

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2016

■ *Thementeil*

Berufsbildungssysteme im Wandel

■ *Allgemeiner Teil*

Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Differente Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten

Das Ausland als Gegenargument: Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften

Beyond the Teacher – Three perspectives on school classroom

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Berufsbildungssysteme im Wandel

Philipp Gonon/Rudolf Tippelt

Berufsbildungssysteme im Wandel. Einführung in den Thementeil 303

Philipp Gonon

Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen:

Eine internationale Perspektive 307

Lukas Graf

Betrieblich-hochschulbasierte Ausbildungsformen in Deutschland

und den USA: Eine (Re-)Konzeptualisierung 323

Sandra Bohlinger/Stefan Wolf

Zwischen Dynamik und Stagnation. Politiktransfer kooperativer

Berufsausbildung als Weg aus der Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa 340

Dietmar Frommberger/Fabienne-Agnes Baumann

Zwischen Staat und Markt. Aufbau und Weiterentwicklung

kooperativer Steuerungsformen in der Berufsbildung 358

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Berufsbildungssysteme im Wandel“ 374

Allgemeiner Teil

Johannes Bellmann/Doris Dužević/Sebastian Schweizer/Corrie Thiel

Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion

ihrer Genese. Differente Orientierungsmuster schulischer Akteure

im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten 381

Florian Waldow

Das Ausland als Gegenargument: Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften 403

Jeong-Gil Woo/Joo-Young Jung

Beyond the Teacher – Three perspectives on school classroom 422

Besprechung

Kai S. Cortina

Dale Russakoff: The Prize. Who's in charge of America's schools? 440

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 444

Impressum U3

Lukas Graf

Betrieblich-hochschulbasierte Ausbildungsformen in Deutschland und den USA: Eine (Re-)Konzeptualisierung

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel untersucht und vergleicht alternierende Ausbildungsformen in Deutschland und den USA. Traditionell wird in diesem Zusammenhang zwischen der korporatistisch organisierten dualen Lehre in Deutschland und den stärker marktgesteuerten *apprenticeships* in den USA unterschieden. Diese klassische Einteilung kann allerdings die Ausbreitung betrieblich-hochschulbasierter Ausbildungsgänge, die sich in beiden Ländern beobachten lässt, nicht adäquat erfassen. Der Artikel schlägt vor diesem Hintergrund eine (Re-)Konzeptualisierung für den Vergleich von alternierenden Ausbildungsformen in Deutschland und den USA vor. Wie die institutionelle Analyse zeigt, sind zwischen den betrieblich-hochschulbasierten Ausbildungsformen der beiden Länder signifikante Ähnlichkeiten vorzufinden.

Schlagnote: Deutschland, USA, duale Lehre, duale Studiengänge, Hochschulbildung

1. Einleitung

In der vergleichenden Berufsbildungsforschung werden die Berufsbildungssysteme Deutschlands und der USA als unterschiedliche Prototypen diskutiert (z. B. Greinert, 2005; Deißinger & Frommberger, 2010). Deutschland steht repräsentativ für Länder mit ausgeprägtem dualem System, in dem die Berufsausbildung sozialpartnerschaftlich gesteuert wird (z. B. Rothe, 2001; Euler, 2013). Die USA dagegen sind ein klassisches Beispiel für die Berufsbildungssteuerung in den angelsächsischen Ländern, welche durch marktgesteuertes *on-the-job training* gekennzeichnet sind (z. B. Rauner, 2009; Lerman, 2010). Komplementär dazu diskutiert der *Varieties of Capitalism* Ansatz – der die Einbettung von Firmen in unterschiedliche Typen des Kapitalismus analysiert – die duale Lehre als Kernstück der deutschen koordinierten Marktwirtschaft, die marktförmiger ausgerichtete berufliche Ausbildung in den USA dagegen als typisch für eine liberale Marktwirtschaft (Hall & Soskice, 2001).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die bisherigen Typologien und institutionell-vergleichenden Analysen in erster Linie auf die betriebliche Ausbildung der Sekundarstufe zugeschnitten sind (z. B. Thelen, 2004; Greinert, 1988, 2005; Bosch & Charest, 2008; Busemeyer & Trampusch, 2012).¹ Dies wird jedoch den aktuellen Entwicklungen

1 Vgl. Georg (2005) sowie Deißinger & Frommberger (2010) für die Diskussion existierender Typologien in der vergleichenden Berufsbildungsforschung. Die Verwendung des Begriffs Sekundarstufe bezieht sich in diesem Beitrag auf die höhere Sekundarstufe.

nur noch bedingt gerecht; u. a. deshalb, weil sich in Deutschland mit dem dualen Studium in den letzten Jahren eine zweite alternierende Ausbildungsform fest etabliert hat, die an der Schnittstelle von Berufs- und Hochschulbildung angesiedelt ist.

Vor diesem Hintergrund argumentiert der vorliegende Beitrag, dass in den Hochschulsystemen Deutschlands und der USA teilweise ähnliche Formate betrieblicher Ausbildung vorzufinden sind. In Ermangelung einer Typologie zum Vergleich betrieblich-hochschulbasierter Ausbildungsformen entwickelt der Artikel eine (Re-)Konzeptualisierung zu deren Erfassung. Die klassische duale Lehre wird dabei als Ausgangs- und Kontrapunkt mit in den Vergleich einbezogen. Ziel ist dabei die systematische Beschreibung der unterschiedlichen Varianten alternierender Ausbildungsformen in den beiden nationalen Bildungssystemen. Die Datengrundlage für die empirische Analyse bilden leitfadengestützte Experteninterviews, die in beiden Ländern durchgeführt wurden, sowie die Analyse von Policy-Dokumenten und, soweit vorhanden, relevanter Sekundärliteratur.

Im nächsten Schritt werden zentrale Konzepte, der methodische Zugang und die Datengrundlage genauer beschrieben. Es folgt im Hauptteil die Analyse der beiden Länderfälle. Im Anschluss werden diese dann verglichen. In der abschließenden Diskussion wird auf mögliche Konsequenzen der dargestellten Befunde eingegangen.

2. Konzeptualisierung alternierender Ausbildungsformen

Die hier entwickelte Konzeptualisierung ist interdisziplinär angelegt und verbindet berufspädagogische, soziologische und politikwissenschaftliche Perspektiven. In der Soziologie und der Politikwissenschaft werden unterschiedliche institutionelle Merkmale von dualen Ausbildungsformen hervorgehoben. Dies liegt unter anderem daran, dass sich die Organisationssoziologie traditionell stärker auf hochschulische Bildungseinrichtungen fokussiert, wohingegen die politische Ökonomie aufgrund der größeren Nähe zu den Arbeitgebern üblicherweise die betrieblich orientierte Berufsausbildung im Blick hat. Die beiden disziplinären Perspektiven werden im vorliegenden Beitrag unter Einbeziehung wirtschafts- und berufspädagogischer Ansätze zusammengeführt, um so auch die zum Teil neuartigen Ausbildungsformen besser erfassen zu können, die an der Schnittstelle zwischen Berufs- und Hochschulbildung verortet sind. Die Konzeptualisierung ist dabei so angelegt, dass sie auf der einen Seite möglichst spezifisch den Kern alternierender Ausbildung erfasst, aber gleichzeitig breit genug ist, um die entsprechenden Ausdifferenzierungsformen in Deutschland und den USA identifizieren zu können (zu „family resemblance categories“ siehe Collier & Mahon, 1993).

