

► **Entwicklung nationaler
Ausbildungsstandards – Akteure,
Verfahren und Gestaltung im
europäischen Vergleich**

Forschungsprojekt 1.5.313: Abschlussbericht

Philipp Ulmer

Isabelle Le Mouillour

Anita Milolaza

Marthe Geiben (2015 - Oktober 2018)

Viktor Ulbrich (2015 – Oktober 2018)

Kristina Hensen-Reifgens (2015 - Juli 2017)

Laufzeit I/2015 bis IV/2019

Bonn, 26.02.2020

Mehr Informationen unter:

www.bibb.de

Inhaltsverzeichnis

Das Wichtigste in Kürze.....	2
1 Einleitung / Problemendarstellung.....	5
2 Projektziele / leitende Fragestellungen / theoretische Grundlagen	6
3 Methodische Vorgehensweise	10
4 Ergebnisse	14
4.1 Verfahren zur Erarbeitung von nationalen Ausbildungsstandards in Deutschland, Österreich, Schweiz, Dänemark, Portugal und Slowakei	14
4.1.1 Deutschland	14
4.1.2 Österreich	19
4.1.3 Schweiz.....	24
4.1.4 Dänemark	29
4.1.5 Portugal.....	34
4.1.6 Slowakei.....	38
4.2. Kooperationsmodell bei der Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards ...	43
4.3. Impulse für die internationale Berufsbildungsk Kooperation.....	47
5 Zielerreichung.....	52
6 Ausblick und Transfer.....	52
Dokumentation bisheriger Projektergebnisse	53
Literaturverzeichnis.....	55

Das Wichtigste in Kürze

Das Interesse an Berufsbildungssystemen mit einem dualen Ausbildungsmodell ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Vor allem Staaten, die seit der Finanzkrise von 2008/2009 von hoher Jugendarbeitslosigkeit betroffen sind, möchten ihre Berufsausbildungssysteme effizienter gestalten, um den jungen Menschen bessere Beschäftigungschancen zu ermöglichen. Sie orientieren sich dabei an Staaten mit einem dualen Ausbildungssystem, die vergleichsweise geringere Jugendarbeitslosigkeitsraten haben. Zur Unterstützung der Reformländer wurden auf EU-Ebene mehrere Initiativen auf den Weg gebracht. Zudem vereinbarten einige europäische Länder, darunter Deutschland, bilaterale Berufsbildungsk Kooperationen mit einer Reihe von Staaten. Ein Schwerpunkt der internationalen Zusammenarbeit ist die Entwicklung von beruflichen Curricula, ein Kernbereich in der beruflichen Bildung hinsichtlich der Frage, wie der Übergang vom Ausbildungssystem in das Beschäftigungssystem wirkungsvoll gestaltet werden kann. Dieser Themenbereich stand im Mittelpunkt des im letzten Jahr abgeschlossenen Forschungsprojekts „Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards - Akteure, Verfahren und Gestaltung im europäischen Vergleich“.

Das Forschungsprojekt wurde als vergleichende Studie durchgeführt. Dabei wurden sechs Länder untersucht: Die vier Staaten, die im Allgemeinen als klassische Länder mit einem dualen Berufsausbildungssystem gelten - Deutschland, Österreich, Schweiz und Dänemark - sowie zwei Staaten mit einem primär schulischen Ausbildungssystem - Portugal und Slowakei - die mit Deutschland eine enge Kooperation im Bereich der beruflichen Bildung vereinbart haben. Im Vordergrund der Studie standen folgende Fragen:

- Welche Verfahren werden in den sechs ausgewählten Ländern für die Entwicklung von Ausbildungsstandards in der beruflichen Bildung angewendet und welche Akteursgruppen werden daran beteiligt?
- Was macht den Kern der Kooperation zwischen den relevanten Akteuren bei der Erarbeitung von Ausbildungsstandards in den Ländern mit einem dualen Ausbildungsmodell aus?
- Welche Impulse ergeben sich aus den Untersuchungen für die internationale Berufsbildungsk Kooperation in diesem zentralen Themenfeld der beruflichen Bildung?

Zur Beantwortung der Fragen wurden im Projekt folgenden Methoden und Vorgehensweisen gewählt:

- Erstellung von Länderstudien durch nationale Experten,

- Durchführung von Fokus-Gruppendiskussionen und Fallstudien in Portugal und in der Slowakei,
- Teilnahme an internationalen Konferenzen in der Schweiz (VET Congress - SFIVET in Zollikoven, 2017) und in Österreich (Berufsbildungsforschungskonferenz in Steyr, 2018) sowie Durchführung einer europäischen BIBB-Konferenz mit Vertretern und Vertreterinnen aus Bildungspolitik und -forschung in Deutschland („Qualifications standards – State and Social Partners‘ Cooperation in Apprenticeships“ in Siegburg, 2019).

Das Forschungsprojekt hat im Wesentlichen folgende drei Ergebnisse hervorgebracht:

1 Eine Darstellung der Verfahren zur Entwicklung von Ausbildungsstandards in den sechs untersuchten Ländern. Für jedes Land wurde

- ein kurzer historischer Rückblick auf die Entwicklung der Berufsbildung verfasst (um ein besseres Verständnis der einzelnen Berufsbildungssysteme zu ermöglichen),
- eine Governance-Struktur mit den wichtigsten Akteuren und deren Rolle in den Verfahren, sowie
- eine Prozessbeschreibung vorgelegt.

2 Eine Analyse des Zusammenwirkens der Akteursgruppen (Staat, Sozialpartner, Wirtschaftsorganisationen) in den Ländern mit einem dualen Ausbildungssystem bei der Entwicklung von Ausbildungsstandards. Folgende Merkmale, die in den vier dualen Ländern unterschiedlich ausgeprägt sind, charakterisieren dieses Zusammenwirken:

- a) Fixierte Mitspracherechte der Sozialpartner.
- b) Ein von Staat und Sozialpartnern gemeinsam organisiertes Verfahren.
- c) Ein kontinuierlicher Dialog zwischen den Sozialpartnern, sowohl auf institutioneller als auch auf informeller Ebene.
- d) Die Kompromissfähigkeit der Akteursgruppen.
- e) Die Suche nach einer Konsenslösung.
- f) Ein gemeinsames Grundverständnis von Berufsausbildung.

3 Impulse für die internationalen Berufsbildungsk Kooperationen

- Nationale Bildungsinstitutionen wie die „Nationale Agentur für Qualifikationen und berufliche Bildung“ (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional / ANQEP) in Portugal oder der „Nationale Regierungsrat“ (Rada Vlady) in der Slowakei spielen im Reformprozess

des Berufsbildungssystems eine zentrale Rolle: Sie haben eine wichtige koordinierende Funktion zwischen den schulischen und berufsorientierten Bildungsgängen. Mit der Einrichtung von „sektoralen Räten für Qualifikationen“ wie in Portugal wird den Akteuren eine Plattform für Diskussion, Abstimmungen und Kooperation geboten.

- Von erheblicher Bedeutung für eine wirkungsvolle Kooperation der relevanten Akteure bei der Erarbeitung von beruflichen Curricula ist der Faktor „Ownership“. Wie eine Ownership der Sozialpartner gestärkt werden kann, zeigen die Charakteristika des Zusammenwirkens der Akteursgruppen in den Ländern mit einem dualen Ausbildungsmodell auf.
- Instrumente wie das Handbuch „Prozess der Berufsentwicklung in der beruflichen Bildung“ (2017) in der Schweiz oder die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses „zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren“ (2008) in Deutschland können die Abstimmungsprozesse bei der Entwicklung von beruflichen Curricula effektiv unterstützen.

1 Einleitung / Problemdarstellung

Das Interesse an Berufsbildungssystemen mit einem dualen Ausbildungsmodell ist in den letzten Jahren international erheblich gestiegen. Vor allem Staaten, die insbesondere seit der Finanzkrise im Jahr 2008 von hoher Jugendarbeitslosigkeit betroffen sind, möchten ihre Berufsausbildungssysteme effizienter gestalten, um den jungen Menschen in ihrem Land bessere Beschäftigungschancen zu ermöglichen. Sie orientieren sich dabei an Staaten mit einem dualen Ausbildungssystem wie Deutschland, Österreich, Schweiz und Dänemark, die vergleichsweise geringere Jugendarbeitslosigkeitsraten haben. Zur Unterstützung der europäischen Reformländer wurden auf EU-Ebene mehrere Initiativen auf den Weg gebracht¹. Darüber hinaus vereinbarten einige Länder bilaterale Berufsbildungsk Kooperationen, wie beispielsweise Deutschland mit einer Reihe von europäischen Staaten².

Die Themen der internationalen Berufsbildungsk Kooperation reichen von der Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals (z.B. im Rahmen der Zusammenarbeit mit Portugal und Italien), über die Berufsorientierung (Slowakei) bis hin zur Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung (Lettland)³. Ein weiterer Schwerpunkt der internationalen Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung ist die Entwicklung bzw. Modernisierung von Ausbildungsstandards. Dieses Themenfeld ist aus zweierlei Gründen relevant. Zum einen berührt es einen Kernbereich in Bezug auf die Frage, wie eine stärkere Anbindung des Berufsbildungssystems an den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft erreicht werden kann. Zum anderen manifestiert sich bei diesem zentralen Thema ein Grundprinzip der Berufsausbildung in den dualen Ländern: Die Kooperation zwischen Staat und Sozialpartnern.

Beide Aspekte - das Verfahren für die Erarbeitung von nationalen Ausbildungsstandards und das Zusammenwirken der verschiedenen Akteursgruppen - stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Forschungsprojektes, das als vergleichende Untersuchung angelegt ist. Hierfür wurden folgende sechs Länder ausgewählt: Die vier Staaten, die im Allgemeinen als

¹ Vgl. die „Europäische Ausbildungsallianz“ aus dem Jahr 2013: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-634_de.htm (Stand: 11.02.2020); die Initiative der EU-Kommission zur „Förderung von Berufsausbildungen in Europa“ vom 5. Oktober 2017: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-3585_de.htm: (Stand: 11.02.2020)

² Im Dezember 2012 hatte Deutschland mit sechs europäischen Ländern (Portugal, Spanien, Italien, Griechenland, der Slowakei und Lettland) eine Kooperation im Bereich der Berufsbildung vereinbart. Vgl. <https://www.bmbf.de/de/duale-ausbildung-ist-ein-erfolgsmodell-658.html> (Stand: 10.02.2020); Internationale Aktivitäten der Schweiz im Bereich der Berufsbildung: Vgl. Bericht des Bundesrates vom Juni 2017: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/internationale-bildungszusammenarbeit/staerkung-der-schweizer-berufsbildung-im-internationalen-kontext.html> (Stand: 10.02.2020);

auch Österreich hat internationale Berufsbildungsk Kooperationen vereinbart: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ikoop/bikoop/bb.html> (Stand: 10.02.2020)

³ Vgl. <https://www.bibb.de/govet/de/2910.php> (Stand 24.6.2019)

klassische Länder mit einem dualen Berufsausbildungssystem gelten - Deutschland, Österreich, Schweiz und Dänemark - sowie zwei Staaten mit einem primär schulischen Ausbildungssystem - Portugal und Slowakei - die mit Deutschland eine enge Kooperation im Bereich der beruflichen Bildung vereinbart haben.

2 Projektziele / leitende Fragestellungen / theoretische Grundlagen

Projektziele

Das Forschungsprojekt verfolgte im Wesentlichen drei Ziele:

- a) *Darstellung der Verfahren zur Erarbeitung von nationalen Ausbildungsstandards in den sechs ausgewählten Ländern sowie eine Übersicht über die dabei beteiligten Akteure.* Dieser Bereich der beruflichen Bildung ist in der vergleichenden Berufsbildungsforschung bisher noch wenig erforscht.
- b) *Beschreibung eines „Kooperationsmodells bei der Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards“ auf der Grundlage der Verfahren in den Ländern mit einem dualen Berufsausbildungssystem.*
Im Mittelpunkt steht eine Analyse der Merkmale des „Modells“, um das Funktionieren der Kooperation in den Ländern mit einem dualen Ausbildungssystem näher beleuchten zu können. Mit diesem zweiten Forschungsziel soll auch ein Beitrag zur theoretischen Diskussion im Zusammenhang mit dem Governance-Konzept geleistet werden.
- c) *Reflexion über mögliche Impulse für die internationale Berufsbildungsk Kooperation.* Hierfür sollen insbesondere Erkenntnisse aus den Analysen der Governance-Strukturen und des im Projekt entwickelten „Kooperationsmodells bei der Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards“ sowie Anregungen aus den Diskussionen auf der internationalen Konferenz des BIBB „Qualification Standards - State and Social Partner's Cooperation in Apprenticeship - Which Screenplays?“ in Siegburg am 3./4. April 2019 berücksichtigt werden.

Leitende Fragestellungen

Folgende leitende Forschungsfragen standen bei der Durchführung des Forschungsprojektes im Vordergrund:

- Wie wird die Berufsausbildung in den ausgewählten Ländern gesteuert?
- Wer ist für die Entwicklung von Ausbildungsstandards verantwortlich?
- Wer ist an dem Verfahren für die Entwicklung nationaler Ausbildungsstandards tatsächlich beteiligt und in welcher Form? Welche Akteure werden nicht einbezogen?
- Welche Rolle spielen der Staat, die Sozialpartner, Wirtschaftsorganisationen und andere Institutionen?
- Wie sehen die beteiligten Akteure ihre eigene Rolle? Wie sehen sie die Rolle der anderen involvierten Akteure?
- Wie sieht die Kooperation zwischen den Akteuren aus?
- Gibt es in den Ländern eine Tradition der Kooperation zwischen den Akteursgruppen, insbesondere bezogen auf die Berufsbildung?
- Lassen sich aus der vergleichenden Analyse der Entwicklung von Ausbildungsstandards in den vier dualen Ländern Impulse für die internationale Berufsbildungsk Kooperation ableiten?
- Welche Reformschritte im Bereich der Entwicklung von Ausbildungsstandards haben sich in Portugal und der Slowakei bewährt und könnten ebenfalls als Impulse für Diskussionen und Herangehensweisen in der internationalen Berufsbildungsk Kooperation dienen?

Theoretische Grundlagen

Ein geeignetes Erklärungsmodell für die Bearbeitung der Forschungsfragen gibt es in der Berufspädagogik nicht. Dennoch lassen sich Anknüpfungspunkte zu zwei Theorieansätzen aus der Politikwissenschaft - dem „Governance-Konzept“ und dem „Neo-Korporatismus“ - herstellen.

In der wissenschaftlichen Diskussion wird der Governance-Ansatz eher als Analysekonzept und weniger als Theorie betrachtet, mit dem bestimmte „Formen sozialer Organisation“ untersucht werden können (HAUSCHILD / WITTIG 2018, S. 273; vgl. BENZ / LÜTZ / SCHIMANK / SIMONIS 2007, S. 16). Der Begriff „Governance“, der oft als Synonym für „Steuerung“ verwendet wird, bezieht sich dabei auf alle Mechanismen, Regelungen oder Verfahren, die dabei helfen „die wechselseitige Abhängigkeit (Interdependenz) von Akteuren in komplexen sozialen Zusammenhängen zu bewältigen“ und auf diese Weise „die Koordination ihres Handelns zur Verfolgung gemeinsamer Ziele oder zur Lösung gemeinsamer Probleme ermöglichen“ (HAUSCHILD / WITTIG 2018, S. 272)⁴. In der beruflichen Bildung findet die Steuerung durch staatliche und privatwirtschaftliche Akteure statt, der Einfluss der Akteure ist allerdings - je nach Berufsbildungssystem - unterschiedlich ausgeprägt. In einem Teil der Forschung werden in diesem Zusammenhang drei Steuerungsmodelle unterschieden:

- Das „etatistisch-bürokratische Modell“. In diesem Modell „plant, organisiert und kontrolliert (der Staat) allein“. Die „Art der beruflichen Qualifikationen“ orientiert sich hier weniger an den „Verwendungssituationen“ des Betriebs. „Verbalisierung und Theoretisierung bilden in der Regel die zentralen curricularen Prinzipien“ (DEISSINGER 2018, S. 260; GREINERT 2004, S. 22).
- Das „liberal-marktwirtschaftliche Modell“. Hier richtet sich die „Art der beruflichen Qualifikation“ nach den „mutmaßlichen Verwendungssituationen“ auf dem Arbeitsmarkt. „Der Staat verzichtet weitgehend auf eine Regelung und Steuerung durch Gesetze und Verordnungen“ (GREINERT 2004, S. 21; WEISS 2017, S. 6).
- Das „dual-korporatistische Modell“. In diesem dritten Modell werden die Berufsbilder „in einem geregelten Verfahren von Arbeitgebern, Gewerkschaften sowie staatlichen Instanzen einvernehmlich festgelegt“. In diesem Modell werden „die Marktteilnehmer als relevante Akteure“ durch den Staat in die Steuerung eingebunden (GREINERT 2004, S. 22; WEISS 2017, S. 6).

Das Governance-Konzept wird inzwischen für Analysen in verschiedenen Bereichen verwendet, so auch im Bildungssektor. Zwar konzentrieren sich hier die Untersuchungen vielfach auf das Hochschulwesen und das Schulwesen (ALTRICHERT / BRÜSEMEISTER / WISSINGER 2007, S. 10), dennoch lassen sie sich zum Teil auch auf den Bereich der beruflichen Bildung übertragen. Im Zentrum der Analysen steht dabei die Frage, wie die „Handlungskoordination“ in einem „Mehrebenensystem“ mit vielen Akteuren („Akteurskonstellationen“) - in der Regel mit unterschiedlichen Interessen, unterschiedlichen Handlungslogiken, unterschiedlichen Entscheidungskompetenzen - erfolgt (KRUIP 2011, S. 17; KUSSAU / BRÜSEMEISTER 2007, S. 16). Die damit verbundene Komplexität führt dazu, dass -

⁴ Vgl. auch MAYNTZ, Renate: Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie, 2004

so KRUIP - Veränderungen nicht einfach durch „direktes Verwaltungshandeln“ erreicht werden können. Vielmehr müssten „zumindest den Akteuren, die über ein gewisses Maß an Autonomie oder Widerstandspotenzialen verfügen“, die Veränderungen erklärt werden und sie müssten davon überzeugt werden. Ein Blick in die Kooperationsforschung zeige, dass „echte und erfolgreiche Kooperation am ehesten dann zustande kommt, wenn die Akteure Ziele haben, die sie als gemeinsame erkennen und von denen sie wissen, dass sie sie nur gemeinsam realisieren können“ (KRUIP 2011, S. 18).

Wertvolle Hinweise für das Forschungsprojekt lieferten auch Untersuchungen des Governance-Ansatzes im Bereich „Verhandlungen“ (BENZ 2007, S. 106), die u. a. die Bedeutung der „persönlichen Kommunikation“ hervorheben. Denn diese erzeuge eine „Eigendynamik“, die den Übergang von „kompetitivem oder egozentrischem zu kooperativem Verhalten“ unterstützt. Durch das persönliche Gespräch könnten sich die Akteure besser einschätzen und entwickelten Vertrauen zueinander. Beides verringere das „Risiko, dass kooperatives Verhalten ausgebeutet“ werde (Vgl. BENZ 2007, S. 111).

Ebenfalls aus der Politikwissenschaft stammt der Ansatz des Neokorporatismus, der sich vor allem mit der Rolle der Sozialpartner in der Berufsbildung in Deutschland beschäftigt hat. In einer Studie zum dualen System in Deutschland kam die Forschungsgruppe um Wolfgang STREECK zu dem Schluss, dass die Institutionen, die die Berufsausbildung tragen, kein „duales“, sondern ein „triadisches“ (korporatistisches) System darstellen, an dem der „Staat, die Arbeitgeber und ihre Verbände sowie die Gewerkschaften beteiligt“ seien. Aus Sicht der Forscher widerstehen die Sozialpartner im Großen und Ganzen der Versuchung, Fragen der „industriellen Beziehungen“ mit Fragen der beruflichen Bildung zu vermischen und „Konzessionen auf dem einen Gebiet für Zugeständnisse auf dem anderen einzutauschen“. Der wichtigste Grund hierfür sei, dass beide die Bedeutung der Berufsausbildung als „Voraussetzung für die Wettbewerbsfähigkeit einer Hochlohnökonomie auf dem Weltmarkt anerkennen“ (STREECK et al. 1987, S. 5ff.). Nach Ansicht von BAETHGE wird die „Stärke des korporatistischen Arrangements in der Qualitätsfrage“ bei der Neugestaltung von Ausbildungsordnungen „am besten“ sichtbar. Vor allem in den letzten Jahrzehnten sei hier ein „Instrument der inhaltlichen Modernisierung der Berufsbildung“ entwickelt worden, das „beispielhaft für die Curriculum-Revision in anderen Bildungsbereichen“ wirken könnte. Die „hohe korporatistische Konsensfähigkeit“ in der Neuordnungsarbeit sei - so BAETHGE - auf die „Erfahrung der Realität betrieblicher Arbeitsorganisationen und ihrer Qualifikationsanforderungen“ zurückzuführen, die beiden „korporativen Akteursgruppen“ gemeinsam sei (BAETHGE 2006, S. 458 f.).

