

Dietmar FROMMBERGER

(Universität Magdeburg)

**Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung –
internationale Entwicklungen im Vergleich**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe32/frommberger_bwpat32.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 32 | Juni 2017

Betrieblich-berufliche Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Martin Fischer & Tobias Schlömer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2017

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/frommberger_bwpat32.pdf

Weltweit sind kooperativ angelegte Berufsbildungsstrukturen, in denen das Lernen in Schule und Betrieb systematisch verbunden und auch die betrieblichen Lernprozesse didaktisch-curricular standardisiert werden, relativ wenig verbreitet. Es überwiegen die schulischen Berufsbildungssysteme. International besitzt das Lernen im Betrieb für den Übergang und die Integration der jungen Erwachsenen in Arbeit und Gesellschaft eine pejorative Bedeutung. Gleichwohl sind in vielen Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern sowie in supranationalen Kontexten (z. B. EU, OECD, ILO, UNESCO) immer wieder und verstärkt in den letzten Jahren Bemühungen dahingehend zu beobachten, die Rolle der Betriebe und die Interessen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen als Teil der beruflichen Bildung zu stärken.

Im Anschluss an die einleitende Hintergrundbeschreibung werden in Kapitel 2 des vorliegenden Beitrages unterschiedliche Ansätze erörtert, mit denen vielerorts das Lernen im Betrieb als Teil der beruflichen Bildung gestärkt und ausgebaut werden soll. Es zeigt sich, dass ein nachhaltiger Erfolg schwierig ist und die Balance zwischen Regulierung und privatwirtschaftlicher Gestaltungsfreiheit eine große Herausforderung darstellt. Gründe liegen auch in der Entwicklungsgeschichte, konkret in der historischen Marginalisierung der betrieblichen Lehre und der damit verbundenen fehlenden betrieblichen Ausbildungsbeteiligungsbereitschaft. In Kapitel 3 werden diese Entwicklungsgeschichte und einzelne Entwicklungslinien auf der Basis vorliegender historisch-vergleichender Untersuchungen skizziert, um zu zeigen, warum sich der Betrieb als Lernort als Teil der beruflichen Bildung historisch nur in wenigen Ländern etablieren konnte.

The company as a place of learning in vocational training. A comparison of international developments

Globally cooperative vocational education and training structures, in which learning in a school and a company is systematically linked and where the company's learning processes follow a standardized didactic-curricular way, are not widely used.

The predominant approach to vocational training is through full-time schooling. Globally speaking, in-company training as a way for young adults to make the transition into working life and society is looked down upon. However, in many industrial, emerging and development countries and in supranational contexts (e.g. the EU, OECD, ILO, UNESCO), efforts are under way to strengthen the role of companies and interests of the employers and workers representatives in vocational training.

Following the background description in the introduction, Chapter 2 of this article discusses different approaches how to strengthen and expand learning in companies as a part of vocational education. It turns out that a sustainable success is difficult and that the balance between regulation and private creative freedom is a major challenge. Reasons therefor also lie in the history of development, specifically in the historical marginalization of in-company apprenticeships and hence linked the lack of a company based training attendance. In Chapter 3, this history of developmental and individual development lines are sketched on the basis of existing historical comparisons in order to show why the company could only historically establish itself as a learning venue of vocational education in only a few countries.

Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung – internationale Entwicklungen im Vergleich

1 Hintergrund und Argumentation

In der deutschen Tradition ist der Lernort Betrieb ein fester Bestandteil der beruflichen Bildung. Im dualen bzw. kooperativen System der beruflichen Erstausbildung verbringen die Auszubildenden den Großteil der Ausbildungszeit in einem Ausbildungsbetrieb, um im Kontext der Facharbeit praxisrelevante berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Über das Berufsbildungsgesetz, ein Bundesgesetz, werden die Ausbildung und das Lernen im Ausbildungsbetrieb standardisiert. Zugleich werden den Vertretungen der Ausbildungsbetriebe, den Kammerorganisationen, hoheitliche Aufgaben zur Planung und Überwachung der betrieblich-beruflichen Aus- und Weiterbildung übertragen. In den dortigen regionalen Berufsbildungsausschüssen sowie in den Landesausschüssen und auf der Bundesebene entscheiden Staat, Arbeitnehmerverbände und Arbeitgeberverbände paritätisch über die Grundfragen der betrieblich-beruflichen Bildung. Die strukturelle Einbindung der überwiegend privatwirtschaftlich agierenden Ausbildungsbetriebe und Interessenverbände in ein öffentlich-rechtlich angelegtes System der beruflichen Bildung ist weit gediehen. Ebenso ist die Bedeutung dieser Form der beruflichen Erstausbildung für die Berufswahl der Schulabsolvent/-innen relativ hoch. Die klare Mehrheit derjenigen jungen Erwachsenen in Deutschland, die sich zunächst für die berufliche Bildung und nicht für den Weg in die Hochschulen entscheiden, votiert für eine betrieblich-duale Berufsausbildung.

Eine derart gewichtige Rolle des Lernortes Betrieb und der betrieblichen Interessenvertretungen für die berufliche Aus- und Weiterbildung ist in ähnlich flächendeckender und branchenübergreifender Ausprägung nur in wenigen anderen Ländern zu finden, vor allem noch in der Schweiz, in Österreich und in Dänemark. Zwar ist der Ansatz der betrieblichen Lehre traditionell weltweit verbreitet. Doch die tatsächliche Relevanz für die innerbetrieblichen Rekrutierungs- und Qualifizierungsstrategien und die individuellen Bildungswahlentscheidungen der Schulabsolvent/-innen ist meist sehr gering. Häufig bleibt die betriebliche Lehre auf kleingewerbliche Bereiche (Handwerk oder Einzelhandel) oder wenige Großunternehmen beschränkt, ist kaum öffentlich-rechtlich geregelt oder nur regional von Bedeutung. Daneben sind vielfältige einzelbetriebliche Qualifizierungsstrategien zu finden. Hier sind die Verknüpfungen mit einem öffentlich-rechtlich angelegten System der beruflichen Bildung, dessen Zielsetzungen über die originäre betriebliche Qualifizierungsaufgabe hinausgehen und mit gesellschaftlichen bzw. sozialpolitischen Zielen (Übergang von Schule in Arbeit und Beruf) und gesamtwirtschaftlichen Zwecksetzungen (Fachkräfteentwicklung) verbunden sind, in der Regel sehr gering. Soweit diese betrieblichen Qualifizierungsaktivitäten jedoch mit verlässlichen überbetrieblichen und ordnungspolitischen Standardisierungsansätzen verbunden werden, fallen sie in ein System der beruflichen Bildung.

Der schulische berufliche Bildungsweg ist in fast allen Ländern und Kulturen wesentlich bedeutsamer als die betriebliche Lehre bzw. die betrieblich-duale Berufsbildung. Weltweit überwiegen die schulischen Berufsbildungssysteme, in denen die Aufbau- und Ablaufstrukturen und Modalitäten primär durch staatliche Instanzen bestimmt und ausgefüllt und andere Interessen, beispielsweise der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, häufig nicht systematisch einbezogen werden. Im Rahmen dieser Regelungssysteme dominieren staatlich beaufsichtigte Schulen das Berufsbildungsangebot, betriebliche Lern- und Erfahrungsanteile erfolgen allenfalls in Form von Praktika. Die betrieblich-duale Berufsbildung und damit die systematische Einbindung des Lernortes Betrieb ist in den meisten Ländern traditionell eine „Restkategorie“, die von denjenigen Schulabsolvent/-innen gewählt wird, deren schulische Leistungen nicht ausreichen, um entweder den allgemeinen und hochschulischen oder den schulischen beruflichen Bildungsweg zu absolvieren.

Gleichwohl erfährt der Lernort Betrieb und der betrieblich-duale Ansatz seit einigen Jahren eine große Aufmerksamkeit in supranationalen Organisationen (z. B. OECD 2011, Rat der Europäischen Union 2013, ILO 2012), insbesondere vor dem Hintergrund der Bekämpfung der hohen Jugendarbeitslosigkeit in vielen Ländern. Im Rahmen der Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in einzelnen Nationalstaaten besitzt der betrieblich-duale Ansatz bereits seit langem und weltweit eine große Bedeutung (siehe dazu die weiteren Ausführungen; vgl. im Überblick z. B. Smith/Kemmis 2013).