Auf die entscheidende Rolle der deskriptiven Konzeptualisierung als Grundlage für darauf aufbauende kausale Analysen wurde vielfach hingewiesen (z. B. Adcock & Collier, 2001). Die Auswahl der Dimensionen und deren mögliche übergeordnete Kontextbedingungen (vgl. Georg, 2005, S. 190) werden im Folgenden aus der Analyse einschlägiger Literatur zum Thema abgeleitet. In den Länderanalysen der Abschnitte 3 und 4 werden die Dimensionen dann im Detail illustriert. Die Konzeptualisierung ba-

A	Systemdimensionen
A.1	Ausbildungsstufe (vertikale Verortung)
A.2	Verhältnis zu Berufsbildungs- und Hochschulsystem (horizontale Verortung)
A.3	Standardisierung der Ausbildungsgänge
A.4	Karrierperspektive der Absolvent/innen
B	Steuerungsdimensionen
B.1	Sozialpartnerschaftliche Governance unter (passiver) staatlicher Aufsicht
B.2	Dezentrale Kooperation der Arbeitgeber (zur Vermeidung von Marktversagen)
B.3	Einfluss von Bildungseinrichtungen als eigenständige institutionelle Akteure
B.4	Finanzierung (Theoriephase und Praxisphase)

Quelle: eigene Darstellung

Tab. 1: System- und Steuerungsdimensionen alternierender Ausbildungsformen

siert auf zwei zentralen Vergleichsdimensionen mit jeweils vier Unterkategorien (siehe Tabelle 1). Die soziologisch inspirierte Systemdimension ist dabei so konzipiert, dass sie auch Ausbildungsgänge abbilden kann, die an der Schnittstelle zwischen den klassischen Teilsystemen der Berufs- und Hochschulbildung angesiedelt sind. Der Einteilung von Allmendinger (1989) folgend, wird zwischen Stratifizierung (hier: Kategorien A.1 und A.2) und Standardisierung (hier: A.3) von Bildungssystemen unterschieden. Gleichzeitig wird mit der jeweiligen Karriereperspektive der Absolvent/innen die Schnittstelle zum Arbeitsmarktsystem direkt einbezogen (A.4).

In der zweiten Vergleichsdimension stehen Governanceaspekte im Vordergrund. Hier wird mit dem Grad der sozialpartnerschaftlichen Steuerung (B.1) (z. B. Streeck, Hilbert, van Kevelaer, Maier & Weber, 1987) und der dezentralen Kooperation der Arbeitgeber (B.2) (Culpepper, 2003) Kernmerkmalen der Governance dualer Ausbildungssysteme Rechnung getragen. Mit der Aufnahme des Einflusses von Bildungseinrichtungen als eigenständige institutionelle Akteure (B.3) wird zudem eine zentrale Erkenntnis aus der organisationstheoretischen Hochschulforschung integriert (z. B. Brint & Karabel, 1991; Meier, 2009). Der Finanzierungsaspekt (B.4) bildet eine Kategorie, die gerade für alternierende – und damit teilweise durch private Akteure gesteuerte – Ausbildungsgänge von zentraler und potentiell konfliktbehafteter Bedeutung ist (z. B. Kell, 2006, S. 475–479).

Im Folgenden werden die Unterkategorien der beiden Vergleichsdimensionen detaillierter vorgestellt: Die erste Systemdimension (A.1) bezieht sich auf die Stufe des Bildungssystems, in der die jeweilige Ausbildungsform angesiedelt ist („vertikale Verortung“). Damit wird die Kritik von Bildungssoziolog/innen aufgenommen, dass in polit-ökonomischen Analysen zu Berufsbildungssystemen das Niveau der erworbenen Skills oft vernachlässigt wird, da in diesen der Fokus meist auf dem Grad der Spezifi-

tät („Firmengebundenheit“) bzw. deren Generalität („Transferierbarkeit“) liegt (Tählin, 2008; Solga, 2007). Grundlegend kann in diesem Zusammenhang zwischen alternierenden Ausbildungsformen auf der höheren Sekundarstufe und der Postsekundarstufe unterschieden werden.

Die zweite Systemdimension (A.2) bezieht sich auf das Verhältnis zum Berufsbildungs- und Hochschulsystem („horizontale Verortung“). Diese Teilsysteme sind im deutschen Fall traditional durch das sogenannte „Bildungsschisma“ (Baethge, 2006) getrennt. In den letzten Jahren haben eine Reihe von Bildungsforscher/innen darauf hingewiesen, dass die institutionelle Einbettung der beruflichen und dualen Ausbildung in das Gesamtbildungssystem eine entscheidende Rolle für den Stellenwert und die Performanz derselben spielt (z. B. Powell & Solga, 2011; Wolter, 2013; Severing & Teichler, 2013).

Die dritte Systemdimension (A.3) betrifft den Grad der nationalen Standardisierung von alternierenden Ausbildungsgängen. Dieser Grad der „*provision of equal educational standards nationwide*“ (Allmendinger, 1989, S. 231) wirkt sich insbesondere auf die allgemeine Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen und auch deren Transferierbarkeit zwischen verschiedenen Arbeitgebern und industriellen Sektoren aus (siehe auch Busemeyer, 2009).

In der vierten Systemdimension (A.4) wird die für die Auszubildenden vorhergesehen Jobposition im Betrieb aufgegriffen. Hier kann allgemein zwischen Karrieren als Facharbeiter/in, also als hochqualifizierte Fachkraft in einem erlernten Beruf, oder als Mitglied des mittleren Managements mit spezifischer beruflicher Fachpraxis unterschieden werden.

Auf der Ebene der Steuerung alternierender Ausbildungsformen sind wiederum vier Kategorien von zentraler Bedeutung. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass eine alternierende Ausbildung aufgrund der Verknüpfung der Lernorte Betrieb und (Hoch-)Schule nicht über eine rein staatliche oder eine reine marktbasiertere Governance möglich ist, sondern komplexere Steuerungsmechanismen auf unterschiedlichen Ebenen erfordert.

An erster Stelle steht hier die Frage nach dem Grad des Einflusses von sozialpartnerschaftlicher Governance auf der nationalen Ebene (z. B. Hall & Soskice, 2001; Greinert, 2005). In dieser ersten Steuerungsdimension (B.1) geht es vor allem um die Form der kollektiven Zusammenarbeit zwischen Interessensvertretungen der Arbeitgeber (z. B. Verbände und Kammern) und der Arbeitnehmer (meist Gewerkschaften) unter der mehr oder weniger passiven Aufsicht staatlicher Behörden. Durch diese Zusammenarbeit kann die berufliche Ausbildung von den betroffenen Interessensorganisationen im kollektiven Aushandlungsprozess direkt angepasst werden, was neben einer praxisnahen Fachqualifikation auch zu gelingenden Übergängen vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt führen kann (z. B. Euler, 2013).

