

REZENSIONEN

ZBW, 115, 2019/2, 343–347

Thomas Deißinger / Silke Gulden / Marius Herdrich

Australien

(Internationales Handbuch der Berufsbildung, Bd. 46)

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2017. ISBN 978-3-7639-5955-6. 29,90 €

An der Differenz das Besondere erkennen ...

Das australische Berufsbildungssystem wird häufig als Kontrastpunkt zu der dualen Berufsausbildung deutscher oder schweizerischer Provenienz bezeichnet. Als Differenzierungsmerkmale werden die konsequente Outcome-Orientierung, die modulare Struktur, sowie die enge Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung hervorgehoben. Dabei erscheint das australische System für viele Länder durchaus attraktiv: Insbesondere im asiatischen Raum, hat es eine deutlich größere Verbreitung gefunden als das deutsche duale System.

Die hier angedeutete vergleichende Perspektive wird auch in der fachkundigen Analyse von DEISSINGER/GULDEN/HERDRICH wiederholt eingenommen. Die Autoren vermeiden dabei die Wertung für das eine bzw. gegen das andere System. Vielmehr analysieren sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede, wobei letztere unter Gestaltungs-kriterien für beide Seiten einen Anlass bieten können, das jeweils andere für den Transfer auf das eigene zu reflektieren. An der Differenz das Besondere erkennen, so ließe sich der Ansatz der Autoren kennzeichnen – eine Haltung, die sich sowohl aus einer wissenschaftlichen Erkenntnis – als auch aus einer bildungspolitischen Gestaltungsperspektive als sehr anregend und fruchtbar erweist.

Überblick über die Kernthemen

Eine Herausforderung in der Umsetzung einer Länderanalyse ist die Gewährleistung einer Balance von Aktuellem und Überdauerndem, von Spezifischem und Generellem, von Text und Kontext. Die Autoren nehmen diese Herausforderung auf, indem sie zunächst die Einbettung des australischen Bildungssystems in gesellschaftliche, politische, rechtliche und ökonomische Kontexte skizzieren, um dann das Bildungswesen zu illustrieren. Mehr als die Hälfte der Publikation ist dann jedoch den Analysen der Berufsbildung gewidmet, wobei neben der ausführlichen Kennzeichnung der Spezifika des australischen Systems immer wieder generelle Strukturen und überdauernde Entwicklungslinien identifiziert werden.

Aus der Fülle der Bezüge in der Publikation werden im Sinne der skizzierten Vergleichsperspektive die folgenden Kernthemen ausgeführt: Outcome- und Markt-Orientierung als Grundphilosophien in der Gestaltung von Berufsbildung; Durchführung von Berufsbildungsprogrammen;

Competency-Based Training als modularer Programmrahmen; Governance; Qualifizierung des Ausbildungspersonals; Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung.

Outcome- und Marktorientierung als Grundphilosophien in der Gestaltung von Berufsbildung

Während die duale Berufsausbildung in Deutschland detaillierte Regelungen über Inhalte, Dauer, Eignungsvoraussetzungen, Prüfungszeitpunkte und institutionelle Zuständigkeiten vorsieht und demgegenüber die Prüfungsinhalte vergleichsweise allgemein fixiert sind, werden die Ergebnisse der Ausbildung in der australischen Berufsbildung sehr detailliert, hingegen die Input- und Prozessfaktoren nur marginal definiert. Die für einen Abschluss erforderlichen Kompetenzen (learning outcomes) werden detailliert beschrieben, während die Wege zum Erwerb des Zertifikats offenbleiben. In der Regel können die Lernenden ein Programm bei einem der beruflichen Bildungsanbieter („registered training organisations (RTOs)“) absolvieren. Die RTOs sowie die von ihnen angebotenen Berufsbildungsprogramme sind von der Australian Skills Quality Authority (ASQA) zu akkreditieren (S. 35). Die Programme bzw. deren Abschlüsse sind den Stufen 1–6 des zehnstufigen australischen Qualifikationsrahmens (AQF) zugeordnet (Certificate I–IV, Diploma, Advanced Diploma). Für ein Programm ist keine Zeitdauer festgelegt.

