

3.2 Renaissance der Lehre – Renaissance des Berufs? Aktuelle Reformansätze der beruflichen Bildung in England und Wales, Schottland und Australien

1. Problemstellung

Mein Thema bewegt sich in einem Rahmen, der durch zwei Grundannahmen abgesteckt wird: Zum einen wird das Existieren einer Strukturform von Berufsausbildung vorausgesetzt, die sich allgemein dem Begriff „Lehre“ subsumieren lässt, jedoch im Speziellen einen „beruflichen Charakter“ annehmen kann. Zum zweiten wird die Frage nach dieser Spezifizierung des institutionellen und/oder didaktischen Zusammenhangs, in dem sich Ausbildung vollzieht, auf (vermutete) Unterschiede zwischen Ländern projiziert, die sich gleichwohl auf den ersten Blick als Vertreter einer gemeinsamen, nicht zuletzt durch die Sprache vermittelten kulturellen Identität kennzeichnen lassen. Dass das Attribut „beruflich“ hier zunächst von einem deutschen Blickwinkel aus in die Diskussion eingebracht wird, ergibt sich aus der nach wie vor ungeklärten Frage, ob berufsbildungspolitische Leitbilder und berufspädagogische Arrangements, auf die sich erste beziehen lassen, schon deshalb identisch sind oder zumindest Ähnlichkeiten aufweisen, weil sie mit den gleichen Begriffen belegt werden. Es ist deshalb interessant danach zu fragen, inwieweit die hier betrachteten Länder der Renaissance ihrer Lehrausbildungssysteme (*apprenticeships*) in den letzten Jahren eine verstärkte Aufmerksamkeit in einer Art und Weise zukommen ließen, die die Unterschiede zwischen dem „angelsächsischen“ und dem „deutschen“ Modell relativieren.

Für die deutschen Verhältnisse liegt es auf der Hand, mit dem Begriff „berufliche Lehre“ nach wie vor zu operieren, ist doch die Ausbildung in den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen im Kern eine Lehre, es sei denn, man reduziert diese Vokabel auf die traditionelle handwerkliche Form der Ausbildung, die sich im Mittun, d. h. nahezu ausschließlich am Arbeitsplatz, somit „en passant“ vollzieht (Deutscher Ausschuss, 1966, S. 423). Hierbei können als Kriterien für die Lehrausbildung folgende Merkmale angesehen werden:

- Es handelt sich um eine betriebliche, vertraglich geregelte Form der Qualifizierung, die in der arbeitsrechtlichen Verantwortung des ausbildenden Betriebes liegt.
- Sie wird in zumindest partieller Abstrahierung von den Produktions- und Organisationsbedingungen des Unternehmens durchlaufen und ihr zeitlicher Umfang sowie inhaltlicher Anspruch folgen einer verbindlichen Form didaktischer Reglementierung.

- Sie weist praktische und theoretische Ausbildungsanteile auf, was ihr den „Charakter“ eines Dualen Systems verleiht.
- Sie impliziert aufgrund des Berechtigungscharakters ihrer Abschlüsse eine Form der öffentlichen Anerkennung und ermöglicht die marktsitige Verwertbarkeit der Berufsqualifikation.

Es liegt nahe, das in Deutschland vorherrschende Duale System beruflicher Bildung mit seinen 1,6 Millionen Auszubildenden diesen Merkmalen zuzuordnen. Zudem handelt es sich hier, was die Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Beschäftigung anbelangt, insofern um einen „Sonderfall möglicher Organisationsformen von Arbeitsteilung“ (Beck/Brater, 1978, S. 76), als diese weitgehend dauerhaft und „exklusiv“ organisiert ist und ihr eine „Arbeitsfähigkeitsteilung“ zugrunde liegt, die eine spezifische, öffentlich regulierte Form des Erwerbs von Fertigkeiten und Kenntnissen voraussetzt. Deshalb ist es angemessen, hier von einem *beruflichen* „organisierenden Prinzip“ zu sprechen (Beck/Brater/Daheim, 1980; Deißinger, 1998; 2001a).

Nichtsdestoweniger wird in der Literatur der Eindruck erweckt, charakteristisch für „eine Berufsausbildung in Form der Lehre“ sei der Sachverhalt, dass „die praktische Ausbildung im Betrieb ergänzt (werde) durch den Unterricht in der Berufsschule“ (Baumert et al., 1994, S. 556). Begreift man das Duale System als Kooperationsgefüge zweier Lernorte, so existiert Vergleichbares in der in Deutschland anzutreffenden Größenordnung allerdings lediglich in Österreich und in der Schweiz (Gruber, 2001; Gonon, 2001). Mit dieser Feststellung ist nichts darüber ausgesagt, ob diese Berufsbildungssysteme tatsächlich nach den gleichen Grundsätzen, d. h. einer „Eigenlogik“ oder einem „organisierenden Prinzip“ folgend, funktionieren und sich reproduzieren. Wesentlicher als diese Frage erscheint jene nach den Unterschieden, die zwischen dem Dualen System deutscher Prägung und den von ihm äußerlich divergierenden Berufsbildungssystemen festgestellt werden können (Deißinger, 1992; 2001 b; 2001 c)². Dabei

¹ Eduard Spranger prägt 1949 den Begriff des „Zwei-Instanzen-Systems“ (Spranger, 1949, S. 76). Und auch Stratmann betont, die „angeblich so bewährte Kooperation von Betrieb und Schule, von Praxis und Theorie“ werde gemeinhin als „Gütesiegel“ der deutschen Berufsausbildung wahrgenommen (Stratmann, 1991, S. 19).

² Nichtsdestoweniger legen es die bislang hierzu vorliegenden Forschungsergebnisse nahe, unter dem Aspekt der historisch-kulturellen Bedingtheit der einzelstaatlichen „Berufsbildungssysteme“ mitnichten von einem „einheitlichen Qualifizierungsmuster“ zu sprechen. Insbesondere die für die deutsche Entwicklung wegweisende, in der „Überführung“ der beruflichen Lehre in ein „duales System“ zum Ausdruck kommende institutionelle und pädagogisch-didaktische Lösung des industriegesellschaftlichen „Funktionsproblems“ (Harney/Storz, 1994, S. 353) verweist international auf einen Sonderweg. Die Phänomene „Rekorporierung“ und „Pflichtbeschulung“ erscheinen in der berufsbildungsgeschichtlichen Konsequenz als die die „preußisch-deutsche Entwicklung gleichzeitig (...) spezifizierende und von anderen Ländern abgrenzende Reaktion“ auf die Industrielle Revolution. Sie herauszustellen, bedeutet jedoch zugleich, von einem komplexen, nicht einem eindimensionalen historischen Entwicklungsverlauf auszugehen (Harney, 1985, S. 120 bzw. S. 126. – Vgl. zur grundsätzlichen Andersartigkeit der englischen Entwicklung: Deißinger 1992).

verfügen gerade die angelsächsischen Länder über eine Lehrtradition (Gospel, 1994), die sich zwar historisch gesehen verflüchtigte, die jedoch in jüngerer Zeit durchaus eine „Renaissance“ erfahren hat. Die Frage nach dem strukturellen und funktionalen Stellenwert der Lehrausbildung stellt sich unter einer komparativen Perspektive vor allem mit Blick auf denjenigen angelsächsischen Länder, die seit einigen Jahren explizit auf eine Neu- bzw. Weiterentwicklung der als *apprenticeships* bezeichneten Subsysteme ihrer Berufsbildung setzen, obwohl die Gesamtstrategie der Berufsbildungspolitik dies zunächst nicht vorsah.