Mit der zweiten Steuerungsdimension (B.2) wird auf die Relevanz der sogenannten „dezentralen Kooperation“ der Arbeitgeber im Berufsbildungsbereich hingewiesen (Schmitter & Streeck, 1999; Culpepper, 2003; Culpepper & Thelen, 2008). Diese Dimension bezieht sich auf die Koordinierung der Arbeitgeber untereinander und geht

dabei auch auf die zentrale Funktion von Repräsentationsorganen (*intermediary organizations*) wie den Arbeitgeberverbänden oder Kammern ein. Dabei interessiert insbesondere die Frage, wie Unternehmen, die üblicherweise im Wettbewerb miteinander stehen, lernen, auf nationaler, regionaler oder sektoraler Ebene erfolgreich zu kooperieren – beispielsweise um das Abwerben von im eigenen Unternehmen ausgebildeten Arbeiter/innen zu verhindern (Emmenegger, Graf & Trampusch, 2016).

Die dritte Steuerungsdimension (B.3) bezieht sich auf die Ebene individueller Organisationen und berücksichtigt den Einfluss der Bildungseinrichtungen selbst als institutionelle Akteure. In diesem Zusammenhang wurde von Organisationssoziolog/innen (vgl. zu Community Colleges in den USA z. B. Brint & Karabel, 1991) und Bildungsforscher/innen (z. B. Gonon & Maurer, 2012) gezeigt, dass das Leitungspersonal von Bildungseinrichtungen, welches üblicherweise die Position und Legitimität der eigenen Institution stärken will, den institutionellen Wandel im entsprechenden Organisationsfeld entscheidend mitprägen kann.

Aspekte der Finanzierung stehen im Fokus der vierten Steuerungsdimension (B.4). Konkret wird dabei erfasst, durch wen die Kosten für die Ausbildung getragen werden (z. B. Kell, 2006, S. 475–479; Busemeyer & Trampusch, 2012, S. 19). Hier kann zwischen der Finanzierung des theoretischen und des betrieblichen Teils der Ausbildung unterschieden werden. Üblich ist im Falle alternierender Ausbildungsformen eine Mischfinanzierung durch Staat und Ausbildungsbetrieb sowie eine (Ko-)Finanzierung durch die Auszubildenden.

Da sich betriebliche Ausbildungsformen derzeit stark im Wandel befinden, wird neben der Analyse relevanter Sekundärliteratur und einschlägiger Policy-Dokumente insbesondere auf Interviewdaten zurückgegriffen. Hierfür wurden vom Autor zwischen 2013 und 2015 zehn leitfadengestützte Interviews (Dauer jeweils 50–90 min) mit Expert/innen in Deutschland und den USA durchgeführt. Dabei handelte es sich z. B. um Leitungspersonal von Bildungseinrichtungen, hochrangige Vertreter/innen staatlicher Behörden, Expert/innen aus Kammern und Arbeitgeberverbänden, zentrale Mittlerorganisationen (*intermediary organizations*) im Berufsbildungs- und Hochschulbereich sowie Expert/innen von thematisch relevanten Think Tanks.² Zur Interpretation der Experteninterviews wurden Werkzeuge der theoriegeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse verwendet (Gläser & Laudel, 2009). Diese erlauben es, entsprechend des empirischen Materials zentrale Kategorien bzw. ihre Ausprägungen induktiv auszubauen.

Die folgende empirische Analyse zielt insbesondere auf eine systematische Beschreibung der existierenden Formate betrieblich-hochschulbasierter Ausbildungsgänge ab, also weniger auf eine kausale Herleitung derselben. Die klassische duale Lehre in Deutschland wird dabei in komprimierter Form dargestellt, da sie in der einschlägigen Literatur bereits ausführlich beschrieben wurde.

2 Interviews: DE1: 11.12.2013 (Darmstadt); DE2: 12.12.2013 (Bonn); DE3: 13.12.2013 (Bonn); DE4: 13.12.2013 (Bonn); DE5: 18.06.2015 (Bonn); US1: 23.01.2015 (Washington DC); US2: 03.02.2015 (Washington DC); US3: 26.02.2015 (Washington DC); US4: 26.02.2015 (Washington DC); US5: 16.03.2015 (New York City).

3. Deutschland: Duale Lehre und Duale Studiengänge

Deutschland ist international bekannt für sein System der dualen Lehre auf der Sekundarstufe. Die duale Lehre, welche der Ausbildung von Facharbeiter/innen dient, ist auf der Sekundarstufe angesiedelt und bildet den institutionellen Kern des deutschen Berufsbildungssystems. Sie zeichnet sich insbesondere durch die nationale Standardisierung auf Basis des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung aus sowie die ausgeprägten Traditionen der sozialpartnerschaftlichen Steuerung und der dezentralen Kooperation der Unternehmen untereinander etwa über das Kammerwesen. Die Berufsschulen, die den theoretischen Anteil der Ausbildung übernehmen, spielen dagegen selten eine signifikante Rolle als eigenständige Akteure im Organisationsfeld der dualen Ausbildung. Die Unternehmen kommen in diesem Modell für die Kosten der betrieblichen Ausbildung und das Lehrlingsgehalt auf, wohingegen die Berufsschulen staatlich finanziert sind.

Auf Grund der historischen Entwicklung der dualen Lehre besteht eine traditionell starke institutionelle Trennung zwischen der Berufsbildung und der Hochschulbildung – eine Trennung, die der Bildungssoziologe Martin Baethge (2006) als Bildungsschisma bezeichnet hat (vgl. Gonon, 1994). Dennoch gibt es Entwicklungen, die einen graduellen Wandel andeuten, der die jeweilige institutionelle Logik der beiden Bildungsbereiche zwar nicht grundsätzlich in Frage stellt, aber dennoch eine gewisse Dynamik in die so lange festgefahrene Situation gebracht hat, nämlich die Entwicklung und Expansion dualer Studiengänge. Duale Studiengänge bewegen sich an der Schnittstelle von Berufs- und Hochschulbildung (siehe Krone, 2015) und verbinden als hybride Organisationsformen organisationale und institutionelle Elemente der klassischen Berufs- und der klassischen Hochschulbildung (Graf, 2013).

Im April 2013 erfasste das Bundesinstitut für Berufsbildung 1461 solcher Studiengänge mit insgesamt mehr als 64 358 Studienplätzen (BIBB, 2014). Im Vergleich zum April 2008 bedeutet dies eine Zunahme des registrierten Studienplatzangebots um 46 Prozent (BIBB, 2008, 2014). Duale Studiengänge werden insbesondere in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie der Informatik angeboten. Die anhaltende Expansion der dualen Studiengänge führt in diesen Studienfeldern zu einer zunehmenden Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft. Anbieter dualer Studiengänge sind in erster Linie Fachhochschulen (59%), Berufsakademien (15%) sowie die Duale Hochschule Baden-Württemberg (20%). Hinzu kommen einige Universitäten (6%) (BIBB, 2014, S. 28).

