



**Einfluss kultureller Muster und Wertvorstellungen
auf die Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen
in den USA**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades einer

Doktorin der Philosophie

am Fachbereich 5: Erziehungswissenschaft

der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt am 18. Dezember 2017

von

Nina Moyer

Erstgutachter: Prof. Dr. Jendrik Petersen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Norbert Wenning

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	II
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	V
TABELLENVERZEICHNIS	VI
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	VII
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Stand der Forschung	8
1.3 Zielsetzung und Vorgehen.....	17
1.4 Aufbau der Arbeit.....	19
2 Formen betrieblicher Ausbildung in Deutschland und den USA	21
2.1 Berufsausbildung in Deutschland.....	21
2.1.1 Grundannahmen der Berufsausbildung.....	22
2.1.1.1 Beruf.....	22
2.1.1.2 Berufsbildung und Berufsausbildung	25
2.1.1.3 Theorien zur beruflichen Bildung und ihre Bedeutung für das Verhältnis zwischen Bildung und Beruf	32
2.1.2 Ursprung der heutigen dualen Berufsausbildung	36
2.1.3 Das heutige System der dualen Berufsausbildung in Deutschland.....	46
2.1.3.1 Strukturell-institutionelle Rahmenbedingungen	46
2.1.3.2 Politisch-gesetzliche Rahmenbedingungen.....	60
2.1.3.3 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen.....	61
2.1.3.4 Demografisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen	65
2.1.4 Kernmerkmale der deutschen dualen Berufsausbildung.....	66
2.1.5 Kritische Auseinandersetzung mit dem deutschen dualen System	68
2.2 Berufsausbildung in den USA	73
2.2.1 Grundlagen der Berufsausbildung in den USA.....	74
2.2.1.1 Terminologische Grundlagen	74
2.2.1.2 Career and Technical Education.....	76
2.2.1.3 Bildungstheoretische Überlegungen.....	83
2.2.2 Geschichte des Apprenticeship-Wesens in USA	88
2.2.3 Das heutige Apprenticeship-Wesen in den USA	94
2.2.3.1 Strukturell-institutionelle Rahmenbedingungen	94
2.2.3.2 Politisch-gesetzliche Rahmenbedingungen.....	110

2.2.3.3	Wirtschaftliche Rahmenbedingungen.....	112
2.2.3.4	Demografisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen	118
2.3	Struktureller Vergleich zwischen Deutschland und den USA.....	120
2.3.1	Gesellschaftliche Akzeptanz einer betriebsgebundenen Berufs(aus-) bildung.....	121
2.3.2	Berufsprinzip als Basis für die Strukturierung des Erwerbs von beruflicher Handlungskompetenz	123
2.3.3	Alternierender Kompetenzerwerb.....	125
2.3.4	Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft.....	128
3	Kulturelle Spezifika und ihr Einfluss auf duale Berufsausbildungsstrukturen	133
3.1	Methodologische Vorüberlegungen	133
3.2	Theoretische Grundlagen und Forschungsansätze	136
3.2.1	Annäherungen an den Kulturbegriff	136
3.2.2	Ansätze in der vergleichenden Kulturforschung	144
3.3	Kulturdimensionen nach Hofstede	148
3.3.2	Beschreibung der Kulturdimensionen.....	149
3.3.3	Ergebnisse für die USA und Deutschland	155
3.4	Kulturstandards nach Alexander Thomas	161
3.4.1	US-amerikanische Kulturstandards	163
3.4.1.1	Exkurs: Gründungsgeschichte der USA	163
3.4.1.2	Patriotismus	166
3.4.1.3	Gleichheitsdenken.....	166
3.4.1.4	Gelassenheit.....	168
3.4.1.5	Individualismus.....	169
3.4.1.6	Handlungsorientierung	171
3.4.1.7	Leistungsorientierung.....	172
3.4.1.8	Bedürfnis nach sozialer Anerkennung.....	174
3.4.1.9	Interpersonale Distanz	175
3.4.1.10	Zwischengeschlechtliche Beziehungsmuster	175
3.4.2	Deutsche Kulturstandards.....	176
3.4.2.1	Sachorientierung	176
3.4.2.2	Wertschätzung von Strukturen und Regeln	178
3.4.2.3	Regelorientierte, internalisierte Kontrolle	180
3.4.2.4	Zeitplanung.....	182
3.4.2.5	Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen	183

3.4.2.6	Schwacher Kontext als Kommunikationsstil	185
3.5	Zusammenfassende Darstellung der Kulturdifferenzen zwischen USA und Deutschland	186
3.6	Implikationen der Kulturdifferenzen für duale Ausbildungsstrukturen.....	191
3.6.1	Gesellschaftliche Akzeptanz dualer Berufsausbildung versus geringer Verbreitungsgrad von Apprenticeships.....	192
3.6.2	Berufsprinzip versus Qualifizierung für eine Tätigkeit	193
3.6.3	Alternierender Kompetenzerwerb versus Qualifizierung on-the-job	196
3.6.4	Partnerschaftliche Verbundaufgabe versus Pluralismus von Bildungsanbietern ..	197
4	Ansätze für die Entwicklung eines dualen Berufsausbildungssystems in den USA unter Berücksichtigung kultureller Spezifika	199
4.1	Akzeptanz	199
4.1.1	Ziele und Adressaten von dualer Berufsausbildung.....	200
4.1.2	Horizontale und vertikale Durchlässigkeit	202
4.2	Zertifikatorische Absicherung	205
4.2.1	Berufsfelder.....	206
4.2.2	Berufsabschlüsse.....	209
4.2.3	Kompetenz- und Lernergebnisorientierung.....	211
4.3	Organisation und Rahmen	212
4.3.1	Berufsbildungspersonal.....	214
4.3.2	Finanzierung	217
4.4	Partnerschaften.....	219
4.4.1	Community Colleges.....	220
4.4.2	Einbettung in das Bildungssystem.....	221
5	Schlussbetrachtung	223
5.1	Zusammenfassung.....	224
5.2	Begrenzungen und Limitierungen	226
5.3	Ausblick	228
	LITERATURVERZEICHNIS.....	VIII

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1	Diskurs über die Implementierung dualer Berufsausbildung	9
Abb. 2	Aufbau der Arbeit.....	20
Abb. 3	Verschiebung zwischen den Bildungssektoren 2005 bis 2015 (Angaben in Tsd).....	48
Abb. 4	Rechtlich-institutioneller Rahmen in Deutschland	50
Abb. 5	Übernahme-, Ausbildungsbetriebs- und Ausbildungsquote 2000–2015.....	55
Abb. 6	Studienanfängerzahlen nach Bildungseinrichtungen 2000–2020.....	97
Abb. 7	Postsekundäre Bildungsabschlüsse, ausgewählte Jahre bis 2020	98
Abb. 8	Bildungsstand aller Erwerbstätigen im US-Arbeitsmarkt in 2016 in %.....	115
Abb. 9	Ergebnisse Kulturdimension „Machtdistanz“	155
Abb. 10	Ergebnisse Kulturdimension „Unsicherheitsvermeidung“	156
Abb. 11	Ergebnisse Kulturdimension „Individualismus“	158
Abb. 12	Ergebnisse Kulturdimension „Maskulinität“	159
Abb. 13	Ergebnisse Kulturdimension „Langzeitorientierung“	160
Abb. 14	Beispielhafte Modulübersicht innerhalb von drei Berufsfeldern	207

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1	Expansionsbedarf nach Qualifikationsstufen bis 2020	63
Tab. 2	Auszug beruflicher Bildungsinstitutionen in den USA.....	99

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AEVO	Ausbilder-Eignungsverordnung
APIFG	Ausbildungsplatzförderungsgesetz
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BetrVG	Betriebsverfassungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
DATSCH	Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen
DGFP	Deutsche Gesellschaft für Personalführung
DOL	Department of Labor
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ECTS	European Credit Transfer System
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training (Europäische Leistungspunktesystem der beruflichen Bildung)
ETA	Employment and Training Administration
EQR	Europäische Qualifikationsrahmen
HwO	Handwerksordnung
ILO	International Labour Organization
INAP	International Network on Innovative Apprenticeship
JAC	Joint Apprenticeship Committees
JArbSchG	Jugendarbeitsschutzgesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
NAC	National Apprenticeships Committees
OA	Office of Apprenticeship
OECD	Organisation of Economic Co-operation and Development
SAA	State Apprenticeship Agencies
SAC	State Apprenticeship Councils
SGB	Sozialgesetzbuch
SLC	Small Learning Community
STWOA	School-To-Work Opportunities Act
VET	Vocational Education and Training

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Den Bedarf an qualifizierten Fachkräften zu erfüllen, stellt eine Forderung dar, die sich auf der Agenda nahezu aller etablierten Industrienationen finden lässt. Diesem Personenkreis, der entweder über eine anerkannte akademische Ausbildung oder mindestens zweijährige Berufsausbildung verfügt, wird ein entscheidender Beitrag dabei beigemessen, Innovationsfähigkeit, ökonomisches Wachstum und Leistungsfähigkeit zu gewährleisten. In diesem Kontext findet sich eine Vielzahl von Untersuchungen, die sich mit dem weltweit drohenden qualitativen und quantitativen Fachkräftemangel beschäftigen (vgl. z. B. McKinsey, 2011, [online]; Walter et al., 2013). Vor allem in hochentwickelten Ländern kann neben einer zunehmenden Überalterung der Gesellschaft gleichzeitig ein Bevölkerungsrückgang verzeichnet werden, der sich in der Abnahme des gesamten Arbeitskräfteangebots äußert, sofern dies nicht durch Zuwanderung ausgeglichen werden kann (Bott, Helmrich & Zika, 2011, S. 12). Neben diesem mengenmäßigen Defizit kann gleichermaßen ein qualifikatorisches Defizit bestehen. Durch das Bildungssystem muss ein Potential an Erwerbspersonen mit geeignetem Qualifikationsniveau generiert werden, welches die Anforderungen des Beschäftigungssystems erfüllen kann. Sofern dies nicht gelingt, wird von einer fehlenden qualifikatorischen Passung von Arbeitsangebot und -nachfrage gesprochen. Die Ursachen für einen Mangel an Fachkräften sind vielseitig und können in jeder Volkswirtschaft sowie branchenspezifisch unterschiedlich ausgeprägt vorzufinden sein. Neben den bereits angesprochenen strukturellen Faktoren kann der Fachkräftemangel auch temporäre Ursachen haben. In der Folge von konjunkturell bedingten Hochphasen können bspw. stark expandierende Branchen ihre Nachfrage nach bestimmten Ausbildungs- und Studiengängen temporär erhöhen, was sich in der Zunahme bestimmter Qualifikationsprofile äußert (McKinsey, 2011, S. 11, [online]). Zum anderen kann der Wandel der Anforderungen an bestimmte Berufsbilder zu Vakanzen im Beschäftigungssystem und unbesetzten Ausbildungsplätzen führen (Krone, 2010, S. 30). Diese Lücken können auch daraus resultieren, dass das Bildungssystem nicht schnell genug auf diese veränderten, teils

auch differenzierteren Anforderungen reagieren kann und angepasste Bildungsangebote erst zu spät wirksam werden (Kettner, 2012, S. 30).

Um mit dem Fachkräftemangel und insbesondere der unzureichenden qualifikatorischen Passung umzugehen, stehen sowohl auf bildungspolitischer Ebene als auch bei den Einzelunternehmen unterschiedliche Handlungsoptionen zur Verfügung. Unstrittig ist zumeist, dass Investitionen in Bildung als einer der Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung dieser Herausforderungen dienen. Dabei wird insbesondere die berufliche Bildung „durch ihre gleichsam natürliche Nähe zum Beschäftigungssystem“ in der Rolle einer „Nahtstelle zwischen Qualifizierung und Beschäftigung“ (Münk, 2010, S. 190) als einer der Erfolgsfaktoren zur Sicherstellung von Professionalität und Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt genannt. Dies liegt u. a. daran, dass der beruflichen Bildung und insbesondere alternierenden Formen der Berufsausbildung eine wesentliche Rolle bei der Arbeitsintegration von Jugendlichen zugeschrieben wird, da ihre Inhalte eng an den Bedarfen der jeweiligen Unternehmen ausgerichtet sind (Konietzka, 1999, S. 24). Darüber hinaus wirken erreichte Kompetenzerweiterungen und Höherqualifizierungen von Arbeitskräften, die durch berufliche Bildungsmaßnahmen erreicht wurden, einer qualifikatorischen Fehlpassung frühzeitig entgegen (McKinsey, 2011, S. 35 [online]).

Die beruflichen Bildungssysteme und dominierenden Formen der beruflichen Qualifizierung unterscheiden sich zwischen den einzelnen Nationalstaaten teilweise erheblich. Dementsprechend haben die Beobachtung und der wissenschaftliche Vergleich von Berufsbildungssystemen und -strukturen insbesondere in Europa eine lange Tradition (vgl. z. B. Phillips & Ochs, 2004; Steiner-Khamsi, 2004; Mitter, 2009). Vor allem das deutsche duale Berufsausbildungssystem wird von Medien- und Forschungsberichten immer wieder als „Wunderwaffe“ gegen Fachkräftemangel und Jugendarbeitslosigkeit aufgegriffen und die Exportfähigkeit des Modells wird entsprechend oft diskutiert (vgl. z. B. Schaack, 2009; Jacobs, 2014, [online]; Schwartz, 2013, [online]; Rothe, 2008). „Die länderübergreifende Anziehungskraft des bundesdeutschen Berufsbildungssystems speist sich einerseits aus Mythen der internationalen Politik, worin der erfolgreiche Aufstieg der bundesdeutschen Wirtschaft nach dem Zweiten Weltkrieg („Wirtschaftswunder“) aus dem hohen Ausbildungsstand der

Facharbeiter und Fachangestellten begründet wurde und zum anderen aus der realen Stärke der betrieblich verfassten und staatlich flankierten Dualen Berufsausbildung in Deutschland, die sich u.a. in ökonomischen Kennzahlen widerspiegelt“ (Barabasch & Wolf, 2009, S. 25). Auch Österreich und die Schweiz verfügen über ein mit Deutschland vergleichbares Berufsbildungssystem, zu dessen Kernmerkmalen das Erlernen theoretischen Wissens gleichzeitig und gepaart mit dem Erwerb berufspraktischer Kompetenz zu zählen ist, was den dualen Charakter des Systems ausmacht. Als weiteres konstituierendes Element gilt das Berufsprinzip, wonach die Qualifikationsprozesse anhand von definierten Berufsbildern strukturiert werden. Die hierdurch erworbenen Abschlüsse sind überbetrieblich verwertbar, so dass eine hohe Mobilität und Flexibilität am Arbeitsmarkt gewährleistet wird. Darüber hinaus sorgen Mitbestimmungsrechte von Staat, Wirtschaft und Sozialpartnern für ein komplexes Akteursgeflecht und enge Abstimmungsprozesse in allen Kernbereichen der dualen Berufsausbildung.

Neben dieser dualen Form der beruflichen Ausbildung existieren noch weitere „Grundtypen formalisierter Berufsbildung“ (Pilz, 2012, S. 568), darunter das Schul- und das Marktmodell (Greinert, 2005, S. 13ff.), die allerdings beide nur bedingt als Antwort auf den Fachkräftemangel geeignet sind. Bei einem rein schulbasierten Ausbildungssystem findet die Berufsausbildung überwiegend am Lernort Schule statt, zumeist ohne organisierte Verzahnung mit dem Beschäftigungswesen (Deißinger, 2001b, S. 10). Ohne die formalisierte Kooperation mit Unternehmen besteht die Gefahr, dass der Übergang von einem Ausbildungs- in ein Beschäftigungsverhältnis weniger reibungslos verläuft und es für den Auszubildenden¹ zu Brüchen in der Erwerbskarriere kommen kann, auch wenn die erworbenen schulischen Abschlüsse voll anerkannt und transferierbar sind. Ferner kann die direkte Verwendbarkeit der erworbenen Qualifikationen für die Unternehmen eingeschränkt sein, da die Orientierung an ihren qualifikatorischen Bedarfen nicht oder nur unzureichend gegeben ist (Busemeyer, 2010, S. 39, [online]; Ebner, 2013, S. 34; Greinert, 2004,

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird die männliche Sprachform bei personenbezogenen Substantiven und Pronomen verwendet. Dies impliziert keine Benachteiligung des weiblichen Geschlechts, sondern soll im Sinne der sprachlichen Vereinfachung als geschlechtsneutral verstanden werden.

S. 22). Bei dem Marktmodell der beruflichen Erstausbildung erfolgt die Qualifizierung für die Berufsausübung primär durch die Betriebe, ohne staatliche Regulierung. Große Verbreitung findet dieses Modell v. a. im angelsächsischen Raum und ist dort vornehmlich in Form von Anlernausbildungen am Arbeitsplatz (*training on-the-job*) vorzufinden (Ebner, 2013, S. 15). Das Modell birgt analog zum Schulmodell den Vorteil, dass die Abstimmungsbedarfe zwischen verschiedenen Lernorten entfallen. Die Inhalte werden durch die jeweiligen Ausbildungsunternehmen festgelegt, so dass eine hohe Betriebsspezifität vorherrscht und während der Ausbildung vermitteltes berufspraktisches Wissen direkt angewendet werden kann (Ebner, 2013, S. 34). Einheitliche Qualitätsstandards und eine Passung zwischen dem beruflichen Ausbildungssystem und dem Arbeitsmarkt können allerdings nur unzureichend sichergestellt werden, da keine standardisierten Berufsbilder existieren.

Im dualen System hingegen soll eine Verzahnung zwischen Bildungseinrichtungen und dem Arbeitsmarkt sowie die enge Abstimmung über erwartete und angebotene Qualifikationen zur Entwicklung von standardisierten Berufsbildern führen, die zugleich mit den Anforderungen der Unternehmen korrespondieren (Georg & Sattel, 2006, S. 134). Dies hat idealerweise eine bessere Passung zwischen Angebot und Nachfrage bei mehrjährig ausgebildeten Fachkräften für die mittlere und untere Qualifikationsebene zur Folge (vgl. Euler & Severing, 2015b, S. 10). Dadurch kann die berufliche Integration und die resultierende Erwerbstätigkeit schneller und effektiver ablaufen. Durch die verbesserten Übergangsprozesse junger Menschen vom Schulsystem in die Arbeitswelt wird ein positiver Effekt auf die Höhe der Jugendarbeitslosigkeit erzielt. Darüber hinaus nimmt die duale Berufsausbildung eine gesellschaftliche Funktion ein, da sie nicht nur einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung liefert, sondern auch die gesellschaftliche Integration der Jugendlichen vorantreibt (Bliem, Schmid & Petanovitsch, 2014, S. 15).

Für die Unternehmen entsteht durch die Möglichkeit der Übernahme der Auszubildenden und durch die Steuerung ihrer Anzahl eine verringerte Abhängigkeit vom Arbeitsmarkt bei gleichzeitiger Sicherung von unternehmensinternem Know-how durch die systematische Weitergabe von Wissen an die Auszubildenden durch einen erfahrenen Meister. Für die Auszubildenden selbst kann die Teilnahme an einer dualen Berufsausbildung eine Beschäftigungsperspektive im Anschluss an den erfolgreichen Abschluss liefern, aber auch einen Beitrag zur beruflichen Identitätsbil-

derung leisten. Dies bietet einen Vorteil gegenüber vollzeitschulischen Ausbildungsgängen, da Sucharbeitslosigkeit so oft erst gar nicht auftritt (vgl. z. B. Ebner, 2013, S. 15; Bliem, Schmid & Petanovitsch, 2014, S. 32f.; Kriependorf, 2010, S. 15ff.; A-ring, 2014, S. 1).

Trotz der viel beschriebenen Vorteile der deutschen dualen Berufsausbildung kann festgehalten werden, dass die Übertragung in ein anderes Bildungssystem bislang nicht gelungen ist. „Trotz erheblicher materieller wie personeller Anstrengungen ist es in keinem Land gelungen, ein ‚duales‘ Ausbildungsmodell nach deutschem Vorbild zu installieren.“ (Greinert, 2013, S. 12). Ein Land, das bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts reges Interesse gezeigt hat, eine duale Berufsausbildung nach deutschem Vorbild zu etablieren, sind die USA (vgl. z. B. Lerman, 2012, [online]; Kreysing, 2003). „Ebenso bemerkenswert ist es, dass dies nie gelungen ist, sieht man von einigen Branchen des Bau- und Baunebengewerbes einmal ab“ (Rauner, 2009a, S. 101). Aktuelle Anlass für die Bestrebungen liefert der auch dort zu konstatierende Fachkräftemangel, der sich durch nahezu alle Berufsbereiche zieht (Strack et al., 2010, S. 17). Quantitativ zeigt sich dies bei der Betrachtung der offenen Stellen auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt. Sie steigen seit 2009 kontinuierlich an und haben im April 2017 einen Wert von über 6,0 Millionen Vakanzen erreicht (U.S. Department of Labor, 2017a, [online]). Der Mangel an Fachkräften findet seinen Ursprung nicht in demografischen Entwicklungen. Durch die weltweit größte Zuwanderungsrate wächst die US-amerikanische Bevölkerung bei starken regionalen Unterschieden insgesamt kontinuierlich, so dass auch das Erwerbspersonenpotential als ungefähr konstant beschrieben werden kann. Es scheint demnach die fehlende qualifikatorische Passung zu sein, die dazu führt, dass Stellen unbesetzt bleiben und langfristig einer Vielzahl von Branchen die notwendigen berufsspezifischen Fachkräfte fehlen (Strack et al., 2014, S. 9). Dass das Angebot an qualifizierten Arbeitskräften in den USA nicht länger die Nachfrage decken kann, wird durch aktuelle Studien bestätigt (vgl. z. B. Hays, 2016, [online]; ManpowerGroup, 2015, [online]). Unternehmensbefragungen und Auswertungen der Arbeitsmarktdaten machen deutlich, dass es sich bei den zu besetzten Vakanzen um Positionen handelt, die mehr Qualifikationen als einen *High-School*-Abschluss erfordern aber unterhalb eines Bachelors anzusiedeln sind (Fuller et al., 2014, [online]). Hochrechnungen bis 2020 prognostizieren, dass dieser Bedarf weiterhin

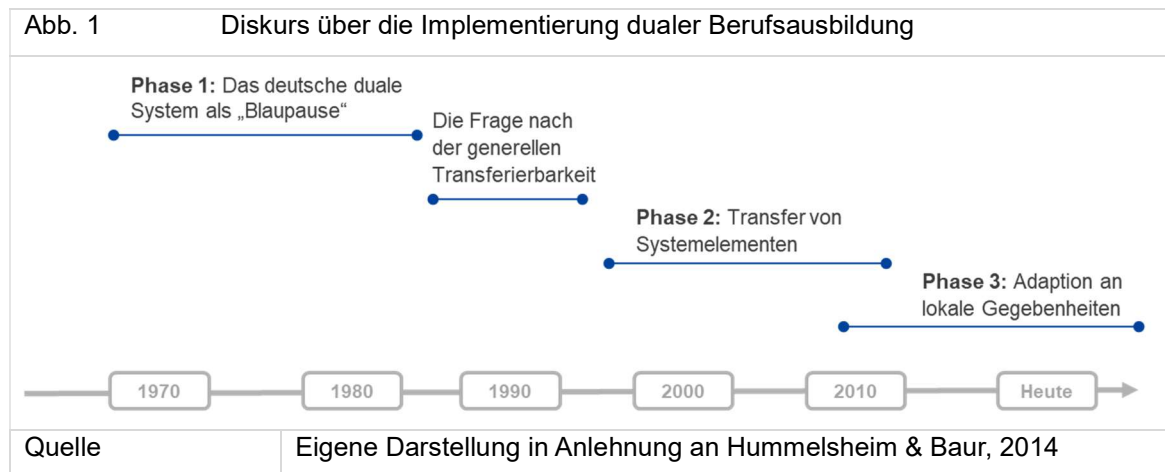
knapp 50 % aller US-amerikanischen Arbeitsplätze ausmachen und sich auf unterschiedliche Berufsgruppen verteilen wird (Achieve, 2012, [online]). Demgegenüber steht ein vergleichsweise hoher Anteil junger Akademiker, die sich aufgrund fehlender Beschäftigungsmöglichkeiten gezwungen sehen, Berufe aufzunehmen, die unterhalb ihres Qualifikationsniveaus liegen, oder weiter in ihre Bildung an führenden Hochschulen zu investieren, um sich auf diese Weise von der Masse der Hochschulabsolventen abzuheben. Dies führt zu enormen Passungsproblemen zwischen Absolventen- und Arbeitsmarkt, insbesondere in Hinblick auf qualifizierte technische Berufsgruppen, die keinen akademischen Abschluss erfordern. „In sum, America’s talent system displays a classic hallmark of dysfunctional supply chains: oversupply alongside shortages. In this case, people are overqualified for the jobs they hold, but simultaneously many positions that companies view as competitively important remain unfilled due to a lack of qualified applicants“ (Porter & Rivkin, 2014, S. 24, [online]). Demnach sind es insbesondere Fachkräfte für die mittlere und untere Qualifikationsebene, die den USA fehlen. Heute erfolgt die Fachkräftequalifizierung in den USA unterhalb der Hochschulebene zumeist durch die Rekrutierung von Beschäftigten, idealerweise mit guter Grundbildung, die dann durch ein direkt am Arbeitsplatz stattfindendes *On-the-job*-Training weiterqualifiziert werden. Die Vorteile werden insbesondere in der Qualifizierung für eine spezifische Tätigkeit oder Aufgabe gesehen, die ohne große Aufwendungen durchgeführt werden kann (Busemeyer, 2013, S. 9). Allerdings scheinen die derzeitigen Instrumente zur Fachkräftequalifizierung die erforderlichen Bedarfe des Arbeitsmarktes nicht ausreichend abzudecken. „The persistent skill shortages for technical occupations that have grown over the past decade are likely to remain. These shortages reflect a labor market imbalance, suggesting the U.S. education and training system is not responding effectively to the market signals of high wages and job openings for those with intermediate and higher-level technical skills“ (Finegold & Wagner, 2002, S. 668). Gleichzeitig lässt ein Anteil von 10 % erwerbslosen 15- bis 24-Jährigen seit 2001 auf unzufriedenstellende Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt schließen. Hierbei nicht eingeschlossen ist die Anzahl derjenigen, die unterhalb ihres Qualifikationsniveaus beschäftigt sind (OECD, 2017b, [online]). Am meisten von Jugendarbeitslosigkeit betroffen sind diejenigen, die ohne Abschluss die *High School* verlassen. „Vocational education is key to re-engage youth who have become disaffected with academic learning“ (OECD, 2009, S. 5).

Angesichts der genannten Umstände in den USA wird erneut ein duales berufliches Bildungssystem, das prototypisch in Deutschland existiert, als gutes Vorbild propagiert, welches die Passungsprobleme zwischen den benötigten und angebotenen Qualifikationen für die mittlere Qualifikationsebene des US-amerikanischen Arbeitsmarktes lösen und Übergänge von Schule in den Arbeitsmarkt wirksamer gestalten vermag (Euler, 2013a, S. 11). Auf Basis der beschriebenen Wirkmechanismen und Vorteilen scheint die im beschäftigungsbasierten Kontext stattfindende deutsche duale Berufsausbildung geeignete Lösungsansätze für die arbeitsmarktpolitischen Probleme der USA zu liefern. Unstrittig ist dabei, dass das deutsche Modell lediglich als Vorbild genutzt werden kann, nicht als „Blaupause“ (Euler, 2013a, S. 4). Infolgedessen sollte es bei einem entsprechenden Bildungssystemimport primär um die Implementierung ausgewählter Determinanten und Teilaspekte gehen, nicht um eine transnationale 1:1-Übertragung eines kompletten Bildungssystems, was von vornherein gänzlich abwegig erscheint (Münch, 2007, S. 218). Dies wird trotzdem oft anders gesehen: „Wenn im Ausland das deutsche Berufsbildungssystem als Orientierungspunkt für Reformen genommen wird, dann geschieht das häufig in der vordergründigen Annahme, dass die Übernahme entsprechender Systemstrukturen einen Automatismus zum wirtschaftlichen Aufschwung nach bundesdeutschem Vorbild in Gang setzen werde“ (ebd. S. 153). Dabei muss berücksichtigt werden, dass (berufliche) Bildungssysteme immer ein Produkt der jeweiligen kulturspezifischen Besonderheiten und historischen Entwicklungen ihrer jeweiligen Gesellschaft darstellen. Daher kann auch das heutige duale Berufsausbildungssystem in Deutschland als das „Ergebnis einer nationalen Sozial- und Kulturgeschichte“ (Deißinger, 1997, S. 2) bezeichnet werden. Dies lässt den Schluss zu, dass der vorherrschende gesellschaftliche Wertekodex, die kollektiven Denkvorstellungen, Muster und Verhaltensweisen als bedeutendes und komplexes Einflussssystem auf das berufliche Bildungssystem eines Landes festgemacht werden können. Eine Einführung von neuen Ausbildungsstrukturen wird daher umso erfolgreicher, wenn das erforderliche Hintergrundwissen über die Entstehungsgeschichte sowie prägende sozioökonomische und kulturelle Kontextfaktoren des zu implementierenden Modells vorliegen und bei der Adaption die konstituierenden Wertvorstellungen und Prinzipien der eigenen Gesellschaft berücksichtigt werden (Euler, 2013a, S. 15; Fahle, 2015, S. 79; Barabasch & Wolf, 2009, S. 22).

In den USA existieren andere Traditionen als in Deutschland, andere Institutionen und Steuerungselemente der beruflichen Bildung, die sich über Jahrzehnte entwickelt haben und tief in der Gesellschaft verwurzelt sind. Daher lautet die zu überprüfende These: Die Ursache für die bislang fehlgeschlagene Implementierung eines dualen Ausbildungssystems nach bundesdeutschem Vorbild in den USA ist auf der Ebene der kulturellen Muster und Wertvorstellungen zu finden; eine partielle Übernahme von als erfolgreich bewerteten Teilkomponenten kann nur dann Erfolg haben, wenn eine Passung mit den eigenen kulturellen Mustern vorhanden ist und eine Integration in die bestehenden Strukturen gelingt. Die vorliegende Arbeit verfolgt demgemäß das Ziel, diese hinderlichen kulturellen Spezifika zu ermitteln und davon abzuleiten, wie sie berücksichtigt werden müssten, um eine erfolgreiche Übernahme von deutschen Ausbildungsstrukturen zu ermöglichen.

1.2 Stand der Forschung

Internationale Forschungen zum Import bzw. Transfer von Bildungsstrukturen und -prozessen sind nicht neu und reichen bis ins späte 19. Jahrhundert zurück (Barabasch & Wolf, 2009, S. 22). Heutzutage gewinnt diese Fragestellung im internationalen Forschungskontext zunehmend an Relevanz. Obwohl die Frage nach der Übertragbarkeit von beruflichen Bildungssystemen sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Wissenschaft aktuell vielfach diskutiert wird und Gegenstand diverser Publikationen ist, bleiben die Forschungsbefunde zur nachhaltigen Umsetzung derartiger Bemühungen doch begrenzt. „Given this renewed interest in the issue of VET transfer, it is, however, surprising that there is virtually no recent research into such areas as practicability, successes achieved, problems encountered, and long-term impact“ (Pilz, 2017, S. 474).



Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene kann eine Reihe von Publikationen gefunden werden, die sich mit der Übertragung des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung in andere Staaten beschäftigen, in denen kein solches System oder nur einzelne Facetten hiervon bestehen (vgl. z. B. Pilz, 2016; Barabasch & Wolf, 2011; Phillips & Ochs, 2004; Hummelsheim & Baur, 2014). Der Diskurs lässt sich seit den 1970er Jahren in drei Phasen einteilen (vgl. Abb. 1). In der ersten Phase finden sich vorwiegend Arbeiten, die von der Idee dominiert werden, dass das deutsche duale System als Blaupause dienen und ein 1:1-Transfer in ein anderes Land erfolgen kann. Diese Schriften finden sich primär im Kontext der entwicklungspolitischen Berufsbildungszusammenarbeit, in der die Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen zur Reduzierung von Armut und die Förderung von Beschäftigung in Kooperationsländern verfolgt wurde (Heller, Grunau & Duscha, 2015, S. 4). Das langfristige Ziel stellte der vollständige Ersatz des eigenen lokalen beruflichen Bildungssystems mit dem deutschen dualen Ausbildungssystem dar (Hummelsheim & Baur, 2014).

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und fehlenden institutionellen, rechtlichen, kulturellen und politischen Voraussetzungen im Nehmerland wurde von der Vorstellung des kompletten Systemtransfers Abstand genommen. Daher finden sich im Nachgang zur ersten Phase eine Vielzahl von kritischen Beiträgen und Studien, die auf Barrieren und Risiken sowie die Unmöglichkeit der Übertragbarkeit des deutschen dualen Systems aufmerksam machen. Dabei wird selbst die Implementierung einzelner Bestandteile des deutschen Ausbildungsmodells kritisch bewertet, da bestimmte Elemente entweder nicht funktionieren oder aufgrund der

vorherrschenden Bedingungen andere Funktionen erhalten können (Deißinger, 2001a, S. 36). Darüber hinaus werden oftmals die fehlenden rechtlichen und organisatorischen Grundlagen im Nehmerland genannt, derentwegen keine Basis für die Implementierung der einzelnen Elemente oder Ansätze besteht (Heller, Grunau & Duscha, 2015, [online]; Stockmann & Silvestrini, 2013; Greinert, 2001; Schaack, 1997).

Kempner, de Moura und Bas (1993) stellen die Bedeutsamkeit der kulturellen Passung auf der Ebene der Instrumente des Bildungssystems in den Vordergrund ihrer Studie. Ihre Forschungsarbeit untersucht die wirtschaftlichen und kulturellen Gründe, die dafür verantwortlich sind, dass die deutsche duale Berufsausbildung bislang noch nicht erfolgreich in Entwicklungsländer transportiert werden konnte. Um sich diesen Ursachen anzunähern, vergleichen die Autoren die gut verankerten und institutionalisierten dualen Berufsausbildungssysteme von Deutschland, Österreich und der Schweiz mit Fallbeispielen aus Westafrika. Ferner beschreiben sie Erfolge und Misserfolge von Implementierungsversuchen des dualen Berufsausbildungssystems nach deutschem Vorbild in den USA und Lateinamerika. Sie kommen zu der Erkenntnis, dass das primär in westlichen Ländern entwickelte und angewandte System nicht kompatibel mit den vorherrschenden Werten und Grundannahmen der afrikanischen Kulturtraditionen ist (vgl. ebd. S. 373). Diese Schlussfolgerung beruht im Wesentlichen auf der Feststellung, dass der in westlichen Kulturen ausgeprägte Individualismus das Grundverständnis und damit den Inhalt von dualer Berufsausbildung wesentlich prägt. Dieser Individualismus wirkt den tendenziell eher gemeinschaftsbezogenen Konzeptionen der meisten traditionellen afrikanischen Kulturen entgegen. Dennoch schließen die Autoren in ihrer abschließenden Diskussion einen Transfer nicht aus: „Carefully designed programs can integrate modern theory with daily practice in the community, so long as they are sensitive to the existing culture“ (ebd. S. 388).

Die Bedeutung von sozialen, kulturellen, demografischen, historischen und politischen Faktoren stellen auch Phillips & Ochs (2004) in ihrem vierstufigen Prozessmodell heraus. Das Modell liefert einen Rahmen, um den Transfer von so genannten Policies, die Strategien, Richtlinien, Regeln oder Zielvorgaben umfassen, von einem

Land in ein anderes zu untersuchen. Der erste Prozessschritt ist die Ursachenermittlung. Dabei werden die Motive oder Impulse angesprochen, die Anlass für eine Veränderung im bestehenden Bildungssystem gegeben und die Auseinandersetzung mit den Aspekten von Bildungssystemen anderer Staaten angeregt haben (vgl. ebd. S. 30). Im zweiten Prozessschritt erfolgt die Entscheidung darüber, welche Systemelemente übertragen werden sollen; im dritten Schritt schließt ihre Implementierung im vorhandenen Bildungssystem an (vgl. ebd. S. 32). Im letzten Schritt vollzieht sich idealerweise die Integration in bestehende Strukturen und die Wirksamkeit der gewünschten Effekte tritt ein. Die Autoren betonen hierbei den Stellenwert der Rahmenbedingungen des jeweiligen Heimatlandes, in dem die Bildungselemente integriert werden sollen. Nur wenn diese Kontextfaktoren ausreichende Berücksichtigung erfahren, kann ein Transfer von Policies gelingen. Dieser Kontext wird von den Autoren zwar betont, allerdings nur sehr generalisierend beschrieben und nicht systematisch erfasst (Wolf, 2015, S. 162).

Zu nennen sei in diesem Zusammenhang die Arbeit Kreysings, der 2003 die Frage nach dem Scheitern der Einführung eines nationalen dualen Berufsausbildungssystems in den USA mithilfe einer vergleichenden Untersuchung zu beantworten versucht. Den Anlass für sein Forschungsinteresse lieferte dabei der hohe politische Stellenwert, der dem dualen Berufsausbildungssystem unter Präsident Clinton beigemessen wurde (ebd. S. 50). Er kommt zu dem Ergebnis, dass es letztlich die Vielzahl institutioneller, rechtlicher und kultureller Unterschiede ist, die bislang zum Misserfolg aller Übertragbarkeitsversuche geführt hat. Hierbei benennt er die institutionalisierte Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung im deutschen dualen Berufsbildungssystem, die der egalitär angelegten US-amerikanischen *High School* entgegensteht, in der neben allgemeinbildenden Inhalten auch berufsqualifizierende Kenntnisse vermittelt werden (vgl. ebd. S. 172). Ferner führt er die Beschaffenheit und Bedeutung der US-amerikanischen lokalen Jugendarbeitsmärkte auf. Dadurch, dass sowohl große als auch kleine bis mittelständische Unternehmen ihre Arbeitskräfte in diesem Segment lokal auswählen und deren schnelle Einsatzbereitschaft, Produktivität sowie kosteneffiziente Beschäftigung verfolgen, gibt es kaum Anreize, in eine langfristige Berufsausbildung zu investieren. Darüber hinaus werden formal erworbene Qualifikationen der praktischen Berufserfahrung unterge-

ordnet, was Kreysing u. a. auf fehlende Qualitätsmaßstäbe insbesondere bei beruflichen Bildungsleistungen zurückzuführen (vgl. ebd. S. 188f.). Weitere Begründungen für das Scheitern der dualen Berufsausbildung sieht er in einem fehlenden institutionellen Rahmen und dem Mangel an übergreifend gültigen sowie akzeptierten Standards, die erst durch das Zusammenspiel von Arbeitgeberverbänden, Sozialpartnern und staatlichen Institutionen geschaffen werden müssten. Aufgrund der unzureichenden verbandlichen Organisation der Unternehmen, einer Schwäche der Gewerkschaften und der grundlegenden Skepsis der Unternehmen gegenüber bundesstaatlichen Interventionen konnte die Schaffung eines nationalen Berufsbildungssystems nie realisiert werden (vgl. ebd. S. 257f.). Darüber hinaus betont er, dass die konstitutionelle Struktur für die Etablierung einer nationalen dualen Berufsausbildung hinderlich ist. Trotz der prinzipiell gleichartigen Übertragung der Verantwortung für das Bildungswesen auf die Einzelstaaten unterscheidet sich das US-amerikanische System vom föderalen Schulsystem in Deutschland erheblich. In den USA existieren kaum Absprachen zwischen den Einzelstaaten und die Umsetzung der durch den Bund bereitgestellten Ausbildungsprogramme obliegt primär den Gemeinden. Auch der 1994 eingeführte *School-to-Work Opportunities Act*, mit dem versucht wurde, die fehlenden institutionellen Rahmenbedingungen in den USA zu berücksichtigen, kann als gescheitert bewertet werden (vgl. ebd. S. 259). Geblieben sind *Tech-Prep*, *Career Education* sowie *Academy*-Programme, in denen die *High Schools* auf lokaler Ebene versuchen, sich mit ansässigen *Community Colleges* oder Arbeitgebern zu verzahnen, um qualifizierten Nachwuchs für die Wirtschaft zu entwickeln. Ferner führt er Gründe auf der Ebene divergierender kultureller Muster als weitere Ursache für die ausbleibende Durchdringung des deutschen Systems in den USA an, er stellt sie allerdings nicht in den Fokus seiner Untersuchung. Kreysing kommt am Ende seiner Forschungsarbeit zu dem Schluss, dass ein einheitliches duales Berufsbildungssystem angesichts der zunehmenden Fragmentierung nicht länger erstrebenswert sein muss, sondern vielmehr individuelle Lösungen auf lokaler Ebene größere Erfolge versprechen (vgl. ebd. S. 260).

Im weiteren Verlauf des Forschungsdiskurses wird die Einsicht von zahlreichen Bildungsforschern wie auch Berufs- und Wirtschaftspädagogen geteilt (vgl. z. B. Ragutt, 2015; Heller, Grunau & Duscha, 2015; Kopatz & Gessler, 2017; Euler, 2013a; Bliem, Schmid & Petanovitsch, 2016), dass es unmöglich ist, ein komplettes

Modell der beruflichen Bildung in ein anderes Land zu transferieren. Das deutsche Modell kann damit lediglich als Referenzrahmen dienen. Schmidt und Benner (1989) verweisen in ihrem Aufsatz „Das duale System der Berufsausbildung – Ein Exportschlager?“ insbesondere auf die historischen Wurzeln und die gesamtgesellschaftliche Einbettung als Faktoren, die das System in Deutschland erst wirksam und damit erfolgreich werden lassen. „Wir halten eine ‚Übertragung des dualen Systems der Berufsausbildung‘, wie es heute in der Bundesrepublik Deutschland ausgeprägt ist, auf ein anderes Land für unmöglich und die Empfehlung, so zu verfahren, für leichtfertig und von der Unkenntnis der tatsächlichen Sachverhalte geprägt“ (ebd. S. 347). Allerdings halten sie den Transfer von Teilaspekten oder anderen konstitutiven Elementen des Systems für möglich. Zudem weisen sie darauf hin, dass bei einem Transfer die Teilaspekte modifiziert und an die vorliegenden Rahmenbedingungen angepasst werden müssen. Als entscheidendes Erfolgskriterium für die erfolgreiche Etablierung sehen Schmidt und Benner die politische und die gesellschaftliche Akzeptanz (vgl. ebd. S. 353). Eine Antwort auf die Frage, wie dies zu erzielen ist, wird in dem Forschungsaufsatz nicht gegeben.

Damit setzt die zweite Phase des Forschungsdiskurses auf einem Systemkomponenten-Ansatz auf und distanziert sich von der vorherigen Idee, dass ein berufliches Bildungssystem als Blaupause dienen kann. Forschungsarbeiten in dieser Phase befassen sich mit der Analyse und Systematisierung jener Grundprinzipien und Strukturelemente, die für den Erfolg des deutschen dualen Systems als wesentlich erachtet werden können. Auch Euler (2013a) reflektiert in einer Studie für die Bertelsmann Stiftung die Frage des möglichen Transfers des deutschen dualen Ausbildungsmodells auf der Ebene einzelner Systemkomponenten. Er benennt elf konstitutive Elemente des deutschen Systems, die jeweils auf einen modifizierten Transfer hin überprüft und an die Ziele und Rahmenbedingungen im Transferland angepasst werden können. Zu diesen konstitutiven Elementen zählen „die Breite der Zielausrichtung, der Zielfokus eines Ausbildungsberufs, das alternierende Lernen, das Zusammenwirken zwischen Staat und Wirtschaft, die gemeinschaftliche Finanzierung, das Vorhandensein von Komplementärangeboten, die Kodifizierung von Qualitätsstandards, die Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals, die Balance zwischen Standardisierung und Flexibilisierung, die Entwicklung von Entscheidungs-

und Gestaltungsgrundlagen sowie die gesellschaftliche Akzeptanz des Modells“ (ebd. S. 7f.). Seine Reflektion zur Transfertauglichkeit dieser Elemente erfolgt durch einen Vergleich der Komponenten in ausgewählten beruflichen Bildungssystemen (vgl. ebd. S. 70). Er fokussiert sich also nicht auf den Transfer in ein bestimmtes Zielland, sondern liefert einen übergeordneten Rahmen, der bei Übertragbarkeitsbestrebungen angewendet werden kann.

Bliem, Schmid & Petanovitsch (2014) benennen insgesamt sieben Kerndimensionen, die eine nachhaltige Implementierung eines dualen beruflichen Bildungssystems bedingen. Anlass für ihre Untersuchung gibt der steigende Fachkräftemangel sowie die erhöhte Jugendarbeitslosigkeit in der Republik Slowakei, denen nach Ansicht der Autoren durch ein duales Berufsausbildungssystem, wie es in den deutschsprachigen Ländern etabliert ist, entgegengewirkt werden kann (vgl. ebd. S. 3). Zu den Erfolgsfaktoren zählen klare Regelungen hinsichtlich der Verantwortlichkeit der Beteiligten auf Basis rechtlicher Regelungen, das Berufskonzept als Basis des Berufsausbildungssystems, die zu erwartenden Nutzeneffekte für die Unternehmen, etablierte Mechanismen der Qualitätssicherung, die Anpassungsfähigkeit des Systems im Falle von wirtschaftlichen Entwicklungen und damit einhergehenden Veränderungen in den erforderlichen Qualifikationsprofilen, ein Interesse der Jugendlichen an dieser Form des Qualifikationserwerbs sowie etablierte administrative Strukturen und Abläufe (vgl. ebd. S. 11ff.). Eine Empfehlung, wie diese Merkmale in der Slowakei etabliert werden können, geben die Autoren nicht, sondern verweisen auf die Berücksichtigung des dort vorliegenden nationalen Rahmens und lokaler Gegebenheiten.

Die dritte Phase überlappt mit der vorherigen und stellt eine leichte Modifikation dar. Es herrscht die Überzeugung, dass weder ein ganzes System noch Elemente transferiert werden können. Möglich ist allerdings der Transfer einzelner Elemente, die den Kern des Systems ausmachen und die durch Adaption in das lokale System integriert werden können (Hummelsheim & Baur, 2014). Die aktuelle deutschsprachige Forschung sucht demnach nach Anknüpfungspunkten in den Zielländern, so dass eine kontextangepasste Übertragung von deutschen Kernelementen möglich wird.

Dem zuzuordnen ist auch die Forschungsarbeit von Gessler (2016), der sich mit der Umsetzung des dualen Systems in Tochtergesellschaften deutscher Unternehmen beschäftigt. Er untersucht den Anlass für die Implementierung des deutschen Systems, den Implementierungsprozess und die Implementierungsform. Hierbei unterscheidet er Imitation, Adaption und Abwandlung des deutschen Modells. Er kommt zu dem Ergebnis, dass insbesondere die steigenden qualitativen und quantitativen Produktionsanforderungen Anlass gegeben haben, das Modell nach dem Vorbild des deutschen Mutterkonzerns zu implementieren (vgl. ebd. S. 87). Ferner stellt Gessler fest, dass das Modell während der Implementierung an die US-amerikanischen Rahmenbedingungen angepasst wurde. Dementsprechend ist keine bloße Imitation oder Kopie des deutschen Systems entstanden, sondern dem Autor zufolge „a new model with significant differences in comparison with the origin system in Germany; therefore, it is a local innovation within a new meaning“ (ebd. S. 94f.). Trotz des Erfolges in den untersuchten Werken bleibt offen, inwiefern sich das dort geschaffene Modell darüber hinaus durchsetzen kann.

Auch Aring (2014) befasst sich mit der Evaluierung von Implementierungsversuchen des deutschen dualen Systems in Tochtergesellschaften deutscher Unternehmen in einem fremdkulturellen Kontext. Die Ergebnisse seiner Untersuchung des Ausbildungsverhaltens von Volkswagen, BMW und Siemens in den USA für die *International Labour Organization* bringen ein ähnliches Ergebnis wie die Untersuchung von Gessler hervor. Die deutschen Tochterunternehmen weichen mit ihren Ausbildungspraktiken deutlich von dem heimischen Qualifizierungsmuster ab und orientieren sich an den jeweiligen lokalen Gegebenheiten und Kontexten.

Es fällt auf, dass der kulturelle Kontext und Kulturdifferenzen zwischen nationalen Bildungssystemen immer wieder benannt und ihre Bedeutung hervorgehoben wird (Euler, 2013a, S. 14; Greinert, 2001, S. 56). Georg (1997) sieht Übertragbarkeitsversuche auf so genannte „Adaptionsbarrieren“ stoßen, „die auf die Einbindung von Bildungsstrukturen in den spezifischen historischen, kulturellen und sozialen Kontext des Landes verweisen“ (ebd. S. 154) und verweist ferner auf die Bedeutsamkeit der Verknüpfung „kulturalistischer“ und „strukturalistischer“ Perspektiven (ebd. S. 161). Auch Greinert (2005) postuliert, dass es die „Werte, Normen, Einstellungen,

Überzeugungen und Ideale einer Gesellschaft“ sind, die nicht nur das Ausbildungssystem, sondern das gesamte Bildungssystem eines Landes prägen (ebd. S. 19). Obwohl die Relevanz des kulturellen Kontextes immer wieder betont wird, kann konstatiert werden, dass er bei der Frage der Übernahme von beruflichen Bildungsstrukturen kaum in den Mittelpunkt des Forschungsvorhabens gerückt wird. Dies bestätigt Wolf (2009), der festhält, dass „in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weder eine Monografie noch ein Aufsatz über den Zusammenhang von Berufsbildung und Kultur“ vorliegt (ebd. S. 14). Er versucht in seiner Dissertationsschrift die kulturellen Einflussfaktoren auf Projekte der Entwicklungs- und Berufsbildungszusammenarbeit anhand einer von ihm entwickelten prozessualen Kulturtheorie zu ermitteln. Die derart ermittelten soziokulturellen und sozioökonomischen Einflussfaktoren können genutzt werden, um die Inhalte zukünftiger Berufsbildungsprojekte besser an die divergierenden kulturellen Kontexte anzupassen (vgl. ebd. S. 221f.). Damit entwickelt er das zuvor von Phillips und Ochs (2004) beschriebene vierstufige Prozessmodell weiter.

Innerhalb der internationalen Managementforschung finden sich dagegen eine Reihe von Untersuchungen, die sich mit dem Einfluss von Kultur auf die Wirksamkeit von Managementpraktiken auseinandersetzen. Zumeist handelt es sich um Forschungsarbeiten, die sich mit dem kulturübergreifenden Transfer von Managementpraktiken innerhalb einer multinationalen Unternehmung befassen (vgl. z. B. Ghoshal & Bartlett, 1988; Szulanski, 1996). Hierbei wird der Einfluss von unterschiedlichen unternehmenskulturellen Kontexten in den Mittelpunkt gerückt. Weit weniger verbreitet hingegen sind Publikationen, die sich mit dem Einfluss der Landeskultur auf Managementmethoden beschäftigen (Kostova, 1999, S. 309). Dennoch kommt diesem Einfluss bei einer kulturübergreifenden Übertragung von Managementinstrumenten, analog zur Übertragung von Bildungsstrukturen, eine entscheidende Bedeutung zu. „It is reasonable to argue that successful managerial techniques in one country may lose their effectiveness in another. The differences in their effectiveness can only be understood if we take into consideration the situational factors that lead individuals to interpret the same managerial techniques in different ways. As the market becomes more global, more attention should be given to cultural characteristics, because they set the norms and standards in the service of the self“ (Erez & Earley, 1993, S. 17).

Der Stand der Forschung bestätigt die Annahme, dass bislang nur eine punktuelle Auseinandersetzung mit den Hemmnissen, die von differenten kulturellen Kontexten bei der Implementierung des deutschen dualen Berufsausbildungssystems in den USA ausgehen, stattgefunden hat. Bislang stand bei der Frage nach den gescheiterten Implementierungsversuchen zumeist eine fachliche, nicht so sehr eine kulturelle Begründung im Vordergrund. Diese Lücke soll mit Hilfe der vorliegenden Arbeit geschlossen werden.

1.3 Zielsetzung und Vorgehen

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Erkenntnisinteresse, die Hindernisse auf der Ebene der kulturellen Muster und Wertvorstellungen zu ermitteln, die der Implementierung eines dualen Ausbildungssystems nach bundesdeutschem Vorbild in den USA entgegenwirken. Um dies zu erreichen, bewegt sich die Analyse auf der Makroebene, also der gesellschaftlichen Ebene, auf der die Strukturen, Institutionen und Resultate menschlichen Handelns sichtbar werden (Braun, 2013, S. 162). Zunächst soll ein Verständnis des heutigen deutschen dualen Ausbildungssystems erarbeitet werden, und zwar durch eine historisch-systematische Analyse der Entstehungsgeschichte und Strukturen. Im Anschluss wird durch eine historisch-systematische Analyse das derzeitige berufliche Bildungssystem in den USA und der heutige Implementierungsstand der dualen Berufsausbildung (*Apprenticeship*) dargelegt. Durch einen Vergleich mit Deutschland auf der strukturellen Ebene soll dabei überprüft werden, ob zentrale Merkmale der deutschen dualen Berufsausbildung bereits heute im US-amerikanischen System wiedergefunden werden können. Mit der Einnahme einer kulturalistischen Perspektive sollen die kulturspezifischen Werte und Praktiken Deutschlands und der USA erarbeitet werden. Dies erfolgt in Form einer kontrastierenden Darstellung, aus der die prägnantesten Kulturunterschiede hervorgehen sowie deren Implikationen für die charakterisierenden Merkmale einer dualen Berufsausbildung. Dies geschieht mit dem Ziel, die Kulturgebundenheit von Struktur, Organisation und Rahmenbedingungen von dualen Berufsausbildungen zu verdeutlichen. Zum Erkenntnisgewinn der jeweiligen kulturellen Spezifika wird die Kombination aus einem etischen und einem emischen Vorgehen angewandt.

Im Rahmen des etischen Ansatzes wird auf Instrumente innerhalb der kulturvergleichenden Forschung zurückgegriffen. Anhand der Kulturschemata von Hofstede sollen die wesentlichen Werte, Grundannahmen und Verhaltensweisen innerhalb der US-amerikanischen und deutschen Kultur ermittelt werden. Hierbei handelt es sich um übergeordnete Kulturdimensionen, die in der Regel eine Vielzahl von Kulturen anhand dichotomer Ausprägungen voneinander abgrenzen. Die Darstellung der Ergebnisse für die USA und Deutschland liefern erste Ansatzpunkte, um eine Deskription der kulturellen Spezifika vornehmen zu können. Mit der Einnahme einer emischen Forschungsperspektive wird in Ergänzung zur bisherigen makrotheoretischen Sichtweise das Kulturverständnis von der Mikroebene ausgehend erfasst. Die Grundlage dafür bildet das Kulturstandard-Konzept von Alexander Thomas, der die kulturellen Charakteristika deduktiv aus Detailanalysen ableitet (Hauser & Banse, 2009, S. 13, [online]).

Durch die Nutzung der Ansätze von Hofstede und Thomas zur Beschreibung von kulturellen Spezifika wird versucht, das Spektrum von spezifizierend bis generalisierend abzudecken, um sicherzustellen, dass der gewonnene Erkenntniswert möglichst differenziert ist und sich mit „einem niedrigen Niveau der Stereotypenverwendung vereinbaren lässt“ (Bolten, 2007a, S. 100). Für die Darstellung beider Kulturen wird kein Anspruch auf Vollständigkeit oder abschließende Ergebnisse erhoben. Darüber hinaus können regional divergierende und erst recht individuelle Wertorientierungen und Verhaltensweisen nicht berücksichtigt werden, deren Vorhandensein und Relevanz nicht bestritten werden soll.

Weiterhin sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich zu allen Methoden des Kulturvergleichs eine Vielzahl von kritischen Auseinandersetzungen finden lassen. Die Kritik zu den Untersuchungen ist vielschichtig: Sie reicht vom Vorwurf der Pauschalität, einhergehend mit dem Problem einer unzulässigen Quantifizierbarkeit des Untersuchungsgegenstandes, über die unzureichende Validität der Untersuchungsergebnisse, die ungenaue Untersuchungsmethode, die unklare Operationalisierung der Kulturdimensionen bis hin zur mangelnden Repräsentativität (vgl. z. B. Erez & Earley, 1993; Engelen & Tholen, 2014; Hansen, 2011; Thomas & Utler, 2013). Dieser Kritik wird hier durchaus Rechnung getragen und es soll versucht werden, durch „die Vermischung und Kombination der verschiedenen Kulturkonzepte [...] die oben

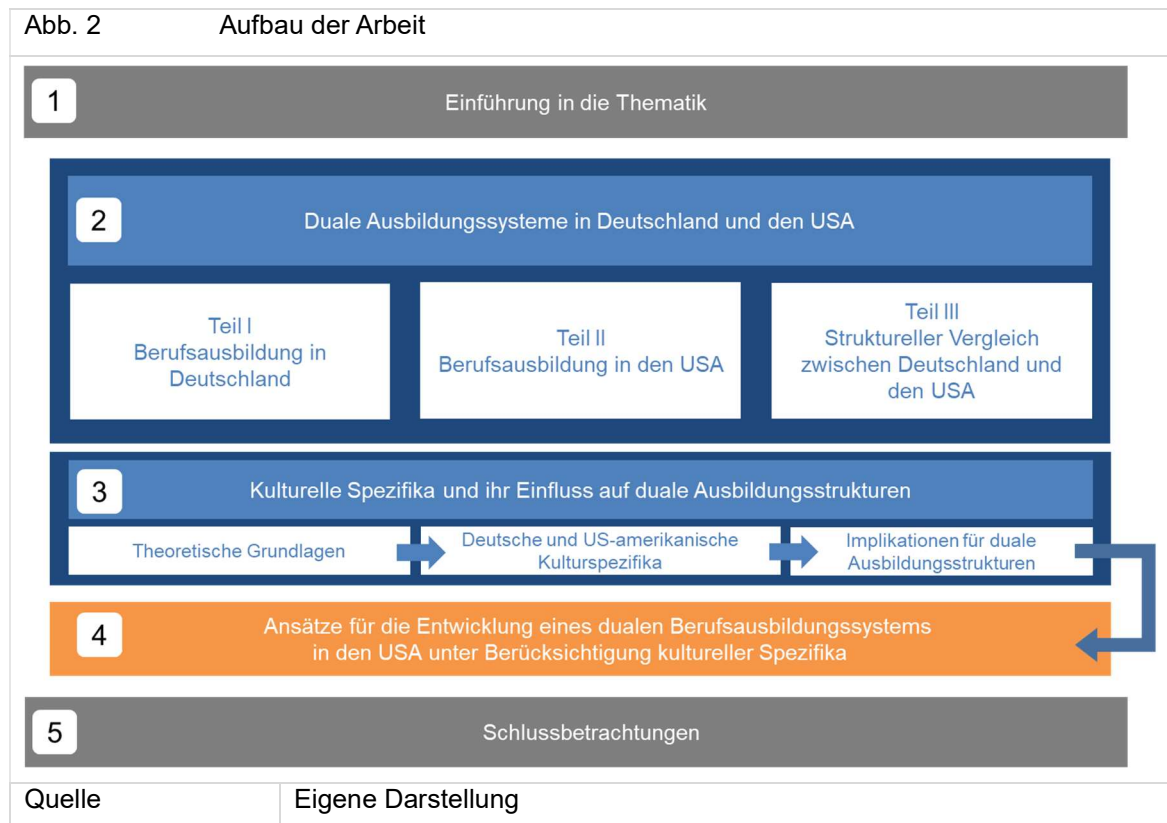
genannten Defizite sowohl aus der makro- als auch der mikrotheoretischen Perspektive, wenn nicht [zu beheben], so doch zumindest [abzuschwächen]“ (Hauser & Banse, 2009, S. 14, [online]).

Mit Hilfe der erlangten Erkenntnisse sollen Ansätze für ein System der dualen Berufsausbildung in den USA entwickelt werden, das die Implikationen aus dem Kulturvergleich aufgreift und so die für das deutsche System charakteristischen Merkmale unter Berücksichtigung der spezifischen kulturellen Muster adaptiert. Das System soll darüber hinaus auf bestehenden lokalen Strukturen und Instrumenten aufbauen und mit ihnen verknüpft werden, um ein höchstmögliches Maß an Wirksamkeit für das Ziel entfalten zu können, einen besseren Ausgleich von Angebot und Nachfrage bei Fachkräften der mittleren Qualifikationsebene zu generieren.

1.4 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 wird die Grundlage der vorliegenden Arbeit gelegt, indem ein Grundverständnis der Struktur und Organisation, der Rahmenbedingungen sowie der Funktionen der dualen Berufsausbildung in Deutschland und des Apprenticeshipwesens der USA erarbeitet werden. Ausgehend von einer Skizzierung der terminologischen Definitionen, Grundannahmen und der historischen Entstehungsgeschichte wird das heutige deutsche duale System mit seinen charakterisierenden Merkmalen in Kap. 2.1 dargestellt, wofür bereits existierende Ergebnisse der Forschung herangezogen werden. Das Kapitel schließt mit einer kritischen Auseinandersetzung mit dem deutschen System. In Kap. 2.2 steht die Darstellung des Berufsausbildungssystems der USA im Vordergrund, einschließlich der dortigen bildungspolitischen und wirtschaftlichen Herausforderungen und Rahmenbedingungen. Der Fokus liegt auf der Beschreibung des derzeitigen US-amerikanischen *Apprenticeship*-Systems in Abgrenzung zur deutschen dualen Berufsausbildung, welche in Kap. 2.3 vorgenommen wird. Kapitel 3 verfolgt die Zielsetzung, Kultur als einen wesentlichen Einflussfaktor von beruflichen Bildungssystemen darzustellen. Dies geschieht anhand eines Vergleichs der kulturellen Charakteristika von Angehörigen der US-amerikanischen und deutschen Kultur. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in Kapitel 4 in Ansätze für ein US-amerikanisches duales Berufsausbildungssystem übertragen.

Die Arbeit endet in Kapitel 5 mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Untersuchungsergebnisse. Darüber hinaus wird auf die Begrenzungen und Limitierungen eingegangen, die sich im Kontext der Untersuchung ergeben haben. In einem abschließenden Ausblick werden Ansätze für weitere Forschungsarbeiten aufgezeigt.



2 Formen betrieblicher Ausbildung in Deutschland und den USA

Das folgende Kapitel hat zum Ziel, die Grundzüge der beruflichen Bildungsstrukturen in Deutschland sowie in den USA in vergleichender Absicht darzustellen. Hierfür werden zunächst in den Kapiteln 2.1 und 2.2 die jeweiligen Bildungssysteme beschrieben und typische Ausbildungsformen extrahiert. Dabei soll die Einzigartigkeit der jeweiligen Systeme und nicht ihre Andersartigkeit in den Vordergrund gerückt werden. Die Darstellung bewegt sich auf einer deskriptiven Forschungsebene und umfasst die prägenden historischen Triebkräfte, die dem jeweiligen Bildungswesen seine nationale Identität verliehen haben (Deißinger & Frommberger, 2010, S. 344). Am Ende des Kapitels erfolgt eine Gegenüberstellung der beiden Systeme. Dabei dient das deutsche System als gute Praxis hinsichtlich dualer Ausbildungsstrukturen, so dass die in Kap. 2.1.4 dargelegten deutschen Kernmerkmale als Vergleichskriterien zugrunde gelegt werden.

Die Angaben für Deutschland für die Zeit bis 1945 umfassen das Deutsche Reich in den jeweiligen Grenzen. Für die folgende Zeit bis zum 3. Oktober 1990 beinhalten die Angaben das Gebiet der BRD und der ehemaligen DDR. Alle Ausführungen ab 1991 beziehen sich auf die Bundesrepublik Deutschland nach dem Gebietsstand ab dem 3. Oktober 1990.

2.1 Berufsausbildung in Deutschland

Obwohl sich das duale Berufsausbildungssystem im Laufe seiner Entstehung und Entwicklungsgeschichte immer wieder Kritik und Vorbehalten ausgesetzt sah, kann es heute als fest verankerte eigenständige Säule im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland bezeichnet werden (Spöttl, 2016, S. 14). Durch die Orientierung an den Anforderungen des Beschäftigungssystems gilt die duale Berufsausbildung als arbeitsmarktorientiert und bedarfsgerecht, so dass sich eine Vielzahl von Unternehmen daran beteiligen, um ihren Fachkräftenachwuchs sicherzustellen. Zugleich wird sie als geeigneter Mechanismus anerkannt, um die Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt zu verbessern, was sich in einer relativ niedrigen Jugendarbeitslosenquote in Deutschland niederschlägt (Heller, Grunau & Duscha, 2015, S. 1, [online]; Spöttl et al., 2009, S. 34).

Bevor der Einfluss der Kultur auf die Berufsausbildung diskutiert werden kann, muss zunächst ein Grundverständnis über das deutsche System und seine Einbettung in das gesamte deutsche Bildungssystem gewonnen werden. Daher dienen die weiteren Ausführungen dazu, den definitorischen und theoretischen Kontext zu erläutern, um darauf aufbauend die heutige deutsche duale Berufsausbildung als Ergebnis eines historischen Entwicklungsprozesses darzustellen. Dabei sollen nicht nur seine Stärken herausgearbeitet, sondern auch über eine kritische Auseinandersetzung Aufschluss über die Schwächen des Systems gegeben werden.

2.1.1 Grundannahmen der Berufsausbildung

Im Folgenden werden die Definitionen und Abgrenzungen der wesentlichen Begriffe und theoretischen Grundlagen für die vorliegende Arbeit beschrieben. Hierbei ist festzuhalten, dass es aufgrund der unterschiedlichen nationalen Akzentuierungen nicht möglich ist, die Begriffe Berufsbildung, Berufsausbildung und Beruf allgemeingültig über nationale Vorstellungen hinweg zu formulieren (Negrini, 2016, S. 9). Durch die Einbettung in ein staatliches Gesamtsystem kann ein Verständnis nicht unabhängig vom gegebenen Kontext gewonnen werden. Des Weiteren ist die Berufsausbildung als Phänomen nur dann stark ausgeprägt, wenn sie auch eine entsprechende Relevanz im vorherrschenden Bildungssystem hat (Brandsma, Kessler & Münch, 1995, S. 13). Dementsprechend beschränkt sich die vorliegende definitorische Bestimmung auf das in Deutschland dominierende Verständnis.

2.1.1.1 Beruf

Der Beruf wird in der vorliegenden Arbeit immer wieder als zentraler Begriff genannt, da das Ziel der beruflichen Bildung die Befähigung zur qualifizierten Ausübung eines solchen darstellt. Das Berufskonzept ist seit Jahrzehnten Gegenstand soziologischer Forschung, die sich immer wieder mit der Frage der Auswirkungen von Berufen auf das Leben und Handeln von Personen auseinandersetzen (vgl. z. B. Kurtz, 2005). Entstehungsgeschichtlich reicht das Konzept des Berufes weit zurück. Die Wurzeln finden sich im Mittelalter in der Gliederung nach ständischer Ordnung, wo bereits ein Beruf einen Ausdruck der beruflichen Arbeitsteilung darstellte (Spöttl, 2016, S. 15). Im Zeitalter der Reformation äußerte sich die Bedeutung in Form des

inneren und äußeren Berufes (Heller, Grunau & Duscha, 2015, S. 2, [online]). Der innere Beruf drückte sich nach Luthers Berufslehre in der Berufung eines Christen zu einer höheren geistigen Aufgabe aus (Kurtz, 2001a, S. 8). Der äußere Beruf war eng mit der Erwerbsarbeit sowie dem materiellen und gesellschaftlichen Stand verknüpft. Damit kam dem Berufsbegriff zum einen die Aufgabe der Qualifikationsvermittlung zu, zum anderen die Aufgabe der Berufung in Form einer Bestimmung des Standes (Spöttl, 2016, S. 15).

Im Zuge des 18. und 19. Jahrhunderts wurde der Begriff zunehmend losgelöst von religiösen Bedeutungszusammenhängen betrachtet und von der Auffassung des Berufes als Mittel der individuellen Verwirklichung und sozialen Verpflichtung abgelöst (Heller, Grunau & Duscha, 2015, S. 2; [online]). Innerhalb der Industrialisierung dominierte die Vorstellung vom Beruf als einer Tätigkeit, die eine fachliche Qualifikation voraussetzt und zumeist mit einem materiellen Einkommen verbunden ist (ebd. S. 3). Auch heute noch steht der Berufsbegriff im Zentrum pädagogischer und soziologischer Fragestellungen und erfährt eine hohe soziale, gesellschaftliche und bildungspolitische Bedeutung (Spöttl, 2016, S. 15). Dies liegt u. a. daran, dass ihm eine Vielzahl von Funktionen beigemessen wird: Ausdruck der sozialen Position und damit des Status eines Individuums innerhalb einer Gesellschaft, Entwicklung der persönlichen Identität und Selbstverwirklichung, Ausdruck für die Beherrschung von Qualifikationen und Kompetenzen, damit auch Grundlage für die Ausübung einer Berufstätigkeit (Kurtz, 2001b, S. 150f.; Münch, 2007, S. 3; Schaack, 2009, S. 1754; Heller, Grunau & Duscha, 2015, S. 3, [online]).

Versucht man den Berufsbegriff zu definieren, lassen sich in der Literatur je nach Forschungsgegenstand und Wissenschaft unterschiedliche Definitionen finden. Weit verbreitet ist die Definition Max Webers, der einen Beruf versteht als die „Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person, welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“ (Weber, 1980, S. 80). Lempert (2002) definiert Beruf über drei Merkmale, die eng an die Definition Webers angelehnt sind, als Kombination von Leistungen, Erwerbschance sowie Dauerhaftigkeit (vgl. ebd. S. 179). Berger, Konietzka und Michailow (2001) unterscheiden bei Merkmalen nach dem erlernten Beruf, der die erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten widerspiegelt, dem ausgeübten Beruf als dem Bereich, in dem ein Individuum letztlich tätig ist, und der beruflichen Schließung, die eine

abgeschlossene Berufsgruppe ausdrückt. Weitere Merkmale wie die soziale Zuweisung, die soziale Stellung und das Berufsprestige machen deutlich, dass durch den Beruf ein Status einer Person in einer Gesellschaft ausgedrückt wird, der von einer entsprechenden Wertschätzung begleitet werden kann (vgl. ebd. S. 212). Dostal (2002a, [online]) bezeichnet den Beruf daher als „Wurzel für die Allokation des Individuums in der Arbeitswelt wie auch in der Gesellschaft“ (ebd. S. 465). Damit wird über den Beruf für das Individuum eine Verbindung von beruflicher Fachlichkeit und sozialer Integration geleistet (Baethge & Baethge-Kinsky, 1998, S. 461). Die Übernahme einer Berufsposition kann demzufolge Status verleihen und zur gesellschaftlichen Integration beitragen.

Beruf meint aber auch „Arbeitskraft-, Fähigkeits- oder Kompetenzmuster“, die sich stark formalisiert in schriftlich formulierten Berufsbildern wiederfinden können (Daheim, 2001, S. 23). Die gemeinsam geteilten und anerkannten Berufsbilder bieten die Basis für zwischenbetriebliche Mobilität der Beschäftigten, da der Wert erworbener Qualifikationen von den Unternehmen eingeschätzt und bewertet werden kann, wobei sie zudem Rückschlüsse auf das Arbeitsvermögen eines Individuums erlauben (Deißinger, 2002, S. 124; Spöttl, 2016, S. 16). Dies resultiert in einer Transparenz der erworbenen Berufsabschlüsse und ermöglicht die Vergleichbarkeit der verliehenen Bildungszertifikate. Indem Qualifikationen autonom und betriebsunabhängig eingesetzt werden können, steht der Beruf für die Gewährleistung „professioneller Standards“, wobei „curriculare Normierungen“ hinterlegt sind (Deißinger, 2002, S. 123). Die Berufsbilder sind standardisiert und ermöglichen dem Auszubildenden nach erfolgreicher Beendigung der Berufsausbildung unabhängig vom Ausbildungsbetrieb zu arbeiten. „Der Beruf liefert eine universelle ‚Codierung‘ von Qualifikationen, erlaubt also eine Verständigung über Kompetenzen und sozialen Status – unabhängig von den jeweiligen betriebsspezifischen Anforderungen“ (Georg, 1993, S. 186). Hierdurch wird der Facharbeitsmarkt strukturiert und gleichzeitig den in Deutschland ansässigen Unternehmen Fachkräfte zur Verfügung gestellt, unabhängig davon, ob sie sich selbst am Ausbildungssystem beteiligen (Drexel, 2005, S. 10, [online]). Berufsbilder enthalten in ihren Beschreibungen nicht nur Angaben zu den geforderten fachlichen Qualifikationen, sondern auch zu persönlichen. Beck, Barter & Daheim (1997) beschreiben das Berufsbild als „ein sozial standardisiertes Persönlichkeitsbild“ und dessen Umsetzung als „die Verwandlung und Verfestigung

von Strukturmerkmalen von Berufen in Standardeigenschaften von Personen“ (ebd. S. 29). Damit wird die Bedeutung des Berufes in Deutschland unterstrichen, da er nicht nur gesellschaftliche Orientierung vermittelt, sondern gleichzeitig einen Zugang zur eigenen Persönlichkeit liefern kann.

Das hierdurch zum Ausdruck kommende deutsche Berufsprinzip umfasst auch die ganzheitliche Beschreibung von Qualifikationsprofilen. Damit geht die curriculare Orientierung einher, gemäß der einzelne Lerneinheiten und Bestandteile nicht aus einem Berufsprofil herausgelöst und isoliert vermittelt werden sollen (ebd. S. 124), sondern nur als zusammenhängende Qualifikationsbündel zu einer einzelbetriebsunabhängigen beruflichen Handlungskompetenz führen (Spöttl, 2016, S. 18; Euler, 2013b, S. 264). Durch die Verzahnung von theoretischen und praktischen Inhalten wird im Rahmen einer Berufsausbildung ein ganzheitlicher Kompetenzerwerb sichergestellt, der das Individuum nicht nur für eine eingegrenzte Tätigkeit, sondern für eine Breite an Tätigkeiten im Rahmen des angestrebten Berufsbildes qualifiziert (Drexel, 2005, S. 9, [online]). Dieser Ansatz legt die Grundlage für das Individuum, um sich selbständig in neue Sachverhalte einarbeiten und sich auf diese Weise lebenslang weiterbilden zu können. Beruflichkeit meint damit auf der einen Seite Qualifizierung für bestimmte Tätigkeiten, auf der anderen Seite gleichermaßen die Entwicklung eines Kompetenzprofils, das dem Individuum die selbständige Bewältigung von wechselnden Anforderungen innerhalb des erlernten Berufsfeldes ermöglicht (Deißinger, 2001a, S. 17).

Dieses im deutschsprachigen Raum vorherrschende Berufskonzept kann als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zu anderen Ausbildungssystemen geltend gemacht werden (Schaack, 2009, S. 1754).

2.1.1.2 Berufsbildung und Berufsausbildung

Die Wurzeln für eine begriffliche und organisatorische Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung sind in den Anfängen der Industrialisierung sowie des Neuhumanismus zu finden. Da der Zugang zu allgemeiner Bildung de facto oft auf Kinder gehobener sozialer Schichten begrenzt war, ist die Entstehung der beruflichen Bildung auf die Fragestellung zurückzuführen, wie Bildung in Bevölkerungsschichten erfolgen konnte, die keinen Zugang zum öffentlichen Bildungs- und Schulsystem

hatten. Angesichts dessen sind v. a. land- und hauswirtschaftliche Betriebe zu alternativen Lernorten erwachsen, in denen Bildung als Qualifizierung für eine berufliche Tätigkeit praktiziert wurde (vgl. Arnold & Gonon, 2006, S. 27; Nölker, 1989, S. 27). Die weitere Entwicklung der beruflichen Bildung ist eng verwoben mit der Entwicklung der Berufsausbildung und wird oftmals bedeutungsgleich wiedergegeben (vgl. z. B. Rothe, 2008, S. 3ff.; Fingerle & Kell, 1990, S. 309). Da die Entstehungsgeschichte der Berufsausbildung ausführlich in Kapitel 2.2 dargestellt wird, soll hierauf an dieser Stelle verzichtet werden.

Im heutigen Sprachgebrauch ist ein Begriffsverständnis von Berufsbildung vorzufinden, das die Berufsausbildung als Teilgebiet subsumiert. Baethge, Solga und Wieck (2007) gehen von Berufsbildung in einem engeren Sinn aus und fassen darunter alle schulischen und betrieblichen Einrichtungen und Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung, die „zwischen dem allgemein bildenden Schulwesen und der Hochschule liegen“ (ebd. S. 13). Der Fokus liegt hierbei auf einem abgegrenzten Funktionsbereich in nichtakademischen Ausbildungsgängen. Fingerle und Kell (1990) schlagen hingegen einen Berufsbildungsbegriff im weiteren Sinn vor, wonach Berufsbildung „nicht nur in Betrieben der Wirtschaft und vergleichbaren Einrichtungen, in berufsbildenden Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen (nach § 1 Berufsbildungsgesetz), sondern auch nach anderen rechtlichen Vorgaben in öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnissen, in Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten, usw. [stattfindet].“ (ebd. S. 305). Gemeinsam ist beiden definitorischen Ansätzen, dass berufliche Bildung das Ziel zu verfolgen hat, für eine berufliche Tätigkeit in einem bestimmten Arbeitsgebiet und damit für die Ausübung eines Berufes zu qualifizieren.

Nach dem Berufsbildungsgesetz verfolgt die Berufsausbildung, die als eine Form der beruflichen Bildung anzusehen ist, eine ähnliche Zielsetzung: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausbildung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“ (BBiG, § 1, Abs. 3). Aus dieser Zielsetzung lässt sich ableiten, dass Lernen im beruflichen Ausbildungsprozess ganzheitlich im Rahmen eines definierten beruflichen Kontextes erfolgen muss. Die Wissensaneignung und -weitergabe

geschieht mit dem Ziel, die berufliche Handlungskompetenz der Individuen zu entwickeln. Gegenüber dem Bildungsbegriff gibt es „weithin akzeptierte Vorstellungen“ (Münch, 2002, S. 23) vom Begriff der Handlungskompetenz. Hierunter ist die Fähigkeit zu verstehen, „sein Leben auf der Grundlage von Normen und Werten zu gestalten, im engeren Sinne zielgerichtet, situationsbedingt und verantwortungsbewusst Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen, und zwar entweder allein oder in Kooperation mit anderen“ (ebd. S. 23f.). Das Ergebnis beruflicher Handlungskompetenz stellen Fachkräfte dar, die selbständig die Anforderungen des Berufsbildes beherrschen und daher als Experten in ihrem Bereich angesehen werden (Prüwer, 2009, S. 89). Mit Fachkräften sei in diesem Zusammenhang der Personenkreis gemeint, der über fachspezifische Qualifikationen verfügt, die formal zertifiziert worden sind. Damit wird angenommen, dass sie diese Tätigkeiten mit höherer Produktivität als andere Arbeitskräfte ausüben können (Bott, Helmrich & Zika, 2011, S. 12).

Nach Rauner (2007) sind die berufliche Kompetenz- und Identifikationsentwicklung untrennbar miteinander verbunden, so dass die berufliche Ausbildung wesentlich die Entwicklung der beruflichen Identität von Jugendlichen beeinflusst (vgl. ebd. S. 10). Dementsprechend wird neben der Erreichung der beruflichen Handlungskompetenz gleichermaßen ein Sozialisationsauftrag verfolgt und Berufsausbildung damit eine sozialisatorische und „persönlichkeitskonstituierende“ Wirkung zugeschrieben (Beck, Brater & Daheim, 1997, S. 27). Durch die Berufsausbildung soll die heranwachsende Generation in das Berufsleben und damit in die gesellschaftliche Gemeinschaft integriert werden. Euler (2013a) sieht diese Wirkung allerdings als umstritten, da für ihn offenbleibt, inwiefern durch das bloße Vorhandensein eines Arbeitskontextes berufliche Identität gefördert wird. Er misst den Persönlichkeitsmerkmalen des Individuums einen wesentlichen Beitrag zur beruflichen Identitätsbildung bei (ebd. S. 26).

Unter dem deutschen Berufsbildungssystem können alle Subsysteme und Institutionen verstanden werden, die als Zielsetzung die Kompetenzentwicklung für eine berufliche Qualifikation verfolgen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 101). Hierzu zählen berufliche Bildungsmaßnahmen (1) innerhalb des Schulberufssystems, (2) Maßnahmen innerhalb des Übergangssystems, (3) innerhalb des dualen Systems sowie (4) im Rahmen beruflicher Weiterbildung, auf die

hier nicht näher eingegangen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 95). Die ersten drei Typen werden im Folgenden dargestellt.

(1) Das Schulberufssystem

Im Rahmen des Schulberufssystems wird in Form von vollzeitschulischer Berufsausbildung v. a. für Berufe im Dienstleistungssektor qualifiziert. Sie wird definiert als die „Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form mit alleiniger Verantwortung des Ausbildungsträgers für die Durchführung“ (Baethge, Solga & Wieck, 2007, S. 14). In der Regel findet diese Form der Ausbildung an sogenannten Berufsfachschulen oder Schulen des Gesundheitswesens statt. Die primär schulbasierte Ausbildung umfasst darüber hinaus auch fakultative und obligatorische Praktika und dient der Zielsetzung, nach dem Ausbildungsende für eine berufliche Tätigkeit qualifiziert zu sein. Diese Qualifizierung erfolgt entweder durch das Erreichen eines Berufsabschlusses, der auch im dualen System existiert oder durch die Aufnahme einer Berufsausbildung im dualen System im Anschluss an die vollzeitschulische Ausbildung (Dobischat, 2010, S. 109). Für Dobischat (2010) nimmt das Schulberufssystem verglichen mit dem Übergangssystem und dualen System eine „scheinbar periphere Lage“ (ebd. S. 101) ein, was v. a. auf den Vorwurf der mangelnden berufspraktischen Erfahrung aufgrund der Konzentration auf die Schule als Lernort zurückzuführen ist (vgl. ebd. S. 126). Die Neuanfängerzahlen im Schulberufssystem können seit 2011 als stagnierend bezeichnet werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 102; Spöttl, 2016, S. 33).

(2) Das Übergangssystem

Zum Übergangssystem hinzuzuzählen sind alle „Maßnahmen außerschulischer und schulischer Bildungsgänge, sofern sie keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 99). Im Gegensatz zu vollzeitschulischen Ausbildungsgängen wird im Übergangssystem kein berufsqualifizierender Abschluss verliehen, sondern die Zielsetzung verfolgt, den Teilnehmern Kompetenzen zur Aufnahme einer Berufsausbildung zu vermitteln, entweder im dualen System oder in vollzeitschulischer Form. Des Weiteren können Teilnehmer dazu befähigt werden, ohne berufsqualifizierenden Abschluss ins Erwerbsleben einzutreten. Dies kann in Form einer Vermittlung allgemeiner Schulabschlüsse oder durch berufsvorbereitende Qualifikationsmaßnahmen geschehen (Baethge, Solga

& Wieck, 2007, S. 14; Hoeckel & Schwartz, 2010, S. 9). Dabei können erworbene Kompetenzen auf das erste Jahr einer anschließenden Vollzeitausbildung im Rahmen des Schulberufssystems oder im dualen System angerechnet werden. Trotz der bereits in der Bezeichnung genannten Zielsetzung, einen Übergang herzustellen, steht das System als solches zunehmend in der Kritik (vgl. z. B. Baethge, Solga & Wieck, 2007, S. 8). Diese liegt v. a. darin begründet, dass es Teilnehmern nur bedingt gelingt, im Anschluss eine betriebliche oder schulische Ausbildung aufzunehmen (Krone, 2010, S. 26) und Neuzugänge v. a. Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss oder mit Migrationshintergrund darstellen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 7). Im Jahr 2015 waren ca. 270.000 Neuzugänge im Übergangssystem zu verzeichnen, was ein Drittel der Grundgesamtheit aller Neuzugänge im beruflichen Ausbildungssystem ausmacht (vgl. Abb. 3).

(3) Das duale System

Gemeint ist hiermit eine nichtakademische Ausbildung, die zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt und in der Regel vor der Aufnahme der Berufstätigkeit eines Individuums ansetzt (Kriependorf, 2010, S. 8). Für Greinert (1995) stellt die Entwicklung des dualen Systems keinen bewusst gesteuerten Prozess dar, sondern ist vielmehr das Ergebnis der Zusammenlegung zweier unabhängig voneinander existierender Lernorte: der Berufsschule und der Ausbildung im Betrieb bzw. Unternehmen (vgl. ebd. S. 19; Kutscha, 2006, S. 50, [online]). Die Zusammenlegung ist der Ursprung der Bezeichnung ‚dual‘, da in beiden Orten gleichermaßen die Zielsetzung verfolgt wird, Menschen auszubilden und zu qualifizieren (vgl. ebd. S. 25). Der Begriff ‚duales System‘ meint dabei, dass diese Form der Berufsausbildung an zwei verschiedenen Lernorten stattfindet, die Theorie und Praxis miteinander verbinden. Lernorte „sind im engeren Sinne Bildungseinrichtungen [...], die Lernangebote organisieren; in einem weiteren Sinne fasst man darunter alle räumlichen Einheiten, die Lernende pädagogisch stimulieren – sowohl im Kontext formal-organisierter Einrichtungen als auch im Rahmen informeller Lernprozesse“ (Tippelt & Reich-Claassen, 2010, S. 11).

In der Regel wird im Rahmen des dualen Systems zwischen den beiden Lernorten Berufsschule und Betrieb klar unterschieden: In der Berufsschule werden die theoretischen Anteile der Berufsausbildung vermittelt, im Betrieb bzw. Unternehmen erfolgt die praktische Qualifizierung. Die Begriffe Betrieb und Unternehmen werden

im weiteren Verlauf der Arbeit bedeutungsgleich zur Bezeichnung des praktischen Lernortes verwendet.

Durch die Hinzunahme von weiteren Lernorten, z. B. überbetrieblichen Lehrwerkstätten oder Lehrgängen an Berufsbildungsstätten, kann im heutigen System tatsächlich aber von einer Pluralität der Lernorte ausgegangen werden (Kutscha, 2006, S. 50, [online]). Der deutsche Bildungsrat nennt in seinen Empfehlungen zur Neuordnung der Sekundarstufe II von 1974 noch die Lernorte Lehrwerkstatt und Studio, wobei unter Lehrwerkstatt „schulische, betriebliche und überbetriebliche Ausbildungsstätten, aber auch Laboratorien, Ausbildungs- und Übungsbüros und vergleichbare Einrichtungen zu verstehen [sind]“ (ebd. S. 72), während das Studio als vierter Lernort Raum für kreative Lernprozesse geben soll (vgl. ebd. S. 74). Trotz allem ist es die kooperative Verzahnung zwischen einem privatwirtschaftlichen Ausbildungsbetrieb zur Herausbildung der praktischen Handlungsfähigkeit und einer staatlich organisierten Schule für eine theoretische Kompetenzentwicklung, die das System weltweit nahezu einzigartig macht (Ragutt, 2015, S. 58).

„Dual“ bezeichnet nach Arnold und Gonon (2006) auch die Teilung des Bildungsauftrags zwischen Wirtschaft und Gesellschaft, da beiden Sektoren gleichermaßen der Auftrag zuteilwird, Heranwachsende mit den für Beruf und Gesellschaft notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen auszustatten (vgl. ebd. S. 40). Die Ausbildung im Betrieb bietet die Möglichkeit, berufspraktische Inhalte in realen Situationen zu erproben, während das Lernen in betriebsfernen Einrichtungen die Möglichkeit zur vertiefenden theoretischen Reflexion bietet. Hierbei sei allerdings festgehalten, dass beide Inhalte nicht miteinander verzahnt vermittelt werden. Der Auszubildende erlebt in Form seiner Mitarbeit im Betrieb die aktive Auseinandersetzung mit dem Arbeitsmarkt und den Umgang mit seinem eigenen Arbeitsvermögen (Kruse, 2012, S. 160). So kann die berufliche Handlungskompetenz aufgebaut werden, die gleichzeitig arbeitsmarktrelevant und nicht explizit nur in einem Betrieb anwendbar ist (Euler, 2013a, S. 33). Damit kann das duale Ausbildungssystem charakterisiert werden als „eine Verbindung von Lernen in der betrieblich-beruflichen Ernstsituation und Lernen im ‚Schonraum‘ der Berufsschule“ (Arnold & Münch, 2000, S. 1). Vor allem dieses alternierende Lernen, welches systematisiert in dualen Strukturen erfolgt, stellt ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal gegenüber anderen beruflichen Bildungsangeboten dar, bspw. innerhalb des Schulberufs- oder Übergangssystems.

Mit einer dualen Berufsausbildung werden laut dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vier wesentliche Zielsetzungen verfolgt:

- Die Auszubildenden haben eine umfassende Grundbildung erworben, das heißt, sie kennen die Grundlagen des gewählten Berufes
- Die Auszubildenden sind für eine qualifizierte Tätigkeit vorbereitet
- Die Auszubildenden beherrschen fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie brauchen, um in dem Beruf zu arbeiten
- Während der Ausbildung haben die Auszubildenden auch schon eigene Berufserfahrung erworben (BMBF, 2011, S. 27).