Die Wahl der beruflichen Bildungsanbieter obliegt den Nachfragern. Neben den öffentlichen „Technical and Further Education (TAFE) Colleges“ mit einem breiten Angebot bieten ca. 4.000 private Institutionen einzelne Programme an. Ca. 60 % der Teilnehmer belegten 2014 ihre Kurse in einem TAFE College (S. 76). Zu den privaten RTOs gehören nichtstaatliche Colleges, kommerzielle Anbieter, Wirtschaftsverbände sowie ca. 250 Unternehmen, die für ihre eigenen Beschäftigten und für Externe spezifische Berufsbildungsprogramme anbieten („Enterprise RTOs“) (S. 70).

Die Grenze zwischen Aus- und Weiterbildung verläuft in der australischen Berufsbildung fließend. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer sind älter als 24 Jahre (S. 56), d.h. häufig werden die Abschlüsse von Personen angestrebt, die sich bereits in einer Beschäftigung befinden. Dies erklärt auch, dass ca. 80 % der Programme in Teilzeitform absolviert werden (S. 56).

Durchführung von Berufsbildungsprogrammen

Die Philosophie der Outcome- und Marktorientierung führt zu einer Vielfalt an Lernortkombinationen, Organisationsformen (z.B. Teil-, Vollzeitprogramme) und Qualitätsniveaus in der Umsetzung der Bildungsprogramme. Die Programme mit Zertifikatsabschluss sind zumeist schulbasiert, doch existieren auch rein betriebliche Programme, die auf den Erwerb einer anerkannten Zertifizierung abheben. Daneben bieten Betriebe Formen des on-the-job trainings an, die nicht zu einem zertifizierten Abschluss führen. Schließlich bestehen auch in Australien zwei Formen einer Berufsausbildung, die zum Teil mit der deutschen dualen Ausbildung vergleichbar ist. Vornehmlich in den technisch-handwerklichen Berufen werden „Apprenticeships“ angeboten; in diesen, aber auch in eher dienstleistungsorientierten Berufsfeldern (z.B. Einzelhandel, Tourismus, Gastgewerbe) sogenannte „Traineeships“ (S. 80). Beide Grundformen werden vom Staat subventioniert. Neben den

Berufsfeldern unterscheiden sich Trainee- und Apprenticeships häufig in der Zeitdauer (ca. 1–1,5 vs. 3–4 Jahre) sowie am Anteil der Inanspruchnahme durch ältere Beschäftigte über 24 Jahren (ca. 2/3 vs. 1/3). In den vergangenen Jahren lag die Zahl abgeschlossener Apprenticeships bei jährlich 130.000–180.000, die Zahl der Traineeships etwa doppelt so hoch (S. 84 f.).

Vor etwa zehn Jahren wurden sogenannte „School-based New Apprenticeships“ eingeführt. Dabei handelt es sich um eine Form der Berufsausbildung, die bereits in der Sekundarschule begonnen wird und auf einen beruflichen Abschluss vorbereitet. Die Sekundarschulen kooperieren dann entweder mit TAFE Colleges, oder sie lassen sich als RTO akkreditieren und sind dann für den theoretischen und praktischen Teil der Ausbildung zuständig (S. 88).