Sogenannte ausbildungsintegrierende duale Studiengänge – die in manchen Fällen eine Berufsschule mit einbinden – werden in der Regel mit einem anerkannten Abschluss aus dem Berufsbildungssystem sowie einem Bachelor abgeschlossen. Neben diesem ursprünglichen Typ gibt es praxisintegrierende, berufsintegrierende und berufsbegleitende duale Studiengänge. Diese funktionieren ebenfalls nach dem Grundprinzip einer systematischen inhaltlichen und organisatorischen Verknüpfung von Theorie- und Praxisphasen, führen mit dem Bachelor aber lediglich zu einem der beiden Abschlüsse. Während die ausbildungs- und praxisintegrierenden Studiengänge primär auf die

berufliche Erstausbildung von Interessenten mit Hochschulzugangsberechtigung abzielen, sind die berufsintegrierenden und berufsbegleitenden Studiengänge vor allem auf die berufliche Weiterbildung von Berufstätigen ausgerichtet (z. B. Kupfer & Mucke, 2010).

Duale Studiengänge sind formell auf der Postsekundarstufe angesiedelt (A.1), darüber hinaus aber nicht Teil der höheren Berufsbildung (wie etwa Meister- oder Techniker-ausbildungen), sondern werden dem Hochschulsystem zugerechnet (A.2). Sie bieten Unternehmen im Hinblick auf den befürchteten Fachkräfte- und Ingenieurmangel eine attraktive Möglichkeit für die Rekrutierung von leistungsstarken Abiturient/innen für das mittlere Management (Interview DE2) (A.4). Weiterhin erfüllen duale Studiengänge die Erwartungen einer wachsenden Gruppe von Personen mit Hochschulzugangsberechtigung, die nach einer anspruchsvollen, schnellen, praktisch orientierten – sowie entlohnten – akademischen Ausbildung mit sehr guten Übernahmechancen in den Ausbildungsbetrieb streben (Interview DE4).

Im Rahmen der für die Akkreditierung von Bachelorabschlüssen allgemein vorgegebenen Kriterien wird die spezifische Ausprägung eines dualen Studiengangs hauptsächlich vom jeweiligen Aushandlungsprozess zwischen der hochschulischen Bildungseinrichtung und den assoziierten Betrieben bestimmt. Dies spiegelt sich u. a. in einer insgesamt viel geringeren Standardisierung der Lernprozesse in den dualen Studienprogrammen im Vergleich zur klassischen Lehre wider (A.3). So variiert beispielsweise die Organisation des Lernens im Betrieb wie auch die Bezahlung der Studierenden von Fall zu Fall (siehe auch Becker, 2006). Lediglich in den ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen bestehen für den zusätzlich in einem anerkannten Ausbildungsberuf angestrebten Abschluss durchgängigere inner- und außerbetriebliche Standards (B.4).

Gewerkschaften sind kaum mit in den Aufbau und die Entwicklung dualer Studiengänge einbezogen; gewerkschaftliche Organisation spielt im deutschen Hochschulsystem historisch eine deutlich geringere Rolle. Die Arbeitgeberseite hat also in Bezug auf die Governance dualer Studiengänge strukturell stärkeren Einfluss als im Fall der klassischen dualen Ausbildung (siehe z. B. Busse, 2009; Heidemann & Koch, 2013) (B.1). Im Hochschulbereich dagegen haben die beteiligten Unternehmen in erster Linie lediglich mit den Hochschulen auszuhandeln, wie die Praxisphase in einem dualen Studiengang zu gestalten ist. Der Staat erfüllt meist nur indirekt eine gewisse Kontrollfunktion über die Akkreditierungsagenturen für Bachelor- und Masterstudiengänge. Die anhaltende Expansion der dualen Studiengänge wird im Allgemeinen weniger durch die Bildungspolitik von oben herab gesteuert. Vielmehr wird sie durch die Kooperation großer und mittelgroßer Betriebe mit an innovativen Studienprogrammen interessierten Hochschulen bzw. Akademien *bottom-up* vorangetrieben und gestaltet (B.3).

Zudem stellen duale Studiengänge die ohnehin schon fragile bildungspolitische Tradition der dezentralen Kooperation großer, mittlerer und kleiner Betriebe in der Organisation beruflicher Ausbildung infrage (B.2). Gerade für kleinere Unternehmen ist die Entwicklung und Durchführung eines solchen Programms oft zu aufwendig und kostspielig. Umgekehrt sind für die hochschulischen Bildungseinrichtungen die großen Unternehmen deutlich relevanter als kleine, da Großbetriebe zum Teil ganze Klassen füllen

können (Interview DE1). Gerade größere Unternehmen mit einem signifikanten Anteil an dual Studierenden an einem Standort neigen deshalb unter Umständen dazu, starken Einfluss auf die Gestaltung der Curricula zu nehmen. In der Folge ergibt sich ein „Eiertanz“ (Interview DE5), in dem die verantwortlichen Personen aus Hochschule und Firmen die Inhalte des Studiengangs in den jeweiligen Studiengangsgremien aushandeln. Weiterhin sind Kammern, welche in der klassischen dualen Lehre einen zentralen Baustein dezentraler Kooperation zwischen Unternehmen bilden, im Fall der dualen Studiengänge kaum von Bedeutung (Interview DE3). Der starke Einfluss einzelner Unternehmen auf die individuelle Gestaltung dualer Studiengänge kann also die Ganzheitlichkeit des akademischen wie auch des beruflichen Anteils der Ausbildung zugunsten betriebsspezifischer Inhalte gefährden.

Im nächsten Abschnitt wird der US-Fall analysiert (Abschnitt 4), um im Anschluss den deutschen Fall aus vergleichender Perspektive einordnen zu können (Abschnitt 5).

4. USA: *Apprenticeships* und *Co-op*-Studiengänge

In den USA ist es Standard, dass zunächst alle Schüler/innen die High School – also die Gemeinschaftsschulform der Sekundarstufe – besuchen, um so für eine College-Ausbildung vorbereitet zu werden (Grubb & Lazerson, 2005, S. 298). Die High School ist dabei allgemeinbildend und nur sehr bedingt beruflich ausgerichtet (siehe Gonon, 2009, S. 85). Formate beruflicher Ausbildung (*work-based training programs*) werden somit im Normalfall erst im Anschluss an einen High School-Besuch aufgenommen. Traditionell sind *apprenticeships* damit, anders als die Lehre in Deutschland, nicht als *youth apprenticeships* auf der Sekundarstufe angesiedelt (s. a. U. S. Department of Education, 2005, S. 23). Vielmehr handelt es sich bei beruflichen Ausbildungen in den USA üblicherweise um Bildungsangebote auf der Postsekundarstufe (A.1). Weiterhin ist zu beobachten, dass betrieblich angelegte Ausbildungen in den USA desto besser organisiert und Unternehmen desto stärker engagiert sind, je höher die Stufe im Bildungssystem ist, auf der die entsprechenden Formate angesiedelt sind (Interview US2).