Die Vermittlung dieser Ziele erfolgt im traditionellen Verständnis durch die Wissensweitergabe eines Meisters zu seinem Lehrling. Didaktisch-methodisch erfolgt sie nach dem Prinzip des Erfahrungslernens – „Vormachen – Nachmachen – Kontrollieren – selbständig Erproben“ (Arnold & Gonon, 2006, S. 104), somit in der Aneignung „impliziten Wissens“ (Zabeck, 2013, S. 32), das für die selbständige Durchführung unerlässlich ist. Die zu vermittelnden Inhalte sowohl der Praxis als auch der Theorie unterliegen den Ausbildungsordnungen der einzelnen Berufe und können dementsprechend nur zu einem gewissen Ausmaß von den Unternehmen beeinflusst werden (Schaack, 2009, S. 1755). Damit erfolgt auch eine Vermittlung von Kompetenzen und Qualifikationen, die nicht zwangsläufig betriebsspezifisch bzw. relevant für die Unternehmen sein müssen. Die Ausbildungsordnungen beschreiben das angestrebte Berufsbild, legen die Ausbildungsdauer und die Prüfungsinhalte fest. Sie werden durch das BMBF und das zuständige Fachministerium erlassen (Hoeckel & Schwartz, 2010, S. 10). Im deutschen System der dualen Berufsausbildung überwiegen die beruflich-betrieblichen Anteile, was für einen geringen Grad an Akademisierung innerhalb des Modells spricht. Dies geht mit der Zielsetzung einher, dass berufliche Bildungsprozesse vornehmlich die Ausbildung von Fachkräften für das mittlere Qualifikationsniveau zu gewährleisten haben, die mit hinreichender beruflicher Handlungskompetenz ausgestattet sind. Dies erfolgt zum einen über die Vermittlung fachlicher Qualifikationen, zum anderen durch die Weiterentwicklung personaler und methodischer Kompetenzen der Auszubildenden (vgl. Ott, 1997, S. 31).

Das deutsche duale System erfüllt quantitative und qualitative Funktionen (Kothe, 1999, S. 62). Zu den qualitativen Faktoren ist die bereits beschriebene Qualifizierungsfunktion hinzuzuzählen, da dem Individuum Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, die zur Ausführung eines Berufes erforderlich sind. Sie endet mit dem Erwerb eines Facharbeiter- oder Handwerksgehilfenbriefs, der eine verlässliche formale Bescheinigung über die Einsatzmöglichkeiten der Arbeitskraft darstellt. Über ihre Allokationsfunktion soll die Passung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem sichergestellt werden, die sich darin äußert, dass die vermittelten Qualifikationen vom Arbeitsmarkt bzw. Beschäftigungssystem nachgefragt werden und damit eine entsprechende Praxisrelevanz haben (Keller, 2014, S. 36). Darüber hinaus wird durch das duale System eine Integrationsfunktion erfüllt, da dadurch eine sowohl berufliche als auch soziale Integration der Jugendlichen in das bestehende sozioökonomische System erfolgt. Die Verwertungsfunktion drückt aus, dass für die Auszubildenden und für die ausbildenden Betriebe ökonomische Vorteile erwirtschaftet werden. Für die Unternehmen zeigt sich dies in Form von quantitativen Nutzeneffekten, die den Nettokosten für die Berufsausbildung entgegenstehen. Diese entstehen insbesondere dann, wenn die Auszubildenden nach Ausbildungsende übernommen werden und dadurch die Aufwendungen für Beschaffung, Qualifizierung und höhere Lohn- und Gehaltskosten von externen Fachkräften eingespart werden können. Für die Auszubildenden macht sich diese Funktion durch das Beziehen des Ausbildungsgehaltes während der Berufsausbildung und die erreichte hierarchische Stellung nach dem Ausbildungsende bemerkbar (Kothe, 1999, S. 67).

2.1.1.3 Theorien zur beruflichen Bildung und ihre Bedeutung für das Verhältnis zwischen Bildung und Beruf

Theorien von Bildung und Beruf stellen die Bedeutung von Arbeit und Beruf für das Individuum, seine Entwicklung, die Formulierung seiner Bildungsziele sowie die Auswirkungen auf Bildungsprozesse in den Fokus ihrer Betrachtung. Berufsbildungstheorien erheben, im Gegensatz zu den Naturwissenschaften, keinen Anspruch darauf, uneingeschränkte Gültigkeit unabhängig von zeitlichen Verläufen zu haben. Damit sind sie nach Münch (2007) so genannte Quasi-Theorien, da sie immer im Kontext ihrer historischen Gegebenheiten und vor dem Hintergrund des aktuell vorherrschenden gesellschaftlichen Kontextes und der dominierenden Werte betrachtet werden müssen (vgl. ebd. S. 32f.).

Die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung kann v. a. seit Beginn des 19. Jahrhunderts mit den Arbeiten Wilhelm von Humboldts als wesentliches Merkmal des deutschen Systems betrachtet werden. Dies manifestiert sich u. a. in der Säulenstruktur des deutschen Bildungswesens sowie der institutionellen Trennung zwischen dem allgemeinen und dem beruflichen Bildungswesen. Im Folgenden werden die bildungstheoretischen Ansätze Humboldts, Kerschensteiners, Sprangers und Blankerz' in ihren Grundzügen dargestellt, da von ihnen wesentliche Implikationen für das heutige Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ausgehen, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit als „strukturkonstituierendes Merkmal des Bildungssystems in Deutschland“ (Kutscha, 2006, S. 38, [online]) erachtet wird.

Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts setzte sich die berufliche Bildung als Teil des gesamten Bildungssystems zunehmend durch. Mit Humboldts Bildungstheorie erfolgte allerdings ein Ende dieser Bewegung. Er setzte sich für die klare Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung ein und sprach sich gegen eine zu frühe Fokussierung auf Fachkenntnisse und Fertigkeiten für ein spezielles Gewerbe aus (Giesecke, 1990, S. 81). Diese deutliche Differenzierung führte zu einer klaren Abwertung der beruflichen Bildung, die sich auch in seinen Ideen für ein dreistufiges Unterrichtssystem niederschlug, bei dem nur zwischen Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht unterschieden werden sollte (Kutscha, 2006, S. 38, [online]).

Bildung bedeutete für Humboldt vorrangig die Entwicklung von Individualität: Der Mensch stelle bei der Geburt noch kein Individuum dar, sondern die Individualität werde erst durch den Prozess der Bildung im Laufe des Lebens erarbeitet. Diese Individualität zielt auf die Totalität ab in Form von innerer Geschlossenheit und der Entwicklung und Entfaltung aller inneren Fähigkeiten (Zabeck, 2013, S. 221). Dies kann nach Humboldt ausschließlich über die Allgemeinbildung erreicht werden, der dementsprechend ein höherer Wert als der beruflichen Bildung zugesprochen wurde. Die Bildungsgegenstände mussten universal sein, was für ihn bedeutete: speziell ausgewählt und auf die individuellen Anlagen und Präferenzen eines jeden Einzelnen zugeschnitten. Bildung war für Humboldt gleichzusetzen mit Selbstbildung und konnte zwar von außen angeregt werden, aber nur durch den Menschen selbst erfolgen. Zwar sah er auch eine Relevanz und Notwendigkeit der beruflichen

Ausbildung, allerdings nicht in Verbindung mit allgemeiner Bildung, die absolut rein zu erfolgen hatte (Schelten, 2005, S. 127). Daher sollte sich die Vermittlung fachlicher und spezieller Kompetenzen ausschließlich in eigens dafür eingerichteten Institutionen konzentrieren (Langewand, 2004, S. 77f.; Arnold, 1982, S. 7).

Humboldts bildungstheoretischen Auffassungen wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts von einer Vielzahl von Berufspädagogen stark kritisiert (vgl. Riedl & Schelten, 2013, S. 31). Kerschensteiner vertrat etwa die Auffassung, dass die berufliche Bildung der allgemeinen gleichgestellt werden müsse. Er verfolgte die Idee, dass die Fortbildungsschule nicht zur Aufgabe habe, die Volksschule in ihren Inhalten fortzuführen, sondern stattdessen den Beruf bzw. das Gewerbe in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken (Müllges, 1967, S. 16). Erziehung hatte für Kerschensteiner die Aufgabe, die Neigungen des Individuums zu erkennen, um es hierdurch zum „praktischen Tun“ zu motivieren (Zabeck, 2013, S. 489f.). Gelingt es den Erziehern, die Neigungen des Heranwachsenden auf ein für ihn interessantes Arbeitsgebiet zu lenken und dies in eine Berufsausübung übergehen zu lassen, dann vollzieht sich nach Kerschensteiner Bildung. Damit dient der Beruf nicht nur als Erziehungsmittel, sondern ist gleichzeitig die Grundlage der Menschenbildung, was wie folgt Ausdruck erhielt: „Berufsbildung steht an der Pforte der Menschenbildung“ (Kerschensteiner, 1904/1966, S. 94). Darüber hinaus sah Kerschensteiner in der Aufgabe der beruflichen Erziehung gleichzeitig eine Erziehung zum Staatsbürger subsumiert, da über den Beruf ein Beitrag an die Gemeinschaft entsteht (Münch, 2007, S. 34). Diese Auffassungen zeigten auch Auswirkungen auf das Konzept und Verständnis der gewerblichen Fortbildungsschulen bzw. später der Berufsschulen. Diese leisteten für ihn einen wesentlichen Beitrag zur Versittlichung der Gesellschaft in Form der Integration der Arbeitenden (Gonon, 2002, S. 131f.).

Weitere Impulse erhielt der damalige Diskurs um das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung durch Eduard Spranger. Den Ansichten Kerschensteiners folgend, konnte auch für ihn Allgemeinbildung nur über den Beruf erreicht werden. Damit wurde der Beruf in seiner Bildungstheorie in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse gerückt und zur Schlüsselfunktion. „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger, 1928, S. 189). Bildung war für Spranger eine „definierte Beschaffenheit der Seelenstruktur“ und konnte nur

„durch Kulturleistungen erworben [werden]“ (Spranger, 1923, S. 27f.). Auf dieser Grundauffassung aufbauend, entwickelte er das Konzept der dreigliedrigen Bildung, beginnend mit der grundlegenden Bildung, die er als notwendig vor dem Beginn der beruflichen Bildung erachtete. Die grundlegende Bildung sollte nach Spranger in der Volksschule, Mittleren Schule und im Gymnasium vermittelt werden. Die berufliche Bildung setzte für ihn auf dieser grundlegenden Bildung auf. Erst nach dem Erreichen der beruflichen Bildung, unter der er die individuelle Entwicklung eines Interessenzentrums verstand, erfolgt die (höhere) Allgemeinbildung (Münch, 2007, S. 33). Die Allgemeinbildung als solche konkretisierte Spranger in seinem Modell nicht weiter. Er sah in ihr die Konzentration auf das herausgebildete Interessenzentrum, was in der Regel die Berufsausübung darstellte und so dem Individuum Zugang zum Kulturleben und zu Kulturgütern verschaffen konnte (Zabeck, 2013, S. 500).

Auch Herwig Blankertz griff den vorherrschenden Gegensatz von Bildung und Beruf in den 1960er Jahren in seinen Werken auf. Er wandte sich nicht gegen den Neumanismus, sondern erachtete ihn als „notwendige Voraussetzung für die berufliche Bildungstheorie“ (Blankertz, 1963, S. 107). Daher verfolgte er einen integrativen Ansatz. Dabei sah er die strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung als Resultat der damaligen Gesellschaftsordnung und postulierte, dass die Polarisierung zu Zeiten des Ständetums noch Relevanz hatte. 200 Jahre später sei sie aber keine tragfähige Antwort mehr auf die Frage nach einer zeitgemäßen Bildungsvorstellung. Durch die fortgeschrittene Technologisierung waren Bildung und Berufsbefähigung nach seiner Auffassung untrennbar miteinander verbunden und konnten nicht länger separat voneinander behandelt werden (Gruschka, 2009, S. 47ff.; Blankertz, 1969, S. 46f.). Bildung vollziehe sich immer an einem Gegenstand, egal ob er aus dem beruflichen oder außerberuflichen Bereich stamme. Bildungsinhalte werden für ihn nicht bildungstheoretisch abgeleitet, sondern ergeben sich aus gesellschaftlichen Anforderungen. Den Beruf erachtete er als Möglichkeit, „sich als Individuum zu realisieren“ (Zabeck, 2013, S. 722).

Die seit vielen Jahrzehnten diskutierte Frage nach der Gleichwertigkeit der beiden Bildungssektoren ist auch noch heute Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen (Euler & Severing, 2015a, S. 3ff.; Kuda et al., 2012, S. 10ff.). Zusammenfassend

lässt sich festhalten, dass die klassische Berufsbildungstheorie unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem jeweiligen Stellenwert der allgemeinen und beruflichen Bildung und ihrem Verhältnis zueinander gegeben hat. Darüber hinaus hat sie dazu beigetragen, den Gegensatz zwischen beiden Bereichen zumindest theoretisch zu überwinden. „Aus dieser Theorie konnte die berufliche Bildung und hier besonders die Berufsschule eine innere Legitimation ableiten“ (Schelten, 2005, S. 127). Allerdings konnte dieser Gegensatz in der Praxis lange Zeit kaum überwunden werden und die Trennung der beiden Teilbereiche blieb dominant. Aus Sicht einer heutigen modernen Theorie der beruflichen Bildung kommt es zunehmend zur Auflösung der beiden gegensätzlichen Pole, so dass in rechtlicher und bildungspolitischer Hinsicht zumeist ihre Gleichwertigkeit betont wird (vgl. z. B. von Borstel, 2014, [online]; Schavan, 2012, [online]). Auch der zunehmende Ausbau nicht gymnasialer Schulformen sorgt für mehr Durchlässigkeit des Schulsystems in Deutschland. Dabei wird nicht länger von einer „Verunreinigung“ der Allgemeinbildung gesprochen, wenn es um ihre Durchdringung mit beruflichen Elementen geht. Im Gegenzug ist berufliche Bildung auch nicht länger die „Pforte zur Menschenbildung“ (Riedl & Schelten, 2013, S. 31). Viel eher kann heute, den Ausführungen Scheltens (2005) folgend, von einer zunehmenden „Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung“ gesprochen werden (ebd. S. 128), wobei es sich dennoch um zwei voneinander getrennte Teilbereiche innerhalb des deutschen Bildungssystems handelt.

2.1.2 Ursprung der heutigen dualen Berufsausbildung

Die frühesten deutschen Urkunden eines Ausbildungswesens stammen aus dem Jahr 1182 und der Kölner Drechslerzunft (Hoffmann, 1962, S. 7ff.). In den Zunftordnungen wurden Regelungen rund um das Ausbildungswesen festgeschrieben, bspw. die vorgeschriebene Anzahl der Lehrlinge, die Ausbildungsdauer und Bezahlung (vgl. Arnold & Gonon, 2006, S. 31). Bereits in diesem Zeitalter entwickelte sich das Verständnis von Berufserziehung, da der Meister nicht allein einen Bildungs-, sondern gleichzeitig einen Erziehungsauftrag wahrnahm. „Dem mittelalterlichen Handwerkerhaushalt war eine Trennung in eine berufliche und eine private Sphäre grundsätzlich fremd“ (Abraham, 1957, S. 59). Arbeit und Leben fanden in einer Einheit statt, was damit einherging, dass die berufliche Ausbildung neben der fachlichen Qualifikation auch eine Sozialisationsfunktion übernahm (Schöfer, 1981, S.

16f.). Die Ausbildung wurde demzufolge „als Erziehungs- und Inkorporationsprozess in die Gemeinschaft der Zunft verstanden“ (Pätzold & Goerke, 2006, S. 26, [online]). Zugleich kann in der Beziehung zwischen Meister und Auszubildenden die Wurzel des didaktisch-methodischen Prinzips des Imitationslernens gefunden werden: Ein erfahrener Lehrmeister gibt seine Fähig- und Fertigkeiten sowie berufsspezifischen Verhaltensweisen an den jugendlichen Zögling mit dem Ziel weiter, diesen mit den „Normen des Standes“ vertraut zu machen (Greinert, 2005, S. 24f.).

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts nahm die Kritik an diesem geteilten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu. Unter anderem wurden die lange Ausbildungsdauer und scheinbar veralteten Arbeitsmethoden des Zunftwesens als hinderlich betrachtet (vgl. Arnold & Gonon, 2006, S. 41f.). Der Ruf nach einer schulischen Ergänzung der Handwerksausbildung wurde laut, so dass sich 1768 die ersten Aufzeichnungen zu vorgeschriebenen Schulbesuchen für Maurer- und Zimmerer-Gesellen finden lassen (Schöfer, 1981, S. 20). Darüber hinaus entwickelte sich eine wachsende Kritik an den Zünften, da diese im scheinbaren Widerspruch zum absolutistischen Staatsverständnis standen (Kreysing, 2003, S. 63ff.). Im Jahr 1810 entfiel die Bindung an die Zünfte und fortan bekamen alle Gewerbetreibenden die Möglichkeit, sich am Ausbildungswesen zu beteiligen (Hoffmann, 1962, S. 8). Hierdurch entfiel gleichzeitig die sozialisierende Komponente der gewerblichen Ausbildung, was die „Auflösung des Meisterhaushaltes als Erziehungsinstitution“ zugunsten des Erwerbs beruflicher Qualifikationen nach sich zog (Greinert, 2005, S. 26; Pätzold & Goerke, 2006, S. 26, [online]). Durch die Einführung der Gewerbefreiheit wurde die Zielsetzung verfolgt, die wirtschaftliche Entwicklung zu beschleunigen sowie den Wohlstand der Bevölkerung zu fördern. Damit wurde dem Lehrlingswesen der kollektivrechtliche Charakter entzogen und der Umbau der Handwerkskorporationen von Zünften auf Innungen eingeleitet (Mayer, 1999, S. 38).

Fortan wuchs die staatliche Einflussnahme im Bereich der Berufsbildung (Ragutt, 2015, S. 63). Der Beginn des Eisenbahnbaus 1835 und der Übergang von der Handarbeit zur Maschinenarbeit markierten den Beginn der Industrialisierung in Deutschland. Die Arbeit in den Fabriken zeichnete sich gegenüber dem handwerklichen Betrieb durch kleinteilig zerlegte Arbeitsschritte aus, was auch Konsequenzen für die Ausbildung nach sich zog. Für die Ausführung der Einzeltätigkeiten war

nicht länger ein ausgebildeter Facharbeiter notwendig, sondern die Aufgaben konnten überwiegend von Angelernten oder ganz Ungelernten übernommen werden. In der Folge entsprach die ganzheitliche Ausbildung, wie sie im Zunftwesen üblich war, nicht länger den geforderten Qualifikationen, was zu einer Krise der gewerblichen Berufsausbildung führte. Gleichzeitig entwickelte sich der Bedarf an Arbeitskräften, die in der Lage waren, den industriellen Produktionsprozess zu steuern, der zunehmend maschinell ablief (von Behr, 1981, S. 17). Infolgedessen entstand die industrielle Ausbildung, die versuchte sich unabhängig vom Handwerk zu etablieren (Schöfer, 1981, S. 32f.).

Vor dem Hintergrund einer erstarkenden Sozialdemokratie, die mit einer Proletarisierung jugendlicher Arbeiter einherging, wurde der Verfall der handwerklichen Lehrlingsausbildung genutzt, um auf die gesellschaftspolitischen Folgen der Liberalisierung aufmerksam zu machen. Zur Sicherung der gesellschaftlichen Ordnung erfolgte daher eine „Restabilisierung und Reprivilegierung der handwerklich-korporativen Kräfte“ (Mayer, 1999, S. 38). Parallel hierzu wurde das Berufsprinzip des Handwerks in den Industriesektor übernommen, der entwicklungsgeschichtlich diese Form der Beruflichkeit nicht kannte. Damit avancierte das Berufskonzept zur Leitidee des beruflichen Bildungssystems und der identitätsstiftende sowie persönlichkeitsbildende Charakter des Lehrlingswesens konnte erhalten bleiben (ebd. S. 39).

Die Preußische Gewerbeordnung von 1845 brachte die ersten Bestimmungen für Ausbildungsordnungen und legte den Grundstein für die heutige gewerbliche Ausbildung, da den Betrieben eine Vormachtstellung bei der Ausbildung ihrer Auszubildenden eingeräumt wurde. Privatrechtliche Verträge zwischen Ausbildungsstätte und Auszubildenden regelten die Form der Beschäftigung und die Entlohnung (Schöfer, 1981, S. 52). Die Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund stellte ein am 21.06.1869 eingeführtes deutsches Gesetz dar, welches im Laufe seines Bestehens zwar immer wieder verändert wurde, dessen Regelungen aber bestimmend für die Lehrlingsausbildung blieben. Sie formulierte das bis heute noch gültige Prinzip, dass Auszubildende unter der Verantwortung von Meistern bzw. Fabrikanten gestellt werden müssten (Greinert, 1995, S. 42). Des Weiteren wurden in dem Statut Rechte und Pflichten des Ausbilders bzw. Auszubildenden geregelt, wie

bspw. der Umgang mit vorzeitigem Abbruch des Lehrverhältnisses oder das Recht des Auszubildenden, ein Zeugnis nach erfolgreicher Beendigung anzufordern. Abschlussprüfungen waren laut der Gewerbeordnung nicht vorgesehen. Zugleich wurden erstmals Bestimmungen über den Schulbesuch aufgenommen, wodurch die Kopplung zwischen Schule und privatwirtschaftlicher Ausbildung rechtlich beschlossen und verankert wurde (Schöfer, 1981, S. 76f.).

1875 kam erstmals Kritik an der Gewerbeordnung von 1869 auf, da sie keine Regelungen hinsichtlich der Organisation der Ausbildung beinhaltete. Die Novelle von 1878 verpflichtete nun den Lehrmeister, Ausbildungsinhalte mit einer entsprechenden Reihenfolge und zeitlichen Dauer zu unterrichten sowie nach Beendigung des Ausbildungsverhältnisses ein Zeugnis auszustellen (Zabeck, 2013, S. 426). Dabei rückte der Erziehungsauftrag zunehmend in den Hintergrund, da der Meister die charakterliche Sozialisation des Lehrlings nicht länger als seine Aufgabe betrachtete (Schöfer, 1981, S. 125ff.; Müllges, 1967, S. 16).

Am 26. Juli 1897 wurde das Handwerkerschutzgesetz verabschiedet, welches u. a. die Errichtung von Handwerkskammern zur Vertretung der Interessen der Handwerker festschrieb (Zabeck, 2013, S. 427). Wählbar für die Kammern waren allerdings nur Mitglieder der Innungen oder Gewerbevereine; ansonsten bot sich keine Möglichkeit zur Mitbestimmung. Die Handwerkskammern verfolgten die Aufgabe, Regelungen und Bestimmungen im Ausbildungswesen zu definieren und deren Einhaltung zu überprüfen. Entscheidend war auch ihr Recht, Prüfungsausschüsse für die Gesellenprüfungen zu besetzen und bei allen das Prüfungswesen betreffenden Fragen mitentscheiden zu können. Sie galten damit fortan als oberste Instanz im Ausbildungswesen (Schöfer, 1981, S. 168 ff.). Darüber hinaus wurde durch sie ein reichsweit, später bundesweit einheitliches Prüfungsverfahren sichergestellt, womit eine betriebsunabhängige Gleichstellung der erzielten Abschlüsse erfolgte. Hierdurch erhielten die Prüflinge ein anerkanntes Zeugnis und waren fortan nicht länger ausschließlich an ihren ursprünglichen Lehrherren gebunden. Gerade dieser Aspekt verlieh dem ausgelernten Lehrling gewisse Freiheiten, da sein Abschlusszeugnis betriebsunabhängig akzeptiert und bekannt war. Durch das Handwerkerschutzgesetz erfolgte die Trennung von Industrie und Handwerk, die noch heute wirksam ist.

Durch die Novelle von 1897 wurde das Lehrlingswesen insgesamt neu geregelt und unterschiedliche Bestimmungen für gewerbliche und kaufmännische Ausbildungsberufe niedergeschrieben. Diese Bestimmungen beinhalteten u. a. eine Definition der zulässigen Höchstzahl von Auszubildenden in einem Gewerbebetrieb. Außerdem wurde festgelegt, welche Eignungsmerkmale ein Gewerbetreibender mit sich bringen musste, um Auszubildende ausbilden zu dürfen. Erstmals wurden in diesem Zusammenhang Mindestanforderungen festgelegt, die besagten, dass der Auszubildende über eine abgeschlossene Ausbildung und Gesellenprüfung verfügen musste (Hoffmann, 1962, S. 11f.). Diese Festlegung der Eignungsmerkmale stellte einen Meilenstein in der Entwicklung des dualen Systems dar, da die fachliche und auch persönliche Eignung der Auszubildenden noch im heutigen dualen Ausbildungssystem Deutschlands Bestand hat. Die Regelausbildungsdauer wurde auf drei Jahre festgelegt, nach denen die Prüfungen vor den Innungen bzw. der Handwerkskammer abgelegt werden konnten. Der Meistertitel durfte fortan erst nach erfolgreichem Abschluss der Prüfung verliehen werden, wobei die Prüfungen weiterhin nicht zum verpflichtenden Teil der Ausbildung gehörten (Schöfer, 1981, S. 169). Aufgrund der weitreichenden Bestimmungen kann festgehalten werden, dass mit der Novelle von 1897 das duale System zumindest formalrechtlich eingeleitet wurde (Spöttl, 2016, S. 21).

1908 gründeten mehrere Industrieverbände und wissenschaftliche Vereine gemeinsam den Deutschen Ausschuss für technisches Schulwesen (DATSCH), um v. a. die Facharbeiterausbildung zu fördern (Zabeck, 2013, S. 476). Den Schwerpunkt der Arbeit bildete die Erstellung von Ausbildungsplänen je Ausbildungsberuf sowie die Festlegung von Prüfungsanforderungen. Die verfolgte Zielsetzung war die Entwicklung eines Berufsausbildungsmodells, welches den Anforderungen der Industrie standhalten konnte (vgl. Schöfer, 1981, S. 184; Tollkühn, 1926, S. 39). Die Arbeit des DATSCH prägte den Begriff des *Facharbeiters*, welcher sich zunehmend zur „Leitfigur im Dualen System“ entwickelte (Greinert, 2006, S. 502f.). Damit konnte sich das Berufskonzept des Handwerks nun endgültig in den Industriesektor ausdehnen (Mayer, 1999, S. 39).

In Bezug auf die Professionalisierung der Fortbildungsschullehrer gab es bei der Wende zum 20. Jahrhundert weitreichende Entwicklungen. Im kaufmännischen Bereich wurde die Forderung laut, Handelshochschulen für die Lehrerausbildung zu errichten, was zur Folge hatte, dass 1900 die ersten vier Lehramtskandidaten ihre Abschlussprüfung ablegten (Rebmann, 2011, S. 230). Diese Handelshochschulen wurden ab 1920 anerkannte wissenschaftliche Hochschulen, deren erfolgreicher Abschluss den Grad Diplom-Handelslehrer verlieh. Im gewerblichen Bereich war es zur selben Zeit lediglich an der Universität Dresden möglich, eine entsprechende achtsemestrige Ausbildung zu durchlaufen. Erst in den 1960er Jahren konnten sich entsprechende Studiengänge durch die aufstrebenden Technischen Universitäten durchsetzen (ebd. S. 230).

Bereits 1914 gab es erste Ansätze, Ausbildungsverhältnisse auch tarifvertraglich zu regeln. Allerdings gelang es den Gewerkschaften erst im November 1918, Anerkennung als Tarifpartner durch die Arbeitgeber zu erlangen (vgl. Greinert, 1995, S. 93; Tollkühn, 1926, S. 135ff.). 1919 befassten sich die Gewerkschaften erstmals ausführlich mit Fragen rund um das Ausbildungswesen und forderten Kommissionen, die paritätisch mit Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretern zu besetzen waren. Diese sollten über die Lehrplangestaltung und Ausbildungsdauer entscheiden. Am 14. März 1928 wurde vom Reichsarbeitsgericht ein Urteil erlassen, das Lehrverhältnisse zu Arbeitsverhältnissen deklarierte und sie damit tarifvertraglichen Regelungen unterstellte. Dieser Urteilsspruch hatte zur Folge, dass sich das Verhältnis zwischen Lehrling und Meister immer weiter von einem erzieherischen Verhältnis entfernte und Auszubildende nach und nach als vollwertige Arbeitnehmer anerkannt wurden (Pätzold, 1980, S. 22f.). Parallel hierzu wurden Forderungen sowohl in der Industrie als auch im Handwerk laut, die praktischen Ausbildungselemente des Lehrverhältnisses durch theoretische Wissensvermittlung zu ergänzen. So entwickelte sich der Ausbau der bereits vorhandenen Fortbildungsschulen. Tollkühn (1926) bezeichnete diese als „teils von Gemeinden, teils von Gewerbevereinen, von Industriellen und weitersehenden Handwerksmeistern in größeren Städten eingerichtete sogenannte Zeichen-, Handwerker- und Gewerbeschulen“ (ebd. S. 21). Aufgabe der Fortbildungsschulen war es, den Auszubildenden in Ergänzung zu ihren praktischen Ausbildungsinhalten die für ihren Beruf notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse zu übermitteln. Gleichzeitig übernahmen die Fortbildungsschulen einen

Erziehungsauftrag, da sie die Jugend zu Staatsbürgern erziehen sollten, um damit einen Beitrag zu deren Integration in die Gesellschaft zu leisten (ebd. S. 24; Konietzka, 1999, S. 49).

Die Auswirkungen des Nationalsozialismus auf die Berufsausbildung machten sich v. a. bei der Lehrstellenvermittlung deutlich. Hierbei galt der Grundsatz, die Jugendlichen sollten „ihre privaten Interessen denen der Allgemeinheit unterordnen und in einen Beruf gehen, der für die Gemeinschaft von Nutzen war“ (Wolsing, 1977, S. 86). Freie Berufswahl durfte somit nur erfolgen, sofern die Bedarfe des Staates damit gedeckt wurden. Die Ausbildung wurde zentralisiert und man widmete sich v. a. der Ausbildung von Facharbeitern. Das Lehrverhältnis wurde nicht länger als privates Abkommen zwischen Lehrmeister und Lehrling betrachtet, so dass ab 1935 einheitliche Lehrverträge für das Handwerk, ab 1937 auch für die Industrie galten. Mit dem Lehrvertrag wurden Berufsbilder entwickelt und damit erstmals festgeschrieben, welche Kenntnisse und Fertigkeiten innerhalb der Ausbildungszeit vermittelt werden mussten. Des Weiteren wurden die Abschlussprüfungen zum obligatorischen Bestandteil jeder Berufsausbildung gemacht (Schöfer, 1981, S. 188). 1938 regelte das Reichsschulpflichtgesetz sowohl den allgemeinen als auch den Berufsschulbesuch (Hoffmann, 1962, S. 78). Die Berufsschule wurde nun universell miteinbezogen und konnte als fest etablierter zweiter Lernort in Ergänzung der betrieblich organisierten Berufsausbildung verstanden werden (Spöttl, 2016, S. 21).

1964 wurde vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen die Begrifflichkeit *dual* geprägt. Aufgrund der Tatsache, dass die Ausbildung historisch zunächst nur innerhalb des Lernortes Betrieb stattfand und die Schulen erst weitaus später zum verbindlichen Element der Berufsausbildung wurden, nahmen sie lange Zeit eine untergeordnete Funktion ein. Um eine Gleichwertigkeit der beiden Lernorte formal zu erzeugen, wurde daher der Terminus *duales System* eingeführt (Zabeck, 2013, S. 681; Rothe, 2008, S. 9).

Durch die Gewerkschaften wurde die Forderung nach einem einheitlichen Berufsausbildungsgesetz laut und so wurde vom Deutschen Gewerkschaftsbund ein erster Entwurf zur Diskussion gestellt (Greinert, 1995, S. 95f.). Am 12. Juni 1969 verabschiedet der Bundestag einen gemeinsamen Entwurf von CDU/CSU, FDP und

SPD, am 10. Juli erfolgte die Zustimmung durch den Bundesrat, um dann letztendlich am 14. August 1969 als Berufsbildungsgesetz (BBiG) verkündet zu werden. Das Gesetz bewirkte, dass es erstmals eine bundeseinheitliche Regelung für die nicht-schulische berufliche Bildung gab. Der Bundesgesetzgebung war nun die Möglichkeit gegeben, in das System der Berufsausbildung einzugreifen (Pätzold, 1991, S. 28f.). Daneben wurden sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer mit Befugnissen ausgestattet, was zu entsprechenden Gestaltungsmöglichkeiten führte. Dies wurde durch die Festlegung von paritätisch besetzten Ausschüssen und Gremien zusätzlich untermauert (Arnold & Münch, 2000, S. 3). Das Gesetz gibt in Deutschland noch heute den Rahmen und die rechtliche Grundlage für die Zusammenarbeit von Arbeitgebern, Gewerkschaften, Kammern und Politik vor, indem die paritätische Mitbestimmung der beteiligten Akteure geregelt wird (Konietzka, 1999, S. 52).

Seit 2000 konzentriert sich die deutsche und insbesondere die europäische Berufsbildungspolitik darauf, grenzüberschreitende Transparenz und Mobilität zwischen den verschiedenen europäischen Bildungssystemen durch einen EU-weit gültigen Bildungsrahmen zu erreichen (Drexel, 2005, S. 21, [online]; Spöttl, 2016, S. 119). Darüber hinaus wird neben der Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung auch immer wieder ihre Durchlässigkeit diskutiert.

Mit der Bologna-Deklaration von 1999 wurde der Hauptfokus zunächst auf die Hochschulbildung gelegt und ein europaweit harmonisiertes System von Studienabschlüssen geschaffen (Münk, 2010, S. 196). Im Anschluss daran wurden 2002 insbesondere im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses auch die Berufsbildungssysteme der EU-Länder erörtert, um sie europaweit weiterzuentwickeln und auch hier eine übergreifende Transparenz und Mobilität sicherzustellen (ebd. S. 196f.). Im Zuge dessen wurde 2004 der Schaffung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zugestimmt, um europaweit die innerhalb der verschiedenen Systeme verliehenen beruflichen Kompetenzen und Qualifikationen transparent und damit auch vergleichbar zu machen (Bohlinger, 2006, S. 1, [online]). Beim EQR handelt es sich um ein Referenzsystem, das als „Übersetzungsinstrument“ (Spöttl, 2016, S. 119) zwischen den beruflichen Qualifikationssystemen der europäischen Länder dienen soll.

Durch das Europäische Leistungspunktesystem der beruflichen Bildung (ECVET) sollen die unterschiedlichen Abschlüsse vergleichbar und damit auch anerkenbar

gemacht werden (Euler & Severing, 2006, S. 30).

Der EQR orientiert sich nicht an einer Berufsstruktur, sondern beschreibt anhand von acht aufeinander aufbauenden Niveaustufen die jeweiligen Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse, über die ein Individuum auf der jeweiligen Stufe zu verfügen hat (Spöttl, 2016, S. 119). Zur Bewertung werden Lernergebnisse (*Outcomes*) herangezogen, also nicht der Lernaufwand als solches oder formal zertifizierte Abschlüsse (Münk, 2010, S. 198; Drexel, 2005, S. 34, [online]). Lernergebnisse werden verstanden als „Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat.“ (Europäische Kommission, 2008, S. 11). Damit wird das beobachtbare Können einer Person bezeichnet, das in einer Leistungssituation abrufbar und gleichzeitig gegen einen zuvor festgelegten Maßstab messbar sein muss. Die Demonstration dieses Könnens in Form eines beobachtbaren Verhaltens (Performanz) wird als *Output* bezeichnet. Die Beschreibung der zu erzielenden Lernergebnisse muss daher auf beobachtbarem Verhalten gründen (Böttcher et al., 2013, S. 7).

Dieser Logik folgend finden sich Bachelor-Abschlüsse im Hochschulsystem und Meister-Abschlüsse, die dem Berufsbildungssystem zuzuordnen sind, beide auf der Niveaustufe 6. Neben dieser formalen Gleichstellung von beruflichen und allgemeinen Bildungsabschlüssen sollen dem Bildungsteilnehmer Übergangsmöglichkeiten zwischen den beiden Bildungsbereichen aufgezeigt werden, damit Bildungs- und Karriereoptionen so lange wie möglich offen und flexibel gestaltbar bleiben. Dies dient v. a. der Förderung der Employability (*Beschäftigungsfähigkeit*) des Lernenden, womit die Fähigkeit zur Partizipation am Arbeitsleben gemeint ist (Bohlinger, 2006, S. 3f., [online]).

Auf dem EQR aufbauend, sollen darüber hinaus nationale Referenzrahmen entwickelt werden, die zwar inhaltlich abweichen können, allerdings eine Verknüpfung mit dem europäischen Rahmen herstellen müssen (Busemeyer, 2009b, S. 4, [online]). In Deutschland wurde 2006 der Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zugestimmt, der 2011 verabschiedet wurde. Er besteht aus acht Niveaustufen, die jeweils durch fachliche und personale Kompetenzen beschrieben werden, die für die Erreichung einer Qualifikation erforderlich sind. Offen ist hingegen die Entwicklung eines Deutschen Leistungspunktesystems, so dass das System heute eher als Instrument zur Beschreibung erworbener Qualifikationen dient

(Spöttl, 2016, S. 126). Mit der Entwicklung des europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens wurde in diesem Kontext ein Beitrag geleistet, sowohl Durchlässigkeit als auch Gleichwertigkeit formal zu ermöglichen.

Die historische Darstellung des Entstehungsprozesses der dualen Berufsausbildung in Deutschland hat gezeigt, dass sich viele konstituierende Elemente in unterschiedlichen Epochen entwickelt haben, wobei eine hohe Prägekraft insbesondere vom Handwerk ausgegangen ist. Dabei ist deutlich geworden, dass sich die geschichtliche Entwicklung immer im Spannungsfeld zwischen dem traditionellen Handwerk und der industriellen Produktion bewegt hat, wobei mit dem Einsetzen der Industrialisierung die klassische Handwerkslehre mehr und mehr ihre Monopolstellung zugunsten einer Gleichstellung des industriellen Ausbildungswesens verloren hat (vgl. Kutscha, 1997, S. 141; Ragutt, 2015, S. 63). Die Entstehung des dualen Systems kann nicht als Ergebnis eines bewusst gesteuerten Prozesses verstanden werden, sondern vielmehr als Resultat einer „Abfolge von berufsbildungspolitischen und berufspädagogischen Maßnahmen in ihrem Zusammenwirken mit wirtschaftlichen Rahmenbedingungen“ (Spöttl, 2016, S. 22). Das duale Strukturmuster in seiner heutigen Erscheinungsform mit den beiden Lernorten Schule und Beruf bildete sich im 19. und 20. Jahrhundert unter staatlicher Einflussnahme parallel zum allgemeinbildenden Schulwesen heraus und konnte als Antwort auf die sich auflösende Ständegesellschaft verstanden werden. Es hatte ursprünglich zum Ziel, „die Restauration und Konservierung der ständischen Handwerkererziehung flankierend zur Mittelstandspolitik des deutschen Kaiserreichs abzusichern“ (Dobischat, 2010, S. 102). Dabei kam dem Lernort Schule lange Zeit eine zweitrangige Bedeutung zu (Ragutt, 2015, S. 63). Erst die Umwandlung der Fortbildungsschule in eine auf den Beruf fokussierte Teilzeitberufsschule und die Einführung der Berufsschulpflicht 1938 konnten entschieden zur endgültigen Institutionalisierung des dualen Strukturmusters beitragen. Durch das Berufsbildungsgesetz von 1969, das seinen Ursprung in den Gewerbeordnungen des 19. Jahrhunderts hat, konnte auch eine entsprechende rechtliche Grundlage geschaffen werden, die noch heute ihre Gültigkeit hat (Ragutt, 2015, S. 63). Zugleich ist durch die Darlegungen erkennbar geworden, dass die duale Berufsausbildung in ihrem Grundverständnis weit mehr als nur eine berufliche Kompetenzentwicklung umfasst, sondern gleichermaßen einen Beitrag

zur Sozialisation Heranwachsender zu leisten hat. Den Ursprung für dieses Verständnis bildet das erzieherische Verhältnis zwischen einem erfahrenen Meister und einem unerfahrenen Novizen, welches insbesondere in den Anfängen der Berufsausbildung weit verbreitet war.

2.1.3 Das heutige System der dualen Berufsausbildung in Deutschland

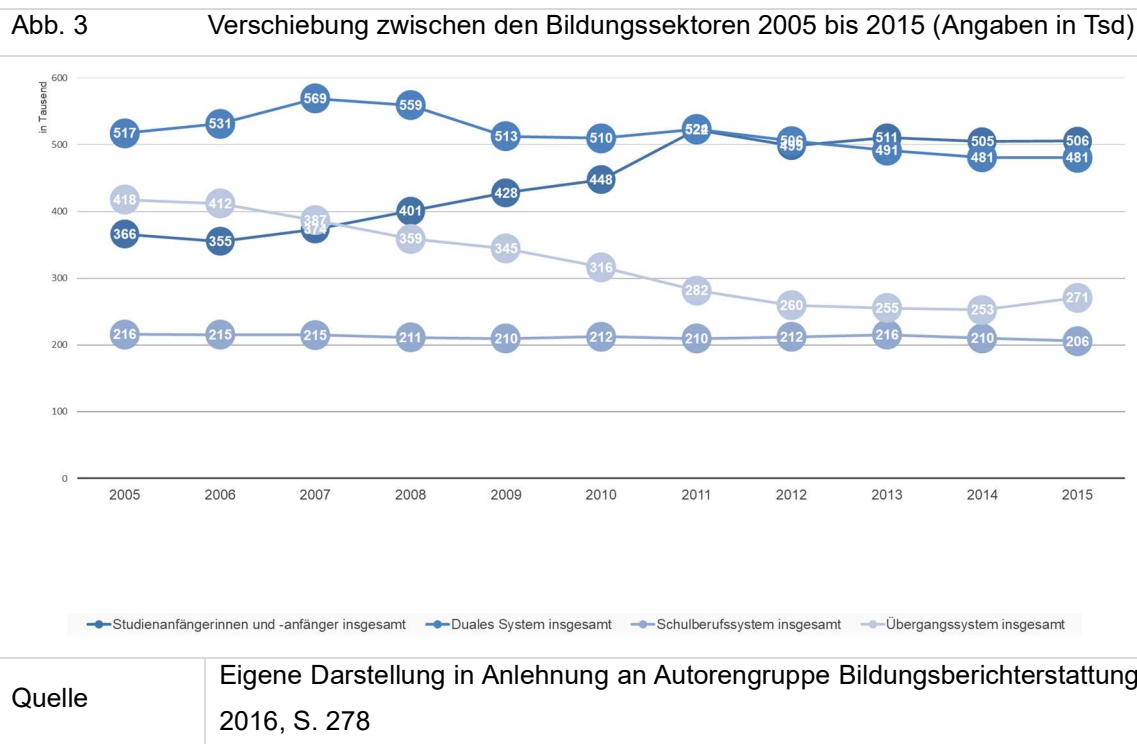
2.1.3.1 Strukturell-institutionelle Rahmenbedingungen

Das Schulsystem in Deutschland kann ebenso wie das duale Ausbildungssystem als Resultat historischer Prozesse verstanden werden, wobei es v. a. im Rahmen des Humanismus der Weimarer Republik eine entscheidende Prägung erfahren hat (Gauggel, 1997, S. 13f.). In Deutschland beginnt die Vollzeitschulpflicht im Alter von sechs Jahren und hat je nach Bundesland eine Dauer von insgesamt neun bzw. zehn Jahren. Danach besteht für diejenigen, die sich nicht länger in einer Vollzeitschule befinden, die Pflicht zum Besuch einer Teilzeitschule, in der Regel eine Berufsschule, für eine Dauer von weiteren drei Jahren (Gauggel, 1997, S. 17). Die Dauer dieser Teilzeitschulpflicht steht in Abhängigkeit von der Dauer des Ausbildungsverhältnisses in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Alternativ kann eine vollzeitschulische Ausbildung an einer Berufsfachschule oder Schule des Gesundheitswesens absolviert werden (Gauggel, 1997, S. 22).

Ein Überblick über das deutsche Bildungswesen soll vereinfacht anhand der verschiedenen Lernbereiche dargelegt werden. Der Primarbereich umfasst die vierjährige Grundschule und ist für alle Schüler identisch. Der Sekundarbereich I umfasst die allgemeine Bildung in den Schulformen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium (Spöttl, 2016, S. 23). In den Sekundarbereich II fallen die nichtakademische Berufsausbildung bzw. berufliche Erstausbildung im dualen System, Berufsfachschulen, Fachoberschulen sowie die gymnasiale Oberstufe. In den tertiären Lernbereich fällt die akademische Berufsausbildung an Universitäten, wissenschaftlichen Hochschulen, Fachhochschulen, Berufsakademien und Fachschulen. Die akademische und nicht akademische Weiterbildung fällt in den quartären Bereich (Spöttl, 2016, S. 23). In Abhängigkeit vom erreichten allgemeinen Schulabschluss erwerben die Schüler unterschiedliche Berechtigungen für den Eintritt in

weiterführende schulische Bildungsgänge. Der erste allgemeinbildende Abschluss, der nach Jahrgangsstufe 9 erreicht wird, wird in der Regel zur Aufnahme einer Berufsausbildung im dualen System genutzt. Der Abschluss nach Jahrgangsstufe 10 berechtigt zum Eintritt in weiterführende schulische Bildungsgänge und ebenfalls zur Aufnahme einer Berufsausbildung. Ein Abschluss im Sekundarbereich II berechtigt zur Aufnahme eines Hochschulstudiums im tertiären Bereich, die Schüler können sich allerdings auch mit Hochschulzugangsberechtigung für eine berufliche Erstausbildung im dualen System entscheiden. Der erworbene Schulabschluss hat insofern Relevanz, dass auf Basis der jeweiligen Ausbildungsordnungen eine Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungsdauer vorgenommen werden kann. Darüber hinaus wird der Zugang zu bestimmten Ausbildungsberufen durch die ausbildenden Unternehmen beschränkt, da sie die Zugangsvoraussetzungen frei definieren können.

Die untenstehende Abbildung 3 zeigt die Gesamtzahl der Neuzugänge in die Sektoren der beruflichen Erstausbildung in den Jahren 2005 bis 2015. Betrachtet man die Anzahl der Neuanfänger im dualen System, kann festgehalten werden, dass seit 2007 ein fast kontinuierlicher Rückgang zu verzeichnen ist. Demgegenüber ist die Anzahl der Studienanfänger seit 2005 um knapp 40 % auf 505.736 angestiegen. Aufgrund der Tatsache, dass die Neuanfänger des dualen Systems bereits seit 2013 nicht länger den quantitativ bedeutsamsten Sektor innerhalb der beruflichen Erstausbildung ausmachen, kann von einer Verschiebung zwischen den Bildungssektoren gesprochen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 102). Parallel dazu nimmt die Gesamtzahl der Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen seit 2005 ab, was als Auswirkung der demografischen Entwicklungen in Deutschland gewertet werden kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 32).

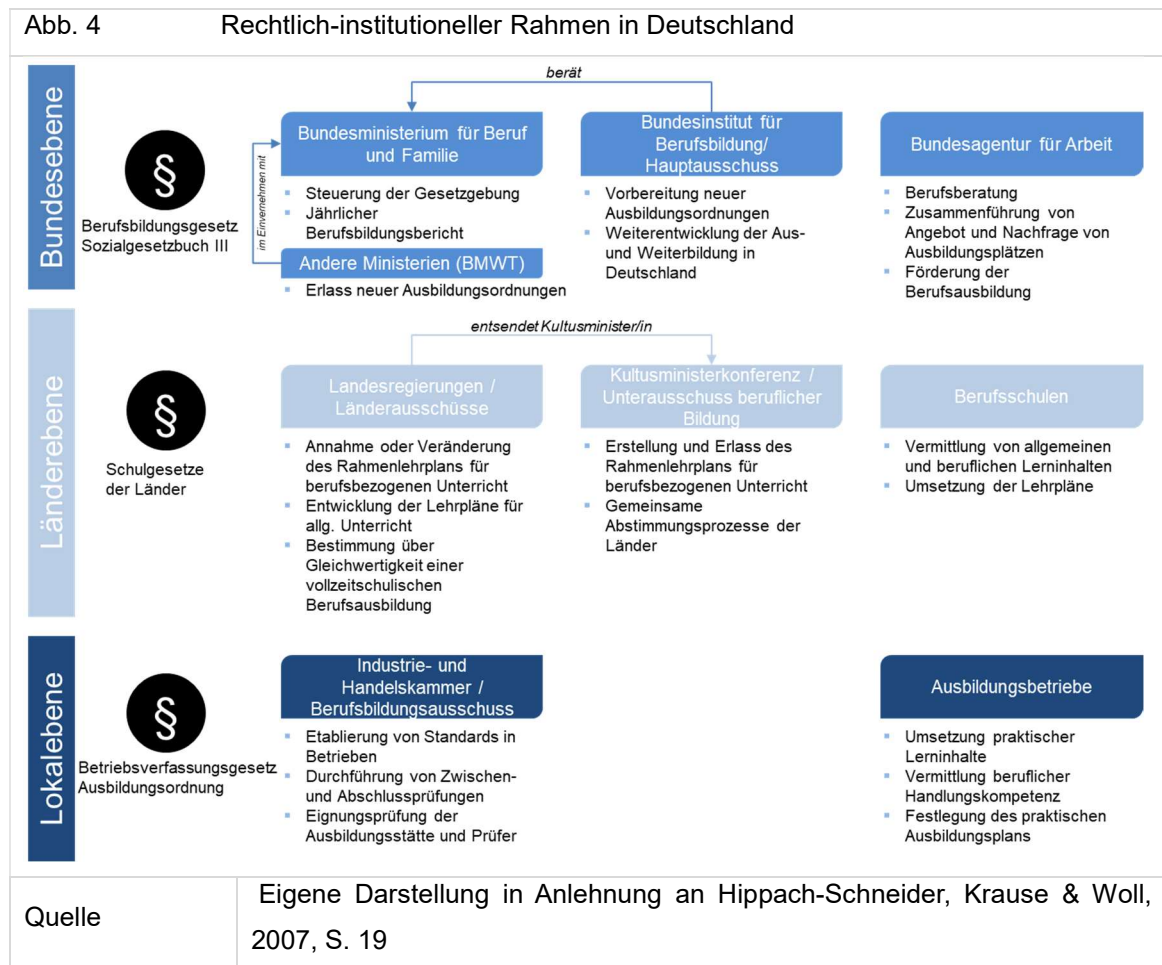


In Bezug auf das Vorbildungsniveau ist es in den letzten 15 Jahren zu Verschiebungen innerhalb der einzelnen Ausbildungssektoren gekommen. Seit dem Jahr 2000 ist der Anteil der Neuzugänge im dualen System, die ihre formale Schulausbildung mit Fachhochschulreife oder Allgemeiner Hochschulreife verlassen und sich gegen eine Hochschul-Laufbahn entschieden haben, um 5 Prozentpunkte auf 21 % gestiegen. Auszubildende mit mittlerem Schulabschluss machen weiterhin annähernd die Hälfte aus, während Neuzugänge mit maximal Hauptschulniveau lediglich 31 % der Auszubildenden im dualen System darstellen – mit fallender Tendenz (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 104). Der Anstieg der Neuzugänge mit Hochschulberechtigung kann u. a. dadurch begründet werden, dass eine zunehmende Ausweitung theoretisch-anspruchsvoller Inhalte stattgefunden hat, so dass ausbildende Unternehmen dazu übergegangen sind, entsprechende Ausbildungsplätze vorwiegend mit Abiturienten zu besetzen (Severing & Teichler, 2013, S. 12). Der Trend zu höheren Schulabschlüssen bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen zeigt auch Auswirkungen auf das Durchschnittsalter der Auszubildenden, welches in den vergangenen 20 Jahren kontinuierlich angestiegen ist. Im Jahr 1993 lag das Durchschnittsalter noch bei 18,0 Jahren und die Altersgruppe der 16- und 17-Jährigen machte über die Hälfte der Auszubildenden aus.

Dagegen stieg das Durchschnittsalter im Jahr 2015 auf 19,7 Jahre und die genannte Altersgruppe lag nur noch bei 26,8 % (BIBB, 2017a, S. 178 [online]).

In Deutschland kann derzeit (Stand: 2016) zwischen 328 anerkannten Ausbildungsberufen entschieden werden, deren Ausbildungsdauer zwischen 2 und 3 1/2 Jahren liegt (BIBB, 2016, S. 108ff., [online]). Die Ausbildungsberufe sind in sechs Ausbildungsbereiche unterteilt: Industrie und Handel, Handwerk, Landwirtschaft, Öffentlicher Dienst, Hauswirtschaft und Freie Berufe, wobei der Großteil der Ausbildungsplätze in den Zuständigkeitsbereich Industrie und Handel fällt (ebd. S. 119).

Eine der ausgewiesenen Stärken des deutschen Modells ist die starke Beteiligung sowohl der Arbeitgeber als auch der Sozialpartner. Durch die enge Verzahnung aller Akteure auf Bundes-, Länder- und lokaler Ebene wird eine gleichsamer Vertretung aller Interessen sichergestellt, deren Zusammenarbeit nach dem Konsensprinzip erfolgt. Die Grundlage hierfür liefert die föderale Struktur des Staates, womit auch eine korporative Grundhaltung einhergeht (Rauner, 2008, S. 21). Der rechtlich-institutionelle Rahmen gewinnt dadurch an Komplexität und soll im Folgenden näher erläutert werden (vgl. Abb. 4).



Bundesebene

Das BMBF ist auf der Bundesebene das verantwortliche Ministerium und hat die Steuerung der Berufsbildung zur Hauptaufgabe (Ebner, 2013, S. 67). Es ist zuständig für die Gesetzgebung in der Berufsbildung, veröffentlicht den jährlichen Berufsbildungsbericht und erlässt in Zusammenarbeit mit dem jeweils zuständigen Fachministerium Ausbildungsordnungen. Diese beinhalten die Ziele, Inhalte und Prüfungsanforderungen für den Teil der Ausbildung, der in den Verantwortungsbereich der Unternehmen fällt (BIBB, 2011, S. 7).

Des Weiteren steuert und finanziert das BMBF das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), welches zum Ziel hat, die berufliche Aus- und Weiterbildung in Deutschland weiterzuentwickeln sowie den kontinuierlichen Fortschritt und die Weiterentwicklung der verschiedenen Aspekte innerhalb des Berufsbildungssystems sicherzustellen (Hoeckel & Schwartz, 2010, S. 5). Hierfür erfolgt eine Beratung des BMBF durch den Hauptausschuss des BIBB in allen Fragen zur Berufsausbildung, außerdem die

Vorbereitung für den Erlass von neuen Ausbildungsordnungen (Ebner, 2013, S. 67; Arnold & Münch, 2000, S. 42). Der Hauptausschuss besteht aus Vertretern der Länder und des Bundes sowie der Arbeitgeber und Gewerkschaften. Die vier Beauftragengruppen sind alle mit dem gleichen Stimmenanteil ausgestattet (vgl. Arnold & Gonon, 2006, S. 106). Die Gewerkschaften spielen eine wesentliche Rolle im heutigen dualen Berufsbildungssystem und haben auf Basis des Betriebsverfassungsgesetzes auch Mitgestaltungsrechte bei der Durchführung der beruflichen Bildung im Unternehmen. Sie werden bei Änderungen oder Aktualisierungen der Ausbildungsverordnungen miteinbezogen und bestimmen durch Tarifverhandlungen mit über die Vergütungen der Auszubildenden (BIBB, 2011, S. 6). Durch branchenübergreifende Tarifverträge und damit vergleichbare Entlohnungsstrukturen sorgen sie dafür, dass Fluktuationsrisiken minimiert werden. Da keine Verpflichtung der Unternehmen zur Beteiligung am dualen System besteht, kommt den Sozialpartnern ferner die Aufgabe zu, ein hinreichendes Ausbildungsangebot in den Unternehmen zu fördern (Harhoff & Kane, 1997, S. 179; Euler, 2013a, S. 39).

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) ist dafür verantwortlich, Berufsberatung durchzuführen, und hat sicherzustellen, dass Angebot und Nachfrage von Ausbildungsplätzen entsprechend zusammengeführt werden. Sie dient als Anlaufstelle für Betriebe, um eine entsprechende Vermittlung von Ausbildungsplatzbewerbern vorzunehmen.

Länderebene

Aufgrund der beschriebenen Lernortdualität wird im deutschen dualen System der Bildungsauftrag zwischen Unternehmen und Berufsschulen geteilt. Daher verbringen Auszubildende je nach gewähltem Ausbildungsberuf eine unterschiedliche Anzahl an Tagen in der Berufsschule, in der Regel zwei bis drei pro Woche. Vermittelt werden sowohl berufliche als auch allgemeinbildende Lerninhalte, bei einer Verteilung von rund zwei zu eins (Hoeckel & Schwartz, 2010, S. 10). Das berufsschulische Curriculum unterliegt der Kulturhoheit der Länder und findet sich dementsprechend in den Schulgesetzen der 16 Bundesländer wieder (vgl. Arnold & Gonon, 2006, S. 101). Um ein Mindestmaß an Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit zu erzielen, wurde 1948 die Kultusministerkonferenz (KMK) institutionalisiert. In der Ständigen Konferenz finden gemeinsame Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse der zu-

ständigen Minister und Senatoren der Länder statt zu Fragen der Bildungs-, Hochschul- und Forschungspolitik (KMK, 2013, S. 41). Für die berufsbezogenen Unterrichtsinhalte erstellt die KMK einen Rahmenlehrplan, wobei es den Ländern obliegt, diesen Lehrplan inhaltlich zu übernehmen und ihn damit zum Landeslehrplan zu deklarieren. Dabei besteht auch die Möglichkeit, Änderungen an dem von der KMK vorgelegten Lehrplan vorzunehmen. Ist dies der Fall, muss sichergestellt werden, dass die Ziele gemäß Ausbildungsordnung fachlich und zeitlich eingehalten werden. Die Erarbeitung des jeweiligen Curriculums der berufsübergreifenden Inhalte obliegt den Ländern (KMK, 2013, S. 134f.). Der Unterricht an der Berufsschule muss mindestens zwölf Wochenstunden umfassen, die Inhalte sind aus dem Rahmenlehrplan bzw. dem daran orientierten Landeslehrplan unter Berücksichtigung der Ausbildungsordnungen abgeleitet. Die Unterrichtseinheiten sind nach Lernfeldern gegliedert, die an beruflichen Anforderungen orientiert sind und betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse reflektieren (BMBF, 2003, S. 14). Jedes Curriculum für den berufsschulischen Unterricht in Deutschland verfolgt als oberstes Ziel die Erreichung der beruflichen Handlungskompetenz des Auszubildenden, unabhängig von dem gewählten Ausbildungsberuf. Damit sind alle anderen Bausteine innerhalb des Curriculums dieser Zielsetzung untergeordnet.

An den Berufsschulen wird unterschieden zwischen Berufsschullehrern, die für die Vermittlung des berufstheoretischen Unterrichts verantwortlich sind, und Fachlehrern, die für fachpraktische Inhalte zuständig sind. Berufsschullehrer benötigen einen akademischen Abschluss einer Hochschule und eine entsprechende fachdidaktische Ausbildung. Das Studium an der Hochschule umfasst aktuell einen Bachelor- sowie einen Masterabschluss, und zwar bei einer Regelstudienzeit von zehn Semestern sowie 300 ECTS-Punkten (European Credit Transfer System), die bundesweit für den Hochschulabschluss erforderlich sind. Inhaltlich enthält das Studium Grundlagen der Bildungswissenschaft, Fachdidaktiken für die Unterrichtsfächer, schulpraktische Studien sowie die Anfertigung einer Bachelor- bzw. Masterarbeit. Im Anschluss an das Studium erfolgt der Vorbereitungsdienst mit einer Dauer von 12 bis 24 Monaten je nach Bundesland. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieses Referendariats sind Fortbildungen vorgesehen, die das erworbene Wissen aktualisieren, sichern und erweitern sollen (Rebmann, 2011, S. 235ff.).

Analog zum Hauptausschuss des BIBB tagen auch auf Länderebene Berufsbildungsausschüsse, die zum Ziel haben, die jeweilige Landesregierung in Fragen der beruflichen Bildung zu beraten und die entsprechende Qualität sicherzustellen. Diese Ausschüsse setzen sich paritätisch aus Vertretern der Arbeitgeber und Gewerkschaften, Berufsschullehrern sowie Vertretern der Landesministerien zusammen (KMK, 2013, S. 52).

Lokale Ebene

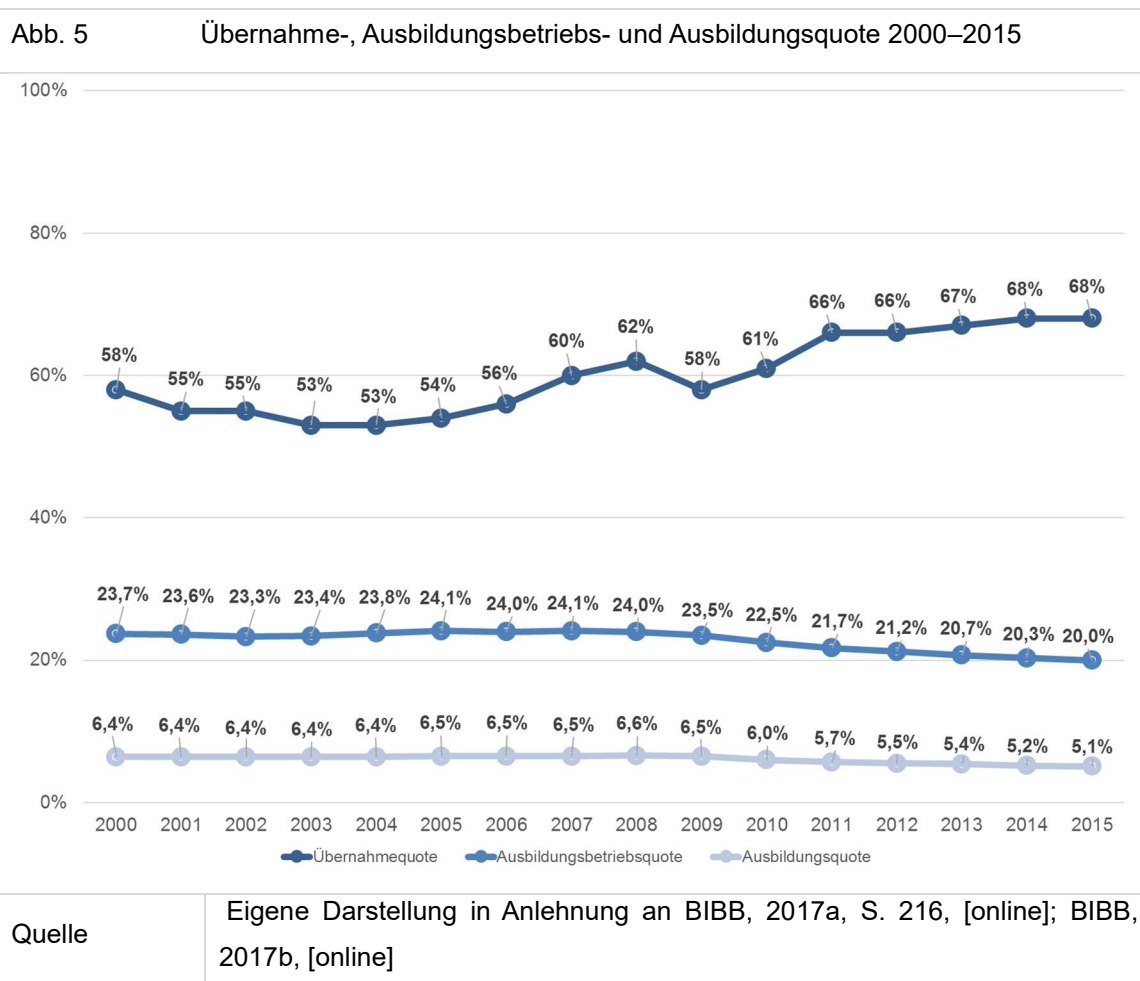
Die ausbildenden Betriebe stellen einen wesentlichen Eckpfeiler im dualen System dar. Um ausbilden zu dürfen, müssen die Unternehmen bestimmte formale Voraussetzungen erfüllen. Hierzu zählt die Eignung der Ausbildungsstätte, ein angemessenes Zahlenverhältnis zwischen Auszubildenden, Ausbildungsplätzen und beschäftigten Fachkräften sowie die Befähigung des Ausbilders, die Berufsausbildung durchführen zu können. Im Jahr 2015 rekrutierten ca. 428.000 von 2.100.000 Betrieben in Deutschland ihre zukünftigen Fachkräfte durch die Berufsausbildung (BIBB, 2017a, S. 216, [online]). Dazu gehören Unternehmen im öffentlichen Dienst und der Wirtschaft, Praxen und zu geringen Anteilen auch private Haushalte (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007, S. 27). Dies entspricht einer Ausbildungsbetriebsquote – Anteil der Betriebe mit Auszubildenden an allen Betrieben mit sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten – von 20 % (Stand: 2015). Im Vergleich zum Vorjahr gab es einen prozentualen Rückgang von 0,8 % und seit 2007 um 4,1 % (BIBB, 2017a, S. 216, [online]).

Die Unternehmensgröße steht in einem engen Zusammenhang mit der Ausbildungsbeteiligung. Je größer ein Unternehmen ist, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass ausgebildet wird: 2015 waren es 12,0 % der Kleinstbetriebe (1–9 Beschäftigte), 43,4 % der Kleinbetriebe (10–49 Beschäftigte), 66,4 % der mittleren Unternehmen (50–499 Beschäftigte) und 81,3 % der Großunternehmen (500 und mehr Beschäftigte) (ebd. S. 216, [online]).

Während die Ausbildungsbetriebsquote die Anzahl der Betriebe ausdrückt, die sich am dualen System beteiligen, zeigt die Ausbildungsquote den Anteil der Auszubildenden an allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten eines Unternehmens. Diese betrug 5,1 % im Jahr 2015, 0,2 % weniger als im Vorjahr (BIBB, 2017a, S.

216, [online]). Insgesamt ist sowohl die Ausbildungsquote als auch die Ausbildungsbetriebsquote in den letzten Jahren leicht rückläufig, was u. a. anhand der demografischen Entwicklung in Deutschland zu verstehen ist (vgl. Statistisches Bundesamt, 2013, S. 8, [online]). Die Übernahmequote ist eine weitere Kennzahl, die häufig zur Erfolgsmessung des dualen Systems herangezogen wird. Sie drückt den prozentualen Anteil der in ein Beschäftigungsverhältnis übernommenen Auszubildenden in Relation zu den Ausbildungsabsolventen eines Betriebes aus. Sie ist damit ein wichtiger Indikator, um zu ermitteln, inwiefern Betriebe die Berufsausbildung als geeignetes Mittel nutzen, um qualifizierte Fachkräfte zu rekrutieren. Die Übernahmequote lag im Jahr 2014 über alle Betriebe hinweg bei 68 %, was einer Steigerung von zehn Prozentpunkten gegenüber 2000 entspricht. Dabei fällt sie je nach Unternehmensgröße unterschiedlich aus und Großunternehmen verzeichnen die höchsten Übernahmequoten (BIBB, 2017a, S. 306, [online]). Die Gründe für eine Nichtübernahme können unterschiedlicher Natur sein. Zum einen kann sich der Auszubildende selbst z. B. aufgrund einer weiterführenden schulischen Ausbildung oder einem Wechsel der beruflichen Interessen gegen eine Weiterbeschäftigung im ausbildenden Betrieb entscheiden. Auf der anderen Seite kann sich der Betrieb gegen eine Übernahme aussprechen, u. a. aufgrund der Leistungen des Auszubildenden (vgl. Euler, 2013a, S. 44).

Die folgende Abbildung 5 fasst nochmals die Entwicklung der Übernahmequote, Ausbildungsbetriebsquote und Ausbildungsquote von 2000 bis 2015 zusammen.



Trotz des Risikos, dass Auszubildende das Unternehmen nach Abschluss der Berufsausbildung verlassen können, zeigen die Zahlen, dass sich eine Vielzahl am dualen System beteiligt. Die Motivation dafür kann vielschichtig begründet werden. Dazu zählt u. a. die Ausbildung von hinreichend qualifiziertem Fachkräftenachwuchs, um die zukünftige Produktivität innerhalb des Unternehmens nachhaltig sicherzustellen und Qualifikationsengpässen vorzubeugen. Da ein Großteil der Berufsausbildung im Unternehmen direkt erfolgt, sind die erworbenen berufspraktischen Qualifikationen meist auf die betrieblichen Anforderungen zugeschnitten. Daher erhält das Unternehmen bei der anschließenden Übernahme gut qualifizierte Arbeitskräfte, die schneller als externe Neuzugänge eingesetzt und in der Wertschöpfungskette integriert werden können. Hierdurch reduziert sich die Abhängigkeit vom externen Arbeitsmarkt und die Rekrutierungskosten können gesenkt werden (Wegerich, 2007, S. 113; Spöttl et al., 2009, S. 18). Ferner ist es insbesondere für kleinere Unternehmen attraktiv, während der Ausbildungszeit von den kostengünstigen Arbeitskräften zu profitieren (vgl. Walden & Herget, 2002, S. 35). Durch

das Zusammenspiel eines erfahrenen Mitarbeiters mit seinem Auszubildenden wird die Sicherung vorhandenen Wissens betrieben und so zu einer Lernkultur im Unternehmen beigetragen, in der Wissensweitergabe als selbstverständlich erachtet wird. Die Auszubildenden erhalten eine unternehmenskulturelle Prägung und zeichnen sich oftmals durch eine hohe Identifikation mit ihrem Ausbildungsunternehmen aus (Schaack, 2009, S. 1759f.). Zuletzt sei noch die gesellschaftliche Verantwortung innerhalb des regionalen Umfeldes angesprochen, die Unternehmen eine Ausbildungstätigkeit eingehen lässt: „For large firms [in Germany], it is nearly impossible – for political reasons – not to engage in vocational training because training is seen as a crucial element of good corporate citizenship.“ (Anderson & Hassel, 2008, S. 13, [online]).

Den Unternehmen obliegt grundsätzlich die Entscheidung darüber, ob und in welchem Umfang ausgebildet wird. Diese Selbstbestimmtheit über Art und Größenordnung der Ausbildung wird oft als Anlass zur Kritik genommen, da die Ausbildungszahlen so wirtschaftlichen Konjunkturen unterworfen sind (Ragutt, 2015, S. 70). Um ausbilden zu können, müssen Betriebe bestimmte Eignungskriterien erfüllen, wozu auch das Vorhandensein von entsprechendem Ausbildungspersonal gehört. Die Anzahl der betrieblichen Ausbilder steht in engem Zusammenhang mit der betrieblichen Größe. Während die Tätigkeit in kleinen Betrieben oftmals nur von nebenberuflichen Ausbildern übernommen wird, finden sich in Großunternehmen ganze Ausbildungsabteilungen mit hauptamtlichem beruflichen Bildungspersonal. Um die Qualität der Ausbildung betriebsübergreifend sicherzustellen, müssen definierte Kompetenzvoraussetzungen eingehalten werden. Betriebliche Ausbilder haben daher gemäß der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) eine schriftliche und praktische Prüfung abzulegen, mit der sie nachweisen, dass sie die erforderlichen beruflichen und berufspädagogischen Voraussetzungen für die Ausbildertätigkeit erfüllen. Das Erfordernis der Ausbildereignungsprüfung für betriebliche Ausbilder war von 2003 bis 2009 ausgesetzt, um für einen Zuwachs an Ausbildungsplätzen zu sorgen, wurde aber aufgrund von Qualitätseinbußen zum 01.09.2009 erneut eingeführt (Hoeckel & Schwartz, 2010, S. 10). Neben den formal bescheinigten Ausbildern findet sich eine Vielzahl so genannter *ausbildender Fachkräfte*, die die betriebliche Betreuung der Auszubildenden in den Fachabteilungen wahrnehmen.

Sie werden vom Unternehmen selbst ausgewählt und ein formaler Eignungsnachweis nach rechtlichen Vorgaben ist nicht erforderlich (Rebmann, 2011, S. 245).

Die Unternehmen haben die Aufgabe, dem Auszubildenden berufliche Handlungskompetenz für den entsprechenden Ausbildungsberuf zu vermitteln. Aufgrund der verbindlichen Ausbildungsordnungen wird ein gewisses Maß an Standardisierung über alle Betriebe hinweg sichergestellt. Die curricularen Vorgaben stammen daher entweder aus den Ausbildungsordnungen oder den Ausbildungsrahmenplänen des Bundes (Spöttl, 2016, S. 80). Unter Beachtung der Regelungen und Bestimmungen dieser beiden Ordnungsmittel kann jedes ausbildende Unternehmen eigene, auf die speziellen Anforderungen zugeschnittene Ausbildungspläne definieren. Sofern bestimmte vorgeschriebene Lerninhalte nicht durch die Betriebe selbst vermittelt werden, können die Auszubildenden alternative Lernorte, bspw. überbetriebliche Ausbildungsstätten, besuchen, um den entsprechenden Abschnitt der Ausbildung außerhalb des eigenen Betriebes zu durchlaufen (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007, S. 28).

Im Unternehmen werden nicht nur rein praktische Inhalte vermittelt, sondern es wird auch theoriegeleitet gelernt. Allerdings liegt der Fokus in der Regel nicht auf übergeordneten theoretischen Zusammenhängen, sondern theoretische Inhalte werden in einen betriebs- bzw. branchenspezifischen Kontext gebracht (Euler, 2013a, S. 33). Sofern ein Betriebsrat im Ausbildungsunternehmen vorhanden ist, hat diese von den Beschäftigten gewählte Arbeitnehmervertretung Mitbestimmungsrechte gemäß Betriebsverfassungsgesetz. Diese Mitbestimmung bezieht sich im Rahmen der dualen Berufsausbildung auf die Rekrutierung der Auszubildenden, die Organisation und Durchführung der Ausbildung im Betrieb sowie die Festlegung der entsprechenden Vergütung (Hoeckel & Schwartz, 2010, S. 10).

Neben den Unternehmen spielen auf lokaler Ebene die Selbstverwaltungs- und Interessensvertretungsorganisationen der Wirtschaft (Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Landwirtschaftskammern, Kammern der Freien Berufe) eine bedeutsame Rolle. Die Kammern fungieren als „intermediär wirkendes gesellschaftliches Subsystem“, was zum Ausdruck bringt, „dass zwischen Staat und Wirtschaft klare Kompetenzgrenzen gezogen sind“ (Deißinger, 2001b, S. 6). Sie sind

dafür verantwortlich, die Zwischen- und Abschlussprüfungen zu stellen und durchzuführen, die Eignung betrieblicher Ausbilder gemäß der Ausbilder-Eignungsverordnung zu gewährleisten und somit Standards bei den ausbildenden Unternehmen zu etablieren. Bei den Abschlussprüfungen innerhalb des dualen Systems handelt es sich um „punktueller, fach-, qualifikations- und kompetenzbezogene Berufseignungsprüfungen“ (Spöttl, 2016, S. 87). Die Messung des Lernfortschritts oder der Lernerfolge spielt hierbei keine Rolle, der Fokus liegt auf den in der Prüfung erbrachten Leistungen. Die Prüfungsausschüsse werden durch Vertreter der Wirtschaft, Berufsschullehrer und Arbeitnehmerschaft besetzt (KMK, 2013, S. 140). Im Anschluss an das erfolgreiche Bestehen erhält der Auszubildende durch die entsprechende Kammer den Gesellenbrief verliehen (Misko, 2006, S. 16).

Finanzierung

Die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Staat zeigt sich auch hinsichtlich der Kostenübernahme. Die Finanzierung des Modells erfolgt durch die Kostenverteilung auf die am System beteiligten Akteure. Für das Unternehmen fallen sämtliche Kosten des betrieblichen Teils an, darunter die Vergütung des Ausbildungsgehalts, die Kosten aller innerbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen und die Personalkosten des Ausbildungspersonals vor Ort. Des Weiteren ergeben sich noch Anlage- und Sachkosten, die sich aus Anschaffungskosten für Geräte und Werkzeuge etc. zusammensetzen. Insgesamt ergaben sich für das Ausbildungsjahr 2012/2013 Nettokosten der Betriebe in Höhe von 7,7 Milliarden Euro.

Das BIBB erhebt seit 1980 die Brutto- und Nettokosten der Berufsausbildung in Form von Kosten-Nutzen-Berechnungen. Für das Jahr 2012 entstanden den Betrieben im Durchschnitt 17.933 Euro Bruttokosten je Auszubildendem und Ausbildungsjahr. Demgegenüber standen produktive Leistungen der Auszubildenden in Höhe von durchschnittlich 12.535 Euro, was einen Nettokostenwert für die Betriebe von durchschnittlich 5.398 Euro ergibt (Jansen et al., 2015, S. 2). Die produktiven Leistungen des Auszubildenden wurden ermittelt, indem die Aufwendungen gegengerechnet wurden, die ein Betrieb hätte erbringen müssen, wäre die Tätigkeiten von einem regulären Mitarbeiter durchgeführt worden (Wenzelmann et al., 2009, S. 2ff., [online]). Die Kosten-Nutzen-Relation kann als wesentlicher Indikator dafür gesehen werden, inwiefern sich ein Betrieb entscheidet, sich am dualen System zu beteiligen (Euler, 2013a, S. 45). Die Zahlen verdeutlichen, dass die Beteiligung am dualen

System zunächst mit einem Kostenaufwand verbunden ist. Finanzielle Vorteile entstehen insbesondere dann, wenn die Auszubildenden nach dem Ausbildungsende übernommen werden, da Personalgewinnungskosten eingespart und das Risiko von Fehlbesetzungen minimiert werden kann (Arnold & Münch, 2000, S. 12).

Oftmals diskutiert und auch vielfältig gefordert ist eine Ausbildungsplatzabgabe in einen staatlichen Ausbildungsfonds durch Unternehmen, die sich nicht am dualen System beteiligen, um sie zu einer finanziellen Beteiligung zu verpflichten (vgl. Euler, 2013a, S. 47). Ein entsprechender Entwurf eines Ausbildungsplatzförderungsgesetzes (APIFG) wurde erstmals 1976 vorgelegt, allerdings 1980 aufgrund eines Verfahrensfehlers durch das Bundesverfassungsgericht als verfassungswidrig erklärt (Busemeyer, 2009a, S. 276f.). Im Laufe der folgenden Jahrzehnte wurden immer wieder Gesetzesentwürfe zur Einführung einer solchen Umlagefinanzierung durch die Unternehmen vorgebracht. Letztmals wurde ein solcher Entwurf 2004 durch die SPD im Zuge der Novellierung des BBiG und vor dem Hintergrund einer starken Übernachfrage nach Ausbildungsplätzen vorgelegt. Das Vorhaben scheiterte letztlich am Widerstand von Opposition und Arbeitgeberverbänden, die eine zunehmende Verstaatlichung des dualen Ausbildungssystems befürchteten (Busemeyer, 2009a, S. 285ff.).

Die anfallenden Kosten der Berufsschulen werden fast ausschließlich durch die Länder finanziert. Durchschnittlich beliefen sich die öffentlichen Ausgaben für einen Schulplatz an einer beruflichen Schule 2013 auf 4.500 Euro. Die Ausgaben je Schüler im dualen System fielen mit 2.800 Euro vergleichsweise gering aus, was sich insbesondere auf den Teilzeitunterricht zurückführen lässt (Statistisches Bundesamt, 2016, S. 58, [online]). Des Weiteren legt der Bildungsfinanzbericht von 2016 offen, dass für alle beruflichen Bildungsgängen, einschließlich der Ausgaben für das duale System, 12,4 % der Kosten durch den Bund, 28,9 % durch die Länder, 14,3 % durch die Gemeinden sowie 44,4 % durch den privaten Bereich übernommen wurden (ebd. S. 31, [online]).

2.1.3.2 Politisch-gesetzliche Rahmenbedingungen

Insbesondere für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung gehen die gesetzlichen Regelungen auf das Grundgesetz zurück. Hier ist u. a. Artikel 12 GG von Bedeutung, der das verfassungsrechtliche Prinzip der Berufsfreiheit formuliert. Die gesetzliche Grundlage für die duale Berufsausbildung bildet allerdings in erster Linie das 1969 erlassene BBiG, in dem bundeseinheitlich die Rahmenbedingungen für duale Berufsausbildung definiert werden. Hierin nachzulesen sind die wesentlichen Regelungen zur Organisation der betrieblichen und überbetrieblichen dualen Berufsausbildung. Hierzu gehören u. a. die Rechte und Pflichten des Auszubildenden sowie des Ausbildungsbetriebes, Bestimmungen zur Probezeit und zur Beendigung des Ausbildungsverhältnisses (Spöttl, 2016, S. 41).

Neben diesem „Grundgesetz“ [...] der betrieblichen Berufsausbildung“ (Arnold & Münch, 2000, S. 51) existiert noch eine Vielzahl weiterer Verordnungen und Gesetzestexte, die für die Regelung der betrieblichen Berufsbildung verantwortlich sind. Hierzu zählt insbesondere die Handwerksordnung (HwO) für die Ausbildung in handwerklichen Berufen, in der gesonderte Bestimmungen für Betriebe des Handwerks definiert werden. Weitere wichtige Gesetzesgrundlagen bilden die erwähnte AEVO, das Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG) und das Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG). Die Bundesagentur für Arbeit berät auf Basis des Sozialgesetzbuches (SGB) III Ausbildungsinteressenten in allen Fragen rund um Ausbildungsmöglichkeiten und führt außerdem Angebot und Nachfrage von Ausbildungsplätzen zusammen. Zu den wichtigen Verordnungen zählen die berufsbezogenen Ausbildungsordnungen, deren Erlass in § 25 Abs. 1 BBiG bzw. § 25 Abs. 1 HwO geregelt ist (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007, S. 20). Sie stellen die Grundlage für bundesweit einheitlich geordnete Ausbildungsgänge dar.

Dualität besteht im deutschen dualen System nicht nur hinsichtlich des Lernortes, sondern auch in Bezug auf die Rechtsstruktur. Allerdings existiert für den Unterricht an Berufsschulen keine bundesweit einheitliche Regelung, wie dies für den betrieblichen Teil der Fall ist. Regelt das BBiG bzw. die HwO auf Bundesebene die Zuständigkeiten auf betrieblicher Ebene, so gelten auf der Länderebene die jeweiligen Schulgesetze. Daneben gibt es eine Reihe von schulbezogenen Spezialgesetzen, in denen ausgewählte Fragen des berufsschulischen Unterrichts geregelt werden

(Spöttl, 2016, S. 44). Als Folge hiervon unterscheiden sich die Schulsysteme der Länder teilweise erheblich voneinander (Anweiler, 1996, S. 34). Dies verdeutlicht die Bedeutung der durch die KMK entwickelten Rahmenlehrpläne und Rahmenvereinbarungen, die an die Bundesländer weitergegeben werden, damit ein notwendiges Maß an Vergleichbarkeit und Qualitätsstandards für die Gestaltung und Durchführung des berufsschulischen Unterrichts gewährleistet werden kann (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007, S. 7; Ebner, 2013, S. 68).

Die deutsche Berufsbildungspolitik der vergangenen Jahre beschäftigt sich u. a. mit der Europäisierung der beruflichen Bildung, wodurch die oben genannten Gesetze und Regelwerke immer stärker unter dem Einfluss europäischer Bildungspolitik stehen. Beispielsweise wurde mit der Novellierung des BBiG von 2005 v. a. das Ziel verfolgt, die Berufsausbildung noch flexibler zu gestalten und zu internationalisieren (Kutscha, 2006, S. 22, [online]). Als Folge hiervon können nun Teile der Ausbildung im Ausland absolviert werden und innerhalb der EU erworbene Qualifikationen sind wechselseitig anerkannt. Darüber hinaus wird empfohlen, bei der Gestaltung von Ordnungsmitteln die Bestimmungen des DQR zu berücksichtigen und die Ausbildungsinhalte kompetenzorientiert darzustellen (Spöttl, 2016, S. 45).

2.1.3.3 *Wirtschaftliche Rahmenbedingungen*

Deutschland ist eine soziale Marktwirtschaft, die stark exportorientiert agiert. Das BIP belief sich im Jahr 2016 auf 3.133,9 Mrd. Euro, was einem preisbereinigten Wirtschaftswachstum von 1,9 % nach 1,7 % im Vorjahr, entspricht. Bezogen auf die Wirtschaftsstruktur kann festgehalten werden, dass das Dienstleistungsgewerbe seinen starken Anteil ständig weiter ausbaut und andere Sektoren, darunter das produzierende Gewerbe, die Baubranche sowie Land- und Forstwirtschaft und Fischerei, zunehmend abnehmen (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 5ff., [online]). Dies zeigt auch Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt und die Nachfrage nach entsprechenden Ausbildungsberufen. Insbesondere wird dies in einer zunehmenden Abkehr von klassischen Produktionsberufen deutlich zugunsten einer Zunahme der Ausbildungsverträge in Dienstleistungsberufen (Statistisches Bundesamt, 2013, S. 32, [online]; Schütte, 2013, S. 48).

Die wirtschaftlichen Entwicklungen zeigen auch Effekte auf die Erwerbstätigkeitsstatistik. Die Arbeitslosenquote in Deutschland hatte im Jahr 2016 einen Jahresdurchschnittswert von 6,1 %, was eine Abnahme in Höhe von 0,3 Prozentpunkten verglichen zum Vorjahr und den niedrigsten Wert seit der Wiedervereinigung 1990 darstellt (Bundesagentur für Arbeit, 2017a, S. 54, [online]). Der deutsche Arbeitsmarkt weist darüber hinaus eine sehr geringe Jugendarbeitslosigkeit auf. Im Jahr 2016 lag die Quote bei 7,0 % und damit signifikant unter dem OECD-Schnitt von 13,0 % und dem EU-Wert von 18,7 % (OECD, 2017b, [online]).

Der Wandel von einer Industrie- zu einer Dienstleistungsgesellschaft wird immer wieder beschrieben und diskutiert. Damit einhergehend wird auch die Diskussion geführt, wie sich die Qualifikationsbedarfe zukünftig in Deutschland gestalten werden. Die Aussagen über prognostizierte Bedarfe nach Fach- und Führungskräften fallen unterschiedlich aus. Erwarten Leszczensky et al. (2010) in den nächsten Jahren einen Anstieg des Bedarfs an hoch qualifizierten Mitarbeitern und einen daraus resultierenden Mangel dieser Personengruppe auf dem Arbeitsmarkt, sieht Müller (2009) keine Hinweise für eine generelle Unterversorgung mit Akademikern gegeben (vgl. ebd. S. 46). Studien aus dem Jahr 2016 thematisieren insbesondere die Auswirkungen der Digitalisierung für die Arbeitswelt und damit der Automatisierung von Arbeitsplätzen. Arntz et al. (2016) rechnen damit, dass in Folge dieses technologischen Wandels Routinetätigkeiten stärker zurückgehen und durch komplexere kognitive Aufgaben abgelöst werden (vgl. ebd. S. 7). Nach Einschätzung der Experten wird die weitere Abnahme physischer Tätigkeiten als eine der Folgen dieser zunehmenden Automatisierung zu spüren sein. Bildungsanforderungen werden damit technikbezogener und Arbeitsmarktprognosen bis 2030 rechnen mit einem Anstieg der Nachfrage nach Spezialisten und Experten. Darüber hinaus wird vorhergesagt, dass das Angebot an verfügbaren Fachkräften mit technischer, kaufmännischer oder sonstiger Berufsausbildung rückläufig sein wird (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 8).

Die untenstehende Tabelle 1 zeigt den prozentualen Anteil der Qualifikationsstufen von Beschäftigten für die Jahre 2003 und 2015 sowie eine Prognose für 2020. Darüber hinaus wird eine Prognose der absoluten Bedarfsentwicklung für Beschäftigte von 2003 bis 2020 dargestellt. Dieser Expansionsbedarf zeigt, dass insbesondere

die Nachfrage nach Beschäftigten im unteren Qualifikationssegment ohne Berufsabschluss deutlich zurückgehen wird. Zudem weist der leicht rückläufige Anteil von Arbeitskräften mit Berufsabschluss darauf hin, dass die Anzahl der Positionen, die ein solches Qualifikationsniveau erfordern, allenfalls stabil bleibt, aber nicht weiter ausgebaut wird. Dem steht ein deutlicher Expansionsbedarf bis 2020 bei den Beschäftigten mit Fachhochschul- und Universitätsabschluss gegenüber. In Summe werden Fachkräfte mit Berufsabschluss weiterhin mehr als die Hälfte der Arbeitskräfte ausmachen.