3 Methodische Vorgehensweise

Ein wesentliches Ziel der international vergleichenden Berufsbildungsforschung ist das „Voneinander lernen“. Dies wird häufig dafür genutzt, entweder um der Politik im eigenen Land Alternativen aufzeigen zu können, oder um Partnerländer - wie z. B. im Rahmen der internationalen Berufsbildungsk Kooperation - bei der Konzipierung von Reformmaßnahmen zu unterstützen. Ein weiterer Effekt des Vergleichs ist die Schärfung des Blicks für das eigene Berufsbildungssystem. Denn durch den Blick auf das „fremde System“ fallen dem Betrachter nicht nur die Unterschiede auf, sondern vor allem auch die Merkmale, die das eigene System kennzeichnen. Beide Aspekte des Vergleichs spielten im Forschungsprojekt eine wichtige Rolle. Vor allem auf den internationalen Konferenzen zeigte sich, dass nicht nur Fragen hinsichtlich eines Transfers von dualen Ausbildungsstrukturelementen in Länder mit einem schulischen Ausbildungssystem differenziert diskutiert wurden, sondern dass auch die Gespräche über den Vergleich zwischen den Ländern mit einem dualen Ausbildungsmodell zu einem fruchtbaren Austausch unter den Experten aus Politik und Forschung dieser Staaten führten (Vgl. MÜNCH 1997, S. 180; GEORG 2005, S. 187; BEHRINGER / KÄPPLINGER 2018, S. 321).

Gegenstand des vorliegenden Vergleichs ist das Verfahren für die Entwicklung und Modernisierung von Ausbildungsstandards. Da es hierfür in den sechs ausgewählten Ländern unterschiedliche Begriffe und Beschreibungen gibt, wird im Forschungsprojekt eine Definition verwendet, die sich eng an Glossare vom CEDEFOP anlehnt: Demnach sind mit nationalen Ausbildungsstandards „Kenntnisse, Fähigkeiten/Fertigkeiten und/oder Kompetenzen“ in Verbindung mit der Ausübung einer „beruflichen Tätigkeit oder einer Gruppe beruflicher Tätigkeiten“ gemeint (CEDEFOP 2011, S. 175 f.; CEDEFOP 2014, S. 214). Fragen bezüglich der Inhalte und der Umsetzung von Ausbildungsstandards wurden im Forschungsprojekt nicht betrachtet. Im Mittelpunkt des Interesses standen der Prozess ihrer Entwicklung sowie das Handeln der beteiligten Akteursgruppen in den sechs Ländern.

In der Literatur wird darauf verwiesen, dass es kein „Patentrezept“ für eine „systemische Erfassung der jeweiligen Wirklichkeit der Berufsbildung eines Landes“ gibt (MÜNCH, 1997, S. 180). Internationale Vergleichsanalysen stoßen dabei vor allem auf zwei Problembereiche. Eine erste Schwierigkeit besteht darin, dass der Vergleich eines Phänomens oft mit sog. „ethnozentrischen Kategorien“ vorgenommen wird. Gemeint sind damit Kategorien, die im „Kontext des eigenen Erfahrungsraums gewonnen wurden“. Dies birgt die Gefahr, dass Vorannahmen zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen führen können (GEORG 2005, S. 187 ff.). Um der Gefahr entgegenzutreten zu können, sei eine Analyse des historischen und

soziokulturellen Kontextes der Staaten, die miteinander verglichen werden, erforderlich. Denn dadurch - so GEORG - „lassen sich die gesellschaftsspezifischen Lösungsansätze und die jeweils besonderen institutionell-organisatorischen Konfigurationen erklären“ (GEORG 2005, S. 192).

Ein zweiter Problembereich ist der Umstand, dass bei der Untersuchung der gesellschaftlichen Strukturen anderer Länder in vielen Fällen Englisch als gemeinsame Arbeitssprache verwendet wird bzw. verwendet werden muss. Dies hat mehrere Nachteile: Es kann erstens, wie bei der Nutzung ethnozentrischer Kategorien, zu Missverständnissen führen. Zweitens kann dabei „der jeweilige differenzierende kulturelle Kontext leicht verloren gehen“ (LAUTERBACH, 2005, S. 45) und drittens ist zu befürchten, dass wie z. B. bei qualitativen Studien der Informationsaustausch - je nach Sprachniveau der Befragten - eingeschränkt ist.

Unter Berücksichtigung der dargestellten Problembereiche wurden im Projekt mit folgenden Methoden versucht, die Wirklichkeit der Berufsbildung in den ausgewählten Ländern zu erfassen und darauf aufbauend Vergleichsanalysen durchzuführen:

- Erstellung von Länderstudien für Österreich, Schweiz, Dänemark, Portugal und Slowakei
- Durchführung von Fokus-Gruppengespräche (gemeint sind damit unterschiedlich zusammengesetzte Gruppen) und Fallstudien in Portugal und in der Slowakei
- Teilnahme am VET Congress (SFIVET) in Zollikoven (14.-16. März 2017) und an der Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) in Steyr (5./6. Juli 2018)
- Ausrichtung einer internationalen Fachtagung „Qualification standards - State and Social Partner's Cooperation in Apprenticeship: Which screenplays“ in Siegburg (3./4. April 2019).

Länderstudien

In den Länderstudien sollten in einem ersten Schritt wesentliche Informationen über das System der beruflichen Bildung in den Ländern zusammengetragen werden. Dazu gehören neben einem kurzen Abriss der historischen Entwicklung der Berufsbildung, die Darstellung der gesetzlichen Grundlagen, eine Übersicht über die wichtigsten Akteursgruppen sowie ausgewählte statistische Informationen. In einem zweiten Schritt sollte der Entwicklungsprozess von nationalen Standards anhand von zwei Beispielen dargestellt werden.

Die nicht zur Veröffentlichung gedachten Länderstudien bestehen aus einer Dokumenten- und Literaturanalyse sowie mehreren Interviews mit nationalen Akteuren der beruflichen Bildung⁵.

⁵ Zur Grundstruktur der fünf Länderberichte (für die Analyse in Deutschland wurde keine gesonderte Länderstudie angefertigt): Vgl. Zwischenbericht vom 20. Juli 2017: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_15313.pdf, S. 64 ff.

1) *Dokumenten- und Literaturanalyse.*

Grundlage für diesen Teil der Recherche sind zum einen die gesetzlichen Grundlagen des jeweiligen Landes sowie weitere grundlegende offizielle Dokumente (Erlasse/Verordnungen/Empfehlungen etc.), die die berufliche Bildung betreffen. Zusätzliche Informationen stammen aus statistischen Daten sowie weiteren Publikationen zur beruflichen Bildung (z. B. Handbücher, Studien). Um ein möglichst realistisches Bild der Situation in den Ländern zu erhalten, hat die Projektgruppe mit nationalen Experten/Expertinnen aus den einzelnen Ländern zusammengearbeitet. Dies war auch erforderlich, da in Dänemark, Portugal und der Slowakei die meisten Dokumente nur in der Landessprache vorlagen.

2) *Interviews mit nationalen Akteuren der beruflichen Bildung in den sechs ausgewählten Ländern.*

Die Interviews dienten dazu, die Literaturanalyse zu ergänzen sowie Erkenntnisse über Rolle und Selbstverständnis der Akteursgruppen in der beruflichen Bildung in den einzelnen Ländern zu gewinnen. Der Interviewleitfaden, der als Basis für die Interviews in der Projektgruppe entwickelt worden war, wurde in Zusammenarbeit mit den nationalen Experten/Expertinnen an die spezifische Situation in den einzelnen Ländern angepasst⁶. Die Interviews wurden in der Landessprache durchgeführt.

Fokus-Gruppengespräche und Fallstudien

Da die Berufsbildungssysteme in Portugal und in der Slowakei in der Projektgruppe weniger vertraut waren als die dualen Berufsbildungssysteme, wurden die Recherchen durch *Fokus-Gruppengespräche* mit nationalen Stakeholdern und *Fallstudien* ergänzt. Auf diese Weise sollten die Informationen aus den Länderstudien und Einschätzungen aus den Experteninterviews überprüft und vertieft werden.

Die *Fokus-Gruppengespräche* fanden in der Landessprache statt und wurden ins Deutsche gedolmetscht. Die teil-strukturierten Diskussionen orientierten sich an mehreren Fragestellungen⁷.

Für die *Fallstudien* wurden die Branchen „Tourismus“ und „Schuhproduktion“ ausgewählt. Hierfür gab es folgende Gründe:

- In *Portugal* ist der Tourismus einerseits von erheblicher wirtschaftlicher Bedeutung, andererseits hatte die Branche in den letzten Jahren ein neues Verfahren für die Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards entwickelt.

⁶ Basisleitfaden, siehe Zwischenbericht

(https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_15313.pdf), S. 68 ff.

⁷ Ablaufplan der Gespräche, siehe Zwischenbericht

(https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_15313.pdf), S. 82 ff.

Die Schuhbranche ist zwar ökonomisch weniger bedeutend, hat aber in den letzten Jahren einen bemerkenswerten Aufschwung erlebt. Zudem beabsichtigte sie, sich ab 2017 bei der Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards an das von der Tourismusbranche verwendete Verfahren anzulehnen. Dies wurde allerdings bis jetzt noch nicht umgesetzt.

- In der *Slowakei* war der Tourismusbereich vor allem deshalb interessant, weil es in diesem Sektor zwar keine dualen Qualifikationen nach dem neuen Gesetz von 2015 gibt, die Ausbildung aber sehr praxisorientiert - oft verbunden mit einer engen Kooperation verschiedener Akteure - erfolgt.

Die Bedeutung des Schuhsektors lag darin, dass die Akteure in den beiden Schuhproduktions-Standorten des Landes sich dafür entschieden hatten, eine duale Ausbildung für ihre Branche zu entwickeln, obwohl der Staat dies für diesen Sektor nicht vorgesehen hatte.

Teilnahme an den Konferenzen in Zollikoven (2017) und Steyr (2018)

- Auf der SFIVET in Zollikoven wurde vor allem der theoretische Zugang zum Forschungsprojekt vorgestellt und diskutiert.

- Auf der BBFK in Steyr lag der Schwerpunkt der Präsentationen und Diskussionen auf den Vergleich der vier dualen Länder bei der Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards. Die Vorträge wurden jeweils von nationalen Experten und Expertinnen gehalten.

Ausrichtung einer internationalen Fachtagung in Siegburg durch das BIBB

Die Konferenz diente dazu, die Ergebnisse des Forschungsprojektes vorzustellen und mit internationalen Experten und Expertinnen aus Berufsbildungspolitik und -forschung zu reflektieren. Es wurde dabei u. a. auch deutlich, dass die vom Forschungsprojekt behandelte Thematik zentrale Fragestellungen der Initiative der EU-Kommission hinsichtlich eines europäischen Rahmens für „hochwertige und nachhaltige Berufsausbildungen“ aufgegriffen hat⁸.

⁸ Vgl. Mitteilung des BIBB zur Fachtagung: <https://www.bibb.de/de/95478.php> (Stand 17. Juli 2019).

4 Ergebnisse

4.1 Verfahren zur Erarbeitung von nationalen Ausbildungsstandards in Deutschland, Österreich, Schweiz, Dänemark, Portugal und Slowakei

Die Darstellung der Verfahren in den sechs Ländern enthält jeweils drei Elemente:

- einen historischen Rückblick auf die Entwicklung der Berufsbildung im jeweiligen Land. Dieser Aspekt ist für das Verständnis der einzelnen Berufsbildungssysteme von zentraler Bedeutung (vgl. GREINERT 1998, 2017; GEORG 1997, 2005);
- einen Überblick über die wichtigsten Akteursgruppen bei der Entwicklung von Ausbildungsstandards durch eine „Governance-Struktur“. Damit sollen alle relevanten Akteure auf den verschiedenen Ebenen der jeweiligen Berufsbildungssysteme in den Blick genommen werden. Mit Hilfe der Governance-Strukturen lassen sich somit u. a. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vier dualen Länder deutlicher darstellen;
- eine Beschreibung der Prozessschritte.

4.1.1 Deutschland

Der Ursprung der Berufsausbildung in Deutschland liegt im Mittelalter. Die Konturen des dualen Ausbildungsmodells haben sich aber aus verschiedenen Entwicklungen um die Wende des 19. Jahrhunderts zum 20. Jahrhundert herausgebildet.

Um politische Stabilität gegenüber sozialrevolutionären Erschütterungen zu erreichen, hatte das Kaiserreich eine Mittelstandspolitik verfolgt, die gezielt die Interessen von Handwerk, Kleinhandel und Landwirtschaft berücksichtigte. Dies führte u. a. zu einer Restaurierung der berufsständisch orientierten handwerklichen Ausbildungsform. Ausdruck davon war die Novelle der Gewerbeordnung von 1897, auch genannt „Handwerkschutzgesetz“, wodurch u.a. die Selbstverwaltung des Handwerks durch Kammern gesetzlich fixiert wurde.

Die Fortbildungsschulen, die in den 1870er Jahren eingerichtet worden waren und in denen Jugendliche im Anschluss an die Volksschule nützliche Kenntnisse und Haltungen für die Gesellschaft erwerben sollten, wurden zu Berufsschulen weiterentwickelt. Vor allem der männlichen Arbeiterjugend sollte damit eine soziale Integration über berufliche Bildung bzw. über den Beruf ermöglicht werden.

Durch die Industrialisierung entstand ein gestiegener Qualifikationsbedarf in der Wirtschaft. Dies führte allmählich zu einer Veränderung der Ausbildung in den Fabriken, die anfangs noch stark von der traditionellen Handwerkslehre geprägt war. Es bildete sich - zunächst in einigen Großbetrieben - eine eigene systematische produktionsabhängige Ausbildung in

Lehrwerkstätten heraus. Der 1908 gegründete Deutsche Ausschuss für das technische Schulwesen (DATSCH) entwickelte Berufsbilder, Ausbildungspläne und Prüfungsanforderungen, die die Strukturen des künftigen Systems vorbereiteten. An dem System wurden allerdings die Gewerkschaften, die bereits 1919 eine gesetzliche Regelung der betrieblichen Berufsausbildung gefordert hatten, zunächst nicht beteiligt.

Dies erfolgte dann mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) durch die erste große Koalition im Jahr 1969, wodurch das Berufsausbildungssystem auf eine breite Basis gesellschaftlicher Verantwortung gestellt wurde. Mit diesem Gesetz wurde eine einheitliche gesetzliche Grundlage für die Berufsbildung geschaffen. Es regelt die Prinzipien des Systems (Dualität der Ausbildung, Berufsprinzip, Kooperationsprinzip zwischen dem Staat und den Sozialpartnern) und führt mehrere Qualitätsfaktoren ein: Ausbildungsordnungen und Fortbildungsordnungen, Überwachung der Qualität der betrieblichen Ausbildung durch die zuständigen Stellen (in der Regel die Kammern), Eignung der Ausbildungsstätte und des verantwortlichen Ausbildungspersonals. Durch das BBiG wurde zudem ein Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) errichtet, das 1976 in Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) mit einem erweiterten Aufgabenkatalog umbenannt wurde. Das BIBB, das der Rechts- und Fachaufsicht des BMBF unterliegt, führt seine Aufgaben im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung durch. Zu seinen Aufgaben gehören u. a. durch wissenschaftliche Forschung zur Berufsbildungsforschung beizutragen und an der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen sowie sonstigen Rechtsverordnungen mitzuwirken. Darüber hinaus erarbeitet es Datengrundlagen und Analysen für die jährlichen Berufsbildungsberichte. Das Berufsbildungsgesetz wurde zuletzt im Jahr 2019 modernisiert; die BBiG-Novelle trat zum 1.1.2020 in Kraft (vgl. GREINERT 2012, HERKNER 2009, METZLER/RAULAND/WERNER 2015, SCHMIDT 2010, SCHMIDT 2014).

Rund ein Viertel der Auszubildenden erlernen einen Beruf im Rahmen einer vollzeitschulischen Ausbildung, die zum größten Teil an beruflichen Schulen stattfindet. Der Schwerpunkt liegt dabei deutlich bei den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen (ZÖLLER 2018).

**„Governance-Struktur“ bei der Entwicklung von Ausbildungsstandards
(„Ausbildungsordnungen“)**

<u>Betrieblicher Teil der Ausbildung</u>	<u>Schulischer Teil der Ausbildung</u>
<i>Bundesebene (nationale Ebene)</i>	
<u>Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF):</u> - begleitet den Prozess ab dem	<u>Länder: (Kultusministerkonferenz (KMK))</u> - Einsetzung des „Bund/Länder Koordinierungsausschusses

Antragsgespräch - Einvernehmenministerium bei den Ausbildungsordnungen - federführend für das Berufsbildungsgesetz (BBiG) <u>Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi):</u> - i.d.R. Verordnungsgeber. Je nach Zuständigkeit ist ein anderes Fachministerium der Verordnungsgeber (§ 4 Abs. 1 BBiG) - begleitet den Prozess ab dem Antragsgespräch - informiert die Länder über Neuordnungskonzepte und bezieht sie in die Abstimmung mit ein (§ 4. Abs. 5 BBiG) - federführend für die Handwerksordnung (HwO)	Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne“ (KoA). Beruht auf einer Bund-Länder Vereinbarung vom 30.5.1972 - berät Initiative der Sozialpartner - nimmt Stellung zum erarbeiteten Entwurf - benennt die Sachverständigen für die Erstellung des Rahmenlehrplans
<u>Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)</u> - Organ „Präsident“: Zusammen mit Koordinatoren und Sachverständigen für die Entwicklung von Ausbildungsordnungen zuständig (§ 90 Abs. 3 Nr. 1 lit. b BBiG) - Organ „Hauptausschuss“ (§ 92 Abs. 3 BBiG): Dem Gremium gehören je acht Beauftragte der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer, der Länder und fünf Beauftragte des Bundes an (Bund hat aber auch acht Stimmen) - nimmt u. a. Stellung zu den Ausbildungsordnungsentwürfen (§ 92 Abs. 1 Nr. 5 BBiG)	
<u>Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB):</u> - koordiniert und vertritt die Positionen der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände - benennt die politischen Koordinatoren und Sachverständige für die Verfahren zur Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen <u>Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)</u> - koordiniert die Positionen der Gewerkschaften - benennt die politischen Koordinatoren und Sachverständige für die Verfahren zur Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen	
<i>Länderebene</i>	
	<u>Länder:</u> - Kultusminister erlassen die erarbeiteten Rahmenlehrpläne

<u>Landesausschüsse:</u> beraten die jeweilige Landesregierung (§ 82 und § 83 BBiG)	
<i>Regionale Ebene</i>	
<u>Zuständige Stellen (i. d. R. die Kammern)</u> - Durchführung von Zwischen- und Abschlussprüfungen (§ 39 BBiG) - Beratung von Betrieben und Auszubildenden (§§ 76 - 79 BBiG) - Prüfung der Eignung von Ausbildungsstätte und -personal (§ 32 BBiG)	
<i>Lokale Ebene</i>	
Ausbildungsbetriebe	Berufsschulen

Quellen: Berufsbildungsgesetz (BBiG)⁹, BIBB 2014

Zurzeit gibt es 326 anerkannte Ausbildungsberufe (nach § 90 Abs. 3 Nr. 3 BBiG). Hierfür werden vom zuständigen Fachministerium, in der Regel das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi), im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Ausbildungsordnungen erlassen. Sie enthalten Mindestnormen für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung. Parallel zur betrieblichen Ausbildung wird ein Teilzeit-Berufsschulunterricht erteilt, der im Verantwortungsbereich der Länder liegt.

