INTERNATIONALES HANDBUCH DER BERUFSBILDUNG

Thomas Deißinger / Silke Gulden / Marius Herdrich

Australien

OTTO VON GUERICKE UNIVERSITÄT MAGDEBURG
INSTITUT FÜR BERUFS- UND BETRIEBSPÄDAGOGIK

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Herausgegeben von Philipp Grollmann, Dietmar Frommberger, Ute Clement,
Thomas Deißinger, Uwe Lauterbach, Matthias Pilz, Georg Spöttl

INTERNATIONALES HANDBUCH DER BERUFSBILDUNG

Thomas Deißinger / Silke Gulden / Marius Herdrich

Australien

Band / Ergänzungslieferung 46

OTTO VON GUERICKE UNIVERSITÄT MAGDEBURG
IBBP INSTITUT FÜR BERUFS- UND BETRIEBSPÄDAGOGIK
wbv
Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Impressum

Autoren
Deißinger, Tomas, Prof. Dr. Dr. h.c., Universitätsprofessor und Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik I der Universität Konstanz.
Gulden, Silke, Dr., Dipl.-Hdl.'in, ehemalige Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I der Universität Konstanz, Managerin im Bereich People & Organisation bei PwC in München.
Herdrich, Marius, M.Sc., ehemalige Wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I der Universität Konstanz, Studienrat am Walter-Eucken-Gymnasium und Kaufmännische Schulen I in Freiburg im Breisgau.

Redaktion
Verantwortlich: Dr. Philipp Grollmann (BIBB), Prof. Dr. Dietmar Frommberger (Universität Magdeburg), Dr. Philipp Grollmann (BIBB) Inhalt/Lektorat, Verena Schneider (BIBB) Inhalt/Lektorat, Markus Linten (BIBB) Recherchen, Noelle Diegel (BIBB) Recherchen, Ursula Knüpper-Heger (BIBB) Lektorat, Boris Pipiorke-Arndt Grafiken

Das Internationale Handbuch der Berufsbildung (IHBB) hat sich im deutschen Sprachraum zu einem praxisbezogenen Standardwerk der vergleichenden Berufsbildungsforschung entwickelt. Die Länderstudien konzentrieren sich auf nationale Berufsbildungs- und Bildungssysteme und geben einen einführenden Einblick in die sozioökonomischen Rahmenbedingungen und die bildungspolitischen Kompetenzen der jeweiligen Länder. Das Handbuch stellt die Bildungssysteme unter dem Blickwinkel der Berufsbildung vor und zeichnet die strukturellen und historischen Entwicklungslinien nach. Das Internationale Handbuch der Berufsbildung wurde im Jahr 1994 als Loseblattsammlung von Dr. Uwe Lauterbach und Prof. Dr. Wolfgang Mitter im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung gegründet und wird seitdem laufend ergänzt und aktualisiert.

Abschluss/Stand: August 2017

Mit männlichen Substantiven wie Teilnehmer, Schüler usw. werden im Text – wenn der Zusammenhang keine anderen Bezüge herstellt – auch weibliche Personen angesprochen.

Publikationsmanagement:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Arbeitsbereich 1.4 – Publikationsmanagement/Bibliothek
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld 2017
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de
Bestell-Nr.: 6004639 ISBN 978-3-7639-5955-6
Bestell-Nr. E-Book: 6004639w ISBN 978-3-7639-5956-3
urn:nbn:de:0035-vetrepository-766980-9
Printed in Germany

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

mit der 46. Ergänzungslieferung legen wir eine vollständig neu erstellte Studie zur beruflichen Bildung in Australien vor.

Australien ist aus verschiedenen Gründen ein interessantes Beispiel nationaler Berufsbildungspolitik und Praxis. In der australischen Berufsbildung gibt es schon seit langer Zeit einen Qualifikationsrahmen, insofern kann man an diesem Land die Wirkungsweise dieses mittlerweile global etablierten Instruments der Berufsbildungspolitik besonders gut studieren.

Australien fällt überdies im Vergleich zu anderen angelsächsisch geprägten Berufsbildungssystemen dadurch auf, dass das dual verschränkte Lernen in Betrieb und College eine weit größere quantitative Bedeutung hat, als in anderen Ländern. Insofern bietet sich Australien auch für Vergleiche im Hinblick auf spezifisch deutsche berufsbildungspolitische und -praktische Fragestellungen an.

Ein weiterer interessanter Punkt in Bezug auf Australien ist die Existenz einer relativ stark ausgebauten Berufsbildungsforschung mit einem eigenen Berufsbildungsforschungszentrum und einigen Universitätslehrstühlen, die sich explizit mit Fragen der beruflichen Bildung beschäftigen.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß bei der Lektüre!

Bonn, Magdeburg, Bremen, Frankfurt am Main, Kassel, Köln und Konstanz

Für die Herausgeber
Dietmar Frommberger und Philipp Grollmann

Inhalt

Verzeichnis der Tabellen 6
Abkürzungsverzeichnis 7
Grunddaten [2016] 10

Einleitung 12

1. Geografische, gesellschaftliche, politische und ökonomische Rahmenbedingungen 14
1.1 Historische Entwicklung und Bevölkerung 14
1.2 Geografie 19
1.3 Sozialer und kultureller Kontext 20
1.4 Politischer Kontext 20
1.5 Wirtschaftsstruktur 22
1.6 Qualifikationsstruktur der Erwerbspersonen 25
2. Gesetzliche Grundlagen, Zuständigkeiten und Träger im Bildungs- und Berufsbildungssystem 26
2.1 Kompetenzverteilung 26
2.2 Finanzierung 26
2.3 Bildungspolitische Institutionen auf nationaler Ebene 28
2.3.1 Australian National Training Authority 28
2.3.2 Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) 29
2.3.3 COAG Standing Council on Tertiary Education, Skills and Employment (SCOTESE) 30
2.3.4 National Skills Standards Council (NSSC) und Industry and Skills Council Advisory Committee 32
2.3.5 Industry Skills Councils 34
2.3.6 Australian Skills Quality Authority (ASQA) 35
2.3.7 Australian Chamber of Commerce and Industry (ACCI) 36
2.3.8 Australian Council of Trade Unions (ACTU) 37
2.3.9 National Centre for Vocational Education Research (NCVER) 37
2.4 Bildungspolitische Institutionen auf Ebene der States/Territories 38
2.4.1 Regierungen der States/Territories 38
2.4.2 State Training Agencies 39
2.5 Zusammenwirken von nationalen und bundesstaatlichen Institutionen . . 39
3. Übersicht über das Bildungswesen (Victoria) 41
3.1 Grunddaten 42
3.2 Historische Entwicklung 46
3.3 Strukturen 46
3.4 Curricula und Prüfungswesen 47
3.5 Elementarbereich 49
3.6 Primarbereich 49

3.7 Sekundarbereich 49
3.7.1 Sekundarbereich I 50
3.7.2 Sekundarbereich II 51
3.8 Tertiärbereich 51
3.9 Fernunterricht und Fernstudium 53
4. Berufliches Bildungswesen 55
4.1 Grunddaten 55
4.2 Historische Entwicklung 59
4.3 Bildungspolitische Zielsetzungen: Training Reform Agenda 61
4.4 Competency-based Training 63
4.5 Training Packages 65
4.6 Open Training Market 70
4.7 Australian Qualifications Framework 71
4.8 Registered Training Organisations 73
4.9 Australian Quality Training Framework 75
4.10 Berufsbildung an Technical and Further Education Institutes 76
4.11 Berufsbildung durch private Anbieter 77
4.12 Berufsbildung an Technical Colleges 78
4.13 Betriebliche Berufsbildung 78
4.14 Australian Apprenticeships 79
4.15 Erwachsenenbildung und Weiterbildung 86
5. Berufliche Erstausbildung und Weiterbildung 88
5.1 Kooperation zwischen TAFE Institutes und Schulen 88
5.2 Kooperation zwischen TAFE Institutes und Hochschulen 94
6. Personal im Bildungswesen 97
6.1 Strukturen und Merkmale der Lehrerbildung 97
6.2 Lehrende im Berufsbildungssektor 98
7. Internationalisierung 103
7.1 Australien in der internationalen Vergleichsforschung 103
7.2 Projekte der Bildungs- und Berufsbildungszusammenarbeit 104
8. Aktuelle Probleme und Reformperspektiven 106
8.1 Zum Stellenwert beruflicher Bildung 106
8.2 Fachkräftemangel und demografischer Wandel 107
8.3 Reformansätze 109
9. Zusammenfassung 112
10. Literatur 117
11. Dokumente, Rechtsgrundlagen, Anschriften 132
11.1 Gesetze, Verordnungen 132
11.2 Anschriften 133

Organigramm Bildungswesen – Victoria (allgemeine Bildung, berufliche Erstausbildung und Weiterbildung) 138

Register 140

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1 Einwanderer seit 1994/95 16
Tab. 2 Einwohnerzahlen der zehn größten Städte und urbanen Regionen, 2014 17
Tab. 3 Einwohnerzahlen der States und Territories, 2015 18
Tab. 4 Religionszugehörigkeit, 2011 18
Tab. 5 Ökonomische Kennzahlen 22
Tab. 6 Export und Import in Mio. € 23
Tab. 7 Export und Import von Gütern, 2010/11 23
Tab. 8 Export von Dienstleistungen 24
Tab. 9 Import von Dienstleistungen 24
Tab. 10 Qualifikationsstruktur 25
Tab. 11 Investitionen in die Berufsbildung 27
Tab. 12 Schülerzahlen nach Schularten, 2011–2014 42
Tab. 13 Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen, 2010–2014 43
Tab. 14 Teilnehmer Berufsbildungssystem nach Qualifikationslevel, 2012–2014 44
Tab. 15 Teilnehmer Berufsbildungssystem nach Fachgebieten 45
Tab. 16 Bildungsdaten der Einzelstaaten, 2013 45
Tab. 17 Struktur des Bildungswesens in den einzelnen Bundesstaaten und Territorien 47
Tab. 18 Charakteristika der VET-Teilnehmer, 2009–2014 56
Tab. 19 Anteil der australischen Bevölkerung in VET-Programmen nach Bundesstaaten, 2014 (in %) 57
Tab. 20 Studierende aus dem Ausland 58
Tab. 21 Berufliche Qualifikationsabschlüsse im AQF, 2007–2014 59
Tab. 22 Anzahl VET-Teilnehmer nach Training Packages und anderen Kursen, 2008–2014 69
Tab. 23 Anzahl Auszubildende auf Basis von Training Packages, 2010–2013 . . . 70
Tab. 24 Australian Qualifications Framework 72
Tab. 25 Anzahl VET-Teilnehmer nach Anbietern, 2008–2014 77
Tab. 26 Anzahl neu begonnener Australian Apprenticeships nach Branchen, 2010 und 2013 83
Tab. 27 Anzahl neu begonnener Australian Apprenticeships nach Qualifikationslevel 85
Tab. 28 Anzahl abgeschlossener Australian Apprenticeships nach Qualifikationslevel 85
Tab. 29 Abschlüsse in VET in Schools-Programmen, 2008, 2010 und 2014 92
Tab. 30 Anzahl der VET in Schools-Schüler nach States/Territories (absolut und in %) 93
Tab. 31 Australien in der PISA-Studie, 2006, 2009 und 2012 103

Abkürzungsverzeichnis

ABS	Australian Bureau of Statistics Australisches Bundesamt für Statistik
ACCI	Australian Chamber of Commerce and Industry Australische Industrie- und Handelskammer
ACE	Adult and Community Education Erwachsenenbildung
ACER	Australian Council for Educational Research Australischer Rat für Bildungsforschung
ACT	Australian Capital Territory Hauptstadtterritorium Australiens
ACTU	Australian Council of Trade Unions Australischer Dachverband der Gewerkschaften
AEC	Australian Education Council Australischer Bildungsrat
AEI	Australian Education International Organisation für die Internationalisierung der Bildung in Australien
ALA	Adult Learning Australia Organisation der Erwachsenenbildung
ALP	Australian Labor Party Australische Arbeiterpartei
ANTA	Australian National Training Authority Nationale Ausbildungsbehörde Australiens
ANTA MINCO	Australian National Training Authority Ministerial Council Ministerrat der nationalen Ausbildungsbehörde Australiens
APEC	Asia-Pacific Economic Cooperation Asiatisch-pazifische wirtschaftliche Zusammenarbeit
AQF	Australian Qualifications Framework Australische Rahmenvorgaben für Qualifikationsebenen (Stufung allgemein- und berufsbildender Abschlüsse)
AQTF	Australian Quality Training Framework Australischer Rahmen zur Qualitätssicherung
AUQA	Australian Universities Qualification Agency Agentur zur Qualitätssicherung an australischen Universitäten
BCA	Business Council of Australia Australischer Wirtschaftsrat
CBT	Competency-Based Training Kompetenzorientierte Ausbildung
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, European Centre for the Development of Vocational Training Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
COAG	Council of Australian Goverments Rat der australischen Regierungen

DEETYA	Department for Education, Employment, Training and Youth Affairs Ministerium für Bildung, Beschäftigung, Ausbildung und Jugendangelegenheiten
DEST	Commonwealth Department of Education, Science and Training (Bundes-)Ministerium für Bildung, Forschung und Ausbildung
DETYA	Department for Education, Training and Youth Affairs Ministerium für Bildung, Ausbildung und Jugendangelegenheiten
GTO	Group Training Organisation Ausbildungsdachorganisation
IB	International Baccalaureat Internationale Hochschulzugangsberechtigung
ISC	Industry Skills Council Berufsbildungsausschuss der Wirtschaft
LP	Liberal Party (Liberale Partei)
MCEETYA	Ministerial Council on Employment, Education, Training and Youth Affairs Ministerieller Rat für Beschäftigung, Bildung, Ausbildung und Jugendangelegenheiten
MCVTE	Ministerial Council for Vocational and Technical Education Ministerrat für berufliche und technische Bildung
MOVEET	Meetings of the Commonwealth Minister and State/Territory Ministers of Vocational Education, Employment and Training Treffen des Bundesministers und der Minister der Bundesstaaten bzw. Territorien für berufliche Bildung und Beschäftigung
NCVER	National Centre for Vocational Education Research Nationales Forschungsinstitut für Berufsbildung
NQC	National Quality Council Nationaler Rat zur Qualitätssicherung
NSSC	National Skills Standards Council Nationaler Rat zur Standardisierung von Qualifikationen
NSW	New South Wales Neusüdwales
NT	Northern Territory Nördliches Territorium
NTW	National Training Wage Nationale Ausbildungsvergütung
ODLAA	Open and Distance Learning Association of Australia Australische Vereinigung für Fernstudien und Offenes Lernen
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

OTEN	Open Training and Education Network Netzwerk für Bildung und Ausbildung
QLD	Queensland Queensland
RPL	Recognition of Prior Learning Anerkennung von Vorkenntnissen (in der beruflichen Bildung)
RTO	Registered Training Organisation Registrierter Aus- und Weiterbildungsanbieter
SA	South Australia Südaustralien
SBNA	School-based New Apprenticeships Schulische Lehrausbildung
SCOTESE	Standing Council on Tertiary Education, Skills and Employment Ständiger Rat für tertiäre Bildung, Qualifizierung und Beschäftigung
SEAMEO	South East Asian Ministers of Education Organisation Organisation der Bildungsminister aus Südostasien
TAFE	Technical and Further Education Berufs- und Weiterbildung
TAS	Tasmania Tasmanien
TEQSA	Tertiary Education Quality and Standards Agency Akkreditierungsstelle für den tertiären Sektor
TP	Training Package Berufliche Rahmenlehrpläne
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation
UNEVOC	UNESCO's International Project on Technical and Vocational Education Internationales Projekt der UNESCO zur beruflichen Bildung
VEETAC	Vocational Education, Employment and Training Advisory Committee Beirat für berufliche Bildung und Beschäftigung
VET	Vocational Education and Training Berufliche Bildung
VIC	Victoria Victoria
WA	Western Australia Westaustralien
YMC	Youth Ministers Council Ministerrat für Jugendangelegenheiten

Grunddaten [2016]

Australien / Australia – AU

Fläche [km²] [1]			7,692,000
	1995	2005	2015
Bevölkerungsdichte [Einw./km²] [2]	2,4	2,7	3,1
Einwohner [in 1.000] [3]	18,0	20,4	23,8

			2013
im Ausland geborene Bevölkerung [4]			27.6

Alter [Anteil an der Gesamtbevölkerung] [in %] [5]			2014
unter 15 Jahren			18.8
15–64 Jahre			66.5
65 und älter			14.7

Erwerbstätige 2014 [Bevölkerung 15 Jahre und älter] [in %] [6]	total	m	w
Gesamte Erwerbsbevölkerung (% der Bevölkerung)	52.5	57.2	47.9
Gesamte Erwerbsbevölkerung (% der Bevölkerung) 15–64 Jahre	79.0	85.5	72.5
Erwerbsquote [7]			
15–64 Jahre	76.3	82.2	70.5
65 Jahre und älter	12.3	16.9	8.3
Erwerbslosenquote	6.1	6.0	6.2
15–64	6.2	6.1	6.3
65 Jahre und älter	2.2	2.6	1.6

1 Vgl. ILO: Training and Employment of People with Disabilities: Australia 2003: http://www.ilo.org/asia/whatwedo/publications/WCMS_113192/lang--en/index.htm (Stand 20.09.2016).
2 Vgl. The World Bank: World Development Indicators: http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=AUS&series=&period (Stand 20.09.2016).
3 Vgl. The World Bank: World Development Indicators: http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=AUS&series=&period (Stand 20.09.2016).
4 Vgl. OECD: Die OECD in Zahlen und Fakten 2015–2016. Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft: http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/3015045e.pdf?expires=1475136105&id=id&accname=-guest&checksum=87D9FA401A21FADD2CAB4E7A87CE07D9 (Stand 20.09.2016).
5 Vgl. OECD: OECD Labour Force Statistics 2015 „Australia“. Paris 2016, S. 60.
6 Vgl. ebd., S. 61
7 Vgl. ebd., S. 62

Alphabetisierungsquote [in %]	
	Ostasien und Pazifik 81.8 (1990) 91.4 (2000–2004)[9]
	Youth literacy rate (15–24 years): 99 % (1995–2004)[10]

Wirtschaftsschwerpunkte [in %]

Sektor	Erwerbstätige				Bruttowertschöpfung [in % des BIP]
	2005[11]	2010[12]	2012[13]	2015[14]	2015[15]
Primär/Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	2.1	1.9	1.9	3	2,4
Sekundär/Produzierendes Gewerbe	20.4	20.1	20.1	20	27,1
Tertiär/Dienstleistung	77.5	77.9	78.0	78	70,5

8 Ebd.
9 Vgl. UNESCO 2006, S. 8.
10 Vgl. UNESCO: The Australian Language, Literacy and Numeracy Program (LLNP): http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=14&programme=133 (Stand 20.09.2016).
11 Vgl. OECD: OECD Labour Force Statistics 2015 „Australia“. Paris 2016, S. 63.
12 Ebd.
13 Ebd.
14 Vgl. ILO: Country ProfileS. Australia: https://www.ilo.org/ilostat/faces/home/statisticaldata/ContryProfileId?_afrLoop=409957358202790 (Stand 20.09.2016).
15 Vgl. The World Bank: World Development Indicators: http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=AUS&series=&period (Stand 20.09.2016).

Einleitung

Als ein Land, das einerseits von seinen Ureinwohnern, stärker jedoch von den Einwanderern aus Europa, Südamerika und Asien geprägt ist, weist Australien sowohl in sozio-kultureller als auch in wirtschaftlicher und politischer Hinsicht einzigartige Strukturen auf. Unterschiedliche kulturelle Hintergründe der Einwanderer formten eine multikulturelle australische Gesellschaft; daher ist der Umgang mit den australischen Ureinwohnern, den Aborigines und den Torres Strait Islanders, bis heute ein wichtiges Thema. Die anfängliche Segregation wandelte sich im Laufe der Zeit zu einer Förderung der Kulturgüter der Aborigines, und die ungerechte Behandlung der Ureinwohner, die rigiden Säuberungsaktivitäten und Enteignungen von Ländereien, wurden durch diverse Maßnahmen und Gesetze zu kompensieren versucht. Dies stärkte das Bewusstsein und die Wertschätzung für die Kultur der Ureinwohner.

In wirtschaftlicher Hinsicht war Australien lange Zeit von der Landwirtschaft, insbesondere vom Getreideanbau und der Viehzucht, geprägt. Obgleich diese auch heute noch eine wichtige Rolle spielt, hat der Dienstleistungssektor an Bedeutung gewonnen. Mit dem Beitritt des Vereinigten Königreichs zur Europäischen Gemeinschaft 1973 verlor Australien seinen wichtigsten Wirtschaftspartner und musste sich im asiatischen Wirtschaftsraum neu positionieren.

Bis heute ist Australien eine parlamentarische Monarchie, ein Relikt der britischen Kolonialzeit. Aus den ehemaligen Kolonien wurden weitgehend autonome States und Territories, deren übergeordnete Instanz die nationale Commonwealth Regierung ist. Die daraus resultierenden föderativen Strukturen prägen die politische Landschaft und das Spannungsfeld zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung in unterschiedlichen politischen Angelegenheiten.

Insbesondere die Bildungspolitik ist von diesem Spannungsfeld gezeichnet. Dies spiegelt sich auch in diversen Reformansätzen wider, die in den 1990er-Jahre initiiert wurden und bis heute Wirkung zeigen. Sie betreffen vor allem die Berufsbildung. Ausgangspunkt ist und war die Tatsache, dass der VET-Sektor (Vocational Education and Training) nach dem zweiten Weltkrieg weitgehend frei von staatlicher Einmischung war und erst in den 1970er-Jahren Ansätze einer neuen Form der Qualitätsorientierung in die australische Berufsbildungslandschaft einzogen. Grundlegende Kennzeichen sind jedoch nach wie vor die dominante Rolle der Wirtschaft in der Steuerung der Ziele und Inhalte beruflicher Bildung und das damit einher gehende Paradigma von Flexibilisierung des Bildungs- und insbesondere des Berufsbildungssystems. Zum Anderen wurden seit den 1990er-Jahren bis heute immer wieder Versuche unternommen, jenseits des vergleichsweise homogenen TAFE-Sektors (Technical and Further Education) ein national einheitliches System der Schul-, Hochschul- und Berufsbildung zu etablieren, um Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifizierungsmaßnahmen und Qualifikationen über die Grenzen der States/Territories hinweg zu sichern.

Australien kann demnach durchaus als reformfreudig bezeichnet werden. Dabei spielt die Grundphilosophie eines flexiblen und nachfrageorientierten, auf „Kompetenzorientierung“ setzenden Bildungs- und Berufsbildungssystems eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang ist das Land auch für Deutschland als Vergleichsobjekt von besonderem Interesse.

1 Geografische, gesellschaftliche, politische und ökonomische Rahmenbedingungen

1.1 Historische Entwicklung und Bevölkerung

Die Entdeckung Australiens durch die Europäer geht auf das 17. Jh. zurück, jedoch hüteten portugiesische, spanische und holländische Abenteurer die Entdeckung der *Terra Australis Incognita* als ein Geheimnis, weshalb nur wenige Dokumente über die erste Erschließung des bislang unbekannten Kontinents existieren[16]. Im 18. Jh. begann die eigentliche Besiedlung Australiens durch Europäer[17], insbesondere Briten, die aufgrund des verlorenen Unabhängigkeitskrieges ihre Kolonien in Nordamerika aufgeben mussten und ein neues Exil für ihre Strafgefangenen benötigten. 1770 landete James Cook in der Botany Bay südlich von Sydney, und 1788 erreichte die „First Fleet" unter Kapitän Arthur Phillip die Botany Bay mit 1.030 Menschen an Bord, darunter waren 736 britische Häftlinge. Die Sträflingstransporte wurden bis 1868 durchgeführt; insgesamt wurden bis zu 162.000 Delinquenten nach Australien ausgesiedelt. Die „freiwillig" zugereisten Einwanderer ließen sich überwiegend an der Ostküste nieder, verdienten sich aber auch im Süden mit der Schafzucht und im Norden mit dem Anbau von Zuckerrohr ihren Lebensunterhalt. Im Laufe des 18. Jh. erhielten neben New South Wales auch Tasmanien, Western Australia, South Australia, Victoria und Queensland den Status einer Kronkolonie mit jeweils eigenen Regierungen. 1894 führte South Australia als erste Kronkolonie das Wahlrecht für Frauen ein. Im Jahre 1901, einem der Schlüsseljahre der australischen Geschichte, schlossen sich die sechs Kronkolonien zum *Federal Commonwealth of Australia* zusammen. 1911 wurden dann auch die beiden Territories, das Northern Territory und das Australian Capital Territory (ACT), dem *Commonwealth of Australia* angeschlossen, und 1913 wurde Canberra gemeinsame Hauptstadt des neu gegründeten Staatswesens[18].

Nach der Kriegserklärung Großbritanniens an Deutschland wurde Australien in den ersten Weltkrieg involviert[19]. Am 25. April 1915 kämpften französische, britische und australische Soldaten bei Gallipoli vergeblich gegen die Türken, wobei dieser Tag bis heute einer der wichtigsten Nationalfeiertage (ANZAC[20] Day) ist, an welchem der gefallenen Soldaten gedacht wird. Im zweiten Weltkrieg kämpfte Australien an der Seite der Alliierten und wehrte mithilfe der USA eine drohende Invasion der Japaner ab. 1966 wurde das Englische Pfund durch den Australischen Dollar ersetzt, was als Zeichen der Loslösung von der britischen Krone betrachtet werden kann. Obgleich 1998 die Regierung den Beschluss fasste, sich vollständig vom Vereinigten Königreich zu lösen und eine unabhängige Republik zu gründen, stimmten im Januar 1999 bei einer

16 Vgl. Plischke, 2001, S. 15 ff.; Macintyre, 2009, S. 16 ff.
17 Vgl. Voigt, 2011, S. 120 ff.
18 Vgl. Hagemann, 2004, S. 79 ff.; Macintyre, 2009, S. 122 ff.
19 Vgl. Leidinger/Moritz, 2011, S. 42.; Macintyre, 2009, S. 156 ff.
20 Australian and New Zealand Army Corps.

Volksabstimmung 55 Prozent der Australier gegen die Separation und somit für den Erhalt der bis heute bestehenden parlamentarischen Monarchie in Australien, deren Staatsoberhaupt somit die britische Königin ist[21].

Die australische Politik ist insbesondere Ende des 20. Jh. geprägt von Antidiskriminierungs- und Entschädigungsakten gegenüber den Ureinwohnern Australiens, den Aborigines sowie den Torres Strait Islanders. Mit dem Dekolonisationsbeschlusses der UNO (1960) gerieten sowohl Neuseeland als auch Australien diesbezüglich unter Druck: In beiden Ländern war es aufseiten der Ureinwohner zu einer „Konfrontation mit einer überwältigenden Einwanderung von den britischen Inseln und Europa" gekommen, wobei die australischen Aborigines relativ gesehen bis heute in der öffentlichen und politischen Diskussion stärker als Minderheit und/oder gesellschaftliche Randgruppe wahrgenommen werden als die Maori in Neuseeland[22]. Viele Ureinwohner Australiens wurden im Zuge der zunehmenden Besiedlung der Weißen von ihren Ländereien vertrieben und im Zeichen landesweiter Säuberungen systematisch umgebracht. Hinzu kam das Schicksal der sog. „stolen generation" mit zwangsweisen, auch religiös motivierten, „Ziviliserungsmaßnahmen" an Kindern und Jugendlichen zwischen 1920 und 1971[23]. Durch den 1993 verabschiedeten *Native Title Act* wurde der Weg für Rechtsansprüche der Aborigines auf solche Ländereien oder Entschädigungszahlungen geebnet, deren Rechtstitel noch nicht erloschen waren. Die Regierung von Western Australia prozessierte – erfolglos – gegen diese Rechtsprechung, da ihr zufolge theoretisch ca. 40 Prozent des gesamten Staatsgebietes in den Besitz der Ureinwohner hätten zurückgegeben werden müssen, was selbstredend mit den dort dominierenden Interessen der Bergbaugesellschaften kollidierte. Das politische, kulturelle und soziale Verhältnis zwischen den Weißen und den Ureinwohnern prägt somit die jüngere Geschichte Australiens erheblich. Jedoch ist es trotz weiterhin bestehender Komplikationen und sozialer Probleme der indigenen[24] Bevölkerungsgruppen erfreulicherweise gekennzeichnet durch den Wandel von einer ethisch nicht-akzeptablen Säuberungs- und Assimilationspolitik hin zur grundlegenden Anerkennung und Wertschätzung der Ureinwohner und ihrer Kultur. 1992 erkannte Premierminister Keating die Schuld des australischen Staates gegenüber den Aborigines an. Dennoch kam es erst durch Kevin Rudd zu einer offiziellen Entschuldigung im Jahre 2007[25]. Somit wurde zwar Zerstörtes nicht wiederhergestellt, gleichwohl „eine emotionale Brücke zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den Nachkommen der Betroffenen" geschlagen[26].

21 Vgl. Biedermann/Dieter, 2012, S. 27; Australian Bureau of Statistics, 2012, S. 180.
22 Voigt, 2011, S. 170 f.
23 Vgl. Papst, 2008.
24 Vgl. Macintyre, 2009, S. 287 ff.
25 Vgl. Voigt, 2011, S. 170 f.
26 Ebd., S. 172.

Seit der Entdeckung Australiens gab es immer wieder Immigrationswellen von Europäern. Die deutsche Einwanderung begann 1838, wobei sich die Deutschen zunächst in South Australia (mit Folgen für die dortige Weinbaukultur)[27] und später auch in Queensland niederließen. In den 1940er-Jahren wurde vor allem die Einwanderung von qualifizierten Nord- und Osteuropäern durch die australische Regierung forciert, und es folgte eine bemerkenswerte Immigrationswelle in den 1950er-Jahren, u. a. von Deutschen, aber auch von Südeuropäern. Gründe für die Auswanderung nach Australien waren oftmals die religiöse und politische Verfolgung in der Heimat, aber auch Arbeitslosigkeit und die Aussicht auf eine höhere Lebensqualität. In der Hoffnung Arbeit zu finden verließen in jüngerer Zeit insbesondere Menschen aus Mittel- und Südamerika sowie Südostasien ihre Heimat. So kam es in den letzten zwanzig Jahren zu nennenswerten Zuwächsen bei den jährlichen Einwanderungszahlen: Sie stiegen bspw. von 80.100 (1994/95) auf 299.900 (2008/09). Im ersten Quartal 2015 betrug die Nettoeinwanderung rund 33.000 Personen. Allerdings liegen die Wachstumsraten der Einwanderung seit 2013 nur noch knapp über einem Prozent pro Jahr[28].

Tabelle 1: Einwanderer seit 1994/95[29]

Jahr	Anzahl
1994/95	80.100
1996/97	87.100
1998/99	96.500
2000/2001	135.700
2002/2003	116.500
2004/2005	123.800
2006/2007	232.800
2008/2009	299.900
2010/2011	172.000
2011/2012	205.700
2012/2013	237.400
2013/2014	212.695

27 Vgl. Macmillan, 1962.
28 Countrymeters: Australien Bevölkerung: http://countrymeters.info/de/Australia (Stand 29.03.2015).
29 Australian Bureau of Statistics, 2015 (http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/3412.02013-14?OpenDocument; http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/3412.0).

Australien verzeichnete in den vergangenen Jahren demnach ein Bevölkerungswachstum, welches maßgeblich durch die steigende Zahl von Einwanderern zustande kam. Ähnlich wie andere westliche Gesellschaften weist jedoch auch Australien eine „alternde“ Gesellschaftsstruktur auf: Der Altersmedian (50 % der Bevölkerung sind jünger und 50 % der Bevölkerung sind älter) ist innerhalb eines Vierteljahrhunderts um 6,3 Jahre angestiegen. Lag dieser Wert 1985 noch bei 30,6 Jahren, so waren es 2010 36,9 Jahre. Auffällig ist der Zuwachs an Personen über 64 Jahre, d. h. über dem Erwerbstätigenalter. 1985 betrug der Anteil der über 64-Jährigen an der Gesamtbevölkerung 10,3 Prozent, bis zum Jahr 2010 stieg dieser Anteil auf 13,5 Prozent. Die „alternde“ Gesellschaft hat wie auch in anderen Ländern Einfluss auf das Gesundheitswesen, den Arbeitsmarkt und auf die Berufsbildung[30].

Die größte Stadt Australiens ist Sydney mit rund 4,4 Millionen Einwohnern, gefolgt von Melbourne und Brisbane. Perth und Adelaide sind ebenfalls Millionenstädte, alle anderen Kommunen, vor allem in Landesinneren und an den Rändern der großen Bundesstaaten, liegen deutlich darunter.

Tabelle 2: Einwohnerzahlen der zehn größten Städte und urbanen Regionen, 2014[31]

Stadt	Einwohner
Sydney	4,45 Mio.
Melbourne	4,27 Mio.
Brisbane	2,18 Mio.
Perth	1,95 Mio.
Adelaide	1,28 Mio.
Gold Coast – Tweed Heads	614.379
Newcastle – Maitland	430.755
Canberra	422.510
Central Coast	323.079
Sunshine Coast	297.380

30 Australian Bureau of Statistics, 2005, S. 3 ff.; Australian Bureau of Statistics, 2011.
31 Australian Bureau of Statistics, 2016 a, S. 18.

New South Wales, Victoria und Queensland sind bezogen auf die Einwohnerzahlen die größten Bundesstaaten. Die beiden Territories haben deutlich geringere Einwohnerzahlen: Dies gilt vor allem für das Northern Territory mit rund 245.000 Einwohnern (2015).

Tabelle 3: Einwohnerzahlen der States und Territories, 2015[32]

State/Territory	Einwohner
New South Wales	7,64 Mio.
Victoria	5,97 Mio.
Queensland	4,79 Mio.
Western Australia	2,60 Mio.
South Australia	1,70 Mio.
Tasmania	517.200
Australian Capital Territory	392.000
Northern Territory	244.500

Rund drei Fünftel der Bevölkerung gehören einer christlichen Kirche an, wobei die katholische und die anglikanische Kirche die größte Zahl an Mitgliedern verzeichnen. Buddhismus, Islam, Hinduismus und Judentum sind vergleichsweise gering vertreten. Mehr als ein Fünftel der Bevölkerung gehören keiner Religion an. Der Anteil der australischen Christen an der Gesamtbevölkerung ist leicht rückläufig: er lag 2011 bei 61 Prozent.

Tabelle 4: Religionszugehörigkeit, 2011[33]

Religion	[absolut]	[%]
Christentum	13.150.600	61,1
Buddhismus	529.000	2,5
Hinduismus	275.500	1,3
Islam	476.300	2,2
Judentum	97.300	0,5
Andere Religionen	168.200	0,8
Keine Religion	4.796.800	22,3
Keine Angaben	20.217.200	9,4

32 Australian Bureau of Statistics, 2016a, S. 1.
33 Australian Bureau of Statistics (http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/lookup/2071.0main+features902012-2013) – Vgl. auch Australian Bureau of Statistics, 2010j, S. 224.

1.2 Geografie

Australien erstreckt sich über eine Gesamtfläche von ca. 7,7 Millionen km² und umfasst einen gesamten Kontinent. Die Entfernung von Norden nach Süden beträgt 3.700 km und von Osten nach Westen 4.000 km. Zu Australien zählen neben dem kontinentalen Festland die vorgelagerte Insel Tasmanien, die pazifische Norfolkinsel, die Kokosinseln, die Weihnachtsinsel und die Ashmore- und Cartier-Inseln im Indischen Ozean, das australische Antarktis-Territorium sowie die subantarktischen Inseln *Macquarie Island* und die *Heard*- und *McDonald*-Inseln[34].

Der australische Kontinent lässt sich in drei Gebiete einteilen: das ostaustralische Hochland, das mittelaustralische Tiefland und das westaustralische Tafelland. Kennzeichen des ostaustralischen Hochlands ist die *Great Dividing Range*, ein Höhenzug, der sich über eine Länge von ca. 3.000 km von Norden nach Süden erstreckt. Teil der *Great Dividing Range* sind die *Snowy Mountains,* die „australischen Alpen", deren höchster Berg der *Mount Kosciusko* mit 2.229 m ist. Das mittelaustralische Tiefland liegt zwischen dem ostaustralischen Hochland und dem westaustralischen Plateau und wird auch zentrales Becken genannt. Durch das Tiefland ziehen sich einige Flüsse, wobei der Murray River der längste Fluss Australiens ist und zugleich die wichtigste Trinkwasserquelle Südaustraliens. Aufgrund der Trockenheit sind viele Flussbetten und Salzseen heute ausgetrocknet und werden bei Starkregenfällen überschwemmt. Das westaustralische Tafelland nimmt über die Hälfte des australischen Kontinents ein, hat eine Höhe von 200–800 m und ist mit Ausnahme der im Norden und Südwesten liegenden Flüsse eine Trockenzone mit der *Great Victoria Desert*, *Gibson Desert* und *Great Sandy Desert* als den größten Wüstengebieten.

Die Jahreszeiten in Australien sind entgegengesetzt zu den Jahreszeiten der Nordhalbkugel, d. h. Frühjahr ist von September bis November, Sommer von Dezember bis Februar, Herbst von März bis Mai und Winter von Juni bis August. Einen Jahreszeitenwechsel mit unterschiedlichen Temperaturen und unterschiedlichem Klima gibt es jedoch nur in Südaustralien. Mittelaustralien hat ein kontinentales Klima mit geringen Niederschlägen und Nordaustralien hat aufgrund der Nähe zum Äquator ein tropisches Klima mit geringen Temperaturschwankungen[35].

Australiens Flora und Fauna sind aufgrund der isolierten Lage einzigartig und weisen eine Vielzahl seltener Tiere und Pflanzen auf, einschließlich der beiden Wappentiere Känguru und Emu[36].

34 Vgl. Biedermann/Dieter, 2012, S. 27.
35 Vgl. Grünewald, 1981.
36 Für nähere Informationen *Flora of Australia, 1981–2006, Canberra.*

1.3 Sozialer und kultureller Kontext

Die australische Kultur und der soziale Kontext sind geprägt von den Aborigines und Torres Strait Islanders sowie von den Immigranten aus Europa, Asien und Südamerika. Insbesondere das Verhältnis der eingewanderten Australier zu den Aborigines ist bis heute ein soziales, kulturelles und auch politisches Thema. Zum Zeitpunkt der Besiedelung durch die Europäer lebten nach Schätzungen zwischen 300.000 und einer Million Ureinwohner in Australien, heute sind es noch 380.000[37]. Die soziale Struktur der Aborigines zeugt von einer Stammeshierarchie, die auf Wissen und Alter basiert, und somit hat jeder die Möglichkeit, in der Hierarchie nach oben zu steigen. Kunst und Kultur der Aborigines wurden anfänglich als archaisch bezeichnet, was u. a. auf Unwissenheit zurückzuführen sein dürfte. Nichtsdestotrotz zeugen Lebensstil und Tradition sowie vor allem die Kunst der Ureinwohner von einer ausgeprägten Naturverbundenheit, da sie sich als Teil der Natur sehen und Verhaltensregeln im Umgang mit der Natur beachten, die vielen Europäern als Vorbild dienen könnten. Leider wurde im Zuge der Assimilierung und Säuberung durch die Einwanderer vieles von der Aborigines Kultur zerstört, und erst in den letzten Jahren wurden ernsthafte Versuche unternommen, diese zu fördern und ihr einen Stellenwert in der australischen Gesellschaft einzuräumen, der über den Status touristischer Attraktionen hinaus weist.

1.4 Politischer Kontext

Australien verfügt über ein föderativ aufgebautes politisches System[38], mit der Commonwealth Regierung als zentraler politischer Instanz, die über den Regierungen der sechs Bundesstaaten South Australia, Western Australia, Queensland, New South Wales, Victoria und Tasmanien sowie der beiden Territories steht. Die Territories verfügen wie die States über eigene Landesregierungen, sind jedoch mit weniger Autonomie als die States ausgestattet. Ein Relikt aus der englischen Kolonialzeit ist, dass Australien bis heute eine parlamentarische Monarchie mit der Queen als Oberhaupt ist. Obgleich es Versuche gab, sich von der britischen Krone zu lösen und eine unabhängige Republik zu formen, lehnt dies die Mehrheit der Bevölkerung ab.

Das Parlament besteht aus zwei Kammern, dem *House of Representatives* und dem Senat. Die australische Verfassung wurde 1901 in Sydney zur Gründung des *Federal Commonwealth of Australia* verkündet und ist als liberale Variante des britischen Staatsverständnisses und auch der amerikanischen Verfassung zu betrachten, da sie u. a. schon damals das Frauenwahlrecht beinhaltete. In dieser ursprünglichen Version der Verfassung wurden allerdings den Aborigines keine Rechte zugesprochen. Mit der Verfassung 1901 wurden das erste Parlament und Edmund Barton als Premierminis-

37 Vgl. Statista, 2015, o. S.
38 Vgl. Australian Bureau of Statistics, 2012, S. 180.

ter gewählt. Ihren Sitz in der neuen Hauptstadt Canberra erhielten Regierung und Parlament jedoch erst 1927, davor tagte das Parlament in Melbourne. Der Entschluss, eine Planhauptstadt Canberra in einem eigenen Territory zu etablieren, resultierte daraus, dass man sich nicht zwischen Sydney und Melbourne als Hauptstadt entscheiden konnte. Parallelen zur amerikanischen Geschichte um die Hauptstadt Washington D. C. sind unverkennbar.

Die vier großen Parteien im australischen Parlament sind die Australian Labor Party, die Liberal Party of Australia, die National Party sowie die Partei der Australian Democrats. Von 1949 bis 1972 regierte die Liberal Party unter Sir Robert Menzies, Harold Holt, Sir John McEwen, John Gorton und William McMahon. 1972 kam es zu einem Regierungswechsel, und die Australian Labor Party regierte bis 1975 unter Gough Whitlam. Bis 1983 übernahm wieder die Liberal Party mit Malcolm Fraser die Regierung. 1983 kam es erneut zu einem Regierungswechsel, und Bob Hawke sowie nach ihm Paul Keating regierten mit der Australian Labor Party. Von 1996 bis 2007 war eine Koalition aus liberaler und nationaler Partei unter John Howard an der Macht. Im November 2007 gewann die Australian Labor Party die Macht zurück und regierte bis Juni 2010 unter Premierminister Kevin Rudd. Das Amt der Premierministerin übernahm anschließend Julia Gillard. Bei den Parlamentswahlen im August 2010 ging allerdings keine der großen Parteien als klarer Sieger hervor. Die Labor Party konnte sich jedoch die Unterstützung von einigen unabhängigen und grünen Abgeordneten sichern, mit deren Hilfe Julia Gillard in ihrem Amt bestätigt werden konnte. Bis Juni 2013 war somit eine Minderheitsregierung für die australischen Staatsgeschäfte verantwortlich, die jedoch eine Mehrheit für ihre Politik im Parlament immer wieder neu sicherstellen musste[39]. Nach einem kurzen Intermezzo unter Kevin Rudd kam es im September 2013 zum Stabwechsel an Tony Abbott als Regierungschef und die konservative Liberal Party. Im Februar 2015 musste sich Abbott einer Vertrauensabstimmung seiner eigenen Partei stellen, was darauf hindeutete, dass es demnächst wieder zu einem Wechsel im Amt des Premierministers kommen könnte[40]. Dies geschah dann auch Mitte September 2015, als Abbott sein Amt als Parteivorsitzender und Prime Minister an Malcolm Turnbull abgeben musste[41]. In der europäischen Wahrnehmung ist die australische Politik nicht sehr präsent, gleichwohl werden immer wieder kritische Stimmen laut, die die Wirtschaftspolitik Australiens im Zusammenhang mit Umweltbelastung und Umweltzerstörung thematisieren[42].

39 Vgl. Auswärtiges Amt Deutschland, 2012.
40 Vgl. www.spiegel.de/politik/ausland/tony-abbott-gewinnt-vertrauensabstimmung-in-australien-a-1017392.html (Stand 04.03.2015).
41 Vgl. „Aus für Abbott“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 214, 05. September 2015).
42 Vgl. beispielhaft Zeit Online Umwelt vom 31.01.2014 (www.zeit.de/wissen/umwelt/2014-01/great-barrier-reef-kohlehafen).

1.5 Wirtschaftsstruktur

Über Jahrhunderte hinweg war die Landwirtschaft der wichtigste Wirtschaftszweig in Australien, wobei Rinder- und Schafzucht sowie der Anbau von Getreide den größten Anteil ausmachten. Die Landwirtschaft wird heute größtenteils maschinell bewerkstelligt, weshalb eine Ausweitung der Erntegebiete von 17 Millionen Hektar (1995) auf 26 Millionen Hektar (2010) möglich wurde[43]. Trotz der großen landwirtschaftlichen Nutzfläche wird über 60 Prozent des BIP vom Dienstleistungssektor erbracht, wobei die Sektoren Finanzen und Unternehmensdienstleistungen mit 9,7 Prozent bzw. 6,6 Prozent eine bedeutende Rolle einnehmen. Die industrielle Produktion nimmt 8,2 Prozent des BIP ein, die Bauwirtschaft 7,7 Prozent, der Bergbau 7,3 Prozent, die Landwirtschaft 2,4 Prozent und die Strom-, Gas- und Wasserversorgung lediglich 2,2 Prozent des BIP[44]. Diese Zahlen verdeutlichen die Bedeutung des Dienstleistungssektors. Insgesamt ist ein Wachstum des BIP zu verzeichnen, und die Arbeitslosenquote ist vergleichsweise gering. Im Jahre 2016 lag sie bei 5,71 Prozent und erwies sich als gegenüber den beiden Vorjahren tendenziell rückläufig. Die australische Erwerbsquote beläuft sich auf rund 65 Prozent[45].