Competency-Based Training als modularer Programmrahmen

Die Outcome-Orientierung erfährt eine konkrete Ausprägung im Konzept des „Competency-based Training“ (CBT). CBT bezeichnet einen modular strukturierten, curricularen Rahmen, innerhalb dessen berufliche Qualifikationen in Form von sogenannten „Training packages“ definiert werden, die in Module mit einer Vielzahl von Kompetenzeinheiten („units of competencies“) unterteilt sind. Die beruflichen Qualifikationen mit ihren Modulen umfassen neben den Kompetenzbeschreibungen die Spezifizierung von Prüfungsanforderungen („assessment requirements“) sowie standardisierte Vorgaben zur Prüfungsdurchführung (S. 68). „Units of competencies“ haben den Charakter von Teilqualifikationen, die eigenständig geprüft und auch ohne den Erwerb der Gesamtqualifikation auf dem australischen Arbeitsmarkt verwertbar sind (S. 67). Während die Lernergebnisse in Form von messbaren Kompetenzen (bzw. Performanzen) präzise definiert sind, erfolgen keine Vorgaben über Lernorte, Lernwege oder Lernzeiten (S. 66). Entsprechend ist die Absolvierung von Prüfungen durch registrierte Prüfer nicht an die vorgängige Belegung von Kursen gebunden. Die über ein „Training package“ erreichbaren Abschlüsse sind Bestandteil des AQF und damit national anerkannt (S. 68). Mittlerweile ist die Zahl der „Training packages“ auf über 1.400 angestiegen, wodurch das System zwar eine hohe Flexibilität für Unternehmen und Lernende besitzt, jedoch in vielen Berufsfeldern unübersichtlich geworden ist (S. 70).

Governance

Hinsichtlich der Steuerung der Berufsbildung erscheinen zwei Faktoren hervorhebenswert. Zum einen wurden im Zuge zahlreicher Reformen in den vergangenen Dekaden wiederholt neue Institutionen geschaffen und wieder abgeschafft. Viele dieser Veränderungen sind durch Versuche motiviert, die Zuständigkeiten von Nationalregierung und den Bundesstaaten im Sinne der einen oder anderen Seite zu beeinflussen (S. 28 ff.). Zum anderen besitzt die Wirtschaft in der Steuerung der Berufsbildung eine dominante Rolle. Diese zeigt sich beispielsweise in der Schaffung von „Industry and Skills Councils“, über die der Wirtschaft eine formale Rolle bei Entscheidungen in der Berufsausbildung der jeweiligen Sektoren zukommt (S. 34). Konkret bestimmen die Councils maßgeblich die Ziele und Inhalte der Training Packages mit. Die Ausrichtung der Berufsbildung an den Qualifikationsbedarfen der Wirtschaft führte zur Kennzeichnung der Berufsbildung als ein „industry-led system“ (S. 62).

Qualifizierung des Ausbildungspersonals

Die Lehrenden bei den öffentlichen oder privaten Bildungsanbietern kommen zumeist aus der Wirtschaft und besitzen eine Berufserfahrung von mindestens drei Jahren (S. 98). Zudem müssen sie eine berufspädagogische Qualifikation nachweisen, die mindestens auf der Ebene 4 des AQF liegt. Mehr als 95 % der Lehrenden erwerben ein „Certificate IV in Training and Education“, das einen Lernumfang von ca. 300 Stunden voraussetzt (S. 99 f.). Demgegenüber besitzen nur wenige Lehrende einen Abschluss auf den Stufen oberhalb von Level 4 (z. B. „Diploma of Vocational Education and Training“). Universitäten wurden aus der beruflichen Lehrerbildung zurückgedrängt, was für die Professionalisierung des berufspädagogischen Personals und damit den Status der Berufsbildung kritisch eingeschätzt wird (S. 101).

Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung

Die der Berufsbildung inhärente Flexibilität in Lernwegen und Abschlüssen strahlt auch auf das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung aus. Zwischen den Berufsbildungsabschlüssen auf den Stufen 1–4 und den Bachelor-, Master- und Doktorabschlüssen auf den Stufen 7–10 des AQF (S. 72), bestehen auf den Stufen 5–6 mit den Diploma- und Advanced Diploma bzw. Associate Degrees Überlappungsbereiche, in denen entsprechende Bildungsprogramme bzw. deren Abschlüsse sowohl von RTOs als auch von Hochschulen angeboten werden. Das Niveau der Abschlüsse ist identisch, Inhalt und Struktur der Programme sind jedoch verschieden. Die Abschlüsse im Berufsbildungssektor werden im Rahmen des Competency-Based Training erworben, während die Hochschulabschlüsse auf ganzheitlichen traditionellen Curricula beruhen (S. 94). Die Konvergenz zwischen Berufs- und Hochschulbildung zeigt sich weitergehend in institutionellen Kooperationen zwischen den berufsbildenden TAFE Colleges und Hochschulen. Diese sind am weitesten in sogenannten „co-located campuses“ oder in einer der fünf „dual sector universities“ gediehen, bei denen ein TAFE College und eine Hochschule unter einem gemeinsamen Dach auftreten (S. 52, 95). Aber auch unabhängig von dieser räumlichen Verzahnung bieten viele Universitäten berufliche Abschlüsse an und einige TAFE Colleges haben begonnen, akademische Abschlüsse in ihr Angebotsportfolio aufzunehmen (S. 96).

Aktuelle Probleme und Reformperspektiven

Wenn die Autoren in einem eigenen Kapitel auf bestehende Kritik- und Problempunkte eingehen, dann erfolgt dies weitgehend im Sinne einer deskriptiven Rezeption der australischen Diskussionen. In eher dezenter Diktion werden kritische Hinweise wie die folgenden aufgenommen (S. 106 ff.): Ca. 15 % der 20–24-Jährigen bleiben mit einem Abschluss unterhalb von Certificate III; das betriebliche Angebot an Ausbildungsplätzen ist rückläufig; die Handhabung der unzähligen Training Packages wird als kompliziert wahrgenommen; die Weiterentwicklung des CBT von einer funktionalistischen Ausrichtung an Performanzen zu einem komplexeren Kompetenzverständnis. Das Kapitel zeigt, dass die Entwicklung der Berufsbildung auch in Australien ein kontinuierliches Thema darstellt.

Blick zurück nach vorne ...

Der vergleichende Blick auf ausgewählte Kernthemen der australischen Berufsbildung identifiziert die Differenzen zum deutschen System, deutet aber auch das Potenzial für weitergehende Transferüberlegungen an. Dabei ist Transfer nicht im Sinne eines Kopiervorgangs zu verstehen, sondern er erfordert jeweils eine Anpassung auf die Rahmenbedingungen und Intentionen des Empfängersystems. Vor diesem Hintergrund bieten beispielsweise die Ausführungen über die Outcomeorientierung, die flexiblen curricularen Strukturen und die weitgehende Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung viele Anregungen.

Lohnt sich die Lektüre dieses Buches? – Eine Antwort hängt letztlich vom Erkenntnisinteresse des Lesers ab. Zwei mögliche Interessen werden durch das Buch exzellent bedient. Zum einen bietet das Buch die ausführliche Darstellung eines Berufsbildungssystems, das in der deutschen Diskussion häufig mit Hinweis auf die modulare und daher dem deutschen Berufsprinzip vermeintlich gegenläufige Grundstruktur als inkompatibel abgetan wird. In diesem Punkt bieten die Autoren differenzierte Ausführungen, die das Unterscheidende, aber auch das Verbindende zwischen der australischen und der deutschen Berufsbildung zeigen.

Zum anderen kann das Buch unter dem bereits skizzierten Transferaspekt als eine reiche Quelle für die Erschließung von Anregungen für die deutsche Reformdiskussion aufgenommen werden. Mit Australien und Deutschland lassen sich zwei Länder vergleichen, die beide eine entwickelte Gesellschafts- und Wirtschaftsstruktur besitzen und mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind. Trotz ähnlicher Problemlagen folgt die Berufsbildung in den Ländern unterschiedlichen Traditionen, Ansätzen und Strukturen. Vor diesem Hintergrund besitzt das Buch eine große inspirierende Kraft – für die einen zur Vergewisserung und Stärkung des Bestehenden, für die anderen als Quelle zur Entdeckung von Neuem!

PROF. DR. DIETER EULER

Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Dufourstr. 40a, CH-9000 St. Gallen/
Schweiz, Dieter.Euler@unisg.ch