Für die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen hat der Hauptausschuss des BIBB am 27. Juni 2008 eine Empfehlung „zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren“¹⁰ verabschiedet. In der Empfehlung heißt es, die „Verfahrensbeschreibung“ regle „die Abläufe und die Qualitätssicherung der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen ab Weisung des Fachministeriums bis zur Zuleitung des Ergebnisses an Fachministerium und BMBF für die abschließende gemeinsame Sitzung, in der die Ordnungsmittel des Bundes (Ausbildungsordnung) und der Länder (Rahmenlehrplan) aufeinander abgestimmt werden, sowie auch bis zur Beschlussfassung durch den Hauptausschuss“ (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2008, S. 2f.).

⁹ Vgl. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsgesetz.pdf (Stand: 11.02.2020)

¹⁰ BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren“: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA130.pdf> (Stand: 11.02.2020)

Das Verfahren

- (1) Ausgehend von aktuellen Entwicklungen / Herausforderungen unterschiedlicher Art ergreift in der Regel ein Akteur aus dem Feld der beruflichen Bildung die Initiative zur Entwicklung eines Ausbildungsstandards (eines neuen Berufsprofils). Die Initiative kann auch von einem Fachministerium kommen.
- (2) Zunächst werden intern, d.h. in der Regel auf Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerseite, Grundzüge dieser Neuentwicklung diskutiert und abgestimmt. Anschließend nehmen Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretungen Kontakt auf und verständigen sich auf sog. „Eckwerte“ der Neuentwicklung. Sollte die Informationsbasis für eine solche Abstimmung nicht ausreichen, kann das BIBB mit einer Untersuchung beauftragt werden.
- (3) Diese Eckwerte werden in einem sog. „Antragsgespräch“ mit dem für den jeweiligen Beruf zuständigen Ministerium - in Anwesenheit des BMBF, der KMK und des BIBB - präsentiert und diskutiert.
- (4) Der Antrag wird dann dem Bund-Länder-Koordinierungsausschuss Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne (KoA) zugeleitet. Bei Zustimmung erteilt das zuständige Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bildungsministerium eine „Weisung“ an das BIBB zur Erarbeitung einer entsprechenden „Ausbildungsordnung“.
- (5) Das BIBB bittet das KWB und den DGB, Sachverständige zu benennen, die dann gemeinsam mit dem BIBB in einem sog. „Fachbeirat“ die Neuentwicklung erarbeiten. I.d.R. werden von jeder Seite drei Sachverständige und ein Koordinator/eine Koordinatorin benannt. Die Koordinatoren vertreten die Interessen der jeweiligen Sozialpartei.
- (6) Der vom BIBB moderierte Fachbeirat erarbeitet den Entwurf einer Neuentwicklung (Ausbildungsordnung).
- (7) Analog zur Erarbeitung der Ausbildungsordnung entwickeln Sachverständige der Länder den Entwurf des Rahmenlehrplans für den Berufsschulunterricht. Die inhaltliche

und zeitliche Abstimmung der beiden Dokumente erfolgt durch die gegenseitige Teilnahme an den Sitzungen, i.d.R. übernehmen dies die BIBB-Projektleiter/-innen und die Vorsitzenden der Rahmenlehrplanausschüsse.

- (8) Am Ende der Erarbeitungsphase beraten die Sachverständigen des Bundes und der Länder in einer gemeinsamen Sitzung die beiden Entwürfe abschließend und stimmen sie zeitlich und inhaltlich aufeinander ab.
- (9) Der abgestimmte Entwurf der Ausbildungsordnung wird dem Hauptausschuss des BIBB zur Stellungnahme zugeleitet. Die zustimmende Stellungnahme des Hauptausschusses zu den Ordnungsunterlagen ist gleichzeitig die Empfehlung an die Bundesregierung, die Ausbildungsordnung in der vorgelegten Form zu erlassen. Darüber hinaus wird ebenfalls die Zustimmung des KoA eingeholt. Abschließend erfolgt die Rechtsförmigkeitsprüfung durch das Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz.
- (10) Anschließend erlässt das zuständige Ministerium im Einvernehmen mit dem BMBF die Ausbildungsordnung und veröffentlicht sie im Bundesgesetzblatt. Der Rahmenlehrplan wird in der Regel von den einzelnen Bundesländern entweder unmittelbar übernommen oder in länderspezifische Lehrpläne für die Berufsschulen umgesetzt.

4.1.2 Österreich

Historischer Rückblick

Die Wurzeln der Berufsausbildung in Österreich reichen ebenfalls bis ins Mittelalter zurück. Entscheidende Weichenstellungen für die duale Ausbildung wurden Ende des 19. - Anfang des 20. Jahrhunderts gestellt. Durch die Gewerbeordnung von 1859 waren die Zünfte aufgehoben und eine umfangreiche Gewerbefreiheit eingeführt worden. Um dem damit einhergehenden Bedeutungsverlust der handwerklichen Berufsorganisationen entgegenzuwirken, versuchte der Staat in der Folge die Handwerkslehre durch schulische Begleitangebote zu unterstützen. Mit der Gewerberechtsnovelle von 1897 wurde die Fortbildungsschulpflicht eingeführt sowie der Inhalt des Lehrvertrages (u. a. zu Löhnen) geregelt. Während der ersten Republik (1918 bis 1938) wurden weitere Rahmenbedingungen für die duale Berufsausbildung geschaffen, die den Schutz der Lehrlinge verbesserten, u.a. im

Jahr 1919 durch das Verbot der Nachtarbeit für Jugendliche, das Festsetzen der wöchentlichen Arbeitszeit auf 44 Stunden sowie durch die Schaffung von Betriebsräten. Im Jahr 1920 wurden Kammern für Arbeiter und Angestellte als Interessenvertretung eingerichtet. Die Arbeitskammern widmeten sich bald auch der Berufsbildung und richteten im Jahr darauf die Lehrlingsschutzstellen ein, die die Einhaltung des Lehrlingsschutzes überwachten (vgl. GRUBER 2008, S. 43 ff.; TRAMPUSCH 2014, S. 172). Trampusch weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es im Vergleich zu Deutschland in Österreich „weniger die Tarifpolitik als die sozialstaatliche Politik (gewesen sei), die für eine überbetriebliche Regulierung des betrieblichen Teils der Ausbildung und insbesondere der Lehrlingslöhne sorgte und zugleich auch die Gewerkschaften inkorporierte“. Die Gewerkschaften seien jedoch nicht nur in den betrieblichen Teil der Ausbildung, sondern auch in die Verwaltung der Schulen mit einbezogen gewesen (TRAMPUSCH 2014, S. 174).

Bis Ende der 1960er Jahre blieb die Gewerbeordnung die gesetzliche Grundlage für den betrieblichen Teil der Lehrlingsausbildung. Neue Rahmenbedingungen für die duale Berufsausbildung legte das Berufsausbildungsgesetz (BAG) von 1969 fest. In seinen Grundsätzen gilt das BAG, das zuletzt im Jahr 2015 novelliert wurde, bis heute: Lehrlinge haben einen Arbeitnehmerstatus; die Vollziehung des BAG wurde „Lehrlingsstellen“ übertragen, die von den Landeskammern der gewerblichen Wirtschaft betrieben werden; ihnen zur Seite stehen paritätisch von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite besetzte Berufsausbildungsbeiräte (vgl. BLIEM / PETANOVITSCH / SCHMID 2016; GRUBER 2008, S. 45). Seit den 1970er Jahre hat in Österreich die vollzeitschulische Berufsausbildung an Bedeutung gewonnen. Ihr Anteil ist inzwischen fast so hoch wie der der dualen Ausbildung. Grundsätzlich können zwei Formen der vollzeitschulischen Berufsausbildung unterschieden werden: Die „Berufsbildenden Mittleren Schulen“ von meist dreijähriger Dauer und die „Berufsbildenden Höheren Schulen“ von fünfjähriger Dauer, die nicht nur einen beruflichen Abschluss, sondern auch eine „Matura“ und somit eine uneingeschränkte Hochschulzugangsberechtigung verleihen (vgl. EBNER / NOKOLAI 2010, S. 618 ff.).

**„Governance-Struktur“ bei der Entwicklung von Ausbildungsstandards
(„Ausbildungsordnungen“)**

<u>Betrieblicher Teil der Ausbildung</u>	<u>Schulischer Teil der Ausbildung</u>
<i>Bundesebene (nationale Ebene)</i>	

<u>Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW)</u> - federführend für das Berufsausbildungsgesetz (BAG) - gemäß BAG ist das BMDW für die Koordination und die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den mit der Berufsausbildung betrauten Behörden und Institutionen zuständig - erlässt Verordnungen für den einzelnen Lehrberuf - oberste Aufsichtsbehörde des betrieblichen Teil des Ausbildung	<u>Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)</u> - federführend für das Schulorganisationsgesetz (SchOG) - erlässt für jeden Lehrberuf die Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen
<u>Bundesberufsausbildungsbeirat(B-BAB)</u> - paritätisch von den Sozialpartnern besetzt (Wirtschaftskammer Österreich und Bundesarbeitskammer). Dem Beirat gehören auch Berufsschullehrer an - erstellt Gutachten über neue Berufsbilder, die die Grundlage für die Erarbeitung der Ausbildungsordnungen und der Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen bilden (§ 31 BAG)	
<u>Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw):</u> Das ibw ist eine der Wirtschaftskammer nahestehende Forschungseinrichtung, die u. a. im Auftrag des BMDW mit Fachleuten Vorschläge für neue Lehrberufe erarbeitet	
<i>Landesebene</i>	
<u>Lehrlingsstellen der Wirtschaftskammer:</u> - prüfen u. a. Eignung von Betrieben, die ausbilden wollen - führen Lehrabschlussprüfungen durch (§ 19 BAG) - bei jeder Lehrlingsstelle wird ein <u>Landes-Berufsausbildungsbeirat</u> errichtet. Das Beratungsgremium ist ebenfalls sozialpartnerschaftlich besetzt	<u>Bundesländer:</u> - ihnen obliegen die Verwaltung der Berufsschulen sowie die konkrete Ausgestaltung der Rahmenlehrpläne. - pädagogische und fachliche Aufsicht durch die Bildungsdirektionen
<i>Lokale Ebene</i>	
Ausbildungsbetriebe	Berufsschulen

Quellen: WKO (Portal der Wirtschaftskammer) 2019, GUTKNECHT-GMEINER / TRITSCHNER-ARCHAN 2016

Zum 1. August 2019 gab es in Österreich 205 „Lehrberufe“¹¹. Sie werden durch „Ausbildungsordnungen“ geregelt. Die Dauer der Ausbildung beträgt je nach Lehrberuf zwei, zweieinhalb, drei, dreieinhalb oder vier Jahre. Die Ausbildungsordnungen enthalten das jeweilige Berufsprofil und Berufsbild sowie Angaben über Aufbau und Ablauf der Lehrabschlussprüfung.

Nach dem Erlass der neuen Ausbildungsordnungen können verschiedene Folgemaßnahmen eingeleitet werden: So erstellt die Wirtschaftskammer eine „Ausbildungsdokumentation“, die einen Überblick über die gesamten Ausbildungsinhalte gibt; bei Bedarf entwickelt das ibw einen „Ausbildungsleitfaden“, der das betriebliche Ausbildungspersonal bei der Gestaltung der Lernprozesse unterstützen soll¹².

Kennzeichnend für das Verfahren in Österreich ist seine große Flexibilität. Neben dem unten dargestellten klassischen Verfahren gibt es mehrere Varianten¹³.

Das Verfahren

- (1) Ausgehend von aktuellen Entwicklungen / neuen Herausforderungen unterschiedlicher Art ergreift ein Akteur aus dem Feld der beruflichen Bildung - in der Regel die Sozialpartner / Unternehmen - die Initiative zur Entwicklung / bzw. Modernisierung eines Lehrberufes. Es kann auch vorkommen, dass in einer Branche Verband und Gewerkschaft gemeinsam aktiv werden. Auch das BMDW und der Bundes-Berufsausbildungsbeirat (B-BAB) können initiativ werden.
- (2) Abstimmung innerhalb der Wirtschaftskammer Österreichs, wenn mehrere Branchen betroffen sind. Häufig gibt es auch eine Abstimmung zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite. Der Vorschlag geht dann an das BMDW.
- (3) Das BMDW beauftragt in der Regel das ibw, ein Kompetenzprofil unter Einbeziehung von Berufs- und Branchenexperten zu erarbeiten. Dadurch wird sichergestellt, dass die Ausbildungsordnung geltenden Standards und formalen Anforderungen gerecht wird. Im Hinblick auf spezifische Aspekte der jeweiligen Berufe werden zum Teil externe

¹¹ Vgl. ibw: <https://lehrberufsliste.bic.at/> (Stand: 17.12.2019)

¹² Vgl. WKO: https://www.wko.at/service/t/bildung-lehre/Ausbildungsplaene_und_Ausbildungsdokumentationen.html (Stand: 17.12.2019)

¹³ Vgl. WKO: https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Wie_entsteht_neuer_Lehrberuf.html (Stand: 17.12.2019)

Experten und Expertinnen (z. B. von Seiten der Innungen) einbezogen und auch Betriebsbesuche und -befragungen durchgeführt.

(4) Innerhalb der Wirtschaftskammer wird zu dem erarbeiteten Entwurf ein Interessenausgleich zwischen den betroffenen Sparten herbeigeführt. Der Entwurf wird dann mit der Arbeitnehmerseite diskutiert und anschließend dem BMDW vorgelegt. Der Entwurf wird an den Bundes-Berufsausbildungsrat (B-BAB) weitergeleitet.

(5) Der Entwurf wird im B-BAB diskutiert. Der B-BAB ist bestrebt, eine einhellige Stellungnahme abzugeben. Denn nur unter dieser Voraussetzung ist zu erwarten, dass das BMDW die neue Ausbildungsordnung erlässt. Im einfachsten Fall gibt das Gremium unmittelbar eine positive Stellungnahme ab. Dies kann der Fall sein, wenn der Entwurf bereits im Vorfeld intensiv zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite abgestimmt wurde.

In der Regel wird ein Ausschuss eingerichtet, der den Entwurf unter Hinzuziehung von Experten und Expertinnen und im Hinblick auf Differenzen zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer überarbeitet. Kommt es zu keiner Einigung wird das Verfahren an dieser Stelle abgebrochen oder nochmal an die Initiatoren zurückverwiesen.

(6) Bei einer Annahme des Entwurfs durch den B-BAB wird das BMDW informiert. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) erarbeitet dann mit schulischen Fachleuten den entsprechenden Rahmenplan für die Berufsschulen. Der Ausbildungsverordnungsentwurf wird ebenfalls an das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz weitergeleitet.

(7) Beide Dokumente – Ausbildungsordnungsentwurf und Rahmenlehrplanentwurf – werden zur Begutachtung an die Wirtschaftskammer, die Arbeiterkammer, betroffene Ministerien sowie an weitere betroffene Stakeholder verschickt. Sie haben die Möglichkeit, sich innerhalb einer festgelegten Frist zu äußern und Vorschläge zu deren Überarbeitung zu unterbreiten.

(8) Der B-BAB wertet die Stellungnahmen aus, überarbeitet daraufhin gegebenenfalls die Ausbildungsordnung und den Rahmenplan und legt die überarbeiteten Fassungen dem BMDW und dem BMBWF vor.

(9) BMDW und BMBWF erlassen die entsprechenden Verordnungen.

- (10) Um die neuen/modifizierten Lehrberufe bekannt zu machen, leiten die Lehrlingsstellen Informationen an alle Lehrbetriebe weiter. Um die Qualität der betrieblichen Ausbildung zu erhöhen, werden Ausbildungsleitfäden durch das Wirtschaftsministerium oder durch die Interessenvertretungen der Unternehmen (oftmals in Kooperation mit Arbeitnehmervertretungen oder mit Berufsbildungsforschungsinstituten) erstellt. Berufsinformationszentren informieren Jugendliche über das neue/modifizierte Lehrberufsangebot.

Quelle: GUTKNECHT-GMEINER / TRITSCHNER-ARCHAN 2016

4.1.3 Schweiz

Historischer Rückblick

Die Grundlagen der schweizerischen Berufsbildung wurden Ende des 19. - Anfang des 20. Jahrhunderts gelegt. Hintergrund waren die Einführung der Gewerbefreiheit im ganzen Land (1874) und der sozioökonomische Wandel infolge der Industrialisierung. Das Handwerk geriet dadurch in eine tiefe Krise, die auch einen fortschreitenden Niedergang der Lehre nach sich zog. Darauf reagierten zunächst die „Berufsverbände“, die in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts auf nationaler Ebene als Interessenvertretung bestimmter Berufe oder Wirtschaftszweige gegründet worden waren. Sie begannen mit der Erstellung von „Lehrlingsregulativen“, um eine „fachgemäße und methodisch aufbauende Lehre“ zu gewährleisten (WETTSTEIN 2005, S. 5). Eine besondere Rolle unter den Verbänden spielte der Schweizerische Gewerbeverband, eine 1879 gegründete Arbeitgebervereinigung. Auf seinen Vorschlag hin entschied der Bund - die Zentralregierung in der Schweiz - im Jahr 1884 die in der Berufsbildung tätigen Einrichtungen finanziell zu unterstützen. Eine weitere wichtige Entwicklung für die Berufsbildung in der Schweiz waren die Lehrlingsgesetze, die die Kantone - damals in Bildungsfragen autonom - ab dem Jahr 1890 erließen. Neben den Regelungen zur Arbeits- und Ausbildungsbedingungen enthielten die kantonalen Gesetze bereits Elemente, die heute noch zu den zentralen Grundsätzen der dualen Berufsbildung in der Schweiz gehören: Ein schriftlicher Lehrvertrag musste zwingend ausgestellt werden, Lehrlinge mussten während der Arbeitszeit die Gewerbeschule besuchen und eine Lehrabschlussprüfung ablegen (BONOLI / Notter 2016; BONOLI 2017, WETTSTEIN 2005).

Allerdings gab es große Unterschiede in den Branchen und Regionen. Vor diesem Hintergrund einigten sich Bund, Kantone, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften auf eine nationale Gesetzgebung. Das Berufsbildungsgesetz von 1930 legte u. a. die Aufgaben der verschiedenen Akteure in der Berufsbildung fest: Dem Bund wurde die Koordinierung des Systems und die Oberaufsicht übertragen, die Kantone erhielten die Zuständigkeit für den Vollzug des Gesetzes auf regionaler Ebene und die Berufsverbände wurden mit der Definition der Ausbildungsinhalte und der Organisation der Lehre betraut. Diese Aufgabenaufteilung hat im Grundsatz bis heute seine Gültigkeit.

Das aktuelle Berufsbildungsgesetz (BBG), das Ende 2002 verabschiedet wurde und nun auch das Gesundheits- und Sozialwesen sowie die Landwirtschaft erfasst, hält in Art. 1 fest, dass die Berufsbildung eine „gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (Sozialpartner, Berufsverbände, andere zuständige Organisationen und andere Anbieter der Berufsbildung)“ sei. Gonon zufolge ist mit dem neuen BBG die „Kompetenz der öffentlichen Hand nochmals gestärkt“ worden. Zudem sieht das Gesetz nunmehr vor, dass bei der Ausarbeitung neuer Bildungsverordnungen Bund und Kantone „schon von Beginn an“ zu beteiligen seien (GONON 2017, Ausgabe 05).

Die Kooperation der drei Partner wird in der Schweiz als „Verbundpartnerschaft“ bezeichnet. Eine im Jahr 2016 veröffentlichte „Charta“ beschreibt die Grundsätze der Zusammenarbeit und hebt die verbundpartnerschaftliche Grundhaltung aller beteiligten Akteure hervor (GONON 2017; BONOLI / NOTTER 2016).

Die berufliche Grundbildung kann betrieblich oder schulisch organisiert werden. Beide Formen führen zu den gleichen Abschlüssen. Die dominante Form ist die betrieblich organisierte. Sie erfolgt in Betrieb, Berufsschule und in überbetrieblichen Kursen. Nur zehn Prozent der Jugendlichen erwerben ihre Abschlüsse in einer schulisch organisierten Grundbildung (vgl. WETTSTEIN / SCHMID / GONON 2014, S. 32).