Betriebliche Ausbildung hat in den USA in den letzten Jahren in der bildungspolitischen Debatte an Bedeutung gewonnen (z. B. Rein, 2013; Lerman, 2014). Ihr Ausbau wird dabei auch als eine Voraussetzung dafür gesehen, die verarbeitende Industrie wieder verstärkt in den USA anzusiedeln (Powell & Fortwengel, 2014). In der politischen Debatte wird diese Entwicklung – auch von der Obama-Administration – unter den Stichworten „*reshoring*“ oder „*bringing manufacturing back home*“ geführt (Interview US1). Im Folgenden werden die beiden Formate betrieblicher Ausbildung in den USA beschrieben, die dem deutschen Modell der dualen bzw. alternierenden Ausbildung am nächsten kommen. Neben diesen beiden Haupttypen gibt es in den USA eine Vielzahl unterschiedlichster Formate betrieblicher Ausbildung. Diese sind allerdings mit dem deutschen Modell nicht direkt vergleichbar, da sie keine für das deutsche Modell typische systematische Verbindung der Lernorte Betrieb und (Hoch-)Schule bieten. Die im Folgenden beschriebenen Formate stehen also nicht repräsentativ für berufliche Ausbil-

derung in den USA als Ganzes. Nichtsdestotrotz handelt es sich um Formate, die fest im US-amerikanischen Bildungssystem institutionalisiert und dementsprechend mit ihm kompatibel sind: zum einen (a) *apprenticeships* und zum anderen (b) kooperative Studiengänge (*co-ops*). In beiden Fällen wird der theoretische Anteil der Ausbildung, anders als im Falle der klassischen dualen Lehre in Deutschland, größtenteils auf der Postsekundarstufe (A.1) und von etablierten Hochschulorganisationen (A.2) durchgeführt.

(a) Community Colleges sind fester Bestandteil des US-amerikanischen Hochschulsystems. In den USA gibt es derzeit 1 123 größtenteils öffentliche Community Colleges, an denen 46% aller grundständigen Studierenden in den USA studieren (AACC, 2015, S. 1). Ein Studium an einem Community College ist mit einer durchschnittlichen Studiengebühr von 3 347 Dollar pro Jahr deutlich günstiger als der Besuch eines regulären *four-year college* (also den klassischen Universitäten in den USA) (AACC, 2015, S. 1). Nach zwei Jahren kann der sogenannte *Associate's degree* erlangt werden. Dieser Abschluss ist berufsqualifizierend und dient somit dem direkten Übergang in den Arbeitsmarkt. Zusätzlich bietet er die Option in das dritte Jahr eines klassischen *four-year colleges* einzusteigen (Carnevale, 2014). Community Colleges erfüllen multiple Funktionen. Auf der horizontalen Ebene bieten sie ein breites Spektrum an Bildungsangeboten von grundlegender Berufswahlerziehung (*career education*) bis hin zu fortgeschrittenen technischen Ausbildungsgängen. Auf der vertikalen Ebene bilden sie eine institutionelle Brücke zwischen der High School und den klassischen Universitäten (Cohen, Brawer, & Kisker, 2014). Allerdings haben Community Colleges ein Reputationsproblem aufgrund des hohen Anteils an Studierenden, die ihr Studium nicht in der Regelstudienzeit abschließen oder sogar abbrechen. Die Lösung dieses Problems wird derzeit auch darin gesehen, den Ausbau qualitativ hochwertiger betrieblicher Ausbildungsprogramme an Community Colleges voranzutreiben (Interview US5).

Community Colleges fungieren als ein zentraler Dreh- und Angelpunkt für *apprenticeships* in den USA. Sie übernehmen im Rahmen von *apprenticeships* oft den theoretischen Part der Ausbildung und kooperieren dafür mit den ausbildenden Betrieben. Im Jahr 2014 waren 410 375 *apprentices* in 19 260 vom Arbeitsministerium registrierten *apprenticeship*-Bildungsgängen eingeschrieben (U. S. Department of Labor, 2015),³ wobei bis zu ca. 40% dieser *apprentices* in Kooperation auch an Community Colleges ausgebildet werden (Rein, 2013, S. 28).⁴ Beispielhaft kann hier das *Apprenticeship 2000* Programm genannt werden, welches in Zusammenarbeit mit dem Central Piedmont Community College in North Carolina organisiert wird (siehe auch Powell & Fortwengel, 2014). In diesem Programm werden Ausbildungen in acht technischen Berufen angeboten. Die *apprentices* werden direkt von der High School für eine Lehre in einem der acht beteiligten Partnerunternehmen rekrutiert. Die Ausbildung führt in vier Jahren zu einem *Associate's degree* und einem Gesellenbrief (*Journeyman's certificate*). Die

3 Die Registrierung eines *apprenticeship*-Programmes beim Arbeitsministerium erfolgt auf freiwilliger Basis.

4 Neben den Community Colleges gibt es beispielsweise auch private postsekundäre Bildungseinrichtungen, die *apprenticeships* anbieten.

apprentices befinden sich üblicherweise vier Tage in der Woche im Ausbildungsbetrieb und einen Tag am Community College.⁵

Interessanterweise sind viele der Initiativen im Bereich der alternierenden Ausbildung an Community Colleges durch das Modell der klassischen dualen Lehre in Ländern wie Deutschland und der Schweiz inspiriert (z.B. Graf, Powell, Fortwengel & Bernhard, 2014; Nicholson & Fortwengel, 2015). Tatsächlich werden erfolgreiche alternierende Ausbildungsgänge in den USA in ihren Anfängen häufig von Unternehmen aus deutschsprachigen Ländern mitgestaltet (Interview US3). Allerdings unterscheidet sich die amerikanische Umsetzung von *apprenticeships* meist deutlich von den Europäischen Vorbildern. So sind die entsprechenden Ausbildungsgänge in den USA erheblich stärker ausdifferenziert, etwa mit Blick auf verbindliche Qualitätsstandards für den betrieblichen Teil der Ausbildung (A.3) (siehe auch Lerman, 2010, S. 130). Gleichzeitig obliegt die Steuerung der beruflichen Ausbildung weniger der Aufsicht durch die Sozialpartner oder der dezentralen Kooperation zwischen den Arbeitgebern, sondern ist vielmehr durch die direkte Kooperation zwischen den Vertreter/innen der Community Colleges und der Betriebe bestimmt (B.1 und B.2). In einigen wenigen Sektoren, etwa dem Gesundheitssektor oder dem Baugewerbe, gibt es allerdings auch gewerkschaftliche Organisationen, die *apprenticeships* mitorganisieren. In einigen Fällen – etwa dem *Apprenticeship 2000*-Programm – finden sich Unternehmen auf regionaler Ebene zusammen, um eine ausreichende Klassengröße für die Einrichtung eines *apprenticeship*-Ausbildungsgangs an einem Community College zu erreichen. Das Berufsbildungssystem in den USA zeichnet sich insgesamt aber durch „*flexibility without a system*“ (Interview US4) aus. Als Folge kommt dem Management und Lehrpersonal der Community Colleges eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung und Qualitätssicherung im Bereich der alternierenden Ausbildung zu (B.3). Die Betriebe finanzieren dabei den betrieblichen Anteil der Ausbildung, das Gehalt der Studierenden und üblicherweise die für das Community College anfallenden Studiengebühren (B.4).

