165| JUNI 2017 | 71. JAHRGANG

berufsbildung

Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog

Eusl

Berufsbildungssysteme

berufsbildung 165 ·
Juni 2017 – 71. Jahrgang

bb-thema:
Berufsbildungssysteme

blickpunkt

Zur Transferierbarkeit von Systemlogik 2
Sandra Bohlinger

thema

Das Duale System:
Funktionslogiken eines nicht exportierbaren Exportschlagers 3
Dieter Münk

Kalkül, Adaptivität und Intuition:
Zur Logik der europäischen Berufsbildungspolitik 7
Sandra Bohlinger

Das angelsächsische Modell der Berufsbildung (CBT):
Strukturen und Problemlagen 10
Thomas Deißinger

Japan:
Berufliche Bildung ohne Beruf 13
Walter Georg

Berufsbildung in Lateinamerika zwischen Hegemonie
und nationaler Selbstbehauptung 16
Ute Clement

Berufsausbildung in sub-Sahara Afrika:
Das nicht eingelöste Versprechen 19
Nina Muscati

Berufsbildung in Spanien:
Bildungsexpansion, Krise und Reform 22
Marcus Eckelt

interview

Internationale Berufsbildungszusammenarbeit und Evaluationsforschung 25
Interview mit Prof. Dr. Reinhard Stockmann,
Universität des Saarlandes

Berufsbildungsexport und internationale Berufsbildungszusammenarbeit 28
Interview mit Dr. Wolfgang Schlegel,
Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) GmbH

stichwort

Berufsbildungsexport 31

spektrum

»Schwierige« Übergänge in die Arbeitswelt gestalten – aber wie? 32
Konzeptentwicklung in der beruflichen Benachteiligtenförderung
Sven Heuer

Integration durch die Förderung von Deutsch als Zweitsprache
in der Berufsbildung 35
Janine Gut und Jürg Arpagaus

Fear of an Inclusive Education 38
Gedanken zur erziehungswissenschaftlichen Debatte über Inklusion
aus Perspektive der Queer und Dis/Ability Studies
Florian Cristobal Klenk

Mehr Durchlässigkeit? 41
Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Berufsausbildung
und Hochschulbildung
Christian Kerst und Andrä Wolter

standpunkt

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) – Reformbedarfe aus der Perspektive
einer Industriegewerkschaft 45
Katrin Locker

magazin

kurz notiert 46
Rezensionen 47
Vorschau • Impressum 49

Heftbetreuung:
Dieter Münk und Josef Rützel

Zur Transferierbarkeit von Systemlogik

Die Ausgangspunkte für das Thema „Transfer und die Transferierbarkeit von Berufsbildung" sind trotz unterschiedlicher Problemlagen oft sehr ähnlich: Im Vordergrund stehen der Wunsch nach Systemverbesserung und die Erreichung von politisch gesetzten Zielen wie etwa die Verringerung von Arbeitslosenquoten, eine Erhöhung von Bildungspartizipation oder die Verbreitung der eigenen Bildungsideale über Ländergrenzen hinweg. Dies wiederum bedingt eine Auseinandersetzung mit den Bildungsstrukturen und -logiken anderer Länder, idealerweise in Kombination mit der schieren Neugierde an anderen Ländern und Systemen.

Anders hingegen die Frage danach, ob und unter welchen Bedingungen ein solcher Transfer von Bildungssystemen, -elementen oder -logiken erfolgreich ist: Hierauf fallen die Antworten umso komplexer und ernüchternder aus, je genauer man sich mit dem Einzelfall beschäftigt, wie z. B. die Interviews mit Reinhold Stockmann und Wolfgang Schleger in dieser Ausgabe deutlich zeigen. Dennoch ist die Wiederentdeckung v. a. von dualer Ausbildung als Exportschlager in vollem Gange und der Wunsch nach Transferierbarkeit von Bildungslogiken und -ideen ungebrochen. Versucht man sich der Komplexität der dahinter liegenden Thematik zu nähern, lässt sich erkennen, dass es im Kern um die Vereinbarkeit von Systemlogiken von Berufsbildungssystemen, nationale (bzw. regionale) Identitäten, historische Entwicklungen und vor allem viel Beharrungsvermögen geht.