Der Blick in das Ausland zeigt auch, dass eine klare Trennung zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsangeboten kaum mehr möglich ist. Die Übergänge und Schnittmengen zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsangeboten im postsekundären und tertiären Bildungssektor sind häufig fließend und der Betrieb als Lernort gewinnt im Hochschulbereich an Stellenwert (vgl. Graf 2013; Loumi-Messerer 2008). Auch in Deutschland sind diese Überschneidungen zunehmend festzustellen, etwa mit Blick auf das „Duale Studium“, den „berufsqualifizierenden“ Bachelorabschluss oder die hochschulischen Weiterbildungsangebote. Das praktische Anwendungsfeld, auch der Lernort Betrieb, erhalten im Hochschulbereich eine wachsende Bedeutung.

Die konkreten Ansätze zur Einbindung des Lernortes Betrieb in ein System der beruflichen (und hochschulischen) Bildung sind vielfältig. In Kapitel 2 wird näher auf diese Entwicklungen eingegangen. Es zeigt sich, dass es vielerorts schwierig ist, den Lernort Betrieb nachhaltig in ein überbetrieblich angelegtes System der beruflichen Bildung zu integrieren, insbesondere unter Einbeziehung der inhaltlichen Regulierung betrieblicher Ausbildungsprozesse.

Die betriebliche Ausbildungsbereitschaft und -beteiligung ist offensichtlich eng gebunden an eine bewährte Ausbildungskultur und -tradition. Die gewachsenen Rahmenbedingungen sind unterschiedlich, trotz einer weit verbreiteten historischen Ausgangssituation beruflicher Bildung, die im traditionellen Verständnis einer ständischen Berufserziehung mittels Unterweisung und Sozialisation der Lehrlinge beim Lehrherrn lag („Urgestalt beruflichen Lehrens und Lernens“; Zabeck 2006). Die tieferen Gründe für die geringe Beteiligung der Betriebe, die weltweit zu erleben ist, sind also auch in der Entwicklungsgeschichte der beruflichen Bildung zu finden und dort in Bezug auf sehr unterschiedliche interessenpolitische Bedingungskons-

tellationen. In Kapitel 3 wird der Versuch unternommen, mögliche historiographische Erklärungsansätze für die Durchsetzung und Nicht-Durchsetzung betrieblich-dualer Berufsbildungsstrukturen zu skizzieren. Mit den Schlussfolgerungen in Kapitel 4 schließt der Beitrag ab.

2 Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung – Entwicklungen im internationalen Vergleich

Standardisierungsansätze zur Einbeziehung der betrieblichen Qualifizierungsaktivitäten in ein übergeordnetes System der beruflichen Bildung können sehr unterschiedliche Ausprägungen haben. Sie umfassen inhaltliche und zeitliche (didaktisch-curriculare) Regelungen (auch zum Zwecke der Kooperation mit schulischen Bildungsträgern), qualitative Anforderungen an das Ausbildungspersonal, Finanzierungsansätze, Vergabemodalitäten von Entscheidungsbefugnissen an die Sozialpartner, Vorgehensweisen und Zuständigkeiten in Prüfungs- und Zertifizierungsangelegenheiten usw. Auch die Reichweite regulierender Ansätze ist vielfältig. Sie können landesweiter und gesetzlicher Natur sein, auf Branchen- und Tarifvereinbarungen beruhen oder in betrieblichen Vereinbarungen liegen.

Nachfolgend werden diverse Ansätze erörtert, die der Einbindung des einzelbetrieblichen Qualifizierungshandelns und der Weiterentwicklung überbetrieblicher und kooperativer Ausbildungsstrukturen dienen sollen und weltweit zu beobachten sind. Privatwirtschaftliche Gestaltungsfreiheit wird mit einer öffentlich-rechtlich und bildungs- und sozialpolitisch motivierten Standardisierungsabsicht verbunden.

2.1 Kompetenzbeschreibungen und Prüfungsstandards zur Rahmung der Lernergebnisse im Betrieb

Staatlich anerkannte Lehrpläne für Schulen und Hochschulen sind weit verbreitet. Ordnungsmittel für die didaktische Steuerung der Lernprozesse im Betrieb stellen international eher eine Ausnahme dar. Der Betrieb präferiert die Ausrichtung auf die einzelbetrieblichen Qualifizierungsnotwendigkeiten. Gleichwohl sind in den etablierten dualen Ausbildungssystemen Ausbildungsrahmenlehrpläne oder ähnliche Dokumente durchaus üblich. Dort jedoch, wo die Akzeptanz der didaktischen Steuerung des betrieblichen Ausbildungsgeschehens traditionell nicht verankert ist, werden im Rahmen von Reformprogrammen zur Einbindung des betrieblichen Lernens vorrangig nachfrageorientierte curriculare Standardisierungsansätze umgesetzt (Stichwort Modularisierung, vgl. Pilz 2009; Frommberger/Krichewsky 2012). Und es werden primär die gewünschten Ergebnisse der betrieblichen Ausbildung festgelegt, also vor allem Prüfungsstandards, die vorrangig der Zertifizierung von Ausbildungsleistungen und Lernergebnissen dienen sollen (Stichwort Competence-based-approach, vgl. Argüelles/Gonczi 2000; Guthrie 2009). Diese Ansätze dienen der schrittweisen Standardisierung des betrieblichen Qualifizierungshandelns, zunächst und primär über die Definitionen der gewünschten Ergebnisse. Damit soll zugleich die betriebliche Ausbildungsbeteiligung nicht gefährdet werden. Weitgehende inhaltliche Vorgaben könnten ausbildungshemmend wirken.

Ein bekanntes Beispiel hierfür sind die so genannten National Vocational Qualifications (NVQ), die Ende der 1980er Jahre in England (und Wales und Nordirland) zum ersten Mal flächendeckend entwickelt und implementiert worden sind, um damit auch die Ausbildungs- bzw. Lernergebnisse im Betrieb stärker in einen standardisierten Abschlussrahmen für den Bereich der beruflichen (und hochschulischen) Bildung einbinden zu können (vgl. Jessup 1991). Mit diesem Ansatz der curricularen Normierung, der in die Rubrik des „competence-based-approach“ fällt, werden die beschreibbaren betrieblichen Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche und die darauf bezogenen gewünschten individuellen Dispositionsspielräume definiert, die der Lösung dieser Anforderungen dienen können. Damit werden ergebnisbezogene Standards entwickelt, die in erster Linie der Überprüfung und Zertifizierung der beobachtbaren individuellen Verhaltensweisen dienen. Dieser didaktisch-curriculare Ansatz kann – so die grundsätzliche Annahme - die betriebliche Beteiligungsbereitschaft fördern, da die didaktische Ausgestaltung zur Erreichung dieser Lernergebnisse, zum Beispiel die berufsfachlichen Inhalte oder Vermittlungsprozesse, nicht unmittelbar vorgegeben sind. Der Lernweg bleibt gestaltungsoffen und es findet allein eine Regulierung der Lernergebnisse (learning outcomes; häufig auch als „Kompetenzen“ bezeichnet) statt (vgl. Frommberger 2013).

Neben der Ergebnisorientierung liegt ein zentrales Merkmal dieser Form der didaktisch-curricularen Standardisierung darin, nicht von zeitlich und inhaltlich weitreichend angelegten mehrjährigen Ausbildungsberufen auszugehen, sondern zunächst kleinere Ausbildungsbestandteile zu definieren, die grundsätzlich unabhängig voneinander absolviert bzw. abgeschlossen werden können. Es kann einerseits elastisch an die vorhandenen Kenntnisse, Erfahrungen und Motivationen der Beschäftigten angeknüpft werden. Sie können relativ flexibel ihre Lernentwicklungen planen und umsetzen. Andererseits steigt durch diese modulartige Anlage die Wahrscheinlichkeit der betrieblichen Beteiligungsbereitschaft. Die Verpflichtung zur Ausbildung über einen weitreichenden Rahmen hinweg entfällt.