Trotz dieser leicht negativen Prognosen für die Nachfrage nach Ausbildungsabsolventen sieht Ebner (2013) eine Krise des deutschen dualen Ausbildungssystems noch nicht hinreichend belegt, bescheinigt allerdings die Notwendigkeit „erhebliche[r] Anpassungsleistungen“ (ebd. S. 51), um auch zukünftig die Kopplung der dualen Ausbildung mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes leisten zu können. Dies trifft insbesondere auf traditionelle Ausbildungsberufe zu, v. a. im zurückgehenden ausbildungsintensiven Industriesektor, die sich zunehmend weiterentwickeln müssen, um langfristig attraktiv für Schulabgänger zu bleiben (Euler, 2013a, S. 68). Für die Absolventen einer dualen Berufsausbildung lassen die Prognosen auf die zunehmende Bedeutung der kontinuierlichen Weiterqualifizierung schließen und die Notwendigkeit, in Berufen tätig zu sein, in denen auch in Zukunft eine hohe Nachfrage besteht (van Suntum et al., 2010, S. 35ff.).

	Anteil an den Beschäftigten (in %)			Expansionsbedarf (Beschäftigte)
	2003	2015	2020	2003 - 2020
ohne Berufsabschluss	23,5	18,0	9,0	-798.000
mit Berufsabschluss	53,2	51,3	55,7	-57.000
Meister-/Techniker-/ Fachschulabschluss	8,8	10,9	11,8	542.000
mit Fachhochschulabschluss	5,5	7,0	23,6	1.176.000
mit Universitätsabschluss	9,0	12,8	20,7	885.000

Quelle BMBF, 2016, [online]; van Suntum et al., 2010, S. 35ff.

Ein weiterer Aspekt, der an dieser Stelle aufgeführt werden soll, ist die Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Jahr 2013 wurden

in Deutschland die höchsten Zuwanderungszahlen seit 1993 verzeichnet; im Jahr 2014 wurden in Summe 200.000 Asylanträge gestellt, was einen Anstieg von über 60 % im Vergleich zum Vorjahr bedeutet (Höhne & Schulze Buschoff, 2015, S. 345). Für das Jahr 2016 wurden insgesamt 745.545 Anträge in Deutschland verzeichnet (BAMF, 2018, S. 8, [online]). Vor dem Hintergrund eines demografiebedingten Mangels an Fachkräften können sich dadurch Chancen ergeben, da Jugendliche mit Migrationshintergrund ein Potential an Nachwuchsführungskräften für Unternehmen darstellen können. Allerdings zeigen aktuelle Studien, dass die Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in den vergangenen Jahren eher rückläufig ist (Beicht, 2017). Ein Drittel dieser Personengruppe bleibt dauerhaft ohne Berufsausbildung, was auf einen misslingenden Übergang von der Schule in die Berufsausbildung hinweist. Bei Betrachtung der Ausbildungsplatzbewerber fällt auf, dass Bewerber mit Migrationshintergrund deutlich niedrigere allgemeinbildende Schulabschlüsse aufweisen. Dieses Defizit bei der Teilhabe im Bereich der beruflichen Bildung kann als ein wesentliches Hindernis für die erfolgreiche Integration auf dem Arbeitsmarkt und damit in der Gesellschaft gewertet werden (Enggruber & Rützel, 2014). Es bleibt damit offen, inwiefern es gelingen wird, Integrationspotentiale der dualen Berufsausbildung freizusetzen und damit junge Migranten dafür zu nutzen, Fachkräftebedarfe zu sichern. Ein zentraler Erfolgsfaktor für die Integration der seit 2015 nach Deutschland geflüchteten Jugendlichen wird sicherlich sein, ihnen Chancen zu eröffnen, auf dem deutschen Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen erwerben zu können (Beicht, 2017).

Der deutsche Arbeitsmarkt lässt sich insgesamt durch eine geringe Mobilität, gesetzliche und branchenübergreifende tarifvertragliche Regulierungen, einen stark ausgeprägten Kündigungsschutz sowie eine hohe soziale Absicherung kennzeichnen (Harhoff & Kane, 1997, S. 172ff.). Flexible Beschäftigungsverhältnisse in Form von geringfügigen und befristeten Arbeitsverhältnissen und die Beschäftigung von Leiharbeitnehmern gewinnen aber zunehmend an Bedeutung, und die Verschiebung hin zur Dienstleistungsgesellschaft resultiert in einer steigenden Anzahl tarifvertragsfreier Beschäftigungen (Eichhorst, 2007, S. 10ff.; Dütsch, Liebig & Struck, 2013, S. 509; Bundesagentur für Arbeit, 2017b, S. 4).

Auch wenn der Trend auf dem deutschen Arbeitsmarkt zunehmend zu kurzfristigen

und häufig instabilen Beschäftigungsverhältnissen geht, trägt doch eine hinreichende berufsfachliche Qualifikation dazu bei, eine vergleichsweise hohe berufliche Stabilität zu erlangen. Dies bestätigt die Untersuchung von Dütsch, Liebig & Struck (2013) deutlich, die feststellen, dass „Personen mit einem beruflichen Abschluss, die trotz ungünstiger Gesamtbedingungen in den Arbeitsmarkt gelangt sind, im Anschluss daran eine stabile Berufskarriere realisieren können“ (ebd. S. 524). Diese Stabilität kann allerdings gefährdet werden, sobald eine Weiterbeschäftigung im ursprünglich gewählten Berufsbild aufgrund etwa von mangelnder Nachfrage oder gesundheitlichen Einschränkungen nicht länger möglich ist. Der Erwerb einer weiteren Berufsqualifikation innerhalb des dualen Systems in Form einer Zweitausbildung ist zwar formal möglich, in der Praxis allerdings weitaus seltener anzutreffen, da das System primär auf Bildungsteilnehmer vor dem Arbeitsmarkteintritt ausgelegt ist (Solga et al., 2014, S. 7).

2.1.3.4 Demografisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen

In Deutschland lässt sich seit 2003 ein leichter Rückgang der Bevölkerungszahl feststellen. Erklärbar ist dies v. a. durch die sinkende Geburtenrate, die durch Zuwanderung nicht länger ausgeglichen werden kann. Seit den 1970er Jahren befindet sich die Fertilitätsrate auf einem anhaltend niedrigen Niveau, wobei die Zahl der Geburten in den letzten Jahren wieder ansteigend ist und im Jahr 2016 ca. 792.000 betrug. Dies entspricht einer Geburtenziffer von über 1,5 Kindern je Frau, was allerdings nicht ausreicht, um die Gesellschaft zahlenmäßig zu reproduzieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 24). Parallel dazu kommt es durch die Verlängerung der durchschnittlichen Lebenserwartung zu einer zunehmenden Veralterung der deutschen Gesellschaft (Hippach- Schneider, Krause & Woll, 2007, S. 8). Die geburtenstarken Jahrgänge erreichen das Renteneintrittsalter und können zahlenmäßig nicht durch nachfolgende Generationen ausgeglichen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 30). Damit ergibt sich bis zum Jahr 2030 allein aufgrund demografischer Effekte ein voraussichtlicher Rückgang des Erwerbspersonenpotentials im Alter von 15 bis 65 Jahren von 6,1 Millionen Personen (Fuchs, Söhnlein & Weber, 2017, S. 2). Diese demografischen Veränderungen treffen die verschiedenen Qualifikationsebenen – Akademiker und beruflich Ausgebildete – in unterschiedlicher Stärke. Aufgrund der steigenden Studienanfängerzahl

können Abgänge von Akademikern aus dem Arbeitsmarkt zumindest quantitativ aufgefangen werden. Severing und Teichler (2013) prognostizieren einen Abgang von 3,2 Mio. Akademikern zwischen 2010 und 2030, dem voraussichtlich 4,9 Mio. Hochschulabsolventen gegenüberstehen. Demgegenüber werden im gleichen Zeitraum 11,5 Mio. Fachkräfte mit Abschluss unterhalb der Hochschulebene in den Ruhestand gehen, aber nur durch 7 Mio. ersetzt werden (ebd. S. 9).

Neben den demografisch bedingten Ursachen kann der bereits benannte Trend zur Höherqualifizierung und eine steigende Nachfrage nach höherqualifizierenden Bildungszertifikaten konstatiert werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 13). Immer mehr Jugendliche erwerben eine Hochschulzugangsberechtigung, was sich u. a. durch den Ausbau nicht gymnasialer Schularten, gestiegene Bildungsambitionen und die zunehmende Verknüpfung eines Hochschulstudiums mit besseren Beschäftigungsperspektiven begründen lässt (Walter et al., 2013, S. 82; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 97). Duale Berufsausbildungsgänge können sich seit dem Bologna-Prozess nicht länger durch eine kürzere Dauer von Studiengängen abheben, da ein dreijähriges Bachelorstudium zeitlich mit einer dualen Berufsausbildung gleichzusetzen ist. Damit sind die Bachelorstudiengänge für Jugendliche, aber auch für Arbeitgeber zu einer attraktiven Alternative zur Berufsausbildung geworden, was durch die steigende Anzahl der Studienberechtigten in Deutschland verstärkt wird (Severing, 2013, S. 2, [online]). Waren es im Jahr 1995 noch 307.772 Studienberechtigte, betrug die Anzahl im Jahr 2014 bereits 435.000, wobei die Zahl ohne den demografisch bedingten Rückgang der Schulabgängerzahlen noch höher ausfallen würde (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 126).

2.1.4 Kernmerkmale der deutschen dualen Berufsausbildung

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass das deutsche duale Ausbildungssystem von einer Reihe zentraler Merkmale geprägt ist, die sich im entstellungsgeschichtlichen Verlauf herausgebildet und über die Jahre manifestiert haben.

Zunächst sei hierbei die Akzeptanz von beruflicher Bildung zu nennen. Obwohl die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, vor allem seit Beginn des 19. Jahrhunderts mit den Arbeiten von Humboldt, als wesentliches Merkmal des deutschen Systems betrachtet werden kann und die Frage nach der Gleichwertigkeit der beiden Bildungssektoren bereits seit vielen Jahrzehnten diskutiert worden ist und noch heute Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen ist, kann das duale Berufsausbildungssystem als fest verankerte Säule des beruflichen Bildungssystems erachtet werden (Euler & Severing, 2015a, S. 3ff.; Kuda et al., 2012, S. 10ff.). Berufliche Bildung in Deutschland nimmt einen hohen Stellenwert ein; sie greift auf eine jahrzehntelange Tradition zurück und ermöglicht einen qualifizierten Einstieg in den Arbeitsmarkt. Die erworbenen Bildungsabschlüsse sind zertifikatorisch abgesichert und ermöglichen so Transparenz und Vergleichbarkeit der Qualifikationen. Dies sorgt mitunter für Akzeptanz in den Unternehmen und letztlich innerhalb der Gesellschaft (Alexander & Pilz, 2004, S. 755).

Das Ziel beruflicher Bildung ist die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz durch den Erwerb fachspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten. Grundlage hierfür ist das für Deutschland charakteristische Berufsprinzip, das ein weiteres Kernmerkmal darstellt. Durch die Verzahnung von theoretischen und praktischen Inhalten wird ein ganzheitlicher Kompetenzerwerb sichergestellt, der zur selbständigen Durchführung von ganzen Arbeitsprozessen, nicht nur einzelnen Vorgängen befähigt (Drexel, 2005, S. 9). Dieser Ansatz legt die Grundlage für das Individuum, sich selbständig in neue Sachverhalte einzuarbeiten und sich auf diese Art und Weise lebenslang weiterbilden zu können. Beruflichkeit meint damit auf der einen Seite Qualifizierung für eine bestimmte Tätigkeit, geht auf der anderen Seite weit über die Beherrschung dieser Anforderungen hinaus (Deißinger, 2001, S. 17). Sie umfasst die Entwicklung eines Kompetenzprofils, welches dem Individuum die selbständige Bewältigung von wechselnden Anforderungen innerhalb des erlernten Berufsfeldes ermöglicht. Übertragen auf die Berufsausbildung bedeutet dies, dass die zu vermittelnden Fähigkeiten und Kompetenzen weit über die Qualifikationsbedarfe der Einzelbetriebe hinausgehen (Euler, 2013b, S. 264).

Als weiteres Merkmal kann der alternierende Kompetenzerwerb festgehalten werden, der sich sowohl im Lernort Ausbildungsbetrieb als auch im Lernort Berufsschule vollzieht. Der duale Charakter zeigt sich insbesondere darin, dass Lernen sowohl aktiv in der realen Arbeitssituation, unterstützt durch die Zusammenarbeit mit Fachkräften und Ausbildern, als auch formal in einer Bildungsinstitution erfolgt (Kruse, 2012, S. 160). Hierdurch vollzieht sich der Aufbau praktischer Fertigkeiten unter gleichzeitiger Vermittlung theoretisch-formalisierten Wissens. Charakteristisch für das deutsche System ist die zentrale Bedeutung des Betriebs, da dort die überwiegende Ausbildungszeit verbracht wird. Mit ihm schließt der Auszubildende seinen Ausbildungsvertrag und dort absolviert er seine Berufsausbildung in einem der derzeit ca. 350 Ausbildungsberufe.

Als letztes Merkmal ist die grundlegende Einstellung aller beteiligten Akteure zu nennen, dass Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft wahrgenommen wird (Euler, 2013a, 38). Dies äußert sich z. B. in einer festen Einbindung der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen in die Interessensaushandlungen zu Fragen der beruflichen Bildung bis hin zu gemeinsam getroffenen Entscheidungen über Inhalte. Durch die enge Verzahnung aller Akteure auf Bundes-, Länder, Gemeinde- und betrieblicher Ebene wird eine gleichsame Vertretung aller Interessen sichergestellt. Die Grundlage hierfür liefert die föderale Struktur des Staates, mit der auch eine korporative Grundhaltung einhergeht (Rauner, 2008, S. 21). Die Zusammenarbeit erfolgt nach dem Konsensprinzip: Bund und Länder übernehmen regulative Aufgaben, wohingegen die Unternehmen und paritätisch besetzte Gremien die überwiegende Verantwortung tragen. Den Sozialpartnern kommt eine entscheidende Rolle zur Sicherung des Ausbildungsangebots zu, da die Unternehmen nicht zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen verpflichtet werden können (Euler, 2013, S. 39).

2.1.5 Kritische Auseinandersetzung mit dem deutschen dualen System

Der historische Abriss hat deutlich gemacht, dass die Berufsbildung in Deutschland aufgrund ihrer langen Geschichte fest in der Gesellschaft verankert ist und eine eigenständige Säule im Bildungs- und Ausbildungssystem darstellt (Spöttl et al., 2009, S. 13). Allerdings lassen sich trotz aller Vorteile des dualen Systems auch

kritische Haltungen zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Modells identifizieren, die im Folgenden dargelegt werden sollen.

Ein wesentlicher Gegenstand der Kritik ist die auf eine lange Historie zurückgehende Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung. Martin Baethge (2006) charakterisiert in diesem Kontext das deutsche Bildungssystem mit „Bildungs-Schisma“. Damit meint er die „institutionelle Segmentierung von Allgemein- und Berufsbildung“, die sich durch eine Orientierung der Berufsausbildung am Arbeitsmarkt und der Hochschulbildung an der Wissenschaft äußert (ebd. S. 16). Dieses Schisma muss nach Baethges Ansicht überwunden werden, da eine Trennung der beiden Bildungsbereiche nicht länger zeitgemäß ist und den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und Qualifikationsanforderungen nur unzureichend gerecht wird (vgl. ebd. S. 24f.). Nur eine hinreichende Durchlässigkeit der Berufsausbildung und Verzahnung mit dem Hochschulsystem können nach Baethge dazu beitragen, dieser Separierung entgegenzuwirken (vgl. ebd. S. 26). Aufgrund der Systemgeschlossenheit der heutigen dualen Berufsausbildung und des beruflichen Bildungssystems ist es nicht möglich, einen Abschluss über ein mittleres Qualifikationsniveau hinaus zu erwerben. Übergänge in das Tertiärsystem sind zwar formal denkbar und die Anerkennung von beruflich erworbenen Abschlüssen als ausreichende Hochschulzugangsberechtigung wird zunehmend angestrebt, das wird allerdings bislang kaum umgesetzt (Severing & Teichler, 2013, S. 14; Wolter, 2013, S. 191ff.). Um ein Studium an einer Hochschule aufnehmen zu können, müssen Absolventen einer Berufsausbildung – sofern sie nicht zumindest über eine fachgebundene Hochschulreife oder das Abitur verfügen – über eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung verfügen, womit sie ein artverwandtes Studienfach belegen dürfen. Die Zulassung zur Hochschule hängt allerdings von der jeweiligen Institution und den vorherrschenden Zulassungsbedingungen ab.

Gleichzeitig weist eine jährlich ansteigende Studienanfängerquote auf gestiegene Berufsambitionen der Jugendlichen hin und auf die Vorstellung, dass ein akademischer Bildungsabschluss bessere Chance auf dem Arbeitsmarkt eröffnet. „Soziologisch ist zu beobachten, dass der bürgerlichen Gesellschaft vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein sozialstatusbezogenes Aufstiegsbewusstsein durch

Qualifikation eigen ist, das im generativen Wandel dazu führt, dass die Elterngeneration für ihre Nachkommenschaft höhere und damit bessere Berufsqualifikationen nicht nur einfordert, sondern auch umzusetzen bemüht ist“ (Ragutt, 2015, S. 72). Infolgedessen kommt es zu einer zunehmenden Konkurrenz zwischen beruflicher Bildung und Bachelorstudiengängen mit kurzer Studierdauer und hohen Praxisanteilen (Bosch, 2016, [online]; Severing, 2015, S. 15). Dies kann auch an der Tatsache festgemacht werden, dass sich duale Studiengänge – eine Mischform aus beruflicher Praxistätigkeit und akademischer Bildung an einer Hochschule – zunehmend verbreiten und dass die akademische Bildung verstärkt berufspraktische Inhalte in ihr Curriculum integriert (Severing, 2013, S. 10, [online]). Demgemäß muss es auch in den Lehrplänen der dualen Berufsausbildung gelingen, neben berufspraktischem Wissen die notwendigen theoretischen und analytischen Sachverhalte in ausreichendem Maße zu vermitteln (Spöttl et al., 2009, S. 14). Im Ergebnis entstehen unterschiedliche Berufsprofile, die von einfachen Tätigkeiten bis zu fachlich und technologisch komplexen Ausführungen reichen. Eng in Zusammenhang damit steht die Forderung, diesen differenzierten Einstiegsvoraussetzungen gerecht zu werden und mit der notwendigen Flexibilität und Passgenauigkeit auf die unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Schulabgänger zu reagieren (Severing, 2013, S. 11, [online]). Darüber hinaus sorgen globale Trends, wie bspw. eine zunehmende Technologisierung und Digitalisierung, für veränderte Kompetenzanforderungen innerhalb des Beschäftigungssystems. Dies resultiert in unterschiedlichen und sich v. a. schnell ändernden Qualifikationsanforderungen der Unternehmen, auf die das heutige duale System nicht mit der nötigen Flexibilität reagieren kann.

Eng damit verbunden ist die Kritik an einer mangelnden Integrationswirkung des dualen Systems (Severing, 2015, S. 15). Die Tatsache, dass mittlerweile Teilnehmer des Übergangssystems knapp ein Drittel der Neuzugänge in der beruflichen Bildung ausmachen, lässt den Schluss zu, dass es nur partiell gelingt, insbesondere leistungsschwächere Jugendliche erfolgreich von der Schule in eine duale Berufsausbildung zu überführen (Spöttl et al., 2009, S. 14). Daher fordert z. B. Severing (2010), dass die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit nicht nur zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessert werden müssen, sondern auch innerhalb des Berufsbildungssystems, so dass ein Wechsel zwischen den drei Säulen

Schulberufssystem – Übergangssystem – Duales System zunehmend problemloser möglich wird (vgl. ebd. S. 96f.).

Diese Entwicklungen haben auch unmittelbare Auswirkungen auf das deutsche Berufskonzept. Mit der Einführung des DQR ist eine Debatte um die Zukunftsfähigkeit der Beruflichkeit als Leitmerkmal der Berufsausbildung entstanden. Die Orientierung am Berufsprinzip steht im Widerspruch zu den Ansätzen, die im Rahmen der europäischen Berufsbildungspolitik zur Definition und Bewertung von erforderlichen Fähigkeiten zur Berufsausübung festgelegt wurden. Hierbei wird nicht länger der Beruf mit seinen einzelbetriebsunabhängigen Qualifikationsbündeln zugrunde gelegt, sondern ein Kompetenzansatz, bei dem bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem konkreten Kontext demonstriert werden können (Spöttl, 2016, S. 19f.). Vor allem die dahinterliegende Vorstellung der Wissensvermittlung in modularer Form wird im Widerspruch gesehen zum ganzheitlichen Anspruch der Beruflichkeit mit der Vermittlung von berufsübergreifenden Inhalten.

Hinzu kommt, dass die Spiegelung eines Berufes in Berufsbildern vor dem Hintergrund des Wandels der Beschäftigungsstruktur und der immer weiter zunehmenden Dynamik innerhalb der Arbeitswelt als nicht länger zeitgemäß erachtet wird (Bretschneider & Schwarz, 2011, S. 43; Dostal, 2002a, S. 465ff., [online]). Diese Thesen zur „Erosion des Berufsprinzips“ (Baethge & Baethge-Kinsky, 1998, S. 462) oder zur „Erosion der klassischen Ausbildung“ (Ragutt, 2015, S. 72) sind nicht neu. Bereits 1991 proklamierte Geißler „dass das Duale System seine Zukunft hinter sich hat“ (ebd. S. 69) und dass ein ganzheitliches Berufsmodell, welches übergreifende Inhalte mit dem Ziel einer beruflichen Identitätsvermittlung vermittelt, nicht länger benötigt wird. Die Schritte innerhalb des Arbeitsprozesses werden immer kleinteiliger und Flexibilität bei der Qualifikation hat laut Geißler eine größere Bedeutung erlangt. „Die ‚Qualifikations-Collage‘ braucht den Beruf, wenn überhaupt, noch als Illusion“ (ebd. S. 72). Heute werden insbesondere die gestiegenen theoretischen Anforderungen und der schnellere Wandel der beruflichen Tätigkeiten dafür verantwortlich gemacht, dass das duale System mit seiner traditionellen Struktur nicht länger die geeigneten Antworten liefern kann bzw. auf diese Herausforderungen noch nicht vollständig ein- bzw. umgestellt ist (Ragutt, 2015, S. 73; Spöttl, 2016, S. 113). Dies verdeutlicht, dass es gelingen muss, die differenzierten Anforderungen des Be-

schäftigungssystem in einem entsprechend strukturierten dualen Ausbildungssystem widerzuspiegeln, ohne dabei das tradierte Berufsprinzip in Frage zu stellen (Severing, 2015, S. 17).

Die Vielzahl der Akteure und die Zusammenarbeit von Wirtschaft und Staat nach dem *Konsensprinzip* (Euler, 2013a, S. 39) stellen eine ausgewiesene Stärke des deutschen dualen Systems dar, denn zumindest per definitionem bleiben so die Interessen aller Beteiligten gewahrt. Gerade dieses komplexe Zusammenspiel ist aber gleichermaßen Gegenstand der Kritik, da eine zeitgemäße Entwicklung der Ausbildungsberufe, deren Bedeutung durch die obigen Ausführungen unterstrichen wurde, nicht immer möglich ist. Dies liegt u. a. an der Tatsache, dass die Ordnungskompetenz der Berufsbildung innerhalb von Schule und Unternehmen auf Basis unterschiedlicher gesetzlicher Regelwerke definiert wird, wodurch hohe Abstimmungsanforderungen zwischen den beiden Lernorten aber auch auf Länder- und Bundesebene erforderlich werden. Hierdurch entstehen nach Ansicht der Kritiker Qualitätsverluste und dem System wird bei Entscheidungsprozessen und Reformvorhaben eine gewisse Langwierigkeit unterstellt, da die Gefahr vermieden werden soll, dass Interessen einzelner Akteure zu Lasten des Gesamterfolgs verfolgt werden (Arnold & Gonon, 2006, S. 103; Euler, 2013a, S. 39).

Die Darstellungen haben gezeigt, dass sich das deutsche Modell in unterschiedlichen Spannungsfeldern bewegt und vor einer Reihe von Herausforderungen steht, die Reformmaßnahmen notwendig erscheinen lassen. Gleichzeitig zeigt die geringe Jugendarbeitslosigkeitsquote, insbesondere im europäischen Vergleich, dass fest etablierte duale Ausbildungsstrukturen als probates Mittel erachtet werden können, um Menschen in eine Beschäftigung zu bringen und die Übergänge vom Bildungsin in das Beschäftigungssystem erfolgreich zu gestalten. Relativ konstante Übernahme- und Ausbildungsquoten sowie Neuanfängerzahlen bestätigen dies.

Die Ausführungen konnten darüber hinaus zeigen, dass die duale Berufsausbildung ein geeignetes Instrument darstellt, um dem Arbeitsmarkt an den industriellen Entwicklungen ausgerichtete qualifizierte Fachkräfte für die mittlere Qualifikationsebene bereitzustellen, die sich durch einen hohen Anwendungsbezug auszeichnen. Die Betrachtung des deutschen Arbeitsmarktes liefert entsprechende Argumente für

die berufliche Bildung, da es weiterhin einen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften auf dieser mittleren Ebene geben wird, der durch das Bildungssystem erfüllt werden muss. Um auch weiterhin zukunftsfähig zu bleiben, muss es allerdings gelingen, schnell und angemessen auf sich ändernde Arbeitsmarktanforderungen und Arbeitsprozesse zu reagieren. Die Aktivitäten zum Ausbau und zur Aufrechterhaltung von parallelen Bildungswegen und Übergängen zwischen Berufsausbildung und Hochschulischer Bildung dienen zur verbesserten Verzahnung und Verbindung der beiden Teilbereiche. Insbesondere angesichts zunehmender Zahlen von Schulabsolventen mit Hochschulberechtigung ist dies erforderlich, um die duale Berufsausbildung auch für den oberen Leistungsbereich attraktiv zu gestalten (Euler & Seuring, 2015a, S. 24; Bosch, 2012, S. 30f.).

2.2 Berufsausbildung in den USA

In den USA gibt es bereits seit Jahrzehnten Bemühungen, ein duales Berufsausbildungssystem nach deutschem Vorbild aufzubauen, „welches die Qualifikation des US-amerikanischen Arbeitskräftepotentials dem Bildungs- und Ausbildungsstand der wichtigsten (Hochlohn-) Wettbewerbsländer angleicht“ (Büchtemann, Schupp & Soloff, 1993, S. 516). Gleichzeitig ist hier deutlich geworden, dass nationale Berufsausbildungssysteme historisch erwachsen und eng verwurzelt in ihrem jeweiligen gesamtgesellschaftlichen und rechtlichen Kontext sind. Sie entfalten demzufolge nicht zwangsläufig die gleiche Wirkung in einem anderen Land, da sie immer auf gesellschaftsspezifische, national geprägte institutionell-organisatorische Bedingungen und Strukturmuster treffen (Georg, 1997, S. 163).

Im Folgenden sollen diese institutionellen, politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Strukturmuster im derzeitigen beruflichen Bildungssystem der USA ermittelt werden. Hierfür werden zunächst, analog zum vorangegangenen Kapitel, die definitorischen und theoretischen Grundlagen der Berufsausbildung in den USA erarbeitet, um darauf aufbauend das berufliche Bildungssystem in seiner heutigen Erscheinungsform zu beschreiben. Der Fokus soll hierbei auf das duale Berufsausbildungswesen (*Apprenticeship*) gelegt werden. Durch einen sich daran anschließenden strukturellen Vergleich soll verdeutlicht wer-

den, inwiefern Ausbildungsstrukturen, die mit den deutschen vergleichbar sind, bereits im beruflichen Bildungssystem der USA vorhanden sind und wo Unterschiede bestehen.

2.2.1 Grundlagen der Berufsausbildung in den USA

2.2.1.1 Terminologische Grundlagen

Bereits die Darstellung des deutschen beruflichen Bildungssystems hat verdeutlicht, dass allgemein anerkannte Definitionen der wesentlichen Terminologien nur begrenzt im vorliegenden Kontext vorzufinden sind. Dieses Problem trifft in den USA noch weitaus mehr zu. Darüber hinaus ergeben sich Übersetzungs- und Interpretationsschwierigkeiten, da einzelne Begriffe keine Entsprechung im jeweils anderen Bildungssystem finden (Münch, 1989, S. 3).

Dies gilt bereits und insbesondere für den Berufsbegriff, da seine Bedeutung in Abhängigkeit vom kulturellen Kontext steht (Kurtz, 2001b, S. 151). Im deutschen Sprachgebrauch ist der Beruf, wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, durch eine Mehrdimensionalität gekennzeichnet. Durch ihn werden nach außen hin Tätigkeiten und Aufgaben beschrieben, und es wird gleichzeitig eine gesellschaftliche Integrationsfunktion erfüllt. Er wirkt als Indikator für Einkommensverhältnisse und Freiheitsgrade eines Individuums und gilt damit als Strukturmerkmal für eine gesellschaftliche Einordnung. Im US-amerikanischen Raum kann eine Vielzahl von scheinbar bedeutungsgleich verwandten Begrifflichkeiten wie *job*, *profession*, *occupation* und *vocation* in vergleichbaren Zusammenhängen vorgefunden werden (vgl. z. B. Kuczera & Field, 2013). „Als Gegenbild zum umfassenden Berufsbegriff umschreibt der aus dem US-amerikanischen Sprachraum kommende Begriff *job* eine „Tätigkeit zum Geldverdienen“, die in einer Arbeitsgesellschaft höchster Arbeitsteiligkeit als voraussetzungslose, schnell zu lernende Teilaufgabe definiert ist und eher kurzfristig wechselnd abgeleistet wird, ohne dass auf dieser Basis eine stabile Identifikation mit der Aufgabe entsteht“ (Dostal, 2002b, S. 179). Es handelt sich demnach um eine Beschreibung für Tätigkeiten, die als Routineaufgaben aufgefasst werden können, für die nur eine sehr geringe Anlernzeit und ein geringer Qualifikationsstand erforderlich sind (Ziehm, 1998, S. 86). Eine *profession* hingegen distinktiert sich nach

Sullivan (2005) an Hand von drei Merkmalen: „Specialized training in a field of codified knowledge usually acquired by formal education and apprenticeship, public recognition of a certain autonomy on the part of the community of practitioners to regulate their own standards of practice, and a commitment to provide service to the public that goes beyond the economic welfare of the practitioner“ (ebd. S. 36). *Occupation* und *vocation* werden zumeist analog verwendet: *Occupation* wird für Beschäftigungs- oder Tätigkeitsbeschreibungen genutzt. *Vocation* ist vom Sprachgebrauch her ähnlich zu verstehen, bezieht aber das Talent eines Individuums (Berufung) für eine bestimmte berufliche Tätigkeit mit ein (Ziehm, 1998, S. 85).

Auch für den Terminus Berufsbildung findet sich in den USA kein Pendant mit trennscharfer Definition, sondern es existiert eine Vielzahl von Terminologien, die in diesem Zusammenhang bedeutungsgleich verwendet werden. In der einschlägigen Literatur finden sich in diesem Kontext mehrheitlich die folgenden Begriffe: *Vocational Education*, *Career and Technical Education (CTE)*, *Career Education*, *Technical and Vocational Education and Training (TVET)*, *Technical Education* sowie *Apprenticeship*. 1990 wurde der Begriff *Vocational Education* im Rahmen des *Perkins Acts* definiert als „organized educational programs offering a sequence of courses or instruction in a sequence or aggregation of occupational competencies that are directly related to the preparation of individuals for paid or unpaid employment in current or emerging occupations requiring other than a baccalaureate or advanced degree. These programs must include competency-based applied learning that contributes to an individual’s academic knowledge, higher-order reasoning and problem-solving skills, work independence as a productive and contributing member of society. This term also includes applied technology education“ (Perkins Act, 1990). Diese Definition gibt bereits Aufschluss über die Beziehung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung: Letztere hat das Ziel zu verfolgen, zur Allgemeinbildung beizutragen und Problemlösungskompetenz zu steigern. 2006 wurde durch den *Carl D. Perkins Career and Technical Education Improvement Act* die *Career and Technical Education* ins Leben gerufen, die den Terminus der *Vocational Education* nach und nach ablöste. Dem Gesetz zufolge wird CTE beschrieben als „a sequence of courses that provides individuals with coherent and rigorous content aligned with challenging academic standards and relevant technical knowledge needed to prepare for further education and careers in current or emerging professions“ (Carl D.

Perkins Act, 2006). Verglichen mit der vorherigen Definition wird die berufliche Bildung nicht länger als Beitrag zur allgemeinen Bildung verstanden, sondern als Berufsorientierung und Berufsvorbereitung. Hier wird im weiteren Verlauf mit CTE die berufliche Bildung in den USA gemeint sein. Auch wenn mit der deutschen Begrifflichkeit vergleichbare Elemente vorhanden sind, sei angemerkt, dass die CTE nicht den Umfang und die Tiefe einer Facharbeiterqualifikation umfasst, wie sie im deutschen Berufsbildungssystem angesprochen ist (Münch, 1989, S. 3).

2.2.1.2 Career and Technical Education

Die CTE findet sowohl im sekundären und postsekundären Bereich als auch in der beruflichen Weiterbildung statt. Dementsprechend lassen sich Aus- und Weiterbildungsangebote in der *High School* und an Hochschulen, in Weiterbildungseinrichtungen sowie direkt in Unternehmen finden. Des Weiteren sind in den USA „Berufs- und Erwachsenenbildung [...] nicht eindeutig voneinander trennbar, da beide Formen der postsekundären Bildung die gleichen Zielgruppen ansprechen und es hierbei auch keine Trennung nach Altersgruppen gibt“ (Barabasch, 2010, S. 223). Im Rahmen dieser Arbeit soll die berufliche Weiterbildung nicht Gegenstand der Betrachtung sein, so dass sich die folgenden Darlegungen auf die Berufsbildung im schulischen sowie unternehmerischen Kontext fokussieren.

(1) CTE an der High School

CTE beginnt zwar teilweise bereits in den US-amerikanischen Klassenstufen 6 bis 8, findet aber primär in den *High Schools* ab Stufe 9 statt (BMBF, 2013, S. 27). Die dort angebotenen berufsbildenden Kurse zählen zumeist zu den Wahlkursen, wohingegen die Teilnahme an allgemeinbildenden Kursangeboten verpflichtend ist. Diese Freiwilligkeit der Teilnahme kann bereits auf eine qualitative Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Bildung schließen lassen (Münch, 1989, S. 49).

Grubb et al. (1991) postulieren, dass es sich bei US-amerikanischen *High Schools* um so genannte *Shopping Mall High Schools* handelt, da die Schüler ihre Kurse frei zusammenstellen können. Es wird kein Anspruch darauf erhoben, systematisch für eine berufliche Tätigkeit oder einen weiterführenden Studiengang nach Abschluss der *High School* zu befähigen. Berufliche Bildung an der *High School* erfolgt rein

schulbasiert und ohne fest institutionalisierten Kooperationspartner aus der Privatwirtschaft. Daher steht sie vor der Herausforderung, die Anforderungen des lokalen und regionalen Arbeitsmarktes zu antizipieren und gemäß diesem Bedarf auszubilden. Die beruflichen Kurse an der *High School* folgen keinem einheitlichen didaktischen Konzept und dienen überwiegend der Zielsetzung, in Form einer vorberuflichen Qualifizierung Kenntnisse über die Arbeitswelt zu vermitteln und berufliches Interesse zu wecken (Grubb et al., 1991, S. 86). Dies geschieht über eine theoretische Annäherung an den Beruf in Kombination mit berufspraktischer Erfahrung in eigens dafür vorgesehenen Werkstätten und Räumlichkeiten unter Anleitung erfahrener Lehrkräfte, sofern verfügbar. Aufgrund der hohen finanziellen Aufwendungen, die für die Unterhaltung der Ausbildungswerkstätten notwendig sind, ist der praktische Anteil des beruflichen Bildungsangebots an den *High Schools* oftmals gering. Darüber hinaus hängt das Kursangebot stark vom jeweiligen Einzelstaat, der regionalen Lage und der Schule selbst ab. In ländlichen Gebieten finden sich oft Kursangebote zur Landwirtschaft, wohingegen urbane *High Schools* einen stärker kaufmännischen Fokus in ihrem Curriculum verfolgen (Zirkle, 2012, S. 36).

Die ersten *High Schools* wurden um 1820 vor dem Hintergrund gegründet, die Schüler auf das Berufsleben vorzubereiten. Schon in den nächsten Jahrzehnten überzog allerdings die Zielsetzung, die Grundlagen für ein Studium an einer Universität oder einem *College* zu vermitteln. In der Folge wechselten bereits 1870 60 % aller *High-School*-Absolventen an eine weiterführende tertiäre Bildungseinrichtung und nicht in den Arbeitsmarkt (Münch, 1989, S. 38). 2016 sieht der prozentuale Anteil vergleichbar aus: Von den 3,1 Millionen *High-School*-Absolventen zwischen 16 und 24 Jahren schrieben sich 69,7 % noch im selben Jahr an einer weiterführenden Bildungseinrichtung ein (U.S. Department of Labor, 2017b, [online]). Das Ziel ist das Erreichen eines Bachelor-Abschlusses, der, anders als das sechssemestrige Bachelor-Studium in Deutschland, auf vier Jahre angelegt ist und traditionell eine geringere fachspezifische Festlegung als gleichnamige Studiengänge in Europa aufweist. Betrachtet man die Abschlussraten der Kohorten von 1996 bis 2009, fällt allerdings auf, dass durchschnittlich nur knapp 40 % der erstmals eingeschriebenen Studenten den angestrebten Bachelor-Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit von vier Jahren abschließen, nur knapp 60 % innerhalb von 6 Jahren (National Center for Education Statistics, 2016, [online]).

Als Reaktion darauf wurde eine Reihe von Programmen und Maßnahmen an den *High Schools* beschlossen, um entweder den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt zu verbessern oder die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium zu optimieren. Grubb et al. untersuchten 1991 acht unterschiedliche Modelle, die an unterschiedlichen *High Schools* zur Erreichung dieser Zielsetzung entwickelt wurden (vgl. ebd. S. 19ff.). Die Versuche reichten von der Integration allgemeinbildender Inhalte in die Curricula von berufsbildenden Programmen bis hin zur Errichtung von *Career Academies* (ebd. S. 48ff.). „A career academy is a type of school-within-school or small learning community (SLC) that provides a college-preparatory curriculum with a career-related theme.“ (Stern, Dayton & Raby, 2010, S. 5). Die erste *Career Academy* entstand 1969 in Philadelphia und richtete sich zunächst an leistungsschwache Schüler. Heute haben die *Academies* zum Ziel, die Schüler sowohl für die Ausübung eines Berufs direkt im Anschluss an die *High School* zu qualifizieren als auch auf ein Universitätsstudium vorzubereiten. Sie sind zumeist keine unabhängigen Bildungseinrichtungen, sondern Teil einer *High School* und beginnen in der Regel in der 9. Klassenstufe, in einigen Schulen ab der 11. (Barabasch, 2007, S. 14). Sie haben meist einen gewissen Branchenschwerpunkt, wobei der Finanzsektor 22 %, die IT-Branche 14 % und der Tourismus 12 % des Angebots ausmachen (Lerman, 2012, S. 22, [online]). Neben dem berufspraktischen Fach belegen die Schüler auch Grundlagenfächer wie Mathematik, Sozialwissenschaften und Englisch, wobei diese auf das berufsbezogene Fach abgestimmt sind, so dass die Theorie anwendungsbezogen vermittelt wird. Des Weiteren ist dieses Modell durch enge Kooperationen mit Unternehmen gekennzeichnet, die sich auf die angebotenen berufspraktischen Kurse spezialisiert haben. Die Unternehmen bieten den Schülern Mentoren, Unternehmensführungen sowie Praktika in den Sommermonaten an. Mehrere in den letzten Jahren durchgeführte Langzeituntersuchungen haben gezeigt, dass Schüler von *Career Academies* bessere Schulleistungen erbringen und gegenüber regulären *High-School*-Schülern eine geringere Abbrecherquote an weiterführenden Bildungseinrichtungen aufweisen können (vgl. z. B. Kemple, 2008, [online]). Dementsprechend ist die Anzahl dieser Einrichtungen steigend und wird auf ca. 10.000 innerhalb von ca. 7.000 *High Schools* geschätzt (Stand: 2010). Da es keine zentrale Stelle gibt, bei denen die *Academies* geführt werden, basiert die Anzahl auf Schätzungen (Stern, Dayton & Raby, 2010, S. 31). Daneben existieren noch *Area Vocational Schools* und *Career Centers*, die auch

berufliche Bildungsmaßnahmen anbieten, allerdings einen geringeren Verbreitungsgrad haben (vgl. z. B. Barabasch, 2007, S. 14ff.).

(2) CTE am Community College

Community Colleges haben einen doppelten Bildungsauftrag: Zum einen sollen sie Fachkräfte für den lokalen bzw. regionalen Arbeitsmarkt qualifizieren, zum anderen den Absolventen den Zugang zu einem weiterführenden Universitätsstudium ermöglichen (Schmidtke, 2012, S. 73). Damit werden sie als Schnittstelle zwischen akademischer und beruflicher Bildung erachtet und gleichzeitig als Brücke zwischen der *High School* und universitären Vier-Jahres-Einrichtungen. Zumeist bestehen keine Zulassungsbeschränkungen und die Adressaten sind Absolventen der *High School* mit und ohne Abschluss.

Das Kursangebot an *Community Colleges* besteht zu ca. 50 % aus modular belegbaren Programmen, die für eine berufliche Tätigkeit qualifizieren sollen und in Voll- oder Teilzeit besucht werden können. Die Inhalte richten sich nach den lokalen bzw. regionalen Anforderungen des Arbeitsmarktes und beinhalten überwiegend reine Berufstheorie. Wie bei den *High Schools* existieren keine bundesweiten Standards für die Lehrpläne und Lernangebote. Berufspraktische Unterrichtsbestandteile in Unternehmen finden meistens in Form von Praktika oder gar nicht statt (Rauner, 2009b, S. 399ff.). Ein erfolgreicher Kursbesuch wird über die Ausstellung eines Teilnahmezertifikats dokumentiert, ein formal qualifizierender Abschluss wird im Regelfall nicht verliehen.

Neben dem beruflichen Kursangebot können zweijährige Studiengänge absolviert werden, deren erfolgreicher Abschluss mit dem *Associate Degree* bescheinigt wird. Dieser berechtigt entweder zu einem weiterführenden Studium an einer Universität oder dient als Eintrittsqualifikation in den Arbeitsmarkt. Diese Abschlüsse sind im US-amerikanischen Bildungssystem als akademische Einstiegsqualifikation „am unteren Ende der *US Higher Education*“ anzusiedeln (Rein & Kolter, 2012, S. 4). 2014 waren circa 7 Mio. Studierende an einem der 1.600 bundesweiten *Community Colleges* eingeschrieben, davon knapp 63 % in Teilzeit, da sich die Studierenden in der Regel parallel in Arbeitsverhältnissen befinden (Ma & Baum, 2016, [online]; Barabasch, 2007, S. 16; BMBF, 2013, S. 29).

In den 70er Jahren wurden aufgrund der stark ansteigenden Jugendarbeitslosigkeit *Tech-Prep*-Programme mit dem Ziel ins Leben gerufen, einen strukturierten Übergang von der Schule zum Berufsleben zu fördern sowie allgemeine und berufliche Bildungsinhalte stärker zu integrieren. Sie stellen eine Kombination aus einem zweijährigen *High-School*-Programm und einem gleich lang dauernden Programm an einem *Community College* dar (Schütte, 2001, S. 211). Nachdem das aufeinander aufbauende Curriculum in beiden Bildungseinrichtungen erfolgreich durchlaufen wurde, erhalten die Teilnehmer neben einem *High-School*-Abschluss auch einen *Associate's Degree* (Barabasch, 2007, S. 23ff.; Zirkle, 2012, S. 43). Zwar existieren keine Kooperationen mit Unternehmen, dennoch orientieren sich die akademischen Inhalte stärker an den Anforderungen der Arbeitswelt, um einen Praxisbezug herzustellen. Die Programme bieten eine Grundlage für eine weiterführende Universitätslaufbahn oder befähigen zum direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt. Heute bieten circa 50 % aller *High Schools* *Tech-Pep*-Programme an (Zirkle, 2012, S. 44).

(3) *Apprenticeship*

Neben vollzeitschulischen Maßnahmen zur beruflichen Bildung existiert auch in den USA ein *Apprenticeship*-Wesen, welches in seinem grundlegenden Ansatz zunächst dem deutschen dualen System zu ähneln scheint. Robert Lerman (2010a) versteht darunter „a time-honored method for preparing workers to master occupational skills and achieve career success. Under apprenticeship programs, individuals earn a salary while receiving training primarily through supervised, work-based learning but also with related academic instruction“ (ebd. S. 1). Auch Zirkle und Martin (2012) greifen die Dualität bei der Definition auf und bezeichnen *Apprenticeships* als „a combination of on-the-job training and related classroom instruction that provide workers with the practical and theoretical aspects of a highly skilled occupation“ (ebd. S. 15). Im *Code of Federal Regulations* wird *Apprenticeship* definiert als „a program registered with the Department of Labor or the State Apprenticeship agency in accordance with the Act of August 16, 1937 known as the National Apprenticeship Act that is conducted or sponsored by an employer, a group of employers, or a joint apprenticeship committee representing both employers and a union, and that contains all terms and conditions for the qualification, recruitment, selection, employment, and training of apprentices.“ (2013, Title 34, §400.4).

Aus den Definitionen geht hervor, dass es sich bei den US-amerikanischen *Apprenticeships* um ein zeitlich und sachlich gegliedertes Training handelt, welches unter praktischer und theoretischer Anleitung mit dem Ziel der Berufsvorbereitung durchgeführt wird. Diese für die Berufsausübung notwendigen Fertigkeiten werden in der Regel in Form eines *On-the-job*-Trainings im Unternehmen vermittelt und beschränken sich auf die für die Tätigkeit erforderlichen Kompetenzen. Neben dieser berufspraktischen Qualifizierung ist eine flankierende Vermittlung von Theorieinhalten vorgesehen (Steedman, 2012, S. 2).

Obwohl die Definitionen und darin genannten Merkmale Ähnlichkeit mit dem deutschen System der dualen Berufsausbildung aufweisen, handelt es sich in den USA um ein weitaus dezentraleres Instrument der Bildungspolitik mit einem sehr geringen Durchdringungsgrad auf dem Arbeitsmarkt. Mit knapp 505.000 registrierten Auszubildenden im Jahr 2016 machen *Apprenticeships* lediglich 0,3 % der zivilen Erwerbstätigen in den USA aus (Lerman, 2012, S. 5, [online]; U.S. Department of Labor, 2016a, [online]). Unterschieden wird zwischen registrierten (*Registered Apprenticeships*) und nicht-registrierten *Apprenticeship*-Programmen, wobei für US-amerikanische Unternehmen keine Pflicht besteht, ihre angebotenen *Apprenticeships* registrieren zu lassen (Münch, 1989, S. 112). Nur die registrierten Auszubildenden werden statistisch über das *Office of Apprenticeship* (OA) erfasst, welches innerhalb des Arbeitsministeriums (*Department of Labor*) angesiedelt ist. Entschließen sich Unternehmen ihr Programm registrieren zu lassen, so liefert ihnen das OA einen entsprechenden Rahmen, innerhalb dessen die *Apprenticeships* angeboten und weiterentwickelt werden können (Lerman, Eyster & Chambers, 2009, S. 4, [online]). Dieser Rahmen umfasst eine standardisierte Ausbildungsdauer, die Vorgabe eines Minimums an theoretischen Unterrichtsinhalten sowie einen verpflichtenden Ausbildungsvertrag zwischen dem Unternehmen (*sponsor*) und dem Auszubildenden. „Within those limits individual employers and groups of employers, sometimes in collaboration with unions, have considerable discretion in designing and operating their programs. Sponsors choose their apprentices, the content of the training, the type of partner for classroom instruction, and the number of apprentices to train“ (ebd. 2009, S. 4). Dementsprechend können die Einrichtungen oder Institutionen zur Vermittlung der theoretischen Lerninhalte durch das Unternehmen frei ohne staatliche Vorgaben bestimmt werden. In der Regel handelt es sich hierbei um

High Schools, Community Colleges oder Einrichtungen, die durch Arbeitnehmer und Gewerkschaften für diesen Zweck eingerichtet wurden. Der Unterricht erfolgt häufig außerhalb der Arbeitszeit in Form von Abendunterricht (Lerman, Eyster & Chambers, 2009, S. 30, [online]; Lauterbach 1985, S. 315 f.; Rauner, 2009b, S. 386). Neben diesen registrierten Ausbildungsprogrammen besteht auch eine Vielzahl nicht registrierter *Apprenticeships*. In diesem Fall sind die Unternehmen oder Bildungseinrichtungen nicht daran gebunden, bestimmte Anforderungen zu berücksichtigen. Über den Anteil nicht registrierter Programme gibt es kaum statistische Daten, so dass von einer hohen Grauziffer ausgegangen wird. In manchen Fällen bilden die Betriebe auch nach den vorgegebenen Standards aus, verzichten aber darauf, ihr Programm registrieren zu lassen (BMBF, 2013, S. 37).

(4) Ausgewählte Sonderformen

Das Konzept der *Cooperative Education* sieht vor, dass Schule und Betrieb ein vertragliches Verhältnis eingehen. Die Schüler arbeiten während der *High School* in Betrieben und erhalten ein auf ihr betriebliches Aufgabengebiet bezogenes Theoriewissen. Obwohl die Grundform ähnlich erscheint, ist das Lernmodell der *Cooperative Education* stark vom deutschen Ausbildungssystem, aber auch vom *Apprenticeship*-System der USA zu unterscheiden. Zielgruppe der *Cooperative Education* sind Schüler der *High School*, wohingegen *Apprenticeship*-Programme sich auf deren Absolventen fokussieren und ein Arbeitnehmerverhältnis eingegangen wird. Des Weiteren ist die Dauer stark unterschiedlich: *Cooperative-Education*-Programme erstrecken sich über wenige Monate und die Praxisphasen im Unternehmen können als Praktika bezeichnet werden, die erste Einblicke in die Arbeitswelt vermitteln sollen (Lauterbach, 1994, S. 102). *Apprenticeships* hingegen verlaufen über eine mehrjährige Ausbildungsdauer und werden über die Unternehmen gesteuert (Münch, 1989, S. 53ff.).

Die *Youth Apprenticeship* ist eine Sonderform der klassischen *Apprenticeships* und hat ebenso wie die *Cooperative-Education*-Programme *High-School*-Schüler als Zielgruppe. Im Unterschied zu den *Apprenticeships* wird ein stärkerer Fokus auf die Vermittlung von allgemeinbildenden Fächern gelegt, und die Programme sind nicht beim OA registriert, sondern werden durch die *High Schools* gesteuert und verwaltet. Durch lokale Kooperationen zwischen Unternehmen und *High Schools* können

die Teilnehmer von *Youth Apprenticships* neben den theoretischen Kursen erste berufspraktische Erfahrungen unter der Aufsicht eines erfahrenen Mentors sammeln. Trotz guter Erfolge auf einzelstaatlicher Ebene konnten sich die *Youth Apprenticships* nicht flächendeckend durchsetzen, was u. a. auf den Widerstand der Gewerkschaften zurückzuführen ist (Glover & Bilginsoy, 2005, S. 346). Diese lehnen v. a. während der *High School* jegliche Form der Unterteilung von Schülern nach Leistung oder beruflichen Interessen bzw. Perspektiven ab. Darüber hinaus befürchteten sie durch eine Ausweitung auf Jugendliche eine Abnahme ihrer Einfluss- und Kontrollmöglichkeiten, da Gewerkschaften reine Berufsverbände darstellen und in einzelnen Branchen den Zugang zum Arbeitsmarkt kontrollieren. „Berufsgewerkschaften haben immer den Zugang zu ihren Lehrlingsprogrammen genutzt, um die Zahl der qualifizierten Arbeitskräfte zu beschränken und so den Wettbewerb zu reduzieren. [...] Das Prinzip der Exklusivität verhindert, daß die Gewerkschaften eine umfassende, inklusionssensible Lehrlingsausbildung für Jugendliche unterstützen“ (Kreysing, 2003, S. 214).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es kein bundesweit standardisiertes und fest verankertes berufliches Bildungswesen in den USA gibt, sondern CTE und damit der Erwerb beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen in der Regel direkt am Arbeitsplatz erfolgt. Dabei handelt es sich mehrheitlich um informelle *On-the-job*-Trainingsmaßnahmen, deren Dauer von wenigen Tagen bis zu mehreren Jahren reichen kann (Lerman, 2010b, S. 129). Diese Maßnahmen sind auf die Erfordernisse der spezifischen Tätigkeit zugeschnitten und vermitteln überwiegend keine übergreifenden Kenntnisse, die über den Arbeitsplatz hinausgehen (Büchtemann, Schupp & Soloff, 1993, S. 510).

2.2.1.3 Bildungstheoretische Überlegungen

Theoretische Begründungen des vorherrschenden Bildungswesens und die Frage nach einer gültigen Bildungstheorie, gekennzeichnet durch die Beiträge einer Vielzahl von Pädagogen, sind in den USA verglichen mit Deutschland weit weniger ausgeprägt diskutiert worden (Dresselhaus, 2008, S. 198). Vor allem John Dewey und Horace Mann können in diesem Zusammenhang als nennenswerte, den Diskurs prägende, Vertreter genannt werden (Dichanz, 1991, S. 31f.).

Horace Mann, der erste Minister des 1837 von Präsident James G. Carter eingerichteten *Stateboards of Education*, sprach sich für eine Erweiterung der öffentlichen Schulen aus, um hierdurch allen Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Er reformierte das US-amerikanische Schulsystem nach preußischem Vorbild, indem er gemeinsame Inhalte für alle Schüler verankern wollte. Auf Basis seiner Bestrebungen entstand in den USA ein öffentliches Schulwesen, welches zunächst lokal, später zunehmend durch die Einzelstaaten finanziert wurde (Lind, 2009, S. 79f.). Die durch ihn vorangetriebene Bildung für alle resultierte in einem Credo der Chancengleichheit und einer Ablehnung jeglicher Form von Selektion, zumindest vor Vollendung der Sekundarstufe. Vor allem die Schule sollte im Sinne einer „demokratischen Erziehungstradition“ (Kleinsteuber, 1984, S. 22) als Einrichtung zur Förderung von Chancengleichheit aller Bildungsteilnehmer, unabhängig ihrer ethischen Herkunft, verstanden werden (vgl. Friehs, 2002, S. 11). Für die allgemeinen und beruflichen Bildungsinhalte hatte dies zur Folge, dass sie nicht getrennt voneinander unterrichtet wurden, sondern beide Aspekte in die Curricula der *High Schools* integriert wurden. „In the beginning, the division between vocational and academic education did not exist“ (Grubb et al., 1991, S. 5).

Der bildungspolitische Diskurs in den USA war zu Beginn des 20. Jahrhunderts v. a. durch zwei zentrale Strömungen geprägt, die in den Positionen von John Dewey und David Snedden ihren Ausdruck fanden (Labaree, 2010, S. 168). Ähnlich wie Kerschensteiner sprach sich der Pädagoge und Philosoph John Dewey gegen eine strenge Separierung von allgemeiner und beruflicher Bildung aus: „Although working in a country definitely based on class distinctions (and where naturally the schools are based on class lines), the one thing Superintendent Kerschensteiner has stood for has been that industrial training shall be primarily not for the sake of the industries, but for the sake of citizenship, and that it be conducted therefore on a purely educational basis and not on behalf of interested manufacturers.“ (Dewey, 1979, S. 101). Trotz dieser mit Kerschensteiner konformen Grundeinstellung positionierte sich Dewey konträr zu dessen Empfehlung, in den USA den Aufbau eines Berufsschulwesens in Form von Fortbildungsschulen voranzutreiben. Dewey war strikt gegen ihre Einführung in den Vereinigten Staaten, da dies für ihn die Separierung des allgemeinen und beruflichen Schulwesens noch stärker vorantreiben

könnte (Bohnsack, 1976, S. 358). 1913 appellierte er daher in Form einer Gegenkampagne an die Lehrkräfte, sich von den Ideen Kerschensteiners zu distanzieren, da er darin eine Bedrohung der Demokratie fürchtete. Dies lässt sich durch seine Überzeugung begründen, dass Demokratie nur durch die Abschaffung des Klassensystems erreicht werden kann, was letztlich nur mithilfe einer Einheitsschule gelingt. Die berufliche Bildung hat demzufolge in derselben Bildungseinrichtung zu erfolgen, in der auch die allgemeinbildenden Angebote unterrichtet werden (Greinert, 2005, S. 92; Gonon, 2009, S. 81; Bohnsack, 1976, S. 358).

Konträr zu Deweys Ideen waren die Reforminitiativen von David Snedden, einem *Massachusetts Commissioner of Education*, der sich in den 1920er Jahren mit Dewey eine Vielzahl von Auseinandersetzungen lieferte. Snedden lehnte sich in seinen Theorien an die Gedanken von Frederik Taylor an und sah es als Aufgabe des Staates, berufliche Grundlagen zu vermitteln. Darüber hinaus nahm er die deutsche duale Berufsausbildung mit ihrem Modell der Fortbildungsschulen zum Vorbild und setzte sich stark für die administrative und organisatorische Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ein (Kreysing, 2002b, S. 623). Snedden unterschied allgemeine und berufliche Inhalte nach ihrer Zielausrichtung: Wo allgemeine Bildungsangebote sich nach Ziel und Interessen des Individuums zu richten haben, so sollen sich berufliche Bildungsgänge an den Anforderungen der Industrie orientieren (vgl. Gonon, 2009, S. 80). Snedden und andere Anhänger von Taylors Grundgedanken waren der Überzeugung, dass dessen Theorie der Effizienzsteigerung und Standards sich auch auf die Schullandschaft übertragen lasse. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Ansätze von Edward Thorndike, der davon überzeugt war, dass menschliche Intelligenz von Geburt an determiniert und durch Testverfahren messbar sei: „By affirming the existence of a fixed underlying causal order, Thorndike’s scientism dovetailed perfectly with the central goal of scientific management: determining the most efficient system of production for any process.“ (Tomlinson, 1997, S. 371). Gemäß Thorndikes Theorie können die Talente eines jeden Individuums ermittelt und mit den Bedarfen der Gesellschaft hinsichtlich der erforderlichen Berufsbilder abgeglichen werden (Labaree, 2010, S. 169). Auf diese Weise wird ein Gleichklang zwischen Angebot und Nachfrage erwirkt. Damit sah er keinerlei Mehrwert in einer für alle gleichermaßen geltenden Allgemeinbil-

derung und proklamierte eine Vermittlung von Inhalten in Abhängigkeit von den Potentialen der Schüler. „This meant that it no longer made sense to pursue general liberal education through the study of Latin or poetry or mathematics; instead educators needed to design particular curricula to match the abilities and future occupational roles of particular students.“ (Labaree, 2010, S. 169) In der Folge entwickelte Thorndike eine Vielzahl von Testverfahren, um die Fähigkeiten jedes Schülers gleich zu Beginn der Schulzeit zu ermitteln. Auf dieser Basis sollten Lehrer die Schüler in Hinblick auf ihr jeweiliges Potential unterrichten und fördern. IQ-Werte wurden damit nicht nur als Ergebnis diagnostischer Testverfahren erachtet, sondern gleichzeitig als Mittel zur sozialen Kategorisierung (Tomlinson, 1997, S. 372f.). Dieser Grundauffassung folgend, entstanden in den USA vielfältige Programme und Karrierepfade, die auf die unterschiedlichen Potentialstufen der Schüler zugeschnitten waren. Die einzelnen Programme vermittelten immer nur die für den Beruf erforderliche Qualifikation, da man der Auffassung folgte, dass ein Verständnis der Gesamtzusammenhänge nicht erforderlich war.

Solche Bildungsmaßnahmen, die nur auf die Förderung einzelner berufsspezifischer Kompetenzen abzielten, waren für Dewey kontraproduktiv, was ihn zum Gegner der Auffassungen Thorndikes machte. Er war der Überzeugung, dass die menschliche Intelligenz nicht von Geburt an durch biologische Faktoren determiniert sei, sondern vielmehr ein Produkt aus Erfahrungen, welches durch Tradition und einen kulturellen Kontext entsteht (Tomlinson, 1997, S. 374f.). Diese Grundhaltung findet sich in seinen Vorstellungen von Bildung, Erziehung und Unterricht wieder. Deweys erziehungswissenschaftlichen Überlegungen waren stark durch den amerikanischen Pragmatismus geprägt, der sich um die Wende zum 20. Jahrhundert entwickelte. Gegenstand der philosophischen Fragestellungen waren in dieser Periode die praktische Anwendungsmöglichkeit und Bedeutung, die das Denken für die Lebenswelt bringt. Diese an Möglichkeiten orientierte Grundhaltung wurde von Dewey auf seine Explikation des Lernens übertragen (Faulstich, 2005, S. 531). Das Ziel von Bildungs- und Erziehungsprozessen sollte ihm zufolge die Befähigung des Individuums zur lebenslangen Weiterentwicklung sein. Dies konnte für ihn nur über einen zu schaffenden Erfahrungsbezug erfolgen, da aus seiner Sicht Lernen und Persönlichkeitsentwicklung nicht ohne die aktive Teilnahme an Situationen realisiert

werden können (Reich, 2004, S. 44). Dies hat bei der Übertragung auf Erziehungssituationen zur Folge, dass Erzieher Erfahrungen für ihre Schüler konstruieren müssen, um auf diese Art Motivation entstehen zu lassen. Dies kann nur dann erfolgreich geschehen, wenn eine hohe Orientierung an den Interessen der Kinder vorliegt und situatives Handeln der Schüler und Lehrkräfte ermöglicht wird (Dichanz, 1991, S. 50). Auch Deweys angewandte Unterrichtsdidaktik war geprägt vom postulierten Prinzip des erfahrungsbasierten Lernens und wich damit stark von der vorherrschenden, behavioristisch geprägten Lerntheorie ab (Faulstich, 2005, S. 532). Nach seiner Auffassung war der Unterrichtsstoff nicht durch die Lehrkräfte vorzugeben, sondern die Inhalte mussten von den Schülern selbst erschlossen werden. Dies hatte zur Folge, dass Lehrer Methoden wie Rollenspiele, Fallstudien und Experimente anwandten, um v. a. die Problemlösungskompetenzen der Schüler zu entwickeln (Smith & Barabasch, 2012, S. 147).

Darüber hinaus forderte Dewey eine Vermittlung von ganzheitlichen Zusammenhängen bei der theoretischen als auch praktischen Wissensaneignung. Nur durch die Einbettung in einen Kontext kann im Individuum die Voraussetzung dafür entstehen, reflektiert Entscheidungen und Prozesse zu überdenken (Smith & Barabasch, 2012, S. 148).

Lange Zeit fanden die Grundüberzeugungen Deweys zu Bildung und Beruf keinen Anklang in Politik und Gesellschaft. Erst in den 1990er Jahren, mitunter ausgelöst durch den Bericht *A Nation At Risk*, gewannen seine Überlegungen erneut an Relevanz und bildeten den Kern einer Bewegung, die sich *New Vocationalism* nennt. Inhaltlicher Gegenstand dieser Bewegung war der Ruf nach einer stärkeren Verzahnung allgemeinbildender und berufsbildender Elemente, sichtbar auch in Form der bereits dargelegten *Youth Apprenticeships*.

Dennoch kann bei Betrachtung des heutigen Standes der Berufsbildung in den USA festgestellt werden, dass der berufliche Bezug insbesondere an den *High Schools* gegenüber der Allgemeinbildung lediglich eine untergeordnete Rolle spielt, wenn auch beide als formal gleichwertig erachtet werden (Arnold, Gonon & Müller, 2016, S. 52). Zur Debatte zwischen Dewey und Snedden ist demzufolge festzuhalten, dass „contemporary American high schools with their marginal vocational orientation resemble neither Dewey’s nor Snedden’s views“ (Gonon, 2009, S. 85). Und obwohl Deweys Grundannahmen wieder an Relevanz und Aktualität gewonnen zu

haben scheinen, zeigt die Betrachtung der derzeitigen Schul- und Unterrichtspraxis überwiegend Gegenteiliges. Sowohl seine Forderung nach dem Verstehen eines Gesamtkontextes bei der Vermittlung von Bildungsinhalten als auch seine Didaktik des Erfahrungslernens sind verglichen mit Thorndikes mechanistischem Ansatz der Testtheorie weitaus weniger ausgeprägt im heutigen Bildungswesen vorzufinden (vgl. z. B. Gibboney, 2006).

2.2.2 Geschichte des Apprenticeship-Wesens in USA

Das *Apprenticeship*-Wesen in den USA findet seinen Ursprung in den britischen und deutschen Immigranten. Verglichen mit England und Deutschland konnten sich die Handwerksghilden nicht mit demselben Erfolg durchsetzen und es entwickelte sich aufgrund der unbegrenzten Menge an verfügbarem Boden keine Handwerks-, sondern stattdessen eine Landwirtschaftskultur (Kreysing, 2002a, S. 84f.). Unter der britischen Herrschaft formalisierte das Lehrlings- und Handwerkergegesetz *Statute of Artificers* von 1563 erstmals das *Apprenticeship*-Wesen in den USA. Neben der Verpflichtung, die fachliche Ausbildung des Auszubildenden zu übernehmen, war es ebenso Aufgabe des Meisters, für dessen Unterkunft zu sorgen. Daher lebte der Auszubildende in den meisten Fällen im Haus seines Meisters, der auch die Verantwortung für dessen gesellschaftliche Sozialisation übernahm (Kreysing, 2002b, S. 615).

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts gingen die bis dahin noch parallelen Entwicklungen des Ausbildungswesens in Deutschland und den USA auseinander. Die USA konnten ihren Bedarf an qualifiziertem Personal zunächst durch die hohe Anzahl an Einwanderern aus Europa decken und waren nicht darauf angewiesen, ihre Fachkräfte systematisch und organisiert zu qualifizieren (Münch, 1989, S. 97; Krekeler, 1981, S. 158). In der Folge zeichnete sich bereits gegen Mitte des 19. Jahrhunderts der Zerfall des bestehenden Ausbildungswesens ab. Aufgrund der zunehmenden Erweiterung des Territoriums brachen viele Auszubildende ihr Ausbildungsverhältnis vorzeitig und ohne Ankündigung ab, um ihrem Streben nach Unabhängigkeit und Mobilität nachzukommen. Das traditionelle Abhängigkeitsverhältnis zwischen Meister und Auszubildenden wurde als nicht länger zeitgemäß erachtet. Dieser veränderten Einstellung wurde dadurch Ausdruck verliehen, dass der Auszubildende nicht

länger verpflichtet war, seinem Ausbilder bis zum Ausbildungsende zu dienen (Krekeler, 1981, S. 159). Aufgrund der fehlenden Zertifizierung nach Ausbildungsende, hatte er jederzeit die Möglichkeit, bei ausreichenden Fähigkeiten den Arbeitgeber noch während der Ausbildungszeit zu wechseln (Kreysing, 2002b, S. 617). Ausbildungsverträge wurden immer seltener, und wenn sie doch bestanden, dann nur unter der Voraussetzung, dass beide Parteien sie zu jeder Zeit auflösen konnten. Öffentliche und private Bildungseinrichtungen übernahmen in zunehmendem Maße den Auftrag, für die Fachkräftequalifizierung zu sorgen (Gallinelli, 1979, S. 35). Diverse gesetzliche Regelungen waren nicht ausreichend, um dieser Entwicklung gegenzusteuern, so dass die Ausbildungsunternehmen zur Bindung alternative monetäre Anreizsysteme entwickelten (Kreysing, 2002b, S. 616).

War bis dahin das Verhältnis des Meisters zu seinem Zögling noch erzieherisch geprägt, so änderte sich dies im Zuge der Industrialisierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Die Auszubildenden waren nicht länger im Haus des Meisters untergebracht, sondern in separaten Unterkünften nahe der Fabriken. Daher verlor das Ausbildungsverhältnis nahezu vollständig seine sozialisatorische sowie erzieherische Funktion, und wirtschaftliche Überlegungen dominierten fortan die Entscheidung für das Eingehen eines Ausbildungsverhältnisses (Kreysing, 2002a, S. 85). Das schnelle Reagieren auf ökonomische Schwankungen gewann ebenso wie das kosteneffiziente Produzieren vermehrt an Bedeutung, was in einem Streben nach Standardisierung anstelle von Individualisierung resultierte. Übertragen auf die berufliche Bildung ging damit eine gezielte Qualifizierung für ausgewählte Tätigkeitsbereiche statt der breiter angelegten Berufsausbildung einher (Jacoby, 1991, S. 888; Gallinelli, 1979, S. 21f.). Dies zeigte auch Auswirkungen auf das Curriculum der *High Schools*. Bestand bis dahin der Lehrplan für alle Schüler gleichermaßen aus einer Mischung von allgemeinbildenden Unterrichtsinhalten sowie berufsbezogenen und praktischen Komponenten, ging man fortan dazu über, die allgemeinbildenden von den berufsbezogenen Inhalten zu differenzieren. Diejenigen, die eine akademische Laufbahn einschlagen wollten, wurden den allgemeinbildenden Programmen zugewiesen, während es spezielle berufsbezogene Programme für berufspraktisch Interessierte gab (Grubb et al., 1991, S. 11).

1910 bereiste Georg Kerschensteiner die Vereinigten Staaten und stellte sein Konzept der beruflichen Fortbildungsschule vor. Das Konzept stieß auf hohe Resonanz, da es bis dahin noch keine Institutionen mit Fokus auf Schüler unterhalb des tertiären Bildungsbereiches gab. Dementsprechend wurden 1911 die ersten Resolutionen verabschiedet, um Fortbildungsschulen in den USA einzuführen. Die Schülerzahlen stiegen zwischen 1918 und 1928 von 50.000 auf 400.000 an (Greinert, 2005, S. 91f.). John Dewey lehnte die Einführung der Fortbildungsschulen strikt ab, da sie nach seiner Auffassung eine zunehmende Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung befördern könnten. Der *Smiths Hughes Act* von 1917 versuchte beiden Ansätzen gerecht zu werden, indem sowohl die Einführung von Fortbildungsschulen als auch das Unterrichten beruflicher Fächer in der *High School* gefördert wurde. Die *Comprehensive High School* mit ihrem allgemeinbildenden und beruflichen Kursangebot kann als Ergebnis dieser Debatte angesehen werden und zählt noch heute zu den zentralen US-Bildungseinrichtungen (Kreysing, 2002b, S. 624).

Das 1911 von Frederick Taylor veröffentlichte Werk *The Principles of Scientific Management* kann als prägend für die US-amerikanische Arbeits- und Produktionsweise erachtet werden (Greinert, 2005, S. 86). Nach und nach etablierte sich auf dieser Basis die Grundhaltung, dass qualifizierte Fachkräfte durch Maschinen zu ersetzen seien, um die Kosteneffizienz noch weiter zu steigern. In der Konsequenz begann sich die Einstellung der Arbeitskräfte zur Arbeit zu verändern und „work grew to become a hated activity – work as toil and trouble“ (Kincheloe, 1995, S. 5f.). Diese Einstellung zeigte auch Auswirkungen auf das Ausbildungswesen, so dass sich die Anzahl der beruflichen Bildungseinrichtungen und Fortbildungsschulen deutlich reduzierte. „From the introduction of the first labor-saving machine dates the decline of the apprentice“ (Pidgin, 1906, S. 3). Durch die fortschreitende Mechanisierung ersetzten industrielle Arbeitsplätze, deren Ausführung lediglich ein einfaches Qualifizierungsniveau erforderten, zunehmend die Arbeitsplätze in der handwerklichen Manufaktur, dem bislang größten Sektor des Ausbildungswesens (Kreysing, 2002b, S. 625). Parallel zur Ablösung der Fortbildungsschulen siedelten sich berufliche Bildungsinhalte mehr und mehr in den Curricula der *High Schools* an.

Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges stieg der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften wieder an und konnte nicht durch die verfügbaren Fachkräfte und Immigranten

abgedeckt werden. Daher wurde eine Revitalisierung des Ausbildungswesens in Form bundesstaatlicher Förderungsprogramme diskutiert. Als Resultat entstand der *National Apprenticeship Act* von 1937, der Standards für das *Apprenticeship*-Wesen liefern sollte (Kreysing, 2002b, S. 618). Auf Grundlage dieses Gesetzes wurde das *U.S. Department of Labor* (DOL) dazu ermächtigt, für den Ausbau und die Förderung des Ausbildungswesens Sorge zu tragen. Hierfür wurde das *Office of Apprenticeship* (OA) ins Leben gerufen, um als Schnittstelle zu den unabhängigen Behörden der einzelnen Staaten (*State Apprenticeship Agencies*) zu agieren (Kreysing, 2002b, S. 618). Dennoch gelang es nicht, Unternehmen davon zu überzeugen, in Ausbildungsprogramme zu investieren, da sie sich neben Kostenvorteilen bei der Rekrutierung ihrer Fachkräfte aus berufsfachlichen Schulen eine verringerte Einflussnahme der Gewerkschaften versprachen (Kreysing, 2002a, S. 85). 1963 erreichte das *Apprenticeship*-Wesen mit lediglich 50.000 registrierten Ausbildungsverhältnissen einen historischen Tiefpunkt (Rauner, 2009b, S. 390). Der 1963 eingeführte *Vocational Education Act* sollte eine Ausweitung der Berufsbildung bewirken, wobei die Ergebnisse nur als bedingt zufriedenstellend bewertet werden konnten. 1965 waren über 50 % der Teilnehmer an beruflichen Bildungsangeboten im landwirtschaftlichen Sektor beschäftigt, einer Branche mit nur geringem bis keinerlei Bedarf an qualifizierten Fachkräften, so dass die Programme als ineffektiv bewertet wurden (Herbst, 1996, S. 193). Deswegen entstand in den 1970er Jahren das Konzept der *Career Education*, durch das die Verbindung zwischen akademischer und beruflicher Bildungsgänge gefördert werden sollte, und zwar durch eine stärkere Ausrichtung des Curriculums in der *High School* auf berufliche Inhalte sowie eine Integration von Unternehmensbesuchen (Herbst, 1996, S. 194).

Die in den 1970er Jahren einsetzende Stagnation des Wirtschaftswachstums führte zu der Erkenntnis, dass das damalige Bildungswesen nicht in der Lage war, den Bedarf des Arbeitsmarktes nach qualifizierten Arbeitskräften zu erfüllen. Diese Einschätzung wurde durch den 1983 erschienenen Bericht *A Nation at Risk* bestätigt, der v. a. die Kurslandschaft und Wahlfreiheit des Curriculums innerhalb der *High Schools* stark kritisierte. „Secondary school curricula have been homogenized, diluted, and diffused to the point that they no longer have a central purpose. In effect, we have a cafeteria-style curriculum in which the appetizers and desserts can easily

be mistaken for the main courses. Students have migrated from vocational and college preparatory programs to 'general track' courses in large numbers." (United States, 1983, S. 26). Die von der Bundesregierung in Auftrag gegebene Studie zum Stand des Bildungswesens stellte heraus, dass die Vereinigten Staaten sich bildungspolitisch im Vergleich zu anderen Ländern nur schwach weiterentwickelt und einige Missstände aufzuweisen hatten. Im internationalen Vergleich wurde US-amerikanischen Schülern und damit dem kompletten Bildungssystem eine geringe Bildungsleistung attestiert, was Zweifel an den bis dahin weit verbreiteten standardisierten Testverfahren aufkommen ließ (Koretz, 2011, S. 11).

Die Reformbemühungen konzentrierten sich zunächst auf die akademischen Ausbildungsinhalte innerhalb der *High Schools*, nicht auf berufliche Bildungsangebote bzw. das Ausbildungswesen. Eine weitere Auswirkung von *A Nation at Risk* war die Erkenntnis, dass ein *High-School*-Abschluss allein nicht länger auszureichen schien, um einen sicheren und gut bezahlten Arbeitsplatz zu erhalten, sondern dass der Besuch einer Universität die Voraussetzung darstellte (Taylor et al., 2009, S. 11, [online]).

Im Bereich der beruflichen Bildung reagierte die Regierung 1984 mit dem Erlass des *Carl D. Perkins Act*, der zum Gegenstand hatte, die Aufnahme von leistungsschwachen Schülern in *Apprenticeship*-Programme zu fördern. 1990 folgte mit dem *Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act* eine Erweiterung, welche die *Tech-Prep*-Programme zum Gegenstand hatte, die den Übergang von der *High School* in weiterführende Bildungseinrichtungen und in den Arbeitsmarkt fördern sollten.

Zu Beginn der 90er Jahre wurde zunehmend deutlich, dass das US-amerikanische Bildungssystem erneut nicht in der Lage war, die vom Arbeitsmarkt geforderten qualifikatorischen Anforderungen zu erfüllen (Kreysing, 2001, S. 35), so dass abermals ein Diskurs über das alternierende Lernen in Betrieb und Schule aufgenommen wurde. Der *School-to-Work Opportunities Act (STWOA)* von 1994 spiegelt diesen Diskurs wider, da auf Basis dieser gesetzlichen Grundlage der Versuch unternommen wurde, ein duales Ausbildungswesen in Anlehnung an europäische Staaten wie Deutschland, Österreich und die Schweiz zu implementieren. Zielsetzung war nicht die Verankerung eines einheitlichen nationalen Berufsbildungssystems analog zu Deutschland, sondern vielmehr die finanzielle Unterstützung der Einzelstaaten

bei der Realisierung von regionalen und lokalen Lösungen. „In dieser Hinsicht folgt der *School-to-Work Opportunities Act* der bildungspolitischen Tradition der Vereinigten Staaten“ (Kreysing, 2001, S. 40). Hierbei sollte insbesondere der Aufbau von lokalen Kooperationsangeboten zwischen Bildungseinrichtungen und Partnern der Wirtschaft gefördert werden, um den Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt zu verbessern. Aufgrund der föderalen Struktur des Bildungswesens erfolgte die Umsetzung des STWOA in den Einzelstaaten sehr unterschiedlich (Schütte, 2001, S. 222): Sie reichte von berufstheoretischen Unterweisungen über die Einrichtung von Lernangeboten am Arbeitsplatz bis zur Etablierung von Kooperationsprogrammen zwischen *High Schools* und weiterführenden Bildungseinrichtungen (Kreysing, 2001, S. 37). „Auf diese Weise bleibt das *School-to-Work* System stark fragmentiert und die Chancen zur Schaffung eines einheitlichen berufspraxisbezogenen Ausbildungssystems sinken weiter.“ (Kreysing, 2001, S. 39). Grubb (2006) bezeichnet die Umsetzung des STWOA als schwachen und ineffektiven Versuch, das erfolgreiche deutsche und österreichische System nachzuahmen (vgl. ebd. S. 7). Obwohl eine Vielzahl von Initiativen und Programmen auf der Basis des STWOA und mit Hilfe staatlicher Finanzierung initiiert wurde, bewilligte die Bundesregierung 2001 keine Verlängerung der finanziellen Förderung, was die Bildungsträger dazu veranlasste, die gestarteten Initiativen ohne Bundeszuschüsse weiter voranzutreiben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es nicht gelungen ist, die von den Immigranten in die USA transportierte Lehrlingsausbildung dauerhaft zu verfestigen. Trotz des starken Einflusses von Kerschensteiner und seiner Werbung für berufliche Bildung, wurde der Gedanke der dualen beruflichen Bildung nicht aufgegriffen und Reformversuche beschränkten sich überwiegend auf die Verbesserung der beruflichen Bildungsangebote an den *High Schools*. Als Folge davon hat sich statt eines anerkannten berufspraktischen Bildungswegs ein akademisch geprägtes, primär schulbasiertes berufliches Bildungssystem, fast vollständig unabhängig von Unternehmen, etabliert. Dies erscheint durchaus überraschend, da immer wieder bildungspolitische Debatten dazu geführt werden, wie die qualifikatorischen Anforderungen der Industrie besser durch das Bildungswesen erfüllt werden können. Der Versuch, durch den Erlass des *Perkins Acts* und des *School-to-Work Opportunities Acts* eine nationale Gesetzgebung zur Gleichstellung von beruflicher und akademischer Bildung zu erreichen, kann als nicht erfolgreich gewertet werden. Die Qualität

von heutigen beruflichen Bildungsangeboten bzw. *Apprenticeships* hängt entscheidend von den örtlichen Bildungseinrichtungen und Unternehmen ab. Zudem ist verglichen mit Deutschland deutlich geworden, dass sich in den USA institutionelle Rahmenbedingungen, wie z. B. Handwerksvereinigungen oder Gewerkschaften, nicht mit der gleichen Bedeutung für die berufliche Bildung herausgebildet haben. Darüber hinaus haben die Darstellungen gezeigt, dass den Unternehmen die Einstellung fehlt, selbst für die berufspraktische Qualifizierung ihrer Mitarbeiter die Verantwortung zu übernehmen (Kreysing, 2002b, S. 626f.).

2.2.3 Das heutige Apprenticeship-Wesen in den USA

2.2.3.1 Strukturell-institutionelle Rahmenbedingungen

Basierend auf der frühen Überzeugung der Siedler, dass schulische Bildung durch die lokalen Gemeinden und nicht durch eine übergeordnete bundesstaatliche Autorität zu erfolgen hat, liegt in den USA die meiste Entscheidungsgewalt in Bildungsfragen auf lokaler oder einzelstaatlicher Ebene (Busemeyer, 2007, S. 61). Dies wird untermauert durch den 10. Verfassungszusatz, laut dem alle Kompetenzen an die Einzelstaaten übertragen werden, sofern nicht ausdrücklich der Bund benannt wird, so dass die Staaten heute die Gestaltung und Kontrolle des US-amerikanischen Bildungswesens innehaben. Infolgedessen existiert kein nationales Schulsystem und die Einzelstaaten verfügen in ihren eigenen Verfassungen über ausführliche Regelungen zum Bildungs- und Erziehungswesen (Münch, 1989, S. 19). Ihnen kommt neben der Verwaltung und Finanzierung auch die inhaltliche Hoheit über alle Schul- und Hochschulangelegenheiten zu, so dass keine bundesweit einheitlichen Lehrpläne existieren. Der dezentrale Charakter gewinnt dadurch an Komplexität und Heterogenität, dass grundlegende Entscheidungen nicht auf der Ebene der Einzelstaaten, sondern auf der Ebene der Schulbezirke getroffen werden können. Der Bund übt Einfluss auf die unterschiedlichen Schulsysteme primär über seine Finanzierungsbefugnis (*spending power*) aus. Hierfür entscheidet das *U. S. Department of Education* als übergeordnete bundesstaatliche Instanz über die Vergabe von Subventionen und spricht außerdem Lehrplanempfehlungen aus (Ahrens, 1981b, S. 59).

Das Schulwesen in den USA ist horizontal gegliedert und die Schulpflicht variiert je nach Einzelstaat. Sie beginnt zwischen 6 und 8 Jahren und endet zwischen 14 und 18 (BMBF, 2013, S. 22). Die Schüler besuchen nach Abschluss der Vor- und Grundschule (*Kindergarten* und *Elementary School*) in der Regel eine dreijährige untere Sekundarstufe (*Junior High School*), im Anschluss daran eine dreijährige obere Sekundarstufe (*Senior High School*). Bei dieser Schulform handelt es sich um eine *Comprehensive High School*, eine Gesamtschule, in der Teile des Curriculums gezielt der Berufsvorbereitung dienen, die aber v. a. auf ein weiterführendes Studium vorbereitet. Sie wird von allen Schülern gleichermaßen besucht und es erfolgt keine vertikale Differenzierung im Sinne einer Wahlmöglichkeit des Schultypus nach Abschluss der Primarstufe. Dadurch, dass keine Selektion bezüglich des Leistungs- und Lernvermögens getroffen wird, kann die *High School* als egalitär bezeichnet werden (Münch, 1989, S. 40). Ein wesentliches Kennzeichen ist das breit gefächerte Kursangebot mit starkem Fokus auch auf ein außerschulisches Fächerangebot, was mit der Zielsetzung institutionalisiert wurde, Bildungschancen für alle zu ermöglichen. Die Leistung wird durch die Vergabe von Punkten (*credits*) bewertet, welche sowohl für die alleinige Teilnahme als auch für einen Leistungsnachweis vergeben werden (Funke, 1981, S. 89). Erfolgreich absolvierte Kurse können nicht auf eine spätere berufliche Ausbildung angerechnet werden (BMBF, 2013, S. 23).

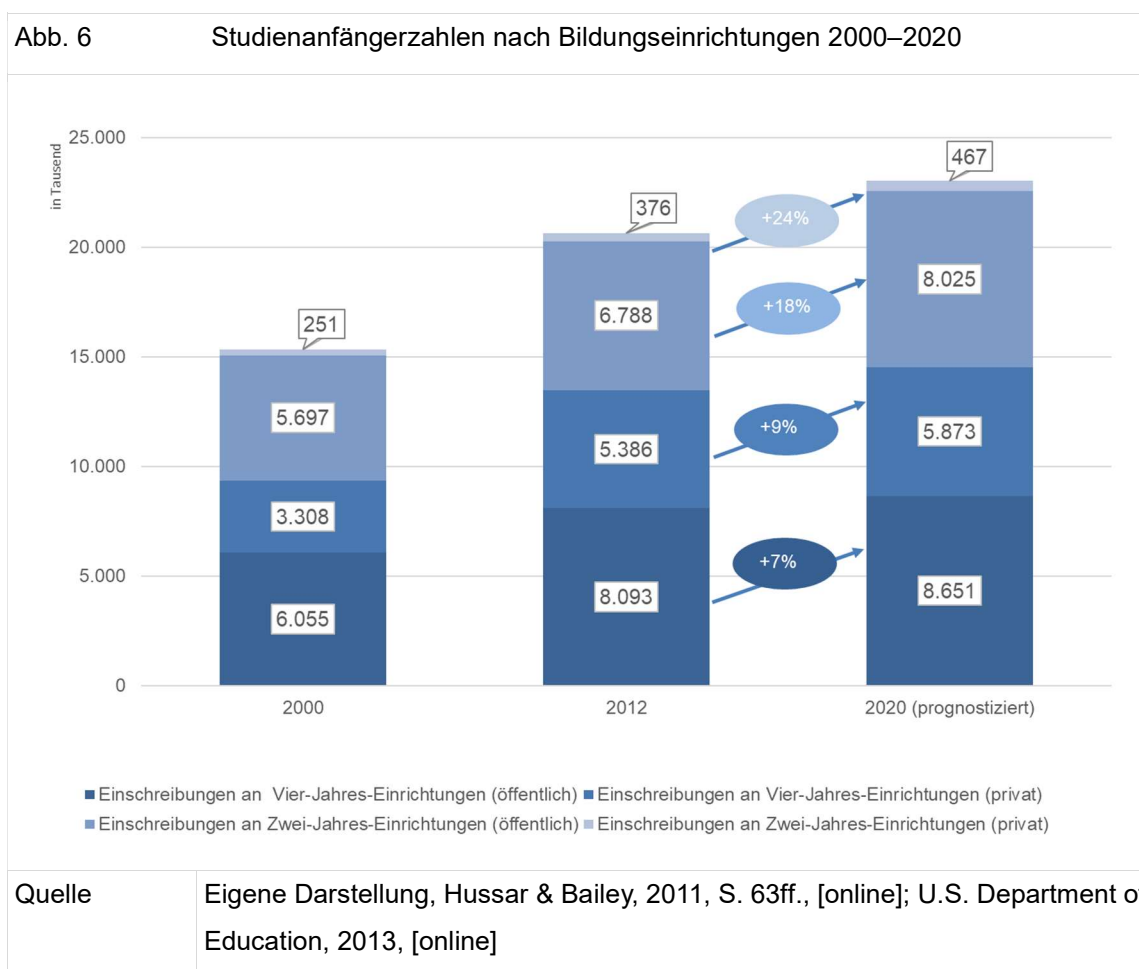
Nach dem Besuch der *High School* gibt es im postsekundären Bildungsbereich eine Vielzahl an Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der weiterführenden Bildungseinrichtungen, sofern sich die Absolventen gegen einen direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt entscheiden. Alle Bildungseinrichtungen in den USA können sowohl privater als auch öffentlicher Natur sein. Öffentliche Einrichtungen sind durch ihre finanzielle Anbindung an den öffentlichen Haushalt gekennzeichnet und überwiegen insbesondere im Primar- und Sekundarbereich (Busemeyer, 2007, S. 66). Die Träger der privaten Bildungseinrichtungen sind im Wesentlichen kirchliche Gemeinden. Privatschulen haben das Recht, Zulassungskriterien frei zu definieren, und ihre Studiengebühren liegen in der Regel weit über denen von öffentlichen Einrichtungen. Dies lässt sich u. a. dadurch begründen, dass die Überzeugung vorherrscht, dass Bildung und Erziehung in den privaten Einrichtungen verglichen mit öffentlichen Institutionen einen höheren Standard aufweisen, was insbesondere für den Hochschul-

sektor Gültigkeit besitzt (Busemeyer, 2007, S. 59). Das Hochschulsystem insgesamt zeichnet sich durch eine marktwirtschaftliche Orientierung aus, die es jedem möglich macht, eine Hochschule zu betreiben, sofern über ausreichende Mittel und Lehrpersonal verfügt wird (Ahrens, 1981a, S. 8). Dadurch ist ein breites Geflecht an unterschiedlichen Hochschuleinrichtungen vorzufinden, was für einen hohen Wettbewerbsdruck unter den Institutionen sorgt. Den nationalen Hochschulrankings kommt dementsprechend eine besondere Bedeutung zu, da die Einrichtungen auf den vorderen Plätzen höhere Studiengebühren verlangen und sich gezielt ihre Studenten aussuchen können (Espenhorst, 1995, S. 29).