Doch zunächst zur Systemlogik: Der Begriff ist insofern bereits irreführend, als dass er eine Logik auch an jenen Stellen verspricht, an denen sie sich Außenstehenden eben nicht oder zumindest nicht auf Anhieb erschließt: Wir gehen stets davon aus, dass Berufsbildung einer gewissen Logik folgt bzw. Berufsbildungssysteme eine innere Logik aufweisen, dass sie steuerbar und damit auch transferierbar sind. Ohne diese Grundannahmen wären jegliche Berufsbildungspolitik und Transferabsicht schlichtweg unsinnig.

Zugleich folgen wir damit bewusst oder unbewusst den Grundannahmen einer Systemtheorie, die davon ausgeht, dass Individuen und soziale Systeme auf externe Stimuli reagieren (z. B. das Ansinnen von Bildungspolitikern, bei der Entwicklung von dualen Ausbildungselementen in einem anderen Land behilflich zu sein) und dabei selbst festlegen, was sie als Stimuli überhaupt bereit sind zu akzeptieren (z. B. die deutsche Debatte über die Höhe der Akademikerquote). Systemtheoretische Ansätze gehen zudem davon aus, dass sich das Handeln ihrer Akteure (Individuen, soziale Systeme) aus inneren Zuständen bestimmt, die bei Handlungsentscheidungen neben Wissen und Denken (genauer: Kognition) immer auch ihren historischen Kontext und ihre Identität einbeziehen. So entsteht eine Systemdynamik, die die Akteure zu einem gewissen Grad unabhängig von der Umwelt macht: Der Bezug auf sich selbst und die Zirkularität ihres Handelns und Entscheidens bildet also letztlich das, was auch als Systemlogik bezeichnet wird. Ob man nun noch einen Schritt weitergehen und der Idee der autopoietischen Systeme folgen will oder nicht, sei dahin gestellt. In jedem Fall ist im vorliegenden Kontext eine so verstandene Systemlogik deshalb bedeutsam, weil sie im Kern erklärt, warum der Transfer von kompletten Bildungssystemen per se ein schier unmögliches Unterfangen ist: Strukturen, Ansätze und einzelne Elemente von (Berufs-)Bildungssystemen mögen sich mehr oder minder übertragen lassen, historische Kontexte und Identitäten eben nicht oder nur in Ansätzen. So zeigt sich z. B. eindrucksvoll, dass gerade in jenen Fällen, in denen Kolonialmächte (vergeblich) über Jahrzehnte ihre Leitideen der akademischen und berufsbildungsfernen Bildung überstülpten, sich mehr Resistenz gegenüber Berufsbildungsreformen abzeichnet als anderswo (vgl. das Interview mit Wolfgang Schlegel in dieser Ausgabe).

Die systemtheoretisch verstandene Handlungslogik und v. a. der Rekurs auf nationale Traditionen zeigt sich aber erst recht, wenn mehrere (Berufs-)Bildungssysteme in Bezug zueinander gestellt werden sollen, ohne dass dabei von der Mehrwertigkeit eines einzelnen Systems ausgegangen wird, wie etwa bei den Anfängen der europäischen Berufsbildungspolitik, als man noch davon ausging, eben diese Systeme sowie Berufsbilder harmonisieren zu können. Eine moderne Variante dieses nationalen Beharrungsvermögens zeichnet sich z. B. bei der Präsentation der jährlichen Ausgabe von „Bildung auf einen Blick" der OECD ab, wenn diese nahezu schon gebetsmühlenartig die vermeintlich unzureichende Akademikerquote in Deutschland betont, das Land darauf aber eben nicht mit z. B. der Einführung eines College-Systems oder der Abschaffung des dualen Systems reagiert: Hier prallen zwei Systemlogiken mit ihrer jeweils ihnen inhärenten Wertvorstellung von Bildung aufeinander.

