Philipp Gonon

Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen: Eine internationale Perspektive

Zusammenfassung: Die Gestaltung, Organisation und Steuerung von nicht-akademischer Berufsbildung befindet sich unter Reformdruck. Betriebsbasierte berufliche Bildungssysteme suchen Anschlüsse an das Hochschulwesen, während schulisch ausgerichtete Bildungssysteme mit wenigen Bezügen zur Arbeitswelt, stärkere Anknüpfungen an die Betriebe anstreben. Der Beitrag diskutiert aus einer internationalen Perspektive unterschiedliche Typologien von Berufsbildungssystemen und stellt angesichts neuerer Entwicklungen insbesondere die enge Fokussierung auf berufliche Erstausbildung und die Nationenspezifik als zentrales Unterscheidungskriterium in Frage.

Schlagworte: Globales Skript, Konvergenz, Duale Systeme, Berufsbildungstypologie, Hybridisierung

1. Einleitung: Gibt es ein „globales Skript“ für die Berufsbildung?

Anders als die Universitäten unterscheiden sich je nach Land die Berufsbildungssysteme beträchtlich. Hinsichtlich der Gestalt und Organisation von beruflicher Bildung, also dem Bildungsbereich der nach der Volksschule und vor dem Eintritt in das Erwerbsleben folgt, bzw. die berufliche Weiterbildung miteinschließt, stellt sich daher die Frage, warum so unterschiedliche Entwicklungen stattfanden und bis heute Bestand haben. Neo-institutionalistisch inspirierte Autoren heben hingegen hervor, dass Bildungssysteme nach gleichen Prinzipien gestaltet seien und sich langfristig angleichen. Gemäß dieser „World Culture“-These, die besagt, dass Systeme vom Zentrum in die Peripherie diffundieren, würden sich überwiegend westliche Standards weltweit durchsetzen. So würden auch Bildungssysteme in Richtung eines globalen Modells sich entwickeln (Meyer & Ramirez, 2005). Für die Plausibilität dieses Trends wird gerne auf die Hochschulen verwiesen, deren aktuelle Reorganisation nach denselben organisationalen Konzepten erfolge (Meyer 2010, S. 366).

Die Berufsbildung ist ein Bereich, der diese Vorstellung eines sich langfristig etablierenden Vereinheitlichungstrends bis anhin irritiert. Berufsbildungssysteme haben sich nicht in der Weise angeglichen, wie dies etwa für die Universitäten zutrifft, die mit „Bologna“ sich neu formierten. Mit oder ohne expliziten Bezug zur Weltkulturthese wird dennoch teilweise die Ansicht vertreten, dass sich Berufsbildungssysteme zu einer Konvergenz hin bewegen. So wird die weltweite Ausbreitung und Durchsetzung von kompetenzbasierten und hierarchisch strukturierten Qualifikationsrahmen, ausgerichtet auf „learning outcomes“, als Trend zur Vereinheitlichung gelesen (Allais, 2014). Der

Druck, sich globalen Standards anzupassen erschwere es, weiterhin eine eigenständige Entwicklung zu verfolgen. Im Zusammenhang mit der stark betrieblich basierten dualen Berufsbildung sei es zunehmend schwieriger, gegenüber einem weltweit vorangetriebenen massiven Ausbau der Hochschulen den so genannten „deutschen Sonderweg" zu behaupten (Bosch, 2010, S. 57).

Noch zu Beginn der Jahrtausendwende konstatierten etwa Müller & Wolbers (2003, S. 57–58) dass sich der Graben zwischen den süd- und anderen europäischen Bildungssystemen eher verringert habe, unter anderem bedingt durch eine gesteigerte Nachfrage nach mehr und höheren Qualifikationen, womit sich auch der Anteil gering Qualifizierter reduziere. Insgesamt aber zeichnen sich die europäischen Länder durch eine nach wie vor große Vielfalt an Berufsbildungssystemen aus, denn eine Konvergenz der Diskurse hat nicht zwingend eine Konvergenz der Strukturen zur Folge (Gonon, 2004).

Noch radikaler stellt David Baker den Trend zur Vereinheitlichung dar, indem er davon ausgeht, dass die „schooled society" nicht nur die gesamte Kultur der Erziehung durchdringt, sondern auch den Charakter der Arbeitsplätze entsprechend transformiert und vereinheitlicht (Baker, 2009). Die Welt als Schule, ein Bild das bereits Johann Amos Comenius (1668/1997, S. 21) gebrauchte, hat sich allerdings bis heute so nicht durchgesetzt.

Berufsbildungssysteme weisen demnach bezüglich ihrer Charakteristik eine hohe Stabilität aus. Sie wandeln sich bislang vielmehr weiterhin entlang nationaler Unterschiede. Die naheliegende Erklärung hierfür sind nationenspezifische Besonderheiten und Beharrungskräfte, die auf historischen Pfadabhängigkeiten gründen.

Ein globales Modell scheint zur Beschreibung von bisherigen und künftigen Trends auch deshalb wenig geeignet, da es lokale Kulturen außer Acht lasse (vgl. Schriewer & Caruso, 2005). Pädagogische Praktiken und „Beliefs" würden sich nicht angleichen, sondern sie seien, wenn sie übertragen würden, „lost in translation" (Steiner-Khamsi & Stolpe, 2006, S. 197). Selbst für Universitäten mit ähnlichen Traditionen, so beispielsweise in den nordischen Ländern Europas, ist es fraglich, ob sich ein „global script" durchsetzt, vielmehr würden globale Themen jeweils national gefiltert. Statt Homogenität und Konvergenz, seien daher weiterhin Besonderheiten vor Ort mit spezifischen Einfärbungen auszumachen (Gornitzka & Maasen, 2011, S. 175).

Zu fragen ist also, ob auch die Berufsbildung einem Vereinheitlichungstrend ausgesetzt ist, bzw. warum dies dezidiert nicht der Fall ist und ob es eine den Berufsbildungssystemen gerecht werdende adäquate Modellbildung gibt, die Unterschiede markiert und allfällige Wandlungs- oder Annäherungstendenzen benennen kann. Darüber hinaus ist zu prüfen, inwiefern dieser Wandel tatsächlich entlang nationaler Spezifika erfolgt. So gesehen lohnt es sich also weiterhin, über Differenzen und Differenzierungskriterien von Berufsbildungssystemen nachzudenken.