Im Postsekundarbereich wird zwischen *Zwei-Jahres-Colleges*, *Vier-Jahres-Colleges* und *Vier-Jahres-Universitäten* unterschieden. Die *Zwei-Jahres-Colleges* werden zusätzlich nach *Community Colleges* (öffentliche Einrichtungen) und *Junior Colleges* (private Einrichtungen) differenziert. Die dort angebotenen zweijährigen Kurzzeitstudiengänge werden vorwiegend mit einem *Associate's Degree* abgeschlossen, der unterhalb des Bachelor-Abschlusses anzusiedeln ist. Inhaltlich zeichnen sie sich durch ihre Nähe zu den lokalen bzw. regionalen Arbeitsmärkten ab, was daran erkenntlich wird, dass sie neben akademischen Anforderungen auch berufsbezogene Lernziele verfolgen. Sie nehmen eine wesentliche Rolle für die Fachkräftequalifizierung der unteren und mittleren Ebene ein (Hoggan, 1981, S. 476f.). Die Kosten für den Besuch eines *Community Colleges* liegen in der Regel unter denen, die für eine Universität gezahlt werden müssen. Durch das *Credit-Transfer-System* können in akkreditierten Bildungseinrichtungen erworbene Studienleistungen am *Community College* auf themengleiche Studiengänge an der Universität angerechnet werden, wodurch eine Fortführung der Bildungslaufbahn im Tertiärsystem formal gelingen kann. Oftmals werden die ersten beiden Studienjahre eines Bachelor-Studiums aus finanziellen Aspekten am *Community College* absolviert, um es dann konsekutiv an einer universitären Einrichtung fortzuführen. Eine weitere Zielgruppe der *Community Colleges* neben *High-School-Absolventen* sind Berufstätige, die den Wunsch verfolgen, ihr berufliches Betätigungsfeld zu verändern und sich für einen anderen Berufsbereich zu qualifizieren. Dementsprechend besteht das Curriculum an *Community Colleges* aus einem ausgeprägten Angebot an Teilzeitkursen, um diesem Personenkreis eine Teilnahme ermöglichen zu können.

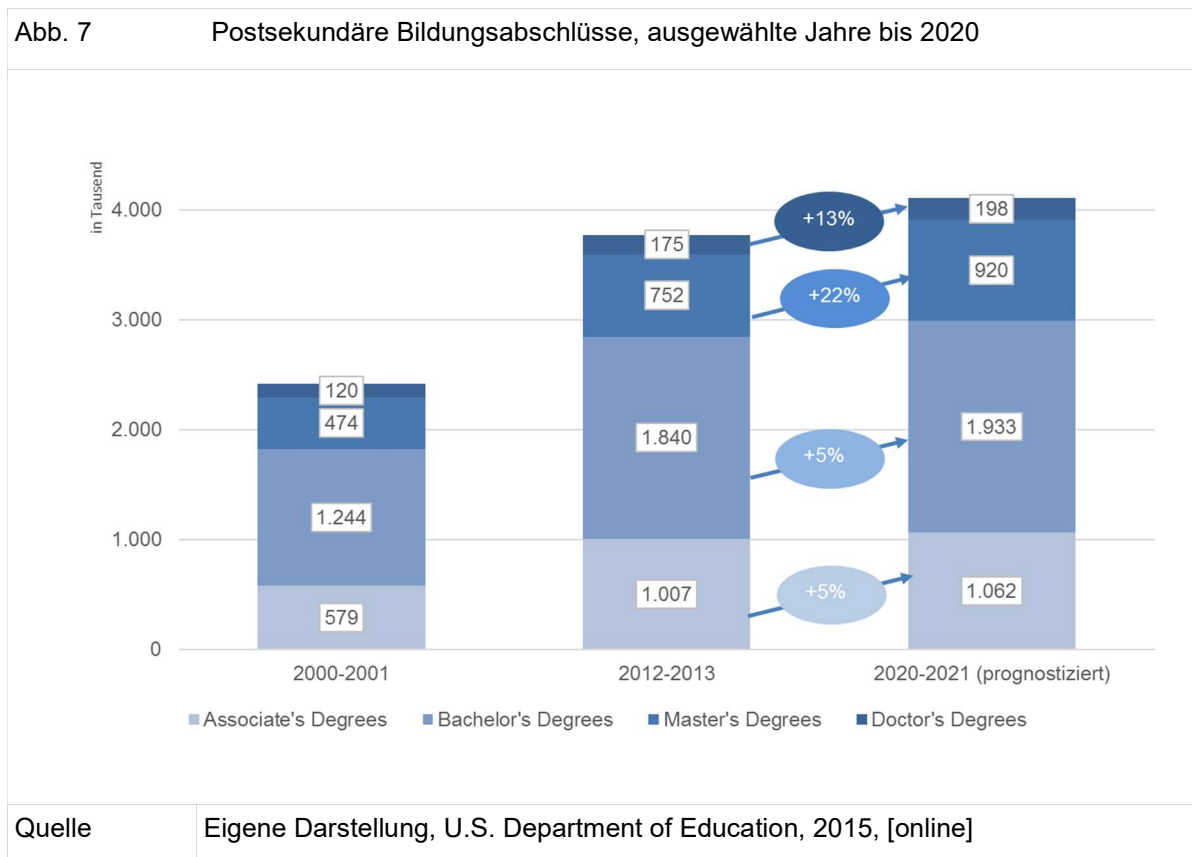
Die Zulassungskriterien sind weitaus weniger selektiv als bei Universitäten und die Studenten sind weitgehend frei in ihrer Kurswahl (Grubb, 1996a, S. 44f.).

Die Vier-Jahres-Colleges enden mit der Vergabe des Bachelor-Abschlusses, und in den Universitäten können darauf aufbauend Master- oder Promotions-Studiengänge absolviert werden. Die folgende Abbildung 6 zeigt die Entwicklungen der Einschreibungen an den Zwei-Jahres- und Vier-Jahres-Einrichtungen. Hierin wird erkennbar, dass sich zwischen 2000 und 2012 die Anzahl der Einschreibungen an den ausgesuchten tertiären Bildungseinrichtungen um ca. 35 % erhöht hat. Bis 2020 wird von einer weiteren Zunahme um 11 % ausgegangen, wobei die höchsten Zuwachsraten an den Zwei-Jahres Einrichtungen erwartet werden.



Die Betrachtung der verliehenen Bildungsabschlüsse zeigt einen ähnlichen Verlauf (vgl. Abb. 7), allerdings fallen die prognostizierten Wachstumsraten der verliehenen Abschlüsse bis 2020 insbesondere bei den *Associate's Degrees* geringer aus. Dies

macht deutlich, dass sich der Trend zum Besuch einer weiterführenden Bildungseinrichtung nach der *High School* weiter fortsetzen wird, was sich allerdings nicht zwangsläufig in einer entsprechenden Anzahl verliehener Abschlüsse widerspiegeln muss. Rauner (2010) sieht die Ursache hierfür in der Zunahme der „*some college*“-Studenten“, die sich in Kurse unterhalb des Bachelor-Niveaus einschreiben und damit auf deutschem Volkshochschulkursniveau liegen (ebd S. 6). Daneben führen Kurzzeitstudiengänge wie „Marriage Arrangements“, „House and Gardening“, „Colorado Excursion“ (mit Vor- und Nachbereitung)“ nach Ansicht Rauners (2012) zur „Trivialisierung hochschulischer Bildung“ (ebd. S. 7, [online]).



Das berufliche Bildungswesen in den USA ist unstrukturiert organisiert und sowohl im Sekundär- als auch im Postsekundärbereich angesiedelt. Es existiert eine Vielzahl von schulischen Bildungseinrichtungen, die zur Berufsorientierung, zur beruflichen Erstausbildung und zur Weiterbildung besucht werden können, wie untenstehende Tabelle zeigt.

Tab. 2		Auszug beruflicher Bildungsinstitutionen in den USA	
Berufsorientierung secondary Vocational Education)	(Se- Educa- tion)	Berufliche Erstausbil- dung (Postsecondary Vo- cational Education)	Beruflich orientierte Weiter- bildung (Postsecondary Education)
<i>High School</i>		<i>Technical Institute</i>	<i>Area Vocational School</i>
<i>Vocational High School</i>		<i>Technical College</i>	<i>Occupational and Skill Center</i>
<i>Comprehensive High School</i>		<i>Junior College</i>	<i>Specialized Vocational School</i>
<i>Technical High School</i>		<i>Community College</i>	
<i>Career Center</i>		<i>Proprietary School</i>	
Quelle	Eigene Darstellung, Lauterbach, 1985, S. 314f.		

Diese Bildungseinrichtungen werden analog zu den bereits dargestellten Schulformen dezentral organisiert und verwaltet. Die inhaltliche Hoheit haben dabei die ca. 14.000 derzeit in den USA existierenden Schulverwaltungsbezirke (*Districts*) in den Einzelstaaten, die das Schulangebot individuell ausrichten können (U. S. Department of Commerce, 2013, [online]). In der Regel orientiert sich das Curriculum nach den aktuellen wirtschaftlichen Gegebenheiten in der Region, den Bedürfnissen des lokalen Arbeitsmarktes und den Interessen der Schüler, die die entsprechenden Kurse belegen (BMBF, 2013, S. 28).

Neben diesen weitgehend vollzeitschulischen Maßnahmen stellen die *Apprenticeship*-Programme analog zur deutschen dualen Berufsausbildung eine Kombination von betrieblicher Unterweisung und theoretischem Unterricht dar. Das Hauptziel der *Apprenticeships* besteht darin, einen Lernenden während der Verrichtung einer praktischen Tätigkeit zu überwachen und ihm die für die Berufsausübung erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln. Der praktische Kompetenzerwerb erfolgt *on-the-job* im Unternehmen und wird durch theoretische Lerneinheiten ergänzt, vermittelt an einer durch die Unternehmen frei wählbaren Einrichtung (Münch, 1989, S. 102f.). Genauere Ausformulierungen zu Ziel und Zweck des US-amerikanischen *Apprenticeship*-Wesens werden nur in begrenzter Form durch das *U.S. Department of Labor* zur Verfügung gestellt (U.S. Department of Labor, 2014b, [online]).

Anbieter von *Apprenticeship*-Programmen haben die Möglichkeit, ihr Programm bei

den zuständigen staatlichen Stellen registrieren zu lassen. Insgesamt besteht die Auswahl zwischen ca. 1.300 (Stand: 2017) eingetragenen Berufsbildern (U.S. Department of Labor, 2016c, [online]). Die Berufsbilder sind vielfältig und decken technische, kaufmännische, handwerkliche, künstlerische wie auch soziale Berufsbereiche ab, wobei zahlenmäßig die meisten *Apprenticeships* im Handwerk, im Baugewerbe und in der Herstellungsindustrie angeboten werden. Die Ausbildungsangebote im Bereich Gesundheitswesen und IT haben steigende Wachstumsraten (Rauener, 2009b, S. 385). Alle Versuche, die Anzahl der Ausbildungsberufe durch Zusammenlegung zu reduzieren, sind bislang gescheitert, da die Hürden zur Registrierung eines Ausbildungsberufes verglichen mit Deutschland weitaus geringer sind (Rauener, 2009b, S. 384). „Often the content of the programmes is developed by individual firms, with more or less coordination with the national office. This approach contrasts apprenticeship programs in other countries, which rely on representatives of industry, workers, and government to set minimum skill standards and to provide external tests of competencies.“ (Lerman, 2010b, S. 130). Der erfolgreiche Abschluss der Berufsausbildung wird in den USA mit dem *Certificate of Completion of Apprenticeship* dokumentiert. Aufgrund der enormen Variabilität und Gestaltungsfreiräume der ausbildenden Betriebe, hinsichtlich des praktischen wie auch theoretischen Unterrichts, kann das Zertifikat nur schwer mit dem deutschen Facharbeiterbrief verglichen werden.

Die Verantwortung für die registrierten *Apprenticeship*-Programme liegt bei einer Reihe von Akteuren auf der Ebene des Bundes, der Einzelstaaten und der Gemeinden, die im Folgenden beschrieben werden sollen.

Bundesstaatliche Ebene

Gemäß dem *National Apprenticeship Act* von 1937 ist das DOL für alle registrierten Programme verantwortlich. Die zuständige Stelle innerhalb des DOL ist das *Office of Apprenticeship (OA)*, welches wiederum innerhalb der *Employment and Training Administration (ETA)* angesiedelt ist. Die Hauptaufgaben des OA sind im Wesentlichen die Kooperation mit allen relevanten Schnittstellen, um Standards des Lehrlingswesens zu entwickeln und zu überwachen. Das OA ist zudem für die Registrierung neuer Berufsbilder, die Evaluation von Lehrlingsprogrammen sowie für die Beratung der regionalen Büros des *Office of Apprenticeship* auf staatlicher oder lokaler

Ebene zuständig (Rauner, 2009b, S. 387). Außerdem verwaltet das OA die registrierten Ausbildungsprogramme, veröffentlicht Regularien und unterstützt Unternehmen dabei, Ausbildungsprogramme einzuführen. Unterstützt wird das OA vom *Federal Committee of Apprenticeship*, welches sich aus Vertretern von Arbeitnehmern und Arbeitgebern zusammensetzt. Außerdem werden durch das OA Richtlinien für die betrieblichen und theoretischen Ausbildungsphasen veröffentlicht sowie Vorgaben zum allgemeinen Ablauf eines Ausbildungsprogramms.

Nach drei rückläufigen Jahren von 2008 (442.386) bis 2011 (357.692) konnte 2012 erstmals wieder ein leichter Anstieg der registrierten Auszubildenden in den USA konstatiert werden. Der positive Trend wurde bislang fortgesetzt, so dass derzeit die Zahl bei 505.371 registrierten Auszubildenden liegt, die in über 21.000 Programmen ausgebildet werden (Stand: 2016). Der Anstieg ist allerdings nicht durch eine Erhöhung über alle Berufszweige hinweg zu erklären, sondern vollzieht sich primär im Ausbildungswesen des Militärs. Seit 2008 wurden allein dort knapp 40.000 mehr Auszubildende in den über 100 angebotenen Ausbildungsberufen registriert (Lerman & Hanson, 2015, S. 151). 2016 starteten insgesamt 206.020 neue Auszubildende in *Registered-Apprenticeship*-Programmen, wobei lediglich 49.354 Teilnehmer das Programm abschlossen (U.S. Department of Labor, 2016a, [online]). Geht man von einer durchschnittlichen Ausbildungsdauer von drei Jahren aus, zeigen die Zahlen, dass nur jeder Dritte sein Programm in der vorgesehenen Zeit beendet. Zu den Gründen für die Abbrüche gibt es nur sehr wenige empirische Untersuchungen. Bilginsoy (2007) vergleicht in einer Studie die Abschlussquoten von Auszubildenden in der Baubranche in Programmen mit (*joint programs*) und ohne Beteiligung (*non-joint programs*) von Gewerkschaften (vgl. ebd. S. 762). Untersucht wurde dabei der prozentuale Anteil der Ausbildungsanfänger aus dem Jahr 1996/97, die ihre Ausbildung bis zum Jahr 2003 erfolgreich abgeschlossen hatten. Bilginsoy kam zu dem Ergebnis, dass über 60 % der begonnenen Ausbildungen abgebrochen wurden. Dabei betrug die Abbruchrate bei *joint programs* 54 % und bei *non-joint programs* 66 % (Glover & Bilginsoy, 2005, S. 341).

Einzelstaatliche Ebene

Die Einzelstaaten haben die Möglichkeit, ihr eigenes Regulierungssystem für *Apprenticeships* in Form von *State Apprenticeship Councils* (SAC) einzurichten. Damit

erfolgt die Registrierung und die Anerkennung von neuen Programmen direkt über die *State Apprenticeship Agencies (SAA)*. Im Jahr 2017 verfügten 25 US-Einzelstaaten über SAAs, die sicherstellen, dass die Standards des Bundes auch auf staatlicher Ebene eingehalten werden. Sie unterstützen die Unternehmen, evaluieren bestehende Ausbildungsprogramme und stellen *Certificates of Completion* aus (Lerman, Eyster & Chambers, 2009, S. 5, [online]). In Einzelstaaten, die über keine eigenen SAAs verfügen, wird dies direkt vom *Office of Apprenticeship* verwaltet und betreut. Daneben existieren noch die *National Apprenticeship Committees (NAC)*, die Lehrpläne und Richtlinien für Ausbildungsberufe entwickeln.

Lokale Ebene

Auf lokaler Ebene sind v. a. die Sponsoren (*sponsors*) von *Apprenticeship*-Programmen zu nennen. Sponsoren können einzelne Unternehmen, mehrere für die Ausbildung kooperierende Unternehmen oder Zusammenschlüsse von Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern sein. Unterschieden wird zwischen Programmen mit (*joint programs*) und ohne Gewerkschaftsbeteiligung (*non-joint programs*) (Bilginsoy, 2007, S. 741). Die Sponsoren bestimmen die Anzahl und Auswahl der Auszubildenden, die Ausbildungsinhalte und mögliche Partner für Theorieanteile ohne an Regularien gebunden zu sein. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich um nicht-registrierte Ausbildungsprogramme handelt. Des Weiteren steht ihnen frei, Eingangsvoraussetzungen für potentielle Auszubildende zu definieren (U.S. Department of Labor, 2013, S. 13, [online]). Bei registrierten *Apprenticeships* wird zwischen Unternehmen und Auszubildenden ein Arbeitsvertrag geschlossen, in dem u. a. die monatlichen Bezüge des Auszubildenden geregelt werden. Die Ausbildungsvergütung liegt zumeist niedriger als bei einem regulären Arbeitsverhältnis, steigt aber mit zunehmender Ausbildungsdauer an. Die Unternehmen rekrutieren ihre Auszubildenden häufig aus ihrem bestehenden Personal, gehen direkt an die umliegenden *High Schools* oder *Community Colleges* oder nutzen örtliche Medien und das Internet (Lerman, Eyster & Chambers, 2009, S. 25, [online]). Das Mindestalter, um in den USA eine Berufsausbildung zu beginnen, liegt bei 16 Jahren. Für bestimmte Berufsbilder wird ein Alter von 18 Jahren vorgeschrieben. Die reale Zielgruppe sind allerdings zumeist Personen zwischen 20 und 40 Jahren, die bereits über Berufserfahrung verfügen. Das Durchschnittsalter amerikanischer Auszubildender liegt dadurch bei ca. 30 Jahren (BMBF, 2013, S. 34; Lerman, 2010b, S. 130).

Sofern es sich um einen gewerkschaftlich organisierten Betrieb handelt, sind auf lokaler Ebene die *Joint Apprenticeship Committees (JAC)* zu nennen, die für die Festlegung der Standards für lokale *Apprenticeship*-Programme verantwortlich sind. Die JACs sind paritätisch mit Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern besetzt und legen Ziele sowie Inhalte der einzelnen Ausbildungsberufe fest. Dies kann allerdings nicht mit den deutschen Ausbildungsordnungen verglichen werden kann, da selbst bei registrierten Programmen die Verbindlichkeit für die Unternehmen fehlt (Krekeler, 1981, S. 160). Es gibt keine Vorgaben hinsichtlich der Zusammensetzung und Anzahl der JACs, so dass eine hohe Variationsbreite vorzufinden ist. Die JACs greifen die vom NAC entwickelten Lehrpläne und Richtlinien auf und adaptieren sie gemäß den lokalen Anforderungen (Münch, 1989, S. 122). Sofern der Betrieb nicht gewerkschaftlich organisiert ist, übernimmt die Aufgaben der JACs eine innerbetriebliche Gruppe aus Personal- und Produktionsmitarbeitern, die mit den verantwortlichen staatlichen Behörden kooperiert (Holtfrerich, 1991, S. 196).

Damit Unternehmen ihr Programm beim *Office of Apprenticeship* registrieren können, wird auf die Einhaltung folgender Standards geachtet:

- Gesamtbildungsdauer von mind. 2.000 Stunden
- Theoretischer Unterricht in berufsrelevanten Fächern (mind. 144 Stunden pro Jahr)
- Gerechtes Bewerbungsverfahren
- Ein Ausbildungsplan, der belegt, dass im jeweiligen Berufsfeld Qualifikationen erworben werden können
- Ansteigende Gehälter
- Entsprechende Betreuung im Betrieb
- Adäquate Ausstattung
- Regelmäßige Leistungsüberprüfung
- Sorgsame Aktenführung
- Allgemeine Gleichbehandlung (Lerman, Eyster & Chambers, 2009, S. 6, [online]).

Aus den Standards wird ersichtlich, dass v. a. der theoretische Unterrichtsanteil mit mindestens 144 Stunden pro Jahr verglichen zum deutschen System gering bemessen ist. Der Berechnung werden vier theoretische Stunden pro Woche über eine Dauer von insgesamt 36 Wochen zugrunde gelegt. Dem steht in Deutschland ein Minimum von zwölf Wochenstunden verteilt auf ca. 36 Wochen gegenüber, also das Dreifache. Die praktischen und theoretischen Ausbildungspläne werden durch die Unternehmen in Zusammenarbeit mit frei wählbaren Bildungseinrichtungen definiert, Vorgaben existieren hierfür nicht. Neben inhaltlichen Qualitätsstandards kann demzufolge auch keine fest verankerte Verzahnung von praktischen und theoretischen Ausbildungsinhalten gewährleistet werden (Rein, 2013, S. 28). Aufgrund der Mindestdauer von 2.000 Stunden beträgt die Dauer eines *Apprenticeship*-Programms zwischen einem und sechs Jahren, wobei die durchschnittliche Dauer bei drei bis vier Jahren liegt und vom Berufsbild abhängt (Lerman, 2010a, S. 1).

2007 versuchte die *Employment and Training Administration (ETA)* des US-Arbeitsministeriums, die Anzahl der registrierten *Apprenticeships* in Wachstumsindustrien durch finanzielle Förderung der Arbeitgeber zu steigern. In diesem Zusammenhang befragte die ETA 947 ausbildende Unternehmen, um mehr über den Wert, den Erfolg und potentielle Verbesserungsmaßnahmen der jeweiligen Ausbildungsprogramme zu erfahren. In der Summe sahen die Befragungsteilnehmer einen großen Mehrwert in ihren *Apprenticeships*, so dass 97 % diese Maßnahme empfehlen würden. Der eindringlichste Vorteil wurde in der Deckung des Fachkräftebedarfs gesehen. Als größte Gefahr wurde die fehlende Aufwandsentschädigung im Falle eines Weggangs des Auszubildenden nach Ausbildungsende (*poaching*) gesehen. Vor allem wünschten sich die Befragungsteilnehmer stärkere Unterstützung bei der Auswahl potentieller Bildungseinrichtungen und der Auszubildenden (Lerman, Eyster & Chambers, 2009, S. 37, [online]).

Darüber hinaus haben diverse Einzelstaaten eine Vielzahl von Initiativen unternommen, um die Anzahl der *Registered Apprenticeships* zu steigern. Lerman (2012, [online]) nennt hier u. a. die Aktivitäten der Handelskammer von South Carolina. Durch Steuererleichterungen für Unternehmen in Höhe von 1.000 USD pro Jahr und pro Auszubildenden wurde die Anzahl der registrierten *Apprenticeships* seit 2007 verdoppelt. Im Zuge dieser Förderung wurde auch die Kooperation mit den lokalen

Bildungseinrichtungen gestärkt, um die Durchlässigkeit zwischen *Apprenticeships* und dem Tertiärsystem zu steigern und damit die Attraktivität der *Apprenticeships* zu erhöhen. Als Resultat bieten 55 % der neu geschaffenen Programme eine Kooperation mit einem *Technical College* an, wobei sich 60 % der dort angebotenen Kurse auf einen Bildungsgang an einer weiterführenden Hochschuleinrichtung anrechnen lassen. 15 % der von Unternehmen angebotenen *Apprenticeships* bieten integrierte *Associate's Degrees* an (ebd. S. 27).

Finanzielle Unterstützung für *Apprenticeship*-Programme leistet auch der Staat Maine. Arbeitgeber erhalten dort vom Staat eine anteilige Rückerstattung für Weiterbildungskosten (BMBF, 2013, S. 49). Außerdem werden mehrere Programme gefördert, die eine Zusammenarbeit zwischen lokalen Unternehmen und Bildungseinrichtungen zum Gegenstand haben. Hierzu zählen u. a. das *Maine Apprenticeship and Pre-Apprenticeship Program*. Im Rahmen der *Pre-Apprenticeship*-Programme können Schüler während der 11. und 12. Klassenstufe der *High School* für ein bis zwei Jahre zusätzlich 1.000 Stunden Praxiserfahrung im Unternehmen sammeln. Die Stunden können entweder im Block während der Sommerferien oder in Teilzeit absolviert werden. Am Ende des Programms erhalten die Teilnehmer ein Abschlusszertifikat und können danach eine Berufsausbildung im Rahmen des *Maine Registered Apprenticeship Program* beginnen. Die bereits abgeleistete praktische Berufserfahrung kann auf die Ausbildung angerechnet werden (Maine.gov, 2016, [online]).

2013 unterhielten circa 3.500 deutsche Unternehmen Niederlassungen oder Tochtergesellschaften in den USA (BMBF, 2013, S. 57). Da viele dieser Unternehmen ihre Fachkräfte in Deutschland durch die duale Berufsausbildung generieren, sind eine Reihe von Maßnahmen etabliert worden, um auch in den USA über duale Ausbildungsstrukturen einen qualifizierten Personalbestand zu schaffen (vgl. Pilz & Li, 2014). Zur Unterstützung wurde 2012 die *Skills Initiative* ins Leben gerufen, und zwar von der deutschen Botschaft, den Generalkonsulaten, dem Büro des Delegierten der Deutschen Wirtschaft in den USA und den Auslandshandelskammern. Sie verfolgt das Ziel, berufliche Bildung in den USA zu verbessern, indem interessierte deutsche Unternehmen zusammengebracht, Kontakte zu Bildungseinrichtungen

hergestellt und regionale Partnerschaften gefördert werden. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang v. a. die Aktivitäten von Siemens Energy in North Carolina in Kooperation mit dem *Central Piedmont Community College*. 2011 wurde dort eine Mechatroniker-Ausbildung nach deutschem Vorbild entwickelt und eingeführt. Dafür ließen sich die verantwortlichen Lehrkräfte des *Piedmont College* in Deutschland bei Siemens zertifizieren, um maßgeschneiderte Kurse für die Siemens-Auszubildenden in den USA anbieten zu können. Die Auszubildenden verbringen die Ausbildungszeit analog zum deutschen Modell alternierend an den Lernorten Schule und Betrieb, wobei sie eine entsprechende Ausbildungsvergütung erhalten. Sie schließen ihre Berufsausbildung mit einem *Associate's Degree* sowie dem *Siemens Mechatronics Certificate* ab, einer USA-weit in der Industrie anerkannten Zertifizierung. Neben dem Ausbildungsangebot in seinem Werk in North Carolina bietet Siemens darüber hinaus Berufsausbildung im Staat Alabama an; weitere Programme waren für Kalifornien und Georgia geplant (Peralta, 2015, [online]; Aring, 2014, S. 12). Neben Siemens bildet auch die Volkswagen AG seit 2009 in ihrem Werk in Tennessee in den Berufen Mechatroniker und Kfz-Mechatroniker nach deutschem Standard aus. Die Berufe werden durch die Deutsche Industrie- und Handelskammer und Deutsche Auslandshandelskammer zertifiziert und durch den Staat Tennessee anerkannt. Die Abschlussprüfungen entsprechen den deutschen Anforderungen, und die Prüfungsleistungen können auf weiterführende Studien am *Community College* angerechnet werden. Jedes Jahr werden 36 Ausbildungsplätze vergeben und das Unternehmen übernimmt alle anfallenden Kosten für den Theorieunterricht am *Tennessee Technology Center*. Neben dem dualen Berufsausbildungsangebot bietet Volkswagen außerdem in Kooperation mit *Community Colleges* und Universitäten berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge an, die mit den deutschen dualen Studiengängen gleichzusetzen sind (Aring, 2014, S. 19ff.).

Seit 2011 bildet auch BMW in seinem Werk in South Carolina in Zusammenarbeit mit drei *Technical Colleges* aus, dem *Spartanburg Community College*, *Tri County Tech* und *Greenville Technical College*. Jährlich werden 35 Auszubildende in drei unterschiedlichen Berufsfeldern zwischen 18 und 24 Monaten ausgebildet und bekommen nach erfolgreichem Abschluss einen *Associate's Degree* verliehen. Im Anschluss an die Berufsausbildung besteht eine Übernahmegarantie und die Möglich-

keit, ein Studium an einer Hochschule aufzunehmen (Aring, 2014, S. 27ff.). Die Programme aller drei genannten Unternehmen konzentrieren sich auf die Ausbildung qualifizierter Berufe, bspw. Mechatroniker, da die Unternehmen in diesem Berufsbereich ihre größte Fachkräftelücke in der Zukunft prognostizieren. Die Kosten für die betriebliche und schulische Ausbildung werden in voller Höhe von den Unternehmen übernommen, was über die Dauer der Berufsausbildung zu durchschnittlichen Kosten von 160.000 USD pro Auszubildenden führt (Aring, 2014, S. 44). Neben einer Übernahmegarantie nach dem Ausbildungsabschluss fördern alle Unternehmen die Durchlässigkeit zwischen Ausbildungs- und Hochschulsystem, da sich die Auszubildenden die in der Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen auf Hochschulkurse anrechnen lassen können. Des Weiteren bieten sie die Möglichkeit eines dualen Studiums an, so dass Absolventen direkt von der Ausbildung in ein Studium übergehen können, ohne das Unternehmen zu verlassen (Aring, 2014, S. 40).

Die Rolle der Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften

US-amerikanische Unternehmen sind verglichen mit Deutschland weit seltener in Arbeitgeberverbänden organisiert. In den USA existieren drei nationale Verbände: die *U.S. Chamber of Commerce*, die *National Association of Manufacturers* und der *Business Roundtable*. Ein einheitlicher Dachverband existiert nicht (Freisl, 1994, S. 183). Vereinbarungen mit Gewerkschaften zu z. B. Tarifverträgen bei gewerkschaftlich organisierten Belegschaften werden nicht durch Arbeitgeberverbände, sondern durch die Unternehmen selbst getroffen. Zudem müssen in den USA nicht alle Unternehmen der *Chamber of Commerce* angehören, anders als in Deutschland mit der Deutschen Industrie- und Handelskammer.

Die ersten Gewerkschaften entstanden in den USA gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Mit der *American Federation of Labor (AFL)* gründete sich im Jahr 1886 der erste Gewerkschaftsbund, der nur solche Mitglieder aufnahm, die ein spezielles Handwerk beherrschten und dadurch nicht durch un- oder angelernte Mitarbeiter ersetzt werden konnten. Charakteristisch für die Gewerkschaften in den USA ist ihre geringe Bindung an eine politische Partei. Dies lässt sich teilweise dadurch begründen, dass auch historisch betrachtet vorwiegend keine ideologischen, sondern ökonomische Ziele in Form höherer Löhne und besserer Arbeitsbedingungen verfolgt

wurden (Freisl, 1994, S. 181). Darüber hinaus führte die Abwesenheit eines ausgeprägten Klassenbewusstseins der Arbeiter u. a. dazu, dass die Gewerkschaften nicht mit einer arbeiterorientierten politischen Partei kooperierten, anders als oft in Europa (Kreysing, 2003, S. 28). Die Anzahl der organisierten Gewerkschaftsmitglieder erreichte mit einem Viertel aller Arbeitnehmer ihren historischen Höchststand in den 1950er Jahren. Dieser Höchststand konnte bis Mitte der 1960er Jahre gehalten werden, gefolgt von einem sukzessiven Abstieg und einem Organisationsgrad von lediglich 11,1 % im Jahr 2015 (Holtfrerich, 1991, S. 235ff.; U.S. Department of Labor, 2016b, [online]).

Den Gewerkschaften in den USA ist eine wesentliche Beteiligung an der Entwicklung des Ausbildungswesens zuzuschreiben, wenngleich sie auch dazu beigetragen haben, die Ausbildungszahlen quantitativ zu senken. Durch ihren Einsatz für die Interessen der Arbeitnehmer und ihre Sorge um eine Ausbeutung der Auszubildenden wurde die Beschäftigung von Auszubildenden für Unternehmen aus wirtschaftlicher Sicht uninteressant und die Gefahr der Einmischung in andere wirtschaftliche Belange wurde als zu hoch erachtet (Krekeler, 1981, S. 159; BMBF, 2013, S. 37). Trotz des geringen Organisationsgrads der Arbeitnehmer im privaten Sektor sind auch heute noch mehr als die Hälfte aller Auszubildenden in Programmen mit Gewerkschaftsbeteiligung registriert. Die Gewerkschaften sind daher innerhalb der SAAs und JACs verglichen mit anderen Interessengruppen oftmals in der Mehrzahl repräsentiert (Lerman, 2012, S. 25, [online]). Dies hat zur Folge, dass in den USA *Apprenticeships* traditionell mit Gewerkschaftsbeteiligung assoziiert werden, was bei den Unternehmen dazu führen kann, Abstand von der Einrichtung eines *Apprenticeship*-Programms zu nehmen (ebd. S. 26).

An der geringen Relevanz der Unternehmensverbände, Handwerkskammern und Gewerkschaften wird deutlich, dass die individuelle Interessenpolitik der einzelnen Unternehmen, gekennzeichnet durch eine hohe Autonomie und autarkes Handeln, als charakterisierendes Merkmal amerikanischer Arbeitsmarktpolitik geltend gemacht werden kann. Im Einklang damit steht die derzeitige Form der Finanzierung des *Apprenticeship*-Wesens, da der überwiegende Kostenanteil von den Unternehmen übernommen wird. Wenn eine finanzielle Beteiligung der Auszubildenden erfolgt, dann in Form einer Kostenübernahme bei Lehrbüchern oder Studiengebühren

für die theoretischen Unterrichtsstunden (BMBF, 2013, S. 35).

Obwohl noch keine Studie über die genauen finanziellen Aufwände der Unternehmen durchgeführt wurde, liegen die geschätzten Kosten bei ca. 1 Mrd. USD pro Jahr (U.S. Department of Labor, 2013, S. 15, [online]). 2008 untersuchten Gunn und De Silva 37 *Apprenticeship*-Programme aus unterschiedlichen Branchen und baten die Unternehmen um Angaben zu ihren Jahresausgaben für die Ausbildungsprogramme. Die Werte zeigen eine enorme Spannweite von 600 USD bis zu 52.000 USD pro Jahr. Verglichen damit liegen die Kosten für den Bund jährlich bei ca. 21 Mio. USD, wobei die meisten Gelder für die Gehälter der Mitarbeiter in den staatlichen Stellen wie dem OA ausgegeben werden (Lerman, Eyster & Chambers, 2009, S. 4, [online]; Lerman, 2010b, S. 130). Damit gibt der Bund für jeden Auszubildenden im Schnitt jährlich zwischen 100 und 400 USD aus. Demgegenüber liegen die staatlichen Ausgaben pro Student eines *Community Colleges* bei jährlich 11.400 USD (Lerman, 2014, S. 3, [online]).

2012 führte das DOL eine Kosten-Nutzen-Analyse von registrierten Ausbildungsprogrammen in zehn Einzelstaaten durch. Verglichen wurde die Höhe der Jahresgehälter von ehemaligen Auszubildenden mit einer Vergleichsgruppe, die keine Ausbildung durchlaufen hatte. Das Ergebnis der Studie zeigt, dass die ehemaligen Auszubildenden sechs Jahre nach Ausbildungsende im Durchschnitt 6.595 USD pro Jahr mehr verdienten als Nichtteilnehmer. Doch nicht nur die Einkommensvorteile überwiegen für die Teilnehmer, auch der prozentuale Anteil derjenigen, die neun Jahre nach Ausbildungsende noch in einem Anstellungsverhältnis standen, lag um knapp 10 % höher als bei Vergleichspersonen (Reed et al., 2012, S. 28ff.). Auch für die Ausbildungsunternehmen übersteigt laut der Untersuchung der finanzielle Nutzen die Kosten, sofern die Auszubildenden in ein Beschäftigungsverhältnis übernommen werden. Nach einer Weiterbeschäftigung von neun Jahren wurde ein Nutzen von 58.888 USD pro Auszubildendem errechnet, nach 36 Jahren 124.057 USD. Dabei wurde von einer höheren Produktivität sowie reduzierten Ausgaben für weitere Trainingsprogramme ausgegangen. Die Kosten für Gehälter wurden allerdings nicht berücksichtigt (ebd. S. 42).

2.2.3.2 Politisch-gesetzliche Rahmenbedingungen

Der *Smith Hughes Act* von 1917 stellt die erste Gesetzgebung in den USA dar, in der das *Apprenticeship*-Wesen ausdrücklich benannt wird (Münch, 1989, S. 115). Darin wurden hauptsächlich Bedingungen für die Auszahlung von finanziellen Fördergeldern an Einzelstaaten für die Beschäftigung von Auszubildenden festgelegt. Durch den Zuspruch von mindestens einem Drittel aller Bundesfördermittel sollten insbesondere berufliche Teilzeitschulen unterstützt werden, was letztlich die Entstehung von Fortbildungsschulen begünstigte (Gordon, 1999, S. 67f.).

Das erste nationale Gesetz über die Berufsausbildung stellte der 1937 erlassene *National Apprenticeship Act* mit lediglich fünf Paragrafen dar. Durch dieses Gesetz wurde das *Bureau of Apprenticeship and Training* innerhalb des Arbeitsministeriums gegründet, um gemeinsam mit den Unternehmen Standards bezogen auf die Lohnhöhe und das Verhältnis zwischen Lehrling und Meister zu entwickeln und zu implementieren (Kreysing, 2001, S. 33f.). Dieses Gesetz bildet noch heute die gesetzliche Grundlage und wurde seit seiner Verabschiedung nicht mehr novelliert (Rauner, 2009b, S. 381).

Der *George-Deen Act* von 1936 sowie der *George Barden Act* von 1946 wurden 1963 in den *Vocational Education Act* überführt, um dem Bund die Möglichkeit zu geben, Schwerpunkte bezüglich der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den einzelnen Staaten setzen zu können (Münch, 1989, S. 112; Sausen, 1981, S. 130). Dieses Gesetz hatte das Ziel, benachteiligte Jugendliche, die aufgrund von körperlichen oder intellektuellen Einschränkungen nicht an regulären beruflichen Bildungsangeboten teilnehmen konnten, durch neu geschaffene Programme zu fördern. Des Weiteren sollten sich die Berufsbildungsangebote inhaltlich stärker an die Allgemeinbildung anlehnen. Damit wurden die bisherigen finanziellen Zuwendungen für offen zugängliche berufliche Programme und Institutionen gekürzt, und die Einzelstaaten mussten zur Erlangung der bundesstaatlichen Mittel v. a. Maßnahmen zur Förderung benachteiligter Personengruppen einleiten (Holtfrerich, 1991, S. 208). Damit standen erstmals weniger die Bedürfnisse der Industrie, sondern vielmehr die einzelner Personengruppen im Vordergrund (Gordon, 1999, S. 71). Die Novelle von

1968 zum Berufsbildungsgesetz von 1963 förderte primär die Ausweitung beruflicher Bildungsangebote an der *High School* und versuchte damit, den beruflichen und allgemeinen Bildungssektor wieder stärker aneinander heranzuführen (Gordon, 1999, S. 72).

Der *Carl D. Perkins Vocational Act* von 1984 löste das Berufsbildungsgesetz von 1963 ab und verfolgte sowohl ökonomische als auch soziale Ziele. Die ökonomischen Ziele waren auf die Förderung innovativer Projekte zur Versorgung des Arbeitsmarktes mit entsprechenden Fachkräften gerichtet. Die Errichtung von *Career Academies* kann als wesentliches Produkt dieser innovativen Projekte benannt werden. Die sozialen Ziele umfassten abermals die Förderung benachteiligter Personengruppen, und dementsprechend wurden die bundesstaatlichen Mittel für etwaige Programmangebote weiter erhöht (Gordon, 1999, S. 77; Holtfrerich, 1991, S. 208). 1990 wurde dieses Gesetz als *Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act (Perkins II)* reautorisiert. Wie zuvor stand die Erreichung eines kohärenten Systems durch eine stärkere Verzahnung der beruflichen und allgemeinen Bildung im Vordergrund sowie die Erleichterung der Übergänge vom Schulsystem in den Arbeitsmarkt. In diesem Zuge entstanden die *Tech-Prep*-Angebote, die aufgrund der neuen Gesetzgebung im Rahmen eines Innovationsprojektes entwickelt und eingeführt wurden. Darüber hinaus wurde durch die Reautorisierung festgelegt, finanzielle Fördermittel des Bundes nicht länger nur für Programme und Angebote zur Förderung benachteiligter Jugendlicher zu vergeben (Gordon, 1999, S. 79).

Der *STWOA* wurde 1994 mit dem Ziel erlassen, dem zunehmenden Fachkräftemangel in den USA entgegenzuwirken. Er stellte einen nationalen Rahmen dar, innerhalb dessen die Einzelstaaten ihr jeweiliges berufliches Ausbildungssystem ausgestalten konnten (Gordon, 1999, S. 81). Nach dem Auslaufen der Bundesfördermittel im Jahr 2001 mussten allerdings viele Angebote eingestellt werden (Grollmann & Lewis, 2003, S. 7f.). Auf Basis dieses Gesetzes wurden 1995 zwei weitere entscheidende Gesetze erlassen: der *Educate America Act* und der *National Skills Standard Act*. Durch den *National Skill Standards Act* sollte versucht werden, national verbindliche Qualifikationsstandards einzuführen, um Bildungsleistungen, die in verschiedenen Einzelstaaten erworben werden, vergleichen zu können. Ein nationales

Gremium für Qualifikationsstandards – das *National Skill Standards Board* – befasste sich mit der Etablierung von nationalen Qualifikationsstandards. Allerdings war es nicht möglich, die Standards obligatorisch durch die Einzelstaaten umsetzen zu lassen, so dass es lediglich bei Empfehlungen blieb (Kreysing, 2001, S. 36f.).

Die Novellierung des *Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act (Perkins III)* von 1998 wurde vom damaligen Präsidenten Bill Clinton erlassen. In diesem Zusammenhang wurden erstmals Mindestanforderungen für alle berufsbildenden Angebote gefordert sowie Standards bei der Kompetenzmessung für Bildungsteilnehmer eingeführt. Mit dem *Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Improvement Act (Perkins IV)* von 2006 wurde abermals versucht, eine stärkere Verzahnung der sekundären und postsekundären Bildung mit der tertiären Bildung zu erreichen, indem allgemeine Bildungsinhalte stärker in die beruflichen Bildungsinhalte zu integrieren waren. Dies geschah vor dem Hintergrund, den Übergang in ein Hochschulstudium zu erleichtern (Rauner, 2009b, S. 368).

In Ergänzung zur nationalen Gesetzgebung haben die einzelnen Staaten zum Teil eigene Gesetze, die die duale Berufsausbildung betreffen. Derzeit haben 28 Staaten von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht (Stand: Juni 2016).

2.2.3.3 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen

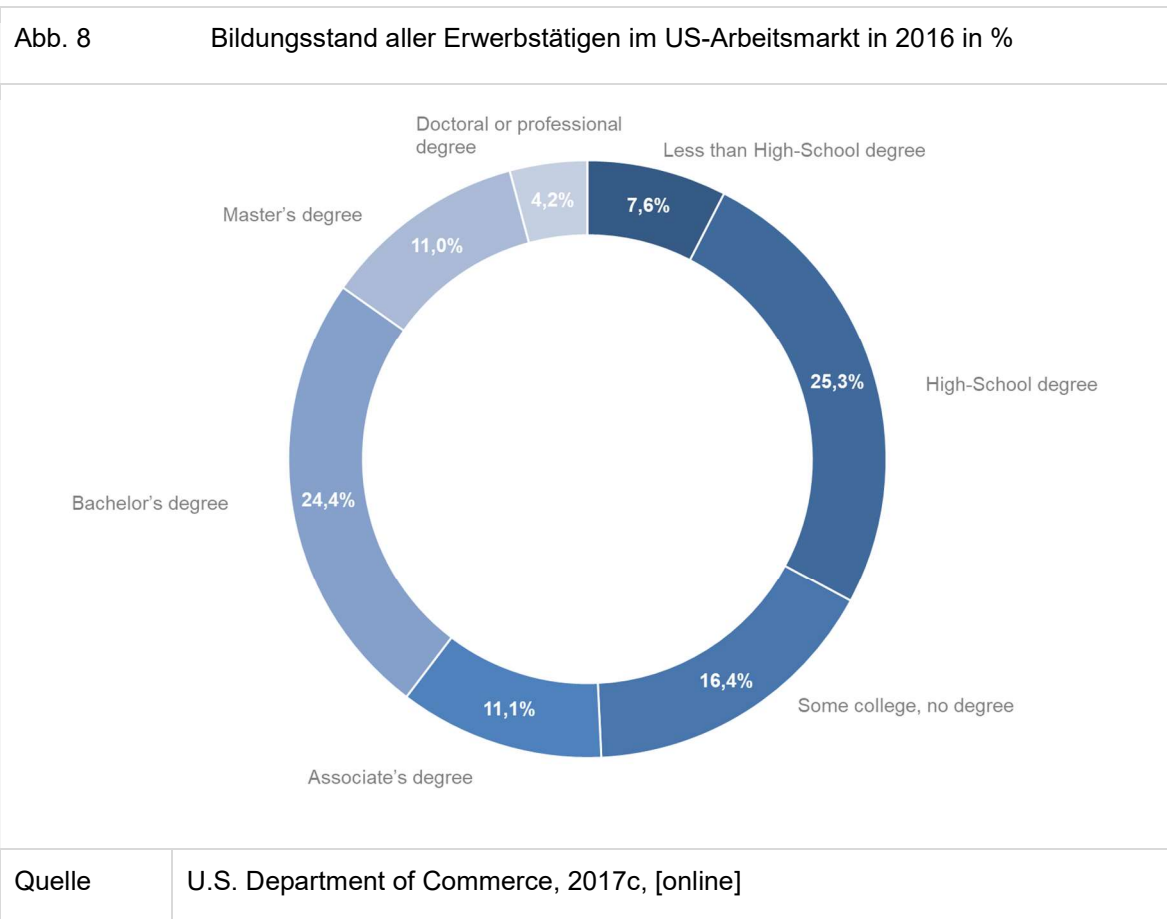
Im jährlich erscheinenden *Global Competitiveness Report* wird die Wettbewerbsfähigkeit von 140 Volkswirtschaften anhand unterschiedlicher Faktoren eingeschätzt. Die USA belegen hier seit Jahren den dritten Platz hinter der Schweiz und Singapur, noch vor Deutschland, was v. a. an der Innovationsstärke, der Marktgröße und den ansässigen hochentwickelten Unternehmen liegt (World Economic Forum, 2016, S. 7). Auch andere Wirtschaftsindikatoren weisen darauf hin, dass die weltweit größte Volkswirtschaft (gemessen am Bruttoinlandsprodukt) seit 2009 eine Konjunkturerholung durchlaufen hat. Das nominale BIP von 18.569,1 Mrd. USD im Jahr 2016 entspricht einem Wachstum von 1,8 % im Vergleich zum Vorjahr, das fast vollständig durch den privaten Konsum getrieben wurde (U.S Department of Commerce, 2017a, [online]). Der Anteil des primären Sektors am Bruttoinlandsprodukt lag 2015 bei 1,3 %, der des sekundären bei 20,7 % und der des tertiären Sektors bei 78,0 %

(OECD, 2016b, S. 8; [online]). Dies hat entsprechende Auswirkungen auf die Beschäftigungsstruktur und den Arbeitsmarkt: Unter den großen Industrienationen weisen die USA den geringsten Anteil an gewerblich Beschäftigten auf, was u. a. darauf zurückgeführt werden kann, dass der Anteil der Automatisierung, Technologisierung und Mechanisierung stetig ansteigt und entsprechend der Bedarf an ungelerten Arbeitskräften sinkt (Borjas, 2010, S. 300). Die Zunahme neuer Kommunikationstechnologien führte zu einer Verlagerung der betrieblichen Produktionsstätten in ländliche Gebiete, so dass v. a. in den industriellen Hochburgen im Norden der USA seit Langem eine stark gestiegene Arbeitslosenquote zu beobachten ist. Des Weiteren ist ähnlich wie in Deutschland eine Zunahme der Hightech-Berufe zu verzeichnen, die in steigenden Qualifikationsanforderungen resultiert (Lauterbach, 1985, S. 320). Lag die Gesamtzahl der Menschen, die in den USA im produzierenden Gewerbe tätig waren, 2000 noch bei 17.283.000, so sank sie im Jahre 2013 auf 11.965.000. Damit waren lediglich 8,1 % aller Beschäftigten in den USA noch im produzierenden Sektor tätig. Es wird davon ausgegangen, dass dieser Anteil bis zum Jahr 2024 weiter auf 7 % fallen wird. Gleichzeitig ist ein starker Anstieg in den Bereichen Gesundheits- und Bildungswesen zu verzeichnen (U.S. Department of Labor, 2015, [online]).

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Betrachtung der Arbeitsmarktdaten. Mit einer Arbeitslosenquote von derzeit 4,8 % (Stand: Januar 2017) scheinen die Folgen der Finanz- und Wirtschaftskrise erfolgreich überwunden worden zu sein. Dennoch zeigt eine differenzierte Analyse, dass der US-Arbeitsmarkt einige Schwachstellen aufzuweisen hat. Vor allem seit der Subprimekrise ab 2007 sehen sich die USA mit einer erhöhten Jugendarbeitslosigkeit konfrontiert. Im Juli 2010 stieg der Anteil der 16- bis 24-Jährigen ohne Arbeitsplatz auf den historischen Höchststand von 19,1 %. Er sank allerdings innerhalb von drei Jahren wieder auf 16,3 % (U.S. Department of Labor, 2014a, [online]) und liegt heute bei 9,6 % (Stand: Juli 2017) (U.S. Department of Labor, 2017c, [online]). Obwohl dieser Wert v. a. im Vergleich zur EU (18,7 %, Stand 2016, OECD, 2017b, [online]) positiv erscheint, liefert die Betrachtung der 16- bis 19-Jährigen, die sich nach ihrem *High-School*-Abschluss gegen eine weiterführende Bildungsmaßnahme entschieden haben, Hinweise für einen misslingenden Übergang zwischen Schule und Erwerbsleben. Für diese Altersgruppe betrug die Arbeitslosigkeit ohne Schulabschluss im Jahr 2016 durchschnittlich 17,6 %, mit

High-School-Abschluss lag der Wert sogar bei 25 % (U.S Department of Commerce, 2016, [online]).

Darüber hinaus zeigen eine Reihe von Untersuchungen (vgl. z. B. Abel, Deitz & Su, 2014, S. 4f., [online]; Shierholz, Davis & Kimball, 2014, S. 13f.), dass US-amerikanische Hochschulabsolventen immer öfter in Tätigkeiten unterhalb ihres Qualifikationsniveaus beschäftigt sind. 33,7 % der am Arbeitsmarkt partizipierenden Hochschulabsolventen waren im Jahr 2010 laut einer Studie des *Economic Policy Institutes* in Positionen beschäftigt, deren Ausübung entweder nur einen *High-School*-Abschluss oder gar keinen Schulabschluss erforderte. Hinzu kommt ein hoher Anteil, der einer Teilzeitbeschäftigung nachgeht (Vedder, Denhart & Robe, 2013, S. 12, [online]). Erklärt werden kann dies durch die positiven Attribute, die mit einem Hochschulabschluss verbunden sind: „It seems as if more employers are using bachelor’s degrees as a signal of drive and talent, regardless of the skills actually learned in college“ (Rampell, 2012, [online]). Dies verdeutlicht, dass eine Ursache in den zu hohen Ansprüchen der Unternehmen an die fachliche Qualifikation ihrer Beschäftigten und damit der Besetzung von Positionen mit überqualifiziertem Personal gefunden werden kann. Darüber hinaus geben die Bildungsambitionen der *High-School*-Absolventen diese gesellschaftliche Grundströmung in Form eines Strebens nach einem akademischen Abschluss wider. Eine bundesweite Langzeitstudie aus dem Jahr 2002 hat den höchsten angestrebten Bildungsabschluss amerikanischer *High-School*-Schüler untersucht. 72 % der Schüler verfolgten demnach das Ziel, mindestens einen Abschluss an einer vierjährigen Bildungsinstitution zu erreichen; lediglich 8 % wollten nach der *High School* direkt ins Berufsleben eintreten (Ingels et al., 2005, S. 22, [online]). Die nachstehende Abbildung 8 zeigt den höchsten Bildungsabschluss aller Erwerbstätigen auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt im Jahr 2016. Es wird deutlich, dass immer noch knapp 50 % ohne Abschluss einer Zwei- oder Vier-Jahres-Einrichtung am Arbeitsmarkt partizipieren.



Dass die Zahl der Absolventen mit tertiärem Bildungsabschluss nicht höher ausfällt, liegt u. a. an den stark gestiegenen Studiengebühren, die in den USA für einen Hochschulbesuch erhoben werden. Im Schuljahr 2013–2014 betragen die durchschnittlichen Gebühren für den Besuch einer staatlichen Hochschule im Durchschnitt 22.826 USD; für eine private Einrichtung wurde mit 44.750 USD fast das Doppelte erhoben. Vergleicht man diese Werte mit den Daten aus dem Jahr 1982–1983 kann eine Kostensteigerung von 125,5 % für die privaten und 129,1 % für die staatlichen Hochschulen festgemacht werden. Das mittlere Einkommen von Familien ist hingegen über den gleichen Zeitraum lediglich um 15,5 % gestiegen. Die Finanzierung der Studiengebühren erfolgt zum großen Teil durch die Aufnahme von Studienkrediten (Shierholz, Davis & Kimball, 2014, S. 25). Brown et al. (2014, [online]) ermittelten, dass zwischen 2004 und 2012 sowohl die Anzahl der Studienkredite als auch die durchschnittliche Kredithöhe pro Kreditnehmer um 70 % angestiegen ist (vgl. ebd. S. 5). Dies zeigt die hohe Bereitschaft der Amerikaner, in die eigene Hochschulbildung zu investieren. Im Gegenzug ist allerdings 2000–2014 die durch-

schnittliche Einkommenshöhe von Hochschulabsolventen erstmals um 7,7 % gefallen, was dazu führte, dass die Studienkredite nur mit Verzug oder gar nicht zurückgezahlt werden können (Shierholz, Davis & Kimball, 2014, S. 20).

Die Bereitschaft, private Aufwendungen in dieser Höhe zu übernehmen, findet ihre Wurzeln u. a. im wohlfahrtstaatlichen Umfeld, in dem sich Bildung in den USA vollzieht. Ein schwacher staatlicher Schutz gegen Arbeitslosigkeit oder Krankheit führt dazu, dass die hauptsächliche Sicherung des Lebensstandards durch den Einzelnen selbst erfolgen muss (vgl. z. B. Busemeyer, 2007; Espenhorst, 1995; Freisl, 1994). Mit dem Besuch einer angesehenen Hochschule und einem erfolgreichen Abschluss werden einkommenssteigernde Wirkungen verbunden, was letztlich als „die einzige Route zu besseren Jobs und damit zu einer besseren sozialen Absicherung“ erachtet wird (Busemeyer, 2007, S. 72).

Eine fehlende qualifikatorische Passung von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt kommt dadurch zustande, dass der Wahl des Studienfachs eine untergeordnete Bedeutung beigemessen wird (Shierholz, Davis & Kimball, 2014, S. 4). „The figures for upper-secondary education hide more subtle differences in the *content* of this education.“ (Estevez-Abe, Iversen & Soskice, 2001, S. 172). Durch diese unzureichende Verzahnung der formalen Qualifikationen der Erwerbstätigen mit den qualifikatorischen Anforderungen der Unternehmen, können die erlernten Fähigkeiten der Absolventen nicht in den Beruf eingebracht werden. Diese Entwicklung wird durch die Betrachtung der vakanten Stellen in bestimmten Qualifikationsbereichen und Industrien verstärkt. Eine Studie des Beratungsunternehmens Deloitte zusammen mit dem *Manufacturing Institute* stellte 2011 fest, dass 600.000 Stellen in der Fertigungsindustrie nicht mit Fachkräften besetzt werden konnten. Es handelte sich hierbei insbesondere um Vakanzen, die mit Technikern, Mechanikern, Handwerkern und anderen qualifizierten technischen Arbeitskräften gefüllt werden müssten (ebd. S. 2011, S. 1ff., [online]). Hochrechnungen zeigen, dass diese Zahl bis 2020 auf über 2 Millionen ansteigen kann. Dies betrifft v. a. die *middle-skills jobs*, womit Positionen gemeint sind, die in allen Industrien vorgefunden werden können, mehr Qualifikationen als einen *High-School*-Abschluss erfordern, aber unterhalb eines Bachelor-Studiums anzusiedeln sind. „The traditional middle of the job market – composed primarily of construction, production and clerical jobs that require fairly little education – has indeed been declining rapidly. But another set of middle-skill

jobs – requiring more postsecondary education or training – in health care, mechanical maintenance and repair and some services – is consistently growing, as are skill needs within traditionally unskilled jobs“ (Holzer, 2015, S. 1, [online]). Kochan, Finegold & Osterman (2012, [online]) halten fest, dass 69 Millionen US-Bürger im mittleren Qualifikationssegment tätig sind, was circa 48 % der arbeitenden Bevölkerung ausmacht. Hochrechnungen bis 2020 prognostizieren, dass dieser Bedarf weiterhin knapp 50 % der Arbeitsplätze ausmachen wird. Die höchste Nachfrage nach *middle-skills jobs* wird in den Branchen Tourismus, Administration, Gesundheitswesen, Vertrieb, Transport sowie in der Fertigungsindustrie erwartet (Achieve, 2012, S. 10). Arbeitsmarktprognosen für das Jahr 2020 machen allerdings eine fehlende Passung zwischen Arbeitskräftenachfrage und -angebot deutlich. Hierbei wird zu meist von einem Überangebot von Bachelor-Absolventen und einem Unterangebot von Erwerbspersonen mit mittlerem Qualifikationsniveau in den geforderten Fachrichtungen ausgegangen (Vedder, Denhart & Robe, 2013, S. 21f., [online]).

Im Folgenden soll eine Erläuterung der Ausgabenstruktur für Bildung in den USA Aufschluss darüber geben, worauf die Politik im Bildungssystem den (finanziellen) Fokus legt. Bei der Betrachtung können verschiedene Kenngrößen herangezogen werden, darunter der prozentuale Anteil der privaten und öffentlichen Ausgaben für die einzelnen Bildungssektoren, gemessen am Bruttoinlandsprodukt. Je höher der Prozentsatz ausfällt, desto mehr investiert der Staat in Bildung. Über alle Sektoren hinweg lagen die USA im Jahr 2011 um 0,8 % über dem OECD-Durchschnitt von 6,1 % (OECD, 2014, S. 222, [online]). Im primären, sekundären und nicht-tertiären post-sekundären Sektor lag der Wert mit 3,7 % leicht unterhalb des OECD-Durchschnitts (3,8 %), bei einem relativ geringen Anteil privater Ausgaben: Diese liegen mit 0,3 % des BIP noch unterhalb des deutschen Wertes von 0,4 %. Dies lässt sich u. a. auf das fehlende duale System zurückführen, da sich der deutsche Wert durch die Kostenbeteiligung der Unternehmen an der Berufsausbildung erläutern lässt. Betrachtet man die Gesamtausgaben der USA für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, fällt der Wert noch um einiges geringer aus: Lediglich 0,04 % des BIP werden für solche Maßnahmen aufgebracht, was deutlich macht, dass kaum eine staatliche Bezuschussung für Weiterbildung am Arbeitsplatz besteht. Der Wert von Deutschland liegt dagegen bei 0,24 % (OECD, 2016a, [online]). Anders fällt das Bild bei den privaten Bildungsausgaben im tertiären Sektor aus, wo die USA deutlich

über dem OECD-Durchschnitt liegen. Im öffentlichen Bereich hingegen liegen auch hier die Ausgaben allenfalls auf dem Niveau des OECD-Durchschnitts. Ein weiterer finanzieller Indikator für die vorherrschende Bildungspolitik eines Landes sind die Gesamtausgaben nach Bildungssektoren pro Schüler bzw. Student. Über alle Bildungssektoren hinweg belegen die USA nach der Schweiz den zweiten Rang, wobei die nähere Betrachtung zeigt, dass die hohen Ausgaben v. a. auf überdurchschnittliche private Ausgaben im Hochschulbereich zurückzuführen sind (OECD, 2014, S. 204ff., [online]). Es wird deutlich, dass das Muster der Bildungsausgaben den Fokus der Gesellschaft auf den tertiären Bildungssektor unterstreicht, und das Bild eines schwach institutionalisierten beruflichen Bildungssystems wird zusätzlich untermauert (Busemeyer, 2007, S. 59).

2.2.3.4 Demografisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Seit der ersten Volkszählung im Jahr 1790 hat die Bevölkerung in den USA stetig zugenommen. Dabei hat sich die Einwohnerzahl von 76 Millionen im Jahr 1900 auf 281 Millionen im Jahr 2000 mehr als verdreifacht. Sie liegt derzeit bei ca. 325 Millionen (Stand: Juli 2017), mit prognostizierten leichten Wachstumssteigerungen, v. a. in den Städten (U.S. Department of Commerce, 2017b, [online]). Die Entwicklung der Bevölkerungszahl lässt sich auf mehrere Faktoren zurückführen und wird zum einen durch die Differenz von Geburten und Sterbefällen determiniert. In den USA wird auch in Zukunft von mehr geborenen Kindern als Sterbefällen ausgegangen; die zusammengefasste Geburtenziffer lag im Jahr 2015 bei 1,9 (Kohn, 2017, [online]). Bei genauerer Betrachtung kann festgehalten werden, dass die Geburtenziffer v. a. durch die höhere Geburtenzahl der im Ausland geborenen US-Amerikaner stabil gehalten wird und im Jahr 2014 23 % der Neugeborenen aus Migrantenfamilien stammten (Livingston, 2016, [online]). Neben einem relativ niedrigen Geburtenniveau stellt, ähnlich wie in Deutschland, auch die Überalterung der Gesellschaft einen weiteren demografischen Trend dar. Es wird prognostiziert, dass der Anteil der ab 65-Jährigen an der US-Bevölkerung von 15 % im Jahr 2014 auf 24 % im Jahr 2060 ansteigen wird. Diese Verschiebung der Alterszusammensetzung zugunsten der älteren Bevölkerung wird dadurch begünstigt, dass die Lebenserwartung kontinuierlich zunehmen wird (Mather, Jacobsen & Pollard, 2015, [online]).

Ein weiterer Parameter der demografischen Entwicklung eines Landes ist die Wanderungsbilanz, die sich aus dem Saldo von Zu- und Abwanderung ergibt. Vor allem die internationale Zuwanderung kann in diesem Kontext schon immer als Strukturmerkmal der USA erachtet werden. Die Ureinwohner der USA ausgenommen, gilt für jedes Individuum, dass es entweder selbst oder seine Vorfahren einmal eingewandert sind (Lösche, 1989, S. 20ff.). Auch heute gelten die USA noch immer als eines der größten Einwanderungsländer der Welt, mit weiterhin steigenden Tendenzen.

Betrachtet man den Anteil der im Ausland geborenen US-Amerikaner an der gesamten US-amerikanischen Bevölkerung, dann ist er sowohl absolut als auch relativ seit 1970 kontinuierlich angestiegen (Gibson & Jung, 2007, S. 2). Im Jahr 2014 machten sie insgesamt 13,3 % der gesamten US-amerikanischen Bevölkerung aus und es wird prognostiziert, dass sich das sukzessive auf knapp 20 % im Jahr 2050 erhöhen wird (Colby & Ortman, 2015, S. 2, [online]). Zurückzuführen ist dieser Anstieg v. a. auf den stark steigenden Anteil der lateinamerikanischen und asiatischen Bevölkerung (Lee & Mather, 2008, [online]). Damit lässt sich festhalten, dass der prognostizierte Bevölkerungswachstum der US-amerikanischen Gesellschaft primär als Resultat einer andauernden Zuwanderung und damit eines steigend positiven Wanderungssaldos erachtet werden kann. Denn es ist davon auszugehen, dass die Differenz zwischen Geburten und Sterbefällen und damit das natürliche Bevölkerungswachstum auf einem relativ niedrigen Niveau verharren wird (Toossi, 2016, [online]).

Neben der Gesamtbevölkerung wächst auch die Gruppe der Arbeitskräfte in den USA kontinuierlich an. Wurde 1950 noch eine Erwerbstätigenzahl von 62 Millionen erfasst, wuchs sie bis 2005 auf 149 Millionen und betrug 2012 155 Millionen. Dies entspricht einer Beschäftigungsquote von 63,8 %, was sich u. a. auf den Eintritt der starken Geburtenjahrgänge zwischen 1946 und 1964 zurückführen lässt, die bis 1980 für jährliche Wachstumsraten der Erwerbstätigen von über 2 % sorgten. In den kommenden 50 Jahren wird ein moderater Rückgang dieser Wachstumsraten erwartet. Dies liegt v. a. daran, dass viele der erwähnten *Baby Boomer* in den Ruhestand übergegangen sein werden, wodurch ein hoher Anteil von qualifizierten Arbeitskräften dem Arbeitsmarkt nicht länger zur Verfügung steht (Burns, Barton & Kerby, 2012, [online]; Toossi, 2016, [online]).

Die ethnische Heterogenität der US-Gesellschaft spiegelt sich auch auf dem Arbeitsmarkt wider: 2005 betrug der Anteil der weißen Arbeitsmarktteilnehmer noch 69,6 %, und Vorausberechnungen sagen bis 2050 einen Rückgang dieser Bevölkerungsgruppe auf 51,4 % voraus, wohingegen der lateinamerikanische Anteil an Arbeitnehmern deutlich zunehmen und über 30 % ausmachen wird (Toossi, 2016, [online]). Dies zeigt auch Auswirkungen auf die verfügbaren Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt. Es wird davon ausgegangen, dass derzeit der vorhergesagte Rückgang des Arbeitskräftepotentials durch die Fachkräftezuwanderung aus qualifikatorischer Sicht nicht ausgeglichen werden kann. Dies liegt mitunter daran, dass insbesondere die in Mexiko geborenen Zuwanderer, die knapp 30 % der Einwanderungsbevölkerung ausmachen, zu gewissen Anteilen nur über einen vergleichsweise geringen Bildungsstand, oftmals unterhalb des *High-School*-Niveaus, verfügen (Cardenas & Kerby, 2012, [online]).

2.3 Struktureller Vergleich zwischen Deutschland und den USA

Die bisherigen Ausführungen haben ein schwach institutionalisiertes berufliches Bildungssystem in den USA offenbart, das einem dominanten Hochschulsektor gegenübersteht. Als ein Resultat davon ist ein vergleichsweise hoher Anteil von jungen Akademikern zu nennen, die sich entweder gezwungen sehen, Berufe aufzunehmen, die unterhalb ihres Qualifikationsniveaus liegen oder aber weiter in Bildung an führenden Hochschulen zu investieren, um sich so zu differenzieren. Zugleich hat die Darstellung des Arbeitsmarktes einen hohen Bedarf an *middle-skill jobs* heute wie auch in der Zukunft deutlich machen können. Dies führt schlussendlich zu einem Ungleichgewicht im qualifikatorischen Arbeitsangebot und der Arbeitsnachfrage, die mit den bestehenden Instrumenten nicht gefüllt werden kann.

Bereits vor über 20 Jahren wurden alle Vorteile des dualen Systems beschrieben und es wurde als Wundermittel für den US-amerikanischen Arbeitsmarkt gehandelt (Harhoff & Kane, 1997). Trotzdem hat sich das Modell, wie die Ausführungen gezeigt haben, bislang in den USA kaum durchgesetzt und wird nicht zur Lösung der oben genannten Herausforderungen eingesetzt. Im Folgenden sollen die beiden beruflichen Ausbildungssysteme in Deutschland und den USA miteinander verglichen werden, um signifikante Unterschiede zu identifizieren und dabei erste Anhaltspunkte für vorhandene Inkompatibilitäten auf der strukturellen Ebene zu erhalten.

Hierbei steht die Frage im Vordergrund, inwieweit die dominanten und dauerhaften Charakteristika und Komponenten des deutschen Ausbildungsmodells im US-amerikanischen System wiedergefunden werden können. Der Vergleich erfolgt auf der strukturellen Ebene und orientiert sich an den zuvor erarbeiteten Grundlagen der beiden Bildungssysteme. Dabei dienen die in Kap. 2.1.4 dargestellten Kernmerkmale als Tertium Comparationis, da das deutsche duale Berufsausbildungssystem für die USA einen Vorbildcharakter einzunehmen scheint.

2.3.1 Gesellschaftliche Akzeptanz einer betriebsgebundenen Berufs(aus-)bildung

Deutschland und die USA unterscheiden sich dahingehend, dass die duale Berufsbildung in Deutschland einen elementaren Bestandteil des gesamten Bildungssystems darstellt. Sie ist fest im nationalen Bildungssystem in der Sekundarstufe II verankert und macht dort den größten Bildungsbereich aus. Die Ausbildung in den 327 anerkannten Ausbildungsberufen erfolgt in der Regel alternierend an den beiden Lernorten Berufsschule und Ausbildungsbetrieb, die sich einen gemeinsamen Bildungsauftrag teilen. Die Auszubildenden sind zumeist im Alter von 16 bis 19 Jahren und können im Anschluss an eine erfolgreich absolvierte Berufsausbildung entweder in den Arbeitsmarkt eintreten oder unter bestimmten Voraussetzungen in den tertiären Bildungsbereich wechseln. Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen bilden die inhaltliche Grundlage und geben die Inhalte der Berufsausbildung an den Lernorten Schule und Betrieb innerhalb der jeweiligen Berufsbilder vor (Spöttl, 2016, S. 73). Trotz leicht rückläufiger Tendenzen liegt die Ausbildungsanfängerquote in Deutschland bei noch immer 52,4 % (Stand: 2015), mit nur geringfügigen Rückgängen bei den neu abgeschlossenen betrieblichen Ausbildungsverträgen gegenüber dem Vorjahr (BMBF, 2017, S. 49). Dies zeigt, dass die innerhalb des beruflichen Bildungswesens verliehenen Abschlüsse landesweite Akzeptanz finden und als qualifizierte Eintrittsmöglichkeit in das Berufsleben gewertet werden (Alexander & Pilz, 2004, S. 755).

Verglichen damit ist das US-amerikanische *Apprenticeship*-System weder im nationalen Bildungssystem verankert noch gibt es eine Verzahnung mit dem schulischen

(Berufs-)Bildungssystem. Die Auszubildenden beginnen ihre Berufsausbildung in einer der über 1.300 zur Auswahl stehenden *Apprenticeships* weitaus später im Verlauf ihrer Erwerbsbiografie, wodurch das Durchschnittsalter US-amerikanischer Auszubildender bei ca. 30 Jahren liegt. Es gibt keine bundeseinheitlichen inhaltlichen Standards und Ordnungsgrundlagen, weder für die betriebliche Ausbildung noch für die theoretischen Unterweisungen an einer Bildungseinrichtung (Rein, 2013, S. 28; Barabasch, 2007, S. 10).

Damit ist in den USA ein vergleichbarer Stellenwert von beruflicher Bildung nicht vorhanden. Schon immer wurde dort der hochschulischen Bildung eine dominante Stellung zugeschrieben und *Apprenticeships* kaum als Alternative zum Besuch einer universitären Einrichtung erachtet. In der Wahrnehmung der Gesellschaft scheinen Chancengleichheit, Freiheit und Einkommenssicherung nur durch einen erfolgreich absolvierten Hochschulbesuch realisiert werden zu können. Dies spiegeln die Bildungsambitionen der Teilnehmer, das Bildungsausgabemuster der Politik sowie die Einschreibestatistiken wider. Damit lastet auf den beruflichen Bildungsmaßnahmen das weit verbreitete Stigma, dass sie sich nur an bildungsschwache Schüler auf einem schwachen sozioökonomischen Niveau richten, denen durch diesen Pfad automatisch der Zugang zum beruflichen Erfolg erschwert wird. Gleiches gilt für öffentliche Berufsbildungsprogramme und zugehörige Einrichtungen, deren Stellenwert unter den allgemeinbildenden Institutionen anzusiedeln ist (Grubb, 1996b, S.185f.). „In the U.S., specialised institutions have always been viewed as less equitable than comprehensive institutions since they might trap certain students in vocational pathways from which they cannot escape“ (Grubb, 2006, S. 5).

Neben den genannten Akzeptanzproblemen der beruflichen Bildung kann der Bekanntheits- und Verbreitungsgrad von *Apprenticeship*-Programmen als weiterer Faktor für die geringe Teilnehmeranzahl verantwortlich gemacht werden. Die duale Berufsausbildung wird vornehmlich mit dem Baugewerbe in Verbindung gebracht, während das alternierende Konzept oder gar die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung weitgehend unbekannt bleiben. Aufgrund der seit Jahrzehnten niedrigen Teilnehmerzahlen beschreiben Experten das *Apprenticeship*-Wesen als „Amerikas bestgehütetes Geheimnis“ (BMBF, 2013, S. 34).

2.3.2 Berufsprinzip als Basis für die Strukturierung des Erwerbs von beruflicher Handlungskompetenz

Die Auseinandersetzung mit dem Berufsbegriff in beiden Ländern hat gezeigt, dass Deutschland und die USA sich in diesem Aspekt deutlich voneinander unterscheiden. Die Begriffe *job* und *occupation* haben bei Weitem nicht die Bedeutung und Implikationen, wie sie vom deutschen Berufsbegriff und dem damit einhergehenden Prinzip der Beruflichkeit ausgehen. Die Darlegungen in Kapitel 2.1.1 haben verdeutlicht, dass der Beruf in der deutschen Gesellschaft ein sinnstiftendes Element beinhaltet und durch seine Auswirkungen auf Verhaltensdispositionen und Lebensformen einen wesentlichen Beitrag zur Sozialisation leisten kann. Berufsbezeichnungen stellen in Deutschland stabile und betriebsunabhängige Kombinationen von Qualifikationen und Fähigkeiten dar, die gesellschaftsordnungspolitische Funktionen erfüllen. Damit existiert eine klare Vorstellung darüber, welche Kompetenzen und Qualifikationen für welches Berufsbild erforderlich sind. Durch diese inhaltliche Homogenität und Stabilität erhält der deutsche Arbeitsmarkt seine Struktur, und Unternehmen übertragen die hierarchisch abgestuften Handlungsspielräume in ihre gegebenen Strukturen (Hellwig, 2008, S. 257). Darüber hinaus gelten bundesweit standardisierte Ausbildungsordnungen, die dafür Sorge tragen, dass erbrachte Qualifikationsnachweise über die Grenzen der Bundesländer hinweg verglichen werden können. Dies sorgt für Transparenz, erhöht die Mobilität am Arbeitsmarkt und führt parallel dazu, dass Jugendlichen ein ausreichender Anreiz geboten wird, solche Bildungszertifikate zu erwerben.

Vergleichbare homogene Berufsbezeichnungen existieren in den USA nicht. Die frühe deutsche Festlegung auf einen Beruf oder einen beruflichen Sektor durch eine entsprechende Berufsausbildung oder ein Studium trifft dort auf eine weitaus größere Flexibilität. Ein Bachelor-Abschluss, der in einer Studienrichtung erreicht wird, kann mit einem Master in einer gänzlich anderen fortgesetzt werden (Bosch & Charrest, 2008, S. 439). Die Durchlässigkeit, die im dortigen Bildungssystem vorzufinden ist, geht auf einen ebenso durchlässigen Berufsbegriff zurück. Dies bedeutet, dass es nur wenige formale Hindernisse dafür gibt, eine bestimmte Berufslaufbahn einschlagen zu können. Die Differenzierung erfolgt – zumindest im akademischen Be-

reich – durch die erworbenen Abschlüsse an den jeweiligen Einrichtungen im tertiären Sektor. Aufgrund der Heterogenität und Pluralität der Angebote und der institutionellen Offenheit können Abschlüsse und Institutionen im beruflichen Bereich nicht als strukturgegebenes Ordnungselement herangezogen werden. Es finden sich sowohl Ansätze nach Vorbild des deutschen dualen Systems als auch rein Output-orientierte Modelle, die insbesondere in England vorzufinden sind (Ziehm, 1998, S. 13). Die Beschäftigung in den jeweiligen Berufen erfolgt damit weniger aufgrund vorhandener formaler Qualifikationen, sondern hängt stärker von den personalen Kompetenzen des Individuums ab (Ziehm, 1998, S. 90f.). Berufliche Qualifizierung erfolgt demnach innerhalb von unstrukturierten Ausbildungspfaden und Schulen entscheiden weitgehend selbstbestimmt über ihr Fächerangebot und Curriculum.

Die Unterschiede zeigen sich auch in den Zielsetzungen, die mit beruflicher Bildung verfolgt werden. In Deutschland soll im Rahmen eines geordneten Ausbildungsgangs berufliche Handlungskompetenz vermittelt werden (siehe Kap. 2.1.2). In den USA hingegen stehen der schnelle Kompetenzerwerb und die direkte Verwertbarkeit des erworbenen Wissens für die Unternehmen im Vordergrund. Dies soll in Form einer „sequence of courses“ (Perkins Act, 1990) geschehen, was dem deutschen Bild der Beruflichkeit und Ganzheitlichkeit konträr gegenübersteht. Während die US-Unternehmen für sich einen unmittelbaren Nutzen in der berufs- und tätigkeitsspezifischen Qualifizierung ihrer Arbeitskräfte sehen, wird der Herausbildung berufsübergreifender Handlungskompetenz wenig Mehrwert attestiert (Grubb, 1996b, S. 184). Aufgrund der hohen Flexibilität auf dem US-Arbeitsmarkt, dem fehlenden Kündigungsschutz und den geringen Kosten im Falle von Personalfreisetzung, wird die Investition in Auszubildende als zu risikoreich erachtet. Das vorherrschende Risiko, Auszubildende z. B. durch poaching zu verlieren, führt dazu, dass US-amerikanische Unternehmen bevorzugt ihre Trainingsmittel in langjährig erfahrene Mitarbeiter und nicht in junge ungelernete Fachkräfte, investieren.

Dies wird durch die unterschiedlichen Vorstellungen von Lehren und Lernen verstärkt und kann anhand der Ausführungen zu Deweys in den Pragmatismus eingebundenen Grundpositionen deutlich gemacht werden. Deweys Theorie ist geprägt durch die Auffassung, dass Lernen über das konkrete Tun erfolgen muss und Erziehung in erster Linie Handeln darstellt. Eine Anbindung an Geist, Ideale oder Tugen-

den, wie dies in Deutschland diskutiert und realisiert wurde, findet in seinen pragmatischen Überlegungen keinen Anklang. Durch Dewey fand die Aussage Learning by Doing ihre Prägung, die in den USA als eine der fest verankerten Ideen dazu gilt, wie Bildung und Lernen zu erfolgen haben (Münch, 1989, S. 150).

2.3.3 Alternierender Kompetenzerwerb

Das deutsche System kennzeichnet nicht nur der alternierende Kompetenzerwerb in den beiden Lernorten Betrieb und Schule, sondern insbesondere die ausgeprägte Einbindung der Unternehmen und die zentrale Bedeutung des betrieblichen Lernortes. Die überwiegende Ausbildungszeit erfolgt in den Unternehmen; in einem deutlich geringeren Umfang besuchen die Auszubildenden die Berufsschule. Traditionell besteht bei den deutschen Betrieben ein hohes Interesse, sich an der beruflichen Erstausbildung zu beteiligen. Darüber hinaus zeigt die öffentliche und politische Diskussion, dass von ihnen gleichermaßen erwartet wird, sich an der dualen Berufsausbildung zu beteiligen und Verantwortung hinsichtlich der Organisation übernehmen (Frommberger, 2005, S. 7).

In den USA können die Lernorte Betrieb und Berufsschule nicht fest institutionalisiert vorgefunden werden und es besteht auch keine systematische Verknüpfung zwischen ihnen. Damit wird die Vermittlung von theoretischer und praktischer Kompetenz fast vollständig voneinander separiert. Der berufliche Qualifikationserwerb erfolgt zumeist im weit verbreiteten Training *on-the-job* und beinhaltet die Vermittlung erforderlicher Kompetenzen für die Tätigkeit, ohne zwingende Bindung an industriebezogene Standards. Durch die Abwesenheit von Kompetenzmodellen und Standards bleibt es für Unternehmen schwierig, den Erfolg und die Wirksamkeit ihrer betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten zu messen und zielgerichtet Qualifikationslücken zu schließen. Gerade aufgrund dieser fehlenden Standards besteht ein hoher Bedarf nach Kompetenzmessung, um zu überprüfen, ob Individuen die erforderlichen Voraussetzungen erfüllen. Allerdings basieren die Messverfahren auf keinem einheitlichen Verständnis von Kompetenz oder beruflicher Handlungskompetenz. Trotz einiger Standardisierungstendenzen, z. B. durch die *Career Clusters*, gibt es keine Bewegungen hin zu einer bundesweiten Einigung auf berufliche Kompetenzstandards für definierte Ausbildungsberufe oder Berufsbilder, v. a. nicht auf

Basis einer staatlich gesteuerten Normierung. Dies kann u. a. als Ergebnis davon geltend gemacht werden, dass der gesamte Bildungsbereich in der Verantwortung der Einzelstaaten liegt. Die Bildungseinrichtungen haben jeweils die alleinige Hoheit über die Ausgestaltung ihres Curriculums, und eine formale Bestätigungspflicht durch Behörden oder staatliche Stellen besteht nur in den wenigsten Fällen. Zertifikate werden in den USA nach Abschluss des Zwei-Jahres-Colleges verliehen, sie können aber gleichermaßen durch private oder öffentliche Weiterbildungseinrichtungen nach erfolgreicher Kursteilnahme ausgestellt werden. „Tour guides can choose among nine credentials; chemical technicians decide between 22, while computer network support specialists can choose out of no less than 179 different credentials“ (Kuczera & Field, 2013, S. 80). Damit wird deutlich, dass v. a. im Facharbeiterbereich die Auswahl der verleihbaren Zertifikate als stark heterogen bezeichnet werden kann, wodurch eine enorme Volatilität hinsichtlich ihrer Güte und Vorhersagekraft für den beruflichen Erfolg besteht. Dies gilt nicht für *Associate Degrees*, Bachelor- und Masterabschlüsse, die eine landes- und industrieübergreifende Gültigkeit und Bekanntheit vorweisen können (Kreysing, 2001, S. 37).

Der Lernort *Vocational School*, stellvertretend für die Bildungseinrichtungen, in denen der theoretische Kompetenzerwerb erfolgt, ist, anders als in Deutschland, nicht flächendeckend etabliert, sondern die Funktion kann und wird durch eine enorme Bandbreite an Einrichtungen übernommen. Dies zeigt sich auch in der Anzahl der verpflichtenden theoretischen Unterrichtsstunden, die innerhalb eines registrierten US-amerikanischen Ausbildungsangebotes absolviert werden müssen. Im Vergleich zu Deutschland ist die vorgegebene Stundenzahl weitaus geringer und es gibt keine eigens eingerichteten Lernorte, an denen der Unterricht zu erfolgen hat. In der Folge nimmt die Theorievermittlung oftmals eine untergeordnete Stellung ein. Dies wird dadurch untermauert, dass der Unterricht in *Apprenticeship*-Programmen zuweilen abends außerhalb der regulären Arbeitszeit angeboten wird und keine Vergütung der absolvierten Stunden durch den Arbeitgeber erfolgt (Holtfrerich, 1991, S. 202). In Deutschland hingegen sind Theorieanteile ein fester Bestandteil der dualen Berufsausbildung, so dass sie während der regulären Arbeitszeit stattfinden und die Auszubildenden dafür voll vergütet werden. Der Erwerb und die Übernahme von dabei entstehenden Kosten wird fast vollständig in der Verantwortung des Einzelnen gesehen.

Die Dualität umfasst auch das Nebeneinander zwischen betrieblichen Ausbildern und akademisch ausgebildeten Berufsschullehrern. Bei diesem Merkmal bestehen zwischen Deutschland und den USA Unterschiede bei der Qualifizierung der betrieblichen und der schulischen Lehrkräfte. Verglichen zu Deutschland existiert keine professionelle Ausbildung in Form eines Wirtschaftspädagogik-Studiengangs, was auf die fehlende Institution der Berufsschule zurückzuführen ist (vgl. Schütte, 2001, S. 224ff.). Folglich kommt es zu Unterschieden, was die Qualifikationen des beruflichen Lehrpersonals angeht. Sofern die beruflichen Bildungsangebote an einer *High School* absolviert werden, greifen die formalen Anforderungen, die von den einzelnen US-Staaten an *High-School*-Lehrer gestellt werden. Dies ist zumeist ein erfolgreich absolvierter Bachelor-Abschluss im Studienfach *Education* (Lynch & Ruhland, 2007, S. 295). Allerdings ist ein Studium an einer Hochschule keine notwendige Mindestvoraussetzung, um an einer der vielzähligen beruflichen Bildungsinstitutionen unterrichten zu können. Anstatt der akademischen Qualifikation wird ein stärkerer Fokus auf die berufspraktische Erfahrung und Eignung gelegt (Münch, 1989, S. 140). Dies gilt auch für die Qualifikation der innerbetrieblichen Ausbilder: Es existiert kein systematisches Qualifizierungsangebot, so dass die betriebliche Betreuung der Auszubildenden grundsätzlich durch jeden Mitarbeiter erfolgen kann.

In Deutschland existiert neben der Dualität der Lernorte eine Finanzierungsdualität im Berufsausbildungssystem. Die Kosten, die im Rahmen des Lernortes Berufsschule entstehen, werden durch den Staat getragen, während die Unternehmen für alle berufspraktischen Aufwendungen und die Ausbildungsgehälter aufkommen. Diese Dualität findet sich nicht in den *Registered-Apprenticeship*-Programmen der USA wieder, da die Kosten fast vollständig bei den Unternehmen liegen. Staatliche Gelder fließen primär in die Unterhaltung der Institutionen auf bundesstaatlicher Ebene. Das Budget des *Office of Apprenticeship* und des *Department of Labor* für das Ausbildungswesen ist im Vergleich zu Fördermitteln für andere staatliche Programme gering. Das Beispiel South Carolinas hat allerdings gezeigt, dass bereits mit verhältnismäßig geringen Steueranreizen und Zuschüssen für kooperierende Unternehmen und Bildungseinrichtungen eine signifikante Erhöhung der Ausbildungszahlen erreicht werden kann.

Auszubildende in Deutschland akzeptieren für die Dauer der Berufsausbildung ein reduziertes Gehalt, welches sich stufenweise in Abhängigkeit vom Ausbildungsjahr

erhöht. In den USA werden derart reduzierte Ausbildungsgehälter nicht immer von den Auszubildenden akzeptiert. Dies liegt an den geringen nationalen Standards und der fehlenden bundesweiten Anerkennung der erworbenen beruflichen Zertifikate und Abschlüsse, so dass kaum ein Anreiz besteht, ein geringeres Gehalt während der Ausbildungszeit in Kauf zu nehmen (Dustmann & Schoenberg, 2008, S. 87). Ganz anders sieht die Investitionsbereitschaft für tertiäre Bildung aus: Um die jährlich steigenden Studiengebühren tragen zu können, wird eine zunehmende Verschuldung durch die Kreditaufnahme in Kauf genommen, da dies als sinnvolle Investition in die persönliche und berufliche Zukunft mit hohen Renditeaussichten erachtet wird.

Neben der Kofinanzierung umfasst die Dualität in Deutschland auch das Nebeneinander zweier rechtlicher Sphären. Fällt der praktische Anteil der Berufsausbildung in den privatrechtlichen Bereich und somit unter das BetriebsVG und JArbSchG, unterliegen die Auszubildenden ansonsten dem BBiG und der HwO sowie den Bestimmungen der jeweiligen Schulgesetze der Länder (Ragutt, 2015, S. 65). In den USA bildet die gesetzliche Grundlage für die *Registered Apprenticeships* auf Bundesebene der 1937 erlassene *National Apprenticeship Act*. Die hierin enthaltenen Standards wurden zum Schutz der Auszubildenden erlassen und adressieren v. a. formale Aspekte, etwa die Zusammensetzung der JACs oder die Rolle des DOL. Verglichen mit dem rechtlichen Rahmen, der in Deutschland vorgegeben wird, finden sich keine Vorgaben zur inhaltlichen Ausgestaltung und Organisation der *Apprenticeships*. Darüber hinaus haben die Einzelstaaten eigene gesetzliche Regelungen unter Beachtung der bundesstaatlichen Standards von *Apprenticeships* verabschiedet (Münch, 1989, S. 115). Aufgrund der Abwesenheit von zentral vorgegebenen Inhalten der Berufsbilder gelten jeweils die Bestimmungen der Bildungsgesetze der Einzelstaaten.