2. Prämissen und Grundzüge der angelsächsischen „Ausbildungsphilosophie“ im Lichte des deutschen Berufsprinzips

Unter einer institutionentheoretischen Perspektive und unter Zugrundelegung soziologischer Deutungsmuster handelt es sich beim Prinzip der Beruflichkeit strukturell um eine spezifische Form der Verkoppelung von Bildung, Ausbildung und Beschäftigung³. Mit dieser Deutung wird dem Beruf eine spezifische Funktion im Hinblick auf die Wirkungsweise einer spezifischen Verflechtung von Ausbildungssystem und (berufsfachlich strukturiertem) Arbeitsmarkt attestiert. Letztere basiert auf der Ausformung von Konstruktionen gesellschaftlicher Arbeit, bei denen nicht technisch-funktionelle Aspekte, sondern vielmehr soziale und persönliche Handlungsmuster ausschlaggebend sind (Brater, 1983, 59f.). Für den internationalen Vergleich erweisen sich vor allem die auf den Beruf als „didaktische Schablone“ verweisenden ausbildungsstrukturellen Regulationsformen und nicht zuletzt die über ihn generierten Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Erwerbsarbeit als relevante Merkmalsdimensionen des Phänomens Beruflichkeit (Deißinger, 1998; 1999).

Interessanterweise wird die britische Berufsbildungspolitik seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts ebenfalls von der Idee des *vocationalism* bestimmt (Deißinger/Greuling, 1994), die jedoch nicht zu einer eigenständigen Entwicklung des Subsystems „Berufsausbildung“ geführt hat, sondern die sich vielmehr integrierend auf die Zusammenhänge zwischen schulischer, beruflicher wie auch tertiärer Ausbildung auswirkt bzw. auswirken soll. Ein wichtiger Grundgedanke des modernen angelsächsischen (vor allem des britischen) Verständnisses beruflicher Bildung besteht hierbei in der Verbindung von *competence-based learning/education/training* (CBL/CBE/CBET/CBT) und

³ Berufe werden definiert als „(...) relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die u. a. als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeits- und Produktionszusammenhängen eingesetzt werden“ (Beck/Brater/Daheim, 1980, S. 20).

Modularisierung (Williams/Raggatt, 1998; Hodgson/Spours, 1997; Wolf, 1995; Aitken/Lilley/Wardman-Browne, 1991; Jessup, 1991; 1995). Letztere schließt die Möglichkeit des Erwerbs von „Teilqualifikationen“ (individualisierter Bündel von Modulen) ein, womit eine „De-Institutionalisierung“ berufsbezogener Bildungsgänge einhergeht. So greifen beim System der englischen *National Vocational Qualifications* (Deißinger, 1994) wie auch bei den schottischen *Scottish Vocational Qualifications* (Pitz, 1999) drei Prinzipien ineinander: (i) das Prinzip des kompetenzorientierten Lernens, (ii) das Prinzip des ergebnisorientierten Prüfens und Zertifizierens und (iii) eine grundständige Form der Modularisierung von Ausbildungsprofilen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis auf drei darin eingeschlossene Sachverhalte mit Blick auf die Gestaltungspraxis beruflicher Bildung: Der erste betrifft die „Partialisierung“ bzw. „Fragmentierung“ der Ausbildungsinhalte und -wege durch die Möglichkeit einer isolierten Belegung von Modulen; der zweite die „Lernortunabhängigkeit“ sowie die curriculare Offenheit des Systems. Hinzu kommt ein nach wie vor liberal geprägtes Verständnis von der Notwendigkeit der externen Steuerung des Berufsbildungssystems, die durch eine derart „individualisierte“ Praxis notwendigerweise unterentwickelt bleiben muss. In Jessups Worten klingt dies wie folgt (Jessup, 1995, S. 36f.):

„NVOs have been deliberately designed to open access to learning for the maximum number of people. This has been achieved by defining the requirement for an award in a 'statement of competence' which is independent of any course or training programme. (...) A further feature which promotes access to NVOs is their unit structure. All NVOs are made up of a number of units, based upon occupational functions, which can be separately assessed and certificated.“

Dieser „Kompetenzorientierung“ haftet nicht nur die Gefahr einer durch die ausschließliche Lernzielorientierung induzierten „behavioristischen“ Verzweckung des Lernprozesses an (Hyland, 1995), sondern es ist ihr auch zuzuschreiben, dass externe Prüfungen nicht vorgesehen sind, „De-Institutionalisierung“ (dies gilt explizit vor allem für die australischen Verhältnisse)⁴ intendiert sind und das System aufgrund seiner Stufungsstruktur dazu tendiert, Qualifikationsstandards zu minimalisieren (Senker et al., 2000). Hierbei ist die Feststellung wichtig, dass es sich im Kern um ein *Zertifizierungssystem* handelt⁵, das keine konkreten, geschweige denn reliablen curricularen Verknüpfungen vorsieht und

⁴ Vgl. hierzu Misko (1999, S. 3): *Competency-based training* wird gefasst als „training which is performance- and standards-based and related to realistic workplace practices (...). It is focussed on what learners can do rather than on the courses they have done“.

⁵ Zuständig sind in England und Wales diverse *Awarding Bodies*; in Schottland die *Scottish Qualifications Authority* (SQA); SQA und ihr englisch-walisisches Pendant, die *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) zeichnen überdies für die Akkreditierung/Verwaltung der beruflichen Qualifikationsprofile verantwortlich (Canning, 2001, S. 171f.).

dem auch Vorstellungen von Lernortdifferenzierung fremd sind⁶. Hierin und im fehlenden Ordnungsrahmen dürfte nach wie vor die Grenzlinie vor allem zwischen dem deutschen und dem britischen System der beruflichen Bildung zu lokalisieren sein (Canning/Deißinger/Loots, 2000; Raggatt, 1988; Ryan, 2001).

3. Die angelsächsischen Lehrlingssysteme zwischen Traditionsorientierung und Modernisierung

3.1 England und Wales

Der größte Landesteil des Vereinigten Königreichs verfügt über eine weit zurückreichende Lehrtradition (Deißinger, 1992, S. 28 ff.), die allerdings im Zuge der Industrialisierung in ihrer überkommenen Form einen Niedergang erlebte und trotz selektiver Überlebensfähigkeit in einzelnen Wirtschaftszweigen eine mehr oder weniger residuale Erscheinung blieb. Bis auf den heutigen Tag sind insbesondere die Strukturen der Berufsausbildung in England und Wales überdies rechtlich, organisatorisch und didaktisch im wesentlichen von liberalen Grundsätzen geprägt (Deißinger, 1992; 1993; Deißinger/Greuling, 1994). Mit dieser Verstetigung einher ging die Parallelität dreier Entwicklungen, die den „Charakter“ der englischen Berufsausbildung bis heute bestimmen: (i) die Unterminierung des traditionellen Lehrlingsausbildungssystems – mit dramatischen Einbrüchen bspw. im Maschinenbau zwischen 1969 und 1974 sowie zwischen 1981 und 1987 (Gospel, 1994, S. 510); (ii) die Etablierung staatlich finanzierter Ausbildungsalternativen; sowie (iii) die wachsende Inanspruchnahme des Systems der schulischen Berufsbildung⁷.

Unter Berücksichtigung dieser historischen Aspekte und ihrer Resultate, die Gospel von einem „very mixed and uncertain system of skill formation“ sprechen lassen (Gospel, 1994, S. 510), handelt es sich bei der *Modern Apprenticeship* (Ertl, 1998; Fuller/Unwin, 1998) durchaus um eine der interessantesten jüngeren Innovationen der britischen Berufsbildungspolitik. Eingeführt wurde sie 1993 mit dem Ziel, die „Qualifikationslücke“ im intermediär-operativen Bereich des Beschäftigungssystems, also bei den Facharbeitern und Fachangestellten, zu schließen (Vickerstaff, 1998, S. 220). Bei genauer Betrachtung handelt es sich jedoch mitnichten um eine bloße Reaktivierung der klassischen Lehrausbildung

(Snell, 1996, S. 319), da sich zwei Grundzüge der berufsbildungspolitischen Orientierung der Thatcher-Zeit (Deißinger/Greuling, 1994) in ihr spiegeln: Zum Ersten wird sie – über das System der 70 *Training and Enterprise Councils* (TECs) – öffentlich (mit-)finanziert (Ryan, 2001, S. 135)⁸ und ist damit im Kern eine „staatlich geförderte Initiative zur Belebung des Ausbildungssystems“ (Ertl, 1998, S. 171); zum Zweiten ist sie an das System der nationalen Befähigungsnachweise (*National Vocational Qualifications*) angekoppelt, wobei die Absolventen mindestens eine NVQ/Level 3 erreichen sollen. Ein weiterer Unterschied zur Lehre alter Prägung und damit auch zu jener im Dualen System in Deutschland besteht darin, dass zwar Lehrverträge abgeschlossen werden, jedoch keine verbindlichen Ausbildungszeiten festgelegt werden müssen.