2. Duales System, duale Systeme – vom Defizit- zum Vorbildmodell

Auch Berufsbildungssysteme haben sich in den letzten Jahren zweifellos gewandelt. Wandlungen sind nicht einfach nur radikale Umbauten und Reformen, sondern Entwicklungen, die z. B. sich als „drift" oder „conversion" darstellen lassen. Einmal etablierte Bildungssysteme wandeln sich entlang bereits vorgängig gesetzter Pfade. Sie kollabieren nicht, sondern entwickeln eine beachtliche Stabilität, das heißt sie verändern sich in der Regel eher graduell (vgl. Pierson, 2000). Sie bleiben auch in einem höchst volatilen Umfeld stabil. So rekapituliert Kathleen Thelen für die Berufsbildung in Deutschland, dass diese die beiden Weltkriege, die Weimarer Republik und den Nationalsozialismus, wie dann auch den Wiederaufbau und die Wiedervereinigung also gravierende gesellschaftliche Umbrüche überstand, ohne grundlegend ihre Gestalt zu verändern (Thelen, 2004, S. 295).

Die hier allgemein getroffenen Feststellungen gelten auch für die gemeinhin als „duales System" bezeichnete Berufsbildung, wie sie außerhalb Deutschlands ebenso in Österreich, der Schweiz und Dänemark zu finden ist.

Die „duale Berufsbildung", heute gerne als Vorzeigemodell präsentiert, galt noch in den 1970er Jahren – und mit konjunkturellen Schwankungen bis Ende der 1990er Jahre –, als Sanierungsfall. Ein „blindes Festhalten an historisch durchaus nicht zwingenden Ausbildungsstrukturen" sei nicht ratsam (Stratmann, 1990), ja das „Verfallsdatum" des dualen Systems sei überschritten, so etwa Geissler (1991). Der dualen Berufsbildung wurden insbesondere Modernitätsdefizite zugesprochen, das heißt, es habe noch eine Chance, wenn es sein Verhältnis zum allgemeinen Bildungssystem und zum Beschäftigungssystem neu definiere und qualitativ neu ordne (Greinert, 1994, S. 371). Diese hier auszugsweise wiedergegebenen Äußerungen repräsentierten nicht alle Stellungnahmen (siehe Arnold & Münch, 2000), jedoch eher die Mehrzahl der deutschen Berufspädagogik. Sie konzentrieren sich darüber hinaus auf die in Deutschland vorfindliche Situation in der beruflichen Erstausbildung. Ende der 1990er Jahre waren hingegen auch verhalten optimistische Töne zu vernehmen, so wenn über einer Veröffentlichung zum dualen System der Titel „Modernität des Unmodernen" prangte (Schütte & Uhe, 1998).

Aktuell hingegen wird das duale System als beinahe platonisches „summum bonum" gehandelt. Es wird als solches weit differenzierter wahrgenommen, indem u. a. auch auf unterschiedliche nationale und lokale Varianten der Berufsausbildung verwiesen wird (Gonon, 2014). Generell gelten duale Berufsbildungssysteme als funktionsfähig und effizient: einerseits dank den Anreizen für Unternehmen, lediglich für einen Teil der Ausbildungskosten aufzukommen, wie andererseits, dass die Ausgebildeten genügend – auch finanzielle – Anreize haben, an diesem System teilzunehmen (Dustmann & Schoenberg, 2008). Im Kontext der europäischen Diskussion um Jugendarbeitslosigkeit wird hinsichtlich einer qualitativen und quantitativen Stärkung der Berufsbildung auf die Dualität und auf das „dual training system like Germany and Austria" verwiesen (Unionlearn, 2013, S. 15).

Auf die Vielfältigkeit dualer Berufsbildungssysteme wies bereit Rothe (2001) nach der Jahrtausendwende hin, als er parallel das deutsche, schweizerische und österreichi-

sche Modell portraitierte. Neuere Studien mit Bezug auf die drei erwähnten Länder inklusive Dänemark heben Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervor. So stellt Ebner eine unterschiedliche Kopplung der jeweiligen nationalen Ausbildungssysteme zum Arbeitsmarkt fest, ohne hierbei allerdings spezifische generalisierbare Vorteile beispielsweise einer geringeren oder stärkeren Spezialisierung hinsichtlich individueller Arbeitsmarktchancen feststellen zu können (Ebner, 2013). Graf (2013) wiederum konnte für Deutschland, Österreich und die Schweiz einen gemeinsamen Trend der Hybridisierung zwischen Berufs- und Hochschulsystemen feststellen, der insgesamt den Zugang zu den Hochschulen erleichtern soll. So kann auch die Frage gestellt werden, was die einzelnen dual organisierten Länder voneinander lernen können (Helms Jörgensen, 2015).

Auf europäischer Ebene sind nach einer längeren Phase der Nicht-Beachtung und Einordnungsprobleme im Rahmen der europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen in jüngster Zeit Empfehlungen zu vernehmen, die mit der OECD eine Stärkung dualer Berufsbildung im sekundären und postsekundären Bereich hervorheben (Fazekas & Field, 2013; CEDEFOP, 2015). Es gelte die duale Berufsbildung, im englischen oft synonym gesetzt mit „apprenticeship", neu zu denken und sie zu stärken, insbesondere dadurch, dass sie in Ländern mit weniger Präsenz, wie z. B. im Vereinigten Königreich, bezüglich Quantität aber auch Qualität angehoben werde (Dolphin & Lanning, 2011). Die Ausrichtung auf ein solches Modell soll hierbei nicht nur in Europa, sondern auch in aufstrebenden Ökonomien, wie Indien, Indonesien, Südafrika und der Türkei erfolgen (Smith & Kemmis, 2013). In den G20 Staaten sei die bestehende Berufsbildung weiter zu entwickeln und insbesondere auch ein „Upgrading" der informellen Berufsausbildung zu einem „mature apprenticeship system" zu bewerkstelligen (ILO, 2012, S. 20). Für eine solche „modern dual vocational education" seien, wie das INAP Memorandum festhält, stabile Berufsprofile, gesetzliche Regelungen und ein berufsorientiertes Curriculum zu schaffen sowie eine Zusammenarbeit der Akteure zu bewerkstelligen (INAP, 2012).