2.3.4 Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft

Es ist deutlich geworden, dass berufliche Bildungssysteme, verglichen mit dem allgemeinen Bildungssystem, in weitaus stärkerer Interdependenz mit den Anforderungen des lokalen Arbeitsmarktes, demografischen Variablen, der verantwortlichen

Kommunalpolitik und den jeweiligen Institutionen stehen (vgl. z. B. Bosch & Charest 2008). Sie sind folglich zumeist eingebettet in ein komplexes Akteursgeflecht, das aus einer Vielzahl von Akteuren in unterschiedlichen Subsystemen besteht. Die Theorie von Hall und Soskice (2001) liefert einen Rahmen, um die unterschiedliche Einbettung der Systeme in Deutschland und den USA zu begründen. Nach den Autoren können alle Volkswirtschaften zwei idealtypischen Marktökonomien zugeordnet werden können: der koordinierten und der liberalen. Deutschland wird nach Hall und Soskice der koordinierten Marktökonomie zugeordnet, womit einhergeht, dass Unternehmen hohen Wert auf qualifiziertes Personal legen, welches mit ausreichender Handlungsfreiheit und notwendigen Informationen zur Aufgabenerledigung ausgestattet ist. Branchen- und industrieweite Tarifverträge sorgen für vergleichbare Löhne in bestimmten Qualifizierungsstufen, und unbefristete Arbeitsverträge verschaffen den Mitarbeitern Arbeitsplatzsicherheit sowie die Ermutigung, unternehmensbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben (Hall & Soskice, 2001, S. 25). Ein relativ strikt gehandhabtes Arbeitsrecht gibt Unternehmen den Anreiz, in ihr Bestandspersonal zu investieren, anstatt fortlaufend potentiell höher qualifizierteres und günstigeres Personal auf dem externen Arbeitsmarkt zu rekrutieren (Anderson & Hassel, 2008, S. 7, [online]). Die duale Berufsausbildung wird hierbei als ein öffentliches Gut behandelt, dessen Aufrechterhaltung und Finanzierung gesamtgesellschaftlich getragen werden muss (Büchtemann, Schupp & Soloff, 1993, S. 516).

Die USA gehören zu den liberalen Marktökonomien, in denen Arbeitsmärkte weitaus fluidere und mobiler beschrieben werden. Mitarbeiter investieren verstärkt in einen allgemeinen Kompetenzerwerb, der sich schneller anwenden und von einer Unternehmung auf die andere übertragen lässt. Unternehmenseigene Ausbildungssysteme, verbunden mit einer unternehmensspezifischen Qualifizierung, haben dadurch sowohl für die Unternehmen als auch für die Beschäftigten eine weitaus geringere Attraktivität. Aus Sicht der Unternehmen wird das Risiko einer Fehlinvestition als zu hoch bewertet, da ein potentielles Fluktuationsrisiko besteht (Hall & Soskice, 2001, S. 30). Arbeitnehmervertretungen sind in den USA aufgrund weitaus geringerer gewerkschaftlicher Organisationsgrade weniger einflussreich, so dass die Ausgestaltung und Kontrolle über das berufliche Bildungssystem allein bei den Einzelstaaten und den Unternehmen liegt, was eine Fragmentierung der beruflichen

Bildungslandschaft zur Folge hat. Damit fehlt es in den USA an einem breiten gesellschaftspolitischen Konsens, um die flächendeckende Einführung eines dualen Ausbildungssystems zu ermöglichen. Als Resultat hiervon ist eine starke Heterogenität von Bildungsanbietern zu nennen, die primär marktorientierte Abläufe zum Ziel haben.

Daneben kommt in den USA noch das hohe Autonomiestreben der Unternehmen zum Tragen, was eine weitgehende Enthaltung des Staates in der wirtschaftlichen Tätigkeit und im Arbeitsmarkt nach sich zieht. Die Rolle des Staates in Bildungsfragen kann damit als weiteres strukturelles Unterscheidungskriterium zwischen Deutschland und den USA festgemacht werden. Während in Deutschland der Staat im Bildungs- und Berufsbildungssystem eine regulierende und steuernde Rolle wahrnimmt, ist deutlich geworden, dass dies in den USA nicht der Fall ist. Dort ist die Funktion weitgehend auf die Bereitstellung von finanziellen Fördermitteln beschränkt und auf sozialpolitische Vorgaben, für welche Programme oder Personengruppen diese Gelder ausgeschüttet werden sollen.

Eine weitere Unterscheidung ergibt sich durch die Betrachtung der Sozialsysteme beider Länder. In Deutschland wird damit der Auftrag verbunden, den Einzelnen vor Risiken zu schützen und dadurch für Sicherheit und Stabilität zu sorgen. Auf den Arbeitsmarkt bezogen bedeutet dies Schutz vor Arbeitslosigkeit, Invalidität sowie Unfällen. Diese Absicherung gilt auch für Auszubildende. In den USA hat dieses Sozialsystem eine andere Ausprägung und bietet insbesondere für Berufsanfänger weit weniger Schutz. Soziale Leistungen sind nur relativ schwach entwickelt und v. a. auf die Vermeidung von Armut ausgerichtet. Diesem Aspekt liegt der Grundgedanke zugrunde, dass jeder seine Arbeitsfähigkeit aus eigener Kraft zu sichern hat und der Staat lediglich einen Rahmen liefern kann und soll (Petring et al., 2012, S. 36).

Darüber hinaus ist der geringe Stellenwert auffällig, den der Bund und damit das *Office of Apprenticeship* einnehmen. Da keine Richtlinienkompetenz besteht und finanzielle Fördermittel sowie inhaltliche Unterstützung nur in geringem Maße bereitgestellt werden, gehen kaum Vorteile von einer Registrierung der *Apprenticeship*-Programme aus. Die Zusammenarbeit mit den zuständigen Regierungsstellen

erfolgt auf rein freiwilliger Basis und es bestehen geringe Kooperations- oder Koordinationsnotwendigkeiten. Die Ausbildungsangebote der deutschen Unternehmen Siemens, BMW und Volkswagen haben gezeigt, dass eine berufliche Qualifizierung nach deutschem Ausbildungsmodell nicht nur möglich, sondern auch erfolgreich umsetzbar ist. Die Betrachtung zeigt allerdings auch, dass keins der Programme beim OA registriert worden ist und es sich bei allen Umsetzungsbeispielen um Individuallösungen handelt. Im Staat North Carolina sind neben Siemens auch Unternehmen wie Boeing, Bosch und Michelin tätig, die alle eigene Kooperationsvereinbarungen mit regionalen Schuleinrichtungen zur Fachkräftequalifizierung geschlossen haben. Dies führt nicht nur zu höheren Kosten für die einzelnen Unternehmen, sondern auch zu einer immer größer werdenden Intransparenz des Systems.

Der strukturelle Vergleich hat verdeutlicht, dass starke Unterschiede zwischen den beiden Staaten bestehen und die wesentlichen Merkmale des deutschen dualen Systems entweder gar nicht, modifiziert oder stark angepasst in den US-amerikanischen Kontextbedingungen vorgefunden werden können. Darüber hinaus verweist die grundlegend abweichend verlaufene historische Entwicklung beider beruflichen Bildungssysteme auf das Vorhandensein grundlegender Differenzen. Dies unterstützt die Annahme, dass berufliche Bildungssysteme immer ein Produkt ihrer jeweiligen kulturspezifischen Besonderheiten und historischen Entwicklungen ihrer Gesellschaft darstellen. Dies wird durch die Tatsache verstärkt, dass bislang alle Implementierungsversuche des deutschen dualen Systems in den USA gescheitert sind und das dortige *Apprenticeship*-System fast vollständig an Wirkkraft verloren hat.

Dementsprechend muss die Frage gestellt werden, ob weitere Transferversuche des deutschen Systems bzw. der Ausbau des *Apprenticeship*-Systems in den USA überhaupt sinnvoll erscheinen oder ob dieser systematischen Verbindung von berufsorientierter Theorie und praktischem Lernen im Betrieb entscheidende institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen diametral entgegenstehen.

Die Antwort auf diese Frage kann durch die dargestellten bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen gegeben werden. Diese bestehen in einer an-

dauernd hohen Jugendarbeitslosigkeit; der fehlenden Passung zwischen nachgefragten und angebotenen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt, die verstärkt zu einer unterwertigen Beschäftigung von Hochschulabsolventen führt; sowie der Zunahme der ‚*Some-college*-Absolventen‘, die wenig aussagekräftige Bildungszertifikate einer berufspraktischen Qualifizierung vorzuziehen scheinen. Ferner haben die Ausführungen zu den demografischen Entwicklungen gezeigt, dass es gelingen muss, das Ausscheiden qualifizierter Fachkräfte, insbesondere in bestimmten Industrien und Branchen, angemessen zu kompensieren. Diese und noch eine Reihe weiterer Herausforderungen, die im Rahmen der obigen Ausführungen dargestellt wurden, zeigen, dass die derzeit eingeschlagene Politik des *college for all* nicht ausreichend in der Lage ist, die erforderlichen Lösungen anzubieten (Rauner, 2010). Infolgedessen werden duale Ausbildungsmodelle weiterhin als mögliche Lösungsmaßnahmen diskutiert, um diesen Problemen erfolgreich zu begegnen (Pilz & Li, 2014, S. 18).

Im nächsten Schritt sollen die kulturellen Grundhaltungen und Überzeugungen der USA ermittelt werden, die eine Einführung des dualen Ausbildungsmodells nach bundesdeutschem Vorbild behindern, um auf dieser Basis Ansätze für ein funktionsfähiges System entwickeln zu können.

3 Kulturelle Spezifika und ihr Einfluss auf duale Berufsausbildungsstrukturen

Nach einer primär auf der Makroebene erfolgenden Betrachtung des derzeitigen US-amerikanischen *Apprenticeship*-Wesens soll nun der Fokus auf eine kulturalistische Perspektive gelegt werden. Im Vordergrund stehen dabei die Annahmen, dass berufliche Ausbildungssysteme in Abhängigkeit von ihrem kulturell-historischen Kontext stehen und dass der gesellschaftliche Wertekodex, die kollektiven Denkvorstellungen, Muster, Normen sowie Standards, das deutsche duale Ausbildungssystem entscheidend prägen. Bestätigung erfährt diese Annahme durch Harris und Deißinger (2003), die konstatieren, „Apprenticeship is a cultural experience“ (ebd. S. 23), sowie Deißinger (2008), der die „cultural patterns underlying apprenticeship“ (ebd. S. 33) für die unterschiedliche Relevanz beruflicher Bildungssysteme verantwortlich macht.

Da es bislang trotz mehrfacher Versuche nicht gelungen ist, ein System nach deutschem Vorbild in den USA zu etablieren, wird von der These ausgegangen, dass Inkompatibilitäten zwischen den grundlegenden US-amerikanischen Kulturspezifika und dem deutschen dualen Berufsausbildungssystem bzw. einzelnen Elementen zu bestehen scheinen. Durch das Wissen über die voneinander abweichenden nationalen Wertemuster, die das Denken und Handeln der US-amerikanischen und deutschen Gesellschaft prägen, können diese Inkompatibilitäten transparent gemacht werden. Mit Hilfe dieser Erkenntnis können die Fragen beantwortet werden, welche kulturellen Spezifika die Implementierung behindern und wie eine Implementierung deutscher Ausbildungsstrukturen doch noch gelingen kann, um einen Beitrag zur Bereitstellung von Fachkräften für die mittlere Qualifikationsebene zu leisten.

3.1 Methodologische Vorüberlegungen

Das Vorgehen im vorliegenden Kapitel richtet sich an der Zielsetzung aus, anhand der kulturellen Spezifika Deutschlands und der USA und der daraus resultierenden Unterschiede Implikationen für duale Berufsausbildungssysteme abzuleiten. Dies setzt die Annahme einer kulturellen Bedingtheit von Bildungs- und Erziehungsprak-

tiken voraus (Caruso, 2013, S. 45). Dabei wird nicht von einer automatischen Bindung des Kulturbegriffs an den Begriff der Nation ausgegangen. Allerdings soll vor dem Hintergrund der Forschungsfrage der Fokus auf die Erfassung der spezifischen Wert- und Normorientierungen auf Ebene der Nationalkultur gelegt werden (Bettmann & Roslon, 2013, S. 20).

Der methodische Zugang erfolgt über die qualitative Sekundäranalyse wissenschaftlicher Studien und ist komparatistisch angelegt. Dabei soll sich dem Kulturbegriff zunächst auf deskriptive Weise angenähert und ein Verständnis von Kultur dargelegt werden, welches der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt. Der Vergleich erfolgt in Anlehnung an das Modell von George Bereday (1964), der diesen Prozess in vier Stufen einteilt (ebd. S. 9). In der ersten Stufe findet eine Deskription der zu beschreibenden Phänomene statt. Hierfür werden Informationen zum Untersuchungsgegenstand gesammelt und in deskriptiver Form aufbereitet (Parreira do Amaral, 2015, S. 115). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird erfolgt keine Datenerhebung, sondern es handelt sich um eine Analyse und Interpretation bereits vorhandener ausgewählter Studien, die Informationen zu den kulturellen Spezifika der USA und Deutschlands enthalten. Im zweiten Schritt erfolgt die Interpretation dieser Daten nach Bereday (1964) vor ihren politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen, kulturellen und historischen Hintergründen (vgl. ebd. S. 18f.). Diese Beschreibung bleibt innerhalb des jeweiligen kulturellen Raums verhaftet und erfolgt noch nicht vergleichend (Parreira do Amaral, 2015, S. 115). Da in der vorliegenden Arbeit keine Primärdaten erzeugt oder darauf zurückgegriffen wird, handelt es sich nicht um ein klassisches interpretatives Verfahren, in dem universale gesellschaftliche Sinn- und Handlungsstrukturen gewonnen und interpretiert werden (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009, S. 17). Überdies muss berücksichtigt werden, dass es sich aufgrund des sekundaranalytischen Vorgehens um Datenmaterial handelt, welches bereits auf Interpretation beruht. Das verwendete Datenmaterial soll sowohl eine etische als auch eine emische Betrachtungsweise auf die US-amerikanische und deutsche Kultur repräsentieren. Für den etischen Ansatz werden die Kulturdimensionen Hofstede's verwendet, für den emischen die Kulturstandards nach Thomas. Bei beiden wird der Blick auf kulturgebundene Wertorientierungen gelenkt, deren Wissen dazu dienen soll, für unterschiedliche Wahrnehmungsmuster und

Deutungsmöglichkeiten zu sensibilisieren (Freitag, 2016, S. 13). Bei beiden Ansätzen erfolgte die Ermittlung relativ, das heißt in Abgrenzung zu einer anderen Kultur. Darüber hinaus ist anzumerken, dass beide Ansätze dem Vorwurf unterliegen, Kulturen zu homogenisieren und zu verabsolutieren sowie inhaltlich zu stark zu verallgemeinern. Scheffer (2009) hält allerdings fest, dass es „kontextgebunden möglich [wird], eine Bestimmung, Abgrenzung und Generalisierung von Kultur nachvollziehbar zu gestalten“ (ebd. S. 27f.). Da die durch die beiden Ansätze erhobenen Kulturmerkmale ausschließlich innerhalb eines eng definierten Kontextes Gültigkeit beanspruchen und die Interessen des Erkenntnisgewinns klar formuliert werden, wird deutlich, nach welcher Maßgabe diese Standardisierungen betrachtet werden. Vor dem Hintergrund der gestellten Forschungsfrage eignet sich daher die interkulturelle Analyse anhand beider Methoden, da sie die Möglichkeit zur „Herausarbeitung der Besonderheiten einer Kultur und der Ursachen dieser Besonderheiten“ (Dreyer, 2011, S. 92) bieten. Darüber hinaus muss festgehalten werden, dass es kaum alternative Modelle gibt (vgl. z. B. Hall & Hall, 1990; Hampden-Turner & Trompenaars, 1995), aus denen Rückschlüsse auf kulturelle Spezifika und Wertvorstellungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene möglich sind (Rathje, 2009, S. 38).

Zur Beantwortung der beiden Fragen, welche kulturellen Differenzen zwischen Deutschland und den USA bestehen und welche Wirkung diese Differenzen auf das duale Berufsausbildungssystem haben, werden die gewonnenen Erkenntnisse zu einer zusammenfassenden Darstellung weiterverarbeitet. Diesen dritten Schritt des Vergleichsprozesses bezeichnet Bereday (1964) als Juxtaposition (vgl. ebd. S. 22), welche die Festlegung der Kriterien für die Vergleichbarkeit der vorliegenden Daten beinhaltet. Die Daten werden demgemäß so gegenübergestellt, dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten hervorgehoben werden können. Folglich setzt die Vergleichbarkeit von zwei Kulturen in der Regel ein gemeinsames Drittes voraus, auf das sich der Vergleich bezieht. Diese übergeordneten Vergleichspunkte können nach Müller (1986) an „kulturübergreifenden, an gesellschaftlichen Grundbedürfnissen orientierten Oberbegriffen [festgemacht werden,] von denen aus kulturspezifische Realisierungen konzeptualisiert werden können“ (ebd. S. 59). Das Ähnliche liegt damit auf abstrakter Ebene vor, auf der konkreten Ebene wird dann nach dem kulturspezifisch Unterschiedlichen gesucht. In der vorliegenden Untersuchung erfolgt dieser Vergleich nicht anhand eines gemeinsamen Dritten, das vorhanden ist. Vielmehr stellt

der Zielpunkt des Vergleichs das Tertium Comparationis dar, nämlich die Übertragung der Erkenntnisse auf duale Berufsausbildung (Waterkamp, 2006, S. 207). Daher sollen keine neuen Oberbegriffe zur Systematisierung generiert werden, sondern die Kulturstandards als ordnende Vergleichspunkte in Form einer Gegenüberstellung herangezogen werden. Der eigentliche Vergleich stellt den vierten Schritt im Stufenmodell nach Bereday (1964) dar (ebd. S. 25). Orientiert an den Kulturstandards und ergänzt durch die Erkenntnisse, die aus Hofstedes Untersuchung gewonnen wurden, erfolgt ein paralleler Vergleich der kulturellen Spezifika. Dabei werden die Kulturstandards „miteinander konfrontiert in der Absicht, Unterschiede (und Übereinstimmungen) sichtbar zu machen, gegebenenfalls sie auch zu deuten und zu erklären“ (Seidenfaden, 1966, S. 13). Bei dem vorliegenden komparativen Vorgehen muss berücksichtigt werden, dass es sich um die Gegenüberstellung von relational gewonnenen Daten handelt. Diese Relationalität wird als wesentlicher Bestandteil anerkannt und forschungspraktisch berücksichtigt (Weidemann, 2011, S. 12). Durch den Vergleich von relational gewonnenen Aussagen können keine Erkenntnisse abgeleitet werden, die den Anspruch auf universelle Gültigkeit erheben. Daher können nur erneut kulturrelationale Erkenntnisse hervorgebracht werden. Die Gegenüberstellung der ermittelten kulturellen Spezifika und das Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden legen die Basis für den nächsten Schritt. Dabei wird die wissenschaftliche Herausforderung in der kritischen Analyse der Bedeutung dieser kulturellen Zuschreibungen für die duale Berufsausbildung gesehen (Dirim et al., 2016, S. 3). Hierfür werden die prägnantesten kulturellen Unterschiede herangezogen und deren Bedeutung für die wesentlichen Merkmale dualer Ausbildungsstrukturen diskutiert. Die Auseinandersetzung erfolgt anhand der wesentlichen strukturellen Unterschiede beider Systeme, die in Kap. 2.3 erarbeitet wurden. Resultierend daraus werden die wesentlichen kulturellen Hindernisse für die Etablierung deutscher dualer Ausbildungsstrukturen in den USA offenbar.

3.2 Theoretische Grundlagen und Forschungsansätze

3.2.1 Annäherungen an den Kulturbegriff

Kultur wird im heutigen Sprachgebrauch umfassend definiert und diskutiert, wobei letztlich keine allgemeingültige und eindeutige Begriffsklärung vorzufinden ist. Dies

hängt u. a. damit zusammen, dass dem Konstrukt je nach Wissenschaft oder Erkenntnisinteresse ein anderer Bedeutungszusammenhang verliehen wird (vgl. z. B. Bolten, 2014, S. 85; Thomas & Utler, 2013; von Keller, 1982, S. 114; Dormayer & Kettern, 1987, S. 50; Perlit, 2004, S. 250). Um sich der Begrifflichkeit anzunähern, soll ein Rückblick auf seine Genese dargelegt werden. Dabei kann und soll kein vollständiger Überblick über die Entstehungsgeschichte aller Kulturtheorien erfolgen; vielmehr sollen einzelne, aus Sicht der Forscherin, bedeutsame Etappen herausgegriffen werden. Seine etymologischen Wurzeln hat der Begriff in dem lateinischen Wort „cultura“, abgeleitet vom Verb „colere“, das in der Antike zunächst die Pflege, Nutzung und Bebauung des Ackerbodens meint (Beer, 2012, S. 54). In dieser originären Wortbedeutung steht Kultur in Zusammenhang mit der materiellen Daseinssicherung des Menschen und so findet sich der Begriff noch heute im Kontext der Landwirtschaft wieder. In einer erweiterten Wortbedeutung, die sich im Laufe des 18. Jahrhunderts entwickelte, umfasst Kultur eine ideelle Bewusstseinsicherung und schließt den Verstand und die Vernunft mit ein (Beer, 2012, S. 54; Dormayer & Kettern, 1987, S. 51). Mit Herders Kulturtheorie wird die Kultur erstmals eng an den Begriff des Volkes geknüpft und ihr trennendes Element hervorgehoben: „Kultur ist keine ausgezeichnete Lebensform mehr, Kulturen sind vielmehr spezifische Lebensweisen einzelner Kollektive in der Geschichte, und der Kulturbegriff kommt konsequenterweise im Plural vor, er bezieht sich auf die Diversität der Totalitäten menschlicher Lebensformen in verschiedenen ‚Völkern‘, ‚Nationen‘, ‚Gemeinschaften‘, ‚Kulturkreisen‘“ (Reckwitz, 2005, S. 95). Herder beschreibt Kulturen als homogene Ethnizitäten, die sich nach außen hin abgrenzen und durch einheitliche Regeln und Vorschriften, Sprache und Traditionen zusammengehalten werden. Zur Beschreibung der Abgrenzung setzt er Kulturen mit Kugeln gleich, die sich beim Aufeinandertreffen gegenseitig abstoßen (Reckwitz, 2006, S. 504). Damit wird auf zwei wesentliche Charakteristika des Kulturdiskurses verwiesen, die Vorstellung von kultureller Relativität und kultureller Kohärenz. Der Gedanke der kulturellen Kohärenz dominierte lange Zeit die wissenschaftliche Forschungspraxis und wird in einer Vielzahl von Ansätzen zum Verständnis von Kultur aufgegriffen. Hierdurch wird es vermeintlich möglich, „Grenzziehungen zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘“ vorzunehmen und somit die spezifischen Denkmuster anderer Kulturen transparent zu machen (Bolten, 2014, S. 93). Dementsprechend setzte sich in der Folgezeit zu-

nehmend ein pluralistischer Kulturbegriff durch, der Kulturen nicht auf ihrer individuellen Ebene erfasst, sondern in ihrer Differenz zu gleichwertigen anderen Kulturen (Reckwitz, 2005, S. 95).

Mit dem „cultural turn“ (Reckwitz, 2006, S. 15) Mitte des 20. Jahrhunderts erfolgte eine Abkehr vom Verständnis von Kultur als Hochkultur oder Zivilisation und den damit verbundenen materiellen oder immateriellen Hervorbringungen. Fortan dominierte ein Verständnis, das eine Kultur eng mit sozialen Praktiken verknüpft und sie als ein kontext- und bedeutungsabhängiges Wesen versteht (Hauser & Banse, 2009, S. 10, [online]). Dieses Verständnis wird in der anthropologischen Definition von Kroeber und Kluckhohn (1952) deutlich, die Kultur folgendermaßen definieren: „Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values [...]“ (ebd. S. 357). Kultur wird damit als Konstrukt historischen Ursprungs beschrieben, das sich durch bestimmte Muster im Denken, Fühlen und Handeln auszeichnet, die von einer Gruppe von Menschen geteilt werden.

In den 1970er Jahren finden sich vermehrt bedeutungsorientierte Kulturkonzepte. Anstatt Kultur an ein Kollektiv oder eine Nation gekoppelt zu betrachten, wird sie als symbolischer Kode betrachtet, der sich in kulturell hervorgebrachten Materialien und Texten offenbart, durch die auch der Zugang zu ihr ermöglicht wird. Ähnlich nähert sich Clifford Geertz (1987) dem Kulturbegriff, der Kultur in den Handlungen und verwendeten Symbolen des Menschen manifestiert sieht. Die Handlungen erhalten durch die jeweilige Situation eine Bedeutung, und die Analyse des im Kontext eingebundenen Handelns nennt Geertz eine „dichte Beschreibung“. Demnach ist der Kulturbegriff handlungsorientiert, und Kulturen grenzen sich durch die Verwendung von spezifischen Symbolen und deren Sinnbedeutungen voneinander ab. Auf diese Weise entstehen Gruppen mit ähnlichen Deutungen und Sinnzuschreibungen (vgl. ebd. S. 25ff.). Kultur entwickelt sich folglich durch einen sozialen Diskurs, „wobei Sinn und Wert von kulturellen Traditionen, Praktiken und Erfahrungen ausgehandelt werden“ (Kumbruck & Derboven, 2016, S. 5). Auch wenn Geertz Kultur nicht

mit einer mechanischen Kugel gleichsetzt, so beschreibt er sie im Kern als standardisiertes Verhalten, erkennbar durch die Verwendung bestimmter veränderbarer Zeichen, das sich durch eine gewisse Regelmäßigkeit auszeichnet und von einem Kollektiv bzw. einer Gruppe gezeigt und interpretiert wird (Hansen, 2011, S. 35ff, S. 155).

Diese Vorstellung von Kultur als universellem System mit kollektivem Charakter ist auch im heutigen Diskurs noch ein bedeutsames Motiv. So definiert Hofstede (2001) Kultur als „the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from another“ (ebd. S. 9). Ihm zufolge erlaubt die Kenntnis über diese mentalen Programmierungen eine Vorhersagbarkeit von Verhalten. Den Kern der Kultur bilden die Werte, die nicht direkt beobachtbar sind und deren Zugang über das Verhalten des Individuums, seine Sprache oder Handlungen ermöglicht wird. Dieser Vorstellung von Kultur folgt auch Thomas (1993b), der Kultur definiert als „ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem“ (ebd. S. 380). Die Kultur wirkt für die Gruppenmitglieder handlungsanleitend und vermittelt eine Vorstellung davon, wie in bestimmten Situationen, insbesondere im Umgang mit Problemen, zu handeln ist. Die empirische Erfassung des Phänomens wird in Form von Ordnungen, Systemen, Strukturen oder Mustern (*patterns*) wiedergegeben (Beer, 2012, S. 56).

Demgegenüber betrachtet Hansen Kultur in seinem differenzlogischen Kulturkonzept (Hauser & Banse, 2009, S. 15, [online]) nicht länger als holistische, in sich abgeschlossene Einheit. Obwohl er die Existenz einer Nationalkultur nicht bestreitet, distanziert er sich deutlich von der Vorstellung, dass sie sich durch homogene Verhaltensweisen und Werte ihrer Mitglieder beschreiben lasse. Vielmehr besteht sie seiner Ansicht nach aus einer Vielzahl von Subkulturen, die wiederum gemeinsame Verhaltensweisen auf Basis gemeinsamer Interessen aufweisen. Standardisierungen sind demzufolge an Kollektive innerhalb von Subkulturen gebunden (Hauser & Banse, 2009, S. 18, [online]). Diese von Hansen (2011) als Subkollektiv bezeichneten Gruppierungen dienen dem Individuum innerhalb einer Gesellschaft als identitätsbildende Funktion, da die Entscheidung für oder gegen die Zugehörigkeit zu einem Subkollektiv die Möglichkeit bietet, „eine von der Normalität abrückende Distinktion zu sichern“ (ebd. S. 124). Die Individualität drückt sich damit in

der Befürwortung oder Ablehnung kultureller Normen aus, wodurch nochmals verdeutlicht wird, dass Kultur kein verpflichtendes Korsett darstellt, sondern vielmehr eine Pluralität an Ausdrucksformen ermöglicht. Die Nationalkultur wirkt dabei als „Dachkultur“ oder „Überbau“, der die darunterliegende Heterogenität, die durch die Polykollektivität entsteht, zusammenzuhalten vermag (ebd. S. 175f.). Dabei ist dieses „Dach“ keineswegs als homogenes Gebilde zu verstehen, das sich durch einzigartige, nur ihm eigene Attribute, von anderen Ländern abgrenzt. Die Abgrenzung von anderen Kulturen erfolgt auf Ebene der Nationalkultur zum einen durch die Subkollektive, die nur unter diesem Dach vorzufinden sind, zum anderen durch gemeinsam geteilte Geschichte, Sprache und Institutionen (Hansen, 2009, S. 14).

Der zeitgenössische Kulturbegriff ist durch Offenheit, Durchlässigkeit und Dynamik geprägt (Bolten, 2007b, S. 18). Zu den zur Beschreibung genutzten Terminologien gehören u. a. Transkulturalität, Hybridität und Netzwerk (vgl. z. B. Scheffer, 2009, S. 22; Lüsebrink, 2016, S. 35; Welsch, 2005). Unabhängig von den verwendeten Begrifflichkeiten ist eine Gemeinsamkeit, dass nicht länger statische Wertvorstellungen und Handlungsmuster aufeinandertreffen, sondern Kulturen losgelöst von äußeren oder inneren Grenzen, in ständigen Aushandlungsprozessen mit anderen Kulturen oder sozialen Akteuren stehen, die zu neuen Gebärden und Verhaltensweisen führen können (Kumbruck & Derboven, 2016, S. 7f.; Wolf, 2009, S. 122). Dies bildet eine wesentliche Unterscheidung zu Ansätzen, die von territorialisierbaren Kulturunterschieden ausgehen (Scheffer, 2009, S. 23). Auch Georg (1997) sieht in Kulturen keine „statischen Gebilde“, sondern bescheinigt ihnen eine gewisse „Elastizität“ in Bezug auf ihre Veränderbarkeit. Erst durch die „Symbiose kultureller Tradition und externer Austauschprozesse“ können Kulturen sich weiterentwickeln und auf aktuelle gesellschaftliche Problemlagen angemessen reagieren (ebd. S. 162). Da Kulturen sich nicht innerhalb von geografischen Ländergrenzen darstellen lassen, sind sie nicht mit dem Begriff der Nation gleichzusetzen. Sie sind als vergleichbare Gesamtheiten zu betrachten, deren Zuschnitt je nach Forschungsinteresse verändert werden kann. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass geteilte Werte und Normen nicht vorrangig im Kontext der nationalstaatlichen Zugehörigkeit gesehen werden müssen (Bettmann & Roslon, 2013, S. 20).

An dieser Stelle sei auch der Zugang der Betriebswirtschaftslehre zu Kulturen angeführt. Hier steht zumeist die Bedeutung von Kulturen für unternehmerische Prozesse im Fokus der Betrachtung. Im Rahmen der Organisationskulturforschung wird das Konzept der Kultur aufgegriffen und auf Organisationen übertragen. Analog zur Kulturforschung lassen sich dabei mehrere Positionen und Ansätze unterscheiden, was in einer Fülle von Definitionen von Organisationskultur resultiert (vgl. Nagel, 1995, S. 16). Viele der bisherigen Darlegungen zum Kulturbegriff können auf das Konstrukt Organisationskultur übertragen werden. Deal und Kennedy (1982) beschreiben die integrierende Wirkung, die von einer Organisationskultur ausgeht, und sehen in ihr ein System, welches den Zusammenhalt von Werten, Mythen, Helden und Symbolen, die für die Mitglieder einer Organisation von enormer Relevanz sind, zur Hauptaufgabe hat (vgl. ebd. S. 13ff.). Hofstede, Hofstede & Minkov (2010) wandeln diese Kulturdefinition nur leicht ab und definieren Organisationskultur als „collective programming of the mind that distinguishes the members of one organization from others“ (ebd. S. 344). Dennoch bezeichnen die Autoren beide Phänomene als in ihrer Natur unterschiedlich. Da die nationalkulturellen Basisannahmen und Grundhaltungen bereits in der frühen Kindheit erworben werden, sehen sie deren Ausprägung nicht durch die Organisationskultur veränderbar, womit deren Einflussbereich eher begrenzt, wenn nicht gar überbewertet ist (vgl. ebd. S. 347). „Die Kultur einer Organisation drückt sich zum größten Teil nicht in den Werten der Menschen aus, die in ihr leben, sondern in ihren eher oberflächlichen Erscheinungsformen wie gemeinsamen Symbolen, Helden und Ritualen“ (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 503). Dennoch kann ihre Rolle innerhalb von Organisationen nicht vernachlässigt werden. Sie konstituiert die gemeinsame Identität ihrer Mitglieder, gibt ein notwendiges Orientierungssystem für richtiges und falsches Handeln vor und liefert dadurch Unterstützung in Entscheidungsprozessen. Sie dient darüber hinaus durch die Vorgabe von Mustern und Interpretationsschablonen als Hilfestellung, um die Komplexität der Organisation und ihrer Umwelt zu reduzieren. Handlungen und Lösungen, die sich in der organisationalen Praxis als erfolgreich bewährt haben, werden in das Handlungsrepertoire einer Organisation aufgenommen, die sich auf diese Weise ständig weiterentwickelt. Durch Sozialisationsprozesse am Arbeitsplatz wird das organisationale Wissen an neue Mitglieder weitergegeben und folglich verstärkt und manifestiert. Hieraus entwickeln sich graduell gewisse Handlungsroutinen, die als akzeptiert und selbstverständlich erachtet werden und im Zeitverlauf

unreflektiert von den Mitgliedern der Organisation ausgeführt werden. Die Organisationskultur wird als ein selbstverständliches Phänomen angenommen und unterliegt in der Regel keiner Reflektion seitens der Organisationsmitglieder (Zielowski, 2006, S. 46).

Neben den Definitionen von Kultur gibt es eine Reihe von Ansätzen zur Systematisierung von Kulturbegriffen und -konzepten, die sich nach der Betrachtungsweise gegenüber Kultur unterscheiden. Hierunter fällt auch die Forschungsarbeit von Osgood (1951), der zwischen deskriptiven und explikativen Kulturebenen unterscheidet. Die deskriptive Ebene bezeichnet die sogenannten kulturellen *Percepta*. Sie umschließt die sichtbaren und wahrnehmbaren Artefakte einer Kultur, zu denen die materiellen Produkte zählen, bspw. Architektur und Kunst, aber auch beobachtbare Verhaltensweisen. Die explikative Ebene bezeichnet die sogenannten kulturellen *Koncepta*, womit die von einer Gesellschaft geteilten Werte, Normen und Grundannahmen gemeint sind (vgl. ebd. S. 210ff.). Diese Elemente der Kultur sind nicht durch reine Beobachtung zu erschließen, wie es bei der Untersuchung von Artefakten und Verhaltensweisen möglich ist. Der Zugang erfolgt durch die Interpretation der deskriptiven Ebene und erfordert ein tieferes Verständnis für die vorherrschenden Werte und Normen (Dormayer & Ketterer, 1987, S. 55).

Auf dieser Vorstellung basiert auch das Kulturebenen-Modell von Edgar Schein zur Beschreibung von Organisationskultur, das vielfach zitiert und wiedergegeben wird (Engelen & Tholen, 2014, S. 20). Er entwickelte das Modell mit der Zielsetzung, Kultur auf Basis von drei Ebenen analysierbar zu machen, wobei sich die Sichtbarkeit und damit der Zugang zu jeder Ebene unterscheiden. Auf der äußersten Ebene seines Modells befinden sich die Artefakte (*artefacts*), die zwar beobachtbar, aber interpretationsbedürftig sind. Hierzu zählen alle sichtbaren Phänomene die hör-, seh- und fühlbar sind, wenn einer neuen Kultur begegnet wird. Dies umfasst u. a. Sprache, Umgangsformen, Kleidungsstile, aber auch Technologien und Produkte. Die Kultur findet damit ihren Ausdruck in Symbolen, Artefakten, Sprache, Kunst und Literatur (von Keller, 1982, S. 116). Auf der zweiten Ebene finden sich die Werte und Überzeugungen (*values and beliefs*), die teilweise sichtbar, teilweise bereits unsichtbar sind. Sie äußern sich in Organisationen in Form von Strategien, Zielen so-

wie Richtlinien und Verboten. Die dritte Ebene besteht aus den unsichtbaren Grundannahmen (basic assumptions), die selbst von den Gruppenmitgliedern nicht bewusst ausgeführt werden. Es handelt sich dabei um kontinuierlich bestätigte Werte, die als gegeben wahrgenommen werden und tief verwurzelt das Handeln der Kulturmitglieder anleiten (Schein, 2004, S. 25f.). Kultur ist demgemäß für Schein (2004) „a pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and therefore to be taught to new members as the correct way to perceive, think and feel in relation to those problems“ (ebd. S. 17). Der Aspekt, dass Kultur sich dadurch auszeichnet, wie ihre Mitglieder Probleme lösen, wird ebenfalls in der Definition von Trompenaars und Hampden-Turner (1997) ersichtlich: Kultur sei „the way in which a group of people solves problems and reconciles dilemmas“ (ebd. S. 6).

Die vorangegangenen Ausführungen haben die Schwierigkeit verdeutlicht, Kultur definitorisch zu erfassen. Je nachdem, welche Zielsetzung verfolgt wird, können unterschiedliche Aspekte und Ebenen einer Kultur betrachtet und hervorgehoben werden, wie die Systematisierungsansätze gezeigt haben. Vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsvorhabens wird Kultur als Erklärungsmodell verstanden, um menschliches Verhalten und Einstellungen zu erfassen und zu interpretieren. In Anlehnung an Jürgen Straub (2007) soll eine Kultur daher definiert werden als „eine variable Mehrzahl von Personen, die in ein Bedeutungsgewebe aus Wirklichkeitsdefinitionen, Welt- und Selbstauffassungen, Deutungs- und Orientierungsmustern sowie – vor allem und zuerst – in kollektive symbolische, insbesondere sprachliche Praktiken eingebunden sind“ (ebd. S. 15). Dies stellt für Straub immer das Ergebnis von Relationierungen dar, die ihre Bestimmtheit nur im Hinblick auf eine oder mehrere Kulturen erhalten (vgl. ebd. S. 18). Dennoch sind Kulturen keine fest voneinander abgrenzbaren Einheiten, sondern dynamische Gebilde, die im ständigen Austausch mit anderen Kulturen stehen; sie bestehen „speziell aus Werten, Regeln, insbesondere sozialen Normen, aus Zielen und darauf bezogenem (instrumentellem, strategischem) Mittel-Wissen, aus Geschichten und allerlei symbolischen Abkürzungen komplexer Wissensformen“ (Straub, 2007, S. 19). Bei diesem Kulturverständnis wird das traditionelle Kulturverständnis genutzt, das von einem gemeinsamen Bestand an Werten, Normen, Routinen und Symbolen ausgeht, wobei es

gleichzeitig keine statische Entität ist, sondern dynamischen Entwicklungsprozessen unterliegt.

Es lassen sich eine Vielzahl von Studien identifizieren, die versucht haben, die auf der Ebene der Konzeptas liegenden Werte und Normen von Kulturen zu ermitteln und sie anhand von z. B. Dimensionen oder so genannten Standards voneinander zu unterscheiden (vgl. z. B. Parsons & Shils, 1951; Kluckhohn & Strodtbeck, 1961; Hall & Hall, 1990; Hampden-Turner & Trompenaars, 1995; Hofstede, 2001; House et al., 2004; Thomas, 1993b). Diese Forschungsarbeiten können der vergleichenden Kulturforschung zugeordnet werden, für die einige Ansätze im Folgenden dargestellt werden sollen.

3.2.2 Ansätze in der vergleichenden Kulturforschung

Im Rahmen der vergleichenden Kulturforschung kann zwischen etischen und emischen Ansätzen unterschieden werden (Trommsdorff & Mayer, 2005, S. 221; Morris et al., 1999, S. 781). Handelt es sich um ein Forschungsvorhaben, in dem die etische Sichtweise eingenommen wird, so wird der Standpunkt außerhalb der zu betrachtenden Kultur gewählt. Die Struktur, anhand der die Kultur untersucht werden soll, wird damit durch den Forscher bestimmt und ist kulturübergreifend gültig. Bei dieser vom Forscher eingenommenen Sichtweise von außen wird nach Ursachen für menschliches Handeln gesucht, welche sich durch naturwissenschaftliche, zumeist quantitative Erhebungstechniken erfassen lassen (Helfrich, 2013, S. 28ff.). Die Zielsetzung etischer Forschungsvorhaben ist die Entwicklung universeller Zusammenhänge, um daraus abgeleitet allgemein gültige Aussagen über eine Kultur treffen zu können. Kulturen werden damit Attribute zugeschrieben, deren jeweilige Ausprägung durch den Vergleich mit anderen Kulturen bestimmt wird. Auf dieser Basis können Vergleiche und Abgrenzungen zu anderen Kulturen vorgenommen werden (Engelen & Tholen, 2014, S. 14f.; Thomas, 1993a, S. 45; Kessel, 2009, S. 192). Die ersten kulturvergleichenden etischen Untersuchungen wurden von den US-amerikanischen Soziologen Parsons und Shils (1951) durchgeführt. Ihrem Modell zufolge, wird soziales und individuelles Verhalten durch Werte gesteuert. Jedes Individuum muss sich in einer Handlungssituation zwischen jeweils fünf Wertorien-

tierungen entscheiden, die sie als Gegensatzpaare beschreiben: Affektivität vs. affektive Neutralität, Selbstorientierung vs. Kollektivorientierung, Universalismus vs. Partikularismus, Performanz vs. Qualität, Spezifität vs. Diffusität (Erez & Earley, 1993, S. 46). Diese Entscheidungsalternativen bezeichnen Parsons und Shils als *pattern variables*, Orientierungsvariablen. Durch die Beobachtung der Mitglieder einer Gesellschaft können wiederholte Kombinationen dieser Orientierungsvariablen erfasst werden, wodurch ein Grundmuster für das Verhalten innerhalb der Kultur erlangt wird (Parsons & Shils, 1951, S. 80ff.).

Eine weitere grundlegende kulturvergleichende Untersuchung führten die Kulturanthropologen Kluckhohn und Strodtbeck (1961) durch. Auch sie legten ihrer Forschung die Annahme zugrunde, dass sich Kulturen durch ihre unterschiedlichen Wertorientierungen unterscheiden lassen, die handlungsanleitend wirken. Darüber hinaus existiert in jeder Gesellschaft eine begrenzte Anzahl von vergleichbaren Grundproblemen, so dass es nur eine begrenzte Anzahl von Wertorientierungen geben kann, um auf diese Probleme zu reagieren. Die gewählten Lösungsansätze zum Umgang mit diesen Problemstellungen können zwischen Kulturen variieren. Allerdings werden innerhalb einer Kultur über eine gewisse Zeitdauer bestimmte Varianten gleichbleibend angewandt (Thomas & Utler, 2013, S. 42). Kluckhohn und Strodtbeck (1961) gehen von fünf Wertorientierungen aus, die das Handeln von Individuen in Bezug auf alltägliche Problemstellungen kennzeichnen: dem Wesen der menschlichen Natur, der Beziehung zur Natur, der Zeitorientierung, der Aktivitätsorientierung und der Beziehung zu anderen Menschen. Ein Kulturvergleich erfolgt auf Basis dieser fünf Dimensionen, und die charakteristischen sowie gleichbleibenden Ausprägungskombinationen manifestieren die grundlegenden Werte einer Gesellschaft (Kluckhohn & Strodtbeck, 1961, S. 11).

Bei einem emischen Ansatz wird Kultur aus Sicht des Kulturträgers beschrieben und der Forscher nimmt einen Standpunkt innerhalb der zu untersuchenden Kultur ein. Durch den Einsatz von qualitativen Methoden werden aus der Innensicht heraus die vorherrschenden Werte und Grundannahmen eruiert, die dabei strukturgebend wirken und nur innerhalb der jeweiligen Kultur Gültigkeit haben. Dies geschieht mit dem Ziel, Einflussfaktoren für individuelles Verhalten zu gewinnen und damit die Einzigartigkeit einer jeden Kultur zu erfassen. Verglichen mit dem etischen Ansatz

geht es nicht um die Erforschung der externalen Ursachen, sondern um die internalen Gründe von menschlichem Denken und Handeln. Kultur wird damit nicht als ein außerhalb des Individuums liegendes Phänomen betrachtet, sondern als integraler Bestandteil seines Denkens und Handelns. Dies unterstellt die Annahme, dass psychologische Sachverhalte ohne gleichzeitige Betrachtung des kulturellen Kontextes nicht zu verstehen sind (Helfrich, 2013, S. 31; Holt, 2011, S. 83).

In der vorliegenden Arbeit soll weder das eine noch das andere Paradigma verfolgt werden, sondern vielmehr ein integrativer Ansatz zwischen einer emischen und einer etischen Betrachtungsweise auf die US-amerikanische und deutsche Kultur. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass „an integrative explanatory framework incorporating insights from both traditions avoids limitations of purely etic and purely emic findings“ (Morris et al., 1999, S. 794). Hier wird der Auffassung gefolgt, dass beide Ansätze als sich ergänzende Sichtweisen innerhalb eines stufenweise ablaufenden Forschungsprozesses erachtet werden können (Helfrich, 1993, S. 86). Die etische Sichtweise auf die US-Kultur dient dazu, durch kulturvergleichende Untersuchungen verallgemeinernde Aussagen über die nationale Kultur der USA treffen zu können und auf Basis der quantitativen Ergebnisse eine Abgrenzung zu Deutschland vorzunehmen. Dies birgt das Risiko, dass die Beschreibungen zu einer Vereinfachung und verkürzten Darstellung der zu beschreibenden Phänomene führen können.

Damit wird der Anspruch auf die Erklärung von individuellem Kulturhandeln oder die Erfassung von bestehenden Subkulturen ausgeschlossen. Dennoch werden diese Verallgemeinerungen als „taugliches Erkenntnisinstrument kollektiver Wahrnehmung“ verstanden (Hansen, 2011, S. 209), die ihre Legimitation durch ihre deskriptive Funktion erhalten.

Die Begründung für die Auswahl von Hofstedes Kulturdimensionen ist mehrfach gelagert. Zum einen handelt es sich um eine der weitverbreitetsten kulturvergleichenden Untersuchungen, zum anderen finden sich bereits explizit Ergebnisse für die USA und Deutschland. Darüber hinaus befasst sich diese Untersuchung mit der Beschreibung von kulturellen Wertorientierungen, die eine Breite von kulturspezifischen Aspekten thematisieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die einzelnen Dimensionen nicht isoliert betrachtet werden sollen, sondern dass sich durch ihr Zusammenspiel für jede Kultur ein individuelles Profil ableiten lässt (Bannenber,

2011, S. 62). Ferner ist die Methode in der Lage, „Aufschluss zu geben über kulturelle Differenzen und deren statistischen Zusammenhang mit dem Verhalten von Angehörigen unterschiedlicher Kollektive“ (Weidemann, 2011, S. 10).

Um über diese allgemeine Orientierung hinaus ein vertiefteres Verständnis zu erlangen, wird daran eine emische Herangehensweise an die US-amerikanische und deutsche Kultur angeschlossen. Dabei wird der Auffassung von Cappai (2010) gefolgt, die unter Bezug auf Matthes erläutert, dass „Forschung unter Bedingungen kultureller Fremdheit [...] vor allem einer Reflexion über die kulturellen Tiefenstrukturen der Gesellschaft [...] entlang geltender Basisregeln [bedarf]“ (ebd. S. 151). In der vorliegenden Untersuchung soll zur Erlangung dieses Wissens das Konzept der emisch-bilateralen Kulturstandards nach Alexander Thomas dienen (Feichtinger, 2000, S. 41). Kultur erschließt sich dabei durch die relative Differenz, die sich aus der Sammlung kritischer Interaktionssituationen zweier unterschiedlicher Kulturen ergibt. Dabei können ausschließlich die Standards ermittelt werden, die durch die Unterschiedlichkeit zweier Länder gekennzeichnet sind; grenzüberschreitende und überregionale Ausprägungen bleiben dabei unberücksichtigt. Damit erfolgt ein Rückgriff auf ein territoriales Kulturverständnis, der aufgrund des kulturellen Vergleichsgegenstandes allerdings notwendig ist und bewusst vorgenommen wird (Scheffer, 2009, S. 25). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird das Konzept der Kulturstandards als angemessen erachtet, da es die einer Kultur gemeinsamen Elemente beschreibt und gleichzeitig als Ansatz zur Erhebung und Erläuterung von Differenzen zwischen zentralen Denk- und Verhaltenstendenzen von zwei spezifischen kulturellen Systemen genutzt werden kann. Thomas (2011) hält in diesem Zusammenhang fest, „dass Kulturstandards als hypothetische Konstrukte zu verstehen sind, die nicht direkt beobachtbar und unmittelbar erfassbar sind, aber auch nicht als frei erfundene Vermutungen anzusehen sind“ (ebd. S. 107). Kulturstandards werden als Orientierungssystem aufgefasst und wirken handlungsleitend, indem sie implizit das soziale Handeln steuern. Da Denken und Urteilen an den eigenen Kulturstandards ausgerichtet sind, bilden diese die Grundlage dafür, welches eigen- und fremdkulturelle Verhalten positiv oder negativ beurteilt wird bzw. akzeptiert oder nicht akzeptiert wird. Aufgrund der Tatsache, dass durch die Kenntnis der Standards Rückschlüsse auf die Einstellungen und Handlungen von Angehörigen einer Kultur gezogen werden können, werden sie in der vorliegenden Arbeit

als ein geeignetes Instrument erachtet, um die kulturellen Spezifika Deutschlands und der USA offenzulegen.

3.3 Kulturdimensionen nach Hofstede

Eine der umfassendsten und meist zitiertesten Studien innerhalb der kulturvergleichenden Managementforschung wurde vom niederländischen Kulturforscher Geert Hofstede in den sechziger und siebziger Jahren durchgeführt (Erez & Earley, 1993, S. 52; Schlamelcher, 2003, S. 39; Engelen & Tholen, 2014, S. 31; Meckl, 2014, S. 298). Im Rahmen seiner Untersuchung verfolgte er das Ziel, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Ländern anhand verschiedener Kulturdimensionen zu identifizieren, die universelle Gültigkeit für alle Länder besitzen. Seiner quantitativen Studie lagen als Datenbasis 116.000 Interviews mit Mitarbeitern des US-amerikanischen Konzerns IBM zugrunde, und zwar aus 72 Ländern, auf allen Hierarchieebenen und in allen Altersgruppen (Hofstede, 2001, S. 41; Kumbruck & Derboven, 2016, S. 26). Bei der Untersuchung handelte es sich um die Erfassung von idealen Verhaltensnormen und beruflichen Wertvorstellungen im beruflichen Kontext der Befragungsteilnehmer. Es gibt keine Aussage zu ihrem tatsächlichen Handeln in der Praxis. Die Befragungsteilnehmer wurden bewusst aus derselben Unternehmung gewählt, da der Annahme gefolgt wurde, dass Unterschiede aufgrund verschiedener Unternehmenskulturen weitgehend ausgeschlossen werden konnten. Mithilfe von Korrelations- und Faktorenanalysen definierte Hofstede zunächst vier Dimensionen, die er zur Kulturcharakterisierung und -analyse verwendete. Der jeweilige Ausprägungsgrad einer Dimension kann anhand von zwei gegensätzlichen Polen entlang eines Kontinuums beschrieben werden (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 28ff.). Dabei erfolgt die Darstellung eines Länderergebnisses in Form von Punktwerten auf einer Linie, der eine Skala von 0–100 zugrunde liegt. Die Punktwerte geben immer die relative und nicht die absolute Position der Länder wieder. Länder mit Punktwerten über 100 ergeben sich dadurch, dass sie erst nachträglich aufgenommen wurden und die mathematische Formel zur Berechnung des Punktwertes bereits determiniert war.

3.3.1 Beschreibung der Kulturdimensionen

Machtdistanz

Mit dem Machtdistanzindex wird eine Aussage darüber getroffen, wie Macht innerhalb einer Gesellschaft verteilt ist. Diese Dimension drückt die Bereitschaft der Gesellschaftsmitglieder aus, ungleiche Machtverteilungen zu akzeptieren (Schlamercher, 2003, S. 42). Sie wird in den Ausprägungen niedrig und hoch beschrieben und die Länder auf einer Skala von 0–100 zugeordnet, wobei zwei später hinzugekommene Länder bei einem Wert von über 100 liegen (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 54). In Kulturen mit hoher Machtdistanz erfolgen Kommunikationsprozesse zumeist top-down unter Einhaltung von hierarchischen Vorgaben. Die Entscheidungsstrukturen sind zentralisiert und Mitarbeiter fordern von ihren Vorgesetzten klare Anweisungen, ohne dass Mitspracherechte erwartet werden. Der Führungsstil kann demzufolge als patriarchalisch bzw. autokratisch erlebt werden und Mitarbeiter stehen in Abhängigkeitsverhältnissen zu ihren Vorgesetzten (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 59). Solch ein Machtgefälle wird aufgrund des vorherrschenden Bewusstseins akzeptiert, dass die Mitglieder einer Gemeinschaft nicht gleich sein können und jeder seine Stellung innerhalb eines hierarchischen Gefüges einzunehmen hat (Bannenberg, 2011, S. 65). Unterschiede in Bezug auf Entscheidungsbefugnisse und auch Einkommensverhältnisse werden hingenommen und toleriert. In der Folge existieren im unternehmerischen Kontext eine Vielzahl von Führungspositionen und entsprechende Regelwerke, die strikt befolgt werden (Engelen & Tholen, 2014, S. 33).

Im Gegensatz dazu beanspruchen Individuen in Kulturen mit niedriger Machtdistanz für alle das Recht, Macht ausüben zu können. Insofern finden sich im beruflichen Kontext eher partizipative und demokratische Entscheidungs- und Kommunikationsprozesse. Das Machtgefälle zugunsten hierarchisch höher gestellter Mitarbeiter wird als gering erlebt und gegenläufige Meinungen können offen ausgetauscht werden. Die Autorität ist nicht bei den Führungskräften gebündelt, sondern über die Mitarbeiter verteilt (Hofstede, 2001, S. 107; Engelen & Tholen, 2014, S. 33). Zwischen Mitarbeitern und Führungskräften herrscht eine wechselseitige Abhängigkeit, und der Führungsstil zeichnet sich durch Konsultation und Partizipation aus. Die Gründe für Ungleichheiten werden hinterfragt und es wird, sofern möglich, ein Machtausgleich eingefordert (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 59).

Die Wurzeln für diese Polarisierung zwischen niedriger und hoher Machtdistanz liegen nach Hofstede in der Erziehung begründet. So kann beobachtet werden, dass in Kulturen mit niedriger Machtdistanz Kinder durch eine gleichberechtigte Beziehung zu den Eltern zu Selbständigkeit und einer offenen Meinungsäußerung erzogen werden. In Kulturen mit hoher Machtdistanz wird die Unabhängigkeit der Kinder nicht bewusst gefördert. Vielmehr werden das Erlernen der gesellschaftlichen Normen und Werte sowie respektvolles Verhalten gegenüber Erwachsenen als wertvolle Tugenden anerzogen (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 66).

Unsicherheitsvermeidung

Das Konzept der Unsicherheitsvermeidung nach Hofstede beschreibt die Einstellung, mit der Mitglieder einer Gesellschaft mit unsicheren Situationen und einer unvorhersehbaren Zukunft umgehen können und wie darauf reagiert wird (Hofstede, 2001, S. 145). Dabei wird jedem Land ein Punktwert auf dem Unsicherheitsvermeidungsindex zugeschrieben. Je höher der Punktwert, desto stärker fühlen sich die Mitglieder einer Kultur durch neue und nicht eindeutige Situationen bedroht (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 233). In Kulturen mit einer stark ausgeprägten Unsicherheitsvermeidung herrscht ein hohes Bedürfnis nach Sicherheit und eine Tendenz, risikobehaftete Situationen zu vermeiden. Es werden strukturierte Umgebungen bevorzugt, um das Ausmaß unvorhersehbarer Ereignisse möglichst zu minimieren (Bannenber, 2011, S. 64). Dies spiegelt sich in strengen Regeln, Sicherheitsmaßnahmen und Konformität wider. Diese Regeln und Normen drücken sich in einem ausgeprägten Maß an Verbindlichkeit aus, welches sich im Berufsleben durch formelle Strukturen und Standardisierung zeigen kann. Arbeitsabläufe sind klar geregelt und Organisationen weisen einen hohen Formalisierungsgrad auf (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 254). Ein weiteres Kennzeichen von Kulturen mit hoher Unsicherheitsvermeidung sind Arbeitnehmer mit einer langen Beschäftigungsdauer und einer geringen Anzahl von Arbeitgeberwechseln.

In Ländern mit niedriger Unsicherheitsvermeidung finden diese Wechsel häufiger statt. Der Fokus liegt auf der eigentlichen Aufgabe und weniger auf der Loyalität gegenüber einem Arbeitgeber (Thomas & Utler, 2013, S. 44). Das Angstniveau ist in Ländern mit schwacher Unsicherheitsvermeidung weitaus geringer ausgeprägt, wobei dies nach Hofstede mit dem emotionalen Ausdrucksvermögen innerhalb ei-

ner Kultur korreliert: Je niedriger der Unsicherheitsvermeidungsindex, desto weniger ausdrucksstark ist eine Kultur in der Regel im Umgang mit ihren Emotionen. Das Verhalten von Mitgliedern einer Gesellschaft mit einem niedrigen Grad an Unsicherheitsvermeidung ist durch Kontrolliertheit und Ruhe gekennzeichnet (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 237f.). Darüber hinaus sind ihre Regelsysteme sowohl im gesellschaftlichen als auch im beruflichen Kontext weitaus flexibler gestaltet, und die Mitglieder können einen gewissen Grad an Unstrukturiertheit und Ambiguität aushalten. Abweichungen von gängigen Normen und Verhaltensstandards sowie von den gesellschaftlich akzeptierten Einstellungen divergierende Urteile werden toleriert. Im beruflichen Kontext werden Mitarbeiter durch grobe Zielvorgaben motiviert und hierfür mit den notwendigen Freiheitsgraden ausgestattet (Engelen & Tholen, 2014, S. 40).

Individualismus versus Kollektivismus

Mit seiner dritten Dimension unterscheidet Hofstede zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen. Diese Dimension drückt die Verbundenheit eines Individuums mit anderen Kulturmitgliedern aus, die u. a. daran erkenntlich wird, ob individuelle Ziele denen des Kollektivs unter- oder übergeordnet werden. Individualistische Kulturen zeichnen sich demzufolge dadurch aus, dass ihre Mitglieder danach streben, die selbst gesteckten Ziele durch persönliche Verantwortungsübernahme zu erreichen. Ihr Fokus liegt auf dem eigenen Selbst und der Entfaltung der persönlichen Identität. Differenzierung erfolgt auf Basis persönlicher Merkmale und nicht durch Gruppenzugehörigkeit (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 101). Beziehungen außerhalb der Kernfamilie werden als lockere Kontakte erachtet, ohne eine daran geknüpfte Erwartungshaltung, gegenseitige Verantwortung füreinander zu tragen. Autonomie und Persönlichkeitsentfaltung sind wichtige Treiber, die bereits in der Kindererziehung betont und gefördert werden (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 102; Erez & Earley, 1993, S. 54; Kumbruck & Derboven, 2016, S. 27). Im beruflichen Kontext äußert sich dies in Form eines individuellen und stark an Leistung orientierten Verhaltens. Aufgaben müssen das Gefühl vermitteln, einen Beitrag durch persönliche Anstrengung leisten zu können, wofür die notwendigen Gestaltungsfreiräume eingeräumt werden sollten. Verfehlungen oder Schlechtleistung werden in der eigenen Person begründet und können in persönliche Schuldzuweisung münden (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 123).

In kollektiven Kulturen hingegen ist eine stärkere Einbindung in soziale Strukturen beobachtbar und Individuen tendieren dazu, ihre eigenen Ziele denen des Gruppenkollektivs unterzuordnen. Dies macht sich daran bemerkbar, dass widersprüchliche oder kontroverse Meinungen unterdrückt werden, sofern von ihnen eine Gefährdung der Harmonie innerhalb der Gruppe ausgeht (Engelen & Tholen, 2014, S. 34). In kollektivistischen Gesellschaften besteht ein ausgeprägtes Bewusstsein über die sozialen Zusammenhänge und die damit verbundenen kollektiven Pflichten. Versucht man sich daher von der gesellschaftlichen Norm zu differenzieren, können Gesichtsverlust und Sanktionen durch das Kollektiv die Folge sein. Hierdurch wird die wechselseitige Abhängigkeit und hohe Loyalität, die zwischen den Mitgliedern im gesellschaftlichen Zusammenleben besteht, verdeutlicht (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 116f.). Die Arbeitsmotivation entsteht intrinsisch und nicht durch ein von außen auferlegtes individuelles Anreizsystem. Daraus kann abgeleitet werden, dass Gemeinschaftszielen, gemessen an individuellen Zielen, eine vorrangige Stellung einzuräumen ist. Beobachtet wird dieser Aspekt daran, dass Entlohnungssysteme oftmals an ein Gruppenergebnis gekoppelt werden (Engelen & Tholen, 2014, S. 35). Darüber hinaus kann das Sozialsystem eines Landes als Indikator für den Ausprägungsgrad dieser Dimension herangezogen werden. In Ländern, in denen der Staat eine Schutzfunktion für den Einzelnen ausübt, kann auf eine kollektivistische Kultur geschlossen werden.

Maskulinität versus Femininität

Die vierte Dimension umfasst die Unterscheidung zwischen Femininität und Maskulinität innerhalb einer Gesellschaft. Die Grundlage für diese Dimension bildet dabei Hofstedes Unterscheidung von relativen und absoluten Unterschieden zwischen Männern und Frauen. Der einzige absolute Unterschied liegt in der biologischen Fortpflanzungsfähigkeit der Frauen. Andere körperliche Unterschiede ergeben sich im relativen Vergleich zu Männern, bspw. bei der Körpergröße. Diese absoluten und relativen biologischen Unterschiede sind nach Hofstede in allen Gesellschaften gleich. Was sich unterscheidet, ist die Zuschreibung von Verhaltensweisen zu dem einen oder anderen Geschlecht. „Yet every society recognizes many other behaviors as more suitable to females or more suitable to males; these represent relatively arbitrary choices, mediated by cultural norms and traditions“ (Hofstede, 2001, S.

280). In Kulturen, in denen maskuline Werte dominieren, wirken Karriere, Wettbewerb, Vergütung und Leistung stark handlungsanleitend. Das Verhalten von Kulturmitgliedern kann als entschlossen und ergebnisorientiert beschrieben werden. Des Weiteren sind in maskulinen Kulturen die Geschlechterrollen in der Gesellschaft stark differenziert und emotional voneinander abgegrenzt: Von Männern wird Stärke, Selbstvertrauen und materielle Orientierung erwartet, von den Frauen hingegen Zurückhaltung und Bescheidenheit, was sich auch im unterschiedlichen Stellenwert im Unternehmen widerspiegelt (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 165). Im beruflichen Kontext stellen die Suche nach neuen Herausforderungen, materielle Anerkennung sowie Beförderungen die wesentlichen Motivatoren dar (Engelen & Tholen, 2014, S. 37). Überdies kann in maskulinen Kulturen ein stark ausgeprägter Wettbewerbsgedanke beobachtet werden, der mit einer Konkurrenzorientierung einhergeht.

In Kulturen mit femininen Werten dominieren soziale Faktoren wie Bescheidenheit, Zärtlichkeit, Fürsorglichkeit und Kooperation. Die Orientierung erfolgt am Gemeinwohl und die eigenen Ziele werden zugunsten von zwischenmenschlichen Beziehungen untergeordnet (Kumbruck & Derboven, 2016, S. 27; Engelen & Tholen, 2014, S. 37). Das Handeln zeichnet sich durch ein weitaus höheres Sicherheitsstreben aus, Konfliktsituationen werden mit Kompromissbereitschaft und Verhandlung entgegnet. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind weitaus weniger ersichtlich, und Frauen können sich ebenso wie Männer in höheren hierarchischen Positionen befinden, wobei das Konkurrenz- und Wettbewerbsdenken geringer ausgeprägt als in maskulinen Gesellschaften ist (Engelen & Tholen, 2014, S. 38; Hofstede & Hofstede, 2009, S. 201). Die Geschlechterrollen sind weniger stark ausdifferenziert, sowohl Frauen als auch Männer können das zugeschriebene Verhalten des anderen Geschlechtsrollenmusters erfüllen (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 175).

Langzeit- und Kurzzeitorientierung

Ende der achtziger Jahre wurden die vier bestehenden Kulturdimensionen nach Hofstede durch eine fünfte Dimension ergänzt, und zwar aufgrund von Studien, die in China durchgeführt wurden (Hofstede, 2001, S. 351; Thomas & Utler, 2013, S. 43). Die gewonnenen Länderdaten resultierten aus dem 1985 von Michael Harris

Bond durchgeführten *Chinese Value Survey*. Der Fragebogen wurde von chinesischen Forschern entworfen, wobei die positiven und negativen Werte dieser Dimension auf den Lehren des chinesischen Philosophen Konfuzius basieren (Bannenberg, 2011, S. 67). Hofstede selbst sah in den Forschungsergebnissen eine valide Ergänzung seiner bestehenden Dimensionen und erkannte einen Mehrwert der Ergebnisse für das Verständnis asiatischer Kulturen (Engelen & Tholen, 2014, S. 41f.; Hofstede & Hofstede, 2009, S. 290).

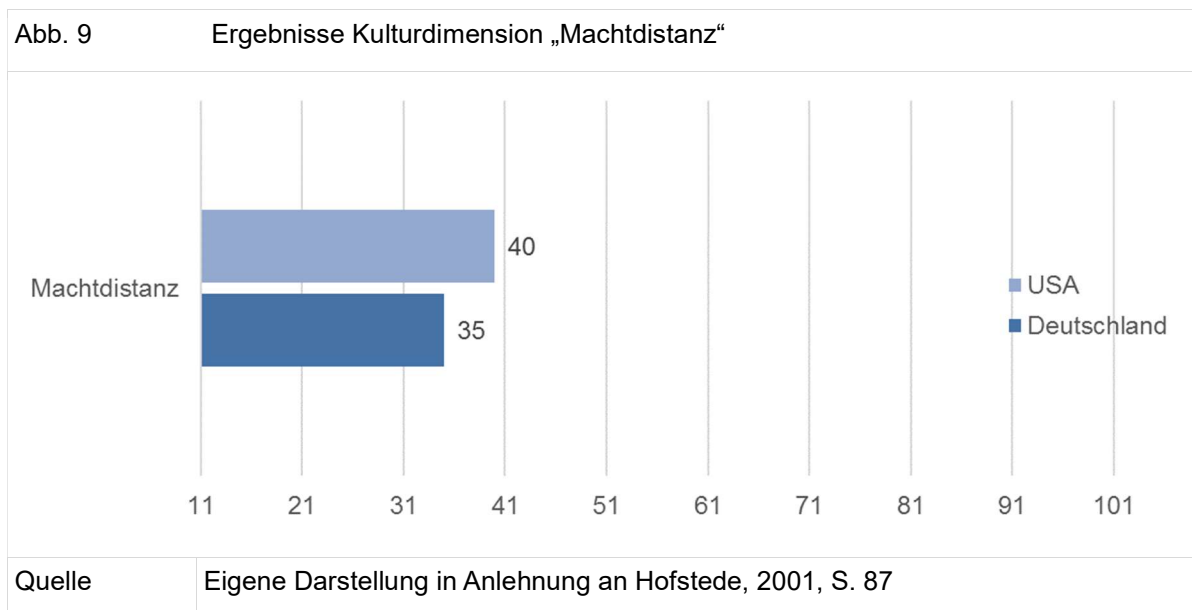
Diese Dimension beschreibt die Zeitorientierung einer Kultur und drückt aus, inwieweit das Denken der Mitglieder stärker auf die Gegenwart und Vergangenheit oder auf die Zukunft gerichtet ist. Mitglieder von Kulturen mit einer hohen Langzeitorientierung sind nicht durch kurzfristige Erfolge motiviert, sondern zeichnen sich durch Ausdauer in der Verfolgung ihrer Ziele aus (Kumbruck & Derboven, 2016, S. 27). Diesem Verhalten liegt die Einstellung zugrunde, dass bedeutende Ereignisse erst in der Zukunft erfolgen, so dass gegenwärtiges Handeln durch Tugenden wie Sparsamkeit und Beharrlichkeit gekennzeichnet ist. Im beruflichen Kontext kann dies in den Werten Verantwortlichkeit und Selbstdisziplin sowie der Bereitschaft, sein Handeln einem höheren Zweck unterzuordnen, beobachtet werden. Freizeit nimmt eine untergeordnete Stellung ein und wirtschaftliches Wachstum wird langfristig geplant. Entscheidungen werden oftmals über intensive Koordinations- und Austauschprozesse hinweg getroffen. Planung und Kontrolle haben eine hohe Bedeutung, und Prozesse sind so ausgerichtet, dass sie im Falle von veränderten Umweltbedingungen angepasst werden können. Weiterhin werden Beziehungen zu potentiell langfristigen Kunden und Partnern angestrebt und gepflegt (Engelen & Tholen, 2014, S. 42).

In Kulturen mit einer geringen Langzeitorientierung dominiert der Fokus auf der Pflege von Tugenden mit Bezug zur Vergangenheit und Gegenwart. Traditionen und der Erfüllung sozialer Verpflichtungen wird in diesem Zusammenhang ein hoher Wert beigemessen. Gleichermaßen werden schnelle Ergebnisse erwartet und hierfür die entsprechenden Investitionsmittel bereitgestellt. In der Arbeitswelt äußert sich die Kurzzeitorientierung in Freiheitsstreben, Leistungsdenken und der Bereitschaft, Risiken einzugehen und die Initiative zu ergreifen (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 311).

3.3.2 Ergebnisse für die USA und Deutschland

Die Ausprägungen im Rahmen der dargestellten Dimensionen lassen sich zur Bestimmung eines kulturellen Profils zusammenführen, was sich in Verhaltenstendenzen der Kulturangehörigen äußert und im Folgenden für die USA und Deutschland erörtert werden soll (Lüsebrink, 2016, S. 29).

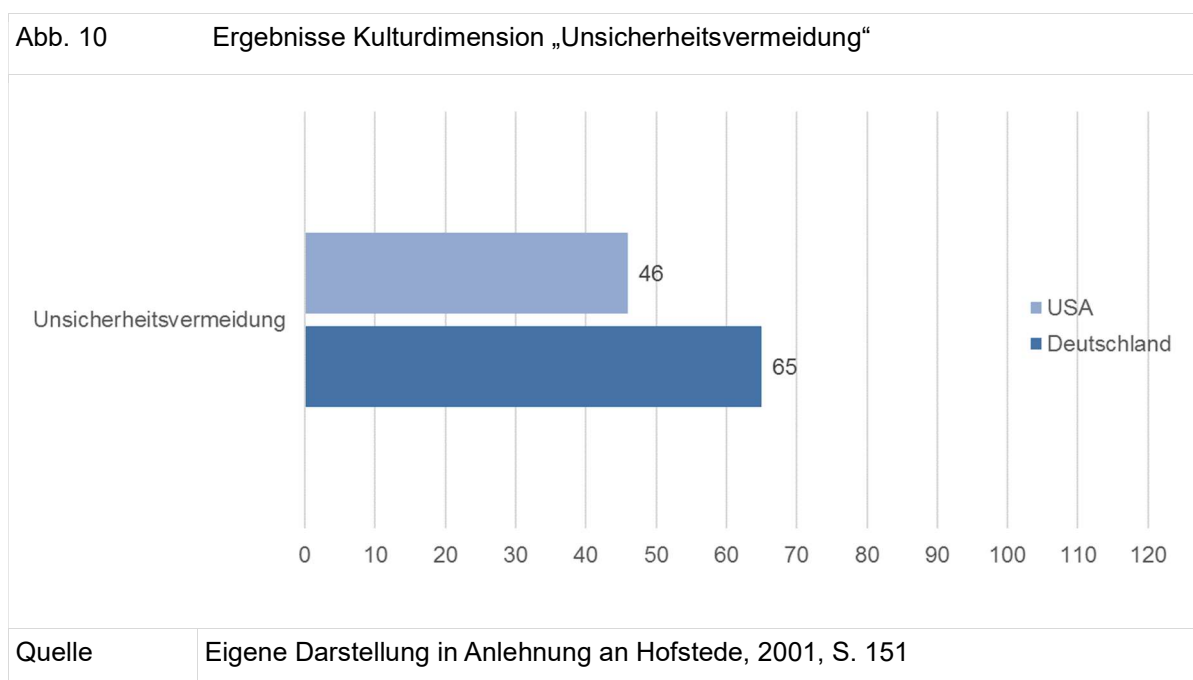
Die USA und Deutschland zählen beide zu den Kulturen mit einem Wert von unter 50 Punkten auf der Machtdistanzskala, was auf eine eher geringe Machtdistanz schließen lässt. Zur Ermittlung wurden die Erhebungsfragen zu Macht und (Un-)Gleichgewicht in Faktoren eingeteilt und die drei am stärksten korrelierten Variablen miteinander verknüpft. Aus den Mittelwerten der Standardstichprobe von IBM-Mitarbeitern des jeweiligen Landes wurde der Machtdistanzindex errechnet, dem eine für diesen Zweck entwickelte mathematische Formel zugrundegelegt wurde (vgl. Hofstede, 2009, S. 54).



Diese geringen Werte auf der Machtdistanzskala deuten im gesamtgesellschaftlichen Kontext auf ein Streben hin, Ungleichheit unter den Mitgliedern zu vermeiden, was durch eine gegenseitige Interdependenz sichergestellt werden kann und soll. Machtausübung muss legitimiert sein und ist an die Position gebunden, die der Einzelne innehat (Hofstede, 2001, S. 98). Im Rückschluss auf den unternehmerischen

Kontext kann festgehalten werden, dass in beiden Kulturen die Unternehmensorganisation bevorzugt flach ist und hierarchische Differenzierung primär der Zweckmäßigkeit dient. Mitarbeiter erwarten, in Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden, was in der Folge zu höherer Arbeitszufriedenheit und Produktivität führen kann. Das Verhältnis zu den Vorgesetzten ist pragmatischer Natur. Die Erwartungshaltung der Beschäftigten ist in der Regel partizipativ und sachlich, so dass Eigenverantwortung und Eigeninitiative als selbstverständlich gelten (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 76). Einstellungen und Beförderungen erfolgen auf Basis des Erreichten einer Person und nicht aufgrund der Unternehmenszugehörigkeit. Formalien, Titeln und Status wird eine untergeordnete Bedeutung beigemessen und sie können miteinander auf Missbilligung stoßen.

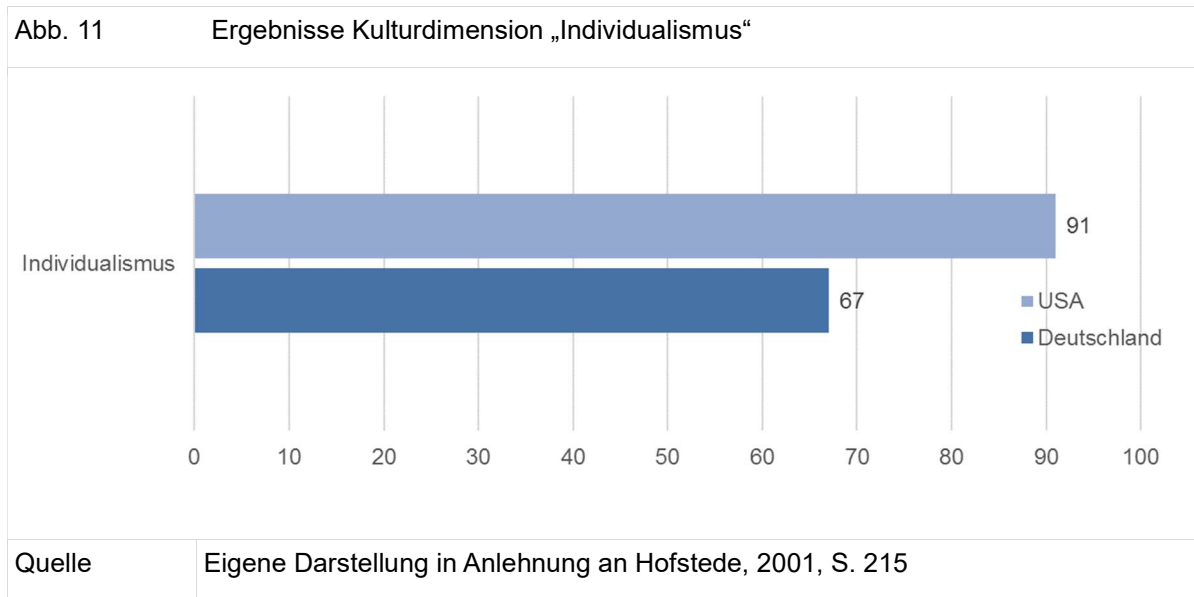
Beim Unsicherheitsvermeidungsindex weisen die USA mit einem Indexwert von 46 auf einer Skala von 0–120 einen tendenziell niedrigen Wert aus. Der Indexwert wird aus den durchschnittlichen Punktwerten von zwei Fragen und dem Prozentsatz einer weiteren Frage berechnet, die über eine lineare Gleichung verbunden werden (Hofstede, 2009, S. 235).



Dies zeigt sich nach Hofstede in einer stärkeren Risikobereitschaft der US-Amerikaner und geht einher mit Toleranz und grundsätzlicher Offenheit gegenüber neuen

Ideen, innovativen Produkten sowie andersartigen Technologien oder Anwendungen. Regeln und Formalien sind in der US-amerikanischen Kultur von untergeordneter Bedeutung, sofern sie nicht explizit formuliert werden. Deutschland weist mit einem Wert von 65 eine höhere Ausprägung auf und ist damit zu den Kulturen mit eher hoher Unsicherheitsvermeidung zu zählen. Dieses Bedürfnis nach Vermeidung von Unsicherheit wird nach Hofstede u. a. an der Regeldichte in unterschiedlichen Kontexten ersichtlich. Dies kann als Folge eines ausgeprägten Regelungsbedürfnisses erachtet werden und unterstreicht die Bedeutung von struktureller Sicherung und Ordnung in der deutschen Gesellschaft. Klein (2014) betont in diesem Zusammenhang, „dass es nicht nur um die Begrenzung konkreter Risiken [geht], sondern in diesem Befund zeigt sich der mehrheitliche Wunsch der Deutschen, jede denkbare Unsicherheit zu minimieren“ (ebd. S. 304).

Die Ermittlung der Dimension Individualismus erfolgte durch eine Faktoranalyse, wonach Punktwerte nahe 0 für das am stärksten kollektivistische und Punktwerte nahe 100 für das am stärksten individualistische Land sprechen (Hofstede, 2009, S. 106). Die USA zählen zu den stark individualistisch orientierten Kulturen und erreichen den höchsten Indexwert aller 74 von Hofstede untersuchten Länder (Hofstede & Hofstede, 2009, S. 105). Der sehr hohe Wert auf der Individualismus-Skala deutet nach Hofstede darauf hin, dass die eigenen Wertvorstellungen amerikanischer Kulturangehöriger weitreichend durch ihre individuellen Ziele und Bedürfnisse geprägt sind. Dies resultiert in einem Streben nach individueller Freiheit, Möglichkeiten zur Selbstentfaltung, Autonomie in der Aufgabenerledigung sowie dem Wunsch nach Realisierung der gesteckten Karriereambitionen. Damit geht zudem die Vorstellung einher, dass die eigenen Wertvorstellungen universelle Gültigkeit zu besitzen haben (Schlammelcher, 2003, S. 43; Bannenberg, 2011, S. 63).

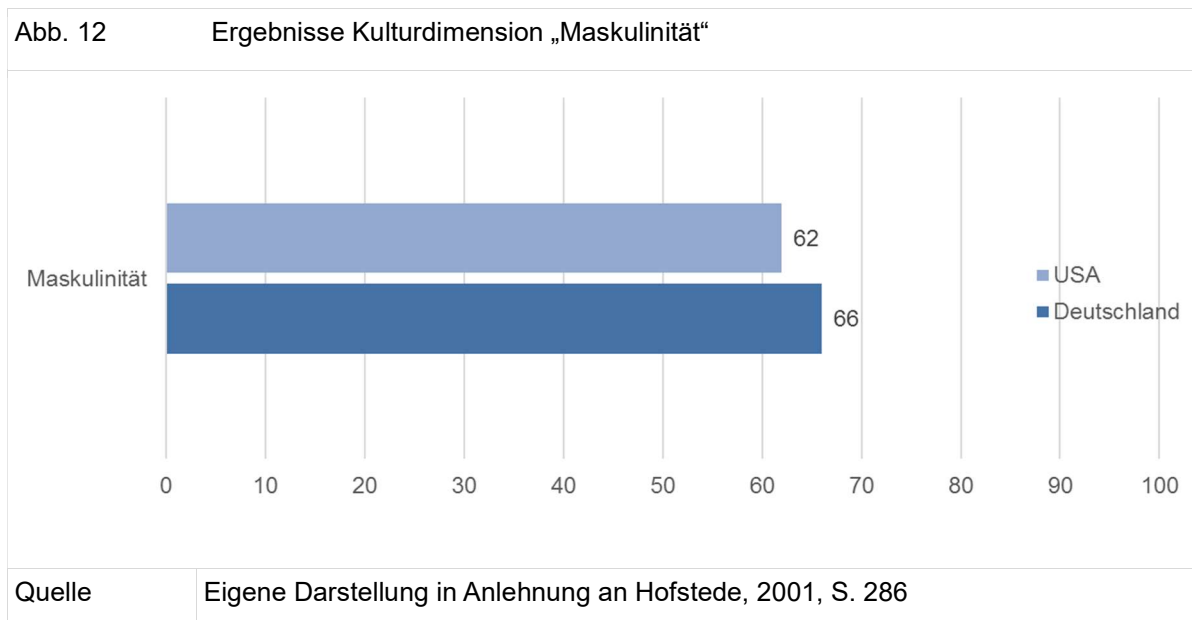


Ein weiteres Merkmal des US-amerikanischen Individualismus zeigt sich daran, dass persönliche Leistung als Prämisse für das Erreichen von materiellem Erfolg erachtet wird. Ein Indikator dafür ist die Bevorzugung individueller Anreizsysteme gegenüber solchen, die eine Gruppenleistung honorieren. In Kombination mit dem mittleren Machtdistanzwert führt dies dazu, dass Mitarbeiter gerne die Initiative ergreifen und an Managementprozessen partizipieren möchten. Dies erfordert eine Bereitschaft zur Flexibilität und Mobilität, um die eigene Position oder Stellenwert kontinuierlich verbessern zu können. Mit dem oben beschriebenen Verhaltensmuster geht einher, dass dem sachlichen Bezug der Beziehungsebene Vorrang eingeräumt wird. Demzufolge kann die Zusammenarbeit im Arbeitsumfeld funktionieren, auch wenn auf persönlicher Ebene Differenzen bestehen.

Deutschland erreicht auf dieser Skala einen Wert von 67 Punkten und liegt damit deutlich unter den USA. In der deutschen Gesellschaft äußert sich dieser Wert in Form einer Selbstbestimmtheit des Handelns sowie im bereits betonten sachorientierten und rationalen Denken. Interaktionen erfolgen damit primär aus einer sachorientierten und nicht beziehungsorientierten Motivation heraus. Ferner kann die Privatheit in Form der Trennung von beruflichen und privaten Lebensbereichen als weiteres Kennzeichen für diese Dimension geltend gemacht werden.

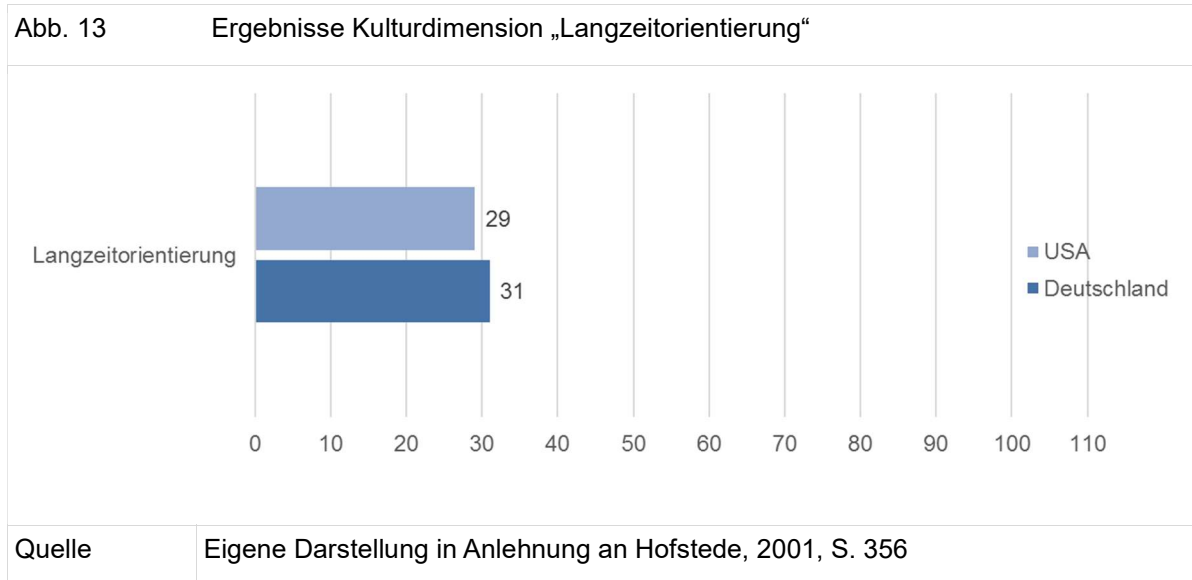
Der Maskulinitätsindex wird ähnlich wie der Individualismusindex berechnet, so dass Punktwerte nahe 0 auf das am stärksten feminine Land hinweisen und Punktwerte nahe 100 auf das am stärksten maskuline Land. Bezüglich der Dimension

Maskulinität versus Femininität können sowohl die USA als auch Deutschland eher zu den Kulturen gezählt werden, in denen Werte wie Konkurrenzdenken, Härte, Selbstbewusstsein und Durchsetzungsstärke weitgehend gesellschaftlich akzeptiert sind (Hofstede, 2001, S. 285). Kennzeichen für diesen hohen Wert auf der Maskulinitätsskala sind insbesondere für die USA das offene Benennen von Leistungen und die nach außen gerichtete Kommunikation erreichter Ergebnisse. Zielerreichungssysteme haben daher nicht nur im beruflichen Kontext eine hohe Bedeutung, da sie als valider Indikator für Erreichtes dienen. Als Maßstab dient nicht der geleistete Aufwand, sondern der Erfolg. Der Arbeit kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu, da sie als Quelle für sichtbare Erfolge und höheren Status dient. Die Kombination mit dem hohen Wert auf der Individualismusskala sorgt für einen ausgeprägten Wettbewerbsgedanken, wodurch auch Konfliktsituationen positiv gegenübergetreten wird. In Deutschland äußert sich der hohe Maskulinitätsindex in leicht von der US-amerikanischen Gesellschaft abweichenden Präferenzen: Harte Arbeit wird ebenso wertgeschätzt, allerdings nicht nur aus einem materiellen Erfolgsstreben heraus. Die Bedeutung der Werte Beharrlichkeit und Ausdauer verstärkt die Leistungsorientierung und führt dazu, dass einmal gesteckte Ziele konsequent verfolgt werden (Müller & Gelbrich, 2015, S. 121).



Hinsichtlich der Zeitorientierung verdeutlichen die niedrigen Werte in dieser Dimension, dass beide Kulturen zu den kurzfristig orientierten Kulturen hinzuzuzählen

sind. Die Ergebnisse basieren nicht auf der ursprünglichen IBM-Studie, sondern wurden auf Basis des *Chinese Value Survey* nachträglich hinzugefügt (vgl. Hofstede, 2009, S. 290ff.).