Dennoch weist die *Modern Apprenticeship* eine Reihe von bemerkenswerten Innovationsaspekten auf (Ertl, 1998, S. 172 ff.; Ryan, 2001):

- Durch die Zugrundelegung von sektorspezifischen „Ausbildungsrahmenplänen“ (*training frameworks*)⁹ soll eine zu starke betriebliche Generierung und Bindung der Arbeitsqualifikationen vermieden werden. Damit wird nicht ausschließlich auf *outcomes* (operationalisierbare Ausbildungsergebnisse) gesetzt, sondern es werden auch Wege und Inhalte des Qualifizierungsprozesses avisiert. Zudem werden Ausbildungssubventionen (neuerdings) u. a. an dieses Kriterium gekoppelt (Ryan, 2001, S. 136).
- Durchaus vergleichbar mit den neugeordneten deutschen Ausbildungsberufen wird der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (*core skills*) eine zentrale Bedeutung beigemessen (Ryan, 2001, S. 137), was noch nicht unmittelbar für die Praxis, jedoch zumindest konzeptionell auf ein gestiegenes didaktisches Problembewusstsein hindeutet.
- Schließlich ist als Regelmodell eine alternierende Ausbildung vorgesehen, wobei es sich eher um ein „*triales*“ als um ein duales Konzept handelt, in dessen Rahmen sog. *Industry Training Centres* als überbetriebliche Ausbildungsstätten neben Betrieben und Colleges fungieren (Ertl, 1998, S. 174).

Ryan führt in seiner kritischen Analyse zur „modernen Lehrausbildung“ in England aus (Ryan, 2001), dass es sich trotz der Festlegung von „Gütekriterien“ um ein nach wie vor vom deutschen Modell stark abweichendes Innovationskonzept handle: Weder seien Mindestausbildungszeiten vorgeschrieben, noch seien berufliche oder gar allgemeine Lehrinhalte im Rahmen des *off-the-job training* zwingender Bestandteil der Programme. Dieser Mangel an „Prozessregulierung“ spiegle letztendlich den britischen Kompetenzansatz wider, der ein Zertifizierungsansatz sei (ebenda, S. 136 ff.). Zudem sei der Status der Lehrlinge der

⁸ Ähnlichkeiten mit den Jugendausbildungsprogrammen seit den achtziger Jahren liegen hier durchaus in der übergreifenden Intention des Staates, Ausbildung durch staatliche Subventionierung überhaupt erst zu ermöglichen (Gospel, 1994, S. 509; Deißinger/Greuling, 1994, S. 136 ff.).

⁹ Zuständig sind die 76 *National Training Organisations* (NTOs) – vgl. Ryan, 2001, S. 135.

⁶ Hierzu Oulton/Steedman (1994, S. 74): „The term „working towards“ [an NVQ] has not as yet received a precise official definition – it does not require for example that the trainee attend college part-time ...“.

⁷ In der Vollzeitvariante besuchen 35,7% und in der Teilzeitvariante 13,6% aller Erstausbildungsteilnehmer im Vereinigten Königreich ein *College of Further Education*. Hinzu kommt mit 4,6% die schulische Berufsbildung, die in den Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems in Form von GNVQs (allgemeinen nationalen beruflichen Qualifikationen) vermittelt wird (Kommission der EG/EUROSTAT/CEDEFOP, 1997, S. 62). Insgesamt entfallen auf die betrieblichen Ausbildungsoptionen rund 47% der Erstausbildungsteilnehmer.

von Beschäftigten, da nahezu 90% von ihnen neben ihrem Ausbildungsvertrag an einen Arbeitsvertrag gebunden seien. Neben diesen qualitativen Aspekten spricht Ryan auch die quantitative Dimension der *Modern Apprenticeship* an: Für 1998 beziffert er die Zahl der sich derart in einer Ausbildung befindlichen Lehrlinge in England und Wales auf insgesamt rund 119000 (ebenda, S. 148).

Die Kritik am „strukturell unzusammenhängenden“ und unterregulierten Zustand des Ausbildungssystems bestimmt die wissenschaftliche Literatur im Vereinigten Königreich seit den frühen achtziger Jahren, ohne dass es sich hierbei nur um politisch oder gar ideologisch geprägte Argumentationsmuster handeln würde. Im jüngsten Situationsbericht der Forschergruppe um Karen Evans (Evans et al., 1997) wird auf den offensichtlich widersprüchlichen Grundzug der britischen Berufsbildungspolitik hingewiesen, der darin besteht, zum Einen am „Prinzip der Freiwilligkeit“ und damit einer Politik der minimalen Steuerung des Berufsbildungssystems bei maximaler Flexibilität seiner Beziehungen zum Arbeitsmarkt festhalten zu wollen, jedoch zum Anderen das klare Ziel zu verfolgen, die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit des Landes durch eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung und die Bereitstellung veritaibler Alternativen zu den vollzeitschulischen und akademischen Bildungs- und Ausbildungswegen zu gewährleisten. Nach Auffassung dieser Autoren hat das System der NVOs zu einer „Einengung der Inhalte und des Umfangs beruflicher Ausbildungsgänge“ geführt, wobei dem formell-bürokratischen Entwicklungsaspekt eine zu starke Bedeutung beigemessen worden sei (Senker et al., 2000, S. 46f.).

Insofern handelt es sich um ein System, das seinen liberalen „Charakter“ erst auf den zweiten Blick preisgibt. Diese Unterreglementierung und der nicht eingelöste Anspruch, eine auf „occupations“ ausgerichtete Form der Berufsausbildung (Jessup, 1991, S. 26) flächendeckend und strukturiert anzubieten, zeichnen jedoch für die im Kern „nicht-berufliche“ Ausrichtung der Berufsausbildung im Vereinigten Königreich verantwortlich¹⁰. Auf der einen Seite attestieren Evans et al. zwar der *Modern Apprenticeship* durchaus das Potential, das Negative-Image der Berufsausbildung sowie die Unstrukturiertheit des Systems überwinden zu helfen (Senker et al., 2000, S. 48f.). Auf der anderen Seite unterstreichen die kritischen Hinweise auf die „Unterreglementierung“ (gerade) der Lehrausbildung die prinzipielle Gefährdung dieses Potentials (Ryan, 2001, S. 139; Raggatt, 1988, S. 176).

¹⁰ Dass dies auch das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung betrifft und somit auch die nationale Rezeption des universellen Themas „Lifelong Learning“, liegt nahe (Deißinger, 2002).