Tabelle 5: Ökonomische Kennzahlen[46]

Kennzahl	2012	2014	2016
BIP [abs.] in jeweiligen Preisen	1.473,30 Mrd. EUR	1.362,97 Mrd. EUR	1.135,01 Mrd. EUR
BIP-Wachstum [%] geg. Vorjahr	3,56	2,69	2,87
Arbeitslosenquote [%]	5,22	6,07	5,71

Australien hat ein reiches Vorkommen an Rohstoffen und gehört diesbezüglich weltweit zu den wichtigsten Exportländern. Exportrohstoffe sind u. a. Kohle, Erdöl, Erdgas, Nickel, Diamanten und Uran sowie Aluminium, Gold, Eisenerz, Titan, Basismetalle wie Kupfer, Blei und Zink. Wichtigster Absatzmarkt hierfür ist Asien. Der Export von Rohstoffen hatte 2010/11 einen Wert von 62.598 Mio. Euro, das entspricht ca. 29 Prozent der gesamten Exporte (siehe Tabelle 7). In den letzten Jahren ist vor allem in Western Australia und Queensland durch die Förderung von Mineralien und Metallen ein „mining boom“ im Gange, der zu großen Unterschieden in der Wirtschaftskraft der einzelnen States/Territories geführt hat, sodass von einer „multi-speed economy“ gesprochen wird. In diesen boomenden Wirtschaftszweigen ist auch die Nachfrage

43 Australian Bureau of Statistics, 2010 a, S. 10.
44 Vgl. Australian Bureau of Statistics, 2012, S. 513.
45 Vgl. www.de.statista.com (Stand 02.01.2017). – Vgl. auch Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 41.
46 https://de.statista.com (Stand 02.01.2017).

nach Lehrlingen besonders ausgeprägt, andererseits sind sie aber auch durch einen hohen Anteil von ungelernter bzw. angelernter Beschäftigung gekennzeichnet[47].

Tabelle 6: Export und Import in Mio. €[48]

	2010/2011	2012/2013	2013/2014
Export [abs.]	214.507	239.738	217.131
Import [abs.]	197.471	254.938	212.782

Neben dem Export von Rohstoffen spielen der Export und der Import von Industriegütern eine wichtige Rolle in der australischen Wirtschaft. Chemikalien und Brennstoffe, Lebensmittel und Tiere sowie Industriegüter sind hierbei die wichtigsten Exportgüter.

Tabelle 7: Export und Import von Gütern, 2010/11[49,50]

Güter	Exporte [Mio. €]	Importe [Mio. €]
Chemikalien und Brennstoffe	55.369	41.424
Rohstoffe	62.598	1.868
Lebensmittel und Tiere	16.387	6.437
Maschinen und Transportmittel	8.946	58.549
Industriegüter	11.678	16.862
Verschiedene Fertigerzeugnisse	3.549	20.041
Getränke und Tabak	1.668	1.263
Fette und Wachse	395	406

47 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 41.
48 http://www.ausstats.abs.gov.au/ausstats/meisubs.nsf/0/C8750AFDEAF39B8CCA257DA2000D2B-0D/$File/52060_sep%202014.pdf. – Vgl. auch Australian Bureau of Statistics, 2010 c, S. 2; Australian Bureau of Statistics, 2011 j, S. 22 ff.
49 Australian Bureau of Statistics, 2011 j, S. 25 ff.
50 Daten wurden in Euro umgerechnet unter Berücksichtigung des entsprechenden Wechselkurses mithilfe der Internetseite https://www.oanda.com/lang/de/currency/average.

Auch der Export und Import von Dienstleistungen ist ein wichtiger Bestandteil der Wirtschaft. Allerdings stieg der Gesamtexport von Dienstleistungen von 2009/10 bis 2010/11 um 4.045 Millionen Euro, während der Gesamtimport von Dienstleistungen im gleichen Zeitraum um 8.342 Milliarden Euro anstieg.

Tabelle 8: Export von Dienstleistungen [51, 52]

Exporte [Mio. €]	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Reisen	20.976	22.981	23.654	24.923	22.811
Andere Dienstleistungen	8.114	9.459	11.160	12.693	11.477
Fracht	277	307	288	275	195
Andere Transporte	3.871	4.536	4.595	4.557	4.180
Gesamt	**33.238**	**37.283**	**39.696**	**42.448**	**38.662**

Tabelle 9: Import von Dienstleistungen [53, 54]

Importe [Mio. €]	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Reisen	14.792	18.743	20.613	22.265	20.206
Andere Dienstleistungen	10.241	12.481	14.616	17.551	15.929
Fracht	5.172	5.978	6.895	7.265	6.564
Andere Transporte	3.738	5.084	5.529	6.129	4.960
Gesamt	**33.943**	**42.285**	**47.652**	**53.210**	**47.659**

Die Nettoauslandsverschuldung von Australien lag im September 2011 bei ca. 550 Milliarden Euro. Das Nettoauslandsvermögen betrug zum gleichen Zeitpunkt 80 Milliarden Euro.[55]

51 Australian Bureau of Statistics, 2011 j, S. 22; Australian Bureau of Statistics, 2015 b, S. 26.
52 Daten wurden in Euro umgerechnet unter Berücksichtigung des entsprechenden Wechselkurses mithilfe der Internetseite https://www.oanda.com/lang/de/currency/average.
53 Daten wurden in Euro umgerechnet unter Berücksichtigung des entsprechenden Wechselkurses mithilfe der Internetseite https://www.oanda.com/lang/de/currency/average.
54 Australian Bureau of Statistics, 2011 j, S. 22; Australian Bureau of Statistics, 2015 b, S. 26.
55 Australian Bureau of Statistics, 2011 f, S. 1.

1.6 Qualifikationsstruktur der Erwerbspersonen

Die Qualifikationsstruktur der Erwerbspersonen zeigt, dass die Anzahl Studierender im Hochschulsektor zwischen 2005 und 2015 um 25 Prozent zugenommen hat, wohingegen der Anstieg der Teilnehmerzahlen der Studierenden bzw. Auszubildenden im Berufsbildungs-sektor um 5,8 Prozent vergleichsweise gering ausgefallen ist. Dennoch werden in absoluten Zahlen nach wie vor deutlich mehr Australier im Berufsbildungssektor als im Hochschulsektor qualifiziert, wenngleich sich der Abstand durch die unterschiedlichen Wachstumszahlen verringert hat. Auch wenn der Berufsbildungssektor in den letzten Jahrzehnten expandierte, ist ein Grundmerkmal von beruflicher Integration immer noch die Tatsache, dass Jugendliche bereits während der Schulzeit einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen. Allgemein gilt, dass rund 30 Prozent aller Erwerbstätigen teilzeitbeschäftigt sind und der Anteil von Frauen in Beschäftigungsverhältnissen bei rund 65 Prozent liegt[56].

Tabelle 10: Qualifikationsstruktur[57]

	Studierende an Hochschulen	Studierende im Berufsbildungssektor
2005	957.200	1.650.800
2006	984.100	1.676.000
2007	1.029.900	1.665.000
2008	1.066.100	1.699.700
2009	1.134.000	1.706.700
2010	1.192.700	1.799.000
2011	–	1.815.500
2012	–	1.882.800
2013	–	1.813.000
2014	1.197.000	1.752.000

56 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 42.

57 Vgl. Australian Bureau of Statistics, 2010 e, Tabelle 1: National Centre for Vocational Education Research, 2007 b, S. 1; National Centre for Vocational Education Research, 2008 b, S. 1; National Centre for Vocational Education Research, 2009 e, S. 13; National Centre for Vocational Education Research, 2010 e, S. 1; National Centre for Vocational Education Research, 2011 e, S. 8; National Centre for Vocational Education Research, 2015 c.

2 Gesetzliche Grundlagen, Zuständigkeiten und Träger im Bildungs- und Berufsbildungssystem

2.1 Kompetenzverteilung

Mit der Verfassung von 1901 wurde Australien zu einem föderativen Staat erklärt, und seitdem ist die Regierungsverantwortung zwischen der Commonwealth-Regierung (Bundesregierung) und den jeweiligen Landesregierungen der States/Territories aufgeteilt. Ebenfalls in der Verfassung festgelegt ist, dass die Zuständigkeit für Schulbildung, Hochschulbildung und Berufsbildung grundsätzlich bei den Regierungen der States/Territories liegt. Dennoch hat die Commonwealth-Regierung Einfluss auf Bildungsangelegenheiten, da sie finanzielle Mittel für Bildung und Berufsbildung bereitstellt. Hieran werden jedoch bestimmte Bedingungen geknüpft, sodass die Commonwealth-Regierung auch in der formalen und inhaltlichen Ausgestaltung von Bildungs- und Berufsbildungsmaßnahmen eine wichtige Rolle spielt. Allerdings soll bereits an dieser Stelle erwähnt werden, dass ein Grundprinzip der australischen Berufsbildungspolitik darin liegt, der Wirtschaft eine zentrale Gestaltungsmacht einzuräumen[58].

2.2 Finanzierung

Der größte Anteil an Mitteln für die Schul-, Hochschul- und Berufsbildung wird von der Commonwealth-Regierung sowie von den Regierungen der States/Territories bereitgestellt und somit von der öffentlichen Hand finanziert. Der Hochschul- und Berufsbildungssektor wird zudem aus Studien- und Kursgebühren finanziert. Das heißt, Lernende müssen selbst in ihre eigene Aus- und Weiterbildung investieren, was abhängig von der Höhe der anfallenden Gebühren und Kurskosten einen enormen Aufwand darstellen kann. Angaben über die Höhe der Gebühren sind nur schwer zugänglich, da diese in den jeweiligen States/Territories sowie in den einzelnen Instituten individuell festgelegt werden. Einige Bildungseinrichtungen legen Pauschalgebühren fest, andere verlangen Stundensätze für die einzelnen Kurse, die je nach Anspruch variieren. Sozial Benachteiligte können eine Gebührenminderung bzw. einen Gebührenerlass beantragen, und ca. 20–30 Prozent aller Lernenden im öffentlichen Berufsbildungssektor nehmen dies auch in Anspruch. Zudem gibt es seit 2005 „FEE-HELP“, ein Instrument zur Kreditfinanzierung von Aus- und Weiterbildung[59].

Für die Unternehmen gibt es keine verbindlichen Abgaben zur Finanzierung der Berufsbildung. Sie unterstützen jedoch oftmals ihre Arbeitnehmer/-innen, die eine Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme in Teilzeit- oder Vollzeitform außerhalb des Arbeitsplatzes durchführen, indem sie die anfallenden Gebühren übernehmen und die Kosten des Arbeitsausfalls tragen. Das *on-the-job training* und die damit verbundenen

58 Vgl. Simons/Harris, 2014, S. 304.
59 Vgl. Chapman/Rodrigues/Ryan, 2008.

Kosten (Löhne, Zeit des Ausbildungspersonals, Fehler der Lernenden, interne Kurse, Kursmaterialien usw.) werden – sofern keine staatliche Unterstützung in Anspruch genommen wird – vom Unternehmen finanziert. Allerdings zeigt sich, dass die Betriebe das staatliche Subventionierungsangebot i. d. R. nutzen[60]. Dies betrifft vor allem die *Australian Apprenticeships* (siehe Kap. 4.14).

2013 wurden 5,6 Prozent des BIP in Australien in die Bildung investiert[61]. Nach einem Abkommen zwischen der Commonwealth-Regierung und den States/Territories werden alle fünf Jahre die finanziellen Verflechtungen zwischen den staatlichen Ebenen dokumentiert und insbesondere die Art und Höhe der direkten finanziellen Beihilfen der Commonwealth-Regierung an die Adresse der States/Territories für die kommenden fünf Jahre festgelegt. Die finanziellen Zuwendungen sind zweckgebunden und hinsichtlich fünf großer Policy-Bereiche gegliedert, darunter u. a. der Bereich „Skills and Workforce Development". Zu jedem Policy-Bereich wird ferner ein Zusatzkommuniqué verabschiedet, in dem übergeordnete Outcome-Ziele und deren Indikatoren festgelegt werden. Damit soll überprüft werden, ob die Zahlungen die gewünschten Effekte erzielen. Im Abkommen vom Dezember 2008 verpflichtete sich die Commonwealth-Regierung in der Policy-Kategorie „Skills and Workforce Development", für den Zeitraum 2009–2014 finanzielle Leistungen im Umfang von 4,8 Milliarden Euro zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus fließen auch finanzielle Beihilfen aus dem Policy-Bereich „National Schools", in dessen Rahmen für den gleichen Zeitraum insgesamt knapp 13 Milliarden Euro veranschlagt wurden, in die berufliche Bildung[62]. Wie aus Tabelle 11 entnommen werden kann, ist in den dargestellten Jahren ein Anstieg der Investitionen in die berufliche Bildung zu verzeichen, wobei sich die Commonwealth-Regierung seit 2005 zunehmend zentralistisch engagiert, obwohl die States/Territories in absoluten Zahlen nach wie vor das Gros an Investitionen aufbringen.

Tabelle 11: Investitionen in die Berufsbildung[63, 64]

	2009 (Mrd. €)	**2010** (Mrd. €)	**2011** (Mrd. €)
Australian Government	1,00	1,39	1,45
States and Territories	2,12	2,63	4,44
Gesamt	**3,12**	**4,06**	**5,89**

60 Vgl. Stanwick, 2009, S. 10. – Beispielhaft hierzu: Queensland Apprenticeship Pledge (www.training.qld.gov.au/employers/apprenticeship-pledge/index.html).
61 Vgl. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37109/umfrage/ausgaben-fuer-bildung-in-prozent-des-bip/ (Stand 02.01.2017).
62 Vgl. Council of Australian Governments, 2008 a.
63 Australian Bureau of Statistics, 2011i, Tabelle 2.
64 Daten wurden in Euro umgerechnet unter Berücksichtigung des entsprechenden Wechselkurses mithilfe der Internetseite https://www.oanda.com/lang/de/currency/average.

In den Rahmen des multilateralen Abkommens zwischen der Commonwealth-Regierung und den States/Territories sind ferner bilaterale Abkommen eingebettet, die zeitlich befristete Initiativen und Programme zum Inhalt haben. Neben den Investitionen werden hier auch die gleichzeitig zu erreichenden Benchmarks für die spezifischen Maßnahmen festgelegt. Im Bereich der Beruflichen Bildung sind aus jüngerer Zeit u. a. folgende Programme und Initiativen erwähnenswert[65]:

– *Joint Group Training Program*: Bilaterales Abkommen zwischen dem Commonwealth und den jeweiligen States/Territories zur Unterstützung der Unternehmen bei der Implementierung von Strategien, die die Antritts- und Abschlussquote bei den *Australian Apprenticeships* verbessern (2012);
– *Productivity Places Program*: Bilaterales Abkommen zwischen dem Commonwealth und den jeweiligen States/Territories, welches zum Ziel hat, Weiterbildungsangebote für Arbeitslose zu generieren (2009–2012);
– *School Pathways Program*: Bilaterales Abkommen zwischen dem Commonwealth und den States Western Australia bzw. South Australia, welches den Übergang von der Schule in berufsbildende Maßnahmen sowie in die Beschäftigung fördern soll (2009–2014).

2.3 Bildungspolitische Institutionen auf nationaler Ebene

2.3.1 Australian National Training Authority

Die *Australian National Training Authority* (ANTA) wurde unter Premier Keating eingerichtet und war ein Ergebnis des 1992 verabschiedeten *Australian National Training Authority Act*. Der ANTA-Ausschuss setzte sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft aus allen acht States/Territories und Repräsentanten der Commonwealth-Regierung zusammen. Die ANTA wurde mit der Aufgabe betraut, das *ANTA Ministerial Council* (ANTA MINCO) zu beraten, welches sich aus den Ministern der einzelnen States/Territories zusammensetzte. Dadurch sollte die neue Behörde einerseits als Brücke zwischen dem Commonwealth und der Wirtschaft fungieren, andererseits aber auch eine Schnittstelle zwischen einzelnen States/Territories darstellen, um das langfristige Ziel eines kohärenten nationalen Berufsbildungssystems zu erreichen. Die zwei wichtigsten Ziele von ANTA wurden wie folgt definiert:

1. die Konzeptualisierung einer nationalen Berufsbildungspolitik, d. h. die Entwicklung bildungspolitischer Strategien, Prioritäten und Ziele;
2. die Unterstützung der States/Territories bei der Entwicklung von Plänen zur Umsetzung der nationalen Berufsbildungspolitik.

65 Vgl. Council of Australian Governments, 2008 b; Council of Australian Governments, 2009; Council of Australian Governments, 2012 c.

Des Weiteren war ANTA für die Verwaltung nationaler Programme und für die Koordination der von der Commonwealth-Regierung bereitgestellten finanziellen Mittel für die States/Territories zuständig. Zudem spielte das Thema „Qualität" als Motiv für die Gründung dieser Behörde eine wichtige Rolle[66].

Im Oktober 2004 gab der damalige Premierminister die Auflösung von ANTA zum 1. Juli 2005 bekannt. Die Kompetenzen gingen, wie dies auch schon vor 1992 der Fall gewesen war, wieder zurück an die Commonwealth-Regierung, genauer gesagt an das *Department of Education, Science and Training*, welches mittlerweile unter *Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR)* firmiert. Die Auflösung von ANTA hatte zur Folge, dass es bis dato keine ausschließlich für die Berufsbildung zuständige Institution mehr gibt, die die unterschiedlichen Interessen der Wirtschaft vor der Regierung vertreten könnte, die aber auch herangezogen werden könnte, um etwaige Interessenkonflikte zwischen den States/Territories zu lösen. Dies bedeutet aber auch, dass die Angelegenheiten der Berufsbildung heute wieder zentral verwaltet und koordiniert werden und die States/Territories direkt mit der Commonwealth-Regierung verhandeln – insbesondere was die Finanzierung der Berufsbildung in den einzelnen States/Territories anbelangt[67].

2.3.2 Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR)

Eine wichtigte nationale Institution der Schul-, Hochschul- und Berufsbildung stellt das *Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR)* der Commonwealth-Regierung dar. In den 1990er-Jahren war noch das *Department for Education, Employment, Training and Youth Affairs* (DEETYA) für die Berufsbildung zuständig. Im Jahr 1999 wurde das DEETYA in *Department for Education, Training and Youth Affairs* (DETYA) umbenannt, aus welchem 2001 schließlich nach nochmaliger Umbenennung das *Department of Education, Science and Training (*DEST) hervorging[68]. Die Aufgaben, Ziele und Organisation blieben jedoch grundsätzlich dieselben. Eine Erweiterung des Fokus ergab sich jedoch spätestens mit der Eingliederung des DEST in das neu geschaffene *Department of Education, Employment and Workplace Relations* (DEEWR) im Jahr 2007. Neben dem DEST ging auch das *Department of Employment and Workplace Relations* (DEWR) im neuen DEEWR auf. Das DEEWR vereinte bis Herbst 2013 die Funktionen der beiden Ministerien unter einem Dach, bis es schließlich (wiederum) zu einer Neuschneidung der Ministerien in *Department of Education and Training* und *Department of Employment* kam.

Die Aufgaben und Zielsetzungen des DEEWR erwiesen sich als weitreichend, wobei es neben Maßnahmen zur Verbesserung des Schul-, Hochschul- und Berufsbildungs-

66 Vgl. Agbola/Lambert, 2010, S. 330 und 335.
67 Vgl. Hellwig, 2008, S. 159.
68 Vgl. Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2012 b.

systems auch um die Optimierung des Übergangs in das Arbeitsleben sowie um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen im australischen Arbeitsmarkt ging. Eine konkrete Aufgabe des DEEWR mit Blick auf die Berufsbildung wurde etwa darin gesehen, Rahmenbedingungen bezüglich einheitlicher qualitätssichernder Standards für Qualifikationen, Anbieter und Kurse in der Berufsbildung festzulegen. In den Kompetenzbereich des Ministers fiel in diesem Zusammenhang etwa die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der durch SCOTESE (*Standing Council on Tertiary Education, Skills and Employment*) beschlossenen *Standards for National VET Regulator (NVR) Registered Training Organisations* sowie der *Standards for VET Accredited Courses*[69]. Dies ist insofern bemerkenswert, als die Beschlussfassung zur Schaffung derartiger Standards – welche im übrigen durch die nationale ASQA anzuwenden und damit auch mit einem unmittelbaren Souveränitätsverlust der Gliedstaaten verbunden sind – mittels SCOTESE (siehe Kap. 2.3.3), eines von den Bundesstaaten dominierten Gremiums, erfolgte. Bei der letztlich jedoch regulatorisch sehr weitreichenden konkreten inhaltlichen Ausgestaltung jener Standards spielen die Staaten durch die im Jahr 2011 gesetzlich verankerte Federführung des DEEWR bzw. der Nachfolgeministerien keine unmittelbare Rolle[70]. Insofern nahm das DEEWR bzgl. der Regulierung der beruflichen Bildung mittels der Kompetenz zur inhaltlichen Ausgestaltung der beiden Instrumente *Standards for National VET Regulator (NVR) Registered Training Organisations* und *Standards for VET Accredited Courses* stets eine dominante Position ein. Dies gilt heute auch für das *Department of Employment*.

Ein weiteres wichtiges bildungspolitisches Ziel ist die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen schulischer, universitärer und beruflicher Bildung, welche durch unterschiedliche nationale Programme gefördert wird und u. a. auf die verstärkte Kooperation zwischen Schulen und Universitäten, aber auch die Kooperation zwischen Unternehmen und Bildungsträgern abzielt[71].

2.3.3 COAG Standing Council on Tertiary Education, Skills and Employment (SCOTESE)

Der Hauptentscheidungsträger für berufsbildungspolitische Angelegenheiten ist der *COAG Standing Council on Tertiary Education, Skills and Employment* (SCOTESE). Diese Institution ist nichts anderes als eine ständige Ministerkonferenz der Minister für tertiäre und berufliche Bildung der States/Territories und des zuständigen Regierungsvertreters des Commonwealth. Daneben gibt es derzeit für elf weitere Politikfelder ebenfalls ständige Ministerkonferenzen[72]. Geschaffen wurde dieses Konferenz-System durch den *Council of Australian Governments* (COAG). Der COAG setzt sich aus dem Premierminister, den Regierungschefs der States/Territories sowie dem Präsidenten des Verbandes der *Australian Local Government Association* (ALGA) zu-

69 Vgl. Australian Government, 2011 a, S. 128 f.
70 Vgl. ebd.
71 Vgl. Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2012 a.
72 Vgl. Council of Australian Governments, 2011 a, S. 1 ff.

sammen. Dieses gleichsam „intergovernementale“ Gremium trat erstmals 1992 zusammen und tritt seither als Impulsgeber für Entwicklungs- und Reformschritte in jenen Politikfeldern auf, die von nationaler Tragweite sind und einen gemeinsamen kooperativen Ansatz aller drei staatlicher Ebenen erfordern. Der Rat der Regierungen nimmt hierbei die Rolle einer übergeordneten Institution ein, die die allgemeinen politischen Zielvorstellungen und Prioritäten in diesen Politikfeldern festlegt[73]. Der derzeitige Zuschnitt der als national bedeutsam erachteten Policy-Bereiche auf zwölf ständige Ministerkonferenzformationen erfolgte nach Beschlussfassung des COAG im Februar 2011[74].

Als eigentliche Entscheidungsorgane, welche die übergeordnete Strategie mittels konkreter Policy-Vorhaben vorantreiben sowie – nach Beschlussfassung im Konsensverfahren – deren Implementation überwachen, fungieren hingegen die ständigen Ministerkonferenzen, die sich je nach Politikfeld in unterschiedlicher Formation zusammensetzen. Die ständigen Ministerkonferenzen wurden durch den COAG zeitlich unbefristet installiert und treffen turnusgemäß i. d. R. zweimal jährlich zusammen. SCOTESE ist hierbei das Nachfolgeorgan des bis dato für die Berufsbildung zuständigen *Ministerial Council for Tertiary Education and Employment* (MCTEE). Trotz neuer Namensgebung wurde dessen Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich im Wesentlichen beibehalten. Eine Neuerung besteht lediglich darin, dass von nun an auch verstärkt Querschnittsthemen wie die Benachteiligung der Ureinwohner, die Gleichberechtigung der Geschlechter oder die Inklusion von behinderten Menschen bei den Zielen und Maßnahmen des SCOTESE mitberücksichtigt werden sollen. Bei ihrem zweiten Treffen im November 2012 betonten die Mitglieder vor allem auch die Harmonisierung der Lehrlingsausbildung als „key priority“ aller Regierungen von Commonwealth und States/Territories[75].

Im SCOTESE sind – je nach Ressortzuschnitt – die jeweiligen Minister für Bildung, Beschäftigung und Ausbildung der States/Territories sowie die entsprechenden Repräsenanten des Commonwealth vertreten. Auch der zuständige Minister Neuseelands ist im Gremium vertreten, hat aber lediglich ein Beratungs- und somit kein Entscheidungsrecht[76]. Zum primären Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich von SCOTESE gehören neben der Berufsbildung auch die Hochschulbildung, die Erwachsenenbildung sowie die Beschäftigungspolitik. In diesen Politikfeldern kann SCOTESE jeweils – in Einklang mit der übergeordneten Strategie des COAG – Prioritäten setzen und darauf aufbauend konkrete Entscheidungen hinsichtlich nationaler Maßnahmen treffen. Im Verantwortungsbereich Berufliche Bildung hat das SCOTESE die Priorität auf die Schaffung von Rahmenbedingungen für die Realisierung national einheitlicher und qualitativ hochwertiger Berufsbildungsmaßnahmen gelegt. Dabei sollen

73 Vgl. Council of Australian Governments, 2012 b, S. 1 ff.
74 Vgl. Council of Australian Governments, 2011 a, S. 1 ff.
75 Vgl. Council of Australian Governments, 2012 a, S. 1.
76 Vgl. Standing Council on Tertiary Education, Skills and Employment, 2012.

explizit die Anforderungen und Bedürfnisse der Wirtschaft hinsichtlich beruflicher Qualifikationen und Qualifizierungsprogramme einbezogen werden. Eine konkrete Maßnahme zur Verwirklichung dieser Priorität stellte die Entscheidung des MCTEE (der Vorgängerbehörde von SCOTESE) im Jahr 2009 dar, die Regulierung der beruflichen Bildung neu zu organisieren.

Dazu beschloss das SCOTESE zum einen, eine nationale Regulierungsbehörde in Form der *Australian Skills Quality Authority* (ASQA) zu schaffen[77], die die Akkreditierung der beruflichen Bildungsanbieter als auch der einzelnen Berufsbildungsmaßnahmen bzw. -kurse im gesamten VET-System übernimmt. Bis dahin waren diese Arten von Akkreditierungen ausschließlich im Verantwortungsbereich der einzelnen States/Territories[78]. Zum anderen und damit unmittelbar zusammenhängend beschlossen die Regierungen von Commonwealth und States/Territories, die durch die ASQA anzuwendenden Akkreditierungsstandards bei Berufsbildungsanbietern bzw. bei Berufsbildungsmaßnahmen neu und national einheitlich zu fassen. Ein Augenmerk galt (und gilt bis heute) der Qualitätsdimension in der beruflichen Bildung:

> „(…) On 7 December 2009 the Council of Australian Governments (COAG) agreed to establish a new approach to national regulation for the vocational education and training (VET) sector in order to strengthen a key quality assurance mechanism. (…) Rigorous quality assurance of education and training is critical to increasing the skills, qualifications and productivity of individual workers and the productivity of the economy as a whole as well as protecting the reputation of Australia's education system internationally“[79].

Hierfür wurden eigens zwei Regulierungsinstrumente in Form der sog. *Standards for National VET Regulator (NVR) Registered Training Organisations* sowie der *Standards for VET Accredited Courses* beschlossen. Sie dienen als Ersatz für den bis dahin – durch die States/Territories – zur Anwendung gekommenen *Australian Quality Training Framework* (AQTF)[80]. Auf die mit diesen administrativen und regulatorischen Neuerungen verbundenen bildungspolitischen Ziele sowie die immanenten inhaltlichen Schwerpunkte und subnationalen Besonderheiten in der Umsetzung wird in Kapitel 2.3.6 (ASQA) bzw. in Kapitel 4.8 und 4.9 näher eingegangen.

2.3.4 National Skills Standards Council (NSSC) und Industry and Skills Council Advisory Committee

Der *National Skills Standards Council* (NSSC) war von August 2011 bis 2014 das Beratungsgremium des SCOTESE in Belangen der beruflichen Bildung. Er fungierte als Nachfolgeorgan des *National Quality Council* (NQC) und behielt dessen Kompetenzen

77 Vgl. Misko, 2015, S. 13 ff.
78 Vgl. Ministerial Council for Tertiary Education and Employment, 2009, S. 1.
79 Vgl. Council of Australian Governments, 2011 b.
80 Vgl. ebd., S. 3 ff.; Australian Government, 2011 a , S. 128 f.; Australian Government, 2011 b, S. 2 ff.

im Wesentlichen bei. Der NSSC setzte sich aus neun Mitgliedern zusammen, darunter ein ehemaliger Bildungsminister des Commonwealth, drei Vertreter der Wirtschaft, fünf Experten aus der Wissenschaft und ein Vertreter der beruflichen Schulen. Diese Zusammensetzung sollte Unabhängigkeit und Objektivität der Entscheidungen gewährleisten. Berufen wurden die Mitglieder nach vorheriger Konsultation mit den States/Territories durch den Minister des Commonwealth für Bildung und Beschäftigung[81].

Der NSSC fungierte aufgrund seiner Aufgaben und nicht zuletzt aufgrund seiner Zusammensetzung als Bindeglied zwischen Wirtschaft, Wissenschaft und dem intergovernementalen Entscheidungsgremium für die berufliche Bildung, also SCOTESE. Zu seinen Aufgaben zählte, nationale Standards für die Regulierung der beruflichen Bildung zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln und SCOTESE als Entscheidungsinstanz zur Billigung vorzulegen. Nach Billigung neuer Standards oder Änderungen oblag es dem NSSC, die einzelnen Branchen und Institutionen über die Änderungen zu informieren. Außerdem beriet der NSSC das SCOTESE in allen Belangen der Implementierung derartiger Standards[82]. Durch den Verantwortungsbereich „Entwicklung von Standards“ nahm der NSSC im Bereich der Regulierung der beruflichen Bildung in der Akteurskonstellation COAG – SCOTESE – NSSC insofern die äußerst einflussreichen Positionen des Agenda-Setters und des konkreten Politikformulierers ein. Damit wurde die Festlegung der Schwerpunkte sowie die konkrete Ausgestaltung und Formulierung der Standards mittels des NSSC einem Gremium überantwortet, in welchem idealiter sowohl die Interessen der Wirtschaft als auch die Erkenntnisse der Wissenschaft zu einem Ausgleich geführt werden konnten.

Darüber hinaus gehörte auch die Beratung des SCOTESE bzgl. der Funktionsweise und des Erfolgs von implementierten Regulierungsansätzen zu den Aufgaben des NSSC[83]. Neben diesen Beratungs- und Policyfunktionen, die der NSSC gegenüber SCOTESE leistete, exekutierte der NSSC ferner eine regulatorisch sehr weitreichende Aufgabe in völliger Eigenregie, für die es keiner abschließenden Billigung durch die Akteure SCOTESE und COAG bedurfte: die Zulassung von *Training Packages*. Bei der Zulassung der durch die *Industry Skills Councils* formulierten und eingebrachten *Training Packages* bzw. von Modifizierungen derselben orientierte sich der NSSC an den sog. *standards for Training Package development and endorsement*. Der NSSC holte im Entscheidungsprozess ferner unverbindliche Einschätzungen der relevanten Stakeholder ein und traf die Entscheidungen laut Kommuniqué insbesondere mit Bedacht darauf, die zukünftige Nachfrage der Wirtschaft nach qualifizierten Fachkräften zu befriedigen[84].

81 Vgl. National Skills Standards Council, 2011, S. 1.
82 Vgl. ebd., S. 1 f.
83 Vgl. National Skills Standards Council, 2012.
84 Vgl. National Skills Standards Council, 2011, S. 2.

Der *National Skills Standard Council* wurde im Sommer 2014 aufgelöst und durch das *Industry and Skills Council (Advisory) Committee* ersetzt. Mit ihm soll der Industrie nunmehr eine formale Rolle bei Entscheidungen, die das Ausbildungssystem betreffen, eingeräumt werden („to give industry a formal, expanded role in policy direction and decision-making for the vocational education and training sector")[85]. Damit hat das „industry-led system" erneut eine Untermauerung erfahren[86].

2.3.5 Industry Skills Councils

Die Wirtschaft spielt in einem „industry-led system" ex definitione heute eine zentrale Rolle im Berufsbildungssystem Australiens, weshalb Institutionen und Organisationen aus Wirtschaftsvertretern und -vertreterinnen und solche, über die eine Verbindung zwischen Wirtschaft und Regierung hergestellt wird, eine herausragende Position einnehmen – obgleich nicht unhinterfragt geblieben ist, ob das Berufsbildungssystem sich wirklich vorrangig an den Bedürfnissen der Betriebe ausrichten sollte[87]. Zu den wichtigsten Institutionen in diesem Kontext zählen die elf *Industry Skills Councils*, von denen zehn bereits 2003 geschaffen wurden. Die *Industry Skills Councils* ersetzen die bis dato existierenden *Industry Advisory Bodies*. Die elf *Industry Skills Councils* sind im Einzelnen[88]:

- *AgriFood Skills Australia,*
- *Community Services and Health Industry Skills Council,*
- *Construction and Property Services Industry Skills Council,*
- *ElectroComms and Energy Utilities Industry Skills Council,*
- *ForestWorks,*
- *Government Skills Australia,*
- *Innovation and Business Skills Australia,*
- *Manufacturing Skills Australia,*
- *Skills DMC Industry Skills Council,*
- *Services Skills Australia,*
- *Transport and Logistics Industry Skills Council.*

Die *Industry Skills Councils* haben die Aufgabe, die Entwicklung, Implementierung und kontinuierliche Verbesserung von Produkten und Dienstleistungen für den jeweiligen Wirtschaftszweig zu unterstützen, wobei die *Training Packages*[89] das wichtigste Produkt darstellen. Weitere Aufgabe ist die Erstellung sogenannter *Industry Skills Reports,* in denen allgemeine Informationen zum jeweiligen Wirtschaftsbereich, aktuelle Trends und Veränderungen sowie der aktuelle und zukünftige Bedarf

85 Siehe hierzu: www.australianindustrystandards.org.au/national-training-system (Stand 06.08.2017).
86 Vgl. grundlegend auch nochmals Harris, 2001; Hellwig, 2008.
87 Vgl. Simons/Harris, 2014, S. 304.
88 Australian Education International, 2006, S. 50.
89 Die Training Packages sind didaktisch-curriculare Vorgaben für den Berufsbildungssektor. Eine ausführliche Darstellung der Training Packages erfolgt in Kapitel 4.5.

an Fachkräften für den Berufsbildungssektor dargestellt werden. Diese i. d. R. im Halbjahresrhythmus erstellten Reports werden dem NSSC übermittelt, dem Bindeglied zwischen Wirtschaft, Wissenschaft und dem politischen Entscheidungsgremium SCOTESE.

2.3.6 Australian Skills Quality Authority (ASQA)

Die *Australian Skills Quality Authority* (ASQA) ist seit Juli 2011 die nationale Regulierungsbehörde in der beruflichen Bildung[90]. Sie ist eine institutionelle Neuschaffung und hat keinen vergleichbaren Vorläufer auf nationaler Ebene. Der Beschluss zur Installation einer nationalen Akkreditierungsbehörde wurde durch das MCTEE (den Vorläufer von SCOTESE) im Jahr 2009 gefasst[91]. Dies ist insofern bemerkenswert, als die ASQA die bis dahin zuständigen subnationalen Akkreditierungsbehörden ablöste und die States/Territories damit durch eigene Beschlussfassung weitreichende regulatorische Kompetenzen in der beruflichen Bildung abgegeben haben. Allerdings trifft dies nicht auf alle States zu, da sich Victoria und Western Australia bislang der Abtretung der Kompetenzen ihrer Akkreditierungsbehörden an die ASQA verweigern und diese Aufgabe weiterhin in Eigenregie durchführen[92].

Die primäre Aufgabe der ASQA ist die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Die ASQA besitzt hierfür zwei maßgebliche Kompetenzen: Sie akkreditiert die gesamte Bandbreite beruflicher Bildungsanbieter als *Registered Training Organisations* (RTOs). Außerdem ist sie für die Akkreditierung sämtlicher durch die RTOs angebotenen Kurse, Programme und Maßnahmen in der beruflichen Bildung zuständig[93]. Für die – initiale und regelmäßige – Akkreditierung beruflicher Bildungsanbieter legt die ASQA als zu erfüllenden Maßstab die sog. *Standards for National VET Regulator (NVR) Registered Training Organisations* zugrunde, für die Akkreditierung beruflicher Kurse, Programme und Maßnahmen sind dies die sog. *Standards for VET Accredited Courses*. Beide Instrumente sind Bestandteil der Bestimmungen des *National Vocational Education and Training Regulator Act,* eines Gesetzes auf Ebene des Commonwealth, mit dem darüber hinaus auch die Einführung der nationalen Regulierungsbehörde ASQA legislativ verankert wurde. Dieses Gesetz ist seit Anfang 2011 in Kraft[94].

Die *Standards for National VET Regulator (NVR) Registered Training Organisations* lösen dabei die bis dato – durch die subnationalen Akkreditierungsbehörden – angewandten *Essential Conditions and Standards for Initial Registration* und die *Essential Conditions and Standards for Continuing Registration* des *Australian Quality Training*

90 Vgl. Misko, 2015, S. 13.
91 Vgl. Ministerial Council for Tertiary Education and Employment, 2009, S. 1 f.
92 Vgl. Australian Skills Quality Authority, 2012 a.
93 Vgl. Australian Skills Quality Authority, 2012 e, S. 1 ff.
94 Vgl. Australian Government, 2011 a, S. 1 ff.

Framework (AQTF) ab. Inhaltlich gab es dabei keine wesentlichen Neuerungen[95]. Die *Standards for VET Accredited Courses* ersetzen entsprechend die *Standards for Accredited Courses* des AQTF. Auch hier sind keine wesentlichen inhaltlichen Neuerungen zu verzeichnen[96].

2.3.7 Australian Chamber of Commerce and Industry (ACCI)

Das australische Kammersystem besteht aus den Kammern der States/Territories sowie einem Dachverband, der *Australian Chamber of Commerce and Industry* (ACCI). Die Industrie- und Handelskammern in den einzelnen States/Territories haben unterschiedliche Bezeichnungen: South Australia: *Business SA;* Western Australia: *Chamber of Commerce & Industry Western Australia (Inc);* Queensland: *Commerce Queensland;* New South Wales: *State Chamber of Commerce (NSW)*; Tasmanien: *Tasmanian Chamber of Commerce and Industry Ltd;* Victoria: *Victorian Employers' Chamber of Commerce & Industry*; ACT: *ACT and Region Chamber of Commerce & Industry;* Northern Territory: *Chamber of Commerce Northern Territory*. Die Kammern der States/Territories haben eine beratende Funktion in wirtschafts- und berufsbildungspolitischen Angelegenheiten.

Die ACCI entstand aus dem Zusammenschluss dreier wichtiger nationaler Wirtschaftsverbände, der 1901 gegründeten *Associated Chambers of Commerce in Australia,* des 1903 gegründeten *Federal Council of the Chambers of Manufacturers of the Commonwealth of Australia* und des 1904 gegründeten *Central Council of Employers of Australia.* 1977 schlossen sich der *Federal Council of the Chambers of Manufacturers of the Commonwealth of Australia* (1908 umbenannt in *Associated Chambers of Manufacturers of Australia* (ACMA)) und der *Central Council of Employers of Australia* (1942 umbenannt in *Australian Council of Federations* (ACEF)) zur *Confederation of Australian Industry* (CAI) zusammen. 1992 fand ein weiterer Zusammenschluss von CAI und *Associated Chambers of Commerce of Australia* (1972 umbenannt in *Australian Chamber of Commerce* (ACC)) statt, was zur bis heute bestehenden ACCI führte.

Die ACCI repräsentiert 350.000 australische Unternehmen und stellt eine wichtige Verbindung zwischen Wirtschaft und Regierung dar. Die ACCI vertritt die Interessen der Wirtschaft u. a. bei berufsbildungspolitischen Entscheidungen der Commonwealth Regierung und der Regierungen der States/Territories und hat hierbei eine beratende Funktion inne. Ein besonderer Schwerpunkt der ACCI liegt auf der Lehrlingsausbildung (*New Apprenticeships*), weshalb die Erhöhung der Zahl von Ausbildungsplätzen sowie die Steigerung der Attraktivität dieser betrieblichen Form von Berufsausbildung bedeutende Ziele darstellen[97].

95 Vgl. Australian Skills Quality Authority, 2012 c, S. 1 ff.; Australian Skills Quality Authority, 2012 d, S. 1 ff.
96 Vgl. Australian Skills Quality Authority, 2012 b, S. 1 ff.
97 Vgl. Australian Chamber of Commerce and Industry, 2011, S. 11, 30; Australian Chamber of Commerce and Industry, 2015.

2.3.8 Australian Council of Trade Unions (ACTU)

Der *Australian Council of Trade Unions* (ACTU)[98] ist ein Zusammenschluss von 46 Gewerkschaften vom Handwerk bis zum Dienstleistungssektor und stellt mit 1,9 Millionen Mitgliedern die wichtigste gewerkschaftliche Organisation dar[99]. Die ersten Gewerkschaften wurden Ende des 19. Jahrhunderts in Sydney und Melbourne ins Leben gerufen, 1889 die *Australian Labour Federation* gegründet[100]. 1979 wurde der *Inter-Colonial Trade Union Congress* zur Vereinigung der verschiedenen Gewerkschaften, die sich in den verschiedenen States/Territories gebildet hatten, etabliert und war somit der Vorläufer des heutigen ACTU. Der ACTU wurde 1927 gegründet, und die Mitgliederzahlen der Gewerkschaften stiegen in den Folgejahren rapide an: So waren es 1931 noch 769.000 Mitglieder, 1956 bereits 1.690.200. Er vertritt die Rechte der Arbeitnehmer/-innen und setzt sich für gerechte Entlohnung und die Verbesserung von Arbeitsbedingungen ein. Aktuell zeichnet sich aber eher eine Schwächung der Gewerkschaften ab, da viele Lohnabschlüsse mittlerweile unternehmensspezifisch erfolgen, zudem bleibt das „Problem des Mitgliederschwundes", der sich seit den 1970er-Jahren vollzieht, bestehen[101].

2.3.9 National Centre for Vocational Education Research (NCVER)

Das *National Centre for Vocational Education Research* (NCVER)[102] ist das wichtigste nationale Zentrum für die Berufsbildungsforschung und die Berufsbildungsstatistik und somit mit dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) vergleichbar. Als „Australia's authoritative source of high-quality independent information on vocational education and training"[103] untersteht es – juristisch ein Non-profit-Unternehmen – der Commonwealth-Regierung sowie den Regierungen der States/Territories. Das NCVER ist verantwortlich für die Sammlung, Koordination, Analyse, Auswertung und Verbreitung von Forschungsergebnissen und Statistiken zur Berufsbildung. Diese Aktivitäten werden nach fünf Gebieten gegliedert: Schüler und Lernende, Lehren und Lernen, Wirtschaft und Arbeitgeber, Berufsbildungssystem und das Gebiet „VET in context", unter welches Fragen der Rahmenbedingungen in der Berufsbildung fallen. Das NCVER wird von einem Vorstand bestehend aus acht Direktoren geleitet, welche Commonwealth- und State/Territory-Regierungen sowie Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände vertreten. Eines der wichtigsten Instrumente zur Sammlung und Verbreitung von Forschungsergebnissen ist eine umfassende Datenbank (VOCED), in der Forschungsergebnisse systematisiert, kategorisiert und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. VOCED wurde 1998 eingerichtet, und seit 2001 ist sie als offiziel-

98 Vgl. www.actu.org.au.
99 Vgl. Australian Council of Trade Unions, 2015, o. S.
100 Vgl. Voigt, 2000, S. 106.
101 Vgl. Voigt, 2000, S. 106 f.
102 Vgl. www.ncver.edu.au.
103 National Centre for Vocational Education Research, 2014 b, S. 3.

le internationale UNESCO-Datenbank anerkannt. VOCED enthält über 30.000 Forschungsberichte, Artikel, Konferenzbeiträge und andere Dokumente, die für die nationale und internationale Berufsbildungsforschung relevant sind. Zielgruppe für die Verbreitung der Forschungsergebnisse sind u. a. die Ministerien der States/Territories sowie DEST, Unternehmen, private und öffentliche Bildungseinrichtungen und Lehrende und Forscher aus aller Welt. Ein Ziel ist hierbei die internationale Sichtbarmachung der australischen Berufsbildung und die Förderung der Internationalität der einheimischen Berufsbildungsforschung.

Die Berufsbildungsforschung auf dem fünften Kontinent entwickelte sich ernsthaft erst seit Mitte der 1970er-Jahre, vor allem unter dem Einfluss des *Kangan Report*. Vor 1973 kann lediglich davon gesprochen werden, dass sich Berufsbildungsforschung mehr oder weniger auf den Bereich der Curriculumentwicklung beschränkte und kaum Publizitätswirkung entfaltete. Da vom *Kangan Report* keine unmittelbaren Wirkungen auf die institutionelle Formung der Berufsbildungsforschung ausgingen, war es das sog. *Williams Committee* fünf Jahre später, welches die Einrichtung einer nationalen Instanz für die Forschung im Bereich VET empfahl – mit klarer Ausgabenzuweisung im Felde der Projektinitiierung und auch Projektdurchführung zu Themen der beruflichen Bildung. Es handelte sich zunächst nur um eine Vorläuferinstitution zum heutigen NCVER unter dem Namen *National Centre for Research and Development in TAFE*, welche 1980 gegründet wurde. Der NCVER wurde schließlich ein Jahr später inauguriert. Ein wichtiges Anliegen in seinem Aktionsradius, neben strategischen Initiativen zur Verbesserung des beruflichen Bildungswesens, ist heute die Vergabe von Forschungsaufträgen an Universitäten. Eine jüngere Entwicklung ist hierbei die „Konsortium-Forschung“, die versucht, Ressourcen sinnvoll zu bündeln, indem sich mehrere Einrichtungen kooperativ einem Forschungsthema widmen[104].