Sie zählen damit zu den sequentiell orientierten Kulturen, die sich durch einen starken Gegenwartsbezug auszeichnen. Dies wird dadurch offenbar, dass die Zukunft als etwas angesehen wird, was aus der Gegenwart heraus determiniert werden kann. Es herrscht die Erwartung schneller Gewinne vor, die insbesondere in den USA in Form von Quartalsberichten in kurzen Zeitabständen gemessen werden. Diese Dimension findet in den USA zudem Ausdruck darin, dass Problemlösungsansätze zunächst auf Schnelligkeit und nicht auf Dauerhaftigkeit abzielen. Innovationen und Veränderungen werden aus einer Gegenwartsorientierung heraus evaluiert, ohne dass langfristige Folgen zwangsläufig einkalkuliert werden müssen. Zeit wird damit als Wirtschaftsfaktor erachtet, der mit Geld gleichzusetzen ist (*time is money*) (Trompenaars & Hampden-Turner, 1997, S. 130f.). Ein weiteres Charakteristikum dieser Dimension besteht in der Trennung zwischen beruflichen und privaten Lebensbereichen.

3.4 Kulturstandards nach Alexander Thomas

Thomas (1993b) versteht unter Kulturstandards „alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns [...], die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“ (ebd. S. 381). Kulturstandards bestehen aus „von den Mitgliedern einer Kultur geteilten Normen, Werten, Überzeugungen, Einstellungen, Regeln etc.“ (Thomas, 1991, S. 7) und beschreiben diese auf einem abstrahierten Niveau. Sie erheben dabei nicht den Anspruch, individuelles Verhalten vorherzusagen und zu erläutern. Allerdings stellen sie eine Operationalisierung für das kulturelle Orientierungssystem einer Gesellschaft dar (Schroll-Machl, 2002, S. 29). Sie geben damit den Mitgliedern einer Gesellschaft eine Anleitung für ihr eigenes Verhalten und determinieren, welches Handeln als typisch und akzeptabel zu erachten ist. Damit wirken sie verhaltenssteuernd und liefern gleichzeitig einen Bewertungsmaßstab für das Verhalten anderer (Müller & Thomas, 1995, S. 12). Folglich können Kulturstandards bei hinreichender Kenntnis als Werkzeuge zur Orientierung und gleichzeitig zur „Veränderung des Bestehenden“ eingesetzt werden (Thomas, 2003, S. 23).

Die Ausprägung von Kulturstandards kann sowohl individuell als auch gruppenspezifisch variieren. Verhalten, das außerhalb eines gewissen Toleranzbereiches liegt, wird allerdings abgelehnt oder bestraft (Thomas, 1993b, S. 381). Darüber hinaus differenziert Thomas zwischen zentralen und themen- oder bereichsspezifischen Kulturstandards. Themen- und bereichsspezifische Standards weisen eine höhere Veränderbarkeit im Zeitablauf auf und werden erst in bestimmten Handlungsfeldern oder Kontexten sichtbar. Zentrale Kulturstandards hingegen bleiben über unterschiedliche Situationen und Problemstellungen hinweg stabil und bestimmen damit weite Bereiche der Wahrnehmung, des Wertens, Denkens und Handelns (Thomas, 2003, S. 26ff.). Da die Standards einer Kultur von ihren Mitgliedern im Laufe ihres individuellen Sozialisationsprozesses nicht bewusst wahrgenommen werden, können sie nur durch den Vergleich mit anderen Kulturen bestimmt werden. Zur Erhebung der Kulturstandards verwendet Thomas die Methode der *critical incidents*, in deren Rahmen kritische kulturelle Interaktionssituationen gesammelt und in Forschungsinterviews geschildert werden (Thomas, 2003, S. 25ff.). Bei dieser Befragungstechnik, die ursprünglich auf Flanagan (1954) zurückgeht, werden kritische

Ereignisse systematisch erfasst und es wird versucht, sie objektiv zu beschreiben. Ein Ereignis wird in diesem Zusammenhang definiert als „any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act“ (ebd. S. 327). Als kritisch wird ein Ereignis dann angesehen, „if it makes a ‘significant’ contribution, either positively or negatively, to the general aim of the activity“ (ebd. S. 338). Durch die Sammlung dieser kritischen Ereignisse können Schlussfolgerungen hinsichtlich angemessener Verhaltensweisen in besonders positiv oder negativ erlebten Situationen beim Umgang mit Vertretern einer anderen Kultur getroffen werden. Im vorliegenden Kontext werden die *critical incidents* als Begegnungssituationen zwischen Angehörigen von zwei Kulturen beschrieben, die sich in einem Aspekt ihres Verhaltens merklich voneinander unterscheiden. Zur Wissensbildung wird eine größere Anzahl von Personen nach Problemen und Schwierigkeiten im Umgang mit Angehörigen einer ihnen fremden Kultur befragt. Dabei geht es nicht um die Sammlung beliebiger Situationen, sondern primär um die Ermittlung charakteristischer und kritischer Interaktionsverläufe. Diese werden in der Folge auf die Kulturstandards hin analysiert, die in diesen kritischen Situationen handlungswirksam werden und kulturspezifische Differenzen abgeleitet. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Unterschiede im Verhalten auf divergierenden Wert- und Sinnorientierungen gründen (Feichtinger, 2000, S. 41).

Im Unterschied zu den Untersuchungen nach Hofstede geht es demzufolge nicht um die quantifizierte Erfassung kultureller Differenzen, sondern um eine qualitative Ermittlung von kritischen kulturellen Interaktionen, durch die induktiv auf allgemeingültige Kulturstandards geschlossen wird. Durch diese Methodik werden pro Land acht bis zwölf Kulturstandards erarbeitet, die dann als Orientierungshilfe eingesetzt werden können, um ein adäquates Verständnis der fremden Kultur zu erlangen. Die Kulturstandards können innerhalb der jeweiligen Kultur nur schwer isoliert voneinander betrachtet werden, da sie in Beziehung zueinander stehen und sich gegenseitig verstärken. Weiterhin sei hervorgehoben, dass eine Kultur mit Hilfe dieser Methodik nicht objektiv beschrieben wird, sondern im Kontrast zu einer anderen Kultur. Sie sind zwar zeitlich stabil, zeigen aber immer relative Ausprägungen, da Gesellschaften und Werte sich im Zeitverlauf verändern können (Kessel, 2009, S. 193; Müller & Thomas, 1995, S. 13; Thomas, 2003, S. 29). Schließlich werden diese Standards noch kulturhistorisch verankert und die entsprechenden geschichtlichen

und religiösen Hintergründe erarbeitet. Die Notwendigkeit, historische Wurzeln zu identifizieren, sehen auch Powell und Solga (2008): „[B]eyond systematizing the growing wealth of mostly quantitative indicators, we need analysis of which ideals and norms have been influential, why they became prominent, and where they originated, going beyond superficial ascription“ (ebd. S. 11).

3.4.1 US-amerikanische Kulturstandards

Die zentralen US-amerikanischen Kulturstandards wurden durch Müller und Thomas (1995) auf Basis von Experteninterviews mit deutschen Studenten erhoben, die einen mindestens einjährigen Aufenthalt in den USA absolviert hatten. Darüber hinaus liegen einige weitere Forschungspublikationen vor, die sich mit US-amerikanischen Kulturstandards in diesem Sinne beschäftigen (vgl. z. B. Feichtinger, 2000). Die kulturhistorische Verankerung erfolgt primär anhand der Darstellungen von Lipset (1996), König (2010), Hebel (2008) und Friedrich (2000). Da viele der Kulturstandards ihre Wurzeln in der Gründungsgeschichte der USA finden, soll diese zunächst in einem Exkurs erläutert werden, um im späteren Verlauf darauf Bezug nehmen zu können.

3.4.1.1 Exkurs: Gründungsgeschichte der USA

An dieser Stelle soll darauf verzichtet werden, einen vollständigen geschichtlichen Überblick mit allen Entwicklungen und Wanderungsbewegungen darzulegen, die sich auf dem Gebiet der USA vollzogen haben. Der Fokus liegt vielmehr auf einer Darstellung der Ereignisse der US-amerikanischen Gründungsgeschichte, denen eine hohe Prägekraft für die heutigen Wertvorstellungen zugeschrieben werden kann. „Die Ideologien der USA erwachsen als symbolische Repräsentationssysteme des nationalen Selbstverständnisses aus den geschichtlichen und kulturellen Kontexten seit der Kolonialzeit“ (Hebel, 2008, S. 305). Dabei soll insbesondere auf die Unabhängigkeitserklärung und die Verfassung der USA eingegangen werden, da beiden eine entscheidende Bedeutung für die Herausbildung der nationalen Identität zukommt (Oldopp, 2013, S. 5). Die moderne Geschichte der USA geht auf die puritanischen Pilgerväter zurück, die als tiefgläubige Protestanten mit dem Hauptantrieb in den USA siedelten, Religions- und Gewissensfreiheit zu erzielen

(Leipold, 2000, S. 22; Friedrich, 2000, S. 13). Mit ihrer Ankunft in Nordamerika trugen sie entscheidend zur Verankerung im Glauben und dem Fokus auf biblische Werte in den von ihnen besiedelten Kolonien bei (König, 2010, S. 169). Ihr streng calvinistisch geprägter Protestantismus beeinflusste das noch heute sichtbare US-amerikanische Wertesystem entscheidend. Weitere Einwanderungsströme von den britischen Inseln führten dazu, dass sich an der Ostküste 13 britische Kolonien herausbildeten (König, 2010, S. 327). In der Folge kam es immer wieder zu Konflikten mit der britischen Monarchie, was u. a. durch die von England erhobene Einfuhrzölle ausgelöst wurde. Der Protesthaltung der britischen Siedler gegenüber der Kolonialpolitik zeigten sich die Amerikaner solidarisch, so dass von 1775 bis 1783 ein Unabhängigkeitskrieg gegen England geführt wurde. Am 4. Juli 1776 wurde die von Thomas Jefferson verfasste Unabhängigkeitserklärung veröffentlicht und damit zum zentralen Dokument der nationalen Geschichte der USA. Ausgedrückt durch den das Land prägenden Satz „All men are created equal“ wurde allen US-amerikanischen Bürgern ein Grundrecht auf Gleichheit, Freiheit und Eigentum eingeräumt (Friedrich, 2000, S. 17ff.). Das Ergebnis des Unabhängigkeitskriegs war eine siegreiche Konföderation der 13 ehemaligen britischen Kolonien, die auf Basis der Unabhängigkeitserklärung zunächst lediglich einen Bund unabhängiger Staaten mit einer schwachen Zentralgewalt darstellte. Diese Zentralgewalt bestand aus einem Kongress, der v. a. mit außenpolitischen Kompetenzen ausgestattet wurde, da man eine erneute Unterordnung unter eine staatliche Autorität zu vermeiden suchte (Oldopp, 2013, S. 9). Die Einzelstaaten behielten damit alle Rechte außer denjenigen, die sie ausdrücklich an den Bund abgaben. Aufgrund der daraus resultierenden, insbesondere finanziellen Abhängigkeit des Kongresses von den Einzelstaaten drohte dem Bund die Zahlungsunfähigkeit (Metzger, 2008, S. 48). Um die Rolle des Kongresses und generell der nationalen Ebene zu stärken, wurde die Verfassung der Vereinigten Staaten unter der Leitung von George Washington erarbeitet und 1789 verkündet. In der Verfassung wurde ein föderaler Bundesstaat gekoppelt mit dem Prinzip der Volkssouveränität begründet, dessen drei Gewalten Judikative, Exekutive und Legislative nach dem Prinzip der gegenseitigen Kontrolle (*checks and balances*) implementiert wurden. Dies geschah vor dem Hintergrund, einen zukünftigen Machtmissbrauch durch eine der Gewalten zu verhindern (Oldopp, 2013, S. 10). Gleichzeitig wurden entsprechende Befugnisse an die Einzelstaaten verge-

ben, die über eigene Verfassungen und ebenso gewaltenteilig organisierte politische Institutionen verfügen. Diese horizontale sowie vertikale Gewaltenteilung wurde bewusst eingerichtet, um die Freiheitsrechte der Einzelstaaten langfristig zu sichern. Entstanden ist ein „dualer Föderalismus“ mit zwei als souverän angesehenen Akteuren – Bundesstaat und Einzelstaat, die klar abgetrennte Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche der einzelstaatlichen und bundesstaatlichen Ebene haben (Lösche, 1989, S. 68f.). Diese Unabhängigkeit und Selbständigkeit der Einzelstaaten ist bis heute unantastbar geblieben, wobei Auswirkungen bereits im vorangegangenen Kapitel bei der Darstellung des Bildungssystems deutlich wurden. Zwei Jahre nach dem Inkrafttreten wurde die Verfassung durch die *Bill of Rights* mit zehn Verfassungszusätzen (*amendments*) ergänzt. Diese stellen einen Katalog der US-amerikanischen Menschenrechte dar und beinhalten Grundsätze zur Religions-, Verfassung- und Versammlungsfreiheit und zur Unverletzlichkeit der Person (Nagel, 2013, S. 11). Die Verfassung besteht heute aus sieben Artikeln und insgesamt 27 Verfassungszusätzen (Metzger, 2008, S. 95).

Nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle die Massenversklavung, die mit der zunehmenden Kolonialisierung Amerikas einherging. Daher fallen die proklamierte Freiheit und Gleichheit bei einer gleichzeitigen verfassungsrechtlich legitimierten Sklaverei durchaus als Paradoxon in der amerikanischen Gesellschaft auf, welches offiziell erst 1865 aufgehoben wurde.

Nach 1840 beförderten starke Zuwanderungswellen insbesondere von den britischen Inseln sowie aus Nord- und Osteuropa die Landerschließung in den USA. Diese Zuwanderströme geschahen weniger aus einer religiösen Motivlage heraus, sondern vollzogen sich aufgrund von wirtschaftlichen Beweggründen und der Hoffnung der Immigranten, in den USA ihr Glück zu finden (Friedrich, 2000, S. 18). Zumeist ließen sich die Einwanderer in Gemeinden nieder, in denen Angehörige aus ähnlichen Ethnien und Sprachräumen anzutreffen waren. In der Folge entstanden kulturell geprägte Stadtteile und eine hohe Heterogenität innerhalb der Bevölkerung (Friedrich, 2000, S. 20).

Dieser Exkurs dient als entstehungsgeschichtlicher Rahmen, in dem die im Folgenden dargestellten Kulturstandards verankert sind.

3.4.1.2 Patriotismus

Der Kulturstandard Patriotismus wird vorrangig aus dem Nationalstolz der US-Amerikaner abgeleitet und aus ihrem Glauben daran, dass ihr System gegenüber anderen Regierungsformen und -systemen erhaben ist (Lipset, 1996, S. 51). Sie erwarten von Angehörigen anderer Kulturen Respekt und Anerkennung gegenüber den USA und lehnen kritische Anmerkungen dazu ab. Die patriotische Einstellung bezieht sich primär auf die Verfassung und die darin enthaltenen Werte, weniger auf das politische System und seine Repräsentanten (Slate & Schroll-Machl, 2003, S. 142). Durch die Heterogenität der Bevölkerung scheint vom gemeinsamen Glauben an die Vorzüge des eigenen Landes ein verbindendes Element auszugehen, das die Gemeinsamkeit bietet, die nicht durch Religion, Sprache, Kultur oder Abstammung hergestellt werden konnte (Müller & Thomas, 1995, S. 36f.).

3.4.1.3 Gleichheitsdenken

Dem Kulturstandard Gleichheitsdenken liegt die Annahme zugrunde, dass Gleichheit als der gleiche Wert aller Menschen verstanden wird. Diese Gleichheit drückt sich insbesondere in Form einer höheren sozialen und beruflichen Mobilität aus. Soziale Ordnungen haben dabei keine Rolle zu spielen. Gleichheit heißt damit nicht eine Gleichheit aller Lebensverhältnisse, sondern äußert sich vielmehr in Form einer Gleichheit der Chancen (*equality of opportunities*) (Lipstedt, 1996, S. 32; Oidopp, 2013, S. 197; Feichtinger, 2000, S. 48). Dieser Grundsatz kann u. a. an dem Aspekt beobachtet werden, dass in der US-amerikanischen Gesellschaft akademische Titel kaum Verwendung finden und der Vorname zur Anrede auch von ranghöheren Personen verwendet wird (Müller & Thomas, 1995, S. 41). Ferner wirkt der soziale Status nicht bestimmend auf die Beziehung zwischen zwei Personen, sondern es kann trotz Hierarchieunterschieden ein Bemühen um Gleichstellung und Gleichbehandlung beobachtet werden. Autoritäres, bevormundendes oder herablassendes Verhalten sowie Anordnungen und Zwänge werden abgelehnt. Staatlicher Machtanhäufung scheint ein generelles Misstrauen entgegengebracht zu werden. Stattdessen herrscht das Primat der Überzeugung, Partizipation und Unabhängigkeit. Dementsprechend kann im unternehmerischen Kontext ein hoher Wert des

aktiven Miteinbezugs der Beschäftigten bei Entscheidungen und Prozessen konstatiert werden (Slate & Scholl-Machl, 2003, S. 137; Feichtinger, 2000, S. 48). Darüber hinaus findet sich in den USA eine aktive Gleichstellungspolitik, die sich in einer ausgeprägten Antidiskriminierungs-Gesetzgebung niederschlägt. Die vielen einzel- und bundesstaatlichen Gesetze verfolgen das Ziel, Benachteiligung am Arbeitsplatz aufgrund von nationaler Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe, Alter oder Religion zu verhindern. Die Gesetze finden in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen Anwendung, insbesondere am Arbeitsplatz im Kontext von Einstellungen, Weiterentwicklung, Kündigungen und Gehaltsfindung (Voigt, 2013, S. 102).

Dieser Kulturstandard findet seinen Ursprung in der puritanischen Prädestinationslehre, der zufolge alle Individuen Gott gegenüber gleichgestellt sind und Gottes Gnade unabhängig von Herkunft oder Status erfolgt. Status wird infolgedessen durch Leistung und nicht durch Herkunft determiniert. Darüber hinaus führte die durch Einwanderung entstandene Multikulturalität der Bevölkerung gleichzeitig zu einer Pluralität der Glaubensrichtungen. Da man auf die Immigranten aus Europa angewiesen war, entwickelte sich schon früh eine Toleranz gegenüber unterschiedlichen Glaubensrichtungen (Hess, 2013, S. 36). Die Toleranz wurde durch den ersten Zusatz in der US-amerikanischen Verfassung gesetzlich manifestiert, da darin ausdrücklich die Errichtung einer Staatskirche sowie die Bevorzugung oder Behinderung einer Religion untersagt wurde. Darüber hinaus wurde festgeschrieben, dass kein Gesetz verabschiedet werden darf, das die Etablierung einer Religion oder die Verhinderung der freien Religionsausübung zum Ziel hat (Hess, 2013, S. 36; Lösche, 1989, S. 273). Die Unabhängigkeitserklärung und die ergänzende *Bill of Rights* unterstreichen die Unantastbarkeit der Menschenrechte und gleichzeitig die neutrale Haltung des Staates gegenüber der Religionsausübung.

Die Trennung von Kirche und Staat wurde damit zu einem entscheidenden Verfassungsgrundsatz, der dazu führte, dass Kirchen sich als religiöse Gemeinden mit hoher Unabhängigkeit vom Staat etablierten. Die Zugehörigkeit zu einer Kirchengemeinde wurde nicht von Geburt an durch die Angehörigkeit zu einer Klasse determiniert, sondern erfolgte nach dem Prinzip der Freiwilligkeit und individueller Entscheidungsprozesse. Im Gegensatz zu Deutschland finanzieren sich alle Kirchen in

den USA demzufolge über direkte Spenden und Mitarbeit der Mitglieder selbst (Lösche, 1989, S. 275; Fuchs, 2000, S. 42). Das Prinzip der freiwilligen Zugehörigkeit und aktiven Mitarbeit wird oftmals als ein weiteres wesentliches Charakteristikum der US-amerikanischen Kultur aufgeführt (Hess, 2013, S. 40).

Diese Freiheit von politischer und religiöser Willkür und Unterdrückung hat dazu geführt, dass sich in den USA das Selbstverständnis vom *Land of the Free* entwickelt hat. Dieses wird auch in der Nationalhymne, dem *Star-Spangled Banner*, mit korrespondierenden Verhaltensvorschriften besungen. Der durch die Unabhängigkeitserklärung manifestierte Freiheits- und Gerechtigkeitsgedanke findet sich damit noch heute fest verankert in der US-amerikanischen Symbolik wieder (Lösche, 1989, S. 295).

3.4.1.4 Gelassenheit

Dieser Kulturstandard drückt die Präferenz aus, Aktivitäten nur dann planerisch vor auszudenken, sofern es der Anlass unbedingt notwendig macht. Es herrscht kein unbedingter Qualitätsanspruch, sondern der Fokus liegt auf der schnellen Handlung und Aktivität. Auf Probleme und Störungen wird dabei flexibel reagiert, bevorzugt nach dem Prinzip des *trial and error*. Diese Vereinfachung von Problemen geht mit einer optimistischen und positiven Grundstimmung einher (Slate & Schroll-Machl, 2003, S. 138). Es dominiert das Prinzip des Pragmatismus, dem die Annahme zugrunde liegt, dass komplexe Probleme sich besser in kleinen Teilen lösen lassen, die wiederum je nach Belieben neu angeordnet werden können. „Modular thinking is American to the core: it is an atomistic, flexible, anti-organic, and anti-authoritarian view of the world – one which dispenses with tradition in favor of efficiency, and places all alternatives on equal footing, subject to personal evaluation by the active innovator, who decides which combination is best“ (Hall & Lindholm, 1999, S. 85).

Trotz des Kulturstandards der Gelassenheit zeichnen sich die Amerikaner gleichzeitig durch eine hohe Zeitorientierung aus, insbesondere im beruflichen Kontext. Ein verschwenderischer Umgang mit Zeit wird dementsprechend versucht zu vermeiden. Es herrscht die Vorstellung, dass der gegenwärtige Zustand permanenten Verbesserungsprozessen zu unterliegen hat, um eine ständige Optimierung erreichen

zu können. Dies führt zu einer Form von Rastlosigkeit, die mitunter als „demonstrative Selbstdarstellung des eigenen Werts“ erlebt werden kann (Fluck, 2003, S. 180).

Die Grundlage für dieses zentrale Merkmal des Verhaltens kann schon in der US-amerikanischen Unabhängigkeitserklärung gefunden werden. Das dort beschriebene Ziel des *pursuit of happiness* stellt die Basis für die optimistische Grundhaltung der US-Amerikaner dar. Damit ist die Einstellung verbunden, dass alltägliche Probleme tendenziell vereinfacht und der Fokus auf die Lösungssuche und weniger auf die Problemanalyse gelegt wird (Müller & Thomas, 1995, S. 54). Dies fördert die Aufgeschlossenheit gegenüber alternativen Lösungswegen, ermöglicht Spontaneität und Flexibilität. Ein weiterer Erklärungsansatz liegt in der Wertestruktur selbst: Der Glaube an abstrakt formulierte Werte, wie Freiheit, Recht und Gleichheit, prägt das Denken und Handeln der US-amerikanischen Gesellschaft. „In other words, most Americans are very proud indeed of the principles that their country is built upon, but for them those principles consist primarily of abstract notions, such as liberty, justice, and equality, rather than a systematic set of specific precepts or practices“ (Hall & Lindholm, 1999, S. 84). Gerade diese Abstraktheit der Werte, ohne genaue Operationalisierung, kann dazu führen, dass von ihnen eine integrative und aktionale Wirkung ausgeht. Gerade durch diese Ambiguität können konträre Ideen gleichzeitig verfolgt werden, ohne dass eine konfliktäre Wirkung wahrgenommen wird. Durch das vage Konzept der grundlegenden Werte können Innovationen und neue Ideenansätze leicht akzeptiert und in das bestehende Wertemuster integriert werden, was eine schnelle Anpassungsfähigkeit an neue Umwelten und Denkwelten zur Folge hat. Dies resultiert in einer positiven *Can-do*-Mentalität im Umgang mit Problemen und Konfrontationen (Hall & Lindholm, 1999, S. 85).

3.4.1.5 Individualismus

Eng verwoben mit dem Freiheits- und Gleichheitsgedanken ist der Kulturstandard Individualismus. Dieser wird von der Einstellung abgeleitet, dass jeder das Recht hat, seine Individualität in allen Bereichen auszuleben, wirtschaftlich, kulturell, gesellschaftlich wie auch politisch (Friedrich, 2000, S. 36). Mit dem Gedanken, dass soziale Ordnungen nicht automatisch den Platz in der Gesellschaft bedingen, geht

die Auffassung einher, dass Erfolg und Misserfolg nur durch den Einzelnen bestimmbar sind und nicht externen Faktoren oder Institutionen zugeschrieben werden sollten. Individuelle Meinungsäußerungen in Gruppenprozessen sind zu berücksichtigen und Einzelleistungen auch in Gruppenarbeiten zu würdigen (Slate & Scholl-Machl, 2003, S. 139). Diese Grundhaltung bildet die Basis für eine freie Marktwirtschaft, in der lediglich der Markt zu entscheiden hat. Im Ergebnis kann als wesentliches Merkmal der US-amerikanischen Gesellschaft eine individualistische Leistungs- und Arbeitsethik konstatiert werden, die Fuchs (2000) als „kompetitiven Individualismus“ bezeichnet (ebd. S. 43).

Die Wurzeln für diesen Kulturstandard sind im calvinistischen Protestantismus zu finden. Hiernach „[...] sind die menschlichen Schicksale zwar göttlich prädestiniert, aber diese Schicksalsbestimmtheit zeigt sich im konkreten Leben an den Erfolgen, die die Individuen haben“ (Fuchs, 2000, S. 43). Dementsprechend kann nach puritanischer Lehre jedes Individuum durch harte Arbeit, Selbstdisziplin und die kontinuierliche Verbesserung und Weiterentwicklung die göttliche Heiligsprechung erreichen (Kang, 2009, S. 149). Materieller Erfolg hat damit eine hohe Bedeutung und kann als Indikator herangezogen werden, um Heil oder Verdammnis vorherzusagen (Metzger, 2008, S. 28). Unterschiede aufgrund abweichend verteilter materieller oder geistiger Ressourcen werden nicht als ungerecht empfunden, da die Vorstellung überwiegt, dass jedes Individuum seinen individuell zur Verfügung gestellten Gestaltungsfreiraum nach besten Möglichkeiten nutzen kann und soll. Wenn dies nicht gelingt, dann muss die Ursache nicht in den Umständen begründet liegen, sondern in der Person selbst (Lipset, 1996, S. 53; Fuchs, 2000, S. 43). „Die soziale Ungleichheit wird als das Ergebnis individueller Tüchtigkeit akzeptiert“ (Oldopp, 2013, S. 197).

Der höchste Anreiz besteht demnach in der Selbsterfüllung ohne Unterstützung von außen. So lässt sich das vorherrschende US-amerikanische Sozialversicherungssystem begründen: Wenn vom Staat lediglich eine Grundversorgung im Falle von Verarmung geleistet werden soll, findet sich keine Akzeptanz für ein hohes Ausmaß an sozialen oder wohlfahrtsstaatlichen Maßnahmen (Oldopp, 2013, S. 197). Aufgrund der fehlenden staatlichen Unterstützung muss zwangsläufig der individuellen

Selbstverantwortung eine viel stärkere Bedeutung zukommen. Gegenseitige Unterstützung und Solidarität wird dabei nicht ausgeschlossen, aber mehr als Freiwilligkeit gelebt. Diese solidarische Freiwilligkeit zeigt sich in einem hohen Engagement für ehrenamtliche und wohltätige Zwecke, insbesondere durch diejenigen, die es selbst zu Reichtum gebracht haben (Lipset, 1996, S. 67f.). In dem jährlich von der britischen *Charity Aid Foundation* erhobenen World Giving Index wird die Hilfs- und Spendenbereitschaft in 145 untersuchten Ländern ermittelt, und zwar anhand der Häufigkeit pro Kopf. Die USA belegen dabei hinter Myanmar den zweiten Platz (Charities Aid Foundation, 2015, [online]). Im Jahr 2015 zahlten nach dem jährlichen Philanthropiebericht von Giving USA Amerikaner insgesamt 373 Milliarden USD an Spendengeldern, womit ein neues Rekordniveau erreicht wurde. Dabei wurden 71 % der Spenden von Privatpersonen erbracht, 16 % von Stiftungen oder anderen wohltätigen Einrichtungen. Die restlichen Anteile verteilen sich auf Unternehmen und Nachlässe. Der größte Anteil der empfangenen Spendengelder entfällt auf religiöse Einrichtungen und Organisationen (Giving USA, 2016, [online]).

3.4.1.6 Handlungsorientierung

Mit diesem Kulturstandard wird die Beobachtung angesprochen, dass US-Amerikaner ihr Leben stark nach Handeln, Leistung und Aktivität ausrichten (Müller & Thomas, 1995, S. 60). Bei ihren Handlungen und Tätigkeiten steht stets die Frage des damit verbundenen Ziels und der erreichten Ergebnisse im Vordergrund. Sozialer Status wird dementsprechend einem Individuum auf Basis seiner Handlungen verliehen, nicht aufgrund seines Standes innerhalb der Gesellschaft (Trompenaars & Hampden-Turner, 1997, S. 104). Dieses Denken in Absichten und Resultaten dominiert sowohl das Berufsleben als auch das Privatleben. Im beruflichen Kontext zeigt sich dieser Wert darin, dass Mitarbeiter bevorzugt über Ziele geführt werden, anstatt genaue Vorgaben zum Vorgehen zu erhalten. Darüber hinaus kommt dieser Kulturstandard im Rahmen von Unterhaltungen und Freizeitaktivitäten zum Ausdruck: Es wird beobachtet, dass Amerikaner weit weniger Wert auf abstrakte oder theoretische Fragestellungen legen, sondern konkrete und praktische Aktivitäten bevorzugen. Die praktische Anschlussfähigkeit scheint bei vielen Überlegungen und Aktivitäten im Vordergrund zu stehen (Palazzo, 2000, S. 107). Dieser für den US-

amerikanischen Stil charakteristische Pragmatismus mit seinem handlungsorientierten Leitmotiv wurde bereits in Kapitel 2 im Rahmen der Schilderung der grundlegenden Gedanken von John Dewey offenbar. Dessen durch den US-amerikanischen Pragmatismus geprägte Erziehungstheorie gründet auf dem Prinzip des *learning by doing* und hat eine problemlösende, reflexiv-erforschende Herangehensweise als einen der zentralen Grundgedanken. Diese pragmatische Ausrichtung auf Ergebnisse äußert sich in einer optimistischen und zukunftsgerichteten Grundhaltung, die sich darüber hinaus in höherer Risikobereitschaft und Entscheidungsfreude manifestiert (Slate & Schroll-Machl, 2003, S. 137).

Die Grundlage für diesen Kulturstandard liefert die Expansion und weitere Besiedlung der USA. Die territoriale Erweiterung nach Westen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erfolgte nicht durch eine Expansion der bereits existenten Einzelstaaten, sondern durch die Gründung neuer Staaten. Diese vollzog sich wellenartig und in mehreren Etappen. In diesem Zusammenhang entstand der *Frontier*-Begriff, mit dem der sich ständig nach Westen verschiebende Grenzbereich gemeint ist, der die bereits besiedelten Gebiete des Ostens von den noch unerschlossenen des Westens trennt (Nagel, 2013, S. 14). Die erste Gruppe waren so genannte *Trapper*, Jäger oder Fallensteller, die in das unerschlossene Gebiet vordrangen, gefolgt von *Squattern*, die ihr Leben durch Jagd oder Feldbau sicherten. Als letzte Pioniergruppe folgten die *Farmer*, die das Land mit Anbaumethoden bearbeiteten. Der Aufbau der Gesellschaft und die kontinuierliche weitere Besiedlung des Kontinents konnte nur durch hohe Aktivität und Mobilität vorangetrieben werden. Darüber hinaus setzten die sich ständig wechselnden Umgebungen schnelles Handeln und intuitive Entscheidungen voraus (Müller & Thomas, 1995, S. 61; Slate & Schroll-Machl, 2003, S. 146; Palazzo, 2000, S. 251).

3.4.1.7 Leistungsorientierung

Der Kulturstandard Leistungsorientierung hängt eng mit den bereits dargelegten Standards der Handlungsorientierung und Individualismus zusammen. Leistung und Wettbewerb werden in den USA positiv bewertet, was sich darin bemerkbar macht, dass sich fast alles quantifizierbar, also messbar und vergleichbar, machen lässt. Erfolg und Identität wird über (sichtbare) Leistung definiert und dient als Mittel

der Selbstbewertung und Selbsteinschätzung (Müller & Thomas, 1995, S. 73). Da das eigene Selbstbild eng an Leistungen geknüpft ist, fordern die US-Amerikaner ein hinreichendes Maß an Anerkennung, auch durch die Gesellschaft. Daher haben Rankings, Quoten und andere quantifizierbare Rangreihen, die Aussagen über eine Leistung öffentlich zulassen, einen hohen Stellenwert. Dies gilt für den privaten und für den beruflichen Sektor. Bei Leistung und beruflichem Erfolg handelt es sich demzufolge um quantifizierbare Parameter, die sich im Einkommen und anderen materiellen Indikatoren wie dem Eigenheim und der Qualität der Schulbildung ausdrücken. Ferner hält Feichtinger (2000) fest, dass nicht immer die Qualität entscheidend sein muss, sondern diese zugunsten der Quantität vernachlässigt werden kann (vgl. ebd. S. 50).

Obwohl sich die Amerikaner durch diese stark ausgeprägte Leistungsorientierung gepaart mit dem dominanten Motiv des Individualismus auszeichnen, können sie als erfolgreiche Mannschaftssportler bzw. *team player* erachtet werden. Die Motivation dafür liegt darin begründet, dass der unabhängige Amerikaner sich die Freiheit nimmt, sich einem Team anzuschließen, solange es seine individuellen Zwecke erfüllt. Hier gilt wiederum das Prinzip, dass jeder die Verantwortung für seine eigene Leistung zu übernehmen hat. Dies hat zur Folge, dass Individuen die Gruppe wieder verlassen, sobald die persönlichen Motivatoren nicht länger erfüllt werden. Die Loyalität entsteht nicht durch die Gruppenzugehörigkeit, sondern die Erfüllung der persönlichen Interessen dient als wesentlicher Treiber (Kohlert, Delaney & Regier, 1999, S. 102; Müller & Thomas, 1995, S. 73).

Die Leistungsorientierung lässt sich analog zum Individualismus und der Handlungsorientierung zum einen auf den puritanischen Glauben zurückführen, wonach der weltliche Erfolg des Individuums als Zeichen dafür gilt, dass es von Gott erwählt ist. Des Weiteren kommt erneut die Bedeutung des individuellen Erfolgs als Ausdruck für die Stellung innerhalb der Gesellschaft zum Ausdruck. Die Ablehnung von Privilegien begünstigt eine Wettbewerbskultur, die es jedem ermöglicht, unabhängig von seiner Herkunft gesellschaftliches Ansehen zu erlangen (Müller & Thomas, 1995, S. 74). Mit diesem grundlegenden Wert der wirtschaftlichen und politischen Freiheit lässt sich die Herausbildung einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung er-

läutern, die sich in einem stetigen Streben nach Vergrößerung des privaten Eigentums äußert. Der ausgeprägte Gleichheits- und Freiheitsgedanke, dem gleiche Chancen auf Eigentum und Wohlstand unterliegen, hat dazu geführt, dass jeder ohne staatliche Einschränkungen am ökonomischen Wettbewerb teilnehmen kann. Vorausgesetzt, es liegt eine rechtliche Chancengleichheit vor, wird soziale Ungleichheit als das Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse akzeptiert (Hartmann, 1983, S. 45).

3.4.1.8 *Bedürfnis nach sozialer Anerkennung*

Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung scheint zunächst mit dem Kulturstandard Individualismus im Widerspruch zu stehen. Dennoch weisen Müller & Thomas (1995) darauf hin, dass Amerikaner trotz individualistischer Verhaltenstendenzen ihr Handeln stark an den Erwartungen ihrer Mitmenschen ausrichten (vgl. ebd. S. 110). Dies lässt sich durch ihr Streben nach Anerkennung und Lob erklären, die als wesentlich für den eigenen Selbstwert erachtet werden. Dieses Verlangen nach Anerkennung durch andere bezieht sich dabei auf soziale wie auch berufliche Facetten der Persönlichkeit (ebd. S. 110). Das Erfolgsstreben ist damit nicht auf den beruflichen oder schulischen Bereich beschränkt, sondern geht in den sozialen Bereich über und manifestiert sich in einem Drang nach Popularität und Bewunderung. Beliebtheit und Anerkennung werden damit zu Eigenschaften, die schon frühzeitig als erstrebenswert gelten (Stahl et al., 1999, S. 161). Bemerkbar macht sich dieses Bedürfnis im Angebot von extracurricularen Aktivitäten, die an den Universitäten angeboten werden. Die Teilnahme an solchen Gruppierungen ist weit verbreitet, da sie als Quelle für positive Rückbestätigung und Lob durch die Gesellschaft erachtet werden.

Die Ursprünge für diesen Kulturstandard können im Gleichheitsdenken allokiert werden. Da hierarchische Statusdifferenzen kaum eine Rolle spielen, kann Anerkennung und Akzeptanz nur über die gesellschaftliche Bestätigung erworben werden. Da es kaum auf Rang oder Status basierenden Vorbilder gibt, fällt der öffentlichen Meinung damit eine hervorgehobene Stellung zu. Zustimmung wird primär über die Anschauungen der Mehrheit ausgedrückt und individuelle Leistungen werden dadurch honoriert (Feichtinger, 2000, S. 53).

3.4.1.9 Interpersonale Distanz

Dieser Kulturstandard drückt aus, dass die Amerikaner v. a. in leicht zugänglichen (peripheren) Persönlichkeitsbereichen aufgeschlossen und offen für Kontaktaufnahmen sind. Dies zeigt sich in informellen Verhaltensmustern, kommunikativer Offenheit gegenüber Fremden sowie Gastfreundlichkeit. Diese Zugänglichkeit beschränkt sich allerdings zumeist auf oberflächliche Bereiche: „Of course, it is no secret that generalized niceness can mask real differences in opinion and interest. But such masking is recognized to be a necessary precaution in a universe of independent and often rivalrous coequals“ (Hall & Lindholm, 1999, S. 98). Damit bleiben zentralere Regionen der Persönlichkeit, darunter Emotionalität, Einstellungen und Probleme, weitaus schwieriger zugänglich und sie werden, wenn überhaupt, erst über eine gewisse zeitliche Dauer offenbart. Freundschaftliche Kontakte werden zwar schnell geschlossen, sind aber durch eine spätere Distanziertheit gekennzeichnet und müssen keineswegs in Dauerhaftigkeit enden (Slate & Schroll-Machl, 2003, S. 147).

Die *Frontier*-Mentalität und die damit verbundene Mobilität können als historische Wurzeln für diesen Kulturstandard dienen. Durch die kontinuierliche Weiterbewegung in den Westen war ein erneutes Einleben in fremde Umgebungen kontinuierlich erforderlich. Dies bedingte die Hilfestellung durch andere und sorgte dafür, dass sich Nachbarschaftshilfe und Zusammenhalt in den Gemeinden herausbildete (Slate & Schroll-Machl, 2003, S. 147). Auf der anderen Seite sehen Slate und Schroll-Machl (2003) den Puritanismus als verantwortlich für die Unterdrückung des Gefühlslebens, „was zu einer Verslossenheit in zentralen Persönlichkeitsbereichen und einer Vermeidung von zu persönlichen Gesprächsthemen führt“ (ebd. S. 144).

3.4.1.10 Zwischengeschlechtliche Beziehungsmuster

Der letzte von Thomas benannte US-amerikanische Kulturstandard hat für das aktuelle Forschungsvorhaben keine Relevanz, soll aber der Vollständigkeit halber aufgeführt werden. Es geht um die Entstehung zwischengeschlechtlicher Beziehun-

gen. Der Kulturstandard beschreibt, dass die Kontaktaufnahme zwischen den beiden Geschlechtern formalisiert und nach gesellschaftlich anerkannten Ritualen abläuft. Dieser Prozess des *datings* beinhaltet ein erstes Treffen, welches in der Regel durch den Mann initiiert wird und in einem öffentlichen und formellen Rahmen stattfindet. Es ist durch Unverbindlichkeit gekennzeichnet und steht zumeist zu Beginn eines näheren Kennenlernens, welches auch mehr oder weniger formalisiert abläuft (Müller & Thomas, 1995, S. 141).

3.4.2 Deutsche Kulturstandards

Im Rahmen der Kulturstandardforschung sind eine Reihe von deutschen Kulturstandards ermittelt worden, die in kritischen Ereignissen handlungswirksam werden. Sie sollen im Folgenden dargelegt werden, wobei die Ergebnisse von verschiedenen kulturkontrastierenden Studien zwischen Deutschland und Tschechien (Schroll-Machl & Novy, 2008), Deutschland und Österreich (Brück, 2002), Deutschland und den USA (Markowsky & Thomas, 1995) sowie Deutschland und China (Thomas & Schenk, 1996) genutzt werden.

3.4.2.1 Sachorientierung

Dieser Kulturstandard äußert sich darin, dass Deutsche insbesondere im beruflichen Kontext bevorzugt auf der sachlichen Ebene miteinander kommunizieren. Dabei stehen die konkreten Tatsachen, Aufgaben und Ziele im Vordergrund der Interaktion. Darüber hinaus äußert sich die Sachlichkeit in einer ausführlichen Vorbereitung und Argumentation auf Basis von Fakten, nicht auf der emotionalen Ebene. Ein sachliches Handeln ist somit gleichzusetzen mit der Kontrolle über die eigenen Gefühle (Schroll-Machl, 2005, S. 74). Dies erfolgt zielstrebig, Schwachstellen sind meist bekannt und zuvor ausgearbeitet worden. Professionalität wird an akademischen Abschlüssen festgemacht, die einen gewissen Expertenstatus verleihen können (Lang & Baldauf, 2016, S. 89). Das entsprechende Expertenwissen wird geschätzt und in Entscheidungsprozessen und Handlungen berücksichtigt. Dabei ist es von untergeordneter Bedeutung, ob die an der Interaktion beteiligten Personen sich kennen oder nicht. Vorgesetzte führen ihre Mitarbeiter mit einem hohen sachli-

chen Bezug; private Themen werden aus der beruflichen Interaktion herausgehalten. Dies gilt ebenso für Kollegen, deren Kooperationsgrundlage die jeweils erworbenen Qualifikationen und die ausgeübte Rolle darstellen. Kommunikation erfolgt mit hohem Fokus auf den rein sachdienlichen Inhalt, so dass umliegende Aspekte und individuelle Empfindlichkeiten nicht immer wahrgenommen werden müssen (Schroll-Machl, 2002, S. 49). Die eigenen Aufgaben und die Leistung spielen hinsichtlich der Definition des eigenen Selbstverständnisses eine wichtige Rolle. Persönlichem Besitz und Eigentum wird eine hohe Bedeutung beigemessen, weswegen er mit Respekt behandelt und gepflegt wird (Schroll-Machl, 2005, S. 75).

Die Sachorientierung in Deutschland wurde u. a. durch die „Kleinstaaterei mit dem festen und engen Sozialgefüge, sowie [dem] Ausbau der Bürokratie nach preußischem Vorbild [...] begünstigt“ (Kühnel, 2014, S. 69). Bis ins 19. Jahrhundert hinein bestand das deutsche Territorium aus vielen kleinen Einheiten, Städten, Fürstentümern, Grafschaften und Herzogtümern. Der Staat wurde in Form einer Vielzahl von Landesgesellschaften und deren Verwaltungen erlebt. Innerhalb dieser Territorien herrschte eine ständische Ordnung, die dazu führte, dass lediglich in den Städten Entfaltungsmöglichkeiten geboten waren (Leipold, 2000, S. 34). Dies beförderte eine geringere Mobilität und damit eine Verfestigung von bestehenden Beziehungen und Netzwerken, insbesondere in den ländlichen Gebieten. In der Folge wandte man sich verstärkt sachlichen Bezügen und Aufgaben zu, da die Rollen in der Gemeinschaft stabil ausgehandelt waren. Die daraus resultierende Gruppenzugehörigkeit führte dazu, dass jeder danach strebte, seine Rolle innerhalb der Gruppe auszuüben, so dass eine Gemeinschaftskultur gewahrt werden konnte, die sich nach und nach durch ein zunehmendes Spezialistentum auszeichnete (Schroll-Machl, 2002, S. 62).

Darüber hinaus liefern der Protestantismus und genereller der jüdisch-christliche Monotheismus eine weitere Begründung dafür, warum sich die Sachorientierung in Deutschland durchsetzen konnte. Kühnel (2014) betrachtet dies als insofern nachvollziehbar, da „der Monotheismus den Bereich des Numinosen zweifellos aus den Dingen des Alltags zurückdrängte und damit gleichzeitig die Gegenstände in ihrer objektiven materiellen Verfügbarkeit in den Vordergrund rückte“ (ebd. S. 68). Durch die zunehmend protestantische Haltung wurden kultische Handlungen als Teil der

religiösen Praxis nach und nach abgelöst und durch eine an rationalen Kriterien ausgerichtete Bewertung der Sachverhalte auf Basis intellektueller Überlegungen ersetzt (ebd. S. 68). Fortan wurden Rationalität und Sachlichkeit bei der Problemlösung betont, was in einer stärkeren Fokussierung von Inhalten anstelle persönlicher Beziehungen resultierte (Schroll-Machl, 2005, S. 86). An dieser Stelle sei zugleich auf Luthers Berufslehre mit seiner Vorstellung vom Beruf als eine von Gott gestellten Aufgabe verwiesen. Hierdurch wurde „die Schätzung der Pflichterfüllung innerhalb der weltlichen Berufe als des höchsten Inhaltes, den die sittliche Selbstbestätigung überhaupt annehmen könne“ (Weber, 2006, S. 53) zum Ausdruck gebracht. Damit erfolgte eine Abkehr von der bisherigen Vorstellung, dass allein über Religiosität „spirituelle Signifikanz“ (Kühnert, 2014, S. 69) erzielt werden kann, zugunsten der Sicht, dass sie zugleich durch das Arbeitsleben Wirkung erfahren kann.

3.4.2.2 Wertschätzung von Strukturen und Regeln

Damit wird ausgedrückt, dass deutsche Kulturangehörige sich dadurch auszeichnen, dass sie gewissenhaft mit Regeln und Vorschriften umgehen. Das Zusammenleben in der Gesellschaft wird durch eine Vielzahl von Normen, Gesetzen und Vorschriften geregelt, die dem Handeln und Miteinander Struktur vermitteln. Die Einhaltung dieser Regeln wird als selbstverständlich erachtet und Regelverstöße werden rigide bestraft, wodurch sich die deutsche Kultur von anderen unterscheidet (Schroll-Machl, 2005, S. 75). Dies gilt sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext. Die expliziten sowie impliziten Regeln vermitteln das Gefühl der Berechenbarkeit und erfüllen die Funktion, unsicheren Situationen mit einer Kontrollierbarkeit entgegenwirken zu können. Damit können eine gewisse Risikoaversion und ein Bedürfnis nach klaren Strukturen für die deutsche Gesellschaft geltend gemacht werden. Diese Tatsache findet ihren Ausdruck mitunter in dem Wortbild der „German Angst“, wonach die deutsche Gesellschaft als zögerlich und angstbehaftet wahrgenommen wird. Ferner werden ein latent vorhandenes Misstrauen sowie ein hohes Sicherheitsbedürfnis im Allgemeinen attestiert (Bode, 2008).

In diesem Kulturstandard zeigt sich außerdem, dass deutsche Kulturangehörige in ihrem Handeln nach dem Optimum streben und sich zumeist qualitativ hoch gesteckte Ziele setzen. In der Folge streben sie an, diese Ziele möglichst schnell und effektiv zu erreichen. Daher dienen Strukturen dazu, Uneindeutigkeiten und Störungen in Hinblick auf die Zielerreichung auszuschalten. In Zusammenhang damit steht der Erfahrungswert dieser Strukturen: Hat sich ein Lösungsansatz als erfolgreich erwiesen, so ist man gewillt, dieses Verfahren auch in Zukunft auf vergleichbare Problemstellungen anzuwenden. Dies gilt für eine Vielzahl von Tätigkeiten, insbesondere auch für Arbeiten, die auf Routine basieren. Hierdurch kann ein hoher Qualitätsanspruch abgesichert werden, da potentielle Fehlerquellen und Risiken im Vorfeld erkannt und vermieden werden. Es herrscht die Vorstellung, dass Qualität durch eindeutig geregelte Zuständigkeiten und Kompetenzen abgesichert werden kann und sich durch die Genauigkeit und Exaktheit des angestrebten Zielbildes äußert (Schroll-Machl, 2002, S. 70). Spontaneität und Flexibilität sind damit v. a. im beruflichen Alltag seltener anzutreffen (Schroll-Machl, 2005, S. 76). Dies geht mit einer ausgeprägten Affinität zur Detailorientierung einher. Ideen und Vorhaben werden bevorzugt in exakte und detaillierte Feinplanungen übersetzt, um auch hier potentielle Eventualitäten mit einbezogen zu haben. Um im Anschluss an eine Aufgabe eine entsprechende Kontrolle vornehmen zu können, wird neben der ausführlichen Planung gleichermaßen viel Wert auf eine hinreichende schriftliche Dokumentation gelegt (Schroll-Machl, 2002, S. 73).

Für die historische Verankerung kann eine ähnliche Argumentation wie für den Kulturstandard Sachorientierung verfolgt werden: Mit der Entwicklung der kleinteiligen, relativ flachen Struktur der großen Staaten gingen Regeln des Zusammenlebens einher, die für die Mitglieder verbindlich einzuhalten waren. Da ein Bruch dieser Regeln mit dem Ausschluss aus der Gemeinschaft gleichzusetzen war, galt es diese Brüche zu vermeiden und sich entsprechend konformistisch zu verhalten (Schroll-Machl, 2002, S. 85). Darüber hinaus führte nach Kühnel (2014) das Fehlen von „weitläufigen intellektuell-moralischen Erfahrungen“ (Schroll-Machl, 2002, S. 87) zu einer „Herausbildung von Tiefe statt Breite [...] zu einer Auffassung von Präzision, die auf Regeln basiert und durch Regeln tradiert wurde“ (Kühnel, 2014, S. 70).

Nach der Gründung des Deutschen Reiches 1871 wurde mit der Einführung der ersten Sozialversicherungen durch Otto von Bismarck der Grundstein für den modernen deutschen Sozialstaat gelegt. Es wurde ein Sozialversicherungswesen geschaffen, welches das Ausmaß an sozialen Problemen reduzieren sollte, auch wenn die Gründe dafür zunächst „Ausdruck einer konservativen Interventionsbereitschaft gegen die Wechselfälle des proletarischen Lebens“ (Fischer, 2005, S. 25) darstellten. Dennoch erfuhr der Staat mit seiner vordringlichen Aufgabe, für soziale Gerechtigkeit zu sorgen und eine Sicherungsfunktion einzunehmen, in der deutschen Gesellschaft nach und nach eine hohe Anerkennung. Damit kann die Wohlfahrtsstaatlichkeit als Strukturmerkmal als weiteres Kennzeichen der deutschen Gesellschaft geltend gemacht werden, wobei sie das Ziel verfolgt, zu starke soziale Ungleichheiten zu verhindern und dem Einzelnen Schutz vor Not zu leisten (Klein, 2014, S. 298).

Der stark ausgeprägte Wunsch nach Strukturen, Sicherheit und Ordnung wurzelt ferner in den Erschütterungen und Unsicherheiten, denen Deutschland historisch ausgesetzt war. Hierdurch lässt sich erklären, wie sich die „Implementierung einer zentralen, mit weitreichenden Befugnissen ausgestatteten Verwaltungsstruktur“ (Kühnel, 2014, S. 70) durchsetzen konnte.

3.4.2.3 Regelorientierte, internalisierte Kontrolle

Dieser Kulturstandard steht in engem Zusammenhang mit der bereits dargelegten Bedeutung von Regeln und Strukturen. Das deutsche Verhalten lässt sich dadurch kennzeichnen, dass Regeln und Gesetze unabhängig von einer gegebenen Situation angewandt werden. Gesellschaftsmitglieder tendieren dazu, einem gesetzten Maßstab nach zu handeln, dem sie ihre Ziele unterordnen. Des Weiteren werden andere Mitglieder nach diesem Maßstab bewertet, unabhängig von der persönlichen Beziehung, die zwischen den Akteuren bestehen mag (Perlitz, 2004, S. 253; Trompenaars & Hampden-Turner, 1997, S. 31ff.). Die gesetzten Regeln dienen als Maßstab dafür, was als richtig und falsch zu gelten hat; Abweichungen oder Sondervereinbarungen müssen begründet werden. Gleichzeitig existiert eine hohe Identifikation mit der Aufgabe, der eigenen Rolle und der damit verbundenen Verantwortung. Im beruflichen Kontext zeigt sich dies in einem stark ausgeprägten

Pflichtbewusstsein. Die Einhaltung der auferlegten Regeln und das Handeln in definierten Strukturen werden dabei mit Zuverlässigkeit gleichgesetzt. Das eigene subjektive Wohlbefinden wird demgemäß den beruflichen Verbindlichkeiten untergeordnet. Es erfolgt eine persönliche Identifikation mit vorherrschenden Regeln und Verfahrensweisen, die sich in einer Autonomie und Selbstbestimmtheit des Handelns äußert. Durch die Einsicht, dass Regeln und Strukturen als wichtig angesehen werden, kontrolliert sich das Individuum beispielsweise aus sich selbst heraus und hält sich an vereinbarte oder selbst definierte Zeitpläne, ohne dabei das Gefühl zu haben, lediglich von außen auferlegte Erwartungen erfüllen zu müssen. Bei Störungen kommt es in erster Linie nicht zu Konflikten mit externen Instanzen, sondern zu Gewissenskonflikten innerhalb des Individuums selbst.

Das Funktionieren des Systems basiert auf der grundlegenden Überzeugung, dass alle Beteiligten sich an die vorgeschriebenen Regeln und Strukturen halten. Damit geht einher, dass im beruflichen Kontext alle ihrer Rolle gemäß handeln, zeitliche sowie inhaltliche Absprachen und Vereinbarungen einhalten und im Rahmen des eigenen Verantwortungsbereiches Initiative ergreifen. Dieses Pflichtbewusstsein äußert sich auch in Form von Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber (Schroll-Machl, 2005, S. 78).

Zu dieser Form der internalisierten Kontrolle gehört die Verantwortung, eventuell auftretende Probleme oder Störungen im vereinbarten Handlungsablauf frühzeitig zu melden. Dies erfolgt mit der Zielsetzung, zum einen frühzeitig Gegenmaßnahmen einzuleiten und zum anderen die betroffenen Personen transparent über die potentiellen Störungen zu informieren. Auch wenn dies als Fehlereingeständnis gewertet werden kann, sorgt dieses Handeln für Verlässlichkeit auf der Beziehungsebene und wird als verantwortungs- und pflichtbewusstes Handeln gewertet (Schroll-Machl, 2002, S. 103). Zu diesem Kulturstandard ist überdies das Bestreben hinzuzuzählen, mit Dialogpartnern im Falle einer Diskussion Konsens zu erreichen. Dieser wird idealerweise dann erzielt, wenn ein Sachverhalt gemeinsam aus unterschiedlichen Aspekten heraus beleuchtet wird, um so zu einer von allen gleichermaßen gestützten Entscheidung zu gelangen. Hierbei werden verlangsamte Entscheidungsprozesse zu Gunsten einer verbindlichen und nachhaltigen Vereinbarung in Kauf genommen (Schroll-Machl, 2002, S. 94).

Bei der Herausbildung diesen Kulturstandards in der deutschen Gesellschaft wird insbesondere dem Luthertum, dem geschichtlichen Anfang der protestantisch-evangelischen Glaubenslehre, eine bedeutsame Rolle zugesprochen. Durch die Betonung der individuellen und persönlichen Beziehung des Individuums zu Gott und dem Glauben daran, dass der Mensch allein aus Gnade selig wird, vollzog sich der Bruch mit der katholischen Einheitskirche. Mit dieser Lehre, die sich durch freiheitliche Ideen kennzeichnen lässt, wurden Autonomie und Selbstbestimmtheit gefördert (Leipold, 2000, S. 36). Der Mensch bindet sich der Lehre zufolge aufgrund einer persönlichen Entscheidung an Gott, womit die Eigenverantwortung für das persönliche Schicksal einhergeht (Schroll-Machl, 2005, S. 84). Dem Gewissen kommt dabei die Aufgabe einer moralischen Instanz zu, die auch weltliche Normen umfasst, da, wie bereits dargestellt auch über das Berufshandeln spirituelle Signifikanz erzielt werden kann. „Diese Normen beinhalten explizit auch Gehorsam gegenüber weltlichen Machtstrukturen, die als Instrument Gottes das Weltgeschehen lenken. Hierdurch konnte sich der Staat als Kontrollstruktur nicht nur auf philosophische, sondern indirekt auch auf theologische Legitimation stützen“ (Kühnel, 2014, S. 70).

Die Konsensorientierung findet ihre Grundlage in der föderativen Staatsordnung Deutschlands, wobei die Zuständigkeiten überdies im Grundgesetz in den Artikeln 70 bis 74 verankert sind. Dieser lediglich durch den Nationalsozialismus und die DDR unterbrochene Föderalismus wurde mit Gründung der Bundesrepublik als Grundprinzip der staatlichen Verfassung institutionalisiert und zeichnet sich insbesondere durch die Merkmale Konsens und Kooperationsbereitschaft aus. Diese können an der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern verdeutlicht werden, um u. a. durch den Finanzausgleich und den Solidarbeitrag regionale Ungleichheiten zu vermeiden sowie wirtschaftliche und kulturelle Homogenität zu erzielen (Döring, 2000, S. 54).

3.4.2.4 Zeitplanung

Dieser Kulturstandard drückt die Präferenz aus, Aufgaben nacheinander abarbeiten zu wollen und Zeit sorgfältig planen und einteilen zu können. Einem aufgestellten Zeitplan kommt eine hohe Bedeutung zu und Pläne werden für Monate und Jahre im Voraus erstellt. Darüber hinaus wird Pünktlichkeit erwartet und zeitlicher

Zuverlässigkeit ein hoher Anteil beim Aufbau von Vertrauen zugeschrieben. Termintreue und Verlässlichkeit werden als Wertschätzung gegenüber der Person wie auch der Sache erachtet (Engelen & Tholen, 2014, S. 67; Lüsebrink, 2016, S. 32). In der Folge ist Spontaneität seltener in der deutschen Kultur vorzufinden. Zeit wird als kostbar empfunden und ein verschwenderischer Umgang damit wird abgelehnt. Sie muss effektiv genutzt werden, indem man sich auf das Wesentliche konzentriert und versucht, keine Zeit mit Nebensächlichkeiten zu verlieren (Lang & Baldauf, 2016, S. 91). Als wesentlich wird das erachtet, was der Sache dienlich erscheint und sorgsam ausgearbeitete Zeitpläne sorgen dafür, dass die Zielerreichung möglichst störungsfrei erfolgen kann (Schroll-Machl, 2002, S. 119). Hierfür werden die Aufgaben in Zeitfenster unterteilt und nacheinander in einer gewissen Abfolge abgearbeitet. Dies erfordert, dass die einzelnen Aufgaben einer realistischen und gleichzeitig vorausschauenden Zeitabschätzung unterliegen, was dazu führt, dass Abstimmungen und Planungen lange vor der Abgabe erfolgen können.

Seinen Ursprung erfährt dieser Kulturstandard erneut sowohl in den Kleinstaaten als auch im Protestantismus. Die kleinen deutschen Staaten brachten es mit sich, dass den Bürgern Vorschriften zu den Abläufen ihres Alltags gemacht wurden. Durch die im Rahmen des Protestantismus geförderte Autonomie des Einzelnen kam der selbstbestimmten Zeiteinteilung eine besondere Bedeutung zu. Dies wird dahingehend verstärkt, dass im Christentum Zeit als eine konsekutive Abfolge von Ereignissen von der Schöpfung bis zum Jenseits erachtet wird (Schroll-Machl, 2002, S. 133).

3.4.2.5 Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen

Mit diesem Kulturstandard wird die Tendenz deutscher Kulturangehöriger angesprochen, die private von der öffentlichen und beruflichen Sphäre trennen zu wollen. Der private Bereich wird vom beruflichen Bereich klar abgegrenzt und nur einem ausgewählten Personenkreis offenbart. Das Verhalten in beiden Bereichen kann sich demzufolge stark unterscheiden (Schroll-Machl, 2002, S. 136). Im Arbeitsleben steht die berufliche Tätigkeit im Vordergrund und das Handeln zeichnet sich durch

eine hohe Sachorientierung aus. Dies hat gleichfalls Auswirkungen auf die Demonstration von Emotionen: Im beruflichen Kontext dominiert die Rationalität und das offene Ausleben von emotionalen Gefühlsäußerungen kann als unprofessionell erachtet werden, da dies als Ausdruck von Schwäche gedeutet werden kann. Gefühle und private Aspekte werden, wie bereits bei der Sachorientierung ausgeführt, am Arbeitsplatz ausgeklammert. Überdies kann durch die Trennung von Beziehungs- und Sachebene Kritik geäußert werden, ohne dass sie als persönlicher Angriff auf die Person zu interpretieren ist (Trompenaars & Hampden-Turner, 1997, S. 86). Im privaten Bereich hingegen ist man gegenüber der Familie und Freunden beziehungsorientiert. Freizeitbeschäftigungen im Privatleben können völlig unterschiedlich von Neigungen sein, die im beruflichen Kontext verfolgt werden. In engem Zusammenhang mit der Trennung der beiden Lebensbereiche stehen die unterschiedlichen Rollenerwartungen, die dort jeweils vorzufinden sind. Diese Erwartungen sind nicht subjektiv gesteckt, sondern gesellschaftlich normiert. Für die Funktionsfähigkeit der Subsysteme wird ein klares Verständnis über die eigene Rolle und die daran geknüpften Erwartungen vorausgesetzt sowie ein darauf basierendes Handeln, das sich aus den jeweiligen Rollen ergibt. Berufliche Professionalität drückt sich dadurch aus, dass die eigene Rolle mit angemessener sachlicher Distanz und ausreichender fachlicher Qualifikation innerhalb einer gegebenen Struktur eingehalten wird. Die Basis des Gelingens bildet der Kulturstandard der internalisierten Kontrolle, da das funktionale Rollenhandeln gleichermaßen internalisiert ist und nicht bewusst erfolgt (Schroll-Machl, 2005, S. 80). Ein weiterer Aspekt innerhalb des Kulturstandards ist die Trennung von formellen und informellen Situationen und Beziehungen. Wichtige Absprachen und Entscheidungen im beruflichen Kontext erfolgen innerhalb eines formellen Rahmens, meist in Form von Besprechungen, die im Anschluss protokolliert werden. Es gibt formelle Kanäle und formale Strukturen, die zur Informationsweitergabe und für Entscheidungen einzuhalten sind. Die strikte Einhaltung dieser Formalia, die sich in Unternehmen zumeist im hierarchischen Aufbau widerspiegelt, kann zu einer verlangsamten Entscheidungsgeschwindigkeit führen, die allerdings zu Gunsten der formalen Korrektheit akzeptiert wird (Schroll-Machl, 2002, S. 144).

Auch bei diesem Standard liefert die Kultur des kleinen Territoriums in Deutschland die kulturhistorische Erläuterung. Durch eine v. a. nach innen gerichtete soziale Integrität entfiel während des Absolutismus nur im privaten Kontext der Druck, sich regel- und erwartungskonform zu verhalten. Die bürgerlichen Schichten blieben bis zur Weimarer Republik ohne großen Einfluss, so dass sie sich nur nach innen gerichtet entfalten konnten (Schroll-Machl, 2005, S. 84).

3.4.2.6 Schwacher Kontext als Kommunikationsstil

Gemäß diesem Kulturstandard zählt Deutschland zu den Kulturen mit schwachem Kontext in verbalen Kommunikationsformen, und folglich wird das explizit gesprochene Wort bevorzugt. Der Informationsaustausch erfolgt primär sprachlich, non-verbalen Signalen wird eine untergeordnete Bedeutung beigemessen (Hall & Hall, 1990, S. 8). Der Kontext der Unterhaltung ist gemessen am akustischen Inhalt von untergeordneter Bedeutung. Der sachliche Inhalt steht bei der Kommunikation im Vordergrund und weniger die Art und Weise, wie ein Inhalt transportiert wird. Somit kann der Kommunikationsstil in der deutschen Kultur relativ betrachtet als direkt bezeichnet werden. Auf die Emotionen und persönlichen Belange des Gesprächspartners wird dabei nur begrenzt Rücksicht genommen. Die Meinung wird klar und unmissverständlich zum Ausdruck gebracht, und auch bei der Dekodierung von übermittelten Inhalten gilt das gesprochene Wort, so dass weitere Signale oder Konnotationen nur selten zur Interpretation herangezogen werden (Schroll-Machl, 2005, S. 82). Kritik wird analog zu anderen Inhalten sachlich vorgebracht und in der Regel als konstruktiv betrachtet. Lob findet sparsamem Einsatz, auf Fehler in der Zusammenarbeit wird offen hingewiesen und das Verhalten wird, sofern notwendig, korrigiert (Schroll-Machl, 2002, S. 176).

Das historische Erklärungsmuster für diesen Kulturstandard sieht Schroll-Machl (2002) abermals in den Entwicklungen von Gesellschaft und Religion. Aufgrund der bereits erörterten zunehmenden Rationalität und Objektivität im Denken bei gleichzeitiger Zurückdrängung des „Übersinnlichen aus dem Alltag“ hat sich ein „expliziter Kommunikationsstil ergeben, dessen Motor die Überzeugung einer kontextunabhängigen Wahrheit sei“ (Kühnel, 2014, S. 71). Ferner verstärkt der Kulturstandard

der regelorientierten und internalisierten Kontrolle die Möglichkeit zur sachorientierten Kommunikation. Dadurch, dass es einen objektiven, allgemein akzeptierten Regelkanon gibt, kann er als gemeinsam geteilte Basis vorausgesetzt werden, um den Fokus auf die Übertragung von Sachaspekten zu legen (Kühnel, 2014, S. 71).

Durch die Darstellung der deutschen und US-amerikanischen Kulturstandards, interpretiert in ihrem jeweiligen kulturhistorischen Zusammenhang, sowie der kulturellen Länderprofile nach Hofstede konnten die Kulturspezifika beider Staaten identifiziert werden. Damit kann der zweite Schritt des vierstufigen Vergleichsmodells nach Bereday (1964) als abgeschlossen bezeichnet werden.

3.5 Zusammenfassende Darstellung der Kulturdifferenzen zwischen USA und Deutschland

Die nächsten beiden Prozessschritte sehen die so genannte Juxtaposition vor, in der die Erkenntnisse klassifiziert werden, gefolgt vom eigentlichen Vergleich. Die beiden Untersuchungen haben keine grundsätzlich gegenläufigen Ergebnisse hervorgebracht, es bleibt aber festzuhalten, dass Hofstedes Ergebnisse auf einer weit- aus deskriptiveren Ebene verhaftet bleiben, während die Kulturstandards nach Thomas einen differenzierteren Zugang zu den kulturellen Spezifika gewähren. Daher sollen in den nachfolgenden Erläuterungen anhand letzterer die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Kulturen dargelegt werden. Da die einzelnen Kulturstandards sich nicht antonymisch gegenüberstehen, kann der Vergleich nicht innerhalb ihrer Grenzen verhaftet bleiben. Darüber hinaus soll eine Fokussierung auf diejenigen Kulturstandards erfolgen, die für die vorliegende Fragestellung von besonderer Relevanz sind. Sofern ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn in Hofstedes Untersuchungsergebnissen gesehen wird, werden sie in den Ausführungen ergänzt. Die Herausarbeitung der kulturellen Differenz steht dabei im Vordergrund und soll als erstes erfolgen. Dennoch soll sie nicht unabhängig von den Gemeinsamkeiten bestimmt werden, die nach dem gleichen Verfahren im Anschluss dargelegt werden.

Kulturelle Differenz lässt sich zwischen dem amerikanischen Kulturstandard Gelassenheit und dem deutschen Kulturstandard Wertschätzung von Strukturen und Re-

geln finden. Die für die US-amerikanische Kultur konstatierte pragmatische Herangehensweise steht im Widerspruch zum hohen Qualitätsanspruch und der Detailorientierung, die deutschen Kulturangehörigen zugeschrieben werden. Beide Charakteristika äußern sich insbesondere im Umgang mit Problemen und in Zielformulierungen, denen gleichermaßen mit dem Anspruch begegnet wird, das bestmögliche Ergebnis in hoher Qualität und einem hohen Maß an Nachhaltigkeit zu erzielen. Demgegenüber wurde erörtert, dass in der US-amerikanischen Kultur Probleme bevorzugt lösungsorientiert adressiert und gelöst werden, was in einer grundsätzlich zukunftsorientierten und optimistischen Lebenseinstellung wurzelt. Ferner herrscht ein geringer ausgeprägter Qualitätsanspruch, da Qualität als zweitrangig zugunsten der Schnelligkeit bewertet wird. Darüber hinaus konnte innerhalb dieses Kulturstandards die Vorliebe für eine modulare Denkweise als ein weiteres Charakteristikum der US-amerikanischen Kultur ermittelt werden. Dem steht das die deutsche Kultur kennzeichnende ganzheitliche Denken bedeutend entgegen, dem mitunter durch die Verfolgung einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung Ausdruck verliehen wird.

Innerhalb dieses deutschen Kulturstandards wird außerdem die Präferenz für Strukturen, Regeln, Verordnungen und Normen ausgedrückt. Diese vermitteln ein Gefühl der Berechenbarkeit, wodurch in unsicheren Situationen auch ein Gefühl der Kontrollierbarkeit erlangt wird. Demnach wird in erster Linie das Ziel verfolgt, Risiken durch Strukturen zu vermeiden, die dem Entstehen von unsicheren Situationen vorbeugen. Gefahrenquellen werden dabei minimiert und potentielle Störquellen ausgeschaltet.

Verglichen damit zeichnet sich US-amerikanisches Handeln durch eine weitaus höhere Risikobereitschaft aus: Planungen müssen nicht in aller Detailliertheit vorgenommen werden, wodurch auf Störungen flexibler und gelassener reagiert werden kann. Dies bedingt die Akzeptanz der Möglichkeit zu iterativen Nachbesserungen im laufenden Prozess. Diese Unterschiede im Umgang mit Risiken werden durch die Werte beider Staaten auf Hofstedes Kulturdimension Unsicherheitsvermeidung unterstützt.

Weiterhin bietet es sich an, die Kulturstandards Sach- und Handlungsorientierung zu kontrastieren. Aus dem deutschen Kulturstandard Sachorientierung geht die An-

erkennung von Expertentum, Professionalität und Qualifikation hervor. In Diskussionen und in der Zusammenarbeit wird eine gute Vorbereitung wertgeschätzt, Expertenwissen wird bei Entscheidungen miteinbezogen. Die für die US-amerikanische Kultur typische Handlungsorientierung hat verdeutlicht, dass Status nicht zwangsläufig an die Qualifikation und Expertise eines Individuums geknüpft werden muss, sondern das durch Anstrengung und Aktivität erzielte Ergebnis als Maßstab angesetzt wird. Ferner drückt sich die Handlungsorientierung in dem Prinzip des *learning by doing* und der Präferenz aus, erworbenes Wissen direkt in der Praxis einsetzen und erproben zu können. Dies umfasst ein Vorgehen nach *trial and error*, dessen Anwendung als Antwort auf Fragestellungen und Problemsituationen verbreitet in der US-amerikanischen Kultur vorzufinden ist.

Aufschlussreich zur Ermittlung kultureller Differenz ist darüber hinaus die Gegenüberstellung des US-amerikanischen Kulturstandards Individualismus und des deutschen Standards der regelorientierten, internalisierten Kontrolle. Bei dieser Kontrastierung seien zunächst die Untersuchungsergebnisse Hofstedes vorangestellt, aus denen ersichtlich wird, dass beiden Kulturen ein hoher Wert auf der Individualismus-Skala zukommt. Dies verdeutlicht, dass sowohl in Deutschland als auch in den USA persönlicher Leistung und Selbsterfüllung anscheinend ein hoher Wert beigemessen wird. Allerdings ist der US-amerikanische Wert weitaus höher angesiedelt, wobei Erklärungsansätze dafür durch den Vergleich der beiden Kulturstandards gefunden werden können. In der Beschreibung des US-amerikanischen Kulturstandards Individualismus wurde hervorgehoben, dass er sich in einem kompetitiven Individualismus äußert, der in einen ausgeprägten Wettbewerbsgedanken mündet und Konkurrenz als positive Handlungsaufforderung begreift. Daraus resultiert die Ablehnung staatlicher Unterstützung und die Bereitschaft, soziale Ungleichheit als Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse zu akzeptieren. Hiervon unterscheidet sich die deutsche Kultur zum Teil erheblich. Obwohl Selbstbestimmtheit und eigenverantwortliches Handeln auch in Deutschland ein angestrebtes Ideal darstellen, so geschieht diese Zielverfolgung zumeist innerhalb einer gewählten (Berufs)rolle. Diese Rolle gilt es im Beruflichen wie auch im privaten Bereich einzuhalten und sich ihr gemäß konform zu verhalten. Wo funktionale Rollen in der deutschen Kultur die Grenzen für Zuständigkeitsbereiche und Verantwortlichkeiten bilden, ist dieses in-

ternalisierte Pflichtbewusstsein und Einhalten von Rollen im Sinne von Zuständigkeiten und Kompetenzen in der US-amerikanischen Kultur weitaus geringer ausgeprägt. Es weicht dort individuellen Zielsetzungen zur Erreichung persönlicher Selbstverwirklichung. Dem Streben nach Selbstverwirklichung sind demnach in der deutschen Kultur stärkere innere Grenzen gesetzt, als dies in der US-amerikanischen Kultur erlebt wird. Dies zeigt sich auch in der Einstellung gegenüber Arbeitgebern: In der deutschen Kultur sorgt das hohe Pflichtbewusstsein nicht nur für ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber der eigenen Rolle und den daran geknüpften Erwartungen, sondern auch gegenüber dem Arbeitgeber.

Weitere grundlegende Unterschiede können durch die Gegenüberstellung der Kulturstandards Gleichheitsdenken und Wertschätzung von Strukturen und Regeln ermittelt werden. Das die US-amerikanische Kultur kennzeichnende Gleichheitsstreben äußert sich in einem Streben nach Unabhängigkeit des Einzelnen, frei von jedweder Form der externalen Kontrolle und Einschränkung. Dies mündet in ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber staatlicher Macht und allen daran geknüpften Institutionen, so dass ihnen nur ein Mindestmaß an Autorität und Einfluss zugesprochen wird. In der deutschen Kultur steht dem ein Wunsch nach Ordnung und Struktur entgegen. Der Staat nimmt die Rolle einer Instanz zur sozialen Sicherung ein, um sozialen Ungleichheiten und Disparitäten steuernd entgegenzuwirken und den Einzelnen gegen existenzielle Risiken abzusichern.

Obwohl es sich bei beiden Staaten um föderative Systeme handelt, stellen sie sehr unterschiedliche Ausprägungsformen dar: In den USA hat die einzelstaatliche Autonomie eine weitaus stärkere Bedeutung und die einzelnen Staatsebenen sind weitgehend unabhängig voneinander. Deutschland hingegen repräsentiert ein Modell, in dem zwischen Bund und Ländern sowie unter den Ländern ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft vorzufinden ist, auch bedingt durch eine gemeinsame Kompetenzverteilung. Hierdurch kann begründet werden, warum sich im Staatssystem der USA die Prinzipien Abgrenzung und Konkurrenz vorfinden lassen, während sich Deutschland weitaus stärker durch Konsens und Kooperation auszeichnet (Döring, 2000, S. 54).

In engem Zusammenhang damit steht der US-amerikanische Kulturstandard Patriotismus, zu dem kein direkter Gegenspieler innerhalb der deutschen Kulturstandards gefunden werden kann. Trotz und gerade aufgrund der Tatsache, dass es sich bei den USA um ein Einwanderungsland handelt, das sich durch Heterogenität von Lebensweisen und -einstellungen auszeichnet, drückt sich in diesem Kulturstandard eine ausgeprägte Selbstidentifikation der Amerikaner mit ihrem Land aus. Dieser ausgeprägte Nationalstolz und die damit verbundenen Werte schlagen sich in einer kennzeichnenden nationalen Symbolik nieder und entfalten auf diese Weise eine für die Gesellschaft integrierende Wirkung (vgl. z. B. Bellah et al., 1985, S. 22ff.; Kalberg, 2013, S. 213ff.; Dichanz, 1991, S. 116f.). Für Deutschland lassen sich aus den vorliegenden Daten keine ausreichenden Schlüsse ziehen. Dennoch kann aus den vorherigen Darlegungen festgehalten werden, dass die Vorstellung der Wohlfahrtstaatlichkeit und damit der Befürwortung von Verantwortungsübernahme für das Gemeinwohl zumindest in Ansätzen auf das Vorhandensein eines Nationalbewusstseins schließen lassen.

Ein weiterer US-amerikanischer Kulturstandard, für den sich keine direkte Entsprechung innerhalb der deutschen Kulturstandards finden lässt, ist das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung. Es wird erkennbar, dass US-amerikanische Kulturangehörige dazu tendieren, ihr Handeln an den Meinungen und Urteilen anderer auszurichten. Dies umfasst die hohe Bedeutung der Meinung Dritter, die zur Bewertung der eigenen Leistung und damit zur Bestimmung des eigenen Selbstwerts herangezogen wird.

Nachdem nun die größten kulturellen Differenzen herausgestellt wurden, sollen im Folgenden noch die ermittelten Gemeinsamkeiten bezüglich der Kulturstandards dargelegt werden. Beide Länder können vergleichbar hinsichtlich ihres bevorzugten Kommunikationsstils evaluiert werden. Die USA und Deutschland gehören beide zu den Kulturen, in denen eine kontextungebundene Kommunikation vorherrscht. Kommunikation erfolgt demzufolge explizit, also direkt und linear. Dies geht insbesondere aus dem deutschen Kulturstandard Zeitplanung und dem amerikanischen Kulturstandard Handlungsorientierung hervor.

Hofstedes Ergebnisse zur Kulturdimension Langzeit/Kurzzeitorientierung haben gezeigt, dass in beiden Kulturen eine monochrome Zeitplanung vorzufinden ist. Zeit hat damit einen hohen Wert und wird als wertvolle und begrenzte Ressource erachtet. Sie wird in den USA nach dem Grundsatz *time is money* möglichst effektiv eingesetzt, der verschwenderische Umgang mit ihr wird gemieden. In beiden Kulturen wird eine sukzessive Aufgabenerledigung bevorzugt, wobei in der US-amerikanischen Kultur eine noch stärkere Orientierung auf Aktivitäten in der nahen Zukunft zu konstatieren ist. Dies äußert sich mitunter darin, dass Ziele kurzfristiger gesetzt und Entscheidungen schneller getroffen werden (Hall & Hall, 1990, S. 149; Stahl et al., 1999, S. 112f.). Hofstedes Ergebnisse haben darüber hinaus vergleichbare Werte auf der Skala der Kulturdimension Femininität und Maskulinität hervorgebracht. Dies äußert sich darin, dass in beiden Kulturen Werte wie Konkurrenzdenken, Selbstbewusstsein und Durchsetzungsstärke weitestgehend akzeptiert sind.

Die Standards interpersonale Distanz und Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen haben überdies verdeutlicht, dass in beiden Kulturen zwischen privaten und öffentlich zugänglichen Persönlichkeitsbereichen klar distinguiert wird. Obwohl sich beide Standards in ihrer Ausprägung leicht voneinander unterscheiden, so wird aus dem Vergleich deutlich, dass sowohl deutsche als auch US-amerikanische Kulturangehörige den privaten Bereich klar vom Beruflichen abgrenzen und nur einem begrenzten Personenkreis zugänglich machen.

3.6 Implikationen der Kulturdifferenzen für duale Ausbildungsstrukturen

Die obigen Ausführungen haben gezeigt, dass sich die beiden Staaten in ihren kulturellen Mustern und Wertvorstellungen teilweise deutlich voneinander unterscheiden, teilweise aber auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Das Wissen um diese kulturelle Differenz soll im Folgenden auf duale Berufsausbildung übertragen werden, um zu verdeutlichen, wo Inkompatibilitäten zwischen den grundlegenden US-amerikanischen Kulturspezifika und dem deutschen dualen Berufsausbildungssystem bzw. einzelnen Elementen bestehen. Die Auseinandersetzung erfolgt dabei anhand der strukturellen Unterschiede, die im vorangegangenen Kapitel ermittelt wurden.

3.6.1 Gesellschaftliche Akzeptanz dualer Berufsausbildung versus geringer Verbreitungsgrad von Apprenticeships

Aus den bisherigen Darlegungen ist deutlich geworden, dass Bildungssysteme sich danach unterscheiden lassen, wie die Beziehung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung gestaltet ist. Die Frage nach der Gleichwertigkeit ist eine Debatte, die insbesondere in Deutschland seit Jahren geführt wird (Alexander & Pilz, 2004, S. 749). Diese Debatte umfasst neben anderem die Übergangsmöglichkeiten in weiterführende Institutionen des Sekundar- wie auch des Tertiärbereiches, die nach erfolgreichem Erwerb eines beruflichen Bildungsabschlusses zur Verfügung stehen. Auf diese vertikale Durchlässigkeit übt die bildungspolitische und gesellschaftliche Anerkennung des erworbenen Abschlusses bzw. Zertifikates einen wesentlichen Einfluss (Alexander & Pilz, 2004, S. 751). Für Deutschland kann zwar schon immer eine Segmentierung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung attestiert werden (Euler, 2015, S. 3), doch trotz der institutionellen Trennung kann zugleich eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz der dualen Berufsausbildung konstatiert werden. Die Ursache hierfür lässt sich in der beobachtbaren Anerkennung von Expertentum und ausgebildeten Fachkräften finden. Beruflicher Spezialisierung und fachlicher Expertise wird dementsprechend ein hoher Wert beigemessen, so dass sie oftmals bedeutungsgleich mit Professionalität wiedergegeben wird (Müller, 2005, S. 732). Die kulturelle Begründung liefert der deutsche Kulturstandard Sachorientierung, aus dem insbesondere im Berufshandeln die Wichtigkeit von Fachkompetenz und Qualifikation hervorgeht.

In der US-amerikanischen Gesellschaft kann auf Basis der ermittelten kulturellen Spezifika keine vergleichbare Wertschätzung von Fachkräften oder Expertentum festgehalten werden. Der US-amerikanische Kulturstandard Handlungsorientierung liefert die Basis dafür, dass Status nicht an die Qualifikation gekoppelt ist, sondern der Ergebnisorientierung untergeordnet wird. Der stärker ausgeprägte Individualismus sorgt dafür, dass persönlicher Selbstentfaltung und individuellem Leistungsstreben eine weitaus höhere Bedeutung beigemessen wird als dem Erwerb berufsspezifischen Fachwissens. Dem beruflichen Erfolg wird demgemäß ein höherer Stellenwert zugeschrieben als einer fachgebundenen Ausbildung, einem Titel oder Expertentum. *Apprenticeships* konnten sich demnach nie außerhalb eines kleinen

Teilbereiches durchsetzen, was mitunter auch daran liegt, dass sich traditionelle berufliche Muster nicht durchsetzen konnten und verglichen mit der hochschulischen Bildung eine zweitrangige Bedeutung einnehmen.

Damit lässt sich begründen, warum die Rolle des Auszubildenden bei jungen Erwachsenen auf mangelnde Akzeptanz stößt und Hochschulabschlüsse gegenüber beruflichen Bildungsangeboten bevorzugt werden. Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass sich das in der deutschen Kultur ausgeprägte Pflichtbewusstsein und das Bedürfnis nach Stabilität in Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber und damit auch einer geringen beruflichen Mobilität äußern können. Dies liefert eine Erklärung dafür, warum deutsche Unternehmen eine Verantwortlichkeit empfinden, sich am dualen System zu beteiligen. Zudem kann der Kulturstandard internalisierte Kontrolle dazu führen, dass Störungen oder Vertragsbrüche als interne Gewissenskonflikte empfunden werden, so dass nach dem Ausbildungsende eine innere Verpflichtung zur Weiterbeschäftigung sowohl seitens des Ausbildungsunternehmens als auch des Auszubildenden entstehen kann. In den USA hingegen findet sich eine grundsätzlich andere Ausgangslage. Der Solidargedanke, sich am dualen System beteiligen zu müssen, ist nicht vorhanden und die fehlende verbandliche Organisation sorgt dafür, dass seitens der Unternehmen kein Druck besteht, sich an Ausbildungsmaßnahmen zu beteiligen. Ferner fürchten die Unternehmen durch die Einführung von *Apprenticeships* eine zunehmende Einflussnahme von Gewerkschaften, was zu einer Beschränkung der erlebten Freiheitsgrade führen kann. Die Ausbildung von firmenübergreifenden Kenntnissen, um somit für mehr Mobilität am Arbeitsmarkt zu sorgen, wird außerdem als kritisch erachtet, da eine weitaus größere Abwanderungsgefahr der Auszubildenden nach dem Ausbildungsende wahrgenommen wird.

3.6.2 Berufsprinzip versus Qualifizierung für eine Tätigkeit

Die Differenz der beiden Staaten hinsichtlich diesen Merkmals liefert die historische Entwicklungsgeschichte. Während in Deutschland der schulischen Ausbildung eine rein allgemeinbildende Funktion zugestanden wurde, sollte die berufliche Ausbildung für die breite Masse der Bevölkerung über die handwerklich organisierte Aus-

bildung den jeweiligen Platz in der Gesellschaft vermitteln. Damit ging von der beruflichen Bildung eine gesellschaftliche Integrationswirkung aus, die insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum Ausdruck kam. Im Zuge der Industrialisierung wurde die Berufsausbildung dafür genutzt, Auflösungstendenzen der Gesellschaft entgegenzuwirken, indem das Handwerk und seine Lehrlingsausbildung gestärkt wurden. Dies geschah in der Annahme, dass vom Beruf eine sozial-integrative Wirkung ausgeht, da hierdurch weltliche Anschauungen im Sinne einer inneren Berufung vermittelt werden (Kreysing, 2003). Die Übernahme des Berufsprinzips in die Ausbildungsgänge der Industrie stellte eine endgültige Institutionalisierung des Berufsprinzips dar. Durch die Etablierung separater Berufsschulen blieb das allgemeinbildende Schulwesen frei von berufsbildenden Elementen.

In den USA verloren die Handwerksbetriebe und damit auch die traditionellen beruflichen Muster nicht erst seit der Industrialisierung ihre Bedeutung. Stattdessen wurde die *Comprehensive High School* als zentrale amerikanische Bildungsinstitution genutzt, um zur inneren Stabilisierung beizutragen und die demokratischen Grundwerte zu festigen. Damit wurde auch die Vermittlung berufsfachlicher Qualifikation mehr und mehr in den schulischen Verantwortungsbereich übertragen. Die Darlegung der US-amerikanischen Kulturspezifika hat offenbart, dass Bemühungen sofortige Ergebnisse hervorbringen sollten. Hiervon kann abgeleitet werden, dass auch in Lehr- und Lernprozessen das beobachtbare Können im Vordergrund steht, weniger die Art und Weise, wie oder wann das Wissen erworben wurde. Die hierdurch implizit angesprochene Bedeutung von Flexibilität und individuellen Selbstentfaltungsmöglichkeiten steht in einem Spannungsfeld mit dem Qualifikationserwerb innerhalb einer formalisierten und berufsspezifischen Klammer, in der eine inhaltliche und zeitliche Reihenfolge bindend ist. Gleiches gilt für die Bedeutung der ganzheitlichen Kompetenzvermittlung, die nur schwer mit der Vorliebe für modulare Arbeitsweisen zu vereinen ist. Hierdurch wird deutlich, dass der Beruflichkeit – einem der Wesensmerkmale des deutschen dualen Systems – auf Ebene der US-Kulturspezifika grundlegende Hindernisse entgegenwirken.

Die deutsche duale Berufsausbildung kennzeichnet eine homogene Anwendung und Vergleichbarkeit von Qualifikationen, aus der eine inhaltliche Qualitätsgarantie ableitbar wird. Dies macht die Wertschätzung beruflicher Standards mit universaler

Gültigkeit nachvollziehbar und lässt den Schluss zu, dass beliebig erworbene Formen der Qualifizierung kaum Akzeptanz finden (Deißinger, 2002, S. 124). Darüber hinaus wird die Relevanz von curricularen Normierungen sowie überbetrieblich gültigen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen unterstrichen, die potentielle Abweichungen ausgleichen müssen, die u. a. durch heterogene betriebliche Umwelten verursacht werden. Erst hierdurch wird das Arbeitsvermögen des Einzelnen sowie daran geknüpfte Qualifikationen und Kompetenzen für alle am Arbeitsmarkt Beteiligten transparent gemacht (Georg & Sattel, 1995, S. 125). Die im dualen System erworbenen Nachweise sind demnach portabel und werden über externe Kontrollinstanzen nachgehalten. In den USA hingegen erfordert der Eintritt in den Beruf keine Qualifizierung oder Zertifizierung. Die Verbindungen zwischen dem Arbeitsmarkt und der schulischen Bildung gestalten sich weitaus flexibler, was auch an der Abwesenheit curricularer Standards liegt. Übergeordnete Normierungen werden weitgehend abgelehnt und es fehlt die Wertschätzung einer formalisierten, stark regulierten berufsspezifischen Klammer mit eng ausformulierten Ausbildungsordnungen.