3.2 Schottland

Wie in England und Wales stellt auch im schottischen Berufsbildungssystem die Integration von Schulabgängern in eine geregelte Form einer qualifizierten Ausbildung ein herausragendes Problem dar. Seit der Errichtung des Schottischen Parlaments rückte das Ziel einer signifikanten Erhöhung der Berufsbildungspartizipation der über 16-Jährigen nochmals verstärkt ins Zentrum des politischen Interesses (Scottish Office, 1998; 1999). Obwohl zu Beginn der Fokus hierbei zunächst die Ausweitung der Vollzeitausbildung war, hat sich auch in Schottland die Erkenntnis durchgesetzt, dass praxisorientierte, an die Arbeitswelt angekoppelte Ausbildungswege für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit eines Landes unerlässlich seien¹¹. Typisch für diese im Kern ökonomistische Fundierung berufsbildungspolitischer Notwendigkeiten ist der argumentative Hinweis auf die größere Wirtschaftlichkeit von auf Arbeit basierenden und an betrieblichen Strukturen ausgerichteten Lernwegen im Vergleich mit der von der öffentlichen Hand finanzierten Vollzeitausbildung (Ryan, 1998). Dennoch kann behauptet werden, dass Schottland einer Politik Vorrang gibt, die „alte“ und „neue“ Strukturformen integriert und man von hierher durchaus von einem „unified post-16 education and training system“¹² sprechen kann. Seit 1984 sind auch in Schottland nationale berufliche Befähigungsnachweise mit modularer Struktur in Schulen und Colleges, bei privaten Bildungsträgern sowie vor allem im Rahmen betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen eingeführt. Diese *National Certificate Modules* (NC-Module) werden diskret geprüft und zertifiziert, womit sie den englischen Ansatz hinsichtlich des „Fragmentierungspotentials“ zweifelsohne in den Schatten stellen (Pitz, 1999, S. 116–119, S. 145f. u. S. 155f.)¹³. NC-Module fungieren heute in Schottland als die „main-stream vocational qualification“ für die schulische (vorberufliche wie auch i. e. S. berufliche) Bildung (Canning, 2001, S. 164).

Vor dem Hintergrund der Erkenntnis einer insgesamt defizitären Qualifikationsstruktur im Bereich der „intermediate skills“ ist im schottischen System die Neukonzeptualisierung und Ausweitung beruflicher Ausbildungsoptionen für die

¹¹ Dies wird nicht zuletzt durch die Studien von Raffae zum Thema „Home Internationals“ (Raffae et al., 1999) und in der jüngsten ESRC Studie über das Lebenslange Lernen (Bamford/Schuller, 1999) bestätigt. Die „Konkurrenz“ mit England spielt hierbei sicherlich eine zentrale Rolle.

¹² Canning, 2001, S. 159. – „An interesting feature of the Scottish VET framework is the development of a work-based vocational education „track“, complementing the academic and vocational curriculum within secondary and tertiary education“ (ebenda).

¹³ Mit Einführung des sog. *Higher Still*-Programms wurden die NC-Module jüngst Teil eines neuen Gesamtsystems allgemeiner und beruflicher Bildungsoptionen auf der Sekundarstufe. – Raffae weist darauf, dass es sich hierbei durchaus um die Konzeption eines „broad vocational track“ handle (Raffae, 2000, S. 14f.), der die englischen GNVQs einerseits und die schottischen Modulqualifikationen andererseits, die außerhalb der *Highers* erworben werden können, beinhaltet. Allerdings sei das englische System institutionell deutlich heterogener und flexibler als das schottische (Pitz/Deißinger, 2001).

Gruppe der 16–19-Jährigen nicht das alleinige Ziel der „neuen Berufsbildungspolitik“. Vielmehr geht es darum, auch diejenigen zu integrieren, die bereits auf dem Niveau von Grundfertigkeiten und mittleren Qualifikationen in einer Beschäftigung sind (Evans et al, 1997). Damit hat die Reform des Berufsbildungssystems sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Dimension, deren Rechtfertigung sich nicht zuletzt aus der unbefriedigenden Tatsache speist, dass die Zahl der Auszubildenden in der schottischen Wirtschaft seit 1979 – wirtschaftlich bedingt wie auch im Zuge des Anstiegs der Teilnehmerzahlen an Maßnahmen der Vollzeitausbildung – stark gefallen ist (Gospel, 1995; 1998). So waren im Jahre 1995 nur 10% der Schulabgänger eineinhalb Jahre nach ihrem Schulabgang noch in Ausbildungsprogrammen integriert. Über zwei Drittel dieser Auszubildenden erhielten ihre Ausbildung in handwerklichen Berufen. Das Durchschnittsalter der Auszubildenden lag bei 17 Jahren, wobei die Mehrheit der Auszubildenden männliche Schulabgänger mit einem tendenziell eher schwachen Abschlussniveau waren (Canning/Deißinger/Loots, 2000, S. 108).

Um gegen den Niedergang der traditionellen Ausbildung anzukämpfen, führte die Regierung im Jahr 1996 ein *Modern Apprenticeship*-Programm ein. Hierzu führt Canning aus (Canning, 2001, S. 176):

„In Scotland there has been a renewed interest in intermediate skills in the form of Modern Apprenticeships. An apprenticeship is defined here as a legally enforced contract between an employer (or education institution) and a young person, which combines productive work with off-the job and on-the job training. The contract confers reciprocal rights and duties on all parties, including an agreement on minimum employment conditions and rates of pay and, ideally, rights to trade union membership“.

Interessant ist die Variabilität des Konzepts, die durch diese Definition zum Ausdruck gebracht wird. Es kann sich somit sowohl um eine von einer Bildungseinrichtung wie auch von einem Unternehmen initiierte bzw. verantwortete Ausbildungsform handeln, die drei Dimensionen verknüpft, nämlich produktive Arbeit, Lernen am Arbeitsplatz und Lernen außerhalb des Arbeitsplatzes. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der Generierung beruflicher Standards, die von den Arbeitgeberverbänden und von „halb-unabhängigen“ staatlichen Institutionen (*Local Enterprise Companies*) festgelegt werden. Wie in England und Wales lassen sich die Betriebe diese Form der Ausbildung teilsubventionieren. Der Lehrling erhält Arbeitslohn, ist jedoch berechtigt, auf eine nationale Qualifikation hin ausgebildet zu werden und dabei auch *off-the-job training* in Anspruch zu nehmen (Canning, 2001, S. 176). Wie Unwin (2000) hervorhebt, gibt es keine typischen Auszubildenden, was Alter, Geschlecht, Vergütung oder Zugangsvoraussetzungen betrifft. Bis vor kurzem war eine Besonderheit der *Modern Apprenticeships* das Ziel des Erreichens einer *Scottish Vocational Qualification* (SVQ) auf dem Niveau 3. Jedoch werden heute zunehmend die alten Abschlüsse

der *Further Education* und die neuen Zertifizierungsmöglichkeiten miteinander verknüpft (bspw. die *Higher National Certificates* und die SVQs), was den „integrativen Charakter“ des Gesamtsystems nochmals unterstreicht.

Neuere wissenschaftliche Studien lassen folgende Grundmerkmale und Entwicklungstendenzen im Zusammenhang mit der Implementierung von *Modern Apprenticeships* erkennen. Sie verweisen zugleich implizit auf Unterschiede zwischen dem deutschen und schottischen System mit Blick auf die Obligatorik, den staatlichen Steuerungsaspekt sowie die Zuständigkeitszonen der beteiligten Institutionen (Canning/Deißinger/Loots, 2000, S. 109):

- Der Staat finanziert bei der *Modern Apprenticeship* die „off-the-job“-Komponente, fordert dafür jedoch eine vertragliche Bindung der Ausbildungsanbieter und der Auszubildenden ein.
- Die *Modern Apprenticeship* etabliert sich allmählich auch im Dienstleistungsbereich und wird dort zu einer akzeptierten Ausbildungsoption.
- Immer mehr kleine bis mittlere Firmen machen sich *Modern Apprenticeships* zu eigen und bieten Ausbildungsplätze an.
- Offensichtlich führt die wachsende Akzeptanz des neuen Ausbildungskonzepts dazu, dass das Einstiegsalter steigt, insbesondere bei den weiblichen Auszubildenden. Dabei entfernt es sich jedoch selbstredend vom Anspruch, nur für Schulabgänger offen zu sein.
- Nach Untersuchungen des Zentralverbandes der britischen Industrie muss die Erfolgsquote bei der *Modern Apprenticeship* allerdings als nach wie vor unbefriedigend bezeichnet werden (CBI, 2000).