Als reife oder moderne Variante beruflicher Bildung wird inzwischen wieder das deutsche, bzw. deutschsprachige (also Schweiz und Österreich einschließende) Modell betrachtet. Das duale Modell wird als Maßstab für Reformen in der Berufsausbildung in Frankreich und anderen europäischen Ländern angesehen (so schon Koch, 1998; aber auch Rustico, 2013). Entsprechend „boomen" erneut Bemühungen, das deutsche (oder schweizerische) System dualer Berufsbildung zu exportieren, bisherige Erfahrungen ignorierend, die ein „Copy-paste"-Verfahren als wenig ratsam erscheinen lassen (siehe Euler, 2013; Stockmann & Silvestrini, 2013; Maurer & Gonon, 2014).

Deutschland, aber auch die Schweiz und Österreich werden hierbei als erfolgreiche und nachahmenswerte Berufsbildungsmodelle gepriesen, sowohl aus einer Binnen- wie insbesondere auch aus einer Außenperspektive (Schlögl, 2014; Dif-Pradalier & Zarka, 2014; Hoffman & Schwartz, 2015). Die duale Berufsbildung genießt in Frankreich, Spanien, Italien, in England und in den USA – nicht durchwegs, aber überwiegend – hohe Wertschätzung und wird als weiter auszubauendes und zukunftsfähiges Modell gehandelt (siehe Marhuenda-Fluixa, 2015). Nach einer traditionell seit längerem bestehenden Skepsis gegenüber Berufsbildung (vgl. Benavot, 1983; Bailey, 1993) hat sich

auch in den USA eine neue Perspektive eröffnet, duale Modelle als Kombination akademischer und beruflicher Kompetenten zu verstehen und diese nicht nur auf die Sekundarstufe II zu beziehen (Grubb & Lazerson, 2012).

Als allgemein anerkannte Vorzüge einer dualen Berufsbildung werden die vergleichsweise reibungslose Integration in den Arbeitsmarkt und die Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit genannt. Auch langfristige Beschäftigungsrisiken sollen durch eine solide berufliche Bildung vermieden, bzw. deutlich reduziert werden. Ebenso wird der wirtschaftliche Erfolg auf diese Ausbildungsform zurückgeführt (Strahm, 2010).

Auf der anderen Seite wird aber auch in den Ländern der dualen Berufsbildung eine Stärkung und forcierte Unterstützung für die Berufsbildung anempfohlen. Der beinahe ungeteilten öffentlichen Wertschätzung zum Trotz wird bezogen auf das Wahlverhalten der Eltern und Jugendlichen vor einem massiven Bedeutungsverlust gewarnt und generell eine Vernachlässigung der betriebsbasierten Ausbildung moniert. Fast gleichlautende Analysen und Pamphlete zum „Akademisierungswahn", bzw. zur „Akademisierungsfalle" heben die strategische Bedeutung der dualen Berufsausbildung hervor, die es durch entschlossene Maßnahmen zu stärken gelte (Strahm, 2014; Nida-Rümelin, 2014). Ein ungebremster Ausbau der Akademikerquote wird inzwischen auch in deutschsprachigen Ländern – mit vergleichbar tiefen Abschlussquoten auf Hochschulebene – als Problemlage wahrgenommen. Diesen Warnungen steht eine Prognose gegenüber, die für die Länder mit dualer Berufsbildung einen Fachkräftemangel gerade auch in hochqualifizierten Berufen wahrnimmt. International betrachtet investieren ausnahmslos alle Staaten immer mehr in die Hochschulbildung bzw. in den tertiären Bildungsbereich. Die Nachfrage nach mehr akademisch ausgebildeten Fachkräften in bestimmten Branchen und Berufen ist nach wie vor ungebrochen (Hanushek, Wössmann & Zhang, 2011).

Insofern ist der Krisendiskurs im Hinblick auf die duale Berufsbildung nicht gänzlich verschwunden. So stellen Baethge und Koautoren fest, dass auch das Potenzial der gering Qualifizierten in der Berufsausbildung seit Jahren vernachlässigt würde. Ebenso sei die Durchlässigkeit von der Berufsausbildung in den Hochschulbereich faktisch zu tief. Damit sei die Fähigkeit, im ausreichenden Masse genügend hochqualifizierte Arbeitskräfte auszubilden gefährdet (Baethge et al., 2014).

Eine weitere Bedrohungskulisse für die duale Berufsbildung wird in der Europäisierung der Berufsbildung festgemacht. Zwar werden die Ziele des Kopenhagen-Brügge-Prozesses auch in Deutschland im allgemeinen nicht bestritten, aber die Schaffung eines Nationalen Qualifikationsrahmens, der sich auf den EQR ausrichte, berge Gefahren und führe zu einer Abwertung des deutschen Modells, so die Befürchtung. Der relative Rückgang der dualen Berufsbildung im Kontext der Europäisierung hat zuweilen auch in Deutschland alarmistische Töne angenommen (Greinert, 2007).

So betrachtet setzt die Infragestellung bzw. Bedeutungsreduktion der dualen Berufsbildung diese von innen bezüglich Beteiligung wie auch von außen bezüglich Anerkennung unter einen erheblichen Reformdruck. In dieser Ambivalenz zwischen Krisenerscheinung und Vorbildfunktion bleibt das duale System auch in den Kernländern ein Thema auf der bildungspolitischen Agenda, zumal dann wenn die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe sinkt, aber auch wenn Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben.

3. Konzeptionelle Fassungen: Beruflichkeit, Staatlichkeit, Steuerung, Institutionenentwicklung und Wertkompromisse

Bis anhin wurde die duale Berufsbildung als Modell präsentiert, das sich entlang nationaler Grenzen von anderen Berufsbildungssystemen unterscheidet. Im Folgenden sollen diese distinktiven Merkmale anhand bereits bestehender Typologien dargestellt und diskutiert werden. Weiter gilt es zu prüfen, inwiefern diese Unterschiede nach wie vor bestehen, sich gar akzentuieren oder aber – wie es die neo-institutionalistische These suggeriert – einem Trend zur Vereinheitlichung und Konvergenz unterliegen.

Eine naheliegende Typologisierung von Berufsbildungssystemen besteht darin, dass man diese ausgehend von der Ausbildungsorganisation und unterschiedlichen Bedeutung der Lernorte vornimmt. Das war bereits die „klassische" Definition, die „als duales System der beruflichen Erziehung und Ausbildung für Lehrlinge" das Zusammenspiel von Lehrbetrieben und den diese begleitenden Fortbildungsschulen bestimmte (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1964, S. 68). Auch viele neuere Studien folgen dieser schlichten Zuordnung. So definieren auch Eichhorst und Koautoren in einer neueren Studie für industrialisierte Länder drei Systeme, die sich aus der Tatsache ergeben, dass in einigen lediglich „vocational and technical schools" bestünden, in anderen hingegen nur eine betriebliche Berufsbildung („apprenticeships") vorherrsche und in einer dritten Variante, von ihnen als „dual apprenticeship"-System bezeichnet, Schule und betriebliches Lernen (basierend auf diesen Lernorten) kombiniert würden (Eichhorst, Rodriguez-Planas, Schmidl & Zimmermann, 2015, S. 18–20).