Im Ergebnis, so ließe sich vorsichtig folgern, ist das Erschließen von „Systemlogik" deutlich schwieriger, als der Begriff „Logik" verheißt, und Transferierbarkeit nur sehr bedingt und sehr langfristig möglich: Transferierbarkeit scheint dann am erfolgreichsten, wenn nur einzelne Elemente, Ansätze etc. sukzessive und gemeinsam mit allen Akteur_innen implementiert werden sollen. Was also möglich scheint, ist eine Transferierbarkeit aufbauend auf einem graduellen Wandel (in Anlehnung an eine Politik der Annäherung und der kleinen Schritte) bzw. – in ausdifferenzierterer Form – jene der „Dynamik in kleinen Schritten von nachhaltiger Bedeutung", wie sie z. B. im Kontext der EU vor allem durch Jean Monnet propagiert wurde und sich auch im Bildungskontext als erfolgreich erwiesen hat.

Ist Transfer dagegen nicht erwünscht oder nicht leistbar (z. B. in der EU), bleibt den interessierten Wissenschaftler_innen (Bildungspolitiker_innen, Bildungsinteressierten etc.) die Aufgabe, sich mit der Vielfalt der Bildungssysteme und ihren Logiken auseinanderzusetzen und sie als gleichwertig anzuerkennen. Die Schwierigkeit besteht hier selbstredend darin, die Komplexität der Systeme und ihre Logiken zu verstehen, ohne sie notwendigerweise *bewertend* miteinander zu vergleichen. In jedem Fall gilt es m. E., jedem System den nötigen Respekt entgegen zu bringen, den jedes einzelne davon allemal verdient hat.

Prof. Dr. Sandra Bohlinger
Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
sandra.bohlinger@tu-dresden.de

Das Duale System: Funktionslogiken eines nicht exportierbaren Exportschlagers

Abstract:
Das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland war nie ein Modell der Bildungs- oder Sozialpolitik, sondern schon seit Beginn seiner langen Geschichte eines der Wirtschaft. Das Modell, dessen Pfeiler der Sozialtyp des „Facharbeiters" ist, entzieht sich weitgehend der Logik staatlicher Steuerung. Daher kann dieses historisch gewachsene System auch nicht problemlos in andere Gesellschaften „exportiert" werden.

Dieter Münk

In einer Examensprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen erhielt ich unlängst auf die Frage, was denn das Duale System sei, die entwaffnende Antwort, es handele sich hierbei um ein typisch deutsches (weil besonders kompliziertes und hochgradig institutionalisiertes) System der Müllentsorgung. Im europäischen und außereuropäischen Ausland ist diese typisch deutsche Errungenschaft weniger bekannt, weshalb die hierzulande geforderte sach- und fachgerechte Müllentsorgung auch regelmäßig zum Gegenstand der Integrationskurse für Geflüchtete gemacht wird und bei diesen allerdings auf nicht weniger Unverständnis stößt wie das Duale System der Berufsbildung bei dem besagten Prüfling.

Dabei ist das bundesdeutsche System der Dualen Berufsausbildung im europäischen und außereuropäischen Ausland deutlich bekannter als unser ausgeklügeltes Müllentsorgungssystem: Hält man sich als Berufs- und Wirtschaftspädagoge im Ausland auf, wird die bundesdeutsche Berufsausbildung regelmäßig als ganz wesentliche Grundlage und Voraussetzung für die internationale Wettbewerbsfähigkeit der bundesdeutschen Wirtschaft charakterisiert, es wird die hohe Qualität und das anspruchsvolle Niveau der Berufsbildung sowie der ganzheitliche Anspruch einer umfassenden, berufsfeldbreiten Ausbildung gelobt; ferner beeindrucken schließlich auch die im internationalen Vergleich seit Jahrzehnten niedrige Quote der Jugenderwerbslosigkeit in Deutschland, die hohe soziale Integrationskraft der Dualen Bildung sowie auch – damit direkt verbunden – die mit dieser Form der beruflichen Qualifizierung verbundenen umfassenden Sozialisationseffekte der Jugendlichen für die Arbeits- und Lebenswelt. Nebenbei bemerkt, sind dies nicht nur zentrale Pull-Effekte (d. h.: Anreize für Importversuche), sondern durchaus auch Push-Effekte durch die verschiedenen Bundesregierungen, die das duale System mit derartigen Argumenten seit Jahrzehnten als „Exportschlager" bewerben.