**„Governance-Struktur“ bei der Entwicklung von Ausbildungsstandards
(„Bildungsverordnungen“).**

<u>Betrieblicher Teil der Ausbildung</u>	<u>Schulischer Teil der Ausbildung</u>
<i>Bundesebene (nationale Ebene)</i>	
<u>Der Bund, repräsentiert durch das „Sekretariat für Bildung, Forschung und Innovation“ (SBFI). Das SBFI untersteht direkt dem „Department für Wirtschaft, Bildung und Innovation“. Es</u> - erlässt die Bildungsverordnungen und die Bildungspläne. Letztere zeigen auf, wo was ausgebildet wird (Art. 19 BBG)	

- begleitet den Prozess
- führt ein elektronisches Berufsverzeichnis

Die Kantone

- begleiten den ganzen Entwicklungs- und Modernisierungsprozess. Auf nationaler Ebene sind sie durch die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EKD) und durch deren Unterausschuss, die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) vertreten
- Beide Konferenzen sind für die interkantonale Koordinierung zuständig

Die „Organisationen der Arbeitswelt“ (OdA): Der Begriff wurde im Berufsbildungsgesetz Ende 2002 eingeführt (Art. 1 Abs. 1 BBG). Art. 1 zufolge gehören zu den Organisationen der Arbeitswelt die „(Sozialpartner, Berufsverbände, andere zuständige Organisationen und andere Anbieter der Berufsbildung)“¹⁴

- eine OdA hat in ihrer Rolle als Träger eines Berufes die Projektleitung bei Entwicklungs- und Modernisierungsverfahren
- sie definieren die Bildungsinhalte (Ausbildungsprogramme für den Lehrbetrieb, die Berufsfachschulen und die überbetrieblichen Kurse) sowie die nationalen Qualifikationsverfahren (Abschlussprüfungen)
- organisieren die überbetrieblichen Kurse

Kommission für Berufsentwicklung und Qualität (Kommission B&Q), gestützt auf Art. 54 BBG:

- In den Kommissionen arbeiten alle drei Verbundpartner (BUND, Kantone, OdA) zusammen. Zu den Kantonen zählen auch Schulen und Lehrerschaft
- Zentrale Aufgabe der Kommissionen ist es, die Ziele und Anforderungen an die berufliche Grundbildung periodisch zu überprüfen, mindestens alle fünf Jahre
- Die Kommission erlässt die Ausbildungsprogramme für die Lehrbetriebe, die Lehrpläne für die Berufsfachschulen, die Ausbildungsprogramme für die überbetrieblichen Kurse sowie die Ausführungsbestimmungen zum Qualifikationsverfahren

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB).

- unterstützt beim ganzen Überarbeitungs- und Entwicklungsprozess die OdA als pädagogische Begleitung sowie die Erarbeitung des „Ausbildungsprogramms für die Lehrbetriebe“, das „Ausbildungsprogramm für die überbetrieblichen Kurse“, die Schullehrpläne sowie die „Ausführungsbestimmungen zum Qualifikationsverfahren“¹⁵
- schult die „Berufsbildner“ in allen Lernorten über die Neuerungen

Kantonale Ebene

Kantone:

- haben die Aufsicht über die Berufsbildung: Lehrverhältnisse, Berufsfachschulen (Art. 22 und Art. 24 BBG)
- erteilen den Betrieben die Ausbildungsberechtigung
- zuständig für die Durchführung der Qualifikationsverfahrens (Art. 24 Abs. 3 lit. C BBG)
- zuständig für die Ausbildung des Ausbildungspersonals (Art. 45 Abs. 4 BBG)

Lokale Ebene

¹⁴ SBFI 2019 (a), S. 1. Siehe auch das Berufsbildungsgesetz (BBG):

<https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/201901010000/412.10.pdf>. (Stand: 11.02.2020). In einer Mitteilung des SBFI zur OdA heißt es: „Bei der Weiterentwicklung einer beruflichen Grundbildung beteiligen sich sowohl die Trägerschaft wie auch die in den Kommissionen für Berufsentwicklung und Qualität mitwirkenden Arbeitnehmerverbände“. SBFI 2019 (b)

¹⁵ SBFI 2017, S. 8

Lehrbetriebe	Überbetriebliche Kurse	Schulen
--------------	------------------------	---------

Quellen: SBFI 2019 (a) und (b), SBFI 2017; WETTSTEIN / SCHMID / GONON 2014; BONOLI / NOTTER 2016; BLIEM / PETANOVITSCH / SCHMID 2013; BCH|FPS Berufsbildung Schweiz (2011)¹⁶

Die Berufsausbildung in der Sekundarstufe II wird in der Schweiz „berufliche Grundbildung“ genannt¹⁷. Die Verordnung über die berufliche Grundbildung - auch genannt „Bildungsverordnung“ formuliert die „Handlungskompetenzen“, über die Lehrlinge zur Ausübung eines Berufes verfügen müssen. Für jeden Beruf gibt es eine „Bildungsverordnung“ und einen „Bildungsplan“. Dieser enthält die Ausbildungsinhalte und unterstützt die Bildungsverantwortlichen an allen drei Lernorten: Betrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse¹⁸. Zurzeit gibt es in der Schweiz 239 Ausbildungsberufe.

Für die Erarbeitung der Bildungsverordnungen hat das SBFI ein Handbuch „Prozess der Berufsentwicklung in der beruflichen Bildung“ herausgegeben. Es ist dem SBFI zufolge ein „Hilfsmittel“, das „Hinweise zu wesentlichen Aspekten der Berufsentwicklung, zu Prozessen, Vorlagen und weiterführenden Dokumenten“ liefern soll. Das Handbuch sei so konzipiert, das es „periodisch dem Stand der Entwicklungen angepasst werden“ könne (SBFI 2017, S. iii).

Quellen: SBFI 2017 und 2019¹⁹, BCH|FPS Berufsbildung Schweiz (2011)

Das Verfahren

- (1) Die Initiative ergreift die „Trägerschaft“²⁰ (in der Regel ein Berufsverband / eine Branchenorganisation) meist auf Antrag der Kommission für Berufsentwicklung und Qualität (Kommission B&Q), die die Aufgabe hat, die Ziele und Anforderungen an die berufliche Grundbildung periodisch zu überprüfen, mindestens alle fünf Jahre.

¹⁶ BCH|FPS Berufsbildung Schweiz (2011) <https://www.bch-fps.ch/aktivitaten/berufe-verordnungen/reformprozess/> (Stand: 24.9.2019)

¹⁷ Mit einer zweijährigen Grundbildung kann ein „eidgenössisches Berufsattest (EBA)“, mit einer drei- oder vierjährigen Grundbildung ein „eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ)“ erworben werden. Die „eidgenössische Berufsmaturität“ ergänzt die berufliche Grundbildung auf Stufe EFZ mit einer erweiterten Allgemeinbildung. Das Berufsmaturitätszeugnis berechtigt zur Zulassung zur ersten Studienstufe (Bachelor) der Fachhochschulen (SBFI 2017, S. 6)

¹⁸ Die überbetrieblichen Kurse (ÜK) „ergänzen die Bildung in beruflicher Praxis und die schulische Bildung soweit die zu erlernende Berufstätigkeit dies erfordert“ (SBFI 2017, S. 5)

¹⁹ Vgl. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung.html> (Stand: 24.9.2019)

²⁰ Trägerschaft ist die „für eine berufliche Grundbildung zuständige Organisation der Arbeitswelt“ (SBFI 2017, ii)

- (2) Die Trägerschaft erstellt eine Analyse (u. a. Dauer der beruflichen Grundbildung, Bedarf des Arbeitsmarktes, Angebot an Lehrstellen). Dies kann auch im Rahmen der „5-Jahres-Überprüfung“ erfolgt sein.
- (3) Die Trägerschaft organisiert eine Plenarsitzung mit allen Verbundpartnern und stellt die Projektorganisation zusammen. In der Steuerungsgruppen (in den meisten Fällen die Kommission B&Q) sind vertreten: Das SBFI, die OdA, die Kantone (SBBK), Fachlehrerschaft und bei Bedarf weitere Fachleute. Das SBFI gibt grünes Licht für die Fortsetzung der Entwicklungsarbeiten.
- (4) Zunächst werden in Workshops mit Fachleuten ein „Qualifikationsprofil“ entwickelt. Dabei werden v.a. die erforderlichen beruflichen Handlungskompetenzen analysiert. Das Qualifikationsprofil wird vom SBFI geprüft und von der Kommission B&Q für die weiteren Arbeiten freigegeben. Diese Aktivitäten werden meistens mit dem EHB als pädagogische Begleitung durchgeführt.
- (5) Es folgen - vom EHB begleitet - die Erarbeitung der „Bildungsverordnung“ und des „Bildungsplans“ unter der Leitung der Kommission B&Q. Die Bildungsverordnung enthält die rechtsetzenden Elemente wie Berufsbild, Ausbildungsdauer, den Bildungsplan, das Qualifikationsverfahren (Abschlussprüfung). Der Bildungsplan bestimmt die Ausbildungsinhalte, die an den drei Lernorten - Lehrbetrieb, Berufsfachschule, den überbetrieblichen Kursen - vermittelt werden müssen.
Für die Erstellung des Bildungsplans ist die Trägerschaft zuständig, für die Bildungsverordnung das SBFI.
- (6) Die Trägerschaft leitet anschließend den jeweils relevanten Akteuren im Berufsfeld die Entwürfe der Bildungsverordnung und des Bildungsplans zur Anhörung zu. Mögliche Änderungen werden von der Steuerungsgruppe (meist die Kommission B&Q) eingearbeitet. Parallel erfolgt eine sprachliche „Konsistenzprüfung“ durch das SBFI.
- (7) Das SBFI führt danach eine Anhörung bei den Kantonen durch. Bei Bedarf werden die Dokumente angepasst.
- (8) Die Trägerschaft stellt einen Antrag auf Erlass der Bildungsverordnung. Das SBFI erlässt die Verordnung und genehmigt den Bildungsplan. Die Bildungsverordnung wird in der amtlichen Sammlung des Bundesrechts veröffentlicht.

- (9) Die Trägerschaft und die Kantone erstellen mit der Unterstützung des EHB sog. Umsetzungsdokumente: Das Ausbildungsprogramm für die Lehrbetriebe, den Lehrplan für die Berufsfachschulen, das Ausbildungsprogramm für die überbetrieblichen Kurse, die Ausführungsbestimmungen zum Qualifikationsverfahren. Die Kommission B&Q nimmt dazu Stellung.
- (10) Die Kommission B&Q überprüft die Entwicklung der Berufe. Sie hat den Auftrag, die Bildungsverordnung und den Bildungsplan laufend, aber mindestens alle 5 Jahre, mit Blick auf wirtschaftliche, technologische, ökologische und didaktische Entwicklungen zu überprüfen

QUELLEN: SBFI 2017 und 2019²¹, BONOLI / NOTTER 2016, RAUNER 2009; ZELLWEGER 2013

4.1.4 Dänemark

Historischer Rückblick

Die wichtigsten Entwicklungsphasen des dänischen Berufsbildungssystems lagen - ähnlich wie in Deutschland, Österreich und der Schweiz – in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und im 20. Jahrhundert.

Eine erste entscheidende Phase wurde durch die Einführung der Gewerbefreiheit und die Abschaffung der Zünfte (Gilden) im Jahr 1857 eingeleitet. Ehemalige Vertreter dieser Zusammenschlüsse organisierten sich danach zu Gewerbevereine, die u. a. die Weitergabe ihres berufsspezifischen Wissens zum Gegenstand ihrer standespolitischen Aktivitäten machten. So entstanden in Zusammenarbeit mit den regionalen Sonntagsschulen die ersten Abendschulen. Eine zweite Phase begann mit dem Lehrlingsgesetz von 1889. Dadurch wurden erstmalig nach Auflösung der Zünfte die Ausbildungsbedingungen von Lehrlingen ansatzweise landesweit reguliert. So wurde u. a. der Ausbildungsvertrag zwischen Meister und Lehrling wieder ins Leben gerufen. Im Lehrlingsgesetz von 1921 wurde dann festgelegt, dass Personen unter 18 Jahren in Industrie und Handwerk nur als Lehrlinge beschäftigt werden und dass ausbildende Betriebe über mindestens eine Person mit der fachlichen Eignung als Meister oder Geselle verfügen. Zudem wurde der Lehrherr verpflichtet, für den regelmäßigen Schulbesuch seiner Lehrlinge zu sorgen und das Schulgeld zu bezahlen. Ferner wurde die Einrichtung von fachlichen Beiräten zur Beratung des Unterrichtsministeriums empfohlen. In

²¹ <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/handbuch-prozess-der-berufsentwicklung/liste-der-dokumente.html> (Stand: 11.02.2020)

dieser Periode entstanden die ersten lokalen Beiräte für technische Schulen, teilweise schon unter Einbeziehung der lokalen Gewerkschaftsvertretungen. Mit dem Lehrlingsgesetz von 1937 wurden die Beiräte verpflichtend (sie wirkten nun an der Ausgestaltung der Prüfungen mit) und die Berufsschulpflicht wurde eingeführt. Das Lehrlingsgesetz von 1956 stärkte weiter die Rolle der fachlichen Beiräte, die von nun an auch curriculare Fragen mitregelten (vgl. BUSKE / CORT / GROLLMANN 2009, S. 85ff.; EBNER 2013, S. 75f.).

Seit Anfang der 2000er Jahre hat das dänische Berufsbildungssystem eine starke Dezentralisierung und Modularisierung erfahren. Dadurch können die Schulen ihre Berufsbildungsgänge an den jeweiligen Bedarf besser anpassen.

Die Berufsbildung setzt sich aus zwei Ausbildungsabschnitten zusammen: Einer Orientierungsphase, der beruflichen Grundbildung, und einem Hauptausbildungsabschnitt. Die Grundbildung wird üblicherweise in der Berufsschule absolviert. Je nach Leistungsstand und gewähltem Berufsfeld kann die berufliche Grundbildung innerhalb von zwanzig, vierzig oder sechzig Wochen abgeschlossen werden. Der Großteil der beruflichen Hauptausbildung findet im Betrieb statt. Um die Hauptausbildung beginnen zu können, müssen die Jugendlichen einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb abschließen, den die Sozialpartner als Ausbildungsbetrieb anerkannt haben. Die Schule ist verpflichtet, einen Ausbildungsplatz zu finden (vgl. EMMENEGGER / SEITZL 2019; GROLLMANN / GOTTLIEB / KURZ 2003; bq Portal Dänemark²²; LAMSCHECK-NIELSEN 2016)

Die Möglichkeit, eine vollzeitschulische Ausbildung zu beginnen, besteht in Dänemark nur dann, wenn Jugendliche keinen Ausbildungsvertrag mit einem Unternehmen abschließen können. Auch während der vollzeitschulischen Ausbildung sind Jugendliche verpflichtet, sich nach einem ausbildenden Unternehmen umzusehen. Der Anteil der vollzeitschulischen Ausbildung ist in Dänemark gering (EBNER 2013, S. 65 Anm. 44).

Charakteristisch für die Berufsausbildung in Dänemark ist die Konsensorientierung der verschiedenen Interessengruppen, insbesondere der Sozialpartner (vgl. BUSKE / CORT / GROLLMANN, 2009 S. 18). Sie ist somit Lamscheck-Nielsen zufolge Ausdruck des „Dänischen Modells“ (LAMSCHECK-NIELSEN 2016, S. 3), das es seit dem Ende des 19. und des 20. Jahrhunderts vor allem im Bereich arbeitsrechtlicher Regulierung gibt und „weitgehend der autonomen Gestaltung durch die Sozialpartner unterliegt“ (LEIBER, 2003, S. 7).

²² <https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/daenemark> (Stand: 1.10.2019)

**„Governance-Struktur“ bei der Entwicklung von Ausbildungsstandards
(„Ausbildungsregelungen“ / „Uddannelsesordning“)**

Betrieblicher Teil der Ausbildung	Schulischer Teil der Ausbildung
<i>Nationale Ebene</i>	
<u>Ministerium für Kinder und Ausbildung</u> Die Aufgaben des Ministeriums umfassen u. a.: - die Genehmigung neuer und die Modernisierung bestehender „Berufsbildungsgänge“ (§ 4 Berufsbildungsgesetz) - die Anerkennung von Qualifikationen und deren Zertifizierung - die Bestimmung der Qualifikationsanforderungen - das Ministerium ist außerdem zuständig für die Berufsschulen (Vocational Colleges)	
<u>Landesweite Berufsfachausschüsse (de faglige udvalg)</u> : Für jeden Berufsausbildungsgang gibt es einen solchen Berufsfachausschuss - die Ausschüsse sind paritätisch besetzt - sie sind die Initiatoren für die Erneuerung von Ausbildungsprogrammen (Ausbildungsregulierungen) - sie identifizieren den Bedarf neuer oder modifizierter Ausbildungsprogramme und sind für deren Gestaltung verantwortlich - sie formulieren die Curricula (Art. 5 § 38, Berufsbildungsgesetz) - sie erteilen Betrieben die Ausbildungsberechtigung	
<u>Beirat für berufliche Erstausbildung (Rådet for de Grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser - REU)</u> . Der Beirat - setzt sich aus je zehn Mitgliedern der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften, einem Vertreter der Regionen, einem Vertreter der Kommunen, zwei Delegierten von Organisationen der Lernenden sowie Vertretern der Berufsschulen und der Lehrerschaft zusammen (§ 34 Berufsbildungsgesetz) - er berät das Ministerium für Kinder und Ausbildung in allen das Berufsbildungssystem betreffenden Angelegenheiten - er empfiehlt die Einrichtung neuer und die Abschaffung alter Berufsbildungsgänge, - er ist verantwortlich für das Monitoring von Arbeitsmarktentwicklungen (§ 35 Berufsbildungsgesetz)	
<i>Lokale Ebene</i>	
<u>Lokale Berufsfachausschüsse (de lokale uddannelsesudvalg)</u> Gemäß §§ 39, 40, 41 Berufsbildungsgesetz sind die Schulen verpflichtet, ein oder mehrere Ausbildungsausschüsse einzurichten. Die Ausschüsse sind paritätisch mit Vertretern der Arbeitgeber und Arbeitnehmer besetzt - es sind beratende Gremien für die Schulen, um die Kooperation zwischen Schulen und dem lokalen Arbeitsmarkt zu fördern - sie sind für die konkrete Umsetzung der Ausbildungsregulierungen zuständig	

Ausbildungsbetriebe	Berufsschulen - den Schulvorständen gehören auch Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen an - der Vorstand entscheidet unter Berücksichtigung der Empfehlungen des Direktors/der Direktorin über das Bildungsangebot der Berufsschule
---------------------	--

Quellen: (vgl. BUSKE / CORT / GROLLMANN, 2009; LAMSCHECK-NIELSEN 2016; EMMENEGGER / SETZL 2019; APPRENTICESHIP TOOLBOX²³)

In Dänemark gibt es zurzeit 107 Ausbildungsregelungen mit weiteren Spezialisierungen. Charakteristisch für die Entwicklung der Regelungen sind das flexible Verfahren und die dezentrale Konkretisierung der Ausbildungsregelungen, die die lokalen Rahmenbedingungen berücksichtigen. Auf nationaler Ebene werden nur sog. „Leitlinien“ formuliert. Dazu gehören die Schulfächer, die Lernziele der betrieblichen Ausbildung, das Niveau für den Übergang in die Hauptausbildung und die Prüfungsanforderungen (LAMSCHECK-NIELSEN 2016, S. 18).

Das Verfahren

- (1) Die Impulse für die Entwicklung bzw. Modernisierung von Ausbildungsregelungen können von den landesweiten Fachausschüssen (de faglige udvalg) von Unternehmen, vom Ministerium für Kinder und Ausbildung aber auch von den Berufsschulen kommen.
- (2) Daraufhin erfolgt eine Diskussion und Abstimmung zwischen den Sozialpartnern innerhalb des betroffenen landesweiten Fachausschusses. Arbeitgeber und Arbeitnehmer sind in den Fachausschüssen paritätisch vertreten.
- (3) Handelt es sich dabei um eine „kleine Novellierung“ („minor change“²⁴), die die betriebliche Ausbildung betrifft - und sind sich die Sozialpartner darüber einig -, dann fließt die Initiative direkt in den jährlichen Monitoring-Bericht für das Ministerium für Kinder und Ausbildung („Udviklingsredegørelse“). Einen solchen Bericht müssen alle

²³ <https://www.apprenticeship-toolbox.eu/denmark/apprenticeship-system-in-denmark> (Stand 11.02.2020)

²⁴ Vgl. Lamscheck-Nielsen 2016; eigene Notizen auf der internationalen Konferenz des BIBB am 3. April 2019 in Siegburg

landesweiten Fachausschüsse jährlich an das Ministerium übermitteln (§ 38 Abs. 5 Berufsbildungsgesetz).