2.4 Bildungspolitische Institutionen auf Ebene der States/Territories

2.4.1 Regierungen der States/Territories

Verantwortlich für die Schul- und Berufsbildung sind die Departments der State/Territory-Regierungen. Aufgrund der Autonomie der States/Territories sind die Bezeichnungen und Zuständigkeitsbereiche der jeweiligen Abteilungen unterschiedlich. In Tasmanien ist das *Department of Education* für die Schul- und Berufsbildung zuständig. Im Australian Capital Territory sowie in New South Wales, Western Australia und Victoria ist das *Department of Education and Training,* im Northern Territory das *Department of Employment, Education and Training* für den Schul- und Berufsbildungssektor zuständig. In South Australia ist es das *Department of Further Education, Employment, Science and Technology,* und in Queensland ist das *Department of Employment and Training* Regierungsinstanz für die Berufsbildung, jedoch nicht für die Schulbildung, da

104 Vgl. Loveder/Guthrie, 2008.

diese in den beiden States getrennten Departments zugeordnet ist. Die Aufgaben der jeweiligen Departments liegen je nach Zuständigkeitsbereich in der Koordination des Schul- und/oder des Berufsbildungssystems, in der Entwicklung bildungspolitischer Strategien sowie in der Bereitstellung und Verteilung finanzieller Mittel. Des Weiteren sind die States/Territories für die Akkreditierung von Kursen und Qualifikationen zuständig, insofern es hierfür noch keine nationalen Vorgaben in Form von *Training Packages* gibt. Darüber hinaus haben die States/Territories eine Kontroll- und Überwachungsfunktion der öffentlichen und auch der privaten Anbieter. Diese müssen die nationalen Standards erfüllen, um als registrierter Anbieter (RTO) fungieren zu können; denn nur dann dürfen sie national anerkannte Kurse und Qualifikationen anbieten.

2.4.2 State Training Agencies

Die Aufgabe der *State Training Agencies* besteht darin, den Bedarf an und die Prioritäten von Berufsbildungsmaßnahmen in den jeweiligen States/Territories zu ermitteln und an die zuständigen Minister der Regierungen, an die Wirtschaft und an die Städte und Gemeinden weiterzugeben. Die *State Training Agencies* haben beratende Funktion für die zuständigen Minister in allen Bereichen des Berufsbildungssystems sowie für Arbeitgeber und Arbeitnehmer/-innen. Die Agenturen beraten zudem in Fragen der Finanzierung, insbesondere was die Verteilung der finanziellen Mittel an die Bildungseinrichtungen anbelangt. Allgemein sollen die Agenturen einen effektiven Ausbildungsmarkt innerhalb der jeweiligen States/Territories sichern[105].

2.5 Zusammenwirken von nationalen und bundesstaatlichen Institutionen

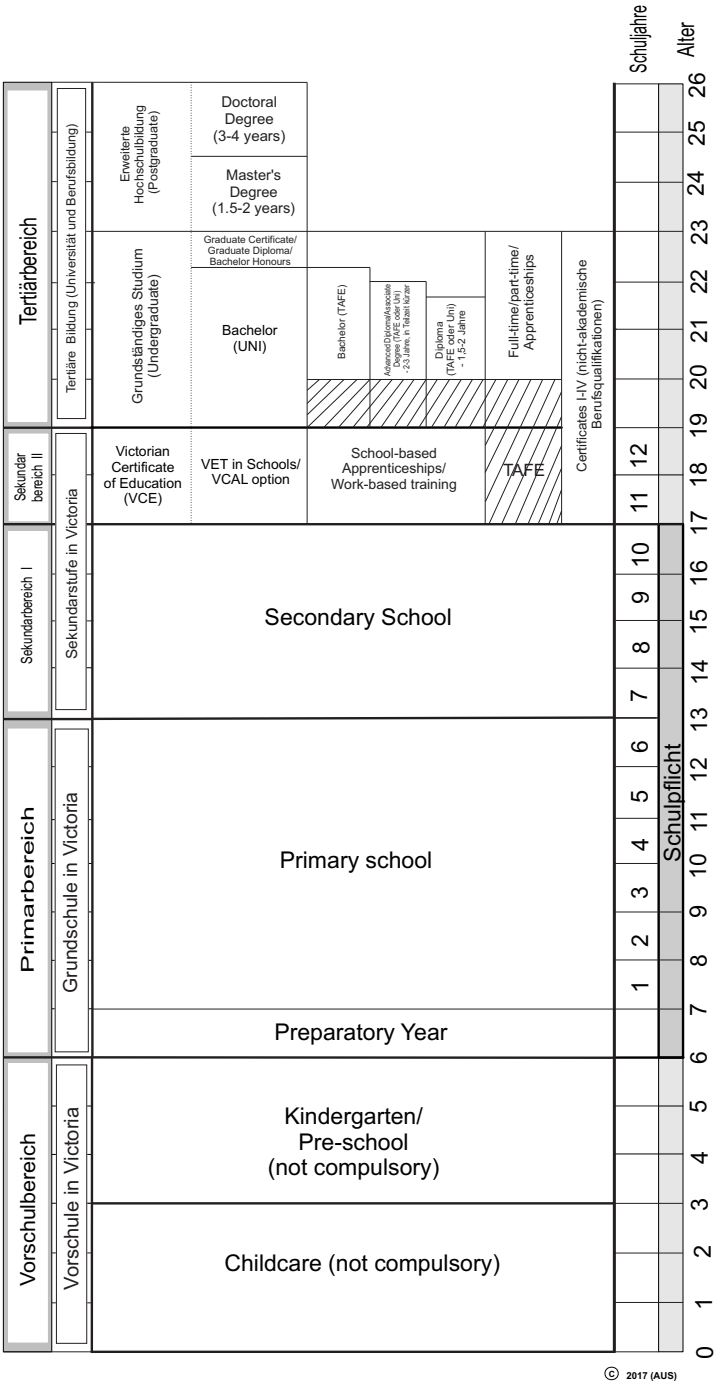
Die föderative Struktur und die damit verbundene Heterogenität an Institutionen auf nationaler Ebene sowie auf Ebene der States/Territories lassen Interessenkonflikte vermuten. Die States und bedingt auch die Territories verfügen über eine große Autonomie in Bezug auf die Bildung und Berufsbildung und sind nur begrenzt bereit, diese Autonomie aufzugeben. Die Commonwealth-Regierung verfolgt jedoch eine national ausgerichtete Bildungs- und Berufsbildungsstrategie mit einheitlichen Qualifikationen und Standards, was Zentralisierung und nicht Dezentralisierung bedeutet. Diesem Konflikt wurde mit der Etablierung einer unabhängigen nationalen Organisation, ANTA, begegnet, welche die unterschiedlichen Interessen der States und Territories vereinen und zu einem nationalen System der Berufsbildung beitragen sollte. Die Auflösung von ANTA im Jahr 2005 und die aktuelle Situation machen jedoch deutlich, dass dies nur partiell gelungen ist und die Bundesregierung wieder als zentrale nationale Instanz für die Belange der Berufsbildung zuständig ist. Obgleich sowohl ANTA als auch DEST diverse nationale Rahmen für die Berufsbildung definiert haben, weist die Realisierung berufsbildender Maßnamen in den States/Territories doch große Unterschiede auf.

105 Vgl. Department of Education, Science and Training, 2006 a, S. 5.

Hinzu kommt, dass die Wirtschaft eine dominante Rolle in der Berufsbildung spielt und die unterschiedlichen Wirtschaftsverbände und -organisationen ebenfalls einen Konsens zwischen den einzelnen States/Territories und den nationalen Instanzen finden müssen. Oftmals kritisiert wird hierbei, dass in den Entscheidungsprozessen zumeist die größeren Unternehmen vertreten sind und die mittelständische Wirtschaft ausgeschlossen wird. Trotz diverser Organisationen, in denen gerade die Interessen der kleinen und mittleren Unternehmen vertreten werden, scheint dieser Konflikt noch nicht gelöst zu sein, weshalb z. B. im Jahre 2006 DEST in einer Vereinbarung mit den States/Territories eine stärkere Einbeziehung kleinerer und mittlerer Unternehmen forderte[106].

106 Vgl. ebd., S. 2.

3 Übersicht über das Bildungswesen (Victoria)



Diese Grafik basiert auf dem Schulsystem von Victoria.
1) VCAL = Victorian Certificate of Applied Learning, mostly VET in Schools. This certificate enables the access to university (Debrincat, 2015)
Quellen:
Department of Education and Early Childhood Development (2013): What Type of Training is Available? URL: http://www.education.vic.gov.au/training/learners/apprentices/Pages/type.aspx (Zugriff am 22.05.2014).
Department of Education and Early Childhood Development (o.J.): School system. URL: http://www.study.vic.gov.au/deecd/team/study-in-victoria/en/school-system.cfm (Zugriff am 22.05.2014).

3.1 Grunddaten

Tabelle 12: Schülerzahlen nach Schularten, 2011–2014[107]

	2011	2012	2013	2014
Staatliche Schulen				
– Primarschulen	1.403.423	1.430.269	1.462.201	1.493.279
– Sekundarschulen	891.535	890.948	893.514	894.250
– Gesamt	2.294.958	2.294.217	2.355.715	2.387.529
Katholische Schulen				
– Primarschulen	396.259	402.776	409.699	414.040
– Sekundarschulen	327.757	333.328	338.910	343.226
– Gesamt	724.016	736.104	748.609	757.266
Unabhängige Schulen				
– Primarschulen	243.933	237.466	250.166	255.619
– Sekundarschulen	263.092	265.811	270.145	273.351
– Gesamt	507.025	503.277	520.311	528.970
Alle Schulen				
– Primarschulen	2.037.148	2.076.978	2.122.036	2.162.938
– Sekundarschulen	1.482.384	1.490.087	1.502.569	1.510.827
– Gesamt	3.519.532	3.567.065	3.624.605	3.673.765

107 http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/4221.02014?OpenDocument. – Vgl. auch Australian Bureau of Statistics, 2008 b, S. 23; Australian Bureau of Statistics, 2009 b, S. 24; Australian Bureau of Statistics, 2010 i, S. 20; Australian Bureau of Statistics, 2010 f, Tabelle 42 a.

Tabelle 13: Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen, 2010–2014[108]

	2010	2011	2012	2013	2014
Tertiärbereich	2.991.700	3.074.600	3.164.200	3.145.200	NA
– Studenten	1.192.700	1.192.700	1.221.000	1.257.700	NA
– Berufsbildung	1.799.000	1.881.900	1.943.200	1.887.500	NA
Schüler gesamt	3.497.567	3.519.532	3.567.065	3.624.605	3.673.765
Anteil Schüler an öffentlichen Schulen [%]	65,5	65,0	65,3	65,0	65,0
Schulen gesamt	9.468	9435	NA	NA	NA
Anteil öffentlicher Schulen [%]	71,2	71,1	NA	NA	NA

Das australische Bildungs- und Berufsbildungssystem differenziert zwischen unterschiedlichen Qualifikationsstufen, die in einem nationalen Qualifikationsrahmen definiert sind[109]. Die beruflichen Qualifikationen umfassen *Certificate I* bis *IV* sowie die beiden höheren Qualifikationen, *Diploma* und *Advanced Diploma,* die sowohl im beruflichen als auch im Hochschulsektor erworben werden können. Weitere universitäre Abschlüsse sind *Associate Degree* (auch an TAFE Colleges erwerbbar), *Bachelor Degree, Graduate Certificate* und *Graduate Diploma*. Tabelle 14 zeigt eine detaillierte Auflistung der Teilnehmer im Berufsbildungssystem nach Qualifikationslevel.

108 National Centre for Vocational Education Research, 2011 e, S. 20. – Aktuelle Zahlen: http://education.gov.au/selected-higher-education-statistics-2013-student-data.

109 Eine ausführliche Darstellung des nationalen Qualifikationsrahmens erfolgt in Kapitel 4.7.

Tabelle 14: Teilnehmer Berufsbildungssystem nach Qualifikationslevel, 2012–2014[110]

	2012		2013		2014	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Diploma or higher	268.300	13,8	244.600	13,0	492.000	13,7
– Graduate diploma	100	0,0	100	0,0	1.500	0,0
– Graduate certificate	2.500	0,1	2200	0,1	3.100	0,1
– Bachelor degree	3.100	0,2	4000	0,2	4.000	0,1
– Advanced diploma	38.900	2,0	31200	1,7	54.900	1,5
– Associate degree	600	0,0	200	0,0	400	0,0
– Diploma	223.200	11,5	206.900	11,0	428.100	12,0
Certificate IV	337.800	17,4	316.000	16,8	568.100	15,7
Certificate III	660.300	34,0	657.200	35,0	1.098.900	30,7
Certificate II	303.200	15,6	281.100	15,0	697.600	19,5
Certificate I	93.000	4,8	101.000	5,4	236.600	6,6
Total students in AQF qualifications	**1.662.600**	**85,6**	**1.599.900**	**85,2**	**3.093.300**	**86,4**

Die Teilnehmer/-innen im Bildungs- und Berufsbildungssystem lassen sich unterschiedlichen Fachgebieten zuordnen, wobei hier eine große Vielfalt an Programmen und Fachgebieten vorzufinden ist. Analog zur Darstellung der Qualifikationslevel soll Tabelle 15 beispielhaft die Verteilung der Teilnehmer/-innen des Berufsbildungssystems auf die verschiedenen Fachgebiete verdeutlichen. Erstaunlich ist der Zuwachs im Bereich der Informationstechnik von 2010 bis 2014. Auch das Gesundheitswesen und die managementbezogene Aus- und Weiterbildung verzeichnen eine markante Zunahme der Studierenden:

110 National Centre for Vocational Education Research, 2014 c, S. 10; National Centre for Vocational Education Research, 2015 b, S. 11.

Tabelle 15: Teilnehmer Berufsbildungssystem nach Fachgebieten[111]

	2009		2010		2014	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Naturwissenschaften	6.300	0,4	7.500	0,4	6.200	0,2
IT	33.200	1,9	37.300	2,1	99.400	3,6
Ingenieurwesen	283.600	16,6	303.700	16,9	–	–
Architektur und Bauwesen	126.100	7,4	142.400	7,9	119.400	4,3
Landwirtschaft und Natur	71.000	4,2	77.200	4,3	79.900	2,9
Gesundheit	89.300	5,2	97.500	5,4	120.900	4,4
Bildung	57.200	3,4	62.100	3,5	73.800	2,7
Management und Handel	328.400	19,2	358.400	19,9	420.200	15,1
Gesellschaft und Kultur	176.400	10,3	205.500	11,4	363.700	13,1
Kunst	49.400	2,9	53.600	3,0	28.600	1,0
Ernährung, Gastronomie	183.400	10,7	182.700	10,2	–	–
Gemischte Fachgebietsstruktur	195.000	11,4	195.400	10,9	–	–
Kein Fachgebiet	107.500	6,3	75.600	4,2	–	–
Alle Fachgebiete	**1.706.700**	**100,0**	**1.799.000**	**100,0**	**2.776.100**	**100,0**

Die Zahl der Schulen, Schüler/-innen und Lehrer/-innen in den einzelnen States/Territories variiert mit den Einwohnerzahlen, wenn auch nicht in erheblichem Maße. Das Verhältnis Schüler zu Lehrer reicht von 11,3 Schülern pro Lehrer im Northern Territory bis 13,2 Schülern pro Lehrer in Queensland (wie aus Tabelle 16 ersichtlich).

Tabelle 16: Bildungsdaten der Einzelstaaten, 2013[112]

	Schulen	Schüler	Lehrer	Schüler-Lehrer-Verhältnis
New South Wales	2.926	1.155.249	90.637	12,7
Victoria	2.121	884.438	75.490	11,7
Queensland	1.653	770.362	58.196	13,2
South Australia	701	263.653	21.378	12,3
Western Australia	992	386.903	32.127	12,0
Tasmania	258	80.899	7.045	11,5
ACT	125	63.425	5.239	12,1
Northern Territory	186	40.590	3.607	11,3
Australien gesamt	8.962	3.645.519	293.719	12,4

111 National Centre for Vocational Education Research, 2010 d, S. 10; National Centre for Vocational Education Research, 2011 e, S. 10; National Centre for Vocational Education Research, 2015 b, S. 13.
112 Australian Bureau of Statistics, 2014 a, S. 15, S. 18, S. 29.

3.2 Historische Entwicklung

Die ersten Schulen waren private und zumeist kirchliche Schulen. Seit 1848 etablierten sich jedoch auch öffentliche Schulen, die vollkommen von der Regierung getragen wurden, wohingegen die privaten Schulen lediglich finanzielle Unterstützung von der Regierung erhielten[113]. Zwischen 1872 und 1895 wurden Gesetze für das öffentliche Schulwesen erlassen, und gleichzeitig wurden die Zahlungen der Regierung an die privaten Schulen gekürzt. Dies hatte zur Folge, dass zunächst im Primarbereich der Anteil öffentlicher Schulen rapide anstieg. Die öffentlichen Sekundarschulen etablierten sich im Gegensatz dazu eher langsam, und eine Ausweitung des öffentlichen Sekundarbereichs fand erst in den 1950er- und 1960er-Jahren statt. Mit der Gründung des Commonwealth 1901 wurde die Verantwortung für das Schulwesen in die Hände der States/Territories gelegt, welche bis heute Autonomie in der Gestaltung des Schulwesens haben.[114]

3.3 Strukturen

Die Struktur des Schulwesens ist in den einzelnen States/Territories trotz der dezentralen Zuständigkeiten sehr ähnlich aufgebaut, weist aber durchaus interessante Unterschiede auf. Dies zeigt sich u. a. in der Regelung der Schulpflicht. Seit 1939 besteht eine allgemeine Schulpflicht[115]. Die Vorschule wird in einigen States/Territories als *Preschool,* in anderen als *Kindergarten* bezeichnet. Sie umfasst zumeist drei Jahre und ist nicht verpflichtend. Im Alter von fünf oder sechs Jahren wird in der Regel ein Vorschuljahr besucht, was in einigen States ebenfalls als *Kindergarten*, in anderen als *Preparatory*, *Pre-Primary* oder *Transition* bezeichnet wird. Es handelt sich hierbei um ein Vorbereitungsjahr für die Primarschule. Dieses Vorschuljahr ist nicht immer verpflichtend, wird jedoch in ganz Australien besucht. Mit der Primarschule beginnt die eigentliche Schulpflicht, und die Primarschule dauert je nach State/Territory sechs oder sieben Jahre. Im Anschluss daran wird die Sekundarschule besucht, welche wieder je nach State/Territory zwischen fünf und sechs Jahren dauert[116]. Eine Übersicht über die Strukturen in den einzelnen States/Territories findet sich in Tabelle 17.

113 Vgl. Australian Education International, 2006, S. 3 ff.
114 Vgl. ausführlicher hierzu Mackinnon; Proctor, 2013.
115 Vgl. Australian Bureau of Statistics, 2012, S. 433 ff.
116 Vgl. Smith, 2014, S. 3.

Tabelle 17: Struktur des Bildungswesens in den einzelnen Bundesstaaten und Territorien[117]

	Preschool	Preparatory Year before Year 1 (First year of school)	Primary Schooling	Secondary Schooling	Senior Secondary
NSW	Preschool	Kindergarten	Years 1–6	Years 7–10	Years 11–12
QLD		Preparatory	Years 1–7	Years 8–10	Years 11–12
SA	Preschool	Reception	Years 1–7	Years 8–12	
TAS	Kindergarten	Preparatory	Years 1–6	Years 7–10	Year 11–12
VIC	Preschool	Preparatory	Years 1–6	Years 7–10	Year 11–12
WA	Kindergarten	Pre-Primary	Years 1–7	Years 8–12	
ACT	Preschool	Kindergarten	Years 1–6	Years 7–10	Years 11–12
NT	Preschool	Transition	Years 1–6	Years 7–10	Years 11–12

Das Schuljahr beginnt in Australien Ende Januar/Anfang Februar und endet im Dezember; es ist in fast allen States/Territories in vier Schuljahresabschnitte gegliedert. In Tasmanien besteht das Schuljahr nur aus drei Abschnitten. Zwischen den Abschnitten sind kurze Ferien, und im Dezember/Januar stellen die Sommerferien die größte Unterbrechung im Schuljahr dar[118].

3.4 Curricula und Prüfungswesen

Curricula und Prüfungswesen werden in den States/Territories individuell entwickelt und implementiert, jedoch gibt es Übereinkommen der States/Territories über einheitliche Ziele und Rahmensetzungen. Diese wurden in einem Bericht, dem *National Goals für Schooling in the Twenty-first Century,* festgeschrieben und von der Commonwealth-Regierung wie auch den Regierungen der States/Territories als politisch wichtig anerkannt. Eine weitere Maßnahme zur Vereinheitlichung der Curricula stellt der *School Assistance Act 2004* dar. Im *School Assistance Act 2004* wurden fünf Kernfächer als Pflicht für alle Sekundarschulen definiert. Diese fünf Kernfächer sind Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Landeskunde sowie Informations- und Kommunikationstechnologie. Hierbei wurden einheitliche Prüfungsstandards für diese Kernfächer implementiert. Es handelt sich um eine Erweiterung des bisherigen nationalen Curriculums, in welchem nun acht Kernfächer für die Primar- und Sekundarschulen definiert werden: Englisch, Mathematik, *Studies of Society and the Environment,* Naturwissenschaften, Kunst, Fremdsprachen, *Technology and Personal Development*, *Health and Physical Education*. In den Sekundarschulen nimmt die Anzahl an Wahl-

117 Australian Education International, 2008, S. 40 ff.
118 Vgl. ebd., S. 6.

fächern zu. Diese reichen abhängig von der Größe und dem Angebot der Schulen von Theaterkursen über Rhetorikkurse bis hin zu diversen Sportarten.

Eine Maßnahme zur Vergleichbarkeit und Transparenz des Prüfungswesens wurde von der Commonwealth-Regierung mit der Einführung des *comparative assessment* initiiert. In den States/Territories werden in den Klassen drei, fünf und sieben jährliche Tests in *literacy* und *numeracy* durchgeführt, deren Ergebnisse in einem Jahresbericht (*National Report on Schooling*) veröffentlicht werden[119]. Somit können die Ergebnisse in den einzelnen States/Territories miteinander verglichen und anhand nationaler Benchmarks gemessen werden. Diese Maßnahme soll zukünftig auch für die Klasse neun durchgeführt werden. Für die Fächer Naturwissenschaften, Heimat- und Staatskunde sowie Informations- und Kommunikationstechnologie wurden ebenfalls standardisierte Tests eingeführt, die jedoch nur alle drei Jahre und jeweils in den Klassen sechs und zehn durchgeführt werden. Der erste Test in Naturwissenschaft wurde 2003, der erste Test in Heimat- und Staatskunde 2004 und der erste Test in Informations- und Kommunikationstechnologie 2005 durchgeführt. Die Ergebnisse werden separat veröffentlicht, eine Zusammenfassung befindet sich jedoch ebenfalls in dem *National Report on Schooling*.

Obgleich die angewandten Prüfungsmethoden in den einzelnen States/Territories variieren, lassen sich doch drei verbreitete Methoden unterscheiden:

1. **Externe Prüfung:** Alle Schüler eines Jahrgangs müssen am Ende eines Schuljahres dieselbe Prüfung, die von externen Prüfungsinstitutionen (*Senior Secondary Agencies*) gestellt wird, absolvieren. Dies soll die Vergleichbarkeit der Lernleistungen von Schülern innerhalb eines State/Territory ermöglichen.
2. **Schulbasierte Prüfung:** Lehrer stellen Prüfungsaufgaben über die Lerninhalte, die für die jeweiligen Fächer in den Curricula vorgegeben sind. Prüfungsformen können schriftliche Tests, Berichte, Projekte, Feldstudien sowie mündliche Prüfungen sein.
3. **Moderation:** Für die Lernergebnisse eines bestimmten Faches wird eine einheitliche Bewertungsskala innerhalb eines State/Territory zugrunde gelegt, um die Prüfungsergebnisse vergleichen zu können.

Die Bewertung der Lernergebnisse ist traditionell sozialnormbasiert, d. h. sie erfolgt anhand des Leistungsvergleichs einzelner mit den anderen Schülern einer Klasse. In den vergangenen Jahren hat jedoch die kriterienbasierte Form der Prüfung, d. h. die Leistungsmessung mittels externer Standards, an Bedeutung gewonnen. Gründe hierfür lassen sich in den unterschiedlichen Maßnahmen zur Vereinheitlichung des Prüfungswesens finden. Vergleichbarkeit und Transparenz von Leistungen insbesondere im Sekundarbereich sind zu einem wichtigen bildungspolitischen Thema geworden, sodass nicht nur die States/Territories selbst, sondern auch die Commonwealth-Re-

119 Vgl. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2016.

gierung einheitliche Standards für Curricula, Prüfungen und Zertifizierungen implementieren.

3.5 Elementarbereich

Der Elementarbereich beinhaltet den *Kindergarten* bzw. die *Preschool* und das Vorschuljahr. In den *Kindergarten* gehen Kinder zwischen drei und fünf Jahren und in die Vorschule die Fünf- bis Sechsjährigen. Zuständig für die öffentlichen Einrichtungen im Elementarbereich sind die entsprechenden Abteilungen des jeweiligen Bildungsministeriums[120]. Finanziert werden die öffentlichen Einrichtungen primär durch die Städte und Gemeinden, die wiederum Gelder vom Commonwealth sowie von den Regierungen der States/Territories erhalten. Auch die privaten Einrichtungen bekommen Gelder aus öffentlicher Hand, jedoch nur in begrenztem Umfang.

Die Aufgabe der Einrichtungen des Elementarbereichs besteht darin, die individuellen Interessen der Kinder zu entdecken und zu fördern sowie auf ihre emotionalen und physischen Bedürfnisse einzugehen. Die Entwicklung der Kinder soll durch individuelle Lernerfahrungen gefördert werden, was durch eine Kombination aus strukturierten Lernphasen und eigenen kreativen Aktivitäten erreicht werden soll[121]. Während des Vorschuljahrs werden die Kinder gezielt auf die Primarschule vorbereitet.

3.6 Primarbereich

Der Primarbereich umfasst die Klassen eins bis sechs bzw. eins bis sieben; er beginnt im Alter von fünf bzw. sechs Jahren und endet mit 11 bzw. 12 Jahren. In den ersten Jahren der Primarschule werden die Sprach-, Lese- und Rechenfähigkeiten erlernt bzw. vertieft, und später kommen die Fächer Sozial- und Naturwissenschaften sowie Technik und Sport hinzu. Musik, Fremdsprachen und Religion werden in den meisten Schulen ebenfalls angeboten, sind jedoch nicht Bestandteil der Kernfächer. In der Primarschule gibt es keine standardisierten Prüfungen, und es werden keine formalen Zertifikate ausgestellt. Der Übergang in die Sekundarschule erfolgt ohne Prüfung nach Abschluss der Primarschule auf Empfehlung der Lehrer/-innen und in Absprache mit den Eltern. Es gibt jedoch keine Aufnahmeprüfungen für die Sekundarschulen, lediglich private oder spezifische Sekundarschulen können Aufnahmetests verlangen.

3.7 Sekundarbereich

Der Sekundarbereich gliedert sich in zwei Teile, den Sekundarbereich I mit der *Junior Secondary School* und den Sekundarbereich II mit der *Senior Secondary School*. Die Sekundarschulen sind größtenteils öffentliche Schulen, es gibt jedoch noch einige

120 Vgl. Vgl. Australian Education International, 2006, S. 17.
121 Vgl. ebd., S. 13.

Privatschulen, von denen viele kirchlich sind. Die öffentlichen Schulen sind gemischte Schulen, und auch die meisten nicht-kirchlichen Privatschulen sind gemischt, wohingegen die kirchlichen Privatschulen oftmals reine Mädchen- oder Jungenschulen sind. Auch die privaten Schulen müssen sich an die nationalen bzw. bundesstaatlichen Reglementierungen halten und sich im jeweiligen Ministerium registrieren lassen. Zudem werden regelmäßig Kontrollen durchgeführt, in denen überprüft wird, ob die vorgegebenen Curricula eingehalten werden und die Lehrenden die entsprechenden Anforderungen erfüllen[122].

3.7.1 Sekundarbereich I

Der Sekundarbereich I wird auch als *Junior Secondary School* bezeichnet und umfasst die Klassen sieben bis zehn und somit die 12- bis 16-Jährigen. Nach Abschluss der Sekundarstufe I wird ein *Junior Secondary Certificate of Education* ausgestellt.

In der Regel haben die Schüler pro Schuljahresabschnitt fünf oder sechs Unterrichtsfächer. In den ersten beiden Jahren der Sekundarschule haben alle Schüler/-innen dieselben Fächer, erst in den Klassen acht bis zehn belegen die Schüler neben ihren Kernfächern noch Wahlfächer. Die Kernfächer sind in der Regel: Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft und Technik, Umwelt und Gesellschaft, Fremdsprachen, Kunst und Sport. Wahlfächer sind je nach Schule unterschiedlich, in der Regel sind sie jedoch aus folgenden Bereichen selektierbar: Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft, EDV, Musik, Hauswirtschaft, Kunst, Rhetorik und Theater[123].

Die Lernmethoden im Sekundarbereich sind nicht mehr ausschließlich experimentell wie im Primarbereich, beschränken sich jedoch nicht nur auf Frontalunterricht. Vielmehr sollen die Lernziele durch handlungsorientierte Unterrichtsmethoden vermittelt werden. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei die Projektarbeit und die selbstständige Erarbeitung von Themen in Form von Hausarbeiten (*assignments*), die Bestandteil der Prüfungen sind. Der Aufstieg in die nächsthöhere Klasse ist jedoch nicht an Prüfungen gebunden, sondern Schüler steigen automatisch in die nächste Klasse auf[124].

Lehrende unterrichten in der Regel ein oder zwei Fächer und haben jeweils eigene Klassenzimmer. Das hat zur Folge, dass die Schüler und nicht die Lehrer von Klassenzimmer zu Klassenzimmer wandern.

122 Vgl. ebd., S. 13.
123 Vgl. ebd., S. 15.
124 Vgl. ebd., S. 14.

3.7.2 Sekundarbereich II

Der Sekundarbereich II wird durch die *Senior Secondary School* repräsentiert und beinhaltet die Klassen 11 und 12 (Altersgruppe der 17- und 18-jährigen Schüler). Obgleich der Sekundarbereich II nicht mehr verpflichtend ist, treten die meisten Absolventen der Sekundarstufe I in die *Senior Secondary School* ein. Der Abschluss der *Senior Secondary School* ist ein *Senior Secondary Certificate of Education* und ist Voraussetzung für den Eintritt in den Tertiärbereich, insbesondere für Universitäten, aber auch teilweise für den beruflichen Sektor. Der Sekundarbereich II soll die Schüler somit auf weiterführende akademische oder berufliche Studienmöglichkeiten, aber auch auf den Eintritt in das Erwerbsleben vorbereiten.

Der Sekundarbereich II ist weit weniger standardisiert als der Sekundarbereich I, was bedeutet, dass die Schüler/-innen entsprechend ihrer individuellen Interessen und Fähigkeiten Kurse bzw. Programme wählen können. So bieten bspw. die meisten Sekundarschulen zusätzlich zum allgemeinen *Senior Certificate* das internationale Baccalaureat (IB) an. Das IB ist eine internationale Hochschulzugangsberechtigung, die in Australien anerkannt wird, für die jedoch zusätzliche Kurse und Prüfungen erforderlich sind.

Eine weitere Möglichkeit für Schüler/-innen, die ein Hochschulstudium anstreben, stellt das *Tertiary Entrance Programme* dar. Innerhalb dieses Programms werden spezifische Kurse auf einem höheren Niveau angeboten, die vertiefende theoretische Kenntnisse in einem bestimmten Gebiet vermitteln. Dies soll als eine Vorbereitung auf ein anschließendes Universitätsstudium dienen. Die curricularen Inhalte und Prüfungen werden von den jeweiligen zuständigen *State/Territory Authorities* festgelegt. Sekundarschulen können eigene Programme definieren, diese müssen jedoch von der *State/Territory Authority* akkreditiert werden, bevor sie an den Schulen eingeführt werden.

Für Schüler/-innen, die kein Hochschulstudium anstreben, sondern sich im beruflichen Kontext spezialisieren möchten, gibt es ebenfalls unterschiedliche Programme, die praxisorientierte Kurse beinhalten und auf eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme bzw. auf die Erwerbstätigkeit vorbereiten. Diese Programme werden als *VET in Schools* bezeichnet und reichen von berufsbildenden Kursen über Betriebspraktika bis hin zu einer integrierten Lehrausbildung, der sogenannten *School-based New Apprenticeship*. Eine ausführliche Darstellung dieser Programme erfolgt in Kapitel 5.1.

3.8 Tertiärbereich

Der Tertiärbereich (*tertiary sector*) umfasst den universitären und den Berufsbildungsbereich. Eine ausführliche Darstellung des Berufsbildungssektors erfolgt in Kapitel 4, weshalb an dieser Stelle ausschließlich auf den universitären Sektor ein-

gegangen wird. Wichtig ist es zu erwähnen, dass wir nicht von einem homogenen System von Hochschulen ausgehen können, sondern die traditionelle Struktur einer nur für akademische Abschlüsse zuständigen Institution vor allem durch das „dual sector"-Prinzip durchbrochen wurde[125]. Hierbei fungieren Universitäten zugleich als VET-Institutionen und teilweise sogar als Sekundarschulen. Beispiele für diese *dual sector institutions* sind die Charles Sturt University, Wagga Wagga (New South Wales), und die Federation University, Ballarat (Victoria).

Die erste Universität wurde 1850 in New South Wales (University of Sydney) gegründet, und 1853 folgte die zweite Universität in Victoria (University of Melbourne). Bis 1912 wurde in jedem State eine Universität eröffnet: in South Australia die University of Adelaide (1874), in Tasmanien die University of Tasmania (1890), in Queensland die University of Queensland (1909) und in Western Australia die University of Western Australia (1911)[126]. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden weitere Universitäten gegründet, und ihre Zahl stieg in den 1970er-Jahren auf 19 an. Neben den Universitäten gab es bis in die 1960er-Jahre einige *Colleges of Advanced Education,* die sich auf bestimmte Fachgebiete spezialisiert und Abschlüsse auf Bachelor-Niveau angeboten hatten. Im Zuge einer Reform des Tertiärbereichs wurden diese Colleges 1989 abgeschafft bzw. in die Universitäten integriert. Heute gibt es insgesamt 37 öffentliche und zwei private Universitäten. Abgesehen von der *Australian National University,* dem *Australian Maritime College* und der *Australian Film, Television and Radio School* unterliegen alle Universitäten den Gesetzen der States/Territories: Danach sind die States/Territories für die Akkreditierung neuer Universitäten sowie für die Überwachung bestehender Universitäten zuständig. Im Gegensatz zum schulischen und berufsbildenden Bereich trägt die Commonwealth-Regierung jedoch die finanzielle und politische Verantwortung für die Universitäten. Die Universitäten selbst sind zuständig für Management und Controlling, Strategieentwicklung, Zulassung von Studierenden, Personalrekrutierung und -entwicklung, Qualitätssicherung sowie Entwicklung und Evaluation von Curricula. Die Commonwealth-Regierung, genauer gesagt das nationale Bildungsministerium, hat jedoch durch die Finanzierung auch Einfluss auf die operative Ebene der Universitäten.

Für die Qualitätssicherung war bis 2011 eine unabhängige Institution, die *Australian Universities Quality Agency* (AUQA), die 2000 gegründet wurde, zuständig. Diese Agentur überprüfte die Qualität von Lehre, Lernen, Forschung und Management[127]. Die Überprüfung erfolgte im Abstand von fünf Jahren und wurde von Experten und Expertinnen aus dem akademischen Bereich durchgeführt. 2011 gingen die Aufgaben und Funktionen dieser Agentur auf eine neu gegründete *Tertiary Education Quality and Standards Agency* (TEQSA) über, die neben allgemeinen Akkreditierungen auch

125 Vgl. Wheelahan, 2000.
126 Vgl. Australian Education International, 2006, S. 72.
127 Vgl. ebd., S. 77.

für die Akkreditierung von RTOs zuständig ist, die die Berechtigung zur Vergabe akademischer Qualifikationen erhalten möchten[128].

Der universitäre Bereich ist gekennzeichnet durch Reformen und Veränderungen, insbesondere bedingt durch die zunehmende Einflussnahme der Commonwealth-Regierung auf die Universitäten. So übernahm diese 1974 deren vollständige Finanzierung, was zur Abschaffung der Studiengebühren führte. Aufgrund des enormen Zuwachses an Absolventen und Absolventinnen der Sekundarschulen, die an die Universitäten kamen, wurden jedoch 1986 Studiengebühren zunächst nur für ausländische Studierende, in den 1990er-Jahren wieder für alle Studierenden eingeführt.

Die Zulassung zu den Universitäten erfolgt primär aufgrund der (bisherigen) Leistungen im Sekundarbereich. Die Leistungen werden in sogenannten *tertiary entrance scores* – auch *universities admission index* genannt – aufgelistet. Dieser Index ist ein national einheitliches Instrument zur Einstufung der Bewerber/-innen, sodass diese sich über die Grenzen der States/Territories hinweg bewerben können. Die Universitäten sind unterschiedlich groß und haben in der Regel zwischen 10.000 und 20.000 Studierende. Die größeren Universitäten mit bis zu 40.000 Studierenden sind in den Städten angesiedelt, es gibt jedoch in den ländlichen Regionen eine Reihe kleinerer Universitäten mit ca. 2.000 Studierenden. Die Abschlüsse, die in einem Universitätsstudium erworben werden, sind im AQF wie folgt verankert: *Diploma* bzw. *Advanced Diploma, Associate Degree, Bachelor Degree, Graduate Certificate* und *Graduate Diploma* sowie *Master* und *Doctoral Degree*.

3.9 Fernunterricht und Fernstudium

Aufgrund der geografischen Größe des Landes und der außerhalb der Ballungszentren geringen Bevölkerungsdichte sind der Fernunterricht und das Fernstudium, das sogenannte *Distance Learning*, ein wichtiger Bestandteil des australischen Bildungs- und Berufsbildungssystems. Die erste Sekundarschule, die Fernunterricht anbietet, ist bereits 1951 in Alice Springs als *School of the Air* gegründet worden. Inzwischen gibt es elf Stationen der *School of the Air*. Anfänglich wurde der Unterricht über Radio und Funk an die Schüler/-innen des weitläufigen *Northern Territory* übermittelt. Im Zuge neuer Technologien wurden zunehmend Satelliten eingesetzt, um Unterricht via Fernsehen zu übertragen[129]. Heute stellen Computer und insbesondere das Internet das wichtigste Medium im Bereich des Fernunterrichts dar. Auf diesem Wege wird kommuniziert, und es werden Unterrichtsmaterialien verteilt und bearbeitet. Die Lernergebnisse werden ebenfalls online dokumentiert und bieten Lehrern/Lehrerinnen, Eltern und Schülern sowie Schülerinnen einen Kontrollmechanismus für den individuellen Lernfortschritt. Die meisten *Schools of the Air* sind lediglich für die Klassen

128 Vgl. Roche/Kostadinov/White, 2014, S. 171. – Siehe auch www.teqsa.gov.au.
129 Vgl. Alice Springs School of the Air (www.assoa.nt.edu.au).

eins bis sechs vorgesehen, danach gehen die Schüler/-innen auf Internate in nächstgelegenen Städten.

Auch im Bereich der Berufs- und Hochschulbildung stellt das *Distance Learning* ein wichtiges Instrument dar. Die meisten der australischen *TAFE Institutes* und auch die Universitäten bieten Kurse an, die eigenständig über *Distance Learning* absolviert werden können, ohne dass die Anwesenheit in den Kursen erforderlich ist. Auch die Abschlussprüfungen und -arbeiten werden über *Distance Learning* durchgeführt. Einer der größten Anbieter von Fernkursen im Bereich der Berufsbildung ist das *Open Training and Education Network* (OTEN) in Sydney, welches Teil des größten *TAFE Institutes* in New South Wales (TAFE NSW) ist. Die Mehrheit der Kurse führt zu Qualifikationen, die im AQF verankert und somit national akkreditiert und anerkannt sind. Es werden zudem Kurse angeboten, die intern akkreditiert sind, jedoch nicht den nationalen Standards entsprechen[130].

Eine Besonderheit stellen Institute dar, die ausschließlich *Distance Learning* und keine traditionellen Kurse anbieten. Zu diesen Einrichtungen gehört *Thomson Education Direct*, das bereits 1921 gegründet wurde und insgesamt 125 verschiedene Kurse in 13 Fachrichtungen anbietet[131]. Die Kurse können jederzeit begonnen werden, und die zeitliche Dauer hängt von der individuellen Lerngeschwindigkeit des Teilnehmers ab. Die Kursmaterialien, Lehrinhalte und Aufgaben werden via Internet übermittelt und von den Teilnehmern individuell bearbeitet. Betreut werden die Teilnehmer/-innen durch Tutoren, die über einschlägige fachliche Fähigkeiten und Kenntnisse verfügen und zumeist aus der Wirtschaft kommen bzw. dort immer noch tätig sind. Zur Aufnahme eines Kurses bestehen keine Voraussetzungen, und es werden keine Aufnahmeprüfungen durchgeführt.

Eine wichtige Organisation im Bereich des Fernunterrichts und -studiums ist die *Open and Distance Learning Association of Australia* (ODLAA). Diese Organisation vereint Akteure im Bildungs- und Berufsbildungswesen, insbesondere Lehrende und Lernende, die im Bereich des *Distance Learning* involviert sind, und kümmert sich um die Verbesserung von Theorie und Praxis des Fernunterrichts. Des Weiteren dient die Organisation der Kommunikation von Lehrenden und hat Verbindungen zu nationalen und internationalen Organisationen, die im Bereich des *Distance Learning* aktiv sind[132].

130 Vgl. Open Training and Education Network (www.oten.tafensw.edu.au).
131 Vgl. Thomson Education Direct (www.e-collegedegree.com/education-direct/thomson-education-direct.html).
132 Vgl. Open and Distance Learning Association of Australia (www. odlaa.org).

4 Berufliches Bildungswesen

4.1 Grunddaten

Der öffentliche Sektor des Berufsbildungssystems umfasste im Jahr 2014 rund 1,8 Millionen Teilnehmende, das entspricht 12 Prozent aller 15- bis 64-Jährigen. Die meisten Teilnehmer sind in Teilzeitprogrammen involviert, und lediglich eine kleine Gruppe nimmt an Vollzeitprogrammen teil. 2014 besuchten knapp 1,5 Millionen Personen Teilzeitprogramme, im Gegensatz zu 343.500 Personen, die in Vollzeitprogrammen qualifiziert wurden. In den Tabellen 18 und 19 sind weitere Charakteristika der VET-Teilnehmenden aufgeführt. Es gibt rund 4.000 registrierte Anbieter (RTOs)[133], davon sind 78 *Technical and Further Education (TAFE) Colleges* sowie andere öffentliche Einrichtungen, die den State/Territory-Regierungen unterstehen, wie bspw. die *Agricultural Colleges*. Es zeigt sich in der Statistik überdies, dass die Bildungsbeteiligung im VET-Sektor bei den jüngeren Personen (15–24) relativ gesehen am höchsten ist, auch wenn dem australischen Berufsbildungssystem mitnichten nur eine „Erstausbildungsfunktion“ zukommt.

133 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013.

Tabelle 18: Charakteristika der VET-Teilnehmer, 2009–2014[134]

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Modus						
Vollzeit	240.100	263.400	290.200	325.000	323.500	343.500
Teilzeit	1.466.500	1.535.600	1.519.700	1.618.200	1.554.000	1.445.700
Geschlecht						
männlich	896.200	942.200	972.600	1.001.500	974.700	932.600
weiblich	805.600	852.00	904.300	937.700	899.400	853.300
nicht bekannt	4.800	4.700	5.000	4.000	3.400	3.200
Alter						
bis 14 J.	12.900	11.800	13.000	12.200	9.500	6.900
15 – 19 J.	447.400	462.000	478.200	488.100	453.400	418.000
20 – 24 J.	287.400	307.000	321.300	332.600	325.500	323.700
25 – 44 J.	601.400	643.900	681.200	713.000	701.600	676.700
45 – 64 J.	312.700	340.300	354.500	366.700	354.100	333.600
65 + J.	25.900	25.100	25.200	25.100	29.800	27.500
nicht bekannt	18.900	8.900	8.600	5.600	3.700	2.800
Bevölkerungsklassifikation						
Ureinwohner	74.800	83.200	87.700	89.900	86.100	89.700
andere	1.631.900	1.715.800	1.794.200	1.853.300	1.791.400	1.635.500
Status						
Auszubildende mit teilzeitschulischer Berufsausbildung	345.800	359.500	388.800	397.100	346.700	310.900
kein Auszubildendenstatus	1.360.900	1.439.500	1.493.100	1.546.100	1.530.800	1.478.200
Gesamtzahl VET-Teilnehmer	**1.706.700**	**1.799.000**	**1.881.900**	**1.943.200**	**1.877.500**	**1.789.100**

134 National Centre for Vocational Education Research, 2014 c, S. 9; National Centre for Vocational Education Research, 2015 c.

Tabelle 19: Anteil der australischen Bevölkerung in VET-Programmen nach Bundesstaaten, 2014 (in %)[135]

	NSW	VIC	QLD	SA	WA	TAS	NT	ACT	Australien
15–19 Jahre	53,3	55,0	57,7	35,9	52,6	47,8	39,8	46,7	54,5
20–24 Jahre	28,9	36,7	36,6	33,8	31,1	37,8	43,4	32,2	34,3
25–44 Jahre	17,9	22,0	25,5	22,7	21,4	24,0	32,0	20,3	22,3
45–64 Jahre	10,8	14,2	15,0	12,4	11,1	13,3	20,1	12,2	13,3
65 Jahre und älter	1,3	2,0	1,2	1,4	0,9	0,9	2,7	1,4	1,5
***15–64* Jahre**	*19,7*	*23,8*	*26,0*	*21,0*	*21,6*	*23,2*	*30,2*	*21,3*	*23,3*

Die Berufsbildung auf dem fünften Kontinent bietet jedoch nicht nur für Australier eine Möglichkeit der Qualifizierung, sondern auch zunehmend für Studierende aus anderen Ländern[136]. 2014 nahmen insgesamt 149.800 Studierende aus dem Ausland an einem beruflichen Bildungsprogramm teil, davon 121.600 im privaten Berufsbildungssektor und 28.200 im öffentlichen Sektor. Nichtsdestotrotz ist die Mehrheit der Studierenden aus dem Ausland an einer Universität eingeschrieben. 2014 betrug deren Zahl 250.000, das entspricht 42,4 Prozent aller Studierenden aus dem Ausland. Auf den öffentlichen Berufsbildungssektor entfallen somit lediglich 4,8 Prozent aus dieser Personengruppe. 23,3 Prozent der Studierenden aus dem Ausland nehmen an Sprachkursen teil.