Gegenüber dieser Charakterisierung unterschiedlicher Berufsbildungen, beruhend auf der Leitdifferenz von schulischen, nicht-schulischen und gemischten, d. h. dualen Modellen, gibt es differenzierte Konzeptionen, die im folgenden kurz vorgestellt und diskutiert werden. Diese Typologien, die alle einen kulturbezogenen und nicht primär ökonomischen Blickwinkel einnehmen, setzen jeweils andere Schwerpunkte: so hebt ein Ansatz vor allem die Verfasstheit des Staates, ein weiterer die Rolle der Berufe, ein anderer die Steuerung, ein weiterer die Entwicklung von Institutionen und wiederum ein anderer die Konventionen und ausgehandelten Wertkompromisse hervor.

3.1 Im Fokus: Die Rolle des Staates und der Staatsintervention

Berufsbildungssysteme lassen sich entlang staatlich-bürokratischer Rahmungen unterscheiden. Der nach wie vor bekannteste Ansatz ist derjenige von Wolf-Dietrich Greinert, der von drei grundlegenden „Bauelementen" bzw. Berufsbildungssystemen ausgeht, die eine große Beharrungstendenz aufweisen. In der 1993 veröffentlichten Fassung „Das ‚deutsche System' der Berufsausbildung" wurde dieses im Hinblick auf die Rolle des Staates profiliert und gegenüber anderen Varianten kontrastiert. So spielte in England der Staat keine, bzw. eine marginale Rolle, im französischen hingegen eine allumfassende planende, organisierende und kontrollierende Rolle. Im deutschen System hingegen beschränkt sich die staatliche Intervention auf die Setzung von Rahmenbedingun-

gen für die berufliche Bildung (Greinert, 1993, S. 22–25). Greinerts Ansatz ist geprägt durch eine kulturhistorisch ausgerichtete Perspektive. Die zunächst stark auf die staatliche Rolle fokussierte Typologisierung hat im Verlaufe der Jahre weitere Differenzierungen erlebt. In Frankreich dominiere eine bürokratische Steuerung, weiter stünde auch das Wissenschaftsprinzip im Vordergrund (Greinert, 2004, S. 25). Der Kontrast dazu sei die englische Berufsbildung, die sich gerade durch Staatsferne auszeichne, d. h. dem Primat der Ökonomie folge und demgemäß die Marktorientierung auch in der Berufsbildung hervorhebe. In einer Zwischenposition befinde sich quasi das duale System Deutschlands, da es dem Staat eine regulierende Rolle zugestehe, den beteiligten Akteuren dann aber die Durchführung und Regulierung überlasse. Markt und Bürokratie würden in diesem Modell, welches auf das Berufsprinzip orientiert sei, kombiniert (Greinert, 2004, S. 25).

3.2 Im Fokus: Die Rolle des Berufes und der Qualifizierung

An diese Überlegungen anknüpfend und in kritischer Distanz dazu hat Thomas Deissinger einen systemischen Ansatz entwickelt, der nationenspezifische Qualifizierungsstile und insbesondere den Beruf als entscheidendes Differenzierungskriterium hervorhebt. Während in einem Falle, das heißt im englischen Kontext, eine funktionale Logik des Beschäftigungswesens vorherrsche, sei im anderen, nämlich dem französisch geprägten System, die „meritokratische Logik des staatlichen Schulwesens“ entscheidend (Deissinger, 1998, S. 254). Lediglich in der deutschen Berufsbildung sei die Berufsförmigkeit, die beschäftigungsbezogene aber auch schulische Logiken verbinde, in dieser Weise vorhanden. Die Beruflichkeit des Qualifizierungsprozesses sei die zentrale Sinnreferenz, bzw. der harte Kern und das organisierende Prinzip auf ordnungspolitisch-organisatorischer wie auch auf didaktisch-curricularer Ebene (Deissinger, 1998, S. 250–253). Diese Typologie unterscheidet vorwiegend Systeme, die auf Berufe ausgerichtet sind, von solchen die es nicht sind. Entlang den drei Ebenen Politik, Institution und Didaktik lassen sich länderspezifisch unterscheidbare Qualifizierungsstile eruieren.

Während Harney & Schriewer (2000), von funktionalen Äquivalenzen ausgehend im Vergleich Deutschland und Frankreich, der Beruflichkeit eine technische Kultur gegenüberstellen und Méhaut (2011) das deutsche Berufskonzept mit dem französischen „savoir“ als das organisierende Prinzip der französischen Berufsbildung kontrastiert, nimmt Deissingers Perspektive die Vielschichtigkeit des Berufskonzepts als Angelpunkt und Maßstab beruflicher Bildung.

3.3 Im Fokus: Die Rolle der berufsbildungspolitischen Steuerung

Im internationalen Vergleich lässt sich berufliche Bildung hinsichtlich verschiedener Steuerungsansätze unterscheiden. Rauner & Wittig gehen hierbei über eine lernortzentrierte Kategorisierung hinaus, indem sie den Prozesscharakter fokussieren bzw. als Ausgangspunkt nehmen, in welchem sich Probleme der Handlungskoordination und der Interdependenzbewältigung zwischen verschiedenen Akteuren ergeben (Rauner & Wittig, 2009, S. 23). Berufsbildungssysteme seien als „plurale Steuerungssysteme" zu charakterisieren. Diese lassen sich gemäß zwei Dimensionen unterscheiden, erstens hinsichtlich der Akteure und zweitens hinsichtlich der Prinzipien, nach welchen die Akteure sich ausrichten. Gelinge es den Akteuren sich untereinander abzustimmen, so sei von einer integralen, im anderen Falle von einer fragmentierten Steuerung auszugehen. Auf der zweiten, prinzipiellen Ebene, wird eine Inputsteuerung, beruhend auf Regeln und Ressourcen, von einer Output-Steuerung, die als ergebnisorientiert gekennzeichnet sei, unterschieden. Daraus ergibt sich eine Vierfelder-Tafel, die eine unterschiedliche Charakterisierung von Berufsbildungssystemen, insbesondere aber auch von dualen Systemen, wie sie in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Dänemark vorherrschten, zulässt (Rauner & Wittig, 2009, S. 34). So gelangt die im Rahmen einer größeren Bertelsmann-Studie verfasste empirische Analyse zum Schluss, dass die schweizerische und dänische Berufsbildung weit integraler vonstattengehe, als die deutsche, während wiederum der dänische Ansatz gegenüber dem schweizerischen stärker output-orientiert vorgehe (Rauner & Wittig, 2009, S. 45–50).