- (4) In diesem Fall stimmt das Ministerium den gewünschten Änderungen zu und diese werden im „Katalog für Gesetze, Verordnungen und Ausbildungsregelungen“ aufgenommen und veröffentlicht. Die Veränderungen treten ein Jahr später in Kraft.
- (5) Handelt es sich hingegen um eine größere Novellierung („major change“)²⁵ erarbeiten Fachleute der Fachausschüsse zusammen mit Fachleuten des Ministeriums für Kinder und Ausbildung - sog. „Consultants“ - Leitlinien für eine neue Ausbildungsregelung (die Consultants sind in der Regel Experten und Expertinnen der Berufsschulen). Zu den Leitlinien gehören die Schulfächer, die Lernziele der betrieblichen Ausbildung, das Niveau für den Übergang in die Hauptausbildung und die Prüfungsanforderungen.
- (5 a) Gehört die größere Novellierung zu den in § 35 Berufsbildungsgesetz genannten Kategorien - wie z.B. den Vorschriften für die Berufsausbildung im Allgemeinen (Abs. 1), der Einrichtung bzw. Abschaffung von Berufsausbildungen (Abs. 2) oder der Organisation der beruflichen Grundbildung (Abs. 9) -, dann wird der Beirat für berufliche Erstausbildung (Rådet for de Grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser) eingebunden.
- (6) Wenn im Fall der größeren Novellierung alle beteiligten Gruppen der Neuerung im Konsens zustimmen bzw. der Beirat für Erstausbildung - in den Fällen, in denen er einbezogen sein muss - seine Zustimmung gibt, dann ist die Novellierung angenommen.
- (7) Die Novellierung wird danach im „Katalog für Gesetze, Verordnungen und Ausbildungsregelungen“ veröffentlicht. Sie tritt innerhalb eines Jahres in Kraft.
- (8) Die Leitlinien werden anschließend für die Ausbildung im Betrieb und in der Schule auf lokaler Ebene unter der Federführung der Berufsschulen durch die (paritätisch besetzten) lokalen Ausbildungsausschüsse (de lokale uddannelsesudvalg) konkretisiert.

²⁵ Wie Anmerkung 24

4.1.5 Portugal

Historischer Rückblick

Die berufliche Bildung in Portugal hat in den letzten vier bis fünf Jahrzehnten tiefgreifende Änderungen erfahren. Eine erste Zäsur bildete das Jahr 1974, in dem die Militärdiktatur ihr Ende fand. Infolge der sog. Nelkenrevolution wurde die berufliche Bildung fast vollständig abgeschafft, da sie sich überwiegend an Jugendliche aus benachteiligten Familien gerichtet hatte und somit als Synonym für soziale Ungleichheit betrachtet wurde. Die bestehenden Berufsschulen wurden entweder geschlossen oder in allgemeinbildende Schulen umgewandelt. Damit sollte allen Gruppen der Gesellschaft der Zugang zu höherer Bildung erleichtert werden. Die Maßnahmen waren jedoch erfolglos: Das Bildungs- und Qualifizierungsniveau der Bevölkerung blieb gering, qualifizierte Fachkräfte wurden dringend benötigt. Dies führte in den 1980er Jahren zu einem Umdenken und die berufliche Bildung wurde in mehreren Schritten wiedereingeführt. Dieser zweiten Zäsur folgte im Jahr 2007 eine weitere grundlegende Änderung mit der Einführung des Nationalen Qualifikationssystems (*Sistema Nacional de Qualificações – SQN*)²⁶. Mit dieser Reform, die bis heute Bestand hat, wurde ein einheitlicher institutioneller Rahmen für die verschiedenen, bislang nicht integrierten, Bildungswege geschaffen. Darüber hinaus wurde durch die Reform die Rolle der Sozialpartner in der beruflichen Bildung gestärkt, vor allem mit Blick auf die Entwicklung neuer Qualifikationsprofile.

Für die Berufsbildung sind zwei Ministerien verantwortlich: Das Ministerium für Bildung (Grund- und Sekundarschulbereich) und das Ministerium für Arbeit, Solidarität und soziale Sicherheit (Lehrlingsausbildung, Weiterbildung). Weitere zentrale Akteure sind die nationale Agentur für Qualifikationen und berufliche Bildung (ANQEP) und das nationale Institut für Beschäftigung und Berufsbildung (IEFP).

Die 2007 gegründete ANQEP verwaltet u. a. den Nationalen Qualifikationskatalog (CNQ). Dieser umfasst die beruflichen Qualifikationen, die nicht durch einen Hochschulabschluss erworben werden. Alle im Katalog registrierten Qualifikationen führen zu einem doppelt qualifizierenden Abschluss, mit dem die Jugendlichen einen Berufsabschluss und eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Die doppelte Zertifizierung ist für die Akzeptanz der Berufsausbildung in Portugal von besonderer Bedeutung, da der gleichberechtigte Zugang zu Bildung ein zentrales Ergebnis der Revolution von 1974 war. Die Qualifikationen sind modular aufgebaut. Dadurch, dass die einzelnen Module zertifiziert werden können, ist das portugiesische Bildungssystem in mehrfacher Hinsicht flexibel: Den Schülern/Schülerinnen wird so der Wechsel zwischen verschiedenen Bildungsgängen erleichtert und Erwachsene

²⁶ Gesetzesdekret Nr. 396/2007 vom 31. Dezember 2007

können Teilqualifikationen erwerben, um ihre Qualifikation auf einen aktuellen Stand zu bringen. Das System ermöglicht zudem die Anerkennung, Validierung und Zertifizierung von non-formalen und informellen Kompetenzen. Damit können - im Rahmen des nationalen Projektes "Neue Chancen" - Arbeitnehmer mit langjähriger Berufserfahrung, aber ohne entsprechende Ausbildung, ihr Erfahrungswissen zertifizieren lassen. Das Institut IEFP wurde 1979 gegründet. Es leitet direkt 29 Berufsbildungszentren und verwaltet zusammen mit den Sozialpartnern in den entsprechenden Branchen 23 weitere Zentren mit einem qualifikatorischen Schwerpunkt.

ANQEP und IEFP sind für die zwei wichtigsten berufsorientierten Bildungsgänge verantwortlich: Die *Cursos Profissionais* mit einem Anteil von ca. 29,1 Prozent der Jugendlichen im Sekundarbereich II (sie liegen im Zuständigkeitsbereich von ANQEP und des Bildungsministeriums) und die *Cursos de Aprendizagem* mit einem Anteil von ca. 5,4 Prozent²⁷ (sie fallen in die Zuständigkeit von IEFP und des Arbeitsministeriums). Beide Bildungsgänge unterscheiden sich vor allem in Bezug auf den Anteil des betrieblichen Lernens: In den *Cursos Profissionais* sind betriebliche Praktika von ca. zwölf Wochen (rund zehn Prozent des Bildungsganges) vorgesehen, demgegenüber liegt der Anteil des Lernens im Betrieb bei den *Cursos de Aprendizagem* bei ca. 40 Prozent.

Die Sozialpartner sind in verschiedenen Organen im Bereich der beruflichen Bildung vertreten: Zum einen im Verfassungsorgan „Wirtschaft- und Sozialrat“, in dem die Sozialpartner eine zumeist beratende Funktion einnehmen, zum anderen in den Vorständen und Begleitausschüssen der Organe, die für die Umsetzung und Kontrolle der Maßnahmen im Rahmen des beruflichen Bildungswesens zuständig sind: Im Vorstand von ANQEP und von IEFP sowie in den Beiräten der Berufsbildungszentren. Mehrere Zentren werden von den Sozialpartnern selbst geleitet, zusammen mit IEFP. Durch die Einführung von Branchenbeiräten für die berufliche Qualifikation - sog. „sektorale Räte für Qualifikationen“ (CSQ) - im Jahr 2009 wurde der Einfluss der Sozialpartner in der beruflichen Bildung weiter gestärkt. Die 16 Sektoralen Räte (u.a. „Agrar- und Lebensmittelwirtschaft“, „Kunsthandwerk und Schmuckwaren“, „Handel und Marketing“, „Bauwesen und Stadtplanung“, „Energie und Umwelt“, „Informatik, Elektronik und Telekommunikation“, „Holz, Mobiliar und Kork“, „Metallverarbeitung“, „Tourismus und Freizeit“) unterstützen ANQEP bei der Erarbeitung von Qualifikationsprofilen.

²⁷. PORDATA 2018

(<https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+secundário+total+e+por+modalidade+de+ensino-1042>)

Quellen: COSTA ARTUR 2016; FLAKE 2016; CEDEFOP 2016 und 2018; OLIVEIRA / SOUSA / FINO 2017; SOUSA / FINO 2008

„Governance-Struktur“ bei der Entwicklung von Ausbildungsstandards („Standards de qualificação“)

Betrieblicher Teil der Ausbildung	Schulischer Teil der Ausbildung
<i>Nationale Ebene</i>	
<u>Ministerium für Bildung (Ministério da Educação - ME):</u> - ist verantwortlich für den Grund- und Sekundarschulbereich. Das Ministerium ist auch zuständig für den berufsorientierten Bildungsgang mit dem höchsten Anteil der Jugendlichen im Sekundarbereich II, den Cursos Profissionais. - Die Bereiche Wissenschaft, Technologie und Hochschulwesen gingen 2015 in ein eigenständiges Ressort über (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior)	
<u>Ministerium für Arbeit, Solidarität und soziale Sicherheit (Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social - MTSSS):</u> - nimmt über sein Institut für Berufsbildung und Beschäftigung (IEFP) in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern Aufgaben in den Bereichen der Berufsausbildung und betrieblichen Lehre (Cursos de Aprendizagem) wahr	
<u>Nationale Agentur für Qualifikation und berufliche Bildung (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional - ANQEP)</u> - die Agentur hat eine koordinierende Rolle und eine Brückenfunktion. Dies zeigt sich auch daran, dass sie im Zuständigkeitsbereich der beiden Ministerien ME und MTSSS liegt - ist zuständig für den nationalen Qualifikationskatalog (Catálogo Nacional de Qualificações - CNQ) - verwaltet die RVCC-Angebote (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) zur Anerkennung, Validierung und Zertifizierung von non-formalen und informellen Kompetenzen	
<u>Nationales Institut für Beschäftigung und Berufsbildung (Instituto do Emprego e Formação Profissional - IEFP)</u> - das Institut gehört in den Geschäftsbereich des MTSSS. Es ist zuständig für die Umsetzung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen - es leitet direkt 29 Berufsbildungszentren und verwaltet zusammen mit den Sozialpartnern in den entsprechenden Branchen 23 weitere Zentren mit einem qualifikatorischen Schwerpunkt - ist verantwortlich für den zweitwichtigsten berufsorientierten Bildungsgang, den Cursos de Aprendizagem	
<u>Die 16 „sektoralen Räte für Qualifikation“ (Conselhos Setoriais para a Qualificação – CSQ)</u> - wurden im Jahr 2009 von ANQEP gemäß Dekret Nr. 396/2007 eingerichtet - bestehen aus Arbeitsgruppen, denen Vertreter von Ministerien, ANQEP, IEFP, Sozialpartnern, Unternehmen, Schulen, Bildungsanbietern sowie Fachleute angehören - die sektoralen Räte haben die Aufgabe, Aktualisierungsbedarfe des Nationalen Qualifikationskatalogs (CNQ) zu identifizieren und ANQEP bei der Erarbeitung von neuen Qualifikationsprofilen zu unterstützen	
<i>Regionale Ebene</i>	
Netzwerk von IEFP-Zweigstellen	

Netzwerk von Berufsbildungszentren, von denen mehrere - wie z. B. CENFIM (Metall), CECO (Handel), CENFIC (Bau) oder MODATEX (Mode und Textil) - Zweigstellen in einigen der 18 Distrikte des Landes eingerichtet haben	
<i>Lokale Ebene</i>	
<u>Ausbildungsbetriebe</u>	<u>Berufsschulen</u>

Quellen: ANQEP²⁸; COSTA ARTUR (2016); FLAKE (2016)

Der Katalog, der 41 Bildungsbereiche umfasst, enthält derzeit 310 Qualifikationen²⁹. Neben dem „CSQ-Verfahren“, das im Folgenden beschrieben wird, sieht das portugiesische Berufsbildungssystem das „offene Konsultationsmodell“ vor, das eine möglichst breite Beteiligung aller relevanten Gruppen in der beruflichen Bildung ermöglichen soll. Dabei kann jedes Unternehmen, jede Organisation (wie z. B. die Berufsbildungszentren) die Initiative ergreifen und Vorschläge zur Aktualisierung des Katalogs einbringen. Die Vorschläge werden dann über die Webseite der Agentur ANQEP unterbreitet und durch die Agentur in das entsprechende Profil integriert. Die Branchenbeiräte werden hierbei nicht einbezogen. Das offene Konsultationsmodell wird allerdings wenig genutzt.

Zur Unterstützung der Akteure hat die portugiesische Regierung im Jahr 2015 unter der Verantwortung von ANQEP³⁰ ein „System zur Früherkennung des Qualifizierungsbedarfs (SANG)“ eingerichtet. SANG wird durch einen Rat koordiniert, in dem ANQEP, IEFP, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen vertreten sind. Ein wesentliches Ziel von SANG ist die Sammlung von Informationen, die dabei helfen soll, Entscheidungen über die Relevanz von Qualifikationen zu treffen. Dazu gibt SANG jährlich Empfehlungen ab.

Das Verfahren

- (1) Die Initiative ergreift in der Regel ein Mitglied der „Sektoralen Räte“. Zu den Mitgliedern gehören Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, Ministerien, ANQEP, IEFP, Berufsschulen, Bildungsanbieter, Fachexperten, wobei die Zusammensetzung in den 16 Sektoralen Räten variiert.

²⁸ <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/CSQ> (Stand: 9.10.2020)

²⁹ CEDEFOP 2018, S. 39

³⁰ Dekret Nr. 82 A/2014

- (2) Der Initiator unterbreitet ANQEP einen Vorschlag.
- (3) ANQEP erstellt dazu eine Analyse und fordert hierzu auch eine Begründung seitens des Initiators mit Informationen zum Arbeitsmarkt und zur Ausbildung.
- (4) ANQEP organisiert anschließend ein Treffen des betroffenen Sektoralen Rates, in dem der Vorschlag vorgestellt und diskutiert wird.
- (5) Wird dem Vorschlag zugestimmt, entwickelt der Initiator mit Unterstützung von ANQEP das neue Qualifikationsprofil und das Curriculum. Daran werden auch Fachleuten aus den Betrieben, Ausbilder und Lehrkräfte beteiligt.
- (6) Handelt es sich bei dem Vorschlag um eine kleine Änderung wird der Sektorale Rat über das Ergebnis der Teilnovellierung informiert. Das Ergebnis wird daraufhin im nationalen Qualifikationskatalog von ANQEP veröffentlicht.
- (7) Handelt es sich um eine grundlegende Änderung oder eine neue Qualifikation, trifft sich der sektorale Rat erneut, um über das Ergebnis der Neuentwicklung zu beraten. Stimmt der Rat zu, wird die Novellierung im nationalen Qualifikationskatalog veröffentlicht.
- (8) Jede im Katalog verzeichnete Qualifikation besteht aus den Lernzielen und Kompetenzen, die für die doppelte Qualifizierung erforderlich sind. Die Ausbildungsinhalte werden dabei in Module unterteilt. Damit soll zum einen die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Ausbildungsformen erhöht werden, zum anderen können auf diese Weise Erwachsene zertifizierte Teilqualifikationen erlangen.

Quelle: COSTA ARTUR 2016³¹

4.1.6 Slowakei

Historischer Rückblick

Die Reformierung der bildungspolitischen Rechtsgrundlagen in der Slowakei begann unmittelbar nach der politischen Umgestaltung Ende 1989 und noch vor der Eigenstaatlichkeit am 1.1.1993. Zunächst wurde aus allen Curricula der Unterricht in Marxismus-Leninismus

³¹ Ergänzt durch eigene Notizen auf der internationalen Konferenz des BIBB am 3. April 2019 in Siegburg

entfernt. 1990 wurde der demokratische und pluralistische Charakter des Bildungssystems proklamiert, die Errichtung privater bzw. kirchlicher Schulen wurde ermöglicht. Im gleichen Jahr setzte ein Demokratisierungsprozess in den Schulen ein. Es folgten weitere Novellierungen, die jedoch keine grundlegenden Veränderungen enthielten (Vgl. KOPP 1997; KOSOVÁ / PORUBSKÝ 2017).

Eine größere Reform leitete das Gesetz über die berufliche Bildung von 2008 ein. Die verschiedenen berufsbildenden Schulen, die eine zwei-, drei-, vier- oder fünfjährige berufliche Ausbildung anboten, wurden unter dem Namen „Stredné odborné školy, SOŠ“ zusammengefasst und mit der Bezeichnung des jeweiligen Schulprofils der Schule ergänzt (z.B. Berufsschule für Kosmetik)³². Die Lehrplanentwicklung wurde dezentralisiert. Auf der Grundlage „staatlicher Bildungsprogramme“, die Rahmenvorgaben zu den Zielen sowie zum Inhalt und Umfang der Berufsbildung enthalten, entwickeln die Schulen ihre eigenen schulischen Bildungsprogramme. Diese bestehen aus einem theoretischen und einem praktischen Teil, der je nach Fachrichtung variiert.

Mit dem Gesetz von 2009 sollte eine bessere Abstimmung zwischen dem Berufsbildungssystem und dem Qualifikationsbedarf in der Wirtschaft erreicht werden. Hierzu wurden auf nationaler Ebene ein nationaler Berufsbildungsausschuss („Regierungsrat“) - u. a. mit Vertretern aus den Ministerien für Bildung, Arbeit, Wirtschaft, Landwirtschaft, den Selbstverwaltungslandesbezirken sowie den „Standesorganisationen“ (den Kammern), den „Berufsorganisationen“ (den Arbeitgebern/ Berufsverbänden) und Gewerkschaftsorganisationen - zur Beratung des Bildungsministeriums eingerichtet. Auf regionaler Ebene wurden „Bezirksräte“ zur Beratung der acht Selbstverwaltungsbezirke eingesetzt.

Im Jahr 2015 wurde in Ergänzung des schulischen Berufsausbildungsmodells ein duales System in der Berufsausbildung eingeführt. Das neue Berufsbildungsgesetz ermöglicht erstmals duale Ausbildungsgänge in verschiedenen Berufen. Die duale Ausbildung hat einen Praxisanteil von 60 Prozent und führt zu einem doppelten Abschluss (Berufsabschluss und Abitur). Die Betriebe wählen ihre Auszubildenden aus und schließen mit ihnen eine Lernvereinbarung ab. Mit der Berufsschule (SOŠ) wird ebenfalls ein Vertrag abgeschlossen, in dem die Bereiche der Ausbildung vereinbart und die organisatorischen Fragen in Bezug auf

³² Kopp zufolge genießen die beruflichen Vollzeitschulen in der Slowakei (wie auch in Tschechien, Ungarn und Polen) ein „hohes Ansehen“. Dies unterscheidet die mitteleuropäischen Länder von vielen west-, süd- und nordeuropäischen Staaten, in denen beruflichen Vollzeitschulen „im Vergleich mit den Gymnasien zweite Wahl und das Lehrlingswesen dritte Wahl“ seien (KOPP 1997, S. 10)

den „praktischen Unterricht“ geregelt werden. Die Auszubildenden haben den Status eines Schülers.

Der Wirtschaftszeitung TREND zufolge hat das duale System in den fünf Schuljahren seit 2015 ca. 6.000 Auszubildende und rund 1.000 Betriebe eingebunden. Ziel der slowakischen Regierung ist es, die Zahl der Auszubildenden bis Ende 2020 auf 12.000 zu erhöhen. (Vgl. CSEPE-BANNERT 2016; PETANOVITSCH / SCHMID / BLIEM 2013; BMWi 2019, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE 2018; GTAI 2019).