Dabei übersieht der mehr oder minder begehrliche Blick von außen, dass unser System der beruflichen Bildung weit mehr umfasst als ausschließlich das duale System der beruflichen Bildung: Das berufliche Vollzeitschulwesen (21,5 %, 205.735) und der gesamte Bereich der Berufsvorbereitung und -orientierung, vulgo: das Übergangssystem (28,3 %, 217.783) machen schließlich schon unter rein quantitativen Gesichtspunkten mit immerhin 49,8 % ziemlich genau die Hälfte (480.674) des bundesdeutschen Berufsbildungssystems aus (Zahlen für 2015 nach Bildungsbericht Deutschland 2016, S. 102). Überdies unterliegen alle drei Systembereiche unterschiedlichen Rechtskreisen, Zuständigkeiten und institutionellen Strukturen; und – nicht zu vergessen – sie zielen auch auf sehr unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen.

In der bundesrepublikanischen Vergangenheit war dies durchaus anders: Die Absorptionsquote des Dualen Systems lag noch in den 60er Jahren bei deutlich über 80 % (vgl etwa Konietzka 2013, S. 173 f), 1993 lag die Ausbildungsbeteiligungsquote noch bei 60 %, um sich zwischenzeitlich (seit 2010) bei knapp unter 50 % einzupendeln (vgl. etwa Gehricke et al. 2011). Trotz dieser rückläufigen Entwicklung gilt auch unter aktuellen Bedingungen, dass das Duale System mindestens quantitativ nach wie vor der bedeutsamste Bereich des bundesdeutschen Bildungssystems ist und dass immer noch die Mehrzahl der Jugendlichen in Deutschland eine Duale Ausbildung

absolviert haben, auch wenn sich zunehmend mehr Jugendliche dem zugehörigen Segment des Beschäftigungssystems (z. B. als Facharbeiter) durch Bildungsaufstieg (z. B. durch Abwanderung in den Tertiärbereich; Studium) entziehen.

Erfolgsmodell Duales System

Die Frage nach den Gründen für diesen erstaunlichen und ganz außerordentlichen Erfolg des Dualen Systems drängt sich geradezu auf; damit ist zugleich die zentrale Frage nach den wesentlichen Funktionslogiken des Dualen Systems gestellt. Dabei richtet sich der Blick vor allem auf die Voraussetzungen, d. h. auf die historischen, sozio-ökonomischen sowie auf die sozial-, wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Bedingungen, auf denen dieses bundesdeutsche Modell der Berufsausbildung aufbaut. Das erste und offensichtlichste Merkmal des Dualen Systems ist seine lange Geschichte, die schon in der mittelalterlichen Meisterlehre in Zentraleuropa ihren Ursprung hatte (vgl Stratmann/Schlösser 1990). In ihrem substantiellen Kern war bereits die berühmte mittelalterliche „Beistell-Lehre" ein Wirtschaftsmodell, d. h. die Ausbildung war zwar über die Regulationsmechanismen der Ständegesellschaft politisch und sozial klar geregelt, aber die berufliche Qualifizierung (einschließlich aller wichtigen damit verbundenen sozialen und ökonomischen Implikationen) fand exklusiv im Meisterbetrieb statt. Diese betriebliche Orientierung zeigt sich ferner auch in der Entstehungsphase dualer Strukturen beruflicher Qualifizierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts, denn maßgeblich für die Durchführung der damals noch nicht so zu nennenden „Berufsausbildung" waren die verschiedenen Fassungen der Reichsgewerbeordnungen der 1860er und 1890er Jahre: Das Berufsbildungsrecht basierte in seinem Kern bis zum Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1969 auf dem Wirtschaftsrecht: Die (bemerkenswerte) Tatsache, dass die Implementation eines staatliche Kontroll- und Regelungsbefugnisse signalisierenden „Berufsbildungsgesetzes" bereits in den frühen 1920er Jahren ernsthaft und kontrovers diskutiert und auch in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft politisch durchaus ernsthaft diskutiert, aber aufgrund der Widerstände u. a. der Wirtschaft selbst unter den totalitären Bedingungen des NS-Regimes nie umgesetzt werden konnte, unterstützt die hier vertretene These, dass das Duale System nie ein Modell der Bildungs- oder Sozialpolitik, sondern von Anbeginn viel eher eines der Wirtschaft war.