Auch in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit, vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung von Berufsbildungssystemen und betrieblich-dualer Berufsbildungsstrukturen in vielen Entwicklungs- und Schwellenländern, ist dieser Ansatz weit verbreitet (vgl. Young 2011). Deregulierte und marktwirtschaftlich geprägte innerbetriebliche Qualifizierungsansätze werden verbunden mit Abschlussstrukturen, Prüfungsstandards und Zertifizierungssystemen, um die Formen des informellen innerbetrieblichen Lernens einzubinden in eine landesweit transparente Qualifikationsstruktur. Trotz der diversen Nachteile dieses Ansatzes, ist es im Rahmen der Entwicklung von Berufsbildungsstrukturen sehr viel leichter, über diese schrittweise didaktisch-curriculare Standardisierung den Lernort Betrieb in ein System beruflicher Qualifikationen einzubinden als über die hohen Anforderungen ganzheitlicher beruflicher Ausbildungsgänge.

Diese Entwicklungen haben auch dort zu Diskussionen und Veränderungen in der didaktisch-curricularen Anlage der Berufsausbildung geführt, wo es etablierte Berufsbildungsstrukturen gibt (vgl. Brockmann et al. 2008; Mulder et al. 2007). So dient dieser Ansatz für traditionell verankerte schulische Berufsbildungssysteme, z. B. in Frankreich und den Niederlanden, der stärkeren Ausrichtung der Berufsbildung auf betriebliche und tätigkeitsspezifische Anwen-

dungsbereiche (vgl. Krichewsky/Frommberger 2014; Mulder et al. 2003). Auch in Deutschland hat die Lernergebnisorientierung als Formulierungsprinzip für die betrieblichen Ausbildungsordnungen und auch für die schulischen Rahmenlehrpläne an Bedeutung gewonnen (vgl. Frank 2012; Ekert et al. 2012; Dilger/Sloane 2012). Ebenso hat das curriculare Strukturierungsprinzip der Modularisierung Einzug erhalten (vgl. Frommberger 2009), um eine Flexibilisierung bzw. Gestaltungsmöglichkeit in der inhaltlichen Strukturierung und Zusammensetzung der beruflichen Ausbildungsbestandteile zu ermöglichen.

2.2 Verfahren zur Validierung informell erworbener Lernergebnisse

Die oben dargestellten Kompetenzbeschreibungen bzw. Prüfungsstandards, die auf den betrieblichen Aufgaben- und Tätigkeitsbereich bezogen sind, können zum einen der Planung von Unterricht und Ausbildung dienen. Zum anderen und vor allem sollen sie jedoch eine Referenzgröße zum Zwecke der Erfassung, Bewertung und Zertifizierung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten darstellen, insbesondere aus dem betrieblichen bzw. beruflichen Erfahrungsbereich. Die dortigen Lernprozesse sind häufig informeller Art („learning on the job“) und führen insofern zu informell erworbenen Lernergebnissen. Für die Feststellung und Bewertung dieser Lernergebnisse werden unterschiedliche Validierungsverfahren entwickelt und angewandt. Neben den definierten Kompetenzeinheiten (siehe 2.1) sollen diese Verfahren die Bereitschaft der Beschäftigten fördern, auf der Basis vorhandener beruflicher Erfahrungen entlang der definierten Standards Abschlüsse zu erwerben. Es gibt hierzu sehr unterschiedliche Verfahren in diversen Ländern. Der RPL-Ansatz („Recognition of Prior Learning“) etwa ist weit verbreitet und stellt einen typischen Ablaufprozess zur Darstellung und Überprüfung erworbener Fähigkeiten und Erfahrungen dar. Die Darstellung erfolgt in einem Portfolio of Evidence und gegebenenfalls finden explizite Überprüfungsmaßnahmen (z. B. in Form von Arbeitsproben) statt und es werden Auflagen für Nachqualifizierungen erteilt. Die Umsetzungsvarianten sind jedoch vielfältig (für die Länder in Europa siehe Lafont/Pariat 2012; für Kanada Conrad 2008). In Frankreich wurde dieser Ansatz (Validation des Acquis de l'Expérience, VAE) als ein Recht für jeden Bürger gesetzlich eingeführt. Die Abschlüsse, die im allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildungssystem angeboten werden, können dort grundsätzlich auch auf der Basis der Verfahren zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen und damit insbesondere auf der Basis beruflicher Erfahrungen erworben werden (vgl. Charraud 2007).

2.3 Einbindung der betrieblichen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen

Der internationale Vergleich zeigt, dass die betriebliche Ausbildungsbereitschaft und Teilnahme an einem öffentlich-rechtlich normierten System eng mit der Beteiligung der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen an der staatlichen Steuerung der beruflichen Bildung zusammenhängen (vgl. Valiente/Scandurra 2017). Dort, wo duale berufliche Bildungsansätze entweder etabliert sind oder erfolgreich weiterentwickelt werden konnten, liegen wesentliche Zuständigkeiten (z. B. für die Curriculumentwicklung oder Prüfung und Zertifizierung) in kooperativ angelegten Organisationsformen, in denen die staatlichen Institutionen und pri-

vatwirtschaftlichen Interessenverbände zusammenarbeiten, Entscheidungen paritätisch gefällt und Verantwortlichkeiten geteilt werden (vgl. Frommberger/Baumann 2016).

Diese meist dem Subsidiaritätsprinzip gehorchenden Steuerungsmuster sind geprägt von Aushandlungs- und Ausführungsregelungen, mit denen in den Fragen der beruflichen Bildung die sozialen Akteure (Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, Sektorinstitutionen, Berufsbildungsagenturen, Selbstverwaltungsorgane oder gesellschaftliche Vereinigungen, z. B. Genossenschaften oder Kammerorganisationen) ein hohes Maß unmittelbarer Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeit erhalten. Kooperative Berufsbildungsstrukturen sind damit ein gutes Beispiel für moderne Politik- bzw. Governanceansätze, in denen eine Abkehr von einer top-down-Steuerung erfolgt und eine Hinwendung zu kollektiven Formen des Handelns in Mehrebenensystemen (vgl. Clement 2007).

In vielen Ländern ist der Aufbau und die Weiterentwicklung von „Nationalen Berufsbildungsorganisationen“ zu beobachten, die der Zusammenführung der politischen und wirtschaftlichen Interessen zum Zwecke der abgestimmten Entscheidungsfindung dienen sollen (vgl. ausführlich GIZ 2015). „Nationale Berufsbildungsagenturen“ sind als staatliche, halbstaatliche oder autonome Organisationen zentrale Akteure für die Entwicklung und Qualitätssicherung beruflicher Bildung. Sie sind gleichzeitig eine Vermittlungsinstanz zwischen Staat und Wirtschaft. Die Bezeichnungen dieser Organisation sind sehr unterschiedlich, beispielsweise TVET Authority, TVET Agency, Agency for VET, Training Authority, Skills Authority, Skills standard authority, Work force Authority, Vocational education commission, National Training Authority, Education and Training Board, Sectoral Training Board, National VET Council et cetera (vgl. GIZ 2015). In der englischsprachigen Fachliteratur wird meist die Bezeichnung „National Training Authorities“ gewählt, so zum Beispiel bei Lauglo (2009; vgl. auch Holmes 2009).

Nationale Berufsbildungsagenturen sind häufig staatlich gelenkte Einrichtungen, die einem bestimmten Ministerium zugeordnet sind, z. B. dem Ministerium für Arbeit oder dem Bildungsministerium. In den Vorständen bzw. Leitungen der nationalen Berufsbildungsagenturen sind die privatwirtschaftlichen Akteure vertreten, also vor allem Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen. Eine Herausforderung, insbesondere in Entwicklungsländern, liegt darin, ausreichend organisierte privatwirtschaftliche Akteure vorzufinden und diese in die Aufgabenwahrnehmung einzubinden. Auch in der Akzeptanz dieser Interessenvertretungen durch die handelnden Akteure selbst kann eine Herausforderung liegen.