„Governance-Struktur“ bei der Entwicklung von beruflichen Curricula („staatlichen Bildungsprogrammen“ / „Vzdelávacie programy“)

<u>Betrieblicher Teil der Ausbildung</u>	<u>Schulischer Teil der Ausbildung</u>
<i>Nationale Ebene</i>	
<u>Ministerium für Schulwesen, Wissenschaft, Forschung und Sport (Bildungsministerium)</u> - lenkt und verwaltet das Schulsystem - ist zuständig für die Regelung der Berufsausbildung. Dabei wirken die Selbstverwaltungslandesbezirke sowie die „Standes- und Berufsorganisationen“ mit (§ 30 Abs. 1 a, Gesetz über die Berufsausbildung von 2015) - gibt in Zusammenarbeit mit den Standes- und Berufsorganisation die „staatlichen Bildungsprogramme“ heraus (§ 30 Abs. 1 c) - erstellt zusammen mit dem Arbeitsministerium, den Selbstverwaltungslandesbezirken sowie den „Standes- und Berufsorganisationen“ ein Verzeichnis der „Studien und Lehrfächer“ (§ 30 Abs. 2) - hat die Aufsicht über das Staatliche Institut für berufliche Bildung (SIOV) und das Staatliche pädagogische Institut (SPU) (Für einige Berufe ist das jeweilige Fachministerium zuständig. So z. B. das Gesundheitsministerium für die Gesundheitsberufe, § 31 Abs. 2).	
<u>Nationaler Regierungsrat (Rada Vlady).</u> - in dem Gremium sind u. a. die Ministerien für Bildung, Arbeit, Wirtschaft, Landwirtschaft, die Selbstverwaltungslandesbezirke sowie die „Standesorganisationen“ (die Kammern), die „Berufsorganisationen“ (die Arbeitgeber/Berufsverbände) und die Gewerkschaften vertreten. Das Gremium berät die Regierung in Fragen der beruflichen Bildung (§§ 29 und 35). 18 Arbeitsgruppen, die ausgewählte Berufsfelder abdecken, setzen sich für eine bessere Anpassung der Bildungsprogramme an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes ein.	
<u>Staatliche Institut für berufliche Bildung (SIOV)</u> - ist verantwortlich für die Entwicklung der „staatlichen Bildungsprogramme“. Dabei werden vom SIOV Fachexperten, Lehrkräfte und Praktiker mit einbezogen. - leistet Unterstützung bei der Entwicklung von beruflichen Schulcurricula	
<u>Nationales Institut für Bildung (SPU)</u> - leistet Unterstützung bei der Curriculum-Entwicklung der allgemeinbildenden Fächer in den Berufsschulen	
<u>„Standesorganisationen und Berufsorganisationen“</u> - überprüfen die „Befähigung“ der Ausbildungsbetriebe für den „praktischen Unterricht“ (§§	

14 und 33 Abs. 3 a) - „erstellen in Zusammenarbeit“ mit dem Bildungsministerium Rahmenlehrpläne (§ 33 Abs. 3 e)	
<i>Regionale Ebene</i>	
<u>Selbstverwaltungslandesbezirke</u> (insgesamt acht) - Träger der Berufsschulen - erarbeiten Berufsbildungsstrategien in Kooperationen mit den jeweiligen Berufsbildungsausschüssen („Bezirksräten“)	
<u>Regionale „Bezirksräte“</u> - in den Räten sind u. a. „Standesorganisationen“ (die Kammern), die „Berufsorganisationen“ (die Arbeitgeber) und die Gewerkschaften vertreten. Sie beraten die Selbstverwaltungslandesbezirke in Fragen der beruflichen Bildung	
<i>Lokale Ebene</i>	
<u>Ausbildungsbetriebe</u> - schließen einen Vertrag mit Auszubildenden ab - schließen einen Vertrag mit der Berufsschule ab	<u>Berufsschulen</u> - entwickeln ein eigenes schulisches Bildungsprogramm. Grundlage ist das staatliche Bildungsprogramm

Seit 2008 werden die beruflichen Curricula dezentral entwickelt. Seitdem ist auch vorgesehen, dass sowohl der nationale Rahmen der staatlichen Bildungsprogramme als auch die darauf basierend autonom entwickelten Programme mit Berufs- und Arbeitgeberverbänden abgestimmt werden, bevor sie in Kraft treten.

Es gibt 28 Fachgruppen, in denen eine berufliche Ausbildung absolviert werden kann. In 17 davon ist eine duale Ausbildung möglich. Seit dem Schuljahr 2018/2019 werden für die Berufsschulen und die duale Berufsausbildung die gleichen Curricula eingesetzt.

Das Verfahren

- (1) Die Initiative für ein neues Bildungsprogramm kommt in der Regel vom Arbeitgeber. Sie kann aber auch von der Berufsschule ausgehen.
- (2) Die Initiatoren stellen hierzu einen Antrag beim Bildungsministerium. Der Vorschlag sollte vom betroffenen Selbstverwaltungslandesbezirk (er unterhält die Berufsschulen) unterstützt werden und mit regionalen / lokalen Arbeitgeberverbänden sowie den Branchenvertretern besprochen worden sein.
- (3) Dann wird mit Experten des SIOV ein neues Bildungsprogramm erarbeitet. Daran wirken die Berufsschulen, die Kammern und die Arbeitgeberorganisationen mit.

Auch die Gewerkschaften können sich an dem Verfahren beteiligen. Der Entwurf des neuen Bildungsprogramms enthält folgende Rahmenvorgaben:

- die erforderlichen Schlüsselkompetenzen und beruflichen Kompetenzen
- die thematischen Felder der Ausbildung
- Zeitplan für die Umsetzung
- die erforderlichen finanziellen und personellen Ressourcen

- (4) Der Vorschlag wird dann der zuständigen Arbeitsgruppe im „Nationalen Regierungsrat“ vorgelegt. Wenn der Rat den Vorschlag empfiehlt, dann genehmigt ihn das Ministerium.
- (5) Das SIOV empfiehlt dann, das neue Bildungsprogramm an mindestens drei Berufsschulen zu erproben. Die Initiatoren schlagen dem Ministerium Partner für die Erprobungsphase vor.
- (6) Die Erprobung wird durch das Bildungsministerium veranlasst. Bewertung und Überprüfung erfolgen durch das SIOV und das SPU.
- (7) Die Initiatoren legen dem Ministerium die endgültige Fassung des Bildungsprogramms vor. Dazu gehört auch eine abschließende Empfehlung durch das SIOV und unabhängige Experten. Wenn die Empfehlung positiv ist, wird das Bildungsprogramm in das nationale Angebot aufgenommen.
- (8) Jede Berufsschule kann nun dieses Bildungsprogramm anbieten. Auf der Basis der staatlichen Rahmenvorgaben werden von den Schulen spezifischere, regional angepasste Bildungsprogramme entwickelt. Hierzu werden Vertreter der Berufs- und Arbeitgeberverbände einbezogen.

Quellen: CSEPE-BANNERT 2016; CEDEFOP 2016³³, CEDEFOP 2018³⁴; CEDEFOP 2019³⁵; BMWi 2019; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE 2018

³³ Vgl. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/slovakia-vet-europe-country-report-2016> (Stand 19.12.2019)

³⁴ Vgl. <https://www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-resources/country-reports/vocational-education-and-training-europe-slovakia-2018> (Stand: 19.12.2019)

³⁵ Vgl. <https://www.cedefop.europa.eu/de/tools/vet-in-europe/systems/slovakia> (Stand: 19.12.2019)

4.2. Kooperationsmodell bei der Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards

Ein zweiter Schwerpunkt des Forschungsprojekts war die Frage nach dem Kern der Kooperation zwischen den Akteuren bei der Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards in den dualen Ländern, die von Berufsbildungspolitik, -forschung und -praxis überwiegend als erfolgreich eingestuft wird³⁶. Im Mittelpunkt stand daher die Frage: Welche Faktoren fördern die Zusammenarbeit der Akteursgruppen auf diesem zentralen Handlungsfeld der beruflichen Bildung?

Mit Hilfe des Vergleichs der Governance-Strukturen und der Prozessbeschreibungen in den vier dualen Ländern sowie der Analyse der Experteninterviews³⁷ konnten sechs Faktoren herausgearbeitet werden, die die Kooperation der Akteure bei der Erstellung der Ausbildungsstandards nachdrücklich begünstigen und unterstützen. Da diese Faktoren nicht in allen vier Ländern gleichermaßen ausgeprägt sind, wurde im Projekt ein Modell entwickelt, in dem sich die sechs Merkmale wiederfinden. Mit dem erstellten „Kooperationsmodell bei der Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards“ soll auch ein Beitrag zur Weiterentwicklung des „Governance-Ansatzes“ geleistet werden.

- (1) *Mitwirkungsrechte*. Dieses erste Merkmal ist grundlegend für die Kooperation zwischen dem Staat und den Sozialpartnern. Die Mitwirkung der Sozialpartner ist in allen vier Ländern in Gesetzestexten zur Berufsbildung festgeschrieben³⁸. Durch die Beteiligung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen wird das erforderliche Know how aus der Praxis in die Gestaltung der Berufe eingebracht. Die Mitwirkung der Akteursgruppen ist in den vier Ländern allerdings unterschiedlich erkennbar: So spielt

³⁶ So beispielsweise die allgemeine Einschätzung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf der vom BIBB durchgeführten internationalen Konferenz in Siegburg am 3./4. April 2019. Vgl. <https://www.bibb.de/de/95478.php> (Stand: 17. Juli 2019)

³⁷ Es wurden jeweils Interviews mit vier Experten und Expertinnen aus Deutschland (im Folgenden „DE 1“... „DE 4“), Österreich (im Folgenden „AT 1“... „AT 4“); aus der Schweiz (im Folgenden „CH 1“... „CH 4“) sowie aus Dänemark (im Folgenden „DK 1“... „DK 4“) geführt.

³⁸ - In Deutschland ist gemäß § 92 Abs. 1 BBiG der Hauptausschuss des BIBB, in dem die Repräsentanz der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften gesetzlich festgelegt ist, zu den vom Bundesinstitut vorbereiteten Ausbildungsordnungsentwürfen anzuhören.

- In Österreich heißt es im Zusammenhang mit dem Bundesberufsausbildungsbeirat gemäß § 31 Abs. 3 BAG (Berufsausbildungsgesetz): „Wenn der Bundesminister für Wirtschaft, Familie und Jugend die Erlassung oder Abänderung einer der im Abs. 2.7 angeführten Verordnungen beabsichtigt, hat er unter Setzung einer angemessenen, mindestens zweimonatigen Frist eine Stellungnahme des Beirats einzuholen und auf eine fristgerecht erstattete Stellungnahme bei Erlassung der entsprechenden Verordnung Bedacht zu nehmen“.

- Im Berufsbildungsgesetz der Schweiz wird in Art. 19 Abs. 3 im Zusammenhang mit der Verordnung über Berufsbildung ausgeführt: „Die Ausgestaltung und Inkraftsetzung der Bildungsverordnungen durch das SBFI setzt die Mitwirkung der Kantone und von Organisationen der Arbeitswelt voraus“.

- In § 38 Abs. 3 des dänischen Berufsbildungsgesetzes heißt es: „Die Fachausschüsse legen Ausbildungsregelungen für die einzelnen Ausbildungen fest“.

die Frage der Parität der Sozialpartner in Dänemark, Deutschland und Österreich eine zentrale Rolle. Demgegenüber ist diese Frage in der Schweiz nachrangig.

- (2) *Ein von Staat und Sozialpartnern gemeinsam organisiertes Verfahren.* Das Verfahren kann dabei durch schriftliche Dokumente (wie das Handbuch „Prozess der Berufsentwicklung in der beruflichen Bildung“³⁹ in der Schweiz, die „Empfehlung zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren“ in Deutschland⁴⁰, den jährlichen Monitoring-Bericht für das Ministerium für Kinder und Ausbildung in Dänemark) oder durch Institutionen wie das BIBB (Deutschland) und das ibw (Österreich) unterstützt werden. Als Vorteile werden genannt, eine derartige Unterstützung gebe den „Takt (im Verfahren)“ vor (CH 1) und verleihe Sicherheit im Ablauf (CH 2, DE 1) sowie für die Entwicklung der Entwürfe mit Blick auf Form und Struktur (AT 2 und DE 4)⁴¹. Allerdings wird auch davor gewarnt, dass ein zu hoher „administrativer Aufwand“ zu einer „Herausforderung“ (CH 1) werden könne. Denn wenn der Prozess zu starr organisiert ist, dann besteht die Gefahr, dass der Dialog zwischen den Akteuren seine positiven Effekte nicht voll entfalten kann. Eine dänische Expertin weist in diesem Zusammenhang darauf hin: „The revising process (in Denmark) is not structured rigidly, but implies high flexibility and openness to dialog“ (DK 2).
- (3) Dies leitet direkt zum dritten Faktor über, dem *„kontinuierlichen Dialog zwischen den Akteuren“*. Dieser Faktor ist wie der Faktor „Mitspracherechte“ ein grundlegendes Merkmal des „Kooperationsmodells bei der Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards“. Von erheblicher Bedeutung ist, dass der Dialog nicht nur zwischen den relevanten Akteursgruppen, sondern auch innerhalb der einzelnen

³⁹ Im Vorwort des Handbuchs heißt es: „Mit dem Inkrafttreten des Bundesgesetzes über die Berufsbildung auf den 1. Januar 2004 fiel der Startschuss für die Reform aller Abschlüsse der beruflichen Grundbildung. Ein bewährter Begleiter während des Reformprozesses für alle Akteure war das Handbuch Verordnungen. (...) Das Handbuch ist so gestaltet, dass es in Abstimmung mit den Verbundpartnern periodisch dem Stand der Entwicklung angepasst werden kann“ (SBFI 2017, S. iii).

⁴⁰ In der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses „zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren vom 27. Juni 2008“ heißt es: „Die vorliegende Verfahrensbeschreibung regelt die Abläufe und die Qualitätssicherung der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen ab Weisung des Fachministeriums bis zur Zuleitung des Ergebnisses an Fachministerium und BMBF für die abschließende gemeinsame Sitzung, in der die Ordnungsmittel des Bundes (Ausbildungsordnung) und der Länder (Rahmenlehrplan) aufeinander abgestimmt werden, sowie auch bis zur Beschlussfassung durch den Hauptausschuss“ (vgl. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA130.pdf>, S. 2 und 3 (Stand 19.12.2019)).

⁴¹ AT 2 meint zur Unterstützung durch das ibw, diese habe einen „riesigen Stellenwert“. Branchenexperten seien fachlich wichtig, „in der Regel verstehen (sie aber) nicht, wie man ein Berufsbild macht, wie es formuliert sein muss, sodass es im System bleibt (...), dass eine Kohärenz gegeben ist, dass auch verwandte Bereiche berücksichtigt“ würden. Und ebenfalls zur Gestaltung der Berufe äußert DE 4, dass die Berufe „eine relativ einheitliche Form, Struktur haben, diese Vorgaben werden ja nicht durch das BBiG geregelt, sondern durch diese Empfehlungen“. Das sei wichtig.

Gruppen kontinuierlich stattfindet. Die Kontinuität wird dadurch unterstützt, dass der Dialog institutionalisiert⁴² ist und die Akteure sich vielfach über Jahre kennen⁴³. Dies hat zur Folge, dass der Dialog regelmäßig auch auf informeller Ebene zustande kommt, zum Beispiel wenn in einem Verfahren Schwierigkeiten auftreten und Lösungen zunächst in persönlichen Gesprächen gesucht werden⁴⁴. Der kontinuierliche Dialog führt somit nicht nur dazu, dass Vertrauen zwischen den Akteursgruppen aufgebaut wird⁴⁵ und das gegenseitige Verständnis für die unterschiedlichen Positionen wächst, sondern auch dass die beteiligten Organisationen im Laufe der Jahre über umfangreiche Expertise in den verschiedenen Handlungsfeldern der Berufsbildung verfügen und diese zunehmend als ein „Politikfeld“ (DE 3)⁴⁶ betrachten.

- (4) Das durch den kontinuierlichen Dialog entwickelte Verständnis für die jeweils andere Seite ist eine entscheidende Voraussetzung für das vierte Merkmal: Die *Kompromissfähigkeit*.

Dies bezieht sich zum einen auf den Verhandlungsgegenstand, denn die Akteure betrachten in der Regel die Argumente und Vorstellungen der anderen Seite als legitime Forderungen⁴⁷: „Die Menschen kennen einander. Man weiß, was der andere will und was in den jeweiligen Institutionen durchsetzbar ist. Alle Personen im Beirat sind mit einem gewissen ‚Rucksack‘ ausgestattet (...) All diese (Meinungen) müssen berücksichtigt werden. Man versuche aber sich zu einigen“ (AT 3)⁴⁸.

⁴² In Deutschland beispielsweise tagen der Hauptausschuss des BIBB in der Regel dreimal im Jahr und der „Ständige Ausschuss“ sechsmal im Jahr. Der Ständige Ausschuss, dem sechzehn Mitglieder des Hauptausschusses angehören, bereitet die Sitzungen des Hauptausschusses vor und führt zwischen den Sitzungen dessen Geschäfte (vgl. <https://www.bibb.de/hauptausschuss>). In Österreich trifft sich der Bundes-Berufsausbildungsbeirat in der Regel einmal im Monat (AT 1).

⁴³ AT 2 bemerkt hierzu, es brauche „Kontinuität in der Betreuung“. Viele Mitglieder im Bundes-Berufsausbildungsbeirat kennen sich, weil sie schon seit Jahren zusammenarbeiteten. CH 2 betont, dass es ein „Riesenvorteil“ sei, dass sich die Akteure schon seit Jahren kennen würden.

⁴⁴ So verweist beispielsweise DE 2 darauf hin, dass der kontinuierliche „Austausch“ nicht nur offiziell stattfinde, sondern auch „ad hoc“ geschehe, „wie es halt eben kommt. Und wenn man sich auch wieder in einem anderen Verfahren trifft, dann redet man auch über das eine, in dem man zusammensitzt. Man versucht, sich irgendwie abzusprechen“. Auch AT 2 unterstreicht die Bedeutung der „informellen Vernetzungstreffen“.

⁴⁵ So meint beispielsweise ein Experte aus Dänemark: „(...) it is important to understand, that personal relations and an open-minded approach are crucial“ (DK 2). Und der Umstand, über längerer Zeit mit den gleichen Ansprechpartnern zusammenarbeiten zu können, sei „sehr wertvoll“, betont ein Gesprächspartner aus der Schweiz (CH 2).

⁴⁶ DE 3 äußert aus Sicht der Gewerkschaften, dass die Berufsbildung „ein wichtiges gewerkschaftliches Politikfeld“ sei und erläutert dies an einem Beispiel: „Wir haben im Rahmen dieses Politikfeldes das Thema ‚gute Arbeit‘ und hierzu gebe es „jedes Jahr eine Publikation (...) in Zusammenarbeit mit dem DGB. Dort werden Standards formuliert und Forschung in den Betrieben durchgeführt“.

⁴⁷ Auf diesen Aspekt weist Horan Lee in seinem Aufsatz „Good Will Hunting – Sozialpartnerschaft und Konfliktregulierung in der betrieblichen Weiterbildung“ hin (LEE 2015, S. 50).

⁴⁸ Ein Schweizer Experte äußert in diesem Zusammenhang die klare Forderung: „Jede/r sollte in der Lage sein, die Sichtweisen der anderen mehr oder weniger zu erkennen“ (CH 1). Ähnlich eine dänische Expertin: „We have to agree for being able to make a difference“ (DK 2).