Nicht zufällig handelt es sich daher bei der Dualen Berufsausbildung bis heute um ein in seinem Schwerpunkt überwiegend verbetrieblichtes Qualifizierungsmodell, das sich den Logiken staatlicher Steuerung in hohem Masse entzieht – wie beispielsweise an den inzwischen mehr als 50 Jahre andauernden wiederholten Versuchen der Einführung einer „Ausbildungsplatzabgabe" deutlich zu erkennen ist.

Der Sozialtypus „Facharbeiter"

Zum gleichfalls überwiegend historisch verantworteten Erbe des Dualen Systems zählt überdies die historische Zentralfigur des im Verlauf der Industrialisierung fortentwickelten Dualen Systems: Gemeint ist der vor allem im Zuge der Rüstungs- und Industrialisierungsanstrengungen des Dritten Reichs fortentwickelte Typ des „Facharbeiters" der gewerblich-technischen Wirtschaft, der nachgerade in der Soziologie als „Sozialtypus" zu einer paradigmatischen Figur gekürt worden ist (vgl. Münk/Schmidt 2012, S. 82). Dieser Sozialtypus zeichnet sich durch eine fast lückenlose Einbettung in ein industrialistisches Lebenslaufregime aus, welches durch die Sequenz einer ersten (abgeschlossenen) Phase der (allgemeinen) Bildung in eine anschließende (dreijährige) Phase der beruflichen Erstausbildung einmündet, die hernach mit dem Übergang in die Phase der Erwerbstätigkeit endet. Unter anderem dieses historische und im genannten Sinne industrialistische Modell ist – gleichsam als deutscher Sonderweg (vgl. hierzu: Bosch 2017) – als direktes Produkt der Systemarchitektur der beruflichen Bildung, genauer: der Dualen Ausbildung, maßgeblich dafür verantwortlich, dass die „Philosophie des Dualen Systems" sich in den europäisch inspirierten Reformdebatten um lebenslanges Lernen, um die Anerkennung informeller und non-formaler Lernergebnisse, mit anderen Worten: um outcome-orientierte Konzepte marktförmiger Kompetenzakkumulation so furchtbar schwer integrieren lässt (vgl. dazu weiter unten mehr): Diese in der internationalen und europäischen Diskussion bildungspolitisch zentralen Konzepte stehen in ihrem konzeptionellen Kern und mithin in ihrer Funktionslogik quer zu jenem industriegesellschaftlichen Vergesellschaftungsmodus, der um den Sozialtypus „Facharbeiter" herum konstruiert worden ist.

Duales Geflecht institutioneller, politischer und korporatistischer Strukturen

Schließlich signalisiert schon das Etikett „Duales System" ein weiteres historisch gewachsenes zentrales Merkmal, welches ein zentrales Element der Systemstruktur und der Funktionslogik des Dualen Systems ausmacht: Denn das Duale an diesem Dualen System erschöpft sich schließlich nicht allein in der vergleichsweise vordergründigen Differenzierung der beiden Lernorte Betrieb und Schule, sondern es handelt sich ganz im Gegenteil um ein in die Breite und Tiefe gehendes System, welches vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse und im Verlauf seiner formalen Ausprägung das gesamte institutionelle Geflecht sowohl des Beschäftigungssystems als auch des Berufsbildungssystems (bis in ihre didaktischen, methodischen und curricularen Strukturen hinein) durchdrungen hat. So gesehen ist selbst die formale institutionelle Struktur des Dualen Systems nicht in erster Linie das Produkt einer (bildungs-) politischen Grundsatzentscheidung, sondern eher das Ergebnis komplexer gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, die sich gerade deswegen auch nicht reproduzieren lassen.

Beruflichkeit als organisierendes Kernprinzip des Dualen Systems

Die Verberuflichung von Qualifikation und Arbeit ist das zentrale „organisierende Prinzip der deutschen Berufsausbildung" (Deissinger 1998) und bildet das systematische, institutionelle und organisatorische Kernprinzip des Dualen Systems