Für den internationalen Vergleich von Berufsbildungssystemen und die Erklärung der Entwicklung dualer Ausbildungsstrukturen, in denen das betriebliche Lernen in ein öffentlich-rechtliches System eingebunden wird, verweist Schriewer (1986) auf die besondere Rolle der intermediären Instanzen, die nur in wenigen Ländern ihre Bedeutung in der Berufsbildung entfalten konnten. Dort, wo diese Einrichtungen im Rahmen der sozio-ökonomischen Entwicklungen und der Durchsetzung der Gewerbefreiheit keine Rolle erhalten oder wiedergewinnen konnten, gibt es in der Regel auch keine verankerten beruflichen Bildungssysteme im Sinne von Mischsystemen mit systematisch angelegten alternierenden Qualifizierungsansät-

zen zwischen Schule und Betrieb (siehe unten, Kapitel 3). Die Einrichtung Nationaler Berufsbildungsagenturen dient im Rahmen von Berufsbildungsreformansätzen dazu, die überwiegend staatlich gelenkten schulischen Ausbildungssysteme enger an die Interessen und Mitgestaltung der betrieblichen Akteure und Sozialpartner zu binden und eher liberale und ungeordnete, marktorientierte Systeme der einzelbetrieblichen Erstqualifizierung in ein transparentes und stärker standardisiertes Angebot der beruflichen Aus- und Weiterbildung unter Beteiligung der verschiedenen Interessen zu transformieren.

2.4 Finanzierungsansätze zur Förderung, Sicherung und Erhöhung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung

Für die betriebliche Ausbildungsbeteiligung sind auch international die betrieblichen und gesamtgesellschaftlichen Kosten-Nutzen-Erwägungen von großer Bedeutung (vgl. Kuzcera 2017). Der Nutzen kann unterschiedlicher Art sein, liegt aus der einzelbetrieblichen Sicht jedoch vor allem in der Gewinnung, im Einsatz und in der Weiterentwicklung von Fachkräften. Die Beteiligung an einem überbetrieblich angelegten System der beruflichen Bildung, in dem die ausgebildeten Fachkräfte ihre Mobilität auf dem Arbeitsmarkt ausbauen und eine Abwerbung durch andere und ggf. nicht ausbildende Unternehmen erwartet wird, wird daher in der Regel nicht als lohnenswert betrachtet – obwohl Untersuchungen zeigen können, dass der Nutzen die Kosten in überbetrieblich angelegten Berufsbildungsansätzen durchaus überwiegen kann (vgl. Muehlemann et al. 2010).

Doch selbst in den wenigen Ländern, in denen eine betriebliche Ausbildungsbeteiligung im Rahmen dualer Berufsbildungsstrukturen etabliert ist, zeigen die Ausbildungsbetriebsquoten, dass die Mehrheit der Unternehmen nicht ausbildet (vgl. Steedman 2010). Auch die Tatsache, dass der duale Ansatz bzw. der Apprenticeship-Ansatz in vielen Ländern insbesondere für erwachsene Arbeitnehmer/-innen angeboten wird und insofern in den Bereich der betrieblichen Weiterbildung fällt (vgl. Cedefop 2015), hängt eng mit den betrieblichen Kosten-Nutzen-Erwägungen zusammen.

Für die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung werden häufig Umlagefinanzierungsmodelle implementiert, entweder als nationale Regelungen oder auf Branchen und Sektoren bezogen. In der Regel werden Abgaben auf die Löhne und Gehälter erhoben, die durch beide Seiten (Arbeitgeber und Arbeitnehmer) zu entrichten sind. Diese Fondsmodelle sind international weit verbreitet (vgl. Johanson 2009; Cedefop 2008). Mit diesen Fonds ist die Absicht verbunden, eine Umverteilung zwischen ausbildungsaktiven und -inaktiven Unternehmen vorzunehmen, insbesondere zum Zwecke der Erhöhung des Aus- und Weiterbildungsvolumens. Die Finanzierungsmittel aus dem Fond werden in sehr unterschiedlicher Form umverteilt, beispielsweise zur Finanzierung von überbetrieblichen Ausbildungsstätten oder zur Refinanzierung einzelbetrieblicher direkter und indirekter Ausbildungskosten (vgl. Müller/Behringer 2012). Darüber hinaus gibt es viele weitere direkte und indirekte Mechanismen zur (Re)Finanzierung der einzelbetrieblichen Ausbildungskosten, z. B. in Form von steuerrechtlichen Ansätzen oder Voucher-Regelungen.

2.5 „Alternierende Berufsausbildung“ - „cooperative education“ - „work-based-learning“ – Ansätze zur Stärkung betrieblicher Ausbildungsanteile im System beruflicher und hochschulischer Bildung

Die Stärkung der Lernerfahrungen im Betrieb und deren Einbindung in das System der beruflichen Bildung hatte in Europa bereits zum Ende der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre einen starken Schub erhalten, und zwar im Zusammenhang mit den bildungs- und sozialpolitischen Bemühungen um die Reduzierung der hohen Jugendarbeitslosigkeit in vielen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft, aufgehoben im Begriff der „Alternanz“ bzw. der „alternierenden Berufsbildung“ (vgl. Sellin 1981; Cedefop 1982). Dieser Ansatz wurde auch in den 1990er Jahren von den Organen der Europäischen Union weiterverfolgt.¹ Mittels der Gleichwertigkeit schulischer und betrieblicher Berufsausbildungsanteile im Anschluss an die Allgemeinbildung, konzipiert nach dem Prinzip der kommunizierenden Röhren, sollte eine relative Unabhängigkeit der Ausbildungsplatzangebote von regionalen, demographischen und konjunkturellen Bedingungen zur Verfügung gestellt werden. Sehr weitgehende Entwicklungen wurden zum Beispiel in den Niederlanden umgesetzt (vgl. Frommberger 2001; für Frankreich vgl. Lattard 1999). Dort wurde ein lernortübergreifend angelegtes Curriculum im Rahmen einer neuen und landesweiten Qualifikationsstruktur implementiert. Die Anteile schulischen und/oder betrieblichen Lernens wurden als variabel gestaltbar betrachtet, und zwar innerhalb einer speziellen Ausbildungsrichtung sowie zwischen verschiedenen Ausbildungsrichtungen. Die Praxis der Lernortkombination sollte von den lokalen Ausbildungs- und Rahmenbedingungen abhängen. Die erworbenen Abschlüsse, ob schulisch oder betrieblich-dual, wurden als gleichwertig hinsichtlich der berufsqualifizierenden und weiterführenden schulischen Berechtigungen eingestuft. Lauterbach (1994) spricht in diesem Zusammenhang von dem Ansatz der „cooperative education“, also der Verbindung schulischer Berufsbildung mit betrieblichen Ausbildungsbestandteilen. Die Ausprägungen sind vielfältig und nicht immer eindeutig abzugrenzen von den Ansätzen des Apprenticeship (vgl. European Commission 2012). Mittlerweile wird der Begriff „cooperative education“ international auch für den Hochschulbereich genutzt, wo die Verbindung der Studiengänge mit betrieblichen Qualifizierungsanteilen und Arbeitserfahren an Bedeutung gewinnt (vgl. Coll / Eames 2004). Seitens der Organe der Europäischen Union sowie in vielen Ländern wird auch mit dem Begriff work-based-learning gearbeitet, der auf alle Bildungsmaßnahmen gerichtet ist, die neben der Ausbildung in Schulen und Hochschulen auf die Einbeziehung betriebspraktischer Lernerfahrungen zielen (vgl. European Commission 2013; Raelin 2008).

3 Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung – Historische Entwicklungen aus international-vergleichender Sicht

Dort, wo der Lernort Betrieb fest eingebunden ist in ein öffentlich-rechtliches System der beruflichen Bildung, sind die ordnungspolitischen Ansätze der Steuerung des Qualifizie-

¹ Vgl. „Entscheidung des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung“, Amtsblatt der Europäischen Kommission L 017/45 vom 22.01.1999 (vgl. ausführlich Rothe 2004).

runghandelns privatwirtschaftlich agierender Akteure und Institutionen ganz oder teilweise historisch und kulturell gewachsen. Die Akzeptanz der Regulierung und die Ausbildungsbereitschaft sind eng mit den bewährten Gewohnheiten und Erfahrungen verbunden. Die in Kapitel 2 dargestellten Ansätze zur Stärkung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft sind in den meisten Ländern bislang nur sehr bedingt erfolgreich gewesen, weil das historische Erbe, die Durchsetzung schulischer Berufsbildung, nachwirkt. Nachfolgend sollen ausgesuchte Zusammenhänge zur historischen Entwicklung und zum Vergleich skizziert werden.