- (5) Zum anderen bezieht sich dieser Aspekt auf die Gesprächsatmosphäre. Die regelmäßigen Kontakte, die die Akteure in vielen Fällen über Jahre pflegen, wirken sich auch vorteilhaft auf den Umgang miteinander und somit auch auf die Verhandlungen aus. Man spreche „auf Augenhöhe“ und dies habe „sehr positive Auswirkungen“ (CH 1)⁴⁹. DE 1 fasst zusammen: „Das Entscheidende ist (...), dass man kompromissbereit ist. Es kommt darauf an, die Diskussion weiter (zu führen) mit dem Ziel, dass jeder da zufrieden ist oder dass man jedem gerecht wird. Und dass man am Ende ein Produkt hat, was alle zufrieden stellt“ (DE 1)⁵⁰.
- (6) Die Einschätzung von DE 1 weist bereits auf das fünfte Merkmal hin: Die *„Suche nach einer Konsenslösung“*. Dieser Faktor ist vor allem unter zwei Aspekten von erheblicher Bedeutung. Erstens: Ein Ergebnis, das im Konsens erzielt wurde, wird auch in der Regel implementiert⁵¹. „Ein Konsens ist erwünscht, da das Ganze in der in der Praxis funktionieren soll“. Dafür brauche es ein „gemeinsames Commitment“ (AT 1). „Wir wollen etwas schaffen, wo wir alle dazu stehen können, was wir alle auch an unsere weiteren anhängenden Institutionen und letztlich auch in den Betrieben vermitteln können und wo wir wissen, dass die Kollegen (von den anderen Organisationen) (...) das genauso mittragen“ (DE 1). Zweitens: Die Suche nach einer Konsenslösung ermöglicht eine stärkere Identifizierung der Handelnden mit dem Ergebnis. „All practitioners and all users of standards should be able to identify themselves with the final product“ (DK 1).
- (7) *„Gemeinsames Grundverständnis von Berufsausbildung“*. Die Darstellung der vorangegangenen drei Faktoren - insbesondere des fünften Faktors „Suche nach einer Konsenslösung“ - haben gezeigt, dass die Akteure in ihren Verhandlungen ein gemeinsames Grundverständnis von Berufsausbildung haben. Es sollen attraktive Berufe entwickelt werden, die den Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes gerecht werden. Hierfür werden gut ausgebildete Nachwuchskräfte

⁴⁹ Die Verfasserin der dänischen Länderstudie, Lamscheck-Nilesen, merkt hierzu in ihrem Gespräch mit DK 2 zusammenfassend an: „it is important to understand that personal relations and an open-minded approach to development are crucials. Agreements are not achieved by lining up the fronts, and personal ambitions have to step backwards for the advantage of joint progression“.

⁵⁰ Die Äußerungen der Experten und Expertinnen bestätigten einen wichtigen Befund der Korporatismus-Forschung, wonach die Kompromissstrategien der Akteure darin bestünden, konstruktiv miteinander zu reden und dabei eine „gewisse Empathie für die ‚Essentials‘ der anderen Seite zu haben“ (OFFE 1984, S. 246).

⁵¹ Die Implementierung wird auch dadurch unterstützt, dass die Akteursgruppen nach dem Erlass der neuen Verordnungen Folgemaßnahmen einleiten. Dies können beispielsweise „Umsetzungshilfen“ (Deutschland), „Ausbildungsleitfäden“ (Österreich) oder Schulungen für die „Berufsbildner“ (Schweiz) sein.

benötigt, die die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen sichern und denen zugleich Karrierechancen im Betrieb eröffnet werden sollen. Aus diesen Gründen haben die Akteure die gleichen Ziele: „Sie wollen eine gute und qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung“ (DE 3).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle sechs Faktoren eng mit einander verknüpft sind. Von grundlegender Bedeutung sind dabei die Merkmale 1 „*Mitwirkungsrechte*“ und 3 „*kontinuierlicher Dialog zwischen den Akteuren*“.

Der Faktor „*Mitwirkungsrechte*“ bedeutet, dass die verschiedenen Akteursgruppen sich darauf verlassen können, dass sie gehört werden und das Recht haben, sich in den Gesamtprozess einzubringen. Die über Jahrzehnte eingeübte Praxis ermöglicht es dann, dass sich die Akteure auf ein Verfahren einigen, das den Rahmenbedingungen angepasst ist, und mit dem eine stärkere Systematisierung erreicht werden kann.

Der dritte Faktor, der „*kontinuierliche Dialog*“, ist ebenfalls von grundlegender Bedeutung, denn er bildet die Basis dafür, dass sich die restlichen Faktoren entwickeln können: Zum einen fördert der kontinuierliche Dialog bei den beteiligten Akteursgruppen den Aufbau von Expertise sowie die Entwicklung eines politischen Handlungsfeldes, in dem sich die Organisationen engagieren und für das sie sich verantwortlich fühlen. Zum anderen ermöglicht der regelmäßige, oft auch über Jahre aufgebaute Kontakt die Entwicklung einer Vertrauensbasis zwischen den Akteuren und ein besseres Verständnis der unterschiedlichen Positionen und Handlungslogiken. Dies wiederum erleichtert die Suche nach einer Konsenslösung, die in der Regel zu einer erfolgreichen Umsetzung des erzielten Ergebnisses führt. Hieraus hat sich auch ein gemeinsames Grundverständnis von Berufsausbildung entwickelt, das den Gesamtprozess unterstützt.

4.3. Impulse für die internationale Berufsbildungsk Kooperation

In der wissenschaftlichen Diskussion über die internationale Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung herrscht Konsens darüber, dass es nicht möglich ist, das duale Ausbildungsmodell in Länder mit einem eher schulisch geprägten Berufsbildungssystem zu übertragen⁵². In den letzten Jahren werden daher zunehmend Ansätze diskutiert, die dafür

⁵² Die „Transferbilanz“ hinsichtlich der „Implementierung einer dualen Berufsausbildung deutscher Prägung“ beurteilt Euler als „kritisch“ (EULER 2013a, S. 322). Wiemann und Pilz stellen fest, dass „die

plädieren, nur Elemente bzw. Merkmale von dualen Ausbildungssystemen für Transferprozesse in Betracht zu ziehen, die dann jeweils an die Rahmenbedingungen des Kooperationslandes angepasst werden müssen (Vgl. EULER 2013a; EULER 2013b).

Diesen Ansatz verfolgte auch das Forschungsprojekt. Allerdings beinhalten die hier dargelegten „Impulse“ keine Empfehlungen darüber, wie ein Transfer einzelner Elemente der dualen Berufsausbildung konkret gestaltet werden könnte⁵³. Die Impulse, die aus den Analysen im Projekt und dem Austausch mit Experten und Expertinnen aus Politik, Forschung und Praxis resultieren, sind vielmehr Informationen und Überlegungen, die für eine Reflexion bei der Beratung und Planung von internationalen Projekten - insbesondere in Bezug auf die Entwicklung von Berufsprofilen und -curricula - zur Verfügung gestellt werden sollen.

(a) Impuls „Aufbau von Beteiligungsstrukturen“

Sowohl in Portugal und als auch in der Slowakei wurden Gremien gebildet, in denen Akteurguppen zusammenkommen, die für die Förderung der beruflichen Bildung relevant sind. Die Formen und Strukturen der Beteiligung sind dabei unterschiedlich, was auch mit den nationalen Rahmenbedingungen und dem Zeitraum der eingeleiteten Reformen zusammenhängt.

-In der Slowakei wurde auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes von 2015 der „Nationale Regierungsrat“ eingerichtet. In dem Gremium, das die Regierung in Fragen der beruflichen Bildung berät und vor allem eine koordinierende Funktion hat, sind u. a. das Schulministerium, die Ministerien für Arbeit und Wirtschaft, die Selbstverwaltungslandesbezirke sowie die „Standesorganisationen“ (die Kammern), die „Berufsorganisationen“ (die Arbeitgeber/Berufsverbände) und die Gewerkschaften vertreten. Der Rat hat 18 Arbeitsgruppen eingesetzt, die ausgewählte Berufsfelder abdecken. Die

relative geringe Nachhaltigkeit solcher Aktivitäten (...) immer wieder für Ernüchterung (sorgte)“ (WIEMANN / PILZ 2019, S. 421)

⁵³ Siehe hierzu Stockmann: Systematic Evaluation Analysis (SEA) als Instrument der Wirkungsevaluation. Vortrag auf dem AGBFN - Forum „Evaluation und Wirkungsforschung in der Berufsbildung“ in Bonn am 29. November 2018

https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Wirkungsforschung_Praesentation_Stockmann.pdf (Stand 25.2.2019)

Wie ein Transferprozess nach Einschätzung der beteiligten Projektpartner erfolgreich gestaltet wurde, zeigt das BIBB-Projekt 1.5.310 im Rahmen der deutsch-portugiesischen Berufsbildungskoooperation: „Wissenschaftliche Begleitung des deutsch-portugiesischen Qualifizierungsprojekts für betriebliche Tutoren (2014 – 2017): https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/at_15310.pdf (Stand: 29.01.2020). Siehe dazu auch: Jablonka / Ulmer: Evaluation einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme im Kontext der deutsch-portugiesischen Berufsbildungskoooperationen“, Bonn 2020; ULMER / MÜLLER / PIRES: Berufspädagogische Weiterbildung betrieblicher Tutorinnen und Tutoren. Ein deutsch-portugiesisches Pilotprojekt, BWP 4/2015, S. 34 - 37

Arbeitsgruppen sollen sich für eine bessere Anpassung der Bildungsprogramme an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes einsetzen.

Auf regionaler Ebene wurden in den Selbstverwaltungsbezirken ebenfalls Berufsbildungsausschüsse eingerichtet. Die Selbstverwaltungsbezirke werden bei der Entwicklung von staatlichen Bildungsprogrammen eingebunden (vgl. Prozessbeschreibung S. 42/43).

-In Portugal wurde 2007 die „Nationale Agentur für Qualifikationen und berufliche Bildung (ANQEP)“ gegründet. Die Agentur hat eine koordinierende und integrierende Rolle. Sie ist zuständig für den nationalen Qualifikationskatalog sowie für die Anerkennung, Validierung und Zertifizierung von non-formalen und informellen Kompetenzen.

Im Jahr 2009 führte ANQEP 16 „sektorale Räte für Qualifikation“ (CSQ) ein. Die Räte bestehen aus Arbeitsgruppen, denen Vertreter von Ministerien, ANQEP, IEFP, Sozialpartnern, Unternehmen, Schulen, Bildungsanbietern sowie Fachleute angehören. Sie haben die Aufgabe, Aktualisierungsbedarfe des Nationalen Qualifikationskatalogs zu identifizieren und ANQEP bei der Erarbeitung von neuen Qualifikationsprofilen zu unterstützen.

Die skizzierten Beispiele aus der Slowakei und Portugal zeigen, welche zentrale Rolle Beteiligungsstrukturen im Reformprozess von Berufsbildungssystemen spielen. Sie haben eine wichtige koordinierende Funktion zwischen den schulischen und berufsorientierten Bildungsgängen und bieten eine Plattform für Diskussionen und Abstimmungen. Mit der Einrichtung der „sektoralen Räte für Qualifikation“ hat Portugal zudem eine formale Basis für Kooperationen zwischen den relevanten Akteuren bei der Entwicklung von Berufsprofilen und -curricula geschaffen⁵⁴.

(b) Impuls „Ownership“

Von erheblicher Bedeutung für eine wirkungsvolle Kooperation der Akteursgruppen bei der Entwicklung von Standards ist der Faktor „Ownership“. Auf diesen Aspekt hat insbesondere

⁵⁴ Im Dekret 173/2007 vom 31.12.2007 wird von einer notwendigen Kooperation („necessária cooperação“) zwischen Staat, Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen insbesondere bei der Definition und Aktualisierung von Qualifikationsstandards („nomeadamente na definição e actualização dos standards de qualificação“) gesprochen. Vgl. „Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007“, S. 8143
In einer Studie des iw über die Berufsausbildung in Europa, in der sieben Länder verglichen wurden, werden fünf Erfolgsfaktoren genannt: Akzeptanz, Unternehmensbeteiligung, Sozialpartner, Durchlässigkeit, Arbeitsmarktbezug. Zum Faktor „Sozialpartner“ heißt es: „Um die Ausbildung möglichst praxisgerecht zu gestalten, ist auch eine gelebte Sozialpartnerschaft hilfreich. In Deutschland entwickeln Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften schon seit vielen Jahrzehnten die Ausbildungsordnungen gemeinsam. Ein erster Schritt in diese Richtung können aber auch branchenspezifische Programmbeiräte sein, wie sie in Schweden, Portugal und Großbritannien praktiziert werden“ (iwD 2015)

die Siegburger Konferenz am 3./4. April 2019 hingewiesen⁵⁵. Auch in den Interviews mit den nationalen Experten und Expertinnen wurde unterstrichen, wie wichtig es sei, dass die einbezogenen Organisationen eine „Ownership“ entwickeln. „Das System ist sehr auf das grundsätzliche Commitment der Beteiligten ausgerichtet, wir nennen das Ownership. D.h. Ich bin jetzt die Branche XY und ich identifiziere mit meinem Beruf“ (AT 1). Und eine dänische Expertin gab auf eine entsprechende Frage den Akteuren in den Reformländern nachdrücklich die Empfehlung, aufeinander zuzugehen: „Do not stay behind your desk, but take personal ownership!“ (DK 2).

Beide Äußerungen weisen auf einen wesentlichen Aspekt der Kooperation hin, den auch die Analyse des „Kooperationsmodells bei der Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards“ hervorgebracht hat: Für die Entwicklung einer guten Kooperation ist es vor allem erforderlich, dass die beteiligten Gruppen regelmäßig ins Gespräch kommen, sowohl in institutioneller Form als auch informell⁵⁶. Dadurch wird ein Prozess in Gang gesetzt, der dazu führen kann, dass sich die Akteursgruppen mit ihren jeweiligen Berufen identifizieren und diese als ein „Politikfeld“ betrachten, für das sie sich verantwortlich fühlen und dementsprechend engagieren. Mit anderen Worten: Durch den kontinuierlichen Dialog auf den verschiedenen Ebenen werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich eine „Ownership“ bei den Beteiligten entwickeln kann.

(c) Impuls „Praxishilfen“

Die folgenden Beispiele von Praxishilfen für die Erarbeitung der Ausbildungsstandards lassen sich in drei Kategorien einteilen:

- Hilfen für das Verfahren selbst,
- Hilfen für die Implementierung der neuen Berufsprofile und -curricula, sowie eine
- Hilfe für die „Governance“⁵⁷.

Praxishilfen für das Verfahren

Anregungen für eine stärkere Systematisierung der Verfahren können folgende Dokumente liefern:

⁵⁵ Dies hob Rita Wang in ihrer Zusammenfassung des Workshops hervor: „If you are not part of the process, you are not part of the product. Ownership to apprenticeship schemes is essential“. Vgl. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/2019_04_03_qualification_standards_siegburg_trier_wang.pdf

⁵⁶ Die Untersuchungen in Portugal bestätigen diese Schlussfolgerung. So beklagte beispielsweise ein Sachverständiger, dass es in Portugal keine Kultur der Zusammenarbeit gebe. Interviewpartner sowohl auf der Arbeitgeber- als auch auf der Arbeitnehmerseite kritisierten „das Fehlen von regelmäßigen Sitzungen der Gremien“, in denen sie vertreten sind, insbesondere der Branchenbeiräte (Costa Artur 2016)

⁵⁷ Vgl. Abschnitt 2 „Theoretische Grundlagen“ ab S. 7f.

- Die „Empfehlung zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren“⁵⁸ in Deutschland,
- das Handbuch „Prozess der Berufsentwicklung in der beruflichen Bildung“⁵⁹ in der Schweiz, sowie
- der jährliche Monitoring-Bericht (*Udviklingsredegørelse*)⁶⁰ der landesweiten Fachausschüsse für das Ministerium für Kinder und Ausbildung in Dänemark.

Praxishilfen für die Implementierung der neuen Berufsprofile und -curricula

- In Deutschland gibt es für die Ausbildungspraxis ein Angebot an „Umsetzungshilfen“ für über 100 Berufe⁶¹
- In Österreich werden von der Wirtschaftskammer zu den neu erlassenen Ausbildungsordnungen eine „Ausbildungsdokumentation“ sowie vom ibw bei Bedarf „Ausbildungsleitfäden“ erstellt⁶².

Praxishilfe für die Governance

Für die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Partnern mit unterschiedlichen Interessen bietet die „Charta für die Verbundpartnerschaft“ aus der Schweiz ein interessantes Beispiel. Die Charta, die von der Eidgenössischen Berufsbildungskommission (EBBK) im Jahr 2016 verabschiedet wurde, enthält vier Leitlinien⁶³ und die Partner sind - so EBBK Präsident Josef Widmer - „eingeladen, sich wenn immer möglich an diese Prinzipien zu halten“⁶⁴. Dem Generaldirektor des Amts für Berufsberatung, Berufs- und Weiterbildung des Kantons Genf, Grégoire Évéquoz, zufolge zeugt die Charta „von der Bereitschaft aller Akteure zur Zusammenarbeit“. Der Geschäftsführer ICT-Berufsbildung, Jörg Aebischer, ist davon überzeugt, dass die Charta dazu ver helfe, „die Rolle und die Sichtweise der jeweils anderen Partner besser zu verstehen und zu respektieren“. Die „Charta als Papier“ könne jedoch nichts bewirken. „Es braucht Leute dazu, die zusammenarbeiten und einen konstruktiven Dialog

⁵⁸ Vgl. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA130.pdf> (Stand: 31.01.2020)

⁵⁹ Vgl. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/berufsentwicklung.html> (Stand: 31.01.2020)

⁶⁰ Hier eine Übersicht für das Jahr 2019: [uvm.dk › erhverv › pdf19 › 190116-udviklingsredegørelse-for-2019](https://www.uvm.dk/erhverv/pdf/190116-udviklingsredegørelse-for-2019.pdf) (Stand 6.02.2020)

⁶¹ Vgl. <https://www.bibb.de/de/116895.php> (Stand: 31.01.2020)

⁶² Vgl. : https://www.wko.at/service/t/bildung-lehre/Ausbildungsplaene_und_Ausbildungsdokumentationen.html (Stand: 31.01.2020)

⁶³ 1. Planen (Governance Zusammenarbeit); 2. Entscheiden (Kompromissbereitschaft, Anhörung, Verantwortung, Entscheid, Akzeptanz); 3. Umsetzen (Verlässlichkeit, Akzeptanz); 4. Evaluieren. Vgl. http://www.sbbk.ch/dyn/bin/19591-23358-1-charta_de.pdf (Stand 31.1.2020)

⁶⁴ In: PANORAMA. Ausgabe 03/2017 http://www.panorama.ch/dyn/1125.aspx?id_article=1657 (Stand: 31.01.2020)

pflügen“. Aebischer schließt mit den Worten: „Am besten wäre es meiner Meinung nach, man würde im Berufsentwicklungsprozess vorsehen, dass immer zu Beginn einer Verbundpartneraufgabe zuerst die Charta hervorgenommen wird und die Rollen besprochen bzw. geklärt werden“⁶⁵.

5 Zielerreichung

Der Kontext des Forschungsprojektes bildet die internationale Berufsbildungs Kooperation. Nachdem Deutschland auf dem EU-Gipfel in Berlin im Dezember 2012 mit mehreren europäischen Staaten eine Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung vereinbart hatte und im Jahr 2014 GOVET (German Office for International Cooperation in VET) errichtet wurde, sollten auch die Forschungsaktivitäten des BIBB in diesem Bereich intensiviert werden, um die Kooperationen zu unterstützen. Mit den vorliegenden differenzierten Ergebnissen konnte das übergeordnete Ziel des Forschungsprojektes erreicht werden. Darüber hinaus konnte das Forschungsprojekt in theoretischer Hinsicht einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Governance-Konzeptes leisten.

Rückblickend zeigt sich, dass die Analyse des historischen und soziokulturellen Kontextes der ausgewählten Länder für die Durchführung des Projektes von zentraler Bedeutung war. Dabei erwies sich die Methode der Fokus-Gruppengespräche, die für die weniger bekannten Länder Portugal und Slowakei angewendet wurde, als besonders effektiv. Im Nachhinein wäre es daher von Vorteil gewesen, auch für die Analyse der dualen Länder diese Methode einzusetzen, da sie sich - wie im Laufe der Untersuchung immer sichtbarer wurde - in mehreren Bereichen deutlich voneinander unterscheiden.

6 Ausblick und Transfer

Die im Projekt gewonnen Erkenntnisse - insbesondere die Analyse der Kooperation zwischen den Akteuren bei der Entwicklung von Ausbildungsstandards in den vier dualen Ländern sowie die dargestellten Impulse - dürften für die Beratung und Planung von internationalen Projekten bezüglich der Entwicklung von Berufsprofilen und -curricula im Rahmen der internationalen Berufsbildungs Kooperation von Nutzen sein.