135 National Centre for Vocational Education Research, 2015 b, S. 8.
136 Vgl. Smith, 2014, S. 10 f.

Tabelle 20: Studierende aus dem Ausland[137]

	Uni-versität	VET gesamt	davon VET öf-fentlich	davon VET privat	Schule	Sprach-kurse	Andere	Gesamt
2007	192.200	102.000	27.800	74.200	26.800	102.200	27.300	450.500
2008	203.300	153.900	31.800	122.000	28.300	127.200	30.100	541.800
2009	226.000	208.000	39.700	168.300	27.400	137.500	31.700	630.700
2010	243.600	206.600	38.000	168.500	24.200	113.500	31.200	619.100
2010 Anteil gesamt [%]	39,3	33,4	6,1	27,2	3,9	18,3	5,0	100
Veränderung 09/10 [%]	7,8	−0,7	2,3	18,6	−8,2	6,3	1,5	7,0
2011	241.000	169.600	31.800	137.800	20.700	95.300	27.600	554.200
2012	230.000	144.300	26.300	117.900	18.500	95.600	25.100	513.500
2013	230.400	134.100	25.300	108.700	17.800	115.000	27.900	525.200
2014	250.000	149.800	28.200	121.600	18.500	137.500	34.200	589.900
2014 Anteil gesamt [%]	42,4	20,6	4,8	25,4	3,1	23,3	5,8	100
Veränderung 13/14 [%]	8,5	11,2	11,8	11,7	3,9	19,5	22,4	12,3

Im Berufsbildungssystem können Qualifikationen auf unterschiedlichen Stufen des nationalen Qualifikationsrahmens erworben werden. Die meisten Qualifikationen, die erworben werden, liegen jedoch auf der Stufe 3 und entsprechen einem *Certificate III*. 2014 waren dies 42,4 Prozent der beruflichen Qualifikationen (bezogen auf die Stufen 1 bis 5). 16,0 Prozent der Kursteilnehmer erwarben ein *Certificate II* und lediglich 5,3 Prozent ein *Certificate I*. Doch auch höhere berufliche Qualifikationen stehen im Bildungsangebot der beruflichen Bildungseinrichtungen. So entfielen 19,6 Prozent auf das *Certificate IV,* und 16,7 Prozent der Abschlüsse entsprachen einem *Diploma* oder einem *Advanced Diploma* (siehe nachfolgende Tabelle).

137 National Centre for Vocational Education Research, 2011 e, S. 21; National Centre for Vocational Education Research, 2015 c.

Tabelle 21: Berufliche Qualifikationsabschlüsse im AQF, 2007–2014[138]

		Diploma oder höher	Certificate IV	Certificate III	Certificate II	Certificate I	Gesamt
2007	Abs.	166.000	188.700	476.800	281.600	100.100	1.213.100
	%	13,7	15,6	39,3	23,2	8,2	100
2008	Abs.	171.200	189.200	519.200	286.400	91.400	1.257.500
	%	13,6	15,0	41,3	22,8	7,3	100
2009	Abs.	200.000	218.500	525.800	295.600	90.100	1330.000
	%	15,0	16,4	39,5	22,2	6,8	100
2010	Abs.	233.000	254.100	553.300	312.300	90.000	1442.700
	%	16,2	17,6	38,4	21,5	6,4	100
2011	Abs.	262.000	304.100	605.500	311.000	83.000	1.565.700
	%	16.7	19,4	38,7	19,9	5,3	100
2012	Abs.	268.000	335.900	657.800	300.200	92.400	1.654.300
	%	16,2	20,3	39,8	18,4	5,6	100
2013	Abs.	244.300	314.300	655.100	277.300	100.200	1.591.300
	%	15,4	19,8	41,2	17,4	6,3	100
2014	Abs.	258.800	303.500	655.300	247.100	82.500	1.547.300
	%	16,7	19,6	42,4	16,0	5,3	100

4.2 Historische Entwicklung

Die australische Berufsbildung hat ihren Ursprung im 19. Jahrhundert in Form der *mechanics institutes* und *schools of arts*[139]. Daneben existierte die *apprenticeship* (Lehre), die als „Modell" aus England[140] übernommen worden war und vor allem in männlich dominierten, handwerklich-technischen Berufsfeldern traditionell vorkam und nicht zuletzt den Arbeitskräftebedarf der ersten australischen Städte bediente (siehe hierzu auch Kap. 4.14). Die Lehre lag ursprünglich in der Verantwortung der Sozialpartner und trug dieselben Züge wie jene in England: Die ursprünglich siebenjährige „Normal-Lehrzeit" wurde erst in den 1920er-Jahren auf fünf, in den 1960er-Jahren schließlich auf vier Jahre herabgesetzt. Nichtsdestoweniger kommt der Lehre auch heute noch in zumeist technischen Gewerbezweigen eine große Bedeutung zu[141].

138 National Centre for Vocational Education Research, 2008 a, Tabelle 4; National Centre for Vocational Education Research, 2011 e, S. 10; National Centre for Vocational Education Research, 2015 b, Tabelle 4.
139 Vgl. Australian Education International, 2006, S. 41. – Die *mechanics institutes* sind ein typisches Beispiel für die Entwicklung der englischen Erwachsenen- und Weiterbildung im 19. Jahrhundert (vgl. Deißinger, 1992, S. 329 ff.), die quasi nach Australien „exportiert" wurden.
140 Vgl. ebenfalls und ausführlich hierzu Deißinger, 1992.
141 Vgl. Gospel, 1994; Shields, 1954; Smith, 2010a; Deißinger, 2003.

Während der 1950er- und 1960er-Jahre rückte die Berufsbildung allgemein mehr und mehr in den Fokus der öffentlichen Bildungspolitik. Schon mit der Verfassung von 1901 war die Verantwortung für die Berufsbildung auf die States/Territories übertragen worden, das Commonwealth unterstützte die Berufsbildung jedoch von Anfang an finanziell, insbesondere während der wirtschaftlichen Rezession in den 1930er-Jahren sowie während des zweiten Weltkrieges. Nach dem Krieg waren es dann zunehmend Regierungsberichte, die die Bedeutung beruflicher Qualifizierung für die australische Wirtschaft betonten, auch als Reaktion auf rückläufige Immigrationszahlen. Unter anderem wurden auch das Lehrlingswesen kritisiert und der Widerstand der Gewerkschaften, sich auf neue Formen der Qualifizierungspolitik einzulassen. Die Berichte von Kangan (1974), Kirby (1985), Deveson (1990) sowie „Australia Reconstructed" (1987) und schließlich der wegweisende Report von Finn (1991) sind Wegmarkierungen eines gewachsenen Problembewusstseins bezüglich der Reformbedürftigkeit im Bereich der Berufsbildung. Die Lehre war hierbei jedoch nicht die einzige Baustelle[142]: So plädierte der *Kirby Report* für die Implementierung staatlich subventionierter *traineeships* und eine Harmonisierung des VET-Sektors, während der *Kangan Report* in der Einrichtung der *TAFE Colleges* mündete[143], zugleich jedoch schon Orientierungen erkennen ließ, die die Themen der 1980er- und 1990er-Jahre prägten, insbesondere Vorstellungen einer „Lifelong Learning"-Strategie. Dieser Report wurde dann auch konsequenterweise zur Blaupause der nachfolgenden Regierungsberichte. Der *Deveson Report* schlug das Prinzip der *User Choice* vor, das 1997 von der Regierung Howard tatsächlich eingeführt wurde[144]. Diese Politikwendung bedeutete[145] – in den Worten von Gallagher und Anderson – das „Ende" der vorrangigen Geldzuweisungen an die *TAFE Colleges* und die Initialzündung für einen „market-based approach" – ein Abrücken vom Primat staatlich-bürokratischer Steuerung hin zu „individuellen Konsumentenentscheidungen"[146].

Mit dem Zuwachs des Dienstleistungssektors und gleichzeitigem Rückgang von industriellem und landwirtschaftlichem Sektor in den 1970er-Jahren fanden auch grundlegende Veränderungen im Berufsbildungsbereich statt, was sich u. a. in der Umbenennung von *Technical Education* in *Technical and Further Education* (TAFE) äußerte. Ursache für diese Veränderung und eine Neudefinition des TAFE-Sektors war ein Bericht des 1973 gegründeten *Australian Committee on Technical and Further Education* unter dem Vorsitz von Myer Kangan. Der Bericht mit dem Titel „TAFE in Australia"[147] wurde nach seinem Vorsitzenden auch als *Kangan Report* bezeichnet und hatte großen Einfluss auf den öffentlichen Berufsbildungssektor. In diesem Bericht wurde den Institutionen des TAFE-Sektors ein nationaler Stellenwert eingeräumt, ein Sachverhalt, der sich in der

142 Vgl. Agbola/Lambert, 2010, S. 332 ff.
143 Vgl. historisch hierzu Victoria Rushbrook, 2004.
144 Vgl. Noble, 1999.
145 Gallagher/Anderson, 2005, S. 1.
146 Vgl. Agbola/Lambert, 2010, S. 335.
147 Vgl. Australian Committee on Technical and Further Education, 1974.

Finanzierungsfunktion des Commonwealth bis heute manifestiert. Die Zuständigkeit lag und liegt jedoch auch heute noch bei den States/Territories. Nichtsdestotrotz kann der *Kangan Report* als erster bedeutender Schritt zur „Nationalisierung" des Berufsbildungssystems betrachtet werden, dem in den 1980er- und 1990er-Jahren verschiedene Reformansätze folgten, die alle ein einheitliches nationales Berufsbildungssystem zum Ziel hatten. Das *Australian Education Council*[148] veröffentlichte wichtige weitere Berichte, die Einfluss auf die Berufsbildung hatten. Hierzu zählen der *Deveson Report* von 1990, der einen größeren Einfluss der Wirtschaft auf die Berufsbildung forderte, sowie die Berichte unter der Leitung von Finn (1991) und Mayer (1992)[149]. Der *Finn Review* definierte den Benchmark von 50 Prozent bei den 22-Jährigen, die mindestens eine Qualifikation auf Level 3 erwerben sollten. Zugleich forcierte er die Integration des beruflichen und allgemeinen Bildungswesens und eine stärkere finanzielle Unterstützung der *TAFE Institutes* durch die Commonwealth-Regierung sowie die Einführung eines nationalen Rahmens für das kompetenzorientierte Lernen (CBT) und eine weitgehende Flexibilisierung des Berufsbildungssystems[150]. Dies führte u. a. zu Konflikten zwischen der Commonwealth-Regierung und den Regierungen der States/Territories hinsichtlich der Zuständigkeit und Finanzierung der *TAFE Institutes*, die letztlich durch die Etablierung von ANTA mit ihrer Funktion als Mittler zwischen State/Territories und dem Commonwealth gelöst werden sollten[151]. Der *Mayer Report* schließlich thematisierte das Problem der Kompetenzstandards hinsichtlich allgemeiner Fähigkeiten und Kenntnisse und definierte einen ersten Ansatz zu Schlüsselkompetenzen (*key competencies*), die bis heute in den beruflichen Curricula fest integriert sind[152].

4.3 Bildungspolitische Zielsetzungen: Training Reform Agenda

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Australien zu jenen Ländern gehört, die ihre Berufsbildungspolitik seit den 1970er-Jahren auf neue, den Staat als steuernde Instanz einbeziehende Grundlagen gestellt haben. Die Kohärenz und Vereinheitlichung der Bildungs- und Ausbildungswege sowie das Ziel der Qualitätssicherung waren hierbei in besonderer Weise leitende Motive. Bemerkenswert ist die Durchmischung zweier Prinzipien: Eine starke zentralistische staatliche Verwaltung definiert die formalen und allgemeinen Vorgaben und Richtlinien und setzt sie nationalstaatlich wie auch in den Bundesstaaten in Kraft, und die privaten Akteure, allen voran die Unternehmen, gestalten das System quasi „bottom up". Meyers und Blom drücken dies wie folgt aus, wobei sie auch auf die Gemeinsamkeiten der angelsächsischen Staatenfamilie hinweisen:

> „The degree of influence exercised by business and industry on VET quality systems has greatly increased recently in countries such as Scotland, England, New

148 Seit 1989 umbenannt in MCEETYA.
149 Vgl. Australian Education Council, 1991 und 1992.
150 Vgl. Agbola/Lambert, 2010, S. 334.
151 Vgl. Pickersgill, 2004, S. 37.
152 Vgl. Mayer, 1992.

Zealand (and Australia) mostly due to the formation of national training authorities that regard business and industry as their key stakeholders while other classes of stakeholders have less influence in the formation of VET quality policies“ [153].

Tatsächlich wurden seit Anfang der 1990er-Jahre in Australien im Zuge einer Berufsbildungsreform, der sogenannten *Training Reform Agenda,* eine Reihe von in diese Richtung weisenden Reformansätzen initiiert und implementiert, welche das Berufsbildungssystem auf dem fünften Kontinent bis heute prägen. Typisch ist hierbei, dass das Resultat dieser Prozesse ein von unterschiedlichen Akteuren getragenes Gebilde ist, in dem die Flexibilität als Zielaspekt eine wichtige Rolle, auch in der komparativen Wahrnehmung, spielt[154]. Zu den Reformen zählen u. a[155]:

– die Schaffung eines kompetenzorientierten Qualifizierungs- und Zertifizierungssystems (*Competency-based Training*/CBT);
– die Ausrichtung des Berufsbildungssystems an den Qualifikationsbedürfnissen der Wirtschaft (*Industry-led system*);
– die Zusammenführung der unterschiedlichen Qualifizierungswege und Abschlussmöglichkeiten in einem nationalen Qualifikationsrahmen (*Australian Qualifications Framework*);
– die didaktische Systematisierung von Berufsbildungsprogrammen und ihre Akkreditierung (*Training Packages*);
– die Entwicklung neuer Strukturen der beruflichen Erstausbildung für Auszubildende in der Wirtschaft (*New Apprenticeships*);
– die Schaffung eines „offenen Ausbildungsmarktes“, einschließlich der Einbeziehung privater Anbieter (*Open Training Market*);
– das Prinzip des sog. *User choice* hinsichtlich der Inanspruchnahme von Berufsbildungsleistungen;
– die Verbesserung der Zugangschancen zu beruflicher Bildung für unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen (*inclusion*).

Obgleich diese Reformen größtenteils unabhängig voneinander entwickelt und implementiert wurden, lassen sich doch einige gemeinsame Grundzüge hinsichtlich der berufsbildungspolitischen Zielsetzung identifizieren. Die wohl wichtigste Zielsetzung bestand darin, den Einfluss der Wirtschaft in der Berufsbildung zu erhöhen und das Berufsbildungssystem zu einem *industry-led system* zu transformieren. „Marktorientierung“ bedeutet hierbei sowohl eine ausgeprägte Steuerungshoheit der Unternehmen, was die „Kompetenzpakete“ angeht, jedoch auch die „freie Wahl“ des Aus- oder Weiterbildungsanbieters *(User Choice)* – Prinzipien, die sich nach den eher „ambivalenten“ Jahrzehnten seit den 1970er-Jahren paradigmatisch durchgesetzt haben[156]. Hintergrund war eine notorische Unzufriedenheit mit dem Berufsbildungssystem.

153 Zit. in: Agbola/Lambert, 2010, S. 329 f.
154 Vgl. Hoeckel et al., 2008, S. 9.
155 Vgl. Harris, 2001, S. 231; Deißinger, 2005, S. 44.
156 Vgl. Gallagher/Anderson, 2005; Agbola/Lambert, 2010; Noble, 1999.

Aus Sicht der Wirtschaft genügte es nicht den Anforderungen des Arbeitsmarktes, sondern generierte Qualifikationen, die von den Unternehmen nur bedingt akzeptiert wurden und deshalb auch nur begrenzt marktfähig und verwertbar waren. Der zunehmende Einfluss der Wirtschaft spiegelt sich seitdem markant in deren wirtschaftspolitischer Verantwortung für die Entwicklung der Kompetenzstandards wider, welche den Grundpfeiler von CBT im Allgemeinen bzw. der *Training Packages* im Besondern darstellen. Die von Wirtschaftsvertretern entwickelten Kompetenzstandards garantieren einerseits, dass die individuellen Anforderungen der Wirtschaft erfüllt werden. Andererseits werden diese Standards auf nationaler Ebene akkreditiert und implementiert und sollen somit zu national anerkannten Qualifikationen führen, die auf dem globalen Arbeitsmarkt verwertbar sind. Auch die Philosophie des *Open Training Market* soll den Einfluss der Wirtschaft stärken. Danach können Unternehmen die Anbieter von Berufsbildungsmaßnahmen frei wählen, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Außerdem können Unternehmen – wie bereits erwähnt – als RTOs tätig werden und somit selbst anerkannte Berufsbildungsmaßnahmen durchführen. Aus deutscher Sicht handelt es sich jedoch um vergleichsweise schwache Formen der Reglementierung, vor allem mit Blick auf die Verbindlichkeit der didaktischen Umsetzung durch die Lehrperson[157].

4.4 Competency-based Training[158]

Das Konzept des *Competency-based Training* (CBT) hat seinen Ursprung in den USA im Bereich der Lehrerbildung in den 1970er-Jahren[159]. Die Lehrerbildung wurde als defizitär angesehen; notwendig erschien eine Form der Qualifizierung, in der ausschließlich diejenigen Kompetenzen erworben werden sollten, die Lehrkräfte für die Praxis benötigen. Die diesbezüglichen Kriterien wurden von Experten/Expertinnen definiert und in der Lehrerbildung implementiert[160]. In den 1980er-Jahren wurde das Konzept des CBT in England in Gestalt der *National Vocational Qualifications* (NVQs) mit dem Ziel einer grundlegenden Reform und Verbesserung der betrieblichen Berufsbildung eingeführt[161], bis es dann in den 1990er-Jahren seinen Einzug schließlich auch in die australische Berufsbildung hielt[162]. Gründe für die Einführung waren auch hier offenkundige Defizite in der Ausbildung von qualifizierten Fachkräften sowie die vorherrschende Heterogenität in der beruflichen Bildung insgesamt aufgrund des Fehlens nationaler Standards. Mit der Einführung von CBT sollte ein national einheitliches Berufsbildungskonzept realisiert werden, das zu beruflichen Qualifikationen führt, die sowohl von den Unternehmen als auch von berufsbildenden Institutionen über die Grenzen der States/Territories hinweg anerkannt werden. Obgleich die Zielsetzung

157 Vgl. Wheelahan/Curtin, 2010; Australian Government/Department of Industry, 2014.
158 Vgl. ausführlich Hellwig, 2008.
159 Vgl. Deißinger/Hellwig, 2005, S. 8.
160 Vgl. Grant, 1979.
161 Vgl. Deißinger, 1994.
162 Vgl. Smith, 1996; 2010 b. – Vgl. auch Beevers, 1993; Foster, 1998; Harris et al., 1995.

von CBT eindeutig erscheint, so ist das Verständnis des zugrunde liegenden theoretischen Konzeptes keinesfalls einheitlich. Folgende ausgewählte Definitionen sollen die Heterogenität der konzeptionellen Ansätze exemplarisch illustrieren. So definiert bspw. die australische Industrie- und Handelskammer CBT wie folgt:

> „A way of approaching (vocational) training that places primary emphasis on what a person can do as a result of training (the outcome), and as such represents a shift away from an emphasis on the process involved in training (the inputs). It is concerned with training to industry specific standards rather than an individual's achievement relative to others in the group“ [163].

Gemäß ANTA lässt sich CBT wie folgt charakterisieren:

> „Competency-based training therefore is training which is performance- and standards-based and related to realistic workplace practices. (…) It is focussed on what learners can do rather than on the courses they have done“ [164].

Kennzeichnend für das CBT-Modell ist somit eindeutig die Outcome-Orientierung, d. h. es handelt sich um einen ergebnisorientierten Zugang zur beruflichen Bildung[165]. Dieser Ansatz schließt verbindliche Vorgaben zum Lernort, zur Lerndauer und zu den Bedingungen des beruflichen Lernens mehr oder weniger aus. Die Ergebnisorientierung richtet sich auf Kompetenzen (eigentlich auf Performanzen) aus, die sich aus industriellen und wirtschaftlichen Anforderungen ableiten. Der Outcome, d. h. die tatsächlichen Kompetenzen, stellt eine reglementierte Normvorgabe in Form von Lernzielen dar[166]. Der Prozess, in welchem diese Kompetenzen erworben werden, ist demgegenüber wenig reglementiert und kann individuell gestaltet werden[167]. Lernprozesse können sowohl formalisiert in einem Aus- und Weiterbildungsprogramm stattfinden als auch nicht formalisiert am Arbeitsplatz, in einer gemeinnützigen Institution oder auch in Form eines Fernstudiums[168]. Das bedeutet, dass den Lernenden weitgehende Freiheiten innerhalb des beruflichen Lernprozesses zugesprochen werden und es ihnen somit möglich ist, ihren individuellen Lernprozess an das persönliche Fähigkeitspotenzial wie auch an die Möglichkeiten und die wirtschaftliche Lage des ausbildenden Unternehmens sowie die Nachfrage nach bestimmten Fähigkeiten und Kenntnissen anzupassen. Hier zeigt sich der wirtschaftsseitige Einfluss und die Rolle, die der Wirtschaft nach wie vor im australischen Berufsbildungssystem zugesprochen wird[169].

---

163 Zit. in: Smith et al., 1997, S. 3.
164 Vgl. Australian National Training Authority, 1998, S. 11.
165 Vgl. Reuling, 2002, S. 14.
166 Vgl. Mulcahy, 2000, S. 261.
167 Vgl. Wheelahan, 2015, S. 127.
168 Vgl. Reuling, 2002, S. 15.
169 Vgl. hierzu vor allem ein neueres Diskussionspapier der australischen Regierung vom Sommer 2014 (Australian Government/Department of Industry, 2014).

Zusammenfassend lässt sich das CBT-Konzept anhand folgender Merkmale charakterisieren[170]:
- Spezifizierung von messbaren Lernergebnissen,
- vorherige Festlegung dieser Ergebnisse anhand einer Analyse der spezifischen Lernumgebung,
- Messung dieser Ergebnisse als Kriterium für den Lernerfolg,
- Fokus innerhalb des Lernprozesses auf den Lernergebnissen gemessen an festgelegten Standards und nicht auf Dauer oder Methode des Lernprozesses,
- Anerkennung bereits erworbener, auch non-formaler und informeller Kompetenzen.

Das letztgenannte Merkmal, die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen, wird als *Recognition of Prior Learning* (RPL) bezeichnet und ist wichtiger Bestandteil von CBT. RPL impliziert einen standardisierten Prozess, in welchem die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse detailliert aufgeführt werden müssen und überprüft wird, ob und inwieweit diese tatsächlich vorhanden sind. Dazu muss i. d. R. ein *Portfolio Evidence* stattfinden, d. h. die bereits erworbenen Kompetenzen werden gesammelt und als Portfolio dokumentiert. Im Anschluss erfolgt eine Überprüfung dieser Kompetenzen entweder anhand von Arbeitsproben oder in Form von Bescheinigungen und Zertifikaten. Wenn die Dokumente ausreichend sind, können die Kompetenzen direkt akkreditiert und zertifiziert werden; in den meisten Fällen muss jedoch eine Prüfung oder eine Nachqualifizierung erfolgen. Dennoch führt RPL in der Regel zu einer Verkürzung von Lernprozessen und unterstützt somit den flexiblen Kompetenzerwerb, da der wiederholte Erwerb desselben Moduls vermieden wird. Anzumerken ist hierzu, dass RPL in der Praxis nur einen geringen Teil der „Prüfungspraxis“ in der beruflichen Bildung abdeckt: 2010 waren es lediglich 6,1 Prozent der Berufsbildungsteilnehmer/-innen, die auf diesem Wege ihre Qualifikationen erhielten[171]. Bei den 40- bis 59-Jährigen waren es allerdings immerhin rund 9 Prozent, was darauf hindeutet, dass RPL im Kontext von Requalifizierung und lebenslangem Lernen durchaus ein Rolle spielt. Erwähnenswert sind hierbei auch die Funktion, die RPL in wenig formalisierten Kontexten wie der Personalentwicklung in Betrieben zukommt, sowie das Spannungsfeld zwischen den diesbezüglichen individuellen und den betrieblichen Interessenslagen[172].

4.5 Training Packages

Die Einführung der *Training Packages* 1997[173] bewirkte einige grundlegende Veränderungen auf didaktisch-curricularer Ebene, da ein neuer formaler Rahmen für die berufliche Bildung etabliert wurde. Die *Training Packages*, die auch als „linchpin of the national training arrangements“[174] bezeichnet werden, beinhalten national einheitliche

170 Vgl. Harris et al., 1995, S. 30.
171 Australian Government, 2012, S. 71.
172 Vgl. Davies, 2014.
173 Vgl. ausführlich auch Hellwig, 2008, S. 182 ff.
174 Simons/Harris, 2014, S. 305.

didaktisch-curriculare, jedoch kompetenzorientierte Handreichungen – „collections of competencey standards gathered into qualifications“[175] – und ersetzen somit die herkömmlichen Instrumente, die von den States/Territories in der Vergangenheit individuell entwickelt wurden[176]. Zwischen 1997 und 2004 wurden insgesamt 81 *Training Packages* ausgearbeitet, national anerkannt und implementiert, wovon 72 industriespezifisch und neun unternehmensspezifisch ausgerichtet waren[177]. Aktuell werden, nach diversen Revisionen und Neuentwicklungen, 65 solcher curricularer „Ordnungsmittel“ angeboten, wobei rund 1.600 einzelne Qualifikationstitel in ihnen abgebildet werden[178].

Training Packages beschreiben spezifische Kompetenzen, also Fähigkeiten und Kenntnisse, die für eine erfolgreiche Durchführung von Aufgaben am Arbeitsplatz erforderlich sind. *Training Packages* beschränken sich jedoch auf ein „set of competency standards“[179] und sind damit typische berufliche Leistungsanforderungen, womit sie vorrangig die Erwartungen der Unternehmen an die berufliche Bildung spiegeln. Verbindliche Vorgaben für den Methoden- und Medieneinsatz kommen darin nicht vor[180]. Das hat zur Folge, dass Lehrende ein hohes Maß an Flexibilität hinsichtlich der Gestaltung des Lernprozesses erhalten, sie jedoch auch gefordert sind, eigene Lernstrategien und -materialien zu entwickeln und einzusetzen[181]. Die Verbindlichkeit der *Training Packages* ist damit markant schwächer als bspw. bei den deutschen Ausbildungsordnungen. Ausdrücklich wird, so die offizielle Sicht des Commonwealth, darauf hingewiesen, dass *Training Packages* keine Lernwege oder Lernzeiten vorschreiben und somit nicht als Curricula im traditionellen Sinne verstanden werden sollten:

> „Training packages are not curriculum and do not prescribe the way training is delivered to an individual. Training providers design courses that deliver the skills and knowledge identified in training packages, while tailoring training to individual learner needs and the needs of local or relevant employers and industries“ [182].

Die einzelnen *Training Packages* werden von *Industry Skills Councils* entwickelt und nach der Validierung durch den *National Quality Council* implementiert. Im Durchschnitt erfolgt alle drei Jahre ein Review-Prozess, in welchem die Qualität und Aktualität der *Training Packages* geprüft werden[183]. Dies geschieht in zwei Phasen: In der ersten Phase werden Forschungsarbeiten von Experten privater und öffentlicher Institutionen durchgeführt, auf deren Grundlage Analysen und Empfehlungen veröffentlicht werden. In der zweiten Phase werden unter Zugrundelegung der erstellten Berichte bestehende *Training Packages* weiterentwickelt und ggf. neue definiert und ausgearbeitet.

175 Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 42.
176 Vgl. Harris, 2001, S. 235; Hellwig, 2006.
177 Vgl. Blythe, 2004, S. 6.
178 Vgl. Australian Government/Department of Industry, 2014, S. 9.
179 Simons/Harris, 2014, S. 305.
180 Vgl. Down, 2003, S. 1.
181 Vgl. Hellwig, 2006, S. 83.
182 Australian Government/Department of Industry, 2014, S. 8.
183 Vgl. Smith/Keating, 2003, S. 63 f.

Training Packages bestanden ursprünglich aus drei Hauptkomponenten, den *competency standards,* den *assessment guidelines* und der Beschreibung der zu erwerbenden Qualifikationen[184]. Der Fokus liegt auf inhaltlich standardisierten arbeitsseitigen Leistungsanforderungen, welche in Form von Kompetenzstandards festgelegt werden. So definiert ANTA die *Training Packages* wie folgt:

> „A training package is a set of nationally endorsed standards and qualifications for recognising and assessing people's skills in a specific industry, industry sector or enterprise“ [185].

Mit der Einrichtung des *National Skills Standards Council* (siehe Kap. 2.3.4) wurden die Pflichtkomponenten (*mandatory components*) für ein *Training Package* neu festgelegt[186]:

- die Kompetenzbeschreibungen über die *units of competency,*
- die *assessment requirements* zur Sicherstellung der Qualität und der Standards im Prüfungsprozess,
- Informationen darüber, wie Kompetenzeinheiten in unterschiedlichen Qualifikationen „zusammengepackt“ werden können,
- Anerkennungsrichtlinien für bereits vorhandene und nachgewiesene Kompetenzen, vor allem im Hinblick auf den Übergang von der Berufsbildung zu den Hochschulen und in Übereinstimmung mit dem AQF,
- unterstützende Hinweise zur Implementierung der *Training Packages* in der Praxis.

Grundsätzlich lassen sich drei Kategorien von Kompetenzstandards identifizieren: *industry standards, cross-industry standards* und *enterprise standards*[187]. *Industry standards* beinhalten Leistungsanforderungen, die in verschiedenen Arbeitsumgebungen innerhalb eines bestimmten Industrie- bzw. Wirtschaftszweigs erforderlich sind. *Cross-industry standards* spezifizieren Fähigkeiten und Kenntnisse allgemeiner Art, die branchenübergreifend von Relevanz sind. *Competency standards* können auch unternehmensspezifisch als *enterprise standards* definiert werden, wobei hier zumeist bestehende Standards an die besonderen Gegebenheiten im Unternehmen durch Ergänzung, Ersetzung oder Modifizierung einzelner Kompetenzeinheiten angepasst werden. *Competency standards* sind modular strukturiert und setzen sich aus einer bestimmten Anzahl von Kompetenzeinheiten (*units of competency*), Kompetenzelementen (*elements of competency*) und zugehörigen Leistungskriterien (*performance criteria*) zusammen[188]. *Units* haben den Charakter einer Teilqualifikation, da diese auch ohne den Erwerb einer Gesamtqualifikation auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind[189].

184 Vgl. Department of Employment and Training, 2003, S. 3 f.
185 Ebd., S. 4.
186 Vgl. Simons/Harris, 2014, S. 306.
187 Vgl. Harris et al., 1995, S. 105.
188 Vgl. Smith/Keating, 2003; Harris et al., 1995.
189 Vgl. Schofield/McDonald, 2004, S. 23.

Weiterer wichtiger Bestandteil der *Training Packages* sind standardisierte Vorgaben zur Durchführung von Prüfungen[190], die individuell auf Anfrage des Lernenden erfolgen und nicht an bestimmte Kurse gebunden sind (*assessment on demand*). Prüfungen werden am Arbeitsplatz, in einer Arbeitsplatzsimulation oder traditionell im Klassenzimmer je nach Art der Prüfungsleistung durchgeführt[191]. Prüfer/-innen müssen bestimmte Qualitäts- und Qualifikationskriterien erfüllen, die im AQTF verankert sind[192]. Dritte Komponente der *Training Packages* ist die Bezeichnung der zu erwerbenden Qualifikation und die Beschreibung der hierfür erforderlichen Kompetenzeinheiten. Qualifikationen, die durch ein *Training Package* erworben werden, müssen Bestandteil des AQF und somit national anerkannt sein, wodurch Transparenz und nationale Akzeptanz sichergestellt werden[193]. Neben den drei Hauptbestandteilen gibt es weitere optionale Komponenten, die jedoch nicht verbindlich für alle *Training Packages* entwickelt und implementiert werden. Hierzu zählen ergänzende Informationen zur Durchführung praktischer und theoretischer Prüfungen, Handreichungen zur Entwicklung und Umsetzung von Lernstrategien sowie allgemeine Informationen für Ausbilder/-innen, Lehrer/-innen und Prüfer/-innen[194].

Bezüglich der bildungspolitischen Zielsetzung der *Training Packages* sind drei Eckpunkte hervorzuheben[195]. Erstens sollen die Interessen von Industrie und Wirtschaft in den Vordergrund gestellt werden:

> „The aim of the new system of Training Packages was to make training more flexible, accessible and relevant for industry“ [196].

Industry Skills Councils sind für die Festlegung der *competency standards* verantwortlich, wodurch gewährleistet werden soll, dass Inhalte und Leistungsniveaus den Anforderungen der Unternehmen entsprechen[197]. Zweitens soll durch die Bedingung, dass alle Qualifikationen, die durch ein *Training Package* erworben werden, Bestandteil des AQF sein müssen, Transparenz und Konsistenz nationaler beruflicher Qualifikationen erreicht werden[198]. Die daraus resultierende nationale Anerkennung soll zur Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern/Arbeitnehmerinnen beitragen. Und drittens soll die Flexibilität und Individualisierung beruflichen Lernens gefördert werden, was letztlich auch im Gedanken der *User Choice* aufscheint. Aufgrund der modularisierten und lediglich curricular reglementierten *Training Packages* sollen Unternehmen und Lernende individuell entscheiden, wann, wie und wo eine Aus- bzw. Weiterbildungsmaßnahme erfolgt.

190 Vgl. Department of Employment and Training, 2003, S. 4.
191 Vgl. Billett/McKavanagh/Hayes, 1999, S. 89 ff.
192 Vgl. Department of Employment and Training, 2003, S. 8.
193 Vgl. Schofield/McDonald, 2004, S. 25.
194 Vgl. Department of Employment and Training, 2003, S. 4.
195 Vgl. Hellwig, 2006, S. 84.
196 Vgl. Smith/Keating, 2003, S. 147.
197 Vgl. Smith, 2014, S. 14.
198 Vgl. ebd., S. 148.

Die Nachfrage nach Ausbildungswegen, denen ein *Training Package* zugrunde liegt, hat in den vergangenen Jahren stetig zugenommen, was zum einen auf die quantitative Entwicklung bei den *Training Packages* zurückzuführen ist, zum anderen aber auch auf deren qualitative Verbesserung, welche durch häufige Reviewprozesse sichergestellt wird. Im Jahr 2000 waren rund 377.300 Teilnehmende in einer Aus- oder Weiterbildung, die einem *Training Package* folgte; 2004 waren es bereits 811.200, und bis zum Jahr 2010 ist die Anzahl der Teilnehmenden auf 1.258.700 angestiegen. Im Gegensatz dazu ist die Zahl der Teilnehmenden in klassisch akkreditierten Kursen von 1.244.300 (2000) auf 708.600 im Jahr 2004 und 462.700 im Jahr 2010 gesunken. Eine Übersicht über die Zahl der Aus- und Weiterbildungsteilnehmer/-innen in *Training Packages* im Verhältnis zu jenen in anderen national oder lokal akkreditierten Kursen findet sich in nachfolgender Tabelle.

Tabelle 22: Anzahl VET-Teilnehmer nach Training Packages und anderen Kursen, 2008–2014[199]

Programm	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nationales Training Package	1.059.100	1.130.000	1.258.700	1.399.800	1.465.500	1.393.200	1.378.500
National anerkannter Kurs	244.900	233.300	222.000	205.500	230.500	232.300	189.400
Lokal anerkannter Kurs	280.300	235.900	242.700	202.500	163.400	144.100	–
Kurs ohne Qualifikation	115.400	107.500	75.600	74.000	79.800	103.100	87.700
Gesamt	**1.699.700**	**1.706.700**	**1.799.000**	**1.881.900**	**1.943.200**	**1.877.500**	**1.655.600**

Auch bei den *New Apprenticeships* ist eine Zunahme bei der Nutzung von *Training Packages* erkennbar. 1998 waren es lediglich 32.400 Auszubildende, die auf der Grundlage eines *Training Package* ein *traineeship* oder eine *apprenticeship* absolvierten. Diese Zahl entsprach lediglich 14,1 Prozent der Gesamtteilnehmer/-innen an diesen Ausbildungsformen[200]. In jüngerer Zeit kann man von einem Anteil von rund drei Vierteln bei den Ausbildungsteilnehmern/-innen sprechen, der auf Basis einheitlich definierter Zielbeschreibungen eine Qualifizierung durchläuft. Insofern hat das aus-

199 National Centre for Vocational Education Research, 2011 e, S. 10; National Centre for Vocational Education Research, 2014 c, S. 10; National Centre for Vocational Education Research, 2015 b, Tabelle 4.
200 Vgl. National Centre for Vocational Education Research, 2011e, S. 12.

tralische Lehrausbildungssystem mittlerweile eine durchaus signifikante Aufwertung seines Reglementierungsgrades erfahren.

Tabelle 23: Anzahl Auszubildende auf Basis von Training Packages, 2010–2013[201]

	2010		2011		2012		2013	
TP	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Ja	1.258.700	70,0	1.399.800	74,4	1.465.500	75,4	1.393.200	74,2
Nein	540.300	30,0	482.100	25,6	477.700	24,6	484.300	25,8
Gesamt	1.799.000	100	1.881.900	100	1.943.200	100	1.877.500	100

Die Abschlüsse, die über ein *Training Package* erreicht werden können, reichen von einem *Certificate I*, dieses entspricht AQF Level I, bis zu einem *Diploma* oder *Advanced Diploma*. Die meisten Abschlüsse befinden sich jedoch auf dem AQF Level III. Da *Training Packages* sowohl in der Lehre als auch in vollzeitschulischen TAFE-Kursen eingesetzt werden und ihre Zahl auf mittlerweile 1.400 angestiegen ist (bei mehr als 4.000 RTOs als Anbietern), kommt es teilweise zu Atomisierungen im Qualifizierungsprozess bei einzelnen „Berufsbildern" – eine Kritik, die Wheelahan zu dem Schluss führt, dass es sich um ein „expensive edifice" handle, das abgeschafft werden müsste[202].

4.6 Open Training Market

Die Philosophie eines offenen Ausbildungsmarktes (*Open Training Market*)[203] beinhaltet, dass jede Institution berufsbildende Maßnahmen anbieten kann, sofern sie sich als anerkannte Ausbildungsinstitution (RTO) registrieren lässt und die formalen Anforderungen erfüllt, die in einem nationalen Richtlinienkatalog, dem *Australian Quality Training Framework*, festgeschrieben sind. Unter den RTOs befinden sich auch rund 250 Unternehmen, die für ihre eigenen Beschäftigten und für Externe Aus- und Weiterbildungen anbieten *(enterprise RTOs)*[204]. Der *Open Training Market* ist als Antwort auf die Monopolstellung der öffentlich finanzierten *TAFE Institutes* zu sehen, die insbesondere in den 1990er-Jahren stark kritisiert wurden. Zielsetzung war und ist bis heute, den Wettbewerb zwischen den unterschiedlichen Anbietern zu erhöhen und es vor allem auch privaten Anbietern und Unternehmen zu ermöglichen, maßgeschneidert, aber dennoch in Übereinstimmung mit den nationalen Richtlinien Mitarbeiter/-innen aus- und weiterzubilden. Obgleich der *Open Training Market* zu einer Erhöhung der Anbieterzahl und somit zu mehr Wettbewerb führte, muss kritisch ge-

201 National Centre for Vocational Education Research, 2014 c, S. 12.
202 Vgl. The Australian, June 14, 2012 („Training packages an ‚expensive edifice'") – www.theaustralian.com.au/higher-education/training-packages-an-expensive-edifice/story-e6frgcjx-1226394730863 (Stand 24.07.2015).
203 Vgl. Harris, 2001.
204 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 42.

sehen werden, dass die Qualität der berufsbildenden Maßnahmen zwischen den Anbietern große Unterschiede aufweist. Insbesondere kleinen Anbietern, die nicht über entsprechende Ressourcen verfügen, wird ein Mangel an Qualität vorgeworfen[205]. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken und die Qualität in der Berufsbildung zu erhöhen, wurden zwei Korrektive eingeführt, der *Australian Qualifications Framework* und der *Australian Quality Training Framework*. Beide sollen für Transparenz und Qualität beruflicher Qualifikationen sowie beruflicher Qualifizierungsprozesse sorgen.

4.7 Australian Qualifications Framework

Der *Australian Qualifications Framework* (AQF) wurde 1995 eingeführt und integriert die Abschlüsse des Schulsektors, des tertiären akademischen Sektors und des (ebenfalls dem tertiären Bereich zugeordneten) Berufsbildungssektors innerhalb einer Matrixstruktur, wobei es sich um zehn Niveaustufen handelt, denen die wichtigsten Zertifikate zugeordnet sind[206]. Die beruflichen Abschlüsse, die im AQF erworben werden können, sind auf insgesamt sieben der zehn Niveaustufen angesiedelt und reichen von *Certificate I–IV* über das *Diploma* bis zu Qualifikationen wie dem *Vocational Graduate Diploma* und *Vocational Graduate Certificate,* welche der Niveaustufe acht entsprechen. Letztere werden seit 2015 nur noch ohne das Attribut „vocational“ geführt[207]. Programme für den Erwerb eines *Certificate I* oder *II* dauern in der Regel zwischen einem halben und einem ganzen Jahr. Ein *Certificate III* beansprucht zwischen einem und zwei Jahren[208]. Ein *Certificate IV* dauert zwischen einem halben Jahr und zwei Jahren. Diese starke Variation auf der Zeitachse ist darin begründet, dass es inhaltlich sehr unterschiedliche Qualifikationen gibt, welche zu einem *Certificate IV* führen. So gibt es etwa halbjährige hoch spezialisierte Qualifikationen, die auf einem breiten – akkreditierten – Vorwissen aufbauen. Entsprechend gibt es aber auch zweijährige Qualifikationen, welche als Eintrittsqualifikation in das Berufsleben fungieren und in der Regel kein bereits akkreditiertes Vorwissen im Berufsbildungs- oder Hochschulsektor voraussetzen[209].

Programme wie das *Diploma* und *Advanced Diploma* sind in der Regel auf eine Dauer von eineinhalb bis zwei Jahren angelegt. Sie gehören zum Überlappungsbereich zwischen dem VET-Sektor und den Hochschulen, da sie in beiden Systemen erworben werden können[210]. Die Qualifikationen *(Vocational) Graduate Diploma* und *(Vocational) Graduate Certificate*, welche auf der Niveaustufe acht des AQF angesiedelt sind, erfordern in der Regel zwischen einem halben und einem Jahr vollzeitschulischen Unterricht. Diese relativ kurze Zeit auf einem relativ hohen AQF-Niveau liegt wie-

205 Vgl. Anderson, 2005, S. 36.
206 Vgl. Australian Qualifications Framework Council, 2011, S. 9; Smith, 2014, S. 13.
207 Vgl. hierzu die Website der Regierung, auf der alle erwerbbaren Qualifikationen und *Training Packages* dokumentiert sind – www. training.gov.au/Home/Tga (Stand 06.08.2015).
208 Vgl. Australian Qualifications Framework Council, 2011, S. 24 ff.
209 Vgl. ebd., S. 34 ff.
210 Vgl. Karmel, 2011, S. 84.

derum darin begründet, dass es sich hierbei um stark spezialisierte Qualifikationen handelt, welche auf bereits akkreditiertem Vorwissen bzw. entsprechenden Qualifikationen aufbauen[211]. Im Vergleich dazu sei bspw. der *Bachelor Degree* – welcher nicht im Berufsbildungssektor erworben werden kann – erwähnt, der auf Niveaustufe sechs angesiedelt ist und in der Regel drei bis vier Jahre beansprucht, weil er ausschließlich breit angelegte Qualifikationen beinhaltet, die grundsätzlich keine bereits erworbenen Qualifikationen im Berufsbildungs- oder Hochschulsektor voraussetzen[212]. Die Qualifikation *Bachelor Honours Degree* auf Niveaustufe acht hingegen dauert lediglich ein Jahr und setzt entsprechend einen bereits erworbenen *Bachelor Degree* voraus.

Eine Besonderheit stellt das sog. *Statement of Attainment* dar, welches ein Zertifikat über eine partiell erworbene Qualifikation darstellt. Es wird nicht als volle Qualifikation anerkannt, kann aber oftmals bei nachfolgenden Qualifikationen oder Kursen angerechnet werden[213].

Tabelle 24: Australian Qualifications Framework[214]

Level	Schools Sector Accreditation	VET Sector Accreditation	Higher Education Sector Accreditation
10			Doctoral Degree
9			Masters Degree
8		(Vocational) Graduate Diploma (Vocational) Graduate Certificate	Graduate Diploma Graduate Certificate Bachelor Honours Degree
7			Bachelor Degree
6		Advanced Diploma	Associate Degree and Advanced Diploma
5		Diploma	Diploma
4	Senior Secondary Certificate of Education	Certificate IV	
3		Certificate III	
2		Certificate II	
1		Certificate I	

211 Vgl. Australian Qualifications Framework Council, 2011, S. 36 ff.
212 Vgl. ebd., S. 46 f.
213 Vgl. ebd., S. 71 f.
214 Australian Qualifications Framework Council, 2011, S. 19.