3.4 Im Fokus: Die Rolle der Entwicklung der Institutionen

Stärker in den Vordergrund gerückt wird seit einigen Jahren im Hinblick auf Differenzierung von Berufsbildungssystemen eine politikwissenschaftliche Perspektive. Diese Ansätze greifen die Korporatismus-Forschung wieder auf und betten sie in die wohlfahrtsstaatliche Typologie ein, bzw. orientieren sich am Ansatz der „Varieties of Capitalism". Auf der anderen Seite wird auch auf den historischen Institutionalismus Bezug genommen, um „graduelle, aber tiefgreifende Transformationen" beispielsweise im dualen System zu rekonstruieren (Busemeyer, 2009, S. 12). Je nach Rolle und Einfluss des Staates und der Sozialpartner, aber auch hinsichtlich des Engagements der Firmen für (Berufs-)Bildung lassen sich nationenspezifische Charakteristika eruieren. Busemeyer & Trampusch unterscheiden ein liberales „skill regime" von einem kollektiven „skill regime", darüber hinaus ein „statist skill regime" und ein „segmentalist skill regime" (Busemeyer & Trampusch, 2012, S. 20–27). Markt, Effizienz, ein schlanker bzw. wenig ausgebauter Sozialstaat und eine weniger stark gewichtete und entwickelte Berufsbildung sind hierbei die charakteristischen Merkmale eines liberalen Regimes, wie es in angelsächsischen Ländern existiert. Einen Kontrast bilden dazu korporatistische Regimes, wie z. B. in Deutschland, aber auch Österreich und der Schweiz, die auf „strategischen Allianzen kollektiver Akteure" beruhen (vgl. Hoelscher, 2013, S. 407)

und hierbei der Berufsbildung mehr Gewicht verleihen. Etwas weniger klar konturiert sind segmentalistische Regimes, die wie z. B. in südeuropäischen Ländern, wenig institutionelle Strukturen entwickelt haben. Neben der organisierten Interessenpolitik wird insbesondere auch den politischen Parteien, welchen ein erheblicher Einfluss bei der Reform der Berufsbildung in den jeweiligen Ländern zugesprochen wird, eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt (Busemeyer, 2015).

3.5 Im Fokus: Die Rolle der Konventionen und ausgehandelten Wertkompromisse

Entlang national unterschiedlicher Bildungspolitiken, bzw. „régimes d'action" hat sich eine rechtfertigungstheoretisch-soziologische Perspektive im Hinblick auf die Unterscheidung von Berufsbildungssystemen herausgebildet. Professionelle, marktbezogene, aber auch akademische und universalistische Handlungsregimes (Verdier, 2007), die als Sphären in einem tendenziell konflikthaften Nebeneinander bestehen, bedürfen einer Aushandlung durch Akteure, die sich in einem Kompromiss finden. Dieses Handlungsdispositiv gilt für alle Bildungsbereiche und eine gefundene Regelung wird sowohl auf lokaler wie auch nationaler und europäischer Ebene situativ jeweils neu bestimmt (Verdier, 2010). Aufgrund dieser Konstellation geht Verdier von einer wachsenden Hybridisierung nationaler Modelle aus (Verdier, 2013). Im Hinblick auf die Schweiz wurde diesbezüglich auch historisch rekonstruiert, warum im Kanton Genf entlang staatsbürgerlicher Rechtfertigungsmodi sich eher ein vollzeitschulisches Berufsbildungsmodell, im Kanton Luzern hingegen eher eine gewerblich-marktlich dominierte dual ausgerichtete Variante durchsetzen konnte (Imdorf, Berner & Gonon, 2016).

4. Diskussion und Kritik der Typologien

Die berufspädagogischen Ansätze von Greinert, Deissinger und Rauner & Wittig, zeichnen sich dadurch aus, dass sie wesentliche Aspekte hinsichtlich beruflicher Bildung darstellen: die Rolle des Staates, der Beruflichkeit und der Koordination. Sie fokussieren primär die berufliche Erstausbildung. Dies schärft den Blick für grundlegende Unterschiede, birgt aber auch die Gefahr – oft eher implizit – Berufsbildungssysteme außerhalb Deutschlands bzw. der deutschsprachigen Länder eher unter einer defizitären Perspektive zu thematisieren. Kaum vorhandene Beruflichkeit, zu wenig (oder zu viel) staatliche Intervention und fehlende Koordination zwischen Akteuren sind häufig genannte Mängel liberaler, unterinstituionalisierter oder auch bürokratisch geregelter Systeme. Öfters wird heute allerdings eher die Schweiz als „Idealtypus" hervorgehoben, da für Deutschland einige Schwachpunkte wahrgenommen werden: staatliche Vorgaben, die sich auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe auswirken, dann aber insbesondere auch fragmentierte Steuerung und generell eine bildungspolitische Vernachlässigung der beruflichen Bildung zugunsten der Hochschulpolitik. Die beiden letzten Kri-

tikpunkte gelten allerdings stärker noch für das angelsächsische Modell wie teilweise auch für Frankreich.