Neben den *apprenticeships*, die auf die Ausbildung von Facharbeiter/innen abzielen (A.4), gibt es klassische Universitäten und Community Colleges, die kooperative Studiengänge (*co-ops*) anbieten, in die, ähnlich wie in dualen Studiengängen in Deutschland, Praxisphasen integriert sind. Das erste *Co-op*-Programm wurde 1906 an der University of Cincinnati gegründet (Tanaka, 2014). Allerdings war das Wachstum dieses neuen Ausbildungstyps in den ersten 50 Jahren bescheiden; im Jahr 1960 gab es in den gesamten USA lediglich 65 solcher Programme. In der Folge ist das Interesse an *Co-op*-Programmen jedoch stark angestiegen. Aktuell gibt es über 900 Hochschulen, die *Co-op*-Programme in fast allen Fachbereichen für über 170,000 *undergraduate* und mehr als 4000 *graduate* Studierende anbieten (Wilson, 2014, S. 349–350).

Einer der größten amerikanischen Anbieter von *Co-op*-Programmen ist die private Northeastern University in Boston, Massachusetts. Im dortigen *Co-op*-Programm, welches 1909 etabliert wurde, sind derzeit ca. 9000 Studierende in den Fachrichtungen Medien und Design, Betriebswirtschaftslehre, Informatik, Ingenieurwissenschaften,

5 Siehe <http://apprenticeship2000.com> [29.07.2015]

Gesundheitswissenschaften, Naturwissenschaften, Jura sowie Human- und Sozialwissenschaften eingeschrieben. Beteiligt sind etwa 3000 Arbeitgeber in 35 Bundesstaaten und 80 Ländern weltweit (Northeastern University, 2015a, S. 4). Im fünfjährigen Bachelor-Studium absolvieren die Studierenden bis zu drei bezahlte halbjährige Praxisphasen (oder bis zu zwei in der optionalen vierjährigen Variante). Die Bezahlung der sogenannten *student-employees* wird vom jeweiligen Arbeitgeber bestimmt und hängt von Faktoren wie der Jobposition und dem industriellen Sektor ab (Northeastern University, 2015b). Während der Theoriephasen müssen die Studierenden Gebühren zahlen – im Fall der Northeastern University für ein gesamtes akademisches Jahr derzeit ca. 45 000 Dollar (abzüglich der Zeit für die Praxisphasen) (Northeastern University, 2015c).

Co-op-Programme sollen die *student-employees* durch die Lernortverknüpfung von Betrieb und Hochschulen auf Positionen im mittleren Management vorbereiten (A.4). Interessierte Personen bewerben sich zunächst bei der Hochschule und werden dann bei der Suche nach geeigneten Arbeitgebern für ihre Praxisphasen unterstützt. Es bestehen keine allgemeinen nationalen Standards hinsichtlich der Organisation dieser Ausbildungsform (A.3). So gibt es auch keine einheitliche Regulierung hinsichtlich der Bezahlung der Studierenden während der Praxisphase oder auch mit Blick auf die Frage, ob das Unternehmen die Studiengebühren erstattet – die andernfalls von der studierenden Person getragen werden müssen (B.4). *Co-ops* führen im Normalfall zu einem Bachelor-Abschluss. Es ist üblich, dass Studierende Praxisphasen bei mehr als einem Unternehmen absolvieren. Sozialpartnerschaftliche Steuerung hat einen deutlich geringeren Einfluss als in der dualen Lehre der Sekundarstufe in Deutschland (B.1). Für die betrieblichen Beschäftigungsphasen gilt die jeweilige bundesstaatliche Arbeitsgesetzgebung. Dezentrale Kooperation zwischen Arbeitgebern ist von untergeordneter Bedeutung; vielmehr werben die Unternehmen in Konkurrenz zueinander um Talente im Pool der Studierenden und Absolvent/innen (B.2). Entscheidend für die Initiierung und Umsetzung der *Co-op*-Studiengänge ist – neben den beteiligten Unternehmen – vor allem das Hochschulmanagement (B.3).

Nachfolgend werden die beiden Länderfälle Deutschland und die USA einem strukturiertem Vergleich unterzogen.

5. Vergleich alternierender Ausbildungsformen in Deutschland und den USA

In diesem Abschnitt werden die zuvor analysierten Formate der alternierenden Ausbildung anhand der entwickelten Systemdimensionen (Tabelle 2) und Steuerungsdimension (Tabelle 3) schematisch verglichen. Während die duale Lehre (Deutschland) auf der Sekundarstufe angesiedelt ist, gehören das duale Studium in Deutschland, die an Community Colleges angesiedelten *apprenticeships*, wie auch die *Co-op*-Studiengänge in den USA der Postsekundarstufe der beiden Länder an (A.1). Darüber hinaus sind sie nicht Teil der höheren Berufsbildung, sondern vielmehr des jeweiligen Hochschulsystems (A.2). Diese hochschulbasierten Formate der alternierenden Ausbildung

	Deutschland		USA	
	Duale Lehre	Duales Studium	apprenticeships	co-op education
A.1 Ausbildungsstufe	Sekundär	Postsekundär (z. T. unter Einbindung einer dualen Lehre)	Postsekundär	Postsekundär
A.2 Verhältnis zu Berufsbildungs- und Hochschulsystem	Kern des Berufsbildungssystems	Teil des Hochschulsystems (z. T. Doppelqualifikation Bachelor und Berufsbildungszertifikat)	Teil des Hochschulsystems (z. T. Doppelqualifikation <i>Associate's degree</i> und Gesellenbrief)	Teil des Hochschulsystems
A.3 Standardisierung	National einheitlich	Große lokale Differenzen	Große lokale Differenzen	Große lokale Differenzen
A.4 Karriereperspektive	Hochqualifizierte Facharbeit	Mittleres Management	Hochqualifizierte Facharbeit	Mittleres Management

Quelle: eigene Darstellung

Tab. 2: Schematische Darstellung der Systemdimensionen alternierender Ausbildungsformen in Deutschland und den USA

sind der institutionellen Logik des akademischen Lernens näher als die klassische duale Lehre in Deutschland. Der Grad der nationalen Standardisierung ist bei den betrieblich-hochschulbasierten Ausbildungen in beiden Ländern – nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichsten lokalen Implementierung (oder deren „Wildwuchs“) – deutlich geringer als bei der klassischen dualen Lehre in Deutschland (A.3). Hinsichtlich der vorhergesehenen Karrierepfade zielen die duale Lehre und die *apprenticeships* auf die Ausbildung von Fachkräften ab, wohingegen das duale Studium und die *Co-op*-Studiengänge eher auf Positionen im mittleren Management vorbereiten (A.4).