In der Wirtschafts- und Berufsbildungsgeschichte sind Erklärungen dafür zu finden, warum der Lernort Betrieb in einigen Ländern für die berufliche Bildung eine zentrale Rolle spielt und in anderen nicht. Die Herausbildung, der Erhalt und die Weiterentwicklung der betrieblich-dualen beruflichen Bildung, insbesondere des Lernortes Betrieb, steht in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung der Arbeitsmärkte. Greinert (1999, 2005) konnte diese Zusammenhänge exemplarisch und vergleichend für die Länder (und Berufsbildungsmodelle) in England, Frankreich und Deutschland aufdecken.

Die weiterführende Entwicklung und Differenzierung betrieblicher, schulischer und alternierender/dualer Formen der Berufsbildung setzte mit der „Krise der Berufserziehung“ (Stratmann 1967) ein, das heißt mit dem Merkantilismus, dem Verfall der feudalistischen Ordnung sowie der Infragestellung und/oder Beseitigung zünftlerischer berufsständischer Zwangsordnungen. Damit wuchsen zugleich die Unterschiede in der Anlage der Berufsbildung in verschiedenen herrschaftlichen Grenzen und wachsenden Nationalstaaten. Die Anlage der Berufsbildung reichte schon bald weit über die Ausbildung in den Zünften und Gilden hinaus. Es entstanden vielfältige schulische berufsqualifizierende Angebote, später auch kooperative Formen. Der Ansatz der einzelbetrieblichen Lehre verlor vielerorts seinen Stellenwert, gewann jedoch andernorts eine gewichtige Rolle zurück und etablierte sich dort auch als Ausbildungsform in der industriellen Produktion. Der Blick in die Länder zeigt, dass sehr verschiedene schulische und betrieblich-duale Formen der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu finden sind, die nebeneinander angeboten werden. Unterschiedlich sind allerdings die relativen Bedeutungen der Angebotsformen für den Übergang von der Schule in die Beschäftigung. Bis heute überwiegen in den meisten Ländern die schulischen Berufsbildungsangebote.

Auch in Frankreich dominiert bis heute das Angebot einer breit gefächerten schulischen Berufsbildung – neben den hochschulischen Angeboten – den Übergang von der Allgemeinbildung in die Arbeitswelt. Der Betrieb als Lernort spielt für die berufliche Ausbildung eine untergeordnete Rolle. Lediglich im Rahmen der „*apprentissage*“, einer Form der betrieblichen Lehre, ist der Lernort Betrieb fest verankert. Diese Form der beruflichen Bildung wird vor allem im Handwerkssektor und in einigen primären Dienstleistungsberufen praktiziert, und zwar vorrangig von Kleinst- und Kleinunternehmen (vgl. Flitner 2016) und ist wenig standardisiert. Sie ist im Vergleich zur schulischen beruflichen Bildung aus der Sicht der Schulabsolvent/-innen unattraktiv und wird vorrangig von denjenigen absolviert, die keine anderen weiterführenden allgemeinbildenden oder berufsbildenden schulischen Alternativen wählen können. Die historischen Gründe für die Durchsetzung der schulischen und Marginalisierung

der betrieblichen beruflichen Bildung in Frankreich liegen nach Schriewer (1986; 1995) in der Abschaffung der Zünfte und Gilden im 18. Jahrhundert und vor allem darin, dass deren Zuständigkeiten für die betriebliche Lehre nicht wiederhergestellt wurden. Frankreich repräsentierte mit seiner radikalen Tilgung aller Formen „of effective intermediation between citizens and state“ die extreme Ausprägung in dem gemeineuropäischen Auseinandersetzungsprozess zwischen Nationalstaat und traditionellen Solidareinheiten. In Hinsicht auf die konkurrierende Entwicklung der betrieblich-dualen und vollzeitschulischen Formen der Berufsbildung und zum Zwecke der Erklärungsfindung internationaler Divergenzen formuliert Strammann (1988, S. 22), „daß [für Deutschland; D. F.] der Ausbildungssektor, trotz allen staatlichen Rechts einzugreifen, von Anfang an unter dem Prärogativ der Selbstverwaltung stand“ und „(m)it Hinweis darauf (...) alle Versuche, die Berufsbildung schulisch zu organisieren, erfolgreich abgewehrt worden (sind)“. In den meisten Ländern konnte sich aufgrund der marginalisierten Selbstverwaltung die berufsfachschulische Qualifizierung und Berufsbildung durchsetzen und etablieren. Damit blieb dort der Lernort Betrieb in seiner Bedeutung für die Erstausbildung auf bestimmte Sektoren, Branchen, Regionen oder Großbetriebe begrenzt.

Hinzu kam in Frankreich, dass sich die schulischen Ersatzmaßnahmen der beruflichen Qualifizierung im 19. Jahrhundert entfalten und sich die Dominanz der schulischen Funktionslogik auch über das berufliche Bildungssystem erstrecken konnte (vgl. Hörner 2006). Diese schulische Funktionslogik ist in erster Linie auf das weiterführende Bildungssystem gerichtet, nicht auf Arbeit und Beschäftigung. Schriewer (1982) kennzeichnet diese Situation in Frankreich als "Krise der Lehrlingsausbildung", verbunden mit der Orientierung der beruflichen Schulen auf das allgemeine und hochschulische Bildungssystem. Damit einher ging – wie in den meisten schulischen Berufsbildungssystemen – eine explizite Ablehnung privatwirtschaftlicher Nutzbarkeitserwägungen. Es überwog auch in den 1970er und 1980er Jahren noch die Auffassung, die Schüler und Schülerinnen seien möglichst lange von der Arbeitswelt fernzuhalten. Diese Hürde für die erfolgreiche Entwicklung alternierender Berufsbildungsansätze wirkt zum Teil bis heute.

Auch in den Niederlanden waren die Zünfte und Gilden abgeschafft worden, konkret im Jahr 1798, maßgeblich vorangetrieben durch die Franzosen, die nach der Französischen Revolution in die Niederlande einmarschiert waren. Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts fand in den Niederlanden eine intensive Debatte um die Bedeutung der betrieblichen Lehre und der schulischen beruflichen Bildungseinrichtungen statt (vgl. ausführlich Frommberger 2001). Mit Beginn des 20. Jahrhunderts hatten sich dann beide Modelle nebeneinander etabliert. Allerdings setzte sich die betriebliche Lehre und schließlich ein duales System nur in wenigen Regionen durch: „After 1895 the apprenticeship system was no longer discussed as an alternative to the craft school, but only as an extra option. Private initiative hardly engaged itself in creating apprenticeship situations. This type of education therefore only fulfilled a minor role. It was realized mainly in regions with a population too scattered for the foundation of a craft school, such as the province of Drenthe and the island Vooorne-Putten (...)“ (Wolthuis 1997, 6).

Die schulische berufliche Bildung blieb in den Niederlanden dominant, auch in den maßgeblichen Gesetzgebungen weit über das 20. Jahrhundert hinweg (vgl. dazu ausführlich Goudswaard 1981). Es überwog in den Niederlanden die bildungspolitische Überzeugung, dass die Rolle der beruflichen Bildung vor allem darin läge, den Schülerinnen und Schülern weiterführende Bildungschancen anzubieten und sie explizit vor betrieblichen Nutzbarkeitserwägungen zu schützen (vgl. Meijers 1983, 136). Erst zu Beginn der 1980er Jahre änderte sich in den Niederlanden der Blick auf die Funktionsbestimmung beruflicher Bildung. Die betrieblichen Ausbildungsanteile in Aus- und Weiterbildung wurden massiv aufgewertet („Dualisierung“ der Berufsbildung), insbesondere durch einen alternierenden didaktisch-curricularen Berufsbildungsansatz, eine landesweite Qualifikationsstruktur und die systematische Einbeziehung der Sozialpartner in die maßgeblichen Entscheidungen im Feld der beruflichen Bildung (vgl. Busse et al. 2016, 38). Doch bis heute besitzt die schulische berufliche Bildung in den Niederlanden den mit Abstand höheren Stellenwert für den Wechsel aus den allgemein bildenden Schulen in Arbeit und Beschäftigung. Die betriebliche Lehre hingegen wird überwiegend von Erwachsenen bzw. Arbeitnehmer/-innen absolviert und ist insofern als eine Form der betrieblichen Weiterbildung zu verstehen. Dieses Phänomen, dass die betriebliche Lehre nicht direkt von den Schulabsolvent/-innen aufgenommen, sondern erst nach einigen Jahren der Erwerbsbeschäftigung begonnen und absolviert und mit sehr unterschiedlichen Formen der überbetrieblichen (schulischen) Qualifizierung verbunden wird, ist in vielen Ländern zu beobachten (vgl. z. B. für die USA Lerman 2013; übergreifend: Valiente/Scandurra 2017).