Die Differenzen zwischen den Standards Gelassenheit und Wertschätzung von Strukturen und Regeln zeigen darüber hinaus auch Auswirkungen auf den Berufswahlprozess. Innerhalb des deutschen dualen Ausbildungssystems wird mit der Wahl eines Ausbildungsberufes eine Festlegung für die berufliche Spezialisierung getroffen, was langfristige Konsequenzen auf der persönlichen wie auch sozialen Ebene bedingt. Da mit der Berufswahl eine identitätsstiftende Funktion und eine dadurch implizit angesprochene Vermittlung von sozialer Anerkennung und gesellschaftlichem Status einhergehen, kommt dieser frühen Phase in der Berufsbiografie eine entscheidende Rolle zu. Die Akzeptanz für diesen Entscheidungsprozess an der ersten Schwelle entsteht durch das erörterte Sicherheitsstreben und die geringe Toleranz gegenüber Unsicherheit. Aktuelle Studien zu den Zukunftsvorstellungen deutscher Jugendliche zeigen, dass mit dem gewählten Beruf in erster Linie die Erwartung an einen sicheren Arbeitsplatz geknüpft wird, die über dem Wunsch nach Selbstverwirklichung steht (vgl. z. B. Calmbach et al., 2016, S. 47; Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015).

Der kulturbedingte Wunsch nach Flexibilität und Freiheit steht in den USA im Widerspruch zu einer frühen Festlegung und Spezialisierung auf ein Berufsfeld. In Bezug

auf Bildungsentscheidungen bedeutet dies, dass Optionen zur Neuorientierung und Revision von eingeschlagenen Pfaden in allen Phasen der Bildungsbiografie möglich sein müssen. Dies wird auch daran deutlich, dass Master-Studiengänge nicht – wie in Deutschland üblich – inhaltlich auf Bachelorstudiengänge aufsetzen müssen. Dies bringt erneut ein Streben nach inhaltlicher Breite anstelle von Tiefe zum Ausdruck und verdeutlicht den geringeren Stellenwert, den die fachliche Expertise in den USA verglichen mit Deutschland einnimmt.

3.6.3 Alternierender Kompetenzerwerb versus Qualifizierung on-the-job

Es wurde deutlich, dass verglichen mit Deutschland Berufsausbildung als Kombination von betrieblicher Ausbildung und theoretischer Unterweisung in den USA weit weniger entwickelt und verbreitet ist. Die dortige Fachkräftequalifizierung erfolgt überwiegend *on-the-job*, wobei Mitarbeiter direkt am Arbeitsplatz für die erforderliche Tätigkeit angelernt werden. Berufstheoretische Qualifizierung ist nicht strikt vom allgemeinbildenden Schulwesen getrennt, sondern in das Gesamtgefüge an unterschiedlichen Stellen des Bildungssystems integriert. Dafür findet der berufspraktische Kompetenzerwerb zu weiten Teilen davon unabhängig innerhalb von marktorientierten Abläufen statt. Das in den Unternehmen erfolgende *On-the-job*-Training wird meist nicht zertifikatorisch abgesichert, so dass das erworbene Wissen nicht anderweitig eingesetzt werden kann. Der Erwerb von allgemeinbildenden Kompetenzen und die damit verbundene Kostenübernahme wird in der Verantwortung des Einzelnen gesehen, wodurch Unternehmen keine Veranlassung haben, in den Aufbau dieses allgemeinbildenden Wissens ihrer Mitarbeiter zu investieren.

Darüber hinaus konnte in den USA die Bedeutung der schnellen Verwertbarkeit der erworbenen beruflichen Qualifikationen in Form eines direkten Anwendungsbezuges ermittelt werden. Dies wird dadurch akzentuiert, dass die Standardisierung und damit auch berufliche Standards in den USA nur eine bedingte Relevanz haben. Die für die US-amerikanische Kultur beschriebenen Handlungsmuster Gelassenheit und Handlungsorientierung sorgen dafür, dass der Auseinandersetzung mit inhaltlich-abstrakten Fragestellungen zugunsten eines praktischen Erfahrungslernens ein untergeordneter Wert beigemessen wird. Nicht das Erlernen des theoretischen Fundaments, sondern vielmehr die praktische Erfahrung durch *trial and error* führt zu

der Motivation, sich mit einem Gegenstand auseinandersetzen zu wollen (vgl. z. B. Feichtinger, 2000). Hierdurch lässt sich die Zurückhaltung der Unternehmen erklären, langfristige Investitionen in *Apprenticeship*-Programme zu unternehmen, wenn ebenso durch alternative, kostengünstigere Qualifizierungsformen Arbeitskräfte für eine erfolgreiche Tätigkeitsausübung geschult werden können (Euler, 2013a, S. 68). Die fehlende Akzeptanz des ganzheitlichen Kompetenzerwerbs führt demnach zu einer Ablehnung der Vermittlung allgemeiner Grundlagen zugunsten eines Interesses an der direkten Anwendbarkeit des Wissens. Dies liefert mitunter die Begründung des hohen Verbreitungsgrades von *On-the-job*-Qualifizierungen.

3.6.4 Partnerschaftliche Verbundaufgabe versus Pluralismus von Bildungsanbietern

Die im deutschen System ausgeprägte institutionelle Einbindung der unterschiedlichen Akteure, um sicherzustellen, dass alle Interessen gleichermaßen repräsentiert und berücksichtigt werden, findet ihre Wurzeln insbesondere im Kulturstandard Wertschätzung von Regeln und Strukturen. Da staatliche Regelungen und Strukturen allgemeine Akzeptanz genießen, werden die hohen Abstimmungserfordernisse toleriert, auch wenn sie eine geringere Geschwindigkeit und Inflexibilität mit sich bringen können. Ferner sorgt die regelorientierte und internalisierte Kontrolle dafür, dass alle beteiligten Akteure aus dem Pflichtbewusstsein heraus handeln, die allgemein gültigen Vereinbarungen einhalten zu müssen. Dies sorgt für Stabilität und Verlässlichkeit, da die Aufgabenerfüllung gemäß der Rolle als Pflicht erachtet wird und damit trotz unterschiedlicher Interessen ein stabiles System erzeugt wird. Die geringe Flexibilitätstoleranz liefert die Erklärung dafür, dass ein uniformes System bevorzugt wird. Dabei wird von den Unternehmen akzeptiert, dass nur im betrieblichen Lernort die Möglichkeit besteht, die vorgegebenen Ausbildungsinhalte an ihre eigenen Bedürfnisse zu adaptieren. Ansonsten werden die vorgegebenen Standards als gegeben hingenommen. Die starke Betonung der Sozialpartnerschaft stellt ein weiteres Merkmal der deutschen dualen Berufsausbildung dar, welches sich durch seine kulturell-historische Bedingtheit auszeichnet. Die kulturelle Grundlage dafür bildet die Konsensorientierung, welche idealtypisch als weiteres Merkmal der deutschen Kultur erörtert wurde. Zudem wurde verdeutlicht, dass die deutsche Kultur durch ein ausgeprägtes Sicherheitsdenken geprägt ist und der Staat die Rolle

einer Instanz zur sozialen Sicherung des Einzelnen einnimmt. Im beruflichen Bildungskontext kann dies auf die Rolle die Gewerkschaft übertragen werden, die sich zum Wohl des Auszubildenden für dessen Interessen einsetzt.

Dem steht ein für die US-amerikanische Kultur charakteristisches grundsätzliches Misstrauen gegenüber jeglicher staatlichen Machtanhäufung entgegen, weshalb den Behörden verglichen mit Deutschland weitaus geringere Einflussmöglichkeiten eingeräumt werden. Deutlich wird dieser Aspekt an der Tatsache, dass die Entscheidungsgewalt in Bildungsfragen auf der Ebene der Einzelstaaten bzw. Gemeinden angesiedelt ist. Der Wunsch nach Freiheit und die Wettbewerbsorientierung manifestieren sich darüber hinaus in einem Autonomiestreben der Unternehmen. Dies macht sich auch darin bemerkbar, dass Gewerkschaften nur einen geringen Verbreitungsgrad haben und *Registered Apprenticeships* aufgrund einer befürchteten Einmischung der *Unions* gemieden werden. Aufgrund dieser kulturellen Spezifika ist die Einführung eines Systems mit weitreichenden Interdependenzen bislang auf Widerstände und mangelnde Akzeptanz gestoßen. Die Betonung einer Sozialpartnerschaft kann als inkompatibel mit dem Wunsch nach Freiheit ohne jedwede Form der externalen Einschränkung oder Bevormundung betrachtet werden. Dies macht deutlich, dass der Zusammenarbeit nach dem Konsensprinzip, so wie sie in Deutschland praktiziert wird, die kulturelle Grundlage fehlt. Als Resultat hiervon findet sich zwischen den beiden Staaten grundlegend divergierende Verantwortungsstrukturen für berufliche und allgemeine Bildung.

Die voneinander abweichenden kollektiven Denkvorstellungen und Wertmuster in Deutschland und den USA sind hier herangezogen worden, um die Inkompatibilitäten der US-amerikanischen kulturellen Spezifika mit den deutschen dualen Ausbildungsstrukturen zu verdeutlichen. Dadurch konnten die Hemmnisse ermittelt werden, die in den USA auf Ebene der kulturellen Muster und Wertvorstellungen für eine Übertragung eines dualen Ausbildungssystems nach bundesdeutschem Vorbild bestehen. Durch die Kenntnis dieser Hemmnisse können nun Lösungsansätze für eine Übernahme von Teilkomponenten des deutschen Modells abgeleitet werden, die stimmig mit dem US-amerikanischen Wertekern sind.

4 Ansätze für die Entwicklung eines dualen Berufsausbildungssystems in den USA unter Berücksichtigung kultureller Spezifika

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Einfluss der kulturellen Spezifika auf das deutsche duale Berufsausbildungssystem aufgezeigt. Dies lässt den Schluss zu, dass die Kultur bzw. die zugrundeliegenden kulturellen Muster als erklärende Variable für Unterschiede in beruflichen Bildungssystemen herangezogen werden können. Im Folgenden soll das Wissen über die Differenz zur US-amerikanischen Kultur genutzt werden, um ausgewählte Kernmerkmale des deutschen Modells erfolgreich zu „rekontextualisieren“ (Barmeyer, 2012, S. 108), damit sie nicht länger durch die kulturellen Wertvorstellungen behindert werden.

Die nachfolgenden Ausführungen beinhalten Ansätze zur Gestaltung eines beruflichen Bildungssystems auf nationaler Ebene. Es ist denkbar, dass diese Ansätze branchenspezifisch und regional aufgegriffen und zunächst in Form von Pilotprojekten realisiert werden. Die Überlegungen werden im Rahmen von vier Unterkapiteln vorgestellt und setzen an den grundlegenden Hindernissen auf, die für die Implementierung deutscher dualer Ausbildungsstrukturen in den USA ermittelt wurden. Dies geschieht unter der Annahme, dass eine bloße Nachahmung des deutschen Systems in den USA nicht realisierbar ist, sondern Reformansätze, die auf der bestehenden Ausbildungstradition aufbauen, weitaus aussichtsreicher sind. Damit wird kein vollständiger Ersatz des US-amerikanischen Systems angestrebt und es erfolgt keine Kopie von deutschen Strukturansätzen.

4.1 Akzeptanz

Die Darlegungen in den vorangegangenen Kapiteln haben verdeutlicht, dass *Apprenticeships* in den USA kaum verbreitet sind und auf ein geringes Maß an Akzeptanz in der Gesellschaft stoßen. Eine Begründung für die untergeordnete Rolle von *Apprenticeships* auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt liefert die fehlende Verzahnung mit dem tertiären Bildungssystem. Beruflich erworbene Qualifikationen können derzeit nur in seltenen Fällen auf akademische Bildungsangebote übertragen werden. Dies steht in Widerspruch zu einem der zentralen Grundwerte des

amerikanischen Bildungssystems: Heranwachsenden so lange wie möglich sämtliche Möglichkeiten und Karrierewege offen zu halten (Grollmann, 2003). Angebote, die weiterführende Bildungsangebote ausschließen, weisen auf eine vorschnelle Selektion hin, welche durch die US-amerikanische Gesellschaft aufgrund der zumindest formalen Betonung von Chancengleichheit und Gerechtigkeit abgelehnt wird. Daher gilt es zu überlegen, wie horizontale und vertikale Durchlässigkeit erhöht werden können.

Darüber hinaus sollte versucht werden, *Apprenticeships* als Marke in der Öffentlichkeit stärker zu etablieren, um damit bestehenden Vorurteilen entgegenwirken zu können. Schüler sollten mit einer möglichst breiten Anzahl an Karrieremöglichkeiten vertraut gemacht werden, um sie bei der Berufswahl auf Basis ihrer individuellen Potentiale und Interessen zu unterstützen. In den USA spielen hierbei Beratungslehrer an den *High Schools* eine wichtige Rolle, so dass empfohlen wird, in ihre Wissenserweiterung zu *Apprenticeship*-Programmen zu investieren. Hierzu gehört auch die klare Formulierung von strategischen Zielen des *Apprenticeship*-Wesens, bei denen die Betonung auf einem System liegt, welches die Jugendlichen befähigt, berufspraktische Erfahrungen zu sammeln und sukzessiv innerhalb des Bildungssystems aufsteigen zu können. Die Zielformulierung kann sich strukturell an der von Euler (2013a) benannten Trias von unterschiedlichen Zieldimensionen beruflicher Ausbildung orientieren (ebd. S. 21).

4.1.1 Ziele und Adressaten von dualer Berufsausbildung

Wirtschaftliche Dimension

Auf volkswirtschaftlicher Ebene sollte das Hauptziel die beschäftigungsorientierte Verwertbarkeit der Ergebnisse der beruflichen Bildungsangebote darstellen. Die Beschreibung des US-amerikanischen Arbeitsmarktes hat verdeutlicht, dass Schwierigkeiten v. a. dahingehend bestehen, Stellen mit Fachkräften zu besetzen, die über ein mittleres Qualifikationsniveau verfügen. Eine duale Berufsausbildung muss demgemäß als Instrument zur Schließung dieser Lücke konzipiert sein, um eine bessere qualifikatorische Passung auf dem Arbeitsmarkt zu erzielen. Daher muss das System zum einen eine ausreichende Quantität an Fachkräften generieren, zum anderen muss die notwendige Flexibilität vorhanden sein, um sich fortwährend

an die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems anpassen zu können. Hiermit wird ein wesentlicher Unterschied zur deutschen Berufsausbildung deutlich, bei der die berufliche Handlungskompetenz – unabhängig von konkreten Arbeitsplatzanforderungen – als festes Zielbild verankert ist.

Individuelle Dimension

Um die oben genannten individualistischen Verhaltensmuster angemessen zu berücksichtigen, sollte ein weiteres Ziel der dualen Berufsausbildung darin bestehen, den Lernenden in das Zentrum der Überlegungen zu stellen. Als Folge davon sollten ausreichende Gestaltungsfreiräume geboten werden, damit individuelle Präferenzen und Neigungen entfaltet werden können. Daher müssen das berufliche Bildungssystem und insbesondere duale Ausbildungsangebote durch eine hinreichende Offenheit gekennzeichnet sein, so dass eingeschlagene Pfade auch noch im weiteren Verlauf der Berufsbiografie veränderbar bleiben und ausreichend Optionen für den Lernenden bestehen, sich selbständig lebenslang fortzubilden.

Gesellschaftliche Dimension

Die vergleichsweise hohe Jugendarbeitslosigkeit auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt kann als ein Indikator herangezogen werden, dass die Übergänge von Jugendlichen in das Erwerbsleben nicht reibungslos ablaufen. Daher sollte auf gesellschaftlicher Ebene die erfolgreiche Arbeitsmarktintegration und damit der verbesserte Zugang zum Arbeitsmarkt als weitere Ziele verfolgt werden. Neben der verbesserten beruflichen Eingliederung von Schulabgängern sollte ebenso Berufserfahrenen ohne Bildungsabschluss die Möglichkeit geboten werden, eine formale Qualifizierung zu erwerben und damit den weiteren Verlauf ihrer Erwerbskarriere positiv zu beeinflussen.

Adressaten

Die Ausführungen in Kap. 2.2 haben gezeigt, dass dem heutigen US-amerikanischen *Apprenticeship*-System das Stigma anlastet, v. a. auf sozial schwache Absolventen zugeschnitten zu sein, so dass es nur verminderte Aussichten auf beruflichen Erfolg liefert. Um dem entgegenzuwirken und gleichzeitig die Bedeutung der Chancengleichheit innerhalb der US-amerikanischen Kultur zu beachten, sollte duale Berufsausbildung keine spezifische Altersgruppe fokussieren. De jure ist bereits

festgelegt, dass Alter, Geschlecht, Religion, ethnische Herkunft oder sozialer Status bei der Auswahl von Auszubildenden keine Bedeutung haben sollen. Unternehmen haben allerdings die Möglichkeit, Auswahlkriterien in Form der erwarteten Vorbildung oder vorhandener beruflicher Qualifikation zu setzen. Sofern die duale Ausbildung die berufliche Erstqualifikation darstellt, sollte sie einen klaren Übergang in eine anschließende Erwerbstätigkeit oder eine weiterführende berufliche Qualifizierung aufzeigen.

4.1.2 Horizontale und vertikale Durchlässigkeit

Wenn die duale Berufsausbildung in ihrem Zielfokus die Bedeutung der Chancengleichheit, welche die US-amerikanische Kultur kennzeichnet, gepaart mit der Aussicht auf beruflichen Aufstieg berücksichtigen soll, muss sich dies v. a. in einem gleichartigen Stellenwert von beruflicher und akademischer Bildung niederschlagen. Die Darstellungen in Kap. 2.3 haben gezeigt, dass in den USA der trennende Charakter beider Bildungsbereiche im Vergleich zu Deutschland geringer zum Ausdruck kommt. Dies kann v. a. durch ein formal weniger selektives Schulsystem erklärt werden und damit geringere Differenzierungsmöglichkeiten, die bis zum Abschluss der *High School* bestehen. Darüber hinaus wird auch in den USA bereits seit einigen Jahrzehnten eine Diskussion darüber geführt, wie berufliche und akademische Bildungswege stärker miteinander verbunden werden können, so dass entsprechende Programme in den letzten Jahrzehnten immer wieder initiiert wurden (vgl. z. B. Schütte, 2001). Dadurch findet sich heute eine fast unüberschaubare Anzahl an Maßnahmen und Programmen auf einzelstaatlicher oder lokaler Ebene, die es dem Einzelnen zumindest formal erlauben, individuelle Bildungsambitionen in jedweder Hinsicht auszuleben. Diese enorme Vielfalt an Wahlmöglichkeiten innerhalb des beruflichen wie auch des akademischen Bildungssystems ist allerdings nicht gleichbedeutend damit, dass beiden Bildungsbereichen ein identischer Stellenwert zukommt. Dies gilt insbesondere für das *Apprenticeship*-Wesen, das nicht systematisch in das allgemeine Bildungssystem integriert ist. Infolgedessen sind die Übergänge in den tertiären Bildungsbereich stark erschwert bzw. nicht möglich. Ein möglicher Ansatz, um die vertikale Durchlässigkeit zu steigern, besteht darin, beruflich Vorqualifizierten den Zugang zu einem Hochschulstudium zu erleichtern.

Für das US-amerikanische Bildungssystem wird empfohlen, eine erfolgreich absolvierte duale Berufsausbildung als ausreichende Zugangsberechtigung für fachlich artverwandte Studiengänge zu betrachten, ohne dass weitere Eignungsfeststellungsverfahren bestanden werden müssen. Absolventen einer dualen Berufsausbildung kann so der Einstieg in ein anschließendes Studium ermöglicht und der Zugang in den tertiären Sektor vereinfacht werden.

Des Weiteren wird zur Steigerung der Durchlässigkeit empfohlen, dass die in dualen Berufsausbildungsgängen erworbenen Bildungsleistungen auf eine akademische Laufbahn anrechenbar werden. Bislang existieren in den USA nur wenige transparente Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren für Leistungen, die im beruflichen Bildungssystem erzielt werden. Die Mehrzahl der Vereinbarungen bestehen auf individueller Ebene zwischen Hochschulen und beruflichen Bildungseinrichtungen. 2014 rief das *U.S. Department of Labor* das *Registered Apprenticeship College Consortium* ins Leben, das es Unternehmen ermöglicht, ihre registrierten *Apprenticeship*-Programme anzumelden. Durch die Vergabe von so genannten *College Credits* können Auszubildende in registrierten *Apprenticeship*-Programmen ihre Lernleistungen anerkennen und auf eine weiterführende akademische Ausbildung anrechnen lassen. Daran sollte angeknüpft werden, so dass Qualifikationen, die innerhalb des *Apprenticeship*-Systems erworben worden sind, eine entsprechende Anzahl an *Credits* zugewiesen wird.

Sofern in den USA Maßnahmen zur gesteigerten Durchlässigkeit umgesetzt werden können, hat dies für Erwerbsbiografien zur Folge, dass Bildungsangebote beider Bereiche miteinander kombinierbar werden. Durch eine gesteigerte vertikale und horizontale Durchlässigkeit ist es zudem möglich, Korrekturen von einmal eingeschlagenen Bildungswegen vorzunehmen. Dies entspricht dem herausgestellten Berufswahlverhalten in der US-amerikanischen Kultur, welches sich in einem Wunsch nach Flexibilität und Breite äußert, insbesondere zu Beginn der Berufsqualifizierung.

Zur Erhöhung der Akzeptanz und des Durchdringungsgrads wird empfohlen, das derzeitige *Apprenticeship*-System stärker zu flexibilisieren und zu individualisieren. Gleichzeitig sollte auch die Präferenz für eine modularisierte Herangehensweise

sowie Lösungs- und Ergebnisorientierung berücksichtigt werden, die als kennzeichnend für die US-amerikanische Kultur herausgearbeitet wurden. Ein modularer Systemaufbau mit einer *outcome*- und kompetenzbasierten Gestaltung scheint daher am ehesten dieser Anforderung gerecht zu werden.

Übertragen auf das ein duales Berufsausbildungssystem sollten die derzeit vorhandenen Berufsausbildungsgänge zu inhaltlich abgrenzbaren Berufsfeldern zusammengefasst werden, deren Inhalte modular angelegt werden. Die berufsspezifische Bindung, die in Deutschland gegeben ist, wird damit zugunsten einer Modularisierung stark aufgelockert. Module stellen dabei zeitlich und inhaltlich begrenzte, zertifizierbare Teilqualifikationen dar, die sich innerhalb eines Berufsfeldes nach einem Baukastensystem zusammensetzen und flexibel miteinander kombinieren lassen. Für das Strukturkonzept des US-amerikanischen dualen Ausbildungssystems wird eine Unterteilung in Grundlagen- und Wahlmodule vorgeschlagen, um eine Kombination aus gemeinsam getragenen inhaltlichen Standards und lokalen bzw. betriebsspezifischen Spezialisierungen möglich zu machen. Mit dieser Flexibilisierung der Inhalte geht auch eine zeitliche Flexibilisierung einher. Dies bedeutet, dass der Modulerwerb nicht zwingend zeitlich aufeinander aufbauend und auch nicht in Vollzeit erfolgen muss. Damit entfällt die vorgegebene Einteilung in Ausbildungsjahre und der Auszubildende hat die Möglichkeit, Einfluss auf die Dauer der Berufsausbildung zu nehmen, wobei eine vorgeschriebene Mindestdauer zu empfehlen wäre, um Qualitätsstandards zu gewährleisten. Darüber hinaus können die Grundlagenmodule einzelbetriebsübergreifend transferiert werden, was zu einer Erhöhung der Mobilität auf dem Arbeitsmarkt führen kann.

Die Einteilung in Module liefert zudem den Vorteil, dass sie dynamischer und flexibler an technologische Veränderungen und auch lokal an die jeweiligen Gegebenheiten adaptiert werden können. Bei Änderungen innerhalb eines Berufsfeldes können einzelne Module schneller überarbeitet oder ausgetauscht werden. Überdies ist es möglich, ermittelte Schwachpunkte im Curriculum gezielter auszubessern (Euler & Frank, 2011, S. 56). Indem erfolgreich absolvierte Module zwischen artverwandten Berufsfeldern anerkannt werden, können horizontale Übergangsmöglichkeiten erzeugt werden (vgl. Abb. 14). Damit kommt es zu mehr Flexibilität und Durchlässigkeit im Bildungssystem, und auch Berufswechsel werden erleichtert (Frommberger,

2001, S. 6).

Daneben wird empfohlen, ausreichende Möglichkeiten zur beruflichen Weiterqualifizierung nach der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit anzubieten. Idealerweise sollte versucht werden, den Trägerpluralismus beizubehalten, wobei allerdings die Anbieter durch Prozesse der Qualitätssicherung zu normieren und Zertifizierungsmodalitäten festzulegen sind. Zugleich muss versucht werden, eine gewisse Angebots-
transparenz zumindest auf Ebene der Einzelstaaten zu schaffen (Dobischat, Düsseldorf & Dikau, 2006, S. 542f.).

4.2 Zertifikatorische Absicherung

Vom geringen Verbreitungsgrad von *Apprenticeship*-Programmen auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt kann abgeleitet werden, dass die Unternehmen das Instrument derzeit nicht als probates Mittel ansehen, um sich mit Fachkräften zu versorgen. Darüber hinaus kann dies als Indiz dafür gewertet werden, dass Schulabgänger und potentielle Auszubildende die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung nicht als attraktiven Schritt in ihrer Erwerbsbiografie beurteilen.

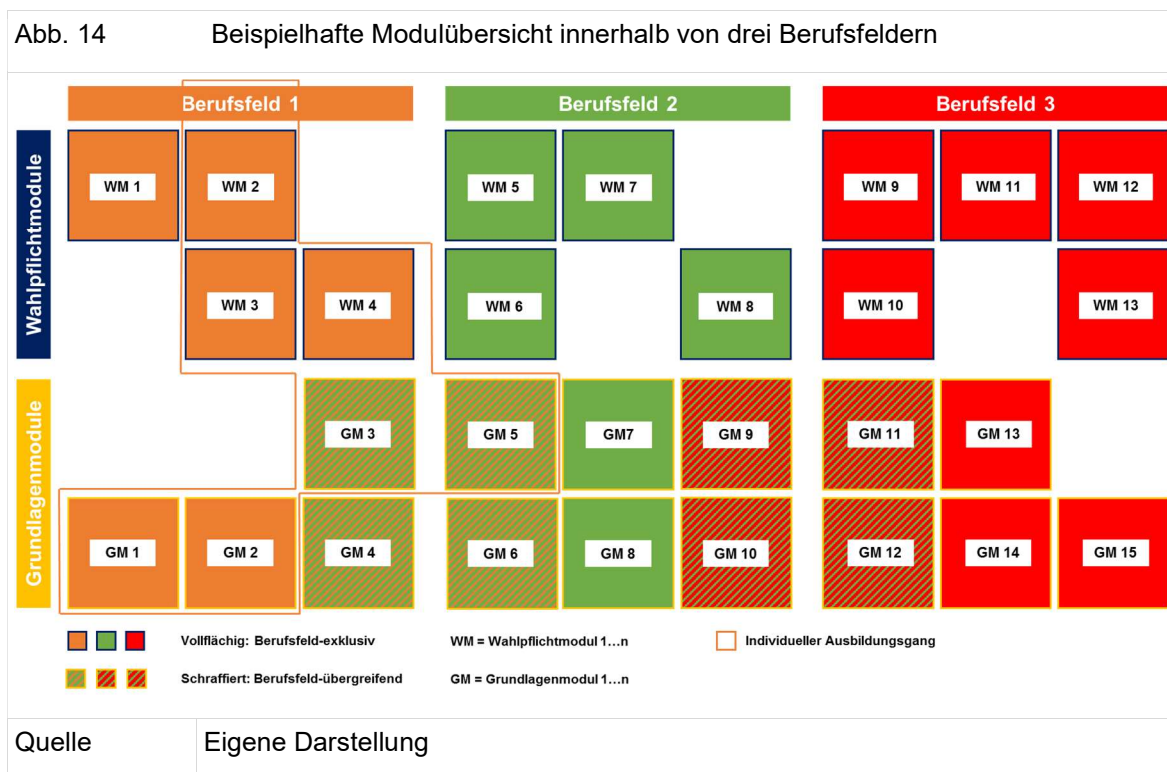
Als eine weitere Ursache hierfür konnte die Wertigkeit des verliehenen Bildungszertifikats festgemacht werden. Obwohl die vom *Office of Apprenticeship* verliehenen Abschlüsse nationale Übertragbarkeit proklamieren, finden sie bei den Unternehmen aufgrund fehlender Qualitätsmaßstäbe kaum Akzeptanz. Dadurch, dass Unternehmen nicht beurteilen können, über welche Qualifikationen die Absolventen von *Apprenticeship*-Programmen verfügen, wird der Wert der dort erworbenen Bildungsleistungen gemindert. Dagegen ist an die Abschlüsse *Associate*, Bachelor und Master ein bundesweiter Stellenwert geknüpft, so dass Unternehmen die erworbene Qualifikation zumindest formal einordnen können. Dementsprechend sollte überlegt werden, wie ein vergleichbarer Anerkennungsgrad für die Abschlüsse im Rahmen des dualen Berufsausbildungssystems erzielt werden kann. Um die Komplexität zu reduzieren, macht es dabei zunächst Sinn, die Anzahl der Ausbildungsberufe zu reduzieren. Mit derzeit über 1.300 anerkannten, in sich geschlossenen Ausbildungsberufen kann der Grad der Ausdifferenzierung und die damit einhergehende berufliche Spezialisierung als hoch bezeichnet werden. Diese Anzahl kommt u. a. dadurch zustande, dass Berufsbilder auf der Ebene von Einzelunternehmen ohne große bürokratische Hürden angemeldet und zertifiziert werden können.

4.2.1 Berufsfelder

Um das *Apprenticeship*-Wesen in diesem Aspekt stärker zu flexibilisieren, bieten sich unterschiedliche Strukturkonzepte an (vgl. z. B. Ruland, 2009). Es wird vorgeschlagen, die Anzahl der Berufe erheblich zu reduzieren und inhaltlich artverwandte Berufe zu Berufsfeldern zusammenzufassen. Die Zusammenfassung sollte auf Basis gemeinsamer fachlicher Ausbildungsinhalte sowie deckungsgleicher Kompetenzen und Qualifikationen erfolgen (vgl. z. B. Spöttl, 2016, S. 204). Unter Kompetenz wird dabei „die Gesamtheit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die für die Ausübung eines Berufes erforderlich sind“ (Euler & Frank, 2011, S. 57) verstanden. Der Begriff Qualifikation hingegen beschreibt die Elemente individueller Fähigkeiten, die rechtmäßig zertifizierbar sind und damit über eine Aussagekraft zur Verwertbarkeit des erworbenen Wissens verfügen (Bohlinger, 2011, S. 135).

Unter dem Dach von einheitlich formulierten Beschreibungsmustern je Berufsfeld wird eine bestimmte Anzahl an Grundlagen und Wahlmodulen definiert, für die unterschiedliche inhaltliche Standards und Zertifizierungsverfahren gelten können (Bretschneider & Schwarz, 2011, S. 45). Indem vielfältige Kombinationsmöglichkeiten der einzelnen Grundlagen- und Wahlpflichtmodulen bestehen, hat der Auszubildenden die Möglichkeit, sich innerhalb seines Berufsfeldes einen individualisierten Karrierepfad zusammenzustellen, wie in untenstehender Abbildung 14 dargestellt. Dadurch, dass die Module innerhalb von Berufsfeldern gruppiert sind, wird die Gefahr einer einseitigen Modulzusammenstellung minimiert und die „planlose Zusammenstellung verschiedener Units“ (Pilz, 2005, S. 222) verhindert. Damit kann ein ausreichender Qualifikations- und Kompetenzerwerb innerhalb eines Berufsfeldes sichergestellt werden. Zugleich wird dem Auszubildenden die Möglichkeit geboten, sich entlang eines breiten Spektrums unterschiedlicher, aber miteinander in Verbindung stehender Anwendungsgebiete zu qualifizieren (INAP, 2012, S. 9, [online]). Dies bietet Auszubildenden und Beschäftigten mehr Mobilität und Flexibilität, und darüber hinaus wird das Risiko von beruflichen Sackgassen vermindert (Bretschneider, Grunwald & Zinke, 2010, S. 12).

Die Grundlagenmodule legen durch eine möglichst breite berufliche Grundbildung ein Fundament innerhalb des Berufsfeldes, sollten aber auch für artverwandte Berufsfelder anrechenbar sein. Hierbei sind Kompetenzen und Grundfertigkeiten zu vermitteln, die einem möglichst großen beruflichen Tätigkeitsbereich gemeinsam sind. Es kann sich um Basiskenntnisse handeln, die für ein bestimmtes Berufsfeld von Bedeutung sind (z. B. grundlegende Kompetenzen der Physik für das Berufsfeld Elektronik). Dadurch kann ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit innerhalb eines Berufsfeldes sichergestellt werden. Die Wahlmodule können unterschiedliche Schwerpunkte innerhalb des Berufsfeldes abdecken und sollten lokale qualifikatorische Anforderungen des Arbeitsmarktes abdecken. Die Inhalte der Module sollten auf der Basis von Tätigkeits- oder Arbeitsanalysen sowie aus den Beschreibungsmustern der Berufsfelder gewonnen werden. Die nachstehende Grafik verdeutlicht den Aufbau und die Anordnung der Grundlagen- und Wahlmodule zwischen artverwandte Berufsfeldern.



Die Ausbildungsgänge im derzeitigen US-amerikanischen *Apprenticeship*-Wesen sehen eine Gesamtausbildungsdauer von 2.000 Stunden *On-the-job*-Training sowie 144 Stunden theoretischer Unterweisung vor. Diese Stunden sind innerhalb einer drei- bzw. vierjährigen Ausbildungsdauer zu absolvieren. Weder für die praktischen

noch für die theoretischen Ausbildungsinhalte gibt es Vorgaben zur Ausgestaltung des Curriculums. Zur Registrierung eines *Apprenticeship*-Programms müssen Unternehmen einen praktischen Lehrplan in Form eines *On-the-job*-Trainingsplans und eines theoretischen Curriculums bei der zuständigen SAA oder beim OA einreichen, wobei das Curriculum zumeist in Zusammenarbeit mit kooperierenden Bildungseinrichtungen entwickelt wurde. Obwohl dies auf der einzelbetrieblichen Ebene zu hohen Freiheitsgraden und Ausgestaltungsmöglichkeiten führt, kann der initiale Erstellungsaufwand eine potentielle Hürde für die Beteiligung am dualen System darstellen. Darüber hinaus mangelt es aufgrund der resultierenden Programm-Pluralität an Vergleichbarkeit und inhaltlichen Qualitätsstandards.

Es wird daher vorgeschlagen, auf einzelstaatlicher Ebene ein Rahmencurriculum zu erarbeiten, das die Lehrpläne für die Grundlagenmodule umfasst und die Ausbildungsinhalte sowie Beschreibungsmuster der Berufsfelder berücksichtigt. Die einzelnen Lehrpläne orientieren sich an Lernergebnissen und Kompetenzen und müssen nicht aufeinander aufbauen. Hierbei sollte das primäre Ziel verfolgt werden, eine angemessene Balance zwischen übertragbarem Wissen innerhalb breit angelegter Berufsfelder, betriebsspezifischen Anforderungen und den Individualinteressen des Lernenden sicherzustellen (vgl. INAP, 2012, S. 16, [online]). Mithilfe dieses Rahmens sollte es auf lokaler Ebene zu einer spezifischen Ausgestaltung der Inhalte kommen, indem beschrieben wird, wie diese Lernergebnisse zu erzielen und die Kompetenzen zu erwerben sind. Die enge Orientierung an den betrieblichen Erfordernissen ist entscheidend, um die Akzeptanz der Unternehmen sicherzustellen und um zu einer verbesserten Passung zwischen den nachgefragten und den verfügbaren Kompetenzen und Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt beizutragen. Ferner sind, sofern eine Anbindung an bereits anerkannte Zertifizierungen nicht möglich ist, auf lokaler Ebene die Wahlmodule zu definieren und die Lehrpläne inhaltlich auszugestalten.

Die einzelnen Lehrpläne sollten aus praktischen wie auch theoretischen Anteilen bestehen. Betrachtet man die heute vom *Office of Apprenticeship* vorgegebenen Standards für die *Registered Apprenticeships* bezüglich der theoretischen Unterrichtsstunden, so liegt die erforderliche Anzahl weit unter der im deutschen System

vorgegebenen Zahl, so dass sie eine untergeordnete Stellung einnehmen. Inhaltliche Vorgaben, die für Standards und einen normierten Ablauf sorgen, existieren nicht. Für das US-amerikanische Ausbildungswesen wird empfohlen, auf eine ausreichende Abdeckung theoretischer Lerninhalte innerhalb der Module zu achten. Damit entfällt die Notwendigkeit, einen gesonderten schulischen Rahmenlehrplan anzufertigen, wie er in Deutschland durch die einzelnen Bundesländer erarbeitet wird. Bei den Theorieinhalten steht darüber hinaus die Anschlussfähigkeit des erworbenen Wissens im Vordergrund, so dass die Inhalte innerhalb der Module nicht abstrakt formuliert sein, sondern auf anwendungsbezogene Zwecke verweisen sollten.

Für die Unternehmen sollte die Möglichkeit bestehen, auf Basis der Lehrpläne individualisierte betriebliche Ausbildungspläne für ihre Auszubildenden zu erstellen. Diese Pläne können an die jeweiligen betrieblichen Anforderungen angepasst sein und betriebsspezifische Gegebenheiten berücksichtigen. Sofern keine ausreichenden Kapazitäten oder Kompetenzen bei den Unternehmen vorhanden sein sollten, kann der Modullehrplan ohne Anpassung übernommen werden (Spöttl, 2016, S. 210).

4.2.2 Berufsabschlüsse

In den USA können derzeit unterschiedliche Formen von Zeugnissen im beruflichen Kontext erworben werden. Die *Association for Career and Technical Education* benennt in diesem Zusammenhang vier unterschiedliche Zeugnisarten: Ein Zertifikat (*Certificate*) wird in der Regel durch eine Bildungseinrichtung verliehen und bescheinigt das erfolgreiche Absolvieren eines Kurses, der zumeist in einem Zeitraum von weniger als zwei Jahren absolviert wurde. Bildungsnachweise dieser Form können an einer Vielzahl von staatlichen und privaten Institutionen im tertiären wie auch im postsekundären Bildungsbereich erworben werden. Aufgrund dieser Heterogenität geht mit den ausgestellten Zertifikaten nicht zwangsläufig eine Qualitätsgarantie einher und sie lassen nur bedingt Rückschlüsse auf das Leistungsvermögen des Einzelnen zu. Eine Zertifizierung (*Certification*) hingegen dient als Nachweis einer erworbenen Kompetenz oder Qualifikation, wobei sie, anders als ein Zertifikat, anhand eines formalen Standards bewertet wird. In der Regel sind Zertifizierungen

nicht an eine bestimmte Bildungseinrichtung gebunden, sondern werden nach einer erfolgreich abgelegten Prüfung durch einen Branchenverband, eine Vereinigung oder einen Betrieb verliehen. Ein Abschluss (*Degree*) wird von einer Einrichtung im tertiären Bildungsbereich verliehen und bescheinigt die erfolgreiche Beendigung eines mehrjährigen Studiums. Eine Lizenz (*License*) stellt die legale Berechtigung für eine bestimmte Berufsausübung dar und wird durch eine Regierungsbehörde ausgestellt. Zum Lizenzerwerb müssen in der Regel bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden, bspw. ein Kursbesuch und erfolgreich absolvierte Abschlussprüfungen. Darüber hinaus können fortlaufende Weiterbildungen erforderlich sein, um die Lizenz behalten zu können (ACTE, 2016, [online]).

Um ein gewisses Maß an Standardisierung für die US-amerikanische duale Berufsausbildung zu erzielen, wird empfohlen, erfolgreich absolvierte Module durch Zertifizierungen zu bescheinigen, in denen die jeweilige Lernleistung klar beschrieben und dokumentiert wird. Dies bietet den Vorteil, dass Lernergebnisse auch bei einem Wechsel oder Abbruch der Berufsausbildung nachgewiesen werden können. Jedem Zertifikat sollte eine bestimmte Anzahl an *Credit Points* unterliegen, die dann auf weiterführende berufliche oder akademische Bildungsgänge angerechnet werden können. Bezüglich der Zertifizierungen sollte eruiert werden, inwiefern eine Anbindung an bestehende branchenweit anerkannte Zertifizierungen möglich ist. Dies bedeutet, dass insbesondere die Wahlmodule durch ein von der jeweiligen Branche anerkanntes Zertifikat bescheinigt werden. In der Fertigungsindustrie bieten sich bspw. die Zertifikate des *National Institute for Metalworking Skills* an, die gemeinsam mit Unternehmensvertretern und Handwerksvereinigungen entwickelt wurden.

Der Auszubildende sollte je nach vorherigem Wissensstand flexibel über die Belegung der einzelnen Module entscheiden können. Zu Beginn abgelegte Leistungstests können den Kenntnisstand transparent machen und eine adäquate Einstufung sicherstellen. Diejenigen, die bereits über eine bestimmte Qualifikation verfügen bzw. sie anderweitig erworben haben, können damit die Ausbildungszeit verkürzen. Darüber hinaus werden über die Zertifikate die einzelnen Stufen des Ausbildungsverlaufs dokumentiert, so dass auch bei einem Abbruch der Berufsausbildung die erworbenen Qualifikationen dokumentiert und anrechenbar gemacht werden können.

4.2.3 Kompetenz- und Lernergebnisorientierung

Die überwiegende Mehrheit der derzeitigen Ausbildungsgänge im Rahmen des *Apprenticeship*-Wesens leitet Ausbildungsfortschritte des Auszubildenden vom Ableisten einer vorgegebenen Ausbildungsdauer ab. Diese starke Orientierung an einem Zeitverlauf sollte durch eine zunehmende Kompetenzorientierung abgelöst werden, die den Fortschritt des Auszubildenden „based on the apprentice’s ability to perform the duties associated with the occupation“ (Jones & Lerman, 2017, S. 7) misst. Diese Kompetenzorientierung sollte dementsprechend als verbindliche Leitidee für die inhaltliche Gestaltung der Module dienen. Für jedes Modul sollte festgelegt werden, welche Kompetenz durch den Auszubildenden zu erwerben ist, und sie sollte lernergebnisorientiert beschrieben werden. Die erfolgreiche Akkumulation der vorgegebenen Module eines Berufsfeldes führt dann zu beruflich kompetentem Handeln.

Obwohl die Kompetenzorientierung zu mehr zeitlicher Flexibilität und einer stärker individualisierten Gestaltung des Bildungsweges führen soll, wird empfohlen, für jedes Berufsfeld eine Mindestdauer zu definieren, um einen angemessenen beruflichen Kompetenzerwerb sicherzustellen und Mindestanforderungen an eine berufliche Ausbildung einzuhalten. Die Vermittlung dieser Kompetenzen muss durch den Modulverantwortlichen erfolgen und ist auch durch ihn zu prüfen. Die Modulverantwortung kann dabei entweder in den betrieblichen oder in den schulischen Verantwortungsbereich fallen.

Neben der Vermittlung der Lerninhalte ist ihre Evaluation sowohl für die theoretischen als auch für die berufspraktischen Module von Bedeutung. Daher sollten im Modulverlauf regelmäßig kompetenzorientierte Erfolgskontrollen durchgeführt werden, um die gezeigte Leistung zu messen und im Anschluss bewerten zu können (Seyd, 1994, S. 222). Methodisch sollten hierfür kriterienbezogene Leistungs- und Wissenstests in Kombination mit stärker handlungsorientierten Testverfahren wie bspw. Projektpräsentationen oder -dokumentationen eingesetzt werden. Bei der Durchführung der Erfolgskontrollen sollte versucht werden, größtmögliche Objektivität zu erreichen. Hierfür müssen die zu erreichenden Ergebnisse genau beschrie-

ben sein und ein transparenter Bewertungsschlüssel vorliegen. Zwischen- und Abschlussprüfungen, so wie sie in der deutschen dualen Berufsausbildung stattfinden, dürfen aufgrund der Modularisierung nicht vorgesehen werden.

4.3 Organisation und Rahmen

Da die Herstellung der Beschäftigungsfähigkeit und die enge Orientierung an betrieblichen Erfordernissen als Hauptziele einer US-amerikanischen dualen Berufsausbildung festgelegt wurden, wird die betriebliche Ausbildungsstätte als Lernort für unerlässlich erachtet. Damit ist die Beteiligung von Unternehmen eine zwingende Voraussetzung, um den beruflichen Kompetenzerwerb gelingen zu lassen. Es ist allerdings deutlich geworden, dass von ihnen ein geringes Interesse insbesondere an der Vermittlung allgemeinbildender Inhalte ausgeht, da dies im Verantwortungsbereich des Einzelnen gesehen wird. Darüber hinaus kommt der Einhaltung und Sicherstellung von Standards kaum Bedeutung zu, da für die Ausübung einer spezifischen Tätigkeit qualifiziert wird und nicht die Vermittlung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz im Vordergrund steht. Damit sind es v. a. die Unternehmen, an denen angesetzt werden sollte, sofern ein höherer Durchdringungsgrad von dualer Berufsausbildung erzielt werden soll. Hierbei müssen geeignete Maßnahmen und Standards definiert werden, die v. a. auf der Ebene der individuellen Eigeninteressen der Unternehmen ansetzen. Durch die Hervorhebung des positiven Beitrags der dualen Berufsausbildung für die Gemeinschaft vor Ort kann soziale Verantwortung übernommen und nach außen sichtbar demonstriert werden (Kreysing, 2003, S. 198). Um dem Streben der Unternehmen nach Gewinnmaximierung gerecht zu werden, sollten v. a. die Kostenvorteile einer dualen Berufsausbildung trotz anfallender Ausgaben in den Vordergrund gestellt werden. Zu nennen sind hierbei die Einsparung von Rekrutierungskosten bei Übernahmen sowie die Produktivleistungen der Auszubildenden, die schon während der Ausbildung anfallen.

Im derzeitigen US-amerikanischen *Apprenticeship*-System ist formal die Kooperation von Bildungseinrichtungen und Unternehmen vorgesehen. Trotzdem existieren keine Vorgaben, an welcher Bildungseinrichtung und in welcher Form die theoretischen Lerninhalte erworben werden müssen. Dies hat zur Folge, dass die Bildungseinrichtung als zweiter Lernort nicht fest institutionalisiert vorgefunden werden kann.

Da die Dualität als strukturgebendes Element von dualen Berufsausbildungsmodellen erachtet wird, sollten weiterhin betriebliche und theoretische Phasen alternierend durchlaufen werden. Angesichts der Zielsetzung, für das theoretische Berufswissen ein Höchstmaß an praktischer Anschlussfähigkeit sicherzustellen, erfolgen die Wechsel idealerweise in relativ kurzen Zeitabständen, damit das theoretisch erworbene Wissen in der Praxis angewandt werden kann. Infolgedessen sollten v. a. bei den Wahlpflichtmodulen Wechsel zwischen Theorie- und Praxisphasen angelegt sein.

Es wurde bereits mehrfach die geringe Bereitschaft der US-amerikanischen Unternehmen, in *Apprenticeship*-Programme zu investieren, erörtert. Um die Akzeptanz einer betriebsgebundenen Ausbildung zu erhöhen, müssen daher geeignete Maßnahmen und Standards definiert werden, die v. a. auf der Ebene der individuellen Eigeninteressen der Unternehmen ansetzen.

Insbesondere für große Unternehmen sollten das für die US-amerikanische Kultur charakteristische philanthropische Motiv und die Bedeutung der lokalen Gemeinschaft zu Nutzen gemacht werden.

Sofern ein Einzelbetrieb nicht in der Lage sein sollte, die in einem Modul geforderten Ausbildungsinhalte abzudecken, kann und sollte über betriebliche Kooperationen auf lokaler Ebene nachgedacht werden, sofern die dafür in Frage kommenden Unternehmen nicht in direkter Konkurrenz zueinander stehen. Neben formalen Partnerschaften bietet es sich an, informelle Ausbildungsnetzwerke und Austauschplattformen zwischen Unternehmen und beteiligten Bildungseinrichtungen zu fördern.

Durch eine modular angelegte Struktur und die Möglichkeit für den Lernenden, die Module selbstgesteuert absolvieren zu können, sollte der klassische Lernort Schule als stationäre Institution eine Erweiterung erfahren. Das selbstgesteuerte praktische Lernen muss seine Entsprechung bei der Aneignung der theoretischen Grundlagen finden und damit gleichzeitig dem Wunsch nach Flexibilität nachkommen. Daher stellt das Konzept des medialen Lernens in Formen von E-Learning und *Blended Learning* einen Weg dar, Inhalte unabhängig von Zeit und Raum zu vermitteln. So bleibt das charakteristische Merkmal der Dualität erhalten, das Lernen ist aber nicht länger starr auf physische Lernorte begrenzt. Hierfür eignen sich am besten Online-

Kursangebote von ausgewählten Bildungseinrichtungen, darunter *High Schools* und *Community Colleges* aber auch anderen Trainingsanbietern. Es wäre zu überlegen, diese Anbieter zertifizieren zu lassen, so dass ein einheitlicher Qualitätsstandard gewährleistet ist.

4.3.1 Berufsbildungspersonal

Die Qualität der beruflichen Bildung hängt in hohem Maße von der Qualität des Berufsbildungspersonals ab. Bei dualen Ausbildungssystemen ist zwischen betrieblichen Ausbildern und Lehrkräften in beruflichen Bildungseinrichtungen zu unterscheiden, wobei für die Qualifizierung beider Gruppen in den USA keine übergreifenden Standards herrschen.

Als betrieblicher Ausbilder soll derjenige gemeint sein, der den Auszubildenden unmittelbar an seinem Arbeitsplatz unterweist. Dies umfasst sowohl hauptamtliche Ausbilder, die von anderen beruflichen Aufgaben freigestellt sind, als auch Mitarbeiter des Unternehmens, die ihre Ausbildertätigkeit im Nebenamt ausüben. In diesem Personenkreis sollte eine ausreichende fachliche und berufspädagogische Eignung für die Vermittlung der Lerninhalte innerhalb eines Moduls vorhanden sein. Hierzu ist das Wissen über die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse zu zählen, das über eine ausreichende berufliche Erfahrung zu belegen ist. Zu den Hauptaufgaben des betrieblichen Ausbilders zählt darüber hinaus, das Lernverhalten des Auszubildenden im Sinne des selbstgesteuerten Lernens zu fördern (Reetz & Seyd, 2006, S. 239).

Neben der Festsetzung von Anforderungen zur Qualifikation sollten für betriebliche Ausbildungsbetreuer Möglichkeiten geschaffen werden, ihr Wissen zu teilen und sich über Erfahrungen austauschen zu können. Diese Plattformen, die der kontinuierlichen persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung der Ausbildungsbetreuer dienen, sollten idealerweise lokal organisiert und betriebsübergreifend sein.

Für die US-amerikanische Kultur wurde die Bedeutung von Gleichbehandlung, auch im beruflichen Kontext, herausgearbeitet. Anordnungen und Befehle werden als negative Führungsmittel bewertet, stattdessen wird von Führungskräften ein motivierender Umgang erwartet, mit dem Bestreben, sich und andere weiterentwickeln zu

wollen. Daraus kann eine Präferenz für einen offenen, auf Partizipation gründenden Führungsstil abgeleitet werden. Darüber hinaus entsteht durch die Berücksichtigung von Deweys didaktischem Konzept die Notwendigkeit, den Prozess des kritischen und reflexiven Denkens in Form lernförderlicher Erfahrungen des Auszubildenden zu ermöglichen.

Weiterhin lassen sich aus den stark ausgeprägten individualistischen Verhaltens-tendenzen der US-amerikanischen Kultur Rückschlüsse auf Rückmeldeprozesse ableiten. Verglichen mit Deutschland kommt in den USA Lob und Kritik eine weitaus höhere Bedeutung zu, da sie als eine der Quellen für die Bestimmung des eigenen Selbstwerts herangezogen werden. Gerade Lob spielt eine zentrale Rolle und dient als positive Verstärkung für das eigene Handeln, insbesondere wenn es vor der Gruppe ausgesprochen wird. Leistung wird demzufolge als Mittel gesehen, Anerkennung zu erhalten, und nicht nur aus intrinsischer Motivation heraus demonstriert (Köthemann, 2013, S. 63). Dies spricht dafür, einen feedbackorientierten Dialog in einem arbeitsbezogenen Setting sicherzustellen.

Daraus können Implikationen für das Verhältnis zwischen Auszubildendem und Ausbilder abgeleitet werden, da darin wesentliche Realisierungsmöglichkeiten für die Umsetzung der obigen Aspekte im Ausbildungsprozess liegen. In Deutschland ist die Beziehung zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter durch eine hohe Sach- und Aufgabenorientierung gekennzeichnet. Rollenunterschiede existieren nicht primär, um Machtunterschiede zu verdeutlichen, sondern um Struktur zu vermitteln und damit ein reibungsloses Zusammenspiel aller am System Partizipierenden zu ermöglichen. Dies lässt sich auf die Arbeitsbeziehung zwischen dem Auszubildenden und seinem Ausbilder übertragen: Der Ausbilder erfüllt primär die Funktion, die im Ausbildungsplan formulierten Kenntnisse und Fertigkeiten im Rahmen des Berufsbildes zu vermitteln. Hierfür muss er gemäß AEVO entsprechende berufspraktische Kenntnisse nachweisen (vgl. Kap. 2.1.3). Es wird deutlich, dass in diesem Verhältnis die Sach- und Aufgabenorientierung und das professionelle Handeln nach der vorgegebenen Rolle im Vordergrund stehen. Die US-amerikanischen Kulturspezifika lassen darauf schließen, dass eine egalitäre Beziehung zwischen Mitarbeiter und Führungskraft präferiert wird. Die Arbeitsatmosphäre sollte durch Informalität und Offenheit gekennzeichnet sein, bei der Interaktion sollte nicht nach Rang oder sozialem Status einer Person differenziert werden. Vorgesetzte müssen ebenso wie in

Deutschland überzeugen. Anders als dort erhalten sie ihre Autorität nicht von vornherein aufgrund ihrer Rolle oder ihres erworbenen Fachwissens. Es wird erwartet, dass Vorgesetzte über Visionen und Missionen (Slate & Schroll-Machl, 2003, S. 137) überzeugen, und nicht selten wird einer guten und erfolgreichen Führungskraft Charisma attribuiert (vgl. z. B. Conger, 1989).

Diese Erkenntnisse sollten auf die Beziehung zwischen Ausbilder und Auszubildendem übertragen werden. Diese kann als Plattform genutzt werden, die es dem Auszubildenden ermöglicht, explorativ seine eigenen Fähigkeiten durch Erfahrungen zu entfalten. Dabei spielt die Möglichkeit des qualitativen und kritischen Dialogs eine entscheidende Rolle, da er die Basis für gegenseitige Wertschätzung jenseits von Status und Hierarchie bildet und Weiterentwicklung erst dadurch ermöglicht wird (vgl. z. B. Petersen, 2003, S. 364ff.). Für den Auszubildenden sollten lernförderliche Erfahrungen geschaffen werden und seine zielgerichtete Reflexion initiiert werden. Ferner werden regelmäßige Rückmeldungen über Leistungen erwartet, wobei Lob und Kritik eine zentrale Rolle spielen und auf objektiver Basis zu erfolgen haben (Perlitz, 2004, S. 423). „Die Rolle des Ausbilders wandelt sich von der des alleinigen Vermittlers zu der eines Lernhelfers, Begleiters, Beraters, Organisators und Moderators“ (Reetz & Seyd, 2006, S. 239).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird die Implementierung eines stärkenorientierten Mentorings als Grundlage für das Verhältnis zwischen Auszubildenden und Ausbildern in einem US-amerikanischen *Apprenticeship*-Wesen empfohlen. Mentoring bezeichnet die Tätigkeit einer erfahrenen Person (des Mentors), die ihr fachliches Wissen und Erfahrungswissen an eine unerfahrene Person (den Mentee) weitergibt (Petersen, 2011, S. 375f.). Das Ziel des Mentorings in der dualen Berufsausbildung ist die stärkenorientierte Weiterentwicklung des Auszubildenden auf Basis einer partnerschaftlichen Beziehung zum Mentor. Damit dies gelingen kann, muss ein Vertrauensverhältnis zwischen Auszubildendem und Ausbilder vorliegen sowie eine Bereitschaft zu offenem und konstruktivem Feedback. Mentoring bietet dabei eine wechselseitige Lernerfahrung, da es für den Mentor durch den gemeinsamen Austausch zur Reflektion des eigenen Führungshandelns kommt. Mentoring bedeutet zudem nicht, dass der Auszubildende unhinterfragt die Entscheidungen und Vorgehensweisen des Ausbilders übernimmt (ebd. S. 376).

In Bezug auf die Qualifizierung des schulischen Lehrpersonals legen derzeit die Einzelstaaten die Mindestvoraussetzungen ohne bundesstaatliche Vorgaben fest. Überwiegend wird sowohl der Bachelor-Abschluss als auch praktische Vorerfahrung im angestrebten Unterrichtsfach vorausgesetzt, insbesondere dann, wenn es sich um berufliches Lehrpersonal an *High Schools* handelt. Festgelegte Standards existieren v. a. dann nicht, wenn es sich um Berufsbildungspersonal an privaten Bildungseinrichtungen oder anderen beruflichen Weiterbildungsinstitutionen handelt. Ein erfolgreiches Berufsausbildungssystem benötigt Lehrkräfte, die mit den Anforderungen der Module im zu unterrichtenden Berufsfeld vertraut sind. Dies setzt ein breites Qualifikationsprofil voraus, das nicht nur Kenntnisse über fachtheoretische Lehrinhalte, sondern gleichermaßen das Wissen über den berufspraktischen Kontext des jeweiligen Berufsfeldes umfasst. Die Lehrkräfte müssen als Fachpersonen für ihr jeweiliges Gebiet anerkannt sein und sich als Partner der Auszubildenden verstehen, indem sie deren Interessen mit in die Unterrichtsgestaltung aufnehmen und sie zu fördern versuchen. Aufgrund der hohen Praxisorientierung des Systems und der Zielsetzung, Beschäftigungsfähigkeit bei den Auszubildenden herzustellen, sollte daher überlegt werden, entsprechende Vorerfahrungen als Voraussetzung für die schulischen Lehrkräfte zu etablieren (vgl. z. B. Rauner, 2008, S. 15).

4.3.2 Finanzierung

Derzeit handelt es sich beim US-amerikanischen *Apprenticeship*-Wesen überwiegend um ein auf einzelbetrieblicher Finanzierung basierendes System. Aufgrund des geringen Budgets des *Office of Apprenticeships* auf bundesstaatlicher Ebene können kaum Zuschüsse für Unternehmen geleistet werden, so dass es, wenn überhaupt, vereinzelte finanzielle Förderungen auf einzelstaatlicher Ebene gibt. Es ist zu vermuten, dass eine Umlagefinanzierung – beispielsweise in Form einer Ausbildungssteuer, die von allen Unternehmen zu entrichten ist, unabhängig ob sie sich an der Berufsausbildung beteiligen oder nicht – auf hohe Widerstände stoßen wird. Stattdessen sollte ein Ansatz gewählt werden, der die freiwillige Beteiligung und Akzeptanz der Unternehmen sichert. Daher wird empfohlen, finanzielle Fördermaßnahmen weiterhin auf der Ebene der Einzelstaaten anzusiedeln und sie auszubauen. Denkbar wären Steuererleichterungen oder die Erteilung von Fördergeldern an Unternehmen, die sich am dualen Ausbildungssystem beteiligen

(Lerman, 2012, S. 27, [online]). Damit kann ein Beitrag geleistet werden, dass Investitionsrisiko der Unternehmen zu senken und die Kosten-Nutzen-Relation der dualen Berufsausbildung zu verbessern (Kreysing, 2003, S. 202).

Die Darlegungen haben gezeigt, dass innerhalb der Unternehmen Befürchtungen bestehen können, über mehrere Jahre zeitliche und finanzielle Ressourcen in Auszubildende zu investieren, ohne eine Garantie auf Weiterbeschäftigung und damit eine gesicherte Kapitalrentabilität zu erhalten. Ferner kann der jeweilige Beitrag zur Wertschöpfung des Unternehmens nicht unmittelbar erfasst werden, was gerade bei erhöhtem Kostendruck die Unterhaltung einer kostenintensiven betrieblichen Berufsausbildung erschweren kann. Eine wirtschaftlich effiziente Realisierung der beruflichen Ausbildung sollte daher insbesondere für privatwirtschaftliche Unternehmen in den Fokus gerückt werden. Dazu sollte die duale Berufsausbildung stärker als eine betriebliche Investition erachtet werden, deren Nutzen durch eine Berechnung des *return on investment* ermittelt wird. Passend zur Affinität von US-amerikanischen Unternehmen zu Kennzahlen wird daher vorgeschlagen, auf der Ebene der Einzelstaaten die Erfolge von *Apprenticeship*-Programmen zentral auf Basis von Kennzahlen zu veröffentlichen. Derzeit finden sich in den Statistiken des *Office of Apprenticeship* lediglich Angaben zur Anzahl der registrierten Auszubildenden, der registrierten Unternehmen sowie der abgeschlossenen Ausbildungen. Darüber hinaus finden sich Angaben zu den beliebtesten Berufsbildern (U.S. Department of Labor, 2016a, [online]). Weitere Statistiken zu Kosten und Nutzen von *Apprenticeship*-Programmen werden nicht ausgewiesen. Daher wird die Einführung eines systematischen Ausbildungscontrollings mit quantitativen und qualitativen Kennziffern auf der Ebene der Unternehmen wie auch der Einzelstaaten und des Bundes empfohlen (DGFP, 2004, S. 29). Die primäre Zielsetzung ist die Messung des Wertschöpfungsbeitrags der dualen Berufsausbildung, um dadurch Aussagen zu ihrer Effizienz und Effektivität ableiten zu können. Grundvoraussetzung auf einzelbetrieblicher Ebene ist die Definition von quantitativen und qualitativen Zielen, die durch das Betreiben einer Berufsausbildung erreicht werden sollen. Die Zieldefinition sollte eng an die Unternehmensstrategie und -ziele angelehnt sein, damit sichergestellt wird, dass nicht am bestehenden Bedarf vorbei gearbeitet wird. Durch einen permanenten Abgleich zwischen Soll- und Istzustand können frühzeitig Gegenmaßnahmen

eingeleitet und der Ausbildungsprozess zielorientiert gesteuert werden. In Form eines Ausbildungscockpits können Kennzahlen definiert und ausgewertet werden, und zwar zur Qualität der Ausbildung (z. B. Produktivität, Übernahmequote, Fluktuation, Studierquote) und zu den Kosten (z. B. Ausbildungskosten im Verhältnis zu Kosten für Neueinstellungen/Überstunden, Ausbildungskosten im Verhältnis zu potentiellen Einarbeitungskosten).

Darüber hinaus sollte auf Ebene der Einzelunternehmung die Entlohnungsstruktur für Auszubildende flexibilisiert werden, wobei bei den Gestaltungsprinzipien die wettbewerbsaffinen Handlungsmuster sowie die geringe Unsicherheitsvermeidung berücksichtigt werden. Ein einheitliches Vergütungsmodell, das unabhängig von erbrachten Leistungen zur gleichen Ausschüttung und Erhöhung führt, könnte zu Hindernissen auf Ebene der Kulturspezifika führen. Demnach sollte zwar am Grundkonzept des sukzessiven Anstiegs von Ausbildungsgehältern festgehalten werden, es sollte allerdings neu strukturiert werden. Gehaltssteigerungen werden nicht länger an zeitliche Vorgaben in Form von Ausbildungsjahren gekoppelt, sondern an den erfolgreichen Abschluss eines Ausbildungsmoduls. Dies würde dem Auszubildenden die Möglichkeit bieten, auf die Geschwindigkeit seiner gehaltlichen Entwicklung Einfluss zu nehmen. Ferner ist darüber nachzudenken, einen Teil des Gehalts in Form von Bonuszahlungen für die Erreichung gemeinsam vereinbarter Ausbildungsziele auszuschütten.

4.4 Partnerschaften

Den Darstellungen konnte entnommen werden, dass das berufliche Bildungssystem der USA aus Bildungsanbietern mit einer starken Heterogenität besteht, die primär marktorientierte Abläufe zum Ziel haben. Dies wird dadurch gestützt, dass keine bundeseinheitliche Gesetzgebung existiert, da eine zu starke staatliche Einmischung gemieden wird. Darüber hinaus führt die Ablehnung gegenseitiger Abhängigkeitsverhältnisse sowie übergeordneter Normierungen zu einer – verglichen mit Deutschland – grundlegend anderen Verantwortungsstruktur für berufliche Bildung. Aussichtsreicher als gegenseitige Abhängigkeiten scheinen Partnerschaften und andere Allianzen zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen zu sein, und zwar sowohl im sekundären als auch im postsekundären Bereich. Solche Formen

der Kooperation zwischen Arbeitgebern und Schulen bestehen heute primär im Hinblick auf Beratung und Möglichkeiten der Berufsorientierung (Grollmann, 2003). Ein Ziel muss daher sein, v. a. auf lokaler Ebene die Zusammenarbeit zwischen Unternehmen, Schulen und weiterführenden Institutionen zu fördern und Arbeitgeber, Schüler, Eltern sowie Lehrer untereinander besser zu vernetzen.

4.4.1 Community Colleges

Community Colleges bieten ein breites theoretisches und berufspraktisches Kursangebot und orientieren sich an den Bedürfnissen des lokalen bzw. regionalen Arbeitsmarktes. Ihr Angebot ist in der Regel modular angelegt und die Zugangsvoraussetzungen flexibel. Dies ist einer der Gründe, warum sich dort ein vergleichsweise hoher Anteil an Studierenden findet, die eines der angebotenen Programme mit der Zielsetzung absolvieren, einen *Associate Degree* zu erwerben. Die Anzahl der Einschreibungen ist jährlich steigend, was u. a. an bestehenden Kooperationsvereinbarungen mit Universitäten liegt, welche den Studierenden ein weiterführendes Bachelor-Studium ermöglichen. Teilweise existieren bereits Partnerschaften mit Unternehmen, dies variiert allerdings stark nach der jeweiligen Bildungseinrichtung (Rauner, 2009a).

Community Colleges befinden sich an der Nahtstelle zwischen *High Schools* und Beschäftigungssystem und sind landesweit verbreitet und akzeptiert. Dennoch ist ihre Rolle in den heutigen *Apprenticeship*-Programmen als eher marginal zu bezeichnen. Bereits bestehende Kooperationsvereinbarungen zwischen Unternehmen und *Community Colleges* für den begleitenden theoretischen Unterricht im Rahmen von *Apprenticeship*-Programmen zeigen allerdings den Erfolg, der von dieser Partnerschaft ausgehen kann (Klor de Alva & Schneider, 2018, S. 17). Ferner können für den erfolgreichen Abschluss solcher Theorieeinheiten *College Credits* vergeben werden, was zu einer Steigerung der vertikalen Durchlässigkeit führen würde. Daher kann der Ausbau dieser Allianz ein wesentlicher Schlüssel zur Stärkung von dualen beruflichen Bildungsstrukturen werden. Entscheidend wird hierbei sein, dass das Kursangebot eng mit den Anforderungen des lokalen Arbeitsmarktes korrespondiert, so dass für die Unternehmen ein entsprechender Anreiz für eine gemeinsame Zusammenarbeit ausgeht.

4.4.2 Einbettung in das Bildungssystem

Darüber hinaus muss die Frage nach der Verankerung innerhalb des US-amerikanischen Bildungswesens beantwortet werden. Die Darstellung der bisherigen Implementierungsversuche und die Ausführungen im vorangegangenen Kapitel haben verdeutlicht, dass ein zentral vorgegebener, für alle Staaten und Institutionen gleichermaßen geltender Ansatz nicht erfolgreich sein kann. Das stark reglementierte duale Berufsausbildungssystem in Deutschland mit der Beteiligung von multiplen Akteuren auf bundesstaatlicher, einzelstaatlicher und lokaler Ebene kann demzufolge nur bedingt als sinnvolles Vorbild genutzt werden.

Für ein US-amerikanisches Ausbildungssystem wird daher vorgeschlagen, der bundesstaatlichen Ebene primär die strategische Steuerung des *Apprenticeship*-Wesens zuzuordnen, welche sich insbesondere in der Festlegung der Rahmenbedingungen äußert. Dies umfasst eine Definition der Verantwortlichkeiten und zugehörigen Rechte und Pflichten aller beteiligten Akteure der unterschiedlichen Ebenen, die Qualitätssicherung sowie die Initiierung finanzieller Fördermaßnahmen. Darüber hinaus sollten in Zusammenarbeit mit den Akteuren der verschiedenen Ebenen die Berufsfelder festgelegt und ihre gemeinsamen Ausbildungsinhalte, Kompetenzen und Beschreibungsmuster definiert werden (Bretschneider, Grunwald & Zinke, 2010, S. 13). Abgeleitet von dem primären Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit und Anschlussfähigkeit des erworbenen beruflichen Wissens zu gewährleisten, sollten die inhaltlichen Standards auf der Basis beruflicher Anforderungen ermittelt und vom Arbeitsprozess abgeleitet werden. Dies bedingt, dass die Verantwortung für die duale Berufsausbildung auf der Ebene der Einzelstaaten und in den Gemeinden liegen muss. Um inhaltliche Standards zumindest auf einzelstaatlicher Ebene durchzusetzen, sollten für die einzelnen Berufsfelder Grundlagenmodule mit den zu erzielenden Lernergebnissen definiert werden. Die Einzelstaaten sollten ferner die Aufgabe erfüllen, überregionale Ausbildungsnetzwerke zwischen beteiligten Unternehmen und Bildungseinrichtungen zu implementieren und zu steuern.

Auf der lokalen Ebene sollte in Zusammenarbeit mit den Unternehmen die Methodik und Didaktik für die Erreichung der in den Grundlagenmodulen definierten Lernergebnisse festgelegt werden. Darüber hinaus sollte auf dieser Ebene die inhaltliche

Festlegung der Wahlmodule erfolgen, da so die Anforderungen bestimmter Branchen oder Unternehmen besser abgebildet werden können und eine Anbindung an die qualifikatorischen Erfordernisse des lokalen Arbeitsmarktes sichergestellt wird. Durch die vorgeschlagene Aufteilung der Verantwortlichkeiten auf die unterschiedlichen Ebenen ist durch die nationalen Standards eine überregionale Mobilität möglich und gleichzeitig können einzelbetriebliche Interessen eingebracht werden.

Die duale Berufsausbildung kann in den USA mittel- und langfristig eine wertvolle Quelle für die Bereitstellung von qualifizierten Fachkräften für die mittlere Qualifikationsebene werden. Dies wird allerdings nur dann gelingen, sofern das derzeitige System durchlässiger, flexibler und transparenter wird. Durch die Einführung eines flexiblen Strukturkonzeptes in Form von kompetenzbasierten Grundlagen- und Wahlmodulen, die in sich abgeschlossen sind, können passgenaue Lösungen angeboten und insbesondere horizontale Übergänge gestärkt werden. Die Akzeptanz dafür sichert die kulturelle Präferenz für eine komplexitätsvermeidende, modulare Herangehensweise, die durch eine hohe Ergebnisorientierung charakterisiert ist. Durch eine Zertifizierung und die Zuordnung von *Credit Points* können die einzelnen Module auf weiterführende Bildungsgänge im Tertiärsystem übertragen werden, wobei sie gleichzeitig eine höhere Aussagekraft über das individuelle Leistungsvermögen eines Auszubildenden aufweisen. Dies entspricht dem Wunsch nach egalitären Grundstrukturen und liefert gleichzeitig einen Maßstab, um Ergebnisse vergleichbar und messbar machen zu können. Darüber hinaus führt eine Zusammenfassung zu Berufsfeldern, deren Grundlagenmodule zu Teilen deckungsgleich sind, zu einer geringeren Spezialisierung, was auch den Druck verringert, zu frühe Laufbahntscheidungen treffen zu müssen. Indem die von den Unternehmen festgelegten Wahlmodule von den Auszubildenden frei kombiniert werden können, wird zum einen den Unternehmen ermöglicht, ihre betriebsspezifischen Anforderungen einzubringen, zum anderen den Auszubildenden individualisierte Bildungsoptionen angeboten. Gestützt wird diese Vorgehensweise durch eine Kultur, in der Selbstverantwortung aktiv eingefordert wird und Motivation durch die persönliche Nutzenmaximierung und Erfüllung eigener Interessen entfacht wird. Nur wenn diese kulturellen Merkmale als Bestimmungsfaktoren der Gestaltung einer US-amerikanischen dualen Berufsausbildung zugrunde liegen, kann die nötige gesellschaftliche Akzeptanz geschaffen und nachhaltig gesichert werden.

5 Schlussbetrachtung

Die arbeitsmarktgerechte Qualifizierung von Menschen stellt eine entscheidende Funktion und Aufgabe von beruflichen Bildungssystemen dar, welche sich unter vielfältigen Einflüssen und Herausforderungen, wie bspw. der Globalisierung und dem zunehmenden internationalen Wettbewerb, immer wieder flexibel an neue Anforderungen anpassen muss (Münk, 2006, S. 547). Diese Herausforderungen sind nicht neu, gewinnen aber vor dem Hintergrund der Geschwindigkeit, mit der sich Qualifikationsanforderungen über alle Berufsgruppen hinweg verändern, zunehmend an Bedeutung (OECD, 2017a, S. 11). Eine möglichst arbeitsmarktorientierte und tief ausdifferenzierte Qualifizierungsstruktur – sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht – kann als eine geeignete Antwort darauf verstanden werden.

In diesem Kontext gilt die breite Qualifizierung von Fachkräften innerhalb der dualen Berufsausbildung als Stärke des deutschen Bildungssystems und erfährt internationalen Vorbildcharakter. Dies hat dazu geführt, dass die Frage der Übernahme des deutschen Modells in anderen Staaten derzeit vielfältig diskutiert wird (vgl. z. B. Pilz & Wiemann, 2017, [online]; Ragutt, 2015; Deißinger, 2015; Heller, Grunau & Duscha, 2015, [online]). Dieser Gedanke ist dabei nicht neu in den USA, weshalb bereits seit Jahrzehnten Bestrebungen existieren, ein System nach deutschem Vorbild zu implementieren, um vergleichbare Nutzeneffekte insbesondere zur Fachkräftequalifizierung auf der mittleren Qualifikationsebene zu erzielen. Dennoch zeigt die Praxis, dass es bis auf wenige Ausnahmen auf einzelstaatlicher Ebene nicht gelungen ist, gesellschaftliche Akzeptanz für diese systematische Kombination von Theorie und Praxis, für die organisatorische und strukturelle Verknüpfung der Vermittlung von theoretischen bzw. allgemeinfachlichen beruflichen und unmittelbar praxisbezogenen Kompetenzen zu erzielen.

Die Betrachtung der Forschung in diesem Bereich hat verdeutlicht, dass der Einfluss von kulturellen Mustern und Wertvorstellungen auf die erfolgreiche Implementierung von Teilkomponenten eines anderen beruflichen Bildungssystems zwar immer wieder benannt wird, aber bislang kaum in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt worden ist. Dies hat den Anstoß für die vorliegenden Überlegungen geliefert

und begründet gleichzeitig den weiteren Forschungsbedarf. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde demgemäß der Fragestellung nachgegangen, welche Hemmnisse aufgrund differenter kultureller Spezifika vorhanden sind, die eine erfolgreiche Implementierung des deutschen dualen Systems in den USA behindern. Dabei wurde eine verstehende, kulturvergleichende Ermittlung der kulturellen Differenz, die sich im Kontext beruflicher Bildung ergeben kann, vorgenommen und die Erkenntnisse auf ihre Bedeutung für die wesentlichen Charakteristika der dualen Berufsausbildung angewandt.

5.1 Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung des dualen Berufsausbildungssystems in Deutschland hat gezeigt, dass es sich um ein vielschichtiges Gebilde handelt, das tief in seiner kulturellen und historischen Entstehungsgeschichte verhaftet ist. Im Rahmen von 328 Ausbildungsberufen werden Auszubildende über eine Dauer von zwei bis vier Jahren alternierend zwischen privatwirtschaftlichen Unternehmen und staatlich organisierten Berufsschulen zu Fachkräften ausgebildet. Durch diese Dualität setzt sich das deutsche System von vollzeitschulischen Ausbildungsgängen ab, wie sie in Frankreich anzutreffen sind, und auch von betriebsbasierten Modellen wie im UK (Ragutt, 2015, S. 58). Neben dieser Dualität ist insbesondere das Berufskonzept als Kennzeichen der deutschen Berufsausbildung herausgestellt worden. Der Beruf bzw. das Berufsprinzip konnte als genuin deutsches, historisch erwachsenes Konstrukt dargelegt werden, das seine Wurzeln im Berufskonzept Luthers hat und noch heute eine große gesellschaftliche und politische Rolle ausübt (Spöttl, 2016, S. 15; Heller, Grunau & Duscha, 2015, S. 2, [online]). Hiermit wird ein mehrdimensionales Konstrukt angesprochen, das zum einen Funktionen, Aufgaben und Tätigkeiten im Beschäftigungssystem organisiert und zum anderen eine Sozialisationsaufgabe in Form einer Vermittlung von Identifikation und Selbstwert übernimmt. Die Grundlage für diese Durchdringung und hohe Wertschätzung konnte in den kulturellen Wertorientierungen gefunden werden, die eine Vorliebe für Expertentum, ein Bedürfnis nach Struktur und Systematisierung sowie eine hohe Detailorientierung offenbart haben. In engem Zusammenhang mit dem Berufsbegriff steht die für das deutsche Bildungssystem charakteristische

Trennung des akademischen und beruflichen Bildungsbereichs. Diese hat ihre Wurzeln im Reformkonzept Wilhelm von Humboldts und äußert sich bis heute insbesondere in Form von zwei unabhängig voneinander strukturierten und institutionell getrennten Sektoren, die über jeweils eigene Organisations- und Zertifikatsformen verfügen (Euler & Severing, 2015, S. 3). Dem allgemeinen Schulwesen wurde und wird eine primär allgemeinbildende Funktion zugesprochen, wohingegen dem Beruf und der beruflichen Bildung eine gesellschaftsintegrative Rolle zugewiesen wird. Trotz vielfältiger Bestrebungen, die beiden Subsysteme näher zusammenzubringen, existieren weiterhin eng reglementierte Zugänge insbesondere vom beruflichen in das akademische System und demzufolge nur begrenzte vertikale Übergangsmöglichkeiten. Die kulturelle Basis dieser Segmentierung liegt abermals in der ausgeprägten Strukturorientierung, mit der eine Toleranz für Leistungsdifferenzierung einhergeht. Als weiteres des deutschen Systems konnte die enge Einbindung in ein multidimensionales Geflecht von Akteuren ausgemacht werden, in dem Rollen und Verantwortlichkeit klar geregelt und gesetzlich untermauert sind. Die Bereitschaft der Vertreter von Staat, Wirtschaft und Gewerkschaft, ihre jeweiligen Interessen zugunsten einer gelingenden Kooperation zurückzunehmen, konnte ebenfalls durch kulturelle Muster begründet werden. Ein ausgeprägtes Sicherheitsbedürfnis und das Pflichtbewusstsein, vorhandene Regeln und Zusagen einzuhalten, sorgen für Stabilität und Verlässlichkeit innerhalb des Systems.

Der strukturelle und kulturelle Vergleich mit den USA hat wesentliche Unterschiede offenbart. Historisch gesehen wurde dem Schulwesen bzw. der *High School* die Funktion einer sozialen Integration und kulturellen Normierung zugewiesen, während das *Apprenticeship*-Wesen im Zeitverlauf zunehmend erodierte. Heute nimmt das System eine untergeordnete Stellung in der beruflichen Qualifizierung ein und es besteht trotz vakanter Positionen im mittleren Qualifikationsbereich seitens der Unternehmen kaum Interesse, sich an einem *Apprenticeship*-System zu beteiligen. Ihr Fokus liegt stattdessen auf der Vermittlung firmenspezifischer Kenntnisse; bei einer Investition in übergreifende theoretische Qualifikationen der Beschäftigten wird, wenn überhaupt, nur ein begrenzter Mehrwert gesehen. Darüber hinaus sorgen die fehlende verbandliche Organisation sowie schwache Gewerkschaften dafür, dass kein Druck von außen besteht, das nationale *Apprenticeship*-System auszu-

bauen. Es wurde festgestellt, dass *Apprenticeships* eine mangelnde gesellschaftliche Akzeptanz entgegengebracht wird und sie im Vergleich mit hochschulischen Bildungsangeboten als zweitrangig bewertet werden. Hinzu kommt ein sehr dezentral organisiertes Bildungssystem, in dem der Bund kaum bildungspolitische Entscheidungsbefugnisse hat, so dass der Schaffung eines nationalen Apprenticeship-Wesens die politische und rechtliche Grundlage fehlt.

Der Vergleich der kulturellen Spezifika hat deutlich gezeigt, dass diese strukturellen Unterschiede auf grundlegend divergierende Wertemuster zurückführbar sind. Damit untermauert die vorliegende Arbeit die Erkenntnisse der aktuellen deutschsprachigen Forschung, die von einer Kopie des deutschen dualen Ausbildungssystems in einen fremdkulturellen Kontext Abstand nimmt, sondern vielmehr die Integration einzelner Grundprinzipien und Strukturelemente für möglich erachtet, sofern sie an die Spezifika der US-amerikanischen Kultur angepasst werden. Damit wurde die Bedeutsamkeit der notwendigen Berücksichtigung von weichen Faktoren für die Veränderung von Systemstrukturen dargelegt und bestätigt, dass die duale Berufsausbildung nicht kulturell neutral ist und somit keine globale Gültigkeit erfährt. Durch die Darlegung der kulturellen Differenzen zwischen Deutschland und den USA und ihrer Interpretation in Hinblick auf duale Berufsausbildung konnten Möglichkeiten für eine kultursensible Verankerung deutscher dualer Berufsausbildungsstrukturen in fremdkulturellen Kontexten aufgezeigt werden. Über den theoretischen Erkenntnisgewinn hinaus konnte so auch ein praktischer Beitrag zur Weiterentwicklung des US-amerikanischen Berufsbildungssystems geleistet werden.

5.2 Begrenzungen und Limitierungen

Durch die Darstellung der Ergebnisse der vergleichenden Untersuchungen von Geert Hofstede und des Konzepts der Kulturstandards von Alexander Thomas wurden die kulturellen Besonderheiten der USA und Deutschlands aufgezeigt. Durch eine kulturhistorische und geschichtliche Verankerung der ermittelten nationalen Charakteristika wurde versucht, eine entsprechende Validität der Forschungsergebnisse zu liefern. Dabei wurde unterstellt, dass es sich bei den beiden Kulturen um exakt beschreibbare, allgemein gültige Phänomene handelt. Es musste in Kauf ge-

nommen werden, dass diese Beschreibung nur durch Verallgemeinerungen im wissenschaftlich zulässigen Ausmaß möglich war. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass es sich bei dem Phänomen Kultur um ein Konstrukt handelt, das in seiner Komplexität kaum fassbar ist, so dass eine Annäherung ohne Komplexitätsreduktion nicht möglich ist. Die vorgenommenen Reduzierungen und teilweise Stereotypisierungen werden als nützliches Instrument erachtet, um die komplexen Wirkungszusammenhänge und die für eine Kultur typischen Ausprägungen menschlichen Wahrnehmens, Denkens und Handelns transparent zu machen (Bolten, 2001, S. 128). Darüber hinaus ist nicht zu vernachlässigen, dass es sich bei den Ausführungen teilweise um Beschreibungen politischer und kultureller Idealbilder der USA und Deutschland handelt, die sich ausschließlich auf der Ebene der nationalkulturellen Muster bewegen. Etwaige Subkulturen, regionale oder gar individuelle Unterschiede wurden nicht betrachtet.

Aufgrund des hohen Abstraktionsgrades konnten nur ausgewählte Aspekte der beiden Kulturen beleuchtet werden. Daher ist nicht auszuschließen, dass Merkmale nicht bearbeitet werden konnten, obwohl sie von hoher Relevanz für das berufliche Bildungssystem in einer Gesellschaft sein könnten. Daher ist auch die Frage zu stellen, inwiefern die abgeleiteten Ergebnisse einer wissenschaftlichen Prüfung standhalten können oder ob die notwendigerweise vorgenommenen Vereinfachungen und Begrenzungen dazu führen, dass nur ein begrenzter praktischer Nutzen zu ziehen ist. Dies gilt es in weiteren Forschungsarbeiten zu erörtern.

Ein weiterer Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt, ist der Ethnozentrismus, der im Falle von Kulturvergleichen auftritt (Cappai, 2005, S. 53). Münch (2007) hält fest, „dass es kein Patentrezept für eine umfassende, sowohl kategoriale als auch systemische Erfassung der jeweiligen Berufsbildung eines Landes gibt und geben kann“ (ebd. S. 81), da der Untersuchende selbst seine „Scheinwerfer, je nach Erfahrungshintergrund und Interessenlage, aus unterschiedlicher Perspektive auf das Vergleichsobjekt [ausrichtet]“ (ebd. S. 81). Dies gilt umso mehr bei dem Versuch, kulturelle Wertmuster und Normorientierungen zu erfassen, da der Forscher selbst in seinem eigenen soziokulturellen Kontext verhaftet ist und andere Kulturen nur nach den eigenen Standards bewertet werden können (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009, S. 18; Cappai, 2005, S. 57).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden auf der Makroebene Ansätze für ein System der US-amerikanischen dualen Berufsausbildung aufgezeigt und den Gestaltungsempfehlungen die kulturellen Spezifika auf Ebene der Nationalkultur zugrunde gelegt. Es ist nicht möglich gewesen, diesen Rahmen in einer höheren Detaillierung auszuarbeiten, so dass die dargestellten Ansatzmöglichkeiten folglich weiterführenden Untersuchungen vorbehalten sind und zusätzlichen empirischen Forschungsbedarf aufweisen. Damit geht einher, dass die konzeptionellen Überlegungen nicht immer durch theoretische Begründungen untermauert werden konnten, die somit ebenfalls in einem nächsten Schritt angeschlossen werden sollten.

5.3 Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit konnte verdeutlichen, dass bei Reformüberlegungen zur Gestaltung eines nationalen beruflichen Bildungssystems ein Diskurs geführt werden muss, der aus teilweise polaren Spannungsfeldern und Herausforderungen besteht. In diesem Zusammenhang ist zum einen die Frage nach dem Grad der inhaltlichen Normierung zu nennen und zum anderen die nach der betrieblichen Flexibilität, wenn duale Berufsausbildungsstrukturen implementiert werden sollen. Hiermit angesprochen ist das Spannungsfeld zwischen Normierung, Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit über die einzelbetriebliche Ebene hinaus, welches das deutsche duale Berufsaussbildungssystem charakterisiert, und die Bedeutung der unmittelbaren Verwertbarkeit des erworbenen Wissens, der Ablehnung von zentraler Steuerung und der Betonung individueller Eigenverantwortung, die wiederum Merkmale des US-amerikanischen Bildungssystems darstellen. Dieses Dilemma hat eine weitreichende Bedeutung für die Einführung einer modularisierten Berufsausbildung in den USA, wie sie zuvor umrissen wurde. Es muss die Frage beantwortet werden, wer für die Festlegung der Module verantwortlich ist, wie die überbetriebliche Qualitätssicherung sichergestellt werden kann und wie Anerkennungsprozesse gestaltet sein müssen. Es wird vorgeschlagen, diese Aspekte in weiterführenden Arbeiten aufzunehmen und vertieft zu behandeln.

Globalisierung und Digitalisierung sorgen ferner dafür, dass Unternehmen unter ständig wachsendem Wettbewerbsdruck stehen, der immer schnellere Produktion-

sinnovationen abverlangt. Diese dynamische Arbeitswelt erfordert bereichsübergreifende Arbeitsweisen und stellt hohe Anforderungen an die Flexibilität der Beschäftigten. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern starre Berufsbilder und Ausbildungsordnungen, welche stimmig mit einer arbeitsteilig organisierten Betriebsorganisation und eher statisch angelegt sind, die erforderlichen Antworten liefern können. Darüber hinaus erfordert die Geschwindigkeit des gesellschaftlichen und technologischen Wandels hohe Anpassungsleistungen, so dass Berufsbilder flexibel adaptierbar sein müssen, damit die erforderlichen Qualifikationen bereitgestellt werden können. Auf der anderen Seite ist sicherzustellen, dass Curricula gleichermaßen den Qualitätsmaßstäben gerecht werden, so dass eine breite gesellschaftliche Akzeptanz dieser Berufsbilder erreicht wird. Den Gegenpol hierzu bilden modulare Strukturprinzipien, denen höhere Flexibilität und ein autonom verwertbarer Kompetenzgewinn nachgesagt wird. Hierbei gilt es zu eruieren, ob sich Anknüpfungspunkte zum deutschen Berufsprinzip finden oder sich die beiden Ansätze grundsätzlich ausschließen.