Scottish Council of National Training Organisations (NTO) beziffert die Zahl der *Modern Apprenticeships* auf derzeit 13.000, die sich auf insgesamt 65 Ausbildungsgänge verteilen. Die Mehrheit der Auszubildenden erhält eine Ausbildung weiterhin in den traditionellen Sektoren des Baugewerbes, des Maschinenbaus, der Kraftfahrzeugtechnik sowie im Verwaltungs- und Einzelhandelsbereich. Die *Local Enterprise Companies* (LECs) finanzieren über 95% dieser Auszubildendenverhältnisse. Insgesamt müssen jedoch die Zugangszahlen als nicht befriedigend bezeichnet werden, da die geplanten 20000, die von der Regierung antizipiert wurden, bislang nicht realisiert werden konnten (Canning/Deißinger/Loots, 2000, S. 109). Nach Canning ist überdies als Hemmfaktor für eine wirklich dynamische Entwicklung der *Modern Apprenticeships* auf die im Bewusstsein der Öffentlichkeit nach wie vor verankerte Ungleichwertigkeit der Lehre in Relation zu den Optionen der *Further and Higher Education* hinzuweisen (Canning, 2001).

3.3 Australien

Unter dem Begriff *Vocational Education and Training* werden in Australien alle Formen beruflicher Vorbereitung oder Entwicklung subsumiert, die überwiegend im Anschluss an die normale Sekundarschulzeit und seit einigen Jahren auch verstärkt in der Oberstufe der Sekundarschule angeboten werden (Polesel, 2000). Hierbei kennzeichnet das australische System eine große Heterogenität unterschiedlichster Anbieter auf dem „Qualifizierungsmarkt“. Zu diesen gehören die Einrichtungen der *Technical and Further Education (TAFE Colleges)*, private Bildungsträger (landesweit über 3000), Unternehmen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und lokale Bildungsträger sowie öffentliche Schulen (Harris, 2001, S. 231f.).

Wie in Großbritannien liegt ein spezieller Schwerpunkt in der Zielsetzung der australischen Berufsbildungspolitik zum Einen auf der Erhöhung des Anteils der Schulabgänger, die für eine nicht-universitäre Form der Berufsvorbereitung optieren (Polesel, 2000, S. 33). Zum Andern geht es auch hier um die „Entgrenzung“ von schulischer und beruflicher Bildung sowie von Aus- und Weiterbildung und somit um die Öffnung des Berufsbildungssystems für Personen ohne formalisierte Zugangsvoraussetzungen oder eine grundständige Erstausbildung. Aber auch für die traditionelle Klientel gelten gleichsam neue Rahmenbedingungen: So können z. B. Schüler der Sekundarstufe entscheiden, ob sie an ihrer Schule eine berufliche Ausbildung machen möchten, die zu einer Doppelqualifikation (höheres Schulabschlusszeugnis plus nationale berufliche Qualifikation) führt. Daneben besteht die Möglichkeit, bereits während der Schulzeit eine Teilzeit-Lehre aufzunehmen oder Praktika zu absolvieren. Zudem gibt es Ausbildungsvarianten, bei denen der Qualifizierungsprozess und die Leistungsfeststellung durch eine eingetragene Ausbildungsorganisation überwacht werden. Sowohl für eine *apprenticeship* als auch für die weniger formalisierten Trainee-programme gilt, dass sie entweder alternierend (Arbeitsplatz plus TAFE College) oder ausschließlich am Arbeitsplatz stattfinden können (Harris, 2001).

Australiens Berufsbildung durchläuft seit gut zehn Jahren einen beispiellosen Wandel. Kennzeichnend ist das Bestreben, das Aus- und Weiterbildungssystem, welches bis Mitte der achtziger Jahre bestand, auf die Anforderungen einer zunehmend globalisierten Wirtschaft auszurichten, wobei ähnlich wie in Großbritannien Qualifizierungsmodelle im Entstehen sind, die sich aus den herkömmlichen institutionellen Strukturen herauslösen und die stattdessen – nicht zuletzt unter der Zielgröße einer „flexible delivery“ (Trood/Gale, 2001) – auf „realistische“ Ausbildungsarrangements und deren Ankoppelung an das Wirtschaftssystem setzen (Hawke, 1998; Misko, 1999, S. 11). Was als *Training Reform Agenda* bekannt wurde, verweist im Wesentlichen auf ein Cluster von einzelnen Teilreformen auf der institutionellen und didaktischen Ebene (OTFE, 1998; Simons/Harris, 1997; Harris, 2001, S. 231):

- Implementierung eines kompetenzorientierten Qualifizierungs- und Zertifizierungssystems (*Competence-based Training/CBT*)¹⁴;
- Verstärkte Ausrichtung des Berufsbildungssystems an den Qualifikationsbedürfnissen der Wirtschaft;
- Zusammenführung der unterschiedlichen Anbieter von Aus- und Weiterbildung in einem nationalen Rahmen der Akkreditierung;
- Entwicklung eines nationalen Systems für die Systematisierung und Akkreditierung von Berufsbildungsprogrammen (*training packages*);
- Entwicklung eines neuen Systems der beruflichen Erstausbildung für Auszubildende in der Wirtschaft (*New Apprenticeships*);
- Schaffung eines „offenen Ausbildungsmarktes“, einschließlich der Einbeziehung privater Anbieter (*User Choice*);
- Verbesserung der Zugangschancen zu beruflicher Bildung für unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen (vor allem Aborigines).

Gleichsam als „harter Kern“ der Gesamtreformstrategie und Bindeglied zwischen den unterschiedlichen Reformambitionen fungiert das erstgenannte Prinzip der Kompetenzorientierung (Harris, 2001, S. 235), dessen Grundcharakteristik darin besteht, Ausbildung „realistisch“ auszurichten und gleichzeitig Standards zu definieren, die als „benchmarks or specifications of expected work performance“ gefasst werden (Mitchell/Bartram, 1994, S. 7). Hierbei wird zwischen drei Arten nationaler Kompetenzstandards unterschieden: branchenbezogenen, branchenübergreifenden und unternehmensspezifischen Standards. Eine Gemeinsamkeit mit dem britischen Konzept kann darin gesehen werden, dass ebenfalls ein modulares Verständnis des Aufbaus von Kompetenzprofilen und damit assoziierter Kompetenzstandards vorliegt, ein Sachverhalt, der in der wissenschaftlichen Literatur ebenfalls Kritik am „fragmentierten“ und „minimalistischen“ Tenor des Systems provoziert hat (Hager, 1993; Billett et al., 1999). Auf der anderen Seite setzt die australische Berufsbildungspolitik auf die ebenfalls auf die *Training Reform Agenda* rekurrierende Strategie einer Restrukturierung des *entry-level training system*. In diesem bilden *Traineeships* und *Apprenticeships* die institutionellen Eckpfeiler, während auf der curricularen Ebene *Training Packages* lernortübergreifend und anbietervariabel als ausschließliche formelle Referenzsysteme für alle Kompetenzprofile festgelegt sind, die den Akkreditierungskriterien des *National Training Framework (NTF)* unter der Agide des *National Training Framework Committee (NTFC)* entsprechen (Misko, 1999, S. 5ff.; Harris, 2001, S. 235).

¹⁴ Ernsthaft steht dieser *approach* seit 1987 auf der politischen Agenda (Harris, 2001, S. 234).

Heimisch ist die Lehre in Australien seit Beginn des 19. Jahrhunderts (NCVER, 2000, S. 32), wobei sie sich aus der britischen Tradition der *indentured apprenticeships* (Deißinger, 1992, S. 28 ff.) heraus entwickelt hat. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass sie stärker als in den USA oder Großbritannien verwurzelt ist und ihr trotz vergleichbarer „historischer Gefährdungen“ im Vergleich mit diesen beiden Ländern eine zentralere Bedeutung im heutigen Berufsbildungssystem zukommt (Gospel, 1994, S. 512)¹⁵. Bemerkenswerterweise kam es in Australien weder zu einer signifikanten Schwächung der Gewerkschaften und ihres Einflusses auf das Lehrlingswesen (wie im Großbritannien der 1980er Jahre)¹⁶ noch zu einem „Verdrängungseffekt“ von Seiten des seit dem frühen 20. Jahrhundert expandierenden technischen Schulwesens (des historischen Kerns des heutigen TAFE-Sektors) und damit zu einer Substitution betrieblicher und alternierender durch vollzeitschulische Ausbildungsgänge (ebenda, S. 513). Seit der Mitte der 1980er Jahre kann von zwei Grundformen der betrieblichen Ausbildung gesprochen werden, den *Traineeships* (seit 1985) sowie den traditionellen *Apprenticeships*. Bei den 1998 eingeführten *New Apprenticeships* handelt es sich um die Integration der beiden Modelle in einem „System“ (NCVER, 2000, S. 32f.; Harris, 2001, S. 243). Es handelt sich in beiden Fällen um ein vertraglich festgelegtes Ausbildungsprogramm, das sich an national anerkannten beruflichen Befähigungsnachweisen ausrichtet und damit zwingend den Vorgaben eines *training package*, zu folgen hat. Hierbei kann in „strukturierter Form“ sowohl am als auch außerhalb des Arbeitsplatzes ausgebildet werden (Misko, 1999, S. 13; NCVER, 2000, S. 32). Auch können die ausbildenden Betriebe auf unterschiedliche Modelle einer alternierenden Ausbildung zurückgreifen und sie können sich unterschiedlichster *training providers* (nicht nur der TAFE Colleges) bedienen (*User Choice*).

Bemerkenswert ist, dass die *New Apprenticeships* neuerdings verstärkt in andere Branchen als die traditionellen, „männlichen“ Berufsfelder Einzug halten und die Attraktivität dieser Qualifizierungsform zuzunehmen scheint (Harris, 2001, S. 243). Für 1999 spricht das *National Centre for Vocational Education Research* von 250 000 Lehrlingen, und dies bei steigender Tendenz beim Zugang der Über-25-Jährigen – was darauf hinweist, dass die Lehre keinesfalls auf die Funktion eines klassischen Erstausbildungsmodells beschränkt ist (NCVER, 2000, S. 32f.). Darauf deuten auch die weiteren Merkmale der *New Apprenticeships*:

- das Prinzip der *User Choice*, das die Wahl der Ausbildungspartner und der Lernortkonfiguration erlaubt;
- die Möglichkeit, vom alternierenden Modus abzuweichen und rein betrieblich auszubilden;
- Ausbildungsverträge, die auch von Teilzeitbeschäftigten abgeschlossen werden können;
- die Vorverlagerung des Ausbildungsbeginns in die Sekundarschulzeit hinein;
- sowie die Teilsubventionierung von Ausbildungsverhältnissen mit dem Ziel, ein möglichst hohes Qualifikationsniveau im Rahmen des *Australian Qualifications Framework* zu realisieren (NCVER, 2000, S. 33).

Das australische Berufsbildungssystem entwickelt sich vor diesem Hintergrund in der Tendenz mehr und mehr zu einem „nachfrageorientierten“ System und erweist sich als zunehmend bestimmt von einem intensiver werdenden Wettbewerb zwischen den unterschiedlichen Anbietern auf dem Ausbildungsmarkt, deren Funktion es ist, flexible, auf die „Kunden“ (Betriebe und Individuen) zugeschnittene Qualifizierungsoptionen zu entwickeln. Diese Umgestaltung und Neuausrichtung des Berufsbildungssystems läuft selbstredend nicht ohne Friktionen ab (Brough, 1993). Schwierigkeiten entstehen bei dem Versuch, eine Balance zwischen den Bedürfnissen der Wirtschaft und denen der Individuen herzustellen, wobei sicher zu stellen ist, dass Qualifizierungsmaßnahmen in einem reliablen nationalen Rahmen realisiert werden¹⁷. Entscheidend ist hierbei die faktische Verlagerung der Gestaltungsmacht innerhalb des Berufsbildungssystems weg von den Ausbildungseinrichtungen (der „Angebotsseite“) hin zur Wirtschaft bzw. Industrie (der „Nachfrageseite“). Dieser Prozess der „De-Institutionalisierung“ des Berufsbildungssystems wird als „*industry-led*“ bezeichnet. So sind die nationalen Berufsbildungsausschüsse – wie in Großbritannien – von Vertretern der Privatwirtschaft dominiert. Grundgedanke von *User Choice* (Misko, 1999, S. 13f.) ist jedoch, dass Arbeitgeber die Dienstleistungen öffentlicher oder privater Ausbildungsanbieter in Anspruch nehmen können. Die Offenheit und Flexibilität des Systems wird auch dadurch unterstrichen, dass Ort, Zeit und Art der Vermittlung individuell „verhandelt“ werden können. Jedoch muss eine Ausbildung, um akkreditiert zu werden, den Kriterien gehorchen, die in den nationalen Kompetenzprofilen (*training packages*) festgelegt sind (Harris, 2001).

¹⁵ Gospel (1994, S. 512f.) verweist darauf, dass Australien Mitte der 1980er Jahre im produzierenden Gewerbe sogar eine höhere Ausbildungsquote im Medium der Lehre aufwies als Deutschland (10,6% der Beschäftigten versus 10,1% in Deutschland).

¹⁶ Vgl. hierzu ausführlich Deißinger/Greuling, 1994.

¹⁷ Hierbei steht die Neubewertung der Funktion und Rolle von Lehrern und Ausbildern innerhalb des Berufsbildungssystems stellvertretend für das Problem, dass die programmatisch wichtige Dienstleistungs- und Arbeitsweltorientierung mit einem eher „traditionellen“ pädagogischen Fokus konkurriert (OTFE, 1998). Während die Unterstützung für Reformen, welche Vorteile für die Lernenden bringen, relativ stark ist, erhalten andere Bereiche wie z. B. der offene Ausbildungsmarkt nur begrenzte Unterstützung (Lundberg, 1996).

4. Schlussbetrachtung

Alle drei Berufsbildungssysteme folgen der „Philosophie“ des „kompetenzorientierten Lernens“ (CBL/CBET). Sie favorisiert die „Ergebnisdimension“ beruflichen Lernens zuungunsten seiner „Prozessorientierung“ (Ryan, 2001, S. 143). Zudem relativiert sich der Stellenwert der Lehrausbildung (*apprenticeship*) auf eine Option unter vielen. Gemessen an den Bedingungen des Dualen Systems in Deutschland sind die hier betrachteten drei Berufsbildungssysteme weitaus weniger reglementiert und normiert, wenngleich ein besonderer Fokus in jüngerer Zeit auf nationalen Kompetenzstandards liegt. Von einem „beruflichen Charakter“ der Lehrausbildung zu sprechen, liegt demnach auf den ersten Blick fern. Allenfalls durch ihre Abgrenzbarkeit gegenüber anderen Ausbildungsvarianten und das klare berufsbildungspolitische Bekenntnis fällt der Lehre in allen drei Ländern eine besondere Rolle im Berufsbildungssystem zu. Auffallend ist jedoch, dass das australische System von einer stärkeren historischen Stabilität der Lehre profitiert und hier das CBT-System eher integrative und komplementäre Wirkungen zeitigt, was Gospel dazu veranlasst, nach wie vor von einem „key part of the system“ zu sprechen (Gospel, 1994, S. 514). Andererseits hat die britische Berufsbildungspolitik der Lehre ihre historische Bedeutung noch nicht wieder zurückgegeben (Ryan, 2001, S. 139). Sicherlich liegt eine Erklärung für diese Alteritäten in der letztlich doch nationaltypischen Korrespondenz von Arbeitsmarktstruktur und traditionellem Sektor des jeweiligen Berufsbildungssystems sowie in der unterschiedlichen Intensität, mit der die öffentliche Hand historisch die Lehrausbildung stützte, förderte oder gegen andere „reale Antriebe“ protegierte.

Von einer umfassenden „Protektion“ kann – vor allem in der historischen Perspektive – zweifelsohne im Falle von Deutschland gesprochen werden. Während hier die berufliche Lehre in ein Duales System mit staatlicher Beteiligung „transformiert“ wurde und das „Prinzip der korporativen Wächterschaft“ (Harney/Kissmann, 2000, S. 44) sie einer gesellschaftlichen Gesamtakzeptanz zuführte, stellte sich das angelsächsische Lösungskonzept auf eine relativierte Rolle der Lehre im Gesamtzusammenhang des Berufsbildungssystems ein, was vor allem an der englischen Berufsbildungsgeschichte nachgewiesen werden kann, bei der von einem durch die „Allgegenwart des Capitals“ ermöglichten „Entbehren der Zunftverfassung“ gesprochen werden kann (Müller, 1922, S. 17f. u. S. 21f.; Deibinger, 1992). Erstere erfährt zwar jüngst wieder eine Stärkung, bleibt jedoch zunächst marginalisiert und – in England wie in Schottland – in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit minder bewertet. Ähnliches lässt sich – zumindest unter einer quantitativen Perspektive – für die australischen Verhältnisse anführen (NCVER, 2000, S. 34): Lediglich sechs Prozent der australischen Jugendlichen durchlaufen eine *apprenticeship*, was lediglich einem Fünftel des Ausbildungsanteils entspricht, der auf die aus öffentlichen Mitteln finanzierten Programme entfällt.

So wie dem deutschen Dualen System ein hohes Maß an „Selbstbezüglichkeit“ im Sinne einer historisch bedingten, kulturell verwurzelten „Eigenlogik“ zu eigen ist (Georg 1997, S. 158f.), kann auch mit Blick auf den angelsächsischen Kulturkreis von einer Beharrungskraft der makrostrukturellen Grundverfassung des jeweiligen Berufsbildungssystems wie auch seiner didaktischen Grundorientierung gesprochen werden, die einem qualifikatorischen „Sinnszusammenhang“ und damit der Ausdifferenzierung eines eigenständig agierenden Berufsbildungssystems im Wege steht. Vielmehr setzen diese Länder explizit auf „Integrationsmodelle“, die die Grenzen zwischen herkömmlich differenten Subsystemen des Bildungswesens aufheben und zur Vergleichbarkeit allgemeiner und beruflicher Abschlüsse führen sollen (Canning, 2001, S. 166). Dabei gibt es momentan in Großbritannien durchaus Überlegungen, die Lehre noch stärker als eine Variante des „beruflichen Bildungsweges“ zu positionieren (Ryan, 2001, S. 144): Nicht nur soll die „Wissenskomponente“ gegenüber dem praktischen Lernen gestärkt werden, sondern es soll auch im Bereich der Zertifizierung eine Neubestimmung ihres Stellenwertes vorgenommen werden (bspw. durch die formelle Herauslösung ihrer Abschlüsse aus dem NVQ-System als *Apprenticeship Diploma*). Gleichwohl bleibt – zumindest im Falle der britischen Systeme – eine Orientierung am Dualen System erkennbar, nicht zuletzt deshalb, weil sich die dortige Berufsbildungsforschung nicht zufrieden geben will mit dem Erreichten (Canning, 2001, S. 177). Sie plädiert hierbei interessanterweise nicht nur für „partnerschaftliche“ Strukturformen, sondern vor allem für „ein breit angelegtes ganzheitliches Modell der betrieblichen Erstausbildung“ (Senker et al., 2000, S. 53) unter Einschluss einer gesetzlichen Steuerungskomponente (hierzu auch Ryan, 2001, S. 133 u. S. 139ff.) – ein Hinweis, den auch die deutsche Berufsbildungspolitik bei der „Binnensicht“ des eigenen Berufsbildungssystems nicht ignorieren sollte.

Literatur

- Aitken, A./Lilley, D./Wardman-Browne, S. (1991). NVQs: Delivering Quality with a Flexible Modular Approach, in: Müller, D./Funnell, P. (Eds.), *Delivering Quality in Vocational Education*, London (Kogan Page), S. 144–152.
- Bamford, C./Schuller, T. (1999). *Divergence between Initial and Continuing Education in Scotland*, Edinburgh (Edinburgh University).
- Baumert, J. et al. (1994). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, vollst. überarb. u. erw. Neuausgabe, Reinbek.
- Beck, U./Brater, M. (1978). *Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe*, Frankfurt a. M.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*, Reinbek.
- Billett, S. et al. (1999). *The CBT Decade: Teaching for flexibility and adaptability*, Leabrook (NCVER).

- Brater, M. (1983). Die Aktualität der Berufsproblematik und die Frage nach der Berufskonstitution, in: Bolte, K.M./Tretner, E. (Hrsg.), *Subjekt-orientierte Arbeits- und Berufssoziologie*, Frankfurt a. M., S. 38–61.
- Brough, M. (1993). Status of TAFE, in: *The Australian TAFE Teacher*, Vol. 27, No. 4, S. 92–95.
- Canning, R. (2001). Vocational Education and Training in Scotland – Emerging Models of Apprenticeship, in: Deißinger, Th. (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*, Baden-Baden, S. 159–180.
- Canning, R./Deißinger, Th./Loots, C. (2000). Continuity and Change in Apprenticeship Systems: a comparative study between Scotland and Germany, in: *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 6, No. 2, S. 99–117.
- Confederation of British Industry (2000). *Results of CBI Survey of Members on Modern Apprenticeships 2000*, London (CBI).
- Deißinger, Th. (1992). Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Würzburg.
- Deißinger, Th. (1993). Nationale Muster der „berufspädagogischen Reaktion“ auf die Industrielle Revolution: die englischen Verhältnisse, in: *Pädagogische Rundschau*, 47. Jg., S. 721–748.
- Deißinger, Th. (1994). Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ – Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“, in: *Bildung und Erziehung*, 47. Jg., S. 305–328.
- Deißinger, Th. (1998). Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben.
- Deißinger, Th. (1999). Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England, in: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten* (40. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim, S. 189–207.
- Deißinger, Th. (2000). Ausbildungsstandards in der Berufsbildung. Flexibilisierung durch Modularisierung?, in: IG Metall/Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), *Das Duale System der Berufsbildung im europäischen Vergleich* (IV. Werkstattgespräch: „Bildung in Europa“), Bochum, S. 37–47.
- Deißinger, Th. (2001a). Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland, in: Bonz, B. (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung*, Baltmannsweiler, S. 71–87.
- Deißinger, Th. (2001b). Zum Problem der historisch-kulturellen Bedingtheit von Berufsbildungssystemen: Gibt es eine „Vorbildfunktion“ des deutschen Dualen Systems im europäischen Kontext?, in: ders. (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*, Baden-Baden, S. 13–44.
- Deißinger, Th. (2001c). Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext: Eine deutsch-französische Vergleichsskizze, in: *Tertium Comparationis*, 7. Jg., H. 1, S. 1–18.
- Deißinger, Th. (2002). Different Approaches to Lifelong Learning in Britain and Germany: A Comparative View with Regard to Qualifications and Certification Frameworks, in: Harney, Klaus et al. (Eds.), *Lifelong Learning: One Focus, Different systems*, Frankfurt a. M. (Peter Lang), S. 183–194.
- Deißinger, Th./Greuling, O. (1994). Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems“: Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90. Jg., S. 127–146.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966). Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen vom 10. Juli 1964, in: ders., *Empfehlungen und Gutachten, 1953–1965*, Stuttgart, S. 413–515.
- Ertl, H. (1998). Modern Apprenticeship Scheme: Ein Neuanfang für die Lehre in England und Wales?, in: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 13. Jg., H. 25, S. 171–187.
- Evans, K. et al. (1997). *Working to Learn: a work-based route to learning for young people*, London (IPD).
- Fuller, A./Unwin, L. (1998). Reconceptualising Apprenticeship: Exploring the Relationship Between Work and Learning, in: *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 50, S. 153–171.
- Georg, W. (1997). Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs, in: Greinert, W.-D. et al. (Hrsg.), *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt*, Baden-Baden, S. 65–93.
- Gonon, Ph. (2001). Neue Reformbestrebungen im beruflichen Bildungswesen in der Schweiz, in: Deißinger, Th. (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*, Baden-Baden, S. 63–77.
- Gospel, H. (1994). The Survival of Apprenticeship Training: a British, American, Australian comparison, in: *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 32, No. 4, S. 505–522.
- Gospel, H. (1995). The Decline of Apprenticeship Training in Britain, in: *Industrial Relations Journal*, Vol. 26, No. 1, S. 32–44.
- Gospel, H. (1998). The Revival of Apprenticeship Training in Britain?, in: *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 36, No. 3, S. 435–458.
- Gruber, E. (2001). Entwicklungen der Berufsbildung in Österreich, in: Deißinger, Th. (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*, Baden-Baden, S. 79–101.
- Hager, P. (1993). Principles of Competency-based Assessment, in: *National Centre for Vocational Education Research (Ed.), Testing Times, Leabrook (NCVER)*, S. 95–106.
- Harney, K. (1985). Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz, in: *Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung*, Krefeld, S. 118–130.
- Harney, K./Kissmann, G. (2000). Maßstabbildung, lokale Anpassung und hochschulischer Raumgewinn: Europa als Umwelt der beruflichen Ausbildung in Deutschland, in: *Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.), Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur. Schwerpunkt: Erwachsenenbildung zwischen Regionalität und Internationalität*. Recklinghausen, S. 43–68.
- Harney, K./Storz, P. (1994). Strukturwandel beruflicher Bildung, in: Müller, D.K. (Hrsg.), *Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung. Eine Einführung in das Studium*, Köln, S. 353–381.

- Harris, R. (2001). Training Reform in Australia – Implications of a Shift from a Supply to a Demand-driven VET System, in: Deißinger, Th. (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*, Baden-Baden, S. 231–254.
- Hawke, G. (1998). Learning, Workplaces and Public Policy, in: McIntyre, J./Barrett, M. (Eds.), *VET Research: Influencing policy and practice (Proceedings of the First AVE-TRA National Conference)*, Sydney (University of Technology), S. 267–272.
- Hodgson, A./Spours, K. (1997). Modularization and the 14–19 Qualifications System, in: dies. (Eds.), *Dearing and Beyond. Qualifications, Frameworks and Systems*, London (Kogan Page), S. 105–120.
- Hylland, T. (1995). Behaviourism and the Meaning of Competence, in: Hodgkinson, Ph./Issitt, M. (Eds.), *The Challenge of Competence: Professionalism through Vocational Education and Training*, London, S. 44–57.
- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*, London (Falmer Press).
- Jessup, G. (1995). Outcome Based Qualifications and the Implications for Learning, in: Burke, J.W. (Ed.), *Outcomes, Learning and the Curriculum Implications for NVQs, GNVQs and other Qualifications*, London (Falmer Press), S. 33–54.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften/EUROSTAT/CEDEFOP (1997). *Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union*, Luxemburg (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften).
- Lundberg, D. (1996). *Steering the Rapids*, Leabrook (NCVER).
- Misko, J. (1999). *Competency-based Training*, Leabrook (NCVER).
- Mitchell, L./Bartram, D. (1994). *The Place of Knowledge and Understanding in the Development of National Vocational Qualifications and Scottish Vocational Qualifications*, Moorfoot (Employment Department/Training Enterprise and Education Directorate).
- Müller, A.H. (1922). *Die Elemente der Staatskunst. Öffentliche Vorlesungen (1809)*, Wien.
- National Centre for Vocational Education Research (2000). *Australian Vocational Education and Training. An overview*, Leabrook (NCVER).
- Office of Training and Further Education (1998). *Staff Development Policy and Priorities Framework for the State Training System, 1997–1999*, Melbourne (Office of Training and Further Education).
- Oulton, N./Steedman, H. (1994). *The British System of Youth Training: a comparison with Germany*, in: Lynch, L.M. (Ed.), *Training and the Private Sector. International Comparisons*, Chicago (University of Chicago Press), S. 61–76.
- Pilz, M. (1999). *Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems, Markt Schwaben*.
- Pilz, M./Deißinger, Th. (2001). *Systemvarianten beruflicher Qualifizierung: Eine schottisch-englische Vergleichsskizze im Zeichen der Modularisierungsdebatte*, in: *Bildung und Erziehung*, 54. Jg., H. 4, S. 439–458.
- Polesel, J. (2000). *Berufsbildung an Schulen – eine australische Initiative: Für die Integration beruflicher und akademischer Ausbildungsgänge in das Curriculum der Sekundarstufe II*, in: *CEDEFOP-Berufsbildung*, Nr. 21, S. 28–36.
- Raffe, D. (2000). *Investigating the Education Systems of the United Kingdom*, in: Phillips, D. (Ed.), *The Education Systems of the United Kingdom*, Oxford, S. 9–28.
- Raffe, D. et al. (1999). *Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The Case for 'Home Internationals' in Comparative Research*, in: *Comparative Education*, Vol. 35, No. 1, S. 9–25.
- Raggatt, P. (1988). *Quality Control in the Dual System of West Germany*, in: *Oxford Review of Education*, Vol. 14, S. 163–186.
- Ryan, P. (1998). *Is Apprenticeship Better? A review of the economic evidence*, in: *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 50, No. 2, S. 289–325.
- Ryan, P. (2001). *Apprenticeship in Britain – Tradition and Innovation*, in: Deißinger, Th. (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*, Baden-Baden, S. 133–157.
- Scottish Office (1998). *Opportunity Scotland: a paper on Lifelong Learning*, Edinburgh (Scottish Office).
- Scottish Office (1999). *Opportunities and Choices: a consultative paper on post-school provision for 16–18 year olds*, Edinburgh (Scottish Office).
- Senker, P. et al. (2000). *Arbeiten, um zu lernen: ein ganzheitlicher Ansatz für die Erstausbildung Jugendlicher*, in: *CEDEFOP Berufsbildung*, Nr. 20 (2/2000), S. 45–58.
- Simons, M./Harris, R. (1997). *Perceptions of VET Staff towards Recent National Training Reforms*, in: Australian National Training Authority (Ed.), *Research Reports into Professional Development*, Brisbane (Australian National Training Authority), S. 33–49.
- Snell, K.D.M. (1996). *The Apprenticeship System in British History: the fragmentation of a cultural institution*, in: *History of Education*, Vol. 25, S. 303–321.
- Spranger, E. (1949). *Zur Geschichte der Berufsschulpflicht (1938)*, in: ders., *Zur Geschichte der deutschen Volksschule*, Heidelberg, S. 64–96.
- Stratmann, K. (1991). *Erinnerungen für morgen: Das Duale System zwischen Bewährung und Bewahrung*, in: Twardy, M. (Hrsg.), *Duales System zwischen Tradition und Innovation*, Köln, S. 7–23.
- Trood, C./Gale, T. (2001). *The Diffusion of Policy in Contexts of Practice: flexible delivery in Australian vocational education and training*, in: *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 53, S. 161–174.
- Unwin, L. (2000). *Lifelong Learning in Workplace Settings: the case of the young worker*, Leicester (Centre for Labour Market Studies).
- Vickerstaff, S.A. (1998). *The Delivery of Modern Apprenticeships: are Training and Enterprise Councils the right mechanism?*, in: *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 50, No. 2, S. 209–224.
- Williams, St./Raggatt, P. (1998). *Contextualising Public Policy in Vocational Education and Training: the origins of competence-based vocational qualifications policy in the UK*, in: *Journal of Education and Work*, Vol. 11, No. 3, S. 275–292.
- Wolf, A. (1995). *Competence-Based Assessment*, Buckingham (Open University Press).