Auch in England ist die Beteiligung von Betrieben an einem öffentlich-rechtlich standardisierten System der beruflichen Bildung bis heute relativ gering. Verschiedene Ansätze der betrieblichen Lehre werden zwar insbesondere seit den 1980er Jahren stark gefördert (zum Beispiel der Ansatz des „Modern Apprenticeship“, vgl. Ertl 1998) und mit dem NVQ-Ansatz verbunden (siehe oben, Kapitel 2), doch die tatsächliche Bedeutung für die Übergänge von der Schule in die Beschäftigung ist bis heute eher gering. Diejenigen Schulabsolvent/-innen, die nicht den Weg über die Allgemeinbildung in die Hochschulbildung wählen, wechseln in eine Form der vollzeitschulischen beruflichen Bildung oder direkt in ein ungelernetes betriebliches Beschäftigungsverhältnis. Nur ein geringer Anteil wechselt in eine betriebliche Ausbildung in Form des Apprenticeship. Die Gründe für die untergeordnete Rolle der betrieblich-dualen Berufsbildung in England sieht Deißinger (1999, 197) darin, dass dort weder die Reaktivierung des Selbstverwaltungsgedankens noch die Implementierung einer national verbindlichen Regelung zur Berufsschulpflicht gelang. Diese Situation wiederum hing eng zusammen mit der Spezifität der englischen Industriellen Revolution und ihrer Voraussetzungen (vgl. Deißinger 1992): Die frühzeitige Industrialisierung in England, die im Dunstkreis einer starken klassisch-liberalen Geistesströmung voranschritt und den „Wirtschaftsliberalismus“ einschloss, führte ungleich frühzeitig und nachhaltig zur Ablehnung und Abschaffung staatlicher und/oder ordnungspolitischer Interventionen. Greinert (1999) sieht in den Zeitpunkten und Ausmaßen der Stufen der Industrialisierung in den verschiedenen Nationalstaaten und Regionen eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung der Berufsausbildung. Die ökonomischen, sozioökonomischen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Konsequenzen

wirkten auf die Formen und Prinzipien der Qualifizierung und sozialen Integration der jungen Arbeitskräfte. In Großbritannien insgesamt, so argumentiert Thelen (2004, dort unter Bezug auf Knox 1980 und Childs 1990), verkam die Lehrlingsausbildung an der Wende in das 20. Jahrhundert aufgrund fehlender verlässlicher Überwachungsmöglichkeiten zu billiger „boy labour“.

Eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der betrieblichen Lehre hin zu einem System beruflicher Bildung besaßen – neben den genannten Interessenverbindungen der Arbeitgeber – die Gewerkschaften und Betriebsräte. Dort, wo sie organisiert waren und sind, sind ihre Strategien entscheidend für die Durchsetzung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. In England etwa unterstützten die Gewerkschaften die betriebliche Lehre nicht, da in den Auszubildenden eine Konkurrenz zum ausgebildeten Fachpersonal gesehen wurde. In England war die Frage der Ausbildung und Qualifizierung Mittel des Klassenkampfes (vgl. Thelen 2004). Diese gewerkschaftliche Position hat Nilsson (1981; hier nach Juul/Jorgensen 2013) auch für Schweden hervorgehoben und als einen wesentlichen Grund für die dortige Nichtdurchsetzung der betrieblichen Lehre benannt.

Juul und Jorgensen (2013) vertreten mit Nachdruck die These, dass die Durchsetzung und Stabilität der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung und schließlich der dualen beruflichen Bildung in Dänemark in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Rolle der Sozialpartner stehen. Zum einen unterstützten Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände dort die betriebliche Lehre ausdrücklich, zum anderen konnten sie die Zuständigkeit für die inhaltliche Ausrichtung und Regulierung dieser Form der Qualifizierung erhalten. Relativ frühzeitig nach der Auflösung der Zünfte und Gilden wurde diese Zuständigkeit zum Ende des 19. Jahrhunderts gesetzlich wiederhergestellt. Zugleich konzentrierte sich der Staat in Dänemark auf die Ausgestaltung der (später kooperierenden) schulischen Berufsbildung.

Die Industriegewerkschaften, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch im hohen Maße aus ausgebildeten Handwerksgesellen zusammengesetzt waren, plädierten in Deutschland sehr nachdrücklich für die Übertragung des handwerklichen Ausbildungsmodells und damit für die Entwicklung eines Facharbeitermodells auf die Industrie. Gewerkschaftliche Positionen in der Frage der Qualifizierung trafen in den Kreisen der Arbeitgeberinteressen durchaus auf Zustimmung (vgl. Schütte 1992, 28). 1908 wurde unter der gemeinsamen Schirmherrschaft des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI) und des Verbandes Deutscher Maschinenbauanstalten (VDMA) der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) gegründet. Es wurde die Schaffung eines zur Handwerker Ausbildung parallelen Systems gefordert, das unter paritätischer Beteiligung der Arbeitgeber und Arbeitnehmer umgesetzt werden sollte (vgl. Muth 1985, 448 ff). In den 1920er Jahren wurden Ausbildungsordnungen respektive Ausbildungsberufe mit erforderlichen Qualifizierungsinhalten sowie Lehrgänge und Lehrmittel entwickelt, zunächst in der metallverarbeitenden Industrie (vgl. auch Hanf 1987). Insofern stellten auch die Ordnungsmittel eine wichtige Stufe für die Entwicklung eines Systems der beruflichen Bildung unter Einbeziehung der Ausbildungsbetriebe dar.

Für die Entwicklung der betrieblichen Lehre und später des dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland ist dessen sozialpolitische Einbindung von besonderer Bedeutung, konk-

ret die Integrationspolitik des deutschen Kaiserreichs, die gegen die im Zuge der Industrialisierung erstarkende Sozialdemokratie gerichtet war und daher unter anderem das Handwerk, den alten Mittelstand, stärkte. In den Handwerkerschutzgesetzgebungen (1897 und 1908) wurden die Zuständigkeiten der Innungen und Kammern für die betriebliche Berufsausbildung gestärkt, um der „Lehrlingszüchtere“ Einhaltung zu gebieten (vgl. Mayer 1999; vgl. ausführlich Stratmann 1992). Diese politische Funktion der betrieblichen Lehre war insbesondere auf die Integration der jungen Schulabsolventen in Arbeit und Gesellschaft gerichtet. Eine solche Funktion der betrieblichen Lehre und der beruflichen Bildung spielte auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts und im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Fortbildungsbzw. Berufsschule noch eine wichtige Rolle. Im Zusammenhang mit der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit war und ist diese sozialpolitische Funktion der betrieblichen Lehre in den vergangenen Jahrzehnten und auch heute wieder von hoher Bedeutung (vgl. Cahuc et al. 2013).

Obwohl nicht wenige Kräfte im Verlaufe des 20. Jahrhunderts in Deutschland für den Ausbau schulischer Berufsbildung und die Ergänzung (bis Abschaffung) des Dualen Systems plädierten (vgl. Stratmann/Schlösser 1990), blieb das duale System der beruflichen Erstausbildung mit der Dominanz betrieblicher Arbeitserfahrung erhalten. Durch das Berufsbildungsgesetz von 1969 wurde der übergeordnete wirtschaftsgesetzliche Rahmen im Sinne einer staatlichen Fürsorgepflicht für die Auszubildenden geschaffen. Fest verankert wurde zugleich die Zuständigkeit der Sozialpartner für die betriebliche berufliche Bildung.