Die Darstellung des Forschungsstandes hat verdeutlicht, dass die meisten Publikationen innerhalb des Forschungsgebietes als theoretisch-konzeptionell bewertet werden können und sich überwiegend auf systemischer Ebene bewegen. Es existieren kaum Forschungsarbeiten, die sich mit den Kontextfaktoren auseinandersetzen, die auf einzelbetrieblicher Ebene wirken. Dementsprechend kann die Frage nach hemmenden und fördernden Einflüssen gestellt werden, die dort angesiedelt sind und auf die Einführung einer US-amerikanischen Berufsausbildung nach bundesdeutschem Vorbild wirken.

Aus den Ausführungen können weiterhin Implikationen für das deutsche duale Berufsausbildungssystem abgeleitet werden. Vor dem Hintergrund der demografischen Veränderungen und Megatrends wie Digitalisierung und Globalisierung sind auch hierzulande die Auswirkungen auf das Fachkräftepotential spürbar. Die daraus resultierenden Forderungen nach einem System, das flexibel auf veränderte Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes reagieren kann, sind nicht neu (Hummelsheim & Baur, 2014, S. 283). Diese Forderung gewinnt zusätzlich an Relevanz, da die Zahl der Neuzugänge im dualen System seit Jahren kontinuierlich sinkt und Ausbildungsplätze zunehmend unbesetzt bleiben (Deißinger, 2015, S. 558). Dies

liegt zum einen an demografischen Effekten, zum anderen aber auch an einer zunehmenden Tertiarisierung und am Ausbau vollzeitschulischer Bildungsgänge. Darüber hinaus erschweren das komplexe Akteursgeflecht und die starre Orientierung am Berufsprinzip eine flexible und schnelle Integration der theoretischen Anforderungen in die Strukturen der traditionellen dualen Berufsausbildung (Ragutt, 2015, S. 60; Spöttl, 2016, S. 105). Überbetrieblich gültige Ausbildungsordnungen bieten wenig Spielraum für betriebsspezifische Qualifikationsanforderungen. Dieses Dilemma zwischen Vereinheitlichung und Verbetrieblichung wurde in Deutschland zugunsten der Normierung und Standardisierung gelöst. Vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Arbeitswelt kann allerdings diskutiert werden, inwiefern dieser Aspekt neu ausbalanciert werden muss.

Die Projektionen fallen zwar unterschiedlich aus, dennoch ist man sich einig, dass Fachkräfte mit abgeschlossener Berufsausbildung auch in Zukunft weiterhin einen hohen Anteil auf dem deutschen Arbeitsmarkt ausmachen werden. Bereits heute existieren Berufsbereiche, in denen ein Fachkräfteengpass zu konstatieren ist (Wissenschaftsrat, 2014, S. 40). Dies verstärkt das Erfordernis, auch in Deutschland weiterhin an Maßnahmen und Initiativen zu arbeiten, um eine nachhaltige Verbesserung zu erzielen und weitere Rückgänge abfangen zu können. „Und während das Ausland nach Deutschland schaut, schauen deutsche Berufspädagogen – ironischerweise – ins Ausland, um eine Spur zu entdecken, die aus der heimischen Krise der Berufsbildung zu führen vermag“ (Ragutt, 2015, S. 60). Dabei muss es gelingen, die zunehmende Höherqualifizierung voranzutreiben, ohne gleichzeitig die duale Berufsausbildung zu schwächen (Wissenschaftsrat, 2014, S. 7). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer Parallelführung beruflicher und akademischer Bildungsangebote und erklärt, weshalb der Diskurs um das Verhältnis zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung noch immer Gegenstand von bildungspolitischen Diskussionen ist und eine funktionale Balance zwischen beiden Bereichen propagiert wird (Spöttl, 2016, S. 261). Neben der Parallelführung muss es auch zu einer besseren Integration mit nachgelagerten Bildungsgängen sowohl des Tertiärsystems als auch des beruflichen Weiterbildungssystems kommen.

Quantitativ kann dies nur gelingen, wenn ausreichende Möglichkeiten für Auszubildende mit unterschiedlichen Leistungsprofilen geschaffen werden. Während Ausbildungsplätze nicht besetzt werden können, sind die Zugangswege zur beruflichen Bildung für Absolventen etwa mit Hauptschulabschluss oder mit einem Migrationshintergrund erschwert, so dass sie die niedrigsten Übergangsquoten von der Schule ins Erwerbsleben aufweisen (Seeber, 2011, S. 57). Das Übergangssystem hat sich daher als paralleles Subsystem zur dualen Berufsausbildung immer stärker etabliert und qualifiziert eine hohe Anzahl von Jugendlichen für qualitativ gering bewertete Arbeitsplätze (Spöttl, 2016, S. 31). Dies zeigt, dass das System insgesamt eine stärkere Flexibilisierung benötigt, um möglichst allen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz anbieten zu können. Die duale Berufsausbildung muss dementsprechend sowohl an Attraktivität für Interessenten mit Hochschulzugangsberechtigung gewinnen als auch geringer Qualifizierten direkte Zugangsmöglichkeiten eröffnen.

Qualitativ sollte das postschulische Bildungssystem zunehmend individualisierte Bildungsprozesse und Ausbildungswege ausbauen und damit ein breites Spektrum an Qualifizierungsmöglichkeiten eröffnen. Dies erfordert vielfältige Übergangsoptionen von der Schule in den akademischen, aber nicht zuletzt auch den beruflichen Bildungsbereich. In diesem Kontext bewegt sich die Debatte unterschiedlicher Qualifikationsmodelle, wobei die Orientierung am Beruf und das Konzept der Employability zwei entgegengesetzte Pole darzustellen scheinen. Insbesondere die Schnelligkeit von veränderten Qualifikationsanforderungen führt zu Forderungen nach einer stärkeren Flexibilisierung und mehr Dynamik innerhalb des Systems. Eine modulare Berufsausbildung hat sich daher schon in einigen Berufsfeldern durchgesetzt und wird als Alternative zum derzeitigen ganzheitlichen Berufsprinzip diskutiert. Darüber hinaus steht das nationale Bildungssystem unter dem Einfluss der europäischen Berufsbildungspolitik. Durch die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens und den darauf basierenden Deutschen Qualifikationsrahmen sind erste Ansätze in Richtung einer zunehmenden Kompetenzorientierung erkennbar.

Die Darlegungen haben allerdings auch die tiefe Verankerung und Manifestation des Berufsprinzips in der deutschen Kultur verdeutlicht. Daher sollte am Aspekt der Beruflichkeit festgehalten werden, das System in Summe allerdings flexibler und dynamischer gestaltet werden. Dabei könnte über die Fokussierung auf Kernberufe

nachgedacht werden, die sich aus einzelnen Ausbildungsbausteinen zusammensetzen, wie sie bereits für einige Berufe entwickelt worden sind. Allerdings sollten diese Bausteine – anders als in den Gestaltungsempfehlungen für ein US-amerikanisches System – nicht einzeln zertifizierbar und additiv erworben werden, sondern didaktisch aufeinander aufbauen. Überschneidende Ausbildungsinhalte unterschiedlicher Kernberufe können zu gemeinsamen Modulen zusammengefasst werden, wodurch die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Ausbildungsgängen erhöht werden könnte.

Das zu Beginn dargelegte Erkenntnisinteresse, hemmende Faktoren für die Einführung einer dualen Berufsausbildung auf der Ebene der Nationalkultur der USA zu ermitteln, konnte erreicht und somit eine Forschungslücke geschlossen werden. Die Ergebnisse sind nicht ohne weiteres auf andere Länder übertragbar und die Realisierbarkeit einer Implementierung von Strukturen der dualen Berufsausbildung muss jeweils ausführlich analysiert werden. Es ist deutlich geworden, dass eine kulturelle Argumentation erfolgen muss, egal welche Reformoptionen im Rahmen gegebener Berufsbildungssysteme mittels Bildungstransferprojekten angestrebt werden. Selbst wenn es sich um Staaten handelt, die im Kern viele Gemeinsamkeiten aufweisen, bspw. hoch industriell entwickelte oder kapitalistische Gesellschaften, verhindert die kulturelle Kontextgebundenheit der beruflichen Bildung eine einfache Übertragung. Damit kann das deutsche duale Berufsausbildungssystem lediglich als Referenz dienen und die erfolgreiche Implementierung von Teilkomponenten setzt immer eine Adaptation im vorliegenden (kulturellen) Kontext voraus.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abel, J., Deitz, R. & Su, Y. (2014). Are Recent College Graduates Finding Good Jobs? In: Current Issues in Economics and Finance, 20, 1, Federal Reserve Bank of New York. S. 1–8. [online], verfügbar unter: https://www.newyorkfed.org/medialibrary/media/research/current_issues/ci20-1.pdf [15.10.2017, 18:53 Uhr]
- Abraham, K. (1957). Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Achieve (2012). The Future of the U.S. Workforce. Middle Skills Jobs and the Growing Importance of Postsecondary Education. [online], verfügbar unter: <http://www.achieve.org/future-us-workforce> [15.10.2017, 18:55 Uhr]
- ACTE (2016). What is a Credential? [online], verfügbar unter: https://www.acteonline.org/uploadedFiles/Dump/What_is_a_Credential_71417.pdf [22.10.2017, 13:03 Uhr]
- Ahrens, R. (1981a). Grundzüge des amerikanischen Universitätssystems. In: R. Ahrens (Hrsg.), Amerikanische Bildungswirklichkeit heute (S. 3–24). Hildesheim: Georg Olms
- Ahrens, R. (1981b). Die Funktion von Tests im amerikanischen Hochschulwesen. In: R. Ahrens (Hrsg.), Amerikanische Bildungswirklichkeit heute (S. 56–85). Hildesheim: Georg Olms
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt: Fischer
- Alexander, P.-J. & Pilz, M. (2004). Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 5, S. 748–769
- Anderson, K. & Hassel, A. (2008). Pathways of Change in CMEs: Training Regimes in Germany and the Netherlands. Berlin: Hertie School of Governance. Working Paper. [online], verfügbar unter: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1125919 [15.10.2017, 18:59 Uhr]
- Anweiler, O. (1996). Deutschland. In: O. Anweiler et al. (Hrsg.), Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei (S. 31–56). Weinheim: Beltz
- Aring, M. (2014). Innovations in Quality Apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States at BMW, Siemens and Volkswagen. Genf: ILO
- Arnold, R. (1982). Beruf, Betrieb, Betriebliche Bildungsarbeit: Einführung in die Betriebspädagogik. Frankfurt am Main: Diesterweg

- Arnold, R. & Gonon, P. (2006). Einführung in die Berufspädagogik. Opladen & Bloomfield Hills: Budrich.
- Arnold, R. & Münch, J. (2000). 120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. Baltmannsweiler: Schneider
- Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.J. (2016). Einführung in die Berufspädagogik. Opladen & Toronto: Budrich
- Arntz, M. et al. (2016). Tätigkeitswandel und Weiterbildungsbedarf in der digitalen Transformation. Mannheim: Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld: Bertelsmann
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI Mitteilungen Nr. 34, S. 13–29
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1998). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31, 3, S. 461–472
- Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Bannenber, A.-K. (2011). Die Bedeutung interkultureller Kommunikation in der Wirtschaft: Theoretische und empirische Erforschung von Bedarf und Praxis der interkulturellen Personalentwicklung anhand einiger deutscher Großunternehmen in der Automobil- und Zuliefererindustrie. Diss. Kassel: Kassel University Press
- Barabasch, A. (2007). Internationale Ansätze und Konzepte zur Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und der Gestaltung des Übergangs von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung am Beispiel USA, Expertise im Auftrag der Bremer Landesinitiative IBB 2010, Bremen: Institut Technik und Bildung

- Barabasch, A. (2010). Career-Education-Standards in den Vereinigten Staaten von America. In: D. Münk & A. Schelten (Hrsg.), *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung* (S. 223–236). Bielefeld: Bertelsmann
- Barabasch, A. & Wolf, S. (2009). Die Policy-Praxis der Anderen. Policy-Transfer in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Erwachsenenpädagogik*, 32, 4, S. 22–27
- Barabasch, A. & Wolf, S. (2011). Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung: Konzeptionelle Überlegungen und theoretischen Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 2, S. 283–307
- Barmeyer, C. (2012). „Context matters“: Zur Bedeutung von Rekontextualisierung für den internationalen Transfer von Personalmanagementpraktiken. In: V. Stein & S. Müller (Hrsg.), *Aufbruch des strategischen Personalmanagements in die Dynamisierung* (S. 101–115). Baden-Baden: Nomos
- Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. J. (1997). Subjektorientierte Berufstheorie. In: R. Arnold (Hrsg.), *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung* (S. 25–44). Baltmannsweiler: Schneider
- Beer, B. (2012). Kultur und Ethnizität. In: B. Beer & H. Fischer (Hrsg.), *Ethnologie: Einführung und Überblick* (S. 53–73). Berlin: Reimer
- Beicht, U. (2017). Ausbildungschancen von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen mit Migrationshintergrund: Aktuelle Situation 2016 und Entwicklung seit 2004. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Bellah, R. et al. (1985). *Habits of the heart: individualism and commitment in American life*. Berkley, USA & Los Angeles, USA & London: University of California Press
- Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*. New York, USA: Holt, Rinehart, and Winston
- Berger, P., Konietzka, D. & Michailow, M. (2001). Beruf, soziale Ungleichheit und Individualisierung. In: T. Kurtz (Hrsg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne* (S. 209–237). Opladen: Leske und Budrich
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931)
- Bettmann, R. & Roslon, M. (2013). Going the Distance: Impulse für die qualitative Sozialforschung. In: R. Bettmann & M. Roslon (Hrsg.), *Going the Distance: Impulse für die qualitative Sozialforschung* (S. 9–31). Wiesbaden: Springer
- Biermann, H. (1994). Das Duale System – (k)ein Exportschlager... In: *Berufsbildung*, 48, 26, S. 2–41

- Bilginsoy, C. (2007). Delivering Skills: Apprenticeship Program Sponsorship and Transition from Training. In: *Industrial Relations*, 46, 4, S. 738–765
- Blankertz, H. (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus*. Düsseldorf: Schwann
- Blankertz, H. (1969). *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*. Hannover: Hermann Schroedel
- Bliem, W., Schmid, K. & Petanovitsch, A. (2014). *Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung: Transfermöglichkeiten*. ibw Forschungsbericht Nr. 177. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
- Bliem, W., Schmid, K. & Petanovitsch, A. (2016). *Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz. Vergleichender Expertenbericht*. Ibw-Bericht. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
- Bode, S. (2008). *Die deutsche Krankheit. German Angst*. München: Piper
- Böttcher, W. et al. (2013). *Grenzüberschreitende Curriculumentwicklung in der Berufsbildung – ein Leitfaden am Beispiel der Erstausbildung im Einzelhandel zwischen Deutschland und den Niederlanden*. In: D. Frommberger (Hrsg.), *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1, Magdeburg: Universität Magdeburg
- Bohlinger, S. (2006). *Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens*. In: *bwp@*, 11 [online], verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf [15.10.2017, 20:29 Uhr]
- Bohlinger, S. (2011). *Qualifications frameworks and learning outcomes: new challenges for European education and training policy and research*. In: S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 123–143). Bielefeld: Bertelsmann
- Bohnsack, F. (1976). *Erziehung zur Demokratie: John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg: Maier
- Bolten, J. (2001). *Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilforschung*. In: J. Bolten & D. Schröter (Hrsg.), *Im Netzwerk interkulturellen Handelns: Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung* (S. 128–142). Sternenfels: Verlag für Wissenschaft und Praxis
- Bolten, J. (2007a). *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Bolten, J. (2007b). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Thüringer Landeszentrale für politische Bildung

- Bolten, J. (2014). 'Kultur' kommt von colere: Ein Plädoyer für einen holistischen, nicht-linearen Kulturbegriff. In: E. Jammel (Hrsg.), *Kultur und Interkulturalität* (S. 85–108). Wiesbaden: Springer
- Borjas, G. (2010). *Labor Economics*. Boston, USA: McGraw-Hill/Irwin
- Bosch, G. (2012). Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit durch zu wenige Akademiker: Echte oder gefühlte Akademikerkücke? In: E. Kuda et al. (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung* (S. 20–35). Hamburg: VSA
- Bosch, G. (2016). Ist die industrielle Ausbildung ein Auslaufmodell? In: *denk-doch-mal.de: Online Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft*, 1, [online], verfügbar unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/gerhard-bosch-ist-die-industrielle-ausbildung-ein-auslaufmodell/> [15.10.2017, 20:41 Uhr]
- Bosch, G. & Charest, J. (2008). Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies. In: *Industrial Relations*, 39, 5, S. 428–447
- Bott, P., Helmrich, R. & Zika, G. (2011). Arbeitskräftemangel bei Fachkräften? Eine Klärung arbeitsmarktrelevanter Begrifflichkeiten. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3, S. 12–14
- Brandsma, J., Kessler, F. & Münch, J. (1995). *Berufliche Weiterbildung in Europa: Stand und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann
- Braun, D. (2013). Theorien rationaler Wahl. In: M. Schmidt, F. Wolf & S. Wurster (Hrsg.), *Studienbuch Politikwissenschaft* (S. 161–187). Wiesbaden: Springer
- Bretschneider, M., Grunwald, J.G. & Zinke, G. (2010). Wie entwickelt man eine Berufsgruppe? Ein mögliches Strukturkonzept. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, S. 12–15
- Bretschneider, M. & Schwarz, H. (2011). Berufsbildung in Unordnung? Strukturierung von Ausbildungsberufen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, S. 43–46
- Brown, M. et al. (2014). *Measuring Student Debt and Its Performance*. [online], verfügbar unter: https://www.newyorkfed.org/medialibrary/media/research/staff_reports/sr668.pdf [15.10.2017, 20:53 Uhr]
- Brück, F. (2002). *Interkulturelles Management: Kulturvergleich Österreich – Deutschland – Schweiz*. Frankfurt: IKO
- Büchtemann, C., Schupp, J. & Soloff, D. (1993). Übergänge von der Schule in den Beruf – Deutschland und USA im Vergleich. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 26, 4, S. 507–520

- Bundesagentur für Arbeit (2017a). Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung: Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland – Monatsbericht, Dezember und Jahr 2016, Nürnberg. [online], verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201612/arbeitsmarktberichte/monatsbericht-monatsbericht/monatsbericht-d-0-201612-pdf> [15.10.2017, 21:00 Uhr]
- Bundesagentur für Arbeit (2017b). Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt - Aktuelle Entwicklungen der Zeitarbeit. Nürnberg
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). Das Bundesamt in Zahlen 2017. Asyl [online], verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2017-asyl.pdf?__blob=publicationFile [26.08.2018, 09:36 Uhr]
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2011). Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2016). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016 [online], verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf [15.10.2017, 21:38 Uhr]
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2017a). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017 [online], verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf [15.10.2017, 21:20 Uhr]
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2017b). [online], verfügbar unter: <https://www.bibb.de/de/12338.php> [15.10.2017, 21:27 Uhr]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003). Berufsausbildung sichtbar gemacht. Grundelemente des dualen Systems. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011). Fachglossar - Betriebliche Ausbildung, Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013). Marktstudie Vereinigte Staaten von Amerika für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung, Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). [online], verfügbar unter: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-0.19.html> [03.10.2017, 18:20 Uhr]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). Berufsbildungsbericht 2017, Bonn, Berlin

- Burns, C., Barton, K. & Kerby, S. (2012). The State of Diversity in Today's Workforce. [online], verfügbar unter: <https://www.americanprogress.org/issues/labor/report/2012/07/12/11938/the-state-of-diversity-in-todays-workforce/> [15.10.2017, 21:48 Uhr]
- Busemeyer, M. (2007). Bildungspolitik in den USA: Eine historisch-institutionalistische Perspektive auf das Verhältnis von öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen. In: Zeitschrift für Sozialreform, 53, 1, S. 57–78
- Busemeyer, M. (2009a). Die Sozialpartner und der Wandel in der Politik der beruflichen Bildung seit 1970. In: Industrielle Beziehungen, 16, 3, S. 273–294
- Busemeyer, M. (2009b). Die Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik. Sachzwang oder Interessenpolitik? [online], verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/06512.pdf> [15.10.2017, 22:08 Uhr]
- Busemeyer, M. (2010). Reformbaustelle oder Vorzeigemodell? Die deutsche Berufsbildung im Wandel. [online], verfügbar unter: http://www.mpifg.de/pu/ueber_mpifg/mpifg_jb/jb0910/mpifg_09-10_07_busemeyer.pdf [15.10.2017, 22:09 Uhr]
- Busemeyer, M. (2013). Fachkräftequalifizierung im Kontext von Bildungs- und Beschäftigungssystemen. In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis, 5, S. 6–19
- Calmbach, M. et al. (2016). Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer
- Cappai, G. (2005). Der interkulturelle Vergleich. Herausforderungen und Strategien einer sozialwissenschaftlichen Methode. In: I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), Kulturen vergleichen: Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen (S. 48–78). Wiesbaden: VS
- Cappai, G. (2010). Kultur und Methode – Über die Relevanz rekonstruktiver Verfahren für die Erforschung fremdkultureller Lagen. In: G. Cappai, S. Shimada & J. Straub (Hrsg.), Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse: Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns (S. 129–155). Bielefeld: transcript
- Cardenas, V. & Kerby, S. (2012). The State of Latinos in the United States. [online], verfügbar unter: <https://www.americanprogress.org/issues/race/reports/2012/08/08/11984/the-state-of-latinos-in-the-united-states/> [15.10.2017, 22:05 Uhr]
- Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act Amendments of 1990 (Perkins Act) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. Januar 1990 (20 U.S.C. §2471, Sec. 521, 41)

- Caruso, M. (2013). Substanzlose Kulturalität. Ein Theorieentwurf von Bildungs- und Schulkulturen im Medium funktionaler Differenzierung. In: M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), Kulturvergleich in der qualitativen Sozialforschung: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen (S. 43–64). Wiesbaden: Springer
- Charities Aid Foundation (2015). CAF World Giving Index 2015. [online], verfügbar unter: https://www.cafonline.org/docs/default-source/about-us-publications/caf_worldgivingindex2015_report.pdf?sfvrsn=c498cb40_2 [15.10.2017, 22:25 Uhr]
- Code of Federal Regulations (2013) in der Fassung der Bekanntmachung vom 01. Juli 2013 (Title 34, Education, Parts 400 to 679)
- Colby, S. & Ortman, J. (2015). Projections of the Size and Composition of the U.S. Population: 2014 to 2060. [online], verfügbar unter: <https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2015/demo/p25-1143.pdf> [15.10.2017, 22:32 Uhr]
- Conger, J. (1989). The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership. University of California, USA: Jossey-Bass
- Daheim, H. (2001). Berufliche Arbeit im Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft. In: T. Kurtz (Hrsg.), Aspekte des Berufs in der Moderne (S. 21–38). Opladen: Leske und Budrich
- Deal, T.E. & Kennedy, A.A. (1982). Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life. Reading, USA: Addison-Wesley
- Deißinger, T. (1997). Zur Frage nach dem „organisierenden Prinzip“ beruflicher Qualifizierung in seiner Bedeutung für die Ermöglichung pädagogischer und gesellschaftlicher Effekte. Ein Beitrag zur Charakteristik des „dualen Systems“ der Berufsausbildung. Habilitationsschrift. Universität Mannheim
- Deißinger, T. (2001a). Zum Problem der historisch-kulturellen Bedingtheit von Berufsbildungssystemen - Gibt es eine „Vorbildfunktion“ des deutschen Dualen Systems im europäischen Kontext? In: T. Deißinger (Hrsg.), Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und beruflicher Entwicklung (S. 13–44). Baden-Baden: Nomos
- Deißinger, T. (2001b). Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext: Eine deutsch-französische Vergleichsskizze. In: Tertium comparationis, 7, 1, S. 1–18
- Deißinger, T. (2002). Chancen und Risiken einer Modularisierung der Berufsausbildung. In: M. Wogens & R. Sackmann (Hrsg.), Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft (S. 121–137). Weinheim, München: Juventa

- Deißinger, T. (2008). Cultural Patterns Underlying Apprenticeship: Germany and the UK. In: V. Aarkrog & C. Helms Jorgenson (Hrsg.). *Divergence and Convergence in Education and Work* (S. 33–55). Bern et al.: Peter Lang
- Deißinger, T. & Frommberger (2010). Berufsbildung im internationalen Vergleich – Typen nationaler Berufsbildungssysteme. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 343-348). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Deißinger, T. (2015). The German dual vocational education and training system as ‘good practice’? In: *Local Economy*, 30, 5, S. 557–567
- Deloitte Consulting & The Manufacturing Institute (2011). Boiling Point? The Skills Gap in the U.S. Manufacturing. [online], verfügbar unter: <http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/manufacturing/us-indprod-pip-2011-skills-gap-report-01142011.pdfm> [15.10.2017, 22:57 Uhr]
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Stuttgart: Klett
- Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. (2004). *Ergebnisse des DGFP-Arbeitskreises „Berufsausbildung“*. Praxispapiere 7. Düsseldorf: Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V.
- Dewey, J. (1979). *The Middle Works 1899 - 1924*. Carbondale, USA & Edwardsville, USA: Southern Illinois University Press
- Dichanz, H. (1991). *Schulen in den USA: Einheit und Vielfalt in einem flexiblen Schulsystem*. Weinheim & München: Juventa
- Dirim, I. et al. (2016). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Verhältnis von Bildung und Kultur – Einleitung. In: M. Hummrich et al. (Hrsg.), *Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 1–6). Wiesbaden: Springer
- Dobischat, R., Düsseldorf, K & Dikau, J. (2006). Rechtliche und organisatorische Bedingungen der beruflichen Weiterbildung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 531–546). Wiesbaden: VS
- Dobischat, R. (2010). Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In: G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte* (S. 101–131). Wiesbaden: VS
- Döring, T. (2000). Finanzföderalismus in den Vereinigten Staaten von Amerika und in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. In: B. Wentzel & D. Wentzel (Hrsg.), *Wirtschaftlicher Systemvergleich Deutschland - USA anhand ausgewählter Ordnungsbereiche* (S. 53 - 112). Stuttgart: Lucius und Lucius

- Dormayer, H. & Ketter, T. (1987). Kulturkonzepte in der allgemeinen Kulturfor- schung - Grundlage konzeptioneller Überlegungen zur Unternehmenskul- tur. In: E. Heinen (Hrsg.), Unternehmenskultur: Perspektiven für Wissen- schaft und Praxis (S. 49–66). München: Oldenbourg
- Dostal, W. (2002a) Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. In: G. Klein- henz (Hrsg.), IAB Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Bei- träge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB, 250, S. 463–474. Nürnberg. [online], verfügbar unter: http://doku.iab.de/bei- trab/2002/beitr250_801.pdf [15.10.2017, 23:08 Uhr]
- Dostal, W. (2002b). Beruflichkeit in der Wissensgesellschaft. In: M. Wingens & R. Sackmann (Hrsg.), Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft (S. 177–194). Weinheim & München: Juventa
- Dresselhaus, G. (2008). Deutsche Bildungstraditionen: Warum der Abschied vom gegliederten Schulsystem so weh tut. Ein sozial-historischer Erklärungs- ansatz. Berlin: LIT
- Drexel, I. (2005). Das Duale System und Europa: Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. [online], verfügbar unter: https://www.verdi-bw-hes- sen.de/upload/m4a79d898de198_verweis6.pdf [21.10.2017, 14:12 Uhr]
- Dreyer, W. (2011). Hofstedes Humbug und die Wissenschaftslogik der Idealtypen. In: W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), Perspektiven interkultureller Kompetenz (S. 82–96). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Dütsch, M., Liebig, V. & Struck, O. (2013). Erosion oder Stabilität der Beruflichkeit? Eine Analyse der Entwicklung und Determinanten beruflicher Mobilität. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65, 3, S. 505–531
- Dustmann, C. & Schönberg, U. (2008). Why Does the German Apprenticeship System Work? In: K. U. Mayer & H. Solga (Hrsg.), Skill Formation: Inter- disciplinary and Cross-National Perspectives (S. 85–125). Cambridge, USA & New York, USA: University Press
- Ebner, C. (2013). Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich. Frankfurt am Main: Campus
- Eichhorst, W. (2007). Der Arbeitsmarkt in Deutschland: Zwischen Strukturreformen und sozialpolitischem Reflex. In: IZA Discussion Paper 3194. Bonn: For- schungsinstitut zur Zukunft der Arbeit
- Engelen, A. & Tholen, E. (2014). Interkulturelles Management. Stuttgart: Schäffer- Poeschel
- Enggruber, R. & Rützel, J. (2014). Berufsausbildung junger Menschen mit Migrati- onshintergrund: eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

- Erez, M. & Earley, P. (1993). Culture, self-identity, and work. New York: Oxford University Press
- Espenhorst, J. (1995). Arbeitsgesellschaft USA: Eine Einführung aus deutscher Sicht. Schwerte: Pangaea
- Estevez-Abe, M., Iversen, T. & Soskice, D. (2001). Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In: P. Hall & D. Soskice (Hrsg.), Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage (S. 145–183). Oxford: Oxford University Press
- Euler, D. (2013a). Das duale System in Deutschland - Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Euler, D. (2013b). Ist das Berufsprinzip noch zeitgemäß? In: J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), Handbuch Berufsforschung (S. 264–273). Bertelsmann: Bielefeld
- Euler, D. & Frank, I. (2011). Mutig oder übermütig? Modularisierung und Kompetenzorientierung als Eckpunkte der Berufsausbildungsreform in Luxemburg. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5, S. 55–58
- Euler, D. & Severing, E. (2006). Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Euler, D. & Severing, E. (2015a). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Hintergründe kennen. Bielefeld: Bertelsmann
- Euler, D. & Severing, E. (2015b). Berufliche und akademische Bildung. Hintergrundpapier im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht“. Bielefeld: Bertelsmann
- Europäische Kommission (2008). Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Fahle, K. (2015). Duale Ausbildung – ein Modell für Europa? In: C. Henry-Huthmacher & E. Hoffmann (Hrsg.), Duale Ausbildung 2020: 19 Fragen & 19 Antworten (S. 78–80). Konrad Adenauer Stiftung
- Faulstich, P. (2005). Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 4, S. 528–542
- Feichtinger, C. (2000). US-amerikanische Kulturstandards aus der Sicht österreichischer Studenten: Die Grenzen der Übertragbarkeit der Ergebnisse aus dem Vergleich Deutschland-USA. In: Der Donauraum 40, 3/4, S. 41–87
- Finegold, D. & Wagner, K. (2002). Are Apprenticeships Still Relevant in the 21st Century? A Case Study of Changing Youth Training Arrangements in German Banks. In: Industrial and Labor Relations Review, 55, 4, S. 667–685

- Fingerle K. & Kell, A. (1990). Berufsbildung als System? In: K. Harney & G. Pätzold (Hrsg.), Arbeit und Ausbildung: Wissenschaft und Politik. - Festschrift für Karlwilhelm Stratmann (S. 305–330). Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung
- Fischer, J. (2005). Die Modernisierung der Jugendhilfe im Wandel des Sozialstaates. Wiesbaden: VS
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. In: Psychological Bulletin, 51, 4, S. 327–359
- Fluck, W. (2003). Gibt es eine amerikanische Kultur? In: S. Volk-Birke & H.-J. Grabbe (Hrsg.), Konstruktionen nationaler und individueller Identität in Großbritannien und Amerika (S. 153–186). Berlin: Logos
- Freisl, J. (1994). Die berufliche und räumliche Mobilität auf dem Arbeitsmarkt: eine vergleichende Studie über die Europäische Union und die USA. München: tuduv
- Freitag, C. (2016). Kulturen in Perspektiven des Vergleichs – eine Einführung. In: M. Hummrich et al. (Hrsg.), Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen (S. 9–18). Wiesbaden: Springer
- Friedrich, W.-U. (2000). Vereinigte Staaten von Amerika: Eine politische Landeskunde. Opladen: Leske und Budrich
- Friebs, B. (2002). Das amerikanische Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung: Standardisierung, Privatisierung und Wettbewerb als Reformprogramm für das amerikanische Schulsystem. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Frommberger, D. (2001). Typische Merkmale der Berufsbildung in den Niederlanden und in Deutschland. Einleitendes Referat im Rahmen der Fachtagung „Unterschiedliche Systeme der Beruflichen Bildung in den Niederlanden und in Deutschland - Ein Hindernis für grenzüberschreitende berufliche Mobilität?“ [online], verfügbar unter: [http://www.kooperationsstelle.uni-oldenburg.de/download/Drachten-Vortrag_\(PDF-FORMAT\).pdf](http://www.kooperationsstelle.uni-oldenburg.de/download/Drachten-Vortrag_(PDF-FORMAT).pdf) [21.10.2017, 14:44 Uhr]
- Frommberger, D. (2005). Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland – Kennzeichnung und Analyse aus komparativer Perspektive. In: bwp@, 9, S. 1–18, [online], verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe9/frommberger_bwpat9.pdf [08.07.2018, 15:06 Uhr]
- Fuchs, D. (2000). Die demokratische Gemeinschaft in den USA und in Deutschland. In: J. Gerhards (Hrsg.), Die Vermessung kultureller Unterschiede: USA und Deutschland im Vergleich (S. 33–72). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Fuchs, J. & Söhnlein, D. & Weber, B. (2017). IAB-Kurzbericht Nr. 6, 16.2-2017, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)

- Fuller, J. et al. (2014). Bridge the Gap: Rebuilding America's Middle Skills. Report, U.S. Competitiveness Project, Harvard Business School [online], verfügbar unter: <http://www.hbs.edu/competitiveness/Documents/bridge-the-gap.pdf> [21.10.2017, 14:47 Uhr]
- Funke, P. (1981). Zur gegenwärtigen Situation der Lehrerausbildung in den USA. In: R. Ahrens (Hrsg.), Amerikanische Bildungswirklichkeit heute (S. 87–111). Hildesheim: Georg Olms
- Gallinelli, J. (1979). Vocational Education Programs at the Secondary Level: A Review of Development and Purpose. In: T. Abramson, C. Tittle & L. Cohen (Hrsg.), Handbook of Vocational Education Evaluation (S. 13–36). Beverly Hills, USA: Sage
- Gauggel, H. (1997). Das deutsche Schulsystem oder „Halbzehn in Deutschland“. In: M. A. Kreienbaum et. al. (Hrsg.), Bildungslandschaft Europa: Zehn Schulsysteme im aktuellen Vergleich (S. 13–24). Bielefeld: Kleine
- Geertz, C. (1987). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Geißler, K. (1991). Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: Leviathan, 19, 1, S. 68–77
- Georg, W. (1993). Berufliche Bildung des Auslands, Japan: Zum Zusammenhang von Qualifizierung und Beschäftigung in Japan im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland. Baden-Baden: Nomos
- Georg, W. (1997). Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: R. Arnold, R. Dobischat & B. Ott (Hrsg.), Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung (S. 153–166). Stuttgart: Steiner
- Georg, W. & Sattel, U. (1995). Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung (S. 123–141). Opladen: VS
- Georg, W. & Sattel, U. (2006). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung (S. 125–152). Opladen: VS
- Gessler, M. (2016). Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States. In: Vocations and Learning, 10, 1, S. 71–99
- Ghoshal, S. & Bartlett, C. (1988). Creation, adoption, and diffusion of innovations by subsidiaries of multinational corporations. In: Journal of International Business Studies, 19, 3, S. 365–388
- Gibboney, R. (2006). Intelligence versus Design: Thorndike versus Dewey. In: The Phi Delta Kappan, 88, 2, S. 170–172

- Gibson, C. & Jung, K. (2007). The foreign-born population of the United States: 1850 to 2000. New York, USA: Novinka Books
- Giesecke, H. (1990). Einführung in die Pädagogik. Weinheim & München: Juventa
- Giving USA (2016). [online], verfügbar unter: <http://givingusa.org/> [21.10.2017, 15:38 Uhr]
- Glover, R. & Bilginsoy, C. (2005). Registered apprenticeship training in the construction industry. In: Education + Training, 47, 4/5, S. 337–349
- Gonon, P. (2001). Neue Reformbestrebungen im beruflichen Bildungswesen in der Schweiz. In: T. Deißinger (Hrsg.), Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und beruflicher Entwicklung (S. 63–77). Baden-Baden: Nomos
- Gonon, P. (2002). Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Gonon, P. (2009). 'Efficiency' and 'Vocationalism' as Structuring Principles of Industrial Education in the USA. In: Vocations and Learning, 2, S. 75–86
- Gordon, H. R. D. (1999). The history and growth of vocational education in America. Needham Heights, USA: Allyn & Bacon
- Greinert, W.-D. (1995). Das „deutsche System“ der Berufsausbildung: Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden: Nomos
- Greinert, W.-D. (2001). Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer – Möglichkeiten und Begrenzungen einer politischen Strategie. In: T. Deißinger (Hrsg.), Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung (S. 45–59). Baden-Baden: Nomos
- Greinert, W.-D. (2004). Die europäischen Berufsausbildungs“systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Sonderheft Nr. 32, S. 18–26
- Greinert, W.-D. (2005). Berufliche Breitenausbildung in Europa. Die geschichtliche Entwicklung der klassischen Ausbildungsmodelle im 19. Jahrhundert und ihre Vorbildfunktion. Mit einer Fortsetzung der Berufsbildungsgeschichte der Länder England, Frankreich und Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Cedefop Panorama series 114, Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Greinert, W.-D. (2006). Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland - Handbuchartikel. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung (S. 499–508). Wiesbaden: VS
- Greinert, W.-D. (2013). Erwerbsqualifizierung als Berufsausbildung – bleibt dies die ultimative Lösung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3, S. 11–15

- Grollmann, P. & Lewis, M. (2003). Kooperative Berufsbildung in den USA. Bremen: ITB Forschungsberichte
- Grubb, N. W. (1996a). Learning to earn all over again: Current Issues in Vocational Education and Training in the United States. In: C. S. Smith & F. Ferrier (Hrsg.), *The Economic Impact of Vocational Education and Training* (S. 30–79). Canberra: Australia Government Publishing Services
- Grubb, N. W. (1996b). Firm-Based Training in the United States: Implications for the Education and Training "System". In: C. S. Smith & F. Ferrier (Hrsg.), *The Economic Impact of Vocational Education and Training* (S. 179–196). Canberra: Australia Government Publishing Services
- Grubb, N. W. (2006). *Vocational Education and Training: Issues for a Thematic Review*, Paris: OECD
- Grubb, N. W. et al. (1991). "The Cunning Hand, The Cultured Mind": Models for Integrating Vocational and Academic Education. Berkeley, USA: National Center for Research in Vocational Education
- Gruschka, A. (2009). Herwig Blankertz: Berufsbildung und Utilitarismus. In: W. Böhm, B. Fuchs & S. Seichter (Hrsg.), *Hauptwerke der Pädagogik* (S. 46–49). Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Gunn, P. & De Silva, L. (2008). *Registered Apprenticeship: Finding from Site Visits in Five States*. Rockville, USA: Planmatics
- Hall, E. & Hall, M. (1990). *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*. Boston & London: Intercultural Press
- Hall, J. & Lindholm, C. (1999). *Is America breaking apart?* Princeton, USA: Princeton University Press
- Hall, P. & Soskice, D. (2001). An Introduction to Varieties of Capitalism. In: P. Hall & D. Soskice (Hrsg.), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage* (S. 1–68). Oxford: Oxford University Press
- Hampden-Turner, C. & Trompenaars, F. (1995). *The seven cultures of capitalism: value systems for creating wealth in the United States, Britain, Germany, France, Sweden, and the Netherlands*. London: Piatkus
- Hansen, K. (2009). Zulässige und unzulässige Komplexitätsreduktion beim Kulturträger Nation. In: *Intercultural Journal: online Zeitschrift für Interkulturelle Studien*, 8, 10, S. 7–18
- Hansen, K. (2011). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen & Basel: Francke
- Harhoff, D. & Kane, T. (1997). Is the German apprenticeship system a panacea for the U.S. labor market? In: *Journal of Population Economics*, 10, 2, S. 171–196

- Harris, R. & Deißinger, T. (2003). Learning Cultures for Apprenticeships: A Comparison of Germany and Australia. In: J. Searle, I. Yashin-Shaw & D. Roebuck (Hrsg.), *Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Volume 2* (S. 23–33). Brisbane: Australian Academic Press
- Hartmann, J. (1983). *Politik und Gesellschaft in Japan, USA, Westeuropa: Ein einführer Vergleich*. Frankfurt am Main & New York, USA: Campus
- Hauser, R. & Banse, G. (2009). Kultur und Kulturalität – Annäherungen an ein vielschichtiges Konzept. In: G. Banse, O. Parodi & A. Schaffer (Hrsg.), *Interdependenzen zwischen kulturellem Wandel und nachhaltiger Entwicklung*. Karlsruhe: Forschungszentrum [online], verfügbar unter: <http://www.itas.kit.edu/pub/v/2009/baua09b.pdf> [21.10.2017, 16:21 Uhr]
- Hays plc, (2016). *The Global Skills Landscape. A Complex Puzzle. The Hays Global Skills Index 2016*. [online], verfügbar unter: <http://www.hays-index.com/wp-content/uploads/2016/09/Hays-GSI-Report-2016.pdf> [21.10.2017, 11:40 Uhr]
- Hebel, U. (2008). *Einführung in die Amerikanistik/American Studies*. Stuttgart & Weimar: Metzler
- Heller, P., Grunau, J. & Duscha, K. (2015). Das Konzept „Beruf“ ins Ausland transferieren? Eine kritische Perspektive auf den deutschen Berufsbildungsexport. In: *bwp@*, 29, S. 1–17, [online], verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe29/heller_etal_bwpat29.pdf [21.10.2017, 16:23 Uhr]
- Helfrich, H. (1993). Methodologie kulturvergleichender psychologischer Forschung. In: A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung* (S. 81–102). Göttingen: Hogrefe
- Helfrich, H. (2013). *Kulturvergleichende Psychologie*. Wiesbaden: Springer
- Hellwig, S. (2008). *Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip. Konzepte der Berufsausbildung im Vergleich*. Wiesbaden: VS
- Herbst, J. (1996). *The once and future school: three hundred and fifty years of American secondary education*. New York, USA: Routledge
- Hess, A. (2013). *Gesellschaftspolitisches Denken in den USA*. Wiesbaden: Springer
- Hippach-Schneider, U., Krause, M. & Woll, C. (2007). *Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung*. Luxembourg: Cedefop
- Hoeckel, K. & Schwartz, R. (2010). *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt. Studie über Deutschland*. OECD Publishing

- Höhne, J. & Schulze Buschoff, K. (2015). Die Arbeitsmarktintegration von Migranten und Migrantinnen in Deutschland. Ein Überblick nach Herkunftsländern und Generationen. In: WSI Mitteilungen 5/2015, S. 345-354
- Hoffmann, E. (1962) Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann
- Hofstede, G. (2001). Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. Thousand Oaks, USA: Sage
- Hofstede, G. & Hofstede, G. (2009). Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München: dtv
- Hofstede, G., Hofstede, G. & Minkov, M. (2010). Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. New York et al.: McGraw Hill
- Hoggan, D. (1981). Gesamtstaatliche Maßnahmen zur Bildungsförderung in den USA. In: V. von Blumenthal et al. (Hrsg.), Staatliche Maßnahmen zur Realisierung des Rechts auf Bildung in Schule und Hochschule. Zur Situation in England, Frankreich, Italien, Schweden und den USA (S. 447–532). München: Minerva
- Holt, M. (2011). Culture-Free or Culture Bound? Two Views of Swaying Branches. In: International Journal of Business, Humanities and Technology, 1, 3, S. 80–87
- Holtfrerich, C. (1991). Wirtschaft USA: Strukturen, Institutionen und Prozesse. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag
- Holzer, H. (2015). Job Market Polarization and U.S. Worker Skills: A Tale of Two Middles. Washington, D.C.: Brookings Institution, [online], verfügbar unter: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/polarization_jobs_policy_holzer.pdf [21.10.2017, 16:40 Uhr]
- House, R.J et al. (2004). Culture, leadership, and organizations: the GLOBE study of 62 societies. Thousand Oaks, USA: Sage
- Hummelsheim, S. & Baur, M. (2014). The German dual system of initial vocational education and training and its potential for transfer to Asia. In: Prospects. Quartely Review of Comparative Education, 44, 2, S. 279–296
- Hussar, W. & Bailey, T. (2011). Projections of Education. Statistics to 2020 (NCES 2011-026). [online], verfügbar unter: <http://nces.ed.gov/pubs2011/2011026.pdf> [22.10.2017, 07:51 Uhr]
- INAP Commission 'Architecture Apprenticeship' (2012). Memorandum. An Architecture for Modern Apprenticeships: Standards for Structure, Organisation and Governance. In: L. Deitmer et al. (Hrsg.), The Architecture of Innovative Apprenticeship (S. 1–23). Dordrecht: Springer, [online], verfügbar unter: http://www.inap.uni-bremen.de/dl/memorandum_inap_commission_architecture_apprenticeship_2012.pdf [21.10.2017, 16:48 Uhr]

- Ingels, S.J. et al. (2005). A Profile of the American High School Sophomore in 2002: Initial Results from the Base Year of the Education Longitudinal Study of 2002 (NCES 2005-338). [online], verfügbar unter: <https://nces.ed.gov/pubs2005/2005338.pdf> [22.10.2017, 07:46 Uhr]
- Jacobs, R. (2014). Germany exports its apprenticeship model. Financial Times, [online], verfügbar unter: <https://www.ft.com/content/b9008b70-68cf-11e3-bb3e-00144feabdc0> [21.10.2017, 16:49 Uhr]
- Jacoby, D. (1991). The Transformation of Industrial Apprenticeship in the United States. In: The Journal of Economic History, 51, 4, S. 887–910
- Jansen, A. et al. (2015). Ausbildung in Deutschland weiterhin investitionsorientiert – Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2012/13, BIBB-Report, 1, Bonn
- Jones, D. & Lerman, R. (2017). Starting a Registered Apprenticeship Program: A Guide for Employers or Sponsors. [online], verfügbar unter: https://innovativeapprenticeship.org/wp-content/uploads/2017/06/Employer-Guide_June-2017.pdf [21.10.2017, 16:53 Uhr]
- Kalberg, S. (2013). Deutschland und Amerika aus der Sicht Max Webers. Wiesbaden: Springer
- Kang, N. (2009). Puritanism and Its Impact upon American Values. In: Review of European Studies, 1, 2, S. 148–151
- Keller, F. (2014). Strukturelle Faktoren des Bildungserfolges. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt. Wiesbaden: Springer
- Kemple, J. (2008). Career Academies: Long-Term Impacts on Labor Market Outcomes, Educational Attainment, and Transitions to Adulthood. MDRC, [online], verfügbar unter: http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_50.pdf [21.10.2017, 16:59 Uhr]
- Kempner, K., de Moura, C. & Bas, D. (1993). Apprenticeship: The Perilous Journey from Germany to Togo. In: International Review of Education, 39, 5, S. 373–390
- Kerschensteiner, G. (1904/1966). Berufs- oder Allgemeinbildung? In: G. Wehle (Hrsg.), Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Band 1 (S. 89–104). Paderborn: Schöningh
- Kessel, K. (2009). Die Kunst des Smalltalks: Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu Kommunikationsratgebern. Tübingen: Gunter Narr
- Kettner, A. (2012). Fachkräftemangel und Fachkräfteengpässe in Deutschland: Befunde, Ursache und Handlungsbedarf. Diss. Technische Universität Berlin [online], verfügbar unter: <https://depositonce.tu-berlin.de/handle/11303/3511> [21.10.2017, 17:02 Uhr]

- Kincheloe, J. (1995). *Toil and trouble: good work, smart workers, and the integration of academic and vocational education*. New York, USA: Lang
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: VS
- Klein, M. (2014). *Die nationale Identität der Deutschen. Commitment, Grenzkonstruktionen und Werte zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Springer
- Kleinsteuber, H. (1984). *Die USA: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft*. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Klor de Alva, J. & Schneider, M. (2018). *Apprenticeship and Community Colleges*. [online], verfügbar unter: <http://www.aei.org/wp-content/uploads/2018/05/Apprenticeships-and-Community-Colleges.pdf> [15.07.2018, 11:56 Uhr]
- Kluckhohn, F. & Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston: Row, Peterson
- Kochan, T., Finegold, D. & Osterman, P. (2012). *Who Can Fix the "Middle-Skills" Gap?* *Harvard Business Review*. [online], verfügbar unter: <https://hbr.org/2012/12/who-can-fix-the-middle-skills-gap> [21.10.2017, 17:04 Uhr]
- König, J. (2010). *Politische Kultur in den USA und Deutschland: Nationale Identität am Anfang des 21. Jahrhunderts*. Berlin: Logos
- Kohlert, H., Delany, M. & Regier, I. (1999). *Amerikageschäfte mit Erfolg: Leitfaden für den Einstieg in den US-amerikanischen Markt*. Berlin et al.: Springer
- Kohn, J. (2017). *U.S Fertility Rate at 1.9 Children per Woman in 2016*. [online], verfügbar unter: <https://populationeducation.org/content/us-fertility-rate-19-children-woman-2016> [21.10.2017, 17:05 Uhr]
- Konietzka, D. (1999). *Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919 - 1961 auf dem Wege von der Schule in das Erwerbsleben*. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Kopatz, S. & Gessler, M. (2017). *Implementation of dual apprenticeship structures in german plants abroad: Boundary Objects in educational transfer*. In: *Revista Espanola de Educacion Comparada*, 29, S. 95–109
- Koretz, D. (2011). *Lessons from test-based education reform in the U.S.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 13, S. 9–24
- Kostova, T. (1999). *Transnational Transfer of Strategic Organizational Practice: A Contextual Perspective*. In: *The Academy of Management Review*, 24, 2, S. 308–324

- Köthemann, D. (2013). Macht und Leistung als Werte in Europa. Über gesellschaftliche und individuelle Einflüsse auf Wertprioritäten. Wiesbaden: Springer
- Kothe, R. (1999). Betriebliche Ausbildung in der Krise? Eine Funktionsanalyse des dualen Berufsausbildungssystems. In: Sozialer Fortschritt, 48, 3, S. 58–72
- Krekeler, N. (1981). Berufliche Bildung - Die Zukunft der Bildung in den USA? In: R. Ahrens (Hrsg.), Amerikanische Bildungswirklichkeit heute (S. 157–187). Hildesheim: Georg Olms
- Kreysing, M. (2001). Berufliche Bildung in den Vereinigten Staaten: Reformen und Ergebnisse. In: Berufsbildung (CEDEFOP), 23, S. 31–41
- Kreysing, M. (2002a). Duale Berufsausbildung in den USA - Das Scheitern einer Institution und seine Folgen. In: M. Wingens & R. Sackmann (Hrsg.), Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft (S. 83–99). Weinheim & München: Juventa
- Kreysing, M. (2002b). Berufliche Bildung in den USA - von der Werkbank zur Schulbank. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 4, S. 614–628
- Kreysing, M. (2003). Berufsausbildung in Deutschland und den USA – Institutionalisierung des dualen Berufsbildungssystems in vergleichender Perspektive. Diss. Universität Göttingen
- Kriependorf, M. (2010). Ausbildung als personalwirtschaftliche Strategie. Eine empirische Studie zum Ausbildungserfolg im Banksektor. München & Mering: Rainer Hampp
- Kroeber, A. & Kluckhohn, C. (1952). Culture: a critical review of concept and definitions. New York, USA: Vintage Books
- Krone, S. (2010). Aktuelle Problemfelder der Berufsbildung in Deutschland. In: G. Bosch & S. Krone & D. Langer (Hrsg.) Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte (S. 19–36). Wiesbaden: VS
- Kruse, W. (2012). Lernort Betrieb im „Dualen System“: Spannungsreiche Verhältnisse. In: E. Kuda et al. (Hrsg.), Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung (S. 158–169). Hamburg: VSA
- Kuczera, M. & Field, S. (2013). A Skills beyond School Review of the United States, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing
- Kuda, E. et al. (2012). Akademisierung als Herausforderung für berufliche Bildung. In: E. Kuda et al. (Hrsg.), Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung (S. 10–18). Hamburg: VSA

- Kühnel, P. (2014). Kulturstandards – woher sie kommen und wie sie wirken. In: *Intercultural Journal: online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 13, 22, S. 57–78
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn
- Kumbruck, C. & Derboven, W. (2016). *Interkulturelles Training: Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit*. Berlin: Springer
- Kurtz, T. (2001a). Das Thema Beruf in der Soziologie: Eine Einleitung. In: T. Kurtz (Hrsg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne* (S. 7–20). Opladen: Leske und Budrich
- Kurtz, T. (2001b). Form, strukturelle Kopplung und Gesellschaft. Systemtheoretische Anmerkungen zu einer Soziologie des Berufs. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 30, 2, S.135-156
- Kurtz, T. (2005). *Die Berufsform der Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück
- Kutscha, G. (1992). ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘. Thesen und Aspekte zur Modernisierung und Berufsbildung und ihrer Theorie. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88, 7, S. 535–548
- Kutscha, G. (1997). Das Duale System - noch ein Modell mit Zukunftschancen? Thesen zur Reformfähigkeit im Verbund von beruflicher Aus- und Weiterbildung. In: R. Arnold, R. Dobischat & B. Ott (Hrsg.), *Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung* (S. 140–152). Stuttgart: Steiner
- Kutscha, G. (2006). *Bildung, Arbeit und Beruf. Teil 6: Berufsbildungspolitik*. Fern-Universität Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, Berufs- und Wirtschaftspädagogik [online], verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/berufsbildungspolitik_ver10-01-2007.pdf [23.04.2014, 18:18 Uhr]
- Labaree, D. (2010). How Dewey lost: The victory of David Snedden and social efficiency in the reform of American education. In: D. Tröhler, T. Schlag & F. Osterwalder (Hrsg.), *Pragmatism and Modernities* (S. 163–188). Rotterdam: Sense Publishers
- Lang, R. & Baldauf, N. (2016). *Interkulturelles Management*. Wiesbaden: Springer
- Langewand, A. (2004). Bildung. In: D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs* (S. 69–98). Reinbek: Rowohlt
- Lauterbach, U. (1985). Berufliche Bildung in den Vereinigten Staaten von Amerika. On-the-job training oder Verschulung? In: *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 2, 2, S. 313–341

- Lauterbach, U. (1994). Lehrlingsausbildung im internationalen Vergleich. In: WISO Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift, 17, 2, S. 95–120.
- Lauterbach, U. (2003). Exportschlager duale Ausbildung? Erfahrungen aus dem Internationalen Fachkräfteaustausch (IFKA) der Carl Duisberg Gesellschaft und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. In: G. Cramer (Hrsg.), Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement (S. 54–57). Köln: Wolter Kluwer
- Lee, M. & Mather, M. (2008). U.S. Labor Force Trends. [online], verfügbar unter: <http://www.prb.org/pdf08/63.2uslabor.pdf> [21.10.2017, 17:40 Uhr]
- Leipold, H. (2000). Die kulturelle Einbettung der Wirtschaftsordnungen: Bürgergesellschaft versus Sozialgesellschaft. In: B. Wentzel & D. Wentzel (Hrsg.), Wirtschaftlicher Systemvergleich Deutschland - USA anhand ausgewählter Ordnungsbereiche (S. 1 - 52). Stuttgart: Lucius und Lucius
- Lempert, W. (2002): Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen: Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider
- Lerman, R. (2010a). Expanding Apprenticeship: A Way to Enhance Skills and Careers. Washington D. C., USA: Urban Institute
- Lerman, R. (2010b). Apprenticeship in the United States: Patterns of Governance and Recent Developments. In: F. Rauner & E. Smith (Hrsg.), Rediscovering Apprenticeship: research findings of the international network on Innovative Apprenticeship (INAP). Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects Vol. 11. (S. 125–136). Dordrecht: Springer
- Lerman, R. (2012). Can the United States Expand Apprenticeship? Lessons from Experience, [online], verfügbar unter: <https://www.american.edu/cas/economics/research/upload/2012-18.pdf> [21.10.2017, 17:45 Uhr]
- Lerman, R. (2014). Proposal 7: Expanding Apprenticeship Opportunities in the United States. [online], verfügbar unter: http://209.240.81.218/files/downloads_and_links/expand_apprenticeship_opportunities_united_states_lerman.pdf [21.10.2017, 17:55 Uhr]
- Lerman, R., Eyster, L. & Chambers, K. (2009). The Benefits and Challenges of Registered Apprenticeship: The Sponsors' Perspective. The Urban Institute Center on Labor, Human Services, and Population. [online], verfügbar unter: <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/30416/411907-The-Benefits-and-Challenges-of-Registered-Apprenticeship-The-Sponsors-Perspective.PDF> [21.10.2017, 17:50 Uhr]
- Lerman, R. & Hanson, D. (2015). A qualitative assessment of the United Services Military Apprenticeship Program (ASMAP). In: E. Smith & A. Foley (Hrsg.), Architectures for Apprenticeship: Achieving Economic and Social Goals (S. 151–154). Melbourne: Australian Scholarly Publishing

- Leszczensky et al. (2010). Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums „Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit“ HIS: Forum Hochschule
- Lind, G. (2009). Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen. In: T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren (S. 78–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lipset, S. (1996). American Exceptionalism: a double-edged sword. New York, USA: Norton
- Lipsmeier, A. (1989). Ist das duale System ein brauchbares Modell zur Überwindung der Berufsbildungsprobleme in Ländern der Dritten Welt? In: R. Arnold (Hrsg.), Berufliche Bildung und Entwicklung in der Dritten Welt (S. 121–140). Baden-Baden: Nomos
- Livingston, G. (2016). Births outside of marriage decline for immigrant women. [online], verfügbar unter: http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/25150300/ST_2016.10.26_fertility_FINAL.pdf [22.10.2017, 12:45 Uhr]
- Lösche, P. (1989). Amerika in Perspektive. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Lüsebrink, H. J. (2016). Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart et al.: Metzler
- Lynch, R. & Ruhland, S. (2007). Career and Technical Teaching and Teacher Education in the United States of America. In: P. Grollmann & F. Rauner (Hrsg.), International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education (S. 277–306). Dordrecht: Springer
- Ma, J. & Baum, S. (2016). Trends in Community Colleges: Enrollment, Prices, Student Debt, and Completion. [online], verfügbar unter: <https://trends.collegeboard.org/sites/default/files/trends-in-community-colleges-research-brief.pdf> [21.10.2017, 17:58 Uhr]
- Maine.Gov (2016). Pre-Apprenticeship. [online], verfügbar unter: <http://www.maine.gov/labor/publications/APPRENTICESHIP%20FAQs%20for%20PREAPPRENTICES%204-11-13.pdf> [21.10.2017, 18:36 Uhr]
- ManpowerGroup (2015). U.S. Talent Shortage Survey. [online], verfügbar unter: http://www.manpowergroup.com/wps/wcm/connect/db23c560-08b6-485f-9bf6-f5f38a43c76a/2015_Talent_Shortage_Survey_US-lo_res.pdf?MOD=AJPERES [21.10.2017, 18:35 Uhr]
- Markowsky, R. & Thomas, A. (1995). Studienhalber in Deutschland. Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten. Heidelberg: Asanger

- Mather, M., Jacobsen, L. & Pollard, K. (2015). Aging in the United States. [online], verfügbar unter: <http://www.prb.org/pdf16/aging-us-population-bulletin.pdf> [22.10.2017, 07:21 Uhr]
- Mayer, C. (1999). Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem. In: K. Harney & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten* (S. 35–60). Weinheim: Beltz
- McKinsey & Company (2011). Wettbewerbsfaktor Fachkräfte. [online], verfügbar unter: <https://www.mckinsey.de/files/fachkraefte.pdf> [22.10.2017, 07:23 Uhr]
- Meckl, R. (2014). *Internationales Management*. München: Franz Vahlen
- Metzger, C. (2008). *USA: Ein Schnellkurs*. Köln: DuMont
- Misko, J. (2006). *Vocational Education and Training in Australia, the United Kingdom and Germany*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research
- Mitter, W. (2009). Vergleichende Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: Missverständnisse, Möglichkeiten und Perspektiven. In: S. Hornberg et al. (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 19–39). Münster: Waxmann
- Morris, M. et al. (1999). Views from Inside and Outside: Integrating Emic and Etic Insights about Culture and Justice Judgement. In: *Academy of Management Review*, 24, 4, S. 781–796
- Müller, B. (2005). Professionalisierung. In: W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 731–750). Wiesbaden: VS
- Müller, N. (2009). Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, S. 42–46
- Müller, S. & Gelbrich, K. (2015). *Interkulturelles Marketing*. München: Franz Vahlen
- Müller, A. & Thomas, A. (1995). *Studienhalber in den USA: Interkulturelles Orientierungstraining für deutsche Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg: Asanger
- Müllges, U. (1967). *Bildung und Berufserziehung: die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt*. Ratingen: Henn
- Münch, J. (1989). *Berufsbildung und Bildung in den USA: Bedingungen, Strukturen, Entwicklungen und Probleme*. Berlin: Erich Schmidt

- Münch, J. (2002). Bildungspolitik: Grundlagen - Entwicklungen. Baltmannsweiler: Schneider
- Münch, J. (2007). Berufsbildung und Personalentwicklung: Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. Baltmannsweiler: Schneider
- Münk, D. (2006). Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung (S. 547–560). Wiesbaden: VS
- Münk, D. (2010). Fest gemauert in der Erden? Der europäische Integrationsprozess und die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte (S. 189–219). Wiesbaden: VS
- Nagel, C. (1995). Zur Kultur der Organisation. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang
- Nagel, J. (2013). Von den Kolonien zur geeinten Nation. In: Informationen zur politischen Bildung: USA - Geschichte, Wirtschaft, Gesellschaft, Nr. 268, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 4–21
- Negrini, L. (2016). Subjektive Überzeugungen von Berufsbildnern: Stand und Zusammenhänge mit der Ausbildungsqualität und Lehrvertragsauflösungen. Wiesbaden: Springer
- Nölker, H. (1989). Zum Theorie-Praxis-Verständnis in der Berufspädagogik. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.) Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive (S. 21–31). Baden-Baden: Nomos
- OECD (2009). Jobs for Youth/Des Emplois pour les jeunes: United States. OECD Publishing
- OECD (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing [online], verfügbar unter: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> [22.10.2017, 08:20]
- OECD (2016a). [online], verfügbar unter: <http://stats.oecd.org/#> [05.06.2016, 15:21]
- OECD (2016b). [online], verfügbar unter: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/oecd-economic-surveys-united-states-2016_eco_surveys-usa-2016-en#.WZKVV2cUm70#page11 [22.10.2017, 08:29]
- OECD (2017a). [online], http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/employment/oecd-employment-outlook-2017_empl_outlook-2017-en#.Wew70WcUnIU#page13 [22.10.2017, 08:34]
- OECD (2017b). [online], <https://data.oecd.org/unemp/youth-unemployment-rate.htm> [03.07.2017, 17:12]

- Oldopp, B. (2013). Das politische System der USA: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer
- Osgood, C. (1951). Culture: Its Empirical and Non-Empirical Character. In: *Southwestern Journal of Anthropology*, 7, 2, S. 202–214
- Ott, B. (1997). Neue bildungstheoretische Ansätze und Positionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In R. Arnold, R. Dobischat & B. Ott (Hrsg.), *Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung* (S. 23–35). Stuttgart: Steiner
- Pätzold, G. (1980). *Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918-1945*. Köln, Wien: Böhlau
- Pätzold, G. (1991). *Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1945-1990*. Köln & Wien: Böhlau
- Pätzold, G. & Goerke, D. (2006). Rückblicke. Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten?: Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, S. 26–28 [online], verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/42006/paetzold0601.pdf> [21.10.2017, 15:59]
- Palazzo, B. (2000). *Interkulturelle Unternehmensethik: deutsche und amerikanische Modelle im Vergleich*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Parreira do Amaral, M. (2015). Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: M. Parreira do Amaral & S. K. Amos (Hrsg.), *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (S. 107–130). Münster: Waxmann
- Parsons, T. & Shils, E. (1951). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, USA: Harvard University Press
- Peralta, K. (2015). Apprenticeships Could Be Gateway to Middle Class. [online], verfügbar unter: <http://www.usnews.com/news/articles/2015/01/12/apprenticeships-could-provide-a-pathway-to-the-middle-class> [22.10.2017, 08:48 Uhr]
- Perlitz, M. (2004). *Internationales Management*. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Petersen, J. (2003). *Dialogisches Management*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Petersen, J. (2011). Dialogisches Management durch Mentoring. In: B. Dewe & M. Schwarz (Hrsg.), *Beruf – Betrieb – Organisation: Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung* (S.371-388). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Petring, A. et al. (2012). *Sozialstaat und Soziale Demokratie. Lesebuch der sozialen Demokratie 3*. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung

- Phillips, D. & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. In: *British Educational Research Journal*, 30, 6, S. 773–784
- Pidgin, C. F. (1906). *The Apprenticeship System*. Boston, USA: Wright & Potter
- Pilz, M. (2005). Modularisierung in der Beruflichen Bildung. Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27, 2, S. 207–230
- Pilz, M. (2012). International Comparative Research into Vocational Training: Methods and Approaches. In: M. Pilz (Hrsg.) *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World* (S. 561–588). Wiesbaden: VS
- Pilz, M. (2016). Training patterns of German companies in India, China, Japan and the USA: What really works? In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3, 2, S. 66–87
- Pilz, M. (2017). Policy Borrowing in Vocational Education and Training (VET) – VET System Typologies and the “6 P Strategy” for Transfer Analysis. In: M. Pilz (Hrsg.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World* (S. 473–490). Cham: Springer
- Pilz, M. & Li, J. (2014). Das duale Ausbildungssystem im Gepäck? Eine Untersuchung deutscher Tochterunternehmen in China und den USA. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6, S. 18–21
- Pilz, M. & Wiemann, K. (2017). „You train them, you teach them and then they leave you!” – Ein Vergleich der betrieblichen Bildungsaktivitäten deutscher und indischer Unternehmen in Indien. In: *bwp@*, 32, S. 1–21 [online], verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe32/pilz_wiemann_bwpat32.pdf [22.10.2017, 09:22 Uhr]
- Porter, M. & Rivkin, J. (2014). *An Economy Doing Half Its Job: Harvard Business School's 2013-2014. Survey on U.S. Competitiveness*. Harvard Business School [online], verfügbar unter: <http://www.hbs.edu/competitiveness/Documents/an-economy-doing-half-its-job.pdf> [22.01.2017, 09:31 Uhr]
- Powell, J.J.W. & Solga, H. (2008). *Internationalization of Vocational and Higher Education Systems - A Comparative-Institutional Approach*. Discussion Paper. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
- Powell, J.J.W. & Fortwengel, J. (2014). „Made in Germany“ – Produced in America? How Dual Vocational Training Programs Can Help Close the Skills Gap in the United States. In: *AIGCS Issue Brief*, 47 [online], verfügbar unter: <http://europe.unc.edu/wp-content/uploads/2014/06/EXOPP-DC-group.pdf> [22.10.2017, 09:33 Uhr]

- Prüwer, T. (2009). Humboldt reloaded: kritische Bildungstheorie heute. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag, Bd. 12. Marburg: Tectum
- Ragutt, F. (2015). Berufsbildung in Deutschland als Berufsbildung für Europa? Strukturen und Probleme des Berufsbildungstransfers. In: S. Gehrman et al. (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive* (S. 57–81). Münster: Waxmann
- Rampell, C. (2012). Degree Inflation? Jobs That Newly Require B.A.'s. In: *New York Times*, 4. Dezember, [online], verfügbar unter: <https://economix.blogs.nytimes.com/2012/12/04/degree-inflation-jobs-that-newly-require-b-a-s/> [08.10.2017, 20:27 Uhr]
- Rathje, S. (2009). The Definition of Culture: An application-oriented overhaul. In: *Intercultural Journal: online Zeitschrift für Interkulturelle Studien*, 8, 10, S. 35–57
- Rauner, F. (2007). *Duale Berufsausbildung in der Wissensgesellschaft - eine Standortbestimmung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Rauner, F. (2008). *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich: Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Kurzfassung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Rauner, F. (2009a). *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich: Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Rauner, F. (2009b). *Duale Berufsausbildung in den USA*. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich*. (S. 367–417). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Rauner, F. (2010). *Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann*. A+B Forschungsberichte, 7. Bremen, Heidelberg, Karlsruhe: A+B Forschungsnetzwerk
- Rauner, F. (2012). *Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme*. In: *bwp@*, 23, S. 1–19, [online], verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf [22.10.2017, 09:43 Uhr]
- Rebmann, K. (2011). *Strukturbegriff: Ausbildung der Lehrer und der Ausbilder*. In: K. Rebmann, W. Tenfelde & T. Schlörner (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 227–253). Wiesbaden: Gabler
- Reckwitz, A. (2005). *Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Sicht: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus*. In: I. Srubar, I. Renn & J. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen – sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–112). Wiesbaden: Springer

- Reckwitz, A. (2006). Die Transformation der Kulturtheorien: Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück
- Reed, D. et al. (2012): An Effectiveness Assessment and Cost-Benefit Analysis of Registered Apprenticeships in 10 States. Oakland, USA: Mathematica Policy Research
- Reetz, L & Seyd, W. (2006). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung (S. 227–259). Wiesbaden: VS
- Reich, K. (2004). Konstruktivismus - Vielfalt der Ansätze und Berührungspunkte zum Pragmatismus. In: L. Hickman, S. Neubert & K. Reich (Hrsg.), John Dewey: Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus (S. 28–45). Münster: Waxmann
- Rein, V. (2013). Pathways to Prosperity - Entwicklungen des Work Based Learning in den USA. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5, S. 26–29
- Rein, V. & Kolter, C. (2012). Short Cycle Qualifikationen – Stellenwert im Bildungs- und Beschäftigungssystem in den USA und der EU. Rahmenbedingungen, Qualifikationsgestaltung, Durchlässigkeit. Bonn: BIBB
- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner
- Rothe, G. (2008). Berufliche Bildung in Deutschland. Das EU-Reformprogramm „Lissabon 2000“ als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen. Karlsruhe: Universitätsverlag
- Ruland, H. (2009). Praxis Deutschland: Flexibilisierung und Differenzierung in der Berufsbildung. In: M. Pilz (Hrsg.), Modularisierungsansätze in der Berufsbildung: Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich (S. 35–58). Bielefeld: Bertelsmann
- Sausen, H. (1981). Amerikanische Bildungspolitik, dargestellt am Beispiel der beruflichen Weiterbildung In: R. Ahrens (Hrsg.), Amerikanische Bildungswirklichkeit heute (S. 127–155). Hildesheim: Georg Olms
- Schaack, K. (1997). Die Exportierbarkeit des dualen Systems. In: K. Schaack & R. Tippelt (Hrsg.), Strategien der internationalen Berufsbildung: Ausgewählte Aspekte (S. 197–233). Frankfurt am Main: Peter Lang
- Schaack, K. (2009). Why do German Companies Invest in Apprenticeship? In: R. Maclean & D. Wilson (Hrsg.), International Handbook of Education for the Changing World of Work, Volume 4, (S. 1747–1762). Bonn: Springer
- Schavan, A. (2012). Rede anlässlich der 1. Lesung des Regierungsentwurfs des Haushaltsgesetzes 2013. [online] verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/reden/mr_20120911.pdf [22.10.2017, 10:03 Uhr]

- Scheffer, J. (2009). Entgrenzung durch neue Grenzen: Zur Pluralisierung von Kultur. In: *Intercultural Journal: online Zeitschrift für Interkulturelle Studien*, 8, 10, S. 19–33
- Schelten, A. (2005). Berufsbildung ist Allgemeinbildung - Allgemeinbildung ist Berufsbildung. In: *Die berufsbildende Schule*, 57, 6, S. 127–128
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, USA: John Wiley
- Schlamelcher, U. (2003). *Kultur und Management: Theorie und Praxis der Interkulturellen Managementforschung*. München & Mehring: Rainer Hampp
- Schmidt, H. & Benner, H. (1989). Das duale System der Berufsausbildung - Ein Exportschlager? - Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung eines Berufsbildungssystems. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 339–353). Baden-Baden: Nomos
- Schmidtke, C. (2012). The American Community College. In: A. Barabasch & F. Rauner (Hrsg.), *Work and Education in America. The Art of Integration* (S. 53–75). Heidelberg: Springer
- Schöfer, R. (1981). *Berufsausbildung und Gewerbepolitik: Geschichte der Ausbildung in Deutschland*. New York, USA: Campus
- Schroll-Machl, S. (2002). *Die Deutschen – Wir Deutschen: Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schroll-Machl, S. (2005). Deutschland. In: A. Thomas, S. Kammhuber & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit* (S. 72–89). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schroll-Machl, S. & Novy, I. (2008). *Perfekt geplant und genial improvisiert. Erfolg in der deutsch-tschechischen Zusammenarbeit*. München: Rainer Hampp
- Schütte, F. (2001). "School-to-Work" und "Vocationalism" in den USA - Die Interdependenz von Berufsbildung und Allgemeinbildung im globalen Modernisierungsprozess. Eine komparative Studie. In: T. Deißinger (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und beruflicher Entwicklung* (S. 207–230). Baden-Baden: Nomos
- Schütte, F. (2013). Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung - mehr als ein Phänomen? In: E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung* (S. 43–62). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Schwartz, N. (2013). Where Factory Apprenticeship is Latest Model From Germany. In: *New York Times*, 30. November, [online], verfügbar unter: http://www.nytimes.com/2013/12/01/business/where-factory-apprenticeship-is-latest-model-from-germany.html?_r=0 [22.10.2017, 10:12 Uhr]

- Seeber, S. (2011). Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung. In: M. Granato & D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), Migration als Chance (S. 55–78). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Seidenfaden, F. (1966). Der Vergleich in der Pädagogik. Braunschweig: Westermann
- Severing, E. (2010). Berufsausbildung in Deutschland - Zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche ohne Ausbildungsperspektive. In: G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.) Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte (S. 91–99). Wiesbaden: VS
- Severing, E. (2013). Demografischer Wandel und berufliche Bildung - Konsequenzen für die Fachkräftesicherung und die gesellschaftliche Integration von Jugendlichen, In: bwp@ Spezial 6 - Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, [online], verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/severing_ws22-ht2013.pdf [22.10.2017, 10:15 Uhr]
- Severing, E. (2015). Perspektiven der dualen Berufsausbildung. In: Wirtschaft & Beruf. Zeitschrift für Corporate Learning, 67, 1, S. 14–21
- Severing, E. & Teichler, U. (2013). Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung (S. 5–18). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Seyd, W. (1994). Berufsbildung: handelnd lernen – lernend handeln: Situation und Perspektive der beruflichen Aus- und Weiterbildung; handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen. Hamburg: Feldhaus
- Shierholz, H., Davis, A. & Kimball, W. (2014). The Class of 2014: The Weak Economy is Idling Too Many Young Graduates. Economic Policy Institute
- Slate, E. & Schroll-Machl (2003). Nordamerika: USA. In: A. Thomas, S. Kammhuber & S. Schroll-Machl (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit (S. 135–149). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Smith, P. & Barabasch, A. (2012). Vocational Education Then and Now: So What's the Difference? A Dialogue About the Philosophy of VET in the United States. In: A. Barabasch & F. Rauner (Hrsg.), Work and Education in America. The Art of Integration (S. 141–154). Heidelberg: Springer
- Solga, H. et al. (2014). The German vocational and education system: Its institutional configuration, strengths and challenges. Discussion Paper. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
- Spöttl, G. et al. (2009). Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsausbildung. Arbeitspapier 168. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung

- Spöttl, G. (2013). Die Modularisierung der Berufsausbildung ist ein Fehlkonzept. [online], verfügbar unter: http://www.boeckler.de/wsimit_2013_01_spoettl.pdf [22.10.2017, 10:21 Uhr]
- Spöttl, G. (2016). Das Duale System der Berufsausbildung als Leitmodell. Struktur, Organisation und Perspektiven der Entwicklung und europäische Einflüsse. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Spranger, E. (1923). Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: A. Kühne (Hrsg.), Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen (S. 27–42). Leipzig: Quelle und Meyer
- Spranger, E. (1928). Kultur und Erziehung: Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig: Quelle und Meyer
- Stahl, G., Langeloh, C. & Kühlemann T. (1999). Geschäftlich in den USA: Ein interkulturelles Trainingshandbuch. Wien: Wirtschaftsverlag Ueberreuter
- Statistisches Bundesamt (2013). Berufsbildung auf einen Blick. Wiesbaden [online], verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/Berufsbildung-Blick0110019129004.pdf?__blob=publicationFile [22.10.2017, 10:24 Uhr]
- Statistisches Bundesamt (2016). Bildungsfinanzbericht [online], verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206167004.pdf?__blob=publicationFile [05.08.2017, 16:24 Uhr]
- Statistisches Bundesamt (2017). Bruttoinlandsprodukt 2016 für Deutschland. [online], verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2017/BIP2016/Pressebrochure_BIP2016.pdf?__blob=publicationFile [22.10.2017, 10:28 Uhr]
- Steedman, H. (2012) Overview of apprenticeship systems and issues - ILO contribution to the G20 Task Force on Employment; International Labour Office, Skills and Employability Office, Genf: ILO
- Steiner-Khamsi, G. (2004). The Global Politics of Educational Borrowing and Lending. New York, USA: Teachers and College Press
- Stern, D., Dayton, C. & Raby, M. (2010). Career Academies: A Proven Strategy to Prepare High School Students for College and Careers. Berkeley, USA: University of California Berkeley Career Academy Network
- Stockmann, R. & Silvestrini, S. (2013). Metaevaluierung Berufsbildung: Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit. Münster et al.: Waxmann
- Strack, R. et al. (2010). Creating People Advantage: How Companies Can Adapt Their HR Practices for Volatile Times. Boston, USA: Boston Consulting Group

- Strack, R. et al. (2014). *The Global Workforce Crisis: \$10 Trillion At Risk*. Boston, USA: Boston Consulting Group
- Straub, J. (2007). Kultur. In: J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 7–24). Stuttgart: Metzler
- Sullivan, W. (2005). *Work and Integrity: The Crisis and Promise of Professionalism in America*. San Francisco, USA: Jossey-Bass
- Szulanski, G. (1996). Exploring Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of Best Practice Within the Firm. In: *Strategic Management Journal*, 17, S. 27–43
- Taylor, P. et al. (2009). College Enrollment Hits All-Time High, Fueled by Community College Surge [online], verfügbar unter: <http://www.pewsocial-trends.org/files/2010/10/college-enrollment.pdf> [22.10.2017, 10:40 Uhr]
- Thomas, A. (1991). *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Fort Lauderdale, USA & Saarbrücken: Breitenbach
- Thomas, A. (1993a). Entwicklungslinien und Erkenntniswert kulturvergleichender Psychologie. In: A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie* (S. 27–51). Göttingen: Hogrefe
- Thomas, A. (1993b). Psychologie interkulturellen Lernen und Handelns. In: A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie* (S. 377–424). Göttingen: Hogrefe
- Thomas, A. (2003). Kultur und Kulturstandards. In: A. Thomas, E. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (S. 19–31). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Thomas, A. (2011). Das Kulturstandardkonzept. In: W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 97–124). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Thomas, A. & Schenk, E. (1996). *Abschlußbericht zum Forschungsprojekt „Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards in der Interaktion zwischen Deutschen und Chinesen“*. Regensburg: Institut für Psychologie
- Thomas, A. & Utler, T. (2013). Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards. In: P. Genkova, T. Ringeisen & T. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur* (S. 41–58). Wiesbaden: Springer
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010). Lernorte - Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsfor-*schung, 33, 2, S. 11–22
- Tollkühn, G. (1926). *Die planmäßige Ausbildung des Fabriklehrlings in den metall- und holzverarbeitenden Industrien*. Jena: Gustav Fischer

- Tomlinson, S. (1997). Edward Lee Thorndike and John Dewey on the Science of Education. In: Oxford Review of Education, 23, 3, S. 365–383
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). Riding the Waves of Culture: understanding diversity in global business. New York, USA: McGraw Hill
- Toossi, M. (2016). A Look at the Future of the U.S. Labor Force to 2060. [online], verfügbar unter:
<https://www.bls.gov/spotlight/2016/a-look-at-the-future-of-the-us-labor-force-to-2060/pdf/a-look-at-the-future-of-the-us-labor-force-to-2060.pdf>
[22.10.2017, 10:55 Uhr]
- Trommsdorff, G. & Mayer, B. (2005). Kulturvergleichende Ansätze In: H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differenziellen Psychologie (S. 220–228). Göttingen: Hogrefe
- United States. National Commission on Excellence in Education (1983). A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education. Washington D.C., USA
- U.S. Department of Commerce (2013) [online], verfügbar unter:
<http://www.census.gov/did/www/schooldistricts/>
[22.10.2017, 10:59 Uhr]
- U.S. Department of Commerce (2016) [online], verfügbar unter:
https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_501.90.asp
[22.10.2017, 10:59 Uhr]
- U. S. Department of Commerce (2017a). [online], verfügbar unter:
<https://www.bea.gov/iTable/iTable.cfm?reqid=19&step=2#reqid=19&step=2&isuri=1&1921=survey> [22.10.2017, 11:02 Uhr]
- U. S. Department of Commerce (2017b). [online], verfügbar unter:
<https://www.census.gov/popclock/> [22.10.2017, 11:03 Uhr]
- U.S. Department of Commerce (2017c) [online], verfügbar unter:
<https://www.census.gov/data/tables/2016/demo/education-attainment/cps-detailed-tables.html> [22.10.2017, 11:05 Uhr]
- U.S. Department of Education (2013). National Center for Education Statistics [online], verfügbar unter: http://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_306.20.asp [22.10.2017, 07:55 Uhr]
- U.S. Department of Education (2015). National Center for Education Statistics [online], verfügbar unter: https://nces.ed.gov/programs/digest/d14/tables/dt14_318.10.asp [22.10.2017, 08:07 Uhr]
- U.S. Department of Education (2016). National Center for Education Statistics [online], verfügbar unter: https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_326.10.asp [22.10.2017, 08:07 Uhr]

- U.S. Department of Labor (2013) [online], verfügbar unter:
<http://strategies.workforce3one.org/practices/1079>
[03.01.2016, 20:33 Uhr]
- U.S. Department of Labor (2014a) The Economy Daily, Youth employment and unemployment, [online], verfügbar unter:
http://www.bls.gov/opub/ted/2014/ted_20140819.htm
[22.10.2017, 20:40 Uhr]
- U.S. Department of Labor (2014b). [online], verfügbar unter: <https://doleta.gov/OA/apprenticeship.cfm> [13.07.2017, 08:39 Uhr]
- U.S. Department of Labor (2015), [online], verfügbar unter:
https://www.bls.gov/emp/ep_table_201.htm (15.10.2017, 22:16 Uhr]
- U.S. Department of Labor (2016a) [online], verfügbar unter:
https://doleta.gov/oa/data_statistics.cfm [03.01.2016, 19:12 Uhr]
- U.S. Department of Labor (2016b) [online], verfügbar unter:
<http://www.bls.gov/news.release/union2.nr0.htm> [06.02.2016, 12:41 Uhr]
- U.S. Department of Labor (2016c). [online], verfügbar unter: https://www.doleta.gov/OA/bul16/Bulletin_2016-28_Attachment1.pdf [13.08.2017, 11:28 Uhr]
- U.S. Department of Labor (2017a). [online], verfügbar unter:
<https://data.bls.gov/timeseries/JTS00000000JOL> [03.07.2017, 15:21 Uhr]
- U.S. Department of Labor (2017b), [online], verfügbar unter:
<http://www.bls.gov/news.release/pdf/hsgec.pdf> (22.10.2017, 11:35 Uhr]
- U.S. Department of Labor (2017c), [online], verfügbar unter:
<https://www.bls.gov/news.release/youth.nr0.htm> (22.10.2017, 11:37 Uhr]
- Van Suntum, U. et al. (2010). Wer gewinnt, wer verliert? Globalisierung und Beschäftigungsentwicklung in den Wirtschaftsbranchen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Vedder, R., Denhart, C. & Robe, J. (2013). Why Are Recent College Graduates Underemployed? University Enrollments and Labor-Market Realities. [online], verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539373.pdf>
[22.10.2016, 11:38 Uhr]
- Vogler-Ludwig et al. (2016). Arbeitsmarkt 2030 – Wirtschaft und Arbeitsmarkt im digitalen Zeitalter. Prognose 2016. Szenario beschleunigte Digitalisierung. München: Economix Research & Consulting
- Voigt, V. (2013). Interkulturelles Mentoring made in Germany: Zum Cultural Diversity Management in multinationalen Unternehmen. Wiesbaden: Springer

- von Behr, M. (1981). Die Entstehung der industriellen Lehrwerkstatt: Materialien und Analysen zur beruflichen Bildung im 19. Jh. Frankfurt am Main & New York, USA: Campus
- von Keller, E. (1982). Management in fremden Kulturen: Ziele, Ergebnisse und methodische Probleme der kulturvergleichenden Managementforschung. Bern & Stuttgart: Haupt
- von Borstel, S. (2014). Akademikerschwemme gefährdet Standort Deutschland. In: Die Welt, 7. Februar [online], verfügbar unter: <http://www.welt.de/wirtschaft/article124636536/Akademikerschwemme-gefaehrdet-Standort-Deutschland.html> [22.10.2017, 11:59 Uhr]
- Walden, G. & Herget, H. (2002). Nutzen der betrieblichen Ausbildung für Betriebe - erste Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6, S. 32–37
- Walter, N. et al. (2013). Die Zukunft der Arbeitswelt. Auf dem Weg ins Jahr 2030. Bericht der Kommission „Zukunft der Arbeitswelt“ der Robert Bosch Stiftung mit Unterstützung des Instituts für Beschäftigung und Employability IBE. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung
- Waterkamp, D. (2006). Vergleichende Erziehungswissenschaft: Ein Lehrbuch. Münster: Waxmann
- Weber, M. (1980). Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Hrsg. von Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr
- Weber, M. (2006). Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. Textausgabe auf der Grundlage der ersten Fassung von 1904/1905 mit einem Verzeichnis der wichtigsten Zusätze und Veränderungen aus der zweiten Fassung von 1920. München: FinanzBuch
- Wegerich, C. (2007). Strategische Personalentwicklung in der Praxis: Instrumente, Erfolgsmodelle, Checklisten. Weinheim: Wiley
- Weidemann, A. (2011). Die Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Diss., TU Chemnitz
- Welsch, W. (2005). Auf dem Weg zur transkulturellen Gesellschaft. In: L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hrsg.), Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz (S. 314–341). Frankfurt am Main & New York: Campus
- Wenzelmann, F. et al. (2009). Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe. Ergebnisse der BIBB Kosten- und Nutzen-Erhebung 2007. BIBB Report Nr. 8 [online], verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_08.pdf [22.10.2017, 12:07 Uhr]
- Wissenschaftsrat (2014). Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur

Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Darmstadt

- Wolf, S. (2009). Berufsbildung und Kultur - Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Diss. TU Berlin. Tönning: Der andere Verlag
- Wolf, S. (2015). Internationale Berufspädagogik. Beiträge zur Theorie zum internationalen Berufsbildungstransfer. Habilitationsschrift, TU Berlin: Universitätsverlag
- Wolsing, T. (1977). Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich. Kastellaun: Henn
- Wolter, A. (2013). Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung (S. 191–212). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- World Economic Forum (2016). The Global Competitiveness Report 2016-2017. Geneva
- Zabeck, J. (2006). Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung (S. 269–280). Wiesbaden: VS
- Zabeck, J. (2013). Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn: Eusl
- Ziehm, S. (1998). Berufskonzept und Modularisierung: Leitideen beruflicher Bildung in Deutschland, den USA und Großbritannien. Alsbach: Leuchtturm
- Zielowski, C. (2006). Managementkonzepte aus Sicht der Organisationskultur: Auswahl, Ausgestaltung und Einführung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- Zirkle, C. (2012). The Multitiered CTE/VET System in the United States - From High-School to Two-Year Colleges. In: A. Barabasch & F. Rauner (Hrsg.), Work and Education in America. The Art of Integration (S. 33–51). Heidelberg: Springer
- Zirkle, C. & Martin, L. (2012). Challenges and Opportunities for Technical and Vocational Education (TVET) in the United States. In: M. Pilz (Hrsg.), The Future of Vocational Education and Training in a Changing World (S. 9–23). Wiesbaden: Springer

EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich diese Dissertation selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe. Alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Ich versichere außerdem, dass ich die als Dissertation vorgelegte Abhandlung in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe.

Mainz, am 18. Dezember 2017

Nina Moyer