Eine zweite Gefahr besteht darin, dass die obigen Ansätze – und dies gilt teilweise auch für den Ansatz von Busemeyer & Trampusch – zu einseitig nationenspezifische Charakteristika herausstreichen, bzw. von einem homogenen Wirtschafts- und Gesellschaftsraum ausgehen, welchem ein (Berufs-)Bildungssystem zugeordnet werden kann. Die vorgestellten Ansätze nehmen sehr stark eine geschlossene nationale Perspektive ein. Zu wenig im Blick sind hierbei „interne Dynamiken" und die Heterogenität, die auf föderalistischer oder lokaler Ebene besteht. Damit wird Frankreich zum staatlich gesteuerten Modell und England zum staatsskeptischen Paradebeispiel. Dass gerade in den letzten Jahren staatliche Intervention in England eine große Rolle spielt, geht hierbei gerne vergessen. Das liberale Bildungsmodell zeichnet sich so gesehen nicht, bzw. nicht mehr, durch Nicht-Intervention aus. Weiter erscheint auch die Charakterisierung eines Landes als liberal, korporatistisch bzw. kollektivistisch oder unterinstitutionalisiert, wie dies für den wohlfahrtsstaatlich-inspirierten Ansatz gilt, als nicht durchweg griffig. Korporatistische und liberale Institutionen koexistieren zum Teil in einem Land. Ein Blick über Europa offenbart darüber hinaus, dass eine Vielzahl von Ländern nicht über formalisierte Berufsbildungsstrukturen verfügt und damit eine Einordnung gemäß der oben vorgestellten Ansätze schwierig zu bewerkstelligen ist.

Die Unterschiede zwischen Berufsbildungssystemen erscheinen so drittens – wie von allen hier vorgestellten Ansätzen suggeriert wird – als nationaltypische Besonderheiten. Nun zeigen aber die Schweiz und Österreich, dass verschiedene Berufsbildungstypen auch innerhalb einer Nation koexistieren, so gerade auch in Ländern in denen eine starke Präsenz des dualen Systems festgestellt werden kann. In Österreich haben sich in den letzten Jahrzehnten neben der Berufslehre ebenso stark auch schulische Berufsbildungen etabliert (Lassnigg, 2011).

Die Gefahr besteht weiterhin, und dies trifft insbesondere für diejenigen Typologien zu, welche die berufliche Ausbildung fokussieren, dass diese zu isoliert die Berufsbildung betrachten. Berufsbildung ist in einem Gesamtkontext des Bildungssystems zu sehen. Die duale Berufsbildung interagiert mit dem übrigen Bildungssystem: so befördern unter Umständen fehlende Ausbildungsplätze schulische Bildungswege und bestehende betriebliche Berufsbildungen lassen weniger schulische Alternativen entstehen. Duale Berufsbildung und schulische Berufsbildung sind enger verknüpft und es sind Übergänge auch in akademische Bildungsgänge und von diesen in die Berufsbildung möglich. Das berufliche Modell der Dualität, basierend auf den beiden Lernorten Betrieb und Schule, verlässt darüber hinaus zusehends mehr die berufliche Erstausbildung, wie die Entwicklung in Baden-Württemberg und anderen Bundesländern zeigt. Auch in Frankreich und in den USA beginnt sich Dualität im Hochschulbereich zu etablieren.

Die Mehrheit der obigen Ansätze zeichnen sich viertens dadurch aus, dass sie Wandel wenig berücksichtigen, bzw. Wandel auch wenig erklären können. Hiervon ist der Ansatz auszunehmen, welcher explizit Entwicklungen miteinschließt. Der historische und diskursive Institutionalismus, der von pfadabhängigen Strukturen ausgeht, thema-

tisiert explizit Wandel und sieht „gradual change“, das heißt inkrementellen Wandel als üblich an und impliziert auch die Möglichkeit, dass sich Bildungssysteme grundlegend ändern können (Wentzel, 2011).

Zu voreilig wird schließlich auch der Systembegriff verwendet. In vielen Ländern gibt es bis heute keine über spezifische und lokale Regelungen hinausweisende und branchenbezogen übergreifende Berufsbildungsgesetzgebungen und in diesem Sinne auch keine nationalen Berufsbildungssysteme. Thomas Bailey verneint daher auch die Existenz eines US-Berufsbildungssystems, denn es herrschten je nach Bundesstaat zu große Unterschiede, die eine solche Charakterisierung als nicht rechtfertigbar erscheinen lassen (Bailey, Smith Jaggars & Jenkins, 2015). Auch in vielen Regionen, in welchen Deutschland und die Schweiz in der Entwicklungszusammenarbeit aktiv sind, bestehen keine Regelungen. Auch in den BRICS-Staaten, so z. B. in Indien ist 90 % der Berufsbildung lediglich informell organisiert (Venkatram, 2012). Die ILO hat in den letzten Jahren die „informal apprenticeship“ stärker in ihren Fokus genommen und ist bestrebt, informelle Elemente validieren und anerkennen zu lassen. Insofern ist auf die begrenzte Reichweite von Begriffen wie „duales System“ und „Berufsbildungssystem“ hinzuweisen.

5. Folgerungen: Anschlussfähigkeit, Kohärenzstiftung und Hybridisierung

Neben einem nationalstaatlich geprägten Bias lässt sich für die vergleichende Berufsbildungsforschung eine zu einseitige Fokussierung auf das berufliche Bildungswesen, bzw. die berufliche Erstausbildung, festhalten. Außer Betracht fallen hierbei andere Formen beruflicher Bildung, so beispielsweise die höhere Berufsbildung auf postsekundärer und tertiärer Ebene, das Fachhochschulwesen, aber auch die Zubringer, wie das Übergangssystem. Der kontinuierlich weiter wachsende Trend Richtung Akademisierung und Ausbau der höheren Bildung weltweit führt dazu, dass ebenso die Berufsbildung sich stärker an dieser orientiert und hierbei weiter in das gesamte Bildungswesen integriert wird. Der Transfer neuer Bildungselemente, z. B. dualer Ausbildungsformen im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit und weiterer Kooperationen auf firmenspezifischer und nationalstaatlicher Ebene, so zwischen der Schweiz und in Indien tätigen Firmen oder Verträge zwischen der Schweiz und den USA, trägt zur stärkeren Durchmischung von beruflich ausgerichteten Bildungsgängen bei. Gleiches gilt auch bezüglich Schaffung von Gesetzen zur Etablierung von dualer Berufsbildung in Katalonien, Spanien und Italien. Die systemischen Grenzen zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung werden poröser. Ebenso werden auch die Übergänge von der Berufsbildung in die höhere Bildung, bzw. in das Hochschulsystem, auf Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit getrimmt.

Diese Maßnahmen lassen eine stärkere Entwicklung von Mischsystemen erwarten und führen zu einer Koexistenz unterschiedlicher Bildungsorganisationen. Eine Aufgabe der Bildungspolitik besteht nun darin, Kohärenz zwischen diesen verschiedenen Elementen zu stiften. Die unterschiedlichen Logiken der akademischen und berufsorien-

tierten sowie der schulischen und betriebsbasierten Bildung müssen kompatibel gemacht werden. In dieser Perspektive ist auch die Schaffung von nationalen und internationalen Qualifikationsrahmen zu sehen. Sie sollen nach innen wie nach außen eine austauschbare „Währung" schaffen bzw. Äquivalenzen sichtbar machen, indem Standards und Kriterien die jeweilige Stellung im Bildungssystem definieren.