In Bezug auf die Steuerung von betrieblichen Ausbildungen ist der Einfluss der Sozialpartner wie auch der dezentralen Kooperation zwischen den Arbeitgebern in den betrieblich-hochschulbasierten Ausbildungsformen in Deutschland und den USA marginal, wohingegen er zentrales Merkmal der klassischen dualen Ausbildung in Deutschland ist (B.1 und B.2). Eine Folge davon ist, dass die Konkurrenz der Unternehmen untereinander um die talentiertesten Hochschulabsolvent/innen – insbesondere im Fall der *Co-op*-Programme – oftmals ausgeprägter ist als im Fall der Abgänger/innen der klassischen dualen Lehre. Gleichzeitig spielen in den postsekundären alternierenden Ansätzen die Hochschulen bis zu einem gewissen Grad eine autonome Rolle in der Ausgestaltung der entsprechenden Programme, während die Berufsschulen in der dualen Lehre nicht in gleicher Weise als zentraler institutioneller Akteur auftreten (B.3). Hinsichtlich der Finanzierung ähneln sich alle vier Typen, da die Betriebe die Auszubildenden bezahlen. Im Falle der *Co-op*-Programme wird allerdings nur die Praxisphase entlohnt; die Studierenden müssen also meist selbst für die Studiengebühren aufkommen (B.4).

	Deutschland		USA	
	Duale Lehre	Duales Studium	apprenticeships	co-op programs
B.1 Sozialpartnerschaft unter (passiver) staatlicher Aufsicht	Zentral	Marginal (z. T. staatliche Qualitätskontrolle über Akkreditierung)	Marginal (z. T. Qualitätskontrolle über registrierte <i>apprenticeships</i>)	Marginal
B.2 Dezentrale Kooperation der Unternehmen	Zentral	Schwach ausgeprägt; z. T. Absprache in Aufsichtsgremien der Studiengänge	Schwach ausgeprägt; z. T. auf lokaler Ebene um kritische Masse zu erreichen	Sehr schwach ausgeprägt; Unternehmen konkurrieren um Studierende
B.3 Rolle von Bildungseinrichtung als Akteur	Marginal	Zentral	Zentral	Zentral
B.4 Finanzierung (Theorie; Praxis)	Theorie: Staat; Praxis: Betrieb	Theorie: Staat (evtl. Betrieb); Praxis: Betrieb	Theorie: Staat und Betrieb; Praxis: Betrieb	Theorie: Student/in; Praxis: Betrieb

Quelle: eigene Darstellung

Tab. 3: Schematische Darstellung der Steuerungsdimensionen alternierender Ausbildungsformen in Deutschland und den USA

5. Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden alternierende Ausbildungsformen in Deutschland und den USA analysiert und verglichen. Traditionell wird in diesem Zusammenhang vor allem zwischen der korporatistisch organisierten dualen Lehre in Deutschland und den stärker marktgesteuerten *apprenticeships* in den USA unterschieden. Diese klassische Einteilung kann allerdings die hier beschriebene, in beiden Ländern beobachtbare Ausbreitung betrieblich-hochschulbasierter Ausbildungsgänge nicht adäquat erfassen. Vor diesem Hintergrund wurde in diesem Artikel eine Konzeptualisierung für den Vergleich von alternierenden Ausbildungsformen in Deutschland und den USA entwickelt. Auf der Basis dieser Konzeptualisierung konnte in den Länderstudien gezeigt werden, dass es insgesamt größere Ähnlichkeiten zwischen den drei hochschulbasierten Formaten gibt – duales Studium in Deutschland sowie *co-ops* und *apprenticeships* in den USA – als zwischen der klassischen dualen Lehre und dem dualen Studium in Deutschland. So kooperieren Unternehmen in beiden Ländern zunehmend mit Hochschulorganisationen, um junge Talente, die andernfalls eine rein akademische Bildungslaufbahn einschlagen würden, zu rekrutieren und als hochqualifizierte Fachkräfte oder für das mittlere Management auszubilden.

In einem nächsten Analyseschritt wäre eine historisch-politische Rekonstruktion des zugrundeliegenden institutionellen Wandels hilfreich, um so weitere Erkenntnisse über den Charakter und die Dynamik des Wachstums betrieblich-hochschulbasierter Ausbildung gewinnen zu können. Die partielle Konvergenz zwischen Deutschland und den USA scheint dabei dadurch begünstigt zu sein, dass deutsche Unternehmen ihre betriebliche Ausbildungen zum Teil in den Hochschulbereich verlagern, wobei sich die

Hochschulsysteme der beiden Länder – etwa mit Blick auf die Bachelor- und Masterabschlüsse – insgesamt ähnlicher sind als die jeweils vorhandenen Ausbildungsstrukturen auf der Ebene der Sekundarstufe.

Von einer vertieften Analyse der betrieblich-hochschulbasierten Ausbildungsgänge kann insbesondere auch die politikökonomische Forschung profitieren, die sich bislang vor allem mit der dualen Lehre auf der Sekundarstufe beschäftigt hat (z.B. Hall & Soskice, 2001). Für die vergleichende Bildungsforschung deuten betrieblich-hochschulbasierte Ausbildungsformate wiederum auf die Notwendigkeit einer systematischen Verbindung von relevanten Erkenntnissen aus der Berufs- und Hochschulforschung hin, die im deutschsprachigen Raum in Folge des Bildungsschismas meist von getrennten Communities erarbeitet werden. Eine breitere Debatte des sozialen Auftrags und der Regulierung alternierender Ausbildungsformen scheint angesichts ihrer zunehmenden Verbreitung unter anderem auch deswegen sinnvoll, weil diese in vielen Fällen mit einer insgesamt stärker marktgetriebenen Governance einhergehen, also nicht mehr im gleichen Maße wie die duale Lehre in sozialpartnerschaftlich-kollektive Strukturen eingebettet sind.