Festzuhalten ist demnach, dass der Lernort Betrieb als Teil der beruflichen Bildung in vielen Ländern (und weltweit) zwar vorkommt, dessen Form der Einbindung in ein öffentlich-rechtliches System der beruflichen Bildung und dessen Bedeutung für die berufliche Qualifizierung jedoch sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Der internationale Vergleich zur Entwicklung der betrieblichen Berufsbildung zeigt unterschiedliche Faktoren für die Durchsetzung oder Nicht-Durchsetzung weithin standardisierter betrieblich-dualer Berufsbildungsstrukturen auf. Eine besondere Rolle spielen die politischen Zuständigkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten der betrieblichen Interessenvertretungen. Dort, wo es etablierte duale Ausbildungsstrukturen gibt, sind die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen fest eingebunden in die Interessenaushandlungen zu Fragen der beruflichen Bildung, bis hin zu den Entscheidungen über die Inhalte der beruflichen Bildung.

4 Schlussfolgerungen

Der Lernort Betrieb als Teil der beruflichen Bildung ist nur in wenigen Ländern fest verankert. Die historischen Entwicklungen haben überwiegend zur Durchsetzung schulischer Berufsbildungsstrukturen geführt, die neben und weitgehend unverbunden zu einzelbetrieblichen Rekrutierungs- und Qualifizierungsstrategien liegen. Zugleich sind weltweit vielfältige Bemühungen zu beobachten, den Lernort Betrieb aufzuwerten und mit einem System der beruflichen (und hochschulischen) Bildung zu verknüpfen.

Doch von einem nachhaltigen Erfolg kann keine Rede sein. Die Ansätze bleiben in den meisten Ländern auf wenige Insellösungen begrenzt und gewinnen bislang keine flächende-

ckende Systemrelevanz. Und auch dort, wo die betrieblich-duale bzw. kooperative Berufsbildung etabliert ist, wird es immer schwieriger, die Attraktivität gegenüber alternativen Bildungsangeboten zu erhalten. Es ist ein Dilemma zu konstatieren. Einerseits besitzt der Lernort Betrieb und das erfahrungsgebundene Lernen in der Politik und in der Wissenschaft eine hohe und weiterhin wachsende Relevanz. Andererseits votieren die Menschen lieber für schulische und hochschulische Varianten. Und auch die Unternehmen präferieren überwiegend einzel- und innerbetrieblich angelegte Qualifizierungsstrategien oder rekrutieren die Absolvent/-innen der staatlichen Bildungsangebote.

Die Entwicklung von solchen Berufsbildungsstrukturen, in denen der Lernort Betriebe eine gewichtige Rolle spielt, ist und bleibt ein Balanceakt. Von zentraler Bedeutung sind die Berücksichtigung und Einbeziehung der verschiedenen Interessen der sozialen und regionalen Akteure für die Entscheidungsfindungen und Umsetzungspraktiken im Feld der beruflichen Bildung. Das zeigen die internationalen Erfahrungen und der historische Vergleich. Ausbildungsbeteiligungsbereitschaften sind von Nutzenerwägungen und Akzeptanz abhängig, aber auch von guten Erfahrungen und kulturellen und sozialen Bindungen. Für die Weiterentwicklung von kooperativen Berufsbildungsstrukturen in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit bedeuten die dargestellten Erfahrungen und Erkenntnisse aber auch, dass neben der unmittelbaren Berücksichtigung der Interessen und Bedarfe Standardisierungsmaßnahmen umzusetzen sind, um Verlässlichkeit zu gewährleisten. Diese Balance ist in jedem kulturellen Kontext neu und anders herzustellen. Dafür kann jedoch durchaus auf allgemeine Ansätze zurückgegriffen werden.

Literatur

Argüelles, A./Gonczi, A. (2000): Competence Based Education and Training. A world Perspective. Mexiko.

Brockmann, M./Clarke, L./Mehaut, P./Winch, C. (2008): Competence-Based Vocational Education and Training (VET): The cases of England and France in a European Perspective. In: Vocations and Learning, Vol. 1, 227-244.

Busse, G./Frommberger, D./Meijer, K. (2016): Internationales Handbuch der Berufsbildung: Niederlande. Bielefeld.

Cahuc, P./Carcillo, S./Rinne, U. / Zimmermann, K. F. (2013): Youth unemployment in old Europe: the polar cases of France and Germany. In: IZA Journal of European Labor Studies.

Cedefop (1982): Alternierende Ausbildung für Jugendliche: Leitfaden für Praktiker. Berlin.

Cedefop (2008): Sectoral Training Funds in Europe. Luxembourg.

Cedefop (2015): Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe. Luxembourg (Cedefop Research Paper, No. 49).

Charraud, A.-M. (2007): The French approach of VPL. An historical approach and the state of the art in 2007. In: Duvekot, R. et al. (Eds.): Managing European diversity in lifelong learning. Nijmegen, Vught, Amsterdam, 149-159.

Childs, M. J. (1990): Boy Labour in Late Victorian and Edwardian England and the Re-making of the Working Class. In: Journal of Social History 23 (4), 783-802.

Clement, U. (2007): Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme – Das Beispiel der beruflichen Bildung. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, 207-230.

Coll, R. K. / Eames, C. (Eds.) (2004): International handbook for cooperative education: An international perspective of the theory, research and practice of work-integrated learning. World Association for Cooperative Education. Boston.

Conrad, D. (2008): Revisiting the Recognition of Prior Learning (RPL): A Reflective Inquiry into RPL Practice in Canada. In: Canadian Journal of University Continuing Education, Vol. 34, No. 2, 89-110.

Deißinger, T. (1999): Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England. In: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim u. a., 189-207.

Deißinger, T. (1992): Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg.

Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2012): Kompetenzorientierung in der Berufsschule. Handlungskompetenz in den Versionen der Handreichungen der KMK zur Entwicklung lernfeldorientierter Lehrpläne. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4, 32-35.

Ekert, S./Rotthowe, L./Weiterer, B. (2012): Ausbildungsbausteine – Kompetenz- und Outcomeorientierung in Bildungsangeboten des Übergangsbereichs. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4, 28-31.

Ertl, H. (1998): Modern Apprenticeship Scheme – Ein Neuanfang für die Lehre in England und Wales? In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 13, 171-189.

European Commission (2012): Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States. Luxembourg.

European Commission (2013): Work-based learning in Europe. Practices and Policy Pointers. Luxembourg. Online: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf (02.04.2017).

Flitner, E. (2016): Policy of the Middle Classes vs. the Vichy Dictatorship. A Comparison of the Origins of State-Controlled Education for Workers in Germany and France. In: Berner, E./Gonon, P. (eds.): History of Vocational Education and Training in Europe. Bern u. a., 251-269.

Frank, I. (2012): Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel? Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4, 49-52.

Frommberger, D. (2001): Berufsbildung in den Niederlanden. Nationale Bedingungen und internationale Anstöße für ein Modernisierungskonzept in Europa. In: Deißinger, T. (Hrsg.): Berufsbildungsreform zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung – Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden, 103-132.

Frommberger, D. (2001): Die berufliche Bildung der Niederlande im Rückblick: Historische Entwicklungstendenzen unter besonderer Berücksichtigung der Dominanz schulischer Berufsbildung. In: Frommberger, D./Reinisch, H./Santema, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland. Markt Schwaben, 65-112.

Frommberger, D. (2005): Zur Formierung nationaler beruflicher Ausbildungsstandards im europäischen Vergleich. In: Grollmann, P./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung der Beruflichen Bildung. Bielefeld, 79-104.

Frommberger, D. (2009): Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland. In: Pilz, M. (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Österreich, Deutschland, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld, 21-34.

Frommberger, D. (2013): Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. In: bwp@ Ausgabe Nr. 24, hrsg. v. H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger_bwpat24.pdf (10.05.2017).

Frommberger, D./Baumann, F. A. (2016): Zwischen Staat und Markt – Aufbau und Weiterentwicklung kooperativer Steuerungsformen in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (Berufsbildungssysteme im Wandel), 3, 358-273.

Frommberger, D./Krichewsky, L. (2012): Comparative analysis of VET Curricula in Europe. In: Pilz, M. (Hrsg.): The Future of VET in a Changing World. Wiesbaden, 235-258.