Die Hybridisierung von Bildungsgängen, die einen beruflichen Anschluss einerseits, aber auch eine Fortführung der Bildungslaufbahn im Hochschulbereich ermöglichen, sind ein weiterer Faktor, der dieser Entwicklung Vorschub leistet. Wenn zudem auch berufliche Gymnasien in Baden-Württemberg eine allgemeine Hochschulreife gewähren, die Schweiz die auf der dualen Berufsbildung basierende fachgebundene Fachhochschulreife stark ausgebaut hat und in Österreich sich die „Lehre mit Matura" zu etablieren beginnt, dann werden weitere Übergangsmöglichkeiten zwischen der Berufsbildung und anderen Bildungsbereichen gefestigt.

So gesehen findet also nicht eine Konvergenz der Berufsbildungssysteme statt, dennoch setzten sich bestimmte Prinzipien, wie z. B. Kompetenz- und Output-Orientierung, Kreditpunktesysteme und Qualifikationsrahmen, immer stärker gerade auch in Ländern mit einer starken dualen Tradition durch. Ob hiermit die Funktionalität und Qualität des Bildungssystems gesteigert wird, steht freilich auf einem anderen Blatt.

Literatur

Allais, S. (2014). *Selling Out Education. National qualifications frameworks and the neglect of knowledge.* Rotterdam: Sense.

Arnold, R., & Münch, J. (2000). *120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Baethge, M., Cordes, A., Donk, A., Kerst, C., Leszczensky, M., Meister, T., & Wieck, M. (2014). *Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2014.* Hannover: DZHW.

Bailey, T. (1993). Can Youth Apprenticeship Thrive in the United States? *Educational Researcher, 22*(3), 4–10.

Bailey, T., Smith Jaggars, S., & Jenkins, D. (2015). *Redesigning America's Community Colleges: A clearer path to student success.* Boston: Harvard University Press.

Baker, D. P. (2009). The Educational Transformation of Work: Towards a new synthesis. *Journal of Education and Work, 22*(3), 163–191.

Benavot, A. (1983). The Rise and Decline of Vocational Education. *Sociology of Education, 56*(1), 63–76.

Bosch, G. (2010). Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte* (S. 37–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Busemeyer, M. (2009). *Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970.* Frankfurt: Campus.

Busemeyer, M. (2015). *Skills and Inequality. Partisan politics and the political economy of education reforms in Western welfare states.* Cambridge: University Press.

Busemeyer, M., & Trampusch, C. (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In M. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (S. 3–38). Oxford: University Press.

Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2015). *Stronger VET For Better Lives. Cedefop's monitoring report on vocational and education training policies 2010–2014*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen.

Comenius, J.A. (1668/1997). *Der Weg des Lichts – Via Lucis*. Hamburg: Felix Meiner.

Deissinger, T. (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung.* Paderborn: Eusl.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964). *Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen.* Stuttgart: Klett.

Dif-Pradalier, M., & Zarka, S. (2014). *Redonner ses chances à l'apprentissage. Une comparaison France, Suisse, Italie.* Pantin: Collection Arguments, Bureau d'études de la CFTC.

Dolphin, T., & Lanning, T. (Hrsg.) (2011). *Rethinking Apprenticeships*. London: Institute for Public Policy Research.

Dustmann, C., & Schoenberg, U. (2008). Why does the German Apprenticeship System Work? In K.U. Mayer & H. Solga (Hrsg.), *Skill Formation. Interdisciplinary and cross-national perspectives* (S. 85–108). Cambridge: University Press.

Ebner, C. (2013). *Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich.* Frankfurt a.M.: Campus.

Eichhorst, W., Rodriguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. (2015). A Road Map to Vocational Education and Training in Industrialized Countries, *ILR Review, 20*(10), 1–24.

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

Fazekas, M., & Field, S. (2013). *Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland*. Paris: OECD.

Geissler, K. (1991). Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. *Leviathan, 19*(1), 68–77.

Gonon, P. (2004). Convergence of Discourses – Convergence of Structures? The reform of vocational education in England and Switzerland in the light of European integration. In A. Lindgren & A. Heikkinen (Hrsg.), *Social Competences in Vocational and Continuing Education* (S. 199–214). Bern: Peter Lang.

Gonon, P. (2014). What Makes the Dual System to a Dual System? A new attempt to define VET through a governance approach. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, 25*. www.bwpat.de/ausgabe25/gonon_bwpat25.pdf [07.10.2013].

Gornitzka, A., & Maasen, P. (2011). University Governance Reforms, Global Scripts and the „Nordic Model". Accounting for policy change? In J. Schmid, K. Amos, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 149–178). Baden-Baden: Nomos.

Graf, L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.

Greinert, W.-D. (1993). *Das „deutsche System" der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven.* Baden-Baden: Nomos.

Greinert, W.-D. (1994). Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel. Ursachen der ‚Krise des dualen Systems' der Berufsausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 40*(3), 357–372.

Greinert, W.-D. (2004). Die europäischen Berufsausbildungssysteme – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. *Europäische Zeitschrift – Berufsbildung, 32*(2), 18–26.

Greinert, W.-D. (2007). *Kernschmelze – der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems*. http://www.bakfst.de/Greinert-Kernschmelze.pdf [07.12.2014].

Grubb, W.N., & Lazerson, M. (2012). The Education Gospel and Vocationalism in the US Higher Education: Triumphs, tribulations and cautions for other countries. In A. Barabasch & F. Rauner (Hrsg.), *Work and Education in America* (S. 101–121). Dordrecht: Springer.

Hanushek, E., Wössmann, L., & Zhang, L. (2011). *General Education, Vocational Education and Labor-Market Outcomes Over the Life-Cycle.* CESIFO Working Paper No. 3614. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Harney, K., & Schriewer, J. (2000). „Beruflichkeit" versus „culture technique". Zu einer Soziogenese arbeitsbezogener Semantik. In P. Wagner, C. Didry & B. Zimmermann (Hrsg.), *Arbeit und Nationalstaat. Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive* (S. 128–168). Frankfurt a. M.: Campus.