Literatur

- AACC (American Association of Community Colleges) (2015). *2015 Community College Fast Facts*. Washington: AACC.
- Adcock, R., & Collier, D. (2001). Measurement Validity: A shared standard for qualitative and quantitative research. *American Political Science Review*, 95(3), 529–546.
- Allmendinger, J. (1989). Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231–250.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, 34, 13–27.
- Becker, A. (2006). *Duale Studiengänge*. Frankfurt a. M.: IG Metall Vorstand.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2008). *Projekt AusbildungPlus. Jahresbericht*. Bonn: BIBB.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014). *AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013*. Bonn: BIBB.
- Bosch, G., & Charest, J. (2008). Vocational Training and Labour Market in Liberal and Coordinated Economies. *Industrial Relations Journal*, 39(5), 428–447.
- Brint, S., & Karabel, J. (1991). Institutional Origins and Transformations: The case of American community colleges. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (S. 337–360). Chicago: University Press.
- Busemeyer, M. R. (2009). Asset Specificity, Institutional Complementarities and the Variety of Skill Regimes in Coordinated Market Economies. *Socio-Economic Review*, 7, 375–406.
- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (S. 3–38). Oxford: University Press.
- Busse, G. (2009). *Duales Studium*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Carnevale, A. P. (2014). Foreword. In J. S. Wyner (Hrsg.), *What Excellent Community Colleges Do. Preparing all students for success* (S. 1–9). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cohen, A. M., Brawer, F. B., & Kisker, C. B. (2014). *The American Community College (6. Aufl.)*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Collier, D., & Mahon, J.E. (1993). Conceptual „Stretching“ Revisited: Adapting categories in comparative analysis. *The American Political Science Review*, 87(4), 845–855.
- Culpepper, P.D. (2003). *Creating Cooperation. How states develop human capital in Europe*. Ithaca: Cornell University Press.
- Culpepper, P.D., & Thelen, K. (2008). Institutions and Collective Actors in the Provision of Training. In K.U. Mayer & H. Solga (Hrsg.), *Skill Formation: Interdisciplinary and cross-national perspectives* (S. 21–49). New York: Cambridge University Press.
- Deißinger, T., & Frommberger, D. (2010). Berufsbildung im internationalen Vergleich – Typen nationaler Berufsbildungssysteme. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 343–348). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmenegger, P., Graf, L., & Trampusch, C. (2016). The Governance of Decentralized Cooperation in Collectively Organized Training Systems at the Regional and Sectoral Levels – An analytical framework. 23. intern. Konferenz des „Council for European Studies“, Philadelphia, 14–16 Apr. 2016 (unveröffentl.).
- Euler, D. (2013). *Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Georg, W. (2005). Vergleichende Berufsbildungsforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 186–193). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gonon, P. (1994). Die Einführung der „Berufsmatura“ in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(3), 389–404.
- Gonon, P. (2009). ‚Efficiency‘ and ‚Vocationalism‘ as Structuring Principles of Industrial Education in the USA. *Vocations and Learning*, 2(2), 75–86.
- Gonon, P., & Maurer, M. (2012). Educational Policy Actors as Stakeholders in the Development of the Collective Skill System: The case of Switzerland. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (S. 126–149). Oxford: University Press.
- Graf, L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.
- Graf, L., Powell, J.J.W., Fortwengel, J., & Bernhard, N. (2014). *Dual Study Programmes in Global Context: Internationalisation in Germany and transfer to Brazil, France, Qatar, Mexico, and the US*. (= Dok&Mat 77). Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Greinert, W.-D. (1988). Marktmodell – Schulmodell – Duales System. *Die berufsbildende Schule*, 40(3), 145–156.
- Greinert, W.-D. (2005). *Mass Vocational Education and Training in Europe*. (= CEDEFOP Panorama Series 118). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Grubb, W.N., & Lazerson, M. (2005). The Education Gospel and the Role of Vocationalism in American Education. *American Journal of Education*, 111(3), 297–319.
- Hall, P.A., & Soskice, D. (Hrsg.) (2001). *Varieties of Capitalism*. Oxford: University Press.
- Heidemann, W., & Koch, J. (2013). Duale Studiengänge: Konkurrenz für die klassische Ausbildung? *WSI-Mitteilungen*, 58(1), 52–56.
- Kell, A. (2006). Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 454–484). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krone, S. (Hrsg.) (2015). *Dual Studieren im Blick*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kupfer, F., & Mucke, K. (2010). *Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Lerman, R. I. (2010). Apprenticeship in the United States: Patterns of governance and recent developments. In F. Rauner & E. Smith (Hrsg.), *Rediscovering Apprenticeship* (S. 125–136). Dordrecht: Springer.
- Lerman, R. I. (2014). *Expanding Apprenticeship Opportunities in the United States*. Washington DC.: Brookings Institution, The Hamilton Project.
- Meier, F. (2009). *Die Universität als Akteur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nicholson, P., & Fortwengel, J. (2015). European Apprenticeship. A model for the U. S.? *AICGS Issue Brief 49*. Washington, DC: American Institute on Contemporary German Studies.
- Northeastern University (2015a). *Cooperative Education and Career Development. Employer Handbook*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Northeastern University (2015b). *Cooperative Education and Career Development. Student Handbook*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Northeastern University. (2015c). *Tuition & Fees*. Boston, MA: Northeastern University. <http://www.northeastern.edu/admissions/cost-financial-aid/tuition-fees/> [04.08.2015].
- 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. (= *AICGS Issue Brief 47*). Washington, DC: American Institute on Contemporary German Studies.
- Powell, J. J. W., & Solga, H. (2011). Why are Participation Rates in Higher Education in Germany so Low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work*, 24(1-2), 49–68.
- Rauner, F. (2009). Duale Berufsausbildung in den USA. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* (S. 367–417). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rein, V. (2013). Pathways to Prosperity – Entwicklungen des Work Based Learning in den USA. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 43(5), 26–29.
- Rothe, G. (Hrsg.) (2001). *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich*. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Schmitter, P. C., & Streeck, W. (1999). *The Organization of Business Interests. Studying the associative action of business in advanced industrial societies*. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Severing, E., & Teichler, U. (Hrsg.). (2013). *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld: Bertelsmann.
- Solga, H. (2007). *Comments on the Paper „Contemporary Trends in German Skill Formation“ by Kathleen Thelen and Marius R. Busemeyer*. Workshop „Asset Specificity and Skill Regimes“ (9–10 Nov. 2007). Köln: Max Planck Institute for the Study of Societies (unveröffentlicht).
- Streeck, W., Hilbert, J., van Kevelaer, K.-H., Maier, F., & Weber, H. (1987). *Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung: Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP).
- Tählin, M. (2008). *Asset Specificity, Labor Market Outcomes, and Policy Preferences*. Stockholm: Swedish Institute for Social Research (SOFI).
- Tanaka, Y. (2014). *The Economics of Cooperative Education*. New York: Routledge.
- Thelen, K. (2004). *How Institutions Evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: University Press.
- U. S. Department of Education. (2005). *Education in the United States. A brief overview*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- U. S. Department of Labor. (2015). *Registered Apprenticeship National Results Fiscal Year 2014*. Washington, DC: US Department of Labor. http://www.doleta.gov/OA/data_statistics.cfm [03.08.2015].

- Wilson, J. W. (2014). Co-Operative Education: A means of relating work and education. In D. J. Waddington (Hrsg.), *Education, Industry and Technology: Science and technology education and future human needs* (S. 349–353). New York: Elsevier.
- Wolter, A. (2013). Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 191–212). Bielefeld: Bertelsmann.

Abstract: The present study investigates and compares alternating forms of training in Germany and in the United States. Traditionally, in this context, a differentiation is made between the collectively organized dual training practiced in Germany and the more strongly market-driven apprenticeships found in the United States. This classical differentiation, however, does not suffice to adequately grasp the expansion of dual company- and university-based training courses to be observed in both countries. Against this background, the author proposes a (re-)conceptualization for the comparison of alternating forms of training in Germany and the United States. As is shown by the institutional analysis, there are significant similarities between the dual company- and university-based forms of training practiced in the higher education systems of the two countries.

Keywords: Germany, United States, Apprenticeships, Dual Study Programs, Higher Education

Anschrift des Autors

Dr. Lukas Graf, Universität St. Gallen,
School of Economics and Political Sciences,
Politikwissenschaftliches Departement,
Rosenbergstrasse 51, CH-9000 St. Gallen, Schweiz
E-Mail: lukas.graf@unisg.ch