4.8 Registered Training Organisations

Zu den Besonderheiten der australischen Berufsbildung gehören die bereits erwähnten RTOs (*Registered Training Organisations*), zu denen die öffentlichen Berufsbildungseinrichtungen (vor allem *TAFE Colleges*) zählen, die die Mehrzahl der „Studierenden“ im VET-Sektor aus- und weiterbilden. Daneben existieren rund 4.000 private Berufsbildungsträger[215]. Zu den wichtigsten neueren Instrumenten der Qualitätssicherung in der australischen Berufsbildung gehören die sog. *Standards for National VET Regulator (NVR) Registered Training Organisations,* die vom *National Skills Standards Council* (NSSC) entwickelt werden[216], vom SCOTESE beraten und nach abschließender Verabschiedung durch den COAG auf Basis des National *Vocational Education and Training Regulator Act 2011* auf Commonwealth-Ebene gesetzlich verankert werden[217]. Diese Standards sind von allen Organisationen, welche berufliche Bildungsmaßnahmen anbieten, in einem Akkreditierungsprozess zu erfüllen.

Implementiert und angewandt werden die Standards durch die ASQA. Es wird zwischen Standards für die erstmalige Akkreditierung sowie Standards für fortlaufende Re-Akkreditierungen unterschieden. Erstere werden bei der erstmaligen Akkreditierung eines Anbieters angewandt. Verläuft das Akkreditierungsverfahren positiv, ist der Anbieter offiziell als RTO erfasst und prinzipiell berechtigt, Berufsbildungsmaßnahmen durchzuführen. Es existieren insgesamt 11 Standards für die erstmalige Registrierung, die sog. *standards for initial registration*[218]:

- *The applicant must have strategies in place to provide quality training and assessment across all of its operations;*
- *The applicant must have strategies in place to adhere to the principles of access and equity and to maximise outcomes for its clients;*
- *The applicant must have in place management systems that will be responsive to the needs of clients, staff and stakeholders, and the environment in which the RTO will operate*
- *The applicant has adequate governance arrangements*
- *Interactions with the National VET Regulator*
- *Compliance with legislation*
- *Insurance*
- *Financial management for initial registration*
- *Strategy for Certification, Issuing and Recognition of Qualifications and Statements of Attainment*
- *Strategy for accuracy and integrity of marketing*
- *Strategy for Transition to Training Packages/Expiry of VET Accredited Course*

215 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 42.
216 Vgl. Simons/Harris, 2014, S. 305.
217 Vgl. Australian Government, 2011a, S. 125.
218 Vgl. Australian Government, 2011b, S. 10ff.

Diese *standards for initial registration* werden jeweils noch mittels Substandards spezifiziert und operationalisiert[219]. Ferner gibt es Standards, die bei regelmäßigen Re-Akkreditierungen angewandt werden. Diese sog. *standards for continuing registration* müssen für die Beibehaltung des Status einer RTO erfüllt werden. Für die Re-Akkreditierung existieren insgesamt 11 Standards, die ebenfalls jeweils noch mittels Substandards spezifiziert und operationalisiert werden[220]:

- *The RTO provides quality training and assessment across all of its operators*
- *The RTO adheres to principles of access and equity and maximises outcome for its clients*
- *Management systems are responsive to the needs of clients, staff and stakeholders, and the environment in which the RTO operates*
- *The NVR registered training organisation has governance arrangements*
- *Interactions with the National VET Regulator*
- *Compliance with legislation*
- *Insurance*
- *Financial management*
- *Certification, issuing and recognition of qualifications and statements of attainment*
- *Accuracy and integrity of marketing*
- *Transition to Training Packages/expiry of VET accredited course*

Die Überprüfung dieser *standards for continuing registration* – welche im Wesentlichen die *standards for initial registration* fortschreiben und ggf. Weiterentwicklungen einfordern – erfolgt in Form von Audits. Diese Audits basieren zum einen auf Dokumenten und schriftlichen Unterlagen zu den durchgeführten Bildungsmaßnahmen. Zum anderen werden Befragungen mit Lernenden, involvierten Unternehmen und Arbeitgebern geführt, die Aufschluss über die Qualität der Maßnahmen geben sollen[221].

Um die Qualität der Anbieter dauerhaft zu sichern, muss jährlich intern geprüft werden, ob die definierten Standards noch erfüllt werden. Zusätzlich finden weitere externe Audits statt, wobei diese nicht flächendeckend durchgeführt werden können und sich zumeist auf spezifische Branchen oder Qualifikationen beschränken. Ein registrierter Anbieter muss jedoch jederzeit dazu in der Lage sein, auf Anforderung der ASQA Informationen über die durchgeführten Maßnahmen und Qualifizierungsstrategien offenzulegen[222]. Eine weitere Zielsetzung der Standards ist ein national einheitlicher Registrierungsprozess, der es den Anbietern ermöglicht, in jedem State/Territory als anerkannte Institution zu agieren, ohne erneut einen Registrierungsprozess bei den jeweiligen subnationalen Akkreditierungsbehörden durchlaufen zu müssen, wie es vor der Einführung einer nationalen Akkreditierungsbehörde in Form des ASQA oftmals der Fall war.

219 Vgl. ebd.
220 Vgl. ebd., S. 16 ff.
221 Vgl. ebd.
222 Vgl. ebd., S. 10 ff.

Die *Standards for National VET Regulator (NVR) Registered Training Organisations* werden nicht in den Bundesstaaten Victoria und Western Australia angewandt. Beide States lehnen eine Abtretung ihrer Akkreditierungskompetenzen an die ASQA ab und wenden nach wie vor mittels ihrer subnationalen Akkreditierungsbehörden die *Essential Conditions and Standards for Initial Registration* und die *Essential Conditions and Standards for Continuing Registration* des *Australian Quality Training Framework* (AQTF) an. Diese Regelung gilt für alle RTOs, die jeweils ausschließlich in einem der beiden o. g. States tätig sind. Sobald eine RTO, welche in einem der beiden States ansässig ist, auch in anderen States/Territories des Commonwealth tätig wird, beansprucht die ASQA die Akkreditierungskompetenz unter Bezug auf die *Standards for National VET Regulator (NVR) Registered Training Organisations* für sich[223].

4.9 Australian Quality Training Framework

Das wichtigste Instrument der Qualitätssicherung bis zur Einführung der *Standards for National VET Regulator (NVR) Registered Training Organisations* bzw. der diese Standards durchsetzenden Institution ASQA war der sogenannte *Australian Quality Training Framework* (AQTF). Er wurde vom *National Training Quality Council* (NTQC) und ANTA in Zusammenarbeit mit den States/Territories, der Commonwealth-Regierung und Vertretern der Industrie entwickelt und 2001 durch den *ANTA Ministerial Council* implementiert.[224] Der AQTF wird nach wie vor in den States Victoria und Western Australia angewandt. Der AQTF beinhaltet sog. *Essential Conditions and Standards for Initial Registration* und die sog. *Essential Conditions and Standards for Continuing Registration*. Inhaltlich weisen die *Essential Conditions* eine hohe Kohärenz zu den durch die ASQA angewandten *standards for initial registration* bzw. *standards for continuing registration* auf. Da diese Vorgaben im AQTF jedoch lediglich als *essential conditions* formuliert sind, lassen sie aus regulatorischer Sicht im Gegensatz zu den eindeutig maßgebenden *Standards for National VET Regulator (NVR) Registered Training Organisations* relativ mehr Interpretationsspielraum zu, was zu Verzerrungen führen kann. Dieses Problem wurde durch unterschiedliche Akkreditierungsbehörden zusätzlich verschärft. In den Augen einzelner Autoren ist der 2007 revidierte AQTF jedoch dahingehend positiv zu sehen, dass er einen Abschied von bürokratischer „Qualitätskonstrolle“ hin zu proaktiver, dezentraler „Qualitätssicherung“ impliziert[225]. Eine wichtige Maßnahme, die mit dem AQTF avisiert wurde, war die Minimumanforderung an die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder/-innen (*Certificate IV*) vor dem Hintergrund der allgemeinen Unzufriedenheit mit unterschiedlichen Qualitätsvorstellungen der verschiedenen *Providers*. Mittlerweile sind diese bereits wieder mittels unspezifischerer Orientierungsvorgaben verwässert worden[226].

223 Vgl. Australian Skills Quality Authority, 2012 a.
224 Vgl. Australian National Training Authority, 2005; Agbola/Lambert, 2010, S. 335 ff.
225 Vgl. Agbola/Lambert, 2010, S. 339 f.
226 Vgl. Hampson/Fraser, 2016, S. 347.

4.10 Berufsbildung an Technical and Further Education Institutes

Die *Technical and Further Education* (TAFE) Institutes sind die etabliertesten und größten Anbieter berufsbildender Maßnahmen im öffentlichen Sektor[227] und werden von den Regierungen der States/Territories verwaltet. Ihre institutionelle Identität ist unbestritten, und sie sind auch in der internationalen Wahrnehmung äußerst präsent. Im Jahr 2014 waren 61 staatliche Anbieter registriert[228]. Die *TAFE Institutes* bieten eine Vielzahl an Programmen in diversen Fachgebieten an, welche im Institut, also *off-the-job,* aber auch am Arbeitsplatz bzw. in Form einer Kooperation durchgeführt werden. Die meisten Programme basieren auf *Training Packages*, einige bieten jedoch auch andere Kurse an, die zuvor von der zuständigen *training authority* akkreditiert werden müssen. Im Jahr 2014 waren rund 60 Prozent der Schüler/-innen, die in einem AQF-Programm eingeschrieben waren, TAFE-Schüler/-innen. Nach wie vor dominieren bei den TAFE-Schülern Qualifikationen auf mittlerem Niveau[229]. Die Zahl der *non-TAFE Registered Training Organisations (RTOs)* liegt in Australien momentan bei rund 4.000[230]. Grundsätzlich lassen sich non-TAFE RTOs in vier Gruppen kategorisieren. Interessant ist vor allem der Tatbestand, dass es sich bei der zweiten Gruppe (*enterprise-based providers*) um Unternehmen handelt, die sowohl ausbilden als auch zertifizieren:

- *Adult and commuity providers*
- *Enterprise-based providers*
- *Industry providers*
- *Commercial training providers.*[231]

Die Teilnehmerzahlen an beruflichen Bildungsgängen sind in den vergangenen zehn Jahren relativ konstant geblieben, wobei nach einer Verringerung bis zur Hälfte der erste Dekade des 21. Jahrhunderts seither wieder ein anhaltender Aufwärtstrend zu verzeichnen ist. 2000 nahmen insgesamt 1.707.900 Personen an beruflichen Kursen teil, 2005 waren es 1.641.300 Personen. Der Rückgang zeigte sich bis zum Jahr 2005 insbesondere bei den *TAFE Institutes*, deren Teilnehmerzahl von 1.315.600 (2000) auf 1.258.200 (2005) gesunken war. Private Anbieter konnten hingegen – wider den Gesamttrend – eine Zunahme der Teilnehmerzahl von 164.500 (2000) auf 177.500 (2005) für sich verbuchen. Bis zum Jahr 2010 stieg diese Zahl auf 308.500. Ebenfalls stark angestiegen ist die Anzahl derjenigen, die an mehreren Bildungsprogrammen bei unterschiedlichen Anbietern teilnehmen, sie betrug 2005 lediglich 5.800 Teilnehmer und im Jahr 2010 bereits 16.000 Personen. Doch auch die *TAFE Institutes* profitierten seit 2005 von einer wachsenden Berufsbildungsbeteiligung und kamen im Jahr 2010 auf 1.338.600 Personen in Aus- oder Weiterbildung. Die aktuellen Zahlen unterstrei-

227 Vgl. Simons/Harris, 2014, S. 305; Martin, 2012, S. 119.
228 Vgl. Smith, 2014, S. 5.
229 Vgl. National Centre for Vocational Education Research, 2015 b, S. 15.
230 Vgl. Smith, 2014, S. 5.
231 Vgl. Harris/Simons/McCarthy, 2006.

chen jedoch, dass die öffentlichen Anbieter sich einer wachsenden Konkurrenz unter den RTOs stellen müssen und in der Gesamtverteilung an Boden verloren haben[232].

Tabelle 25: Anzahl VET-Teilnehmer nach Anbietern, 2008–2014[233]

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
TAFE Institutes	1.329.100	1.312.300	1.338.600	1.284.100	1.257.600	1.190.200	1.084.900
Community education providers	156.300	151.900	135.900	130.000	115.000	132.100	95.400
Andere RTOs	204.000	230.200	308.500	482.800	550.700	537.600	582.500
Mehrere Anbieter	10.300	12.300	16.000	21.000	20.000	17.600	26.300
Gesamt	**1.699.700**	**1.706.700**	**1.799.000**	**1.881.900**	**1.943.200**	**1.877.500**	**1.789.100**

4.11 Berufsbildung durch private Anbieter

Neben den öffentlichen Anbietern gibt es eine Reihe privater Anbieter[234], die gemäß den Anforderungen des AQTF geprüft werden müssen, um als RTOs agieren zu können. Konkret bedeutet dies, dass die RTOs von der jeweils zuständigen *training authority* akkreditiert sein müssen, nur dann dürfen sie national anerkannte Kurse, *Training Packages* und Qualifikationen des AQF anbieten. Zu den privaten RTOs gehören nicht-staatliche Colleges und kommerzielle Anbieter, Unternehmen sowie Wirtschaftsverbände. Einige private RTOs fungieren lediglich als Prüfungsinstanz und bieten keine eigenen Programme und Kurse an. Sie bieten die Abnahme von Prüfungen, die den Anforderungen des AQF und AQTF entsprechen, insbesondere für Unternehmen an, die betriebliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen organisieren und selbst keine Prüfungen durchführen können oder wollen. Im Jahr 2003 waren 39 Prozent der privaten Anbieter kommerzielle Anbieter, 26 Prozent Anbieter aus dem Erwachsenen- und Weiterbildungssektor (*Adult and Community Education Provider*[235]), 19 Prozent Organisationen der Wirtschaftsverbände und 13 Prozent Unternehmen. Ungefähr ein Drittel der Anbieter hatten weniger als 50 und ca. 50 Prozent der Anbieter weniger als 100 eingeschriebene Teilnehmer/-innen[236].

232 Vgl. hierzu auch Wheelahan, 2015.
233 National Centre for Vocational Education Research, 2011e, S. 15; National Centre for Vocational Education Research, 2014c, S. 15; National Centre for Vocational Education Research, 2015c.
234 Vgl. Smith, 2014, S. 5.
235 Eine ausführliche Darstellung der Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgt unter Kapitel 5.15.
236 Vgl. Harris/Simons/McCarthy, 2006, S. 9.

Die meisten Programme der privaten Anbieter sind Teilzeitprogramme, die akkreditiert sind und somit zu Qualifikationen auf Grundlage des AQF führen. Generell lässt sich sagen, dass die meisten Kurse im Nicht-TAFE-Sektor zu einem *Certificate III* des AQF führen und im Vergleich dazu relativ wenige Bildungsteilnehmer eine höhere Qualifikation anstreben.

4.12 Berufsbildung an Technical Colleges

In den Jahren 2004/2005 wurden von der Commonwealth-Regierung 24 neue sogenannte *Technical Colleges* ins Leben gerufen, d. h. die Zuständigkeit für diese Einrichtungen lag nicht bei den States/Territories. An ihnen sollten bis zu 7.200 Schüler der Klassen 11 und 12 der Sekundarschule neben dem allgemeinen Schulabschluss berufliche Qualifikationen erwerben können[237]. Die *Technical Colleges* existierten bis zum Jahre 2009 in der ursprünglich geplanten Form und wurden dann in das „normale" föderale Schulsystem integriert. Eine wichtige Funktion bestand darin, *School-based New Apprenticeships*, d. h. Lehrausbildungen, anzubieten, die bereits in der Sekundarschule begonnen werden, und somit den Erwerb einer beruflichen Qualifikation, vorrangig für den technischen und handwerklichen Bereich, vorzubereiten. Für die Errichtung und Erhaltung der *Technical Colleges* stellte die Commonwealth-Regierung für den genannten Zeitraum von fünf Jahren insgesamt 203,3 Millionen Euro zur Verfügung. Das Ziel, das die Commonwealth-Regierung hiermit verfolgte, war zum einen die bessere Durchlässigkeit von beruflicher und schulischer Bildung und zum anderen die Erhöhung der Attraktivität der beruflichen Qualifikationen insgesamt – ein politisches Ziel, das nach wie vor hohe Priorität genießt.

4.13 Betriebliche Berufsbildung

Berufliche Qualifikationen können auch ausschließlich am Arbeitsplatz erworben werden, sofern das Unternehmen die formalen Anforderungen an eine RTO erfüllt. Grundsätzlich lassen sich drei Formen der betrieblichen Berufsbildung, des *on-the-job training*, unterscheiden[238]. Eine Variante ist das unstrukturierte und nicht akkreditierte Lernen im Prozess der Arbeit, welches auch als non-formales Lernen bezeichnet wird. Eine weitere Form des o*n-the-job training* ist das strukturierte, jedoch nicht akkreditierte Lernen. Hierbei erfolgt ein formalisierter Qualifizierungsprozess, der jedoch nicht zu einer anerkannten beruflichen Qualifikation des AQF führt. Der dritte Typus bezieht sich auf das strukturierte und akkreditierte Lernen, in dessen Rahmen anerkannte Qualifikationen des AQF erworben werden und der Qualifizierungsprozess an einem *Training Package* orientiert ist. Der Lernprozess wird von den zuständigen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen des Unternehmens und vom Lernenden selbst individuell gestaltet, jedoch müssen sowohl die Kompe-

237 Vgl. Department of Education, Science and Training, 2005, S. 31.
238 Vgl. Cully, 2005, S. 3.

tenzstandards des zugrunde gelegten *Training Package* als auch die Prüfungsrichtlinien erfüllt werden. In den *Training Packages* werden zudem zeitliche Richtlinien festgelegt, deren Erfüllung jedoch von den zur Verfügung stehenden materiellen und personellen Ressourcen abhängt, was dazu führen kann, dass die tatsächliche Dauer des Erwerbs von den Richtwerten abweicht. Vorgaben zur Qualifikation der Ausbilder/-innen bzw. Programme zur Qualifizierung von betrieblichen Ausbildern gibt es nicht. Die Qualifikation, welche die meisten betrieblichen Ausbilder/-innen vorweisen, ist das *Certificate IV in Assessment and Workplace Training*[239], auch wenn es sich nicht um eine obligatorische Qualifikation handelt.

Eine Studie aus dem Jahre 2005 zeigte auf, wie unterschiedlich ernsthaft die Betriebe ausbilden. So tendieren rund 80 Prozent (!) der Unternehmen eher zu einer unstrukturierten Ausbildungspraxis, was letztere von den *Australian Apprenticeships* (siehe nachfolgendes Kapitel) abgrenzt. Allerdings weisen Untersuchungen auf, dass die Unternehmen das CBT-Modell annehmen, wenn es um strukturierte Ausbildung geht und dieses ein Stück weit auch als Katalysator für betriebliches Ausbildungsengagement fungiert[240]. Defizite scheint es aber nach wie vor vor allem im kleinbetrieblichen Bereich zu geben. Auch varrieren die finanziellen Aufwendungen allgemein sehr stark zwischen den Wirtschaftsbranchen. So gibt bspw. der Bergbausektor durchschnittlich 1.006,68 Euro pro Arbeitnehmer und Jahr für betriebliche Bildungsmaßnahmen aus. Ähnliche Größenordnungen finden wir im Finanz- und Versicherungsbereich sowie bei den Kommunikationsdienstleistern oder auch im Bereich der Elektrizitäts-, Gas- und Wasserversorgung. Im Gegensatz dazu investieren der Einzelhandel, das Baugewerbe, die Bereiche Tourismus und Gastronomie sowie Kultur und Freizeit traditionell eher wenig in eine betriebliche Berufsbildung[241]. Dies war auch der Grund für die Einführung der sog. *traineeships* im Rahmen der *Australian Apprenticeships*.

4.14 Australian Apprenticeships

Auch wenn die Mehrzahl der Berufsbildungsteilnehmer/-innen auf dem fünften Kontinent eine schulbasierte Aus- oder Weiterbildung in Anspruch nimmt und vielerorts das unstrukturierte Anlernen dominiert, spielt – wie bereits oben ausgeführt – die Lehre *(apprenticeship)*[242] in jüngerer Zeit eine durchaus wichtige Rolle in der australischen Berufsbildungspolitik und auch -forschung[243]. Historisch gesehen ist die Lehre ein überliefertes Muster von Ausbildung, vor allem in technischen und handwerklichen Berufen[244]. Manche Autoren sprechen sogar davon, dass Australien zu den

239 Vgl. Martin, 2012, S. 121. – Eine ausführliche Darstellung der Qualifikationen erfolgt in Kapitel 6.
240 Vgl. Stanwick, 2009.
241 Vgl. Cully, 2005.
242 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013; Smith, 2010 a; Steedman, 2010; S. 5–8; Knight/Karmel, 2011.
243 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 41; Smith, 2010 a.
244 Vgl. Gospel, 1994.

„world's leaders in apprenticeship"[245] zähle. Seit Mitte der 1980er-Jahre kann von zwei Grundformen der betrieblichen Ausbildung gesprochen werden, den *traineeships* (seit 1985)[246], in nicht-traditionellen, eher dienstleistungsorientierten Berufsfeldern, sowie den traditionellen *apprenticeships*[247], die vor allem technisch-handwerkliche Berufe betreffen. Bei den 1998 eingeführten *New Apprenticeships* handelt es sich um die Integration der beiden Typen in einem „System"[248]. Im Jahre 2006 wurde der Begriff *New Apprenticeships* schließlich in den heute verwandten Begriff *Australian Apprenticeships* umbenannt[249]. Smith/Brennan Kemmis definieren sie hinsichtlich ihrer ökonomischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionen wie folgt:

> „In Australia, apprenticeships have several purposes, which are often inter-related. They develop skills for their industry and occupational areas; they help young people gain employment that has training attached to it; and they provide an umbrella for systematized training in companies"[250].

Traineeships wie auch *apprenticeships* werden vom Staat subventioniert, laut Smith/Brennan Kemmis sind dies bis zu 4.000 AUD pro Lehrling[251]. Der Unterschied der beiden Varianten liegt nicht nur in der Frequenz und Intensität, mit der sie einzelne Branchen bedienen, sondern, neben dem Qualifikationsniveau im AQF, auch in der Länge der Ausbildung: Diese umfasst im Falle der *traineeships* 12 bis 18 Monate, während sie bei den *apprenticeships* drei oder vier Jahre dauert[252]. Eine *Australian Apprenticeship* stellt jedoch immer ein vertraglich festgelegtes Ausbildungsprogramm dar, in welchem national anerkannte berufliche Qualifikationen, die Bestandteil des AQF sind, erworben werden. Vertragsparteien sind Jugendlicher, Betrieb und eine RTO, z. B. ein *TAFE College*, das als der „duale" Partner zum Unternehmen fungiert. In der Regel handelt es sich beim avisierten Abschluss um ein *Certificate III*[253]. Zwingend ist ein Arbeitsvertrag, der bei der zuständigen *State Training Authority* innerhalb von drei Monaten registriert werden muss. Im Falle einer *School-based Apprenticeship* (siehe unten) sind auch Schulbehörden involviert, i. d. R. die sog. *State School Education Offices*[254].

Der Erwerb einer Qualifikation im Rahmen der Lehre folgt den didaktisch-curricularen Vorgaben des entsprechenden *Training Package*. Hierbei kann in „strukturierter Form" sowohl am als auch außerhalb des Arbeitsplatzes ausgebildet werden[255], d. h. auch in

245 Dumbrell/Smith, 2013, S. 162.
246 Diese waren Ergebnis der *Kirby Inquiry* (vgl. Kirby, 1985). – Vgl. auch Smith et al., 2011; Smith/Brennan Kemmis, 2013.
247 Vgl. Ray, 2001; Karmel/Blomberg/Vnuk, 2010; Eichhorst et al., 2015, S. 320.
248 Vgl. National Centre for Vocational Education Research, 2000, S. 32 f.; Harris, 2001, S. 243; Smith/Smith 2011.
249 Vgl. Snell/Hart, 2008, S. 45.
250 Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 43.
251 Vgl. ebd., S. 45.
252 Vgl. ebd., S. 44; Smith, 2014, S. 10.
253 Vgl. Dumbrell/Smith, 2013, S. 163.
254 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 48.
255 Vgl. Misko, 1999, S. 13; National Centre for Vocational Education Research, 2000, S. 32.

den Räumen oder Werkstätten der jeweiligen RTO, die formell für den Erwerb der Qualifikation verantwortlich zeichnet. Das bedeutet, dass Unternehmen eine Lehrausbildung ausschließlich im eigenen Unternehmen durchführen können, sie können aber auch auf unterschiedliche Modelle einer alternierenden Ausbildung zurückgreifen und als Kooperationspartner entweder ein *TAFE College* oder einen privaten Anbieter wählen[256]. Dieser Wahlmöglichkeit des Ausbildungspartners liegt das Prinzip des *User Choice* zugrunde[257], was auch hinsichtlich der Finanzierung der *Australian Apprenticeships* eine Rolle spielt. 1997 wurde das sogenannte *User Choice Funding* eingeführt, durch welches Anbieter, die von einem Unternehmen als Kooperationspartner herangezogen werden, von der Regierung finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt bekommen. Mit der Einführung des *User Choice Funding* kam es zu einer markanten Zunahme der *Australian Apprenticeships*, obwohl dies trotz einheitlicher Standards auch bedeutete, dass teilweise erhebliche Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Anbietern auftraten. Letztere freuten sich über die zusätzlichen finanziellen Mittel, ohne jedoch dafür stets adäquate Lehrausbildungen durchzuführen. Aus diesem Grund schränkte die Regierung das *User Choice Funding* ein, sodass derzeit nur noch für neu eingestellte Arbeitnehmer bzw. für Auszubildende, die Qualifikationen auf den Stufen I bis III des AQF erwerben, das *User Choice Funding* bereitgestellt wird. Höhere Qualifikationen sowie *traineeships* fallen nicht mehr unter das *User Choice Funding*.

Hierbei sind die *Australian Apprenticeships* nicht zwingend eine Erstausbildungsmöglichkeit für Jugendliche (wie überwiegend im deutschen dualen System), sondern sie gewinnen auch als Fortbildungs- und/oder Wiedereinstiegsmaßnahmen an Bedeutung[258]. Bemerkenswert ist, dass die *Australian Apprenticeships* neuerdings verstärkt in andere Branchen als jene mit den traditionellen, „männlichen" Berufsfeldern Einzug halten und die Attraktivität dieser Qualifizierungsform zuzunehmen scheint[259]. Hierfür zeichnen sicherlich auch die finanziellen Anreize für ausbildende Betriebe verantwortlich, wobei sich diese nicht nur auf die Qualifizierung Jugendlicher, sondern explizit eben auch auf ältere Beschäftigte erstrecken. Deren Anteil an allen „Lehrlingen" liegt mittlerweile bei rund einem Drittel (bei den *apprenticeships*) bzw. zwei Dritteln (bei den *traineeships*) [260].

An diesem Aspekt zeigt sich markant der Grundgedanke des *Lifelong Learning*, der auch traditionelle Lernformen in der beruflichen Bildung miteinzuschließen scheint. Zudem weisen bildungsökonomische Studien darauf hin, dass im australischen Kontext das Durchlaufen einer Lehre durchaus dazu beiträgt, Arbeitsmarktrisiken und die Wahrscheinlichkeit prekärer Beschäftigungsverhältnisse zu reduzieren[261]. Offen-

256 Vgl. Deißinger, 2003, S. 182 f.
257 Vgl. Noble, 1999.
258 Vgl. Dumbrell/Smith, 2013, S. 162.
259 Vgl. Harris, 2001, S. 243.
260 Vgl. Eichhorst et al., 2015, S. 320.
261 Vgl. Lee/Coelli, 2010.

kundig war ein Anstoß für die Einführung der *traineeships* im Jahre 1985 auch die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit der 15- bis 19-Jährigen mit eher unterdurchschnittlichen Schulabschlüssen. Hierbei ähnelt die Motivstruktur auffällig stark den britischen Initiativen aus den 1980er- und 1990er-Jahren (*Youth Training Scheme*)[262]. Ein weiteres wichtiges Ziel richtete sich auf die Ausweitung und Verbesserung von Ausbildungschancen für junge Frauen. Hinzu kommt der Wertigkeitsunterschied zwischen *apprenticeships* und *traineeships*, da die klassische Form der Lehre durch Geschichte und Tradition („English-style apprenticeship system") mehr Ansehen genießt und mit traditionellen Berufen in Verbindung gebracht wird, bei denen auch die Gewerkschaften nach wie vor ordnungspolitisch involviert sind[263]. Damit korrespondierend ist auch die Heterogenität in der Ausbildungspraxis und in der Qualität bei den *traineeships* ausgeprägter als bei den *apprenticeships*[264].

Fast allen *Australian Apprenticeships* liegt heutzutage ein *Training Package* zugrunde, wobei das am häufigsten in Anspruch genommene das *Training Package Retail* (Einzelhandel) ist, gefolgt von *Business Services* (Unternehmensdienstleistungen). In Tabelle 26 findet sich eine Übersicht über die Anzahl der neu eine Lehre beginnenden Auszubildenden in den Jahren 2010 und 2013, gegliedert nach den jeweiligen *Training Packages*.

262 Vgl. hierzu Deißinger/Greuling, 1994.
263 Vgl. Smith et al., 2011, S. 365; Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 43.
264 Vgl. Smith et al., 2011, S. 368 ff.

Tabelle 26: Anzahl neu begonnener Australian Apprenticeships nach Branchen, 2010 und 2013[265]

Branche	Anzahl 2010	Anzahl 2013
Business Services (BSB, BSA)	59.900	78.200
Retail Services (SIR, WRR, WRP, WRW)	42.400	21.100
Tourism, Hospitality, Events (SIT, THH, THT)	28.000	37.000
Construction, Plumbing and Services (BCF, BCG, BCP, CPC))	23.700	25.100
Transport and Logistics (TLI, TDT)	19.900	23.800
Community Services (CHC)	19.400	82.900
Electrotechnology (UEE, UTE, UTL)	11.100	11.500
Manufacturing (MSA, MCM)	11.100	8.700
Automotive Industry Retail, Service and Repair (AUR)	10.400	15.600
Metal and Engineering (MEM)	9.300	11.700
Australian Meat Industry (MTM)	6.700	3.500
Financial Services (FNS, FNB, FNA)	6.700	13.300
Hairdressing (WRH)	6.000	5.900
Asset Maintenance (PRM)	4.700	–
Resources and Infrastructure (BCC, DRT, MNC, MNM, MNQ, RII)	4.100	13.500
Amenity Horticulture (RTF, RUH)	3.800	–
Furnishing (LMF)	2.900	3.100
Other training packages	43.700	–
Gesamt mit Training Package	313.500	–
Gesamt ohne Training Package	500	–
Gesamt apprentices/trainees	**314.000**	**496.600**

265 National Centre for Vocational Education Research, 2011 a, S. 12; National Centre for Vocational Education Research, 2015 c.

Nach einer neueren Studie stieg die Zahl der *apprentices* und *trainees* im Dezember 2011 auf 440.700, was einem Anteil an der Erwerbsbevölkerung von 3,8 Prozent entspricht. Hierbei betrug das Verhältnis der beiden Untertypen 1:2, d. h. die formale „low-level"-Variante wurde häufiger gewählt[266]. Die *traineeships* sind vor allem im Einzelhandel, Tourismus und im Gastgewerbe sehr stark vertreten[267]. Hinsichtlich des Qualifikationsniveaus der *Australian Apprenticeships* ist dennoch festzustellen, dass die meisten neu begonnenen und auch abgeschlossenen Lehrausbildungen auf dem AQF-Level III liegen. 2004 waren es noch 172.000 Auszubildende, die eine Lehrausbildung auf Level III begonnen hatten, 2006 stieg ihre Zahl bereits auf 189.400 und 2011 schließlich auf 205.300. Abgeschlossen hatten 2004 noch ca. 92.600 Auszubildende auf Level III, 2006 waren es auf dieser Qualifikationsstufe bereits 99.800 und im Jahr 2010 117.600. Obgleich die höheren Qualifikationsstufen im Rahmen der *Australian Apprenticeships* weniger stark ausgeprägt sind, lässt sich auch hier eine nennenswerte Zunahme sowohl bei den begonnenen als auch bei den abgeschlossenen Lehrausbildungen beobachten. Auf Level IV und darüber begannen 2004 ca. 27.200 Personen eine Lehrausbildung, 2006 waren es 31.100 und im Jahr 2010 81.600. Abgeschlossen haben auf dieser Niveaustufe 2004 lediglich 10.000 Auszubildende, 2006 waren es 15.400, und im Jahr 2010 hatte sich diese Zahl nochmals verdoppelt (auf 29.000)[268]. Die Zahlen für 2012 zeigen, dass in der Tendenz zunächst die höheren Qualifikationsstufen (ab Level III) eine Wachstumstendenz erfahren haben. Dennoch soll ein Problembereich nicht verschwiegen werden, nämlich die hohe Abbruchquote, die auf rund 50 Prozent der Lehrverträge taxiert wird. Ein Grund ist das im australischen (wie auch allgemein angelsächsischen) Kulturraum weit verbreitete *job hopping*, das ungelernte Arbeit begünstigt und formal-qualifikatorische Mentalitäten eher unterbindet[269]. Auffallend ist in jedem Fall der Rückgang der auf Level IV durchgeführten Lehrausbildungen zwischen 2012 bzw. 2013 und 2015 (siehe nachfolgende Tabellen). Er erlaubt es nicht, gegenwärtig bei der Lehre von einem breite Bevölkerungsschichten erfassenden Teilbereich des Berufsbildungssystems zu sprechen.

266 Vgl. Dumbrell/Smith, 2013, S. 162. – Etwas abweichend hiervon Smith/Brennan Kemmis, die von 449.000 Lehrverhältnissen sprechen und von einem Anteil an der Erwerbsbevölkerung von 3,7 % (vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 43).

267 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 43.

268 Vgl. National Centre for Vocational Education Research, 2010 c, S. 12 ff. und National Centre for Vocational Education Research, 2011 c, Tabelle 12, Tabelle 14.

269 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 45.

Tabelle 27: Anzahl neu begonnener Australian Apprenticeships nach Qualifikationslevel[270]

	AQF I/II	AQF III	AQF IV	Diploma or above
2006	45.300	189.400	30.100	1.000
2007	43.100	191.800	34.900	1.800
2008	42.200	202.600	40.900	3.500
2009	38.400	180.400	46.600	3.700
2010	36.000	191.900	56.800	8.200
2011	32.700	205.300	58.100	23.500
2012	22.000	235.200	75.100	44.500
2013	15.900	165.300	40.400	11.400
2014	14.700	159.400	39.000	6.600
2015	12.800	144.100	22.500	5.800

Tabelle 28: Anzahl abgeschlossener Australian Apprenticeships nach Qualifikationslevel[271]

	AQF I/II	AQF III	AQF IV/ above
2006	24.200	99.800	15.400
2007	22.300	103.900	17.800
2008	21.200	107.800	19.800
2009	21.600	113.600	22.300
2010	21.600	113.000	29.000
2011	20.700	117.600	33.600
2012	16.500	125.700	45.300
2013	13.000	134.500	66.500
2014	8.800	120.100	38.900
2015	8.700	93.900	27.100

270 National Centre for Vocational Education Research, 2010 b, S. 12; National Centre for Vocational Education Research, 2011 c, Tabelle 12; National Centre for Vocational Education Research, 2015 d, Tabelle 12.

271 National Centre for Vocational Education Research, 2010 b, S. 14; National Centre for Vocational Education Research, 2011 c, Tabelle 14; National Centre for Vocational Education Research, 2015 d, Tabelle 16.

Eine Besonderheit des australischen Lehrlingssystems ist die Existenz sog. *Group Training Organisations* (GTOs), die eingerichtet wurden, um einzelne Unternehmen finanziell nicht zu stark zu belasten, insbesondere in konjunkturanfälligen Branchen. Sie sind formell Vertragspartner der Jugendlichen und „leasen" sozusagen die Lehrlinge zu den jeweiligen „host employers". Rund 13 Prozent aller Lehrlinge im gewerblichen Sektor gehören zu dieser Kategorie[272].

Eine weitere interessante Strukturform, die bislang kaum von der Berufsbildungsforschung in den Blick genommen wurde, obwohl sie in einzelnen Branchen seit Jahrzehnten existiert, sind die sog. *pre-apprenticeships*, eine Art „loose type" von Vorbereitungsmaßnahmen, die zur Aufnahme einer Lehre führen sollen. Zentrales Motiv – hier gibt es durchaus Parallelen zu Deutschland – ist der Fachkräftemangel, vor allem in der Elektro- und Kfz-Branche sowie bei den *engineering trades* (die man mit den deutschen Metallberufen vergleichen kann). Diese Strukturform ist auch alles andere als homogen anzutreffen, sondern variiert sehr stark zwischen den States/Territories. Mit Ausnahme von Victoria sind die *pre-apprenticeships* nicht an den formellen Schulsektor angedockt, sondern werden von den RTOs angeboten. Im Zuge der jüngeren globalen Wirtschafts- und Finanzkrise kam es mit der *Apprentice Kick-start Initiative* zu einer dezidierten Kampagne zugunsten der *pre-apprenticeships* mit signifikantem finanziellem Engagement der öffentlichen Hand. Dies hat jedoch bislang nicht zur einer Vereinheitlichung der unterschiedlichen Strukturformen und Initiativen geführt[273]. Man könnte hier – moderat vergleichend – auch Parallelen zum deutschen „Übergangssystem"[274] identifizieren. Jedenfalls erfüllen die *pre-apprenticeships* offensichtlich zwei Funktionen, nämlich erstens die gezielte Hinführung auf die Lehre und zweitens die Vermeidung von Abbrüchen, die als Problem in der australischen Berufsbildungsforschung verstärkt thematisiert werden[275]. Empirische Studien weisen auf, dass die *pre-apprenticeships* eine soziale Prägung aufweisen, da sie zu fast 50 Prozent von Jugendlichen in Anspruch genommen werden, die lediglich über eine Schulbildung bis zum 10. Schuljahr verfügen und eher aus einem sozial benachteiligten Milieu, einschließlich dem der Aborigines, stammen[276].

4.15 Erwachsenenbildung und Weiterbildung

Die Erwachsenen- und Weiterbildung umfasst den Bereich der *Adult and Community Education* (ACE). Es gibt eine Vielzahl an ACE-Anbietern, die gezielte Bildungsmaßnahmen für Erwachsene anbieten. Diese sind zumeist gemeinnützige, nicht kommerzielle Anbieter, deren Ziel es ist, Erwachsene in bestimmten Bereichen weiterzubilden, aber auch Weiterbildungsperspektiven außerhalb des ACE-Sektors zu eröffnen

272 Vgl. Dumbrell/Smith, 2013, S. 163; Smith et al., 2011, S. 364; Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 48.
273 Vgl. Dumbrell/Smith, 2013, S. 165.
274 Vgl. bspw. Münk/Rützel/Schmidt, 2008.
275 Vgl. bspw. Karmel/Misko, 2009.
276 Vgl. Dumbrell/Smith, 2013, S. 166 f.

und darauf vorzubereiten[277]. Grundsätzlich spielt jedoch der Tertiärbereich, insbesondere der TAFE-Sektor, eine wichtige Rolle in der Erwachsenen- und Weiterbildung, da hier ein Großteil der Teilnehmer/-innen berufsbildende oder allgemeinbildende Kurse im Sinne einer Weiterbildungsmaßnahme besuchen. Eine strikte Trennung von Erstausbildung und Weiterbildung ist daher kaum erkennbar.

Eine der wichtigsten nationalen Organisationen im Bereich der Fort- und Weiterbildung ist *Adult Learning Australia* (ALA). Diese wird seit 2005 vom DEST finanziert und ist vornehmlich für die Beratung der *Adult and Community Education Colleges* zuständig. Des Weiteren werden hier neue Lehrmethoden und Lehrmaterialien entwickelt und veröffentlicht[278]. Im ACE-Sektor wird zwischen zwei grundsätzlichen Formen der Erwachsenen- und Weiterbildung differenziert: den beruflich ausgerichteten und den eher allgemeinbildenden Programmen. Die beruflichen Kursangebote setzen ihren Fokus auf Lehrinhalte mit einem spezifischen beruflichen Profil und vermitteln Fähigkeiten und Kenntnisse, die für ein bestimmtes Berufsfeld und in einem ausgewählten Arbeitsumfeld erforderlich sind. Die beruflichen Programme können formaler und non-formaler Natur sein, d. h. in einem formalen Programm wird eine Qualifikation des AQF erworben, wohingegen die non-formalen Programme nicht zu einer national anerkannten Qualifikation führen. So waren z. B. auf das Jahr 2001 bezogen 70 Prozent der Lernenden in einem non-formalen beruflichen Programm und nur 30 Prozent in einem formalen beruflichen Programm involviert. Die allgemeinen Programme des ACE-Sektors setzen ihren Fokus auf die persönliche, kulturelle und soziale Entwicklung der Teilnehmer. Der Frauenanteil im ACE-Sektor liegt bei 70 Prozent, im Berufsbildungssektor beträgt der Frauenanteil weniger als die Hälfte. Das Alter der Teilnehmer/-innen an ACE-Programmen liegt deutlich über dem des Berufsbildungssektors. 20 Prozent der ACE-Teilnehmenden sind nach einer früheren Studie zwischen 45 und 54 und 22 Prozent sind über 55 Jahre. Im Berufsbildungssektor sind ca. 13 Prozent der Teilnehmenden zwischen 45 und 54 und nur 7 Prozent über 55 Jahre[279].

277 Golding/Davies/Volkoff, 2001.
278 Vgl. hierzu die Website von Adult Learning Australia (ALA) – www. ala.asn.au.
279 Vgl. National Centre for Vocational Education Research, 2001, S. 4.

5 Berufliche Erstausbildung und Weiterbildung

5.1 Kooperation zwischen TAFE Institutes und Schulen

Die Berufsbildung an den eigentlich „vorberuflichen“ Schulen des australischen Bildungswesens kann durchaus als eine Innovation der letzten Jahrzehnte charakterisiert werden[280]. In der Regel handelt es sich hier bei den entsprechenden curricularen Angeboten um eine Kooperation zwischen *TAFE Institutes* und Schulen, die in den Rahmen der *Australian Apprenticeships* institutionell eingebunden ist. Vor Umbenennung der *New Apprenticeships* in *Australian Apprenticeships* wurde dieses Konzept *School-based New Apprenticeships* (SBNA) genannt. Das Konzept wird nach wie vor vom Commonwealth stark forciert und beinhaltet die Idee einer Verbindung von Lehrausbildung und allgemeiner Schulbildung. Es wird dahingehend realisiert, dass Schüler/-innen, die sich noch in der Sekundarstufe einer allgemeinbildenden Schule befinden, in den letzten beiden Jahren ihrer Schulzeit bereits eine drei- bis vierjährige Ausbildung beginnen bzw. ein ein- bis zweijähriges *Traineeship* abschließen können. Demnach werden partnerschaftliche Strukturen zwischen Sekundarschulbildung und post-sekundärer Bildung geschaffen[281]. In New South Wales firmiert die SBNA unter dem Label *School Based Part-time Traineeships,* was ihren Teilzeitcharakter unterstreicht. In diesem Falle müssen 100 Tage Schulbesuch im Rahmen eines entlohnten Trainee-Verhältnisses innerhalb der normalerweise zwei Jahre einer solchen Maßnahme nachgewiesen werden: „They provide the opportunity for young people to gain vocational education and training (VET) qualifications and undertake part-time employment in a range of industries while also completing a senior secondary certificate as a full-time student“[282]. Neben dem „schulintegrierten“ Modell, bei dem *VET in Schools*-Qualifikationen erworben werden, gibt es auch SBNAs, die neben der Schulausbildung von den Jugendlichen individuell aufgenommen werden[283].

Zugleich sollen diese SNBAs Jugendlichen den Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit erleichtern. Jugendliche können in der Sekundarstufe gleichzeitig eine allgemeinbildende schulische Qualifikation und eine national anerkannte berufliche Qualifikation erwerben. Die Durchführung einer *School-based New Apprenticeship* kann auf unterschiedliche Art erfolgen. Die Sekundarschulen können sich als akkreditierte Ausbildungsinstitution (RTO) registrieren lassen und sind so für die gesamte Durchführung, d. h. sowohl für den schulischen als auch den praktischen Anteil der *School-based New Apprenticeship* verantwortlich. Insbesondere der praktische Anteil wird dann im Rahmen simulierter didaktischer Arrangments (z. B. *practice firms*) und in Arbeitswerkstätten durchgeführt. In den meisten Fällen kooperieren die Sekundarschulen jedoch mit einem externen Anbieter (*TAFE College* oder private RTO) und/

280 Vgl. Polesel, 2000.
281 Vgl. Cowan, 2002, S. 28; Agbola/Lambert, 2010, S. 344.
282 Conway/Brazil/Losurdo, 2012, S. 127.
283 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 47.

oder mit einem Unternehmen, sodass insbesondere die praktischen Lernphasen in einer realen oder zumindest simulierten Arbeitsumgebung stattfinden können[284].

Der Dachbegriff, dem auch diese Form der „Lehre“ subsumiert werden kann, ist *VET in Schools*. Die Voraussetzungen für *VET in Schools* (auch VETiS abgekürzt) bestehen darin, dass berufliche oder berufsorientierte, zumindest anwendungsorientierte Fächer und Inhalte seit den frühen 1990er-Jahren Einzug in das Curriculum der *upper secondary education* gehalten haben, d. h. in der 11. und 12. Klasse unterrichtet werden[285]. Ein (politischer) Aspekt ist hierbei sicherlich auch die Festlegung eines Benchmark aus jüngerer Zeit, 90 Prozent der Jugendlichen bis 2015 zu einem Abschluss des 12. Schuljahres (year 12) oder einer gleichwertigen Qualifikation zu führen. Ein zweites (eher pädagogisch-didaktisches) Motiv dürfte der Versuch sein, mit beruflich ausgerichteten Programmvarianten auf die gewachsene Heterogenität der Schüler/-innen in den Sekundarschulen zu reagieren. Wesentliche Impulse kamen hierbei vom *Finn Review* (1991) und vom *Mayer Report* (1992), die für curriculare Vielfalt und Angemessenheit der Bildungsangebote, vor allem der beruflich akzentuierten, plädierten bzw. die Notwendigkeit des Kompetenzerwerbs der Schülerinnen und Schüler betonten, welcher die „employment-related competences“ dezidiert einschließen sollte[286].