Frommberger, D./Krichewsky, L. (2014): Zur Bedeutung der Kompetenzorientierung für die Planung und Gestaltung des Unterrichts in der Berufsbildung. Befunde aus Frankreich. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 68, H. 150, 19-22.

GIZ (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) (Hrsg.) (2015). Aufbau und Funktion nationaler Berufsbildungsagenturen. Eine explorative Untersuchung unter Einbezug von Fallbeispielen. Eschborn.

Goudswaard, N. B. (1981): Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs. Assen.

Graf, L. (2013): The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany and Switzerland. Opladen u. a.

Greinert, W.-D. (1999): Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden.

Greinert, W.-D. (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. Luxembourg (Cedefop Panorama series; 118).

Guthrie, H. (2009): Competence and competency-based training: What the literature says. Adelaide.

Hanf, G. (1987): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 16, 182-185.

Holmes, K. (2009): The Reform and Governance of Public TVET Institutions: Comparative Experiences. In: Maclean, R./Wilson, D. (Eds.): International Handbook of Education for the Changing World of Work, 905-919.

Hörner, W. (2006): Zur unterschiedlichen Logik der Berufsbildungssysteme in Frankreich und Deutschland. In: Deutsch-Französisches Institut u. a. (Hrsg.): Frankreich Jahrbuch 2005. Bildungspolitik im Wandel. Wiesbaden, 139-154.

ILO (International Labor Organization) (2012): Overview of Apprenticeship Systems and Issues. Geneva. Online: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_190188.pdf (31.03.2017).

Jessup, G. (1991): Outcomes: NVQ and the emerging model of education and training. Lewes.

Johanson, R. (2009): A Review of National Training Funds. Worldbank, Discussion Paper No. 0922. Online: <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/SP-Discussion-papers/Labor-Market-DP/0922.pdf> (31.03.2017).

Juul, I./Jorgensen, C. H. (2013): Challenges for the dual system and occupational self-governance in Denmark. In: Fuller, A./Unwin, L. (Eds.): Contemporary Apprenticeship. International Perspectives on an Evolving Model of Learning. London, New York.

Knox, W. (1980): British Apprenticeship, 1800–1914. Dissertation. Edingburgh: Edinburgh University.

Kuczera, M. (2017): Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship. OECD Education Working Papers, No. 153. Paris.

Lafont, P./Pariat, M. (2012): Review of the Recognition of prior Learning in member states in Europe. Department of Education and Social Sciences University of Paris Est Creteil. Online: <http://www.adam-europe.eu/prj/9626/prj/Report-Review%20Of%20The%20RPL%20In%20Member%20States%20In%20Europe.pdf>; (26.03.2017).

Lattard, A. (1999): Das Prinzip Alternanz – Zum Versuch der Modernisierung des bürokratischen Ausbildungsmodells. In: Greinert, W.-D. (1999): Berufsqualifizierung und dritte

Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden, 120-131.

Lauglo, J. (2009): Research for TVET Policy Development. In: Maclean, R./Wilson, D. (Eds.): International Handbook of Education for the Changing World of Work. Bonn, 891-904.

Lauterbach, U. (1994): Lehrlingsausbildung im internationalen Vergleich. In: WISO: Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift 17 (1994) 2, 95-120.

Lerman, R. I. (2013): Expanding apprenticeship in the United States: barriers and opportunities. In: Fuller, A./Unwin, L. (Eds.): Contemporary Apprenticeship. International Perspectives on an Evolving Model of Learning. London, New York.

Loumi-Messerer, K. (Ed.) (2008): Permeability Between Vocational Education and Training and Higher Education. Examples from Austria, Czech Republic, Germany, Malta, The Netherlands and Slovenia. Online: <http://3s.co.at/de/node/588> (01.01.2017).

Mayer, C. (1999): Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem. In: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim u.a. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40), 35-60.

Meijers, F. (1983): Van ambachtsschool tot L.T.S. Onderwijsbeleid en kapitalisme. Nijmegen.

Muehleemann, S./Pfeifer, H./Walden, G./Wenzelmann, F./Wolter, S. C. (2010): The financing of apprenticeship training in the light of labor market regulations. In: Labour Economics, 17, 799–809.

Mulder, M./Weigel, T./Collins, K. (2007): The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. In: Journal of Vocational Education and Training, Vol. 59, 1, 67-88.

Mulder, M./Wesselink, R./Biemans, H./Nieuwenhuis, L./Poell, R. (2003) (Eds.): Competentiegericht beroepsopleiding. Gediplomeerd, maar ook bekwaam? Houten.

Müller, N./Behringer, F. (2012): Subsidies and Levies as Policy Instruments to Encourage Employer-Provided Training. OECD Education Working Papers, No. 80, OECD Publishing, Paris. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/5k97b083v1vb-en> (06.01.2017)

Muth, W. (1985): Berufsausbildung in der Weimarer Republik. Wiesbaden.

Nielsson, L. (1981): Yrkesutbildning i nutidshistorisk perspektiv – yrkesutbildningsutveckling från skräväsandets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

OECD (2011): OECD reviews of vocational education and training: Learning for jobs. Pointers for policy development. Paris.

Pilz, M. (Hrsg.) (2009): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Österreich, Deutschland, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld.

Raelin, J. (2008): *Work-based learning: bridging knowledge and action in the workplace*. New York.

Rat der Europäischen Union (2013): *Europäische Ausbildungsallianz. Erklärung des Rates*. Brüssel (14986/13).

Rothe, G. (2004): *Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung*. Karlsruhe.

Schriewer, J. (1982): *Alternativen in Europa. Frankreich: Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik*. In: Blankertz et al. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. Stuttgart, 250-285.

Schriewer, J. (1986): *Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 69-80.

Schütte, F. (1992): *Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik*. Weinheim.

Sellin, B. (1981): *Alternierende Ausbildungs- und Beschäftigungspolitik*. In: Cedefop (Hrsg.): *Jugendarbeitslosigkeit und alternierende Ausbildung in der EG (Konferenzbericht)*. Berlin.

Smith, E./Kemmis, R. B. (Eds.) (2013): *Towards a model apprenticeship framework: a comparative analysis of national apprenticeship systems*. New Dehli (International Labour Office and The World Bank).

Steedman, H. (2010): *The State of Apprenticeship in 2010*. Centre for Economic Performance, The London School of Economics and Political Science, Special Report. Online: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/special/cepsp22.pdf> (31.03.2017).

Stratmann, K. (1967): *Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens*. Ratingen.

Stratmann, K. (1988): *Sozioökonomische Bedingungen und Prozesse in der Entwicklung der beruflichen Bildung – Fallbeispiel Bundesrepublik Deutschland*. In: Kraayvanger, G./Onna, B. van/Strauß, J. (Hrsg.): *Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden*. Nijmegen, 13-32.

Stratmann, K. (1992): *“Zeit der Gärung und Zersetzung”. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch*. Weinheim.

Stratmann, K./Schlösser, M. (1990): *Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten*. Frankfurt a. M.

Thelen, K. (2004): *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. New York.

Valiente, O./Scandurra, R. (2017): *Challenges to the Implementation of Dual Apprenticeships in OECD Countries: A Literature Review*. In: Pilz, M. (Ed.): *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis. Lessons from Around the World*. Cham, 41-58.

Wolthuis, J. (1997): The transformation of lower technical education in the Netherlands in the 19th and 20th century. Paper for the 16th Conference of the International Standing Conference on the History of Education on August 10-13 1994, Amsterdam. Hier: Reprint for the seminar Grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen den Niederlanden und Deutschland in der neuen Hanse Region, 10-11 Januar, Groningen 1997.

Young, M. (2011): National vocational qualifications in the United Kingdom: their origins and legacy. In: Journal of Education and Work, Vol. 24, 259-282.

Zabeck, J. (2006): Zur Urgestalt beruflichen Lehrens und Lernens. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Frankfurt a. M., 129-143.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Frommberger, D. (2017): Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung – internationale Entwicklungen im Vergleich. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 32, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/frommberger_bwpat32.pdf (02-07-2017).

Der Autor



Prof. Dr. DIETMAR FROMMBERGER

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg

dietmar.frommberger@ovgu.de

<http://www.bwp.ovgu.de/Mitarbeiter/Lehrstuhlleiter.html>