Helms Jörgensen, C. (2015). Challenges for Nordic VET-Systems: Learning from Switzerland? In K. Kraus & M. Weil (Hrsg.): *Berufliche Bildung. Historisch – Aktuell – International* (S. 236–242). Detmold: Eusl.

Hoelscher, M. (2013). Hochschullehre zwischen Spielarten des Kapitalismus und internationaler Konvergenz. Ein Vergleich europäischer Staaten. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, *39*(2), 405–427.

Hoffman, N., & Schwartz, R. (2015). *Gold Standard: The Swiss vocational education and training system*. Washington: National Center on Education and the Economy.

ILO (2012). *Overview of Apprenticeship Systems and Issues. ILO contribution to the G20 task force on employment*. Geneva: ILO.

Imdorf, C., Berner, E., & Gonon, P. (2016). Duale versus vollzeitschulische Berufsausbildung in der Schweiz: Zwei Institutionalisierungsmuster der beruflichen Bildung aus rechtfertigungstheoretischer und kantonal vergleichender Perspektive. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 186–207). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

INAP (Innovative Apprenticeship) (2012). *Memorandum – An architecture for modern apprenticeship – Standards for organisation, structure and governance*. Zürich: INAP.

Koch, R. (1998). *Duale und schulische Berufsausbildung zwischen Bildungsnachfrage und Qualifikationsbedarf. Ein deutsch-französischer Vergleich.* Berlin: BIBB.

Lassnigg, L. (2011). The „Duality" of VET in Austria: Institutional competition between school and apprenticeship. *Journal of Vocational Education and Training* (Special Issue), *63*(3), 417–438.

Marhuenda-Fluixa, F. (2015). Vocational Education Abused. Precarisation disguised as dual system. In A. Heikkinen & L. Lassnigg, (Hrsg.): *Myths and Brands in Vocational Education* (S. 59–77). Cambridge: Cambridge Scholars.

Maurer, M., & Gonon, P. (Hrsg.) (2014). *The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development.* Bern: Peter Lang.

Méhaut, P. (2011). Savoir – The organizing principle of french VET. In M. Brockmann, L. Clarke & C. Winch (Hrsg.), *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market – What's in a vocational qualification?* (S. 36–49). London: Routledge.

Meyer, J. W. (2010). Universities – University in Europe and the World. In G. Krücken & G. S. Drori (Hrsg.), *World Society – The writings of John W. Meyer* (S. 355–369). Oxford: University Press.

Meyer, J. W., & Ramirez, F. O. (2005). Die globale Institutionalisierung der Bildung. In J. W. Meyer (Hrsg.), *Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (S. 212–234). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Müller, W., & Wolbers, M. (2003). Educational Attainment in Europe. In W. Müller & M. Gangl (Hrsg.), *Transitions from Education to Work in Europe* (S. 1–62). Oxford: University Press.

Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn – Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung.* Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Pierson, P. (2000). Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. *American Political Science Review, 94*(2), 251–268.

Rauner, F., & Wittig, W. (2009). Synthesebericht und Handlungsempfehlungen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* (S. 23–112). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Rothe, G. (2001). *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich*. Luzern: DBK.

Rustico, L. (2013). *Youth Unemployment and Training in Italy and Britain: Laws, policies and practices*. London: King's College.

Schlögl, P. (2014). *Einleitungsstatement für die parlamentarische Enquete des Bundesrates: „Die duale Ausbildung in Österreich – Gelungene Ausbildung, Vorbild für Europa und Chance für Frauen"* am 17. Dezember 2014, Wien. *https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/VER-BR/VER-BR_00030/fname_382489.pdf* [05. 01. 2016].

Schriewer, J., & Caruso, M. (2005). Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Institutionalisierungsforschung. *Comparativ, 15*(1), 7–30.

Schütte, F., & Uhe, E. (Hrsg.) (1998). *Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System' der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Smith, E., & Kemmis, R. (2013). *Towards a Model Apprenticeship Framework. A comparative analysis of national apprenticeship systems*. New Delhi: ILO.

Steiner-Khamsi, G., & Stolpe I. (2006). *Educational Import. Local encounters with global forces in Mongolia*. New York: Palgrave Macmillan.

Stockmann, R., & Silvestrini, S. (2013). *Metaevaluierung Berufsbildung. Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit*. Münster: Waxmann.

Strahm, R. (2010). *Warum wir so reich sind*. (2. Aufl.). Bern: hep.

Strahm, R. (2014*). Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen*. Bern: hep.

Stratmann, K. (1990). Zusammenfassung. In K. Stratmann & M. Schlösser (Hrsg.), *Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten* (S. 293–303). Frankfurt a. M.: G.A.B.F.

Thelen, K. (2004). *How Institutions Evolve. The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: University Press.

Unionlearn (2013). *Towards a European Quality Framework for Apprenticeships and Work-based Learning.* London: unionlearn.

Venkatram, R. (2012). Vocational Education and Training System (VET) in India. In M. Pilz (Hrsg.), *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World* (S. 171–178). Dordrecht: Springer.

Verdier, E. (2007). L'éducation et formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution, *Sociologie et Sociétés, 40*(1), 195–225.

Verdier, E. (2010). Les dispositifs d'orientation en Europe: comment concilier vocation, autonomie et protection des individus? *Les Sciences de l'éducation, 43*(2), 23–45.

Verdier, E. (2013). Lifelong Learning Regimes versus Vocational Education and Training Systems in Europe. The growing hybridisation of national models. In A. Green, G. Janmaat & P. Méhaut (Hrsg.), *Dynamics and Social Outcomes of Education Systems* (S. 70–93). Houndmills: Palgrave Macmillan.

Wentzel, J. (2011). *An Imperative to Adjust? Skill formation in England and Germany*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: The form, organization, and management of non-academic vocational education is under pressure to reform. Company-based systems of vocational training seek links with higher education, whereas school-oriented educational systems that have but few connections to the working world strive for closer ties to the companies. The author discusses different typologies of systems of vocational education from an international perspective and, in view of recent developments, questions the strong focus on initial vocational education, in particular, and on country-specific traits as central criteria for differentiation.

Keywords: Global Script, Convergence Apprenticeships, Dual Systems, Typologies of Vocational Education and Training, Hybridization

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Philipp Gonon, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Lehrstuhl für Berufsbildung,
Kantonsschulstrasse 3, CH-8001 Zürich, Schweiz
E-Mail: gonon@ife.uzh.ch