Die *School-based Apprentices and Trainees* stellen somit eine der beiden Hauptgruppen im Rahmen der sog. *VET in Schools arrangements* dar, welche in der Regel in den letzten zwei Jahren der Sekundarschulerziehung eingesetzt werden. Daneben gibt es weitere Kooperationsmodelle zwischen den *TAFE Institutes* und Sekundarschulen, welche *other VET in Schools programs* genannt werden[287]. *Other VET in Schools programs* umfassen verschiedene Wege, berufliche Erfahrungen während der Schulzeit zu erwerben. Dies kann in Form von Praktika und Ferienjobs, aber auch in einem formalisierten beruflichen Lernprozess stattfinden. Ein Weg wäre hierbei, eine berufliche Qualifikation, in der Regel ein *Certificate II* oder *III,* in einem bestimmten Berufsfeld zu erwerben. Der Erwerb kann ausschließlich über den Besuch einer Sekundarschule erfolgen, sofern diese als anerkannte RTO registriert ist. Die Schule organisiert und begleitet den Lernprozess und verleiht die Qualifikation. Ist die Schule keine RTO, kann sie dennoch *other VET in Schools programs* in Kooperation mit einem öffentlichen oder privaten Anbieter durchführen. Dieser Anbieter unterliegt dann den Anforderungen des AQTF, um so die Qualität der Programme zu sichern. In den meisten Fällen ist der Kooperationspartner ein *TAFE Institute*, an welchem die beruflichen Qualifikationen als Ergänzung zum Sekundarabschluss erworben werden[288]. Zusätzlich zu den für die jeweilige Qualifikation relevanten Kursen sind Praktika Bestandteil der *other VET in Schools programs*. Das bedeutet, dass die beruflichen Fähigkeiten und

284 Vgl. Cowan, 2002, S. 30.
285 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2013, S. 43; Polesel, 2000.
286 Vgl. Polesel/Clarke, 2011, S. 527 f.
287 Vgl. National Centre for Vocational Education Research, 2011 b.
288 Vgl. Smith, 2004, S. 566.

Kenntnisse nicht nur theoretisch bzw. in Simulationen erworben werden, sondern zumindest teilweise unter realen Arbeitsplatzbedingungen in Form von konkreter Arbeitserfahrung im Betrieb[289].

Die Kooperation zwischen *TAFE Institutes* und Schulen erfordert nicht nur eine konzeptionelle und finanzielle Zusammenarbeit, sondern stellt auch neue Herausforderungen insbesondere an Lehrende der Sekundarschulen. Lehrende sollen die Schüler/-innen während ihrer praktischen Lernphasen begleiten und unterstützen, was jedoch oftmals nicht oder nur selten tatsächlich geschieht. So sehen bspw. Dalton/Smith Schwierigkeiten in der zeitlichen Koordination sowie im Erwerb aktueller Kenntnisse in den relevanten beruflichen Gebieten. In Schulen, die selbst als RTO fungieren, müssen Lehrende neben den allgemeinbildenden Fächern auch berufliche Fächer unterrichten. Obgleich spezielle Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende im Rahmen der *VET in Schools arrangements* angeboten werden, sehen sich viele Lehrende nicht ausreichend qualifiziert[290]. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund beschränkter finanzieller Mittel nur begrenzt zur Verfügung stehen. Dies impliziert wiederum, dass die Lehrenden meist nur das *Certificate IV in Assessment and Workplace Training* erwerben, dem bestenfalls die Funktion einer Basisqualifikation für Lehrende im Berufsbildungssektor zukommt und das deutlich unter den Anforderungen einer deutschen Ausbilderqualifizierung angesiedelt ist[291]. Aus Sicht der Sekundarschulen stellen die Programme der *VET in Schools arrangements* eine zusätzliche Arbeitsbelastung dar, und trotz der von den Regierungen bereitgestellten Mittel werden nur wenige Schulen als RTO aktiv und bieten berufliche Kurse an. In den meisten Schulen, die Programme der *VET in Schools arrangements* durchführen, findet aus diesem Grund eine Kooperation mit *TAFE Institutes* oder privaten Anbietern statt, und auch die Koordination dieser Programme wird auf externe Organisationen übertragen[292].

Nichtsdestotrotz profitieren Schulen und Schüler/-innen durch *VET in Schools*, denn die Bildungseinrichtungen erweitern damit ihr Curriculum und können Schülern/Schülerinnen nach Beendigung der Klassenstufe 10 und somit nach Erfüllung der Schulpflicht Alternativen zum allgemeinbildenden akademischen Weg anbieten. Zudem sind die Beziehungen zu Unternehmen, die in *VET in Schools*-Programme involviert sind, für die Schulen von Vorteil, um ihren Schülern/Schülerinnen den Weg in eine Ausbildung und/oder Beschäftigung zu erleichtern. Nicht zu unterschätzen ist der Sachverhalt, dass die Schüler/-innen durch diese Programme die Möglichkeit erhalten, eine Doppelqualifikation zu erwerben und somit den Einstieg in die Beschäftigung leichter zu bewältigen. Das ist insbesondere für akademisch eher leistungsschwächere Schüler/-innen von Bedeutung, da ihre Talente oftmals dort liegen,

289 Vgl. ebd., S. 567 f.
290 Vgl. Dalton/Smith, 2004, S. 515 f.
291 Eine ausführliche Darstellung der Qualifikationen im Bereich der Lehrerbildung erfolgt in Kaptel 7.
292 Vgl. Dalton/Smith, 2004, S. 513.

wo es um die Bewährung in der praktischen Arbeit geht[293]. Kritische Stimmen gibt es jedoch vonseiten der Unternehmen bezüglich der Programme, die ausschließlich an Schulen bzw. bei institutionellen Anbietern und somit ausschließlich „off-the-job" durchgeführt werden. Die Wirtschaft kritisiert hierbei vor allem die mangelnde Praxiserfahrung der Lernenden sowie deren aus ihrer Sicht unzureichende Qualifizierung in den jeweiligen Berufsfeldern[294]. Nichtsdestotrotz ist eine zunehmende Nachfrage nach diesen Programmen zu verzeichnen, und trotz Kritik sehen die meisten Lehrenden, Forscher/-innen und auch Arbeitgeber Potenzial in den Programmen.

Eine Studie von 2006, die den Verbleib von Absolventen der Klasse 12 untersuchte, zeigte auf, dass 17,5 Prozent der männlichen Absolventen, die an einem *VET in Schools*-Programm teilgenommen hatten, in die Vollbeschäftigung gingen, wohingegen es bei den Absolventen ohne *VET in Schools*-Programm nur 12,4 Prozent waren. Deutlich wurde auch, dass Schüler nach einem *VET in Schools*-Programm eher an ein *TAFE Institute* gingen als die anderen (22,0 Prozent). Die größte Differenz bestand jedoch darin, dass lediglich 24,2 Prozent der männlichen Absolventen mit *VET in Schools*-Programm ein Studium aufnahmen, bei den Schülern, die „klassisch" beschult wurden, waren es 50,9 Prozent. Auch nahmen deutlich mehr Absolventen mit einem *VET in Schools*-Programm an einer Lehrausbildung teil (21,4 Prozent) im Vergleich zu den anderen Absolventen (10,9 Prozent)[295]. Aktuelle Studien verweisen darauf, dass es nach wie vor unterschiedliche Wahrnehmungen und vor allem Bewertungen des Nutzens und Ansehens des klassischen Schulcurriculums und der *VET in Schools*-Angebote gibt. Hierbei ist in der Regel bei den berufsorientierten Alternativen ein „Differenzcurriculum" im Spiel, das weniger akademisch ausgerichtet ist und das bspw. auf den Erwerb eines *Certificate III* oder *IV* abzielt oder dieses im Anschluss ermöglicht.

Allerdings kann *VET in Schools* als wichtiger Katalysator für eine Stärkung der nicht-akademisch ausgerichteten, Praxis und Betriebe involvierenden Berufsbildung in Australien angesehen werden. Das Modell in Victoria eines (nur in diesem Bundesstaat) parallel zum Zertifikat der höheren Sekundarbildung (*Victorian Certificate of Education*) existierenden eigenständigen berufsorientierten *Victorian Certificate of Applied Learning* (VCAL) kann hier als Beispiel einer relativ weitgehenden Differenzierung des australischen Gesamtschulsystems und eine spezifische Variante von *VET in Schools* betrachtet werden:

> „The Victorian Certificate of Applied Learning (VCAL) is a hands-on option for Years 11 and 12 students. The VCAL gives you practical work-related experience, as well as literary and numeracy skills and the opportunity to build personal skills that are important for life and work. Like the Victorian Certificate of Education (VCE), VCAL is an accredited secondary certificate"[296].

293 Vgl. Smith, 2004, S. 570.
294 Vgl. ebd., S. 573.
295 Vgl. Anlezark/Karmel/Ong, 2006, S. 23.
296 Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2007, S. 14.

Hier wird der beruflichen Bildung und ihrem Eigenwert zumindest politisch Tribut gezollt. Dieser Abschluss in Victoria wie auch schulisch erworbene *Certificates IV* (wie bspw. in Western Australia) können den direkten Hochschulzugang eröffnen[297]. Dennoch sprechen manche Autoren von einer nach wie vor existierenden „marginalisation of VET“ im australischen Sekundarschulsystem, mit der akademisch ausgerichteten *upper secondary school qualification* als dem „Königsweg“ in die höhere Bildung und die gehobenen Berufspositionen. Keinesfalls kann davon gesprochen werden, dass das australische Gesamtschulmodell, das mit der Abschaffung der eher „anwendungsorientierten“ *technical schools* einherging, soziale Benachteiligungen im Bildungssystem beseitigt hätte[298].

Die Qualifikationen, die in *other VET in Schools programs* erworben wurden, liegen allerdings größtenteils auf dem Level II des AQF. 2010 erwarben hier 57,9 Prozent der Teilnehmenden eine Qualifikation auf Level II. 24,6 Prozent der Teilnehmenden lagen 2010 auf Stufe I und 14,1 Prozent auf Stufe III oder darüber. *School-based Apprentices and Trainees* erwerben in der Regel Qualifikationen auf Level II (42,1 %) oder Level III (53,7 %). Nur 1,4 Prozent der Teilnehmer erwarben eine Qualifikation darunter[299]. Somit wäre es eigentlich angemessen, von drei Varianten von *VET in Schools* zu sprechen: *School-based Apprenticeships/Traineeships* bzw. SBNA, zertifikatorische Entwicklungen wie bspw. dem VCAL, und schließlich den heterogenen Formen der *other VET in Schools programs*.

Tabelle 29: Abschlüsse in VET in Schools-Programmen, 2008, 2010 und 2014[300]

	Teilnehmer an other VET in Schools programs [%]			Teilnehmer an School-based Australian Apprenticeships [%]		
	2008	2010	2014	2008	2010	2014
AQF IV oder höher	1,3	1,4	2,2	1,2	2,8	5,8
AQF III	13,5	13,7	28,2	54,9	53,7	70,4
AQF II	58,9	57,9	55,2	42,6	42,1	23,7
AQF I	22,0	24,6	13,3	1,4	1,4	0,1
Andere	4,4	2,4	1,1	0,0	0,0	0,00

297 Vgl. McNaught, 2013, S. 234 f.; Debrincat, 2015.
298 Vgl. Polesel/Clarke, 2011.
299 Vgl. National Centre for Vocational Education Research, 2011 b.
300 National Centre for Vocational Education Research, 2009 c, S. 9; National Centre for Vocational Education Research, 2010 b, S. 9; National Centre for Vocational Education Research, 2011 b; National Centre for Vocational Education Research, 2010 b, S. 9; National Centre for Vocational Education Research, 2015 e, Tabelle 6.

Bei den Fachrichtungen, die von den *VET in Schools students* gewählt werden, gibt es deutliche Unterschiede zwischen den *School-based apprentices and trainees* und den *other VET in Schools students*. Die meisten Teilnehmer/-innen in *other VET in Schools programs* wählen ein *Training Package* im Gastgewerbe und im IT-Sektor (16,5 % bzw. 12,2 % in 2010). Bei den *School-based Australian Apprenticeships* stellt das *Training Package* des Einzelhandels (*Retail*) mit 19,2 Prozent (2010) das meistgewählte dar. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass mittlerweile 98,8 Prozent der Qualifikationen, die im Rahmen von *School-Based New Apprenticeships* erworben werden, auf einem *Training Package* eines *Industry Skills Council* basieren. Die im Rahmen von *other VET in Schools programs* erworbenen Qualifikationen weisen hier lediglich einen Wert von 83,2 Prozent auf[301].

Betrachtet man die Entwicklung bei *VET in Schools* insgesamt, so ist ein erfreulicher Zuwachs zu verzeichnen. Ihre Zahl liegt inzwischen landesweit bei rund einer Viertelmillion. Der größte Anteil der Schüler/-innen, die diese quasi vorberufliche Variante mit starkem beruflichen Bezug in Anspruch nehmen, entfällt auf die Bundesstaaten New South Wales, Queensland und Victoria. Die folgende Tabelle illustriert dies differenziert für die acht Bundesstaaten.

Tabelle 30: Anzahl der VET in Schools–Schüler nach States/Territories (absolut und in %)[302]

	NSW	VIC	QLD	SA	WA	TAS	NT	ACT	Australien insgesamt
2010	60.600	46.500	81.000	12.100	24.800	2.600	2.100	4.200	233.900
%	25,9	19,9	34,6	5,2	10,6	1,1	0,9	1,8	
2011	64.400	48.300	87.300	12.200	25.600	5.700	1.900	4.000	249.500
%	25,8	19,4	35,0	4,8	10,3	2,3	0,8	1,6	
2012	61.800	49.800	89.900	12.300	24.900	7.300	1.800	4.900	252.600
%	24,5	19,7	35,6	4,9	9,9	2,9	0,7	1,9	
2013	60.800	49.300	91.100	12.600	24.900	5.100	1.700	4.800	250.300
%	24,3	19,7	36,4	5,0	9,9	2,0	0,7	1,9	
2014	61.200	50.500	83.200	12.800	27.300	6.100	2.400	3.600	247.200
%	24,8	20,4	33,7	5,2	11,0	2,5	1,0	1,5	

301 Vgl. National Centre for Vocational Education Research, 2011 b.
302 National Centre for Vocational Education Research, 2014 a, S. 2; National Centre for Vocational Education Research, 2015 e, Tabelle 2.

5.2 Kooperation zwischen TAFE Institutes und Hochschulen

Die australische Bildungslandschaft ist heute dadurch gekennzeichnet, dass die historisch-kulturell bedingten Grenzlinien zwischen VET und Hochschulsystem immer weniger erkennbar werden[303]. So fungieren heute viele Hochschulen zugleich als RTOs mit qualifikatorischen Überlappungsstrukturen beim *Diploma* und *Advanced Diploma*. Die starke Ausdifferenzierung des Tertiärbereichs in Australien und das Bestreben, die Dichotomie zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung zu überwinden, sind bildungspolitische Zielsetzungen, die insbesondere in den vergangenen Jahren immer deutlicher artikuliert wurden. Ausdrucksformen sind Kooperationen zwischen den beiden Hauptkomponenten des Tertiärbereichs, dem TAFE Sektor und den Hochschulen. Ein Instrument, das die Kooperationen der beiden Sektoren erleichtern soll, stellt der AQF dar. Dieser vereint nicht nur berufliche und universitäre Qualifikationen in einem Rahmen, sondern legt auch Prinzipien und Richtlinien für den Transfer von Qualifikationen und somit zur Anrechnung und Anerkennung von Qualifikationen sektorübergreifend fest[304]. Nichtsdestotrotz argumentieren Kritiker, dass der AQF eine Trennung der beiden Sektoren impliziert, da die Qualifikationen auf dem universitären Niveau höher angesiedelt sind als die des Berufsbildungsbereiches und der Übergang vom Berufsbildungsbereich in den universitären Bereich zwar formal möglich ist, in der Realität aber nur selten erfolgt.

Eine Besonderheit stellen jedoch die *Diplomas* und die *Advanced Diplomas* dar, welche Qualifikationen sowohl im Berufsbildungssektor als auch im Universitätssektor sind. Das Niveau der Qualifikationen ist identisch, Inhalt und Struktur sind jedoch verschieden. Die Abschlüsse im Berufsbildungssektor werden im Rahmen des CBT erworben und basieren auf *Training Packages*, wohingegen die universitären Abschlüsse auf ganzheitlichen traditionellen Curricula beruhen und in Form von Vorlesungen und Kursen erworben werden. Ein weiterer Unterschied liegt in der Nachfrage und Akzeptanz bei den *Diplomas* und *Advanced Diploma*s in den jeweiligen Bereichen. 2002 waren 12 Prozent der Teilnehmer/-innen im Berufsbildungssektor in einem Kurs für den Erwerb eines *Diploma* oder *Advanced Diploma* eingeschrieben, im Hochschulbereich waren es lediglich zwei Prozent (bezogen auf 2000)[305]. Dies ließe die Schlussfolgerung zu, dass die *Diplomas* und die *Advanced Diplomas* lediglich berufliche Qualifikationen und keine universitären Qualifikationen seien. Andererseits ist auch offenkundig, dass einzelne Zertikate den Weg aus dem VET-Sektor heraus bereits zurückgelegt haben, z. B. *Accounting* oder *Nursing*, auch dies Ausdruck einer politisch gewollten „Verallgemeinerung" des Beruflichen, die sich auch in der deutschen Bildungslandschaft bereits am Horizont erkennen lässt[306].

303 Vgl. Karmel, 2011, S. 74.
304 Vgl. Wheelahan/Moodie, 2005, S. 22.
305 Vgl. ebd., S. 25.
306 Vgl. Karmel, 2011, S. 84 f.; Deißinger, 2015.

Nichtsdestotrotz ist eine Tendenz zu erkennen, dass zunehmend mehrere Qualifikationen pro Person erworben werden, die sich nicht nur auf einen Bereich des Tertiärsektors beschränken. Viele Lernende verfügen sowohl über Qualifikationen im Berufsbildungsbereich als auch über universitäre Qualifikationen[307], wobei diese zumeist separat voneinander, d. h. auf zeitlich und inhaltlich getrennten Qualifizierungswegen erworben werden. Hierbei besteht die Möglichkeit der Anrechnung von Teilqualifikationen, wobei der Umfang der Anrechnung sehr beschränkt ist. Der Grund für die vergleichsweise geringe Anrechnungsquote aus dem TAFE-Sektor mag darin liegen, dass es keine nationalen Verpflichtungen zur Anerkennung gibt. Der AQF legt lediglich unverbindliche Richtlinien fest, letztendlich entscheiden jedoch die Universitäten, welche Kursinhalte angerechnet werden. Hinzu kommt, dass es trotz nationaler Standards und Richtlinien zwischen den einzelnen Instituten und auch zwischen den States/Territories Unterschiede gibt, was eine Anrechnung zusätzlich erschwert.

Nichtsdestotrotz ist bezogen auf die vergangenen Jahre eine Zunahme an Anrechnungen sowohl aus dem TAFE-Sektor als auch aus anderen Bereichen zu verzeichnen.

Anrechnungen basieren hierbei auf diversen bilateralen Abkommen zwischen *TAFE Institutes* und Universitäten, in denen konkrete Anrechnungsmodalitäten vereinbart wurden[308]. Eine verbreitete Praxis der Anrechnung besteht darin, dass z. B. ein *Diploma*, das im TAFE-Sektor erworben wurde, als das erste Jahr eines dreijährigen Bachelor-Programms angerechnet wird, und zwar ohne Auflistung und individuelle Anrechnung der einzelnen Kursinhalte. Liegt jedoch kein derartiges Abkommen vor, werden die einzelnen Kursinhalte der bisherigen den Anforderungen der angestrebten Qualifikation gegenübergestellt, und es erfolgt eine Teilanrechnung. Der Vorteil besteht darin, dass alle Inhalte der angestrebten Qualifikation erworben wurden bzw. werden und dass es zu keinem Doppelerwerb desselben Kursinhaltes kommt. Der Nachteil besteht jedoch in dem hohen zeitlichen Aufwand.

Der Anrechnungsprozess wird vereinfacht, wenn neben Abkommen direkte Kooperationen zwischen *TAFE Institutes* und Universitäten erfolgen. Dies ist jedoch nur in wenigen Fällen gegeben. Insgesamt gibt es fünf Universitäten, die als *dual-sector universities* fungieren, also gleichermaßen ein *TAFE Institute* als auch eine Universität sind[309]. Dies ermöglicht zum einen den nahtlosen Übergang vom beruflichen in den universitären Bereich und vice versa, zum anderen aber auch den Erwerb von Doppelqualifikationen, wie es bei den *School-based New Apprenticeships* der Fall ist. Vier dieser Universitäten sind in Victoria, eine liegt im Northern Territory[310]. In anderen States/Territories gibt es ebenfalls Kooperationen in Form von *co-located campuses. Senior Secondary Schools*, *TAFE Institutes* und Universitäten sind auf einem Campus zu

307 Vgl. Wheelahan/Moodie, 2005, S. 29.
308 Vgl. ebd., S. 33.
309 Vgl. Wheelahan, 2000.
310 Vgl. Wheelahan/Moodie, 2005, S. 35.

finden, die Form der Kooperation variiert jedoch. Oftmals sind die einzelnen Institute autonom, kooperieren jedoch in administrativen und finanziellen Angelegenheiten sowie insbesondere in der Anrechnung von Kursen und Qualifikationen.

Sowohl die *dual-sector universities* als auch die *co-located campuses* haben die Durchlässigkeit von Berufsbildung und Hochschulbildung zum Ziel und forcieren dies durch sogenannte *pathways* zwischen den einzelnen Sektoren. Teilnehmer/-innen an einem TAFE-Programm, die im Anschluss daran eine Qualifikation des Hochschulsektors anstreben, können bereits im TAFE-Programm Module der angestrebten Qualifikation erwerben. Somit haben die *TAFE Institutes* nicht nur eine berufsqualifizierende Funktion, sondern dienen im Sinne der Durchlässigkeit und des lebenslangen Lernens als Vorbereitung auf einen anschließenden universitären Bildungsweg, womit ihnen (auch) eine berechtigungsorientierte Aufgabe zugewiesen wird[311].

Ein Faktor für die Forcierung der Übergänge zwischen Berufsbildung und Hochschulen, bspw. auch über den Erwerb von Hybridqualifikationen[312], war der *Review of Australian Higher Education* (*Bradley Review*)[313], der für ein „kohärentes Bildungssystem" plädierte sowie für den Abbau von Trennlinien zwischen den einzelnen Sektoren. Abschließend muss jedoch festgehalten werden, dass im Gegensatz zu den Kooperationen zwischen Sekundarschulen und TAFE-Sektor in Form der *VET in Schools programs* und der *School-Based New Apprenticeships* die Kooperationen zwischen Universitäten und dem TAFE-Sektor bislang nur in einzelnen Initiativen zu lokalisieren sind und sie somit keinesfalls als flächendeckend bezeichnet werden können. Dies lässt sich u. a. damit erklären, dass es im Gegensatz zu *VET in Schools programs* zumindest bislang keine Finanzierung für etwaige Kooperationen und sektorübergreifende Programme gibt. Fakt ist allerdings, dass es zur Aufgabe exklusiver Funktionszuweisungen kommt: Viele Universitäten bieten heutzutage berufliche Abschlüsse an, und einige *TAFE Institutes* haben damit begonnen, akademische Abschlüsse in ihr Angebotsportfolio aufzunehmen[314]. Somit ist der Trend zu derartiger Kooperation zwischen den einzelnen Sektoren durchaus wahrnehmbar, es bleibt jedoch die Frage, inwiefern die Commonwealth-Regierung diesen Trend mit übergreifenden Initiativen weiterhin forcieren wird. Im Vergleich mit Deutschland muss gleichwohl betont werden, dass die Grenzlinien zwischen beruflicher und akademischer Bildung seit geraumer Zeit in Australien weitaus offener und flexibler geworden sind, dass „boundary crossing" möglich ist und selbst „umgekehrte Wege", d. h. von der Hochschule zurück zur beruflichen Bildung, im Rahmen des „student traffic" möglich sind und praktiziert werden[315].

311 Vgl. Deißinger/Ruf, 2006, S. 4.
312 Smith, 2013.
313 Vgl. Bradley, 2008.
314 Vgl. Agbola/Lambert, 2010, S. 344.
315 Vgl. Harris/Sumner/Rainey, 2005; Harris/Ramos, 2012.

6 Personal im Bildungswesen

6.1 Strukturen und Merkmale der Lehrerbildung

Es gibt keine nationalen Standards für die Lehrerbildung, da diese in den Zuständigkeitsbereich der States/Territories fällt. Die Lehrerbildung für den Primar- und unteren Sekundarbereich fand lange Zeit an sogenannten *Teacher Colleges* statt, welche größtenteils staatlich waren. Die wenigen privaten *Teacher Colleges* wurden von der Kirche getragen[316]. Der Abschluss, der an diesen Colleges über einen Zeitraum von drei Jahren erworben wurde, war ein *Diploma of Teaching*. Mitte der 1960er-Jahre wurden *Colleges of Advanced Education* gegründet, die die *Teacher Colleges* größtenteils übernahmen. Das *Diploma of Teaching* wurde durch einen *Bachelor of Education*, der auf vier Jahre angelegt ist, ersetzt. Seit 1989 sind die *Colleges of Advanced Education* in die Universitäten integriert. Heute findet die Lehrerbildung für alle Bereiche in den Universitäten statt, und der Abschluss ist in der Regel ein Bachelor. Die universitären Programme für die Lehrerbildung werden in Kooperation mit den jeweiligen bundesstaatlichen *training authorities* entwickelt und akkreditiert. Die Programme sind dementsprechend in den einzelnen States/Territories unterschiedlich, es lassen sich jedoch ähnliche Strukturen identifizieren. So beinhalten die meisten Programme einen theoretischen und einen praktischen Teil. Der theoretische Teil umfasst pädagogische und fachtheoretische Kenntnisse. Des Weiteren müssen Kurse über das Kulturverständnis der Aborigines, über Kinder mit Behinderungen und über Computerkenntnisse belegt werden. Der praktische Teil wird individuell gestaltet und von einem/einer ausgebildeten Lehrer/-in oder einem/einer Professor/-in begleitet. Die praktischen Erfahrungen reichen von Unterrichtshospitationen bis hin zur Gestaltung eigener Unterrichtsstunden. Die meisten Programme beinhalten zwischen 12 und 20 Wochen praktischer Ausbildung.

Die Lehrerbildung für den Elementarbereich umfasst Programme zur Pflege und Erziehung von Kindern und Säuglingen im Alter von einem bis acht Jahren. Bis Anfang der 1990er-Jahre gab es für diesen Personenkreis eine Reihe von Abschlüssen auf unterschiedlichen Niveaustufen, welche heute prinzipiell auf folgende zwei Einstiegsqualifikationen reduziert sind:

– *Bachelor of Early Childhood Education:* umfasst ein vierjähriges Studium mit den Schwerpunkten Früherziehung und Entwicklung von Kindern, Methodik und Kommunikation, Sprachentwicklung, Gesundheit und Bewegung sowie Technik und Naturwissenschaften.
– *Graduate Diploma of Early Childhood Education:* umfasst ein ein- bis zweijähriges Aufbaustudium für Absolventen eines Bachelors, der nicht in den Bereich Erziehung fällt.

316 Australian Education International, 2006, S. 64.

Die Lehrerbildung für den Primarbereich beinhaltet Programme für die Erziehung und das Unterrichten von fünf- bis zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern. Auch hier handelt es sich um zwei grundständige Abschlüsse:

– *Bachelor of Primary Education:* umfasst ein vierjähriges Studium mit den Schwerpunkten Didaktik und Methodik, Leistungsmessung, pädagogische und psychologische Theorien, Kommunikation, Ethik etc. Die fachtheoretischen Inhalte entsprechen den Kernfächern des Curriculums der Primarstufe.
– *Graduate Diploma in Primary Education:* umfasst ein ein- bis zweijähriges Aufbaustudium für Absolventinnen und Absolventen eines Bachelors ohne erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt und ist eine Kombination aus didaktischen und methodischen sowie fachtheoretischen Inhalten des Primarstufencurriculums.

Die Lehrerbildung für den Sekundarbereich beinhaltet Programme für die Erziehung und das Unterrichten von 12- bis 16-Jährigen. Neben den didaktischen und methodischen Komponenten werden zwei Hauptfächer aus dem Kerncurriculum gewählt, die später an den Sekundarschulen unterrichtet werden. Auch hier gibt es zwei gängige Abschlüsse:

– *Bachelor of Secondary Education:* umfasst ein vierjähriges Studium mit den Schwerpunkten Didaktik und Methodik, Leistungsmessung, pädagogische und psychologische Theorien, Entwicklung von Jugendlichen, Kommunikation, Ethik und Moral usw. In der Fachtheorie werden zwei Schwerpunkte aus dem Kerncurriulum der Sekundarstufe gewählt, bspw. Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte oder Geografie.
– *Graduate Diploma in Secondary Education:* umfasst ein ein- bis zweijähriges Aufbaustudium für Absolventinnen und Absolventen eines Bachelors in einem Kernfach des Sekundarcurriculums und ist eine Kombination aus didaktischen und methodischen sowie einer Vertiefung der fachtheoretischen Inhalte.

6.2 Lehrende im Berufsbildungssektor

Die Lehrenden an den *TAFE Institutes*[317] oder bei privaten Anbietern kommen traditionell in der Regel aus der Wirtschaft und verfügen damit über langjährige Erfahrung in dem Berufsfeld, das sie unterrichten[318]. In der Tat wird diese *industry experience* im Umfang von drei bis fünf Jahren von den Einrichtungen vorausgesetzt[319]. Lange Zeit spielten hierbei Qualitätsüberlegungen nur eine untergeordnete Rolle. Erst mit dem *Kangan Report* kam es zu einer Umorientierung und zunehmenden Formalisierung der Lehrerbildung. Von besonderer Bedeutung war hierbei der *Fleming Report* 1978, der auf eine professionelle Lehrkompetenz der künftigen *TAFE teachers* pochte. Mit dem *Adey Report* 1998 rückten erstmals Standards für die Erstausbildung

317 Vgl. zu diesem Thema ausführlich Herdrich, 2013.
318 Zur Historie vgl. Guthrie, 2010b.
319 Vgl. Smith, 2014, S. 8.

von Lehrkräften in der Berufsbildung auf die politische Agenda[320]. Die eigentlichen Programme für die Lehrerbildung im Berufsbildungssektor beinhalten deshalb heute auch methodische Aspekte zur Vermittlung der in den *Training Packages* festgelegten Kompetenzen sowie Aspekte der Prüfung dieser Kompetenzen am Arbeitsplatz bzw. in einer Arbeitsplatzsimulation. Des Weiteren werden pädagogische Kenntnisse, Aspekte der Curriculumentwicklung sowie Kommunikations-, Management- und Evaluationsstrategien vermittelt. Teilnehmer/-innen an den Programmen zur Lehrerbildung im berufsbildenden Bereich haben in der Regel einen sehr heterogenen Hintergrund, der von einem formalen Bachelor-Abschluss in Erziehungswissenschaft oder einem anderen Fach über relevante Arbeitserfahrung im Bildungs- oder Berufssektor bis hin zu bereits qualifizierten Lehrenden im Berufsbildungssektor, die sich weiterbilden möchten, reicht. Die Programme sind in der Dauer sehr unterschiedlich, da sie in Vollzeit- oder Teilzeitform absolviert werden können[321]. Bei der beruflichen Lehrerbildung kann man derzeit zwischen insgesamt sechs gängigen Abschlüssen unterscheiden, die nachfolgend kurz illustriert werden:

– *Certificate IV in Training and Education:* ersetzt seit 2010 das *Certificate IV in Training and Assessment*. Das Zertifikat stellt die Mindestqualifikation dar, die eine Lehrkraft besitzen muss. Es umfasst ein Studium, welches ca. 300 Stunden workload entspricht und i. d. R. in einem Zeitrahmen zwischen vier und acht Monaten abgeschlossen wird. Ferner stellt dieser Abschluss, da er im Rahmen eines *Training Package* (*Training and Education Training Package TAE10*) erworben wird, eine nationale Qualifikation dar.
– *Diploma of Vocational Education and Training:* ersetzt seit 2010 das *Diploma of Training and Assessment*. Dieser Abschluss, welcher auf AQF-Niveaustufe fünf angesiedelt ist, wird ebenfalls im Rahmen des *Training and Education Training Package* erworben und stellt insofern auch eine nationale Qualifikation dar. Voraussetzung für die Einschreibung ist ein *Certificate IV in Training and Education* oder ein äquivalenter Abschluss und ferner eine Position als Lehrkraft in einer RTO. Dieser Abschluss umfasst einen workload von ca. 500 Stunden.
– *Diploma of Vocational Education and Training Practice:* Bei dieser Qualifikation handelt es sich um einen subnationalen Abschluss des Staates Victoria. Dieser Abschluss ist ebenfalls auf bereits aktive Lehrkräfte ausgerichtet, welche zumindest über ein *Certificate IV in Training and Education* verfügen müssen.
– *Advanced Diploma of Adult Vocational Education:* Auch bei dieser Qualifikation handelt es sich um einen subnationalen Abschluss, welcher ausschließlich im Australian Capital Territory erworben werden kann. Angesiedelt ist er auf AQF-Niveau sechs. Die Zielgruppe und Einschreibungsvoraussetzungen entsprechen den vorgenannten *Diploma*-Abschlüssen.
– *Graduate Certificate in Vocational Education and Training:* subnationaler Abschluss des Staates Victoria, welcher auf AQF-Niveau acht angesiedelt ist.

320 Vgl. Thomas, 2001, S. 3 ff.
321 Vgl. Harris et al., 2001.

– *Graduate Diploma of Adult and Vocational Education:* subnationaler Abschluss des Staates New South Wales und ebenfalls auf AQF-Niveau acht angesiedelt. Ähnlich wie das *Graduate Certificate in Vocational Education and Training* richtet er sich insbesondere an bereits ausgebildete Lehrkräfte, welche sich für Führungsaufgaben qualifizieren möchten. Er umfasst wie das *Graduate Certificate in Vocational Education and Training* einen workload von ca. 500 Stunden.

Aus regulatorischer Sicht ist hinsichtlich der Teilnehmerzahlen das *Certificate IV in Training and Education* die wichtigste Lehrerbildungsqualifikation. Im Jahr 2008 schrieben sich von den insgesamt 27.217 Teilnehmenden an den vorgenannte Studienprogrammen der beruflichen Lehrerbildung allein 26.003 für ein Programm ein, welches zum *Certificate IV in Training and Education* führt. Dies entspricht einem Anteil von 95,5 Prozent. Für das *Diploma of Vocational Education and Training* und das *Diploma of Vocational Education and Training Practice* waren 784 respektive 384 Einschreibungen zu verbuchen. Die restlichen Abschlüsse wiesen lediglich Einschreibungen im unteren zweistelligen Bereich auf[322]. Angesichts der relativ schwachen Qualifikationsdichte bzw. anhaltend niedrigen Einschreibungsquote oberhalb des *Certificate IV in Training and Education* stellt das *Certificate IV in Training and Education* nicht nur die Mindestqualifikation, sondern derzeit de facto auch die Maximalqualifikation dar, die die meisten beruflichen Lehrkräfte vorweisen. Das *Certificate IV in Training and Education* ist ferner die einzige pädagogische Qualifikation für angehende berufliche Lehrkräfte, die eine grundständige Erstausbildung für diesen Berufsstand verkörpert. Alle anderen bauen i. d. R. auf dieser Qualifikation auf und richten sich an bereits aktive berufliche Lehrkräfte, wobei sie hinsichtlich der Teilnehmerzahlen jedoch nur ein marginales Dasein fristen.

Die derzeitige Funktion des *Certificate IV in Training and Education* als gängige Erstausbildungsqualifikation – und weitgehend Maximalqualifikation – wird seit Jahren in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik, vor allem auch angesichts seiner stark variierenden Qualität mit Blick auf den Professionalisierungsprozess und das anschließende Assessment der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen, kritisch diskutiert[323]. Im Wesentlichen wird moniert, dass eine Qualifikation wie das *Certificate IV in Training and Education*, welches auf dem verhältnismäßig niedrigen AQF-Niveau vier angesiedelt ist[324], die angehenden Lehrkräfte nicht mit dem nötigen Rüstzeug ausstatten könne und es dadurch zunehmend zu einer Deprofessionalisierung des beruflichen Lehrkörpers komme. Stattdessen wird für eine deutlich höher angesiedelte Qualifikation der pädagogischen Erstausbildung für die Profession plädiert[325]. Demgegenüber gibt es jedoch auch Befunde, die dem *Certificate IV in Training and Education* – sofern

322 Vgl. Guthrie/Naughton/Gamlin, 2011, S. 17 ff.
323 Vgl. Clayton, 2009; Guthrie, 2010 a; Guthrie 2010 b, S. 10; Guthrie/Naughton/Gamlin, 2011; Productivity Commission, 2011; Wheelahan/Moodie, 2010.
324 Vgl. Smith, 2014, S. 8.
325 Vgl. Lowrie/Smith/Hill, 1999, S. 58.

durch die entsprechenden RTOs adäquat vermittelt – attestieren, dass es angehende Lehrkräfte durchaus mit den notwendigen Kompetenzen ausstattet. Gleichzeitig wird jedoch darauf verwiesen, dass diese *Einstiegs*qualifkation nicht zugleich als Maximalqualifikation verstanden werden sollte, sondern stattdessen mit daran anschließenden attraktiven Weiterbildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten verzahnt werden muss[326].

Die Tatsache, dass sich jüngst auch die Berufsbildungsforschung intensiver sowohl systematisch als auch didaktisch mit Fragen der beruflichen Lehrerbildung befasst, deutet jedenfalls insgesamt auf ein gestiegenes Problembewusstsein für diesen Bereich als qualitativ relevanter Komponente des australischen Berufsbildungssystems[327]. So ist eine jüngere Studie[328] u. a. der Frage nachgegangen, welcher „Typus Probandinnen und Probanden" sich für den VET-Sektor, d. h. vorwiegend für die *TAFE Colleges*, ausbilden lässt. Die Autoren fanden heraus, dass nahezu drei Viertel der Probanden und Probandinnen bereits im TAFE-Sektor beschäftigt waren, dass es sich vorwiegend um weibliche Studierende handelte und mehr als 70 Prozent älter als 40 Jahre waren. Als Hauptmotivation für ein Studium, das über das *Certificate IV* hinausführt, gaben viele der Befragten akademische Aspirationen an und auch das Bedürfnis, ein breiteres erziehungswissenschaftliches Wissen zu erwerben. Als markant unterschiedlich zum deutschen Lehrerbildungsmodell in der Berufsbildung fällt vor diesem Hintergrund auf, dass die meisten Studierenden einem (zumeist selbst finanzierten) Teilzeitstudium nachgingen, ohne ihre Berufstätigkeit aufzugeben.

Die Studie von Smith et al. ist im Kontext eines Berichts der sog. *Productivity Commission* zu sehen, die 2011 u. a. die oben bereits angesprochenen Qualitätsprobleme im Lehrerbildungssystem herausstellte[329]. Nicht unproblematisch erscheint auch der schon 2001 geäußerte Einwand von Wissenschaftlern, dass Lehrkräfte mehr und mehr wie Fachkräfte in der Wirtschaft agieren müssten und der *non-teaching*-Anteil ihrer Arbeit eher zu- als abnehme[330]. Noch bedauerlicher erscheint aus deutscher Sicht die Tatsache, dass sich aktuell Universitäten aus der beruflichen Lehrerbildung zurückziehen, welche als Garanten einer über das *Certificate IV* hinausweisenden Professionalisierung angesehen werden können, da sie i. d. R. einen Bachelor-Abschluss in diesem Bereich vergeben[331]. Vor diesem Hintergrund stellt sich natürlich auch die Qualitäts- und Prestigefrage zum Lehrerberuf neu, auf die Harris et al. bereits 2009 unter einer vergleichenden Perspektive hingewiesen haben:

326 Vgl. Clayton, 2009, S. 16 f.; Guthrie/Naughton/Gamlin, 2011, S. 40 f.
327 Vgl. Brennan Kemmis/Atkins, 2014; Smith/Hodge/Yasukawa, 2015.
328 Vgl. Smith/Hodge/Yasukawa, 2015.
329 Vgl. Productivity Commission, 2011. – Vgl. auch Misko, 2015, S. 12 f., S. 43 ff.
330 Vgl. Thomas, 2001, S. 12; Martin, 2012, S. 119; Mitchell et al., 2006.
331 Vgl. Guthrie, 2010 b, S. 12–15.

„Rather than being seen as messengers, VET teachers and trainers are now viewed as cowriters or change agents. As such, they are important actors in economic and social development: only if teachers and trainers are up to this professional challenge can modern education and training respond adequately to the needs of societies (…). This increased emphasis on the broader (and changed) functions of VET teachers is seen as critical to altering percepetions about the prestige and attractiveness of the occupation and contributing to strategies to sustain the skill base of the profession“ [332].

332 Harris/Simons/Maher, 2009, S. 9; vgl. hierzu aktuell auch die historisch-kritische Bestandsaufnahme von Harris (Harris, 2017).

7 Internationalisierung

7.1 Australien in der internationalen Vergleichsforschung

Um Australien in einem internationalen Vergleich betrachten zu können, werden einige Indikatoren der OECD angeführt, die Aussagen über das australische Bildungssystem sowie Wirtschaft und Berufsbildung ermöglichen.

Hinsichtlich des internationalen Vergleichs von *Bildungssystemen* dient die PISA-Studie als Indikator. Sie gibt Aufschluss über den Bildungsstand 15-Jähriger bezüglich dreier Kriterien: Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Australien lag sowohl in der PISA-Studie von 2009 als auch in jenen der Jahre 2006 und 2003 über dem OECD-Durchschnitt. 2003 lag Australien noch in der Kategorie Lesen mit einem Skalenwert von 525 hinter Finnland auf Platz zwei, in der Kategorie Mathematik mit einem Wert von 524 auf Platz vier hinter Finnland, Japan und Korea, und in der Kategorie Naturwissenschaften belegte Australien mit einem Wert von 525 den fünften Platz hinter Hong Kong, Finnland, Korea und den Niederlanden. In der PISA-Studie von 2006 ergab sich hinsichtlich der Länderrangfolge als auch in den Skalenwerten der Kategorien Lese- und Mathematikkompetenz eine Verschlechterung der erzielten Ergebnisse. In der Kategorie Lesen lag Australien auf Platz sieben, in Mathematik auf Rang elf und innerhalb der Naturwissenschaften trotz leichter Steigerung auf einen Skalenwert von 527 auf dem achten Rang[333]. Im Jahr 2009 ergab sich gegenüber der Vorgängerstudie hinsichtlich der Rangfolge in der Kategorie Mathematik eine Verschlechterung. In 2012 schließlich fielen die erreichten Skalenwerte in allen Kategorien gegenüber 2006. Allgemein kann nach wie vor konstatiert werden, dass das Land immer noch über dem OECD-Durchschnitt rangiert.

Tabelle 31: Australien in der PISA-Studie, 2006, 2009 und 2012[334]

	PISA 2006		PISA 2009		PISA 2012	
	Australien	OECD-Durchschnitt	Australien	OECD-Durchschnitt	Australien	OECD-Durchschnitt
Lesen	513	492	515	493	512	496
Mathematik	520	598	514	496	504	494
Naturwissenschaften	527	500	527	501	521	501

333 Vgl. De Bortoli/Thomson, 2008, S. 63, S. 174, S. 211, S. 228.
334 De Bortoli/Thomson, 2008, S. 63, S. 174, S. 211, S. 228; Thomson et al., 2009; OECD, 2013.

In der international-vergleichenden *Berufsbildungsforschung* wird Australien vorwiegend im Zusammenhang mit dem Kompetenzansatz thematisiert[335]. Hierbei geht es vor allem um den bereits dargestellten Unterschied zur für Deutschland typischen Beruflichkeit. Hierbei sollte jedoch nicht vergessen werden, dass Australiens Berufsbildungssystem im Vergleich zum „Mutterland" England bzw. Großbritannien „aufgeräumter" wirkt, was sich auch in einer gut organisierten Forschungs-Community (AVETRA) manifestiert[336]. Methodologisch weist das Land aufgrund der starken Bedeutung der Wirtschaft im Rahmen der Systemkonfiguration sicherlich nach wie vor Züge eines „Marktmodells" oder auch eines „funktionsorientierten Qualifizierungsstils" auf, obwohl der TAFE-Sektor die Berufsbildungswege dominiert[337]. In der politikwissenschaftlichen Literatur wird demgegenüber die Abgrenzung zu jenen Berufsbildungssystemen herausgestellt, die konsensorientiert und sozialpartnerschaftlich beruflich-betriebliche Bildung im Rahmen eines klar definierten Ordnungssystems, wie dies in Deutschland der Fall ist, gestalten. Danach wäre Australien eher dem Typus *employer-dominated system* als dem in den mitteleuropäischen Ländern vorzufindenden Modell einer *collective skill formation* zuzuordnen[338].

7.2 Projekte der Bildungs- und Berufsbildungszusammenarbeit

Die internationale Kooperation im Bildungs- und Berufsbildungsbereich wird durch verschiedene Programme und Projekte gefördert. Basis für viele Programme ist die Kooperation innerhalb verschiedener internationaler Organisationen, wobei Australien in folgenden Mitglied ist: *Asia Pacific Economic Cooperation* (APEC), *South East Asian Ministers of Education Organisation* (SEAMEO), *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO) und der *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD).

