

Marthe Geiben (Hrsg.)

Transfer in internationalen Berufsbildungskoooperationen



Marthe Geiben (Hrsg.)

Transfer in internationalen Berufsbildungskoooperationen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2017 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Publikationsmanagement Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.091

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1195-0 Print

ISBN 978-3-7639-1196-7 E-Book



Inhalt

A Einleitung	5
Marthe Geiben, Isabelle Le Mouillour, Birgit Thomann Herausforderung von Berufsbildungskoope- ration und (Wissens-)Transfer im internationalen Kontext – „Alter Wein in neuen Schläuchen“?	7
B Theoretische Überlegungen zum Thema – Transfer in Berufsbildungs- kooperationen	15
Marthe Geiben 1. Geschichtliche und begriffliche Annäherung an die Thematik	17
Marthe Geiben 2. Transfermodelle in der (Berufs-)Bildungskoope- ration	29
C Reflexionen verschiedener Kooperations- und Transferansätze aus Sicht der (deutschen) Berufsbildungsforschung	41
Philipp Grollmann 1. Wissen über das „duale Prinzip“ als notwendige Ressource einer gelingenden Berufsbildungskoope- ration – Beiträge vergleichender Forschung	43
Dorothea Schemme 2. Zum Transfer von Bildungsinnovationen aus Modellversuchen des Bundes	61
Matthias Pilz 3. Bildungstransfer leicht gemacht? – Der Vergleich von Trainingskulturen deutscher und indischer Unternehmen in Indien	73
D Beispiele aus der Praxis	91
Christiane Eberhardt, Olga Shcherbak 1. TRANSFORM revisited: Was von bilateralen Bildungskoope- rationen übrig bleibt und warum. Das Modellvorhaben „Kaufmännische Berufsausbildung“ in Kiew/Ukraine (1995–1998)	93
Thomas Schröder 2. Entwicklungs- und Erkenntnisprozess statt Transfer. Ein systemischer Bottom-up-Ansatz zum nachhaltigen Aufbau eines berufspädagogisch orientierten Hochschulverbands in der Region Südostasien	109

Bettina Janssen, Michael Schwarz	
3. Der Beratungsansatz des BIBB Advisory Service	125
Silvia Niediek	
4. Der erfolgreiche Export beruflicher Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen aus Deutschland	143
E Zusammenfassung und Abschluss	159
Marthe Geiben	
1. Überblick über die Beispiele aus der Praxis	161
Marthe Geiben, Isabelle Le Mouillour, Birgit Thomann	
2. Berufsbildungsk Kooperationen und (Wissens-)Transfer im Spannungsfeld von Forschung, Politik und Praxis	167
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	177

A Einleitung



Marthe Geiben, Isabelle Le Mouillour, Birgit Thomann

► Herausforderung von Berufsbildungs- kooperation und (Wissens-)Transfer im internationalen Kontext – „Alter Wein in neuen Schläuchen“?

Die Berufsbildungscooperation ist seit jeher ein wesentlicher Bestandteil der internationalen Zusammenarbeit der Bundesregierung. Die Anfänge der Berufsbildungscooperation reichen bis in die frühen Phasen der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit zurück (MASLANKOWSKI/PÄTZOLD 1986). In den einzelnen Projekten bleibt dabei oft wenig Zeit, über Fragen des Transfers zu reflektieren. Dabei stellt ein gelungener Transfer eine zentrale Herausforderung dieser Kooperationen dar, weil hiermit die Frage verbunden ist, inwieweit sich Konzepte und Elemente von dualer, handlungsorientierter Berufsbildung im Rahmen von Berufsbildungsprojekten mit Partnerländern auch in anderen Kontexten bewähren. Prinzipiell sollte damit auch der Anspruch eines wechselseitigen Erfahrungstransfers formuliert sein, der die Chance umfasst, aus den Lernerfahrungen wichtige Hinweise für eigene Reformprozesse zu erhalten. Dennoch erfolgt eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage des Transfers in diesem Kontext vereinzelt.

In der Berufsbildungs-Zusammenarbeit hat die Frage eines „Exports des dualen Systems“ oder Transfers dualer Berufsausbildung schon immer eine Rolle gespielt. Es ist inzwischen mehrfach belegt, dass der Export eines Berufsbildungssystems im Sinne eines „Nachbaus“ in ein anderes Land weder möglich (DIEHL 1993; STOCKMANN 1993; STOCKMANN 1998; STOCKMANN 2000) noch sinnvoll ist, da dies erfahrungsgemäß zu keinen nachhaltigen Strukturen führt (EULER 2013; STOCKMANN/SILVESTRINI 2012). Das gilt insbesondere für die duale Berufsausbildung, so wie sie sich im deutschen Berufsbildungssystem manifestiert. Diese ist in ein komplexes Geflecht aus Arbeitsmarktinstitutionen, politischen Steuerungsstrukturen und historisch und kulturell geprägten Konzepten von Berufsbildung gebunden (GEORG 1996). Somit ist die Berufsbildung in Deutschland wie auch in anderen Ländern durch kulturelle und strukturelle Veränderungen geprägt. Das deutsche Berufsbildungssystem ist „nicht am Reißbrett entstanden, sondern das Ergebnis eines Ringens zwischen Unternehmen, Verbänden, Gewerkschaften, Kammern und staatlichen Stellen um eine jeweils zeitgemäße Form. Berufsbildung stand und steht dabei stets im Spannungsfeld der Anforderungen des Arbeitsmarkts und des Bildungssystems“ (WEISS 2013).

Fragen des Transfers sind daher niemals ohne die Einbettung in den jeweiligen soziokulturellen und sozioökonomischen Kontext zu beantworten. Somit stellt jedes Berufsbildungssystem ein Unikat dar, selbst wenn verschiedene Systeme zu Zwecken des wissenschaftlichen Vergleichs in Clustern mit ähnlichen Strukturmerkmalen gruppiert werden. Ebenso ist die Frage des Transfers keinesfalls mit dem Schlagwort „Export des dualen Systems“ gleichzusetzen. Selbst der Anspruch, das duale System als Einheit in angepasster Form zu übertragen, kann falsche Erwartungen wecken. Angemessen wäre es vielmehr, das System mit seinen zentralen Elementen zu erläutern, damit verbundene tiefere Einblicke zu erzielen und gemeinsam mit dem Partnerland in einen Beratungsprozess zur Entwicklung maßgeschneiderter Lösungen entlang der jeweiligen Bedarfslage einzusteigen.

Nichtsdestotrotz dient das duale System der beruflichen Aus- und Weiterbildung aktuell vielen Ländern als Referenzmodell, die ihre eher schulisch organisierte und primär in staatlicher Verantwortung gestaltete Berufsbildung reformieren und an den Bedarfen des Arbeitsmarkts ausrichten wollen. Sie verbinden damit die Hoffnung, neue Beschäftigungsperspektiven für ihre jungen Menschen zu schaffen und damit der gesellschaftlichen Herausforderung einer hohen Jugendarbeitslosigkeit zu begegnen.

Dieses wachsende Interesse schlägt sich auch in der internationalen Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) nieder. Im Rahmen seines gesetzlichen Auftrags unterstützt das BIBB die Bundesregierung in der internationalen Zusammenarbeit. In diesem Zusammenhang wurde im Jahr 2013 im BIBB die „Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsbildungskoooperation (GOVET)“ aufgebaut. Sie ist Teil der Strategie zur „Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand“ (2013), mit der die Bundesregierung das Auftreten und Handeln deutscher Akteure in der Berufsbildungszusammenarbeit abgestimmter und besser aufeinander bezogen gestalten möchte. Das BIBB als nationale Plattform und wissenschaftliches Institut für zentrale Themen der beruflichen Bildung in Deutschland bringt sich mit seiner Sachkenntnis und Beratungserfahrung in die Ausgestaltung der bilateralen Zusammenarbeit des BMBF mit seinen Partnerländern ein. Dieses sind neben wichtigen außereuropäischen Staaten wie Indien, China und Südafrika auch die EU-Staaten Griechenland, Italien, Lettland, Portugal und Slowakei, die sich im Rahmen des Berliner Memorandums aus dem Jahr 2012 auf einen engen Austausch mit der Bundesrepublik Deutschland in Fragen der beruflichen Bildung verständigt hatten.¹

Eine Beratung der Partnerländer erfolgt entlang der fünf Kernprinzipien, auf die sich die zentralen Anspruchsgruppen in der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit verständigt haben: Dieses sind (1) die Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft im Sinne einer sozialpartnerschaftlichen Verantwortung und Beteiligung an der beruflichen Bildung, (2) das Lernen im Arbeitsprozess, (3) die Akzeptanz nationaler Standards, (4) die Qualifizierung eines professionell aufgestellten Berufsbildungspersonals (in Betrieb und Schule) sowie (5) die

1 Diese Vereinbarungen wurden 2012 in einem Memorandum of Understanding abgeschlossen und seit 2015 nach und nach erneuert und aktualisiert.

institutionalisierte Forschung und Beratung. Diese Elemente vermitteln die zentralen Eckpunkte eines dualen Berufsbildungssystems und spannen damit das Themenspektrum für Wissenstransfer und Beratung auf. In ihrer Gesamtheit leisten sie eine wichtige Orientierung für einen kohärenten deutschen Ansatz in der Berufsbildungszusammenarbeit.

Eingebettet sind diese Entwicklungen in die strategischen Initiativen der EU-Kommission insbesondere in die Europäische Allianz für Lehrlingsausbildung (European Alliance for Apprenticeships; EUROPEAN COMMISSION u. a. 2013), die sich zur Aufgabe setzt, die betriebsbasierte Ausbildung innerhalb der EU zu fördern. Weitere europäische Projekte werden im Rahmen von Erasmus Plus z. B. mit Italien, Griechenland, Slowenien und Portugal durchgeführt. Es geht darum, unter der Leitung der zuständigen Stellen in den Ländern mit der Unterstützung des BIBB Reformansätze zu entwickeln, die sich möglicherweise am deutschen „Modell“ orientieren, allerdings auf Gegebenheiten des jeweiligen Landes und bereits geplante Reformen aufbauen.²

Reformansätze werden in diesen Ländern in unsicheren Zeiten entwickelt. So sind beispielsweise in Griechenland zwischen 2012 und 2016 vier Gesetze bzw. Dekrete, die für die Berufsbildung relevant sind, verabschiedet worden; in Italien waren es zwei. Alle diese Texte zeugen von der Reformwilligkeit der Entscheidungsträger; sie wurden von den Regierungen in Konsultation mit den Sozialpartnern entwickelt, allerdings nach anderen Verhandlungsregeln als in dem deutschen Berufsbildungssystem. Denn Konsultation mag Lesung, Anhörung oder kritische Auseinandersetzung mit oder ohne Konsenswillen bedeuten.³

Demzufolge ist bei allen Beteiligten ein umfassendes Wissen sowohl über die Berufsbildungssysteme und Qualifikationssysteme der Länder als auch über die darunterliegenden Annahmen, informellen Regeln, Normen, Konventionen und Erwartungen notwendig. Country Reviews durch internationale und europäische Organisationen wie OECD oder Cedefop⁴ liefern zwar strukturierte Beschreibungen und Empfehlungen, allerdings umfassen sie nicht die für Innovationen notwendige Erklärungen zu den Merkmalen der jeweiligen Systeme oder einen erläuternden historischen Rückblick. Dies kann am Beispiel des Verständnisses von Regionalisierung bzw. Föderalismus dargestellt werden: In Deutschland wird darunter die Zuständigkeit der Länder (schulischer Teil) und des Bundes (betrieblicher Teil) verstanden. In Portugal oder Italien ist unter diesem Begriff teilweise eine 80-Prozent-Zuständigkeit der Regionen für die Berufsbildung zu verstehen, die sowohl das schulische als auch das betriebliche Lernen betrifft. Der Begriff „Regionalisierung/Föderalismus“ bedeutet in den drei Ländern sehr unterschiedliche Zuständigkeiten z. B. bei der Finanzierung, bei Entscheidungen über Qualifikationen, Prüfungen oder Abschlüssen.

2 <https://www.bibb.de/de/25377.php> (Stand: 09.02.2016)

3 Zu diesem Aspekt der Governance führt der Arbeitsbereich 1.1 des BIBB zurzeit ein Forschungsprojekt durch (Laufzeit I/2015–IV/2018).

4 Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (<http://www.cedefop.europa.eu/de>), hier speziell das Netzwerk ReferNet

Aus diesem Grund ist der Wissenstransfer eine „*Conditio sine qua non*“ der Berufsbildungs-kooperation und bedarf einer sorgfältigen Planung und Durchführung. Er stellt allerdings für die Kooperationen eine Herausforderung dar, denn Wissenstransfer ist nicht immer sichtbar, und es ist nicht einfach, Indikatoren zu seiner Messung festzulegen. Er kann folglich nicht ohne Weiteres gemessen werden. Auch erscheint er nicht unbedingt als explizites Ergebnis der Kooperationen, sondern kann z. B. in anderen (Reform-)Prozessen oder erst deutlich später greifen. Die Europäische Kommission und die Agenturen wie das Cedefop oder die ETF⁵ setzen seit Jahren auf die Methoden des Peer Learning und der Studienbesuche zur Förderung der Berufsbildung in Europa. Ähnlich werden im Rahmen der internationalen Arbeit des BIBB Workshops, Seminare und Studienbesuche entwickelt und durchgeführt, aber auch Materialien (Apprenticeship-Toolbox⁶, Leitfäden, Handreichungen) aufbereitet. Diskussionen und Auseinandersetzungen sind meistens nur in der Dokumentation nachvollziehbar und auf andere Projekte als „codifiziertes Wissen“ übertragbar.

Die „jeweils zeitgemäße Form“ der Beratung ergibt sich aus dem Wissenstransfer zwischen den Kooperationspartnern unter Berücksichtigung notwendiger in der Regel vom Partner vorgenommener konzeptioneller Adaptionen. Der Wissenstransfer führt damit auf der Ebene der operativen Umsetzung zu Mischlösungen (hybriden Lösungen). In einer langfristigen Betrachtungsweise kann es auch zu Veränderungen in den Rahmenbedingungen führen. Unter der Vielfalt der beteiligten Akteure sind Schlüsselpersonen als „Treiber“ von Veränderung auf beiden Seiten erforderlich. Diese sind nicht notwendigerweise leitende Personen in den beteiligten Organisationen, sie sind aber diejenigen, die durch Reformen mit Überzeugung Projekte verfolgen und auf Hindernisse hinweisen sowie das Wissen mit anderen teilen. Denn letztendlich bilden die Berufsbildungs-kooperationen eine Wissensgemeinschaft oder *Community of Practice* (wie z. B. bei LAVE und WENGER 2008), der idealerweise alle am Reformprozess beteiligten Akteure angehören. In der Wissensgemeinschaft besteht ein gemeinsames Verständnis der grundlegenden Begriffe und Annahmen (z. B.: Was bedeutet „Ausbildung“? Welche Rolle soll die praktisch orientierte Ausbildung im Bildungssystem übernehmen?). Das Ergebnis ist ein neuer, in der Praxis (Einzelprojekte) oder dem System (Reformen auf Systemebene) des Reformlandes verankerter Problemlösungsansatz. Oftmals setzt dieser Ansatz an sorgfältig ausgewählten (Einzel-)Elementen des Berufsbildungssystems an, wie folgende Beispiele belegen: Italien setzte Reformen zunächst in einer Region (Pilotregion) um; in der Region Veneto wurden neue Ausbildungsgänge für bestimmte Branchen entwickelt. In Griechenland wurden bestimmte Branchen/Berufe und ausgewählte Berufsschulen in ein (Pilot-)Projekt aufgenommen, um neue Ansätze zu testen. Und Portugal legte den Fokus auf die betrieblichen Tutoren, ohne konkrete Ausbildungsgänge zu ändern. Auf den ersten Blick erscheinen diese „Piloten“ einen begrenzten Umfang zu haben, sie haben allerdings eine gewisse Ausstrahlung auf das ganze System

5 European Training Foundation (<http://www.etf.europa.eu>)

6 <http://www.apprenticeship-toolbox.eu>

der Berufsbildung im Sinne einer Politik- und Praxisdiffusion, sowohl national als auch international. So wird inzwischen das Veneto-Projekt in anderen Regionen Italiens reflektiert bzw. adaptiert und das Tutorenprojekt in Portugal wurde von anderen Ländern aufgegriffen.

Angesichts der zunehmenden Nachfrage nach dualer Berufsbildung weltweit ist jedoch der Bedarf nach konzeptionellen Lösungen im Hinblick auf den Transfer in der Berufsbildung erheblich gestiegen. Die Frage nach forschungsbasierten Konzepten in Ergänzung zu bewährten Beratungskonzepten stellt sich umso dringender, nachdem auch immer mehr europäische Länder, die in der Regel schulbasierte Ausbildungsmodelle haben, duale Ausbildungsstrukturen einführen wollen. Dieses Ziel wird auch von der Europäischen Kommission angestrebt und unterstützt. Diese Unterstützung zeigt sich neben der Gründung der Allianz zur Förderung der Lehrlingsausbildung (European Alliance for Apprenticeship; EUROPEAN COMMISSION u. a. 2013) auch in der Einführung der Jugendgarantie (vgl. hierzu EUROPEAN COMMISSION 2013).

Auch wenn sich in den verschiedenen Jahrzehnten unterschiedliche Schwerpunkte und Zielsetzungen in der Zusammenarbeit aufweisen lassen (GREINERT u. a. 1997), so sind doch wichtige Erfahrungen gemacht worden, die für die aktuellen Vorhaben und Projekte Informationen und Hilfestellungen leisten können. Auch Erfahrungen und Überlegungen des nationalen Transfers – wie er z. B. im Rahmen der Modellversuche vorgesehen ist (z. B. TWARDY 1995, S. 225 ff.) – können hilfreiche Hinweise für einen erfolgreichen Wissenstransfer sowie den Transfer von Programmen und Produkten liefern. Diese Erfahrungen sollen in diesem Buch aufbereitet werden.

Neben eher praktisch orientierten Ansätzen der Berufsbildungskoooperationen gibt es auch unterschiedliche theoretische Ansätze und Modelle, die sich mit der Frage des Transfers (nicht nur, aber auch) in der Bildungskoooperation auseinandergesetzt haben. Diese sollen hier ebenfalls aufgegriffen werden. Das Buch gliedert sich daher in drei große Teile und eine Zusammenfassung:

B Theoretische Überlegungen zum Thema – Transfer in Berufsbildungskoooperationen

Zu Beginn werden grundlegende Hintergründe des Transfers in Berufsbildungskoooperationen von *Marthe Geiben* dargestellt. Daher steht zu Beginn eine Skizze der Entwicklung der Berufsbildungskoooperation in Deutschland. Anschließend wird der Frage nachgegangen, was unter „Transfer“ und „Wissenstransfer“ zu verstehen ist und woher der Begriff kommt. Anschließend werden ausgewählte theoretische Modelle des Transfers in (Berufs-) Bildungskoooperationen dargestellt. Diese werden einander gegenübergestellt und miteinander verglichen.

C Reflexionen verschiedener Kooperations- und Transferansätze aus Sicht der (deutschen) Berufsbildungsforschung

Überlegungen von *Philipp Grollmann* eröffnen diesen Teil des Buches. Er setzt sich mit unterschiedlichen Formen dualen Lernens auseinander und zeigt auf, dass es nicht nur die eine deutsche Lösung für eine duale Ausbildung gibt.

Anschließend an diese Überlegungen stellt *Dorothea Schemme* den Transfer im nationalen Kontext der Modellversuche in Deutschland dar. Vor dem Hintergrund des abgeschlossenen Modellprogramms „Entwicklung und Sicherung der Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung“ skizziert sie ausgewählte Strategien, Ergebnisse und Erkenntnisse zum Transfer von erzielten Bildungsinnovationen.

Zum Abschluss dieses Teils wird *Matthias Pilz* die Ergebnisse einer Studie darlegen, die das Ausbildungsverhalten deutscher und indischer Unternehmen in Indien vergleicht. Die Studie zeigt auf, dass auch Unternehmen, die duale Strukturen kennen und diese für gut erachten, diese in bestimmten Kontexten nur bedingt umsetzen können, und weist somit auf Chancen und Grenzen des Transfers in der internationalen Berufsbildungskoope-ration hin.

D Beispiele aus der Praxis

In diesem Teil des Buches werden ausgewählte Beispiele der Zusammenarbeit und des Transfers aus unterschiedlichen Zeiten und unterschiedlichen Kontexten dargestellt.

Christiane Eberhardt und *Olga Shcherbak* stellen am Beispiel der Aktivitäten in der Ukraine zu Beginn bis Mitte der 1990er-Jahre Aktivitäten der sog. TRANSform-Projekte dar und reflektieren die Ergebnisse aus heutiger Sicht.

Thomas Schröder stellt anschließend die Erfahrung aus der Etablierung eines Netzwerkes von Hochschulen im asiatischen Raum dar, die die Qualität der Ausbildung beruflicher Lehrkräfte sowie der Berufsbildungsforschung verbessern wollen.

Eine eher übergreifende Sicht nehmen die folgenden beiden Beiträge ein: *Michael Schwarz* und *Bettina Janssen* beschreiben das Vorgehen im Rahmen des Advisory Services des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) anhand ausgewählter Beispiele und reflektieren förderliche und hemmende Faktoren in diesen Kooperationen. Einen vergleichbaren Ansatz verfolgt auch *Silvia Niediek*, die den Ansatz von iMove darstellt, einem Arbeitsbereich des BIBB, der deutsche Weiterbildungsanbieter bei der Erschließung internationaler Märkte unterstützt.

E Zusammenfassung und Abschluss

Am Ende des Buches werden die verschiedenen Teile des Buches miteinander verknüpft und die darauf aufbauenden möglichen Implikationen für Berufsbildungskoope-rationen aufgezeigt.

Im ersten Schritt werden die verschiedenen Ansätze zusammengefasst. Dieser Abschnitt soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede der dargestellten Praxisbeispiele sowie die Besonderheiten internationaler Berufsbildungskoooperationen herausarbeiten, die die Grundlage für den letzten Teil des Buches darstellen.

Anschließend werden die theoretischen und praktischen Ansätze einander gegenübergestellt und die Frage nach der Anwendbarkeit dieser ausgewählten theoretischen Ansätze für die tägliche Zusammenarbeit diskutiert. Darauf aufbauen werden mögliche Implikationen aus operativ-praktischer Sicht sowie aus politisch-strategischer Sicht diskutiert.

Literatur

- DEUTSCHER BUNDESTAG: Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Berlin 2013. – URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714352.pdf> (Stand: 10.08.2017)
- DIEHL, Manfred: Probleme beim Transfer des dualen Systems in Länder der Dritten Welt. Das neue Sektorkonzept für die Berufsbildungshilfe der Bundesrepublik. In: Die berufsbildende Schule, 45 (1993) 3, S. 93–98
- EULER, Dieter: Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh 2013. – URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-duale-system-in-deutschland-1/> (Stand: 10.08.2017)
- EUROPEAN COMMISSION: Council Recommendation of 22 April 2013 on establishing a Youth Guarantee. Brussels 2013. – URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=EN) (Stand: 10.08.2017)
- EUROPEAN COMMISSION; EUROPEAN SOCIAL PARTNERS; COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: European Alliance for Apprenticeships. Declaration of the European Social Partners, the European Commission and the Lithuanian Presidency of the Council of the European Union. Brussels, Leipzig 2013. – URL: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/joint-declaration_en.pdf (Stand: 28.06.2014)
- GEORG, Walter: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: GREINERT, WOLF-DIETRICH (Hrsg.): 30 Jahre Berufsbildungshilfe. Berlin 1996
- GREINERT, Wolf-Dietrich u. a. (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden 1997
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne: Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge 2008
- MASLANKOWSKI, Willi; PÄTZOLD, Günter: Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit 1956–1970. Bad Honnef 1986
- STOCKMANN, Reinhard: Dreißig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung: Programme, Konzepte und ihre Umsetzung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 10 (1993) 2, S. 299–323
- STOCKMANN, Reinhard: Transferierbarkeit dualer Systemelemente in Länder der Dritten Welt. Eine Querschnittsanalyse von GTZ-geförderten „Dualprojekten“. In: SCHÜTTE, Friedhelm; UHE, Ernst (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Berlin, Bonn 1998, S. 83–104

- STOCKMANN, Reinhard: Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der Volksrepublik China. Wiesbaden 2000
- STOCKMANN, Reinhard; SILVESTRINI, Stefan: Synthese und Meta-Evaluierung Berufliche Bildung 2011. Berufliche Bildung. Saarbrücken 2012. – URL: <https://www.giz.de/de/downloads/giz2011-de-synthesebericht-berufliche-bildung.pdf> (Stand: 09.02.2016)
- TWARDY, Martin (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung [Beiträge des 6. Symposiums Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, 5./6. Oktober 1994 an der Universität zu Köln]. Köln 1995
- WEISS, Reinhold: Vom Wissen über die Ursprünge. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 42 (2013) 3, S. 3

B Theoretische Überlegungen zum Thema – Transfer in Berufsbildungskoooperationen



Marthe Geiben

▶ 1. Geschichtliche und begriffliche Annäherung an die Thematik

1.1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Transfer in Berufsbildungsk Kooperationen ist nicht neu. Sowohl im deutschsprachigen als auch im englischsprachigen Kontext gibt es seit langer Zeit immer wieder Veröffentlichungen, die sich dem Thema widmen. Dieser Beitrag widmet sich daher zwei Schwerpunkten: Zunächst soll er die historische Entwicklung der Zusammenarbeit Deutschlands im Bereich der Berufsbildungsk Kooperation nach dem Zweiten Weltkrieg skizzieren. Daran anschließend wird dann der Begriff des Transfers sowohl im deutschen als auch im englischen Gebrauch näher betrachtet werden.

1.2 Entwicklung der Berufsbildungsk Kooperation und -zusammenarbeit Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg

1.2.1 Historische Darstellung der Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands außerhalb Europas

Die Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands hat ihren Beginn in der Entwicklungszusammenarbeit. Erste Kooperationen starteten bereits in den 1950er-Jahren. Mit Beginn der Entwicklungszusammenarbeit lag der größte Förderschwerpunkt im Bereich „Bildung“; das gilt bis heute. Dieser Teil der Berufsbildungszusammenarbeit wird zu großen Teilen von der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) bzw. ihren Vorgängerorganisationen (GTZ, InWEnt, DED)¹ wahrgenommen. Viele Länder, in denen noch vor einigen Jahren Entwicklungsarbeit geleistet wurde, haben sich inzwischen in Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung von „reinen Entwicklungsländern“ zu Schwellenländern oder gar zu Industrienationen weiterentwickelt (z. B. Indien, Saudi-Arabien). In Bezug auf das Ausbildungssystem und -niveau haben sie jedoch weiterhin den Bedarf und den Wunsch, sich weiterzuentwickeln. Hier setzt unter anderem der Advisory Service des BIBB an. Das BIBB berät seit 1994 Länder bei der Reform ihrer Berufsbildungssysteme, wenn sie dies wünschen.

¹ Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH, Deutscher Entwicklungsdienst

Als problematisch bei den frühen Ansätzen der Berufsbildungsk Kooperation der Entwicklungszusammenarbeit ist anzumerken, dass die existierenden Bildungssysteme als sehr ähnlich bis gleich dargestellt wurden; für die Zusammenarbeit wurde ein „prototypisches Modell“ einer technisch-gewerblichen Schule entwickelt, welches (mit möglichen Adaptionen) für alle Länder angewandt werden sollte. Dadurch wurde der Bedarf des jeweiligen Landes nur bedingt berücksichtigt, und der Schwerpunkt der Förderung lag oft auf solchen Berufen, die im Interesse der deutschen Industrie vor Ort lagen. Dies kann eine Erklärung dafür sein, dass eine Evaluation der Projekte der Entwicklungszusammenarbeit seitens der GIZ (ehemals GTZ) Ende der 1990er-Jahre den Erfolg der ausgewählten Projekte sehr nüchtern gesehen hat. Auch wenn bei der Projektinnovation und Durchführung meist gute Ergebnisse erzielt wurden, so ist doch gerade im Bereich der Diffusion und Nachhaltigkeit ein meist nur mittleres bis sogar schlechtes Ergebnis der Evaluation zu erkennen (STOCKMANN 1998).

Lenkt man den Blick der Berufsbildungszusammenarbeit im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit auf dieses Jahrtausend, so lassen sich zusammenfassend folgende Aspekte festhalten, die den Kern der Zusammenarbeit ausmachen:

- A. „Beitrag zur Durchführung von Wirtschaftsreformen und Aufbau der Marktwirtschaft (WiRAM)
- B. Armutsreduzierung
- C. Genderdifferenzierung
- D. Erzielung von nachweisbaren positiven Beschäftigungseffekten
- E. Durchführung von Bedarfsanalysen
- F. Entwicklung von Angeboten im ‚non-formalen‘ Bereich, um größere Bevölkerungsgruppen zu erreichen
- G. Breitenwirksamkeit
- H. Mehrebenenansatz
- I. Vernetzung mit Fördermaßnahmen in anderen Sektoren (z. B. Industrie- und Wirtschaftsförderung, Regionalentwicklung, Arbeitsmarktpolitik)
- J. Intensivierung von Public-Private-Partnership (PPP)
- K. Steigerung der Problemlösungskompetenz der Partnerorganisationen
- L. Arbeitsmarktorientierung und Verknüpfung mit arbeitsmarktpolitischen Instrumenten (z. B. Arbeitsmarktinformationssystem, berufsorientierende Beratung, Aufbau von Arbeitsverwaltungen)“ (CASPARI 2011).

Auch wenn ein Mehrebenenansatz in den Projekten der Berufsbildungszusammenarbeit angestrebt wird, so ist doch ein Schwerpunkt auf den Transfer von Projekten und (mehr oder weniger) begrenzten Produkten zu erkennen (Schaffung von Netzwerken, Gründung von Schulen, Transfer von Bildungsgängen etc.). Ein Transfer auf Systemebene scheint oft erst in einem zweiten und dritten Schritt angestrebt.

1.2.2 Entwicklung der Zusammenarbeit in der (Berufs-)Bildung im europäischen Raum

Die Entwicklung der Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung im rein europäischen Kontext ist in einem anderen politischen Kontext zu sehen. Im **Europa der Nachkriegszeit** dienen intensive Bemühungen im Bildungsbereich u. a. zur „Umerziehung“ der Bürger, um einen weiteren Krieg zu vermeiden. Ziel war die Schaffung einer europäischen Identität und die Abschaffung von „Feindbildern“ (z. B. Frankreich/Deutschland als Erbfeinde). Dabei hatte die Bildungspolitik in Europa zunächst ihren Schwerpunkt auf der Berufsbildung. Vorrangiges Ziel war die Gewährleistung der vier „Grundfreiheiten“, darunter die „Freizügigkeit der Arbeitnehmer“ (BOHLINGER 2014, S. 7; MARTENS u. a. 2004, S. 4). Daher war das ursprüngliche Ziel die Harmonisierung, v. a. in Bezug auf die Ausbildungsstandards und die Abschlüsse (bis in die 1960er-Jahre). Erst in den 1970er-Jahren wurde dieses Ziel aufgegeben (Dahrendorf-Memorandum) zugunsten eines europäischen Bildungsraums mit Benchmarks, Indikatoren und (statistischen) Vergleichen. Vorrangiges Ziel war somit nicht mehr eine Harmonisierung, sondern eine Vergleichbarkeit. Diese kann zu einem Transfer derjenigen Modelle führen, die die vermeidlich besseren Ergebnisse führen (siehe die Folgen des PISA-Schocks in Deutschland). Die Besonderheit besteht darin, dass Schaffung und Koordinierung mit denselben Instrumenten erfolgen.

Erste Empfehlung zu einer stärker praktisch orientierten Berufsbildung sind auf europäischer Ebene bereits Ende der 1970er-Jahre formuliert worden. Zentrales Element der bildungspolitischen Arbeit auf EU-Ebene ist dabei die Methode der offenen Koordinierung (MOK). Dabei werden „Empfehlungen“ formuliert, die zwar nicht bindend sind, an die sich aber alle Länder halten; denn alle Länder unterzeichnen diese Empfehlungen und verpflichten sich damit, diese umzusetzen. Diese Empfehlungen basieren oft auf positiven Erfahrungen in einem Land, die in angepasster Form in den anderen Ländern ebenfalls eingeführt werden sollen. Die Souveränität der einzelnen Staaten im Bereich der Bildungspolitik wird dabei gewahrt.

Ein Wechsel ist jedoch nach der Finanzkrise von 2008/2009 zu sehen, als v. a. die südlichen europäischen Länder auf die Hilfe der EU angewiesen waren, um finanzielle und wirtschaftliche Schwierigkeiten aufzufangen (in diesem Zusammenhang sind z. B. die Aktivitäten zu sehen, die auf Grundlage des „Berliner Memorandums“ entstanden). In den 2010er-Jahren ist eine erneute Zuwendung zur (Berufs-)Bildungspolitik zu erkennen. (Berufs-)Bildung wird (wieder) verstärkt als Weg zur Sicherung der Wirtschaft eines Landes bzw. des europäischen Wirtschaftsmarktes und zur Abwendung von Arbeitslosigkeit gesehen.

1.2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Entwicklungsstränge

Ausgangslage und (politische) Zielsetzung in Transferprozessen der Entwicklungszusammenarbeit ([1] EZ) und im Kontext der Bildung eines europäischen Bildungsraumes ([2] EU) unter-

scheiden sich deutlich, zumindest im Kontext der Schaffung eines gemeinsamen Bildungsraums und der Freizügigkeit der Arbeitnehmer/-innen. Einen Sonderfall stellen Aktivitäten dar, die im Zusammenhang des Berliner Memorandums oder der Allianz für die Lehrlingsausbildung stehen. Die Aussagen zu Zielsetzung und Ausgangslage der Entwicklungszusammenarbeit (GREINERT u. a. 1997, S. 15–20; MASLANKOWSKI/PÄTZOLD 1986, S. 8) ähneln den Aussagen des Berlin-Memorandums von 2012, auch wenn dieses in einem anderen Kontext zu sehen ist.

(1) EZ

Im Kontext der EZ ist das vorrangige Ziel die Minderung der Armut und dadurch die Förderung der sozialen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2012). Zu diesem Zweck wurden zehn Punkte der Entwicklungszusammenarbeit formuliert. Die (Berufs-)Bildung ist jedoch nicht Teil dieser zehn Punkte, sondern wird in den Dienst der Wirtschaftsförderung gestellt (STOCKMANN/SILVESTRINI 2012, S. 91–92). In Bezug auf Reformen im Bereich der (Berufs-)Bildung zielt die Entwicklungszusammenarbeit auf die Veränderung des Berufsbildungssystems in einem Land, mithilfe/nach dem Vorbild eines anderen Landes. Meist handelt es sich hierbei um bilaterale Kooperationen und Einzelprojekte (auch über einen längeren Zeitraum).

(2) EU

Auch im Kontext der Entwicklung eines einheitlichen Europas wird die (Berufs)Bildung eher nachrangig behandelt mit einem gravierenden Unterschied: In der Regel werden die multilateralen Konsensentscheidungen in den einzelnen Ländern mithilfe bi- und multilateraler Kooperationsprojekte umgesetzt. Der Bereich der Bildung ist inzwischen explizit von „Homogenisierungsbestrebungen“ ausgenommen (Maastricht-Vertrag, Artikel 127), auch wenn dies zu Beginn nicht so war (Römische Verträge, Artikel 128: Auf Vorschlag der Kommission und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses stellt der Rat in Bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik auf, die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des gemeinsamen Marktes beitragen kann). Hauptziel der Aktivitäten in Europa ist nicht die Adaption eines einzelnen, gemeinsamen Bildungssystems, sondern die Schaffung eines europäischen Bildungsraums und die Mobilität der Arbeitskräfte. Trotz einer Ablehnung eines „europäischen Bildungssystems“ zielen die Bestrebungen auf eine gegenseitige Anerkennung und eine Erhöhung der Mobilität und Transparenz.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Vergleich zur Entwicklungszusammenarbeit in der europäischen Berufsbildungspolitik **unterschiedliche „Ursachen“** des Transfers von Systemen/Systemelementen gesehen werden können. Ebenfalls unterscheiden sich die **Ziele** von denen der Entwicklungszusammenarbeit. Auch wenn die hintergründigen Ziele in beiden

Kontexten vergleichbar sind (Wirtschaftlichkeit sowie die Schaffung und Stabilisierung von Frieden, s. nächsten Abschnitt), werden diese im europäischen Kontext um die Schaffung einer gemeinschaftlichen Identität ergänzt. Wesentlicher Unterschied ist allerdings, dass es sich in Europa um ein supranationales Konstrukt handelt, während in der in der EZ meist einzelne Länder in binationalen Kooperationen zusammengeschlossen sind.

Gemeinsam ist aber bei beiden Formen der Berufsbildungskooperation der **wirtschaftliche Aspekt**. Gerade in bzw. nach Krisenzeiten ist eine Hinwendung zur Bildungspolitik erkennbar, um eine gerade überstandene Krise in Zukunft zu vermeiden bzw. um aus der Krise herauszukommen. Dabei fällt der Blick oft auf Länder, in denen die Krise weniger hart zuge schlagen hat. Eine Analyse soll dann klären, warum dies so ist, und es soll der Versuch unternommen werden, diese Elemente dann zu übertragen. So kann man auch die Wirtschaftskrise der 1970er-Jahre als einen Auslöser sehen, nachdem „the demand for practical action had suddenly pushed activity forward“ (LAWN/GERK 2012, S. 38).

Eine weitere Gemeinsamkeit gibt es bei den **Methoden und Ansätzen**, die in beiden Kontexten angewandt werden. Zu den zentralen Methoden im Kontext der europäischen Berufsbildungskooperation gehören von Anfang an der Wissens- und Erfahrungsaustausch, Studienbesuche, transnationale Pilotprojekte u. Ä. (PÉPIN 2006, S. 24). Diese Instrumente finden sich auch im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit.

1.3 Begriffliche Annäherung

Um sich mit dem Thema des Wissenstransfers auseinanderzusetzen, ist es in einem ersten Schritt wichtig, sich mit dem allgemeineren Begriff des Transfers und seiner Bedeutung zu beschäftigen. Erst in einem zweiten Schritt kann man sich dann mit den Besonderheiten des (Wissens-)Transfers in der (Berufs-)Bildung auseinandersetzen.

1.3.1 Definition und begriffliche Klärung

Der Ursprung des Transferbegriffes liegt u. a. in der Politikforschung. **Im deutschsprachigen Raum** wird hier zwischen Diffusion, Transfer und Konvergenz unterschieden: Unter *Diffusion* wird dabei die Übertragung von Politiken, Programmen und Ideen innerhalb einer größeren Gruppe von Staaten oder politischen Einheiten verstanden. *Transfer* bezeichnet die Übertragung von Politiken oder Institutionen von einem Staat in einen andern. Beide Begriffe lassen sich unter dem Begriff der *Konvergenz* zusammenfassen. Dieser beschreibt die Tatsache, dass sich Politiken in unterschiedlichen Staaten einander angleichen.

Während sich die Begriffe der Diffusion und des Transfers auf den Prozess der Übertragung beziehen, betrachtet der Begriff der Konvergenz das Ergebnis dieser Prozesse. Auch die untersuchte Ebene unterscheidet sich. Das Konzept des Transfers bezieht sich eher auf die Mikro-Ebene, die beiden anderen eher auf die Makroebene (HOLZINGER u. a. 2007).

Tabelle 1: Unterschiede zwischen Politiktransfer, -diffusion und -konvergenz

	Politiktransfer	Politikdiffusion	Politikkonvergenz
Analytischer Fokus	Prozess	Prozess	Ergebnis
Abhängige Variable	Inhalt und Prozess des Politiktransfers	Übernahmesequenzen	Zu- oder Abnahme der Ähnlichkeiten nationaler Politiken
Analyseebene	Mikroebene	Makroebene	Makroebene

Quelle: eigene Darstellung

Da sich Transfer in Berufsbildungsk Kooperationen oft in internationalen Kontexten bewegt, lohnt es sich, auch einen Blick auf den **englischen** Begriff „transfer“ zu werfen. Hier werden zum einen unter dem Oberbegriff des policy transfer die beiden Begriffe policy borrowing und policy learning gefasst. Diese Begriffe unterscheiden sich nach dem Umfang der nationalen Adaptionen bei der Einführung neuer Ansätze nach einem bestehenden Vorbild. Unter *policy borrowing* ist in nach diesem Verständnis die Suche nach übertragbaren „Best-Practice“-Beispielen zu verstehen. *Policy learning* ermöglicht im Gegensatz dazu eine nationale Anpassung und versucht nicht eine unreflektierte Übernahme „von der Stange“ (RAFFE 2011). Der Ansatz des policy learnings ist in diesem Verständnis der umfassendste und bezieht das „Lernen aus der Geschichte“ mit ein. Im Kontext des policy learnings geht es z. B. auch darum, das eigene System besser zu verstehen und die unterschiedlichen Einflussfaktoren besser zu identifizieren.

Tabelle 2: Policy borrowing und policy learning

	Policy borrowing	Policy learning
Quellen	Internationale Studien Vergleichende Studien	Internationale Studien Vergleichende Studien Studien der Situation vor Ort
	Finden von transferierbaren „best practices“	Entwicklung eines national angepassten Konzeptes

Quelle: eigene Darstellung

Des Weiteren kann man die Begriffe transfer, translation und transformation unterscheiden (COWEN 2006). Dabei bezeichnet transfer die Tatsache, dass Ideen und Ansätze sich in Supra-, Trans- und internationalen Räumen „bewegen“ und verbreiten. Translation bezeichnet die „Neuinterpretation“ und Anpassung einer „Vorlage“ – also eines Beispiels aus einem anderen Land. COWEN (2006) bezeichnet dies als den „Chamäleon-Prozess“. Durch die Transformation

werden die vollendeten Anpassungen des übertragenen in das eigene System „eingebaut“. Dabei kann es sich sowohl um eine Änderung und Anpassung der Vorlage als auch um eine „Auslöschung“ der Vorlage handeln.

1.3.2 Transfer in der (Berufs-)Bildung

Eine Übertragung der Begriffe in den Bereich der **Erziehungswissenschaften** erfolgte u. a. durch PHILLIPS und OCHS (2004) und TANAKA (2005), die Modelle des Bildungstransfers aus existierenden Beispielen herleiten (s. hierzu weiter unten).

Im **deutschsprachigen** Bereich werden im Kontext der Berufsbildung v. a. zwei Begriffe verwandt: Transfer und Export. Die Thematik ist relevant, seit Deutschland sich im Bereich der Entwicklungshilfe engagiert, also seit Ende der 1950er-/Anfang der 1960er-Jahre (hierzu genauer in der historischen Darstellung). Oft werden die beiden Begriffe synonym verwendet. Wenn ein Unterschied gemacht wird, soll mit der Verwendung des Begriffes „Transfer“ deutlich gemacht werden, dass es sich nicht um eine 1:1-Übertragung aus einem Kontext in einen anderen handelt, was dem „Export“ als Fehler unterstellt wird. Betrachtet man jedoch Beschreibungen, die unter dem Schlagwort des „Berufsbildungsexportes“ veröffentlicht werden, genauer, so erfolgt auch hier keine 1:1-Übertragung. Auch wenn dies oft nicht explizit erwähnt wird, ist es aber in der Beschreibung der jeweiligen Ansätze so erkennbar. Es hat sich erwiesen, dass eine 1:1-Übertragung selbst innerhalb eines mehr oder weniger einheitlichen Systems nicht möglich ist (vgl. Modellversuche) und erst recht nicht bei einer Übertragung zwischen unterschiedlichen Systemen. Diese Auffassung vertreten auch BAUR u. a. (2013, S. 2), die der Meinung sind „transfer must reflect the existing conditions of the receiving country and must be adapted to its unique social, cultural, and economic objectives“.

Für Berufsbildungsk Kooperationen bietet sich der Begriff des „Transfers“ an, da er der am weitesten gefasste Begriff ist und sowohl in deutschsprachigen als auch in englischsprachigen Kontexten genutzt werden kann. Auch ist durch die Verwendung des Begriffes Transfer ein Fokus auf den Prozess gelegt. Das Verständnis der herausgebenden Autorin liegt dabei eher auf dem Vorgehen im Sinne eines policy learnings. Gerade im Kontext europäischer Kooperationen spielen sicherlich auch Aspekte der Politikdiffusion eine wichtige Rolle.

Fasst man die bis hier dargelegten Definitionsansätze in Bezug auf den Transfer in Berufsbildungsk Kooperationen zusammen, lässt sich folgende Definition formulieren:

Der Begriff des Transfers soll allgemein die Übertragung von Ideen, Praktiken und Produkten sowie Annahmen von einem oder mehreren Ländern in ein oder mehrere Länder bezeichnen. Dabei werden vor allen in der Europäischen Union Aspekte der Politikdiffusion eine Rolle spielen. Das ideale Vorgehen orientiert sich dabei eher am Prinzip des policy learnings als an dem des policy borrowings, auch wenn letzteres als Auslöser für eine Berufsbildungsk Kooperation dienen kann.

1.3.3 Ebenen und Inhalte des Transfers

Bei Transferprozessen (nicht nur) in der beruflichen Bildung kann zwischen unterschiedlichen Inhalten und Ebenen des Transfers unterschieden werden. Bei den Inhalten kann man mit zunehmender Komplexität unterscheiden zwischen

- ▶ Produkten (z. B. spezielle Weiterbildungsprogramme, Lehr-/Ausbildungspläne, Aus- und Weiterbildungsmaterialien wie Lehrwerke o. Ä.),
- ▶ Projekten und
- ▶ Systemen bzw. Systemelementen (z. B. Berufsbildungsberichterstattung, Dualität der Lernorte).

Die Ebenen des Transfers werden danach unterschieden, wer in den Transferprozess involviert ist:

- ▶ Lokale Ebene (z. B. Transfer zwischen zwei Bildungseinrichtungen bzw. Bildungsträgern)
- ▶ Regionale Ebene (z. B. Transfer von regional begrenzten Initiativen, Einbezug z. B. von Netzwerken oder regionalen Entscheidungsträgern)
- ▶ Nationale Ebene (z. B. im Kontext der Berufsbildungsk Kooperationen, Einbezug der nationalen Entscheidungsträger) (EBERHARDT/KUNZMANN 1997)

Verknüpft man die Inhalte des Transfers mit seinen Ebenen, so lassen sich eindeutige Zusammenhänge herstellen. So kann der Transfer von Systemen bzw. von Systemelementen nur auf der nationalen Ebene erfolgreich in Angriff genommen werden, da die relevanten Entscheidungen, die das gesamte System betreffen, i. d. R. nur hier getroffen werden können. Auf der anderen Seite ist es wenig zielführend, den Transfer von einzelnen Produkten wie Lehrmaterialien auf einer so hohen Ebene anzusiedeln. Hier ist es deutlich zielführender, auf der lokalen Ebene anzusetzen. Damit zeigt sich folgender Zusammenhang zwischen Inhalten und Ebenen des Transfers in der (Berufs-)Bildung:

Lokale Ebene	→	Produkte
Regionale Ebene	→	Projekte
Nationale Ebene	→	System (Elemente)

Ein weiterer wesentlicher Aspekt für den Erfolg eines Transfervorhabens ist die „Gleichheit“ der involvierten Partner: Es ist hierbei wichtig zu beachten, dass sich beide Seiten auf derselben bzw. einer vergleichbaren Ebene innerhalb der beiden Systeme befinden, um eine Ebenbürtigkeit zu erreichen.

Die verschiedenen Ebenen des Transfers und die dazugehörigen Inhalte finden sich in vergleichbarer Form im Positionspapier des BUNDESMINISTERIUMS FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (2012) wieder. In diesem wird zwischen Transfer auf

Mikro-, Meso- und Makroebene unterschieden. Wesentlich ist, dass alle Ebenen berücksichtigt werden sollen (sog. Mehrebenenansatz), um „Breitenwirksamkeit und eine nachhaltige Systemreform dauerhaft zu erreichen“ (S. 21).

1.3.4 Transfer von Produkten, Projekten und Systemen versus Wissenstransfer

Die bisherige Darstellung des Transfers in Berufsbildungsk Kooperationen hat sich jedoch nur wenig mit der Rolle und der Bedeutung von Wissen auseinandergesetzt. Ist anzunehmen, dass Wissen mit Produkten/Projekten gleichgesetzt werden kann? Wie sieht es beim Transfer von Systemen/Systemelementen aus? Was ist demnach Wissenstransfer? Kann Wissenstransfer mit einer Kooperation gleichgesetzt werden? Erfolgt der Wissenstransfer „en passant“ oder ist er vorgeschaltet? Muss Wissenstransfer als elementare Voraussetzung für die Implementierung von Produkten und Projekten bzw. die Reform von Systemen bzw. Systemelementen angesehen werden und dementsprechend strukturiert und geplant werden? Erfolgt der Wissenstransfer nur vom „Geber“ zum „Nehmer“? Um sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen, ist es in einem ersten Schritt wichtig, den Begriff des Wissenstransfers zu definieren:

Hier soll Wissenstransfer als die Übermittlung von Wissen über Inhalte und Praktiken des deutschen dualen Ausbildungssystems sowie des Berufsbildungssystems des jeweiligen Landes und die gemeinsame Ausarbeitung einer anwendbaren Lösung in einem betrachteten Berufsbildungskontext verstanden werden. Wissenstransfer ist somit Ausgangspunkt, um neues Wissen zu generieren. Genau wie der Transfer von Produkten, Projekten oder Systemelementen kann und muss der Wissenstransfer auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Wesentliche Ebenen sind hier nicht nur Politik und Praxis, sondern auch die Forschung. Drei Aspekte sind im Kontext des Wissenstransfers zu beachten:

1) Die Bedeutung des impliziten Wissens

Folgt man der Ansicht von SCHÖN (1983), so hat sich bei Expertinnen und Experten² ein großer Teil des Wissens im Laufe der Zeit von einer expliziten auf eine implizite Ebene verlagert. Dies ermöglicht es diesen, alltägliche und Standardsituationen effektiv(er) zu lösen. Dieses implizite Wissen und seine Anwendung sind dann allerdings nur in vergleichbaren Situationen anwendbar. Ändert sich die Situation bzw. die Ausgangslage, muss auch das Wissen aktualisiert werden. Die aktuellen Probleme in den Ländern, die eine Berufsbildungsk Kooperation eingehen, um z. B. ihr System zu reformieren, stellen eine veränderte Situation dar. Daher sind sie nicht mehr ohne Weiteres mithilfe des impliziten Wissens und der dazugehörigen Anpas-

2 Für den Kontext der internationalen Berufsbildungsk Kooperation werden alle am Kooperationsprozess beteiligten Akteure als Expertinnen und Experten verstanden. Dazu gehören die nationalen Berufsbildungsexpertinnen/-experten und Praktiker/-innen (z. B. die Mitglieder der unterschiedlichen Arbeitsgruppen, Teilnehmende an „Fact-Finding Missions“) sowie die politischen Entscheidungsträger des jeweiligen Reformlands.

sungsprozesse zu lösen. Es wird somit notwendig, dieses implizite Wissen zu reflektieren, zu überprüfen und an den neuen Kontext anzupassen. Dazu muss im ersten Schritt das implizite Wissen wieder explizit gemacht werden. Dies bezieht sich dabei auf alle am Wissenstransfer beteiligten Personen (sowohl von Geber- als auch von Nehmerseite). Von besonderer Bedeutung ist es hier z. B., zugrunde liegende Grundannahmen (z. B. Berufsprinzip), Mechanismen und Selbstverständnisse/Rollenverständnisse (z. B. Rolle der Gewerkschaften in einer Gesellschaft, [Zwangs-]Mitgliedschaft in einer Kammer in Deutschland etc.) zu verdeutlichen und diese auszutauschen.

2) Richtung und Verlauf des Wissenstransfers

Wissenstransfer ist weder eine „Einbahnstraße“ noch ein linearer Prozess. Vielmehr handelt es sich um einen wechselseitigen Austausch zwischen den Akteuren unterschiedlicher Berufsbildungssysteme und begleitet die unterschiedlichen Phasen des Kooperationsprozesses. Er endet nicht an einem bestimmten Punkt, sondern läuft unterschwellig permanent mit. Das Ergebnis des Transferprozesses ist eine Wissensgemeinschaft, der alle am Reformprozess Beteiligten angehören. In der Wissensgemeinschaft besteht ein gemeinsames Verständnis der grundlegenden Begriffe und Annahmen (z. B.: Was bedeutet in unserem Kontext „Ausbildung“? Welche Rolle soll die praktisch orientierte Ausbildung im Bildungssystem übernehmen?). Dieses Wissen ist kein festes, sondern ein dynamisches Konstrukt.

Hier lässt sich ein Anschluss an die Theorie des double loop learning nach Agyris oder auch an die Theorie der Forschung im Kontext der Praxis nach Schön herstellen: Beiden gemeinsam ist, dass Lernen bzw. der Forschungsprozess durch ein Problem ausgelöst wird. Eine Situation kann nicht mehr anhand gewohnter Prozesse und Erfahrungen gemeistert werden (genauer hierzu s. Kapitel „Transfermodelle“ in diesem Band).

3) Wissenstransfer erfolgt während des gesamten Kooperationsprozesses

Wissenstransfer ist eine wichtige Voraussetzung, um ein gemeinsames Arbeiten in den Kooperationen zu ermöglichen. Somit ist er ein wichtiges Element, das der konkreten Arbeit vorangeschaltet sein muss, um ein gemeinsames Verständnis und eine Wissensgemeinschaft (s. weiter hinten) zu ermöglichen. Dies ist dabei immer an der konkreten Arbeit in den Projekten orientiert. Im Laufe der Arbeit, wird der Wissenstransfer weitergeführt und somit die Übertragung impliziten Wissens in explizites Wissen und umgekehrt ermöglicht. Dabei nimmt sein Umfang jedoch zugunsten der konkreten Arbeit ab, wird aber nie vollständig beendet.

Im Rahmen der Berufsbildungsk Kooperationen steht eine Reihe von Instrumenten für den Wissenstransfer zur Verfügung: Bi- und multilaterale Steuerungsgruppen, Austausch von Unterlagen über die jeweiligen Berufsbildungssysteme, Arbeitstreffen, Datenerhebung, Studienbesuche und gemeinsame Projekte sind Formate, die die Kommunikation über Konzepte, Politik und Praxis der Berufsbildung ermöglichen. Wie sehr oft im interkulturellen Kontext hängt die Kommunikation dabei nicht nur von der fremdsprachlichen Fähigkeit der Teilneh-

menden ab, sondern auch wesentlich von der Expertise über das eigene und das fremde Berufsbildungssystem sowie der Empathie. Weiter handelt es sich bei Kultur nicht nur um die „Landeskultur“, sondern im Sinne einer Multikulturalität z. B. um die Berufsbildungs- oder Branchenkultur.

Abbildung 1: Verhältnis von Wissenstransfer und Umsetzung im Kooperationsprozess



Quelle: eigene Darstellung

Eine wesentliche Problematik im Wissenstransfer zeigt sich in der Messung des Erfolges. Anders als z. B. beim Transfer von Produkten kann man nicht direkt messen, ob eine „gemeinsame Wissensgemeinschaft“ entstanden ist. Der Wissenstransfer ist folglich nicht immer sichtbar. Er kann daher nicht immer gemessen werden und erscheint nicht unbedingt als explizites Ergebnis der Kooperationen. Zusätzlich ergibt sich bei der Messung das Problem, dass Partner in der Regel konzeptionelle Adaptionen vornehmen, die z. B. aus den besonderen Bedingungen vor Ort oder aus der Kenntnis anderer „konkurrierender“ Konzepte resultieren können.

Oft zeigen sich Auswirkungen erst deutlich später und teilweise auch anders, als es die „Geber“ zu Beginn evtl. angedacht oder erhofft hatten (vgl. hierzu auch SCHEMME in diesem Band). Der Wissenstransfer führt damit auf der Ebene der konkreten Realisierung zu hybriden Lösungen. Eindeutig messbare Indikatoren sind oft nicht formulierbar, und somit kann es auch kaum unmittelbar messbare (Miss-)Erfolge geben. Auch muss der Prozess der Anpassung des neuen Wissens an die eigenen Strukturen, Theorien und Annahmen angepasst werden (Translation i. S. v. COWEN, s. weiter oben; vgl. auch IOAMIDOU [2011]).

Eine weitere Problematik stellt sich in Bezug auf den zeitlichen Rahmen der Berufsbildungsk Kooperationen: Der Wissenstransfer braucht Zeit, Politik dagegen ist an schnellen Ergebnissen interessiert. Da es sich bei den Projekten der internationalen Berufsbildungsk Kooperation um Strukturreformen auf Systemebene handelt, sind nachhaltige Resultate nicht kurz, sondern allenfalls mittel- oder langfristig zu erwarten. Insbesondere ist kein kurzfristiger Rückgang der Jugendarbeitslosigkeit als alleinige Wirkung der Berufsbildungsk Kooperation zu erwarten. Dies ist den Akteuren im jeweiligen Partnerland bewusst; daher sind z. B. die zuständigen Stellen der Partnerländer immer in die jeweiligen Kooperationen eingebunden, die mit ihnen gemeinsam vereinbart wurden, und auf das Ziel einer Steigerung der Qualität der Berufsbildung ausgerichtet. Diese sind Teil der Wissensgemeinschaft.

Literatur

- BAUR, Michaela; HUMMELSHEIM, Stefan; RUDOLPH, Claudia: Berufsbildung und Arbeitsmarkt: Schlüsselindikatorenbefragung 2013. Ergebnisse der Befragung aller GIZ Ländervorhaben. Bonn/Eschborn 2013
- BOHLINGER, Sandra: Steuerungsprinzipien und -mittel europäischer Berufsbildungspolitik. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (2014) 25
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG: Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Positionspapier. 2012.
- CASPARI, Alexandra: Meta-Evaluation & Evaluationssynthese 2011 – Hauptbericht Querschnittsauswertung dezentraler Evaluierungen der Human Capacity Development Programme des Jahres 2010. Bonn 2011
- COWEN, Robert: Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. In: Oxford Review of Education, 32 (2006) 5, S. 561–573
- EBERHARDT, Christiane; KUNZMANN, Margret: Transfer und Transformationsprozesse in der Berufsbildung Mittel- und Osteuropas. Möglichkeiten und Bedingungen des Innovatiostransfers. Berlin und Bonn 1997
- GREINERT, Wolf-Dietrich u. a. (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden 1997
- HOLZINGER, Katharina; JÖRGENS, Helge; KNILL, Christoph (Hrsg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Wiesbaden 2007
- IOAMIDOU, Alexandra: Governance im transnationalen Bildungsraum: Von der nationalstaatlichen Steuerung zur transnationalen Governance. In: SCHMID, Josef u. a. (Hrsg.): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Baden-Baden 2011, S. 267–286
- LAWN, Martin; GERK, Sotiria: Europeanizing Education governing a new policy space. Oxford 2012
- MARTENS, Kerstin u. a.: Comparing Governance of International Organisations – The EU, the OECD and Educational Policy. TranState Working Papers. Bremen 2004. – URL: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10980> (Stand: 10.08.2017)
- MASLANKOWSKI, Willi; PÄTZOLD, Günter: Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit 1956–1970. Bad Honnef 1986
- PHILLIPS, David; OCHS, Kimberly: Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. In: British Educational Research Journal 30 (2004) 6, S. 773–784
- RAFFE, David: Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems. CES Briefings. Edinburgh 2011. – URL: <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief057.pdf> (Stand: 10.08.2017)
- SCHÖN, Donald A.: The reflective practitioner how professionals think in action. New York 1983
- STOCKMANN, Reinhard: Transferierbarkeit dualer Systemelemente in Länder der Dritten Welt. Eine Querschnittsanalyse von GTZ-geförderten „Dualprojekten“. In: SCHÜTTE, Friedhelm; UHE, Ernst (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Berlin, Bonn 1998, S. 83–104
- STOCKMANN, Reinhard ; SILVESTRINI, Stefan: Synthese und Meta-Evaluierung Berufliche Bildung 2011. Berufliche Bildung. Saarbrücken 2012. – URL: <https://www.giz.de/de/downloads/giz2011-de-synthesebericht-beruflichebildung.pdf> (Stand: 09.02.2016)
- TANAKA, Masahiro: The cross-cultural transfer of educational concepts and practices a comparative study. Oxford 2005
- Eine Auflistung aller europäischen Verträge findet sich unter: <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/20150201PVL00022/EP-und-Vertr%C3%A4ge> sowie unter: https://europa.eu/european-union/law/treaties_de (Stand: 10.08.2017).

Marthe Geiben

▶ 2. Transfermodelle in der (Berufs-) Bildungskooperation

2.1 Transfermodelle im englischsprachigen Raum

Transfer im Bereich der Bildung aus einer theoretischen Sicht wurde bis zu Beginn dieses Jahrtausends überwiegend in der englischsprachigen Literatur thematisiert. Die neusten Ansätze hier stammen einmal von Masahiro TANAKA (2005) sowie von David PHILLIPS und Kimberly OCHS (2004).

TANAKA bezeichnet den Prozess des Transfers als „transformation“; er geht immer von einer gewissen Anpassung an die nationalen Gegebenheiten aus. Dabei unterscheidet er zwischen „translational transformation“ und „implementational transformation“. Bei Ersterer spielen die sog. „Vermittler“ (transmitters) eine wichtige Rolle. Damit bezeichnet TANAKA diejenigen Akteure, die Bildungskonzepte und -praktiken von einer Kultur in eine andere transportieren (z. B. Politiker). Er unterscheidet zwischen „importing transmitters“, die aufgrund von Auslandsaufenthalten Ideen in das eigene Bildungssystem einbringen, und „exporting transmitters“, die Ideen aus dem eigenen Bildungssystem in andere Systeme einbringen, typischerweise z. B. in kolonialisierten Gebieten. Er geht des Weiteren davon aus, dass die jeweiligen Vermittler sich Hilfe von außerhalb (importing transmitters) bzw. innerhalb (exporting transmitters) nehmen können. In diesem Fall spricht TANAKA von einer „doppelten Vermittlung“ (double transmission).

Bei der „implementational transformation“ spielen die sog. „receivers“ eine wichtige Rolle. Das sind diejenigen Akteure, die Bildungskonzepte und -praktiken in einem Land umsetzen (also z. B. Forscher/-innen, Bildungspersonal etc.). Diese passen die zu übertragenen Konzepte und Praktiken an die nationalen Begebenheiten an („indigenisation“). Dabei kann zwischen zwei Formen der Anpassung unterschieden werden: „translational indigenisation“, die die Konzepte und Praktiken anpassen, um eine Umsetzung erleichtern. Es kann aber auch vorkommen, dass Transmitter versuchen, über eine „implementational indigenisation“ solche Anpassung zu erschweren oder zu verhindern.

TANAKA legt seinen Analyseschwerpunkt auf das Verhältnis von „Geber“ und „Nehmer“ sowie den Auslöser des Transferprozesses. Dieses Verhältnis hat er in Form eines Modells festgehalten. Dabei unterscheidet er zwischen Import und Export von Bildungssystemen bzw. von Systemelementen. Diese differenziert er nach liberalen und autoritären Formen.

Abbildung 1: Akteure der Transformation nach TANAKA

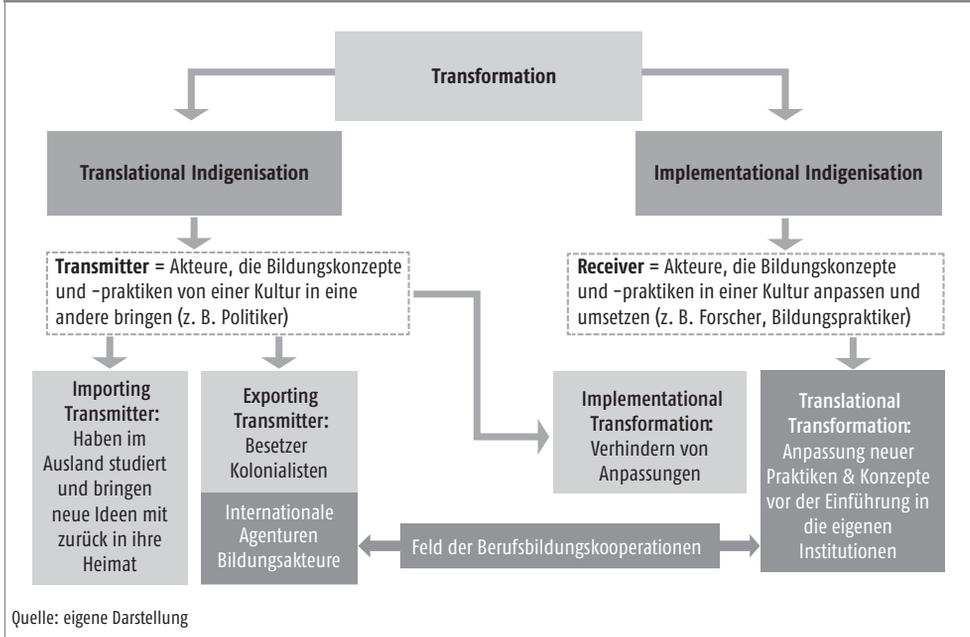
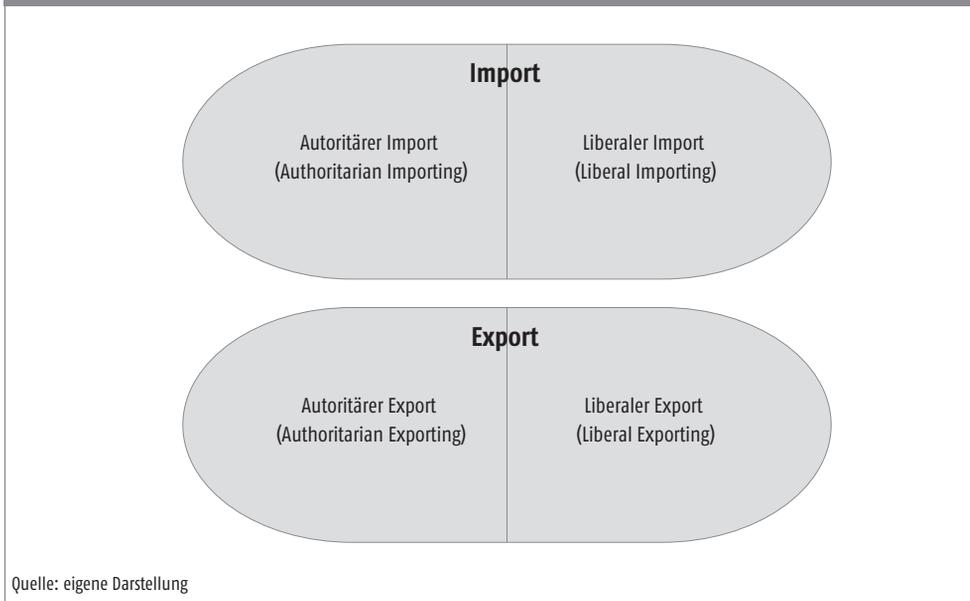


Abbildung 2: Vier Formen des Transfers nach TANAKA

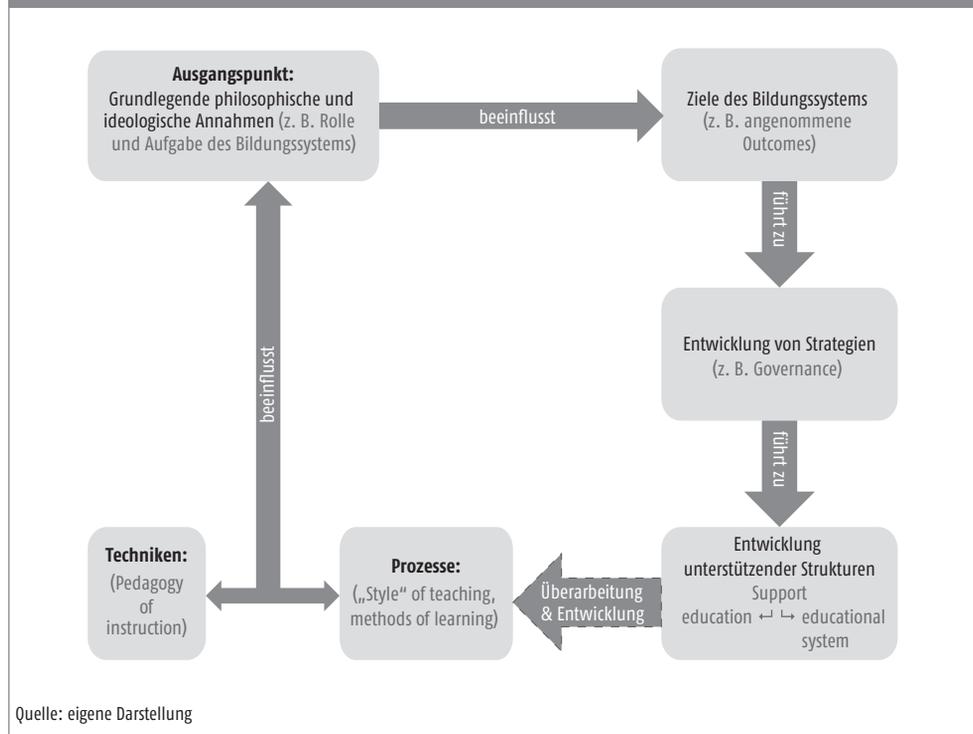


Die wesentliche Unterscheidung zwischen liberalen und autoritären Formen ist dabei die Offenheit gegenüber landesspezifischen Anpassungen. Während die Vermittler diese in autoritären Formen unterbinden, stehen sie ihnen in liberalen Formen offen(er) gegenüber.

Seiner Meinung nach ist ein Transfer dann erfolgreich, wenn er im Rahmen eines liberalen Imports bzw. liberalen Exports und in Form einer translational transformation erfolgt. Gehen wir davon aus, dass bei einem Import die Nehmer aktiv eine Veränderung wünschen, ist dies sicherlich eine gute Voraussetzung für eine nachhaltige Implementierung. Dabei ist der Einbezug von exporting transmitters i. S. einer double transmission durchaus möglich. Im Rahmen von Berufsbildungskoooperationen sind hier die internationalen Agenturen und Bildungsakteure in einen solchen Transfer involviert.

PHILLIPS und OCHS (2002; 2004) betrachten stärker den Prozess, anhand dessen sich die Bildungspolitik eines Landes weiterentwickelt. Sie gehen vom Prinzip des „policy borrowing“ aus und legen ihren Fokus auf den Aspekt der „cross-national attraction“. Damit bezeichnen PHILIPPS und OCHS die Tatsache, dass sich ein Land für Aspekte des Bildungssystems eines anderen Landes interessiert und dies ein Auslöser für dessen Übernahme bzw. die Übernahme von Teilelementen darstellt.

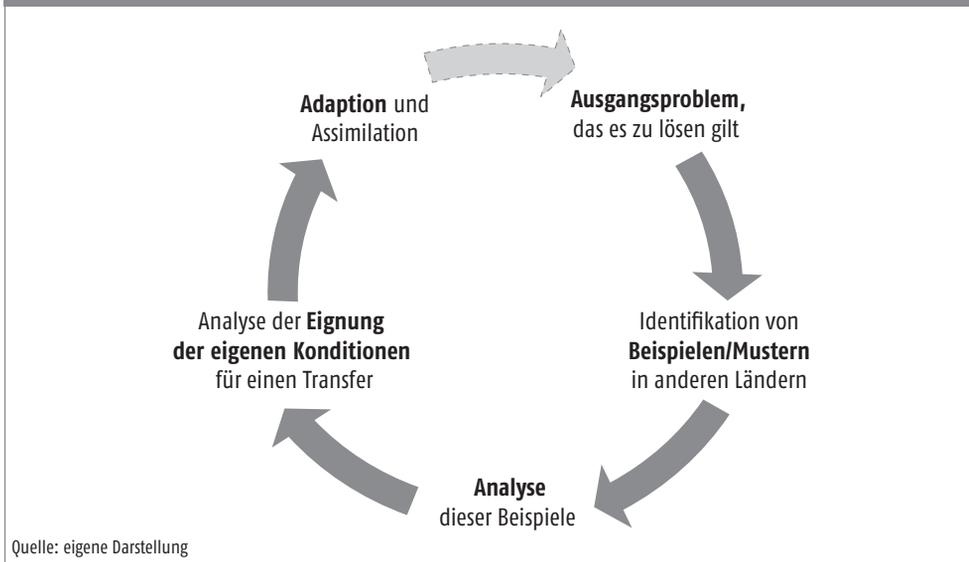
Abbildung 3: Modell der Entwicklung von Bildungspolitik nach PHILLIPS und OCHS (2002)



PHILIPPS und OCHS gehen davon aus, dass der gesamte Prozess auf grundlegenden philosophischen und ideologischen Annahmen aufbaut, z. B. der Rolle und Aufgabe des Bildungssystems und der Stellung der Berufsbildung innerhalb dieses Systems. Diese Grundannahmen beeinflussen die Ziele, die das entsprechende Bildungssystem erreichen bzw. vermitteln soll. Ausgelöst z. B. durch eine (negative) externe Evaluation (vgl. PISA-Schock in Deutschland) oder eine interne Unzufriedenheit mit dem eigenen System erfolgt die Entwicklung von zunächst globalen Strategien für das Bildungssystem. In einem weiteren Schritt werden dann unterstützende Strukturen für die globale Strategie entwickelt. Als Ergebnis der unterstützenden Strukturen werden Prozesse und Techniken innerhalb des Bildungssystems entwickelt und überarbeitet. Langfristig werden so die zugrunde liegenden Annahmen beeinflusst und können sich ggf. verändern.

Für den Prozess des Transfers bzw. des policy borrowing selber sehen PHILIPPS und OCHS eine Abfolge von fünf Schritten: Der Prozess startet mit einem Ausgangsproblem, das festgestellt wurde und das es zu lösen gilt. Im nächsten Schritt werden Beispiele und Muster aus anderen Ländern identifiziert, die für eine Lösung des Ausgangsproblems hilfreich sein könnten. Es folgen zwei Analyseschritte: die Analyse des Beispiels/der Beispiele selber im Hinblick auf ihre Bedingungen und Voraussetzungen sowie die Analyse der Eignung der eigenen nationalen/lokalen Konditionen für einen Transfer. Bei einer positiven Bewertung der ausgewählten Beispiele erfolgt in einem letzten Schritt eine Adaption und Assimilation an die eigenen Gegebenheiten.

Abbildung 4: Prozessabfolge im Transferprozess nach PHILIPPS und OCHS (2002)



Betrachtet man diese Abfolge an Prozessschritten, so fallen einige Gemeinsamkeiten mit der Abfolge der Schritte der Forschung im Kontext der Praxis nach SCHÖN (1983) auf: Auch hier startet

dingungsministerium wird oft in einem ersten Entwurf die Stärkung der Rolle der Unternehmen als Lösungsweg definiert. Dies kann quantitativ erfolgen: Mehr Unternehmen sollen Kooperationen mit den Berufsschulen aufbauen, die Unternehmen sollen längere Aufenthalte von Jugendlichen ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit den Vertreterinnen und Vertretern der deutschen Berufsbildung führt dazu, dass der Lösungsweg weiter ausdifferenziert wird. Zu der quantitativen Dimension kommt eine qualitative dazu. Das „Verständlichmachen“, dass ein Unternehmen ein Lernort, ein Teil des pädagogischen Konzepts und ein Mittel zum Erwerb einer beruflichen Kompetenz ist, bedarf des Einsatzes aller Instrumente der Berufsbildungsk Kooperation und bildet bis dato deren Kernbereich. Die Offenheit für unerwartete Konsequenzen im Rahmen der Berufsbildungsk Kooperation beinhaltet vor allem einen „Strahleffekt“ der gestarteten Projekte. So ist mit großer Sicherheit anzunehmen, dass die Projekte von vielen (wenn nicht allen) relevanten Akteuren im Feld der Berufsbildung beobachtet und verfolgt werden. Ein Strahleffekt der Projekte ist daher auf jeden Fall gegeben. Wie stark dieser Effekt jedoch sein wird und wie genau er sich auswirken wird, ist im Voraus nicht zu sagen. Es kann von einer Ablehnung und einem „Neuanfang“ in Bezug auf das „naming and framing“ bis hin zu einer Übernahme der Ergebnisse in nationale Reformprozesse reichen. So bauen z. B. in Italien die nationalen Reformen in der Berufsbildung auf den Erfahrungen der Projekte in der Berufsbildungsk Kooperation auf. Im Rahmen der Adaption und Assimilation ist der Grundsatz der Evaluation von SCHÖN zu beachten, der als wesentlichen Erfolgsfaktor ansieht, dass sich die Situation positiv verändert hat („Do we like what we get?“). Dadurch erhalten die Akteure in der letzten Phase die Freiheit, die gewählten Reformen an die nationalen und lokalen Gegebenheiten anzupassen.

2.2 Transfermodelle im deutschsprachigen Raum

Seit Beginn der letzten Wirtschaftskrise 2008 hat das Interesse an dualen Ausbildungsstrukturen wieder stark zugenommen. Viele Länder versuchen, ihr oftmals stark schulisch ausgerichtetes Berufsbildungssystem zu reformieren. Dazu bitten sie Länder um Hilfe, die ein eher duales und stärker an den Bedarfen des Arbeitsmarktes orientiertes Berufsbildungssystem haben. Infolge dieser Renaissance des Interesses an dualer Ausbildung haben sich in den letzten Jahren auch verstärkt deutschsprachige Autoren und Autorinnen mit dem Transfer von Systemelementen der dualen Berufsbildung beschäftigt (BARABASCH/WOLF 2011; BLIEM u. a. 2014; EULER 2013; HUMMELSHEIM/BAUR 2014).

Die ersten drei Autoren und Autorinnen gehen dabei weniger vom Prozess des Transfers aus als von den zu transferierenden Elementen. Gemeinsam ist allen dreien, dass sie sich auf den Transfer des dualen Systems fokussieren, wie es in den deutschsprachigen Ländern vorherrschend ist (speziell Deutschland und Österreich). Dabei sehen sie zentrale Elemente des Systems – sog. Kernelemente (in unterschiedlicher Anzahl¹) –, die einzeln und in angepasster

¹ EULER geht von elf Elementen aus, BLIEM von sieben. HUMMELSHEIM und BAUR orientierten sich an den fünf Kernprinzipien dualer Ausbildung, wie sie von edvance entwickelt und im Strategiepapier der Bundesregierung aufgeführt sind.

Form übertragen werden können. Die Komponenten werden in der folgenden Tabelle dargestellt. Orientierungspunkt sind dabei die fünf Komponenten, wie sie von edvance entwickelt und im Strategiepapier der Bundesregierung aufgenommen wurden. Die beiden anderen Ansätze werden dann nicht in der Reihenfolge wiedergegeben, die die Autoren und Autorinnen vorgegeben haben, sondern in Bezug auf die Entsprechung mit den fünf Bezugskomponenten. Soweit möglich, wurde auch ein Bezug zwischen den beiden anderen Strukturen dargestellt.

Tabelle 1: Kernelemente dualer Ausbildung nach EULER, BLIEM u. a. und HUMMELSHEIM und BAUR/ edvance		
Euler	Edvance/Dargestellt in Hummelsheim & Baur	Bliem u. a.
Berufsbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft	Zusammenarbeit von Wirtschaft und Staat	
Gemeinschaftliche Finanzierung der Berufsausbildung		Sozialpartner – insbesondere Unternehmen – sind Träger der Lehre (Governance und Finanzierung)
Alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips	Lernen im Arbeitsprozess	
Kodifizierung von Qualitätsstandards	Gesellschaftlich akzeptierte Standards	
Gesellschaftliche Akzeptanz der Berufs(aus)bildung		Lehre als attraktive Ausbildungsschiene für Jugendliche (Nachfrage – Image)
Balance zwischen Standardisierung und Flexibilisierung		
Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals	Qualifizierung von Berufsbildungspersonal	Qualität als Aufgabe aller Akteure (Mechanismen)
Entwicklung fundierter Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen	Institutionalisierte Forschung und Beratung	Lehre passt sich veränderndem Qualifikationsbedarf an (Anpassung und Innovation)
		Lehre lohnt sich für die ausbildenden Unternehmen (Kosten – Nutzen)
Breite Zielausrichtung: Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele		Berufe sind mehr als Jobs (Berufskonzept)
Zielfokus eines Ausbildungsberufs: berufliche Handlungskompetenz als Profil flexibel qualifizierter, mobiler Fachkräfte		
Komplementärangebote in schulischer bzw. außerbetrieblicher Trägerschaft		

Quelle: eigene Darstellung

Alle Autoren und Autorinnen beziehen sich auf mehr oder weniger konkrete Praxisbeispiele und Erfahrungen: BLIEM u. a. stützen ihre Überlegungen auf Erfahrungen aus einer grenzüberschreitenden Kooperation zwischen Österreich und der Slowakei, HUMMELSHEIM und BAUR auf die Arbeiten der GIZ im asiatischen Raum. EULER hingegen zieht unterschiedliche Beispiele zu den jeweiligen Komponenten hinzu.

BARABASCH und WOLF bauen ihre Überlegungen am Beispiel von Erfahrungen in China und der Türkei auf. Sie beziehen sich zusätzlich auf das hier bereits vorgestellte Modell von PHILIPPS und OCHS und ergänzen es um das Konzept der Arbeitskultur.

Auch RAUNER (2009), der aus anderen Interessengründen eine Analyse der dualen Systeme vornahm, kann in diesen Kontext einbezogen werden. Er analysierte in neuerer Zeit als einer der ersten den Kern dualer Ausbildung und stellte die Umsetzung in Deutschland der in Österreich, Dänemark und der Schweiz gegenüber, um daraus Handlungsempfehlungen für eine Reform des deutschen Systems abzuleiten.

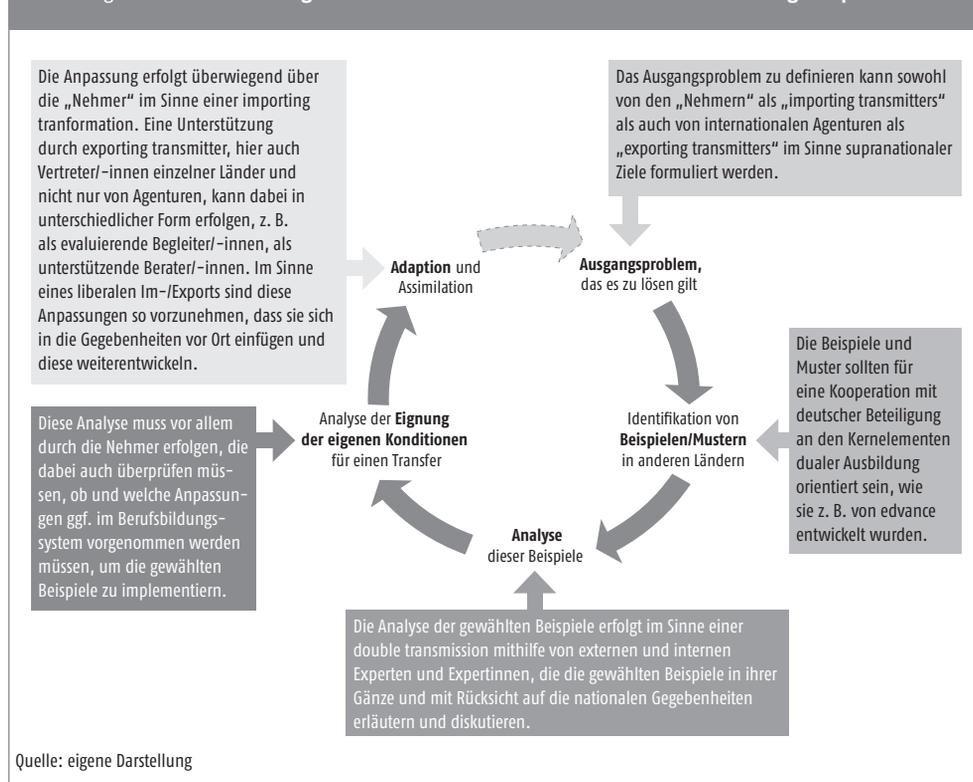
Grundsätzlich gehen die Autoren davon aus, dass eine 1:1-Übertragung nicht möglich ist, sondern dass Anpassungen an das nationale System erfolgen müssen. Während EULER eine mögliche Auswahl an Alternativumsetzungen nennt, gehen BLIEM u. a. von speziellen Fragen aus, die im Laufe des Transferprozesses geklärt werden müssen. HUMMELSHEIM und BAUER hingegen skizzieren ausgewählte Projekte und überlegen anhand dieser, welche Faktoren hilfreich bzw. hinderlich waren für eine nachhaltige Umsetzung der Projekte.

Betrachtet man den Transfer in Bildungsk Kooperationen in Europa, spielen noch weitere Faktoren eine Rolle, so z. B. die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes und die Ermöglichung der Mobilität der Arbeitnehmer/-innen. LAWN und GERK (2012) sprechen in diesem Zusammenhang von „Europeanizing Education“. Ein Aspekt ist dabei ihrer Meinung nach, dass Mobilität und der Blick über die Grenze im heutigen Europa zur Normalität geworden ist. Sie gehen davon aus, dass es durch diese Mobilität und durch bilaterale Kooperationen zu einem mehr oder weniger „natürlichen Austausch“ von Ideen und Praktiken innerhalb Europas kommt. Dies wird dadurch verstärkt, dass es zu zwei „Dopplungen“ kommt. Zum einen wird sowohl der Aufbau als auch die Steuerung eines gemeinsamen Bildungsraumes durch dieselben Instrumente betrieben: Hierzu gehört neben Benchmarks und Indikatoren auch der explizite Vergleich unterschiedlicher Systeme. Eine weitere Dopplung liegt darin, dass durch die Schaffung von Netzwerken und einem vermeintlich gemeinsamen Verständnis in diesen Räumen die Akteure gleichzeitig als Analysten fungieren. In Bezug auf LAWN und LINGARD sprechen LAWN und GRECK hier von einer „extra-national policy sphere“.

2.3 Fazit: Gemeinsame Annahmen und unterschiedliche Fokussierung der Ansätze

Alle hier aufgeführten Überlegungen gehen davon aus, dass ein Land gezielt in anderen Ländern nach Beispielen zur Reform/Veränderung des eigenen Bildungssystems sucht. Diese werden dann i. d. R. mit Beratung von außen an die nationalen Gegebenheiten angepasst. Die Überlegungen unterscheiden sich darin, dass sie entweder auf den Prozess oder die zu transferierenden Elemente oder auf die Akteure fokussieren. Ein umfassendes Modell, welches beide Aspekte mit einbezieht, ist in den gesichteten Beispielen nicht vorhanden.

Abbildung 6: Kombination ausgewählter Modelle zum Transfer in der Berufsbildungskooperation



Versucht man, die unterschiedlichen Modelle zusammenzufassen, um eine umfassende Sicht auf den Transferprozess zu erhalten, ist es schwierig, dies in einem einzelnen, umfassenden Ansatz zu machen. Es erscheint sinnvoller, die drei Aspekte des Transfers (Prozess, Elemente und Akteure) nebeneinanderstehen zu lassen und jeden einzeln als wesentlichen Aspekt des Transfers zu betrachten, ohne die jeweils anderen Aspekte zu vernachlässigen. Fasst man die

hier vorgestellten Modelle zusammen, lässt sich dies wie folgt darstellen: Bezogen auf den Prozess kann man sich an dem von PHILIPPS und OCHS entwickelten Modell orientieren, das sich in fünf Schritte ausdifferenziert. Jeder dieser Schritte beschäftigt sich entweder schwerpunktmäßig mit den zu transferierenden Elementen oder mit den involvierten Akteuren. Dabei ist der jeweils andere Part jedoch nicht vollständig ausgeblendet, spielt aber eine weniger wichtige Rolle im jeweiligen Prozessschritt. In Bezug auf die Akteure kann man sich auf die Unterscheidung nach TANAKA (importing/exporting transmitters) beziehen und bei den Elementen auf die Kernelemente dualer Ausbildung (wenn es um den Transfer dualer Modelle geht).

Literatur

- BARABASCH, Antje; WOLF, Stefan: Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung. Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2011) 14, S. 283–307
- BAUR, Michaela; HUMMELSHEIM, Stefan; RUDOLPH, Claudia: Berufsbildung und Arbeitsmarkt: Schlüsselindikatorenbefragung 2013. Ergebnisse der Befragung aller GIZ Ländervorhaben. Bonn, Eschborn 2013
- BLIEM, Wolfgang; SCHMID, Kurt; PETANOVITSCH, Alexander: Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten. Wien 2014
- BOHLINGER, Sandra: Steuerungsprinzipien und -mittel europäischer Berufsbildungspolitik. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (2014) 25 (Stand: 09.11.2017)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG: Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Positionspapier. 2012
- CASPARI, Alexandra: Meta-Evaluation & Evaluationssynthese 2011 – Hauptbericht Querschnittsauswertung zentraler Evaluierungen der Human Capacity Development Programme des Jahres 2010. Bonn 2011
- COWEN, Robert: Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. In: Oxford Review of Education, 32 (2006) 5, S. 561–573
- EBERHARDT, Christiane; KUNZMANN, Margret: Transfer und Transformationsprozesse in der Berufsbildung Mittel- und Osteuropas. Möglichkeiten und Bedingungen des Innovatiostransfers. Berlin und Bonn 1997
- EULER, Dieter: Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh 2013. – URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-duale-system-in-deutschland-1/> (Stand: 10.08.2017)
- GREINERT, Wolf-Dietrich u. a. (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden 1997
- HOLZINGER, Katharina; JÖRGENS, Helge; KNILL, Christoph (Hrsg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Wiesbaden 2007
- HUMMELSHEIM, Stefan; BAUR, Michaela: The German dual system of initial vocational education and training and its potential for transfer to Asia. In: Prospects Quarterly Review of Comparative Education, 44 (2014) 2
- IOAMIDOU, Alexandra: Governance im transnationalen Bildungsraum: Von der nationalstaatlichen Steuerung zur transnationalen Governance. In: SCHMID, JOSEF u. a. (Hrsg.): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Baden-Baden 2011, S. 267–286

- LAWN, Martin; GERK, Sotiria: *Europeanizing Education governing a new policy space*. Oxford 2012
- MARTENS, Kerstin u. a.: *Comparing Governance of International Organisations – The EU, the OECD and Educational Policy*. TranState Working Papers. Bremen 2004. – URL: <http://www.sfb597.uni-bremen.de/pages/pubAp-Beschreibung.php?SPRACHE=de&ID=8> (Stand: 09.11.2017)
- MASLANKOWSKI, Willi; PÄTZOLD, Günter: *Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit 1956–1970*. Bad Honnef 1986
- PHILLIPS, David; OCHS, Kimberly: *Comparative Studies and 'Cross-National Attraction' in Education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany*. In: *Educational Studies*, 28 (2002) 4, S. 325–339
- PHILLIPS, David; OCHS, Kimberly: *Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education*. In: *British Educational Research Journal*, 30 (2004) 6, S. 773–784
- RAFFE, David: *Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems*. CES Briefings. Edinburgh 2011. – URL: <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief057.pdf> (Stand: 09.11.2017)
- SCHÖN, Donald A.: *The reflective practitioner how professionals think in action*. New York 1983
- STOCKMANN, Reinhard: *Transferierbarkeit dualer Systemelemente in Länder der Dritten Welt. Eine Querschnittsanalyse von GTZ-geförderten „Dualprojekten“*. In: SCHÜTTE, Friedhelm; UHE, Ernst (Hrsg.): *Die Modernität des Unmodernen*. Berlin, Bonn 1998, S. 83–104
- STOCKMANN, Reinhard; SILVESTRINI, Stefan: *Synthese und Meta-Evaluierung Berufliche Bildung 2011. Berufliche Bildung*. Saarbrücken 2012. – URL: <https://www.giz.de/de/downloads/giz2011-de-synthesebericht-berufliche-bildung.pdf> (Stand: 09.11.2017)
- TANAKA, Masahiro: *The cross-cultural transfer of educational concepts and practices a comparative study*. Oxford 2005



C Reflexionen verschiedener
Kooperations- und Transferansätze
aus Sicht der (deutschen)
Berufsbildungsforschung



Philipp Grollmann

▶ 1. Wissen über das „duale Prinzip“ als notwendige Ressource einer gelingenden Berufsbildungskoope- ration – Beiträge vergleichender Forschung

1.1 Einleitung

Häufig stellt die Metapher des Transfers von Systemen in der internationalen Kooperation zur Berufsbildung die Grundlage für die Zusammenarbeit dar. In diesem Beitrag wird ausgehend von den Erfahrungen aus der internationalen Berufsbildungskoope-
ration, politikwissenschaftlichen Überlegungen zu den Bedingungen für erfolgreiche Transferprozesse und der Unterscheidung verschiedener Wissensformen in der Berufsbildungskoope-
ration dafür plädiert, „Dualität“ oder das „duale Prinzip“ als Gegenstand eines Wissenstransfers in der internationalen Berufsbildungskoope-
ration zu betrachten.

Anhand von gängigen Konzepten aus dem internationalen Diskurs, empirischen Daten und Beispielen aus verschiedenen Ländern wird diese Perspektive untermauert. Es kann gezeigt werden, dass Dualität oder das duale Prinzip sich zwar auf der eine Seite als „globales Lernobjekt“ eignen, auf der anderen Seite aber bisher zu wenig über die verschiedenen Wirkungen von Dualität in ihrem Zusammenspiel mit anderen systemischen Faktoren und Kontextbedingungen bekannt ist.

1.2 Erfahrungen mit dem Transfer dualer Berufsbildung in der internationalen Berufsbildungskoope- ration

Angesichts der wiederkehrenden Idee des Transfers oder Exports von Berufsbildungssystemen stellt sich verstärkt die Frage nach konzeptionell gesicherten Grundlagen für die internationale Berufsbildungszusammenarbeit. Diese Frage wird umso dringender, nachdem auch mehrere europäische Länder, die in der Regel schulbasierte Ausbildungsmodelle haben, duale Ausbildungsstrukturen einführen wollen. Dieses Ziel wird auch von der Europäischen Kommission angestrebt. Mit mehreren Initiativen unterstützt sie diese grundlegende Neuausrichtung in der Berufsbildung in Europa (EUROPEAN COMMISSION 2015; EUROPEAN COMMISSION u. a. 2013).

Deutsche Akteure arbeiten bereits seit den 1950er-Jahren in der internationalen Berufsbildungskoooperation (MASLANKOWSKI/PÄTZOLD 1986). In dieser Zusammenarbeit hat die Frage eines Exports oder Transfers dualer Berufsausbildung schon immer eine Rolle gespielt. In zahlreichen Publikationen ist allerdings dokumentiert, dass der Export eines Berufsbildungssystems in ein anderes Land nicht möglich ist (DIEHL 1993; STOCKMANN 1993; STOCKMANN 1998; STOCKMANN 2000). Das gilt insbesondere für die duale Berufsausbildung, so wie sie sich im deutschen dualen System manifestiert. Diese ist in ein komplexes Geflecht an Arbeitsmarktinstitutionen, politische Steuerungsstrukturen und historisch und kulturell geprägte Konzepte von Berufsbildung gebunden (GEORG 1996). Nicht nur für den Bereich der Berufsbildung ist bekannt, dass derartig komplexe institutionelle Geflechte nicht schlicht von einem Land in ein anderes transferiert werden können (SCHMID 2010a).

EULER (2013) hat daher in seiner für die Bertelsmann Stiftung angefertigten Studie elf konstitutive Elemente dualer Berufsbildung identifiziert, die sich aus seiner Sicht besser für die Transferdiskussion eignen als ein ganzes System. Zu Recht weist auch er darauf hin, dass die seit einigen Jahren durchgeführten Evaluationen der Projekte der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) zeigen, dass ein effektiver und nachhaltiger Transfer des deutschen dualen Berufsbildungssystems nicht möglich ist (z. B. STOCKMANN 1998; STOCKMANN 2000).

Folgende Gründe können zusammenfassend für die Grenzen des Transfers angeführt werden:

1. Berufsbildungssysteme sind komplexe, historisch gewachsene Gefüge: Seit dem Mittelalter entwickelte Strukturen wurden oder haben sich fortwährend weiterentwickelt und im Prozess der Industrialisierung und der Entwicklung der Nationalstaaten angepasst (GEORG 1996; GREINERT/HANF 2004).
2. Es ergeben sich komplexe Wirkungszusammenhänge zwischen Arbeitsmarkt, betrieblicher Organisations- und Personalentwicklung und Bildungssystem (vgl. z. B. MAURICE/SORGE 1990), die als Ganzes einer Eigenlogik folgen, die in ihrer Entwicklung eher einen evolutionären Charakter hat als den eines rational geplanten Gestaltungsprozesses (vgl. z. B. SCHRIEWER 1986).
3. In der Politikgestaltung umfasst Berufsbildung in der Regel verschiedene institutionalisierte Politikfelder zwischen Bildung und Beschäftigung: Selbst wenn eine große Bereitschaft besteht, duale Lösungen in der Berufsbildung zu implementieren, muss Berufsbildungspolitik z. B. ressortübergreifend erfolgen.
4. Häufig liegen der Idee des Transfers eine konkretistische Vorstellung darüber zugrunde, was eigentlich transferiert wird und wie dieser Prozess funktioniert. Hierbei kann es nicht um konkrete Dinge oder Institutionen gehen, sondern allenfalls um das Wissen über diese, das dann in praktischen und politischen Gestaltungsprozessen zum Einsatz kommt. Daher haben wir uns im BIBB auf den Begriff des Wissenstransfers geeinigt (vgl. auch den Beitrag von GEIBEN in diesem Band).

1.3 Transfergegenstand und Transferprozess

Vor allem der letzte Punkt soll hier aufgegriffen werden. In der Politikwissenschaft ist die Möglichkeit des Transfers von Politik und gesellschaftlichen Institutionen eine wiederkehrende Frage. So verweisen z. B. SCHMID (2010b) und KLENK (2013) darauf, dass nur unter einer von vier möglichen Konstellationen aus Rahmenbedingungen und politischen Inhalten ein Transfer möglich sein kann, nämlich bei vergleichbaren Rahmenbedingungen zwischen den kooperierenden Ländern und bei „globalen Lernobjekten“ (KLENK 2013). In den drei anderen Konstellationen sei ein Transfer von Systemen (oder Systemkomponenten) unmöglich bzw. „ein Scheitern vorprogrammiert“.

Abbildung 1: Voraussetzungen und Hindernisse eines erfolgreichen Transfers

Inhalt der Politik	Rahmenbedingungen ähnlich	Rahmenbedingungen verschieden
<i>Globale Problemdefinitionen und Lösungsstrategien</i>	(1) Möglichkeit des Lernens ist hoch	(2) Konsensdefizite (keine Übertragung)
<i>Spezifische Programme und konkrete Instrumente</i>	(4) Effizienzdefizite (technische Probleme)	(3) Wahrscheinlichkeit einer Diffusion ist niedrig

Quelle: SCHMID 2010a, S. 479

Es liegt also nahe, sich bezüglich der Frage des Transfers nicht ausschließlich mit „Systemen“, sondern auch mit kleineren sozialen Einheiten zu beschäftigen. Allerdings ist es schwierig vorherzusagen, welche Auswirkungen die Adaption einzelner oder mehrerer der „konstitutiven Elemente“ haben wird, da das Funktionieren dualer Berufsbildungsstrukturen – mindestens auf der Ebene von Systemen – vermutlich genau auf dem Zusammenhang zwischen einzelnen Komponenten basiert. So müssen z. B. Kosten-Nutzen-Erwägungen im Zusammenhang mit Inhalten und Formen der Personalentwicklung und Arbeitsorganisation und arbeitsrechtlichen und tariflichen Vorgaben betrachtet werden.

Ein nur partieller Transfer von einem Teil von elf „konstitutiven Elementen“ (EULER 2013, S. 7) der dualen Berufsbildung stößt damit auch auf Grenzen und wird damit auch nur bedingt (systemische) Wirkungen entfalten können. Zehn der elf konstitutiven Elemente sind immer auch Rahmenbedingung für das übrige konstitutive Element.

In der Berufsbildungsk Kooperation gibt es in der Regel sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen und, wenn man von der Idee eines 1:1-Transfers des deutschen dualen Systems

ausgeht, eine sehr spezifische und konkrete Konzeption. Um die Möglichkeiten des Transfers zu erschließen, erscheint es daher wichtig, von der Spezifität der deutschen Lösung („duales System“) zu abstrahieren und auch die Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen. EULER schlägt hier z. B. das „duale Prinzip“ als eines der „konstitutiven Elemente“ vor.

Ein weiterer Aspekt ist, dass es sich bei Transferprozessen i. d. R. um Kommunikationsprozesse handelt, in denen Wissen über Berufsbildung ausgetauscht wird. Dieser Kommunikationsprozess ist ausgesprochen (stör-)anfällig, so gehen z. B. immer kulturelle Projektionen in die Kommunikation über Berufsbildung mit ein (CLEMENT 1999; POPKEWITZ 2000).

Diese Anfälligkeit ist überdies dadurch gekennzeichnet, dass an Kooperationsprozessen in der Berufsbildung in der Regel ganz verschiedene Akteure teilnehmen, die auch unterschiedliche Wissensformen über Berufsbildung repräsentieren: zum Beispiel erfahrene Praktiker, Experten aus der Forschung und politisch Verantwortliche.

**Tabelle 1: Idealtypische Gegenüberstellung von evidenzbasiertem und erfahrungsbasiertem Wissen in der Berufsbildungskoope-
ration**

Policy formulated derived from ...	Evidence	Experience
Knowledge base	objective, scientific methodologies	subjective, capacities of people
▶ Content	knowledge about causes and effects under certain circumstances	knowledge about cases and stories of success and failure in variety of contexts
▶ Nature	describing and explaining	understanding and interpreting
▶ Structure	developed and established standards and rules for the development of knowledge	lack of standards and systematization
Time mode	ex-post policy (treatment) analysis, iterative	synchronous – sequential
main focus in the advisory process	well delineated problem	controlled reflection during implementing reform on different levels
mode of action	clear sequence of assessing and evaluating and applying	practical implementation and reflection
ownership	applying knowledge that has been generated by someone else	knowledge that was developed in a process of learning and participation
adequacy	when there are established social structures and established methodologies	when the social situation that is to be captured is extremely dynamic
Quelle: GROLLMANN/THOMANN 2012		

Insbesondere in den letzten Jahren wurden die Bedeutung und die Rolle von Ergebnis- und Wirkungsorientierung in der Berufsbildungskoope-
ration akzentuiert: In der internationalen Berufsbildungskoope-
ration soll in höherem Maße auf evidenzbasiertes Wissen zurückgegrif-
fen werden.¹

1 Vgl. z. B. die Paris Declaration der OECD, <http://www.oecd.org/dac/effectiveness/parisdeclarationandaccraagendaforaction.htm>

An einer anderen Stelle haben wir versucht, die Bedeutung verschiedener Wissensformen für die Berufsbildungskoope-
ration herauszuarbeiten (vgl. Tabelle). Über internationale Experten-
einsätze ist es in der Berufsbildungskoope-
ration üblich, dass hierbei nicht nur wissenschaftli-
che Expertise zum Einsatz kommt, sondern auch das erfahrungsbasierte Wissen, das Berufs-
bildungsexperten und -expertinnen aus der Praxis einbringen. Auf der anderen Seite spielt
Wissenschaft eine Rolle in der Konzeption und Beratung und in der Evaluation. Auch in der
Koope-
ration eingesetzte Evaluationsmethoden sollen wissenschaftlichen Standards genügen.²

Beide Wissensformen sind in der Tabelle idealtypisch dargestellt und anhand verschie-
dener Dimensionen charakterisiert.

Die vergleichende Berufsbildungsforschung stellt bisher keine Ergebnisse zur Verfügung,
die den harten Ansprüchen an evidenzbasiertes Wissen genügen könnten. Die Genese solcher
Forschungsergebnisse ist allerdings auf Konzepte und Daten angewiesen, die international
anschlussfähig sind. Hierzu kann die internationale vergleichende Forschung einige Beiträge
liefern, die im Folgenden insbesondere mit Blick auf das „duale Prinzip“ dargestellt sind.

1.4 Begriffliche und empirische Annäherungen³

Vor allem im Zusammenhang mit dem drängenden Problem der hohen Jugendarbeitslosig-
keit und prekären Beschäftigungsverhältnissen in zahlreichen Staaten haben sich eine Reihe
von internationalen Organisationen in den letzten Jahren mit Formen dualer Berufsbildung
beschäftigt (EUROPEAN COMMISSION 2013; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND
DEVELOPMENT 2010; STEEDMAN 2012) und arbeiten bis heute an entsprechenden internatio-
nalen Projekten und Konzepten.

Wichtige Konzepte, die in dieser Diskussion immer wieder auftauchen sind: Traineeships
und Apprenticeships sowie „Workbased Learning“. Taugen diese also als „globale Lernobjekte“?

1.4.1 Workbased Learning

Sowohl von der EU als auch von der OECD ist der Begriff des „Workbased Learning“ (WBL)
in der Diskussion aufgegriffen worden. Ein großer Vorteil dieser Begrifflichkeit ist, dass es
das Lernen am Arbeitsplatz eigentlich überall gibt. WBL ist damit unspezifisch genug, um
in den verschiedensten nationalen und internationalen Kontexten angewendet zu werden.
Folgerichtig hat die OECD einem aktuellen Projekt den Titel „Workbased Learning in VET“
gegeben. Erst damit wird deutlich, dass es sich um Lernen unter der Rahmenbedingung for-
malisierter Bildungsprogramme handelt. Das ist nicht selbstverständlich, wenn man sich z. B.

2 Ebenda

3 Dieser Abschnitt ist eine für den Zweck dieses Beitrages überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Version des Beitrags
zum Datenreport 2014. GROLLMANN/HELMRICH (2014): Formen betriebsintegrierter Ausbildung in Europa. Datenreport
zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2014, S. 427–435.

asiatische Qualifizierungstraditionen anschaut, in denen auch ein Großteil des Lernens im Arbeitsprozess stattfindet, aber außerhalb des formalisierten Bildungssystems erst im Laufe der begonnenen Erwerbskarriere (vgl. z. B. DEMES/GEORG 1998). Die OECD greift den Begriff auch in der internationalen Bildungsstatistik zur Kategorisierung von beruflichen Bildungsgängen auf.

„Combined school and work-based Programmes“ werden nach OECD-Messkonzept folgendermaßen definiert:

„In kombinierten schul- und arbeitsbasierten Bildungsgängen werden Unterricht und Unterweisung zwischen der Schule und dem Arbeitsplatz aufgeteilt. Häufig findet die Unterweisung hauptsächlich am Arbeitsplatz statt. Bildungsgänge werden als kombinierte schul- und arbeitsbasierte Bildungsgänge klassifiziert, wenn weniger als 75 Prozent des Programms im Rahmen einer schulischen Umgebung oder als Fernlernen stattfindet. Bildungsgänge, bei denen mehr als 90 Prozent am Arbeitsplatz stattfinden, werden ausgeschlossen. Kombinierte schul- und arbeitsbasierte Bildungsgänge sind solche, in denen beide Elemente Teil eines integrierten formalen Ausbildungsgangs sind“ (übersetzt durch den Autor aus dem Glossar zu ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [2013]: Education at a glance. OECD indicators. Paris, OECD).

1.4.2 Traineeship/Apprenticeship

Im Zusammenhang mit einer Studie für die Europäische Kommission (EUROPEAN COMMISSION u. a. 2012; EUROPEAN COMMISSION/IKEI 2012), an denen sich das BIBB in unterschiedlichen Rollen beteiligt hat, wurden die verschiedenen Formen betriebsintegrierter Ausbildung und von Praktika in den europäischen Mitgliedsstaaten untersucht.

Im Nachgang der Studien wurde eine öffentliche Konsultation zur Qualität von Praktika (Traineeships/Internships) durchgeführt, die in die Empfehlung eines europäischen Rahmens für Praktika gemündet ist. Davon sind sogenannte „Apprenticeships“ (betriebliche Berufsausbildungsverhältnisse) ausgeschlossen worden, bei denen davon ausgegangen wird, dass bereits eine ausreichende Regelung vorliegt (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2014).

Grundsätzlich ist aber festzustellen, dass beide Formen, insbesondere auch die betriebliche Berufsausbildung, in vielen Ländern vorkommt, nicht nur in den sogenannten dualen Systemen. Um die beiden Konzepte besser voneinander abzugrenzen, ist im Zusammenhang mit der Studie zu Praktika in Europa die folgende idealtypische Gegenüberstellung entstanden. Es wird deutlich, dass der Begriff „Apprenticeship“ in Bezug auf viele verschiedene Aspekte enger definiert und geregelt ist.

Während die betriebliche Berufsausbildung (Apprenticeship) in der Regel auf einen beruflichen Abschluss abzielt, kann ein Praktikum (Traineeship) sehr viele verschiedene Funktionen erfüllen. Als kleinster gemeinsamer Nenner geht es in der Regel darum, dass Praxiserfahrung gemacht und dokumentiert wird. Beim Begriff Praktikum ist allerdings nicht festgelegt, auf wel-

cher Ebene des Bildungssystems es stattfindet. Praktika reichen von Berufsorientierungspraktika in der Sekundarstufe bis zu Praktika im Hochschulbereich oder sogar nach Abschluss des Studiums. Während es für Praktikanten auch aus diesem Grund teilweise gar keine Regelung – oder wenn nur sehr wenige und verschiedene Minimalregelungen hinsichtlich des Status und der Entlohnung gibt –, gelten Auszubildende in der Berufsausbildung als Arbeitnehmer/-innen und sind entsprechend reguliert. Duale Berufsausbildungsverhältnisse gibt es in der Regel auf der Ebene des Sekundarschulbereichs, teilweise auch als Teil postsekundärer Bildungsgänge. In einigen Ausnahmen wird der Begriff sogar für duale Formen der Hochschulbildung mit betrieblichem Ausbildungsvertrag genutzt (z. B. in Italien oder Frankreich).

Tabelle 2: Betriebliche Berufsausbildung (Apprenticeship) und Praktika (Traineeship)

	Betriebliche Berufsausbildung (Apprenticeship)	Praktikum (Traineeship)
Umfang	Ausbildung mit beruflichem Abschluss	Betriebliche Praxis als Ergänzung eines Ausbildungsprogramms oder des individuellen Bildungsverlaufs
Ziel	Beruflicher Abschluss/Formale Qualifikation	Dokumentierte Praxiserfahrung
Ebenen des Bildungssystems	In der Regel EQR-Ebenen 3–5	Alle Ebenen (auch vorberufliche Bildung und Hochschulausbildung), teilweise auch nach Abschluss der Ausbildung
Inhalte	Gesamtes Bündel an für den Beruf benötigtem Wissen, Fertig- und Fähigkeiten	Orientierung und/oder Teile des für einen Beruf erforderlichen Wissens und entsprechender Fertig- und Fähigkeiten
Lernen im Arbeitsprozess	Gleichwertig zu schulischem Unterricht	Üblicherweise als Zusatz zu Unterricht oder als Option
Zeit	Festgelegt, mittel- und langfristig (bis vier Jahre)	Unterschiedlich, meistens kurz- oder mittelfristig (häufig unter einem Jahr)
Status und Entlohnung	Arbeitnehmer mit entsprechendem Vertragsverhältnis, Entlohnung auf tariflicher und/oder gesetzlicher Grundlage	Praktikant/Schüler/Student häufig auf der Basis einer Vereinbarung mit Betrieb oder Bildungsinstitution, unterschiedlich, häufig unbezahlt
Steuerung	Geregelt, häufig drittelparitätisch	Häufig kaum oder ungeregelt
Akteure	Sozialpartner, Bildungsanbieter, Staat	Einzelne Individuen, Betriebe, Staat, Bildungsanbieter
Quelle: Erstmals abgedruckt in: EUROPEAN COMMISSION/HADJIVASSILIOU u. a. (2012). Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States. Final Synthesis Report. Brussels, Institute for Employment Studies, Istituto per la Ricerca Sociale, Bundesinstitut für Berufsbildung. Leicht modifiziert und übersetzt durch den Autor.		

Als „globales Lernobjekt“ ist das Konzept „Traineeships“ also vermutlich zu unspezifisch, der Begriff der „Apprenticeships“ aber zu spezifisch.

„Apprenticeships“, also geregelte betriebliche Berufsausbildungsverhältnisse, gibt es in vielen Ländern, z. B. auch in den USA und Kanada. Häufig sind diese im postsekundären Bildungssegment oder in der Weiterbildung angesiedelt. Sie sind teilweise nur betrieblich und teilweise sozialpartnerschaftlich gesteuert und kontrolliert und sehen als betriebliche „Auf-

stiegsfortbildung“ Lernen „on-the-job“ und „off-the-job“ vor, also alternierendes Lernen während des Arbeitsprozesses und im begleitenden Unterricht. Ein wesentlicher Unterschied zur deutschen dualen Berufsausbildung ist z. B. das Alter der Auszubildenden, das im Regelfall zwischen 25 und 39 Jahren liegt. Diese Programme werden in den USA und in Kanada bundesweit über das Arbeitsministerium geregelt. In Kanada werden sie dem Bildungsbereich der „Adult Education“, also der Erwachsenenbildung, zugerechnet.

Ein anderer Staat, in dem „Apprenticeships“ noch verbreiteter sind, aber auch nicht dem Sekundarschulwesen zugeordnet werden, ist Australien. Hier findet die ausgebaute duale Berufsausbildung in Form von „Apprenticeships und Traineeships“ statt, die aber dem postsekundären Bildungssegment zugeordnet werden (GROLLMANN/SMITH 2007).

In einigen Ländern existiert eine der deutschen dualen Berufsausbildung ähnliche Form der Berufsausbildung nur in einigen, wenigen Berufen (z. B. in Frankreich, vgl. die Abbildungen 2 und 3) oder z. B. in Italien oder Belgien als regionale Besonderheit (z. B. Südtirol oder deutschsprachiger Teil Ostbelgiens).

Im folgenden Abschnitt werden weitere Formen und Typen der systematischen Integration betrieblichen Lernens in die Berufsbildung vorgestellt (vgl. hierzu auch GROLLMANN 2012).

1.4.3 Systeme dualer Berufsausbildung

Wenn in Deutschland über das duale System der Berufsbildung gesprochen wird, so haben Experten ein komplexes Konstrukt im Kopf, das sich insbesondere an den formalen Vorgaben des deutschen Bildungssystems und an dem Berufsbildungsgesetz orientiert. Hierbei sind die Existenz eines Berufsbildungsgesetzes, eines Ausbildungsvertrages, die parastaatliche Überwachung der der Berufsausbildung durch die Kammern und die Integration in den Bereich des oberen Sekundarschulwesens (Berufsschule) immer mitgedacht.

Die betriebliche Berufsausbildung, integriert in die Sekundarstufe II des Bildungssystems, mit hoher quantitativer Bedeutung und kombiniert mit einem spezifischen Beschäftigtenstatus (betrieblicher Ausbildungsvertrag), ist international betrachtet eine Ausnahmerecheinung. Die Länder, die über ein solches ausgebautes „duales System“ verfügen, sind Deutschland, Dänemark, Österreich und die Schweiz. Das quantitative Gewicht dieser Form der Berufsbildung variiert allerdings auch zwischen diesen Systemen (vgl. die Abbildungen 2 und 3).

1.4.4 Alternierende Ausbildung/Alternance

So findet man also auch die Koexistenz einer dualen Berufsausbildung (betriebliche Berufsausbildung als Teil des Bildungssystems) mit einer schulischen Berufsbildung, die längere Praxisphasen, also z. B. Schülerpraktika, einbezieht. Die Form der „Alternance“ oder alternierenden Ausbildung entspricht diesem Modell: Phasen von Blockunterricht in der Schule wechseln sich mit unterschiedlich langen Phasen betrieblicher Praktika ab. Diese Form dualen Lernens findet

man meist in stärker schulisch ausgerichteten Berufsbildungssystemen, wie etwa Frankreich (2005) oder auch Finnland. Insgesamt nehmen die Menge und die Dauer solcher Praktika in der Sekundarstufe I/II in Europa zu, wie die o. g. europäischen Projekte gezeigt haben.

1.4.5 Co-operative Education/Kooperative Berufsbildung

Sehr häufig trifft man auf der postsekundären Ebene des Bildungssystems das Modell der „Co-operative Education“ an, z. B. in den nordamerikanischen Community Colleges. Die Kooperation ist hier eine Zusammenarbeit, die vor Ort zwischen Unternehmen und Bildungsanbietern (College, Universität) initiiert wird und nicht durch irgendeine Form bundesweit regulierter und institutionalisierter Dualität vorgegeben ist. Anreiz ist z. B. der Wettbewerb mit anderen Anbietern ähnlicher Ausbildungsgänge und die Intention, die Arbeitsmarktnähe der eigenen Programme zu demonstrieren bzw. die praktische Relevanz der Ausbildung nachvollziehbar zu erhöhen. Weitere Anreize können sich für die Institutionen aufgrund finanzieller Vorteile durch Zuwendungen aus der Wirtschaft oder lokaler Steuergelder ergeben. Ein Ausbildungsvertrag zwischen Betrieb und Auszubildenden liegt in der Regel nicht vor (GROLLMANN/LEWIS 2004).

Da diese Arrangements häufig auf besonderem Engagement auf der lokalen Ebene beruhen, gibt es nur wenig zuverlässige und gesicherte Daten über diese Form der Kooperation.

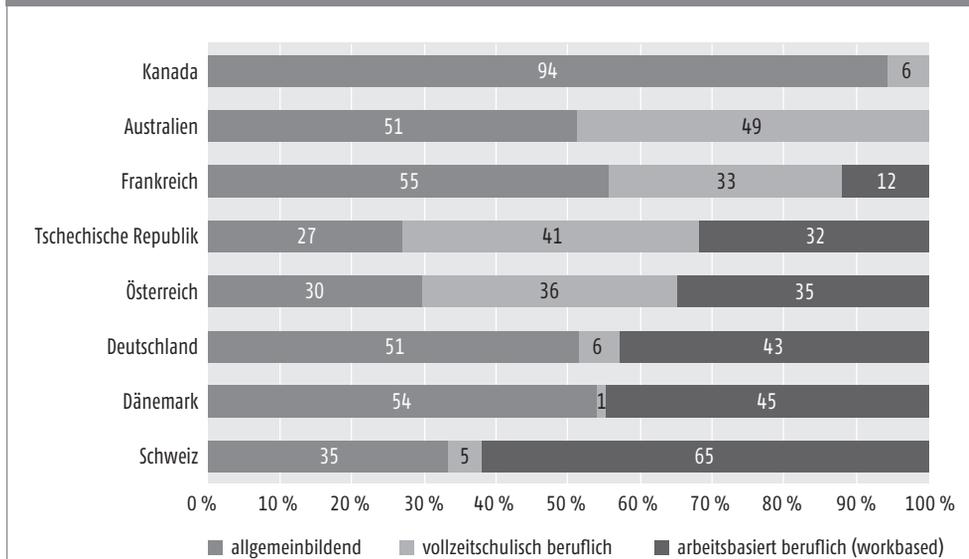
Im folgenden Abschnitt werden Daten und Informationen zu den verschiedenen Formen und Typen dualisierter Berufsbildung vorgestellt.

1.4.6 Internationale Vergleichsdaten zu dualen Formen der Berufsbildung

Das folgende Schaubild weist den Anteil arbeitsbasierten Lernens an der Berufsbildung im Sekundarbereich II aus. In Belgien z. B. sind die drei Prozent dualer Ausbildungsverhältnisse darauf zurückzuführen, dass in der deutschsprachigen Gemeinschaft Ostbelgiens eine duale Ausbildung existiert, während sie ansonsten weitgehend schulisch organisiert ist. Frankreich und die Tschechische Republik sind typische vollzeitschulische Berufsbildungssysteme, in denen aber auch betriebliches Lernen einen Teil des Curriculums darstellt. Der praktische Anteil liegt aber weit unter dem Anteil in den Systemen dualer Berufsausbildung in Deutschland, Dänemark, Österreich und der Schweiz. Das OECD-Konzept für „Combined school and work-based programme“ sieht einen Anteil von mindestens 25 Prozent betriebsbasierter Ausbildung vor, damit Bildungsgänge dieser Kategorie zugeordnet werden können.

In der Tschechischen Republik findet dieser praktische Teil in der Regel in speziellen schulischen Ausbildungswerkstätten statt und nicht in Betrieben. Der schulische Teil wird um Praktika ergänzt (REFERNET CZECH REPUBLIC 2012). In Frankreich werden zwölf Prozent der betrieblichen Berufsausbildung zugerechnet (CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE 2013), die weiteren 33 Prozent können aber durchaus auch Betriebspraktika enthalten.

Abbildung 2: Anteil der Schüler/-innen im Sekundarbereich II in berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen im internationalen Vergleich im Jahr 2011 (in %)



Quelle: Daten aus ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2013): Education at a glance. OECD indicators. Paris, OECD⁴

Eine hohe quantitative Bedeutung hat das arbeitsbasierte Lernen in den Systemen der dualen Berufsausbildung in Deutschland, Dänemark und der Schweiz. Österreich fällt hier mit einem verhältnismäßig geringen Anteil auf, was auf die stark ausgebaute schulische Berufsbildung mit der Möglichkeit zur Doppelqualifikation (Berufsbildung und Hochschulzugangsberechtigung/Berufsmatura) zurückzuführen ist. In allen Fällen dualer Berufsausbildung ist aber die praktische Ausbildung im Betrieb der Regelfall und die Unterweisung in schulischen Ausbildungseinrichtungen eine Ausnahme.

1.4.7 Internationale Vergleichsdaten zur betriebsintegrierten Ausbildung

In der o. g. Abbildung sind außerdem Kanada und Australien aufgenommen. Kanada verfügt über eine kaum nennenswert ausgebildete Berufsbildung in der Sekundarstufe II (GROLLMANN/WILSON 2002). Entsprechend wird auch keine duale Berufsbildung ausgewiesen. Australien dagegen weist einen Anteil von 49 Prozent für die Berufsausbildung aus.

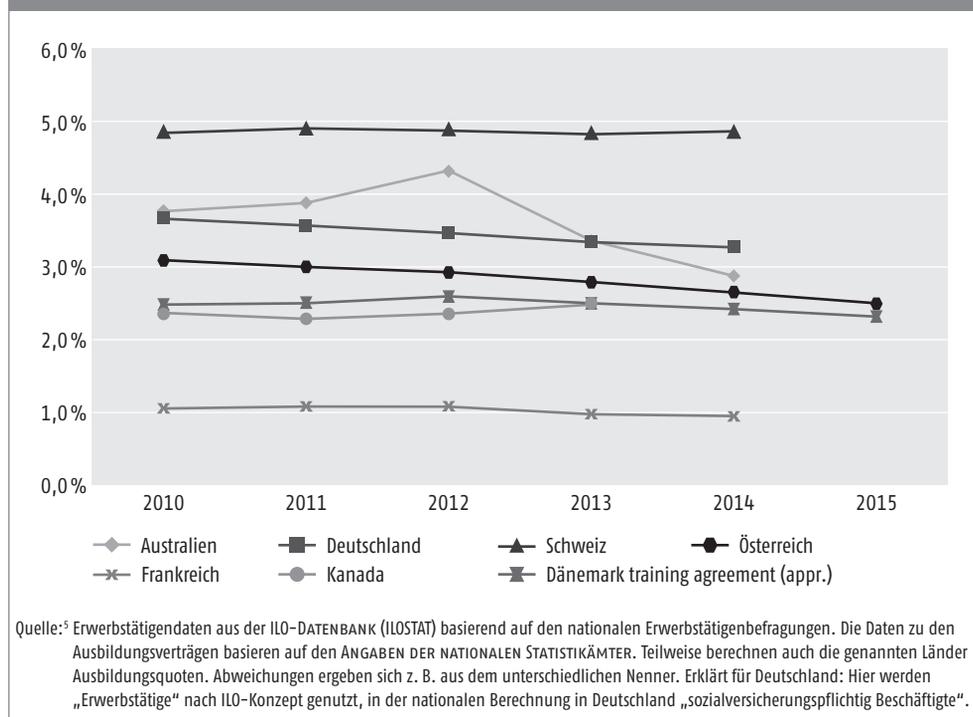
4 Wie immer bei vergleichenden Statistiken ist Vorsicht bei der Interpretation geboten. Details dazu im Datenreport 2014. Für Deutschland werden z. B. solche Schüler nicht mitgezählt, die bereits eine Ausbildung oder das Abitur abgeschlossen haben und nunmehr ein zweites Mal dem Sekundarbereich II zugeordnet werden müssten (Ausbildung + Abitur, Abitur + Ausbildung etc.).

In den OECD-Daten wird allerdings für Australien der Anteil dualer Berufsbildung nicht angegeben.

Typischerweise findet die Berufsbildung mit betrieblichen Anteilen im Anschluss an die Sekundarstufe II statt und wird der Weiterbildung zugerechnet. Daher ist es nützlich, sich die betriebliche Berufsausbildung auch als Anteil der Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt anzuschauen (ROBINSON 2001; STEEDMAN 2010; STEEDMAN 2012).

In Deutschland wird diese „Ausbildungsquote“ auf der Grundlage des Anteils der Auszubildenden an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten berechnet. Dieser Berechnung wurde hier auch für die Berechnung der Ausbildungsquoten anderer Länder gefolgt. Allerdings gibt es bei der Organisation von Beschäftigungsverhältnissen große nationale Unterschiede. Daher wurden für diesen Vergleich im Nenner die Erwerbstätigen gewählt. Die Angaben zu den Erwerbstätigen stammen von der ILO, die Angaben zu den betrieblichen Ausbildungsverhältnissen basieren auf den Angaben der nationalen Ausbildungsstatistiken. Hinter den genannten Apprenticeships verbergen sich sehr unterschiedliche konkrete Regelungen und Arrangements in Inhalten und Formen (s. o.).

Abbildung 3: Anteil der Auszubildenden an den Erwerbstätigen (Ausbildungsquote)



5 Ich danke Viktor Ulbrich für die Hilfestellung bei der Recherche aktualisierter Daten.

Zieht man diesen Indikator in Betracht, dann rückt Australien durchaus ins Interesse, denn hier ist diese Quote fast ebenso hoch wie in Deutschland (Australien: 4,0 Prozent und Deutschland: 4,2 Prozent im Jahr 2008). In der internationalen Bildungsstatistik der OECD oder der UNESCO wird diese beachtliche Größenordnung jedoch nicht abgebildet.

1.5 Länderbeispiele für die Gestaltung betriebsintegrierter und dualer Berufsausbildung

Anhand wichtiger Kernmerkmale werden Beispiele für die unterschiedliche Ausgestaltung dualer Berufsausbildungspraxis vorgestellt. Besondere Merkmale werden erläuternd für jedes Land hervorgehoben.

1.5.1 Dänemark

Dänemark verfügt über ein duales Berufsbildungssystem. Besonderheiten in Dänemark sind die Umlagefinanzierung der dualen Berufsausbildung und die besondere Stellung der Schulen. Die dänischen Berufsschulen integrieren die Funktionen der Kammern, der überbetrieblichen Ausbildungsstätten und der Berufsschulen. Sie sind in der Umsetzung und in der Steuerung beruflicher Bildung auf regionaler Ebene zentrale Anlaufstellen.

Jeder Betrieb in Dänemark zahlt in Abhängigkeit von seiner Beschäftigtenzahl in einen Berufsausbildungsfonds ein. Es bestehen insgesamt vier Möglichkeiten des Ausbildungsvertrages: ein „normaler“ Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb in einem dualen Ausbildungsverhältnis, ein Vertrag mit einem Betrieb bereits vor Aufnahme der beruflichen Grundbildung, kürzere Verträge bei verschiedenen Betrieben und ein Vertrag mit der Schule als Ersatz zu einem betrieblichen Ausbildungsvertrag (BUSKE/GROLLMANN 2010).

1.5.2 Frankreich

Seit den 1980er-Jahren haben sich die Lehrlingsausbildungsverträge (Apprentissage) in Frankreich aufgrund verschiedener Reformen verdoppelt. Eine französische Besonderheit ist die Möglichkeit, die Lehrlingsausbildung auch im Rahmen von akademischen Ausbildungsprogrammen und mit entsprechenden Abschlüssen zu absolvieren. Allerdings findet der Großteil der Lehrlingsausbildung auf niedrigeren Qualifikationsebenen statt. Überdies gibt es jenseits des in das Bildungssystem integrierten betrieblichen Ausbildungsvertrages einen kürzeren sogenannten Professionalisierungsvertrag, der in das System der beruflichen Weiterbildung integriert ist. Die für das Ausbildungsverhältnis gezahlten Löhne orientieren sich am Minimallohn und steigen graduell mit dem Alter der Auszubildenden. Auch in Frankreich existiert eine Ausbildungsabgabe, die von den Betrieben direkt an eine Bildungsinstitution gezahlt wird. Betriebliche Ausbildungsverhältnisse werden überdies von den Regionalbehörden

finanziell subventioniert (CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE 2013; EUROPEAN COMMISSION/IKEI 2012; STEEDMAN 2010).

1.5.3 Australien

Duale Ausbildungsverhältnisse in Australien haben in den letzten Jahrzehnten zugenommen. Die klassische betriebliche Ausbildung („Apprenticeship“), so wie sie in den Handwerksberufen traditionell existierte, ist auf andere Bereiche wie Dienstleistungen ausgedehnt worden. Traditionelle Apprenticeship-Verträge in den klassischen handwerklichen und Produktionsberufen wurden durch sogenannte „Traineeships“ ergänzt, bei denen ebenfalls ein Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb existiert. Diese Traineeships sind aber kürzer (ca. 2 Jahre). Auszubildende im australischen System haben in der Regel ihre Pflichtschulzeit bereits absolviert. Die schulische Unterweisung findet in der Regel in sogenannten Further Education Colleges, also im postsekundären Bereich (TAFE), statt. Es werden finanzielle Fördergelder sowohl an Betriebe wie auch an individuelle Auszubildende gezahlt.

1.5.4 Kanada

Auch in Kanada wird als „Apprenticeship“ ein vertraglich geregeltes Ausbildungsverhältnis zwischen einem Betrieb und einem Arbeitnehmer/einer Arbeitnehmerin verstanden. Jede der kanadischen Provinzen regelt diese Form der Ausbildung selbst. Allerdings gibt es eine bundesweite Anerkennung von Ausbildungsprogrammen (red seal = rotes Siegel). In der Regel finden drei Viertel des Lernens am Arbeitsplatz und ein Viertel im Rahmen von begleitendem Unterricht statt. Die duale Ausbildung findet nach Absolvierung der Pflichtschulausbildung (zwölf Jahre) statt. Bildungsträger sind in der Regel die sogenannten Community Colleges oder ähnliche Institutionen des postsekundären Bildungswesens. Die Ausbildung im Rahmen von Apprenticeships findet in erster Linie in Produktions- und Handwerksberufen statt. Betriebe bekommen steuerliche Vergünstigungen, wenn sie Ausbildungsverhältnisse anbieten. Individuen können finanzielle Zuwendung vom Bund bekommen, wenn sie sich in einer bestimmten Phase ihrer dualen Ausbildung befinden, um damit Anreize für den Abschluss der Ausbildung zu geben. Auch Betriebe werden teilweise in der Ausbildung mit finanziellen Mitteln unterstützt.

1.6 Resümee und Ausblick

Die betriebliche und die duale Berufsausbildung erfreuen sich international einer sehr großen Aufmerksamkeit. Sie werden als ein wesentliches Mittel gesehen, Jugendarbeitslosigkeit einzudämmen. Viele Staaten sind daher damit beschäftigt, Reformpläne zu erarbeiten und umzusetzen, im Rahmen derer die Berufsausbildung stärker auf betriebliche Füße gestellt

wird. Auch die OECD wendet sich in einem aktuellen Projekt dem Thema der betrieblichen Ausbildung in der Berufsbildung zu. „Workbased Learning“ und „Apprenticeships“ sind Kernbegriffe in dieser Diskussion, um den Transfer von einem Land zum anderen zu befördern. Während der Begriff des arbeitsbasierten Lernens zu unspezifisch ist, da er mit den verschiedenen Konstellationen verbunden sein kann, die mit Berufsbildung im engeren Sinne nichts zu tun haben, sind die Begriffe „Apprenticeship“ genauso wie „duales System“ zu spezifisch und konkret. Typische Formen der Integration von Betrieben in die Berufsbildung sind die betriebliche Berufsausbildung („Apprenticeship“, Lehrlingsausbildung), die kooperative Berufsbildung (Co-operative Education) und die alternierende Ausbildung (Alternance). Zu den betrieblichen und den schulischen Formen dualer Berufsbildung sind Daten vorgestellt worden, die aufzeigen, dass dualisierte Formen der Berufsbildung auch in vielen Ländern existieren, die gemeinhin nicht als duale Berufsausbildungssysteme klassifiziert werden. Überdies existieren die Formen häufig parallel zueinander.

Letztlich geht es immer um die Dualität von Lernorten in der Berufsbildung. Allerdings sind die Spielarten von Dualität in der Berufsbildung vielfältig. Sie umspannen ein Kontinuum von weitestgehend unregelmäßigen Praktikumsverhältnissen bis hin zu Formen der geregelten betrieblichen Berufsausbildung innerhalb eines ausgebauten dualen Berufsbildungssystems.

Deutschland mit seinem System der dualen Berufsausbildung, in dem ein betriebliches, vertraglich geregeltes Ausbildungsverhältnis in das formale Berufsbildungssystem integriert ist, steht international gesehen mit der Schweiz und Österreich allerdings gesondert da. Dänemark, das üblicherweise auch den dualen Berufsausbildungssystemen zugerechnet wird, verfügt über eine wesentlich geringere betriebliche Ausbildungsbeteiligung und stellt damit innerhalb der dualen Berufsausbildungssysteme eine Besonderheit dar.

Insbesondere die Integration einer starken betrieblichen Ausbildungsbeteiligung in Kombination mit einem vertraglich geregelten Ausbildungsverhältnis dürfte ein Garant für eine niedrige Jugendarbeitslosigkeit sein. Aus diesem Grund ist das „duale Prinzip“ oder Dualität, die man in fast allen Berufsbildungsgängen der Welt findet, deutlich von geregelten, vertraglich basierten betrieblichen Ausbildungsverhältnissen zu unterscheiden.

Auf der anderen Seite zeigen die hier vorgestellten Daten, dass es hinsichtlich der Etablierung des dualen Prinzips als wesentliches Qualitätsmerkmal beruflicher Bildung weltweit eine größere Homogenität gibt, als man zunächst annehmen würde. Allerdings befindet man sich dann nicht mehr auf der Ebene von Systemen, sondern von z. B. von Berufen und Ausbildungsgängen. Das „duale Prinzip“ ist auch eines der von EULER benannten konstitutiven Elemente.

Bezieht man also auch Praktika in der Berufsbildung in die Analyse dualer Berufsbildungspraxis mit ein, so ist Dualität ein sehr weit verbreitetes Merkmal. Im Prinzip stellen das unregelmäßige oder nur teilweise geregelte Praktikum auf der einen Seite und die geregelte betriebliche Berufsausbildung auf der anderen Seite die Pole eines Kontinuums verschiedener Ausprägung von Dualität dar. Ein entscheidender Unterschied ist der Status des Lernenden als Beschäftigter auf der einen und Schüler oder Student auf der anderen Seite. Weitere we-

sentliche Unterschiede sind die Art und Weise und das Ausmaß der Integration betrieblichen Lernens in das Sekundarschulsystem (vgl. auch POULSEN/EBERHARDT 2016). In vielen Ausbildungsgängen auf der postsekundären Ebene kristallisieren sich zurzeit Modelle der Integration arbeitsbasierten Lernens heraus.⁶

Während die international vergleichende Bildungsforschung in einigen Bereichen bereits auf eine gute Daten- und Informationsbasis zurückgreifen kann, ist bisher über die betrieblichen Realisierungsbedingungen arbeitsbasierten Lernens in Praktika bis hin zu umfassender betrieblicher und vertraglich geregelter Ausbildung und ihren verschiedenen Wirkungen zu wenig bekannt.

Die Analyse von Dualität und ihren Voraussetzungen genauso wie ihre Entwicklung sollte hier nicht unbedingt ausschließlich auf der System- oder Steuerungsebene stattfinden, sondern näher an den betrieblichen Realitäten. Im Zusammenhang mit Projekten, die im Rahmen der bilateralen Kooperation entstanden sind, an denen das Bundesinstitut für Berufsbildung beteiligt ist, sind die folgenden Dimensionen von dualen Berufsbildungsprojekten entwickelt worden, bei denen wir davon ausgehen, dass sie wesentliche Elemente einer dualisierten Berufsbildung darstellen:

- ▶ Berufsbilder (Breite, Prozessorientierung etc.)
- ▶ Kosten-Nutzen-Kalküle der Betriebe, Ausbildungsentlohnung, Finanzierung
- ▶ Vertragssituation, Status der Lernenden
- ▶ Gestaltung des betrieblichen Lernens/Ausbildung des Personals
- ▶ Integration und Kooperation betrieblicher, regionaler und nationaler Akteure
- ▶ Möglichkeiten für Verbundausbildung.

Neben diesen Einzeldimensionen sind diese auch in ihrem Zusammenhang zu betrachten, also z. B. mögliche Wechselwirkungen zwischen dem Kosten-Nutzen-Kalkül und der Ausbildungsqualität. Nur beim Vorliegen bestimmter Minimalanforderungen auf allen Dimensionen werden Initiativen oder Projekte auch eine breitere und nachhaltige Wirkung entfalten können.

In grundlegenden Forschungsprojekten des Bundesinstituts⁷ werden Zusammenhänge zwischen ausgewählten Kerndimensionen untersucht. In einem aktuell durchgeführten Projekt wird vor allen Dingen dem Zusammenhang von Berufsbildern und Ordnungsdokumenten sowie der Frage nach der Kooperation verschiedener Akteure auf nationaler Ebene nachgegangen.

6 Vgl. das aktuelle Projekt: „Arbeitsbasiertes Lernen im tertiären Bildungsbereich – eine international vergleichende Analyse von Modellen und Funktionen“, <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/dapro.php?proj=1.5.309>

7 Vgl. die Projekte: „Entwicklung nationaler Ausbildungsstandards – Akteure, Verfahren und Gestaltung im europäischen Vergleich“, <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/dapro.php?proj=1.5.313>, „Duale Ausbildung als betriebliche Strategie der Fachkräftesicherung – Fallstudien zu Motivation und Organisation im internationalen Vergleich“, <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/dapro.php?proj=1.5.312>

In einem weiteren Projekt nehmen wir den Zusammenhang zwischen Berufsbildern, Arbeitsorganisation und dem Kosten-Nutzen-Kalkül der Betriebe in den Blick. Dieser Blick auf die Arbeitsorganisation kann dabei auf den Ergebnissen eines anderen Projektes des BIBB aufbauen, bei dem wir auf der Basis einer vergleichenden repräsentativen Betriebsbefragung bereits festgestellt haben, dass es in gleichen beruflichen Tätigkeitsbereichen (z. B. Kfz-Service) erhebliche Unterschiede gibt, wie Arbeit organisiert wird (GROLLMANN u. a. 2015).

Diese Arbeiten können einen Beitrag zu der weiter gehenden Definition der „globalen Lernobjekte“ im Prozess des Transfers leisten. Vor allem kann ein Beitrag darin bestehen, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Modellen, Konzepten und Prinzipien der Gestaltung von Berufsbildung aufzuklären, vor allem zwischen dem dualen Prinzip und seinen Voraussetzungen.

Zusätzlich zu dem erfahrungsbasierten Wissen, das in solche Transferprozesse eingeht, kann damit ein Beitrag zu einer stärkeren Evidenzbasierung des Wissenstransfers in der Berufsbildung geleistet werden.

Literatur

- BUSKE, Ramona; GROLLMANN, Philipp: Dänemark. In: GROLLMANN, Philipp u. a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Bielefeld 2010
- CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE: Berufliche Erstausbildung: ist Deutschland ein Modell für Frankreich? In: *La note d'analyse* (2013) 322
- CLEMENT, Ute: Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufes. Verständigungsprobleme im globalen Dorf. In: HARNEY, Klaus; TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. Weinheim und Basel 1999
- DEMES, Helmut; GEORG, Walter: Zum Qualifikationsverständnis in Japan – Amerkungen aus deutscher Perspektive. In: LASKE, Gabriele (Hrsg.): *Lernen und Innovation in Industriekulturen*. Bremen 1998
- DIEHL, Manfred: Probleme beim Transfer des dualen Systems in Länder der Dritten Welt. Das neue Sektorkonzept für die Berufsbildungshilfe der Bundesrepublik. In: *Die berufsbildende Schule*, 45 (1993) 3, S. 93–98
- EULER, Dieter: *Das duale System in Deutschland. Vorbild für einen Transfer ins Ausland?* Gütersloh 2013
- EUROPEAN COMMISSION: *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*. Brussels 2013
- EUROPEAN COMMISSION: *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*. Brussels 2015
- EUROPEAN COMMISSION; EUROPEAN SOCIAL PARTNERS; COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: *European Alliance for Apprenticeships. Declaration of the European Social Partners, the European Commission and the Lithuanian Presidency of the Council of the European Union*. Brussels, Leipzig 2013. – URL: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/joint-declaration_en.pdf (Stand: 28.06.2014)
- EUROPEAN COMMISSION u. a.: *Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States. Final Synthesis Report*. Brussels 2012
- EUROPEAN COMMISSION; IKEI: *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union. Final Synthesis Report*. Brussels 2012

- GEORG, Walter: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: GREINERT, Wolf-Dietrich (Hrsg.): 30 Jahre Berufsbildungshilfe. Berlin 1996
- GREINERT, Wolf-Dietrich; HANF, Georg: Towards a history of vocational education and Training (VET) in Europe in a comparative perspective. Luxembourg 2004
- GROLLMANN, Philipp: Duale Ausbildung – Nischenexistenz oder auf dem Vormarsch? In: KUDA, Eva u. a. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012, S. 300–312
- GROLLMANN, Philipp; GEIBEN, Marthe Germaine; WINTERHAGER, Moritz: Muster betrieblicher Rekrutierung und Einarbeitung in Europa. Abschlussbericht zu Forschungsprojekt 1.5.302 (JFP 2011). Laufzeit I/12–III/15. Bonn 2015. – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_15304.pdf
- GROLLMANN, Philipp; LEWIS, Morgan V.: Lernortkooperation aus internationaler Perspektive – USA. In: EULER, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bielefeld 2004, S. 655–670
- GROLLMANN, Philipp; SMITH, Erica: International perspectives on apprenticeship. Special Edition. In: Education & Training, 49 (2007) 3
- GROLLMANN, Philipp; THOMANN, Birgit: Methods and instruments for the evaluation of vocational education and training systems: the requirements of practitioners and the claim for evidence. In: FOUNDATION, EUROPEAN TRAINING (Hrsg.): ETF yearbook 2012. Luxembourg 2012, S. 121–124
- GROLLMANN, Philipp; WILSON, David N.: Berufliche Bildung in Kanada. Episodenhafte Operieren am Symptom oder nachhaltige Reformen? In: LAUTERBACH, Uwe (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 2002
- KLENK, Johannes: Governance der Berufsbildung: Mehr als nur Rahmenbedingungen! Internationale Fachtagung: Work-based Learning – Erneuerung der Traditionen. Bonn 2013. – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stbpr_veranstaltung_2013_12_04_workbased_learning_in_europe_klenk_vortrag_internationale_BIBB-Fachtagung_04122013.pdf (Stand: 29.08.2017)
- MASLANKOWSKI, Willi; PÄTZOLD, Günter: Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit 1956–1970. Bad Honnef 1986
- MAURICE, Marc; SORGE, Arndt M.: Industrielle Entwicklung und Innovationsfähigkeit der Werkzeugmaschinenhersteller in Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland: gesellschaftliche Analyse der Beziehungen zwischen Qualifikation und Wirtschaftsstruktur. Discussion paper FS I 90–11. Berlin 1990.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT: Learning for jobs. Synthesis report of the OECD reviews of Vocational Education and Training. Paris 2010
- POPKEWITZ, Thomas S.: National Imaginaries, the Indigeneous Foreigner, and Power: Comparative Educational Research. In: SCHRIEWER, Jürgen (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt am Main 2000, S. 261–294
- POULSEN, Sören Bo; EBERHARDT, Christiane: Approaching Apprenticeship Systems from a European Perspective. Bonn 2016
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Empfehlung des Rates vom 10. März 2014 zu einem Qualitätsrahmen für Praktika. 2014/C 88/01. In: RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (Hrsg.): Amtsblatt der Europäischen Union. Luxembourg 2014, S. 1–4
- REFERNET CZECH REPUBLIC: Czech Republic. VET in Europe – Country report. Prague 2012

- ROBINSON, Chris: Facts, Fiction and Future. Australian Apprenticeships. 2001.
- SCHMID, Josef: Sozialpolitische Schlussfolgerungen und Chancen des Politik-Transfers: Ein Fazit. In: SCHMID, Josef: Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. 2010a, S. 471–492
- SCHMID, Josef: Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. Soziale Sicherung in Europa: Organisation, Finanzierung, Leistungen und Probleme. Wiesbaden 2010b
- SCHRIEWER, Jürgen: Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (1986) 1, S. 69–89
- STEEDMAN, Hilary: The state of apprenticeship in 2010. International comparisons Australia Austria England France Germany Ireland Sweden Switzerland. London 2010
- STEEDMAN, Hilary: Overview of apprenticeship systems and issues. ILO contribution to the G20 Task Force on Employment. Genf 2012
- STOCKMANN, Reinhard: Dreißig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung: Programme, Konzepte und ihre Umsetzung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 10 (1993) 2, S. 299–323
- STOCKMANN, Reinhard: Transferierbarkeit dualer Systemelemente in Länder der Dritten Welt. Eine Querschnittsanalyse von GTZ-geförderten „Dualprojekten“. In: SCHÜTTE, Friedhelm; UHE, Ernst (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Berlin, Bonn 1998, S. 83–104
- STOCKMANN, Reinhard: Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der Volksrepublik China. Wiesbaden 2000
- ZETTELMEIER, Werner (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich. Bonn 2005

Dorothea Schemme

▶ 2. Zum Transfer von Bildungsinnovationen aus Modellversuchen des Bundes

2.1 Einleitung

Auf nationaler wie internationaler Ebene wird die Debatte um den Erfolg von öffentlichen Programmen, um Gütekriterien und Qualitätsstandards sowie Indikatoren für Transfer und Wirkungen seit Jahren an vielen Stellen geführt. Andererseits sind nach wie vor geeignete Theorien, Methoden sowie angemessene Kriterien und Konditionen nicht hinreichend geklärt und abgestimmt, um die Qualität und Wirksamkeit von transdisziplinären Projekten und Programmen differenziert einschätzen zu können. Dies gilt verstärkt für komplexe, innovativ und systemisch orientierte Programme. Mit Bezug auf das Modellprogramm „Entwicklung und Sicherung der Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung“ werden im Folgenden ausgewählte Strategien, Ergebnisse und Erkenntnisse zum Transfer von erzielten Bildungsinnovationen skizziert.

2.2 Modellversuche und ihre Zielsetzung

Modellversuche in der außerschulischen Bildung fungieren seit über 40 Jahren „als ein Instrument innovativer Politik auf Bundesebene“ (HAUBRICH 2009, S. 40). Mehrere hundert Modellprojekte haben über Jahrzehnte entscheidende Impulse zur Modernisierung der betrieblichen Berufsbildung gegeben, indem sie es ermöglichten, pilothaft und wissenschaftlich gestützt Reformen in und mit der Bildungspraxis zu entwickeln und erproben, bevor sie auf breiter Ebene umgesetzt und in das Regelsystem aufgenommen wurden. Die Umsetzung komplexer Leitideen in der beruflichen und betrieblichen Bildung sowie neue Programmstandards im nationalen und europäischen Raum erfordern eine Weiterentwicklung des Reforminstruments selbst und der darauf bezogenen entwicklungsorientierten Begleit- und Wirkungsforschung. Ausdruck hiervon war die Neustrukturierung der Wirtschaftsmodellversuche des BIBB 2010. Diese hat zur Folge, dass Modellprojekte stärker als vorher in Programme mit simultanen Laufzeiten (Förderzeitraum i. d. R. drei Jahre) eingebunden werden und dass es (nur) eine übergreifende, externe wissenschaftliche Begleitung für alle Projekte gibt. – Zuvor hatte jedes Modellprojekt eine eigene wissenschaftliche Begleitung. – Damit kann eine stärkere Bündelung von Ergebnissen auf Programmebene erreicht werden. In Zusammenarbeit von öffentlichem und privatem Sektor zielen die Modellversuche in der Be-

rufsbildung auf Innovation, Erkenntnisgewinn und den Transfer übertragbarer Modelle. Die im Zusammenwirken von Praxis und Forschung experimentell und exemplarisch erprobten Ergebnisse und Erkenntnisse sollen für Dritte dauerhaft verfügbar gemacht werden sowie Anschlussperspektiven eröffnen.

In der Phase der Ausgestaltung und Erprobung von Bildungsinnovationen entstehen in wiederholter Rückkopplung und im Dialog mit den Beteiligten und zuständigen Stellen Ergebnisse mit hohem Transferpotenzial. In der In-Wert-Setzungsphase wird die Übertragbarkeit der Gestaltungsansätze primär in die Praxis eingeschätzt. Um den Wissenstransfer zu fördern, stellt das BIBB durch übergreifende Publikationsformate auf Programmebene sicher und ermöglicht es durch Herausgabe eigener Medien und Webauftritte, dass Ergebnisse der Projekte, der Begleitforschung und des BIBB für spezielle Zielgruppen in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Wissenschaft aufbereitet, in unterschiedlichen Formaten publiziert und der Fachöffentlichkeit über verschiedene Medien (Print/online) dauerhaft zugänglich gemacht werden. Da die Resultate der Einzelprojekte den Erfolg bzw. Misserfolg eines Programms maßgeblich mit beeinflussen, ist eine klare Trennung zwischen dem Transfer von Projekt- und Programmerngebnissen kaum möglich.

Ziel von Innovations- und Transferaktivitäten ist eine übergreifende Aus- und Weiterbildungskultur sowie eine hochwertige, systematische und reflektierte Gestaltung von beruflichen Bildungsmaßnahmen auf der Basis der formalen Vorgaben. In diesem Zusammenhang erscheint es nicht zuletzt wichtig, dass auf betrieblicher Seite mehr gesprochen und reflektiert wird über Aus- und Weiterbildung, damit individuelle, soziale und organisationale Entwicklungspotenziale und Lernprozesse bewusster wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert werden.

Transfer zielt zunächst auf die Verbreitung und Neusituierung von Bildungsinnovationen im Alltag der Berufsbildung. Darüber hinaus sind die Ergebnisse der Begleitforschung in die Forschung und Lehre sowie auf politischer Ebenen zu vermitteln. Hierzu werden Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Konsequenzen für Forschen und Entscheiden expliziert und an die Adresse von Wissenschaft und Politik gerichtet.

Neu gewonnenes praktisches und wissenschaftliches Wissen soll zudem bei der Konzeption und Ausgestaltung von neuen Projekten und Programmen genutzt werden. Dies wird über einen übergreifenden und wechselseitigen fachlichen Austausch angestoßen.

2.3 Transfer im Kontext der Modellversuche

2.3.1 Gegenstand, Akteure und Ziele des Transfers

Im Rahmen von Modellversuchen werden neue Orientierungen, neue soziale Praktiken des Planens, Gestaltens und Organisierens, des Lehrens, Lernens und der Lernbegleitung, neue Verbindungen von Arbeit, Reflexion und Lernen eingeübt. Zu den pädagogisch-didaktischen

Innovationen zählen generell neue Inhalte, Methoden und Organisationsformen ebenso wie die Integration neuer Zielgruppen, neue Planungs- und Prüfungsformen und/oder neue Bildungs- und Studiengänge sowie die Kombination von beiden.

Im gesamten Förderzeitraum erfolgen auf der Ebene der Projekte und des Programms ein regelmäßiger wechselseitiger Austausch nach innen und außen sowie eine Adaption an unterschiedliche Anwendungsfelder und Kontexte. Der mündliche Austausch erfolgt im Rahmen von Workshops und Fachtagungen mit unterschiedlichen Zielgruppen: Hierzu zählen Fach- und Führungskräfte aus der betrieblichen und schulischen Praxis, Bildungsdienstleister, Vertreter/-innen von Kammern, Unternehmensverbänden und Gewerkschaften sowie Hochschulen. Die Veranstaltungen befördern den Diskurs und die Vernetzung der Akteure und Institutionen lokal und in den Regionen sowie den Aufbau von überregionalen Netzstrukturen; und sie aktivieren die Nachfrage nach neuen Konzepten.

Wirksamkeit nach innen und außen wird auf Projekt- und Programmebene beobachtet, festgestellt und berichtet, soweit Effekte bis zum Förderende kurzfristig erfassbar sind. Empirische Befunde und Erkenntnisse werden im Rahmen der Begleitforschung dokumentiert und theoretisch rückgebunden. Begriffe, Theorien und Verfahren werden entsprechend differenziert und präzisiert. In Wort und Schrift werden Informationen von den beteiligten Akteuren verbreitet. Dabei geht es gleichermaßen um den Austausch über das *Was*, das *Wie* und das *Warum*. Das heißt, neben der in Produkten materialisierten Seite spielt die Übersetzung und Weitergabe von Erfahrung und Wissen bezogen auf die Gestaltung von Veränderungsprozessen eine transferentscheidende Rolle. Hinzu kommen flankierende Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung zur institutionellen Verankerung von Neuerungen.

Transfer gilt als ein hochgradig voraussetzungsreicher Gestaltungs-, Implementierungs- und Analyseprozess, bei dem inhaltliche, personale, organisationale und systemische Faktoren zusammenspielen. Bewährte Strategien und Formate berufspädagogischen bzw. sozialwissenschaftlichen Wissenstransfers sind:

- ▶ Identifikation und Aufbereitung transferfähiger Ergebnisse,
- ▶ aussagefähige Dokumentation und offene Informationspolitik,
- ▶ adressatengerechte Publikationen über unterschiedliche Medien,
- ▶ frühzeitige Einbindung von Multiplikatoren und Machtpromotoren,
- ▶ gezielte Informations- und Beratungsleistungen bei Adaptionaktivitäten,
- ▶ Professionalisierung des Bildungspersonals, das eine Schlüsselrolle einnimmt,
- ▶ institutionelle Verstetigung und Verankerung von Neuerungen in Form von Routinen, Regularien und Strukturen, in Leitlinien, Standards und Curricula sowie in Programmen,
- ▶ Vernetzungsleistungen – Aufbau bzw. Pflege von Netzen und
- ▶ öffentlichkeitswirksame Kommunikation und Veranstaltungen zur Aktivierung der Nachfrage.

In Prozessen der Übertragung können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Einflussfaktoren beim Transfer von Wissen förderlich oder hinderlich sind, wo Umsetzungsbarrieren bestehen und wie Transfer verbessert und unterstützt werden kann.

Beim Transfer sind folgende Richtungen möglich und relevant, in denen kumulierende bzw. vernetzte, direkte und indirekte Wirkungen, Synergien und Ausstrahlungseffekte beobachtet werden:

- ▶ der Transferschritt von der Lern- in die Arbeitssituation, die Anwendung und Variation des Gelernten in konkreten Situationen, um darüber flexibles Wissen und Können aufzubauen,
- ▶ wechselseitiges partizipatives Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven zwischen den Beteiligten aus Berufsbildungspraxis und Wissenschaft im Rahmen der Gestaltung von Entwicklungs- und Forschungsprozessen,
- ▶ der interne Transfer aus Teilbereichen in eine Gesamtorganisation – die Verankerung und Verstetigung von Projektergebnissen in organisationalen Kontexten,
- ▶ der Transfer von der Ausbildung in die Weiterbildung,
- ▶ der Transfer in weitere Berufe und Branchen,
- ▶ der Transfer von Betrieb zu Betrieb,
- ▶ der Transfer von Projekt zu Projekt innerhalb eines Modellversuchs und/oder eines Programms,
- ▶ der Transfer durch Aggregation und Zusammenführung von Einzelergebnissen auf übergreifender Ebene,
- ▶ der Transfer durch De-Kontextualisierung (Abstraktion und Generalisierung) sowie Re-Kontextualisierung (Situierung in neuen Kontexten),
- ▶ der Transfer von früheren Modellversuchen zu laufenden Modellversuchen durch Wanderungen bzw. Folgeaktivitäten des Personals im Bereich der Begleitforschung oder der Träger,
- ▶ der Transfer in andere nationale Förderprogramme – von Programm zu Programm (Jobstarter, Länderprogramme etc.),
- ▶ der Transfer von Erkenntnissen in die Bereiche „Ordnung der Berufe“ oder Ausbilderförderung,
- ▶ der Transfer in die (Berufsbildungs-)Forschung und Lehre an Universitäten und Fachhochschulen,
- ▶ vertikaler Anschluss von Programm- und Projekterkenntnissen an das bildungspolitische Mehrebenensystem,
- ▶ der Transfer in den internationalen Raum (z. B. über das Leonardo-da-Vinci- bzw. ERASMUS+-Programm)

(vgl. SCHEMME/GROSS 2012, S. 41 f.; siehe auch: Schemme in: SCHEMME/NOVAK/GARCIA-WÜLFING 2017, S. 23).

2.3.2 Transferansätze der Modellversuche und Herausforderungen

Der Transfer von erzeugtem Wissen und praktikablen Modellen – hier bezogen auf Bildungsinnovationen – wird verstanden „als die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem bestimmten institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen der Berufsbildungspraxis“ (EULER 2005). Darüber hinaus findet Wissenstransfer auf einer Metaebene auch in die Bezugssysteme Wissenschaft und Politik statt.

Transfer ist ein ebenso eigenständiger Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationsprozess wie der ursprüngliche Veränderungsprozess im Ausgangsfeld, gleichwohl mit diesem verschränkt. Er erfordert grundsätzlich:

- ▶ Transfergegenstände wie z. B. erprobte Modelle, Konzepte, flexibel einsetzbare und kombinierbare Verfahren und Instrumente,
- ▶ Transfermittler wie Medien und Materialien, auch Personen und ihre Wanderbewegungen,
- ▶ Transfermaßnahmen wie Beratung, Publikationen, Exkursionen, Workshops, Weiterbildung, Tagungen,
- ▶ adäquate Bedingungen und Ressourcen (materiell, personell, institutionell, räumlich-zeitlich, systemisch),
- ▶ ausgewiesene Kriterien und Indikatoren.

Für pädagogisch-didaktische und soziale Innovationen gilt, dass sie stärker situations-, kontext- und personenbezogen sind als rein technische und organisatorische Innovationen. Nicht selten treten soziale und technologische Innovationen aber auch in Kombination auf. Unter den Begriffen „soziale Innovation“ beziehungsweise „Bildungsinnovation“ werden neue soziale Praktiken „des Lehrens und Lernens, des Kommunizierens und Kooperierens, des Planens und Organisierens gefasst (siehe Abschnitt 2.2). Im vorliegenden Fall der Veränderung sozialer Praktiken und Orientierungen in der Berufsbildung ist es durchaus möglich, zu Verallgemeinerungen mittlerer Reichweite zu gelangen. Dazu werden die Transferpotenziale von erzielten Ergebnissen analysiert und eingeschätzt, Möglichkeiten einer Verstärkung und systematischen Verbreitung im Sinne des internen wie des externen Transfers mit jedem einzelnen Projekt durchgearbeitet. Über einzelne Berufe und Organisationen hinaus werden weitere Diskursfelder, neue Adressaten, Träger, Regionen und andere Programme angesprochen. Dabei werden Synergien mit weiteren Aktivitäten des BIBB und anderer Träger bewusst angestrebt und genutzt. Denn Voraussetzung sozialer Innovationen ist es, dass Neuerungen entstehen, die von vielen Akteuren wahrgenommen, reflektiert und adaptiert werden. Von besonderer Bedeutung ist die Bekanntmachung und Verankerung von Ergebnissen und Erkenntnissen bei relevanten Akteuren, Multiplikatoren und intermediären Organisationen in den avisierten Zielfeldern. Hierzu zählt in erster Linie das Bildungspersonal auf der pädagogischen Mikroebene selbst; darüber hinaus werden ausbildende Fachkräfte,

Betriebsräte und Jugendvertretungen sowie Führungskräfte und Ausbildungsberater/-innen der Kammern weitergebildet.

Um Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, werden projektbezogene und programmübergreifende Ergebnisse möglichst adressatengerecht aufbereitet und in unterschiedlicher Form veröffentlicht. Zur Bündelung und Weitergabe der Ergebnisse und Erkenntnisse an Akteure aus Praxis, Politik und Wissenschaft wird vom BIBB eine Fülle von Aktivitäten zur Information der (Fach-)Öffentlichkeit gestartet.

So bieten mehrere Internetportale nähere Informationen zum abgeschlossenen Modellprogramm „Entwicklung und Sicherung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“:

www.bibb.de/qualitaet

www.bibb.de/Modellversuche

www.foraus.de (30 Instrumente)

www.deqa-vet.de (62 Instrumente)

www.ENIQAB.de – ausgewählte Instrumente und Broschüren DE/EN

Darüber hinaus sind zahlreiche projektspezifische Materialien online verfügbar (siehe u. a. <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/4944.php>), und es liegen zahlreiche gedruckte Materialien als Veröffentlichungen auf insgesamt 17 Portalen vor. Die Zahl der Zugriffe lässt auf eine kontinuierliche und beträchtliche Nachfrage schließen.

Starke Resonanz erfährt der **Leitfaden „Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“**, der als zentrale Publikation für die Bildungspraxis aus dem BIBB-Modellprogramm „Entwicklung und Sicherung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ resultiert und inzwischen in 2. Auflage erschienen ist. Er enthält ausgewählte Ergebnisse aus zehn Modellversuchen. Die Publikation unterstützt besonders kleine und mittlere Unternehmen (KMU) dabei, Qualitätsfragen systematisch und kontinuierlich anzugehen. Ziel ist es, die Bildungspraxis zu motivieren, neue Wege der Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung im Betrieb einzuführen und die Attraktivität derselben zu steigern. Der Leitfaden richtet sich an Ausbildungsverantwortliche in Betrieben, aber auch an Auszubildende und Bildungspersonal in beruflichen Schulen, überbetrieblichen Bildungseinrichtungen und sonstigen Institutionen der Berufsausbildung. Die in und mit der Praxis erarbeiteten Diagnosebögen, Methoden und Instrumente fördern die prozessbegleitende Reflexion und innerbetriebliche Kommunikation und eröffnen Möglichkeiten zur Verbesserung der Ausbildung. Adressiert werden unterschiedliche Ebenen der Praxis, die unmittelbare Interaktion in der Lehr-/Lernsituation wie die Ebene der Organisationsentwicklung, damit positive Elemente auch strukturell verankert werden. Die Instrumente sind fundiert, in der Mehrzahl aber einfach gehalten, um praktikabel und in KMU anwendbar zu sein; sie lassen

sich variabel gestalten und miteinander kombinieren (siehe: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7503). Das Kompendium ist in englische Übersetzung ebenfalls beim BIBB online und als Broschüre in zweiter Auflage verfügbar: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7602.

2015 wurde der **Sammelband „Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln. Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen“** vom BIBB herausgegeben mit Beiträgen zur Spezifik der Einzelprojekte und aus Programmperspektive. Er ist im Internet als WDP 167 abrufbar: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7889>.

Das BIBB berät und informiert über die Gremien Vertreter/-innen von Bundes- und Landesministerien, Unternehmen und Gewerkschaften sowie Verbänden. Über das Laufzeitende hinaus werden Einzelanfragen zu Förderschwerpunkten beantwortet, Expertisen erarbeitet, Vorträge, Workshops und Veranstaltungen in Kooperation u. a. mit Hochschulen und Kammern in den Regionen angeboten, von denen auch die Mesoebene der Betriebe, Bildungsdienstleister und Verbände profitieren.

Kleine und mittlere Betriebe (KMU), die Bildungsinnovationen häufig nicht aus eigener Kraft bewerkstelligen können, sowie Netze und Verbände, die ein Zentrum benötigen, stehen zum Förderende, wenn die Rahmenfinanzierung wegfällt, verstärkt vor der Frage der kontinuierlichen Verankerung und Verstetigung von Neuerungen über Projektstrukturen hinaus. Vor diesem Hintergrund wurden unterschiedliche Modelle des Ausklinkens der „Netzwerkpfleger“ entwickelt und erprobt, um die Netze aufrechtzuerhalten: von der Befähigung zur Selbstorganisation bis zur Überleitung und Einbindung in bestehende Strukturen einer institutionalisierten Bildungsberatung oder Branche. Die Erfahrung zeigt, dass dort, wo tragfähige Strukturen und Einsicht vorhanden sind, eine Überführung der erprobten Referenzmodelle in die Alltagspraxis der Berufsbildung aussichtsreich ist. Wo dies nicht der Fall ist, besteht die Gefahr, dass sie ins Leere laufen. – Das 2013 abgeschlossene Modellprogramm „Qualität in der betrieblichen Ausbildung“ zeigt auch über seine Laufzeit hinaus Wirkung. Zwei Bundesländer (Berlin und Niedersachsen) haben eine Anschlussfinanzierung für einzelne Modellprojekte übernommen. Die ZWH berichtet, dass die Handwerkskammern bundesweit informiert wurden und bis dato über 30 Kammern das Qualitätskonzept und die Beratungen angenommen haben. Der „Ganzheitliche Ausbildungsnachweis“ der IHK Oberschwaben wurde in 3.000 Betrieben mit Erfolg eingeführt.

Transfer und Resonanz im internationalen Raum

Die transnationale Kooperation und Europäisierung der Modellversuche trug im Falle des Modellprogramms „Entwicklung und Sicherung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ dazu bei, auch auf europäischer Ebene verstärkt Resonanz zu erzeugen; sie stellte in dieser Form ein Novum für die Modellversuche dar. Bei den europäischen Partnern war/ist ein hohes Interesse an deutschen Ansätzen des Work-Based Learning und pädagogisch-didaktisch akzentuierten Zugängen zur Qualitätsthematik zu verzeichnen – im Unterschied zu Ansätzen, die einseitig eine betriebswirtschaftliche und damit eine ökonomische Logik in den Mittelpunkt stellen.

Zur Qualitätsentwicklung auf Programmebene gehört(e) ein übergreifender Austausch bis in den internationalen Raum und eine Vernetzung mit weiteren Förderprogrammen. Schnittstellen mit anderen Programmen und Projekten liegen zwar vorwiegend im deutschsprachigen, aber zunehmend auch im sonstigen europäischen Raum. Im Förderzeitraum wurden gezielt Kooperationen eingegangen und zahlreiche Meilensteine in erheblichem Umfang absolviert. Parallel zum Modellprogramm „Qualität“ wurde im BIBB das flankierende europäische Projekt ENIQAB aufgebaut und unterstützt und die Nationale Referenzstelle für Qualität (DEQA-VET). Es wurde damit begonnen, die Befunde des Modellprogramms dem Referenzrahmen und der Indikatorik von EQAVET zuzuordnen (siehe: European Quality Assurance Reference Framework) und beide miteinander abzugleichen. Dabei zeigte es sich, dass verschiedene qualitätsrelevante Indikatoren, die die betriebliche Seite und gerade die pädagogisch-didaktische Mikroebene betreffen, von EQAVET noch nicht hinreichend in den Blick genommen werden. Synergien hinsichtlich der Verbreitungsbemühungen ergaben/ergeben sich im Zusammenhang mit DEQA-VET ferner in Form einer regelmäßigen Beteiligung von Programm- und Projektakteuren an den Jahrestagungen sowie an den Regionaltagungen in Dresden und Berlin. Im Dezember 2014 erfolgte eine Mitwirkung im Rahmen der Peer Learning Activity von EQAVET in Rom zum Indikator 9: Mechanisms to identify training needs in the labour market. Thema waren erprobte und systematische Verfahren der Bedarfsermittlung in der Berufsbildung. Verstärkt werden hiesige Qualitätskonzepte im Kontext der aufkommenden Debatte um Work-Based Learning im europäischen und internationalen Raum nachgefragt. So werden zahlreiche Besuchergruppen aus aller Welt laufend im BIBB über die Ergebnisse der Modellversuche informiert. DEQA-VET wirkt zudem über seine Plattform an der Dissemination von Ergebnissen aus den Modellversuchen mit.

Eine weitere Kooperation wurde mit dem Train-The-Trainer-Netzwerk (TT-NET) aufgenommen, in dem regelmäßig aus einzelnen Modellversuchen sowie über Ansätze und Ergebnisse des Programms insgesamt im Hinblick auf die Professionalisierung des Bildungspersonals berichtet wurde.

Die Programmverantwortlichen haben darüber hinaus zu einem frühen Zeitpunkt an der Beantragung und Entwicklung des Projekts ENIQAB (Europäisierung der nationalen Modellinitiative zur Qualitätssicherung und -entwicklung) maßgeblich mitgewirkt. Dieses ist im März 2011 parallel als Leonardo-da-Vinci-Projekt im Rahmen des europäischen Programms für lebenslanges Lernen gestartet, um die Ergebnisse der Modellversuche „Qualität“ in den europäischen Raum zu kommunizieren. In enger Rückkopplung und Zusammenarbeit mit dem Modellprogramm und den Projektakteuren erfüllte ENIQAB eine Brückenfunktion zwischen der europäischen Initiative zur Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET) und dem Modellversuchsschwerpunkt. Damit gingen zahlreiche gemeinsame Aktivitäten im In- und Ausland einher, die zusammengefasst wurden zu einem abschließenden Bericht in Form einer Broschüre mit Handlungshilfen zur Umsetzung europäischer Qualitätsstrategien (HEMKES/SCHEMME 2013: <http://www.deqa-vet.de/media/PDF>). Über die europäische Zusammenarbeit im Rahmen von EQAVET ergab sich die Kooperation mit ARQA-VET, der österreichischen Referenzstelle für Qualität, die zu einem Study Visit einer hochrangigen Delegation aus Wien führte und einer Teilnahme der hochrangig besetzten Gruppe an der Abschlusstagung des Modellprogramms im November 2013 in Berlin. Kooperation, Austausch und wechselseitige Information erfolgen ferner mit der Nationalen Agentur (Leonardo-da-Vinci-Programm). Hinzu kommen Vorträge und Diskussionen mit ausländischen Besuchergruppen sowie Vernetzungen mit universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu den Modellversuchen im Zuge der realisierten Aktivitäten.

2.4 Förderliche und hemmende Faktoren des Transfers

Immer wieder gibt es empirische Hinweise auf sowohl quantitative als auch qualitative Indikatoren, die auf eine Nutzung von Modellversuchsergebnissen weit über das Laufzeitende schließen lassen. Noch Jahre später erreichen Durchführungsträger und das BIBB Anfragen zu unterschiedlichen Modellversuchen, erfolgen Zugriffe auf Internetdarstellungen und Downloads.

Wenngleich es in Bezug auf komplexe innovative Programme keinen Königsweg und keine eindeutigen Empfehlungen geben kann, besteht doch eine unerlässliche Voraussetzung zur Erarbeitung und zum Erreichen von Erfolgsmaßstäben darin, dass Zielsetzungen und Grundannahmen ebenso wie kontextspezifische Erkenntnisse von Programmen hinreichend expliziert werden. Auch sollten die vielfältigen Ansprüche der Beteiligten an den Transfer sowie die Projekt- und Programmbedingungen aufeinander abgestimmt werden (vgl. STOLLKLEEMANN/POHL 2007, S. 9, 19; vgl. SIMON 2007, S. 117, 121).

Wichtig erscheint, dass evolutionäre Veränderungen nicht bis zur Unkenntlichkeit kleingearbeitet werden, sondern dass der innovative Kern von Entwicklungen sichtbare Konturen erhält, um erkennbar und wirksam zu werden. Dies ist umso eher der Fall, je mehr inkrementelle Neuerungen zugleich einem „höheren Sinn“ entsprechen, d. h. konzeptionell hinterlegt und be-

gründet sind. Dies können Leitideen sein wie zum Beispiel Qualität, Nachhaltigkeit oder Durchlässigkeit. Denn in einigen Fällen erscheint die Kommunikation und Verankerung solcher Leitthemen nachhaltiger als die einzelner konkreter Produkte, deren Halbwertszeit begrenzt ist.

Nicht zu unterschätzen ist auch der Wissens- und Erfahrungstransfer über Personen, die Kompetenzentwicklung der Beteiligten und ihre Mobilität in andere Sektoren des Berufs- und Wissenschaftssystems (biografische Kontextwechsel). Hierbei kommt auch informell erworbenes Wissen neben dem reflektierten Wissen stärker zum Tragen. Der Nebenaspekt der Nachwuchs- und Karriereförderung als Effekt von Modellversuchen war und ist bis heute im wissenschaftlichen wie im betrieblichen Bereich deutlich und belegbar.

Während die Bildungspolitik „rasch und öffentlich sichtbare Erfolge“ erwartet, erweist sich der Transfer „evolutionäre(r) Innovationen“ in Bildungskontexten als hochgradig voraussetzungsreich (vgl. REINMANN 2005, S. 56; vgl. DGFE-VORSTAND 2013, S. 94). Transfer erfordert Zeit und einen langen Atem. Zudem unterliegen Transferprozesse vielfältigen intervenierenden Faktoren, auf die die Akteure nur begrenzt bzw. gar keinen Einfluss haben.

Bezogen auf die Modellversuchsforschung unterscheidet BÖHLE je nach Innovationsgrad drei Typen von Modellprojekten und setzt deren Innovationskraft ins Verhältnis zum Grad und zur Schnelligkeit der Verbreitung von Ergebnissen. Je nach Funktion, Innovationscharakter und Zukunftsträchtigkeit ergibt sich strukturell bedingt eine direkte bzw. eine eher indirekte Wirksamkeit. Hinzu kommt: Analog dem Eisbergmodell gibt es weitere verborgene Seiten des Transfers: versteckte Anleihen und eine stillschweigende Aneignung und Verwendung von Elementen, Konzepten und Methoden im Handeln und Denken Dritter. Allerdings bieten solche (indirekten) Wirkungen und Wechselwirkungen oft keine Möglichkeit der Rückverfolgung und Zurechnung. Denn viele Veränderungen vollziehen sich schleichend und sind erst zu einem späteren Zeitpunkt wahrnehmbar (siehe JULLIEN 2010).

Eine summative Einschätzung und Bewertung des Transfers findet innerhalb der Laufzeit eines Modellversuchsprogramms statt, selten darüber hinaus. Hier zeigt sich ein Grundproblem der Wirkungsforschung im Rahmen der Begleitforschung, insofern verzögerte und verborgene Aspekte des Transfers nicht hinreichend und systematisch erhoben werden können. Begleitforschung und Wirkungsforschung greifen zwar ineinander, insofern Wirkungsforschung in die formative und summative Evaluation integriert wird. Da aber Wirkungsforschung gerade nach dem Laufzeitende mittel- und längerfristig erforderlich ist, geht sie über den Betrachtungszeitraum einer Begleitforschung hinaus.

Dies bedeutet, der Nachweis von direkter Verbreitung zum Laufzeitende kann nicht alleiniges Qualitäts- und Erfolgskriterium sein, zumal wenn eine zukunftsfähige Lösung erstmalig praktisch erprobt wird, für die eine Nachfrage allmählich entstehen muss und ein Umlernen erforderlich ist. Böhle folgert: „Um ‚Neues‘ zuwege zu bringen, sind die indirekten Wirkungen oft wichtiger als die direkten.“ Zudem verweist er auf organisationale Faktoren als Voraussetzung für gelingenden Transfer, die von einzelnen Projekten kaum beeinflussbar sind (Rahmenbedingungen, Ressourcen, Risiken, Mikropolitik, Interessen von Akteuren). Ob Transfer

zustande kommt, liegt nicht nur an der Qualität eines Modellprojekts, sondern ist darüber hinaus auch flankierenden Rahmenbedingungen geschuldet, die stützen oder behindern. So zeigt sich z. B. in KMU das Problem der fehlenden Infrastruktur im Feld der Weiterbildung und Personalentwicklung (siehe NOVAK 2009). – Dies zusammen verweist auf die Bedeutung realistischer Erwartungen, eines erweiterten und differenzierten Verständnisses sowie auf die Notwendigkeit einer Einbettung des Instruments Modellversuche/Entwicklungsprogramme in umfassende bildungspolitische Programme (vgl. BÖHLE/PFEIFFER/SEVSAY-TEGETHOFF 2004).

In dem laufenden BIBB-Forschungsprojekt „Wirkungsanalyse und Transfersicherung“ werden Wirkungsfragen vertiefend bearbeitet; das gilt insbesondere für die Unterscheidung zwischen linear-kausal-mechanistischen Vorstellungen von Transfer und dem Konzept der Resonanz (s. ROSA 2016). Ein Rahmenkonzept zur Erfassung und Reflexion von Wirkungen wird entwickelt; dazu wurden Expertengespräche und empirische Fallstudien durchgeführt. Ziel ist es, die Zusammenhänge zwischen Angeboten, ihrer Verwendung und Wirkung auf den unterschiedlichen Handlungsebenen sowie zwischen Aufwand und Zeit, die für solche Prozesse benötigt werden, auszuleuchten. Hierbei werden verschiedene Arten von Produkten und Wirkungen berücksichtigt sowie Wirkungslogiken erhellt. Ein Anliegen dabei ist es, ins Bewusstsein zu heben, dass Wirkungsorientierung nicht erst im Nachhinein und rückblickend stattfindet, sondern vorausschauend von Beginn an bei jeder Maßnahme bedacht werden muss. Von Bedeutung für sogenannte „Transfernehmer“ ist ferner das Prozesswissen, das einen Teil der Ergebnisse darstellt, die Explikation des *Wie* und *Warum* neben dem *Was*.

Prinzipiell sind Modellversuche und Begleitforschung nicht allein zuständig für den Transfer, sondern als Akteure, die entscheidenden Rückhalt, ja Rückenwind geben müssten, sind zugleich die Institutionen auf bildungspolitischer Seite angesprochen. Sinnvoll scheint daher auch eine bildungspolitische Verankerung der Handlungskonzepte, Aktivitäten und Ergebnisse u. a. in Initiativen, Regularien, Curricula oder Programmen. In Kooperation von wissenschaftlicher Begleitung und BIBB wurde zum Abschluss des Modellprogramms „Qualität“ ein Policy-Paper mit entsprechenden Handlungsperspektiven und Empfehlungen für die Bildungspolitik erarbeitet, das zur Weitergabe an die Gremien und zur Veröffentlichung vorliegt.

Strategisch liegt in der Entwicklung von Transferprogrammen und der Förderung von neu konzipierten Transferprojekten eine Chance, systemisch strukturell erwünschte Nachwirkungen von Modellprogrammen auf breiter Ebene wissenschaftlich begleitet zu unterstützen und sicherzustellen.

Literatur

BÖHLE, Fritz; PFEIFFER, Sabine; SEVSAY-TEGETHOFF, Nese (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden 2004

BÖHLE, Fritz: Folien zur Forschungswerkstatt Transfer. Siehe die Veranstaltungsdokumentation im Internet: URL: <http://www.bibb.de/de/21744.htm> (Stand: 18.01.2016)

- DGFE-VORSTAND: Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 24 (2013) 46, S. 94
- EULER, Dieter: Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005) 1, S. 43–57
- EUROPEAN QUALITY ASSURANCE REFERENCE FRAMEWORK. Indicators. – URL: <http://www.eqavet.eu> (Stand: 15.02.2017)
- HAUBRICH, Karin: Sozialpolitische Innovationen ermöglichen. Münster 2009
- HEMKES, Barbara; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Qualität betrieblichen Lernens verbessern: Handlungshilfen zur Umsetzung der europäischen Qualitätsstrategie. Bonn 2013. – URL: http://www.deqa-vet.de/_media/PDF_allgemein/ENIQAB-Broschuere_deutsch.pdf (Stand: 18.01.2016)
- JULLIEN, Francois: Die stillen Wandlungen. Berlin 2010
- NOVAK, Hermann: Was erleichtert oder erschwert die Übertragung von Bildungsinnovationen in den Berufsalltag? Zusammenfassung des Interviews von Michael Blaschke vom WDR mit Hermann Novak, wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Transfer plus“ im Rahmen der BIBB-BMBF-Fachtagung „Flexibilitätsspielräume in der Aus- und Weiterbildung“. Bonn, April 2009
- REINMANN, Gabi: Innovation ohne Forschung. In: Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 1, S. 52–69
- ROSA, Hartmut: Resonanz. Berlin 2016
- SCHEMME, Dorothea; GROSS, Beate: Abschlussbericht des BIBB-Forschungsprojekts: Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen. Bonn 2012
- SCHEMME, Dorothea: Wissenstransfer als mehrseitiger responsiver Prozess jenseits der Linearität. In: SCHEMME, Dorothea; NOVAK, Hermann; GARICA-WÜLFING, Isabel: Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung. Bielefeld 2017
- SIMON, Dagmar: Orte inter- und transdisziplinärer Forschung: ein institutioneller Blick auf die Evaluation. In: STOLL-KLEEMANN, Susanne; POHL, Christian: Evaluation inter- und transdisziplinärer Forschung. Humanökologie und Nachhaltigkeitsforschung auf dem Prüfstand. München 2007
- STOLL-KLEEMANN, Susanne; POHL, Christian: Evaluation inter- und transdisziplinärer Forschung. Humanökologie und Nachhaltigkeitsforschung auf dem Prüfstand. München 2007

Matthias Pilz

▶ 3. Bildungstransfer leicht gemacht? – Der Vergleich von Trainingskulturen deutscher und indischer Unternehmen in Indien

3.1 Einleitung

Derzeit wird der deutsche Berufsbildungsexport wieder verstärkt in Bildungspolitik und Wissenschaft diskutiert. Allerdings mangelt es an einer ausreichend breiten empirischen Basis, um auf einer gesicherten Befundlage tragfähige bildungspolitische Entscheidungen treffen zu können. Die hier vorgestellte Studie will einen Beitrag zur Reduzierung dieses Forschungsdesiderats leisten. Dazu wurden 15 in Indien aktive deutsche Unternehmen und 13 indische Unternehmen vor Ort zu ihren Trainingsaktivitäten befragt. Die Befunde zeigen, dass in allen Unternehmen ein Trainingsbedarf besteht und dieser nicht durch staatliche Berufsbildungseinrichtungen adäquat gedeckt wird. Daher bieten die Unternehmen eigene Trainingsmaßnahmen an, die aber singulär an die lokalen Bedürfnisse angepasst sind und auch bei den deutschen Unternehmen nicht dem deutschen Ausbildungssystem entsprechen.

3.2 Forschungslage und Fragestellung

Die Frage von Berufsbildungsexporten spielt in der deutschen Debatte aktuell eine große Rolle. Während nach einer ersten Phase der Euphorie, insbesondere in den 1970er-Jahren (vgl. z. B. SCHMIDT/BENNER 1989; ARNOLD 1985), sehr schnell eine gewisse Ernüchterung hinsichtlich der langfristigen Erfolge eintrat (LAUTERBACH 2003; BIERMANN 1994), wird aktuell wieder verstärkt darüber diskutiert, wie und in welchem Umfang die deutsche duale Berufsausbildung in andere Länder transferiert werden könnte (CLEMENT 2012, S. 102 f.; HUMMELSHHEIM/BAUR 2014). Ein besonders markantes Zeichen für diese Entwicklung stellen die mit diversen Ländern geschlossenen Verträge zum Aufbau einer intensiven Berufsbildungskoope-ration (THOMANN/WIECHERT 2013; BIBB 2014) sowie die Gründung der mit dieser Aufgabe beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) betrauten Zentralstelle für internationale Berufsbildungskoope-ration (GOVET 2014) dar.

Vor diesem Hintergrund verwundert es allerdings, dass es wenige aktuelle wissenschaftliche Befunde bezüglich der Machbarkeit, der erzielten Erfolge, aber auch auftretender Pro-

bleme und der langfristigen Auswirkungen gibt. So finden sich im deutschsprachigen Kontext zwar einerseits Ansätze, die auf die theoretische Fundierung des Bildungstransfers abstellen (BARABASCH/WOLF 2011), und zum anderen solche, die auf einer mittleren Abstraktionsebene Transferoptionen diskutieren (EULER 2013). Konkrete empirisch validierte Befunde zum Berufsbildungsexport sind hingegen kaum vorzufinden. Ausnahmen bilden die Studien zur Evaluation der einschlägigen Projekte der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) (STOCKMANN 2013; SCHIPPERS 2009) sowie aktuell der International Labour Organization (ILO) zur Umsetzung von Ausbildungsprogrammen von drei deutschen Großunternehmen in den USA (ARING 2014). In den Nachbardisziplinen sticht besonders ein Beitrag aus der Wirtschaftsgeografie heraus, in dem SCHAMP und STAMM (2012) das Wissens- und Personalmanagement von drei deutschen international agierenden Unternehmen des Automobilsektors analysieren und dabei auch auf das „skills development“ in den ausländischen Tochterunternehmen fokussieren.

Dieses insgesamt zu konstatierende Forschungsdesiderat soll mit dem nachfolgend vorgestellten Projekt verkleinert werden und eine Basis für weitere Untersuchungen bieten.

Gegenstand des Forschungsprojekts ist die Ausgangsfragestellung, wie deutsche Unternehmen im Ausland ihr Fachkräftetraining auf dem mittleren Qualifikationsniveau im Vergleich mit den einheimischen Unternehmen gestalten. Denn das auswärtige Ausbildungsverhalten der deutschen Unternehmen, die das duale Ausbildungssystem kennen und i. d. R. schätzen, kann wichtige Hinweise auf die Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit geben. Die ermittelten Gemeinsamkeiten und Abweichungen zwischen den deutschen und einheimischen Unternehmen sind dann vor dem Hintergrund der landesspezifischen Rahmenbedingungen (Bildungssystem, Arbeitsmarkt, gesellschaftliches Ansehen beruflicher Bildung etc.) zu interpretieren. Hier gilt es festzustellen, ob primär ein Mangel an Ausbildungsinteresse bei den nicht deutschen Unternehmen vorliegt oder aber ob die landesspezifischen Rahmenbedingungen umfassendere Ausbildungsaktivitäten und damit i. w. S. auch die Übernahme des dualen Systems bzw. seiner Teile für in- und ausländische Unternehmen erschweren bzw. ausschließen.

Als Referenzland eignet sich Indien, da die indischen und die deutschen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich sind (most different design) (vgl. GEORG 2005, S. 188); damit können die Notwendigkeiten und Voraussetzungen für den Transfer möglichst klar lokalisiert werden.¹ Zudem ist Indien hinsichtlich der Bevölkerungszahl und des Wirtschaftswachstums ein sehr bedeutendes Land, welches seit Jahren enge Kooperationsaktivitäten mit Deutschland u. a. im Kontext der Berufsbildungszusammenarbeit unterhält (GOLLER 2009; iMOVE 2013).

1 Eine ausführliche und analytische Beschreibung des indischen Bildungssystems in deutscher Sprache findet sich bei LANG-WOJTASIK (2013), speziell zum indischen Berufsbildungssystem bieten die Arbeiten von MAJUMDAR (2008), SINGH (2012), MÄNNICKE (2011) sowie WESSELS/PILZ (2016) und PILZ/BECKER/PIERENKEMPER (2015) einen Überblick. Die umfassendste und aktuellste Auseinandersetzung mit dem indischen (Berufs-)Bildungssystem bietet PILZ (2016).

Ist die Forschungslage zur Thematik allgemein, wie oben bereits dargestellt, nur sehr begrenzt, so stellt sich diese in Bezug auf Indien als fast nicht existent dar. VERFÜRTH und DIART (2013) berichten von einer durch die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) durchgeführten Online-Erhebung deutscher Unternehmen in Indien, an der 170 Betriebe teilgenommen haben. Diese Erhebung kommt zu folgendem Schluss: „In Ermangelung einer entsprechenden Infrastruktur bildet der Großteil der befragten Unternehmen noch nicht in Anlehnung an die duale Berufsausbildung, wie sie in Deutschland praktiziert wird, aus. [...] Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt auf der unternehmens- bzw. arbeitsplatzbezogenen Einarbeitung – unternehmensübergreifende Aspekte werden in der Regel nicht vermittelt.“

MEHROTRA u. a. (2014, S. 17 f.) befragten in ihrer Studie insgesamt 43 Unternehmen verschiedener Größe, darunter zwölf deutsche und sieben deutsch-indische Gemeinschaftsunternehmen aus unterschiedlichen Branchen und Landesteilen u. a. zu deren Trainingsaktivitäten. Die Autoren differenzieren allerdings nicht zwischen indischen und deutschen Unternehmen, sodass ein Vergleich der beiden Gruppen nicht möglich ist. Konkret kommt diese Studie zu dem Ergebnis, dass 30 der insgesamt 43 befragten Unternehmen eine Form von innerbetrieblicher Ausbildung anbieten, wobei die Großbetriebe eher über institutionalisierte Trainingsstrukturen und Trainingsräume verfügen (ebd., S. 22 f.). Dabei stehen die direkte Funktionalität und kurzfristige Rentabilität im Vordergrund: „Investments in training are made where companies are certain of a return from the training and confident that they will be able to retain trained workers“ (ebd., S. 23).

Aufschlussreich ist zudem eine aktuelle Untersuchung der schweizerischen Berufsbildungsaktivitäten in Indien, die einen ähnlichen strukturellen und organisatorischen Hintergrund aufweisen wie die deutsche Berufsausbildung. HAERING u. a. (2014, S. II) haben eine Untersuchung bei den zehn involvierten Unternehmen, davon acht aus der Schweiz, eines aus Deutschland und eines aus einer US-indischen Kooperation vorgenommen. In der Befragung, die insgesamt auch 21 Manager bzw. Personalverantwortliche in den Unternehmen (ebd., S. 7) inkludierte, wird deutlich, dass die indischen Rahmenbedingungen einen Export des dualen Ausbildungssystems erschweren. Insbesondere sind fehlende Englischkenntnisse sowie mangelndes diagnostisches und pädagogisch-didaktisches Know-how bei den Lehrkräften und Trainern zu konstatieren (ebd., S. 28–30). Bezüglich der Teilnehmer/-innen wurde festgestellt, dass sich die Bewerberlage von adäquaten Jugendlichen durch den geringen gesellschaftlichen Status der beruflichen Bildung sowie den liberalen Arbeitsmarkt mit geringen Eintrittshürden und hoher Fluktuation als problematisch darstellt. Zudem wird der schweizerische Abschluss nicht offiziell anerkannt (ebd., S. 33). Trotz diverser positiver Einzelaspekte in diesem Projekt gelang es nicht, eine größere Zahl der in Indien aktiven schweizerischen Unternehmen zur Partizipation zu bewegen (ebd., S. II u. S. 33).

3.3 Forschungsdesign und Befunde

Das hier vorgestellte Forschungsprojekt wurde zur Umsetzung der eingangs skizzierten Leitideen in zwei Stränge aufgeteilt. Zum einen wurden deutsche Unternehmen, die in Indien aktiv sind, zum anderen indische Unternehmen in ihrem Heimatland befragt.² Methodologisch mussten dafür etwas abweichende Zugänge entwickelt werden, die sich zusammenfassend wie folgt darstellen lassen:

Eine Expertenbefragung (Manager, Personalverantwortliche) in den deutschen Unternehmen erfolgte auf Basis von vor Ort geführten Interviews. Dabei kam ein halboffen konstruierter Interviewleitfaden zum Einsatz, der theoriegeleitet konstruiert wurde und die „Nähe“ bzw. „Ferne“ der Ausbildungsaktivitäten zur deutschen dualen Ausbildung abbilden sollte. Konkret deckten die Fragen auf Basis einschlägiger Theoriekonzepte (vgl. BLOSSFELD 1993; HEINZ 1995; DEISSINGER 1998; CLEMENT 1999) folgende Metakategorien ab:

- ▶ Lernort,
- ▶ didaktisch-curriculare Ausprägung,
- ▶ Teilnehmer/Zielgruppe,
- ▶ Professionalisierung des Berufsbildungspersonals,
- ▶ Kostenverteilung zwischen den involvierten Akteuren,
- ▶ Rekrutierungskriterien/Bedeutung von Zertifikaten und Zeugnissen,
- ▶ Verhältnis von Aus- und Weiterbildung.

Zusätzlich wurden allgemeine Fragen zum Unternehmen vor Ort sowie den Rahmenbedingungen gestellt. In einer Vorstudie wurde der Fragebogen für die Interviews getestet und optimiert.

Für die Expertenbefragung in den indischen Unternehmen wurde ein in der Struktur weitgehend identischer Fragebogen entwickelt. Allerdings wurden hier die Fragstellungen weniger stark auf das klassische deutsche Ausbildungsmuster hin konstruiert, sondern allgemeiner und von der Begriffswahl her stärker an die indischen Diskurse angelehnt. Auch dieser Fragebogen wurde direkt in Interviews vor Ort eingesetzt.³

2 Für die Datenerhebung sowie deren Aufbereitung gilt besonderer Dank Frau M.A. Christine Wilbertz und Frau M.A. Verena Poschmann. Das Forschungsprojekt wurde in Teilen durch die DAAD-Förderlinie New Passage to India: Zentren für Moderne Indienstudien finanziert.

3 Die partielle Abweichung der Erhebungsinstrumente erschwert zwar den direkten Vergleich der Befunde. Jedoch ist die Vermeidung von Missverständnissen und damit verzerrten Ergebnissen durch die Unkenntnis des deutschen Berufsbildungssystems bei indischen Experten von größerer Bedeutung für die Generierung aussagekräftiger Befunde.

3.3.1 Befunde zu deutschen Unternehmen in Indien

In der Studie wurden 15 Unternehmen im Bundesstaat Tamil Nadu befragt.⁴ Dabei wurde auf eine Unternehmensgröße und Struktur geachtet, die einen entsprechenden Trainingsbedarf vermuten ließen. Die Unternehmen entstammten verschiedenen Branchen, wie der Automobilzulieferindustrie, dem Chemie- und Pharmasektor, dem Baugewerbe sowie dem Maschinen- und Anlagebau.⁵

Dabei wurde von allen Befragten ein großer Mangel an Fachkräften auf dem mittleren Qualifikationsniveau und dies insbesondere im gewerblich-technischen Bereich konstatiert. „There is huge demand in vocational trained people in India. (...) But the ITIs⁶ are attracting some school drops out, but they are not affordable. (...) There is an acute shortage in VET at lower level. In fact admission to ITIs has reduced. But admissions to polytechnics and engineering have increased. At one point of time we are not getting the vocational trained people for the lower level jobs. This will be a challenge for India. Because anyone will move to the next/higher level. Otherwise the processes itself need to be change which requires the competency of the higher level people to do that job“ (Unternehmen M).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass vor diesem Hintergrund in allen befragten Unternehmen vielfältige Trainingsangebote existieren und dass diese einen hohen Stellenwert in der jeweiligen Unternehmenspolitik einnehmen. Stellvertretend für die befragten Unternehmen verdeutlicht Unternehmen E die momentane Situation folgendermaßen: „There is a training need. Wherever there is a new system or strategy, a new machine, a new product, a new process, change, there is a training need.“ Die Rolle bzw. der Einfluss des deutschen Mutterunternehmens beschränkt sich bei vielen der befragten Unternehmen auf die Bereitstellung von Produktinformationen und Trainings im technischen Bereich („technical support“). Viele Unternehmen schicken zwei bis drei Vertreter der indischen Tochtergesellschaft nach Deutschland, um diese dort unternehmens- bzw. produktspezifisch auszubilden. Diese wiederum übernehmen dann das Training in Indien vor Ort („train the trainers“). „We send two higher people there and then they come to India and do the support“ (Unternehmen H).

Die Muttergesellschaften liefern sozusagen den Input für das operative Geschäft des Unternehmens. In der Führung, Personalauswahl und Ausgestaltung der Aus- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen handeln die indischen Unternehmen weitestgehend autonom.

4 Nachfolgend werden die Aussagen der Experten aus den Unternehmen anonymisiert zitiert. Dabei wird in den Originalaussagen die realisierte Interviewsprache Englisch beibehalten.

5 Die Auswertung der Interviews ließ keine klaren branchenspezifischen Muster im Ausbildungsverhalten erkennen. Einige Leuchtturmprojekte durch deutsche Großunternehmen, wie z. B. die Mechatronikerausbildung von Volkswagen in Pune/Indien, wurden wegen ihrer Sonderstellung in dieser Studie nicht berücksichtigt.

6 ITIs (Industrial Training Institutes) sind berufliche Bildungseinrichtungen. Mit fast 9.000 Einrichtungen im Jahr 2011 (AGRAWAL 2012, S. 459) stellen diese das Zentrum der formalen Berufsbildung in Indien dar (vgl. MAJUMDAR 2008; MÄNNICKE 2011; TARA/KUMAR/PILZ 2016; ZENNER/KUMAR/PILZ 2017).

Erstausbildung

Das überwiegende Verständnis von Erstausbildung bezieht sich auf die Einführung von neuen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen in das Unternehmen in Form von „Induction Training“.⁷ Dieses Training soll die neuen Mitarbeiter an das Unternehmen, dessen Produkte und an ihren neuen Arbeitsplatz heranführen. Die zeitliche Dauer liegt in den meisten Unternehmen (zehn Unternehmen) bei ca. einer Woche. „In the moment the person walks in, they are fresh. They will be put in our training program. It is more focusing on the company policies, procedure, practices, ethos, culture and all those things. (...) It covers business, it covers market and it covers products, processes and function. (...) It is mandatory for anyone, who will enter the organization“ (Unternehmen A).

Auf die Frage nach der Existenz bzw. Einführung eines dualen Ausbildungssystems deutscher Prägung wurde vielfach betont, dass ein solches System in Indien nicht existent sei und es Zeit bedürfe, ein ähnliches System zu adaptieren. Für Schulabsolventen/-absolventinnen steht vielfach zuerst eine akademische Ausbildung im Vordergrund. Zu beachten ist an dieser Stelle, dass in Indien viele deutsche Ausbildungsberufe inhaltsähnlich in akademischen Institutionen ausgebildet werden. „Indian way of education is different. The focus is more on technical and career base. (...) First we do the education and then search career. They study first. We recruit and train them“ (Unternehmen I).

Dies wird noch deutlicher in Bezug auf die kaufmännisch-verwaltenden Tätigkeiten. So wurde mit Verweis auf die deutsche Ausbildungstradition konstatiert: „It will not happen in India. It will never happen. For the next twenty years. Vocational is available in India, but when you do vocational it looks like a blue collar not as a white collar“ (Unternehmen I).

Eine Minderheit (zwei Unternehmen) bietet entweder nach der theoretischen Grundausbildung an ITIs oder nach Abschluss der berufsbezogenen Sekundarstufe ein sogenanntes „apprenticeship training“ an. In diesem werden die Absolventen ein Jahr praktisch in einem Unternehmen ausgebildet. Der Ablauf ist durch kein festgeschriebenes Curriculum bestimmt, und die Ausbildung übernimmt der jeweilige Fachabteilungsleiter in Form eines „on-the-job training“, der allerdings i. d. R. über keine didaktisch-pädagogische Ausbildung verfügt. Die Kosten bzw. die Bezahlung der Trainees für dieses Programm übernimmt der Staat, der den Unternehmen eine gewisse Kompensation bezahlt.

„After completion the diploma we take them as apprentice. We call it (government) apprentice program. One year training. No theory. (...) Based on the needs we recruit people and we will give it. A recruitment criterion is only education. We usually take fresh ITI people as third party contract people and we train them as workmen trainee and after that we take them into roles. The senior operators will train them. At the end there is no exam. They have

7 Das staatlich verordnete Eingangstraining soll hier nicht weiter thematisiert werden. Alle neuen Mitarbeiter/-innen, die ihren ersten Job in einem indischen Unternehmen annehmen, müssen ein mehrtägiges „initial training“ zu Sicherheits- und Gesundheitsmaßnahmen absolvieren.

an assessment. Performances will be assessed. (...) When we are happy with the performance we will take them into roles“ (Unternehmen E).

Weiterbildung

Maßnahmen zur Weiterbildung werden von den aktuellen Anforderungen und erforderlichen Kompetenzen der Arbeitsstelle abhängig gemacht. Unternehmen C führt zum Beispiel eine Identifizierung des Trainingsbedarfs durch: „Initially we will be doing a training identification for each employee. So we will identify the training and make a list of trainings. And we will prioritize the training requirements. (...) Then we will search for whether we will classify into two, whether it is internal or external. Internal training will be organized by the people here. Teambuilding etc. will be taken as an external training“ (Unternehmen C).

Weiterbildungen sollen demnach die Kompetenzlücken („gap“) zwischen Stellenanforderung und tatsächlicher Qualifikation des Arbeitnehmers schließen und diesen für seine Position und Aufgabe ausbilden. „There are competences/basic requirement that an individual has to fulfill to perform a job. But in real life situation we may not getting the matching of the individual to suit the positions. There will be a matching between 60 to 70 percent of our requirements. The rest/gap will be given as training. (...) Based on this we will prepare a skill matrix. We identify the training needs and implement training“ (Unternehmen M).

Das Weiterbildungsangebot in den Unternehmen gliedert sich primär in technisches Training, Training bezogen auf Sozialkompetenzen und verhaltenbezogenes („behavioral“) Training. Ein häufig genannter Schwerpunkt, besonders im Bereich Verkauf, liegt in der Verbesserung der englischen Kommunikation, die sehr oft von den Mitarbeitern der Personalabteilungen bemängelt wird, jedoch im Zuge der Globalisierung und der Bedingungen in Indien (24 Staaten mit unterschiedlichen Landessprachen) unverzichtbar ist.

Aus- und Weiterbildung

Einige Aspekte betreffen sowohl die Erst- als auch die Weiterbildung. So wird das theoretische Fachwissen größtenteils bereits beim Einstieg in das Unternehmen erwartet, egal ob es sich um Berufsanfänger/-innen oder erfahrene Beschäftigte handelt. Die angebotenen Trainingseinheiten beziehen sich primär auf die Verknüpfung von firmen- bzw. produktspezifischem Wissen mit der späteren Arbeitstätigkeit. Die internen Trainingsangebote sind zwar strukturiert (nach einer Agenda) und auch mit Lernmaterial unterfüttert, welches aber meist nur auf das Unternehmen (z. B. Produktpräsentationen) bezogen ist und nicht zum Ziel hat, Wissen über das Unternehmen hinaus zu vermitteln.

Einige größere Unternehmen setzen bereits in ihren Trainingsangeboten Techniken wie „Case Studies“ ein und haben verschiedene Handbücher für Trainings, sogenannte „training manuals“ konzipiert. Diese größeren Unternehmen verfügen auch über separate Trainingsorte, wie ein „Application Center“ (Unternehmen A) oder eine branchenbezogene Spezialschule (Unternehmen B). „The intention is more in practice creative. The idea is what you gain has to

be retained and what you are reading has to be applied. (...) The Application Center is a venue where the training can touch, feel and see. They can do it by themselves. We have classroom training, on-the-job training and then on the side training“ (Unternehmen A).

Die Trainer sind keine ausgebildeten Lehrpersonen, sondern meist Produktmanager, die über längere Berufserfahrung verfügen und bestenfalls ein „Train the Trainer“-Training erhalten haben. „We have something like train the trainers. We identify some key personnel – some senior people who have the flag to train, to talk and to communicate“ (Unternehmen E).

Eine Zertifizierung über die Teilnahme an Trainings ist bei den meisten befragten Unternehmen nicht üblich. Da die Mehrzahl der Angebote intern organisiert und durchgeführt wird, sieht man hierfür keinen Anlass. Bei externen Trainings erhalten die Teilnehmer ein Teilnahmezertifikat. „Employment itself is a certification“ (Unternehmen J).

Die Trainingskosten werden bei allen Unternehmen vollständig übernommen. Beim apprenticeship training werden die Kosten vom Staat subventioniert. Zum Teil werden Maßnahmen ergriffen, um die Beschäftigten nach ihrem „on-the-job training“ an das Unternehmen zu binden und eine Steigerung der Arbeitsproduktivität zu erzielen. Unternehmen F setzt diese Maßnahme wie folgt um: „We introduced a scheme that we will employ them on a normal listing. At least some amount is deducted every month. We said you will get this one – this is a loyalty bonus. You will become available for this only after two years of service. If you are leaving you don't get that. It is not on the purpose of making any money. But they are trained and when somebody is leaving I will lose this money“ (Unternehmen F).

3.3.2 Befunde zu indischen Unternehmen in Indien

Um eine möglichst hohe Identität mit den deutschen Unternehmen herzustellen, wurde bei der Selektion der indischen Betriebe auf die identischen Kriterien (hinsichtlich Mitarbeiterzahl etc.) geachtet. Befragt wurden insgesamt 13 Industrieunternehmen. Sie gehören den folgenden Branchen an: Automobil, Elektro, Energie, Maschinen- und Anlagenbau sowie Roh- und Werkstoffe. Diese Befragung fand gleichfalls primär im Bundesstaat Tamil Nadu, ergänzt um Interviews aus dem Großraum New Delhi, statt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die indischen Unternehmen die Kosten des Trainings sehr stark in den Vordergrund stellen. „So that is why companies and organizations are also now little wondering whether to invest amount of money in employees. Because you train them, you teach them and then they leave you“ (Unternehmen A).

Weiterhin interessant ist der Sachverhalt, dass ein Teil der befragten Unternehmen kein Problem hinsichtlich des Fachkräftemangels sieht. Für den anderen Teil gilt hingegen, dass entweder ein Mangel an Fachkräften beklagt wird und/oder die Vorbildung der Arbeitskräfte nicht ausreicht, um den Anforderungen der Unternehmen gerecht zu werden. Auf die Frage, wie sie mit dem Skill Gap umgehen, gaben diese oftmals die Antwort: „mit Training“. „Basically we bridge the gap by imparting skill training, classroom training, on-the-job training“ (Unternehmen B).

Ein Grund für diese unterschiedlichen Antwortmuster liegt in der differenzierten Rekrutierungspraxis der Unternehmen. Es wird in den indischen Unternehmen sehr klar zwischen verschiedenen Tätigkeitshierarchien, die sich nach dem Anspruchsniveau definieren, unterschieden. „I don't know what is existing in Germany but here we have unskilled, semi skilled, skilled, highly skilled“ (Unternehmen G).

Beschäftigte, die der „Unskilled“-Kategorie zugerechnet werden, verrichten einfachste Arbeiten, für die sie keinerlei Vorbildung bzw. Erfahrung benötigen. „We do take these people especially at the junior level where you don't need much of skill. We do take people especially at the logistic sector. We have a level called junior flow staff and that's the entry point where the people come in and they do typical material handling at the shop floor. In the project shop floor where they are able to move material from one place to another“ (Unternehmen J).

Um im formellen Sektor in einem Unternehmen tätig zu werden, wird offiziell eine schulische Mindestqualifikation vorausgesetzt. In der Regel wird ein Schulabschluss der zehnten Klasse oder auch ein höherwertiger Abschluss der zwölften Klasse gefordert (vgl. MOND/PILZ 2011; GOLLE 2009). Jedoch brechen viele indische Schüler die Schule bereits vor der zehnten Klasse ab. Die Interviews ergaben, dass die Unternehmen im Einzelfall bereits Schüler nach Beendigung der fünften Klasse einstellen, um diese einfachen Arbeiten verrichten zu lassen. Gängig ist jedoch, Absolventen der achten Klasse im Unternehmen zu beschäftigen. „Typically in India they look about tenth plus but then we also get because tenth plus is not always available so we go eighth plus“ (Unternehmen J).

In die „Semi Skilled“-Kategorie lassen sich Absolventen mit einer beruflichen Basisqualifikation, z. B. ITI-Zertifikatinhaber oder auch Schulabsolventen der zehnten bzw. zwölften Klasse, die zusätzliche Erfahrung aufweisen können, einordnen. „The 25 percent ITIs are from electronics on mechanical trade and they are deployed on critical operations for critical roles and the institutional part“ (Unternehmen B).

Erstausbildung

Bei den indischen Unternehmen unterscheiden sich vielfach die Trainingsangebote nach dem Grad der Vorbildung.

Anfänger/-innen der Unskilled-Kategorie werden von einem Fachbereichsleiter, welcher ein ITI-Absolvent sein kann, angelernt. Primäres Ziel ist es, ihre Fähigkeiten auszubauen und sie mit der vorgesehenen Tätigkeit vertraut zu machen. „So unskilled workers we try to bring them to the category of semi skilled by giving them on-the-job training attaching him to a person who is skilled“ (Unternehmen A). „Unskilled workers we provide initially, we provide basic trainings. Basic trainings like we had to educate them about the raw material and stomp machine parts and some basic things of the machines“ (Unternehmen B).

Die Dauer der Trainingsmaßnahme richtet sich nach der angestrebten Tätigkeit im Unternehmen. Handelt es sich um einfache Hilfstätigkeiten, so kann der/die Mitarbeiter/-in innerhalb von wenigen Tagen bis hin zu wenigen Wochen angelernt werden. Wohingegen das

Training an einer Maschine bis zu einem viertel Jahr in Anspruch nehmen kann. „These unskilled people after they come inside they go to one week training program. Which is exactly in the area of work“ (Unternehmen K). Während des praktischen Trainings in der Produktion wird der Trainee von einem/einer geschulten Mitarbeiter/-in beobachtet und unterstützt. „So after that when we initiate them to the machine we for a week to ten days the senior operator will assist him for on the job“ (Unternehmen M).

Für Berufsanfänger/-innen, die bereits einen ITI-Abschluss (Craftsmen Training Scheme) vorweisen können und folglich in die Kategorie „semi-skilled“ oder „skilled“ fallen, stellt sich die Qualifizierungsphase umfangreicher dar. Zwar existieren nicht überall klar standardisierte Ausbildungspläne, aber durch die spätere Beschäftigung an technisch anspruchsvolleren Maschinen und Geräten haben sich gewisse Ausbildungsroutinen entwickelt. „Everybody is trained the same way in his particular skills but there are ten different skills and ten different things then we talk to ten different people. But it is standardized. It's standardized because our machines are same“ (Unternehmen D).

Die Dauer dieser Trainingsphase ist nicht zeitlich reglementiert und unterscheidet sich innerhalb und zwischen den Unternehmen. „ITI we basically recruit to apply at critical operations therefore the minimum training would be six months to get the production for going“ (Unternehmen B). „So for a certain period of two years or one and a half year they work in the semi skilled category then they held the skilled category tradesman and then they take older skilled category. So that he gets the job experience also because what he has learned is only on the books“ (Unternehmen A). Das Training ist in allen Unternehmen für diese Jugendlichen stark praktisch ausgerichtet und findet am Arbeitsplatz statt, da die vorhergehende ITI-Ausbildung als sehr theorielastig angesehen wird.

Etwas anders stellt sich die Situation bei den Betrieben dar, die gleichfalls auf der Ebene semi skilled bis skilled ein Apprenticeship-Programm anbieten.⁸ Hier existieren konkrete Trainingspläne. Diese sind besonders wichtig, da die Schüler/-innen am Ende den standardisierten „All Indian Trade Test“ durchlaufen müssen, um das „National Trade Certificate“ zu erhalten. „The company training scheme is a very elaborated scheme where is more than a year where we will train people exactly on the job itself, most of our training is on the job and it is also supposed with class room training. It is not that we just put people on the job alone“ (Unternehmen J).

8 Der Begriff „apprenticeship“ ist in Indien nicht eindeutig definiert. Im Gegensatz zu den bei deutschen Firmen anzutreffenden weitgehend unreglementierten Programmen (siehe oben) bieten die befragten indischen Unternehmen zum Teil staatlich stärker reglementierte Programme an (vgl. MAJUMDAR 2008).

Weiterbildung

In den meisten Unternehmen findet ein immer wiederkehrendes Training, das sogenannte „continuous training“, statt.⁹ Dieses wird eingesetzt, um das Wissen der Mitarbeiter aufzufrischen oder sie über neue Technologien aufzuklären und zu schulen. Insbesondere wird diese Form des Trainings bei einer Vergrößerung der Produktionsstätte genutzt. „In between they will again go for training at the project site itself. So that could be either classroom training or it could be hands on training on the job. So in between it is plan. We have systematic training calendar“ (Unternehmen G).

Aus- und Weiterbildung

Einige Aspekte betreffen auch bei den indischen Firmen sowohl die Erst- wie die Weiterbildung.

Alle Formen des Trainings finden zumeist intern im Unternehmen direkt am Arbeitsplatz statt. Nur vereinzelt haben Unternehmen die Möglichkeit, ihre neuen Mitarbeiter in ein zur Firma gehöriges Trainingscenter zu senden. Dies hängt neben dem Praxisdefizit der ITI-Absolventen mit den hohen Kosten für den Aufbau und Betrieb eines solchen Trainingscenters zusammen.

Dort wiederum kommt überwiegend eigenes Trainingspersonal zum Einsatz. „We have in house trainers also who will help us with all these training techniques“ (Unternehmen J). Größere Unternehmen beschäftigen auch externe Trainer, wenn nicht genügend eigene Trainer im Haus vorhanden sind. „Sometimes, majority of them are in house trainers. Demonstrators, trainers are in house. But in case for some trades we don't have in house we invite external trainers also“ (Unternehmen G).

3.4 Vergleich und Diskussion der Befunde vor dem Hintergrund der indischen Rahmenbedingungen

Die Darstellung der Befunde zu den deutschen und zu den indischen Unternehmen dokumentiert eindeutig, dass die beiden Gruppen sehr ähnlich hinsichtlich ihrer Trainingsaktivitäten agieren. Der deutschen dualen Berufsausbildung kommt dabei in seiner Gesamtheit keine und in einzelnen Elementen nur eine untergeordnete Rolle zu. Das im deutschen Kontext generierte und bei den indischen Tochtergesellschaften existente Wissen um eine fundierte Berufsausbildung und deren Nutzen auch für die Unternehmen (vgl. z. B. BERGER/PILZ 2010) spielt vor Ort keine Rolle bzw. kann nicht umgesetzt werden.

In deutschen und indischen Unternehmen liegt der Fokus auf dem Anlernen für eher enge innerbetriebliche Tätigkeitsfelder. Dabei erfolgt die Lernphase überwiegend am Arbeitsplatz durch angelernte Trainer und ist wenig geplant bzw. strukturiert. Die Dauer der Qualifizierungsphasen differiert zwischen den Unternehmen und orientiert sich maßgeblich an der erfolgreichen Aneignung von einzelnen Arbeitsprozessen.

9 Dieser Befund weicht stark von allgemeinen Daten aus Indien ab (WORLD BANK 2008, S. vii f.), was aber vor dem Hintergrund, dass nur größere Unternehmen befragt wurden, verständlich wird.

Im Kontext der diversen Apprenticeship-Programme ergeben sich sowohl bei deutschen als auch indischen Unternehmen partielle Parallelen zum deutschen Ausbildungskonzept. Hier werden verschiedene Lernorte sowie theoretische und praktische Lernphasen auf unterschiedliche Weise kombiniert, geplante Ausbildungsschritte durchlaufen sowie der Lernerfolg überprüft und dokumentiert. Allerdings nimmt diese Trainingsform bei fast allen Unternehmen nur einen kleineren Anteil aller Trainingsaktivitäten ein.

Unterschiede zwischen deutschen und indischen Unternehmen konnten in dieser Studie in größerem Maße nur in zweierlei Hinsicht festgestellt werden.

Zum einen differenzieren die befragten Personalverantwortlichen in den indischen Firmen sehr viel stärker als die in den deutschen zwischen den verschiedenen Qualifizierungsstufen und den damit verbundenen Angeboten für Trainings. Insbesondere der Bereich der ungelehrten Arbeitskräfte besitzt in den indischen Unternehmen eine große Bedeutung, während in den deutschen tendenziell mehr (teil-)qualifizierte Beschäftigte zum Einsatz kommen.¹⁰

Zum anderen spielte in den Interviews mit den indischen Firmen das Kostenargument eine größere Rolle. Training muss sich für diese möglichst sofort ökonomisch rechnen. „So what we have done now is we are slowly moving to skill based pay. So more skills you require, you get more pay. The more skills you demonstrate. Not only required, you require and demonstrate. Otherwise the guy will keep on learning on and on and the organization won't get value“ (Unternehmen J).

In den deutschen Niederlassungen werden die Kosten dagegen zwar auch als Investition thematisiert, dies aber weniger kritisch. Zum Teil wird eine gute Ausbildung sogar als positives Element angeführt. „Training is also a key factor to keep the people. Because number one problem that most companies in India face is that the attrition rate is high – the turn-over of people. So, for them it is part of an attractive package to join the company. They expect training“ (Unternehmen L).

Als Grund für den Befund, dass sich deutsche und indische Trainingsaktivitäten insgesamt nicht maßgeblich unterscheiden, muss auf die Rahmenbedingungen verwiesen werden, unter denen diese Aktivitäten begründet und ausgestaltet werden. In den Interviews haben alle Experten immer wieder eingehend auf diese stark determinierenden Bedingungen hingewiesen. Diese lassen sich zur strukturierten Analyse in die drei Einflussfelder (Berufs-)Bildungssystem, Arbeitsmarkt sowie Gesellschaft unterteilen, welche allerdings diverse Interdependenzen besitzen.

Historisch betrachtet wurde das nationale Ausbildungs- und Trainingssystem von der indischen Regierung initiiert und inkludierte die Unternehmensseite nicht. Dadurch ergab

10 Ob dieser Befund der kleinen Stichprobe geschuldet ist oder aber ggf. in deutschen Unternehmen in Indien tendenziell höherwertige und damit in der Produktion anspruchsvollere Güter produziert werden, kann hier nicht eindeutig geklärt werden. Allerdings zeigt ein Interview mit einem indischen Chemieunternehmen in diese Richtung. Da hier hohe Sicherheitsanforderungen zu erfüllen sind, ist das Training in diesem Falle auch besonders umfangreich in Qualität und Quantität ausgeprägt.

sich eine gewisse Starre des Systems und eine damit verbundene geringe Modernisierung. Dies wird z. B. deutlich in den beruflichen Curricula, die weitgehend veraltet sind und nicht mehr den heutigen Trainingsanforderungen entsprechen. Zudem werden vorwiegend Angebote in klassischen Tätigkeitsbereichen angeboten, die auf eine einzige Fähigkeit ausgerichtet sind, wie z. B. Mechaniker oder Schweißer. Die vielfach nicht ausreichende technische Ausstattung der ITIs sowie die geringe Qualifikation der dort tätigen Lehrkräfte wird zudem immer wieder als problematisch angesehen (MAJUMDAR 2008; MÄNNICKE 2011; WORLD BANK 2008; TARA/KUMAR/PILZ 2016; PILZ/BECKER/PIERENKEMPER 2015).

Bereits in den Interviewaussagen oben wurde deutlich, dass die bestehenden beruflichen Bildungsgänge, überwiegend angeboten über die ITIs, sehr stark theoretisch ausgerichtet sind und zu wenig Praxisanteile beinhalten.¹¹ In diesem Kontext kann als Herausforderung zudem auch die unzureichende Verknüpfung der Schul- und Hochschulbildung mit den späteren praktischen Anforderungen des Arbeitsmarktes genannt werden, was den Übergang aus dem Bildungs- in den Arbeitsmarkt erschwert. „There is a huge gap between classroom inputs and the need of the market. From college to corporate the role is not defined. If he is able to reproduce the exact theory or equation, then he is giving a grade or a mark. With that the students come out seeking employee. Actually that assessment does not really assist what exactly his levels of skills set are. That is the mistake of the curriculum. (...) The mole of education is that it is theory based“ (Unternehmen A).

Damit wird die Interaktion mit dem Arbeitsmarkt deutlich. Dieser ist in Indien durch ein hohes Maß an Liberalität geprägt. Flexibilität und hohe Fluktuation sind Kennzeichen, die in den Interviews immer wieder angesprochen wurden und eine umfangreiche und somit für die Unternehmen teure Ausbildung wegen des latenten Abwanderungsrisikos zu einem hohen Investitionsrisiko werden lassen (vgl. auch MÄNNICKE 2011). Daneben gilt es zu bedenken, dass in Indien mehr als 90 Prozent der Arbeitnehmer/-innen dem unorganisierten Sektor zugerechnet werden (SINGH 2012, S. 181; AGRAWAL 2012, S. 457). Das bedeutet, dass hier keine geregelten Arbeitsverhältnisse vorliegen (z. B. durch Tätigkeiten in kleinen Familienbetrieben oder als Tagelöhner) (vgl. ausführlich SINGH 1996; JUNG/PILZ 2016). Damit geht einher, dass nur ca. zwei Prozent der Erwerbstätigen überhaupt eine formale Berufsqualifizierung durchlaufen haben (SINGH 2012, S. 181). In der Konsequenz wird deutlich, dass sich die Arbeitskräfte suchenden Unternehmen entweder auf eine relativ kleine Gruppe von eher theoretisch qualifizierten ITI-Absolventen fokussieren müssen oder aber, wie dies oben für die indischen Unternehmen deutlich wurde, auf ungelernete Hilfskräfte, die keine anspruchsvollen Aufgaben übernehmen können.

Eine besondere Bedeutung nimmt auch die gesellschaftliche Stellung verschiedener Bildungsgänge und beruflicher Tätigkeiten ein. In Bezug auf die Berufsbildung ist zu konstatieren, dass diese gesellschaftlich eine sehr geringe Reputation besitzt, insbesondere wenn es sich um manuelle Tätigkeiten handelt (vgl. KRISANTHAN/PILZ 2014). Als Grund für diese Si-

11 Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass ein erheblicher Teil der Absolventen auch nach längerer Suchphase keinen adäquaten Arbeitsplatz findet (WORLD BANK 2008, S. iii).

tuation wird immer wieder auf den kulturellen Einfluss und hier besonders das Kastenwesen hingewiesen (vgl. ausführlich SINGH 1996). In den Interviews wurde deutlich, dass berufliche Bildung zukünftig nur dann Akzeptanz erfährt, wenn sich die gesellschaftliche Meinung in Bezug auf anspruchsvolle manuelle Tätigkeiten ändert und insbesondere, wenn sich dieses auch in der Bezahlung und in Karriereperspektiven niederschlägt. „The remuneration and the return of VET is very little. The pay-off is not good. (...) Vocational training is good but then it does to be holistic. It does to be an integrated part. It does to be on a continuous, sustainable basis“ (Unternehmen A).

In der Konsequenz kann nochmals zusammenfassend festgestellt werden, dass die die Ausbildungsaktivitäten der Unternehmen determinierenden externen Rahmenbedingungen in Indien eine solche Dominanz aufweisen, dass indische und deutsche Firmen sich diesen beugen bzw. anpassen müssen und daher zu weitgehend identischen Trainingskulturen neigen. Dieser Befund geht einher mit den internationalen Erkenntnissen der „Varieties of Capitalism“-Forschung (HALL/SOSKICE 2001). So führt BUSEMEYER (2013, S. 9) aus: „Betriebe können natürlich auch Personalstrategien verfolgen, die der Systemlogik entgegenstehen. Damit können allerdings Wettbewerbsnachteile einhergehen (vgl. HALL/SOSKICE 2001), sodass Unternehmen erfolgreicher sind, wenn sie ihre Ausbildungsformen an die jeweiligen Gegebenheiten anpassen.“

3.5 Konsequenzen für den Berufsbildungsexport

Das eingangs beschriebene Erkenntnisinteresse, empirische Befunde bezüglich des Berufsbildungsexportes in einem Teilbereich zu generieren, kann in einer Fallstudie wie dieser mangels der kleinen Fallzahl und der damit nicht vorliegenden Repräsentativität nur eingeschränkt erreicht werden. Gleichzeitig lässt sich das indische Beispiel nicht automatisch auf andere Länder übertragen.

Dennoch zeigt die Studie eine Tendenz sehr deutlich auf: An erster Stelle eines Transferansatzes muss eine ausführliche und detaillierte Analyse der unterschiedlichen Bedarfe und Perspektiven der verschiedenen involvierten Interessengruppen (z. B. Arbeitgeber, Jugendliche, öffentliche Mandatsträger, Bildungssystemvertreter, Gewerkschaftsvertreter etc.) vor Ort erfolgen. Deren Bedarfe wiederum werden determiniert durch die regionalen Rahmenbedingungen, wie dieses Beispiel aus Indien sehr deutlich gezeigt hat. Erst wenn diese Bedarfsanalyse im Kontext der Rahmenbedingungen erfolgreich abgeschlossen ist, kann die Frage nach der Art und des Umfangs der Systemübertragung angegangen werden. Folglich gilt es in einem ersten Schritt, die ethnozentristische (MATTHES 1992; auch GEORG 2005) bzw. „germanozentristische“ (SCHAACK 1997, S. 206) Sichtweise und damit den Fokus, „aus dem dualen System in die Welt hinauszuschauen“, abzulegen. Vielmehr muss der Blick auf Basis der Bedarfe des importierenden Landes und dessen Rahmenbedingungen „auf das duale System“ gerichtet werden. Erst in einem zweiten Schritt kann dann begründet entschieden werden, welche Teile des Systems übertragen werden können und in welcher Form.

Der damit hier auf Basis empirischer Befunde generierte und vertretene Ansatz ist durchaus kompatibel mit einigen der bestehenden Ansätze. So weist z. B. WOLF (2011) mit seinem Ansatz des arbeitskulturellen Hintergrunds von Berufsbildung auf die besondere Bedeutung und die determinierende Kraft der Rahmenbedingungen im Gastland hin (vgl. auch BARABASCH/WOLF 2011).

Sehr deutlich wird diese Erkenntnis auch bei der Evaluation diverser Projekte der GIZ/Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) durch STOCKMANN und SILVESTRINI (2013). Diese fordern dezidiert, „zukünftig vor oder zu Beginn von Berufsbildungsvorhaben systematische Bedarfsanalysen durchzuführen, um dem Anspruch gerecht zu werden, arbeitsmarktgerecht auszubilden“ (ebd., S. 178), sowie dass „Vorhaben mit Systemveränderungsanspruch umfassende Ex-ante-Evaluierungen vorausgehen, um die Realisierungschancen genau zu prüfen“ (ebd., S. 184; vgl. auch SCHAACK 1997).

Die Investitionen in solche ausgiebigen Bedarfsanalysen dürften sich langfristig amortisieren, denn nur so lassen sich teure Fehlinvestitionen vermeiden und Frustrationen sowohl im Export- wie auch im Importland von Berufsbildungstransfers reduzieren.

Literatur

- AGRAWAL, Tushar: Vocational education and training in India: challenges, status and labour market outcomes. In: *Journal of Vocational Education and Training* 64 (2012) 4, S. 453–474
- ARING, Monika: Innovations in quality apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States at BMW, Siemens, Volkswagen. Geneva 2014
- ARNOLD, Rolf: Das duale System – Ein Modell für den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in Entwicklungsländern? In: *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 2 (1985) 2, S. 343–369
- BARABASCH, Antje; WOLF, Stefan: Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung – Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 14 (2011) 2, S. 283–307
- BERGER, Susanne; PILZ, Matthias: Benefits of VET. In: HIPPAACH-SCHNEIDER, Ute; TOTH, Bernadette (Hrsg.): *ReferNet Research-Report Deutschland/Germany*. Bonn 2009, S. 6–49
- BIBB: Bilaterale Kooperationen. – URL: <http://www.bibb.de/de/65483.htm> (Stand: 20.08.2014)
- BIERMANN, Horst: Das Duale System – (k)ein Exportschlager ... In: *Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 26 (1994) 26, S. 2–3
- BLOSSFELD, Hans-Peter: Die berufliche Erstausbildung Jugendlicher im internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (1993) Beiheft 11, S. 23–40
- BUSEMEYER, Marius: Fachkräftequalifizierung im Kontext von Bildungs- und Beschäftigungssystemen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 42 (2013) 5, S. 6–9
- CLEMENT, Ute: Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufes – Verständigungsprobleme im globalen Dorf. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1999) Beiheft 40, S. 219–231
- CLEMENT, Ute: Berufsbildung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2012) 1, S. 93–107

- DEISSINGER, Thomas: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsbildung. Markt Schwaben 1998
- EULER, Dieter: Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh 2013
- GEORG, Walter: (2005), Vergleichende Berufsbildungsforschung. In RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 186–193
- GOLLER, Martin: Länderberichte Band 2: Indien. Studie im Auftrag des Internationalen Büros des BMBF beim Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. und des VDI Technologiezentrum GmbH. Düsseldorf/Bonn 2009
- GOVET: Über uns: Zentralstelle für internationale Berufsbildungskoooperation (GOVET). – URL: <http://www.bibb.de/de/65480.htm> (Stand 20.08.2014)
- HAERING, Barbara u. a.: Pilot Project Swiss VET Initiative India: Cooperation between Switzerland and India in the field of Vocational Education and Training 2009–2013. Evaluation Final Report. Zürich 2014
- HALL, Peter; SOSKICE, David: An Introduction of Varieties of Capitalism. In: HALL, Peter; SOSKICE, David (Hrsg.): Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford 2001, S. 1–70
- HEINZ, Walter: Arbeit, Beruf und Lebenslauf – Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim/München 1995
- HUMMELSHEIM, Stefan; BAUR, Michaela: The German dual system of initial vocational education and training and its potential for transfer to Asia. In: PROSPECTS 44 (2014) 2, S. 279–296
- iMOVE: Berufsbildung: Ein Thema bei deutsch-indischen Regierungskonsultationen. – URL: http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/alle_news.htm?content-url=/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/17877.htm (Stand: 20.08.2014)
- JUNG, Stefanie; PILZ, Matthias: Skillerwerb im informellen Sektor: Das Beispiel von Ananasfarmern im Nord-Osten Indiens. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 31 (2016) 61, S. 82–104
- KRISANTHAN, Balasundaram; PILZ, Matthias: Vorberufliche Bildung in Indien – Eine Analyse der curricularen Verankerung und der schulischen Praxis. In: Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 20 (2014) 1, S. 61–80
- LANG-WOJTASIK, Gregor: Das Bildungswesen in Indien. In: ADICK, Christel (Hrsg.): Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik. Münster 2013, S. 213–231
- LAUTERBACH, Uwe: Exportschlager duale Ausbildung? Erfahrungen aus dem Internationalen Fachkräfteaustausch (IFKA) der Carl Duisberg Gesellschaft und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. In: CRAMER, Günter (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement. Köln 2003, S. 54–57
- MÄNNICKE, Jürgen: Marktstudie Indien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung [Hrsg. iMove/BIBB]. 2. überarbeitete Auflage. Bonn 2011
- MAJUMDAR, Shyamal: Workforce Development in India. Policies and Practices. Tokyo 2008
- MATTHES, Joachim: The operation called „Vergleichen“. In: MATTHES, Joachim (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992, S. 75–99
- MEHROTRA, Santosh u. a.: Vocational Education and Training Reform in India: Business Needs in India and Lessons to be learned from Germany. Gütersloh 2014
- MOND, Marie; PILZ, Matthias: Das Berufsbildungssystem in Indien – Herausforderungen und Lösungsansätze. In: KREKLAU, Carsten; SIEGERS, Josef (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Köln 2011, 218. Ergänzungslieferung

- PILZ, Matthias (Hrsg.): *India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work Transition*. Wiesbaden 2016
- PILZ, Matthias; BECKER, Verena; PIERENKEMPER, Sarah: Berufsbildung in Indien: Herausforderungen zwischen Quantität und Qualität. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2015) 4, S. 502–523
- SCHAACK, Klaus: Die Exportierbarkeit des dualen Systems. In: SCHAACK, Klaus; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): *Strategien der internationalen Berufsbildung*. Frankfurt am Main 1997, S. 197–233
- SCHAMP, Eike; STAMM, Andreas: New trends in an old sectors: exploring global knowledge and HR management in MNCs and the North–South divide in human capital formation. In: *Innovation and Development* 2 (2012) 2, S. 285–302
- SCHIPPERS, Stefan: *Systemberatung zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Eine wirkungsorientierte Analyse der „Mubarak-Kohl-Initiative“ in Ägypten*. Marburg 2009
- SCHMIDT, Hermann; BENNER, Hermann: Das duale System der Berufsausbildung – Ein Exportschlager? – Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung eines Berufsbildungssystems? In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): *Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive*. Baden–Baden 1989, S. 341–353
- SINGH, Madhu: Überlebenssicherung und Kompetenzerwerb im städtischen informellen Sektor in Indien: untersucht am Beispiel von Kleinproduzenten in Neu-Delhi. Frankfurt am Main 1996
- SINGH, Madhu: India's National Skills Development Policy and Implications for TVET and Lifelong Learning. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*. Wiesbaden 2012, S. 179–211
- STOCKMANN, Reinhard: *Metaevaluierung der Berufsbildung. Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit*. Münster 2013
- STOCKMANN, Reinhard; SILVESTRINI, Stefan: Berufsbildungsförderung im Vergleich. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2013) 2, S. 170–190
- TARA, Nayana; KUMAR, Sanath; PILZ, Matthias: Quality of VET in India: The case of Industrial Training Institutes. In: *TVET@Asia*, Issue 7 (2016), http://www.tvet-online.asia/issue7/tara_et_al_tviet7.pdf
- THOMANN, Birgit; WIECHERT, Michael: Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 42 (2013) 5, S. 35–37
- VERFÜRTH, Maren; DIART, Martin: Ausbildungsengagement deutscher Firmen in Indien: Impulse für den Aufbau eines leistungsfähigen Qualifizierungssystems? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 42 (2013) 5, S. 20–23
- WESSELS, Antje; PILZ, Matthias: Die Berufsbildung in Indien. In: *Die berufsbildende Schule* 68 (2016) 1, S. 27–30
- WOLF, Stefan: Arbeitskulturen und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2011) 4, S. 543–567
- WORLD BANK (Hrsg.): *Skill Development in India. The Vocational Education and Training System*. Report No. 22. Washington 2008
- ZENNER, Lea; KUMAR, Kothandaraman; PILZ, Matthias: Entrepreneurship Education at Indian Industrial Training Institutes: A Case Study of the Prescribed, Adopted and Enacted Curriculum in and around Bangalore. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2017, Vol. 4, No. 1, S. 69–94



D Beispiele aus der Praxis



Christiane Eberhardt, Olga Shcherbak

▶ 1. TRANSFORM revisited: Was von bilateralen Bildungskooperationen übrig bleibt und warum. Das Modellvorhaben „Kaufmännische Berufsausbildung“ in Kiew/Ukraine (1995–1998)

1.1 Einleitung

Im Zeitraum 2013 bis 2015 waren die Autorinnen an einem Twinning-Projekt zur „Modernisierung der gesetzlichen Standards und Prinzipien der Berufsbildung im Einklang mit der EU-Politik des lebenslangen Lernens“ in der Ukraine beteiligt. In diesem Zusammenhang trafen sich die beteiligten dänischen, deutschen und ukrainischen Expertinnen und Experten u. a. am Berufspädagogischen College Anton Makarenko, das auf unterschiedlichen Niveaustufen ausbildet und betriebliche und schulische Lehrkräfte qualifiziert. Das College ist zudem der Sitz des „Nationalen Analysezentrum für die Berufsbildung: National Observatory“ und einer Übungsfirma. Die Übungsfirma wurde 1995 im Rahmen einer ukrainisch-deutschen Kooperation im TRANSFORM-Programm der deutschen Bundesregierung eingerichtet; parallel dazu wurden die zugrunde liegenden Ausbildungskonzepte und -materialien entwickelt und erprobt. Seit nunmehr 20 Jahren wird kaufmännische Ausbildung in der Übungsfirma betrieben. Eine Vielzahl von ukrainischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurden seither dort qualifiziert.

Der folgende Beitrag hält Rückschau auf den nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion einsetzenden Transformationsprozess in den Staaten Mittel- und Osteuropas in Richtung Marktwirtschaft und die Versuche, diese Prozesse im Rahmen von bilateralen Berufsbildungskooperationen zu unterstützen und zu beschleunigen. Am Beispiel des Modellvorhabens „Kaufmännische Berufsausbildung“ werden die Faktoren einer erfolgreichen Kooperation aufgezeigt, in einen Zusammenhang mit der Art der Förderung (hier: des TRANSFORM-Programms) gestellt und damit Bedingungen des Innovationstransfers identifiziert. Abschließend werden Überlegungen zum Verhältnis von Kooperation, Innovation und (Innovations-)Transfer in und nach Abschluss von Bildungskooperationen angestellt.

Die Autorinnen liefern unterschiedliche Teile zum vorliegenden Beitrag. Olga Shcherbak informiert zum Modellvorhaben und der ukrainisch-deutschen Kooperation im Rahmen des Projektes. Sie stellt darüber hinaus dar, wie die Kooperation sich in neuen kaufmännischen Projekten und Kooperationen in der Ukraine niedergeschlagen hat. Christiane Eberhardt führt in das TRANSFORM-Beratungskonzept der Bundesregierung und die diesbezüglichen Arbeiten des Bundesinstituts ein. Für die Überlegungen zum Verhältnis Kooperation – Innovation und Transfer übernimmt sie die alleinige Verantwortung.

1.2 Das TRANSFORM-Beratungskonzept der Bundesregierung

Unter dem Begriff „TRANSFORM“ verabschiedete das Bundeskabinett am 13.07.1993 ein Beratungsprogramm, das darauf abzielte, die deutschen Aktivitäten „zum Aufbau von Demokratie und sozialer Marktwirtschaft in den Mittel- und Osteuropäischen (MOE-)Ländern sowie den Neuen Unabhängigen Staaten der früheren Sowjetunion (NUS)“ (BMW_I 1996) zu bündeln. Im Zeitraum von 1993 bis 1995 standen jährlich knapp 300 Millionen DM und für 1996 285 Millionen DM für die Zusammenarbeit mit Polen, der Tschechischen und der Slowakischen Republik, Ungarn, Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen sowie mit Russland, der Ukraine und Weißrussland zur Verfügung. Laut Bundeswirtschaftsministerium war TRANSFORM „nach Auslaufen der anderen Großprojekte der deutschen wirtschaftlichen Unterstützung für die Reformländer wie Transferrubel und Wiedereingliederungshilfen in zweistelliger Milliardenhöhe praktisch die einzige originäre deutsche Maßnahme beim Aufbau von Marktwirtschaft und Demokratie in Osteuropa“ (BMW_I 1996, S. 3). Seine Umsetzung erfolgte unter Einbeziehung aller Bundesressorts und unter Federführung des Auswärtigen Amtes (AA). Inhaltliche Schwerpunkte bildeten hierbei

- ▶ die wirtschaftliche Beratung zur Schaffung von Rahmenbedingungen für die soziale Marktwirtschaft und zum Aufbau mittelständischer Strukturen,
- ▶ Hilfe zur betrieblichen Umstrukturierung, Privatisierung und Entflechtung,
- ▶ der Aufbau eines Steuer-, Zoll- und Haushaltswesen sowie eines Bank-, Börsen- und Versicherungswesens,
- ▶ Beratung auf dem Sektor Agrarwirtschaft,
- ▶ Rechtsberatung mit dem Schwerpunkt Wirtschaftsrecht,
- ▶ Hilfe beim Auf- und Umbau von Verwaltungsstrukturen und die
- ▶ flankierende Beratung in den Bereichen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik und des Umweltschutzes und
- ▶ die Aus- und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften der Wirtschaft (Managementausbildung, berufliche Aus- und Weiterbildung, Qualifizierungsmaßnahmen) (vgl. BMW_I 1996, S. 4).

Gemessen am Gesamtvolumen der Beratungsmittel flossen ca. 40 Prozent der Mittel in den Aufbau des Unternehmenssektors sowie in Beratungen im Bereich der Landwirtschaft (BMW_I

1996, S. 5). Von Beginn an wurden sämtliche Aktivitäten in Schwerpunktregionen umgesetzt: Neben Kiew waren dies das ländlich strukturierte Poltawa in der Zentralukraine und das stark industrialisierte Gebiet Saporischschja im südlichen Teil des Landes. Alleine in den Jahren 1994–1996 wurden insgesamt Mittel in Höhe von 222.350 DM zugesagt und auf die oben angeführten Schwerpunkte verausgabt.

Für die Aus- und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften der Wirtschaft wurde bis 1995 ca. ein Sechstel der insgesamt zur Verfügung stehenden Mittel veranschlagt (140 Millionen DM) (BMW_i 1995, S. 29). Entsprechende Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung wurden durch das AA (Carl Duisberg Gesellschaft), das BMBF (BIBB, SEQUA) sowie von BML, BMI und BMJ und deren Mandataren durchgeführt. Die Aufgaben, die dem BIBB 1992/1993 vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) übertragen wurden, erstreckten sich von konzeptionellen Überlegungen, deren administrativer und fachlicher Umsetzung durch geeignete Maßnahmen und Projekte bis zur wissenschaftlichen Begleitung und Reflexion der Arbeit. Das Aufgabenspektrum des Bundesinstituts umfasste dementsprechend

- ▶ die fachliche Beratung zur Systementwicklung in enger Abstimmung mit den Partnerländern,
- ▶ die Steuerung, Koordination, Begutachtung und Vergabe von Projekten/Maßnahmen an deutsche Projektnehmer und deren Beratung sowie
- ▶ die Durchführung, Begleitung und Auswertung von ausgewählten Projekten (z. B. beim Institutionenaufbau (Berufsbildungsinstitute) oder im Bereich der Berufsbildungsforschung (vgl. BIBB 1995, S. 3).

Von 1993 bis 2000 wurden vom Bundesinstitut für Berufsbildung Projekte zur Aus- und Weiterbildung in den elf TRANSFORM-Staaten mit einem Volumen von insgesamt rd. 44,2 Millionen DM gefördert. Nach HOENE/HÖHNS (2001, S. 28) wurde in enger Absprache mit dem BMBF ein besonderer Schwerpunkt „gemessen am Umfang der eingesetzten Fördermittel (...) auf die Russische Föderation, die Ukraine und Polen“ gelegt. Die Förderung war in den Jahren 1995–1997 auf dem Höhepunkt und lief in den Folgejahren langsam aus. Bezogen auf die Fördersumme lag die Ukraine nach Russland auf dem zweiten Platz.

1.3 Die Ausgangssituation: Wirtschaft und Berufsausbildung in der Ukraine in den 1990er-Jahren

Die Ukraine, auch bekannt als „Kornkammer der Sowjetunion“, zählte in den 1990er-Jahren mit einer Fläche von rund 600.000 Quadratkilometern und 52 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern zu den größten europäischen Staaten. Zu Sowjetzeiten verfügte das Land über fruchtbare Böden, bedeutende Rohstoffvorkommen und eine gut ausgebildete Bevölkerung. Die Ukraine gehörte zu den am weitesten industrialisierten Staaten des sowjetischen

Staatenbundes und war darüber hinaus auch deren Hauptnahrungsmittelerzeuger (BMW 1996, S. 42). Das Bildungssystem der Ukraine entsprach dem der anderen Republiken im sozialistischen Staatenbund; die zentralen Direktiven wurden in Moskau erlassen.

Nach dem Zerfall der Sowjetunion in den 1990er-Jahren des letzten Jahrhunderts stand die Ukraine vor großen gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen:

- (1) Die Hälfte des Bruttoinlandsproduktes wurde über die Leistungen des Industriesektors generiert. Der Kapitalstock der gesamten ukrainischen Eisen- und Stahlindustrie und des Kohlebergbaus war überaltert und zu energieintensiv.
- (2) 20 Prozent der Erwerbsbevölkerung arbeiteten im Agrarsektor, der rd. ein Fünftel des Bruttoinlandsproduktes und somit den zweitwichtigsten Wirtschaftszweig des Landes darstellte. Mit dem Reaktorunfall von Tschernobyl wurden große landwirtschaftliche Flächen in der Nordukraine langfristig radioaktiv verseucht. Dies sowie längere Dürre- und Frostperioden und der chronische Devisenmangel führten zu einem deutlichen Rückgang der landwirtschaftlichen Produktion.
- (3) Die Anpassung der Preise für Öl- und Gasimporte aus Russland an die Weltmarktpreise führte zu großen Problemen, die u. a. in der Entscheidung resultierten, die zwei noch intakten Blöcke des Kernkraftwerks Tschernobyl weiterhin in Betrieb zu halten (BMW 1996, S. 47). Ukrainische Produkte konnten nur schleppend in Russland bzw. in den anderen Nachfolgestaaten abgesetzt werden; ein Ausgleich für die Energieimporte konnte nicht hergestellt werden.
- (4) Der Dienstleistungssektor war weitgehend unbedeutend. Gleiches galt für den Finanzsektor. In den 1990er-Jahren arbeiteten ca. 200 Geschäftsbanken, zumeist ausgelagerte Finanzabteilungen großer Staatsbetriebe. Sie verfügten weitgehend über kein Filialnetz. Die Nationalbank der Ukraine unterstand dem Parlament. Sie legte die Grundzüge der Geld- und Kreditpolitik fest und bewilligte Kredite zur Subventionierung des Agrar- und Industriesektors. Die Entwicklung eines modernen Finanzwesens wurde u. a. erschwert, weil – ebenso wie im Dienstleistungs- sowie im Rechts- und Verwaltungswesen – qualifiziertes Personal fehlte.

Mit der staatlichen Unabhängigkeit geriet das Land in eine Wirtschaftskrise bisher ungekannten Ausmaßes, die ab 1994 mit einem radikalen Stabilisierungs- und Reformprogramm unter der Regierung Kutschma graduell abgebremst werden sollte. Im Mittelpunkt dieses Programms standen die Stabilisierung von Haushalt und Währung, die Liberalisierung von Preisen und Außenhandel sowie die Privatisierung von ehemals Staatseigentum und damit ein beschleunigter Strukturwandel. Die Maßnahmen, die im Rahmen des TRANSFORM-Programms aufgelegt wurden, sind in diesem Kontext zu sehen. Sie sollten zur Reform des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems und zur Stabilisierung der ukrainischen Wirtschaft beitragen (BMW 1996, S. 46).

Wie in allen anderen Staaten der ehemaligen Sowjetunion stand die Ukraine vor der Aufgabe, grundlegende Reformen in der Berufsbildung einzuleiten, um den aufgezeigten Bedarfen von Wirtschaft und Arbeitsmarkt mit kompetenten Fachkräften auf mittlerem Qualifikationsniveau zu entsprechen. Diese Aufgabe wurde maßgeblich davon beeinflusst, „systembedingte Prägungen“ (BIBB 1996, S. 13), also die auf Planwirtschaft ausgerichtete industrielle Fachkräftequalifizierung, zu überwinden und damit einhergehend handwerkliche, kaufmännische und dienstleistungsorientierte Ausbildungen neu zu entwickeln oder aber neu zu beleben. Diese neuen Bedarfe konnten über das in Jahrzehnten etablierte System von Vollzeitberufsschulen mit angegliederten Basisbetrieben nicht befriedigt werden. Ausbildung fand in Berufsschulen, Mittleren Berufsschulen und Technischen Berufsschulen, z. T. gemeinsam mit dem Erwerb der Hochschulreife, statt. Eine Reform zu Beginn der 1980er-Jahre zielte darauf ab, diese verschiedenen Schultypen in „Mittleren Berufsschulen“ zusammenzuführen (1987 existierten 8.000 Schulen dieses neuen Typs in der ganzen Sowjetunion, KUNZMANN/WIESNER 1987, S. 130).

Berufliche Bildung wurde an diesen Schulen in unterschiedlicher Weise erworben:

- (1) Im Profil der Mittleren Berufsschule erwarben Absolventinnen und Absolventen der 8. Klassen (für autonome Republiken und solche ohne slawische Muttersprache nach der 9. Klasse) in drei Jahren eine Berufsausbildung sowie die Hochschulreife. Diese Form der Doppelqualifizierung wurde „abgeschlossene mittlere Allgemeinbildung“ genannt.
- (2) Absolventinnen und Absolventen der 8. Klasse konnten in ein bis zwei Jahren eine Berufsausbildung für unterschiedliche Qualifikationsanforderungen erhalten. Sie erwarben jedoch in dieser Zeit keine Hochschulreife und damit keine „abgeschlossene mittlere Allgemeinbildung“.
- (3) Mittlere Berufsschulen fungierten in manchen Fällen auch als „Filialen“ von Abend- bzw. Schichtschulen. Dort konnte die Berufsausbildung und der „Abschluss der mittleren Allgemeinbildung“ von Beschäftigten neben der Arbeit in einem dreijährigen Abendstudium erworben werden (vgl. KUNZMANN/WIESNER 1987, S. 130 f.). Darüber hinaus boten Schulen dieses Typs berufliche Bildungsprogramme für Erwachsene oder zur Fort- und Weiterbildung bereits beruflich qualifizierter Personen an.

Die Schulen durchliefen alle fünf Jahre eine Art Akkreditierungsprozess, in dem die angebotenen Ausbildungsberufe, Ausbildungsformen, Schüler Ist und Soll, Bestand, Ausstattung, Zustand von Gebäuden und Maschinen, finanzielle Rücklagen, Lehrkörper und die Nutzung der materiellen Ressourcen in Form eines „technisch-ökonomischen Passes“ von der vorgesetzten Verwaltung genehmigt wurden. Die Schulen unterstanden organisatorisch dem Staatlichen Komitee für Berufsbildung, das wiederum mit den Staatlichen Komitees in den Unionsrepubliken über die Schulnetzgestaltung und über die Eröffnung und Schließung von Schulen entschied (KUNZMANN/WIESNER 1987, S. 131). Jede Mittlere Berufsschule kooperierte mit mindestens einem sog. Basisbetrieb. Basisbetriebe sollten mindestens 2.000 Beschäftigte haben (ebenda,

S. 131). Die Zusammenarbeit von Berufsschulen mit einem oder mehreren Betrieben stellte sicher, dass praktisch-produktive Ausbildungsphasen in schulischen Lehrwerkstätten sowie im Rahmen von mehrwöchigen Praktika am betrieblichen Lernort erfolgen konnten. Die Ausbildung, die in alleiniger Verantwortung des Staates lag, führte dazu, dass trotz des „Basisbetriebssystems“ die beruflichen Standards und die sie untersetzenden Lehrpläne sich zunehmend von der beruflichen Praxis entfernten. Dies war auch auf die tradierte Geringschätzung der beruflichen Bildung und die Überbetonung von allgemeiner, zur Hochschulreife führender Bildung sowie von Hoch- und Fachhochschulabschlüssen zurückzuführen. SIMAK (1998, S. 6) betont in diesem Zusammenhang, dass es bereits vor der Wende zu *„Fehlentwicklungen sowohl in der beruflichen Struktur der Ausbildung, als auch in der geographischen Verteilung und beruflichen Ausrichtung der Bildungseinrichtungen (gekommen sei). Ebenso (mussten) Bildungsinhalte, die Technologien der Berufsausbildung und die Leitungsmechanismen (...) entsprechend verbessert werden.“* Dies war auf die enge Verflechtung von Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsgestaltung unter den Bedingungen von Planwirtschaft, Zentralverwaltung und einer *„militärisch-industriellen Dominanz“* (SIMAK 1998, S. 6) zurückzuführen. Mit Schließung der Betriebe, dem Zusammenbruch der Wirtschaft und der Absicht, wesentliche Bereiche zu privatisieren, fand auch das Qualifizierungssystem ein Ende.

Im Transformationsprozess stand in der Ukraine – ebenso wie in den beiden anderen Nachfolgestaaten der Sowjetunion, Belarus und Russland – die Ausrichtung der beruflichen Bildung auf die Bedürfnisse der sich entwickelnden Marktwirtschaft im Vordergrund. Fachkräfte wurden benötigt, mit denen die Umstrukturierungen in der Wirtschaft unteretzt, mittelständische Strukturen befördert und privates Unternehmertum lanciert werden sollte. Der Berufsbildung wurde insofern eine strategisch unterstützende Rolle zugeschrieben. Besondere Schwerpunkte bildeten die Entwicklung von Standards für neue Berufsfelder und Ausbildungsberufe, vor allem im kaufmännischen und finanzwirtschaftlichen Bereich, und die entsprechende Qualifizierung und Weiterbildung des Bildungspersonals – Letzteres auch, um zur verbesserten Bezahlung der Lehrkräfte beizutragen und ihre Abwanderung in den privaten Sektor zu verhindern (BIBB 1996, S. 15).

1.4 Das Projekt: Kaufmännische Berufsausbildung in der Ukraine

Seit 1993 wurden in der Ukraine Projekte und Maßnahmen durchgeführt, die in jährlichen Beratungsrunden unter Federführung des Auswärtigen Amtes vereinbart worden waren. Die Projekte wurden mit von den ukrainischen Entscheidungsträgern benannten Partnern vor Ort durchgeführt und von der Deutschen Botschaft und dem TRANSFORM- Koordinationsbüro in Kiew unterstützt.

Die Zusammenarbeit begann unter schwierigen ökonomischen Rahmenbedingungen: Die Privatisierung der Großindustrie ging nur schleppend voran; die Gründung von kleinen

und mittelständischen Unternehmen wurde von etlichen Faktoren (u. a. der Steuerpolitik) behindert, und nicht zuletzt fehlte einschlägiges Wissen und Gründungskapital. Das Kabinett der Minister in der Ukraine beschloss 1992 das „Konzept der Staatlichen Politik zur Entwicklung kleiner und mittlerer Unternehmen“. Damit einher gingen mehrere Erlasse und Gesetzesvorhaben sowie organisatorische Maßnahmen, die Unternehmensgründungen beschleunigen sollten. Die bisher in den staatlichen Großbetrieben Beschäftigten waren mehrheitlich nicht auf die hier stattfindenden Zäsuren vorbereitet. Das Berufsbildungssystem war über die Jahrzehnte von den Bedarfen des Arbeitsmarktes abgekoppelt, es gab keine kaufmännischen oder betriebswirtschaftlichen Berufsbildungsgänge, und es fehlten Fachkräfte, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten mitbrachten, die sich unter den neuen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt verwerten ließen.

Dies war der Ausgangspunkt für das Projekt „Modellvorhaben zur Ausbildung von Bankkaufleuten“, in dem die Erfahrungen aus der praxis- und handlungsorientierten kaufmännischen Ausbildung auf die ukrainischen Bedarfe und Bedingungen adaptiert werden sollten. Das Projekt wurde 1994 vom Bundesinstitut für Berufsbildung ausgeschrieben und an die Wirtschaftsakademie Dr. P. Rahn vergeben. Die ukrainischen Projektpartner, d. h. das Industriepädagogische College (heute: Berufspädagogisches College Anton Makarenko) in Kiew und die Höhere Berufsschule Nr. 10 (heute: Staatliches Business College) in Tscherkassy, wurden von der Hauptabteilung Berufsbildung im ukrainischen Ministerium für Bildung ausgewählt. Ein wesentliches Kriterium für die Auswahl war die Bereitschaft der Projektpartner, sich auf Neues einzulassen und aktiv an der Entwicklung und Einführung neuer Berufe mitzuarbeiten. Die ausgewählten Modellzentren waren in Regionen angesiedelt, in denen der Ausbau des privaten Sektors fortgeschrittener als im Rest des Landes war und auf ein Netzwerk von Unternehmen und dem Ukrainischen Verband der Unternehmer und Industrieller zurückgegriffen werden konnte. Bereits nach der ersten Arbeitsphase stellte sich heraus, dass die Ausrichtung des Projektes geändert werden musste: Auf ukrainischer Seite wurde entschieden, auf ein neues Berufsbild „Bankkaufmann/Bankkauffrau“ zu verzichten (HAMBROCK 1998, S. 16). Da stattdessen ein großer Bedarf an vielseitig und flexibel einsetzbaren kaufmännischen Fachkräften identifiziert wurde, firmierte das Projekt seither unter dem Titel und mit dem Auftrag zum „Aufbau von Modellzentren zur kaufmännischen Berufsausbildung in der Ukraine“ (Projekt UKR 2/94). Die Laufzeit des Projektes betrug zwei Jahre (1995–1997). 1998 erhielt das Projekt letztmalig eine Förderung, die speziell der Verbreitung und Vertiefung der Ergebnisse gewidmet war.

Die Projektkonzeption setzte sich aus mehreren Komponenten zusammen, die im Vorfeld auf der Ebene der Ministerien genehmigt und gemeinsam mit den Projektpartnern aus Kiew und Tscherkassy umgesetzt wurden. Der Projektverlauf wurde fortlaufend mit Akteuren aus dem Bildungsministerium, von Banken und Unternehmen, aus Berufsbildungseinrichtungen sowie Arbeitsämtern und Gebietsadministrationen beraten. Ein erster Schritt bestand in der Entwicklung von Curricula (Berufsbild, Lehrplan, methodische Unterstützung), ihrer Erprobung in einem ersten Ausbildungsjahrgang in Kiew und Tscherkassy und

daran anschließend ihrer Adaption und Fortentwicklung in einer sich regelmäßig treffenden ukrainisch-deutschen Arbeitsgruppe „Curriculumentwicklung“. Damit einhergehend wurden Lehr-/Lernmaterialien erarbeitet und das Bildungspersonal weitergebildet. Standen zunächst die Berufe Bürokaufmann/Bürokauffrau, Sekretär-Referent und Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel im Fokus der Projektarbeiten, war schnell festzustellen, dass die Übertragung von deutschen Berufsbildern schon bei der Nutzung adäquater Begrifflichkeiten an ihre Grenzen stieß, *„weil viele der deutschen kaufmännischen Fachbegriffe im Russischen bzw. im Ukrainischen noch nicht bekannt waren. Die Diskussion um die richtige Übersetzung der Fachbegriffe war zugleich ein wichtiger Bestandteil der Weiterbildung der ukrainischen Fachlehrer, aber auch wesentlich für das bessere Verstehen der Besonderheiten der ukrainischen Wirtschaftsbedingungen bei den deutschen Experten“* (HAMBROCK 1998, S. 16). Für die Entscheidung, welche Curricula entwickelt werden sollten, war der Bedarf maßgeblich. Gänzlich neu, auch verglichen mit deutschen kaufmännischen Berufen, war die Erarbeitung eines „kaufmännischen Hauptkurses“. Seine Inhalte umfassten eine breite einjährige kaufmännische Grundqualifizierung, von der aus weitere kaufmännische Profile als Spezialisierungsrichtungen ab dem zweiten Ausbildungsjahr (Industriekaufmann/Industriekauffrau, Transportkaufmann/Transportkauffrau, Werbekaufmann/Werbekauffrau, Hotelkaufmann/Hotelkauffrau) angeschlossen werden konnten. In der Arbeitsgruppe wurden neben den Qualifikationsprofilen für die neuen Berufe auch die dazugehörigen Curricula und Ausbildungspläne, Lehr- und Lernmaterialien sowie die Prüfungskriterien definiert. Bei der gemeinsamen Erarbeitung galten die Grundsätze, dass

- ▶ bei der Strukturierung und der Praxisorientiertheit der kaufmännischen Fächer die deutschen Ansätze zugrunde gelegt wurden,
- ▶ der Theoriegehalt vom ukrainischen Anforderungsniveau abgeleitet wurde und
- ▶ die praktischen Anforderungen an die künftigen Kaufleute von prognostizierten Bedarfen der ukrainischen Wirtschaft abgeleitet wurden (vgl. RUDOLPH 1998, S. 23).

Kernstück der Projektarbeit war die Einrichtung von Übungsfirmen, zunächst an den Modellzentren in Kiew und Tscherkassy und Anfang 1997 an der Höheren Berufsschule Nr. 6 in Saporischschja (heute: Berufsbildungszentrum Saporischschja). Die dortigen Lehrkräfte wurden im Vorfeld in mehrmonatigen Kursen und Praktika in Übungsfirmen in Altenburg, Bernburg und Dessau auf die neue Aufgabe vorbereitet.

Die Arbeit in und mit Übungsfirmen markierte eine Neuorientierung. Da die ukrainischen Unternehmen nicht willens und in der Lage waren, sich an der Ausbildung zu beteiligen, wurde über die Übungsfirma die Praxisnähe der Ausbildung, so weit wie unter den gegebenen Bedingungen möglich, gesteigert: *„Sie simulieren eine Volkswirtschaft, indem sie untereinander fiktive Waren und Dienstleistungen verkaufen, die fiktiven Einnahmen für den Einkauf neuer Waren und zur Bezahlung der fiktiven Mitarbeiter nutzen. Über sogenannte Personalbestellungen werden auch die Löhne und Gehälter wieder in den fiktiven volkswirtschaft-*

lichen Geldkreislauf einbezogen“ (HAMBROCK 1998, S. 19). Von Beginn an führten die drei ukrainischen Übungsfirmen Handel untereinander und mit Übungsfirmen im Ausland. In der Verlängerung des Projektes im Jahr 1998 gelang die Einbindung der ukrainischen Firmen in den internationalen Übungsfirmenring, dem weltweit 2.500 (fiktive) Unternehmen angehörten.

Noch in der Laufzeit des Projektes wurde der Aufbau von Übungsfirmen vom Ministerium für Bildung der Ukraine genehmigt und entschieden, fünf weitere Übungsfirmen zu eröffnen. Bevor dies im Herbst 1997 erfolgen konnte, wurden die schulischen Ausbilderinnen und Ausbilder an den neuen Standorten in dreimonatigen Schulungen an den bereits existierenden Übungsfirmen in Kiew und Tscherkassy vorbereitet. Die Auswahl der Ausbilderinnen und Ausbilder wurde im Rahmen eines Ausschreibungsverfahrens von einer Kommission getroffen, der Vertreterinnen und Vertreter des Bildungsministeriums, der beteiligten Modellzentren und – soweit möglich – der regionalen Wirtschaft angehörten (SHCHERBAK 1998, S. 14). Dieser Multiplikationsprozess wurde zunächst noch über die ukrainisch-deutsche Zusammenarbeit unterstützt: So konnten etliche der ukrainischen Lehrkräfte mit finanzieller Hilfe der Carl-Duisberg-Gesellschaft (CDG) Praktika bei deutschen Firmen absolvieren und an Workshops für Multiplikatoren und Berufsbildungsverantwortlichen teilnehmen. Zeitweilig wurden auch die Ausbildungsvergütungen der Jugendlichen und die Gehälter der Lehrkräfte an den Übungsfirmen über Mittel der Bundeskanzlerinitiative (BKI) substituiert.

Am 1. September 1997 eröffneten weitere fünf Übungsfirmen, die an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen der Ukraine angesiedelt waren. Die Entscheidung über die Standorte wurde vom ukrainischen Bildungsministerium u. a. vor dem Hintergrund folgender Kriterien getroffen:

- ▶ Persönlichkeit des Direktors und seiner Stellvertreter/-innen („*Diese Menschen müssen fähig sein, neue Ideen aufzunehmen und umsetzen zu können*“ [SHCHERBAK 1998, S. 14]),
- ▶ gut qualifiziertes und motiviertes Lehrkräftekollegium,
- ▶ Vorhandensein verfügbarer und gut ausgestatteter Räume,
- ▶ geeigneter ökonomischer Rahmenbedingungen an der Schule.

Die dort eingesetzten schulischen Ausbilderinnen und Ausbilder wurden in dreimonatigen Weiterbildungen in den bestehenden Übungsfirmen auf die neuen Aufgaben vorbereitet.

Die Verstetigung des Übungsfirmenkonzeptes wurde über die Einrichtung einer nationalen Übungsfirmenzentrale gewährleistet. Sie übernimmt die Geschäfts- und damit Ausbildungsanteile, die nicht über die existierenden Übungsfirmen abgedeckt sind: „*Ihre wichtigsten Funktionen bestehen darin, zentrale Post- und Bankdienstleistungen anzubieten, als Korrespondenzfirma aufzutreten sowie Finanz- und Steuerbehörden bzw. Krankenkassen zu simulieren*“ (HAMBROCK 1998, S. 19). Um die Kooperation zwischen den ukrainischen Übungsfirmen mit internationalen Partnern – vor allem mit dem europäischen Übungs-

firmennetzwerk EUROPEN-PEN – dauerhaft zu gewährleisten, wurde 1997 der „Ukrainische Verband der nationalen Übungsfirmen-Zentren“ gegründet. Diese unter dem Namen „Central“ agierende Übungsfirmenzentrale bildete den inneren Kern des Netzwerkes und stellte den Ablauf und die Vollständigkeit der Ausbildung als solcher sicher.

1.5 (Institutionelle) Wirkungen: Wie es nach Abschluss des Projektes weiterging

Nach dreijähriger Projektförderung (1995–1998) war das Modellprojekt zur kaufmännischen Ausbildung in seinen Grundzügen gefestigt, wenngleich etliche Fragen nicht gelöst werden konnten: Wie kann langfristig der qualifizierte Stamm an Bildungspersonal gehalten werden und deren Abwanderung in die Wirtschaft vorgebeugt werden? Wie können Unternehmen trotz Übungsfirmenkonzept für eine Beteiligung an der praktischen Ausbildung gewonnen werden? Wie kann das im Rahmen des Projektes erworbene Wissen in andere Regionen oder gar auf andere Sektoren transferiert werden?

Für letztgenannten Punkt bildete der „Ukrainische Verband der nationalen Übungsfirmen-Zentren“ einen institutionalisierten Ausgangsort: Über ihn konnten jährliche Übungsfirmen-Messen und Konferenzen für Lehrkräfte und für Lernende angeboten, Firmen angesprochen und die Vermittlung von Auszubildenden in die Unternehmen unterstützt sowie Forschungsprojekte initiiert werden. Die Übungsfirmen in Kiew, Tscherkassy und Saporischja wurden zum Nukleus für die Ausbildung weiterer Multiplikatoren. Lehrkräfte wurden zu Curriculumexperten und nutzten ihr Wissen und ihre Erfahrungen bei der Entwicklung weiterer Profile wie z. B. Buchhaltung und der bei der Eröffnung eines Übungshotels und einer Übungsfirma mit dem Schwerpunkt Tourismus. Der Zugewinn an Wissen, internationale Vernetzung und die Erfahrung, die Berufsbildung im eigenen Land erfolgreich und am Bedarf orientiert gestalten zu können, bildeten insofern die Ausgangsbasis für Nachfolgeprojekte unterschiedlicher internationaler Geber:

► Erwachsenenbildung:

Im Rahmen eines United-Nations-Development-Projektes (UNDP) wurden die begonnenen Arbeiten in Kooperation mit der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) weitergeführt und ein modular-strukturiertes Programm zum „Manager für klein- und mittelständische Betriebe“ entwickelt. Das Programm wendete sich an Arbeitslose und wurde im Auftrag der Ukrainischen Arbeitsagentur am Übungsfirmenstandort in Kiew angeboten. Die Mitarbeit von Expertinnen und Experten des Kiewer Standorts im ETF-Projekt „Unternehmerische Initiative in der Berufsbildung“ führte im beteiligten Lehrerkollegium zu einem Klima von Unternehmertum und Kreativität, was in die Entwicklung eines Bildungsganges und entsprechenden Lehr-/Lernmaterials zum Thema „Grundlagen unternehmerischen Erfolgs“ mündete. Die Kooperation mit dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV) mit dem Kiewer

Berufspädagogischen College mündete in die Organisation und Durchführung eines gemeinsamen Seminars am Kiewer Standort und in eine erste internationale wissenschaftliche Konferenz zum Thema „Erwachsenenbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung“ in der Ukraine.

► Berufliche Standards, Lehr-/Lernmaterialien:

In Zusammenarbeit mit der „Nationalen Beobachtungsstelle“ (National Observatory) am Ukrainischen Analytischen Zentrum für die Berufsbildung war das Kiewer Bildungszentrum an zahlreichen internationalen Berufsbildungsprojekten der Europäischen Stiftung für Berufsbildung (ETF) beteiligt. Die Projekte wurden im Rahmen des europäischen TACIS-Programms gefördert und waren ebenso wie TRANSFORM auf die Reform der Berufsbildung ausgerichtet – so u. a. im Hinblick auf die Entwicklung von berufsbildenden Standards u. a. für den Beruf „Verwaltungsassistent“, ein Managementtraining für Fachkräfte im Dienstleistungssektor (Partner: Colleges aus Dänemark), Managementkompetenzen im Tourismussektor (Partner: KulturKontakt Österreich), Weiterbildungskonzepte für Berufsschulmanager, für Lehrkräfte in Ökonomie und Fremdsprachen im Tourismusbereich.

Ab 2012 beteiligte sich das Berufspädagogische College am Ukrainisch-Kanadischen Projekt „Fähigkeiten für Beschäftigung“, in dem die Qualität und Effektivität der bestehenden kaufmännischen Ausbildungsprogramme durch eine vertiefte Kooperation von Berufsschulen und Betrieben verbessert werden sollte. Das Projekt wurde von der Kanadischen Agentur für Internationale Entwicklung gefördert und vom Saskatchewan Institut für angewandte Wissenschaft und Technologie mit drei ukrainischen anhand von Rahmen des Projektes wurden Ausbildungspläne und Curricula anhand der formulierten Bedarfe der kooperierenden Arbeitgebern und von Arbeitsmarktanalysen überprüft und Arbeitsgruppen aus Berufsschulen im Hinblick auf nachhaltige Entwicklungsprinzipien geschult. Im Ergebnis wurden Ausbildungshandbücher sowie methodische Handreichungen für das Bildungspersonal zu „Theorie und Praxis der Lernstandsüberprüfung“ vorgelegt, die ab 2014 im Netzwerk der Ukrainischen Übungsfirmenzentrale verbreitet und in die Praxis der Schulen verankert werden.

► Bildungspersonal:

Neue fachlich-didaktische Weiterbildungskonzepte für das Bildungspersonal, das Köche und Restaurantfachkräfte in (schulischen) Werkstätten bzw. im Übungshotel ausbildet, wurden entwickelt. Die praktischen Komponenten wurden in österreichischen Berufsschulen realisiert. Von diesem Ansatz ausgehend wurden unter Einbeziehung weiterer Berufsschulen Qualifizierungskonzepte für Lehrkräfte aus anderen Berufsbereichen entwickelt. Darüber hinaus wurden methodische Materialien zum Thema „Neue Ausbildungsansätze“ erarbeitet.

1.6 Überlegungen zum Dreiklang Kooperation – Innovation und Transfer

Wie kann die Nachhaltigkeit von Projekten – und damit deren Transfer in die (möglichst dauerhafte) Praxis – überprüft werden? Dieser Frage wurde von HÖHNS (2003) in einem BIBB-Forschungsprojekt¹ nachgegangen, in dem zwei TRANSFORM-Projekte aus der Zusammenarbeit mit Russland u. a. anhand eines Zehn-Punkte-Rasters analysiert wurden. Quantifizierbare Ergebnisse solcher Art liegen für das beschriebene Pilotprojekt nicht vor. Uns interessiert stattdessen die Frage, was gelungene Projekte ausmacht und welche Bewertungskriterien für Erfolg zugrunde gelegt werden. In einem weiteren Schritt thematisieren wir, wie die Kooperationsform die Erzeugung von Innovationen beeinflusst und welcher Zusammenhang zwischen Innovation und Transfer besteht.

Zunächst einmal ist festzustellen: Auch 2017 ist die Ukraine noch immer davon gekennzeichnet, dass Berufsbildung und Arbeitswelt weitgehend unverbunden nebeneinanderstehen. Vertreter der Industrie und der Arbeitgebervereinigungen klagen über ein veraltetes Berufsbildungssystem, das nicht die Absolventen hervorbringt, die in der Praxis gebraucht werden. Die Berufsbildung leidet nach wie vor unter einem schlechten Ruf und gilt als Notnagel für diejenigen, die nicht studieren können. Im Jahr 2010 lag die Einmündungsrate in berufsbildende Einrichtungen bei lediglich 6,7 Prozent.

Was sagt das über die Projekte aus, die in den vergangenen Jahrzehnten gefördert wurden? Es zeigt, dass Projekte Impulse für Veränderungen liefern, die notwendigen Rahmenbedingungen (grundlegende Reformen, Finanzierungsmodalitäten oder Ähnliches) für deren Verstetigung aber nicht herstellen können. Projekte können realisiert werden, weil die Förder- und Subventionsmaßnahmen bestimmte „günstige Umsetzungsbedingungen“ schaffen, die jedoch mit Ende der Förderung außer Kraft gesetzt werden (vgl. DIETZEN/EBERHARDT 1997). Dies ist kein Alleinstellungsmerkmal ukrainischer Projekte, sondern gilt für eine Vielzahl von bilateralen und transnationalen Projekten. In diesem Zusammenhang ist die Rolle, die der Berufsbildung in Transformationsgesellschaften und -ökonomien beigemessen wurde, im Rückblick kritisch zu reflektieren. In einem sich vielfach ändernden Umfeld mit häufigen Regierungs- und Politikwechseln steht die Verstetigung von (Berufs-)Bildungsergebnissen vor großen Hürden. „Asynchronalitäten“ sind an der Tagesordnung, da „*Transformationsprozesse der Berufsbildung nicht im Eiltempo zu bewerkstelligen sind*“ (HOENE 2000, S. 39) und damit der Geschwindigkeit von Änderungen in Politik- und Reformrichtung hinterherhinken, wenn nicht gar obsolet werden. Diese Einschätzung hat auch 2017 nicht an Aktualität verloren.

Der TRANSFORM-Kooperationsansatz baute auf den Prinzipien „Bilateralität“ und „Systemverankerung“ auf. Die Koppelung beider Prinzipien führte auf den unterschiedlichsten Ebenen zu Spannungsverhältnissen: „*Das Spannungsverhältnis, in dem die Partner zwischen*

1 https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_12006.pdf

der Einsicht in die Reformnotwendigkeiten und dem Wunsch, Bewährtes (und scheinbar Bewährtes) erhalten zu wollen (z. B. im Beschäftigungssystem oder in Teilbereichen der Berufsbildung), agieren, steckt den Rahmen der Zusammenarbeit ab und verlangt von den Projektbeteiligten auf beiden Seiten erhebliches Einfühlungsvermögen, sich auf diese offenen Situationen einzulassen. In gewissem Sinne wird ein Innovationsdruck produziert, da in der Arbeit notwendigerweise von althergebrachten und im nationalen Kontext praktizierten Mustern abgewichen werden muss, will man den genannten Anforderungen und Zielen entsprechen“ (EBERHARDT/KUNZMANN 1997, S. 1088).

Damit wird ein Transferverständnis zum Ausdruck gebracht, das auf drei Säulen aufbaut:

1. Die Kooperation ist durch die **Produktion von Innovationen** gekennzeichnet. Ausschlaggebend hierbei ist der von den Partnern der Nehmerländer definierte Bedarf. Die Frage, ob ein Ergebnis innovativ ist – und damit den zuvor definierten Bedarfen entspricht –, wird von den Partnern im Nehmerland definiert.
2. In der Zusammenarbeit wird etwas Neues (als Synthese zwischen dem Bewährten vor Ort, das den Rahmen, in den die Innovation implementiert werden soll, dargestellt und den Impulsen aus der Kooperation) generiert, das als **Lösungsstrategie** für ein bestehendes Problem in der Berufsbildung des sog. „Nehmerlandes“ herangezogen werden kann.
3. Innovationstransfer ist in diesem Kontext darauf ausgerichtet, in der **Praxis verankert** zu werden, um **dauerhafte Wirkungen** erzielen zu können.

Innovationstransfer grenzt sich insofern von Wissenstransfer und Bildungsexport ab. Die deutsche Modellversuchsforschung zeigt jedoch auf, dass Transfervorhaben „*Veränderungen des Verhaltens handelnder Personen und organisatorischer Abläufe*“ (EULER/KUTT 1996, S. 235) bewirken und immer Aspekte der Personal- und Organisationsentwicklung beinhalten. Diese Feststellung wird durch das ukrainische Beispiel belegt, in dem die Zusammenarbeit unter gänzlich verschiedenen kulturellen, sozialen, historischen und systemspezifischen Bedingungen stattfand. KUHN (1997) verweist in diesem Zusammenhang auf den „*kulturspezifischen Gehalt der Transferobjekte*“, der zum Tragen kommt, wenn Vertreterinnen und Vertreter national unterschiedlicher Berufsbildungssysteme kooperieren: „*Je größer der kulturspezifische Gehalt der Transferobjekte ist, desto größer ist das Transferinteresse, aber desto schwieriger ist auch der Transfer*“ (KUHN 1997, S. 1095). Trotz unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade gilt jedoch jeweils das gleiche Prinzip – unabhängig, ob es sich um den Transfer von Produkten (Curricula, Lehrmaterialien, Handbücher), Methoden (Bildungsbedarfsanalysen, Evaluationsinstrumente, Qualitätsprüfungsverfahren etc.) oder von Systemkomponenten (Lernortkooperation, Verzahnung von Aus- und Weiter- oder Hochschulbildung, Sozialpartnerschaft etc.) handelt: Alle Transferaktivitäten müssen auf die Lern- und Arbeitsbedingungen des Milieus, in das der Transfer erfolgen soll, zugeschnitten werden und passfähig sein. Ein curricularer Baustein, der Ergebnis einer Zusammenarbeit unter Expertinnen und Experten ist, ist leichter und schneller zu implementieren als eine Systemkomponente, die gänz-

lich anderer (politischer und/oder legislativer) Rahmenbedingungen bedarf. Wirksamkeit erzielen Transferaktivitäten jedoch nur dann, wenn sie aktiv und konstruktiv betrieben werden und die Akteure, die am Transfer beteiligt sind, einen Lernprozess durchlaufen. Kooperation – und damit Innovationsproduktion – umschreibt einen beiderseitigen Lernprozess. Er hat eine „*selbstkritische Funktion*“ (DIETZEN/EBERHARDT 1997, S. 1085), da im Kooperationszusammenhang die Anforderungen der eigenen Situation ständig mit denen der Partner verglichen und abgewogen werden. Dies setzt eine fundierte fachliche Expertise und die die Kooperation „auf Augenhöhe“ voraus und wird am ukrainischen Beispiel gut illustriert.

Ein Erfolgsfaktor des ukrainischen Modellvorhabens kann darin vermutet werden, dass es sich bei den Transferobjekten vorrangig um solche handelte, die unmittelbar an den Standorten des Pilotprojektes verankert und von dort aus weiterentwickelt werden konnten (Konzepte der Aus- und Weiterbildung, Übungsfirma als Simulation betrieblicher Praxis, Lehrkräftequalifizierung usw.). Sie waren im weitesten Sinne von den politischen Rahmenbedingungen im Land unabhängig und zielten auf keinen Transfer von komplexeren Systemkomponenten oder gar einem „Bildungsexport“ ab. Darüber hinaus zeigen die Gründung der Übungsfirmenzentrale, das Anwachsen des Übungsfirmennetzes und die schrittweise Einbeziehung der regionalen Wirtschaft, dass weitere, mit den Projektergebnissen mittelbar zusammenhängende Innovationen nicht immer parallel zur Projektlaufzeit, sondern mit zeitlicher Verzögerung eintreten.

Transformationsprozesse wirken implizit aufeinander ein und sind oft erst in der Rückschau als solche zu identifizieren. Während die Ergebnisse der Kooperation begrenzt auf der Ebene des Berufsbildungssystems implementiert werden konnten, löste die Projektarbeit eine „Veränderungsdynamik“ aus, die auf der Ebene der Institution und der handelnden Personen nachweisbar sind. Mit Blick auf das ukrainische Beispiel wird schlussendlich die These aufgeworfen, dass erfolgreiche Projekte insofern solche sind, die Menschen inspiriert und qualifiziert haben, auch nach Projektende nach innovativen Ansätzen zu suchen.

Literatur

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: TRANSFORM. Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa. Aufgaben, Maßnahmen und Projekte 1995. Bearbeitet von EBERHARDT, Christiane; HOENE, Bernd; KORIOH, Tamara; KUNZMANN, Margret. Berlin 1995.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT (BMWi) in Zusammenarbeit mit der Kreditanstalt für Wiederaufbau: TRANSFORM. Die Beratung Mittel- und Osteuropas beim Aufbau von Demokratie und sozialer Marktwirtschaft. Konzept und Beratungsprogramme der Bundesregierung. Fortschreibung 1996. Bonn 1996a, Dokumentation Nr. 398.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT (BMWi) in Zusammenarbeit mit der Kreditanstalt für Wiederaufbau: TRANSFORM. Das Beratungskonzept der Bundesregierung für Osteuropa. Evaluierungsbericht über die Beratungsmaßnahmen in den Jahren 1993–1995. Bonn 1996b, Dokumentation Nr. 399.

- DIETZEN, Agnes; EBERHARDT, Christiane: Europäische Förderprogramme in der Berufsbildung – Programmziele, Kooperationsstypen und Lerneffekte. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16.–18. Oktober 1996 in Berlin, Teil III, Forum 10, 1997, S. 1084–1088.
- EBERHARDT, Christiane; KUNZMANN, Margret: Unterstützung der Transformationsprozesse in der Berufsbildung Mittel- und Osteuropas – Möglichkeiten und Bedingungen des Innovationstransfers. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16.–18. Oktober 1996 in Berlin, Teil III, Forum 10, 1997, S. 1088–1092.
- EBERHARDT, Christiane: Chancen ergreifen, Grenzen überwinden! Zur Notwendigkeit grenzüberschreitender Kooperationen und dem Transfer von Modellen guter Praxis in der Berufsbildung. In: SELKA, Reinhard; PAUL, Klaus-Dieter (Hrsg.): Chance Grenzregion – Brücken bauen. Bonn 2003, S. 71–78
- EULER, Dieter; KUTT, Konrad: Transfer von Modellversuchsergebnissen: Bedingungen und Hinweise für die Gestaltung des Transferprozesses. In: TWARDY, Martin (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Sonderband 6. Köln 1996, S. 269–294.
- HAMBROCK, Hermann; PIEHLER, Jürgen: Erfahrungen der Projektarbeit in der Ukraine. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, TECHNOLOGIE UND FORSCHUNG (BMBW) u. a.: Schaffung von Modellzentren für kaufmännische Ausbildung in der Ukraine. Wissenschaftlich-methodischer Sammelband über Arbeitsergebnisse ukrainisch-deutscher Zusammenarbeit. Kiew, Leipzig 1998, S. 15–21.
- HÖHNS, Gabriela: Zur Evaluation von Beratungsprojekten der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit am Beispiel zweier TRANSFORM-Projekte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 32 (2003) 6, S. 43–46.
- HOENE, Bernd: Unterstützung der Transformation beruflicher Bildung in Mittel- und Osteuropa – Erfahrungen des BIBB aus dem TRANSFORM-Programm. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000) 3, S. 35–40.
- HOENE, Bernd; HÖHNS, Gabriela: Wie weiter nach TRANSFORM? Erfolgreiche Hilfe zur Transformation der Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 30 (2001) 4, S. 26–30.
- KUHN, Michael: Transnationaler Innovationstransfer zwischen Systemen der beruflichen Bildung: Einige Überlegungen zu Ursachen, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG. Der Generalsekretär: Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16.–18. Oktober 1996 in Berlin, Teil III, Forum 10, 1997, S. 1095–1097.
- KUNZMANN, Margret; WIESNER, Rudolf: Die Berufsbildung ausgewählter sozialistischer Länder Europas. Beiträge zur Berufsbildung. Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR. Berlin 1988.
- LAUR-ERNST, Ute: Transnationale Projekte in Europa: Was ist transferierbar? Was können wir lernen? In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16.–18. Oktober 1996 in Berlin, Teil III, Forum 10, 1997, S. 1097–1100.

- RUDOLPH, Kurt: Die Umsetzung moderner Anforderungen an den Inhalt und die Struktur wirtschaftswissenschaftlicher Fächer bei der Erarbeitung des Grundkurses für kaufmännische Berufe. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, TECHNOLOGIE UND FORSCHUNG (BMBW) u. a.: Schaffung von Modellzentren für kaufmännische Ausbildung in der Ukraine. Wissenschaftlich-methodischer Sammelband über Arbeitsergebnisse ukrainisch-deutscher Zusammenarbeit. Kiew, Leipzig 1998, S. 22–25.
- SHCHERBAK, Olga: Aufgaben der Modellausbildungszentren der Ukraine zur Verbreitung der Erfahrungen des Aufbaus von Übungsfirmen. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, TECHNOLOGIE UND FORSCHUNG (BMBW) u. a.: Schaffung von Modellzentren für kaufmännische Ausbildung in der Ukraine. Wissenschaftlich-methodischer Sammelband über Arbeitsergebnisse ukrainisch-deutscher Zusammenarbeit. Kiew, Leipzig 1998, S. 12–14.
- SHCHERBAK, Olga; SINKWITZ, Dagmar; HOENE, Bernd: Ukraine: Übungsfirmen für neue kaufmännische Berufe. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. TRANSFORM. Informationen Aus- und Weiterbildung Mittel- + Osteuropa, 1/96: Moderne Berufe unter marktwirtschaftlichen Bedingungen. 1996, S. 20–26.
- SIMAK, Anatolij: Über Perspektiven der Ausbildung qualifizierter Mitarbeiter für Unternehmen der Ukraine. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, TECHNOLOGIE UND FORSCHUNG (BMBW) u. a.: Schaffung von Modellzentren für kaufmännische Ausbildung in der Ukraine. Wissenschaftlich-methodischer Sammelband über Arbeitsergebnisse ukrainisch-deutscher Zusammenarbeit. Kiew, Leipzig 1998, S. 6–8.

Thomas Schröder

▶ 2. Entwicklungs- und Erkenntnisprozess statt Transfer. Ein systemischer Bottom-up-Ansatz zum nachhaltigen Aufbau eines berufspädagogisch orientierten Hochschulverbands in der Region Südostasien

2.1 Einleitung

In der Praxis der Entwicklungszusammenarbeit ist dem Begriff „Transfer“ das Verständnis unterlegt, dass etwas Funktionsfähiges von A nach B transferiert wird. Hinsichtlich technischer Produkte mag dieses Verständnis gelten, für Systeminterventionen und -implementierungen gilt dies nicht zwangsläufig, da dem Faktor Mensch in systemrelevanten Changemanagement-Prozessen eine insgesamt größere Bedeutung für das Gelingen einer Intervention zukommt als im Bereich des Technologietransfers.

Die Entwicklung der Berufsbildungssysteme ist international ein prioritäres Politikfeld. In der internationalen Diskussion genießt Deutschland den Ruf, über ein effektives Berufsbildungssystem zu verfügen. Als Beleg wird die hohe Wettbewerbsfähigkeit durch die Produktqualität gesehen, die durch hoch qualifizierte Fachkräfte erreicht wird. Insofern wird an Deutschland häufig der Anspruch formuliert, bei der Entwicklung der Berufsbildungssysteme unterstützend tätig zu werden. Augenscheinlich zeigt sich aber, dass der Anspruch an Qualität und Nachhaltigkeit der Systementwicklung nur selten eingelöst werden kann (vgl. STOCKMANN/SILVESTRINI 2013). Gleichwohl aufschlussreiche Betrachtungen über die Entwicklungspraxis (vgl. HUMMELSHEIM/BAUR 2014) und eine aktuelle Studie (vgl. EULER 2013) vorliegen, verbleiben die Entwicklung einer entsprechenden Transfertheorie (vgl. SPOETTL 2015), einer politikfeldbezogenen entwicklungspraktischen Strategie (vgl. BMZ 2012) und die Entwicklung eines Kompetenzprofils für Berufsbildungspersonal, das für den Transfer bzw. die Systementwicklung zuständig zeichnet, Desiderate.

Wer ein auf Entwicklung, Erprobung und Innovation gerichtetes Projekt zu verantworten hat¹, steht vor drei Fragen: Was nützt den Menschen am meisten? Wie ist mit den vorhandenen

1 Der Autor leitete von September 2011 bis März 2014 das BMZ-Regionalprojekt „Regional Cooperation Platform for Vocational Teacher Education in Asia (RCP)“. Der Sitz des koordinierenden RCP-Sekretariats befand sich am Institut für Berufliche Bildung (IBB) der Tongji Universität in Shanghai, VR China.

Ressourcen ein fachliches Optimum zu erreichen? Und schließlich: Wie können die Projektziele auf eine nachhaltige Weise erreicht werden? Mit dem Begriff der Nachhaltigkeit ist gemeint, dass auch nach Beendigung der geförderten Intervention eine personelle und funktionale Kontinuität erreicht wird, die im Idealfall eine selbstständige kontinuierliche Verbesserung und Weiterentwicklung einschließt.² Diese übergeordnete Zielsetzung gilt für alle öffentlich geförderten Modellversuche und Forschungs- und Entwicklungsprojekte im In- und Ausland, sei es mit oder ohne wissenschaftliche Begleitung.

Nachhaltige und grundsätzliche Verhaltensänderungen zum Zweck einer Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse und Systeme lassen sich weder im Inland noch im Ausland durch externe Inputgeber durchsetzen. Finanzielle Anreize wirken zwar in der Projektlaufzeit unter Beobachtung, jedoch nicht über diese Phase hinaus, dienen also kaum der Nachhaltigkeit. Eine grundlegende Voraussetzung für nachhaltige Entwicklungen sind selbstbestimmte Verhaltensänderungen, die nur über eigenständige Erkenntnisprozesse aller am Veränderungsprozess beteiligten Menschen erreicht werden können. Wie in jedem Lernprozess ist das Verhältnis von Transfer und Entwicklung in komplexen Systemen so zu gestalten, dass es bei den beteiligten Individuen nicht zu einer Überforderung kommt. Systembezogene Entwicklungsprozesse benötigen eine langfristige Strategie und eine nachhaltige Verbindung von Entwicklungs- und Erkenntnisprozessen.

Im folgenden Beitrag soll anhand eines konkreten Projekts erfahrungsbasiert ein Ansatz vorgestellt werden, der weniger den Transfer eines konkreten Modells in den Blick nimmt, sondern vielmehr theoriegeleitet Erkenntnisprozesse der Beteiligten über gemeinsame Aufgabenstellungen initiiert und dadurch zu Entwicklungen gelangt, die vor dem Hintergrund der Bedingungen vor Ort und der systembezogenen Ansätze des Geberlandes nachhaltig implementiert wurden. Grundlegend für die Vorgehensweise sind Verfahren der Handlungsforschung und moderne berufspädagogische Ansätze.

2.2 Das BMZ-Projekt: Regional Cooperation Platform for Vocational Teacher Education in Asia (RCP)

Das Regionalprojekt „*Regional Cooperation Platform for Vocational Teacher Education in Asia (RCP)*“ wurde im Zeitraum von 2011 bis 2014 durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) gefördert. Die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) wurde mit der Durchführung beauftragt. Im Zentrum des Projekts stand der Aufbau einer Kooperationsplattform für Universitäten, die Berufsbildungspersonal ausbilden und die dem deutschen Berufsbildungsansatz verbunden sind. Dabei wurden drei grundlegende Zielsetzungen verfolgt:

2 Die Nanyang Polytechnic (NYP) in Singapur ist ein herausragendes Beispiel für eine gelungene Entwicklungszusammenarbeit aus den 1970er- und 1980er-Jahren an der Schnittstelle zwischen Berufsbildung und hochschulischer Bildung in Kombination mit einer selbstgesteuerten kontinuierlichen Weiterentwicklung.

- ▶ die Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern durch die Partneruniversitäten
- ▶ die Verbesserung der institutionellen Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Berufsbildungsforschung, um eine nachhaltige Systementwicklung und Politikberatung auf der Basis eigenständig generierter, evidenzbasierter Fakten zu erreichen
- ▶ die Verbesserung der regionalen Kooperation und Mobilität im Sinne der ASEAN Economic Community 2015 (AC) durch den Austausch von Studierenden und wissenschaftlichem Personal der Partnerinstitutionen untereinander.

Die Grundlage für die Arbeits- und Organisationsstruktur der RCP bildete ein Memorandum of Understanding (MoU), in dem sich die Partner verbindlich zur aktiven Teilhabe an der Erreichung der Ziele verpflichteten. Die konzeptionelle Anlage der Projektdurchführung wurde entlang der zentralen Kriterien der Handlungsforschung vorgenommen, die per se auf Praxisinnovation ausgerichtet ist. So wurden die strategischen Entscheidungen in der Steuerungsgruppe diskutiert und das weitere Vorgehen abgestimmt und beschlossen. Die Delegierten der Universitäten nutzen die vierteljährlichen Steuerungsgruppensitzungen, um ihren Arbeitsstand hinsichtlich der Weiterbildungsmaßnahmen, der geplanten Konferenzen sowie ihrer Forschungs- und Reformvorhaben zu präsentieren und sich gegenseitig kollegial zu beraten.

Die Basis für die konkrete Zusammenarbeit der Universitäten, insbesondere hinsichtlich der Aktivitäten wie der Durchführung von länderübergreifenden Forschungsvorhaben, bedarfsorientierten Weiterbildungsformaten und der Initiierung und Implementierung von Reformen, bildete ein transparenter und öffentlich einsehbarer Operationsplan, der am 19. August 2011 von der Steuerungsgruppe verabschiedet wurde. Der Operationsplan enthielt die Aktivitäten und die Verantwortlichkeiten der Universitäten bis zum Ende der Projektlaufzeit. Außerdem wurden die Verantwortlichkeiten und Kooperationsformen hinsichtlich der einzelnen Entwicklungs- und Forschungsvorhaben geregelt. Der Operationsplan wurde durch die Steuerungsgruppe im Projektverlauf fortwährend bedarfsorientiert angepasst. Der Sitz des koordinierenden RCP-Sekretariats befand sich am Institut für Berufliche Bildung (IBB) der Tongji Universität in Shanghai, VR China.

Im Projektverlauf ergaben sich aufgrund der regionalen Ausrichtung enge Arbeitsbeziehungen zu anderen regionalen Akteuren, wie der Southeast Asian Ministers of Education Organisation (SEAMEO), der südostasiatischen Kultusministerkonferenz, der ASEAN University Network (AUN), dem Columbo Plan Staff College (CPSC) und dem Regionalbüro der UNESCO in Bangkok. Besonders befürwortet wurde von den regionalen Organisationen die Förderung der Forschungskapazitäten der Partnerinstitutionen, die in Südostasien noch über erhebliche Entwicklungspotenziale verfügen (vgl. CHANG/TRZMIEL 2013) und die eine Voraussetzung für regionale und nationale Reformen bilden.

2.3 Handlungsleitende Theoriepositionen für eine partizipative, reflexive und nachhaltige Entwicklung

Die Durchführung des Projekts „Regionale Kooperationsplattform (RCP) zur Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Führungspersonal an Beruflichen Schulen in Asien“ lehnte sich an theoretische Positionen an, die im Kern auf eine prozessuale Gestaltung des Entwicklungs- und erfahrungsbezogenen Lernprozesses in Verbindung mit bedarfsorientierten Inputs abzielte (vgl. SCHRÖDER 2017). Die Grundlage hierfür bildeten interdisziplinäre theoretische Ansätze, die sich auf Beratung, Forschung und Kompetenzentwicklung beziehen und aus denen eine geschlossene Struktur des methodischen Vorgehens im Projektkontext abgeleitet wurde.

- ▶ *Organisationsentwicklung und Organisationales Lernen* adressieren die Implementierung von Praxisinnovationen und die kontinuierliche Verbesserung einer Organisation. Angelegt wird ein fortlaufender, systematischer Prozess organisatorischer Veränderung, an dem die innerhalb der Organisation agierenden Individuen im Sinne lernender Subjekte teilhaben. Während der vergangenen Jahrzehnte wurden eine Vielzahl von verwandten Ansätzen wie das *Organisationale Lernen* (vgl. ARGYRIS/SCHON 1978) und das *Wissensmanagement* (vgl. NONAKA/TAKEUCHI 1995) entwickelt. In der praktischen Umsetzung dieser interdisziplinären Ansätze ist der *systemische Beratungsansatz* grundlegend.
- ▶ Die *Handlungsforschung* zielt auf eine innovative nachhaltige Intervention in sozialen Systemen (vgl. DEHNBOSTEL 1998). Im prozessualen Vorgehen gleichen sich das Organisationale Lernen und die Handlungsforschung. Konstituierend sind die Partizipation aller Akteure auf Augenhöhe und Anlage des Entwicklungsvorhabens als ein Entwicklungsprozess; Forscher und Praktiker geben sich Strukturen, kooperieren eng miteinander und lernen voneinander. Zusätzlich existieren eine Forschungshaltung und der Anspruch, neues Wissen zu generieren und zur Veröffentlichung in den Transfer zu geben (vgl. MOLZBERGER/SCHRÖDER 2005). Mit dieser Ausrichtung kann Handlungsforschung zu Systemreformen führen (vgl. BOUALINH 2013). In Modellprojekten, wie sie in Deutschland durchgeführt werden, wird die Handlungsforschung regelmäßig angewendet (vgl. ZIMMER 1997).
- ▶ *Handlungsorientiertes Lernen* ist ein didaktischer Ansatz, der in der formalen beruflichen Bildung mit der Zielsetzung einer individuellen Kompetenzentwicklung Verwendung findet (vgl. JANK/MEYER 1991). Vergleichbare Ansätze finden in informellen und arbeitsintegrierten betrieblichen Kompetenzentwicklungsstrategien wie dem „Lernen im Prozess der Arbeit“ Anwendung (vgl. DEHNBOSTEL 2007; SCHRÖDER 2009a). Das handlungsorientierte Lernen vollzieht sich je nach Kontext auf der Basis simulierter oder realer Arbeitsaufgaben. Arbeits- und Lerninfrastruktur sowie Arbeits- und Lernprozesse werden miteinander verbunden (vgl. SCHRÖDER 2009a). Obwohl handlungsorientiertes Lernen eine Vielzahl theoretischer Einflüsse aufweist, sind seine grundsätzlichen Gestaltungsprinzipien identisch mit denen der Organisationsentwicklung und der Handlungsforschung. Das handlungsorientierte Lernen kann als antagonistisch zu „Talk-and-Chalk-Metho-

den“, also zu einem frontalen und inputorientierten Verständnis von Lernen, verstanden werden. Im Rahmen der Projektarbeit wurden die Prinzipien des Lernens im Prozess der Arbeit, dem auf individuelle Kompetenzentwicklung der beteiligten Wissenschaftler aus der Region ausgerichteten Scientific Coaching, zugrunde gelegt, was noch ausgeführt werden wird.

Die voranstehenden Ansätze waren für die Durchführung des Projekts im Sinne einer Systementwicklung anstatt eines Systemtransfers handlungsleitend. Für die Projektpraxis ergaben sich folgende handlungsleitende Grundprinzipien, die eine Zusammenführung der Organisations- und Kompetenzentwicklung und der Durchführung der Forschungsvorhaben hinsichtlich der Verbesserung der Berufsschullehrerausbildung an Universitäten ermöglichen (vgl. SCHRÖDER 2014):

- ▶ Verbindung von Prozess und Input
- ▶ Partizipation und Reflexion
- ▶ zyklische Struktur und rekursives Feedback
- ▶ soziale Unterstützung durch Kollegen, Lehrer, Fachberater, Trainer, Anleiter oder Lernbegleiter
- ▶ Wissensgenerierung, Organisationales Lernen und Wissenstransfer.

Die Implementierung eines an die Abläufe der Handlungsforschung und systemischen Beratung angelehnten integrierten Konzepts der Organisations- und Kompetenzentwicklung sowie einzelner Systemkomponenten wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

2.4 Integriertes Konzept der Kompetenz- und Organisationsentwicklung

Für die Erreichung der Projektziele wurden mehrere Indikatoren der Projektbeauftragung durch das BMZ unter Berücksichtigung der voranstehenden Prinzipien konzeptionell zusammengebunden.

Konstituierend waren die länderübergreifenden Forschungsvorhaben der Universitäten in der Region. Die Forschungsvorhaben bildeten die Basis für die Organisationsentwicklung, die Weiterbildungsorganisation und die nationalen Reformvorhaben, wodurch die Projektindikatoren synergetisch verbunden wurden.

Den einzelnen regionalen Forschungsvorhaben waren die Prinzipien der Handlungsforschung unterlegt. Die Zielsetzung war eine durch die Partner initiierte Intervention als innovativer Eingriff in die bestehenden Systeme der Berufsschullehrerausbildung oder der Berufsbildungssysteme auf der Basis eigenständiger Erkenntnisse und Forschungsergebnisse.

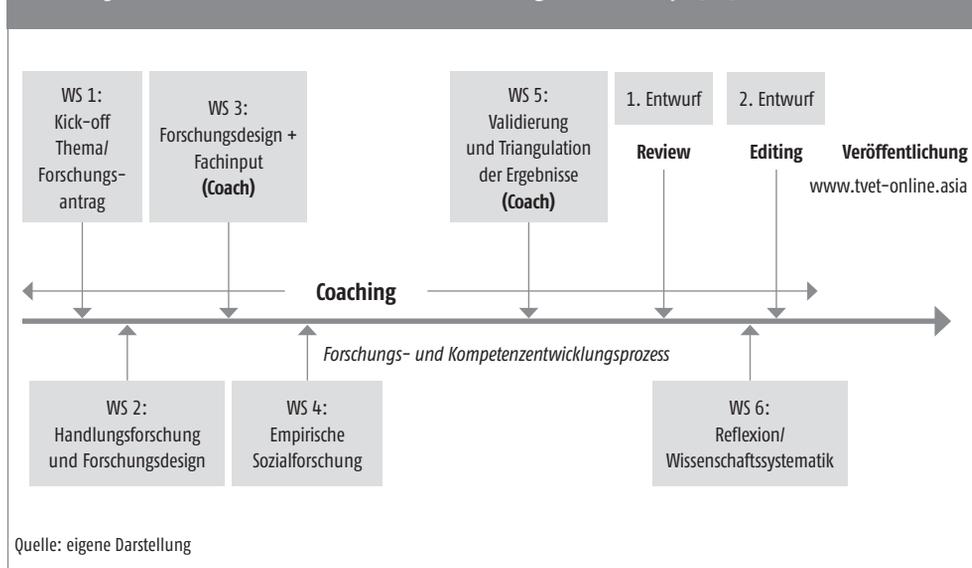
Forschungsprozesse sind wissenschaftliche Arbeitsprozesse. Aus ihnen ergeben sich Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse für alle beteiligten Akteure. Forschungsvorhaben tragen

maßgeblich zur Kompetenzentwicklung der einzelnen Forscher und zur fortwährenden Verbesserung der institutionellen Forschungskapazitäten und der Berufsschullehrerbildung bei. Diese multiperspektivische Funktion des Forschungsprozesses ist konstituierend für eine erfolgreiche Implementierung des Konzepts des Scientific Coaching.

2.4.1 Das Scientific Coaching – bedarfsorientierte und prozessuale Kompetenzentwicklung im Forschungsprozess

Im Kern des integrierten Konzepts steht das Scientific Coaching (vgl. SCHRÖDER 2015; SCHRÖDER 2014), das auf den Prinzipien des „Lernens im Prozess der Arbeit“ basiert, die in Modellversuchsvorhaben des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) entwickelt wurden (vgl. DEHNBOSTEL/HOLZ/NOVAK 1992; DEHNBOSTEL/WALTER-LEIZIUS 1995) und die in Deutschland in innovativen Ansätzen der betrieblichen Weiterbildung angewendet werden (vgl. DEHNBOSTEL 2007; SCHRÖDER 2009a). Die realen Arbeitsaufgaben, hier die Forschungsvorhaben, bilden den Ausgangspunkt des Ansatzes. Der Forschungsprozess wird beratend unterstützt und mit bedarfsorientierten Inputs angereichert (vgl. SCHRÖDER 2009a; SCHRÖDER 2009b). Das Coaching ist systemisch angelegt und enthält neben der Beratung auch Anteile von Reflexion, um erfahrungsbezogene Kompetenzzuwächse zu explizieren und zu systematisieren. Eine unabdingbare Voraussetzung für erfahrungsbezogene Kompetenzentwicklungsprozesse sind lernförderliche Arbeitsbedingungen (vgl. FRANKE 1987; BERGMANN 1996), die in ganzheitlichen Forschungstätigkeiten per se gegeben sind.

Abbildung 1: Prozessualer Aufbau des Scientific Coaching mit Workshops (WS)



Das *Scientific Coaching* basiert auf den folgenden didaktischen Konstruktionsprinzipien:

- ▶ Die reale Arbeitsaufgabe übernimmt zusätzlich die Funktion einer Lernaufgabe mit der Zielsetzung einer berufsbezogenen Kompetenzentwicklung.
- ▶ Die Arbeitsinfrastruktur, der Arbeitsprozess und die Arbeitsumgebung sind konstitutiv und didaktisch nicht zu verändern. Die Lerninfrastruktur wird behutsam mit der Arbeitsinfrastruktur verbunden.
- ▶ Phasen partizipativer Planung und Reflexion des Arbeitsprozesses werden integriert.
- ▶ Der Prozess wird von einem Coach bzw. Lernprozessbegleiter unterstützt, der einerseits fachlich ausgewiesen ist und andererseits die Erkenntnisprozesse durch systemische Beratungselemente nachhaltig fördert und in ihrer Qualität verbessert.
- ▶ Prozess und Input werden bedarfsorientiert miteinander verbunden. Workshops werden in den Prozess integriert und richten sich auf gegenstandsspezifische Inhalte oder die Forschungsmethodologie und den -prozess.

Workshops: Unterstützung des Prozesses, bedarfsorientierte Inputphasen und Reflexion

Die Workshops unterstützen den Arbeitsprozess und die individuelle Kompetenzentwicklung bedarfsorientiert. Ihre Inhalte, Terminierung und Durchführung wurden mit den Partnern in den Steuerungsgruppensitzungen abgestimmt. In der Ausgestaltung der Workshops wurden zwei Inhaltsbereiche in den Blick genommen: Einerseits wurde der Gegenstandsbereich der verschiedenen Forschungsvorhaben bearbeitet, und andererseits wurden Workshops zur Forschungsmethodologie angeboten. Folgende Workshops wurden durchgeführt und in den Forschungsprozess integriert:

a) *Kick-off-Workshop zur Themenfindung*

An jedem Forschungsvorhaben waren mindestens drei Universitäten aus drei Ländern beteiligt. Eine Universität trug jeweils die Hauptverantwortung. In einem Kick-off-Workshop (WS 1) wurde mit den beteiligten Wissenschaftlern der verantwortlichen Universitäten das Thema eingegrenzt, die Abläufe grob terminiert und die Budgetierung festgelegt.

b) *Workshops zur Prozessunterstützung*

Da die Forschungsvorhaben primär auf Handlungsforschung ausgerichtet waren, um gezielt systemrelevante Innovationen in der Region und auf nationaler Ebene in den Blick zu nehmen, waren neben den Wissenschaftlern der beteiligten Universitäten aus der Region auch systemrelevante Akteure aus der Wirtschaft und den Fachministerien an diesen Workshops beteiligt. Ziel dieser Workshops war eine Auseinandersetzung der Forschungspartner mit dem aktuellen internationalen Forschungsstand und der partizipativen Verständigung auf Ziele, Prozesse und die Verteilung der Arbeitsaufgaben untereinander.

- ▶ *Workshops zur Forschungsmethodologie:* An den Universitäten wurden Workshops zur Handlungsforschung und der Entwicklung von Forschungsdesigns (WS 2) und zu Methoden der empirischen Sozialforschung (WS 4) durchgeführt.

pädagogisches Online-Journal mit zwei themenbezogenen Ausgaben im Jahr einzurichten. Auf dieser Plattform sind neben den 86 Onlinebeiträgen der bisherigen neun Ausgaben des Journals auch die Forschungsergebnisse online einsehbar. An der wachsenden Gruppe der Autoren/Autorinnen von gegenwärtig 161 (Stand August 2017) zeigt sich, dass sich eine regionale berufspädagogische Wissenschaftscommunity in Südostasien etabliert.

Durch die Ausrichtung der Forschungsvorhaben auf Handlungsforschung und auf Innovationen und Reformen wurden Forschungsergebnisse generiert, die von den entsprechenden Fachministerien in Thailand und Laos angenommen und auf der Basis der Ergebnislage in nationale Reformen der Berufsschullehrerausbildung überführt wurden.

Da die Universitäten in der Region in der Regel zunächst auf Lehre ausgerichtet sind, bedeuten diese Reformen auf der Basis ihrer Ergebnisse einen Entwicklungsschub, einen Perspektivenwechsel und eine Aufwertung ihrer gesellschaftlichen Stellung. Die Reichweite der eigenen Forschungsaktivitäten der Universitäten leistet einen Beitrag zur Verbesserung der universitären Berufsschullehrerausbildung und der Berufsbildung insgesamt und erzeugt eine gewisse Unabhängigkeit von internationalen Beratern.

Insgesamt konnten zwei Reformen initiiert werden:

- ▶ In Thailand entwickelten die Partneruniversitäten RMUTT und BUU auf der Basis ihrer Ergebnisse ein Kerncurriculum für die Ausbildung von Berufsschullehrern und -Lehrerinnen. Der Reformvorschlag wurde im Mai 2013 beim Erziehungsministerium eingereicht, angenommen und verabschiedet. Die Reform und die damit verbundenen Umsetzungsvorschläge wurde durch den stellvertretenden Premierminister und Bildungsminister öffentlich im nationalen Fernsehen gemeinsam mit Vertretern der Wirtschaft und Wissenschaft präsentiert (vgl. SCHRÖDER 2014).
- ▶ Die Fakultät für Ingenieurwesen der National University of Laos entwickelte Standards für die Berufsschullehrerausbildung und reichte diese Standards beim Ministerium für Bildung und Sport ein, die die Standards im Februar 2013 in Kraft treten ließ (vgl. BOUALINH u. a. 2013).

2.4.3 Gründung der Regional Association for Vocational Teacher Education in Asia (RAVTE) und politische Arbeitsstruktur

Die Aktivitäten der fünf Partneruniversitäten aus China, Laos, Thailand und Vietnam stießen bei weiteren Universitäten in der Region auf entsprechende Bedarfe und ein reges Interesse. Gegen Ende der Projektlaufzeit (März 2014) waren 14 Universitäten aus der Region Mitglied. Über die Annahme von Mitgliedsanträgen wurden in den Sitzungen der Steuerungsgruppe entschieden.

Am 28. März 2014 fand die letzte Steuerungsgruppensitzung während der Projektlaufzeit statt. Alle 14 Universitäten entschieden sich zur Gründung der Regional Association for Vocational Teacher Education in Asia (RAVTE). Die Delegierten unterzeichneten eine gemeinsame Satzung und gründeten einen unabhängigen und eigenständigen regionalen

Verband. Die RAVTE ist in Thailand als regionaler Verband registriert und hat an der Rajamangala University of Technology Lanna in Chiang Mai/Thailand ein Sekretariat eingerichtet (www.ravte.asia). Auf dem Anfang November 2014 in Bangkok stattgefundenen General Annual Meeting wurden die Zielsetzungen der RAVTE und ihre wissenschaftliche und politische Strategie konkretisiert und verabschiedet (vgl. GENNRICH 2014; SCHRÖDER 2017).

Seit der Gründung der RAVTE sind weitere Mitglieder hinzugekommen, sodass die RAVTE gegenwärtig 26 Mitglieder hat.

BNU	Beijing Normal University (China)
EdUHK	Education University of Hong Kong Institute (China)
HCMUTE	Ho Chi Minh City University of Technology and Education (Vietnam)
IBB	Institute of Vocational and Technical Education/Tongji University (China)
IMUS	IMUS Institute of Technical Education (Philippinen)
NTTI	National Technology Training Institute (Kambodscha)
NPIC	National Polytechnic Institute Cambodia (Kambodscha)
NUoL	National University of Laos (Laos)
NUTE	Nam Dinh University of Technical Education (Vietnam)
NYP	Nanyang Polytechnic (Singapur)
RMUTK	Rajamangala University of Technology Krungthep (Thailand)
RMUTL	Rajamangala University of Technology Lanna (Thailand)
RMUTT	Rajamangala University of Technology Thanyaburi (Thailand)
STUST	Southern Taiwan University of Science and Technology (Taiwan)
SZPT	Shenzhen Polytechnic (China)
UNESA	Surabaya State University (Indonesien)
UNJ	Universitas Negeri Jakarta (Indonesien)
UNM	Universitas Negeri Malang (Indonesien)
UPI	University of Education Indonesia (Indonesien)
UPSI	Universiti Pendidikan Sultan Idris (Malaysia)
USC	University of San Carlos (Philippinen)
UTHM	University Tun Hussein Onn Malaysia (Malaysia)
UTM	University Technology Malaysia (Malaysia)
VLUTE	Vinh Long University of Technical Education (Vietnam)
VUTE	Vinh University of Technical Education (Vietnam)
YSU	Yogyakarta State University (Indonesien)

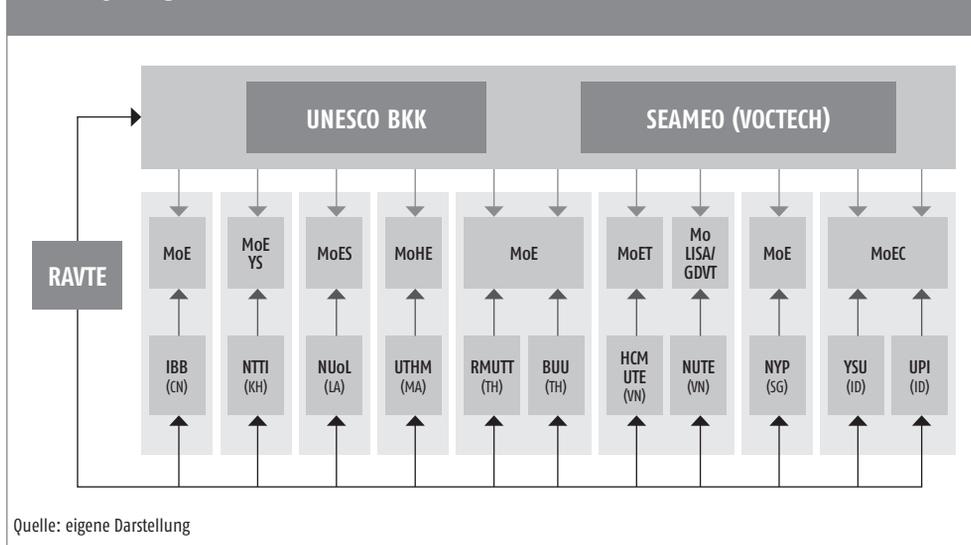
SEAMEO VOCTECH aus Brunei sowie die TU Dortmund sind offizielle Kooperationspartner (vgl. RAVTE 2017). Die „Southeast Asian Ministers of Education Organization“ (SEAMEO) nimmt in der Region Südostasien im Bildungsbereich eine zentrale Position ein. Gegründet wurde sie 1965, um regionale Kooperationen im Bildungsbereich, in Wissenschaft und Kultur

in Südostasien zu unterstützen (vgl. SEAMEO 2013a). Das in Bangkok ansässige SEAMEO-Sekretariat koordiniert regionale bildungspolitische Aktivitäten in enger Abstimmung mit dem ASEAN-Sekretariat in Jakarta (vgl. SEAMEO 2013b). Die Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) kann bei allen organisationalen, strukturellen und politischen Unterschieden als ein südostasiatisches Pendant zur Europäischen Union gesehen werden. Die ASEAN strebt für den Bildungsbereich keine komplementären operativen Strukturen an. Aus diesem Grund ist SEAMEO immer als dritte Partei in alle koordinierenden Bildungsaktivitäten im ASEAN-China-Dialog involviert (SEAMEO 2013c). Das ASEAN Education Ministers Meeting (ASEM) und der SEAMEO-Rat setzen sich aus denselben Delegierten zusammen.

SEAMEO (2013e) verfügt über 20 regionale Zentren, die jeweils auf einen bestimmten Bildungsbereich spezialisiert sind. Das Regional Centre for Vocational and Technical Education and Training (SEAMEO VOCTECH 2013) kooperiert bei der Entwicklung regionaler Strategien zur Ausbildung von Berufsschullehrern eng mit der RAVTE. In Bezug auf die berufliche Bildung ist SEAMEO VOCTECH der operative Arm der ASEAN.

Die enge Kooperation mit ASEM und SEAMEO auf der fachlichen und politischen Ebene ist für eine Durchführung regionaler Reformen oder eine Anerkennung regionaler Standards unerlässlich.

Abbildung 3: Regionale Arbeitsstruktur der RAVTE



Außerdem besteht eine enge Kooperation mit dem Regionalbüro der UNESCO in Bangkok. Die Kooperation basiert auf gemeinsamen Forschungsinteressen (vgl. UNESCO Bangkok 2013) und dem eigenverantwortlichen Generieren von faktenbasierten Empfehlungen für die politische Entscheidungsebene.

2.5 Kriterien für eine nachhaltige Systementwicklung

Die im Folgenden beschriebenen Kriterien werden vor dem Hintergrund der theoretischen Bezugssysteme und der Reflexion der Projektpraxis des voranstehend beschriebenen Projekts hergeleitet und begründet. Eine vorzunehmende entwicklungs- und transfertheoretische Fundierung der Entwicklungspraxis verbleibt ein zentrales Desiderat der Entwicklungszusammenarbeit. Angenommen werden zudem die Schaffung optimaler organisationaler Rahmenbedingungen, die als Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung herzustellen sind. Durchführungsorganisationen, die die eigenen unternehmerischen Zielsetzungen in den Vordergrund ihrer Handlungen stellen, wirken zwangsläufig entwicklungs hemmend.

► Transfer versus Entwicklung

Der Transfer von Systemen im Sinne einer identischen Nachbildung hat sich nicht bewährt. Partizipative Systementwicklungsansätze berücksichtigen die Interessen der an der Entwicklung Beteiligten und die Rahmenbedingungen vor Ort. Die Experten der Nehmerländer wissen in der Regel besser als die der Geberländer, was sie benötigen oder was sich bewähren kann. Partizipation erzeugt die Übernahme von Verantwortung, ermöglicht Kompetenzentwicklung und ist eine Grundlage für Nachhaltigkeit. Eine enge und kontinuierliche fachliche Arbeit mit dem Partner bildet hierfür die Voraussetzung.

► Prozessuale und systemische Vorgehensweise

Eine systemische Vorgehensweise und die Förderung der selbstständigen Erkenntnisprozesse der Partner, die bedarfsorientiert mit Inputs verbunden werden, ist für eine nachhaltige Verhaltensänderung in Entwicklungsprozessen unerlässlich. Die Handlungsforschung bedient sich einer derartigen Vorgehensweise, was den Wert dieser Forschungsrichtung für die Entwicklungszusammenarbeit deutlich macht. Überforderungen und ein Rückfall in alte Verhaltensweisen nach dem Förderzeitraum können dadurch weitgehend vermieden werden.

► Entwicklungszeiträume nachhaltiger Entwicklungen

Sollen die Systeme einen höheren Entwicklungsstand erreichen, dann ist eine entsprechende Laufzeit anzusetzen. Systeminterventionen sind auch deshalb anspruchsvoll, weil eine Vielzahl von beteiligten Institutionen und Menschen einzubeziehen sind. Interventionen in existierende Systeme, Verhaltensänderungen und Kompetenzzuwächse können nicht nachhaltig angeordnet werden. Eine Voraussetzung für einen Erfolg ist eine auf eigenständige Erkenntnisprozesse der Beteiligten gerichtete Entwicklungsarbeit. Entwicklungsprozesse benötigen Zeit und daher eine mittel- bis langfristige Förderstrategie.

► Prozessuale Einbindung fachlicher Expertise

Veränderungen können nur erreicht werden, wenn den Akteuren die Ziele der gemeinsamen Entwicklungsarbeit deutlich sind. Eine unabdingbare Voraussetzung für die Zielklarheit und Zielerreichung ist eine fachliche Expertise der handelnden Akteure, die in den Entwicklungsprozess beratend und gestaltend einzubinden sind. Die Bereitschaft, Verän-

derungen über Formen der Zusammenarbeit anzunehmen, setzt wiederum Vertrauen voraus, das nur über die fachliche Zusammenarbeit erreicht werden kann. Fachexperten und fachlich einschlägige Wissenschaftler in Mehrwert gegenüber punktuell durchgeführten Studien und Inputs. Fachliche Expertise wirkt zudem im hohen Maße vertrauensbildend.

Literatur

- ARGYRIS, Chris; SCHON, Donald (1978): *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading MA 1978
- ASEAN: ASEAN Economic Community. 2012 – URL: <http://www.asean.org/communities/asean-economic-community> (Stand 20.08.2017)
- AUN: ASEAN University Network. 2013 – URL: <http://www.aunsec.org/> (Stand 13.11.2017)
- BERGMANN, Bärbel: Lernen im Prozess der Arbeit. In: AG QUEM (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster 1996, S. 153–262
- BOUALINH, Soysouvanh: *Development of Standards for Vocational Teachers at Bachelor level in Lao PDR*. 2013 – URL: http://www.tvet-online.asia/series/RaD_vol-2_Soysouvanh.pdf (Stand 13.11.2017)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG: *Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Positionspapier. BMZ-Strategiepapier 8/2012* – URL: https://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/archiv/reihen/strategiepapiere/Strategiepapier322_8_2012.pdf (Stand 13.08.2017)
- CHANG, Gwang-Chol; TRZMIEL, Barbara: Collaborative regional research as a basis for policy recommendations and educational reform in Asia and the Pacific. In: *TVET@Asia* (2013) 2, S. 1–14 – URL: http://www.tvet-online.asia/issue2/chang_trzmiet_tvet2.pdf (Stand 20.08.2017)
- COLOMBO PLAN STAFF COLLEGE FOR TECHNICIANS EDUCATION: CPSC. 2013 – URL: <http://www.cpsctech.org/> (Stand 13.11.2017)
- DADANG, Kurnia: *Post-Study Pre-Service Practical Training Programme for TVET Teacher Students*. 2013 – URL: http://www.tvet-online.asia/series/RaD_vol-1_Kurnia.pdf (Stand 20.08.2017)
- DEHNBOSTEL, Peter: *Begleitforschung von Modellversuchen zwischen Praxisinnovation und Theorieentwicklung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94 (1998) 2, S. 185–203
- DEHNBOSTEL, Peter: *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster 2007
- DEHNBOSTEL, Peter; HOLZ, Heinz; NOVAK, Hermann (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Berichte zur beruflichen Bildung*, Nr. 149. Berlin 1992
- DEHNBOSTEL, Peter; WALTER-LEIZIUS, Hans-Joachim: *Didaktik moderner Berufsbildung. Standorte, Entwicklungen, Perspektiven*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Berichte zur beruflichen Bildung*, Nr. 186. Berlin 1995
- EULER, Dieter: *Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?* Gütersloh 2013
- FRANKE, Guido: *Der Lernort Arbeitsplatz*. Berlin 1987
- FRANKE, Guido: *Erfahrung und Kompetenzentwicklung*. In: DEHNBOSTEL, Peter; MARKERT, Werner; NOVAK, Hermann (Hrsg.): *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. Neusäß 1999, S. 54–70

- GENNRICH, Rolf: 1st RAVTE-General Annual Meeting. 2014 – URL: <http://ravte.asia/1st-ravte-general-annual-meeting/> (Stand 20.08.2017)
- HUMMELSHEIM, Stefan; BAUR, Michaela: The German dual system of initial vocational education and training and its potential for transfer to Asia. In: PROSPECTS, Quarterly Review of Comparative Education, S. 279–296. Dordrecht 2014
- JANK, Werner; MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin 1991
- LEWIN, Kurt: Group Decision and Social Change. New York 1958
- MOLZBERGER, Gabriele; SCHRÖDER, Thomas: Von der Praxisentwicklung zur Theoriebildung und wieder zurück – handelnd forschen in einem arbeitsprozessorientierten Qualifizierungsprojekt. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 16 (2005) 5, S. 33–35
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka: The Knowledge Creating Company. New York 1995
- RAVTE: Member Institutions. 2014 – URL: <http://ravte.asia/members/> (Stand 20.08.2017)
- SCHRÖDER, Thomas: Arbeits- und Lernaufgaben für die Weiterbildung. Eine Lernform für das Lernen im Prozess der Arbeit. Bielefeld 2009a
- SCHRÖDER, Thomas: Arbeits- und Lernaufgaben für die arbeitsprozessintegrierte beruflich-betriebliche Weiterbildung – Ergebnisse aus einem Handlungsforschungsprojekt. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2009b) 17, S. 1–23 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe17/schroeder_bwpat17.pdf (Stand 20.08.2017)
- SCHRÖDER, THOMAS: Vocational Teacher Education and Research as a Task and Challenge for the East- and Southeast Asian Region. Shanghai 2013
- SCHRÖDER, Thomas; XIAO, Feng: Preface. In: SCHRÖDER, Thomas: Vocational Teacher Education and Research as a Task and Challenge for the East- and Southeast Asian Region, 7, Shanghai 2013
- SCHRÖDER, Thomas: Regional Cooperation in Vocational Teacher Education – building a platform for common research and development, consultancy and reform in East and Southeast Asia. In: TVET@Asia (2014) 2, S. 1–21 – URL: http://www.tvet-online.asia/issue2/schroeder_tvet2.pdf (Stand 20.08.2017)
- SCHRÖDER, Thomas: Quality enhancement and assurance in research work via scientific coaching: a theoretical basis for inter-institutional and cross-regional research activities in East and Southeast Asia. In: TVET@Asia (2015) 4, S. 1–18 – URL: http://www.tvet-online.asia/issue4/schroeder_tvet4.pdf (Stand 20.08.2017)
- SCHRÖDER, Thomas: Theories for Practice: A Participatory Action Research Approach for the Establishment of the Regional Association for Vocational Teacher Education in Asia (RAVTE). In: PILZ, Matthias (Hrsg.): Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis. Lessons from Around the World. 2017
- SEAMEO: Home. 2013a – URL: <http://www.seameo.org> (Stand 20.08.2017)
- SEAMEO: SEAMEO and ASEAN Secretariats Hold Third Coordination Meeting. 2013b – URL: http://www.seameo.org/SEAMEOWeb2/index.php?option=com_content&view=article&id=485:seameo-and-asean-secretariats-hold-third-coordination-meeting&catid=121&Itemid=566 (Stand 13.11.2017)
- SEAMEO: SEAMEO Co-Organizes 6th China-ASEAN Education Cooperation Week. 2013c – URL: http://www.seameo.org/SEAMEOWeb2/index.php?option=com_content&view=article&id=498:seameo-co-organizes-6th-china-asean-education-cooperation-week&catid=121&Itemid=566 (Stand 13.11.2017)

- SEAMEO: SEAMEO Council. 2013d – URL: http://www.seameo.org/SEAMEOWeb2/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=522 (Stand 13.11.2017)
- SEAMEO: SEAMEO Centres. 2013e – URL: http://www.seameo.org/SEAMEOWeb2/index.php?option=com_content&view=category&id=98&Itemid=519 (Stand 13.11.2017)
- SEAMEO VOCTECH: SEAMEO VOCTECH. 2013 – URL: <http://www.voctech.org/> (Stand 20.08.2017)
- SPÖTTL, Georg: Learning through the Work Process – Challenges and the Shaping of Skill Requirements. In: LOOSE, Gert; SPÖTTL, Georg; YUSOFF, Md. Sahir (Hrsg.): 'Re-Engineering' Dual Training – The Malaysian Experience. Frankfurt a. M., Berlin 2008, S. 31–44
- SPÖTTL, Georg: Duales System exportieren – ein hoffnungsloses Unterfangen? In: Berufsbildung (2015) 69
- STOCKMANN Reinhard; SILVESTRINI, Stefan: Erwartungen, Hoffnungen und Ergebnisse zur Nachhaltigkeit der deutschen staatlichen Berufsbildungsförderung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2013) 109
- UNESCO Bangkok: Regional Perspective on Transferable Skills in TVET. 2013 – URL: <http://www.unescobkk.org/education/news/article/regional-perspective-on-transferable-skills-in-tvet/> (Stand 15.08.2017)
- ZIMMER, Gerhard: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Auf der Suche nach der Theorie innovativer Handlungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1997) 26, S. 27–33



Bettina Janssen, Michael Schwarz

▶ 3. Der Beratungsansatz des BIBB Advisory Service

3.1 Einleitung

Die Beratung anderer Länder bei der Reform ihrer (Berufs-)Bildungssysteme ist eine Kernaufgabe des BIBB in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.¹ Der BIBB Advisory Service berät und unterstützt bereits seit über 20 Jahren staatliche Institutionen und Organisationen der beruflichen Bildung aus dem In- und Ausland, die sich mit Fragen rund um die Berufsbildung an das BIBB wenden, Tendenz steigend.

Die Beratung richtet sich gleichermaßen an die Politik, die Wissenschaft und die berufliche Praxis in den Ländern. Die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Berufsbildungsforschung des BIBB sowie seine umfangreichen Erfahrungen mit der betrieblichen Ausbildungspraxis fließen in die Beratung ein. Durch die Verknüpfung von Berufsbildungsforschung und betrieblicher Ausbildungspraxis, einem interdisziplinär arbeitenden Expertenpool und einer Prozessbegleitung² verfügt das BIBB über ein Alleinstellungsmerkmal in der internationalen Berufsbildungsberatung.

Das Beratungskonzept, die Beratungsthemen sowie die Beratungsinstrumente werden in Kapitel 3.2, konkrete Beispiele in Kapitel 3.4 vorgestellt.

In die fachliche Begleitung internationaler politischer Kooperationen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durch das German Office for International Cooperation in VET (GOVET) fließt ebenfalls die Expertise des BIBB Advisory Service ein. GOVET berät und begleitet mithilfe der BIBB-Fachabteilungen ausgewählte Pilotprojekte vor Ort. In 2017 werden verschiedene Maßnahmen in Portugal, Italien, Griechenland, der Slowakei, Lettland, China, Russland, Indien, USA, Mexiko, Ecuador, Costa Rica und Südafrika durchgeführt.

1 Die Mitwirkung an der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung ist nach dem Berufsbildungsgesetz integraler Bestandteil der Aufgaben des BIBB (vgl. § 90 Abs. 3 Nr. 1e BBiG) und ist im Leitbild des BIBB verankert (www.bibb.de/dokumente/pdf/leitbild.pdf).

2 Die Prozessbegleitung umfasst die organisatorische, inhaltliche und methodische Dimension der Beratung in Bezug auf Vorbereitung, Planung, Durchführung und Nachbereitung des Beratungsprozesses und ist zentrales Element erfolgreicher Beratung.

3.2 Struktur, Ebenen und Kooperationspartner

3.2.1 Struktur

Der BIBB Advisory Service ist in der Abteilung 1 „Internationalisierung der Berufsbildung/Wissensmanagement“ des BIBB angesiedelt.

Der Arbeitsbereich verantwortet in der Beratung sowohl die Fachexpertise als auch die Prozessbegleitung (vgl. Abbildung 1). Beides wird von den Länderverantwortlichen des Arbeitsbereichs wahrgenommen. Besteht fachspezifischer Beratungsbedarf, werden die Beratungseinsätze im Tandem mit den Expertinnen und Experten aus den Fachabteilungen durchgeführt (vgl. VAN ERCKELENS/MEDRIKAT/JANSSEN 2015, S. 19–20).

Die Prozessbegleitung umfasst die mit dem Partner abgestimmte Vor- und Nachbereitung und Durchführung von Maßnahmen, die methodische Gestaltung inklusive der Moderation sowie die Unterstützung bei der interkulturellen und kontextuellen Adaptation.

Die Erklärung grundlegender Aspekte des deutschen dualen Ausbildungssystems bilden den Ausgangspunkt der Beratung. Ziel ist es, die Partner in die Lage zu versetzen, selbständige Lösungen bei der Reform ihrer (Berufs-)Bildungssysteme zu entwickeln.

Die Beratung basiert auf einem systemischen Ansatz und zielt darauf ab, in den Ländern nachhaltige Lern- und Erneuerungsprozesse anzustoßen und zu begleiten. Dabei erfolgt die Beratung in der Regel zu einzelnen Elementen des (Berufs-)Bildungssystems, nicht zu dem System als Ganzem.

3.2.2 Ebenen der Beratung

Beratung wird als externer Anstoß für systemische Entwicklungsprozesse verstanden. Das BIBB berät in den Ländern auf allen **Ebenen** des (Berufs-)Bildungssystems.

Auf der **Makroebene** (Systemebene) berät das BIBB politische Entscheidungsträger, wie Ministerien – meist Arbeits- und Bildungsministerien – im In- und Ausland. Dabei geht es vorrangig um die Integration aller relevanten gesellschaftlichen Akteure in die Prozesse.

Auf der **Mesoebene** berät und unterstützt das BIBB den Aufbau und Wandel von Strukturen berufsbildender, staatlicher Institutionen aus Wissenschaft und beruflicher Praxis.

Auf der **Mikroebene** berät das BIBB verschiedene Akteure der Berufsbildung. Das BIBB unterstützt beispielsweise die Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in den Ländern und berät zu Fragen der praktischen Umsetzung von dualer Berufsbildung.

3.2.3 Kooperationspartner

Der Advisory Service des BIBB arbeitet weltweit mit verschiedenen Partnern zusammen.

Partnerinstitutionen

2017 bestehen 31 institutionelle Kooperationsvereinbarungen³ zwischen dem BIBB und Partnerinstitutionen⁴ in 26 Ländern, davon 14 Vereinbarungen mit außereuropäischen Partnern mit Schwerpunkten in Lateinamerika (Brasilien, Chile, Kolumbien, Mexiko) und Asien (China, Korea, Philippinen, Thailand, Vietnam). Durch die Beratung stößt der BIBB Advisory Service systemrelevante Entwicklungsprozesse in den (Berufs-)Bildungssystemen der Länder an. Die Gestaltung von Rahmenbedingungen und Prozessen orientiert sich dabei an den bildungspolitischen Zielen und Strategien des jeweiligen Landes. Den Ausgangspunkt bilden die landesspezifischen nationalen, berufsbildungspolitischen, sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen. Der BIBB Advisory Service unterstützt die Partnerinstitutionen in den Ländern bei der Entwicklung von systemischen Elementen, wie beispielsweise Ausbildungsstandards, Berufsbildungsberichten oder auch beim Aufbau von Berufsbildungsinstitutionen. Mit einigen Partnern führt das BIBB auch gemeinsame Forschungsprojekte durch.

Partnerländer (Drittmittelprojekte)

In Drittmittelprojekten berät der BIBB Advisory Service Partnerländer oft gemeinsam mit anderen Institutionen und Berufsbildungsakteuren. Hierzu zählen beispielsweise die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), die Entwicklungsorganisation SEQUA, Kammern und Industrieverbände im In- und Ausland, ausländische Regierungsstellen, multilaterale Organisationen sowie Berufsbildungsinstitutionen der Sozialpartner. Dabei stehen ebenfalls die Gestaltung von Rahmenbedingungen in den (Berufs-)Bildungssystemen, die Entwicklung von systemischen Elementen und Forschungsprojekte im Fokus.

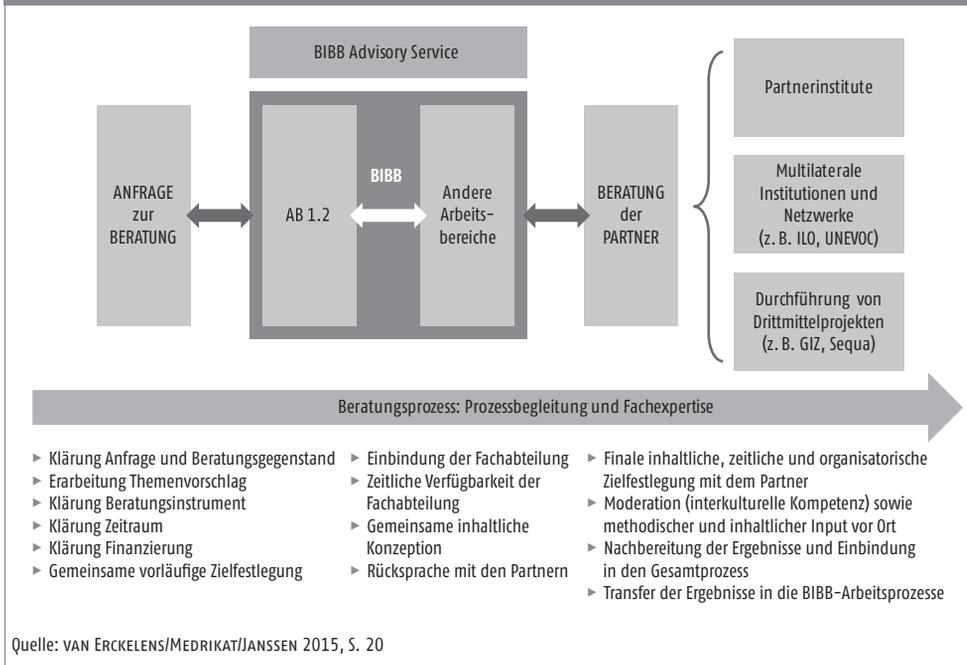
Multilaterale Netzwerke

In Netzwerken mit multilateralen Institutionen kooperiert das BIBB unter anderem mit dem International Centre for Technical and Vocational Education and Training der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO-UNEVOC), der International Labour Organization (ILO), der European Training Foundation (ETF) und dem European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). Gegenstand der Zusammenarbeit sind Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die Organisation von und die Beteiligung an Konferenzen, Vorträge und Workshops sowie Drittmittelprojekte (vgl. SCHWARZ/JANSSEN/CÁCERES-REEBS/MEDRIKAT 2016, S. 6–8).

3 Stand 27.3.2017. Der internationalen Beratung liegt entweder ein Memorandum of Understanding (MoU) zugrunde, das zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der ausländischen Partnerregierung abgeschlossen wird; oder es wird eine institutionelle Kooperationsvereinbarung zwischen dem BIBB und einer oder mehrerer internationalen Partnerinstitutionen geschlossen. In den Kooperationsvereinbarungen werden in der Regel für einen Zeitraum von zwei Jahren die Bereiche und die Themen der Zusammenarbeit definiert.

4 Eine Übersicht der BIBB-Partnerinstitute findet sich unter folgendem Link: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Partnerinstitutionen_BIBB_\(Stand_27.3.2017\).pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Partnerinstitutionen_BIBB_(Stand_27.3.2017).pdf).

Abbildung 1: Ablauf eines Beratungsprozesses durch den BIBB Advisory Service



3.3 Grundlagen, Prinzipien und Ebenen der Beratung

3.3.1 Grundlage der Beratung: Ein umfassendes, ganzheitliches Verständnis von beruflicher Bildung

Die systemischen Beratungsleistungen richten sich an alle Akteure des (Berufs-)Bildungssystems und beruhen auf einem **umfassenden Verständnis von beruflicher Bildung**, welches im Folgenden anhand von fünf Punkten dargelegt wird.

Erstens fördert berufliche Bildung gleichermaßen die Beschäftigungsfähigkeit für den Arbeitsmarkt, die Entwicklung der Persönlichkeit und die Bereitschaft und Fähigkeit zur Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen.

Zweitens beruht berufliche Bildung auf einem ganzheitlichen Ansatz. Das heißt, durch berufliche Bildung werden berufliche Handlungskompetenzen⁵ und berufliche Handlungs-

5 Berufliche Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten, sowohl in Arbeitssituationen als auch für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen (Quelle: <http://www.good-practice.de/2914.php>). Berufliche Handlungskompetenz umfasst demnach gleichermaßen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz.

fähigkeit⁶ erworben. Das Prinzip der Handlungsorientierung⁷ (vgl. PAMPUS 1987, S. 47) stärkt dabei die Eigenverantwortung und die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten.

Drittens umfasst berufliche Bildung gleichermaßen die Aus- und Weiterbildung und damit das lebenslange Lernen. Zum lebenslangen Lernen gehören formales und informelles Lernen.⁸ Zentral für die berufliche Bildung ist die Vermittlung von Lernkompetenz, d. h. der Kompetenz, „Lernen zu lernen“ (vgl. BWP 3/2003, S. 3).

Viertens berechtigen berufliche Qualifikationen zur Teilnahme an weiterführenden Bildungsgängen. Der Durchlässigkeit zwischen allgemeiner, beruflicher und akademischer Bildung wird damit entsprochen.

Fünftens verfügen viele (potenzielle) Arbeitskräfte über informell erworbene Kompetenzen. Werden diese Kenntnisse anerkannt, verbessern sich für den Einzelnen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die Zugangsmöglichkeiten zu formellen Bildungsangeboten.

3.3.2 Prinzipien der Beratung

Jedes Land verfügt über eine spezifische Ausgangslage durch ein historisch gewachsenes individuelles (Berufs-)Bildungssystem mit landesspezifischen nationalen, berufsbildungspolitischen, sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen. Daraus ergeben sich für jeden Beratungsprozess Rahmenbedingungen mit spezifischen Akteurskonstellationen, Interessen und Erwartungen. Diese Diversität ist Herausforderung für jede international beratende Institution und stellt Anforderungen an deren Flexibilität. Beratung wird daher als externer Anstoß für systemische Entwicklungsprozesse verstanden. Fünf Prinzipien, die auf einem umfassenden Verständnis von beruflicher Bildung beruhen (vgl. Kapitel 3.2), haben sich für eine erfolgreiche Beratung bewährt (vgl. SCHWARZ/JANSSEN/CÁCERES-REEBS/MEDIKAT 2016, S. 13):

Kooperation auf Augenhöhe

Die Beratung erfolgt partnerschaftlich auf Augenhöhe. Konzepte, Instrumente und Maßnahmen werden gemeinsam mit dem Partner entwickelt. Daraus resultiert ein gegenseitiger Austausch, den die BIBB-Expertinnen und -experten wiederum in ihre Arbeit integrieren und der zur Internationalisierung deutscher Berufsbildung beiträgt.

6 Berufliche Handlungsfähigkeit ist definiert als die „beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“, die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendig sind (§ 1 Abs. 3 BBiG).

7 Eine handlungsorientierte betriebliche Ausbildung orientiert sich an „vollständigen Handlungen“, die selbstständiges Planen, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten der beruflichen Arbeit umfassen.

8 Formales, systematisiertes Lernen meint das Lernen in Bildungsinstitutionen, wie der Berufsschule, einer Fortbildungsakademie oder in einem Betrieb im Rahmen der betrieblichen Ausbildung. Informelles Lernen bezeichnet die individuelle Weiterbildung, die unabhängig vom Lernort erfolgt. Hierzu gehört beispielsweise das Lernen am Arbeitsplatz.

Partizipation

Alle relevanten Akteure werden von Beratungsbeginn an, sofern möglich, in den Prozess einbezogen. Nur so wird eine optimale Zusammenarbeit von Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft erreicht und bei den Akteuren der Länder die Bereitschaft zur Übernahme der Eigenverantwortung („Ownership“) für die Entwicklungsprozesse gestärkt.

Bedarfsorientierung

Die Beratung orientiert sich an den Erfordernissen (Relevanz) in den Ländern und berücksichtigt die länderspezifischen Rahmenbedingungen. Gemeinsam mit den relevanten Akteuren wird der Beratungsbedarf definiert und mit den Strukturen des (Berufs-)Bildungssystems abgestimmt. Anschließend wird der Reformprozess des (Berufs-)Bildungssystems unter Berücksichtigung der nationalen, ökonomischen und sozialen Interessen begleitet.

Nachhaltigkeit

Das Prinzip der Nachhaltigkeit – mit den drei Dimensionen ökologisch, ökonomisch und sozial – bezieht sich auf die *dauerhafte und systemkompatible Etablierung von Beratungsergebnissen* in den Kontext des Partnerlandes. Das heißt beispielsweise, dass im Rahmen der Beratung entwickelte Berufsbildungsberichte erfolgreich adaptiert und im nationalen (Berufs-)Bildungssystem dauerhaft etabliert werden.

Gendergerechtigkeit

Die Gleichberechtigung der Geschlechter in der Berufsbildung ist ein wichtiger Aspekt in der Beratung. Hierzu zählen insbesondere die Erhöhung der Genderkompetenz der verschiedenen Akteure sowie deren Befähigung, Genderaspekte in der täglichen Arbeit zu berücksichtigen. Als gendergerecht ist die Berufsbildung dann einzustufen, wenn die Belange beider Geschlechter im Hinblick auf die Gestaltung von Lerninhalten, -strukturen und -methoden berücksichtigt werden. Der BIBB Advisory Service berät und unterstützt vor diesem Hintergrund bei der Gestaltung von Informationsmaterial und -maßnahmen sowie bei der Beratung zu Ausbildungsstandards hinsichtlich der Ausgestaltung von Lerneinheiten und Ausbildungsstrukturen (vgl. SCHWARZ/JANSSEN/CÁCERES-REEBS/MEDRIKAT 2016, S. 13–14).

3.4 Themen und Bereiche der Beratung

Der Advisory Service des BIBB berät schwerpunktmäßig zu fünf **Bereichen** (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Beratungsschwerpunkte des BIBB Advisory Service



3.4.1 Steuerung der Berufsbildung

Die sozialpartnerschaftliche Steuerung der Berufsbildung ist eine tragende Säule des dualen Berufsbildungssystems in Deutschland. Staat und Wirtschaft sichern gemeinsam die Rahmenbedingungen der Berufsbildung. Dies umfasst die anteilige Finanzierung, die Entwicklung und Implementierung von Ausbildungsordnungen und Curricula sowie die Prüfung und Zertifizierung erworbener Kompetenzen. Die Steuerung beruflicher Bildung spielt daher eine zentrale Rolle in der internationalen Beratung.

Der Advisory Service des BIBB gibt Einblick in die Steuerungsmechanismen des deutschen Systems beruflicher Bildung. Er berät bei der Definition von Rollen und Verantwortlichkeiten der einzelnen Akteure in der Berufsbildung. Er unterstützt Länder bei der Erarbeitung **rechtlicher Rahmenbedingungen** für die berufliche Aus- und Weiterbildung unter Berücksichtigung des rechtlichen Rahmens des deutschen dualen Berufsbildungssystems, des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO). Er berät verschiedene Akteure in den Ländern, **Netzwerke** zu bilden und zu steuern.⁹ Dies kann beispielsweise die

9 Die Umsetzung sozialpartnerschaftlicher Steuerung erfolgt in Deutschland auf der institutionellen Ebene durch **Netzwerkbildung**. Dabei spielen in Deutschland die Kammern eine wichtige Rolle.

Gestaltung von berufsrelevanten Informations- und Managementsystemen oder Kommunikationsplattformen beinhalten. Er unterstützt bei der **Entwicklung von Finanzierungsmodellen**.¹⁰ Dies erfolgt idealerweise in enger Absprache und unter Einbindung der Sozialpartner der Länder. Fach- und Führungskräfte werden mit den Finanzierungsmodellen in Deutschland vertraut gemacht. Anschließend werden gemeinsam an den nationalen Kontext angepasste Modelle entwickelt. Erfahrungsgemäß müssen in der Wirtschaft die Vorteile einer Investition in die Ausbildung von Fachkräften häufig erst aufgezeigt werden.

3.4.2 Lernen im Arbeitsprozess

Berufliche Handlungsfähigkeit ist das Ziel einer dualen Berufsausbildung. Durch das Lernen in Arbeitsprozessen in Kombination mit schulischem Lernen entwickeln die Auszubildenden die Fähigkeit zu eigenständigem Arbeiten und erwerben berufliche Handlungskompetenz.¹¹ Der BIBB Advisory Service berät und unterstützt andere Länder bei der Entwicklung und Implementierung arbeitsprozess- und handlungsorientierter Lehr- und Lernkonzepte sowie bei der Organisation betrieblichen Lernens.

Die Kombination von betrieblichen und schulischen Ausbildungsphasen ermöglicht es, theoretische Kenntnisse und praktische Fertigkeiten zu vermitteln. Gleichzeitig erwerben die Auszubildenden ein tiefes Verständnis für die Geschäftsprozesse ihres Berufes und entwickeln die Fähigkeit zu eigenständigem Arbeiten. **Betriebsintegriertes Lernen** nimmt daher eine zentrale Rolle in der Beratung ein. Der Advisory Service des BIBB unterstützt hierbei die Organisation betrieblichen Lernens, insbesondere durch praktische Beispiele, und gibt Hilfestellung bei der Ausarbeitung von Ausbildungsplänen. Gleichzeitig sollen sich betriebliche und schulische Ausbildungsphasen sinnvoll ergänzen. Dazu ist neben einer Abstimmung von schulischen Lehr- und betrieblichen Ausbildungsplänen eine Kooperation bei der Ausbildungsdurchführung (**Lernortkooperation**) erforderlich. Hierzu können neben den beiden Lernorten Schule und Betrieb auch überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) einbezogen werden. Da Unternehmen Produktionsstätten oder Dienstleistungsbetriebe sind, verfolgen sie primär erwerbswirtschaftliche Ziele. Erst in zweiter Linie sind sie Ausbildungsbetriebe. Lernförderliche Arbeitssituationen, in denen Geschäfts- und Arbeitsprozesse für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz genutzt werden, müssen somit erst identifiziert werden.

10 Die gemeinsame Finanzierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung durch Staat und Wirtschaft ist ein grundlegendes Prinzip des dualen Berufsbildungssystems.

11 In der beruflichen Bildung in Deutschland wird davon ausgegangen, dass in realen Arbeitsprozessen am erfolgreichsten gelernt wird.

3.4.3 Akzeptanz von nationalen Standards

Attraktivität und Effizienz der beruflichen Bildung in Deutschland beruhen darauf, dass sich das Qualifikationsangebot des (Berufs-)Bildungssystems am Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarkts orientiert. Hierfür hat Deutschland nationale Berufs-, Ausbildungs- und Prüfungsstandards für die duale Berufsbildung definiert. Diese garantieren eine landesweite, einheitliche Qualität. Darüber hinaus bilden vergleichbare Ausbildungsabschlüsse und Zertifikate die Basis für Beschäftigungsfähigkeit, Mobilität und gesellschaftliche Akzeptanz.

Der BIBB Advisory Service berät und unterstützt andere Länder bei der Entwicklung und Modernisierung von nationalen Standards in der beruflichen Bildung unter Beteiligung aller relevanten Akteure (vgl. SCHWARZ/JANSSEN/CÁCERES-REEBS/MEDRIKAT 2016, S. 10).

In diesem Prozess werden die Berufs-, Ausbildungs- und Prüfungsstandards der einzelnen Aus- und Fortbildungsberufe definiert. Hierbei bietet es sich an, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auszubilden. Darüber hinaus können Länder beim **Aufbau eines nationalen Prüfungswesens** beraten werden, unter anderem auch in Kooperation mit den AHK. Prüfungspersonal der Länder kann, beispielsweise durch Hospitation bei deutschen Kammerprüfungen oder Simulation von Prüfungssituationen, qualifiziert werden. Der BIBB Advisory Service verfügt über Expertise bei der Einrichtung webbasierter Prüferportale, wie beispielsweise www.prueferportal.org, sowie bei der Ausarbeitung von Prüfungsaufgaben. Ein weiteres zentrales Beratungsthema ist die **Entwicklung neuer Berufe sowie die Modernisierung bestehender Berufe**. Dies umfasst ebenfalls die Implementierung von Aus- und Fortbildungsordnungen für verschiedene Branchen und Berufe. Weiterhin berät der BIBB Advisory Service zur **Entwicklung nationaler und regionaler Qualifikationsrahmen**, da die Anerkennung erworbener Qualifikationen ein aktuelles Thema mit zunehmender Bedeutung ist.

3.4.4 Qualifizierung des Berufsbildungspersonals

Professionelles Berufsbildungspersonal ist Voraussetzung für die Qualifizierung von Fachkräften und spielt eine zentrale Rolle für die Qualität von Bildungsprozessen. Ein integriertes Konzept der Berufsbildung setzt voraus, dass Personen des Berufsbildungspersonals Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Fachkräfte in einem sind. Die Beratungserfahrungen zeigen, dass in vielen Ländern kaum Strukturen für eine systematische Qualifizierung von schulischem und betrieblichem Berufsbildungspersonal existieren. Oftmals bestehen Qualifikationsdefizite in der fachtheoretischen Ausbildung, beim erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen sowie bei berufspraktischen Erfahrungen. Der BIBB Advisory Service berät Länder bei der systematischen Qualifizierung des Berufsbildungspersonals. Er unterstützt beispielsweise bei der *Entwicklung von Qualifizierungskonzepten* und berät zum *Rollenverständnis des Berufsbildungspersonals* sowie bei der Planung von Qualifizierungsprogrammen (vgl. SCHWARZ/JANSSEN/CÁCERES-REEBS/MEDRIKAT 2016, S. 11).

In Kooperation mit anderen deutschen Berufsbildungsakteuren wie AHK, der GIZ und deutschen Aus- und Weiterbildungsanbietern in den Partnerländern wird die Entwicklung geeigneter Qualifizierungskonzepte und -angebote unterstützt. Eine handlungs- und arbeitsprozessorientierte Kompetenzentwicklung bei den Auszubildenden stellt spezifische Anforderungen an das Berufsbildungspersonal. Dies umfasst das Rollenverständnis sowie die pädagogische, didaktische und methodische Qualifizierung.

Der Advisory Service des BIBB berät zur Implementierung **innovativer Lehr- und Lernformen**, da die Entwicklungen in der Arbeitswelt die Qualifikationsbedarfe in immer kürzeren Abständen verändern. Da in realen Arbeitssituationen am effizientesten gelernt wird, haben sich für die Schule handlungsorientierte Lehr- und Lernkonzepte und für die Betriebe arbeitsprozessorientierte Konzepte durchgesetzt. Dies erfordert den Einsatz geeigneter Materialien, bei deren Entwicklung der BIBB Advisory Service unterstützend tätig ist. Außerdem wird zum **Auf- und Ausbau von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen** beraten, da eine Dualisierung im (Berufs-)Bildungssystem für Institutionen der beruflichen Bildung oftmals mit einem Organisationsentwicklungsprozess einhergeht. Dies kann gleichermaßen den Aufbau und die Abläufe in der Institution umfassen. So erfordert der Ausbau von Berufsschulen zu modernen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen in der Regel Kompetenzen und Maßnahmen in mehreren Bereichen. Diese sind beispielsweise Ausbildungsordnungen, Berufsbildungspersonal und Lernumgebung.

3.4.5 Institutionalisierte Forschung und Beratung

Bildungs- und Arbeitsmarktforschung ermöglichen die ständige Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung. Forschungsergebnisse, beispielsweise zur Früherkennung von Qualifikationsbedarfen, zur Qualitätssicherung beruflicher Bildung, zur Bildungsökonomie und zur Lernforschung, tragen zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland bei. Sie sind Planungsgrundlage bildungspolitischer Entscheidungen und stoßen Innovationen an. Berufsinformationen und -beratung bei der Aus- und Weiterbildung fördern Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit.

Der BIBB Advisory Service berät andere Länder beispielsweise zum Aufbau und zur Entwicklung von Berufsbildungsinstitutionen, zur Erarbeitung einer **nationalen Berufsbildungsberichterstattung** – auf deren Basis die Akteure fundierte und nachhaltige politische Entscheidungen treffen und Prozesse initiieren können – und zu **Kosten-Nutzen-Modellen** beruflicher Bildung. Die Ermittlung von Kosten-Nutzen-Relationen kann ein zentrales Argument für betriebsintegrierte oder duale Ausbildungsformen sein und in Verbindung mit der Ermittlung nationaler Qualifikationsbedarfe zur Schaffung maßgeschneiderter beruflicher Aus- und Weiterbildungsangebote beitragen. Einen weiteren Beratungsschwerpunkt stellt der Aufbau von Strukturen zur Qualitätssicherung sowie zum **Qualitätsmonitoring** in der beruflichen Bildung dar.

3.5 Zwei Beispiele aus der Beratungspraxis

Der Advisory Service des BIBB setzt verschiedene Instrumente in der systemischen Beratung ein und unterstützt so erfolgreich die Reformprozesse in den (Berufs-)Bildungssystemen anderer Länder. Die Auswahl und Anpassung erfolgt in enger Abstimmung mit den jeweiligen Akteuren. Dabei haben sich verschiedene Beratungsinstrumente bewährt, die im Folgenden anhand von Praxisbeispielen dargestellt werden:

- ▶ Instrument 1: Durch **Vorträge, Expertengespräche und Diskussionen** werden Besuchergruppen und Delegationen, in der Regel internationale Fach- und Führungskräfte, bedarfsorientiert zum dualen Berufsbildungssystem in Deutschland informiert.
- ▶ Instrument 2: Durch **Studienbesuche** in Deutschland lernen ausländische Fach- und Führungskräfte die Praxis des deutschen dualen Berufsbildungssystems kennen. Neben dem BIBB zählen Betriebe, Berufsschulen, überbetriebliche Berufsbildungsstätten sowie Kammern und Verbände zu den besuchten Institutionen und Akteuren.
- ▶ Instrument 3: Durch **Gastwissenschaftleraufenthalte** im BIBB lernen Wissenschaftler/-innen aus den Partnerländern Instrumente und Verfahren der Berufsbildungsforschung kennen und einzusetzen.
- ▶ Instrument 4: Durch **Vor-Ort- und Desktop-Analysen** stellt das BIBB mittels „Baseline Studies“ den Reformstand in den (Berufs-)Bildungssystemen der Länder fest und gibt Empfehlungen zur weiteren Gestaltung des Beratungsprozesses.
- ▶ Instrument 5: Das BIBB führt in den Partnerländern **Workshops** für Fach- und Führungskräfte zu verschiedenen Aspekten des deutschen dualen Berufsbildungssystems durch. Neben der Wissensvermittlung werden die Partner bei der Entwicklung von beispielsweise Berufsbildungsberichten, Ausbildungsordnungen und Umsetzungshilfen für die betriebliche Ausbildung in ihren Ländern unterstützt. Darüber hinaus werden auch gemeinsam Fallstudien und Befragungen vorbereitet.
- ▶ Instrument 6: In **Schulungen/Seminaren** qualifiziert das BIBB Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus den Ländern. Diese unterstützen dann die Reformprozesse in den (Berufs-)Bildungssystemen ihrer Länder (vgl. SCHWARZ/JANSSEN/CÁCERES-REEBS/MEDRIKAT 2016, S. 19).

3.5.1 Vietnam – Beratung zur Erstellung eines Berufsbildungsberichts

Die Kooperation mit Vietnam besteht seit 1999. Seit 2006 bildet eine trilaterale Kooperationsvereinbarung zwischen dem BIBB, dem GIZ-Programm *Reform der Berufsbildung in Vietnam* und dem National Institute for Vocational Education and Training (NIVET) die Grundlage für die Zusammenarbeit. Seit 2010 beraten die GIZ und der BIBB Advisory Service gemeinsam in Vietnam das NIVET zum Aufbau eines Monitoringsystems für den Berufsbildungssektor. In enger Kooperation der Akteure entstand dabei die Idee, Berufsbildungsberichte zu erstellen

und diese als Monitoringinstrument zu nutzen. Die Dreieckskooperation, d. h. die Ausgestaltung des Beratungs- und Transferprozesses, erfolgt vor dem Hintergrund der politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in Vietnam sowie der Kompetenzen und spezifischen Interessen und Bedürfnisse der drei Partner NIVET, BIBB und GIZ (vgl. VAN ERCKELENS/MEDRIKAT/JANSSEN 2015, S. 31–32).

Das Ziel ist die Unterstützung des NIVET beim nachhaltigen Aufbau einer vietnamesischen Berufsbildungsberichterstattung. Zentrale Beratungsthemen waren Qualifikationsvoraussetzungen, Projektmanagement und die Indikatorenentwicklung. Die Beratung erfolgte in enger Zusammenarbeit mit den Fachabteilungen *Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung* sowie *Kosten, Nutzen, Finanzierung* des BIBB.

Bei der Beratung zum Aufbau eines vietnamesischen Monitoringsystems der beruflichen Bildung führte der BIBB Advisory Service eine Reihe von Workshops in Vietnam und in Deutschland durch. Darüber hinaus fanden mehrere Gastwissenschaftleraufenthalte und Studienbesuche für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des NIVET im BIBB statt. An diesen wurden auch die Expertinnen und Experten der BIBB-Fachabteilungen beteiligt. Der BIBB Advisory Service kommentierte die Entwürfe der vietnamesischen Berufsbildungsberichte und gab Empfehlungen zur Überarbeitung. Darüber hinaus wurde mit Unterstützung der GIZ ein „Leitfaden zur nachhaltigen Entwicklung einer Berufsbildungsberichterstattung in Vietnam“ zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Personals im NIVET erstellt.

Als Beratungsergebnis liegen vietnamesische Berufsbildungsberichte für die Jahre 2011, 2012, 2013/14 und 2015 in englischer und vietnamesischer Sprache vor. Der Berufsbildungsbericht 2013/14 hatte im Schwerpunkt das Thema Kosten/Nutzen der Berufsbildung behandelt. Auch hierzu berieten der BIBB Advisory Service und die GIZ (vgl. SCHWARZ JANSSEN/CÁCERES-REEBS/MEDRIKAT 2016, S. 22–23). Die Durchführung der Kosten-Nutzen-Erhebung war hierbei als Pilotprojekt konzipiert mit dem Ziel, die Verbreitung guter Praxisbeispiele durch die Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen voranzutreiben. Im Rahmen des Projekts wurden die Rahmenbedingungen des vietnamesischen Berufsbildungssystems berücksichtigt und die Ergebnisse auf den landesspezifischen Kontext übertragen.

3.5.2 Mexiko – Beratung zum Aufbau eines institutionellen und rechtlichen Rahmens für die mexikanische (duale) Berufsbildung

In Mexiko berät das BIBB seit 2009 das Partnerinstitut *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)* zur Steuerung der Berufsbildung beim Rechtsrahmen und zu Standards bei der Entwicklung und Modernisierung von Berufen. Grundlage der Kooperation ist eine bilaterale Kooperationsvereinbarung.

Die Beratungsleistungen des BIBB Advisory Service fokussierten sich dabei auf die Weiterentwicklung und Verbreitung des dualen Ausbildungsmodells. Auf der Grundlage der Zusammenarbeit entwickelte CONALEP duale Ausbildungsgänge in Anlehnung an das

deutsche Ausbildungssystem, die es in fünf mexikanischen Bundesstaaten (Estado de México, Tlaxcala, Nuevo León, Chiapas und Morelos) in den Bereichen Industrie-Mechatronik, Gastronomie, Informatik und Tourismus anbietet. Durch Seminare, Workshops sowie Schulungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurden die Grundlagen geschaffen, um die Entwicklung eines Rechtsrahmens für eine mexikanische duale Ausbildung zu schaffen. Wichtig war dabei, die mexikanische Wirtschaft und Regierung an einen Tisch zu bringen. Als Ergebnis der langjährigen Beratung durch das BIBB erließ das mexikanische Bildungsministerium (*Secretaría de Educación Pública, SEP*) unter Mitwirkung des CONALEP im Juni 2015 ein Dekret, das die duale Ausbildung als ein Bildungsangebot im mexikanischen Ausbildungssystem anerkennt. Dadurch unterstützte das BIBB wesentlich den Aufbau des „Mexikanischen Modells der dualen Berufsausbildung (MMFD)“, welches seit 2015 in elf Bundesstaaten implementiert wird.

Zur Unterstützung des Reformprozesses fanden verschiedene **Schulungen und Trainings** für die mexikanischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Berufsbildung statt. Flankierend zur rechtlichen Beratung organisierte und begleitete das BIBB Studienbesuche für mexikanische Vertreterinnen und Vertreter aus dem Bildungsbereich nach Deutschland, damit die mexikanischen Partner die deutschen Strukturen und Vorgehensweisen vor Ort kennenlernen konnten. Im Mittelpunkt standen der sozialpartnerschaftliche Dialog zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, das Zusammenwirken von Berufsschule und Betrieb bei der Ausbildung, die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals sowie das Prüfungswesen. Zukünftige Beratungsthemen werden die Berufsbildungsforschung, Standardentwicklung sowie die Befähigung von Bildungseinrichtungen zur Durchführung dualer Ausbildung sein.

Darüber hinaus fanden verschiedene **Vor-Ort-Analysen** zur Ermittlung von Daten und Fakten statt. Dadurch konnten wichtige Informationen und Hinweise zur Gestaltung der systemischen Beratung abgeleitet werden, wie beispielsweise die Beziehungen der relevanten Akteure zueinander sowie zur Übereinstimmung zwischen gesetzlicher Regelung und praktischer Umsetzung der Berufsbildung.

Die Beratung im mexikanischen Fall erfolgte bisher im Rahmen von Fachgesprächen, Workshops und Konferenzen zu den folgenden Themen: Rechtlicher Rahmen der Berufsbildung, Gesetzgebung für die mexikanische duale Berufsausbildung, Analyse der deutschen Gesetzgebung und Berufsbildungspersonal.

Fazit

Der Advisory Service des BIBB berät seit 1994 andere Länder bei der Reform ihrer (Berufs-) Bildungssysteme. Die in der Beratung gewonnenen Erkenntnisse werden kontinuierlich aufgearbeitet und als Lessons Learned in der weiteren Beratungsarbeit berücksichtigt. Insbesondere folgende Erkenntnisse sind für eine erfolgreiche Zusammenarbeit wichtig:

Vertrauen, Bedarfsermittlung und Verständigung auf gemeinsame Ziele benötigen Zeit.

In der ersten Phase der Beratung steht der Aufbau von Vertrauen zwischen den Partnern im Vordergrund. Beide Seiten legen ihre Interessen und Erwartungen dar. Anschließend identifizieren sie Schnittmengen und entwickeln gemeinsame Ziele und Vorschläge. Die Kontaktaufnahme und -pflege zu allen relevanten Akteuren ist in dieser Phase von zentraler Bedeutung. Dabei sind gegebenenfalls bestehende Sprachbarrieren zu berücksichtigen. Für die Vertrauensbildung und gemeinsame Zieldefinition ist ausreichend Zeit einzuplanen. Eine Zielformulierung erleichtert die anschließende Bedarfsermittlung in den Ländern und bildet eine solide Grundlage für die Zusammenarbeit.

Ein gemeinsames Grundverständnis von „dualer Ausbildung“ ist notwendig.

In den meisten Ländern wird berufliche Bildung durch schulische Ausbildungssysteme vermittelt. Eine duale Berufsausbildung, wie sie in Deutschland praktiziert wird, ist dort häufig unbekannt. Daher muss der Advisory Service des BIBB den Akteuren in den Ländern das deutsche Verständnis von dualer Ausbildung nahebringen. Insbesondere das Grundprinzip einer engen Zusammenarbeit von Staat, Wirtschaft und Sozialpartnern muss dabei verdeutlicht werden. Auf dieser Basis wird ein auf das Land abgestimmtes, gemeinsames Verständnis von dualer Ausbildung entwickelt. Dies ist die Voraussetzung für eine zielgerichtete Beratung und Unterstützung durch das BIBB.

Eine gemeinsame Terminologie ist erforderlich.

Durch die unterschiedlichen Sprach- und Kulturräume muss auf die Verwendung einer einheitlichen Terminologie geachtet werden. So müssen beispielsweise Schlüsselbegriffe genau definiert werden, um Missverständnisse in der Kommunikation zu vermeiden. Dabei sind möglichst Begriffe zu verwenden, die in den Ländern neutral oder positiv besetzt sind.

Politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen beeinflussen die Zusammenarbeit.

Die Zusammenarbeit zwischen dem Advisory Service des BIBB und den Ländern wird von politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst. Deutschlands politische und wirtschaftliche Stärke, seine herausgehobene Stellung in Europa sowie die Exportorientierung führen mancherorts zu Befürchtungen vor einer Einmischung und Vorteilsnahme. Ebenso kann die politische oder wirtschaftliche Situation in einem Land die Beratung erschweren. So kann ein Land beispielsweise tief greifende Reformprozesse durchlaufen, vor innenpolitischen oder sozialen Konflikten oder einer wirtschaftlich schwierigen Situation stehen. Diesen Rahmenbedingungen ist bei der Beratung durch vertrauensbildende Maßnahmen Rechnung zu tragen.

Interessenkonflikte spiegeln sich in der Kooperation wider.

Die Berufsbildung ist in den Ländern sehr unterschiedlich organisiert. So können beispielsweise die Zuständigkeiten gleichzeitig auf unterschiedliche Ministerien verteilt sein. Auch besteht oftmals keine Einbindung der Sozialpartner und der Wirtschaft in den Berufsbildungsprozess. In manchen Ländern gibt es keine Gewerkschaften, die eine Rolle bei der Gestaltung der Berufsbildung übernehmen könnten. Ebenfalls sind die Einzelinteressen der Akteure zu berücksichtigen, die vielfach befürchten, im Zuge der Reform an Einfluss zu verlieren. Derartige Rahmenbedingungen können den Beratungs- und Reformprozess negativ beeinflussen.

Veränderungen in der Steuerung der Berufsbildungssysteme sind eine Herausforderung.

Die Reform von Elementen der Berufsbildungssysteme ist nur dann erfolgreich, wenn eine Kontinuität der Arbeit sichergestellt ist. Insbesondere Veränderungen in der Steuerung der Berufsbildung stellen eine Herausforderung dar. Diese Veränderungen können beispielsweise durch neue Gesetzesinitiativen, Neuzuweisung von Zuständigkeiten oder Wechsel bei den politischen Ansprechpartnern hervorgerufen werden. Die möglichst frühzeitige Einbindung aller relevanten Akteure und Gruppen ist die effektivste Möglichkeit, diesen Herausforderungen zu begegnen. Darüber hinaus ist es für den Reformprozess sinnvoll, dass die Länder feste Ansprechpersonen benennen und diese mit den erforderlichen Zuständigkeiten und Befugnissen ausstatten.

Gesetz und gelebte Praxis weichen voneinander ab.

Bei der Reform von (Berufs-)Bildungssystemen können die gesetzliche Ausgestaltung und die gelebte Praxis voneinander abweichen. So kann es beispielsweise vorkommen, dass Sozialpartner zwar formal, „auf dem Papier“, in die Gestaltung von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen einbezogen werden, ihre tatsächlichen Gestaltungsmöglichkeiten aber gering sind. Um solche Diskrepanzen sichtbar zu machen und die Beratungsleistung des BIBB Advisory Service auf die tatsächlichen Verhältnisse abzustimmen, bedarf es fundierter Analysen der Praxis vor Ort.

Die Vernetzung zwischen den Akteuren aus Deutschland und den Ländern ist Teil des Auftrags.

Reformprozesse in (Berufs-)Bildungssystemen bedürfen der Vernetzung unterschiedlicher Akteure. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Konstellation der Akteure in den Ländern häufig nicht der in Deutschland entspricht. Daher sind die jeweils relevanten Akteure eines Landes zu ermitteln und in die Kooperation mit einzubeziehen.

Die Vielfalt der deutschen Initiativen kann zu Missverständnissen führen.

Verschiedene deutsche Akteure sind in den Ländern zum Thema Berufsbildung aktiv. Hierzu zählen beispielsweise das BMBF, das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), das

BIBB, die AHK oder die GIZ. Dies führt im Rahmen der systemischen Beratung in den Ländern bisweilen zu Unklarheiten über Zuständigkeiten, Zielstellungen und Interessen der unterschiedlichen deutschen Akteure. GOVET stellt seit September 2013 sicher, dass das Handeln der deutschen Akteure transparent und abgestimmt ist.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass neben der Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen eines Landes auch der Einsatz der richtigen Instrumente zum richtigen Zeitpunkt für eine erfolgreiche Beratung entscheidend ist. Insbesondere sollte auf eine klare Trennung von Arbeitsebene und Steuerungsebene geachtet werden. Durch die Verknüpfung von Berufsbildungsforschung und betrieblicher Praxis, einem interdisziplinär arbeitenden Expertenpool und einer Prozessbegleitung verfügt das BIBB über ein Alleinstellungsmerkmal in der internationalen Berufsbildungsberatung und ist in der Lage, nachhaltige Ergebnisse zu erzielen. Allerdings ist eine enge Kooperation zwischen den Partnern eine wesentliche Voraussetzung für die Nachhaltigkeit des Transferprozesses. Nur gemeinsam kann die interkulturelle und kontextuelle Adaptation geleistet werden und so die Weichen für eine spätere Internalisierung gestellt werden (vgl. VAN ERCKELENS/MEDRIKAT/JANSSEN 2015, S. 34).

Literatur

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Berufsbildungsberichterstattung in Vietnam – eine Reflexion des Beratungsprozesses mit einem „Leitfaden für die nachhaltige Entwicklung einer Berufsbildungsberichterstattung in Vietnam“ von Steffen HORN, unter Mitarbeit von Simone FLEMMING, Bettina JANSSEN, Britta van ERCKELENS. Bonn 2015. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7797> (Stand 23.12.2015)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Die internationale Beratung des BIBB bei der Modernisierung beruflicher Bildung. Bonn 2016
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung. Internationale Systemberatung des BIBB. Bonn 2009. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Modernisierung-berufliche-Bildung_2010_de.pdf (Stand 03.11.2014)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung. BIBB – Beratung – International. Bonn 2004. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_beratung-und-marketing_modernisierung.pdf (Stand 03.11.2014)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Zentralstelle für internationale Berufsbildungskoooperation im Bundesinstitut für Berufsbildung. Eckpunkte für die weitere Ausgestaltung. Bonn 2013
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/bbig_20050323.pdf (Stand 03.11.2014)
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. 2013, S. 2. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/Strategiepapier_der_Bundesregierung_zur_internationalen_Berufsbildungszusammenarbeit.pdf (Stand 03.11.2014)

- PAMPUS, Klaus: Ansätze zur Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildungsmethoden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 16 (1987) 2, S. 47
- PÜTZ, Helmut: „Hans lernt weiter ...“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 32 (2003) 3, S. 3. URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1675> (Stand: 03.11.2014)
- THOMANN, Birgit; WIECHERT, Michael: Internationale Beratungstätigkeit des BIBB. Informationspapier für die Sitzung 2/2011 des Hauptausschusses am 17. Juni 2011. Bonn 2011. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/internationale_beratung_internetfassung.pdf (Stand: 03.11.2014)



Silvia Niediek

▶ 4. Der erfolgreiche Export beruflicher Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen aus Deutschland

4.1 Einleitung

Im Zuge der Entwicklung globaler Märkte wandeln sich die Anforderungen an die berufliche Qualifikation der Beschäftigten ständig. Heute und in Zukunft sind ein selbstverständlicher Umgang mit modernen Technologien und eine hohe Problemlösungskompetenz aller Mitarbeiter/-innen gefragt. Nur die qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung des Personals kann die Produktivität und die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen in der globalen Wirtschaft langfristig stärken. Aber nicht nur die Betriebe profitieren vom Auf- und Ausbau fachlicher Kompetenzen. Berufliche Bildung sichert auch die Beschäftigungsfähigkeit und die zukünftigen Karriereaussichten der Arbeitskräfte und trägt zur nachhaltigen sozialen Stabilität ganzer Nationen bei.

4.2 Berufliche Bildung sichert Beschäftigungsfähigkeit in internationalen Märkten

Das deutsche System der dualen Berufsbildung verbindet betriebliches mit schulischem Lernen und gilt weltweit als Erfolgsmodell mit Leitbildfunktion. Angesichts international hoher Jugendarbeitslosenquoten und steigenden Fachkräftemangels ist der duale Qualifizierungsansatz attraktiver denn je. „Work-based Learning“ als wirtschaftsnahe Aus- und Weiterbildung zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz findet weltweit immer mehr Interessenten, Befürworter und auch Kunden.

Damit bedarfsorientierte Lösungen in nationale Kontexte eingebettet werden können, müssen öffentliche und private Sektoren an einem Strang ziehen. Von zentraler Bedeutung ist, Ausbildungsplätze zu schaffen und Betriebe für die Ausbildung zu gewinnen. Eine große Rolle spielen aber auch angemessen ausgestattete Bildungseinrichtungen, moderne Lehrpläne, betriebsübergreifende und am Berufskonzept orientierte Ausbildungs- und Prüfungsstandards sowie die berufspädagogische Qualifikation des Lehr- und Ausbildungspersonals.

Gerade deutsche Anbieter verfügen im Hinblick auf die damit verbundenen vielfältigen beruflichen Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen über umfangreiche Erfahrungen und Kompetenzen. Beim Markteintritt und bei der Realisierung und Implementierung ihrer Bildungsangebote setzen die Anbieter mit Erfolg auf unterschiedliche Konzepte und Modelle, die auf die speziellen Anforderungen der Kunden zugeschnitten sind.

4.3 Die internationale Nachfrage: Qualifizierung für wachsende Bevölkerung gesucht

Während die Deutschen im Zuge des demografischen Wandels mit der fortschreitenden Alterung und dem Rückgang ihrer Bevölkerung rechnen müssen, verläuft diese Entwicklung in vielen Ländern der Welt umgekehrt. Das relative und absolute Übergewicht der jungen Bevölkerungsgruppen beispielsweise in den Schwellenländern erfordert dringend tief greifende Reformen in der beruflichen Bildung.

Ein internationaler Vergleich der Berufsbildungssysteme von zehn Ländern (vgl. BOSCH/CHAREST 2009) zeigt, dass die Berufsbildung vielerorts nur Abstellgleis für lernschwache Schüler ist. Das Ansehen der Berufsausbildung ist derart niedrig, dass auch mittlere Qualifikationen über eine akademische Ausbildung bereitgestellt werden. Die Folge ist ein Überangebot an Akademikern und ein eklatanter Mangel an Facharbeitern.

Um von den wachsenden Bevölkerungszahlen als „demografischer Dividende“ wirtschaftlich profitieren zu können, müssen wettbewerbs- und zukunftsfähige Arbeitsplätze geschaffen werden – und Fachkräfte, die sie ausfüllen können. Heute haben viele wachstumsträchtige Wirtschaftsbereiche in Ländern mit starkem Bevölkerungsanstieg nach wie vor damit zu kämpfen, dass die Fähigkeiten der Mitarbeiter nicht dem Bedarf der Unternehmen entsprechen. Produktivitätsausfälle, in die Höhe schießende Lohnkosten und eine hohe Fluktuation der raren Fachkräfte sind die Folge. Nur wenn es gelingt, junge Menschen auf den globalen Arbeitsmarkt vorzubereiten, wird das starke Bevölkerungswachstum nicht zur Last, sondern zu einem internationalen Wettbewerbsvorteil.

Viele internationale Ansätze in der beruflichen Bildung sind allerdings eher theoriebezogen und betriebspraxisfern, was die Beschäftigungsfähigkeit der Ausgebildeten massiv beeinträchtigt. Daher greifen zahlreiche Interessenten weltweit auf Erfahrungen, Konzepte und Programme deutscher Partner zurück. Das weitverbreitete Vertrauen in die Güte und Zuverlässigkeit deutscher Produkte erstreckt sich längst auch auf Bildungsdienstleistungen. Nach Meinung vieler Experten ist das Know-how deutscher Bildungsanbieter gekennzeichnet durch die Orientierung am Markt, an der betrieblichen Praxis und an der Person des Lernenden. Die Lehrplanentwicklung gemäß Industriestandards, die Trainerausbildung, die Integration von Qualifizierungsmaßnahmen in Geschäftsabläufe und die Integration fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen werden zu den größten Stärken deutscher Aus- und Weiterbildungsprogramme gezählt, die sich zudem auf höchstem technischem und didaktischem Niveau bewegen.

4.4 Die Initiative iMOVE: Netzwerkplattform unterstützt beim Bildungsmarketing

Während deutsche Bildungsangebote zunächst vielfach auf dem Wege der Entwicklungszusammenarbeit ihren Weg ins Ausland fanden und für die Empfänger (weitgehend) kostenfrei zur Verfügung standen (wie es in vielen Entwicklungsländern bis heute der Fall ist), hat sich die „weiche Ware Bildung“ inzwischen in Schwellen- und Industrieländern als vermarktbare Gut etabliert. Um dem internationalen Interesse an deutschen Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen mit einer deutschen Netzwerkplattform zu begegnen, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2001 die Initiative iMOVE (International Marketing of Vocational Education) ins Leben gerufen. Ziel von iMOVE ist es, die Internationalisierung beruflicher Bildung aus Deutschland voranzutreiben und das Bewusstsein für die Vorteile einer Zusammenarbeit mit deutschen Partnern in diesem Bereich auf den Auslandsmärkten nachhaltig zu etablieren.

Mit iMOVE steht sowohl deutschen Anbietern als auch ausländischen Nachfragern von Bildungsdienstleistungen ein gemeinsamer Ansprechpartner zur Verfügung. Zu den Serviceleistungen von iMOVE zählen:

- ▶ Seminare, Workshops und Konferenzen,
- ▶ Delegationsreisen und Messepräsentationen,
- ▶ Leitfäden, Marktanalysen, Studien und Best-Practice-Broschüren,
- ▶ Internetportal in sieben Sprachen mit Anbieter-Pool und interaktiver Kooperationsbörse sowie elektronischer Newsletter.

Ausführliche Informationen finden Interessenten unter www.imove-germany.de.

4.5 Die deutschen Anbieter: Eine heterogene Branche für unterschiedliche Services

Anbieter von beruflicher Aus- und Weiterbildung stellen die – äußerst heterogene – Hauptzielgruppe von iMOVE in Deutschland dar. Ihre geschätzte Anzahl liegt bei 25.000 (vgl. iMOVE beim BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2010, S. 11). Die Spannweite ihrer Leistungen reicht von handwerklichen, kaufmännischen, technischen und medizinischen Qualifizierungsangeboten über berufsbezogene Fortbildung im Managementbereich bis zu E-Learning-Software und anderen Lehr- und Lernmitteln.

Im Allgemeinen Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) der Welthandelsorganisation werden vier Erbringungsarten von Dienstleistungen (Modes) unterschieden. Diese sind auch geeignet, deutsche Bildungsexporte abzubilden (vgl. Zielgruppe von iMOVE in Deutschland dar. Ihre geschätzte Anzahl liegt bei 25.000 (vgl. iMOVE beim BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2010, S. 10). Zum „Konsum inländischer Dienstleistungen durch Ausländer“ zählt etwa die Teilnahme internationaler Kunden an Lehrgängen und Kursen in Deutsch-

land. Als „grenzüberschreitende Lieferungen“ gelten Fernstudien durch Personen im Ausland ebenso wie der Export von Lehr- und Lernmaterialien. Die „Präsenz inländischer Einrichtungen im Ausland“ spiegelt sich wider in deutschen Bildungseinrichtungen im Ausland und in Auslandspräsenzen deutscher Unternehmen im Bereich beruflicher Aus- und Weiterbildung. Die „temporäre Migration von Dienstleistungserbringern“ erfolgt etwa durch deutsche Trainer mit einem befristeten Lehrauftrag im Ausland.

4.6 iMOVE-Studien zur Analyse der Berufsbildungsbranche

Um die aktuelle Situation der Berufsbildungsbranche und ihre Entwicklung zu erfassen, hat iMOVE mehrere Studien zu diesem Thema durchgeführt und veröffentlicht. Seit 2007 erhebt iMOVE ein Trendbarometer, an dem sich die Selbsteinschätzung der Anbieter von Bildungsdienstleistungen ablesen lässt. Mit der Studie „Die wirtschaftliche Bedeutung deutscher Bildungsexporte“ (Zielgruppe von iMOVE in Deutschland dar. Ihre geschätzte Anzahl liegt bei 25.000 (vgl. iMOVE beim BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2009) hat iMOVE eine Studie herausgegeben, in der erstmalig der Versuch unternommen wurde, ein Konzept zu entwickeln, das den deutschen Bildungssektor mit seinen verschiedenen Branchensegmenten beschreibt und seine wirtschaftliche Bedeutung erfasst.

In internationalen Bildungsmärkten ist die praxisorientierte Qualifizierung zentrales Kennzeichen und wichtigstes Verkaufsargument für deutsche Exporteure beruflicher Aus- und Weiterbildung (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – ARBEITSBEREICH iMOVE 2016). Als bedeutendster Mehrwert deutscher Berufsbildungsangebote gilt die Vermittlung marktrelevanter Handlungskompetenz, die die Beschäftigungsfähigkeit der Fachkräfte in den Mittelpunkt stellt. Das zeigt das „Trendbarometer 2016 Exportbranche Aus- und Weiterbildung“. 83 Prozent der Geschäftspartner im Ausland kennen den dualen Ansatz, und knapp die Hälfte der deutschen Anbieter (46 Prozent) stößt auf entsprechende Kundenwünsche.

Asien mit den wichtigsten Märkten Indien und China ist und bleibt die beliebteste Exportregion, in der 54 Prozent der befragten Anbieter bereits aktiv sind. Afrika und Lateinamerika gelten als wichtige Zukunftsmärkte, in denen sich rund ein Fünftel der Befragten in den kommenden Jahren engagieren will. Qualifizierungsmaßnahmen aus dem technischen Bereich liegen laut 48 Prozent der Befragten in der Kundengunst weiterhin vorn. Einen signifikanten Anstieg bei der Nachfrage erwarten 32 Prozent der Anbieter bei medizinisch-sozialen Bildungsangeboten. Dieser bereits seit Jahren gültige Trend spiegelt den weltweit wachsenden Bedarf an Fachkräften im Gesundheits- und Pflegesektor wider.

Eine neue Herausforderung für die Branche bildet die Entwicklung der Industrie 4.0, deren Kernmerkmal die digitale Vernetzung der gesamten Wertschöpfungskette ist. Der damit verbundene Trend bei vielen Kunden, umfangreiche und komplexe Qualifizierungsmaßnahmen zentral zu akquirieren, veranlasst die Bildungsexporteure, strategische Allianzen mit anderen Bildungsanbietern einzugehen. Davon können vor allem Nischenanbieter profitieren.

Insgesamt schätzt die Branche ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit weiterhin als sehr hoch ein. Viele deutsche Bildungsanbieter wollen noch stärker in die Mehrsprachigkeit ihrer Angebote und Informationen investieren. Vor allem die Erstellung fremdsprachiger Internetportale in den wichtigsten Verkehrssprachen wird angestrebt.

Laut der Studie „Die wirtschaftliche Bedeutung deutscher Bildungsexporte“ betrug der deutsche Bildungsexport 2009 rund 9,4 Milliarden Euro. Mit diesem Volumen gehört die Bildung zu den bedeutenden und bisher unterschätzten Dienstleistungsbranchen in Deutschland. Ihre Exporte übertreffen diejenigen von Versicherungsdienstleistungen (2,9 Milliarden Euro), Werbe- und Messeleistungen (3,8 Milliarden Euro) und Finanzdienstleistungen (9 Milliarden Euro).

Im Rahmen der Studie, die im Auftrag von iMOVE von Booz & Company durchgeführt wurde, wurden die Exporte der Branchensegmente Schulbildung, berufliche Aus- und Weiterbildung, Hochschulbildung, Deutschlehre, bildungsrelevante Warenexporte, Produktschulungen und bildungsrelevante Beratung erfasst. Der Export von beruflichen Aus- und Weiterbildungsangeboten nimmt mit über 0,7 Milliarden Euro einen besonderen Stellenwert ein, da dieses Branchensegment die größten direkten Exporteinnahmen aufweist.

Obwohl in Deutschland und international eine weltweit gültige Definition von Bildungsexporten und eine abgestimmte Erfassungsmethodik fehlen und damit ein objektiver internationaler Vergleich von Bildungsexporten aufgrund fehlender Standards und unzureichender Datengrundlagen derzeit kaum möglich ist, geht die Studie davon aus, dass sich Deutschland unter den drei bis fünf weltweit führenden Bildungsexportnationen befindet. Zu den deutschen Stärkefeldern gehören vor allem wirtschaftsnahe Bildungsbereiche. Dies sind neben der beruflichen Aus- und Weiterbildung besonders Produktschulungen und bildungsrelevante Beratung.

In Deutschland ist der Bildungssektor nicht als Wirtschaftsbranche definiert, und wirtschaftliche Kennzahlen zum Bildungsmarkt, besonders zum Bildungsexport, waren bislang nicht in geeigneter Form verfügbar. Daher gibt die Studie auch Handlungsempfehlungen zur zukünftigen Weiterentwicklung der Erhebungsmethodik und zur Verbesserung der Datengrundlage. Eine standardisierte und regelmäßige Erfassung der wirtschaftlichen Bedeutung deutscher Bildungsexporte erfolgt jedoch bislang nicht.

4.7 Beispiele für den gelungenen Berufsbildungsexport aus Deutschland

Das in langer Tradition gewachsene deutsche Bildungssystem und das Zusammenwirken der deutschen Sozialpartner, die dieses System tragen, lässt sich nicht eins zu eins in andere Gesellschaften übertragen. Während der „Export des dualen Systems“ unrealistisch ist, sind einzelne Dienstleistungen und Produkte rund um die Berufsbildung allerdings sehr wohl exportierbar (vgl. SCHMIDT 2004, S. 4).

Auch wenn jedes Land ein eigenes Bildungssystem braucht, das es im Rahmen seiner eigenen Voraussetzungen und Möglichkeiten entwickeln muss, kann es dabei auf bewährte Ele-

mente aus einem anderen System zurückgreifen. Die folgenden vier Unternehmensbeispiele veranschaulichen das Win-win-Potenzial von Berufsbildungsk Kooperationen unter deutscher Beteiligung. Sie geben auch einen Einblick in die Vielgestaltigkeit der Branche. Die Liste der Anbieter reicht von einem Lehr- und Lernmittelhersteller über eine Branchenplattform und einen Consultant hin zur Trainingsakademie eines Automobilkonzerns. Einige Unternehmen wurden eigens für das internationale Geschäft gegründet. Andere hatten zunächst nur den heimischen Markt im Blick; für sie stellte die internationale Vermarktung ihrer Bildungsangebote eine ganz neue Herausforderung dar. Gemeinsam ist ihnen allen ein gelungener Bildungsexport.

4.7.1 Joint Venture als Markteinstieg – ein Beispiel aus Indien

Das durchschnittliche Alter der knapp 1,2 Milliarden Inder liegt bei 25 Jahren; ein Drittel ist noch nicht einmal 15 Jahre alt. Damit hat Indien nicht nur eine der größten, sondern auch der jüngsten Bevölkerungen der Welt. Nur rund zehn Prozent aller indischen Arbeitnehmer kommen in den Genuss einer (mehrheitlich informellen) beruflichen Ausbildung. Das gegenwärtige Ausbildungssystem besteht vor allem aus einem Netzwerk von öffentlichen Industrial Training Institutes (ITIs) und privaten Industrial Training Centers (ITCs). Die Ausbildungskapazität dieser Bildungsinstitutionen liegt bei rund vier Millionen Trainees pro Jahr. Allerdings benötigen bis zum Jahr 2022 voraussichtlich mehr als 500 Millionen Inder im arbeitsfähigen Alter eine berufliche Qualifizierung.

Christiani bietet ein großes Sortiment von Lehrmitteln und Medien für die berufliche Aus- und Weiterbildung an. Viele deutsche Industriepartner von Christiani sind international tätig und erwarteten von Christiani ebenfalls ein grenzüberschreitendes Engagement. Daher hat sich das Unternehmen im Jahr 2001 für die gezielte Erschließung neuer Märkte im Ausland entschieden. Christiani liefert heute Aus- und Weiterbildungsmaterialien an Kunden in über 60 Ländern, darunter China, der Mittlere Osten und Südafrika. Das Auslandsgeschäft verzeichnet Jahr für Jahr Umsatzzuwächse.

Im Sommer 2008 startete offiziell ein Joint Venture im indischen Mumbai unter Beteiligung von Christiani. Eine wichtige Vermittlerrolle spielte das Unternehmen Siemens, mit dem Christiani als Kooperationspartner zuvor schon mehrere Produkte für technische Ausbildungsgänge konzipiert hatte. Die indische Sharpline Automation Group kooperierte ebenfalls mit Siemens und suchte einen Partner für die Errichtung eines Trainingszentrums. Das landesweit tätige Industrieunternehmen Sharpline hatte sich mit rund 300 Mitarbeitern auf „Retro Fitting“ spezialisiert: Maschinen zur Metallbearbeitung, die technologisch veraltet sind und noch manuell eingestellt werden müssen, werden von Sharpline mit einer Computersteuerung aufgerüstet. Um die praktischen Qualifikationen auch der eigenen Mitarbeiter zu erhöhen, plante Sharpline die Einrichtung von Fortbildungskursen. Für Siemens war das der Anlass, Christiani als Joint-Venture-Partner ins Gespräch zu bringen.

Das Joint Venture Christiani Sharpline Technical Training (CSTT) ist der erste Standort im Ausland, an dem Christiani Weiterbildungskurse anbietet, und zwar in Automatisierung, Mechatronik und Steuerungstechnik. Inzwischen haben mehrere Tausend Teilnehmer die Schulungen besucht, darunter zahlreiche Mitarbeiter der Firma Siemens.

Zur Komplettierung des Bildungsangebots übernimmt CSTT auch die Belieferung indischer Kunden mit neuesten technischen und didaktischen Lehr- und Lernmedien sowie Train-the-Trainer-Konzepten. Zu den Abnehmern zählen Unternehmen wie der große indische Energieversorger BHEL sowie die Automobilhersteller Tata Motors und Volkswagen India, aber auch verschiedene Colleges, ITIs, Universitäten und private Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich. Die Materialien sollen Lehrer dabei unterstützen, ihren Schülerinnen und Schülern schon frühzeitig technische Inhalte und praktisches Arbeiten zu vermitteln – ein innovativer Ansatz in allen indischen Bildungseinrichtungen.

4.7.2 Kombination aus Bildungs-Know-how mit Produkt- und Systemlösungen – ein Beispiel aus Vietnam

Der Export beruflicher Aus- und Weiterbildung bietet erhebliche außenwirtschaftliche Chancen für die einheimische Fertigungsindustrie. Die Qualifizierung ausländischer Fachkräfte nach deutschen Standards anhand deutscher Materialien und deutscher Technik ist ein wirkungsvolles Marketinginstrument, um den Absatz von Produkten im Ausland anzukurbeln.

Die Kombination von Bildungs-Know-how mit Produkt- und Systemlösungen ist die Spezialität des Berufsförderungswerks (BFW) Bau Sachsen. Seit 1991 übernimmt die Organisation die Personalausbildung in der Bauwirtschaft und ist in Sachsen Marktführer. Ebenfalls seit Anfang der 1990er-Jahre arbeitet das BFW Bau Sachsen mit internationalen Partnern zusammen.

Die Bauindustrie zählt zu den tragenden Wirtschaftszweigen Vietnams. Der wichtigste Trend im Wohnungsbau ist die Urbanisierung. Während gegenwärtig nur rund 30 Prozent der Vietnamesen in Städten leben, wird ihr Anteil nach Ansicht der Weltbank bis 2020 auf 45 Prozent steigen. Dabei ist der Wohnraum in den Städten bereits heute enorm knapp (vgl. GTAI 2013, S. 8).

Erste Kontakte in das südostasiatische Land knüpfte das BFW Bau Sachsen auf einer iMOVE-Delegationsreise. Nachfolgend entstanden Geschäftsbeziehungen mit zwei vietnamesischen Unternehmen im Bereich Bauwesen und Personalentwicklung bei Facharbeiterberufen der Baubranche. Mehrere Fachkräfte wurden bereits in Deutschland weitergebildet. Seit Sommer 2014 absolvieren 30 vietnamesische Jugendliche eine 3-jährige Ausbildung mit abschließender IHK-Prüfung in Deutschland, die vorher ein halbes Jahr lang intensiv in Vietnam die deutsche Sprache erlernt haben.

Bei der Bildung von Kooperationen und Allianzen geht das BFW Bau Sachsen inzwischen ganz neue Wege. In seiner Internationalisierungsstrategie setzt es zunehmend auf Partnerschaften mit seinen deutschen Auftraggebern aus der Bauindustrie. Ein solches Vorgehen

bietet sich aufgrund des branchentypischen Ausbildungsaufbaus förmlich an: Die Inhalte der beruflichen Bildung stammen nicht nur unmittelbar aus der wirtschaftlichen Praxis, sondern die darauf fußenden industriellen Standards sind auch vielfach mit konkreten Produkten und Marken verbunden.

Um deutsche Qualitätsstandards auch in der vietnamesischen Bauindustrie dauerhaft zu verankern, entsteht gegenwärtig eine Kooperationsplattform für Produkte, Systeme und Leistungen aus der deutschen und europäischen Bauindustrie am College of Urban Works Construction (CUWC) in Hanoi: das Vietnamesisch-Deutsche Zentrum (VDZ) für Bauberufe. Ziel ist es, schrittweise Erstausbildungen und berufliche Weiterbildungen nach deutschem Standard für die vietnamesische Bauwirtschaft durchzuführen, um Fachkräfte nachhaltig für den Einsatz in Theorie und Praxis zu qualifizieren.

Das College gehört mit jährlich 1.200 Absolventen allein in den Bauberufen zu den modernsten und führenden in Vietnam. Hier soll die Vereinheitlichung und Standardisierung allgemein anerkannter Ausbildungsinhalte am Bau unter Mitwirkung der deutschen und vietnamesischen Bauindustrie realisiert werden.

Deutsche Technologien, Produkte und Lehrinhalte aus den Bereichen Energieeffizienz, neue Materialien und moderne Arbeitstechniken sollen langfristig in die fachpraktische Ausbildung am College implementiert werden. Hochwertiges Anschauungsmaterial und gut funktionierende Trainingsanlagen, Prototypen, Material- und Technikbeispiele unterstreichen die Leistungsfähigkeit der deutschen Bauwirtschaft. Das Projekt bietet deutschen Unternehmen der Baubranche die Möglichkeit, über die Ausbildung vietnamesischer Lehrer, Studierender und Fachleute mit vietnamesischen Planern und Baufirmen Kontakte zu knüpfen.

Das BFW Bau Sachsen konzentrierte sich zunächst auf Train-the-Trainer-Schulungen für vietnamesische Berufsschullehrer/-innen, die in Hanoi und in Deutschland weitergebildet wurden. Die Schulungen wurden im Rahmen des Projekts „Markteintrittsstrategie Vietnam“ vom BMBF gefördert.

Ende Oktober 2013 unterzeichneten Vertreter des CUWC und ein Konsortium der deutschen Unternehmen BFW Bau Sachsen, Xella und iproplan ein „Memorandum of Understanding“. Ziel der Vereinbarung war eine Public Private Partnership, die der Ausbildung im Bereich energieeffizientes Bauen dient. Es wurde ein Musterhaus zur praktischen Ausbildung im Umgang mit Porenbeton gebaut, das der Baumaterialhersteller Xella für das College zur Verfügung stellte. Dieses Projekt wurde etwa zur Hälfte durch die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) finanziell gefördert. Die vietnamesischen Lehrer wurden aktiv in den Bau des Hauses einbezogen. Im Haus wurde ein Energiesystem des deutschen Unternehmens bau msr installiert, das Energiequellen wie Erdwärme, Solarenergie, Photovoltaik, Wärmepumpen und Windkraft nutzt. Das BFW Bau Sachsen stellte dafür umfangreiches Lehrmaterial auf Vietnamesisch zur Verfügung.

4.7.3 Akkreditierte Programme – ein Beispiel aus Malaysia

Günstige Lohnkosten, wachsende und konsumfreudige Mittelschichten sowie eine junge Bevölkerung kennzeichnen die Länder Südostasiens. Mit der Ende 2015 beschlossenen Gründung der ASEAN Economic Community (AEC) soll, ähnlich wie in der Europäischen Union (EU), ein gemeinsamer Markt etabliert werden, der 600 Millionen Einwohner/-innen (und Verbraucher/-innen) umfasst.

Malaysia gilt als aufstrebendes, ökonomisch stabiles Schwellenland und entwickelter Industriestandort. Das Land hat einen großen Bedarf an Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für die einheimische Bevölkerung. Eigene Fachkräfte sollen die internationale Wettbewerbsfähigkeit steigern und die vorhandenen Wachstumspotenziale in konkrete Vorteile für die nationale Wirtschaft ummünzen.

Mit einem bilateralen Handelsvolumen von 12,3 Milliarden Euro im Jahr 2016 steht Malaysia als Handelspartner für Deutschland mit Singapur an der Spitze der ASEAN-Staaten. Über 350 deutsche Unternehmen sind im Land vertreten. Gerade im Bereich der technischen und beruflichen Bildung gilt Deutschland in Malaysia als Vorbild (vgl. HEIN 2013, S. 28).

Das ICON-INSTITUT arbeitet als Consultingunternehmen und betreut mit rund 90 Mitarbeitern und bis zu 200 Projektmitarbeitern unter anderem nationale und internationale Aus- und Weiterbildungsvorhaben. Die maßgeschneiderten Services und Trainingskonzepte von ICON reichen von Berufslehrgängen über Lehrkräfteschulung bis zur Einrichtung von Trainingszentren. Zu den wichtigen Netzwerkpartnern von ICON in Deutschland zählen Hochschulen, Kammern und bedeutende Industrieunternehmen mit umfangreichen Ausbildungskapazitäten.

Etwa 90 Prozent des Umsatzes werden international generiert. Bei den meisten Aufträgen handelt es sich um Projekte der Entwicklungszusammenarbeit, die ICON für Auftraggeber wie die Europäische Union, die Weltbank und andere internationale Entwicklungsbanken, regionale Hilfsorganisationen und die GIZ durchführt.

Vor über zehn Jahren engagierte sich ICON erstmals in Malaysia bei der technischen Schulung von Fach- und Führungskräften und bei der Einführung dualer Studiengänge. Im November 2012 vermittelte iMOVE den Besuch einer Delegation der Federation of Malaysian Skills Development Centers bei ICON. Die halbstaatliche Organisation unterhält zwölf Trainingszentren sowie enge Verbindungen zur Industrie und war aktiv auf der Suche nach deutschen Partnern für eine Weiterbildungsmaßnahme.

Die Gespräche mündeten in die Entwicklung eines gestuften „Malaysian Meister Training Programme“ von 7-monatiger Dauer. Die Integration des deutschen Begriffs „Meister“ in den Namen des Programms erfolgte auf ausdrücklichen Wunsch der malaysischen Partner, um damit die hohe Qualität des Berufsbildungsangebots zu signalisieren.

An dem Pilotprogramm nahmen zunächst 18 Ausbilder zwischen 30 und 35 Jahren aus verschiedenen Trainingszentren der Federation im Fachbereich Mechatronik teil. Sie wurden

qualifiziert, um selbst Instruktoressen auszubilden und sich über industriennahe Bedarfe im Hinblick auf Lerninhalte wie Elektropneumatik, Hydraulik und speicherprogrammierbare Steuerung zu informieren.

In einer Vorbereitungsphase informierten sich die deutschen Bildungsexperten von ICON zunächst im Rahmen einer Factfinding-Mission über den Leistungsstand der Teilnehmer anhand von schriftlichen und mündlichen Tests. Es folgten Lehrgangsmodule in Malaysia unter unmittelbarer Beteiligung der deutschen Trainer via Skype. Danach reisten deutsche Ausbilder für Trainingseinheiten nach Malaysia. Sie ernannten 4 der 18 Teilnehmer zu sogenannten „Counterparts“. Diese übernahmen zusätzlich die Rolle von Assistenten und Mentoren im Rahmen des Projekts, um den Austausch zwischen deutschen Bildungsanbietern und malaysischen Teilnehmern zu erleichtern. Es folgten weitere Trainingseinheiten durch malaysische Lehrkräfte und schließlich ein 4-tägiges Abschlusstraining zur Vorbereitung auf Deutschland.

Im Anschluss wurden die Malaysier am Berufsbildungszentrum der Handwerkskammer Aachen einen Monat lang von deutschen Ausbildern intensiv geschult. Mit der Handwerkskammer Aachen unterhält ICON seit Jahrzehnten eine enge partnerschaftliche Beziehung. Die Kammer leistete wichtige Beiträge auf fachlicher Ebene zum Projekt und wurde dafür auch von den malaysischen Partnern hoch geschätzt. Die Weiterbildung endete mit einer Abschlussprüfung und der Verleihung eines ICON-Zertifikats und eines Zertifikats der Handwerkskammer.

Die Teilnehmer/-innen waren vor allem von der Vermittlung theoretischer und praktischer Lerninhalte „aus einer Hand“ begeistert. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Pilotprogramms beantragte die Federation als Auftraggeber beim zuständigen Ministerium die Akkreditierung des „Malaysian Meister“, der inzwischen offiziell anerkannt wurde und an malaysischen Bildungszentren angeboten werden kann. Allerdings sollen zunächst weitere Meistertrainer qualifiziert werden, um die Instruktoressenausbildung in Malaysia flächendeckend etablieren zu können. Außerdem soll das Programm in Zusammenarbeit mit ICON auf den Bereich Feinmechanik ausgeweitet werden. Davon erhofft sich Malaysia deutliche Wettbewerbsvorteile auf dem zukunftssträchtigen Gebiet der Medizintechnik, auf dem bereits stabil hohe Handelsbeziehungen zwischen Deutschland und Malaysia bestehen.

4.7.4 Unternehmenseigene Ausbildungszentren – ein Beispiel aus den USA

Seit Jahren erfährt die Fertigungsindustrie in den Vereinigten Staaten von Amerika aufgrund vergleichsweise preiswerter Energie und niedriger Lohnkosten einen deutlichen Aufschwung, und das Land erlebt eine „Re-Industrialisierung“. Diese führt zur steigenden Nachfrage nach gut ausgebildeten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, vor allem auf einem mittleren technischen Qualifikationsniveau (vgl. WERNER 2014, S. 32).

Das bestehende System der beruflichen Bildung in den USA kann den gegenwärtigen und zukünftigen Bedarf an Fachkräften allerdings nicht stillen. Berufliche Bildungsmaßnahmen gelten in der Gesellschaft als „zweitklassig“ gegenüber einem College-Abschluss. Das Engagement der Wirtschaft für die Ausbildung besteht in vielen Fällen aus „Anlernen“ nach einer vollschulischen Ausbildung. Darüber hinaus fehlen zentrale Informations- und Vermittlungseinrichtungen für Lernwillige, die eine berufliche Aus- oder Weiterbildung in der äußerst dezentral organisierten Bildungslandschaft der USA anstreben (vgl. iMOVE beim BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2013, S. 9).

Im Jahr 2012 rief die Deutsche Botschaft in den USA eine „Skills Initiative“ ins Leben, die breite Unterstützung bei den amerikanischen Partnern gefunden hat. Die Qualifizierungsmaßnahmen großer deutscher Industrieunternehmen in den USA, die wesentliche Elemente des dualen Systems beinhalten und deutlich praxisbasierter angelegt sind als ähnliche amerikanische Programme, sollten zum Vorbild für immer mehr amerikanische Unternehmen werden. Selbst US-Präsident Barack Obama setzte sich mehrfach ausdrücklich für die Stärkung betrieblicher und praxisnaher Ausbildungsstrukturen mit deutscher Unterstützung ein.

In Chattanooga im amerikanischen Bundesstaat Tennessee hat der deutsche Automobilhersteller Volkswagen eine Produktionsstätte mit einer Aus- und Weiterbildungsakademie errichtet. Im Werk lässt das Unternehmen seit 2011 eine Passat-Variante bauen, die eigens für den US-amerikanischen Markt entwickelt wurde. Das Kerngeschäft der Volkswagen Academy bildet die Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter/-innen. Um die eigenen hohen Qualitätsansprüche auch in den USA verwirklichen zu können, hat sich Volkswagen zur Etablierung eigener Ausbildungsgänge nach bewährtem deutschem Muster entschlossen. In Chattanooga wurden zwei duale Ausbildungsprogramme für die Berufe Mechatroniker/-in und Kfz-Mechatroniker/-in implementiert, die auf die Geschäfts- und Arbeitsprozesse bei Volkswagen abgestimmt sind. In Kooperation mit dem lokalen Chattanooga State Community College werden pro Jahr jeweils 12 Teilnehmer in beiden Berufen ausgebildet. Ähnliche Programme durchlaufen viele der weltweit rund 18.000 Auszubildenden von Volkswagen.

Die Ausbildungsprogramme in den USA mit einer Laufzeit von jeweils drei Jahren richten sich nach den deutschen Ausbildungsrahmenplänen und beinhalten theoretische und praktische Unterrichtseinheiten, sowohl in der Volkswagen Academy als auch in den betrieblichen Ausbildungsstationen. Die Berufsausbildungen sind vom Bundesstaat Tennessee anerkannt und werden von der Auslandshandelskammer und dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag zertifiziert. Die Abschlussprüfung entspricht deutschen Standards und Anforderungen. Abhängig von Leistungen, Anwesenheit, Beurteilungen und Abschlussprüfung erhalten die Absolvent/-innen ein Übernahmeangebot von Volkswagen. Wer die Berufsausbildung erfolgreich absolviert, erhält außerdem Leistungsnachweise („Credits“) für den akademischen Grad „Associate’s Degree of Applied Science“ (AAS), die im Studiengang „Engineering Technology“ am Community College geltend gemacht werden können. Der erste Jahrgang begann seine Ausbildung 2010 und erlangte im Jahr 2013 seinen Abschluss.

Neben dem örtlichen Community College hat Volkswagen weitere regionale Bildungseinrichtungen als Kooperationspartner. Im Jahr 2011 weitete Volkswagen die Zusammenarbeit auf die Tennessee Technological University (TTU) aus. Studierende in der neuen „2+2 Partnership“ sind sowohl am Community College als auch an der Universität eingeschrieben. Sie können ihre ersten beiden Studienjahre am Community College absolvieren und den Associate's Degree im Bereich „Mechanical Engineering Technology“ erreichen. Im Anschluss können sie nahtlos an die Universität wechseln, um einen Bachelorabschluss in „Industrial Technology“ zu erlangen. Der gesamte Unterricht findet in der Volkswagen Academy statt.

Im Frühjahr 2012 schließlich kündigte die Volkswagen Academy die Ausweitung ihrer Bildungsaktivitäten auf ein Programm zum „Master's Degree of Business Administration“ an. Die Kurse werden berufsbegleitend abends in der Volkswagen Academy durchgeführt; die Studierenden besuchen pro Semester in der Regel zwei Kurse an jeweils einem Abend pro Woche. Kursleiter/-innen sind Dozenten des College of Business an der University of Tennessee Chattanooga (UTC), die auch für den Lehrplan zuständig ist. Postgraduate-Studierende aus verschiedenen Unternehmen in Chattanooga nutzen die technischen Möglichkeiten der Volkswagen Academy wie Highspeed-Internet und Videokonferenzsystem für ihr berufliches Fortkommen.

4.8 Erfolgsfaktoren und Herausforderungen des deutschen Berufsbildungsexports – Waren- und Bildungsexporte können sich gegenseitig stärken

Die deutsche Exportstärke im Bildungsbereich geht Hand in Hand mit der allgemein starken internationalen Marktposition der deutschen Wirtschaft. Das weltweit renommierte Qualitätssiegel „made in Germany“ greift auch für deutsche Bildungsexporte. Angebote zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, Produktschulungen und Beratungsleistungen sind heute vielfach integrale Bestandteile der bedeutenden weltweiten Warenexporte Deutschlands (vgl. iMOVE beim BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2010, S. 36). Die deutschen Waren- und Bildungsexporte stützen und stärken sich auf diese Weise gegenseitig.

Die Beispiele von Christiani und BFW Bau Sachsen zeigen, dass eine Zusammenarbeit deutscher Bildungsexporteure mit deutschen Industriepartnern Vorteile für beide Seiten birgt. Es hat sich als effektiv erwiesen, wenn deutsche Unternehmen, die im Ausland produzieren wollen, einen deutschen Bildungsanbieter mit ins Boot zu holen, um dem vielerorts herrschenden Fachkräftemangel mit qualitativ hochwertigen Aus- und Weiterbildungsangeboten wirkungsvoll zu begegnen. Dies gilt auch für kleine und mittlere Zulieferfirmen, die im Kielwasser von Großunternehmen im Ausland tätig werden und so bereits selbst „huckepack“ unterwegs sind. Der Export von Gütern, etwa im Maschinenbau oder in der Automobilindustrie, setzt die Existenz von gut ausgebildeten Fachkräften im Ausland zwingend voraus. Diese Fachkräfte können als Eintrittskarte für weitere Exporte deutscher Waren fungieren. So kann

die deutsche Industriepresenz und die Markenbekanntheit auf ausländischen Märkten via Bildungsexport gestärkt werden.

Inhaltlich wünschen sich internationale Kunden vorrangig Angebote im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die einen dualen Ansatz verfolgen, also den Wechsel zwischen der Ausbildung im Arbeitsprozess und systematischer Unterweisung in Kursen. Gefragt sind neben Aus- und Weiterbildungslehrgängen vor allem Train-the-Trainer-Programme, die der Multiplikatorenentwicklung im eigenen Land dienen, aber auch Konzepte zur Lehrplanentwicklung, Design und Ausstattung von Trainingsstätten sowie praxisorientiertes Lehr- und Lernmaterial. Um auch attraktive Paketlösungen anbieten zu können, verfolgen einige Anbieter die Strategie einer Kooperation mit (Konsortial-)Partnern.

In vielen Ländern sind die Menschen mit drängenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Problemen konfrontiert, bei deren Lösung sie sich schnelle Unterstützung durch Maßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung erhoffen. Dies betrifft staatliche Stellen, Unternehmen und Individuen gleichermaßen (vgl. SCHMIDT 2004, S. 19). Daher rührt die erhebliche Nachfrage nach relativ kurzen Lehrgängen und Programmen mit aufeinander aufbauenden Lernmodulen, die schnell eine gewisse Beschäftigungsfähigkeit gewährleisten und gleichzeitig konkrete Perspektiven der Weiterentwicklung eröffnen. Aber auch eine mehrjährige gründliche Ausbildung stößt auf internationales Interesse, wie das Beispiel aus den USA zeigt.

Wenn eine Bildungsmaßnahme teilweise oder ganz in Deutschland stattfindet, greifen die Interessenten vor allem zu Angeboten, die einen umfassenden Service für die Teilnehmer/-innen gewährleisten und über das eigentliche Bildungsangebot hinausragen. In erster Linie wünschen sich die Lernenden Beratung und Begleitung in der für sie ungewohnten kulturellen Umgebung, die ihnen ausreichend Sicherheit bietet, um sich auf den Erwerb neuer Kompetenzen zu konzentrieren. Zu einem solchen Service gehört beispielsweise die gemeinsame Unterbringung und die Möglichkeit, sich selbst mit (gewohnten) Nahrungsmitteln zu versorgen und eigene Mahlzeiten zuzubereiten. Die Organisation von Ausflügen innerhalb Deutschlands oder ins benachbarte Ausland, um sich in der Freizeit kulturell fortzubilden, erhöht ebenfalls die Attraktivität von Bildungsangeboten. Um den genauen Bedarf richtig einzuschätzen, bedarf es eingehender Recherche und einer großen Portion Fingerspitzengefühl.

Wert legen die Teilnehmer/-innen zudem auf Abschlusszertifikate, die im eigenen Land die Chancen auf eine qualifizierte und einträgliche Tätigkeit erhöhen und darüber hinaus möglichst die internationale Anerkennung erlernter Standards verbrieft. „Die allgemeine Verwertbarkeit von Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt und die internationale Anerkennung der vergebenen Zertifikate sind oftmals entscheidend für den Markterfolg“ (SCHMIDT 2004, S. 19). Gerade dadurch werden Lehrgangabsolventen/-absolventinnen für ausländische – auch deutsche – Arbeitgeber in ihrem Heimatland als Fachkräfte interessant.

Genau dieser Umstand ist es jedoch auch, der die Arbeitgeber der Teilnehmer (und damit häufig die eigentlichen Kunden) abschrecken kann, wenn sie fürchten müssen, ihre gut qualifizierten Mitarbeiter/-innen nach einer Bildungsmaßnahme schnell an Mitbewerber im

Markt zu verlieren. Daher müssen deutsche Bildungsexporteure ihre eigenen Kapazitäten und die Bedarfe ihrer Kunden genau analysieren, bevor sie entscheiden, ob sie als Abschlüsse ein eigenes Hauszertifikat, ein Kammerzertifikat, ein international standardisiertes Zertifikat oder ein staatliches Zertifikat des Ziellandes – gegebenenfalls mit einem im Zielland akkreditierten Partner – anbieten. Mehrere deutsche Anbieter haben zudem die Erfahrung gemacht, dass im Ausland der deutsche Begriff „Meister“ als Namensbestandteil eines Lehrgangs positive Aufmerksamkeit bei potenziellen Kunden erregt, weil er für die hohe Qualität deutscher Berufsbildung steht.

In diesem Zusammenhang ist auch die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung von zunehmender Bedeutung. Viele Menschen wünschen sich Chancen, um das organisierte Lernen fortzusetzen und auf diese Weise ihre Kompetenzen zu aktualisieren oder zu erweitern. Anschlussfähige Bildungsmaßnahmen eröffnen berufliche Entwicklungsperspektiven, indem sie den mühelosen Übergang zwischen verschiedenen Niveaus und Bereichen eines Bildungs- und Beschäftigungssystems ermöglichen.

Im Rahmen des Trendbarometers befragt iMOVE die Bildungsanbieter selbst nach grundsätzlichen Erfolgsfaktoren für das eigene Auslandsgeschäft (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – ARBEITSBEREICH iMOVE 2016). Es sind vor allem die guten Kontakte im Zielland, die von 78 Prozent als wichtiger oder sehr wichtiger Erfolgsfaktor für den Bildungsexport identifiziert werden. Die fundierten Informationen über den zu bearbeitenden Markt sind für 77 Prozent sehr wichtig oder wichtig. Auch Kooperationen mit Partnern im Zielland gelten für 73 Prozent als mindestens wichtig. 67 Prozent heben die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz im eigenen Unternehmen besonders hervor. 60 Prozent benennen das Commitment der Geschäftsleitung als Erfolgsfaktor.

Eine staatliche Unterstützung aus Deutschland wird von 55 Prozent der Befragten als wichtig oder sehr wichtig eingestuft. 48 Prozent halten eine Unternehmenspräsenz im Zielland für wichtig. Ein ähnlicher Wert wurde bei der Frage nach einer expliziten Internationalisierungsstrategie gemessen. Sie ist für 46 Prozent der Befragten ein wichtiger Erfolgsfaktor für das Auslandsgeschäft.

In vielen Ländern dieser Welt engagieren sich die Regierungen mit erheblichem (finanziellem) Aufwand, um eine möglichst breite gesellschaftliche Akzeptanz für berufliche Bildung zu etablieren und sie in der öffentlichen Wahrnehmung als tragfähige Alternative für berufliche Karriereentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe zu verankern. Es herrscht allgemeine Einigkeit darüber, dass eine solide berufliche Qualifizierung keine berufliche oder soziale Sackgasse darstellen darf, sondern dass attraktive Arbeitsplätze, Karriere- und Aufstiegschancen und die damit verbundenen Verdiensoptionen vorhanden sein müssen. Um bedarfsorientierte Lösungen in nationale Kontexte integrieren zu können, bedarf es einer gemeinsamen Anstrengung des öffentlichen und des privaten Sektors. Die Zurückhaltung der Wirtschaft ist allerdings vielerorts noch sehr ausgeprägt, wenn es um die Beteiligung an Maßnahmen der beruflichen Bildung geht. Dies bereitet große Probleme bei der Nachhaltig-

keit von Projekten; Erkenntnisse aus Pilotprogrammen werden häufig nicht in umfassende Reformen übersetzt und entfalten daher nur eine begrenzte Wirkung. Die vorgestellten Beispiele weisen Wege zur dauerhaften Implementierung innovativer Berufsbildungsangebote und zeigen Ansätze für deren selbstständige Umsetzung und nachhaltige Weiterentwicklung in den Partnerländern.

Literatur

- BOSCH, Gerhard; CHAREST, Jean (Hrsg.): Vocational Training – International Perspectives. London 2009
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Die wirtschaftliche Bedeutung deutscher Bildungsexporte (iMOVE). Bonn 2010
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Marktstudie Vereinigte Staaten von Amerika für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung (iMOVE). Bonn 2013
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – ARBEITSBEREICH iMOVE (Hrsg.): Trendbarometer Exportbranche Aus- und Weiterbildung. Bonn 2016
- GTAI (Hrsg.): Vietnam – Konjunkturbericht Bauindustrie. Berlin 2013
- HEIN, Christoph: Guter Standort für forschungsnahe Industrie. In: GATE-GERMANY (Hrsg.): Länderprofile – Malaysia. Bonn 2013, S. 28–29
- SCHMIDT, Hermann: Internationales Marketing der Berufsausbildung. In: CRAMER, Günter u. a. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Köln – 73. Erg.-Lfg. Dezember 2004, S. 1–21
- WERNER, Kathrin: We love Deutschland. In: Süddeutsche Zeitung (23.08.2014), S. 32



E Zusammenfassung und Abschluss

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist es zum einen, einen zusammenfassenden Überblick über die hier dargestellten Beispiele aus der Praxis zu bieten. Dieser soll auf einer Metaebene die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der unterschiedlichen Ansätze herausarbeiten und dabei versuchen, einen „gemeinsamen Kern“ zu identifizieren. Zu diesem Zweck erfolgt in einem ersten Schritt eine Reflexion der europäischen Zusammenarbeit des BIBB in Beratungsprojekten (z. B. im Kontext des Berliner Memorandums von 2012). Anschließend werden die in dieser Publikation dargestellten praktischen Beispiele und die theoretischen Modelle einander gegenübergestellt. Die Passung der theoretischen Modelle mit Erfahrungen aus der Praxis soll somit überprüft und eine Erweiterung bzw. Vertiefung dieser Modelle vorgenommen werden. Die vergleichende Analyse der praktischen Erfahrungen erfolgt anhand von sechs Kriterien: Ebenen und Inhalte des Transfers, involvierte Akteure, Prozess, gemeinsame Herausforderungen, Unterschiede und besondere Herausforderungen im internationalen Kontext.

Der Ausblick soll aufzeigen, welche Aspekte noch einer vertieften Auseinandersetzung bedürfen. Er soll aber auch zeigen, welche Informationen wir bereits zur Verfügung haben, die vielleicht nur bewusster im Kontext von Berufsbildungsk Kooperationen genutzt werden müssen.

Marthe Geiben

▶ 1. Überblick über die Beispiele aus der Praxis

1.1 Ebenen und Inhalte

Die in diesem Band vorgestellten Beispiele des Transfers in Berufsbildungsk Kooperationen setzen an unterschiedlichen Ebenen an und fokussieren auf unterschiedliche Inhalte. Selten beschäftigt sich aber ein einzelnes Projekt oder Vorhaben mit allen Ebenen. Gerade bei den internationalen Berufsbildungsk Kooperationen sowohl innerhalb und außerhalb Europas ist es durchaus üblich, zwei unterschiedliche Ebenen einzubeziehen. Eine Ausnahme stellen hier die Projekte von iMOVE dar, die durch eine Fokussierung auf eine einzelne Zielgruppe – die der Weiterbildungsanbieter – auf die lokale oder maximal regionale Ebene beschränkt sind und nur in seltenen Fällen die nationale Ebene berühren. Das schließt aber nicht aus, dass diese Vorhaben in einen größeren nationalen Kontext eingebunden sind.

Die Inhalte beschränken sich meist auf ein einzelnes „Produkt“ bzw. ein einzelnes Element. Diesem Begriff liegt ein sehr weites Verständnis zugrunde: So kann sich ein Projekt mit der Einführung eines Lehrmittels als Produkt beschäftigen oder mit der Einführung eines Berufsbildungsberichtes (Produkt) oder der Etablierung eines Netzwerkes (Produkt). Sinnvoll erscheint aus der Sichtung der unterschiedlichen Beispiele, durch eine Verknüpfung unterschiedlicher Projekte in einem Land verschiedene Ebenen und Inhalte miteinander zu verbinden. Somit kann nicht nur die Perspektive in einem Land erweitert werden, sondern durch Anknüpfung an frühere oder parallele Erfahrungen im Sinne der Nachhaltigkeit die Weiterverwertung von Projektergebnissen ermöglicht werden. Wie es aber auch schon die Evaluation von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit zeigt (z. B. STOCKMANN 1998; STOCKMANN/SILVESTRINI 2012), erfolgt dies nur vereinzelt. Oft ist diese Verknüpfung von Projektergebnissen personenabhängig und nicht systematisiert.

1.2 Akteure

Meistens erfolgt im internationalen Kontext eine Kooperation zwischen Akteuren auf einer vergleichbaren Ebene bzw. Akteuren „auf Augenhöhe“ (JANSSEN und SCHWARZ in diesem Band). Gerade in internationalen Kooperationen kann es aber auch oft zu einer Integration unterschiedlicher Ebenen mit den entsprechenden Akteuren kommen (z. B. Vertreter der politischen Entscheidungsträger sowie Akteure auf regionaler oder lokaler Ebene, die Vorhaben

z. B. in Form von Pilotprojekten umsetzen sollen). Die Kommunikation und Zusammenarbeit wird dann wesentlich davon beeinflusst, ob eine belastbare Vertrauensbasis zwischen den Akteuren auch innerhalb eines Landes aufgebaut werden kann (s. weiter unten).

1.3 Der Prozess

Der Prozess ist meist ähnlich gestaltet: Problemdefinition – Blick nach außen für Lösungsansätze – Handlungsvorschläge – Umsetzung mithilfe von Beratung und Information. iMOVE stellt auch hier wieder eine gewisse Ausnahme dar, da es sich um weniger systemorientierte Projekte handelt. In den anderen Beispielen ging es darum, Innovationen innerhalb des existierenden Systems zu entwickeln bzw. im Kontext von nationalen Reformen zu pilotieren. Bei iMOVE richtet sich der Fokus stärker auf einzelne, mit dem nationalen Prozess eher unverbundene Initiativen. Diese können dann aber nichtsdestotrotz langfristige Auswirkungen auf das nationale System haben, wenn sie einen positiven Strahleffekt entwickeln und z. B. als ein sog. „Leuchtturmprojekt“ oder eine „Best Practice“ ausgewählt werden.

Die Problemdefinition kann dabei entweder im Rahmen bilateraler Kooperationen erfolgen oder aber auch von transnationalen Organisationen als übergreifendes Ziel formuliert werden, wie es z. B. im Kontext der Europäischen Union erfolgt. Auch gemeinsame Erklärungen oder kollektiv getroffene Empfehlungen können als Auslöser eines solchen Prozesses dienen. Der Blick nach außen erfolgt meist auf solche Länder, die eine positive Bewertung der beruflichen Bildung erleben – aktuell sind dies im Bereich der beruflichen Bildung v. a. Länder, die über ein duales System der Berufsausbildung verfügen. Gemeinsam mit den entsprechenden Partnern wird dann ein Problem definiert und mögliche Handlungsvorschläge entwickelt. Das Beispiel des Transfers im Kontext der Modellversuche zeigt aber auch, dass der Prozess im nationalen Kontext (i. e. Transfer von einer Region in eine andere) evtl. auch ohne den Blick nach außen auskommen kann.

1.4 Gemeinsame Herausforderungen

Alle gezeigten Beispiele weisen auf zwei große Herausforderungen hin: **Vertrauen zwischen den Projektpartnern** und **Zeit**. In internationalen Kooperationen ist damit nicht nur das Vertrauen zwischen den deutschen und den nationalen Partnern gemeint, sondern oft auch das Vertrauen der nationalen Partner untereinander (s. weiter unten). In diesem Kontext ist auch die **Stabilität der beteiligten Akteure** ein wichtiger Faktor. Vor allem häufige Wechsel z. B. aus politischen Gründen erschweren den Vertrauensaufbau und die kontinuierliche Arbeit. Gemeinsam zu Beginn eines Projektes erarbeitete Grundlagen müssen bei einem Wechsel der Akteure neu dargelegt und im schlimmsten Fall auch neu ausdiskutiert werden, was einen enormen zeitlichen Aufwand mit sich bringen kann.

Eine weitere wesentliche Herausforderung stellt der Faktor **Zeit** dar. Vor allem wenn die nationale Ebene einbezogen ist, erwarten Entscheidungsträger und Vertreter aus der Politik oft kurzfristige Erfolgsergebnisse, die sie für ihre (politischen) Ziele weiterverwerten können. Die Entwicklung neuer Strukturen bedarf aber der Zeit und viel Geduld. Diesen Spagat zu meistern wird in den meisten der hier dargestellten Erfahrungen als eine große Herausforderung bezeichnet. SCHRÖDER weist in seinem Beispiel darauf hin, dass „nachhaltige Bottom-up-Prozesse [eine] eigene Entwicklungsgeschwindigkeit“ haben. Wesentlich ist des Weiteren, Zeit auch im Voraus der konkreten Projekte einzuplanen (NIEDIEK in diesem Band), um die relevanten Akteure kennenzulernen und auch ggf. für die Kooperation zu gewinnen. Aber auch im Nachgang zu Projekten und Kooperationen muss eine gewisse Zeit für den Transfer eingeplant werden. So weist SCHEMME darauf hin, dass „Transfer Zeit und einen langen Atem“ erfordert.

Ebenfalls gemeinsam ist allen Transferprojekten die Herausforderung der Messung der Ergebnisse. EBERHARDT und SHCHERBAK verweist in ihrem Beitrag darauf, dass Transformation meist implizit erfolgt und oft erst im Nachhinein identifizierbar ist. Auch SCHEMME weist darauf hin, dass eine direkte Verbreitung nach Projektende nicht alleiniges Qualitätskriterium sein kann, da Entwicklungen Zeit brauchen. Dies wird durch die Tatsache ergänzt, dass in Anlehnung an Überlegungen von SCHÖN nicht unbedingt das Ziel erreicht werden muss, welches zu Beginn einer Kooperation gesetzt wurde. Wesentlich ist bei der Evaluation von Projektergebnissen eher zu analysieren, ob sich die Situation positiv verändert hat („Do we like what we get?“) und weniger ob das ursprünglich gesetzte Ziel genauso auch erreicht wurde („Did we achieve the ends we set?“) (vgl. das Kapitel Transfermodelle in diesem Band).

Betrifft der Transfer das nationale System, erscheint es oft wichtig, alle Aspekte und Ebenen des Transfers zu beachten. Innerhalb eines Projektes kann sich dies aber oft als zu komplex und eher kontraproduktiv erweisen. Hilfreich könnte es hier sein, sich in einem Projekt auf einen Aspekt zu konzentrieren und ggf. verschiedene Projekte für die Erreichung spezifischer Ziele zu kombinieren. Dies erfordert aber auf der anderen Seite einen guten Überblick über die Situation und eine langfristige und konstante Planung und Durchführung der einzelnen Projekte. Ebenfalls elementar für eine solche langfristige Planung ist ein gut organisierter Transfer der Ergebnisse zwischen den einzelnen Projekten.

Der von SCHRÖDER geforderte Einbezug fachlicher Experten/Expertinnen und einschlägiger Wissenschaftler/-innen ist gerade bei politisch forcierten Projekten oft schwierig umzusetzen. Hier treffen der Wunsch der Politik nach Lösungen mit schnellen Ergebnissen und die Zeit, die wissenschaftliches Arbeiten oft verlangt, aufeinander und lassen sich oft nur schwer vereinbaren.

1.5 Unterschiede

Trotz der bis hier beschriebenen Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Transferprojekten sind doch auch Unterschiede erkennbar. Diejenigen Unterschiede, die sich nur aus dem inter-

nationalen Kontext im Gegensatz zu Transfer in nationalen Projekten wie den Modellversuchen herleiten, sind im nächsten Abschnitt beschrieben.

Ansonsten kann man einen Unterschied zwischen den Projekten sehen, je nachdem, auf welcher Ebene sie angesiedelt sind und mit welchen Akteuren die Kooperation durchgeführt wird: So zeigt sich im Beispiel von SCHRÖDER, dass im Rahmen der Kooperation von Hochschulen eine etwas andere, stärker theoriebasierte Herangehensweise gewählt werden konnte, als dies z. B. in Kooperationen auf lokaler Ebene z. B. mit spezifischen Bildungseinrichtungen erfolgen wird. Hier ist ein eher pragmatischer und praxisorientierter Ansatz oft sinnvoller, wie die Ausführungen von NIEDIEK nahelegen. Eine besondere Art der Kooperation stellt sich dar, wenn auf nationaler Ebene Akteure einbezogen werden und neben den bereits existierenden Herausforderungen eines Kooperationsprojektes noch politische Aspekte berücksichtigt werden müssen. Die Tendenz zu Kompromisslösungen wird hier sicherlich höher sein als in Projekten auf lokaler und regionaler Ebene, wo es rein um eine Adaption an die Gegebenheiten geht.

1.6 Besondere Herausforderungen vor internationalem Hintergrund

Der vordergründigste Unterschied zwischen einem Projekt in nationalen und im internationalen Kontext – und insbesondere im Kontext der Modellprojekte – ist, dass das primäre Ziel eines Projekts nicht der Transfer ist, sondern das Testen eines Modells. Dennoch muss der Transfer aber für eine Verstetigung und Übertragung in andere Kontexte von Anfang an mitgedacht werden (vgl. SCHEMME in diesem Band). Im internationalen Kontext ist der Transfer selber oft „Auslöser“ und Inhalt eines Projektes bzw. einer Kooperation.

Hinzu kommen natürlich Herausforderungen, die durch interkulturelle Unterschiede entstehen. Das sind einfache Aspekte wie übliche Arbeits- und Dokumentationsweisen und rechtliche Aspekte, aber auch komplexere Unterschiede, die nicht immer offensichtlich sind, wie z. B. ein unterschiedliches Kommunikationsverhalten oder ein unterschiedliches Bewusstsein von Hierarchien. Diese Unterschiede zu kennen ist v. a. aufseiten der „Geber“ bzw. der Berater wichtig, um Missverständnisse zu vermeiden und Kommunikationsproblemen vorzubeugen.

Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation ist, wie bereits mehrfach erwähnt wurde, die Schaffung der Vertrauensbasis. Durch die möglichen interkulturellen Unterschiede ist dies bereits zwischen den Partnern auf internationaler Ebene eine Herausforderung, die aber z. B. mithilfe u. a. auch fachlicher Expertise überwunden werden kann (vgl. SCHRÖDER in diesem Band). Sind in einem Land unterschiedliche Partner und evtl. auch unterschiedliche Ebenen involviert, ist es für ein nachhaltiges Ergebnis auch von besonderer Bedeutung, zwischen diesen Partnern eine verlässliche und stabile Vertrauensbasis aufzubauen. Wie z. B. JANSSEN und SCHWARZ anmerken, spiegeln sich in den Kooperationen teilweise sehr deutlich die Interessenkonflikte zwischen nationalen Partnern wie z. B. Schulen und Un-

ternehmen wider. Diese zu bewältigen ist eine wesentliche Aufgabe zu Beginn einer internationalen Kooperation mit mehreren Partnern.

Ein weiterer Unterschied, der sich u. a. in interkulturellen Unterschieden begründet (neben der historischen Entwicklung des Bildungssystems), ist die Sicht auf ein unterschiedliches Verständnis der Rolle und Funktion der Berufsbildung und der damit verbundenen gesellschaftlichen Stellung der unterschiedlichen Bildungsgänge und teilweise auch Anbieter (vgl. z. B. PILZ in diesem Band). Dies kann sich in unterschiedlicher Weise darstellen. PILZ hat exemplarisch in Indien gezeigt, dass es durch ein solch unterschiedliches Verständnis der verschiedenen Abschlüsse z. B. eine unterschiedliche Sicht auf die Qualifizierung und ein unterschiedliches Verständnis der Rolle von unqualifizierten Kräften zwischen deutschen und indischen Unternehmen gibt. Es ist durchaus vorstellbar, dass es in anderen (Entwicklungs- und Schwellen-) Ländern vergleichbare Unterschiede gibt. Um diese Unterschiede abzufedern, ist es wichtig, zu Beginn einer Kooperation ein gemeinsames Verständnis von Berufsbildung für den spezifischen Kontext zu entwickeln (vgl. JANSSEN und SCHWARZ in diesem Band). Hier ist die Vermittlung von vertieftem Wissen über das jeweils andere System sowie das Explizitmachen impliziten Wissens eine wichtige Aufgabe der Projektarbeit zu Beginn der Kooperation (vgl. das Kapitel von GEIBEN: Geschichtliche und begriffliche Annäherung an die Thematik). Genauso wichtig ist es hier, eine gemeinsame Terminologie zu verwenden. Meist wird in solchen Kooperationen Englisch als Arbeitssprache gewählt. Dadurch besteht die Gefahr, dass dieselben Begriffe verwendet werden, aber unterschiedliche Konzepte hinter diesen Begriffen stehen. Daher kann ein erster Schritt z. B. sein, gemeinsam eine projekteigene Terminologie zu entwickeln und zu klären, wie z. B. Ausbilder im Betrieb benannt werden. Dabei sind die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Die Rahmenbedingungen eines Landes wirken sich auf die Aus- und Durchführung der beruflichen Bildung aus, nicht aber unbedingt auf die Einstellung der verschiedenen Partner. So zeigt PILZ auf, dass in Indien die Umsetzung vergleichbar ist, unabhängig, ob es sich um ein deutsches oder indisches Unternehmen handelt. Die Bewertung z. B. der anfallenden Kosten fällt aber unter Umständen sehr verschieden aus. Das Beispiel der Projekte in der Ukraine zeigt, dass der Transfer hier erfolgreich stattfinden konnte, da der Ansatz in einem ersten Schritt von den politischen Rahmenbedingungen unabhängig erfolgte. Die Veränderungen erfolgten innerhalb der existierenden Rahmenbedingungen und konnten sich somit etablieren, ohne größerer Strukturreformen zu bedürfen, die ihrerseits wiederum Zeit und Kapazitäten binden würden (EBERHARDT und SHCHERBAK in diesem Band).

Auf eine weitere Herausforderung in internationalen Kooperationen weisen JANSSEN und SCHWARZ hin: Teilweise sind in einem Land mehrere Anbieter aus Deutschland (neben Anbietern aus anderen Ländern) unterwegs. Die Abstimmung dieser Anbieter wurde zwar durch die Einführung des Runden Tisches bei der Zentralstelle der Bundesregierung (GOVET) verbessert, aber noch immer laufen Projekte und Kooperationen nebeneinander, was bei den jeweiligen Landespartnern bzw. bei potenziellen Landespartnern zur Verwirrung führen kann, wer denn der „richtige“ Ansprechpartner ist.

Eine weitere Besonderheit bei internationalen Kooperationen ist, dass diese oft in Zusammenarbeit mit deutschen Firmen vor Ort erfolgen. Dies hat den Vorteil, dass diesen Firmen die Vorteile dualer Ausbildung nicht langwierig dargelegt werden müssen und ggf. auch kleinere Unternehmen „im Kielwasser“ (z. B. Zulieferer) davon profitieren (NIEDIEK in diesem Band). Gleichzeitig ergibt sich daraus aber auch das Problem, dass solche Projekte in einem Land Gefahr laufen, als eine Initiative „der Deutschen“ anzusehen, die das eigene System überrollen und die nationalen Gegebenheiten nicht genügend beachten – auch wenn dem in der Realität vielleicht nicht so ist.

Literatur

- STOCKMANN, Reinhard: Transferierbarkeit dualer Systemelemente in Länder der Dritten Welt. Eine Querschnittsanalyse von GTZ-geförderten „Dualprojekten“. In: SCHÜTTE, Friedhelm; UHE, Ernst (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Berlin, Bonn 1998, S. 83–104
- STOCKMANN, Reinhard; SILVESTRINI, Stefan: Synthese und Meta-Evaluierung Berufliche Bildung 2011. Berufliche Bildung. Saarbrücken 2012. – URL: <https://www.giz.de/de/downloads/giz2011-de-synthesebericht-berufliche-bildung.pdf> (Stand: 09.11.2017)

Marthe Geiben, Isabelle Le Mouillour, Birgit Thomann

▶ 2. Berufsbildungsk Kooperationen und (Wissens-)Transfer im Spannungsfeld von Forschung, Politik und Praxis

Internationale Kooperationen zwischen den Akteuren der Berufsbildung sind von den Entwicklungen der politischen nationalen und internationalen Berufsbildungspolitik geleitet, aber auch von ökonomischen und sozialen Gegebenheiten geprägt; nicht zuletzt hat die letzte Wirtschaftskrise die Notwendigkeit einer verstärkten Kooperation in der Bildung und Berufsbildung zur Förderung des Zugangs zum Arbeitsmarkt und Sicherung des Fachkräftenachwuchses hervorgerufen.

In Deutschland wirkt das BIBB seit vielen Jahren im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung in der internationalen Zusammenarbeit in der Berufsbildung mit. Nach einem großen Engagement in den 1990er-Jahren im Zusammenhang mit den Transformationsprozessen in Mittel- und Osteuropa (TRANSform) arbeitet das BIBB mittlerweile weltweit mit ca. 30 Partnerinstitutionen zusammen. Die Einrichtung der Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsbildungsk Kooperationen (GOVET) im Jahr 2013 ist ein aktueller Beleg der Bedeutung der internationalen Berufsbildungsk Kooperationen in Deutschland. Auf internationaler und europäischer Ebene sind die OECD, die UNESCO, die ILO bzw. die Europäische Kommission, das Europäische Parlament und die europäischen Agenturen (CEDEFOP, ETF, Eurofound) wichtige Partner in diesen Kooperationen, die nicht nur die Schwerpunkte möglicher Reformen in den Ländern bzw. den europäischen Mitgliedstaaten, sondern auch die Regeln und Konventionen der Zusammenarbeit mitbestimmen.¹

Das vorliegende Buch hat ausgewählte theoretische Ansätze und internationale Beispiele dargestellt. Abschließend soll nun das Zusammenspiel von internationalen Berufsbildungsk Kooperationen und Wissenstransfer betrachtet werden.

2.1 Die Bedeutung des Wissenstransfers in Berufsbildungsk Kooperationen

Wissenstransfer ist ein wesentliches Element der internationalen Berufsbildungsk Kooperationen. Er wird in diesem Beitrag als unterstützender Prozess bei der Modernisierung von Berufsbildungssystemen verstanden. Innovationen und Modernisierung im Bereich der Berufs-

¹ Beispielsweise über die Methode der offenen Koordinierung im europäischen Raum oder die Resolution zur Umsetzung der UN-Bildungsagenda 2016–2030

bildung können u. a. aus der Beobachtung, Analyse und Adaption von Praktiken, Strukturen und Schwerpunkten eines anderen Berufsbildungssystems stammen. Bereits im Rahmen des europäischen Kopenhagen-Prozesses fanden Instrumente wie Peer-Learning oder Studienbesuche vielfältig Anwendung. Die Strategie „Europe 2020“² und vor allem die Europäische Allianz für die Lehrlingsausbildung³ setzen verstärkt auf diese weichen politischen Steuerungsinstrumente. Sowohl bei der Umsetzung der Europäischen Allianz als auch bei der Strategie zur internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung der Bundesregierung spielt Wissenstransfer eine wichtige Rolle. Es geht nicht nur um die Auswahl der Instrumente und Formen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit, sondern auch um eine konstruktive gegenseitige Reflexion über das eigene und das fremde Ausbildungssystem.

Durch die Feststellung, dass „sich die Übertragbarkeit einzelner Elemente in andere Länder und Regionen nach den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort richtet“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2013) – oder anders ausgedrückt: durch die notwendigen nationalen Anpassungen bei der Reform von (Berufs-)Bildungssystemen –, wird Wissenstransfer zum zentralen Element jeglicher Berufsbildungskoooperation. Die bisherigen Erfahrungen nicht nur in den bilateralen Berufsbildungskoooperationen des Berliner Memorandums von 2012⁴, sondern auch in den früheren Initiativen wie TRANSform weisen darauf hin, dass sich die Frage der Reform der Bildungssysteme in den Partnerländern länderspezifisch stellt. Ein allgemeingültiges Gesamtkonzept für den Aufbau dualer Ausbildungsstrukturen, das sich für alle Länder anwenden ließe, scheint es nicht zu geben, da die Ausgangssituation in den einzelnen Ländern – selbst wenn sie typologisch dem schulbasierten Ausbildungsmodell zuzuordnen sind – sehr unterschiedlich ist. Dieser Umstand führt auch dazu, dass jedes einzelne Partnerland einen eigenen Reformweg einschlagen will und wird.

Von der Idee des „Exports des dualen Systems“ sollte auch angesichts der vorhandenen Erfahrungen aus der Entwicklungszusammenarbeit Abstand genommen werden. Der 1:1-Transfer stößt an systemimmanente „Grenzen“ wie beispielweise die Verknüpfungen zwischen den Berufsbildungssystemen und dem Arbeitsmarkt auf der einen Seite sowie die historische Einbettung der Entwicklung des jeweiligen Berufsbildungssystems auf der anderen Seite (hierzu ausführlich GROLLMANN in diesem Buch). Inzwischen herrscht in Politik und Wissenschaft Konsens darüber, dass duale Strukturen nicht einfach von einem Kontext (z. B. Deutschland) in einen anderen (z. B. Spanien oder Griechenland) übertragen werden können, sondern ein gegenseitiger Lernprozess stattfindet (EULER 2013b; vgl. auch z. B. GEIBEN, S. 26 ff. oder GROLLMANN in diesem Band; NEHLS u. a. 2013)⁵.

2 www.ec.europa.eu/europe2020/index_de.htm (Stand: 02.06.2017)

3 <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1147&langId=de> (Stand: 02.06.2017)

4 Für eine Erläuterung des Memorandums s. Einleitung, S. 8

5 Vgl. auch DEUTSCHER BUNDESTAG (2013). Unterrichtung durch die Bundesregierung: Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. 17. Wahlperiode

Für die deutschen Akteure der Berufsbildungsk Kooperation bedeutet dies, dass sie sich einen vertieften Einblick in das jeweilige Berufsbildungssystem verschaffen müssen. Umgekehrt benötigen die Verantwortlichen in den Kooperationsländern fundiertes Wissen über die Grundprinzipien dualer Berufsbildung, um eigene Reformansätze zu entwickeln. Dieser notwendige intensive Wissensaustausch, der z. B. im Rahmen von Konferenzen, Workshops und Studienbesuchen erfolgt, ist eine wichtige vertrauensbildende Maßnahme, die es den Akteuren der bilateralen Kooperation ermöglicht, offen über jeweilige Herausforderungen zu sprechen und gemeinsame Lösungen zu entwickeln.

Grundsätzlich werden unterschiedliche Instrumente zur Gestaltung des Transferprozesses bzw. Wissensaustausches eingesetzt: reine Informationsverbreitung, Durchführung von Workshops und Fachdiskussionen, Aufbau von Netzwerken sowie eine individuelle Projektförderung (EBERHARDT/KUNZMANN 1997). Aufbauend auf den beschriebenen vielseitigen Wissensgrundlagen sind für den Wissenstransfer in der beruflichen Bildung im BIBB unterschiedliche Instrumente und Methoden entwickelt worden, die sich überwiegend auf die ersten drei der genannten Ebenen beziehen:

- ▶ Workshops, Seminare und Studienbesuche, wie sie in bilateralen Kooperationen stattfinden oder von europäischen und internationalen Organisationen wie CEDEFOP, ETF, UNESCO oder ILO organisiert werden
- ▶ Tool-Box mit Leitfäden, Handreichungen, Empfehlungen u. Ä., wie sie z. B. in dem über Erasmus+ geförderten Projekt „National Authorities for Apprenticeships: Policy learning and support to promoting apprenticeship systems and VET policy experimentation under the European Alliance for Apprenticeship“ bereitgestellt werden
- ▶ Publikationen zum Thema Transfer mit Best-Practice-Beispielen, wie sie in den deutschen Modellversuchen erfolgen oder in den Jahresberichten z. B. von GOVET oder iMOVE veröffentlicht werden. Auch Publikationen wie „Approaching Apprenticeship Systems from a European Perspective“ (BIBB WDP Nr. 171) oder auch die vorliegende Publikation sind hier zu nennen.

Die Entwicklung bzw. Modernisierung der Lehrlingsausbildung impliziert – nimmt man beispielsweise das deutsche duale Ausbildungssystem als Referenz –, dass der Wissenstransfer auf unterschiedlichen Ebenen und unter Einbezug unterschiedlicher Akteure erfolgt, wenn eine nachhaltige Verstetigung erreicht werden soll. Jeder Akteur benötigt spezifische Wissenspakete, die es ihm ermöglichen, das System als Ganzes zu verstehen und seine mögliche Rolle zu gestalten. Für eine erfolgreiche Umsetzung von Innovationen ist es notwendig, die verschiedenen Akteure auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems so in einen iterativen Reformprozess einzubeziehen, dass die notwendigen Lern- und Anpassungseffekte ermöglicht werden und die Beteiligten im Sinne von *Ownership* Verantwortung für den Prozess übernehmen. Eine Grundvoraussetzung, die EULER (2013c) für einen gelingenden Transfer voraussetzt, ist das Eigenengagement und das Interesse der „Nehmerländer“. Diese Einschätzung

wird durch die Erfahrungen des BIBB in der internationalen Berufsbildungskoope-
ration bestätigt. Ist dieses nicht gegeben, ist ein Transfer kaum möglich.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Veränderungen von Systemen, Institutionen und Per-
sonen in der Regel langsam verlaufen, da diese von tief verankerten Überzeugungen und Ge-
wohnheiten geprägt sind (STANAT u. a. 2008). Daher sei es wichtig, den Reformen ausreichend
Zeit zu geben und geeignete Unterstützungssysteme zur Verfügung zu stellen.

2.2 Vertrauen im Mittelpunkt der Kooperation

Kooperationen im internationalen Kontext bewegen sich in einem Spannungsfeld aus For-
schung, Beratung, Politik und Praxis. Sie sollten durch Forschung fundiert und begleitet sowie
durch die Politik initiiert, gefördert bzw. unterstützt werden; in der Praxis werden Empfeh-
lungen, Pilotprojekte etc. umgesetzt, durchgeführt und evaluiert. Jeder dieser Aspekte hat
eigene Anforderungen, denen entsprochen werden muss. Dabei können sich konkurrierende
Ansprüche im Sinne beispielsweise von accountability (Rechenschaftsberichten)⁶, Machbar-
keit und Zeithorizont ergeben.

Zentral erscheint dabei, die Bildung von Bereichen gegenseitigen Vertrauens (zones of
mutual trust, COLES/OATES 2005). Vertrauen nährt sich von der Überwindung bzw. Offenle-
gung interkultureller Unterschiede, z. B. mithilfe von fachlicher Expertise (vgl. SCHRÖDER in
diesem Band). Sind in einem Land unterschiedliche Partner und evtl. auch unterschiedliche
Ebenen involviert, ist es für ein nachhaltiges Ergebnis auch von besonderer Bedeutung, zwi-
schen diesen Partnern eine verlässliche und stabile Vertrauensbasis aufzubauen. Das „Ringen“
der Akteure ist in den Kooperationen sehr präsent, da in vielen Partnerländern die Wirtschafts-
und Sozialkrise noch nicht überwunden sind. Sie erinnern daran, dass Berufsbildung einen
funktionierenden Arbeitsmarkt und positive wirtschaftliche Entwicklung bzw. Stabilität be-
nötigt. Wie JANSSEN und SCHWARZ (in diesem Band) anmerken, spiegeln sich in den Kooperati-
onen teilweise sehr deutlich die Interessenkonflikte zwischen den jeweiligen Berufsbildungs-
akteuren wie Schulen und Unternehmen wider. Diese in eine konstruktive Zusammenarbeit
münden zu lassen ist eine wesentliche Aufgabe zu Beginn einer internationalen Kooperation.

Unterschiedliche Verständnisse der Rolle und Funktion der Berufsbildung und der damit
verbundenen gesellschaftlichen Stellung der verschiedenen Berufsbildungsgänge und teil-
weise auch Anbieter (PILZ in diesem Band) ergeben sich neben der historischen Entwicklung
des Bildungssystems aus den soziokulturellen Kontexten. Um mit diesen Unterschieden arbei-
ten zu können, ist es wichtig, zu Beginn einer Kooperation ein gemeinsames Verständnis von
Berufsbildung für den jeweiligen Kontext zu entwickeln (JANSSEN und SCHWARZ in diesem

6 „Accountability ensures actions and decisions taken by public officials are subject to oversight so as to guarantee that
government initiatives meet their stated objectives and respond to the needs of the community they are meant to be
benefiting“ (<http://siteresources.worldbank.org/PUBLICSECTORANDGOVERNANCE/Resources/AccountabilityGovernance.pdf>;
Stand: 02.06.2017).

Band). Hier ist die Vermittlung von vertieftem Wissen über das jeweils andere System sowie das Explizitmachen impliziten Wissens eine wichtige Aufgabe. Ein Instrument dazu stellt die Entwicklung einer gemeinsam erarbeiteten Terminologie dar, um beispielsweise die Bedeutung und Rolle von auszubildendem betrieblichem Personal zu klären.

Die Rahmenbedingungen eines Landes wirken sich auf die Aus- und Durchführung der beruflichen Bildung aus, nicht aber unbedingt die Einstellung der verschiedenen Partner gegenüber beruflicher Bildung. So zeigt PILZ in seinem Beitrag, dass in Indien die Umsetzung von Ausbildung vergleichbar ist, unabhängig, ob es sich um ein deutsches oder indisches Unternehmen handelt. Das Beispiel der Projekte in der Ukraine zeigt, dass der Transfer hier erfolgreich stattfinden konnte, da der Ansatz in einem ersten Schritt von den politischen Rahmenbedingungen unabhängig erfolgte. Die Veränderungen erfolgten innerhalb der existierenden Rahmenbedingungen und konnten sich somit etablieren, ohne größerer Struktur-reformen zu bedürfen, die ihrerseits wiederum Zeit und Kapazitäten binden würden (EBERHARDT und SHCHERBAK in diesem Band).

Angesichts der in den einzelnen Beiträgen dargestellten Ergebnisse der Zusammenarbeit ist es nur verständlich, dass Veränderungen Zeit brauchen. Das gilt umso mehr für Veränderungen auf Systemebene, die eine Vielzahl von Akteuren einbeziehen. Daher sind entsprechende Interventionen anspruchsvoll, komplex und unterliegen der Gefahr, politisch gestoppt zu werden, bevor sie ihre Wirkungen zeitigen können. Ursachen liegen häufig in der Erwartung kurzfristiger Ergebnisse, die öffentlichkeitswirksam verbreitet werden, um möglichen Reformgegnern mit erkennbaren „Erfolgen“ zu begegnen. Dieses Spannungsfeld ist kaum auflösbar, da hiermit seitens der internationalen Zusammenarbeit (Praxis) wie der Politik jeweils eigene, keinesfalls zwingend deckungsgleiche Rationalitäten und Logiken verbunden sind. Durch den bewussten Einsatz von „Quick-wins“ in der Beratung kann es dennoch gelingen, eine Brücke zwischen beiden Positionen zu bauen. Damit sind Maßnahmen mit begrenzbarem Aufwand gemeint, die erste Erfolge zeitigen und somit den weiteren Reformprozess befördern, ohne zunächst den Anspruch zu vertreten, langfristige Wirkungen zu erzielen. Sollte es gleichwohl gelingen, diese Aktivitäten auszuweiten, so tragen sie bereits zu einem frühen Zeitpunkt zum Aufbau nachhaltiger Strukturen bei. Dessen ungeachtet gilt es, den Prozess mittel- bis langfristig angelegter Entwicklungs- und Reformmaßnahmen weiterzuverfolgen, zu unterstützen und zu gestalten.

Diese hier aufgezeigten Herausforderungen in Berufsbildungsk Kooperationen machen eine erfolgreiche Durchführung anspruchsvoll. Dass sie gelingt und sich hieraus gar Beispiele guter Praxis entwickeln, die auch für andere Reformprozesse Relevanz zeigen, hängt von Faktoren ab, die im Beratungsprozess nur eingeschränkt zu steuern sind. Zentral ist dabei die Frage, ob das Partnerland die Reformprojekte in eigener Verantwortung („Ownership“) durchführt, sie idealerweise sogar in seine nationalen bildungspolitischen Strategien einbindet. Dieses gelingt umso besser, je mehr die Beratungsansätze vorhandene Reformbedarfe adressieren und alle wichtigen Akteure in den Beratungsprozess aktiv einbezogen werden

bzw. ihre eigene Prioritäten artikulieren können. Im Rahmen von Berufsbildungskoope-
rationen können daher Anregungen für Reformprozesse gesetzt oder vorhandene Bemühungen
aufgegriffen und gestärkt werden. Letztendlich muss der Prozess jedoch in nationaler Verant-
wortung bleiben, muss sich das Selbstverständnis von Beratung und Zusammenarbeit auf eine
unterstützende Rolle und auf Interventionen, die vom jeweiligen Partnerland gewünscht und
gewollt sind, beschränken. Ebenfalls ist es wichtig, sich immer wieder zu vergegenwärtigen,
dass auch die Entwicklung des dualen Systems in Deutschland, so wie es sich heute darstellt,
eine langfristige Entwicklung darstellt. Die Prozesse, die in den Kooperationsländern aktuell
erfolgen, erinnern ebenfalls an innovative Ansätze, die in Deutschland in Zeiten der Krise
oder nach der Wiedervereinigung sozialpartnerschaftlich entwickelt wurden. In den Berufs-
bildungskoope-
rationen und bei Erasmus-Plus-Projekten unter der Leitaktion 3 (strategische
Partnerschaften)⁷ sind Entscheidungsträger aus den Bildungs- und Arbeitsministerien und
meistens Vertreter der Sozialpartner beteiligt. Dies ist ein möglicher Ansatz, um möglichst
viele Akteure in den Beratungs- und Reformprozess einzubeziehen.

Betrachtet man in einem nächsten Schritt das Verhältnis der „gelebten“ Kooperationen
im Spiegel wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, erscheint es, als ob die unterschiedli-
chen wissenschaftlichen Erkenntnisse, die zu Beginn dieses Bandes betrachtet wurden, in den
dargestellten Ansätzen keinen umfassenden Niederschlag finden.

Zunächst ist jedoch festzuhalten, dass Theorien und Modelle immer ein idealtypisches
Schema darstellen. Sie sollen dabei helfen, Prozesse zu strukturieren und die wichtigsten As-
pekte zu berücksichtigen. Eine Umsetzung der Modelle in ihrer „Reinform“ ist aufgrund der
jeweils individuellen Besonderheiten nicht möglich. Bei einer Umsetzung solcher Modelle in
konkreten Projekten und Ansätzen ist daher immer mit einer gewissen Adaption zu rechnen.
Die Herausforderung der Umsetzung von Modellen im Transfer in (internationalen) Berufs-
bildungskoope-
rationen liegt zum zweiten in der Tatsache, dass einzelne Modelle oft nur einen
Ausschnitt des Transfers betrachten: Prozess, Akteure oder Inhalte. Es stellt sich die Frage, ob
es möglich und sinnvoll ist, ein Modell zu entwickeln, welches alle drei Aspekte vereint. Wür-
de ein solches Modell nicht zu komplex und/oder zu abstrakt werden und für die „Realität“
noch schwerer ein- und umsetzbar sein? Abhilfe könnte hier geschaffen werden, indem in der
Planung und Konzeption unterschiedliche Ansätze bewusst kombiniert werden.

Theoriebildende Analysen wären mit Blick auf die damit verbundene fachliche Fundie-
rung wertvolle Beiträge, die sehr zu begrüßen wären. Denn für die Community aus Politik
und Praxis ist es lohnenswert, besser zu verstehen, welche abhängigen und unabhängigen
Faktoren bzw. Motivatoren für einen erfolgreichen Reformprozess verantwortlich sind und
wie diese in angemessener Form zu verallgemeinern, zu gewichten oder zu systematisieren
sind. Regelmäßig wird die hohe Bedeutung des Kontexts betont, ohne jedoch genauer dar-
zulegen, wie sich dieses komplexe Zusammenspiel konkret darstellt. Fallstudien, die stärker

7 <https://www.bibb.de/de/25377.php> (Stand: 02.06.2017)

analytisch denn deskriptiv das Zusammenwirken von reformorientierten Interventionen und sozioökonomischen und soziokulturellen Rahmenbedingungen vor Ort untersuchen, können einen wichtigen und wünschenswerten Beitrag zu einer verbesserten Theoriebildung leisten. Ebenso stellt die Handlungsforschung mit ihren partizipativen Ansätzen und ihrem unmittelbaren Praxisbezug einen Forschungszweig dar, der an konkreten Problemen ansetzt, Veränderungsmöglichkeiten erarbeitet und daher zur Erforschung der Berufsbildungszusammenarbeit ebenfalls relevant ist.

2.3 Schlussfolgerungen

Aus Sicht des BIBB stellt die bilaterale und internationale Zusammenarbeit zur dualen Berufsbildung keine Aktivität des Transfers oder Exports von Systemen als Ganzes oder ihrer Institutionen dar. Vielmehr handelt es sich in erster Linie um einen *Transfer von Wissen und Erfahrung(en) über duale Berufsbildung und die relevanten Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zwischen Berufsbildungsexperten, -entscheidungsträgern und -praktikern*. Ziel dieses Transfers ist somit, den jeweiligen Partner zu unterstützen und zu befähigen, Reformprozesse eigenständig zu entwickeln und durch- und fortzuführen. So kann als Beispiel die Einführung eines Berufsbildungsberichts (Produkt) in Vietnam dazu führen, dass sich eine Berufsbildungsforschung und -beratung (Systemelement) institutionalisiert. Diese kann dann zu einer Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems führen. Alle Schritte der Adaption und Implementation können dabei immer nur durch den nachfragenden Partner erfolgen. Der angefragte Partner kann den Prozess lediglich beratend und unterstützend begleiten.

Erst eine gezielte Analyse der Rahmenbedingungen ermöglicht es, die Unterschiede zwischen dem „Geberland“ und dem „Nehmerland“⁴⁸ zu systematisieren. Hierzu sind folgende Leitfragen zentral:

- ▶ Welche Elemente dualer Berufsbildung bestehen so oder in einer vergleichbaren Form bereits in dem Land?
- ▶ Welche Elemente dualer Berufsbildung bestehen bereits in einer anderen Form, auf die aber aufgebaut werden kann?

Darauf aufbauend können Problemdefinitionen vorgenommen werden und Lösungsstrategien entwickelt werden. Dazu können in einem nächsten Schritt z. B. folgende Fragen geklärt werden:

- ▶ Welche Elemente dualer Berufsbildung sind nach Meinung der Akteure in einem Land („Nehmer“) für die Situation im Land relevant und umsetzbar?
- ▶ Welche Adaptionen sind notwendig, um ein auf das Land angepasstes Berufsbildungssystem zu etablieren bzw. das existierende System zu reformieren?

8 Begrifflichkeit in Anlehnung an EBERHARDT und KUNZMANN (1997), EULER (2013a)

Diese Schritte und Analysen können anhand der von EULER herausgearbeiteten „konstitutiven Elemente“ genauso strukturiert werden wie anhand der im Rahmen der Initiative „edvance“ entwickelten Alleinstellungsmerkmale (deutscher) dualer Berufsbildung oder der „Fünf Kernprinzipien“. Hinsichtlich des Transferprozesses ist auf der einen Seite die „Nachfrage“ durch das Nehmerland ausschlaggebend sowie auf der anderen Seite die Expertise, aus dieser Nachfrage die „Bedarfe vor Ort“ zu erkennen und „passgenau“ Beratungs- und Wissenstransferprozesse in Gang zu setzen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Begriff des Transfers zu problematisieren ist. Er hat den Vorteil, dass er international verwendbar ist und an Untersuchungen zum Policy Transfer (BARABASCH/WOLF 2011; PHILLIPS/OCHS 2004) anknüpft. Er kann jedoch irreleitend verstanden werden, wenn er mit einer mechanistischen oder hierarchisch gestalteten Herangehensweise verbunden wird, wo systemisches Denken sowie ein partizipatives Vorgehen erkennbar angemessener wären. Es gilt also, den Begriff des Transfers im Rahmen der Reform von Berufsbildungssystemen mit Bedacht zu wählen und weitgehend wertneutral zu verwenden. Auch hier ist eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten und Inhalten des Transfers und der Kooperationen zu empfehlen.

Literatur

- BARABASCH, Antje; WOLF, Stefan: Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung. Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2011) 14, S. 283–307
- COLES, Mike; OATES, Tim: European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust. Study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England. Cedefpr Panorama series. Luxemburg 2005
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Berlin 2013. – URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714352.pdf>
- EBERHARDT, Christiane; KUNZMANN, Margret: Transfer und Transformationsprozesse in der Berufsbildung Mittel- und Osteuropas. Möglichkeiten und Bedingungen des Innovatiostransfers. Berlin und Bonn 1997
- EBERHARDT, Christiane; POULSEN, Søren Bo: Approaching Apprenticeship Systems from a European Perspective. Wissenschaftliche Diskussionspapiere/Discussion Papers. Bonn 2016. – URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7987> (Stand: 21.07.2016)
- EULER, Dieter: Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh 2013a. – URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-duale-system-in-deutschland-1/> (Stand: 11.08.2017)
- EULER, Dieter: Die deutsche Berufsausbildung – ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 109 (2013b) 3, S. 321–331

- NEHLS, Hermann; GIESSLER, Thomas; ANBUHL, Matthias: Duale Ausbildung als „Exportschlager“? Statusbericht zu Anspruch und Wirklichkeit der europäischen Zusammenarbeit in der Beruflichen Bildung und der Aktivitäten der Bundesregierung. Berlin 2013. – URL: <http://www.dgb.de/themen/++co++b47e3904-1ad1-11e3-b9fc-00188b4dc422> (Stand: 11.08.2017)
- PHILLIPS, David; OCHS, Kimberly: Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. In: *British Educational Research Journal* 30 (2004) 6, S. 773–784
- STANAT, Petra u. a. (Hrsg.): *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen: von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis*. Berlin 2008



Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Christiane Eberhardt

Dr. Christiane Eberhardt ist seit 1993 im Bundesinstitut für Berufsbildung beschäftigt. In den Jahren 1993–1998 hat sie sich mit der Konzeption und Steuerung von Berufsbildungsprojekten in den Transformationsstaaten in Mittel- und Osteuropa befasst, danach Entwicklungs- und Forschungsprojekte im europäischen Programm Leonardo da Vinci beraten (1998–2001) und ab 2001 an Berufsbildungsnetzwerken in den ostdeutschen Grenzregionen zu Polen und der Tschechischen Republik gestrickt. Seit 2008 arbeitet sie im Arbeitsbereich „Grundsatzfragen Internationalisierung/Monitoring von Berufsbildungssystemen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung. Hierbei stehen Fragen der Anerkennung/Anrechnung von beruflichen Lernleistungen, der Steuerung/Governance von Berufsbildungssystemen, von Sozialem Dialog und zur Transferproblematik thematisch im Mittelpunkt ihrer Arbeit.

Marthe Geiben

Dr. Marthe Geiben ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung im Arbeitsbereich „Grundsatzfragen der Internationalisierung/Monitoring von Berufsbildungssystemen“ und arbeitet in verschiedenen europäischen Projekten zur Förderung der Berufsbildung (gefördert im Rahmen von Erasmus+). Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Vergleichende Berufsbildungsforschung, Einarbeitung und Weiterbildung, Entwicklung von Ausbildungsstandards, Wissenstransfer.

Philipp Grollmann

Dr. Philipp Grollmann ist stellvertretender Leiter des Arbeitsbereiches Grundsatzfragen der Internationalisierung/Monitoring von Berufsbildungssystemen am Bundesinstitut für Berufsbildung. Forschungsinteressen: Vergleichende Berufsbildungsforschung, Betriebliche Ausbildung und Professionalisierung des Personals in der Berufsbildung.

Bettina Janssen

Bettina Janssen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung im Arbeitsbereich: Internationale Kooperation und Beratung/German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training (GOVET). Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Internationale Berufsbildungskooperation und die Qualitätssicherung. Zusätzlich ist sie Internetverantwortliche der Abteilung.

Isabelle Le Mouillour

Isabelle Le Mouillour ist Leiterin des Arbeitsbereiches Grundsatzfragen der Internationalisierung/Monitoring von Berufsbildungssystemen am Bundesinstitut für Berufsbildung. Sie arbeitet in verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Sie ist Mitglied der Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission zur Berufsbildung in Europa mit dem Schwerpunkt Ausbildungspersonal. Forschungsinteressen: Vergleiche Berufsbildungsforschung, europäische Berufsbildungspolitik, Governance in Berufsbildungssystemen, Verhältnis zwischen Berufs- und Hochschulbildung

Silvia Niediek

Silvia Niediek arbeitet seit 2008 als Referentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit beim Arbeitsbereich „iMOVE: Training – Made in Germany“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Vorher war sie im Bereich Public Relations und Journalismus tätig, u. a. als Pressesprecherin, TV-Autorin und Realisatorin. Ihr Studium der Anglistik, Germanistik und Politischen Wissenschaft zum Magister Artium absolvierte sie an der Universität zu Köln und der University of California in San Diego, USA.

Matthias Pilz

Prof. Dr. Matthias Pilz, Diplom-Handelslehrer, Lehrstuhlinhaber für Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Universität zu Köln und Direktor des Zentrums für moderne Indienstudien an der Universität zu Köln (CMIS-UC) sowie des G.R.E.A.T (German Research Center for Comparative Vocational Education and Training). Forschungsschwerpunkte: International vergleichende Berufsbildungsforschung, Übergangsforschung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, Lehr-Lernforschung.

Dorothea Schemme

Dr. Dorothea Schemme ist wissenschaftliche Mitarbeiterin, im Arbeitsbereich „Qualität, Durchlässigkeit, Nachhaltigkeit“ im Bundesinstitut für Berufsbildung. Forschungsschwerpunkte aktuell: Transfer und Wirkung sowie Gestaltungs- und Wirkungsforschung im Kontext von außerschulischen Modellversuchen.

Thomas Schröder

Prof. Dr. Dr. h.c. Thomas Schröder hält den Lehrstuhl für Internationale Bildungskooperation, Berufs- und Betriebspädagogik an der TU Dortmund. Von 2011 bis 2014 unterstützte er den Aufbau der Regional Association for Vocational and Technical Education in Asia (RAVTE) in Ost- und Südostasien. Es ist Herausgeber des The Online Journal for Technical and Vocational Education and Training in Asia – TVET@Asia, www.tvet-online.asia.

Michael Schwarz

Michael Schwarz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung. Er ist stellvertretender Arbeitsbereichsleiter des Bereiches „Internationale Kooperation und Beratung/German Office for International Cooperation in VET (GOVET)“. Er ist Projektverantwortlicher für die bi- und trilateralen Kooperationen des BIBB mit den asiatischen Partnerinstituten in Vietnam, Thailand, Philippinen und Südkorea sowie für die Kooperation mit UNESCO-UNEVOC. Er berät die Länder u. a. zu den Themen Berufsbildungsberichterstattung, Kosten-Nutzen-Analyse betrieblicher Ausbildung, Entwicklung von Ausbildungsstandards, rechtlicher Rahmen und überbetriebliche Berufsbildungsstätten.

Olga Shcherbak

Prof. Dr. Olga Shcherbak ist Direktorin des Berufsbildungskollegs Anton Markenko in Kiew, korrespondierendes Mitglied der Ukrainischen Nationalen Akademie der Erziehungswissenschaften und Leiterin des „National Observatory“ des Ukrainischen Analytischen Berufsbildungszentrums. Frau Prof. Shcherbak hat im Laufe der letzten zwanzig Jahre an einer Vielzahl von internationalen Berufsbildungs Kooperationen, u. a. mit BIBB und ETF, sowie im Rahmen des TRANSFORM-Programms der deutschen Bundesregierung, der EU oder der kanadisch-ukrainischen Stiftung teilgenommen. Sie ist als Sachverständige in diversen Arbeitsgruppen des Ministeriums für Bildung und Forschung der Ukraine sowie als Länderanalystin im Rahmen des von der ETF begleiteten Torino-Prozess an aktuellen Reformvorhaben auf dem Bereich der Berufsbildung beteiligt.

Birgit Thomann

Birgit Thomann leitet seit 2010 die Abteilung „Internationalisierung der Berufsbildung/Wissensmanagement“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Diese Abteilung nimmt Aufgaben im Bereich Forschung, Entwicklung und Beratung wahr, die auf die Internationalisierung der Berufsbildung sowie die Gestaltung und Weiterentwicklung der internationalen Aktivitäten des BIBB ausgerichtet sind. Zuvor war Frau Thomann mehrere Jahre in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit im Ausland tätig, u. a. leitete sie ein Vorhaben zur Reform der beruflichen Bildung im westlichen Balkan. Sie ist langjähriges Mitglied im Fachausschuss Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission und seit 2016 Lehrbeauftragte an der Technischen Universität Darmstadt.

Based on initiatives of the federal Government of Germany and of the European Commission (European Alliance for Apprenticeship), the German dual system experiences a high interest from outside Germany. Within binational and multinational cooperation, the core elements of the German model are to be analyzed and adopted to the national system of other countries. In this context, often the terms of “export” or “transfer” of the dual system are used. This is not a new one, especially in the field of VET and development cooperation. It appears on the political agenda regularly. For new coming bi- and multinational cooperation, the already existing knowledge is an important source for all actors.

The publication aims to reflect the development of the subject of transfer from different points of view. Furthermore, it aims to collect and to resume the results of projects from different contexts and with different issues. It goes to highlight and structure the characteristics and challenges of international knowledge transfer in VET. Based on this collection, actors in VET cooperation should be enabled to use these experiences. For ongoing discussions and reflections it is the desirable outcome of this publication to serve as a source to include former experiences.



Im Rahmen aktueller Aktivitäten der Bundesregierung und der Europäischen Kommission (Allianz für Lehrlingsausbildung) erfährt die duale Berufsbildung eine wichtige Aufwertung. In bilateralen Kooperationen und bi- und multilateralen Projekten werden Aspekte der dualen Berufsbildung analysiert und für den Einsatz in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern adaptiert. In diesem Zusammenhang wird oft von einem „Export“ oder einem „Transfer“ des dualen Systems in ein anderes Land gesprochen.

Bei den zurzeit zunehmenden Anfragen nach neuen bi- und multilateralen Kooperationen ist es für alle Beteiligten hilfreich, sich auf bereits bestehende Erfahrungen stützen zu können und die Ergebnisse der früheren Projekte sowie deren Reflexion und Evaluation nutzen zu können.

Die Beiträge in diesem Buch reflektieren die Entwicklung dieses Themas aus unterschiedlichen Blickwinkeln und fassen die Ergebnisse von Transferprojekten und -vorhaben aus unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Zielsetzungen zusammen. Die Zielsetzung ist dabei eine Strukturierung der Besonderheiten und Herausforderungen des internationalen Wissenstransfers in der beruflichen Bildung. Damit soll für die aktuelle Diskussion und Berufsbildungszusammenarbeit eine Grundlage geschaffen werden, die es ermöglicht, frühere Erfahrungen, Ergebnisse und Erkenntnisse in die Arbeit aufzunehmen.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: (0228) 107-0

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