⁶⁵ In: PANORAMA. Ausgabe 03 /2017 http://www.panorama.ch/dyn/3545.aspx?id_article=1658 (Stand 31.01.2017)

Ein erster konkreter Austausch über Ergebnisse des Projektes erfolgte bereits im Juni 2019 in Bonn im Rahmen der deutsch-portugiesischen Kooperation in den Diskussionen mit portugiesischen Vertretern und Vertreterinnen aus Politik und Praxis zum Themenfeld „Einbezug der Sozialpartner“. Der Austausch soll in diesem Jahr fortgesetzt und vertieft werden.

Durch das Projekt wurden ferner die Kooperationen mit den Partnerinstituten CEREQ (Marseille) und EHB (Bern) vertieft:

- So wurde mit dem CEREQ Ende letzten Jahres ein gemeinsames Entwicklungsprojekt zum Thema Ausbildungsstandards in Frankreich und Deutschland auf den Weg gebracht;
- mit dem EHB ist eine gemeinsame Publikation zum Thema Kooperation der Akteure in der dualen Berufsausbildung geplant.

Dokumentation bisheriger Projektergebnisse

Ausrichtung einer internationalen Konferenz des BIBB in Siegburg am 3. und 4. April 2019
„Qualification standards - State and SocialPartner's Cooperation in Apprenticeship: Which screenplays: <https://www.bibb.de/de/95478.php> (Stand: 17. Juli 2019)

Ulmer, Philipp / Le Mouillour, Isabelle: „Concept of a SocialPartnership Cooperation Model for the Development of Vocational Qualificationand Training Standards“
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/2019_04_03_qualification_standards_siegburg_Ulmer_LeMouillour.pdf (Stand: 17. Juli 2019)

Durchführung eines Forums auf der 6. Österreichischen Berufsbildungskonferenz in Steyr am 5.- 6. Juli 2018

Forum: „Kooperation der Akteure in der Berufsbildung am Beispiel der Entwicklung von Ausbildungsordnungen“
https://www.bbfk.at/images/BBFK_2018/PDF-2018/Book-of-Abstracts_BBFK-2018.pdf
(Stand: 7.02.2020)

Weitere Vorträge

ULMER, Philipp: „Social partners and standard development - EU perspective“, im Rahmen der deutsch-portugiesischen Berufsbildungskoooperation in Bonn am 25. Juni 2019

LE MOUILLLOUR, Isabelle: „Actors / Governance in the Development of Training Standards“ in Marseille am 28. September 2018

LE MOUILLLOUR, Isabelle: „Coordination of Actors and Governance in the Development of Training Standards“ in Kapstadt am 2.-5. August 2018

MILOLAZA, Anita: „In-company training in professions with a high focus on social and personal learning outcomes - regulations and examples from practice“, auf der Konferenz „See the goal“ (Se målet!) in Roskilde (Dänemark) am 5. April 2018

LE MOUILLLOUR, Isabelle: „Entwicklung nationaler Ausbildungsstandards – Akteure, Verfahren und Gestaltung im europäischen Vergleich“ in Bern am 27. Februar 2018

HENSEN-REIFGENS, Kristina / GEIBEN, Marthe: „Governance of vocational education and training through the example of training standards development – A European comparison of stakeholders, processes and design“, 12. JNET Conference in Oxford am 7.- 9. Juli 2017

ULMER, Philipp: „Challenges for comparative research in vocational education and training based on the example of an international research project investigating the development of education and training standards“, 5th Congress on Research in Vocational Education and Training in Zollikoven am 16. März 2017

GEIBEN, Marthe: „Governance der Berufsbildung am Beispiel der Entwicklung von Ausbildungsstandards. Eine vergleichende Analyse des Prozesses in Deutschland, Österreich und der Schweiz“, auf der 5. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK), in Steyr am 7./8. Juli 2016

Artikel

MÜLLER, Hans-Joachim / MÜNCH, Joachim / REUTER, Christiane / ULMER, Philipp:
Berufsbildungspolitik. In: ARNOLD, Rolf / LIPSMEIER, Antonius / ROHS, Matthias (Hrsg.):
Handbuch Berufsbildung, 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Wiesbaden 2020, S. 597 - 609

GEIBEN, Marthe / CSÉPE-BANNERT, Eszter: Einführung einer dualen Ausbildung in der Slowakei. Erste Schritte zu einer stärkeren Kooperation zwischen Schule und Unternehmen. In BWP 2/2018, S. 39 - 40

Literaturverzeichnis

ALTRICHTER, Herbert / BRÜSEMEISTER, Thomas / WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007

BEHRINGER, Friedericke / KÄPPLINGER, Bernd: International vergleichende Weiterbildungsforschung. In: RAUNER, Felix / GROLLMANN, Philipp: Handbuch Berufsbildungsforschung, 3. Aufl., Bielefeld 2018, S. 315 - 322

BENZ, Arthur: Verhandlungen. In: BENZ, Arthur / LUTZ, Susanne / SCHIMANK, Uwe / SIMONIS, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Wiesbaden 2007, S. 106 - 118

BENZ, Arthur / LUTZ, Susanne / SCHIMANK, Uwe / SIMONIS, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Wiesbaden 2007

BLIEM, Wolfgang / PETANOVITSCH, Alexander / SCHMIDT, Kurt: Duale Berufsausbildung in Deutschland, Lichtenstein, Österreich und der Schweiz. Vergleichender Expertenbericht. Ibw-Bericht. Wien 2016, <https://ibw.at/bibliothek/id/412/> (Stand: 29.01.2020)

BONOLI, Lorenzo: Die wichtigsten Meilensteine der Schweizer Berufsbildung. In Panorama 03/2017, http://www.panorama.ch/dyn/3545.aspx?id_article=1659 (Stand 18.9.2019)

BONOLI, Lorenzo / NOTTER, Patricia: Länderstudie Schweiz. Unveröffentlichtes Manuskript, Bern 2016

BOSCH, Gerhard: Industrielle Beziehungen und Interessenvertretung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: BERGER, Klaus / JAICH, Roman / MOHR, Barbara / KRETSCHMER, Susanne / MORAAL, Dick / NORDHAUS, Hans Ulrich (Hrsg.): Sozialpartnerschaftliches Handeln in der betrieblichen Weiterbildung. Bonn 2015, S. 15 - 32

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2014

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ENERGIE: bq Portal - Das Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen. Berlin 2019, <https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/daenemark> (Stand 1.10.2019)

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ENERGIE: bq Portal - Das Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen. Berlin 2019, <https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/slowakei> (Stand 29.10.2019)

BUSEMEYER, Marius R.: Reformperspektiven der beruflichen Bildung. Erkenntnisse aus dem internationalen Vergleich. Bonn 2012, <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/09329.pdf> (Stand 30.7.2019)

BUSKE, Ramona / CORT, Pia / GROLLMANN, Philipp: Dänemark. In: LAUTERBACH, Uwe et al: Internationales Handbuch der Berufsbildung. Frankfurt am Main 2009

CEDEFOP (Hrsg.): Glossary – Quality in education and training, Glossar – Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung, Glossaire – La qualité dans l'enseignement et la formation. Luxembourg 2011, http://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf (Stand: 15.7.2019)

CEDEFOP: Vocational education and Training in Europe, 2018: Portugal, <https://www.cedefop.europa.eu/el/publications-and-resources/country-reports/vocational-education-and-training-europe-portugal-2018> (Stand: 27.12.2019)

CEDEFOP: Vocational education and Training in Europe, 2016: Portugal. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_CR_PT.pdf (Stand 27.12.2019)

CEDEFOP: Vocational education and training in Slovakia: short description. Luxembourg 2016, https://www.cedefop.europa.eu/files/4150_en.pdf (Stand: 8.11.2019)

CEDEFOP (Hrsg.): Terminology of European education and training policy. Luxembourg 2014

CEDEFOP / DIPF (Hrsg.): Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa. Ansätze, Politikbezüge und Innovationstransfer. Frankfurt am Main / Thessaloniki 2000

COSTA ARTUR, Alexandra: Länderstudie Portugal. Unveröffentlichtes Manuskript, Lissabon 2016

CSEPE-BANNERT, Eszter: Länderbericht Slowakei. Unveröffentlichtes Manuskript, Leipzig 2016

DEISSINGER, Thomas: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix / GROLLMANN, Philipp: Handbuch Berufsbildungsforschung, 3. Aufl., Bielefeld 2018, S. 256 - 265

DEISSINGER, Thomas / FROMMBERGER, Dietmar: Berufsbildung im internationalen Vergleich – Typen nationaler Berufsbildungssysteme. In: NIKOLAUS, Reinhold / PÄTZOLD, Günter / REINISCH, Holger / TRAMM, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 343 – 348

EBNER, Christian: Erfolgreich am Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich. Frankfurt am Main 2013,
https://www.alexandria.unisg.ch/257226/1/Bericht_Systemische_Steuerung_BB2030.pdf
(Stand 1.10.2019)

EBNER, Christian / NIKOLAI, Rita: Duale oder schulische Berufsausbildung? Entwicklungen und Weichenstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Political Science Review 16 (4), 2010, S. 617 – 648
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.1662-6370.2010.tb00443.x> (Stand: 28.02.2020)

EMMENEGGER, Patrick / SEITZL, Lina: Expertenbericht zur systemischen Steuerung der Berufsbildung in der Schweiz. St. Gallen 2019

EULER, Dieter: Die deutsche Berufsausbildung - ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? ZBW, 109. Band, Heft 3 (2013a), S. 321 – 331

EULER, Dieter: Das duale System in Deutschland - Vorbild für einen Transfer in Deutschland? Eine Studie im Auftrag der Bertelmann Stiftung. Gütersloh 2013b

FLAKE, Regina: Berufsausbildung für Europas Jugend. Länderbericht Portugal. Köln 2015, https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2015/248663/Portugal_L%C3%A4nderbericht.pdf (Stand: 18.02.2020)

GEORG, Walter: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld 2005, S. 186 - 193

GONON, Philipp: Geschichte der Verbundpartnerschaft. Zwischen Staat und Markt. In Panorama 05/2017 http://www.panorama.ch/dyn/3545.aspx?id_article=1679 (Stand 19.9.2019)

GONON, Philipp: Renaissance der dualen Berufsbildung durch Modernisierung. In: SCHLÖGL, Peter / STOCK, Michaela. / MOSER, Daniela / SCHMID, Kurt / GRAMLINGER, Franz (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Bielefeld 2017, S. 44 - 60

GREINERT, Wolf-Dietrich: Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildungspolitik. 2. grundständig überarbeitete Aufl., Frankfurt am Main, 2012

GREINERT, Wolf-Dietrich: Die europäischen Berufsausbildungs“systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: CEDEFOP (Hrsg.): Berufsbildung Nr. 32, europäische Zeitschrift: Zur Geschichte der Beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz. Juli 2004

GROLLMANN, Philipp / GOTTLIEB, Susanne / KURZ, Sabine: Berufsbildung in Dänemark: dual und kooperativ? ITB – Forschungsberichte 09 / 2003. Bremen 2003

GRUBER, Elke: Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: NESS, Harry / KIMMIG, Thomas (Hrsg.): Kompendium zu aktuellen Herausforderungen beruflicher Bildung in Deutschland, Polen und Österreich. Frankfurt am Main 2008, S. 40 - 54

GUTKNECHT-GMEINER, Maria / TRITSCHER-ARCHAN, Sabine: Duale Berufsausbildung in Österreich. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien 2016

GTAI (Germany Trade and Invest): Slowakei. Berlin 2019
<https://www.gtai.de/GTAI/Navigation/DE/Trade/Maerkte/Geschaeftspraxis/lohn-und->

lohnnebenkosten,t=lohn-und-lohnnebenkosten--slowakei,did=1939260.html (Stand: 27.10.2019)

HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren“, Bonn 2008, <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA130.pdf>

HAUSCHILD, Ursel / WITTIG, Wolfgang: Governance in der beruflichen Bildung. In: RAUNER, Felix / GROLLMANN, Philipp: Handbuch Berufsbildungsforschung, 3. Aufl., Bielefeld 2018, S. 271 - 279

HERKNER, Volkmar: Öffentliche Aufgabe „Berufsbildung“ – Zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes vor 40 Jahren, Bonn 2009, <http://www.bibb.de/de/52176.htm> (Stand: 14.6.2017)

iwd (Der Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft): Fünf Faktoren für den Erfolg. Köln 2015, <https://www.iwd.de/artikel/fuenf-faktoren-fuer-den-erfolg-246750/> (Stand: 30.01.2020)

JABLONKA, Peter / ULMER, Philipp: “Evaluation einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme im Kontext der deutsch-portugiesischen Berufsbildungsk Kooperationen“. In: ERTL, Hubert / STOCKMANN, Reinhard / WIDERA, Christina (Hrsg.): Evaluation und Wirkungsforschung in der Berufsbildung (Arbeitstitel), Bonn 2020 (in Druck)

KNAUBER, Carolin / IOANNIDOU, Alexandra: Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich - Von der Politikformulierung zur Implementierung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2016 (2), S. 130 - 148

KOPP von, Botho: Slowakische Republik. In: LAUTERBACH, Uwe in Zusammenarbeit mit MITTER, Wolfgang (Hrsg.): Internationales Handbuch, Frankfurt am Main 1997

KOSOVÁ, Beata / PORUBSKÝ, Stefan: Slowakische Republik. In: DÖBERT, Hans / HÖRNER, Wolfgang / KOPP von, Botho / REUTER, Lutz R. (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. Baltmannweiler 2017, S. 710 - 727

KRUIP, Gerhard: Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung. In: HEIMBACH-STEINS, Marianne / KRUIP, Gerhard (Hrsg.): Kooperative Bildungsverantwortung, Bielefeld 2011, S. 11 – 33

KUSSAU, Jürgen / BRÜSEMEISTER, Thomas: Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: ALTRICHTER, Herbert / BRÜSEMEISTER, Thomas / WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007, S. 15 - 54

LAMSCHECK-NIELSEN, Regina: Country study Denmark. Unveröffentlichtes Manuskript. Brabrand 2016

LAUTERBACH, Uwe: Die Schritte zu einer internationalen und international vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld 2005, S. 44 - 51

LEE, Horan: Good Will Hunting - Sozialpartnerschaft und Konfliktregulierung in der betrieblichen Weiterbildung. In: BERGER, Klaus / JAICH, Roman / MOHR, Barbara / KRETSCHMER, Susanne / MORAAL, Dick / NORDHAUS, Hans Ulrich (Hrsg.): Sozialpartnerschaftliches Handeln in der betrieblichen Weiterbildung. Bonn 2015, S. 33 - 53

LEIBER, Simone: Nationale Sozialpartnerschaft und Soziales Europa. Eine ländervergleichende Studie zur Umsetzung arbeitsrechtlicher EU-Richtlinien in Dänemark, Schweden, Finnland, Österreich, Luxemburg und Italien. Heidelberg 2003, <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5665/1/UniHDDissertationLeiber2003.pdf> (Stand: 24.10.2019)

LUTZ, B.: Die Grenzen des „effet sociétal“ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. In: HEIDENREICH, M. / SCHMIDT, G (hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung. Opladen 1991, S. 91 105

MAYNTZ, Renate: Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie. MPIfG working paper, No. 04/1, Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Köln 2004, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/44296/1/644388498.pdf> (Stand: 8. Juli 2019)

M, Christoph / RAULAND, Corinna / WERNER, Dirk: Berufsausbildung für Europas Jugend - Länderbericht Deutschland. Köln 2015

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESS: ONISEP (Europäisches Portal der Mobilität für Jugendliche in beruflicher Ausbildung). Paris 2018,
<http://mavoieproeurope.onisep.fr/de/berufsausbildungs-wege-in-europa/slowakei/> (Stand: 29.10.2019)

OFFE, Claus: Korporatismus als System nichtstaatlicher Steuerung. In: Geschichte und Gesellschaft 10, 1984, S. 234 - 256

OLIVEIRA de, Antonio / SOUSA, Jesus Maria / FINO NOGUEIRA, Carlos: Portugal. In: DÖBERT, Hans / HÖRNER, Wolfgang / KOPP von, Botho / REUTER, Lutz R. (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. Baltmannsweiler 2017, S. 582 - 596

PETANOVITSCH, Alexander / SCHMID, Kurt / BLIEM, Wolfgang: Transfer des dualen Ausbildungssystems. Grundlagen & Basisdesign. Wien 2013,
<https://www.wko.at/service/aussenwirtschaft/ibw-studie-zum-transfer-der-dualen-ausbildung.pdf> (Stand 24.9.2019)

RAUNER, Felix: Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh 2009

SCHMID, Josef / AMOS, Karin / SCHRADER, Josef / THIEL, Ansgar: Vorwort: Welten der Bildung? Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen in unterschiedlichen Wohlfahrtsstaaten. In: SCHMID, Josef / AMOS, Karin / SCHRADER, Josef / THIEL, Ansgar (Hrsg.): Welten der Bildung? Baden-Baden 2011, S. 7 - 27

SCHMIDT, Hermann: Prinzipien des Dualen Systems. In DIETL, Stefan / SCHMIDT, Hermann / WEISS, Reinhold / WITTWER, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Loseblatt-Sammlung, 164. Erg. - Lfg. Köln 2014

SCHMIDT, Hermann: Berufsbildung und Berufsbildungspolitik 2010. In: CRAMER, Günter / DIETL, Stefan / SCHMIDT, Hermann / WITTWER, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Loseblatt-Sammlung, 119. Erg. - Lfg. Köln 2010

SOUSA, Maria Jesus / FINO NOGEIRA, Carlos: Das portugiesische Bildungssystem. (o. J.). -
URL: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Portugal.pdf> (Stand: 27.12.2019)

STAATSSSEKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND INNOVATION (SBFI):
Organisation der Arbeitswelt. Version 2/2019. Bern 2019a

STAATSSSEKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND INNOVATION (SBFI):
Gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt. Bern 2019b,
<https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/berufsentwicklung/gemeinsame-aufgabe.html#-531795906> (Stand 23.01.2020)

STAATSSSEKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND INNOVATION (SBFI):
Handbuch. Prozess der Berufsentwicklung in der beruflichen Grundbildung. Bern 2017

STOCKMANN, Reinhard: Systematic Evaluation Analysis (SEA) als Instrument der
Wirkungsevaluation. Vortrag auf dem AGBFN - Forum „Evaluation und Wirkungsforschung in
der Berufsbildung“ in Bonn am 29. November 2018,
https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Wirkungsforschung_Praesentation_Stockmann.pdf (Stand 25.2.2019)

TRAMPUSCH, Christine: Berufsausbildung, Tarifpolitik und Sozialpartnerschaft: Eine
historische Analyse der Entstehung des dualen Systems in Deutschland und Österreich. In:
Industrielle Beziehungen, 21 (2), 2014, S. 160 - 180

ULMER, Philipp / MÜLLER, Hans-Joachim / PIRES, Fatima: Berufspädagogische Weiterbildung
betrieblicher Tutorinnen und Tutoren. Ein deutsch-portugiesisches Pilotprojekt. In: BWP -
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/2015, S. 34 - 37

WALGENBACH, Peter: Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: KIESER,
Alfred / EBERS, Mark (Hrsg.): Organisationstheorien. 6. Auflage. Stuttgart, 2006, S. 353 – 401

WEISS, Reinhold: Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog. In: RAUNER, Felix /
GROLLMANN, Philipp: Handbuch Berufsbildungsforschung, 3. Aufl., Bielefeld 2018, S. 83 - 90

WEISS, Reinhold: Staatliche Berufsbildungsplanung. In Ausbilder-Handbuch 199. Erg.- Lfg. -
Dezember 2017, S. 1 - 28

WETTSTEIN, Emil: Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz. 2005,
https://www.ub.unibas.ch/digi/a125/sachdok/2012/BAU_1_5943309.pdf

WETTSTEIN, Emil / SCHMID, Evi / GONON, Philipp: Berufsbildung in der Schweiz. 2. vollständig überarbeitet und erweiterte Auflage, Bern 2014

WIRTSCHAFTSKAMMER ÖSTERREICH (WKO): Wie entsteht ein neuer Lehrberuf?
https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Wie_entsteht_neuer_Lehrberuf.html (Stand 6.12.2019)

ZELLWEGER, Thomas: Die Lehre – Berufliche Grundbildung. Erfolgsmodell der Betriebe und Berufsfachschulen. Luzern 2013

ZÖLLER, Maria: Ausbildung, Übergangsbereich oder Studium? – Wie stark unterscheiden sich die Bundesländer? (2017). In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2018,
<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/281623/interaktive-grafik> (Stand 2. August 2019)