Eine wichtige Institution im Bereich der Bildungs- und Berufsbildungszusammenarbeit ist *Australian Education International* (AEI), eine Abteilung des *Department of Industry, Innovation, Science, Research and Tertiary Education* (DIISRTE), deren Aufgabe es ist, globale Beziehungen in den Bildungs- und Berufsbildungssektor zu integrieren und zu manifestieren. Ferner ist AEI für die Bereitstellung von aktuellen Daten und für die kontinuierliche Forschung zu den unterschiedlichsten Facetten der australischen internationalen Bildungs- und Berufsbildungszusammenarbeit zuständig[339]. Um sowohl internationale als auch nationale Partnerschaften im Bildungs- und Berufsbildungsbereich zu intensivieren und zu erweitern sowie das australische Bildungssys-

335 Vgl. hierzu nochmals Hellwig, 2008; des Weiteren Deißinger, 2013 a, 2013 b, 2014; Hellwig 2007.
336 Australian Vocational Education and Training Research Association (www.avetra.org.au).
337 Vgl. Greinert, 1988; Deißinger, 1995.
338 Vgl. Busemeyer/Schlicht-Schmälzle, 2014.
339 Vgl. Australian High Commission (2016). Australian Education International (AEI), URL:http://india.highcommission.gov.au/ndli/aei.html (Stand 16.08.2016) und Australian Government (2016). About International Education Group, URL: https://internationaleducation.gov.au/About-AEI/Pages/default.aspx (Stand 16.08.2016).

tem auszubauen, wurde im April 2016 die Initiative *Australia's National Strategy for International Education 2025* verabschiedet. Anhand der Leitideen „strengthening the fundaments, making transformative partnerships und competing globally" soll binnen der nächsten zehn Jahre der international ausgerichtete Bildungs- und Forschungssektor noch adaptiver, innovativer und weltweit einsatzfähiger gestaltet werden[340].

Ergänzend dazu wurde in Zusammenarbeit mit Austrade, einer seit Juli 2010 existierenden nationalen Behörde, die für das internationale Marketing des australischen Bildungssystems zuständig ist, die AIE2025 Roadmap veröffentlicht. Diese stellt einen Strategieplan zur langfristigen Marktentwicklung dar, der der nachhaltigen und langfristigen Ausweitung des internationalen Engagements des Landes in der Bildungs- und Berufsbildungszusammenarbeit dienen soll[341].

Projekte der Berufsbildungszusammenarbeit werden jedoch nicht nur von politischer Seite forciert, sondern insbesondere TAFE-Institute haben diesbezüglich in den vergangenen Jahren ihre internationalen Kontakte und Kooperationen erweitert. Dies zeigt sich u. a. an diversen Austauschprogrammen sowie an der Anzahl ausländischer Studierender im Berufsbildungssektor, die in den vergangenen Jahren rapide angestiegen ist. Während 2005 noch insgesamt 102.000 ausländische Studierende im Berufsbildungssektor registriert waren, hat sich ihre Zahl im Jahr 2014 mit 149.800 mehr als verdoppelt[342]. In Anbetracht des Wachstums von 13,7 Prozent im Vergleich zum Vorjahr ist hier durchaus mit einer steigenden Tendenz zu rechnen. Die meisten der ausländischen Studierenden kommen aktuell aus China (27,3 %) und Indien (10,8 %)[343]. Letzteres unterstreicht die Präsenz des Fünften Kontinents im asiatischen Raum wie auch seine Attraktivität als „Bildungsland".

340 Vgl. Australian Government (2016). AIE2025, URL: http://www.austrade.gov.au/Australian/Education/Services/australian-international-education-2025 (Stand 16.08.2016). Australian Government (2016). National Strategy for International Education 2025, URL: https://internationaleducation.gov.au/International-network/Australia/InternationalStrategy/Pages/National-Strategy.aspx (Stand 16.08.2016). Australian Government (2016). The National Strategy for International Education 2025, URL: https://nsie.education.gov.au/ (Stand 16.08.2016). Australian Government (2016). National Strategy for International Education 2025, URL: https://nsie.education.gov.au/sites/nsie/files/docs/national_strategy_for_international_education_2025.pdf (Stand 16.08.2016).

341 Vgl. Australian Government (2016). AIE2025, URL: http://www.austrade.gov.au/Australian/Education/Services/Australian-International-Education-2025 (Stand 17.08.2016) und Australian Government (2016). About Austrade Education, URL: http://www.austrade.gov.au/Australian/Education/Services/about (Stand 17.08.2016).

342 Siehe auch Tabelle 20. „Studierende aus dem Ausland", S. 55.

343 Vgl. Australian Government (2016). Research Snapshot, International student numbers 2015, URL: https://internationaleducation.gov.au/research/Research-Snapshots/Documents/Student%20Numbers%202015.pdf (Stand 17.08.2016).

8 Aktuelle Probleme und Reformperspektiven

8.1 Zum Stellenwert beruflicher Bildung

Obgleich der Berufsbildungssektor bezüglich der Teilnehmerzahlen in den unterschiedlichsten Aus- und Weiterbildungsprogrammen innerhalb des Tertiärsektors eine bedeutende Rolle spielt, wird doch den berufsbildenden Maßnahmen und Abschlüssen im Vergleich zu universitären Bildungsgängen und Abschlüssen nach wie vor ein geringerer Stellenwert eingeräumt. Hier zeigt sich die nicht nur für die angelsächsischen Länder typische „meritokratische Logik" des Bildungswahlverhaltens[344] und die damit assoziierte Bedeutung der „sekundären Herkunftseffekte"[345]. Vor allem für die Lehre gilt diese historische „Vorbelastung", gerade auch im Vergleich mit Deutschland. Sie wird offensichtlich durch die Immigration von Asiaten und deren akademische Bildungsaspirationen sogar noch verstärkt:

> „In contrast, the strength of and respect for vocational education is relatively weak in Anglo-Saxon countries, including Australia. The expectation of parents is strongly towards their children going to university, getting an academic education, because it is more highly respected. VET pathways are not so well known. What Hermann, Richardson and Woodburne claimed in 1976 remains just as valid today: ‚… education in occupational skills for those whose skills are mainly manual has traditionally been seen as outside the main stream of education; indeed, many educators have seen it as not being true education at all but merely instruction. This attitude, combined with that which sees the tradesmen [sic] as comparatively low in occupational status … has affected the attitude of the public … the public tends to be unaware of the growth of technician education (p.33)'. The strength of immigration, particularly in recent decades from Asia where university education is strongly revered, has tended to reinforce this expectation"[346].

Vor diesem Hintergrund ist es allerdings erstaunlich, dass der Anteil einer Alterskohorte, die einen beruflichen Abschluss hat, im Vergleich zu denen, die einen universi-

344 Es ist offensichtlich, dass diese Mentalität im Allgemeinen mit dem Fehlen einer Tradition zu tun hat, in deren Rahmen eine eigenständige Ausbildungsinfrastruktur historisch wachsen konnte, sowie mit starker Separierung des beruflichen und des akademisch-hochschulischen Bildungsweges. Beispiele hierfür sind nicht zuletzt Frankreich, aber auch Kanada, das sich schwertut, seine schulische berufliche Bildung wie auch die *apprenticeship* neben den klassischen akademischen Studiengängen zu repositionieren. Vor allem im französischen Falle ist diese „Sinnreferenz" an die Vorstellung einer vor allem über den akademischen Bildungsweg vermittelten Karrierisierungsfunktion des Schulwesens gebunden. Diese Vorstellung hat sich gleichermaßen auf die beruflichen Bildungswege übertragen, deren Eigendynamik ebenfalls keiner „qualifikatorischen", sondern eben einer „meritokratischen Logik" folgt. Demgemäß geht es hierbei auch nicht um die Verwertbarkeit der Inhalte des Qualifizierungsprozesses, sondern vielmehr um die seiner formalisierten Signalwirkung (vgl. Ott, 2015; Ott/Deißinger, 2010; Deißinger, 1998, S. 184 ff.; Lehmann, 2012; Harris/Deißinger, 2003; Lutz 1986; Eichhorst et al., 2015, S. 317 f.).

345 Vgl. Boudon, 1974.

346 Harris/Deißinger, 2003, S. 3; Deißinger, 2014, S. 103. – Vgl. auch Hermann/Richardson/Woodburne, 1976, S. 33.

tären Abschluss haben, sich nur marginal unterscheidet. So hatten 2016 36,0 Prozent der 20–24-Jährigen als höchsten bis dahin erreichten Abschluss die berufliche Qualifikation Certificate III bzw. IV und 33 Prozent den universitären Abschluss Bachelor. Im Besitz der Abschlüsse *Advanced Diploma* bzw. *Diploma*, die sowohl im beruflichen als auch im Hochschulbereich erworben werden können, waren 16 Prozent dieser Altersgruppe. Bezogen auf die 25–34-Jährigen haben 36,5 Prozent einen Bachelorabschluss und 28,7 Prozent ein Certificate III bzw. IV als höchsten Abschluss[347].

Schließlich muss noch darauf hingewiesen werden, dass das Berufsbildungssystem nicht in dem Maße von den Unternehmen „genutzt" wird, wie die politisch Verantwortlichen sich dies wünschen würden. Eine Betriebsbefragung aus dem Jahre 2013 zeigt auf, dass das unternehmerische Engagement im Vergleich zu 2005 nachgelassen hat, und dies vor allem im Zusammenhang mit dem Angebot von Ausbildungsplätzen im Kontext der *apprenticeships/traineeships*[348]. Dass dies mit der Komplexität der in den 1990er-Jahren entstandenen Systemarchitektur zu tun hat, kann durchaus vermutet werden. Zu dieser Komplexität gehören nicht nur die unterschiedlichen Zuständigkeiten, der Wechsel in institutionellen Funktionen und Bezeichnungen, sondern auch die offenkundig komplizierte Handhabung der *Training Packages* in der Aus- und Weiterbildungspraxis[349]. Dies verwundert umso mehr, als das australische Berufsbildungssystem mit dem Anspruch „antritt", durch eine nicht zu starke Reglementierung Flexibilität und „Kundenorientierung" als grundlegende Zielvorstellungen zu realisieren. Ein Vorstoß des *COAG Industry and Skills Council* aus dem Jahre 2014 verweist auf sechs Reformpunkte, die zu einem noch „stromlinienförmigeren" Berufsbildungssystem führen sollen[350]: Zu ihnen zählen neben der Arbeitsplatzorientierung von Kompetenzen konsistente Praktiken der Kompetenzüberprüfung, die Sicherstellung der Marktfähigkeit der Abschlüsse bei gleichzeitiger Flexibilität für Individuen, Arbeitgeber und Branchen. Man kann darüber streiten, ob diese Ziele wirklich simultan zu erreichen sind. Die bisherigen Erfahrungen mit der Kompetenzorientierung sprechen eigentlich nicht zwingend dafür.

8.2 Fachkräftemangel und demografischer Wandel

Aktuell beeinflussen zwei Probleme die Wirtschaft, Gesellschaft und das Bildungs- bzw. Berufsbildungssystem in Australien stark: der Fachkräftemangel, als *skill shortage* oder *skills gaps* bezeichnet, und die durch den demografischen Wandel induzierte Alterung der Gesellschaft. Sie stellen neue Herausforderungen an die Personalpolitik und die Personalentwicklung in den Betrieben. Beide Phänomene sind als aufs Engste miteinander verknüpft zu betrachten[351]. Das Problem eines *skill shortage* wird in Wirt-

347 Australian Bureau of Statistics 2016c, Table 15.
348 Vgl. Simons/Harris, 2014, S. 306 f.; Australian Government, 2013, S. 8.
349 Vgl. Simons/Harris, 2014, S. 308 f.
350 Vgl. Australian Government/Department of Industry, 2014, S. 9.
351 Vgl. Agbola/Lambert, 2010, S. 343.

schaft und Wissenschaft diskutiert[352], und obgleich es unterschiedliche Auffassungen gibt, so scheint die Definition des Begriffs *skill shortage* von Shah/Burke zur Illustration des Problem geeignet zu sein:

> „(…) a skill shortage occurs when there is insufficient supply of appropriately qualified workers willing to work under existing market conditions, particularly the prevailing wages.“ [353]

In dieser Definition werden jenseits der quantitativen Dimension des Problems zwei wichtige qualitative Gründe für den Fachkräftemangel artikuliert: zum einen, dass die Arbeitnehmer nicht ausreichend qualifiziert, d. h. nicht für die jeweiligen Wirtschaftsbereiche ausgebildet sind, zum anderen, dass sie nicht bereit sind, im jeweiligen Beruf oder der jeweiligen Branche oder aber unter den jeweilig vorherrschenden Arbeitsbedingungen eine Beschäftigung aufzunehmen. Der erste Grund bezieht sich primär auf Maßnahmen der Berufsbildung, deren Akteuren trotz der Dominanz der Wirtschaft das Versäumnis vorgeworfen wird, nicht angemessen auf die sich neu herausbildenden Anforderungen zu reagieren. Der zweite Grund betrifft die Wirtschaft und insbesondere vorrangig betroffene Wirtschaftszweige im engeren Sinne, in denen offensichtlich die Arbeitsbedingungen für viele Arbeitnehmer nicht (mehr) attraktiv sind.

Das Problem des Fachkräftemangels tritt jedoch nicht in allen Wirtschaftszweigen auf, sondern konzentriert sich vor allem auf das Handwerk. Der Dienstleistungssektor ist davon nur marginal betroffen, und in den meisten Feldern des Dienstleistungssektors geht die Zunahme an qualifizierten Fachkräften mit dem Wachstum der Nachfrage nach Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen Hand in Hand. Des Weiteren stellt der Fachkräftemangel insbesondere in den ländlichen Gebieten Australiens ein großes Problem dar. Der Fachkräftemangel insbesondere im Handwerk lässt sich demgegenüber primär mit der rückläufigen Nachfrage nach entsprechenden Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in Verbindung bringen, es fehlt schlicht der qualifizierte und interessierte Nachwuchs. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass sowohl die Berufsbildungsinstitutionen als auch die Wirtschaft selbst ein Interesse an der Ausbildung qualifizierter Fachkräfte haben, dieses jedoch durch das Interesse und die auf die Berufsbildung projizierten Wertvorstellungen der Auszubildenden konterkariert wird.

Australien weist wie die meisten westlichen Staaten eine alternde Gesellschaftsstruktur auf, was sowohl Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt als auch auf die Berufsbildung hat. Insbesondere die Berufsbildung muss adäquate Programme für ältere Erwerbstätige entwickeln und implementieren, sodass einerseits deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert werden, gleichzeitig aber auch Arbeitsplätze in den Unternehmen gesichert werden können. Sowohl die Commonwealth-Regierung als

352 Vgl. Lindorff, 2011; Short/Harris, 2014.
353 Shah/Burke, 2005, S. 46.

auch die Regierungen der States/Territories haben in den vergangenen Jahren diverse Initiativen zur Reduzierung des Fachkräftemangels und für die Förderung älterer Arbeitnehmer ins Leben gerufen, auch mit Blick auf die Subventionierung von Ausbildungsplätzen und Erwachsenenbildungsprogramme[354], jedoch scheint die Problematik erst durch ein aktuelles Abkommen zwischen den States/Territories eine Priorität auf der politischen Agenda zu sein.

8.3 Reformansätze

Nach der Einführung der *Training Reform Agenda* in den 1990er-Jahren[355] haben wir es im neuen Jahrtausend einerseits mit einer gewissen Konsolidierung der geschaffenen Strukturen und Konzepte zu tun, vor allem des Kompetenzansatzes (CBT), der die australische Berufsbildung und hier vor allem die betriebliche Aus- und Weiterbildungspraxis nach wie vor stark prägt[356]. Andererseits gibt und gab es immer wieder Anstöße, die darauf abzielten, nicht etwa das System neu zu gestalten, sondern Optimierungen an den wichtigsten Stellschrauben vorzunehmen. Diese Ansätze beziehen sich sowohl auf die o.g. Problemlagen der Demografie als auch auf das notorische Thema des *employer commitment*.

So wurden in einer Vereinbarung zwischen der Commonwealth-Regierung und den States/Territories im Juni 2006 verschiedene Eckpunkte zur Reform des Berufsbildungssystems unter dem Titel „Skilling Australia“ verabschiedet[357]. Ziel dieser Vereinbarung war die Generierung und Sicherung hochqualifizierter Arbeitnehmer/-innen insbesondere in den Handwerksberufen, was als Reaktion auf den Fachkräftemangel in diesem Wirtschaftszweig zu sehen ist. Unverkennbar ist, dass auch heute Arbeitgeber und Bildungsnachfrager/-innen weiterhin im Zentrum des Berufsbildungssystems stehen sollen, womit Parallelen zu den Reformansätzen in den 1990er-Jahren offensichtlich sind. Die States/Territories stimmten damals (2006) in der Vereinbarung darin überein, ein neues nationales Berufsbildungssystem, basierend auf den folgenden fünf Prinzipien, zu etablieren:

1. Stärkung der Wirtschaft im Berufsbildungssystem und Einbezug der kleineren und mittleren Unternehmen in Entscheidungsprozesse, bspw. bei der Entwicklung von Kompetenzstandards;
2. Verbesserung der Qualität von Lernergebnissen und -prozessen durch größere Flexibilität, Kunden- und Kompetenzorientierung;
3. Vereinfachung administrativer Prozesse, bspw. vereinfachte Reglementierung für RTOs, gezielte Informationswege und Bereitstellung von Lehrmaterialien über einen und nicht verschiedene Wege, Verschlankung von Komitees sowie eine effizientere Planung und Berichterstattung;

354 Vgl. Lindorff, 2011.
355 Vgl. nochmals Harris, 2001.
356 Vgl. auch nochmals Stanwick, 2009; Kritisch aktuell hierzu: Wheelahan, 2016; Billett, 2016.
357 Department of Education, Science and Training, 2006a, S. 2.

4. Stärkung der beruflichen Erstausbildung von Jugendlichen durch flexible und attraktive Qualifikationen und Qualifizierungswege;
5. Ausweitung beruflicher Bildungsmaßnahmen auf Gebiete mit aktuellem bzw. zukünftigem Fachkräftemangel.

Ein weiterer Vorstoß in Richtung einer Ausweitung der Partizipation an beruflicher Bildung bezieht sich auf programmatische Benchmark-Fixierungen der Commonwealth-Regierung wie auch des COAG, bis 2020 den Anteil der Australier/-innen mit Qualifikationen unterhalb des *Certificate III* zu halbieren, die Zahl derjenigen, die ein *Diploma* oder *Advanced Diploma* erwerben, zu verdoppeln sowie in der Altersgruppe der 25–34-Jährigen die Akademikerquote *(degree holders)* auf 40 Prozent bis zum Jahre 2025 zu steigern[358]. Hier zeigt sich, dass bis auf den heutigen Tag der Staat den formalen und bürokratischen Rahmen für derartige Zielvorstellungen bzw. Entwicklungsschritte setzt, hierbei jedoch die Wirtschaft zentral in die Pflicht nehmen möchte. Zur Erfüllung dieser Prinzipien wurden zwei Richtlinien verabschiedet, der *National Governance and Accountability Framework* und der *National Skills Framework*. Der erste Rahmen legt Entscheidungsprozesse und Zuständigkeiten fest und definiert Maßnahmen zur Planung und Kontrolle bei der Weiterentwicklung des nationalen Berufsbildungssystems. Verantwortlich für die Unterstützung der Maßnahmen sind der MCVTE, das *National Industry Skills Committee*, der *National Quality Council*, das *National Senior Officials Committee* und ausgewählte nationale Arbeitsgruppen.

Der *National Skills Framework* legt Anforderungen für die Qualität und nationale Kohärenz beruflicher Qualifikationen und Qualifizierungswege fest und definiert Maßnahmen zur Qualitätssicherung sowie für Entwicklung und Review beruflicher Qualifikationen. Dieser Rahmen ist als übergeordnetes Konstrukt zum AQTF zu sehen und fungiert gleichzeitig auch als Grundlage für die *Training Packages*[359]. Die Eckpunkte lassen starke Parallelen zu den bisherigen Reformansätzen deutlich werden, vor allem das Ziel der Stärkung der Wirtschaft als Akteur im Berufsbildungsystem, das Bekenntnis zu Flexibilität und Individualität, zur Kompetenzorientierung und zu einer über Qualifikations- und Qualitätsrahmen gestifteten nationalen Kohärenz im Berufsbildungssektor. Gerade die Zielsetzung der beiden Rahmen zeigt, dass trotz der föderativen Strukturen eine nationale Überwachung und Steuerung der Berufsbildung forciert wird und insbesondere das Thema Qualitätssicherung mittlerweile eine herausragende Stellung einnimmt[360]. Über alldem steht die Zielvorstellung der permanenten Anpassung des Berufsbildungssystems an den wirtschaftlich-technischen Wandel, und dies im Interesse sowohl der Betriebe als auch der die Berufsbildungsangebote in Anspruch nehmenden Personen. Hierbei soll auf dem seit den 1990er-Jah-

358 Vgl. Karmel, 2011, S. 72.
359 Australian Education International, 2006, S. 43.
360 Vgl. Hampson/Fraser, 2016.

ren Erreichten aufgebaut werden. Treffend formuliert dies der seit Oktober 2014 amtierende Direktor des *NCVER, Craig Fowler:*

> „With Australia's economy and labour market changing it is essential the national VET system responds through the scrutiny of evidence-based reform, by asking questions akin to an engineering paradigm: what does it do?; what must it do?; what else will do? and what does each cost? All this without overlooking, however, the many good elements of the present system. It provides thousands of people with better opportunities to get a job and advance themselves as they choose“ [361].

Ein wichtiges Feld, neben dem Berufsbildungsystem selbst, in welchem wissenschaftsseitig wie auch von der Politik Weiterentwicklungen gefordert werden, ist der Bereich der Berufsbildungsforschung *(VET Research)*[362]. Hier geht es neben einschlägigen thematischen Feldern zum Berufsbildungssystem auch um den wissenschaftlichen Nachwuchs und zudem in besonderer Weise um den Aspekt der „Nachfrage-“ bzw. „Angebotssteuerung“ von Forschungsaktivitäten, ein Spannungsfeld, dem auch vonseiten der Wirtschaft eine wesentliche Bedeutung beigemessen wird, da jene an „verwertbaren“ Forschungsergebnissen interessiert ist. Aktuell erleben wir Diskontinuitäten wichtiger universitärer Forschungsschwerpunkte, wie bspw. an der University of South Australia. Gleichzeitig ist nicht zu übersehen, dass über die Konferenzen und sonstigen Aktivitäten der bereits genannten AVETRA *(Australian Vocational Education Training and Research Association)* regelmäßige Foren einer national relevanten Berufsbildungsforschung etabliert werden konnten, welche auch für international orientierte Berufsbildungsforscher aus Europa (Großbritannien ohnehin) interessante Plattformen darstellen. Nicht zu ignorieren ist schließlich die Relevanz der australischen Berufsbildung für die in der Berufsbildungswissenschaft thematisierten „modernen“ Facetten nicht-traditionsgebundener Strukturen der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Zusammenhang mit dem Kompetenzansatz angelsächsischer Provenienz.[363] Nicht zuletzt finden sich eine Reihe entsprechender Konzepte und Ideen auch in der „Philosophie“ wieder, die dem Europäischen Qualifikationsrahmen unterlegt ist[364].

361 AVETRA Newsletter, April 2015.
362 Vgl. Loveder/Guthrie, 2008.
363 Vgl. Deißinger, 2013 a; 2013b.
364 Vgl. Deißinger, 2009 b.

9 Zusammenfassung

Australiens Bildungs- und Berufsbildungssystem hat seit den 1990er-Jahren bis heute diverse strukturelle und institutionelle Veränderungen erfahren. Diese Veränderungen betreffen sowohl das Schulwesen als auch den Hochschul- und Berufsbildungssektor. Das Ziel ist die Schaffung eines nationalen Systems der Schul-, Hochschul- und Berufsbildung und somit einer Zentralisierung der drei Teilsysteme. Die Autonomie der States/Territories in Bildungsangelegenheiten, die seit der Gründung Australiens als föderativer Staat 1901 besteht, wurde in Teilen bereits eingeschränkt. Dies zeigt sich am deutlichsten im Hochschulsektor, da dieser nicht nur zu großen Teilen von der nationalen Commonwealth-Regierung finanziert, sondern auch weitgehend reglementiert und kontrolliert wird. Auch der Einfluss der Commonwealth-Regierung im schulischen und beruflichen Sektor hat in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen. Dies zeigt sich zum einen in der Finanzierung durch die Commonwealth-Regierung, die einen erheblichen Teil der öffentlichen Mittel für die Berufsbildung bereitstellt, und zum anderen in der Festlegung nationaler Richtlinien. Diese Richtlinien betreffen die nationalen Qualifikationen, die im AQF verankert sind, und curriculare Vorgaben in Form der *Training Packages*. Ebenfalls auf nationaler Ebene werden Richtlinien zur Qualitätssicherung im AQTF definiert sowie nationale Zielsetzungen zur Verbesserung des Bildungs- und Berufsbildungssystems vereinbart. Die Bereitstellung der finanziellen Mittel durch die Commonwealth-Regierung ist größtenteils programmspezifisch, d. h. die Mittel müssen für die Durchführung spezifischer Programme verwendet werden. Damit hat die Commonwealth-Regierung die Möglichkeit, die Berufsbildung in den einzelnen States/Territories zu steuern.

Eine überraschende Entscheidung der Commonwealth-Regierung, die eine verstärkte Einflussnahme auf die Berufsbildung in den States/Territories intendiert, war die Auflösung von ANTA im April 2005. Obgleich ANTA einige wichtige Funktionen innehatte, die u. a. in der Mittlerrolle zwischen den States und Territories und auch zwischen der Commonwealth-Regierung und den States/Territories sowie zwischen Vertretern der Wirtschaft und der Politik bestanden, wurden diese Funktionen wieder zentral an DEST und somit an die Commonwealth-Regierung transferiert. Die politische Konsequenz daraus ist, dass es nun keine unabhängige Institution mehr gibt, die ausschließlich für die Belange der Berufsbildung zuständig ist, sondern dass diese nun wieder zentral reglementiert und koordiniert werden. Das bedeutet aber auch, dass die States und Territories direkt mit der Commonwealth-Regierung über die Finanzierung verhandeln müssen und direkte Abkommen über die Durchführung bestimmter Programme und Maßnahmen treffen müssen. Ob damit jedoch das Ziel eines kohärenten nationalen Berufsbildungssystems erreicht werden kann, bleibt offen. Fest steht jedoch, dass die Commonwealth-Regierung bestrebt ist, mit allen Akteuren der Berufsbildung, insbesondere der Wirtschaft, zu kooperieren, um diesem Ziel näherzukommen.

Darüber hinaus möchte die Commonwealth-Regierung die Grundphilosophie des *Competency-Based Training* festigen, und dies nicht nur mit einer funktionalistischen Motivation (die vonseiten der Bildungsforschung Kritik provoziert hat)[365], sondern unter Betonung des *Lifelong Learning*, innerhalb dessen der Lernende zum „Architekten und Konstrukteur seiner eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten" werden soll[366]. Dies bedeutet aber genauso, dass die Wirtschaft in die zentralen Entscheidungsprozesse der Berufsbildungspolitik eingebunden wird und dass die Betriebe und Verbände auch weiterhin für die Entwicklung der Kompetenzstandards verantwortlich bleiben sollen. Damit soll gesichert werden, dass das Berufsbildungssystem flexibel und nachfrageorientiert arbeitet und reagibel bleibt und damit den Wandel der Arbeitswelt aufnimmt und entsprechend reagiert. Diese „Berufsbildungsmentalität", die auch typisch ist für England, wird somit unverkennbar paradigmatisch vom Grundverständnis von „Kompetenzorientierung" geleitet: Es geht darum, dass funktionales, spezifiziertes Können in konkreten Leistungssituationen („specification of knowledge and skill and the application of that knowledge and skill to the standard of performance expected in the workplace"), also „Performanzen" unter Beweis gestellt werden[367]. Zur pädagogischen Fragwürdigkeit bzw. zu den Ambivalenzen dieses Ansatzes passt auch die Aussage von Wheelahan, die u. a. auf die Konsequenzen für das institutionalisierte Berufsbildungssystem, welches die *TAFE Colleges* repräsentieren, verweist:

> „All Australian VET qualifications are based on competency-based training (CBT) models of curriculum and are called training packages. Training package qualifications comprise units of competency that specify specific workplace requirements, tasks or roles. VET qualifications are highly contested with educationalists having different views to industry representative bodies and skills councils about the role, purpose and design of VET qualifications. Educationalists argue that VET qualifications have been robbed of their educational integrity and are too narrow, too task focused and too tied to particular jobs (…). Industry representative bodies argue that VET qualifications meet the needs of employers and provide the basis for a skilled workforce and occupational progression (…). Educationalists argue that VET, and in particular technical and further education (TAFE) institutes which are Australia's publicly funded VET institutes, should undertake further education and support individual development and opportunity as well as skills for work (…). Skills councils and industry peak bodies argue that the purpose of VET is to provide skilled workers and that this is how individuals are provided with opportunities (…). Educationalists want a broader, more holistic notion of VET, whereas many industry bodies and skills councils want to tie VET more tightly to work, and perceive arguments by educationalists as attempts to undermine industry control of VET"[368].

365 Vgl. Cornford, 1999; 2000; Wheelahan/Moodie, 2011.
366 Vgl. Harris/Ramos, 2012, S. 398 f.
367 ANTA, 1998, S. 10 f.
368 Wheelahan, 2015, S. 127.

Aus deutscher Sicht sind – naturgemäß verstärkt durch die Diskussionen um den Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmen[369] – hierbei zwei Aspekte von besonderem Interesse:

1. Länder mit dezidiert auf „outcomes“ ausgerichteter Kompetenzorientierung in der Berufsbildungspolitik operieren mit der Vorstellung politisch intendierter, in einem „Nationalen Qualifikationsrahmen“ fixierter Verknüpfungen unterschiedlichster Formen der Berufsbildung und folgen dem Ziel, sie gegenüber dem „Lebenslangen Lernen“ zu öffnen, d. h. ihre traditionellen Begrenzungen und Fixierungen auf eine rein berufsqualifizierende Funktion oder auch bestimmte Altersgruppen aufzubrechen[370].
2. Wir haben es auch im Rahmen der (teilweise) überlieferten Strukturform beruflicher Erstausbildung (*apprenticeship*), die in England wie in Australien eine gewisse Renaissance erfährt, eindeutig mit einer Neuausrichtung entlang der von der CBT-Philosophie vorgegebenen Wegmarkierungen zu tun. Die Unterschiede zum „deutschen Modell“ der Lehre sind nach wie vor augenfällig, insbesondere was die Wertschätzung formalisierter betrieblicher Berufsausbildung im Allgemeinen wie auch ihre strukturelle Ausgestaltung und curriculare Steuerung im Besonderen angeht[371].

Somit überrascht es nicht, wenn sowohl wissenschaftlich wie auch auf der bildungspolitischen Agenda die Aufwertung des gesellschaftlichen Ansehens der beruflichen Bildung ein nach wie vor wichtiges Thema ist, vor allem dort, wo sie auf die allgemeine bzw. akademische Bildung trifft und mit ihr in eine wie auch immer geartete Konkurrenzbeziehung tritt. Hierzu ernüchternd Polesel und Clarke:

> „Despite changes to the structure of senior school certificates in several Australian states and territories in the last decades (…), VET is still historicized as second class in comparison to the traditional, academic curriculum. Moreover, access to most university courses, even those with a strongly vocational orientation, remains linked to academic achievement in the senior certificate (…)“[372].

Hierbei stellt sich gerade für Australien die Frage, ob die in den letzten zwanzig Jahren verfolgte Strategie einer formalen Homogenisierung des gesamten Bildungssystems diesbezüglich wirklich die Früchte getragen hat, die die Politik erwartet hatte. Die oben angesprochene differente Wahrnehmung und Nutzung allgemeiner und beruflicher Bildungsinhalte in den Sekundarschulen ist ein Beleg hierfür. Auch darf bezweifelt werden, inwiefern das Konstrukt der „seamless transition“ zwischen Bildungsbereichen tatsächlich funktioniert. Andererseits ist unbestritten, dass die australische Berufsbildung heute strukturierter wirkt als vor dem Beginn der grundlegenden Reformen in den 1990er-Jahren und die Bildungsbeteiligung

369 Vgl. Deißinger, 2009a.
370 Vgl. Hellwig, 2008; Dehmel, 2005.
371 Vgl. Deißinger, 2010; Harris/Deißinger, 2003.
372 Polesel/Clarke, 2011, S. 528.

statistisch nachweisbar zugenommen hat. Dies zeigt sich nicht nur bei der Lehre, sondern bspw. auch dort, wo Übergänge „nach unten“ wahrgenommen werden, weil diese biografisch oder qualifikatorisch für das Individuum eine veritable Perspektive darstellen[373]. Beunruhigen müsste jedoch, dass der Anteil der Berufsbildungsabsolvierenden zunimmt, die nach dem Erwerb ihrer Qualifikation in Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen landen[374]. Dies mag so gar nicht zu den o. g. Benchmark-Verlautbarungen der Regierung passen. Karmel verweist in diesem Zusammenhang auf eine weitere Gefahr, die durchaus auch mit der deutschen Situation in gewisser Weise korrespondiert[375], dass nämlich durch das Phänomen des „skill deepening“ in mehr und mehr Berufsfeldern sehr hochwertige berufliche oder gar akademische Qualifikationen nachgefragt werden und damit ein „crowding-out“ für den VET-Sektor eine Folge sein könnte[376].

Unbestritten ist, dass, ungeachtet dieser kontextuellen Entwicklungen, die Attraktivität beruflicher Bildung auf dem fünften Kontinent insgesamt noch gesteigert werden könnte. Dies war ein wesentliches Ziel der ANTA, das jedoch nur bedingt erreicht wurde. Die Commonwealth-Regierung versucht dies nach wie vor mit gezielten Initiativen, die zum einen die Attraktivität berufsbildender Maßnahmen insbesondere für junge Schulabgänger/-innen erhöhen sollen und die zum anderen auf eine noch größere Durchlässigkeit zwischen schulischer, beruflicher und universitärer Bildung zielen. Ersteres zeigt sich vor allem im Ziel einer nachhaltigen Aufwertung der Lehrlingsausbildung im Handwerk[377].

Die Durchlässigkeit der drei großen Bildungssektoren soll durch diverse Kooperationen zwischen Schulen, Universitäten und *TAFE Institutes* gefördert werden. Ein Programm, das hierbei sehr stark von der Commonwealth-Regierung unterstützt wird, sind das *VET in Schools*-Programm und vor allem auch die *School-Based New Apprenticeships*. Insbesondere für schulbasierte Lehrausbildungen im technischen und handwerklichen Bereich wurden von der Commonwealth-Regierung neue *Technical Colleges* errichtet, die für eine Verzahnung von allgemeinbildender Schule und Berufsbildung stehen. Obgleich auch Kooperationen zwischen Universitäten und *TAFE Institutes* in Form von *dual sector universities* und *co-located campuses* realisiert wurden[378], scheinen diese für die Commonwealth-Regierung im Vergleich zu den *Technical Colleges* und den *School-Based New Apprenticeships* eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Gleiches gilt nach Einschätzung der Berufsbildungsforschung offensichtlich für die tatsächliche Nutzung der Übergänge zwischen Berufsbildung und Univer-

373 Vgl. Harris/Sumner/Rainey, 2005; Harris/Ramos, 2012.
374 Vgl. Polesel/Clarke, 2011, S. 529.
375 Vgl. Deißinger, 2015.
376 Vgl. Karmel, 2011, S. 72–74. – „The type of job that a diploma is likely to lead to now is, on average, of a lower skill level than it once did“ (ebd., S. 74).
377 Department of Education, Science and Training, 2006 b.
378 Vgl. Wheelahan, 2000.

sität, was wohl auch auf die noch suboptimale Anrechnungspraxis bei den vorgängig erworbenen Kompetenzen zurückzuführen sein dürfte[379].

Insgesamt hat die Berufsbildung auch durch die zunehmende Einflussnahme der Commonwealth-Regierung in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen. Dies zeigt sich u. a. bei der Finanzierung der Berufsbildung, aber auch dort, wo es um die Initiierung und Realisierung spezifischer Programme geht, durch welche die Berufsbildung sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene als attraktive Möglichkeit der individuellen Entwicklung sowie sozialer und ökonomischer Positionierung erschlossen werden soll. In diesem Zusammenhang werden auch stets die Begrenzungen des Kompetenzansatzes sowie die Vernachlässigung von stärker auf das Individuum bezogenen Zielaspekten beruflicher Bildung diskutiert[380], einschließlich der Frage nach der die Mobilität von Arbeitskräften fördernden Marktgängigkeit von Qualifikationen[381]. Hierbei ist nochmals darauf hinzuweisen, dass es kulturell und historisch bedingte Unterschiede zwischen Deutschland und Australien gibt, auch wenn durchaus vergleichbare Zielvorstellungen die politische Debatte um die berufliche Bildung prägen. Dass Australien seinen prinzipiellen Politikstil einer die Wirtschaft favorisierenden Berufsbildungsstrategie nach wie vor pflegt, zeigen auch die jünsten institutionellen Entwicklungen (*Australian Industry and Skills Committee, Industry Reference Committees* und *Skills Service Organisations*), deren Implikationen unterstreichen, dass es nach wie vor kein übergreifendes „systemisches“ Verständnis von Qualität in der beruflichen Bildung gibt[382].

379 Vgl. Smith/Brennan Kemmis, 2014.
380 Vgl. Wheelahan, 2015; Wheelahan/Moodie, 2011; Wheelahan, 2016; Billett, 2016.
381 Vgl. Simons/Harris, 2014, S. 304.
382 Vgl. Hampson/Fraser, 2016, S. 348.

10 Literatur

Agbola, Frank Wogbe: Lambert, Daniel Kenneth: Skilling Australia for the future? A study of quality assurance in Australia's vocational education and training. In: Journal of Vocational Education and Training (2010) 62/3, S. 327–349.

Anderson, Damon: Measuring the impact and outcomes of market reform in VET. In: Ball, Katrina (Hrsg.): Funding and financing vocational education and training. Research Readings. Adelaide 2005, S. 28–41.

Anlezark, Alison/Karmel, Tom/Ong, Koon: Have school vocational education and training programs been successful? Adelaide 2006.

Australian Bureau of Statistics: Population by age and sex. Regions of Australia. Canberra 2005.

Australian Bureau of Statistics: Australian Labour Market Statistics. Canberra 2006a.

Australian Bureau of Statistics: Australia at a Glance, 2006. Canberra 2006b.

Australian Bureau of Statistics: Australian Demographic Statistics. Canberra 2006c.

Australian Bureau of Statistics: Regional Population Growth. Canberra 2006d.

Australian Bureau of Statistics: Education and Training Experience 2005. Canberra 2006e.

Australian Bureau of Statistics: Australian Social Trends. Canberra 2006f.

Australian Bureau of Statistics: Education and Work (May 2006). Canberra 2006g.

Australian Bureau of Statistics: Australian Demographic Statistics (March Quarter 2007). Canberra 2007a.

Australian Bureau of Statistics: Education and Work (May 2007). Canberra 2007b.

Australian Bureau of Statistics: Schools 2006. Canberra 2007c.

Australian Bureau of Statistics: Education and Work (May 2008). Canberra 2008a.

Australian Bureau of Statistics: Schools 2007. Canberra 2008b.

Australian Bureau of Statistics: Education and Work – May 2009. Canberra 2009a.

Australian Bureau of Statistics: Schools 2008. Canberra 2009b.

Australian Bureau of Statistics: Australian Social Trends. Canberra 2009c.

Australian Bureau of Statistics: Agricultural Commodities, Australia. Canberra 2010a.

Australian Bureau of Statistics: Australian Labour Market Statistics. Canberra 2010b.

Australian Bureau of Statistics: Australia at a Glance, 2008. Canberra 2010c.

Australian Bureau of Statistics: Australian National Income, Expenditure and Product. Canberra 2010d.

Australian Bureau of Statistics: Australian Social Trends. Canberra 2010e.

Australian Bureau of Statistics: Schools Australia 2009 – all full-time and part-time students. Canberra 2010 f.

Australian Bureau of Statistics: Schools Australia 2009 – School Affiliation. Canberra 2010g.

Australian Bureau of Statistics: Education and Work (May 2010). Canberra 2010h.

Australian Bureau of Statistics: Schools 2009. Canberra 2010i.

Australian Bureau of Statistics: Year Book Australia, 2009–2010. Canberra 2010j.

Australian Bureau of Statistics: Agricultural Commodities, 2009–2010. Canberra 2011a.

Australian Bureau of Statistics: Australian Demographic Statistics (March Quarter 2011). Canberra 2011b.

Australian Bureau of Statistics: Australian Labour Market Statistics (October 2011). Canberra 2011c.

Australian Bureau of Statistics: Australian National Accounts: National Income, Expenditure and Product (June Quarter 2011). Canberra 2011d.

Australian Bureau of Statistics: Australian National Accounts: National Income, Expenditure and Product (September Quarter 2011). Canberra 2011e.

Australian Bureau of Statistics: Balance of Payments and International Investment Position (September Quarter 2011). Canberra 2011f.

Australian Bureau of Statistics: Consumer Price Index (September Quarter 2011). Canberra 2011g.

Australian Bureau of Statistics: Education and Work (May 2011). Canberra 2011h.

Australian Bureau of Statistics: Government Finance Statistics, Education, 2009-2010. Canberra 2011i.

Australian Bureau of Statistics: International Trade in Goods and Services (June 2009). Canberra 2011j.

Australian Bureau of Statistics: Labour Force (October 2011). Canberra 2011k.

Australian Bureau of Statistics: Labour force status for 15–24 year olds by educational attendance, age and sex. Canberra 2011l.

Australian Bureau of Statistics: Labour Force (November 2011). Canberra 2011m.

Australian Bureau of Statistics: Population by age and sex. Regions of Australia. Canberra 2011n.

Australian Bureau of Statistics: Regional Population Growth (March 2011). Canberra 2011o.

Australian Bureau of Statistics: Schools 2010. Canberra 2011p.

Australian Bureau of Statistics: Year Book Australia 2012. A comprehensive source of information about Australia. Canberra 2012.

Australian Bureau of Statistics: Schools 2013. http://www.ausstats.abs.gov.au/Ausstats/subscriber.nsf/0/BB371F975498C9D7CA257CA00011DB22/$File/att3250h.pdf (2014a, 11.05.2016).

Australian Bureau of Statistics: Education and Work, Australia, May 2014b. Canberra 2014b.

Australian Bureau of Statistics: Education and Work, Australia, May 2015. Canberra 2015a.

Australian Bureau of Statistics: International Trade in Goods and Services (Dec 2014). Canberra 2015b.

Australian Bureau of Statistics: Australian Demographic Statistics. http://apo.org.au/files/Resource/31010_sep_2015.pdf (2016a, 11.05.2016).

Australian Bureau of Statistics: Government Finance Statistics, Education, Australia, 2014–15. Canberra 2016b.

Australian Bureau of Statistics: Education and Work. http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/6227.0May%202016?OpenDocument (2016c, 16.12.2016).

Australian Chamber of Commerce and Industry: Annual Report and Business Review 2011. Canberra 2011.

Australian Chamber of Commerce and Industry: Vocational training vital to the economy and jobs. www.acci.asn.au/news/vocational-training-vital-economy-and-jobs (2015, 10.08.2015).

Australian Committee on Technical and Further Education: TAFE in Australia: Report on needs in technical and further education. Canberra 1974.

Australian Council of Trade Unions: About the ACTU. http://www.actu.org.au/about-the-actu/about-the-actu (2015, 12.08.2015).

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority: National Report on Schooling in Australia 2014. https://www.acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia-2014 (2016, 06.08.2017).

Australian Education Council: Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Training. Report of the Australian Education Council Review Committee (Finn Report). Canberra 1991.

Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training: Putting General Education to Work: The Key Competencies Report (Mayer Report). Melbourne 1992.

Australian Education International: Country Education Profile: Australia. Canberra 2006.

Australian Education International: Country Education Profiles: Australia. Canberra 2008.

Australian Government: National Vocational Education and Training Regulator Act 2011. Canberra 2011a.

Australian Government: Standards for NVR Registered Training Organisations 2011. Canberra 2011b.

Australian Government: Annual National Report of the Australian Vocational Education and Training System 2010. Canberra 2012.

Australian Government: Australian Vocational Education and Training Statistics: Employers' use and views of the VET system. Adelaide 2013.

Australian Government: AIE2025, URL: http://www.austrade.gov.au/Australian/Education/Services/australian-international-education-2025 (2016, 16.08.2016).

Australian Government:. National Strategy for International Education 2025, https://internationaleducation.gov.au/International-network/Australia/InternationalStrategy/Pages/National-Strategy.aspx (2016, 16.08.2016).

Australian Government: The National Strategy for International Education 2025, https://nsie.education.gov.au/ (2016, 16.08.2016).

Australian Government: National Strategy for International Education 2025, https://nsie.education.gov.au/sites/nsie/files/docs/national_strategy_for_international_education_2025.pdf (2016, 16.08.16).

Australian Government: AIE2025, URL: http://www.austrade.gov.au/Australian/Education/Services/Australian-International-Education-2025 (2016, 17.08.2016)

Australian Government: About Austrade Education, http://www.austrade.gov.au/Australian/Education/Services/about (2016, 17.08.2016).

Australian Government: About International Education Group, https://internationaleducation.gov.au/About-AEI/Pages/default.aspx (2016, 16.08.2016).

Australian Government: Research Snapshot, International student numbers 2015, https://internationaleducation.gov.au/research/Research-Snapshots/Documents/Student%20Numbers%202015.pdf (2016, 17.08.2016).

Australian Government/Department of Industry: Review of Training Packages and Accredited Courses. Discussion Paper. Canberra 2014.

Australian High Commission: Australian Education International (AEI), http://india.highcommission.gov.au/ndli/aei.html (2016, 16.08.2016)

Australian National Training Authority: Updating guidelines for training package developers: Australia's National Training Framework. Melbourne 1998.

Australian National Training Authority: Australian Quality Training Framework. Standards for Registered Training Organisations. Brisbane 2005.

Australian Qualifications Framework Council: Australian Qualifications Framework. Adelaide 2011.

Australian Skills Quality Authority: ASQA's Jurisdiction. http://www.asqa.gov.au/about-asqa/asqas-jurisdiction/asqas-jurisdiction.html (2012a, 13.08.2012).

Australian Skills Quality Authority: Comparative analysis—Standards for VET Accredited courses and AQTF. http://www.asqa.gov.au/verve/_resources/Standards_for_VET_accredited_courses.pdf (2012b, 02.08.2012).

Australian Skills Quality Authority: Standards for Initial Registration (SNR): Comparison table. http://www.asqa.gov.au/verve/_resources/Standards_for_initial_registration.pdf (2012c, 02.08.2012).

Australian Skills Quality Authority: Standards for Continuing Registration (SNR): Comparison table. http://www.asqa.gov.au/verve/_resources/Standards_for_continuing_registration.pdf (2012d, 02.08.2012).

Australian Skills Quality Authority: Strategic Plan 2011–14 & Operational Plan 2012–13. http://www.asqa.gov.au/verve/_resources/Strategic_and_Operational_Plan_2012-13.pdf (2012e, 02.08.2012).

Auswärtiges Amt Deutschland: Australien Innenpolitik. http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Australien/Innenpolitik_node.html (2012, 24.05.2012).

Beevers, Bert: Competency-based training in TAFE: Rhetoric and reality. In: Collins, Cherry (Hrsg.): Competencies – The competencies debate in Australian education and training. Canberra 1993, S. 89–105.

Biedermann, Bettina/Dieter, Heribert: Länderbericht Australien. Bonn 2012.

Billett, Stephen: Beyond Competence: an essay on a process approach to organising and enacting vocational education. In: International Journal of Training Research. Bd. 14, Nr. 3. 2016, S. 197–214.

Billett, Stephen/McKavanagh, Charlie/Beven, Fred/Angus, Lawrence/Seddon, Terri/Gough, John/Hayes, Sharon/Robertson, Ian: The CBT Decade: Teaching for Flexibility and Adaptability. Adelaide 1999.

Blythe, Ann: Australian Vocational Education and Training Statistics: Training Packages. Adelaide 2004.

Boudon, Raymond: Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York 1974.

Bradley, Denise/Noonan, Peter/Nugent, Helen/Scales, Bill: Review of Australian Higher Education: Final report. Canberra 2008.

Brennan Kemmis, Ros/Atkins, Liz: Teaching in the VET Sector in Australia. Macksville 2014.

Busemeyer, Marius R./Schlicht-Schmälzle, Raphaela: Partisan Power, Economic Coordination and Variations in Vocational Training Systems in Europe. In: European Journal of Industrial Relations (2014) 20/1, S. 55–71.

Chapman, Bruce/Rodrigues, Mark/Ryan, Chris: An analysis of FEE-HELP in the Vocational Education and Training Sector. In: The Australian Economic Review (2008) 41/1, S. 1–14.

Clayton, Berwyn/Meyers, Dave/Bateman, Andrea/Bluer, Robert: Practitioner experiences and expectations with the Certificate IV in Training and Assessment (TAA40104): A discussion of the issues. Adelaide 2009.

Conway, Jane/Brazil, Susan/Losurdo, Martin: Findings from an evaluation of a school-based VET programme in an Area Health Service in New South Wales, Australia. In: Journal of Vocational Education and Training (2012) 64/2, S. 127–143.

Cornford, Ian R.: Rediscovering the importance of learning and curriculum in Vocational Education and Training in Australia. In: Journal of Vocational Education and Training (1999) 51/1, S. 93–113.

Cornford, Ian R.: Competency-based training: Evidence of a failed policy in training reform. In: Australian Journal of Education (2000) 44/2, S. 135–154.

Council of Australian Governments: Intergovernmental Agreement on Federal Financial Relations. Barton 2008a.

Council of Australian Governments: National Agreement for Skills and Workforce Development. Barton 2008b.

Council of Australian Governments: National Partnership Agreement on School Pathways Programs. Barton 2009.

Council of Australian Governments: Council of Australian Governments Meeting, Canberra (13 February 2011). Communiqué. http://www.coag.gov.au/sites/default/files/2011-13-02.pdf (2011a, 02.08.2012).

Council of Australian Governments: Intergovernmental Agreement for Regulatory Reform in Vocational Education and Training (4 March 2011). http://archive.coag.gov.au/intergov_agreements/index.cfm (2011b, 01.04.2015).

Council of Australian Governments: Communiqué for the COAG Standing Council on Tertiary Education, Skills and Employment (SCOTESE) Meeting (16 November 2012). http://www.industry.gov.au/AboutUs/Documents/COAG-Industry-and-Skills-Council/Former-SCOTESE/Communique_for_SCOTESE_Meeting_-_16_November_2012.pdf (2012a, 01.04.2015).

Council of Australian Governments: Council of Australian Governments Meeting, Canberra (13 April 2012) Communiqué. http://coag.gov.au/sites/default/files/2012-13-04.pdf (2012b, 02.08.2012).

Council of Australian Governments: Project Agreement for the Commonwealth/State and Territory Joint Group Training Program. Barton 2012c.

Cowan, Paul: The Australian federal government and vocational training and lifelong learning. In: Burke, Gerald/Reuling, Jochen. (Hrsg.): Vocational training and lifelong learning in Australia and Germany. Adelaide 2002, S. 23–36.

Cully, Mark: Employer-provided training: Findings from case studies. Adelaide 2005.

Dalton, Jennifer/Smith, Peter J.: Vocational Education and Training in Secondary Schools: challenging teachers' work and identity. In: Journal of Vocational Education and Training (2004) 56/4, S. 507–521.

Davies, Lisa: Skills Recognition and Recognition of Prior Learning for Workforce Development: Challenges and Possibilities. In: Harris, Roger McLeod/Short, Thomas William (Hrsg.): Workforce Development. Perspectives and Issues. Singapore 2014, S. 75–91.

De Bortoli, Lisa/Thomson, Sue: Exploring scientific literacy: how Australia measures up: the PISA 2006 survey of students' scientific, reading and mathematical literacy skills. Melbourne 2008.

Debrincat, Cornelia: VCAL. Growth and Performance. Doctoral Thesis, Melbourne Gaduate School of Education. University of Melbourne 2015.

Dehmel, Alexandra: The Role of Vocational Education and Training in promoting Lifelong Learning in Germany and England. Oxford 2005.

Deißinger, Thomas: Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg 1992.

Deißinger, Thomas: Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen" – Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip"? In: Bildung und Erziehung (1994) 47. Jg., S. 305–328.

Deißinger, Thomas: Das Konzept der „Qualifizierungsstile" als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1995) 91. Jg., S. 367–387.

Deißinger, Thomas: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998.

Deißinger, Thomas: Renaissance der Lehre – Renaissance des Berufs? Aktuelle Reformansätze der beruflichen Bildung in England und Wales, Schottland und Australien. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Hohengehren 2003, S. 170–189.

Deißinger, Thomas: Berufsbildungsreform in Australien – „Kompetenzorientierung“ im Zeichen eines „offenen Ausbildungsmarktes“. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule (2005) 59/93, S. 44–45.

Deißinger, Thomas: „Lernkulturen“ im Kontext beruflicher Bildungssysteme: Herausforderungen im Zeichen des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Melzer, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2009a, S. 93–107.

Deißinger, Thomas: Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2009b) 38/6, S. 40–43.

Deißinger, Thomas: Dual System. In: Peterson, Penelope/Baker, Eva/McGaw, Barry (Hrsg.): International Encyclopedia of Education. Oxford 2010, S. 448–454.

Deißinger, Thomas. Aktuelle Entwicklungen in den Berufsbildungssystemen Englands und Australiens – wohin steuert die Kompetenzorientierung? In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven. Linz 2013a, S. 457–480.

Deißinger, Thomas: Kompetenz als Leitkategorie des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses: Realisierungsformen. Kritik, aktuelle Entwicklungen. In: Seufert, Sabine/Metzger, Christoph (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler. Paderborn 2013b, S. 335–356.

Deißinger, Thomas: TVET System Research. In: Zhao, Zhiqun/Rauner, Felix (Hrsg.): Areas of Vocational Education Research. Berlin 2014, S. 91–108.

Deißinger, Thomas: Verberuflichung und Verallgemeinerung – internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung. In: Ziegler, Birgit (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld 2015, S. 57–80.

Deißinger, Thomas/Greuling, Oliver: Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems“: Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1994) 90. Jg., S. 127–146.

Deißinger, Thomas/Hellwig, Silke: Structures and Functions of Competence-based Education and Training (CBET): A Comparative Perspective. Mannheim 2005.

Deißinger, Thomas/Ruf, Michael: Übungsfirmen am Kaufmännischen Berufskolleg in Baden-Württemberg. Praxisorientierung vollzeitschulischer Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Paderborn 2006.

Department of Education and Early Childhood Development: What Type of Training is Available? URL: http://www.education.vic.gov.au/training/learners/apprentices/Pages/type.aspx (2013, 22.05.2014)

Department of Education and Early Childhood Development: School system. URL: http://www.study.vic.gov.au/deecd/learn/study-in-victoria/en/school-system.cfm (o.J., 22.05.2014)

Department of Education, Employment and Workplace Relations: Overview. http://www.deewr.gov.au/Skills/Programs/PreVoc/AAAP/Pages/Overview.aspx (2012a, 09.08.2012).

Department of Education, Employment and Workplace Relations: Stakeholders in VET. http://www.deewr.gov.au/Skills/Overview/Policy/TPDH/stakeholders/Pages/Home.aspx#department_of_education,_employment_and_workplace_relations_(deewr) (2012b, 09.08.2012).

Department of Education, Science and Training: Annual Report 2004–2005. Canberra 2005.

Department of Education, Science and Training: Skilling Australia. 2005–2008 Commonwealth-State Agreement for Skilling Australia`s Workforce Canberra 2006a.

Department of Education, Science and Training: Backing Australia's Skills at a Glance. Reinvigorating the Vocational and Technical Education System. Canberra 2006b.

Department of Employment and Training: Training Packages at Work: Back to Basics. Brisbane 2003.

Department of Foreign Affairs and Trade: Trade at a Glance 2010. Canberra 2010.

Down, Catherine M.: The impact of training packages: What might we learn about substantial system-wide change processes? In: International Journal of Training Research (2003) 1/2, S. 1–20.

Dumbrell, Tom/Smith, Erica: Pre-apprenticeships in Australia: Differing Orientations and Their Policy Implications. In: Journal of Vocational Education and Training (2013). 65/2, S. 161–176.

Eichhorst, Werner/Rodríguez-Planas, Núria/Schmidt, Ricarda/Zimmermann, Klaus F.: A Road Map to Vocational Education and Training in Industrialized Countries. In: International Labor Review (2015) 68/2, S. 314–337.

Foster, Sue: Competency-based training in Victoria. Melbourne 1998.

Gallagher, Colin/Anderson, Damon (2005): The Virtual IT Training Affair: A case study of market failure and neoliberalism in VET. http://www.avetra.org.au/documents/PA096Gallagher.PDF (22.07.2015).

Golding, Barry/Davies, Merryn/Volkoff, Veronica: Review of Research: A Consolidation of ACE Research 1990–2000. Adelaide 2001.

Gospel, Howard: The survival of apprenticeship training: a British, American, Australian comparison. In: British Journal of Industrial Relations (1994) 32, S. 505–522.

Grant, Gerald/Elbow, Peter/Ewens, Thomas/Gamson, Zelda/Kohli, Wendy/Neumann, William/Olesen, Virginia/Riesman, David: On Competence. A critical analysis of competence-based reforms in higher education. San Francisco 1979.

Greinert, Wolf-Dietrich: Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule (1988) 40. Jg., S. 145–156.

Grünewald, Günther: Länder und Klima: Asien und Australien. Wiesbaden 1981.

Guthrie, Hugh: Professional development in the vocational education and training workforce. Adelaide 2010a.

Guthrie, Hugh: A short history of initial VET teacher training. Adelaide 2010b.

Guthrie, Hugh/Mc Naughton, Alicen/Gamlin, Tracy: Initial training for VET teachers: A portrait within a larger canvas. Adelaide 2011.

Hagemann, Albrecht: Kleine Geschichte Australiens. München 2004.

Hampson, Ian/Fraser, Doug: Licencing and training reform in the Australian aircraft maintenance industry. In: Journal of Vocational Education and Training (2016) 68/3, S. 324-358.

Harris, Roger: Training Reform in Australia – implications of a shift from a supply to a demand-driven VET system. In: Deißinger, Thomas (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden 2001, S. 231–254.

Harris, Roger: What do we learn from 40 years of history? Issues in VET teacher education from Kangan to today. In: International Journal of Training Research. Bd. 15, Nr. 1. 2017 (in Druck).

Harris, Roger/Deißinger, Thomas: Learning cultures for apprenticeships: a comparison of Germany and Australia. In: Searle, Jean/Yashin-Shaw, Irena/Roebuck, Dick (Hrsg.): Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Volume Two. Brisbane 2003, S. 23–33.

Harris, Roger/Guthrie, Hugh/Hobart, Barry/Lundberg, David: Competency-based Education and Training: Between a rock and a whirlpool. South Yarra 1995.

Harris, Roger/Ramos, Catherine R.: 'The one less travelled': adult learners moving from the academic sector to the vocational sector in Singapore and Australia. In: Journal of Vocational Education and Training (2012) 64/4, S. 387–402.

Harris, Roger/Simons, Michele/Hill, Doug/Smith, Erica/Pearce, Ron/Blakeley, John/Choy, Sarojni/Snewin, David: The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training. Adelaide 2001.

Harris, Roger/Simons, Michele/Maher, Katie: New directions in European vocational education and training policy and practice: lessons for Australia. Adelaide 2009.

Harris, Roger/Simons, Michele/McCarthy, Carmel: Private training providers in Australia: Their characteristics and training activities. Adelaide 2006.

Harris, Roger/Sumner, Robert/Rainey, Linda: Student Traffic: Two-way movement between vocational education and training and higher education. Adelaide 2005.

Hellwig, Silke: Kompetenzorientierung in der Berufsbildung: das australische Modell der Training Packages. In: Gonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold (Hrsg.): Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens. Wiesbaden 2006, S. 77–88.

Hellwig, Silke: Der Kompetenzbegriff in der australischen Berufsbildungsforschung: theoretische Ansätze und deren Bedeutung für kompetenzbasierte Qualifizierungsprozesse. In: Münk, Dieter/van Buer, Jürgen/Breuer, Klaus/Deißinger, Thomas (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin. Opladen 2007, S. 118–128.

Hellwig, Silke: Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip – Konzepte der Berufsbildung im Vergleich. Wiesbaden 2008.

Herdrich, Marius: Zur Programmatik und Praxis des Berufseinstiegs angehender Lehrpersonen in australischen TAFE-Instituten – Eine empirische Studie. Masterarbeit an der Universität Konstanz, Sommersemester 2013.

Hoeckel, Kathrin/Field, Simon/Justesen, Troy R./Kim, Moonhee: Learning for Jobs – OECD Reviews of VET: Australia. Paris 2008.

ILO: Training and Employment of People with Disabilities: Australia 2003: http://www.ilo.org/asia/whatwedo/publications/WCMS_113192/lang--en/index.htm (Stand 20.09.2016).

ILO: Country ProfileS. Australia: http://www.ilo.org/ilostat/faces/home/statisticaldata/ContryProfileId?_afrLoop=409957358202790 (Stand 20.09.2016).

Karmel, Tom: The implications of skills deepening for vocational education and training in Australia. In: International Journal of Training Research (2011) 9/1-2, S. 72–94.

Karmel, Tom/Blomberg, Davinia/Vnuk, Monika: The effectiveness of the traineeship model. Adelaide 2010.

Karmel, Tom/Misko, Josie: Apprenticeships and traineeships in the downturn. Adelaide 2009.

Kirby, Peter: Report of the Committee of Inquiry into labour market programs. Canberra 1985.

Knight, Brian/Karmel, Tom: Apprenticeships and Traineeships in Australia. In: Dolphin, Tony/Lanning, Tess (Hrsg.): Rethinking Apprenticeships. London 2011, S. 106–119.

Lee, Wang-Sheng/Coelli, Michael Bernard: The labour market effects of vocational education and training in Australia. In: Australian Labour Market Review (2010) 43/ 4, S. 389–408.

Lehmann, Wolfgang: Making the transition to post-school life: the Canadian situation. In: Billett, Stephen/Johnson, Greer/Thomas, Sue/Sim, Cheryl/Hay, Stephen/Ryan, Jill (Hrsg.): Experience of school transitions: Policies, practice and participants. Dordrecht 2012, S. 107–122.

Leidinger, Hannes/Moritz, Verena: Der erste Weltkrieg. Köln 2011.

Lindorff, Margaret: Skills gaps in Australian firms. In: Journal of Vocational Education and Training (2011) 63/2, S. 247–259.

Loveder, Phil/Guthrie, Hugh: Genesis of VET Research: Case Study of Australia. In: Rauner, Felix/Maclean, Rupert (Hrsg.): Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research. Berlin 2008, S. 32–37.

Lowrie, Tom/Smith, Erica/Hill, Doug: Competency Based Training: A Staff Development Perspective. Adelaide 1999.

Lutz, Burkart: Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1986) 6. Jg., S. 193–212.

Macintyre, Stuart: A Concise History of Australia. 3. Aufl. Cambridge 2009.

Mackinnon, Alison; Proctor, Helen: Education. In: Bashford, Alison; Macintyre, Stuart (Hrsg.): The Cambridge History of Australia. Vol. 2: The Commonwealth of Australia. Cambridge 2013, S. 429–451.

Macmillan, David S.: Der Beitrag deutscher Siedler zur Entwicklung der australischen Weinwirtschaft 1838 bis 1900. In: Zeitschrift für Firmengeschichte und Unternehmerbiographie (1962) 7. Jg., H. 6, S. 281–286.

Martin, Tess: Policy to practice: TAFE teachers' unofficial code of professional conduct – Insights from Western. In: International Journal of Training Research (2012) 10/2, S. 118–132.

Mayer, Eric: Key competencies: report of the Committee to advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on employment-related key competencies for postcompulsory education and training. Canberra 1992.

McNaught, Keith: Implementing an intervention to assist Certificate IV students to transition successfully to undergraduate study within an AQF contextualisation: A case study. In: International Journal of Training Research (2013) 11/3, S. 234–245.

Ministerial Council for Tertiary Education and Employment (2009): Communiqué for the Ministerial Council for Tertiary Education and Employment (MCTEE) Meeting – 20 November 2009. http://www.scotese.natese.gov.au/__data/assets/pdf_file/0004/61177/MCTEEComm201109.pdf (02.08.12).

Misko, Josie: Competency-based Training. Leabrook 1999.

Misko, Josie: Regulating and quality-assuring VET: international developments. Adelaide 2015.

Mitchell, John/Chappell, Clive/Bateman, Andrea/Roy, Susan: Quality is the key: Critical issues in teaching, learning and assessment in vocational education and training. Adelaide 2006.

Mulcahy, Dianne: Turning the contradictions of competence: competency-based training and beyond. In: Journal of Vocational Education and Training (2000) 52/2, S. 259–280.

Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian: Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn 2008.

National Centre for Vocational Education Research: Australian Vocational Education and Training. An overview. Leabrook 2000.

National Centre for Vocational Education Research: Australian Vocational Education and Training Statistics 2001: Adult and Community Education: An Overview. Leabrook 2001.

National Centre for Vocational Education Research: Strategic Plan 2006. Adelaide 2006a.

National Centre for Vocational Education Research: A profile of TAFE institutes. Adelaide 2006b.

National Centre for Vocational Education Research: Public VET system tables for Australia 2005. Adelaide 2006c.

National Centre for Vocational Education Research: Students and Courses 2006. Adelaide 2007a.

National Centre for Vocational Education Research: Summary of the 2007 Student Statistics. Adelaide 2007b.

National Centre for Vocational Education Research: Students and Courses 2007. Adelaide 2008a.

National Centre for Vocational Education Research: Summary of the 2008 Student Statistics. Adelaide 2008b.

National Centre for Vocational Education Research: Australian vocational education and training statistics: Apprentices and trainees, Annual 2008. Adelaide 2009a.

National Centre for Vocational Education Research: Australian vocational education and training statistics: VET in Schools 2006. Adelaide 2009b.

National Centre for Vocational Education Research: Australian vocational education and training statistics: VET in Schools 2007. Adelaide 2009c.

National Centre for Vocational Education Research: Students and Courses 2008. Adelaide 2009d.

National Centre for Vocational Education Research: Tertiary Education and Training in Australia. Adelaide 2009e.

National Centre for Vocational Education Research: All Students. Adelaide 2010a.

National Centre for Vocational Education Research: Australian vocational education and training statistics: VET in Schools 2008. Adelaide 2010b.

National Centre for Vocational Education Research: Historical time series of apprenticeships and traineeships in Australia, from 1963. Adelaide 2010c.

National Centre for Vocational Education Research: Students and courses 2009. Adelaide 2010d.

National Centre for Vocational Education Research: Summary of the 2010 Student Statistics. Adelaide 2010e.

National Centre for Vocational Education Research: Apprentices and Trainees 2010. Adelaide 2011a.

National Centre for Vocational Education Research: Australian vocational education and training statistics: VET in Schools 2010. Adelaide 2011b.

National Centre for Vocational Education Research: Historical time series of apprenticeships and traineeships in Australia, from 1963. Adelaide 2011c.

National Centre for Vocational Education Research: Pocket Guide. Adelaide 2011d.

National Centre for Vocational Education Research: Students and Courses 2010. Adelaide 2011e.

National Centre for Vocational Education Research: Young People in Education and Training 2010. Adelaide 2011f.

National Centre for Vocational Education Research: Australian vocational education and training statistics. VET in Schools 2013. Adelaide 2014a.

National Centre for Vocational Education Research: Strategic Plan 2014–16. Adelaide 2014b.

National Centre for Vocational Education Research: Students and Courses. Adelaide 2014c.

National Centre for Vocational Education Research: Australian vocational education and training statistics. Apprentices and trainees – 2014. Annual. Adelaide 2015a.

National Centre for Vocational Education Research: Australian vocational education and

training statistics. Total VET students and courses 2014. Adelaide 2015b.

National Centre for Vocational Education Research: Australian vocational education and training statistics: Government-funded students and courses 2014 (Revised September 2015). Adelaide 2015c.

National Centre for Vocational Education Research: Historical time series of apprenticeships and traineeships in Australia, from 1963. Adelaide 2015d.

National Centre for Vocational Education Research: Australian vocational education and training statistics: VET in Schools 2014. Adelaide 2015e.

National Skills Standards Council: National Skills Standards Council (NSSC) Meeting Communique. http://omjhnt.com/file-doctc/3mBJ/national-skills-standards-council-nssc-meeting-communique (2011, 01.04.2015).

National Skills Standards Council: Functions. http://www.nssc.natese.gov.au/about/functions (2012, 09.08.2012).

Noble, Charles/Hill, Doug/Smith, Erica/Smith, Andrew: Policy issues in the implementation of „User Choice“ in the Australian training market. In: Journal of Vocational Education and Training (1999) 62/3, S. 327–349.

OECD: OECD Labour Force Statistics 2015 „Australia“. Paris 2016

OECD (2013): PISA 2012 – Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können. www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-GER.pdf (17.01.2017).

OECD: Die OECD in Zahlen und Fakten 2015–2016. Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft: http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/3015045e.pdf?expires=1475136105&id=id&accname=guest&checksum=87D9FA401A21FADD2CAB4E7A87CE07D9 (Stand 20.09.2016).

Ott, Mariska: Lernwegoffenheit in der französischen Berufsbildung. Zum Potential von Outcome-Orientierung. Wiesbaden 2015.

Ott, Mariska/Deißinger, Thomas: Frankreichs Berufsbildung im Spiegel der europäischen Berufsbildungspolitik: Eine komparative Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Anpassungsproblemen und Anpassungsnotwendigkeiten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2010) 106. Jg., H. 4, S. 491–516.

Papst, Daniela: Stolen Generation: Analyse zur Institutionalisierung der Kinder der Aborigines in Australien. Saarbrücken 2008.

Pickersgill, Richard: The engagement of vocational education and training and innovation in Australia: Some historical perspectives. In: Dawe, Susan (Hrsg.): Vocational Education and training and innovation. Research Readings. Adelaide 2004, S. 20–41.

Plischke, Rudolf: Australien – Die Gründung der Strafkolonie. Göttingen 2001.

Polesel, John: Berufsbildung an Schulen – eine australische Initiative: Für die Integration beruflicher und akademischer Ausbildungsgänge in das Curriculum der Sekundarstufe II. In: Cedefop Berufsbildung (2000) 21/3, S. 28–36.

Polesel, John/Clarke, Kira: The marginalisation of VET in an Australian secondary school. In: Journal of Vocational Education and Training (2011) 63/4, S. 525–538.

Productivity Commission: Vocational education and training workforce: draft research report. Melbourne 2011.

Ray, John: Apprenticeship in Australia: a concise history. In: Smart, Nigel (Hrsg.): Australian apprenticeships: research readings. Adelaide 2001, S. 15–41.

Reuling, Jochen: Vocational training and lifelong learning in Australia: Observations and conclusions from a German perspective. In: Burke, Gerald/Reuling, Jochen (Hrsg.): Vocational training and lifelong learning in Australia and Germany. Adelaide 2002, S. 14–20.

Roche, Ann/Kostadinov, Victoria/White, Michael: Have VET reforms resulted in improvements in quality? Illustrations from the alcohol and other drugs sector. In: International Journal of Training Research (2014) 12/3, S. 170–181.

Rushbrook, Peter: Tradition and the construction of technical and further education in Victoria. Calgary 2004.

Schofield, Kaye/McDonald, Rod: Report of the High Level Review of Training Packages. Melbourne 2004.

Shah, Chandra/Burke, Gerald: Skills Shortages: concepts, measurement and policy responses. In: Australian Bulletin of Labour (2005) 31/ 1, S. 44-71.

Shields, John: Skill Reclaimed: Craft Work. Craft unions and the survival of apprenticeship in New South Wales, 1860–1914. Doctoral Thesis (University of Sydney) 1954.

Short, Tom/Harris, Roger: Workforce Development. Strategies and Practices. Singapore 2014.

Simons, Michele/Harris, Roger: To engage or not to engage: What can the national VET system offer enterprises? In: Short, Tom/Harris, Roger (Hrsg.): Workforce Development. Strategies and Practices. Singapore 2014, S. 303–325.

Smith, Erica: A study of the penetration of competency-based training in Australia. In: Research in Post-Compulsory Education (1996) 1/2, S. 169–185.

Smith, Erica: Vocational Education and Training in Schools in Australia: what are the consequences from margins to mainstream? In: Journal of Vocational Education and Training (2004) 56/4, S. 559–578.

Smith, Erica: Apprenticeships. In: Peterson, Penelope/McGaw, Barry/Baker, Eva (Hrsg.): International Encyclopedia of Education. Oxford 2010a, S. 312–319.

Smith, Erica: A review of twenty years of competency-based training in the Australian vocational education and training system. In: International Journal of Training and Development (2010b) 14/1, S. 54–64.

Smith, Erica: 'Qualifications for work and further learning': The Australian approach to hybrid qualifications. In: Deißinger, Thomas/Aff, Josef/Fuller, Alison/Helms Jørgensen, Christian (Hrsg.): Hybrid Qualifications: structures and problems in the context of European VET policy. Bern 2013, S. 227–240.

Smith, Erica: The context of teaching in Vocational Education and Training (VET) in Australia. In: Brennan Kemmis, Ross/Atkins, Liz (Hrsg.): Teaching in the VET Sector in Australia. Sydney 2014, S. 1–19.

Smith, Erica/Comyn, Paul/Brennan Kemmis, Ros/Smith, Andy: Australian employers' adoption of traineeships. In: Journal of Vocational Education and Training (2011) 63/3, S. 363–375.

Smith, Erica/Hodge, Steven/Yasukawa, Keiko: VET teacher education in Australian universities: who are the students and what are their views about their courses? In: Research in Post-Compulsory Education (2015) 20/4, S. 419–433.

Smith, Erica/Kemmis, Ros Brennan: Towards a model apprenticeship framework: a comparative analysis of national apprenticeship systems. New Dehli 2013.

Smith, Erica/Kemmis, Ros Brennan: Credit transfer from VET to higher education: a pathways policy meets a roadblock. In: Research in Post-Compulsory Education (2014) 19/2, S. 230–244.

Smith, Erica/Keating, Jack: From Training Reform to Training Packages. Tuggerah 2003.

Smith, Erica/Lowrie, Tom/Hill, Doug/Bush, Tony/Lobegeier, Janene: Making a difference? How competency-based training has changed teaching and learning. Wagga Wagga 1997.

Smith, Erica/Smith, Andy: Does the availability of vocational qualifications through work assist social inclusion. In: Education and Training (2011) 53/7, S. 587-602.

Snell, Darryn/Hart Alison: Reasons for non-completion and dissatisfaction among apprentices and trainees: a regional case study. In: International Journal of Training Research (2008) 6/5, S. 44-73.

Stanat, Petra/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Weiß, Manfred: PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin 2002.

Standing Council on Tertiary Education, Skills and Employment: About SCOTESE. http://www.scotese.natese.gov.au/about_scotese (2012, 09.08.2012).

Stanwick, John: Employer engagement with the vocational education and training system in Australia. Adelaide 2009.

Statista: Australien: Zugehörigkeit zu den Ethnien. http://de.statista.com/statistik/daten/studie/180356/umfrage/ethnien-in-australien (2015, 12.08.2015).

Steedman, Hilary: The State of Apprenticeship in 2010. International comparisons. London 2010.

The World Bank: World Development Indicators: http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=AUS&series=&period (Stand 20.09.2016). Thomas, Janelle: VET Professional and TAFE Teacher Qualifications. A Discussion Paper. Monograph Series 2:1. Melbourne 2001.

Thomson, Sue/De Bortoli, Lisa/Buckley, Sarah: PISA in Brief. Highlights from the full Australian Report. Melbourne 2009.

UNESCO: The Australian Language, Literacy and Numeracy Program (LLNP): http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=14&programme=133 (Stand 20.09.2016). Victorian Curriculum and Assessment Authority: Guide to the VCE, VCAL and Apprenticeships and Traineeships for 2008. Melbourne 2007.

Voigt, Johannes H.: Australien. München 2000.

Voigt, Johannes H.: Geschichte Australiens und Ozeaniens. Köln 2011.

Wheelahan, Leesa: Bridging the divide: developing the institutional structures that most effectively deliver cross-sectoral education and training. Adelaide 2000.

Wheelahan, Leesa: The future of Australian vocational education qualifications depends on a new social settlement. In: Journal of Vocational Education and Training (2015) 28/2, S. 126–146.

Wheelahan, Leesa: Patching bits won‘t fix vocational education in Australia - a new model is needed. In: International Journal of Training Research. Bd. 14, Nr. 3. 2016, S. 180–196.

Wheelahan, Leesa/Curtin, Emma: The quality of teaching in VET: overview. Melbourne 2010.

Wheelahan, Leesa/Moodie, Gavin: Separate post-compulsory education sectors within a liberal market economy: Interesting models generated by the Australian anomaly. In: Gallacher, Jim/Osbourne, Mike (Hrsg.): A contested landscape: International perspectives on diversity in mass higher education. Leicester 2005, S. 18–46.

Wheelahan, Leesa/Moodie, Gavin: The quality of teaching in VET: options paper. Canberra 2010.

Wheelahan, Leesa/Moodie, Gavin: Rethinking Skills in Vocational Education and Training: From Competencies to Capabilities. Sydney 2011.

11 Dokumente, Rechtsgrundlagen, Anschriften

11.1 Gesetze, Verordnungen

National Vocational Education and Training Regulator Act (2011): Gesetz zur Gründung einer nationalen Regulierungsbehörde für das berufliche Bildungswesen und damit einhergehender Maßnahmen
http://www.comlaw.gov.au/Details/C2012C00473/Download

Native Title Act (1993):
Verordnung zur Sicherung des Anspruchs der Aborigines auf zuvor enteignetes Land
http://www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol_act/nta1993147/

Australian National Training Authority Act (1992):
Verordnung zur Gründung sowie zur Definition von Rechten und Pflichten der Australian National Training Authority als nationale Institution für die Berufsbildung. 2005 außer Kraft gesetzt.
https://www.legislation.gov.au/Series/C2004A04494

School Assistance Act (2004):
Verordnung zur Festlegung gemeinsamer Ziele und Rahmen für Curricula und Prüfungen der Sekundarstufe.
https://www.legislation.gov.au/Details/C2006C00225/3bd6578c-8aca-429c-83a9-e24ab835ac3e

Australian Quality Training Framework:
Verordnung zur Festlegung von Qualitätsanforderungen für Anbieter, Kurse und Qualifikationen. https://www.training.com.au/aqtf2007/

Australian Qualifications Framework:
Verordnung zur Festlegung national anerkannten Qualifikationen im schulischen, universitären und beruflichen Sektor. http://www.aqf.edu.au/

National Register on Vocational Education and Training (VET)
Portal zur Recherche von national anerkannten Weiterbidlungsträgern und -programmen
http://training.gov.au/Home/About

11.2 Anschriften

Australian Bureau of Statistics
ABS House
Locked Bag 10
45 Benjamin Way
Belconnen ACT 2617
Phone: +61 2 9268 4909
Fax: 1300 135 211
Email: client.services@abs.gov.au
Homepage: http://www.abs.gov.au

Australian Council for Educational Research (ACER)
Australian Council for Educational Research
19 Prospect Hill Rd, Private Bag 55,
Camberwell, VIC 3124
Phone: + 61 3 9277 5555
Fax: + 613 9277 5500
Email: info@acer.edu.au
Homepage: http://www.acer.org

Australian Council for Private Education and Training (ACPET)
126 Wellington Parade,
East Melbourne VIC 3002
Phone: (03) 9412 5900
Fax: (03) 9416 1895
Email: acpet@acpet.edu.au
Homepage: http://www.acpet.edu.au

Australian Council of Trade Unions (ACTU)
Level 4/365 Queen Street
Melbourne
Victoria 3000
Phone: 1300 362 223 (local call cost)
Phone: (03) 9664 7333
Fax: (03) 9600 0050
Email: help@actu.org.au
Homepage: http://www.actu.org.au

Australian Chamber of Commerce and Industry (ACCI)
Melbourne:
Level 2
150 Collins Street
Melbourne Vic 3000
PO Box 18008
Collins East Street
Melbourne Vic 8003
Canberra:
Commerce House
Level 3, 24 Brisbane Avenue
Barton Act 2600
PO Box 6005
Kingston Act 2604
Phone: +61 2 6270 8000
Email: info@acci.asn.au
Homepage: http://www.acci.asn.au

Department of Education, Science and Training (DEST)
Department of Education and Training
GPO Box 9880
Canberra Act 2601
Phone: 1300 566 046
Homepage: http://education.gov.au

Department of Education Tasmania
GPO Box 169
Hobart Tas 7001
Phone: 1800 816 057
Fax: (03) 6233 6566
Email: ServiceCentre@education.tas.gov.au
Homepage: www.education.tas.gov.au

Department of Education and Training New South Wales
35 Bridge Street
Sydney NSW 2000
GPO Box 33
Sydney NSW 2001
Phone: 1300 679 332
Email: DECinfo@det.nsw.edu.au
Homepage: https://www.det.nsw.edu.au

Department of Education and Training Western Australia
151 Royal Street
East Perth WA 6004
Phone: 9264 4111
Homepage: www.det.wa.edu.au

Department of Education and Training Victoria
2 Treasury Place East Melbourne
GPO Box 4367
Melbourne VIC 3001
Phone: (03) 9637 2000
Homepage: http://www.education.vic.gov.au

Department of Employment, Education and Training Northern Territory
Department of Education
Mitchell Centre, 55–59 Mitchell Street
Darwin NT 0800
GPO Box 4821
Darwin NT 0801
Phone : (08) 8999 5659
Email: infocentre.det@nt.gov.au
Homepage: https://nt.gov.au

Department of Education and Training Queensland
Level 4 Education House
30 Mary Street
Brisbane Qld 4000
LMB 527 GPO
Brisbane Qld 4001
Phone: 1300 369 935
Homepage: www.trainandemploy.qld.gov.au

National Centre for Vocational Education Research (NCVER)
Level 11
33 King William Street
Adelaide 5000
South Australia
PO Box 8288
Station Arcade
Adelaide 5000
South Australia

Phone: +61 8 8230 8400
Fax: +61 8 8212 3436
Email: ncver@ncver.edu.au
Homepage: http://www.ncver.edu.au

TAFE New South Wales
Email: tafeic@tafensw.edu.au
Homepage: http://www.tafensw.edu.au

TAFE South Australia
Phone: 1800 882 661
Email: tafeinfo@saugov.sa.gov.au
Homepage: http://www.tafesa.edu.au

Sydney Institute of TAFE
827–839 George Street
Sydney NSW 2000
TAFE NSW – Sydney Institute
PO Box 707, Broadway NSW 2007
Phone: 1300 360 601 (within Australia); (61 2) 9217 4106 (outside Australia)
Fax: (61 2) 9217 4040
Homepage: http://www.sit.nsw.edu.au

Box Hill Institute of TAFE Melbourne
Private Bag 2014
Box Hill VIC 3128, Victoria, Australia
Phone: 1300 269 445; +61 3 9286 9425 (international students)
Homepage: http://www.bhtafe.edu.au

Royal Melbourne Institute of Technology TAFE
124 La Trobe Street
Melbourne VIC 3000
GPO Box 2476
Melbourne VIC 3001
Australia
Phone: +61 3 9925 2000
Homepage: http://www.rmit.edu.au

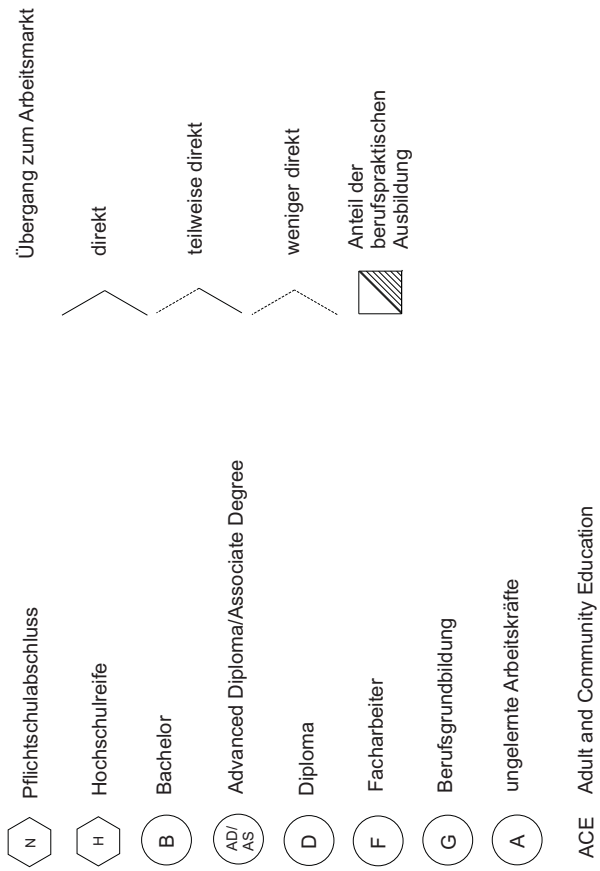
Canberra Institute of Technology (CIT)
GPO Box 826
Canberra ACT 2601
Phone: + 61 2 6207 3188
Email: infoline@cit.act.edu.au
Homepage: http://www.cit.act.edu.au

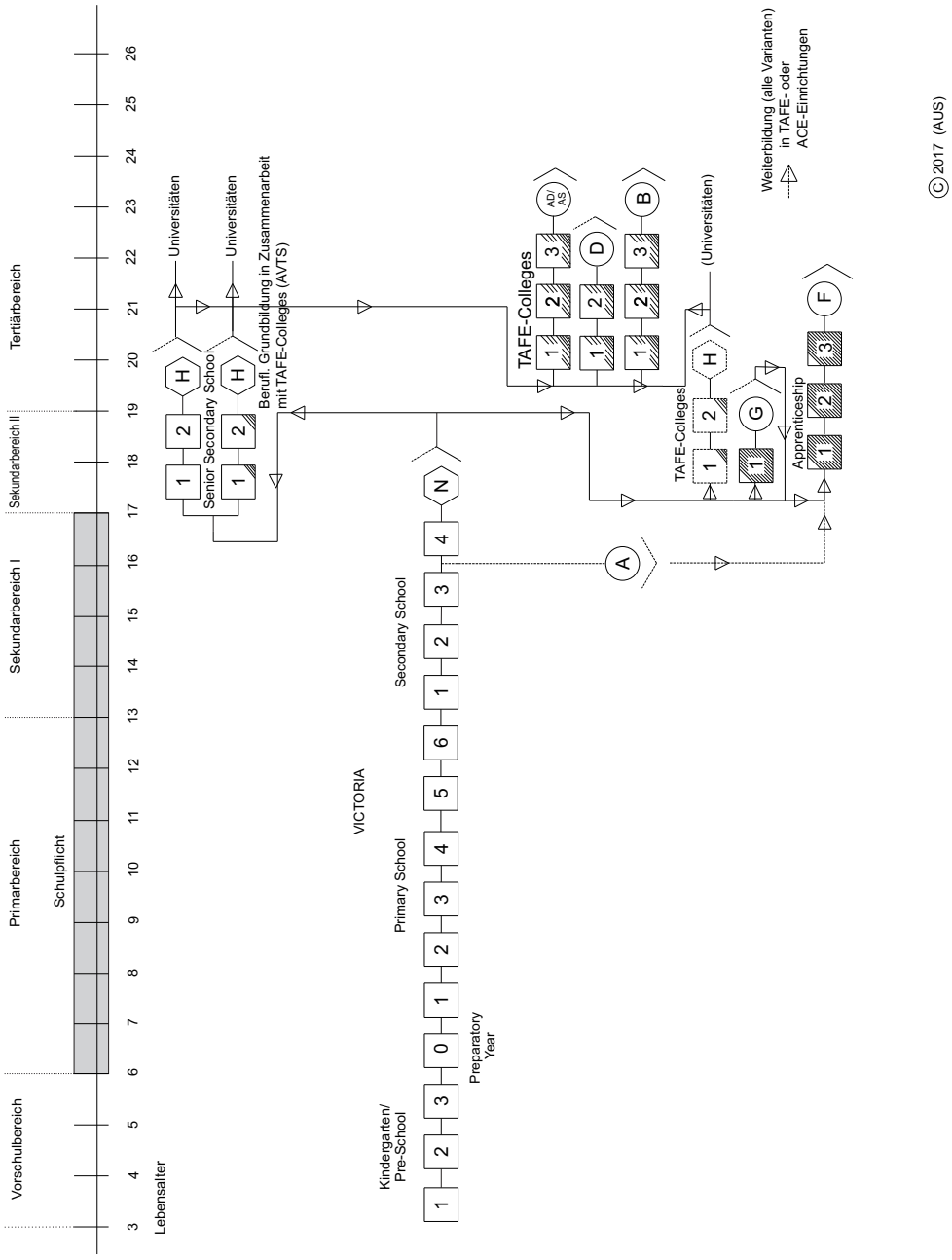
Open Learning Institute of TAFE
GPO Box 1326
Brisbane Q 4001
Phone: 13 72 48
Email: brisbane@tafe.qld.edu.au
Homepage: http://www.oli.tafe.qld.gov.au

Central TAFE Western Australia
Locked Bag 6, Northbridge
Western Australia, 6865
Phone: Within Australia: 1300 300 822 / Outside: +61 8 9427 1055
Email: enquiry@nmtfe.wa.edu.au
Homepage: https://central.wa.edu.au/Pages/default.aspx

Northern Territory University TAFE
Casuarina:
Orange 1, Casuarina campus
Phone: (08) 8946 7766 or 1800 061 963
Alice Springs:
Grevillea Drive
Phone: (08) 8959 5311 or 1800 654 865
Email: student.central@cdu.edu.au
Homepage: http://www.cdu.edu.au

Organigramm Bildungswesen Victoria (allgemeine Bildung, berufliche Erstausbildung und Weiterbildung)




Vorschulbereich
Primarbereich
Sekundarbereich I
Sekundarbereich II
Tertiärbereich
Schulpflicht
Lebensalter
VICTORIA
Kindergarten/ Pre-School
Preparatory Year
Primary School
Secondary School
Senior Secondary School
Universitäten
Universitäten
Berufl. Grundbildung in Zusammenarbeit mit TAFE-Colleges (AVTS)
TAFE-Colleges
TAFE-Colleges
(Universitäten)
Apprenticeship
Weiterbildung (alle Varianten) in TAFE- oder ACE-Einrichtungen
© 2017 (AUS)

Register

CBT (Competency-based Training) 61–65, 79,94, 109, 113, 114
TAFE Colleges 12, 38, 43, 54, 55, 60, 61, 70, 73, 76, 77, 81, 87, 88 ff., 98, 101, 105, 113, 115
Apprenticeships 27, 28, 36, 51, 59, 60, 62, 69, 78 ff., 88, 92f., 95 f., 107,114 f.
Dual Sector Institutions 52, 95 f., 115
ANTA (Australian National Training Authority) 28, 29, 39, 61, 64, 67, 75, 112, 115
AQF (Australian Qualifications Framework) 59, 71 f.
RPL (Recogition of Prior Learning) 65
Open Training Market 62, 63, 70
Training Packages 33 f., 39, 62, 63, 65–70, 76, 77, 79, 82, 94, 99, 107, 110, 112, 113
User Choice 60, 62, 68, 81
NCVER (National Centre for Vocational Education Research) 37, 38, 111, 135
Training Reform Agenda 61, 62, 109
School-based New Apprenticeships 78, 88, 93, 95, 96, 115

Das Berufsbildungssystem Australiens ist aus verschiedenen Gründen ein interessantes Beispiel für die Berufsbildungspolitik und -praxis: In Australien haben duale Formen der Berufsbildung eine weit größere quantitative Bedeutung als in anderen Ländern mit angelsächsisch geprägten Berufsbildungssystemen. Gleichzeitig spielen Flexibilität, Nachfrage- und „Kompetenzorientierung" als Grundphilosophie im Bildungs- und Berufsbildungssystems eine wichtige Rolle. Seit langer Zeit gibt es einen Qualifikationsrahmen und die Berufsbildungsforschung ist relativ stark ausgebaut. Diese Besonderheiten machen Australien auch für Deutschland zu einem besonderen Referenzpunkt.

Der Titel ist Teil des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung, des Standardwerks der vergleichenden Berufsbildungsforschung. Er richtet sich an ein wissenschaftliches Publikum sowie die Berufsbildungspraxis.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0
Telefax (0228) 107-2976/77

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

ISBN 978-3-7639-5955-6

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

wbv
WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR