



INTERNATIONALE BERUFSPÄDAGOGIK

Beiträge einer Theorie zum
internationalen Berufsbildungstransfer

Stefan Wolf

Stefan Wolf
Internationale Berufspädagogik

Stefan Wolf

Internationale Berufspädagogik

Beiträge einer Theorie zum internationalen Berufsbildungstransfer

Universitätsverlag der TU Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universitätsverlag der TU Berlin, 2015

<http://verlag.tu-berlin.de/>

Fasanenstr. 88, 10623 Berlin

Tel.: +49 (0)30 314 76131 / Fax: -76133

E-Mail: publikationen@ub.tu-berlin.de

Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Habil.-Schr., 2013

1. Gutachter: Prof. Dr. Kirsten Lehmkuhl

2. Gutachter: Prof. Dr. Johannes Meyser

3. Gutachter: Prof. Dr. Philipp Gonon

Die Arbeit wurde am 18. Dezember 2013 an der Fakultät I unter Vorsitz von Prof. Dr. Kirsten Lehmkuhl erfolgreich verteidigt.

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Druck: docupoint GmbH

Satz/Layout: Anja Mocker

Titelfoto: Projekt WEB-TT.org

ISBN 978-3-7983-2730-6 (print)

ISBN 978-3-7983-2731-3 (online)

Zugleich online veröffentlicht auf dem Digitalen Repitorium der Technischen Universität Berlin:

URN [urn:nbn:de:kobv:83-opus4-58539](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-58539)

(<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-58539>)

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkungen	8
1.1 Editorische Vorbemerkungen.....	9
2. International orientierte Berufspädagogik	12
2.1 Einleitung	12
2.2 Entwicklungsetappen einer international orientierten Berufspädagogik.....	16
2.3 Praxis und Theorie international orientierter Berufs- pädagogik	21
2.4 Geringe internationale Öffnung	24
2.5 Eine notwendige theoretische Öffnung	27
2.5.1 Methodologische Reflexivität	28
2.5.2 Probleme des Vergleiches	32
2.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerung.....	42
3. Beiträge zur Berufspädagogik in internationaler Perspektive	45
3.1 Der Mehr-Ebenen-Vergleich zur Aufschlüsselung der Interrelation von Erwerbsqualifizierung und Gesellschaft – das Beispiel Kuba	47
3.1.1 Die kubanische Berufsbildung, wirtschaftlicher Wandel und aktuelle Veränderungen	49
3.1.2 Das Bildungssystem Kubas unter der besonderen Berücksichtigung der beruflichen Bildung in Zeiten sozio-ökonomischen Wandels.....	73

Inhaltsverzeichnis

3.2	Beiträge zur theoretischen Fundierung der bundes- deutschen Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländer.....	113
3.2.1	Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungs- elementen in andere Länder.....	117
3.2.2	Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung....	155
3.2.3	Die Policy-Praxis der Anderen	193
3.2.4	VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea ...	213
3.2.5	Resümee der Beiträge zur theoretischen Fundierung der Berufsbildungszusammenarbeit	231
3.3	Beiträge zur Verbesserung von Qualifizierungsprozessen in peripheren Gebieten von Entwicklungs- und Schwellenländer	232
3.3.1	Culture as a toolkit to investigate educational processes in development projects.....	235
3.3.2	A dynamic concept of culture as a tool to improve decentralised qualification projects in rural areas	250
3.3.3	Integrale fachliche Bildung – ein ganzheitlicher Ansatz zur Verbesserung der Lebensbedingungen in strukturschwachen ländlichen/städtischen Gebieten in Entwicklungsländern	267
3.3.4	Resümee der Beiträge zur Verbesserung von Qualifizierungsprozessen in peripheren Gebieten von Entwicklungs- und Schwellenländer.....	298

Inhaltsverzeichnis

3.4	Anpassung von deutschen Berufsbildungselementen an fremde Kontexte – das Beispiel WEB-TT in Ägypten	300
3.4.1	Das Projekt WEB-TT in Ägypten	303
3.4.2	Bedarfsorientierte Lehrplanentwicklung in der Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern.....	319
3.4.3	Berufsbildungstransfer und die Anpassung von Bausteinen der deutschen Berufsausbildung.....	348
4.	Abschließende Anmerkungen	360
5.	Literatur	363
6.	Liste eigener Veröffentlichungen	427
6.1	Monographien, Buchveröffentlichungen, Zeitschriftenartikel	427
6.2	Vorträge/Tagungsbeiträge	433
6.3	Forschungsberichte und Arbeitspapiere	438

1. Vorbemerkungen

Diese publikationsbasierte Habilitationsschrift ist eine ausgewählte Zusammenstellung von Veröffentlichungen, die aus meiner konkreten theoretischen wie auch praktischen Arbeit entstanden sind. In einer weit gefassten Sichtweise habe ich sie einer international ausgerichteten Berufspädagogik zugeordnet. Aus diesem Gegenstandsbereich werden vier verschiedene Facetten durch die Aufsätze näher beleuchtet. Aufgeschlossen wird die Darstellung durch die retrospektive Betrachtung einer international orientierten Berufspädagogik. Einige m. E. wichtige zukünftige Entwicklungsrichtungen der Wissenschaftsdisziplin Berufspädagogik, wenn sie unter dem Prisma einer internationalen Ausrichtung betrachtet wird, werden in diesem Abschnitt zusammengetragen.

Die hier zusammengetragenen Aufsätze entstammen einem heterogenen Publikationszusammenhang. Die sie gemeinsam zusammenhaltende Sichtweise ist den Beiträgen nachträglich zugewiesen worden. Sie sind nicht mit der Absicht veröffentlicht worden, sie in einer kumulativen Habilitation zusammen zu tragen, noch sind sie einem kohärenten Forschungsvorhaben entsprungen. Sie sind viel stärker das Ergebnis eines Forschungsprozesses, der persönliche Neugierde, Interesse und Gelegenheiten zu internationaler Zusammenarbeit in der Berufsbildung zusammenbringen konnte. Wie Merton (1980) richtig anmerkte, stehen wir bei unserer Suche in unbekannter Gegend, d.i. Forschung und wissenschaftliche Erkenntnis, zur besseren Orientierung auf den „Schultern von Riesen“. Damit sind einerseits die zu Rate gezogenen Veröffentlichungen der Kolleginnen und Kollegen in all ihrer unterschiedlichen Form einbezogen. Aber andererseits

sind dabei die realen Diskussionen mit realen Menschen sehr wichtig. Wissenschaftliche Erkenntnis ist immer das Ergebnis gemeinschaftlicher Anstrengungen, von kollektiven Prozessen, auch wenn häufig Einzelne die Anstrengung zur Produktion von Texten auf sich nehmen. Die hier vorgelegte Habilitationsschrift mit den Perspektiven einer international ausgerichteten Berufspädagogik wäre ohne die Diskussionen und die Möglichkeiten reflektierte Erfahrungen in der Fremde zu machen, die vor allem mit meinen Kolleginnen und Kollegen in Kuba verbunden sind, nicht möglich gewesen. Ohne die Diskussionen mit meinen akademischen Lehrern, Wolf-Dietrich Greinert, Wolfgang Lempert und Werner Siebel, zur Weiterentwicklung der in meiner ausgezeichneten Dissertationschrift entwickelten Konzepte, würden die hier vorgelegten Perspektiven nicht existieren. Und ohne die vertrauensvolle und hochproduktive Zusammenarbeit mit meiner geschätzten Kollegin Antje Barabasch auch nicht. Voraussetzung einer solchen Zusammenstellung in Form einer Habilitationsschrift ist immer auch, dass der persönliche Hintergrund, d. h. Freunde und die engen persönlichen Beziehungen dies mittragen, dafür danke ich besonders.

1.1 Editorische Vorbemerkungen

Die Mehrzahl der hier eingereichten Artikel ist in verschiedenen wissenschaftlichen Zeitschriften und Sammelbänden erschienen. Einige Veröffentlichungen sind in englischer Sprache publiziert worden. Diese Artikel habe ich im englischen Original übernommen, dabei festgestellte

orthographische Fehler nachträglich korrigiert. Auf eine Übersetzung ins Deutsche habe ich hingegen verzichtet, da eine Rückübersetzung nach meiner Auffassung eine neue Publikation erforderlich machte. Gleichfalls würde durch eine Rückübersetzung auch der Charakter einer publikationsbasierten Habilitation eingeschränkt, die ja das veröffentlichte Werk zur Grundlage hat. Bei den deutschsprachigen Publikationen habe ich festgestellte, geringfügige Fehler korrigiert. Die Korrekturen mache ich in den Originaltexten kenntlich. Zur besseren Lesbarkeit des gesamten Textes habe ich an einigen Stellen verständnisförderliche Überleitungen zwischen die zitierten Originaltexte eingefügt. Diese sind vom veröffentlichten Beitrag abgehoben und kenntlich gemacht. Darüber hinaus sind in dieser Veröffentlichung verschiedentlich neue Textbeiträge, insbesondere das Einleitungs- und Schlusskapitel, mit noch nicht veröffentlichten Perspektiven und Sichtweisen geschrieben worden. Diese Textbeiträge sind von den Originaltexten durch eine Symbolzeile, „*****“ abgetrennt. Zur weiteren Verdeutlichung der Originaltexte habe ich nur diese im laufenden Text mit einer Kopfzeile versehen, so dass beim Lesen sofort ersichtlich ist, dass ein bereits veröffentlichter Text vorliegt.

In das Inhaltsverzeichnis habe ich nur die Titel der Aufsätze aufgenommen und sie kursiv formatiert. Ihre weitere Untergliederung erschließt sich erst bei der Lektüre, nicht bereits beim Inhaltsverzeichnis. Das Layout der Texte ist gegenüber den Originalveröffentlichungen abweichend, dies betrifft insbesondere die Literaturhinweise, die vereinheitlicht wurden und in einer zusammenfassenden Literaturliste am Ende des Gesamttextes zusammengestellt sind. Die Numerierung der Fußnoten

wie der Zwischenüberschriften in den hier eingebrachten Originaltexten wurden weitestgehend beibehalten, geringfügige Veränderungen jedoch nicht immer vermeidbar. Hingegen ließ sich nicht vermeiden, dass es in den herangezogenen Artikeln zu inhaltlichen Dopplungen kommt. Die verschiedenen Artikel sind als eigenständige Veröffentlichungen publiziert worden, so dass bestimmte, grundlegende Überlegungen jeweils ausführlich dargelegt wurden. In einer gemeinsamen Zusammenstellung erscheint dies als „überflüssige“ Dopplung. Diesen Missstand bittet der Autor zu entschuldigen, gleichwohl wurde, um den Charakter der Artikel als eigenständige Beiträge nicht zu verwischen, entschieden, so zu verfahren.

Ebenfalls beigefügt ist ein Verzeichnis meiner Schriften, worin die in dieser Habilitationsschrift verwendeten Beiträge hervorgehoben sind.

2. International orientierte Berufspädagogik

2.1 Einleitung

Die nachfolgenden Ausführungen geben einen Überblick über die in dieser publikationsbasierten Habilitationsschrift entfalteten Perspektiven auf eine international ausgerichtete Berufspädagogik. In der Rückschau auf die kurze Wissenschaftsgeschichte der Berufspädagogik lässt sich zeigen, dass eine internationale Sichtweise auf die Disziplin sich nur schwerlich entwickelte. Ihre internationalen Impulse hat die Berufspädagogik im Wesentlichen aus einer Auseinandersetzung mit bundesdeutscher Entwicklungspolitik seit Mitte der 1950er-Jahre bezogen. Und diese war von einer sehr spezifisch deutschen Sichtweise auf die Möglichkeiten der internationalen Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländer im Feld der Berufsbildung bestimmt. Mit dieser Begrenzung ging auch eine geringe internationale Öffnung zur nicht-deutschsprachigen Wissenschaftsgemeinschaft einher. Auf der Basis der hier vorgenommenen Retrospektive formuliere ich dann drei weiterführende Perspektiven für die akademisch verortete Berufspädagogik. Diese bilden sozusagen eine übergeordnete Ebene, unter die ich die verschiedenen Beiträge, die bereits veröffentlicht sind, einordne. Die Perspektive besteht (1) in einer theoretischen Öffnung der Disziplin hin zu einer Pädagogik des Erwerbs. (2) Die Forderung nach einer vertieften Entwicklung einer methodologischen Flexibilität, um die Begrenzung auf das Berufskonzept und die Schlüsselkategorie des Berufes zu erweitern und das Andere der Berufsbildung zu erkennen, ist ebenfalls angesprochen. Damit wird es möglich, sich der Frage anzunähern, wie in Gesellschaften die

Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens organisiert ist. (3) Zum Erkennen fremder Ordnungen der Erwerbsqualifizierung bedarf es verstehender Methoden. Die weiterentwickelten Vergleichsverfahren, auf der Basis interpretativer Sozialforschung, spielen dabei eine sehr zentrale Rolle. Die Berufspädagogik ist aufgefordert, den bisher von ihr sehr wenig genutzten mehrperspektivischen Vergleich weiterzuentwickeln und als Instrument für das Verstehen fremder Ordnungen der Organisation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens einzusetzen.

Ein historischer Blick auf die Besonderheiten des Interesses an fremden Ordnungen der Erwerbsqualifizierungen eröffnet die Darstellung.

Die vergleichende Betrachtung der spezifischen Ausgestaltung der Bildungssysteme zwischen Industrieländern hat eine lange Tradition. Insbesondere wurde seit dem 19. Jahrhundert die strukturelle und institutionelle Ordnung der Bildungssysteme über das Medium der Weltausstellungen verglichen (Huisinga, 1996; Dittrich, 2008; Großbölting, 2008). Die frühen Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts fokussierten auf die Herausbildung einer technischen Elite, die die technologischen Herausforderungen des Industriezeitalters meistern sollte (Huisinga, 1996: 191 ff.). Auf den späteren Ausstellungen gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde die Frage einer angemessenen Berufsausbildung thematisiert und die verschiedenen Lösungen in den teilnehmenden Ländern verglichen. Zu Beginn des Industrialisierungsprozess stellte sich die Frage einer industriellen Berufsausbildung nur am Rande. Dies änderte sich mit der beschleunigten Industrialisierung. Mit dem weiteren Voranschreiten des Industrialisierungsprozess stellte sich die

Frage nach einer angemessenen Berufsausbildung deutlicher. Besonders die internationale Gewerbeausstellung in Philadelphia 1876 hat für die Verbreitung der industrietypischen Form der Berufsausbildung in Form eines systematischen Lehrganges gesorgt, welcher in der Nachfolge dieser Weltausstellung auch breit in verschiedenen, sich industrialisierenden Ländern rezipiert wurde (vgl. Ploghaus, 2003).

Die stürmische Entwicklung, die der deutsche Industrialisierungsprozess nahm, rückte dann auch die praktische Ausprägung der deutschen Berufsausbildung in das Interesse der Industriestaaten. Noch auf der Chicagoer Weltausstellung 1893 ließ die Qualität der deutschen Produkte zu wünschen übrig und sie waren einer starken Kritik ausgesetzt (vgl. Großbölting, 2008: 327). Durch den Qualitätssprung, den deutsche Industrieprodukte auch auf den späteren Weltausstellungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts demonstrierten, geriet die deutsche Berufsausbildung in das Blickfeld der anderen Industrieländer (vgl. u. a. Ito, 2007; Thelen, 2003b; Ochs & Phillips, 2002a).

Die Berufspädagogik war im Zeitalter der großen Industrie, der Hochphase der Industrialisierung, nicht akademisch verankert. Wie Ploghaus (2003) anschaulich aufzeigt, war die Aufnahme innovativer Verfahren der Berufsausbildung aus dem Ausland, beispielweise der Lehrgangsausbildung, in deutsche Ausbildungspraxis, von den Erfordernissen der sich beschleunigenden Industrieproduktion und der Lösung der damit verbundenen sozialen Herausforderungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts

geleitet, und im Wesentlichen von Praktikern vorangetrieben (vgl. Ploghaus, 2003). Eine akademische Bearbeitung dieser Fragen fand damals nicht statt.

Die Berufspädagogik ist eine vergleichsweise junge Wissenschaftsdisziplin. Der Erste Lehrstuhl für Berufspädagogik wurde zu Beginn der 1950er-Jahre eingerichtet. Davor oblag die akademische Bearbeitung der „Berufsfrage“ den Wirtschaftspädagogen, deren erster akademischer Lehrstuhl bereits zu Beginn der 1920er-Jahre eingerichtet wurde (vgl. Zabeck, 2009: 528 ff.). Die akademische Reflexion über die Frage des Zusammenhangs von Bildung und Arbeit wurde von wenigen pädagogischen Lehrstühlen vertreten, an denen Wissenschaftler lehrten, die später als Klassiker der Bildungstheorie kanonisiert wurden (vgl. Zabeck, 2009). Die praxisorientierte Reflexion über die Berufsausbildung der Arbeiterjugendlichen und die Ausbildung des Lehrpersonals für die gewerblichen Berufsschulen fand an unterakademischen Ausbildungsanstalten statt. Für das Land Preußen waren dies die berufspädagogischen Institute (vgl. Zabeck, 2009; Greinert & Wolf, 2010).

Die pädagogischen Lehrstühle, die sich damals mit Arbeit und Bildung beschäftigten, spielten in der Weiterentwicklung der technisch-gewerblichen Berufsausbildung keine Rolle. Auch internationale Fragen waren für die akademischen Pädagogen von nur geringem Interesse. Während beispielsweise die praktisch geforderten Berufsbildungsexperten, z. B. der Verantwortlichen der Eisenbahnausbildungswerkstätten, die frühzeitig die Lehrgangsausbildung in ihre technisch-gewerblichen Ausbildungen einführten, stark an einem internationalen Austausch und an der

Beobachtung der Aktivitäten in anderen Industrieländern interessiert waren, lässt sich dies bis auf wenige Ausnahmen für die Universitätsangehörigen nicht feststellen. Es lassen sich nur wenige Ausnahmen feststellen. So findet sich ein internationales Interesse an Berufsausbildung bei Georg Kerschensteiner, der jedoch nie einen Universitätslehrstuhl inne hatte und nur Honorarprofessor wurde (vgl. Gonon, 2009; Krebs, 2004). Bei Eduard Spranger ist eine nachweisliche Beschäftigung mit dem Bildungssystem in Japan festzumachen, wo er Mitte der 1930er-Jahre als Kulturbeauftragter aktiv war (vgl. Himmelstein, 2006; Sakakoshi, 2006; Nagai, 1983). Aloys Fischer hat bereits 1926 Vorlesungen zu ausländischen Bildungssystemen gehalten (vgl. Czycholl, 1971).

2.2 Entwicklungsetappen einer international orientierten Berufspädagogik

Den Beginn einer international ausgerichteten Berufspädagogik kann man zu Beginn der 1950er-Jahre festmachen, als in Frankfurt am Main das Institut für internationale pädagogische Forschung gegründet wurde. Die neu gegründeten Lehrstühle der Berufspädagogik in der jungen Bundesrepublik beschäftigten sich in geringem Maße mit Fragen der internationalen Berufspädagogik. Im Wesentlichen trat nur Heinrich Abel für eine internationale Perspektive ein (vgl. Abel, 1959; Abel, 1958; Abel, 1962; Lauterbach, 1999: 135 f).

Weit bedeutsamer als diese Neugründung war für eine international ausgerichtete Berufspädagogik der Aufbruch der bundesdeutschen Außen- und Wirtschaftspolitik in die sogenannten Entwicklungsländer Afrikas, Asiens und Lateinamerikas ab den 1950er-Jahren. Parallel zum Aufbau von Facharbeiterschulen in Entwicklungsländern seit 1956 entstand ein praktisches wie wissenschaftliches Interesse an internationalen Fragen der Berufsbildungszusammenarbeit, die damals noch Berufsbildungshilfe^[1] genannt wurde (Maslankowski & Pätzold, 1986; Wissing, 1961; Greinert, Heitmann, Stockmann, & Vest, 1997).

Die neu entstehenden universitären Lehrstühle der Berufspädagogik, die seit den 1950er-Jahren nach und nach gegründet wurden, hatten primär die Aufgabe, die universitäre Ausbildung der Gewerbelehrer für die beruflichen Schulen des Dualen Ausbildungssystems in Deutschland sicherzustellen und Fragen des Zusammenhangs von Bildung, Arbeit und Beruf wissenschaftlich zu bearbeiten.

Die bundesdeutsche Berufsbildungsaktivität in Entwicklungsländern erzeugte Resonanzen in der jungen Wissenschaftsdisziplin der Berufspädagogik. Da sich in den ersten Jahrzehnten ab Mitte der 1950er-Jahre die Fachkräfte der Berufsbildungshilfe vorwiegend aus Gewerbelehrern bundesdeutscher Berufsschulen rekrutierten, reagierte die akademisch verortete Berufspädagogik darauf und bot verstärkt Themen internationaler Zusammenarbeit an.

1 Eine detaillierte Darstellung der bundesdeutschen Entwicklungshilfe, insbesondere der Berufsbildungshilfe findet sich in Wolf (2009): 28 ff.

Zudem griffen die bundesdeutschen Durchführungsorganisationen der Entwicklungshilfe wie die Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) – seit 2011 in Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) umbenannt - und ihre Vorläuferorganisationen auf wissenschaftlichen Sachverstand zur Durchführung ihrer Aufgaben zurück. Hierunter fällt z.B. die Konzepterstellung für Berufsbildungsprojekte (vgl. Wissing, 1961; Nölker & Schoenfeldt, 1979), in der Abfassung von wissenschaftlich fundierten Stellungnahmen (vgl. Groß & Zwick, 1981; Greinert et al., 1997) oder der Beauftragung mit Evaluationen bzw. internen Begutachtungen von Berufsbildungsprojekten (vgl. Stockmann, 1996).

In den 1980er- und frühen 1990er-Jahren war die international ausgerichtete Berufspädagogik an bundesdeutschen Hochschulen gut verankert. Es gelang sogar in einer heftigen emotionalen politischen Auseinandersetzung mit dem zuständigen Ministerium^[2] eine Richtungskorrektur der bundesdeutschen Berufsbildungskonzepte hin zu einer Öffnung zum informellen Sektor in Entwicklungsländern durchzusetzen (vgl. u. a. Axt, Karcher, & Schleich, 1987; Arnold, 1989; Lohmar-Kuhnle, 1991; Wolf, 2007; Wolf, 2009b: 54). Gegen Ende der 1990er-Jahre nahm das Interesse an deutschen Hochschulen sich mit Berufsbildung in Entwicklungs- und Schwellenländern zu befassen, gegenüber den 1970er- und 1980er-Jahren merklich ab, nur an wenigen Standorten blieb ein derartiger Schwerpunkt

2 Der Konflikt entzündete sich an dem Sektorkonzept zur Berufsbildungszusammenarbeit des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) von 1986, welches einem klassischen Entwicklungs- und Modernisierungsparadigma verschrieben war. Dagegen erhob sich massiver Protest seitens der berufspädagogischen Fachwelt, welche die Ausblendung der Wirklichkeit in Entwicklungsländern scharfkritisierte und eine Öffnung der Berufsbildungszusammenarbeit zu benachteiligten Gruppen, insbesondere des informellen Sektors einforderte, welches sich dann in dem Sektorpapier von 1992 wiederfinde.

erhalten^[3]. Der internationale Interessensschwerpunkt an den Universitäten verlagerte sich mit der zunehmenden Dynamik der europäischen Integration in der Berufsbildung auf den europäischen Raum. Im internationalen Raum blieben nur wenige Länder in Asien, allen voran China, aber auch Malaysia und Vietnam von größerem Interesse. Gleichzeitig wurden Ende der 1990er-Jahre die internationalen Aktivitäten der deutschen Entwicklungszusammenarbeit in der Berufsbildung durch das zuständige Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) drastisch zurück gefahren. Der Entwicklungsfokus, der bis dahin stark auf die Berufsbildungszusammenarbeit ausgerichtet war, verschob sich u. a. hin zum Themenschwerpunkt *Aufbau der Marktwirtschaft und nachhaltiger Wirtschaftsentwicklung*. Zu Beginn des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends erfolgte eine Ausrichtung an den inhaltlichen Orientierungen der internationalen Geberstrukturen wie z. B. OECD, Weltbank, Internationaler Arbeitsorganisation (ILO) u.a. (vgl. Wolf, 2007), weniger an der Vermittlung und des Transfers der Stärken der deutschen Berufsausbildung. Bei den inhaltlichen Orientierungen der internationalen Geberstrukturen spielte der Sonderfall eines spezifischen deutschsprachigen Berufsbildungswesens keine Rolle, es dominierten dort Vorstellungen einer marktförmig ausgerichteten Qualifizierung für unternehmerische Verwertungsinteressen. Durch diese Ausrichtung der deutschen Entwicklungshilfe an Konvergenz mit internationalen Organisationen kam die Berufsbildungszusammenarbeit noch weiter unter

3 Nur in Magdeburg, in Dresden, Bremen und in geringerem Maße noch in Darmstadt. An anderen bundesdeutschen Hochschulen sind vereinzelt Hochschullehrer mit diesem Themenschwerpunkt beschäftigt.

Druck, so dass ihre Bedeutung zu Beginn des neuen Jahrtausends sehr gering war. Dieser Trend änderte sich erst gegen Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts.

Unter der zweiten Regierung Merkel ab Herbst 2009 leitete die politische Ausrichtung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit eine neue Renaissance der deutschen Beschäftigung mit beruflicher Bildung im internationalen Rahmen ein. Die Stärken des deutschsprachigen Berufsbildungskonzeptes sollen auch in internationalen Wirtschaftsaktivitäten vermarktet werden. Hiervon profitieren auch akademische Einrichtungen, da sie mit Studien beauftragt werden, Mittel für vergleichende Forschungen erhalten oder vermehrt als Berater für internationale Berufsbildungsaktivitäten beauftragt werden.

Wobei von universitärer Seite der Blick weiterhin auf einen Vergleich zwischen Industrieländer bestimmt wird, wie ein Blick in das internationale Handbuch der Berufsbildungsforschung zeigt. Die Gewichte bleiben verschoben auf die vergleichende Analyse von Berufsausbildungen in Industrieländern in und außerhalb Europas und einige wenige Schwellenländer^[4] (Lauterbach et al., 2006; Rauner, 2006; Rauner & Maclean, 2008). Gegen Ende des ersten Jahrzehntes des neuen Jahrhunderts ist ein Anstieg der international vergleichenden Berufsbildungsforschung mit Entwicklungs- und Schwellenländer festzustellen (vgl. z.B. Bosch & Charest, 2010; Rauner, Wittig, Barabasch, & Deitmer, 2009; Pilz, 2012b). Es ist hierbei auffällig, dass nur wenige Lehrstühle der Berufs-

4 Im internationalen Handbuch der Berufsbildung (2006) finden sich insgesamt 43 Länderstudien, worunter nur sieben Länder aus dem Kreis der Entwicklungs- und Schwellenländer stammen.

und Wirtschaftspädagogik sich daran beteiligen. Über die Gründe hierfür können nur Mutmaßungen angestellt werden, aber eine breite Verankerung von Themenstellungen internationaler Berufspädagogik wie sie noch in den 1980er-Jahren an vielen Lehrstühlen vorhanden war, ist nicht absehbar.

2.3 Praxis und Theorie international orientierter Berufspädagogik

Die Auseinandersetzung der international vergleichenden Berufsbildungsforschung resp. der international orientierten Berufspädagogik in Deutschland mit der Berufsbildung in Entwicklungsländern war gekennzeichnet von der bereits genannten Dominanz des dualen Ausbildungssystems bundesdeutscher Provenienz. Hinzu kam noch, dass die Praxis der Berufsbildungszusammenarbeit über Jahrzehnte von Gewerbelehrern dominiert war, da diese mehrheitlich als Experten für die Projekte rekrutiert wurden (vgl. Stütze, 1988). Sie wendeten sich mit einem spezifisch gefärbten Blick der Wirklichkeit in den Entwicklungsländern zu. Ihr Blick war dadurch gefärbt, dass sie von der wahrgenommenen Wirklichkeit der bundesdeutschen Berufsschule ausgingen und diese als originäre Verkörperung des dualen Systems der deutschen Berufsausbildung universalisierten. Auf dieser epistemischen Grundlage gestalteten sie ihre Praxis in der Berufsbildungszusammenarbeit. Andere Bestandteile der Ausbildungsrealität, die integraler Bestandteil der bundesdeutschen

Dualität der Ausbildung^{5]} sind, wie z. B. die überbetriebliche Ausbildung im deutschen Handwerk oder die fachschulische Ausbildung wurden von ihnen marginalisiert.

Eine weitere Einschränkung kam noch hinzu. Nämlich, dass die Praxis der Berufsbildungshilfe auf die Facharbeiterausbildung in einigen wenigen, industrierelevanten Gewerbezweigen fokussierte. Dies waren die männlich bestimmten Ausbildungen in den Metall- und Elektroberufen, Kraftfahrzeugberufen und der Landwirtschaftstechnik (vgl. Arnold, 1985; Schleich, 1985; Schneider-Barthold, 2001). Spezifisch andere Formen von Berufsausbildungsrealität beispielsweise in vollzeitlichen Berufsfachschulen, wie sie z. B. für Frauen und Mädchen in Deutschland vorherrschend waren und sind (vgl. Krüger, 1996; Liedtke, 2007), wurden nicht gesehen. Gleiches geschah mit der Ausbildung im traditionellen Handwerk in Entwicklungsländern, die als nicht leistungsfähig, rückständig und der Tradition zugehörig aus dem Modernitätsdiskurs ausgegrenzt war.^[6] Dadurch kam es auf der praktisch empirischen Seite zu einem blinden Fleck

5 Häufig wird, auch von Experten der Berufsbildung, das Duale System der Berufsausbildung auf die betriebliche Lehre und die ergänzende Berufsschule verkürzt. Die Dualität der bundesdeutschen Berufsausbildung umfasst jedoch mehr als diese organisationslogische Betrachtung. Sie umfasst (1) eine ordnungspolitische Komponente, also die Regelwerke und Dokumente, die die Ausbildung beschreiben, (2) die institutionelle Dualität von Arbeitsgebern und Arbeitsnehmersvertretern bei der Erstellung der Ordnung der Ausbildung, wobei der Staat eine moderierende Rolle einnimmt. (3) Die organisatorische Komponente, die häufig zitierte Lernortfrage wird damit berührt, ist mit zu den Komponenten der Dualität zu zählen. (4) Die didaktische Dualität (Schütte & Deissinger, 2000: 549), dies umfasst sowohl die enge inhaltliche Verzahnung von Theorie und Praxis in den Lern-Lehr-Arrangements als auch die Verknüpfung von fallbezogenem und systematischem, fachbezogenen Lernen.

6 In der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe wurden zwar Projekte zur Förderung des Handwerkes gemacht. Diese waren aber Gewerbeförderungsprojekte und überwiegend keine Ausbildungsprojekte (vgl. Schleich, 1987).

in der Wahrnehmung von Ausbildungsrealitäten in Entwicklungsländern. Die Reduktion der Wahrnehmung wurde auch zusätzlich begünstigt durch die Organisationslogiken und die administrativen Zwänge der bundesdeutschen Entwicklungsorganisationen, bspw. der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) (zu den Logiken siehe insbesondere Hüsken, 2006: 183 ff.).

Diese Einäugigkeit der Praxis der Berufsbildungszusammenarbeit verband sich mit einer geringen Bereitschaft, theoretische Konzepte des Berufsbildungstransfers zu erarbeiten. „Die erprobte Praxis bestimmt die Programmatik“, so fasst knapp W.-D. Greinert die konzeptionelle Grundhaltung bundesdeutscher staatlicher Berufsbildungshilfe zusammen (vgl. Greinert, 1995a: 6). Seitens der international orientierten Berufspädagogik wurde sich „konstruktiv auf die gegebene Realität“ (Greinert, 1995a: 7), d. h. die staatliche Entwicklungspolitik eingelassen.

Das Theorie-Praxis-Spannungsverhältnis wurde in der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit einseitig aufgelöst, nämlich zugunsten einer instrumentellen Rolle der Theorie zur Verbesserung der vorherrschenden Praxis (vgl. Greinert, 1997a: 56 ff.). Dabei wurde jedoch versäumt, aus der Praxis heraus wiederum Theorie zu fundieren und zu einer allgemeineren Theorie des Berufsbildungstransfers zu kommen.

Damit wurde eine doppelte Beschränkung – aus blindem Fleck und reduzierter Rolle der Theorie – wirkmächtig. Es wurde von der akademisch verorteten Berufspädagogik versäumt, Theorie in eben diesem Spannungsverhältnis, unterstützt durch einen differenzsensiblen Blick auf

die Ausbildungswirklichkeit in Entwicklungsländern, weiter zu entwickeln. Es lag, und liegt, mit den einzelnen Entwicklungsprojekten in der Berufsbildung ein Fundus an empirischer Wirklichkeit vor, die sicherlich sehr geeignet wäre, eine international anschlussfähige Theorieentwicklung in der Berufsbildungskoooperation voranzubringen. Dieser Fundus an empirischer Wirklichkeit der Berufsbildungszusammenarbeit ist immer noch nicht gehoben und harrt seiner Erschließung für berufspädagogische Forschung und Theorieentwicklung.

2.4 Geringe internationale Öffnung

Auffällig ist auch die geringe Öffnung der universitären Berufspädagogik zu den Diskussionen der internationalen Wissenschaftsgemeinschaft. Dadurch kam es zu einer mangelnden Rezeption und Adaption der internationalen theoretischen Ansätze zum Educational Transfer (vgl. Holmes, 1981; Halpin & Troyna, 1995; Phillips, 1992; Beech, 2006) oder der Comparative Education (vgl. Lauterbach, 2003) in eigene theoretische Konzepte der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit. Dies mag an der oben beschriebenen Dominanz der Praxis gelegen haben, es sind jedoch noch andere Gründe dafür verantwortlich.

Einmal sind die meist englisch sprachigen Theorieansätze als nicht-relevant für die bundesdeutsche Berufsbildungshilfe eingeschätzt worden, da sie auf einer anderen Reflexionsgrundlage wie auf der Basis anderer Praxen von Ausbildung entstanden sind. Diese andere Praxis wurde als

wenig mit deutscher Ausbildungsrealität verbunden abgetan, da sie meist marktförmig organisierte Ausbildung in Form von Training-on-the-job umfasste oder rein schulisch ausgerichtet war, wie die US-amerikanische Colleagueausbildung als Form einer fachschulischen Ausbildung.

Zum weiteren kommt unter wissenschaftssoziologischer Sichtweise eine Besonderheit der disziplinären Entwicklung der Berufspädagogik zum Tragen. Es hat sich nur an deutschsprachigen Universitäten die Wissenschaftsdisziplin der Berufspädagogik herausgebildet, die sich um den Bereich der Reproduktion des nicht-akademischen gesellschaftlichen Erwerbsvermögens kümmert und das dafür notwendige akademisch geschulte Fachpersonal, die Berufsschullehrkräfte, qualifiziert. In anderen Industrieländern wird dieser Bereich viel stärker von Bildungsökonominnen und Soziologinnen abgedeckt, oder von den Lehrstühlen der Erziehungswissenschaft oder der allgemeinen Lehrerbildung bearbeitet.

Insgesamt ist es nachvollziehbar, dass der Gegenstandsbereich der international orientierten Berufspädagogik im engeren nationalen Rahmen verhaftet blieb und sich um die zentrale soziale Kategorie des Berufes gruppiert, die es in dieser besonderen Form nur in wenigen Ländern dieser Erde gibt (vgl. Beck, Brater, & Daheim, 1980; Kurtz, 2001; Greinert, 2006; Clement, 1999). Dies lag m. E. an (1) der alleinigen Ausrichtung auf die bundesdeutsche staatliche Berufsbildungshilfe und dem damit (2) einhergehenden Primat der Praxis, die von dem Übergewicht des deutschen Dualen Ausbildungssystems bestimmt war (vgl. Greinert, 1995 a). (3) Die universitär verortete Berufspädagogik ist eine sehr junge Wissenschaftsdisziplin, die sich in den Tagen ihrer akademischen

Konstituierung um den Gegenstandsbereich des Berufes und die dort aufgeworfenen Fragen des Zusammenhangs von Bildung und Arbeit aufbaute. Die Fragen, die sich aus der Einbezogenheit in die bundesdeutsche Berufsbildungshilfe für die Disziplin stellten, waren Neuland und durch die Kernkategorie der Disziplin, den Beruf, nicht entschlüsselbar. (4) Das Kerngeschäft der akademischen Berufspädagogik war und ist die Ausbildung des Lehrpersonals der beruflichen Schulen. Dieser Umstand machte eine Ausrichtung auf den Beruf und die Wirklichkeit der deutschen dualen Berufsausbildung, insbesondere die starke Orientierung auf dessen schulischen Teilaspekt plausibel und wenig irritationsanfällig. (5) Die internen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Reflexionen der Berufspädagogik fokussierten sich demzufolge im weiteren Verlauf der akademischen Konsolidierung stark auf die Kategorie Beruf, insbesondere in der besonderen institutionellen Ordnung des Dualen Systems der deutschen Berufsausbildung (u.a. vgl. Greinert, 2006; Bank, 2009; Lempert, 2007). (6) Eine methodologische Öffnung der Berufspädagogik, weg von der Fixierung auf das duale Ausbildungssystem erfolgte erst im Rahmen der berufsbildungspolitischen Konvergenzbemühungen der Europäischen Union ab Mitte der 1990er-Jahre. Diese Öffnung war jedoch durch die zentrale Kategorie des Berufes präformiert, eine Offenheit im Sinne einer Wahrnehmung der Vielfalt des Feldes der Erwerbsqualifizierung mit den Methoden interpretativer Sozialforschung lässt noch auf sich warten.

Durch die Enge wurde der Blick verstellt, andere Formen der Reproduktion des gesellschaftlichen Erwerbsvermögens gleichberechtigt zur Kenntnis zu nehmen, wie es grundsätzlich bei der Begegnung mit anderen Formen der Ausbildung in Entwicklungsländern möglich gewesen wäre,

jedoch nicht getan wurde. Es bleibt festzuhalten, dass eine fruchtbare Theorieentwicklung, die durch die Konfrontation mit einem *Anderen der Berufsausbildung* angeregt hätte sein können, versäumt wurde. Dieses Andere bietet die Möglichkeit, durch die wahrgenommene Unklarheit der Verhältnisse vor Ort im Vergleich zu den bekannten Verhältnissen zu Hause, die für einen Forschungsprozess notwendigen Irritationen auszulösen (zur befördernden Rolle von Irritationen, Unklarheit und Unschärfe im Forschungsprozess siehe Dewey, 2004).

2.5 Eine notwendige theoretische Öffnung

Das Potential einer Theorieentwicklung, die auf den Erfahrungen internationaler bundesdeutscher Berufsbildungsprojekte und der dort gegebenen Evidenzen basiert, ist erheblich. Sie kann eine international anschlussfähige Berufsbildungsforschung jenseits des regional begrenzten Berufskonzepts hin zu einer *Bildung für den Erwerb* formulieren (vgl. Kraus, 2007; Gonon, Kraus, Oelkers, & Stolz, 2008), und ist in der Lage die deutsche Berufsbildungsforschung im internationalen Maßstab zu öffnen. Für eine moderne und international anschlussfähige Berufspädagogik ist die Frage, *Wie kommt die Bildung in die Arbeit*, von zentraler Bedeutung, insbesondere mit Blick auf eine Pädagogik für den Erwerb in Entwicklungs- und Schwellenländern, wo überwiegend utilitaristisch verkürzte unternehmensbezogene Qualifizierungskonzepte realisiert werden. Hier hat die deutsche Berufspädagogik für die internationale Debatte wichtige Beiträge zu leisten. Der Konnex von Arbeit und Bildung

ist für die Disziplin konstitutiv, eine moderne Version der etablierten Berufsbildungstheorie (z. B. Blankertz, 1985) liegt jedoch nicht vor. Für die besondere Form der Berufsausbildung in Deutschland ist vieles über diesen Zusammenhang bekannt (vgl. Kutscha, 2011; Lempert, 2009), für andere Organisationsformen der Erzeugung des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens eben nicht.

2.5.1 Methodologische Reflexivität

Die hier eingeforderte theoretische Öffnung hat mit dem Mangel an methodologischer Reflexivität der noch jungen Wissenschaftsdisziplin Berufspädagogik zu kämpfen. Die Problematik der Erzeugung der erforschten Wirklichkeit durch das Vorgehen des Forschers selbst, der sich der sozialen Welt mit einem vorgefertigten Konzept nähert und damit nur das erkennen kann, was er vorher schon wusste, ist in den Sozialwissenschaften seit langem bekannt (vgl. Bourdieu, 2009). Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine theoriegeleitete Vorstrukturierung des Feldes der Untersuchung zu unterbleiben hat, sondern vielmehr, dass die wirkenden Präformierungen transparent zu machen sind und im prozessualen Forschungsvorgehen auch immer wieder hinterfragt werden müssen (erhellende Anmerkungen zum Vorgehen bei einem so gestalteten Forschungsprozess finden sich in Froschauer & Lueger, 2009: 22 ff.). Dies gilt umso deutlicher, je unbekannter das Feld ist, oder wenn es durch machtbesetzte gesellschaftliche Diskurse bereits vorgestaltet ist, wie wir es

häufig bspw. in der Auseinandersetzung um Kultur oder Migration erleben (vgl. Mecheril, 2002).

Für die international ausgerichtete Berufspädagogik ist es insbesondere bei der Beschäftigung mit den anderen Formen der Erwerbsqualifizierung angebracht, diese methodologischen Prämissen zu beherzigen. Die aufgefundene Wirklichkeit, die sich uns in Form der wahrgenommenen sozialen Welt präsentiert, die ihrerseits in Form von sozialen Daten, also Empirie festgestellt wird, muss methodisch strukturiert und von anderen nachvollziehbar, interpretiert und schrittweise entschlüsselt werden (vgl. Atteslander et al., 2010). Die weiter oben skizzierte und hier eingeforderte methodologische Offenheit erfordert, „[...] dass Empirie nicht der Status einer Überprüfung von Vorab-Gewusstem zukommt, sondern dass sie ein Material zur Verfügung stellt, an dem Theorien und Begrifflichkeiten zunächst erst gebildet werden. Dieser Prozess der Generierung von begrifflich gefassten Einsichten kann als Wechselspiel zwischen Hintergrundwissen des Forschers, den empirischen Daten, der von im empirisch-theoretischen Prozess der Analyse entstehenden Einsichten angeleiteten, punktuellen Aneignung und Vertiefung theoretischen Wissens und der Analyse weiterer sich im Prozess der Begriffskonstruktion anbietender empirischer Materialien beschrieben werden. Insgesamt handelt es sich bei der hier bedeutsamen Bildung einer theoretischen Begrifflichkeit um ein empirisch-theoretisches Vorgehen, ein Vorgehen, in dem sich empirische Ergebnisse und theoretische Einsichten wechselseitig konstituieren, weil theoretisches Wissen benutzt wird, empirische Daten auszulegen und die Auslegung zu theoretischem Wissen führt, das wiederum der Auslegung von Daten dient.“ (Mecheril, 2002: 106).

Die erarbeiteten Erträge einer international ausgerichteten Berufspädagogik wie sie gegen Ende des letzten Jahrhunderts in einer idealtypischen Strukturierung von Regelungsmustern der Organisation der Berufsbildung als Markt-, Traditions- bzw. Staats-geleitet vorliegen (vgl. Greinert, 1988; Greinert, 1995b), werden bisher nicht genutzt, um die Aktivitäten der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern zu orientieren oder theoretisch weiter zu entwickeln. Auch die Alternativangebote einer systematisierenden Ordnung der Vielfalt der Berufsausbildung wie die von T. Deissinger vorgestellten funktionsorientierten, berufsorientierten und wissenschaftsorientierten Idealtypen von Qualifizierungsstilen (vgl. Deissinger, 1995; Schütte & Deissinger, 2000) haben keine tiefere Betrachtung von Entwicklungsländern nach sich gezogen. Gleiches gilt auch für Angebote aus der Soziologie zur Erschließung der Vielfalt der vorhandenen Erwerbsqualifizierung in Entwicklungs- und Schwellenländern. Bei diesem Angebot wird ein Konzept vorgestellt, die individuellen Erwerbsverläufe strukturiert durch soziale Institutionen des Marktes, des Betriebes, des Berufes und des Clans zu analysieren (vgl. Pries, 1998). Aufgrund der unübersichtlichen Situation realer Berufsausbildung in Entwicklungs- und Schwellenländern, wird auf eine Systematisierung oder gar ein theoriegeleitetes Verstehen fremder Erwerbsqualifizierungen verzichtet. Die Situation in Entwicklungsländern zeichnet die sich dadurch aus, dass „eine Politik der Stärkung der beruflichen Bildung betrieben (wird), die auf ‚Systemveränderung von oben‘ setzt. Dabei werden zwei verschiedene Wege eingeschlagen: In einzelnen Ländern handelt es sich um eine dezidierte Orientierung am dualen Ausbildungsstrukturmodell (so beispielsweise im Rahmen der sogenannten Mubarak-Kohl-Initiative in

Ägypten), während andere Länder einen ‚kompetenzorientierten‘ Ansatz (competency-based education and training) umzusetzen versuchen. In den meisten Fällen ist jedoch von Mischstrukturen auszugehen, in denen sich gleichsam ein deutscher und ein angelsächsischer Ansatz in mehr oder weniger fruchtbaren Konkurrenz zueinander befinden (so beispielsweise auf den Philippinen oder in Indonesien) oder auch der Spagat zwischen einer Orientierung am dualen System und am japanischen Modell (so beispielsweise in Korea) versucht wird.“ (Deissinger, 2003: 43).

Die fehlende theoretische Durchdringung führt in der Praxis dazu, dass trotz nachgewiesener Unmöglichkeit das Duale Ausbildungskonzept und seine institutionelle Ordnung in andere Länder zu transferieren, dieses „nach wie vor ein Schwerpunkt in der deutschen Berufsbildungsentwicklungszusammenarbeit“ ist (Deissinger, 2003: 47), wobei seitens der deutschen staatlichen Entwicklungsorganisationen auf der Systemebene der Berufsbildung der jeweiligen Entwicklungs- und Schwellenländer interveniert wird. Wobei, nach Sichtung der veröffentlichten Literatur, die Frage, wie der Prozess des Transfers von Berufsbildungselementen von einem Land in ein anderes abläuft, für die deutsche Entwicklungshilfe nicht thematisiert wird. Genauso wenig wie die Frage nach den Kontextbedingungen eines Transfers, also die Frage danach, in welchen sozialen Rahmen die transferierten Elemente der fremden Berufsausbildung eingebunden werden müssen, damit sie erfolgreich adaptiert werden können, nicht gestellt, geschweige denn Theorie geleitet, beantwortet werden.

Die hier skizzierte theoretische Öffnung setzt ein interpretatorisches Verstehen fremder Ordnungen der Erwerbsqualifizierung voraus. Um dieses Verstehen zu leisten, bedarf es auch des erprobten Werkzeuges des Vergleiches. Um sich nicht in den Fallstricken der oben angedeuteten mangelnden methodologischen Reflexivität beim Nutzen des Vergleichswerkzeuges zu verheddern, ist es nötig, sich in kritischer Perspektive der Nutzung des Vergleiches in der Berufspädagogik zu zuwenden.

2.5.2 Probleme des Vergleiches

Der Vergleich hat wie zu eingangs ja bereits angedeutet in der Beschäftigung mit Bildungssystemen eine lange Tradition und stellt ein etabliertes Vorgehen der Sozialwissenschaften dar. Bereits Emile Durkheim beschied dem Vergleich eine hohe Weihe, indem er ihn als originär soziologisches Vorgehen bewertete (vgl. Schriewer, 1987).^[7] Auch in der Erziehungswissenschaft hat sich der Vergleich breit etabliert. Jürgen Schriewer spricht von einem weiten Feld ausdifferenzierter Semantiken unter dem Dach der vergleichenden Erziehungswissenschaft, die bei genauem Hinsehen wenig miteinander gemeinsam haben, außer dem gemeinsamen Interesse an Erziehungsfragen (Schriewer, 1987: 643 f.).

7 »La sociologie comparée n'est pas une branche particulière de la sociologie; c'est la sociologie elle-même, en tant qu'elle cesse d'être purement descriptive et aspire à rendre compte des faits« (Die vergleichende Sozialwissenschaft ist kein eigenständiger Bereich der Sozialwissenschaft ; sie ist die Sozialwissenschaft selbst, soweit sie es vermeidet nur beschreibend zu sein und sich bemüht den sozialen Dingen Rechnung zu tragen, Übers. SW) Zitat aus Schriewer, 1987: 629.

In den Handbüchern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden als dominierende Funktionen des Vergleiches von Berufsbildungssystemen vier Bereiche unterschieden: (1) die Suche nach dem Besonderen in der spezifischen Ausprägung der fremden Berufsbildung (idiografische Funktion), (2) oder die Suche nach einem besseren Modell in einer anderen Ordnung der Berufsbildung (melioristische Funktion). (3) Die Suche nach universellen Trends in der Weiterentwicklung der verschiedenen Berufsausbildungen und ihrer universellen Gesetzmäßigkeiten (nomothetische Funktion) und (4) die Nutzung des Vergleiches zur Kontrastierung an der fremden Ausprägung von Berufsausbildung, wodurch Forschungsfragen geschärft und Hypothesen überprüft werden können (experimentelle Funktion). Die experimentelle Funktion wird häufig eingesetzt, um Universalismen der Berufsausbildung zu entdecken (vgl. Pilz, 2012a; Mitter, 1999: 15).

Bei der Frage der Vergleichbarkeit völlig unterschiedlicher Ausprägungen der Organisation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens stellen sich große methodologische Schwierigkeiten ein. Einerseits ist die Frage der neutralen, dritten Vergleichsgröße, die zur Referenz der vergleichenden Untersuchung gemacht wird, ein erkenntnistheoretisches Problem. Wie komme ich zu meiner „neutralen“ Vergleichsgröße, ohne in die Fallen des Eurozentrismus, der Wissenschaftshegemonie und der Wir-Andere-Dichotomie zu treten (vgl. Grosfoguel, 2010; Hall, 1994; Matthes, 1992; Maurice, 1991).

Im klassischen Sinn akzeptiert die vergleichende internationale Berufsbildungsforschung den Vergleich nur, wenn das „neutrale

gemeinsame Dritte“ – tertium comparationis – als Bezugspunkt zu Grunde gelegt ist. Die Gefahr, die von der Konstruktion einer scheinbar neutralen Größe ausgeht, besteht nun darin, dass die Neutralität häufig nicht gegeben ist, sondern die neutrale Vergleichsgröße ihrerseits bereits eine wissenssoziologische Konstruktion darstellt, die hegemoniale epistemische Wissenschaftssysteme begünstigt (vgl. Grosfoguel, 2008). So hat die unreflektierte Verwendung des scheinbar neutralen Begriffs „Entwicklung“ und die mit ihm zwingend verbundene Ausbildung differenzierter sozialer Strukturen in vielen vergleichenden Studien zur Ausformulierung sozialwissenschaftlicher Artefakte geführt (vgl. Tenbruck, 1992). So wurde die Stufe der Modernisierung z.B. an dem Maße gemessen, in wie weit eine Gesellschaft rational bürokratische Formen der Erwerbsqualifizierung durchgeführt hat und den traditionellen Ausbildungssektor zurück drängte oder, aktueller, wie stark der Anteil an Hochschulabsolventen ist.

Die Erzeugung sozialwissenschaftlicher Artefakte kann m. E. nur vermieden werden, wenn eine Analyse „mit dem größtmöglichen Respekt vor den in jedem Land verwendeten Begrifflichkeiten“ geschieht. So kann der deutsche Meister in der Produktion nicht leichtfertig mit dem französischen Contremaître oder mit dem englischen Foreman verglichen werden. Ein Punk-zu-Punkt-Vergleich einzelner herausgehobener Erscheinungen oder isolierter Indikatoren sollte gegenüber dem Vergleich der „Gesamtheit der Phänomene“ zurückgestellt sein (vgl. Maurice, 1991, S. 88).

Hier tritt nun allerdings das Paradox des klassischen Vergleiches hervor, nämlich etwas vergleichen zu wollen, welches sich aufgrund der

gesellschaftlichen Besonderheiten jedem universalisierenden Vergleich entzieht. Die Vermeidung des Vergleichsparadoxes setzt ein Design voraus, welches auf vorschnelle Operationalisierungen^[8] verzichtet. Insbesondere verbieten sich dann eindimensionale Betrachtungen, die durch universalisierte Indikatorensysteme mit präjudizierten Mess-Kategorien und Variablen, die auf der Generalisierung von Vergleichsgrößen beruhen, vorgehen. Diese verstellen den klaren Blick. Damit sind dann zwar kostengünstige quantitative Untersuchungen durchführbar. Ihr Ertrag ist jedoch, bei Berücksichtigung der skizzierten Probleme des Vergleiches, nur eingeschränkt.

Die Ordnung, die sich eine Gesellschaft gibt, um das Problem zu lösen, welches sich ihr stellt, weil sie das gesellschaftliche Arbeitsvermögen reproduzieren muss, ist immer mit anderen Bereichen dieser Gesellschaft in enger Wechselbeziehung verbunden. Ein analytisches Vorgehen, welches diese Wechselbeziehungen ausblendet, greift zu kurz. Die Wechselverhältnisse werden bei einem derart reduktionistischen Vorgehen entweder ganz ausgeblendet, als allgemeiner analytischer Rahmen zumindest erwähnt oder verschwommen als kultureller Kontext konzeptualisiert. Die Besonderheiten der je spezifischen Erwerbsqualifizierung und die Fragen, die sich einer Bildung für den Erwerb stellen, sind dann nicht zu finden. Die Ergebnisse vergleichender Berufspädagogik sind viel stärker auf

8 Paul Mecheril hat im Zusammenhang mit Forschungsfragen interkultureller Pädagogik auf die Problematik der Erzeugung gesellschaftlicher Artefakte durch die vorschnelle Universalisierung von Begriffen und Kategorien hingewiesen und darauf gedrängt mit offenen Forschungsdesigns sich den Gegenstandsbereichen zu nähern. Diese gilt umso mehr, wenn wir es mit einem diskursiv umkämpften und politisch kontroversen Feld, wie z.B. des Zusammenhangs von Migration und Bildung zu tun haben (vgl. Mecheril, 2002).

die untersuchte Gesellschaft zurück zu beziehen als dieses in der Mehrheit bisher geschieht. Damit werden dann die von Vergleichsuntersuchungen in der Berufsbildung festgestellten universalen Entwicklungstrends, wie bspw. die Tertiarisierung der Berufsausbildung auf die Füße gestellt, und können der vorhandenen Realität besser angemessen beurteilt werden. Die Tendenz zur Tertiarisierung der Berufsausbildung, d. h. die zunehmende Verlagerung von Berufsausbildungen in akademische Lehreinrichtungen, kann ja auch so gesehen werden, dass ihre zunehmende Tendenz ja zu einem großen Teil den Aktivitäten internationaler Entwicklungsagenturen wie Weltbank und OECD geschuldet ist, die als interessensgeleitete Treiber und soziale Agenten eben dieser Entwicklung agieren. Darüber hinaus befriedigt die Akademisierung der Berufsausbildung das Bedürfnis nach akademischer Bildung für die nachwachsende Generation, wie es sich insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern artikuliert. Bevor Entwicklungstendenzen durch wissenschaftliche Studien universalisiert werden, sollte, so das Plädoyer hier, genauer und vor allem, mit einem mehrdimensionalen Design in kritisch-reflektierter Haltung untersucht werden.

Wenn man dieses Vorgenannte ernst nimmt, kann sich der Vergleich nur auf funktionale Gesamtheiten beziehen, die mehrperspektivisch untersucht werden (vgl. Schaack, 1997). Es bietet sich ein Mehr-Ebenen-Vergleich oder ein Mehr-Dimensionen-Vergleich an. Der Mehr-Ebenen-Vergleich meint, dass „[...] die Relationen zwischen strukturellen Sachverhalten der Bildungswirklichkeit und einer „Umwelt“ (bspw. Wirtschaftssystem und Bildungssystem) erschlossen und analysiert (werden).“ Beim Mehr-Dimensionen-Vergleich „[...] werden strukturelle Sachverhalte der

Bildungswirklichkeit unter Bezug auf unterschiedliche Handlungsfelder in den Blick genommen und relationiert (bspw. die didaktische Ausrichtung der beruflichen Bildung in ihrer Relation zu den Institutionen und Organisationsformen beruflicher Bildung).“ (Schütte & Deissinger, 2000: 542 f.) Der Ansatz der idealtypischen Qualifizierungsstile stellt das bekannteste und ein weitentwickeltes Konzept dieser Vergleichsrichtung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar (vgl. Deissinger, 1995; Deissinger, 2008; Schütte & Deissinger, 2000).

Bei der Nutzung der verschiedenen mehrperspektivischen Herangehensweisen dient der Vergleich dem Verständnis der Mechanismen und zum Erkennen struktureller Wechselbeziehungsverhältnisse. Diese Wechselbeziehungen oder Interrelationen können mit dem Ansatz von N. Elias verstanden werden (vgl. Elias, 1970: 139 ff.). Sie können aufgefasst werden ähnlich wie Figurationen. Figurationen sind zu verstehen als Verflechtungszusammenhang, als strukturierte, mit Machtungleichgewichten versehene wechselseitige Beeinflussung von Menschengruppen, Gemeinschaften. Das Bild ist übertragbar auf soziale Struktureinheiten wie die Berufsausbildung oder der Arbeitsmarkt. Diese sind zwar auf einer anderen sozialen Ebene als Gemeinschaften wirksam, die eher auf unteren, direkt miteinander im Austausch stehenden Bereichen wirken. Die Wirkung der Struktureinheiten konstituiert sich sehr stark durch das Handeln sozialer Akteure, so dass die Annahme einer Analogie von Figurationen sozialer Akteure zu Figurationen sozialer Strukturelemente akzeptabel ist. Im Zusammenhang mit dem Bildungssystem sind zentrale soziale Akteure Familien, Jugendliche, Schüler und Schülerinnen. Ihre Aspirationen haben einen großen Einfluss auf Bildungsentscheidungen

und Bildungsdynamiken und auf die Performanz von Strukturelementen der Bildung wie z. B. die allgemeinbildenden Schulen oder den beruflichen Schulen. Eine empirisch fundierte Forschung zu diesem Gedankengang steht jedoch noch aus. Unter einer systemtheoretischen Perspektive ließe sich von Kopplungen zwischen der Berufsbildung und anderen sozialen Teilsystemen sprechen, die z. B. in Deutschland über die soziale Form des Berufes miteinander verknüpft sind (vgl. Kurtz, 2005).

Durch den Blick *nach* außen in eine fremde Ordnung der Erwerbsqualifizierung wird auch der Blick *von* außen, auf die eigene Ordnung, ermöglicht. Dies kann in expliziter Absicht geschehen, indem das eigene Bildungssystem mit einem anderen verglichen wird, oder bei der Betrachtung nur eines anderen Landes kann ein impliziter Vergleich vorgenommen werden. Ein impliziter Vergleich meint klassischerweise, dass eine Vergleichsuntersuchung sich immer auch auf den epistemologischen Hintergrund desjenigen bezieht, der den Vergleich durchführt (vgl. Froese, 1983). Dieser speist sich sehr stark aus seinem Wissen über das eigene Bildungssystem, so dass ein Vergleich, der von einem Japaner durchgeführt wird, sich von dem eines Engländers vermutlich sehr unterscheiden wird. (vgl. Lauterbach, 1999: 154). In dem hier von mir benutzten Sinn geht ein impliziter Vergleich über dieses Verständnis hinaus und versteht sich als einen Vergleich, der die eigene Gesellschaft nicht nur als epistemologischen Hintergrund in die Untersuchung einführt, sondern die eigene soziale Ordnung über die Betrachtung einer fremden Ordnung bspw. in einer Mono-Studie einem Vergleich unterzieht. Die eigene Ordnung ist immer die Reflexionsfolie, auch wenn die vorgenommene Studie diese nicht explizit zum Gegenstand

der vorgenommenen Betrachtung macht. Darüber hinaus wächst durch den Blick von außen, als Nebeneffekt, das Verständnis der eigenen Ordnung des Berufsbildungssystem.

Insbesondere mehrperspektivische Vergleiche eignen sich für diese impliziten Vergleiche, da die strukturellen Wechselbeziehungen von Berufsbildung mit anderen gesellschaftlichen Bereichen in den Blick genommen werden. Wichtige gesellschaftliche Bereiche, mit denen das Berufsbildungssystem in Interrelation steht, sind das allgemeine Bildungswesen eines Landes und das Feld der Erwerbstätigkeit. Sie bilden die primären Referenzsysteme der Berufsbildung eines jeweiligen Landes (vgl. hierzu auch: Wolf, 2003b: 35 ff.; Bosch & Charest, 2010).

Dies steht im Gegensatz zu den etablierten Positionen der vergleichenden Berufsbildungsforschung, wie sie bspw. im internationalen Handbuch der Berufsbildung formuliert sind (vgl. Lauterbach et al., 2006; Lauterbach, 2008). Bei einem derartigen Vergleich ist immer eine explizite Vergleichsgröße erforderlich. Die mehrperspektivischen Vergleiche gehen den anderen Weg, wie er oben angedeutet ist. Damit haben sie bessere Möglichkeiten, mit den Problemen und Paradoxien des Vergleiches umzugehen. Sie lassen auch eine stärkere reflexive Offenheit bei der Konzipierung von Forschungsdesigns und Erkenntniszugängen zu, als dies beim klassischen Vergleich der Fall ist. Die so gearteten Vergleiche dienen auch der besseren Informationsvermittlung in den heimischen Gesellschaften über fremde Berufsbildungsstrukturen und die Verflechtungen.

Die deutsche international orientierte Berufspädagogik hat die skizzierten Problemlagen des Vergleiches meist dahingehend gelöst, dass sie die oben erwähnten, universalisierenden Funktionen des Vergleichs in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses rückte. Schütte und Deissinger (2000) stellen in ihrer Systematisierung heraus, dass mehrheitlich deskriptiv angelegte Länderstudien in Form von Mono-Studien, die sich nur um die Beschreibung eines einzelnen Landes bemühen, veröffentlicht wurden. Darüber hinaus wurde beim Vergleich, der in komparativer Absicht zwischen verschiedenen Ländern durchgeführt wurde, meist eine strukturfunktionalistische Sichtweise auf Berufsbildung eingenommen. Diese bot die Sicherheit sich an der hegemonialen Wissenschaftsperspektive des Strukturfunktionalismus im Gefolge von T. Parsons anzulehnen und damit das unsichere Terrain begehbarer zu machen. Dabei wurde die institutionelle Ordnung und die politischen, weniger die gesellschaftlichen Interrelationen in den Vergleich einbezogen. Wobei im Unterschied zu den rigiden strukturfunktionalistischen Betrachtungen in manchen der betreffenden Studien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ideen- und sozialgeschichtliche Ansätze prominent einbezogen waren (Schnarr, Yang, & Gleißner, 2008; Zlatkin-Troitschanskaia, Preuße, & Förster, 2009; Deissinger, 1994; Deissinger, 1995; Deissinger, 2008; Powell, Solga, 2008; Gonon, 1998; Greinert, 1988; Greinert, 1995b; Greinert, 2005; Georg, 2006a; Georg, 1997a; Georg, 1994). Bei Greinert und Georg kamen noch kulturwissenschaftliche Perspektiven hinzu, die, anders als beim Strukturfunktionalismus, eine eigene und keine untergeordnete Rolle bei der Ausprägung von Berufsbildung bzw. Erwerbsqualifizierung spielen.

Ein weiterer, gängiger Ansatz, die Probleme der Vergleichbarkeit zu lösen, ist sich auf eine forschungspraktische Ebene zurück zu ziehen und Methoden und Messverfahren zu entwickeln, die den Vergleich leisten können. Dies geschieht einerseits aktuell sehr ambitioniert auf der Ebene eines europäischen „Berufsbildungs-Pisa“, bei dem verschiedene, auch konkurrierende Forschergruppen versuchen, die sehr heterogene europäische Berufsbildungslandschaft mit einem quantitativen Messverfahren abzubilden und europäische Kompetenzstandards und Vergleichbarkeit empirisch abzusichern (vgl. Grollmann & Hoppe, 2010; Lauterbach & Mitter, 1998; Rauner, Heinemann, Maurer, Ji, & Zhao, 2011; Baethge & Arends, 2008).

Schütte und Deissinger (2000) stellen eine Marginalisierung berufs- und wirtschaftspädagogischer Fragestellungen in der internationalen wie interdisziplinären Bearbeitung der Frage nach Arbeit und Bildung fest, da in dem weiten Feld, wie bereits zu Beginn in Bezug auf J. Schriever ausgeführt wurde, mit sehr unterschiedlicher Methodologie, Fragestellungen und Forschungspraxen gearbeitet wird. Dabei kommt für die Berufspädagogik noch hinzu, dass es diese Wissenschaftsdisziplin außerhalb des deutschsprachigen Raums nicht gibt, gleichzeitig ein international anschlussfähiges Forschungsprofil sich nur mühsam entwickelt und erst in Andeutungen sich abzeichnet (vgl. insbesondere die international ausgerichteten Sammelbände und Lexika, die unter Federführung deutschsprachiger Kolleginnen und Kollegen herausgegeben werden: z.B. Rauner & Maclean, 2008; Rauner, Smith, Hauschildt & Zelloth, 2009; Bosch & Charest, 2010). Die Selbstverständigung und damit einhergehend, die Schärfung der Methodologie für vergleichende

Forschung und die Entwicklung einer meta-theoretischen Konzeptionierung gehört mit zu dieser angedeuteten, noch ausstehenden internationalen Anschlussfähigkeit.

2.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die international ausgerichtete bundesdeutsche Berufspädagogik orientierte sich in ihrer kurzen Geschichte der akademischen Etablierung über lange Jahre sehr stark an den Aktivitäten der staatlichen deutschen Berufsbildungshilfe mit Entwicklungsländern. Diese enge Ankopplung an die deutsche Entwicklungshilfe hatte weitreichende Konsequenzen.

(1) Der Berufsbildungstransfers mit Entwicklungsländern und die dabei auftretenden besonderen Probleme wurden aus einer stark von den nationalen Besonderheiten des deutschen Berufsbildungssystems bestimmten Perspektive aus betrachtet. Dies bedeutete, dass eine einseitige Ausrichtung auf den Transfer von Teilbereichen des dualen Ausbildungssystems forciert wurde. „Die [...] Fortentwicklung der Durchführungspraxis von Berufsbildungspraxis konnte bislang eine Grenze nicht überschreiten: die enge Bindung an Strukturen und Funktionsmechanismen des deutschen (dualen) Ausbildungssystems.“ (Greinert, 1995a: 7).

(2) Seitens der universitären Akteure der Berufspädagogik wurde die Theorie auf eine untergeordnete Rolle gegenüber der Praxis der

bundesdeutschen Berufsbildungshilfe reduziert. Eine eigenständige Theorieentwicklung des Berufsbildungstransfers fand nicht statt.

(3) Die internationalen Debatten und ihre Erkenntnisse wurden von der bundesdeutschen international ausgerichteten Berufspädagogik wenig zur Kenntnis genommen (vgl. Lauterbach, 2003). Die international orientierte Berufspädagogik blieb ihrer zentralen Kategorie des Berufes verhaftet, eine kritisch produktive Auseinandersetzung mit anderen, international erfolgreichen Ansätzen in der Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern, vor allem aus den USA, Großbritannien und Skandinavien (vgl. Schaack, 1997) blieb aus. Damit unterblieb seitens der Wissenschaftsdisziplin Berufspädagogik auch eine eigenständige Positionierung gegenüber erfolgreichen alternativen didaktisch-methodischen Konzepten aus den USA, Australien und der Internationalen Arbeitsorganisation^{9]}. Eine Öffnung zu einer stärkeren internationalen Ausrichtung erfolgte nur im Rahmen der europäischen Konvergenzbemühungen in der Berufsausbildung seit Ende der 1990er-Jahre.

(4) Eine theoretische wie methodologische Öffnung der international ausgerichteten Berufspädagogik steht noch aus. Die gemachten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern können

9 Damit sind die Konzepte MES (Modular Employable Skills) der Internationalen Arbeitsorganisation und das Konzept CBT und DACUM (Competence Based Training und Develop a Curriculum) gemeint. Letzteres Konzept ist in der Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern sehr erfolgreich vermarktet und dominiert den internationalen Berufsbildungsmarkt. Auseinandersetzungen mit den Konzepten finden sich nur bei: (Clement, 2003; Greinert, 2000: 128 ff.; Greinert, 1997c: 69 ff.; Tippelt, 2010: 260 ff.)

eine international anschlussfähige Entwicklung der bundesdeutschen Berufspädagogik unterstützen. Eine evidenzbasierte Auseinandersetzung mit der vorhandenen Praxis der Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern kann die Theorieentwicklung voranbringen. Unter dieser Perspektive liegen viele Forschungsfragen offen und ungelöst vor. Dies sind einerseits Fragestellungen, die sich direkt auf die internationale Zusammenarbeit beziehen, so z.B. die Frage, wie ist der erfolgreiche Transfer von Berufsbildung in Entwicklungs- und Schwellenländer zu bewerkstelligen und welche Rahmenbedingungen sind dabei zu beachten? Oder die Frage, wie ist ein Mehr-Ebene-Vergleich zu Verstehen fremder Ordnungen der Erwerbsqualifizierung anzulegen, damit man nicht die Fallen einer reduzierenden eurozentristischen Sichtweise gerät. Andere Fragen wirken in das Selbstverständnis der Wissenschaftsdisziplin Berufspädagogik zurück. Wie kann eine *Bildung für den Erwerb* aussehen und konzipiert sein, die sich nicht auf die Kategorie Beruf und die duale Ausbildung begrenzt, sondern andere Formen der Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens mit in den Blick aufnimmt? Die Beantwortung dieser Fragen kann durch die Aufbereitung der Erfahrungen aus der jahrzehntelangen internationalen Zusammenarbeit in der Berufsbildung vorgebracht werden. Gleiches gilt auch für die aktuelle Zusammenarbeit in der Berufsbildung mit Entwicklungs- und Schwellenländern. Dadurch kann gleichzeitig ein Blick von außen auf das Eigene, auf die besondere Verfasstheit der Berufsausbildung in Deutschland möglich werden. Neue Sichtweisen und Erkenntniszugänge eröffnen sich durch diese eingenommene Außenperspektive.

3. Beiträge zur Berufspädagogik in internationaler Perspektive

Meine hier vorgestellten Aufsätze zeigen erste Resultate für die gerade angeschnittenen Themenstellungen einer international ausgerichteten Berufspädagogik. Durch meine Veröffentlichungen, welche Grundlage dieser Habilitationsschrift sind, werden verschiedene Facetten international ausgerichteter Berufspädagogik angesprochen.

(1) Es handelt sich um die analytische Betrachtung der fremden Art und Weise, wie die Reproduktion der gesellschaftlichen Arbeitskraft unterhalb der akademischen Ebene organisiert wird. Diese implizite Vergleichsuntersuchung stellt das kubanische System der Berufsausbildung vor und nutzt dabei einen Mehr-Ebenen-Ansatz zur Untersuchung.

(2) Eine Reihe von Veröffentlichungen konzentrieren sich auf die Entwicklung eines theoretischen Rahmens des Berufsbildungstransfers aus Deutschland in Richtung von Entwicklungs- und Schwellenländer. Die Erfahrungen aus der Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländer stellen dabei die empirische Basis dar. Ein bisher nicht rezipiertes englisch-sprachiges Konzept der Prozessmodellierung des Ausleihens von Bildung wird auf die Erfahrungen angewendet und erprobt. Darüber hinaus wird das Konzept einer berufspädagogisch konnotierten Arbeitskultur eingeführt. Damit ist es möglich, den Kontext in den geliehene Berufsbildungselemente eingebettet werden müssen,

theoriegeleitet zu untersuchen. Darüber hinaus ist das Arbeitskultur-Konzept gut geeignet, fremde Welten der Erwerbsqualifizierung besser zu verstehen.

(3) In der Weiterentwicklung meiner mit Auszeichnung bewerteten Dissertationsschrift *Berufsbildung und Kultur* habe ich in verschiedenen Beiträgen die Anwendung des dort entwickelten theoretischen Ansatzes des Zusammenhangs von Berufsbildung und Kultur vorgelegt. Der Ansatz wurde weiterentwickelt, um auf der Meso- bzw. Mikro-Ebene, Qualifizierungsprojekte in Entwicklungsländer zu verbessern. Erste Ergebnisse aus einer Felduntersuchung, die von dem Ansatz geleitet wurde, liegen vor.

(4) Das Konzept des Zusammenhangs zwischen Berufsbildung und Kultur findet implizit auch Anwendung bei der Anpassung und dem Transfer von deutschen Berufsbildungsbausteinen nach Ägypten. Darauf bezogen liegen aus einem aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekt, in dem ich als wissenschaftlicher Koordinator arbeite, einige Veröffentlichungen vor, die ich in diese publikationsbasierte Habilitationsschrift einführe.

3.1 Der Mehr-Ebenen-Vergleich zur Aufschlüsselung der Interrelation von Erwerbsqualifizierung und Gesellschaft – das Beispiel Kuba

Wie bereits in meinen einleitenden Bemerkungen zur Problematik des Vergleiches ausgeführt, halte ich den Mehr-Ebenen-Vergleich aufgrund seiner Offenheit für sehr gut geeignet, sich dem Verständnis fremder Organisationen des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens anzunähern. In der Berufspädagogik ist der Mehr-Ebenen-Vergleich noch kein erprobtes Verfahren und es benötigt noch Anstrengungen, die Stärken des Ansatzes zur Entschlüsselung fremder Erwerbsqualifizierungen routiniert zu nutzen. Die Beiträge aus meinen Veröffentlichungen sind ein erster Schritt in diese Richtung.

Aufgrund verschiedener forschungspraktischer Gründe habe ich die Untersuchung exemplarisch am Beispiel der Erwerbsqualifizierung in Kuba ausgeführt. Hierzu führe ich zwei Beiträge an. Einmal den Aufsatz *Die kubanische Berufsbildung, wirtschaftlicher Wandel und aktuelle Veränderungen*, der 2011 gemeinsam mit kubanischen Kolleginnen und Kollegen veröffentlicht wurde. Zum anderen der Aufsatz *Das Bildungssystem Kubas unter der besonderen Berücksichtigung der beruflichen Bildung in Zeiten sozio-ökonomischen Wandels*, der 2013 in einem Sammelband des Waxmann Verlag zu Bildungsentwicklungen in Lateinamerika erscheinen wird. Der letztgenannte Aufsatz geht auf einen aktuellen Forschungsaufenthalt zu Beginn des Jahres 2012 zurück, der die sich dynamisch entwickelnde Privatwirtschaft und ihre Qualifizierungsbedarfe in den Blick nahm. Bei der von mir vorgenommenen

Betrachtung des kubanischen Systems der Erwerbsqualifizierung wurden die Wechselbeziehungen zwischen dem allgemeinen Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt mit der Erwerbsqualifizierung als analytische Grundlage genutzt. Damit verbunden wird die Darstellung der gesellschaftlichen Wechselbeziehungen in der aktuellen Phase der wirtschaftlichen Veränderungen in Kuba, welches als besondere Transformationsgesellschaft zu verstehen ist. Und dann sollen die beiden Artikel eine Lücke der Unkenntnis über die Erwerbsqualifizierung in Kuba schließen. Es ist jedoch zum jetzigen Stand der Forschung klar, dass noch viele offene Fragen bei dem Einsatz von Mehr-Ebenen-Vergleichen in der international ausgerichteten Berufspädagogik zu klären sind. Die Methode bisher erst wenig genutzt worden und muss weiter entwickelt werden.

3.1.1 Die kubanische Berufsbildung, wirtschaftlicher Wandel und aktuelle Veränderungen

Erstveröffentlichung: 2011, ZEP – Die Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 1/11, S. 31–37, gemeinsam mit Felipe A. Hernández Penton, Anna Lidia Beltrán Marin & Osvaldo Romero Romero, alle UNISS, Sancti Spiritus, Cuba

Einleitung

Kuba ist ein Land der Widersprüche, welches bei einer Faszination und bei anderen eine entschiedene Ablehnung auslöst, meist abhängig vom jeweiligen politischen Standpunkt. Unabhängig davon erfährt das kubanische Bildungswesen eine hohe Anerkennung. Im folgenden Aufsatz steht die Darstellung des kubanischen Berufsbildungswesens im Mittelpunkt. Aktuell durchlebt Kuba eine neue Phase der Veränderung, welche einerseits durch den Regierungswechsel nach dem Rückzug Fidel Castros von seinen politischen Ämtern und andererseits durch eine schwere ökonomische Krise gekennzeichnet ist. Der Regierungswechsel ist gekennzeichnet durch die Übernahme des Staatspräsidentenamtes durch den pragmatischen und in Wirtschaftsfragen eher undogmatischen Raul Castro, verbunden mit einem gleichzeitig vollzogenen Rückzug der ehemaligen Regierungsmannschaft unter Staatspräsidenten Fidel Castro (vgl. Optenhögel, 2010). Zur Bewältigung der schweren Wirtschaftskrise hat die neue Regierung umfangreiche Wirtschaftsreformen, vor allem

in der Landwirtschaft in Angriff genommen. Mit den wirtschaftlichen Reformen nach der Übernahme der Regierungsgeschäfte durch Raul Castro im Februar 2008 ist die Entwicklung der Berufsbildung in Kuba in den Fokus der staatlichen Bildungsaktivitäten gerückt und es werden vermehrt Anstrengungen unternommen, die bisher vernachlässigte Berufsbildung zu reformieren (vgl. Franquiz, 2008).

Das berufliche Bildungswesen ist in allen Gesellschaften immer mit zwei gesellschaftlichen Bereichen eng verwoben, mit dem allgemeinen Bildungswesen und mit dem Arbeitsmarkt. Dieser sozialen Interdependenz folgt auch der vorliegende Artikel. Er stellt zu Beginn das allgemeine kubanische Bildungswesen dar. Darauf folgend wird ein Blick auf den Arbeitsmarkt und die dort herrschenden besonderen Bedingungen Kubas geworfen. Hier werden auch die oben skizzierten ökonomischen Veränderungen beleuchtet. Nachdem damit die beiden wichtigsten Bezugssysteme des Berufsbildungswesens verdeutlicht sind, wird die Struktur der kubanischen Berufsbildung ausführlich behandelt. Die bereits vollzogenen wie die angestrebten Veränderungen in der kubanischen Berufsbildung werden beleuchtet. In einer Schlussfolgerung werden die offenen Fragen bei der Veränderung der kubanischen Berufsbildung benannt und in einem Ausblick bewertet.

Das allgemeine Bildungswesen Kubas

Das Bildungswesen war im Laufe der kubanischen Revolution immer wieder Ziel starker staatlicher Interventionen, die bereits kurz nach der siegreichen Revolution im Januar 1959 begannen, als eine landesweite Alphabetisierung durchgeführt und danach schrittweise die einzelnen Sektoren des kubanischen Bildungswesens entwickelt wurden (vgl. Richmond, 1990). Das Bildungssystem hat im Lauf der Geschichte Kubas im 20. Jahrhundert immer wieder für Erstaunen in der Welt gesorgt und ist bis heute ein erfolgreicher Exportartikel des kubanischen Sozialismus geblieben.

Kuba ist ein Land des ehemaligen sozialistischen Lagers und setzt einen Schwerpunkt auf die Formierung und Weiterentwicklung des Bildungssystems (vgl. Dippmar, 2005). Bildung wird als Teil der sozialistischen Ordnung verstanden und soll einen maßgeblichen Beitrag zum Aufbau des Sozialismus leisten. Bildungsmaßnahmen sollen eine mobilisierende Wirkung entfalten und dadurch gesellschaftliche Transformationen erleichtern. Bildung ist also einem politischen Ziel untergeordnet und wird als Hilfsmittel aufgefasst, eine neue, sozialistische Gesellschaft aufzubauen (vgl. Harten, 1998). Bildung hat in diesem Verständnis eine politische Verantwortung und dient nicht primär der individuellen Bildung oder der Versorgung des Produktionsbereichs mit qualifizierten Fachkräften. Die subjektive und gesellschaftliche Funktionalität von Bildung ist nachrangig gegenüber dem Aufbau des Sozialismus. Aus dieser politischen Verantwortung der Bildung ergibt sich auch der hohe Stellenwert die Bildung im Allgemeinen in Kuba genießt.

Dies hat zum Aufbau eines Bildungswesens geführt, welches, sowohl im Erfolg als auch in der Ausgestaltung weit über demjenigen vergleichbarer, armer Länder liegt. Ein von Wolf (2003a) durchgeführter Vergleich statistischer Daten der UNESCO über das Bildungswesen in Deutschland und Kuba zeigt, dass das kubanische Bildungswesen in wichtigen Kernbereichen mit dem deutschen Bildungswesen mithalten kann und an einigen Stellen auch eine bessere Performanz zeigt.

So sind die Bildungsausgaben in Relation zum BIP in Kuba in den Jahren 1998 bis 2001 von 6,8 % auf 8,7 % angestiegen, während sie in Deutschland bei 4,6 % stagnierten. Das gleiche Bild zeigt sich beim Anteil der Bildungsausgaben an den gesamten öffentlichen Ausgaben. Bei dem Vergleich der Verteilung der Bildungsausgaben auf die verschiedenen Stufen des Bildungswesens liegt Kuba bei der Ressourcenzuteilung im Vor- schul- und im Primarbereich weit vor Deutschland. Auch in der tiefsten ökonomischen und sozialen Krise, die das Land zu Beginn der 1990er-Jahre durchlebte, sind die Bildungsausgaben in Relation zum BIP nicht gesenkt worden, sondern noch weiter angestiegen. Dies ist jedoch auch dem dramatischen Sinken des BIP geschuldet, so, dass in der Spezialperiode zwischen 1991 und 1995 auch das Bildungssystem gelitten hat.

Bildung gehört in Kuba zu den staatlich garantierten Menschenrechten und ist geleitet von grundlegenden Bildungsprinzipien (vgl. Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba, 2010):

- Gleiche Bildungschancen für alle, unabhängig von Geschlecht, ‚Rasse‘, Religion oder Herkunft.
- Die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten; die kubanischen Schulen auf dem Land sind gleichzeitig landwirtschaftliche Betriebe und die Schüler/-innen werden angehalten, dort 3 Stunden täglich zu arbeiten. Die Schulen in der Stadt sind mit landwirtschaftlichen Betrieben der Region verbunden, dort müssen die Schüler/-innen bis zu 7 Wochen im Jahr arbeiten (vgl. Agüero Contreras, Fernández, & Urquiza García, 2001; Singh, 1998; Watts, Jamieson, & Miller, 1989).
- Die demokratische Teilhabe der gesamten Gesellschaft an den Aufgaben der Bildung. (Anm. SW: Die demokratische Teilhabe findet statt in der institutionellen Ordnung der kubanischen Revolution, eine davon abweichende demokratische Teilhabe ist nicht vorgesehen.)
- Die Koedukation und die Offenheit der Schule für Unterschiedlichkeiten.
- Das Prinzip des differenzierten Unterrichts und der schulischen Integration.
- Die Kostenfreiheit des Zugangs zu Bildung.

Das kubanische System ist als ein verbundenes System der Bildung konzipiert, welches aus verschiedensten Subsystemen aller Stufen und aller Typen besteht (vgl. Organización de Estados Iberoamericanos, 2006). Das allgemeine Bildungswesen besteht aus folgenden Elementen:

- Vorschulerziehung
- Allgemeine und polytechnische Bildung
- Sonderbildung - die Schulen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen (geistige und körperliche Beeinträchtigungen, Lernschwäche u. a.)
- Technische und Berufsausbildung
- Bildung und Weiterbildung des pädagogischen Personals
- Erwachsenenbildung
- Hochschulbildung

Die schulischen Teilelemente werden in Kuba in drei Ebenen strukturiert. Im Vergleich zu den internationalen Standards der Strukturierung von Bildungssystemen überrascht auf den ersten Blick die kubanische Aufteilung. Als erstes fällt auf, dass die Sekundarausbildung noch zum Bereich der Basiserziehung zählt. Dieses nur auf den ersten Blick irritierende Phänomen hat jedoch weit reichende bildungspolitische Konsequenzen. Es bedeutet nämlich, dass jedem Kubaner und jeder Kubanerin das Recht auf

eine Sekundarausbildung zugestanden wird. Der zweite Unterschied, die Zuordnung der oberen Sekundarschulbildung zum tertiären Bereich hat zur Konsequenz, dass die Verzahnung mit der Hochschulbildung deutlich hervorgehoben ist, welches dem politischen Willen der Regierung als auch den Bedürfnissen der Bevölkerung nach höheren Bildungsabschlüssen entspricht.

Die Basiserziehung

Die Vorschulerziehung (educación primaria prescolar) und die ihr folgende Primarausbildung (educación primaria) von der ersten bis zur sechsten Klasse gehören zum Nivel Básico. Dieser Grundausbildungsphase folgt die Sekundarausbildung (educación secundaria) von der siebten bis zur neunten Klasse, die ebenfalls noch zum Nivel Básico zählt. Nach der Sekundarausbildung folgt die tertiäre Ausbildung, die auf dem Nivel Medio angesiedelt wird, entweder in speziellen Schulen der voruniversitären Ausbildung oder in technischen Schulen der Enseñanza Técnica y Profesional, ETP. Der Besuch spezialisierter voruniversitärer Ausbildungsstätten ist an gute Abschlüsse und an Aufnahmeprüfungen gebunden. In den letzten Jahren wurden jedoch die Zulassungsbeschränkungen für die Aufnahme in diese Schulen aufgehoben und auch der Hochschulzugang war ohne Aufnahmeprüfung möglich. Ebenso wurden durch die Universitäten in jeder Gemeinde Hochschulkurse durchgeführt. Diese Aufwertung der tertiären Ausbildung führt zu einer im Vergleich hohen Bildungsquote in Kuba. Nach den voruniversitären

Schulen kann in eine Berufsausbildung gewechselt werden, oder direkt eine Arbeitsstelle gesucht werden. Im Regelfall wechseln die Absolventinnen und Absolventen der voruniversitären Schulen aber zur Universität über, zur Ausbildung auf dem Nivel Superior.

Die mittlere Bildungsebene

Die Schulen der voruniversitären Institute der Naturwissenschaft (IPVCE) bereiten auf ein Hochschulstudium vor. Die voruniversitären Pädagogischen Institute, in denen die Studenten zwischen verschiedenen pädagogischen Bereichen wählen können, bereiten neben einer folgenden Hochschulausbildung auch auf eine Berufstätigkeit in der Primar- und Sekundarstufe vor, als Lehrer auf dem mittleren Niveau. Die Fachhochschulen für die Vorbereitung von Athleten (ESPA), werden von Schüler und Schülerinnen besucht, die bereits in der Sekundarstufe auf Schulen eines besonderen Typs gewechselt waren, den „Escuela de Iniciación Deportiva Escolar“ (EIDE). Es gibt in dieser Stufe der mittleren Ausbildung noch spezielle Militarschulen und Schulen für die Bildenden Künste und die Bildungseinrichtungen der technischen und beruflichen Ausbildung (vgl. Agüero Contreras et al., 2001). Nach dem erfolgreichen Abschluss der zwölften Klasse können die Schüler nach bestandener Aufnahmeprüfung zur Universität wechseln. Die Fachrichtung ist bereits durch den Besuch der vorbereitenden Bildungseinrichtung der tertiären Ebene festgelegt. Die Studenten können Vorlieben angeben, aber eine freie Wahl der Hochschule wie auch eine freie Berufswahl existiert in Kuba

nicht. Die Bildungssektoren unterhalb der Hochschule unterstehen dem Bildungsministerium (MINED), die Hochschulbildung untersteht einem eigenen Ministerium für höhere Bildung (MES). Zusätzlich gibt es neben den regulären staatlichen Hochschulen noch statusgleiche besondere Hochschul-Bildungseinrichtungen, die den verschiedenen Ministerien unterstehen.

Die Hochschulbildung

Die Hochschulbildung ist in vier Stufen gegliedert. Am Anfang steht die Licenciatura. Sie dauert zwischen vier und fünf Jahren und wird mit dem Titel Profesional abgeschlossen. Den zweiten Teil bildet ein Vertiefungsstudium, es wird mit einem Diplomado, einer Maestría oder für Studenten aus der Industrie in spezialisierten Ausbildungsgängen mit dem Titel Especialista abgeschlossen. Der weitere Verlauf des Studiums ist durch den Status des Candidato a Doctor en Ciencias (Doktorand) bestimmt. Das Studium wird in der vierten Stufe durch den Doctor en Ciencias abgeschlossen. Die Titel werden von allen Einrichtungen der Hochschulausbildung gleichermaßen vergeben, der Wechsel in das Berufsleben ist auf jeder abgeschlossenen Stufe möglich. Nach erfolgreichem Abschluss des Studiums müssen alle Absolventen und Absolventinnen zwei Jahre lang ihren Sozialdienst dort ableisten, wohin sie vom Staat hingeschickt werden.

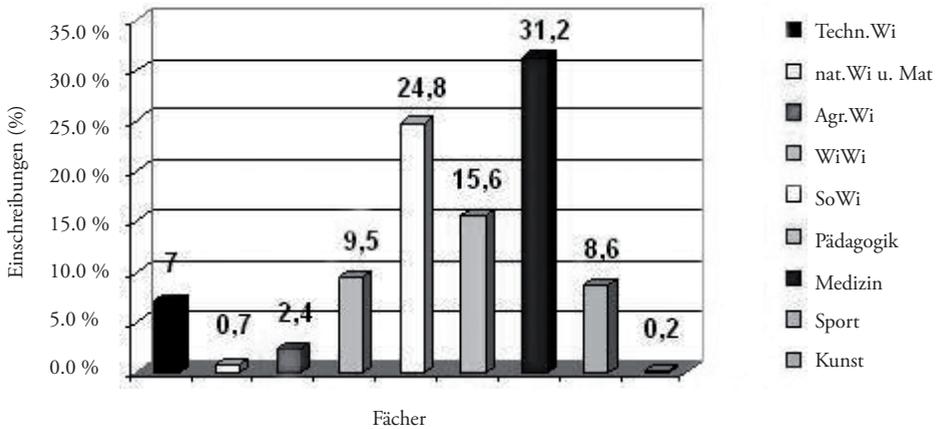


Abb. 1: Einschreibungsquoten in den Wissenschaftsbereichen kubanischer Universitäten. (Quelle: Boletín Estadístico, Curso Académico 2009-10 MES 2010)

Das kubanische Bildungssystem fokussiert auf das erfolgreiche Absolvieren einer Hochschulausbildung, welches bisher vom Staat auch sehr stark unterstützt wurde. Die Hochschulzugangsprüfungen wurden abgeschafft. Zu Beginn des Jahres 2010 wurden sie jedoch wieder in Kraft gesetzt. Darüber hinaus gibt es für Arbeiter und Arbeiterinnen, die keinen erfolgreichen Abschluss der 12. Klasse haben, die Möglichkeit auf Abendschulen dies nachzuholen oder über Fernunterricht den Hochschulzugang zu bekommen. An der Universität selbst gibt es in jeder Provinz spezielle Hochschulkurse für Arbeiter und Arbeiterinnen, die mit speziellen Lehrplänen arbeiten und mehr Zeit für die Ausbildung vorsehen. Unterstützt werden die Arbeiter und Arbeiterinnen durch Gesetze, welche ihnen die Freistellung von ihren beruflichen Verpflichtungen von bis zu 45 Tagen zusichern, zusätzlich zu dem garantierten Urlaub (vgl. Ministerio de Justicia, 2008, Artículo 4). In der schweren ökonomische und sozialen Krise, welche Kuba in den Jahren von 1991 bis 1994 durchlief, wurden

besondere Regelungen etabliert, die es arbeitslosen Arbeitern und Arbeiterinnen erleichterten, eine Hochschule zu besuchen. Es zeigte sich eine große Offenheit des staatlich gelenkten, akademischen Systems in Kuba, große Teile der Bevölkerung an eine Hochschule zu bekommen (vgl. Rangel & Proenza, 2006).

Kuba hat eine vergleichsweise hohe Akademikerquote. Erstaunlich ist, dass die Studierenden jedoch überwiegend nicht-technische Fächer belegen. So sind im akademischen Jahr 2009–2010 nur 2,4% in Agrarwissenschaften eingeschrieben, 7% in technischen Wissenschaften, hingegen 24,8% in Sozial- und Geisteswissenschaften, gefolgt von 15,6% in den pädagogischen Wissenschaften. Wirtschafts- und Sportwissenschaften halten sich mit 9,5 zu 8,6 fast die Waage. Auffallend ist auch das Verhältnis von Naturwissenschaften und Mathematik mit 0,7% zu den schönen Künsten mit 0,2%. Herausragend ist die Quote in den Medizinwissenschaften von 31,2%, die alle anderen weit überragt.

Ähnliche Tendenzen zeigen sich bei Betrachtung der Verteilung der Jugendlichen zwischen den beruflichen und den pre-universitären Schulen. Im Schuljahr 2004 waren 63% der Jugendlichen im beruflichen Zweig eingeschrieben, bis 2010 ging diese Zahl auf 57% zurück (vgl. ONE-Oficina nacional de estadística, 2012). Diese Zahlen, die zur Interpretation verleiten, die kubanische Gesellschaft als eine „Bildungsgesellschaft“ wahrzunehmen, die sich wenig um ökonomische Verwertung der Bildungsgüter kümmert, sind sehr beeindruckend. Gleichzeitig jedoch werfen sie die Frage auf, wie das Land dieses Ergebnis weiter sicherstellen kann angesichts der Verschärfung der weltweiten ökonomischen Krise und

der deutlich gewordenen finanzwirtschaftlichen Verwerfungen, die auch Kuba schwer getroffen haben. Diese komplexe Frage kann der Artikel nicht beantworten, jedoch gibt die folgende Betrachtung des Arbeitsmarktes und der beruflichen Bildung deutliche Hinweise, welche Schritte das Land und die Regierung unternimmt, um die Probleme einer Lösung näher zu bringen.

Wirtschaftliche Reformen und Arbeitsmarkt

Die oben bereits erwähnte Wirtschaftskrise äußert sich einmal in einer grossen Rückzahlungslücke ausländischer Kredite und Warenlieferungen und gleichzeitig einem verringerten landwirtschaftlichen Produktionsvolumen von Januar bis Mai 2010 um 13 %. Dies führte u.a. dazu, dass das kubanische Grundnahrungsmittel Reis nicht mehr zu kaufen war. Mit dem Wechsel der Regierungsführung verbindet sich für viele Kubaner die Hoffnung einer wirtschaftlichen Öffnung, die jedoch bei vielen auch mit der Sorge verbunden ist, einer unkontrollierten Marktwirtschaft ausgesetzt zu sein und die Errungenschaften des kubanischen Sozialismus mit kostenloser Bildung, Sicherung einer würdevollen Existenz, sozialer Gleichheit und kostenloser und qualitative sehr guter Gesundheitsversorgung zu verlieren.

Es gab bzw. gibt bisher in Kuba keinen Arbeitsmarkt im Sinne westlicher ökonomischer Vorstellung, sondern die Arbeitstätigkeiten wurden verstanden als Zuweisung zu staatlich organisierten Wirtschaftseinheiten, die ihren Beitrag zum Aufbau des Sozialismus leisteten. Eine an

Unternehmenserfordernissen ausgerichtete Arbeitskräfteausbildung und -rekrutierung war im kubanischen ökonomischen Modell bisher nicht vorgesehen (vgl. Cunha & Cunha, 2004). Die Berufsausbildung folgte dem sowjetischen Modell, welches ein schulisches System und einen der jeweiligen Schule zugeordneten Ausbildungsbetrieb für die Praktikumsphasen vorsah (vgl. Höhns, 2004; Wallenborn, 2010). Die zeitweilige Öffnung Kubas für private unternehmerische Aktivitäten (vor allem im Tourismus und im Transportwesen) nach der Spezialperiode Anfang der 1990er-Jahre mit einer teilweise dynamischen Entwicklung privater ökonomischer Aktivitäten hatte auf das System der beruflichen Bildung keinen Einfluss. Die in der privaten Ökonomie nötigen Fachkräfte rekrutierten sich aus einem informellen Arbeitsmarkt oder aus der Ökonomie der erweiterten Familie. Der informelle Arbeitsmarkt trägt zu einer hohen Arbeitsmobilität der ausgebildeten Fachkräfte Kubas bei, die vermehrt in die Devisenwirtschaft strömen. So konnte man während der 1990er-Jahre in den touristischen Gebieten häufig ausgebildete Lehrer oder hochqualifizierte Ärzte als Touristenführer oder Taxifahrer antreffen. Jedoch hat die Regierung in den letzten Jahren vermehrte Aktivitäten entfaltet, das medizinische Personal wieder zurück zu ihren Arbeitsaufgaben zu bekommen. Darüber hinaus wurden mehr als 35.000 Mediziner in die Welt geschickt, um vor Ort medizinisches Personal auszubilden oder als Arzt oder Krankenschwester dort zu arbeiten.

Die Öffnung für private ökonomische Aktivitäten war in den letzten 20 Jahren der kubanischen Geschichte immer mal wieder von Einschränkungen begleitet, sei es, dass unverhältnismäßig hohe, ertragsunabhängige direkte Steuern erhoben wurden oder direkt polizeilich

gegen private Händler vorgegangen wurde (vgl. Cunha & Cunha, 2004; Cruz & Villamil, 2000; Ritter, 1998; Burchardt, 1995). Aufgrund der unklaren ökonomischen Politik der letzten zehn Jahre wurden viele private ökonomische Aktivitäten in die Schattenwirtschaft abgedrängt oder gänzlich im informellen wirtschaftlichen Sektor abgewickelt. Die wankelmütige staatliche Wirtschaftspolitik begünstigt auch Korruption und Kriminalität (vgl. Lotspeich, 2003). Die Genehmigung von lizenzierten privaten Unternehmen ist abhängig von einer autorisierten Position in der Gesellschaft (vgl. Ritter, 1998). Bei der Zuweisung von Land zur eigenen Nutzung (*tierra en usufructo*) kommt es zu Fällen von „Betrug, Illegalität, Begünstigung und bürokratischer Verlangsamung“ (Morales, 2010). Die privaten Unternehmen sind bei der Versorgung mit betrieblichen Ressourcen bis jetzt auf den Schwarzmarkt angewiesen, oder sind auf langwierige bürokratische Abläufe des zentralverwalteten staatlichen Handelsmonopols verwiesen. Eine Kreditversorgung der kleinen und mittleren Unternehmen ist nur durch private Darlehen möglich, eine staatlich abgesicherte und geregelte Kreditversorgung für Privatunternehmen ist nicht vorhanden. Von diesen Beschränkungen ausgenommen sind bisher nur diejenigen staatlichen Unternehmen, die im Devisenmarkt arbeiten und häufig als Joint-Venture-Unternehmen mit großen ausländischen Firmen organisiert sind (vgl. Burchardt, 2002).

Seit Februar 2008 sind verschiedene wirtschaftliche Reformen in Bewegung gesetzt worden. Im Jahr 2010 sind weiter gehende Veränderungen in der ökonomischen staatlichen Politik festzustellen. So wurden private Unternehmen in weiteren Bereichen des Dienstleistungssektors zugelassen, die jedoch häufig noch aufgrund der politischen Vorgaben

als Kooperativen zu organisieren sind. Am deutlichsten sind die ökonomischen Veränderungen in der Landwirtschaft, da dort die wirtschaftlichen Probleme sehr drängend sind und die Bedeutung der privaten Unternehmen offensichtlich ist. Die privaten Bauern, ca. 20% der bäuerlichen Bevölkerung, produzieren fast 70% der Lebensmittel des Landes. Die restlichen 80% des Bodens gehört entweder direkt dem Staat oder verschiedenen, staatlich kontrollierten Arten von Kooperativen, die meist eine sehr geringe Produktivität haben. Kuba muss jährlich für ca. zwei Milliarden Dollar Nahrungsmittel einführen. Um die ökonomischen Probleme in der Landwirtschaft zu bekämpfen, wurde Anfang Juli 2010 auf dem Kongress der kubanischen Bauernschaft verkündet, dass nunmehr auch bei der Versorgung der privaten Bauern Marktmechanismen^[1] wirken sollen. Diese weitgehende ökonomische Veränderung bezieht sich erst einmal auf die Landwirtschaft, ob dies auch auf den sich langsamer entwickelnden Markt privater Produktion und Dienstleistungen ausgedehnt wird, ist noch unklar. Nach aktuellen Ankündigungen des Staatspräsidenten aus dem Frühjahr 2010 werden sich auch auf dem bisher noch rudimentären Arbeitsmarkt drastische Veränderungen vollziehen. Bis zu zwei Millionen Arbeitsplätze sollen in den staatlichen Unternehmen abgebaut werden, die Arbeitskräfte mit staatlicher Unterstützung neue Beschäftigung finden, wobei jedoch bereits stark an die Eigeninitiative der Beschäftigten appelliert wird. In dieser Umbruchphase ist auch die berufliche Bildung stärker in den Mittelpunkt des Interesses gerückt und Ziel verstärkter staatlicher Aktivitäten geworden, um „die zukünftigen Arbeiter auszubilden, die das Land braucht“ (Franquiz, 2008).

1 Marktmechanismen darf hierbei nicht als kapitalistische Marktwirtschaft missverstanden werden, sondern es meint allgemein den Markt als Tauschform bei sozialem wirtschaftlichem Handeln zwischen Anbieter und Nachfrager.

Das berufliche Bildungswesen

Wie bereits dargestellt ist die berufliche Ausbildung im kubanischen Erziehungssystem in der mittleren Ebene angesiedelt. Die technische Berufsausbildung (Enseñanza Técnica y Profesional, ETP) wird jedoch bereits aus der Primar- und Sekundarstufe heraus unterstützt. Die schulische Bildung dort ist polytechnisch ausgerichtet und zeichnet sich durch die Verzahnung von Arbeit und Lernen aus. Hierbei wird zwar besonders auf einen Kontakt mit der Arbeit auf dem Lande gesetzt, jedoch die industrielle Produktion wird dabei nicht ausgeblendet. Dies führt, wie bereits erwähnt, zu verschiedenen langen Aufenthalten der Schüler und Schülerinnen in der Produktionssphäre (vgl. Harten, 1998: 862). Nach aktuellen Untersuchungen (vgl. Camacho & Beltrán Marín, 2010) führt dies jedoch nicht zwingend zu einer besseren Einstellung der Schüler und Schülerinnen der Arbeitswelt gegenüber, so, dass eine der angestrebten Reformmaßnahmen die Verbesserung der vorberuflichen Orientierung in der kubanischen Sekundarstufe ist.

Die Jugendlichen, die die Sekundarausbildung erfolgreich durchlaufen haben, haben die Möglichkeit direkt im Anschluss in die berufliche Ausbildung zu wechseln. Die Sekundarstufen verstehen sich in Kuba als eine spezielle Phase der schulischen Ausbildung,

„die den Unterricht auf der Mittelstufe als eine zeitliche Etappe definiert, nach deren Abschluß in der 9. Klasse, die Schüler entweder eine ‚mid-level‘ Berufslaufbahn einschlagen können, oder aber ihre Studien bis zum Abitur weiterführen können mit dem Ziel ihr Wissensniveau zu verbessern

oder eine Universitätslaufbahn einzuschlagen“ (Agüero Contreras et al., 2001: 16).

Die Zuweisung zum beruflichen Weg erfolgt über die Lehrer der Sekundärschulen in Verbindung mit staatlichen Zuweisungen. Hierbei spielen die Noten der Zeugnisse der Sekundarschule eine sehr wichtige Rolle. Nach den Zahlen von (Wolf, 2003a) –Auswertung der Jahre 1994 bis 2001– gingen ca. zwei Drittel der Jugendlichen in das Berufsausbildungswesen, die übrigen gingen auf die pre-universitären Einrichtungen und versuchen, die Hochschulzugangshürde zu nehmen, welche durch die in 2010 neu eingeführte Aufnahmeprüfungen für die Universität erschwert wurde. Die berufliche Ausbildung dauert zwei bis vier Jahre, je nach dem Zeitpunkt des Eintritts und der Dichte der beruflichen Spezialisierung (vgl. Organización de Estados Iberoamericanos, 2006). Sie wird in zwei Qualifikationsstufen abgeschlossen. Einmal ist dies der qualifizierter Arbeiter (Obrero Calificado), der zwei Jahre nach dem Eintritt beim Abschluss der 9. Klasse erreicht werden kann und zum anderen der mittlerer Techniker (Técnico Medio), der einmal vier Jahre Ausbildungszeit erfordert oder nach 2 Jahren beendet werden kann, sofern man nach dem Abschluss der 12. Klasse, zum Ende der pre-universitären Ausbildung die berufliche Laufbahn einschlägt.

Für die Berufsausbildung stehen verschiedene Schultypen zur Verfügung. Nach den Zahlen von 2008 sind dies 150 Escuelas de oficios, damit sind Bildungsstätten gemeint, die vorrangig für die Ausbildung von einfach qualifizierten Arbeitern zuständig sind, hinzu kommen 325 Politécnicos, Bildungseinrichtungen für die Ausbildung von mittleren Technikern und

noch 125 Centros de Capacitación de Organismos, für die weiterführende berufliche Qualifizierung oder für die Vermittlung besonderer beruflicher Fertigkeiten (vgl. Franquiz, 2008).

Die Verantwortung für diese Bildungseinrichtungen liegt beim Erziehungsministerium (MINED), jedoch verfügen die Fachministerien über eigene Ausbildungsstätten, die Centros de Capacitación. Die eingerichteten Ausbildungsstätten bedürfen einer Genehmigung durch das Erziehungsministerium. Bei denjenigen Bildungseinrichtungen, die direkt bei den staatlichen Unternehmen (empresas y unidades presupuestadas) angesiedelt sind, erfolgt die Genehmigung durch die zuständigen Organisationen, dies sind im allg. die Fachministerien. Die Koordination der Beruflichen Bildung übernimmt das Erziehungsministerium (vgl. DECRETO-LEY No. 45 del 17 de julio de 1981, 2008, Artículo 4 f 2,3). Die Erstellung der Lehrpläne verantwortet das Erziehungsministerium, in enger Abstimmung mit den anderen Ministerien und den Betrieben und in direkter Zusammenarbeit mit Hochschulinstituten, besonderes dem Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional (ISPETP) in Havanna (vgl. Ayes Amettler & Montel, 2004). Die Ausbildung wird durch landesweit anerkannte Abschlüsse beendet, dies sind die beiden bereits erwähnten Abschlüsse Título für den Técnico Medio und das Diploma für den Obrero calificado. Nach den Auskünften von kubanischen Berufsbildungsexperten sieht der Ablauf der Berufsausbildung der vierjährigen Ausbildung zum Técnico Medio wie folgt aus: Die Ausbildung wird sowohl in den schulischen Zentren als auch in staatlichen Betrieben durchgeführt, die als spätere Arbeitsstelle vorgesehen sind. Hierbei geht es neben der fachlichen Qualifikation auch um

eine Eingewöhnung (*familiarización*) der jungen Arbeiter in den späteren Betrieb. Bei der vierjährigen Ausbildung ist nach der Grundausbildung im ersten Jahr eine Vertiefungsausbildung vorgesehen, die mit Praktika in den Betrieben verbunden ist. Nach den Angaben der Berufsbildungsexperten besteht die berufspraktische Ausbildung im ersten Jahr aus acht Stunden die Woche Praktikum in den Werkstätten der Zentren und aus sechs Stunden Unterricht in Werkstattkunde (*teórica de la taller*). Auch das zweite Jahr, der Beginn der Fachausbildung, ist durch einen Wechsel von theoretischem und praktischem Unterricht bestimmt, der meist in der Schule stattfindet. Entsprechend den Bedürfnissen der staatlichen Betriebe kann es bereits in dieser Phase zu Betriebspraktika kommen. Jedoch erst in dem dritten Ausbildungsjahr (*especialización*) ist ein obligatorisches länger dauerndes Praktikum im späteren Betrieb vorgesehen. Das letzte Jahr ist vom Übergang aus der Ausbildung in die Berufstätigkeit bestimmt. Der bisherige Schüler, die Schülerin wird Jungarbeiter/-in und wechselt im letzten halben Jahr ganz in den Betrieb. Er/Sie befindet sich jedoch immer noch in der Ausbildung und wird dort von betrieblichen Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen betreut und auf seine/ihre Abschlussprüfung vorbereitet. Die Prüfungen werden in den Provinzen von Experten der Ausbildung erstellt. Hierbei arbeiten die Vertreter der staatlichen Betriebe und die Lehrerschaft zusammen. Die Prüfungsfragen werden von einer schulischen Kommission von Spezialisten (*comision de especialistas*) formuliert und bestehen aus allgemeinen Fragen (*preguntas de aplicación general*) und aus speziellen Fragen (*preguntas de aplicación adicionales*). Die Prüfung wird in einem mündlichen und einem schriftlichen Teil vor dieser Kommission abgelegt. Der Prüfungskommission können Spezialisten aus den Betrieben

mit akademischer Ausbildung zugezogen werden, dies hängt jedoch stark von der Initiative der Schulen und der Betriebe ab.

Der oben bereits erwähnte starke Fokus des Bildungssystems auf das erfolgreiche Absolvieren einer Hochschulausbildung, führt bei der Bevölkerung zu einer starken Tendenz, zu höheren, akademischen Abschlüssen zu kommen. Mittlerweile führt dies an verschiedenen Stellen der Gesellschaft zu erheblichen Verwerfungen. Sei es, dass die Absolventen und Absolventinnen keine angemessenen Arbeitsstellen in staatlichen Betrieben mehr bekommen; sei es, dass qualifizierte Fachkräfte für manuelle Arbeiten nicht ausreichend zur Verfügung stehen, in bestimmten ökonomischen Bereichen wie der Landwirtschaft schwer Arbeitskräfte zu bekommen sind (vgl. Gasperini, 2000).

Veränderungen in der Berufsbildung

Einhergehend mit den oben skizzierten ökonomischen Veränderungen deuten sich aktuell weit reichende Einschnitte in der bisherigen Ausrichtung des Bildungssystems an. Die Quoten der Universitätszulassungen sind sehr stark abgesenkt worden, außer in der Mediziner Ausbildung. Es wurde die seit mehreren Jahren nicht mehr vorhandene Hochschulzugangsprüfung wieder in Kraft gesetzt. Es werden im Jahr 2010 die Bildungsströme von den pre-universitären Schulen weg von den Hochschulen hin zu der Beruflichen Bildung umgelenkt. Dazu werden die staatlichen Zuweisungen zu weiterführenden Bildungsgängen genutzt. Gleichzeitig erfolgt eine

Aufwertung der beruflichen Bildung. Die pädagogischen Hochschulen, die bisher keine vollwertigen Universitäten waren, sind seit Beginn des Jahres 2010 in Pädagogische Universitäten umbenannt worden und haben auch das akademische Promotionsrecht zugesprochen bekommen. In der Ausbildung der Lehrerschaft für die höhere Berufsbildung, die an den Escuelas Politécnicas unterrichten sollen, wurden die Organisationsstrukturen innerhalb der Pädagogischen Universitäten geändert, wie auch die Lehrpläne. Mit der Resolución Ministerial 32/2010 wurde ermöglicht, dass auch diejenigen Studierenden für das höhere Berufsschullehramt an den escuelas polytécnicas, die ihre universitäre Abschlussprüfung nicht machen oder durchfallen, bereits schon an den niederen Berufsschulen, den Escuelas de Oficio unterrichten dürfen. Während des ersten Jahres ihrer dortigen Tätigkeit bekommen sie dann zusätzliche Vorbereitungszeit, um ihre Prüfungen nachholen zu können. Dadurch besteht die Möglichkeit, die Zahl des Lehrpersonals an den beruflichen Schulen zu erhöhen und die Absolventenquote der pädagogischen Universitäten zu verbessern.

Zusammenfassung und Ausblick

Wie die angekündigten und teilweise bereits umgesetzten Veränderungen in der Wirtschaft wie der beruflichen Bildung in Kuba wirken, ist noch nicht sicher vorauszusagen. Die anstehenden Probleme beruflicher Bildung und die eingeschlagenen Lösungsansätze, die häufig nur vor Ort oder in den Dokumenten zwischen den Zeilen zu identifizieren sind (vgl. Franquiz, 2008) sind aus der Ferne schwierig belastbar zu beurteilen.

Insgesamt ist festzustellen, dass das kubanische Bildungssystem auf einem hohen Niveau agiert, jedoch zunehmend Fehlallokationen produziert, die umso bedeutsamer werden, je geringer aufgrund der wirtschaftlichen Krise die Spielräume Kubas für staatliche Maßnahmen werden. Der Fokus staatlicher Bildungspolitik orientierte sich in den letzten Jahren aus politisch-ideologischen Gründen sehr stark auf die Verbreiterung der Hochschulbildung, mit einer deutlichen Vernachlässigung beruflicher Bildung.

Wie oben aufgezeigt wurde, orientiert sich die kubanische Berufsbildung immer noch an den Erfahrungen und Strukturen der ehemaligen sowjetischen Berufsbildung, die im Kern aus einer schulischen Berufsausbildung und betrieblichen Praktika in staatlichen Unternehmen bestand. Dieses Modell ist mit den eingeleiteten wirtschaftlichen Veränderungen in Kuba nicht mehr kompatibel, da seine Basis in den staatlichen Industriebetrieben zunehmend bröckeln wird, da die Zahl der staatlichen Unternehmen zukünftig reduziert wird. Die konzipierten Lösungsansätze für dieses Problem und für die mangelnde Ausstattung der beruflichen Schulen, die Einrichtung von Unterrichtsräumen in den Unternehmen, wo der moderne Maschinenpark der Unternehmen genutzt werden soll und die betrieblichen Fachkräfte den Unterricht durchführen sollen, sind sehr interessant, müssen jedoch vor Ort untersucht werden (vgl. Barrios, 2010). Die oben skizzierten ökonomischen Veränderungen machen deutlich, dass die berufliche Bildung eine Qualifizierung für eine sich entwickelnde, jedoch noch nicht in allen Konturen ersichtliche kubanische Marktwirtschaft bereitstellen muss. Aus Beobachtungen in Kuba ist deutlich festzustellen, dass die Arbeiter und Arbeiterinnen der bisherigen staatlichen Unternehmen häufig

nur eine geringe Qualität ihrer Arbeit abliefern, wenn diese im staatlichen Auftrag und für den Binnenmarkt erbracht werden muss. Hingegen sieht die Qualität der Arbeit häufig besser aus, wenn die Arbeit auf eigene Rechnung oder für Devisen erbracht wird.

Für die Qualität kubanischer Arbeit ist die Qualität kubanischer beruflicher Bildung eine nicht unerhebliche Größe. Die Modifikation der Berufsschullehrerausbildung ist ein Schritt in diese Richtung. Die Vereinfachung der Strukturen der Fachgebiete gehört ebenfalls zur Qualitätsverbesserung, wie auch die Sicherstellung der praktischen Ausbildung der angehenden Fachkräfte inner- und außerhalb der beruflichen Schulen. Bei der Sicherstellung der praktischen Ausbildung ist die überalterte Ausstattung mit Maschinen, Anlagen und Lehr- und Lernmitteln, wie sie in vielen Einrichtungen zu finden ist, ein erhebliches Problem. Wie weit die angedeuteten Veränderungen in der Gestaltung von beruflichen Lehr- und Lernprozessen gehen, die zentral vom Pädagogischen Institut in Havanna erarbeitet werden, ist bisher noch ungeklärt.

Zu den weiteren ungeklärten Fragen gehört, ob die eingeleiteten und angedeuteten Reformen der beruflichen Bildung zu einer klaren Strategie gehören, die Berufsbildung zu stärken, um den eingeschlagenen Weg einer kubanischen Marktwirtschaft mit ausreichend qualifizierten Fachkräften zu begleiten sowie die Fähigkeiten der Bevölkerung zu entwickeln, dieser Marktökonomie kompetent und gestärkt zu begegnen, oder ob die Aktivitäten zu einem reaktiven Maßnahmenbündel der kubanischen Regierung gehören, angesichts der wirtschaftlichen und finanziellen Krise die Kosten des Hochschulsystems zu reduzieren (vgl. Optenhögel, 2010).

Im Weiteren ist besonders die Frage der Einbindung des privaten Sektors in die Berufsbildungsaktivitäten zu stellen. Dieser Sektor der Kleinen und Mittleren Unternehmen wird für eine sich selbst entwickelnde ökonomische Dynamik eine sehr wichtige Rolle spielen (vgl. Burchardt, 2002; Cruz & Villamil, 2000). Die Frage der Einbindung ist bisher vollkommen offen. Dies trifft besonders den Umstand, ob sie auch Lehrlinge ausbilden dürfen oder als Praktikumsbetriebe gewonnen werden sollen.

Die Dialektik der kubanischen Entwicklung zwischen als notwendig angesehener ökonomischer Offenheit und politisch-ideologischer Starrheit aus Sorge die Errungenschaften der Revolution zu verlieren, wird noch zu einigen überraschenden Lösungen auch in der Berufsbildung führen.

Der nun folgende Artikel ist eine Fortschreibung des vorgehend aufgeführten Beitrages aus 2011. Er ist nach einem Forschungsaufenthalt zu Beginn von 2012 erarbeitet worden. Er betont stärker die sich bereits deutlicher abzeichnenden ökonomischen Veränderungen in Kuba. Auch bezieht er im Unterschied zu dem vorangegangenen Artikel die historische Perspektive auf die Entwicklung der Bildung in Kuba mit ein. Er wird in einem Sammelband zu Bildungsentwicklungen in Lateinamerika im Waxmann Verlag in 2014 in leicht veränderter Form erscheinen.

3.1.2 Das Bildungssystem Kubas unter der besonderen Berücksichtigung der beruflichen Bildung in Zeiten sozio-ökonomischen Wandels

Erstveröffentlichung in leicht veränderter Form: 2014, in: Oelsner, Veronica; Richter, Claudia (Hrsg.) Bildungssysteme und Bildungsentwicklungen in Lateinamerika, Münster u. a.: Waxmann-Verlag, S. 184–205 (www.waxmann.com/buch3190). gemeinsam mit Felipe A. Hernández Pentón

1. Einleitung

Kuba ist ein Land der Widersprüche, welches bei einen Faszination und bei anderen entschiedene Ablehnung auslöst, meist abhängig vom jeweiligen politischen Standpunkt. Unabhängig davon erfährt das kubanische Bildungswesen eine hohe Anerkennung. Insbesondere die Erfolge Kubas bei Schulleistungsstudien in Lateinamerika in den letzten Jahren wie auch die vergleichenden Untersuchungen zwischen dem Bildungssystem Brasiliens, Chiles und Kubas sowie eigene Auswertungen der Statistiken der UNESCO zum strukturellen Vergleich mit Deutschland zeigen einen empirisch nachgewiesenen Erfolg der kubanischen Bildung (vgl. Carnoy, 2007; Valencia, 2010; Valverde & Näslund-Hadley, 2010; Wolf, 2003a). Im folgenden Aufsatz steht die Darstellung des kubanischen Bildungswesens mit einem besonderen Augenmerk auf die berufliche Bildung im Mittelpunkt.

Aktuell durchlebt Kuba eine neue Phase der Veränderung, welche einerseits durch den Regierungswechsel nach dem Rückzug Fidel Castros von seinen politischen Ämtern und andererseits durch eine schwere ökonomische Krise charakterisiert werden kann. Der Regierungswechsel ist gekennzeichnet durch die Übernahme des Staatspräsidentenamtes durch den pragmatischen und in Wirtschaftsfragen eher undogmatischen Raúl Castro, verbunden mit einem gleichzeitig vollzogenen Rückzug der ehemaligen Regierungsmannschaft unter Staatspräsidenten Fidel Castro (vgl. Optenhögel, 2010). Zur Bewältigung der schweren Wirtschaftskrise hat die neue Regierung umfangreiche Wirtschaftsreformen vor allem in der Landwirtschaft in Angriff genommen. Mit den wirtschaftlichen Reformen nach der Übernahme der Regierungsgeschäfte durch Raúl Castro im Februar 2008 ist die Entwicklung der Berufsbildung in Kuba in den Fokus der staatlichen Bildungsaktivitäten gerückt und es werden vermehrt Anstrengungen unternommen, die bisher vernachlässigte Berufsbildung zu reformieren (vgl. Franquiz, 2008).

Das berufliche Bildungswesen ist generell immer mit zwei gesellschaftlichen Bereichen eng verwoben: mit dem allgemeinen Bildungswesen und mit dem Arbeitsmarkt (vgl. Bosch, 2010; Wolf, 2003b). Dieser sozialen Interdependenz folgt der vorliegende Artikel. Er stellt zu Beginn den Hintergrund des kubanischen Bildungswesens dar. Ihm folgt die Darstellung des allgemeinen kubanischen Bildungswesens. Darauf folgend wird ein Blick auf den Arbeitsmarkt und die dort herrschenden besonderen Bedingungen Kubas geworfen. Hier werden auch die oben skizzierten ökonomischen Veränderungen beleuchtet. Nachdem damit die beiden wichtigsten Bezugssysteme des Berufsbildungswesens verdeutlicht sind,

wird die Struktur der kubanischen Berufsbildung ausführlich behandelt. Die bereits vollzogenen wie auch die angestrebten Veränderungen in der kubanischen Berufsbildung werden dabei beleuchtet.

Die zugrunde gelegten Daten sind aus der Auswertung von statistischen Dokumenten aus Kuba und internationaler Organisationen gewonnen sowie aus Expertengesprächen, die während verschiedenen Forschungsaufenthalten in der Provinz Sancti Spiritus in Kuba seit 2003 durchgeführt wurden.

2. Überblick zur politischen, sozialen, wirtschaftlichen und demographischen Situation Kubas

Kuba liegt in der westlichen Hemisphäre. Es ist die Größte der karibischen Inseln, gehört geografisch zu den großen Antillen und ist ein direkter Nachbar der Vereinigten Staaten von Amerika, mit denen das Land eine enge und gleichzeitig auch schwierige Beziehung verbindet (vgl. Zeuske, 2000). Die Insel hat eine Fläche von fast 110.000 km². Aktuell leben auf Kuba etwas mehr als 11 Mio. Menschen (Stand: Juni 2012). Im Vergleich zu anderen lateinamerikanischen Ländern ist das Durchschnittsalter mit 38 Jahren recht hoch. Auch im Hinblick auf die Lebenserwartung stellt Kuba einen Ausnahmefall in Lateinamerika dar, da sie sehr hoch ist. Sie beträgt für Männer mehr als 75 Jahre, für Frauen mehr als 80 Jahre. Im Durchschnitt hat jede kubanische Frau 1,44 Kinder. Die Kindersterblichkeit in Kuba ist für ein Entwicklungsland erstaunlich gering, sie beträgt

nur 0,49% der Geburten.^[1] Die Bevölkerungszusammensetzung zeigt ein Übergewicht der Menschen über 65 Jahre und ein zahlenmäßiges Übergewicht der Personen zwischen 35 bis 50 Jahre.^[2]

Laut der Verfassung von 1992 ist Kuba eine Republik und ein „sozialistischer Arbeiterstaat, unabhängig und souverän, mit Allen und für das Wohl Aller, sowie eine einheitliche und demokratische Republik für die politische Freiheit, die soziale Gerechtigkeit, den individuellen und kollektiven Wohlstand und die menschliche Solidarität“ (Asamblea Nacional del Poder Popular 1992, Artikel 1, Übers. StW.). Die Produktionsmittel in Kuba sind verstaatlicht, wobei es in bestimmten Bereichen, vor allem in der Landwirtschaft, immer private Produzenten gab und gibt. Aktuell entwickeln sich in anderen ökonomischen Bereichen, vor allem im Dienstleistungssektor, kleinste und kleine private Unternehmen.

Die Wirtschaftsstruktur Kubas ist durch eine Dienstleistungswirtschaft geprägt; Industrie und Landwirtschaft machen jeweils nur ca. 20% aus. Die wirtschaftlich aktiven Kubaner und Kubanerinnen sind etwas mehr als 5 Mio. Menschen. Davon arbeiten 64,5% im Dienstleistungsbereich, fast 17% im produzierenden Gewerbe und 18,5% in der Land-, Forst- und Fischereiwirtschaft (vgl. Abb. 1).

1 Vgl. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cu.html> [25.05.2012]

2 Vgl. Nationales Institut für Statistik, http://www.one.cu/aec2010/esp/20080618_tabla_cuadro.htm, [25.05.2012]. Von dort sind alle weiteren genannten statistischen Daten bezogen. Die Berechnungsgrundlage des BIP in Kuba weicht von den international üblichen Verfahren ab, da die kostenlosen Dienstleistungen und Konsumsubventionen, z. B. der Bezugsschein Libreta, mit einem angenommenen Wert einberechnet werden (vgl. Mesa-Lago, 2006).

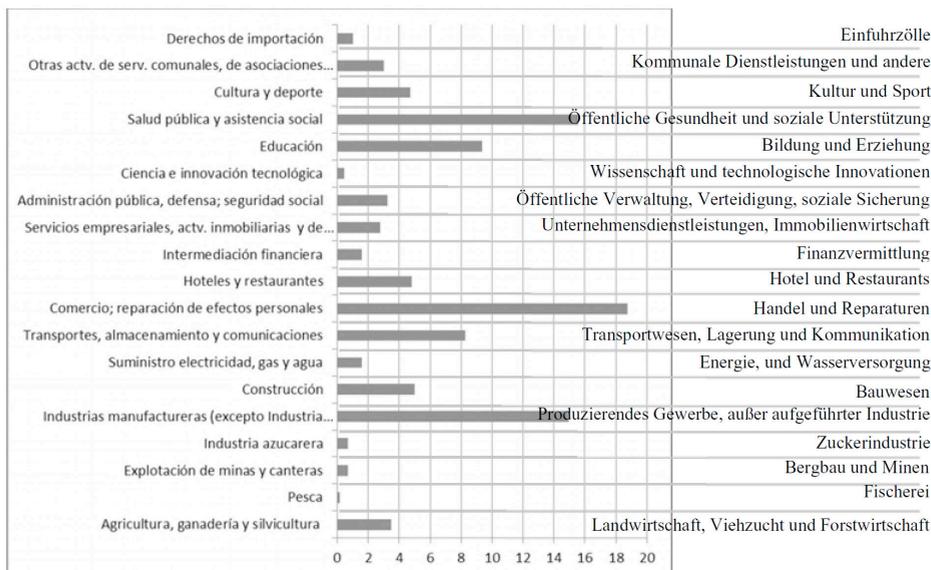


Abb. 1: Anteil der ökonomischen Bereiche am Brutto-Inlandsprodukt in % (Quelle: ONF 2012)

Die Arbeitslosenquote ist seit 2009 von 1,6 auf 2,5% der arbeitsfähigen Bevölkerung angestiegen (128.000 Menschen). Kuba hat ein starkes Ungleichgewicht in der Handelsbilanz, welches aktuell insbesondere durch Dienstleistungsexporte nach Venezuela abgedeckt wird. Eine weitere Expansion des Dienstleistungsbereiches zu Lasten der produzierenden Bereiche wird dauerhaft schwierig sein, da die Finanzierung der Staatsausgaben dann nicht gesichert wäre und das kubanische Sozialmodell ernsthaft in Gefahr geriete (vgl. Mesa-Lago & Vidal-Alejandro, 2010).

3. Das Bildungswesen in Kuba

3.1 Geschichte des kubanischen Bildungswesens

Die kubanische Geschichte ist geprägt von einer kolonialen Vergangenheit und von langwierigen Kämpfen um die Unabhängigkeit und staatliche Souveränität. Kuba wurde bereits auf der ersten Reise von Christoph Columbus im Jahre 1492 entdeckt und für Spanien in Besitz genommen. Ab 1510 bis 1514 wurde Kuba von der Nachbarinsel Hispaniola aus von den Spaniern in blutigen und grausamen Kämpfen gegen den Widerstand der Ureinwohner erobert und die spanische Herrschaft errichtet. Die eingeführte Zwangsarbeit und eingeschleppte Krankheiten führten zu einem fast vollständigen Aussterben der ursprünglich ansässigen Bevölkerung (vgl. Hoffmann, 2000). Da keine Arbeitskräfte mehr vorhanden waren, wurden afrikanische Sklaven für die landwirtschaftliche Arbeit nach Kuba verschleppt. Mit dem aufziehenden Boom der Zuckerproduktion in der Karibik ab dem 17. Jh. wurden in Kuba große Zuckerrohrplantagen und eine Zuckerindustrie zur Weiterverarbeitung der Zuckerernten aufgebaut. Mit der siegreichen Revolution der Sklaven in der französischen Besetzung auf Hispaniola zu Beginn des 19. Jh. verlagerte sich der Schwerpunkt der Zuckerproduktion in der Karibik nach Kuba. Mit diesem wirtschaftlichen Aufschwung entstand in Kuba auch ein aufstrebendes Bürgertum und eine zunehmend politisch aufmerksame Bevölkerung, die, inspiriert durch die lateinamerikanischen Revolutionen unter Simón Bolívar, gegen die spanische Kolonialherrschaft opponierten. Gegen Ende der 1860er-Jahre begann ein langanhaltender Unabhängigkeitskrieg gegen die spanischen Kolonisatoren, an dem sich weite Bevölkerungsteile freiwillig beteiligten.

In einer ersten Etappe wurde der Krieg nach zehn Jahren mit einem Waffenstillstand zugunsten Spaniens und der spanisch treuen Kubaner beendet. 1895 wurde unter der politischen Führung von José Martí ein erneuter Feldzug gegen die spanische Herrschaft über Kuba begonnen, der mit der Ablösung der spanischen Kolonialherrschaft endete (vgl. Zeuske, 2000).

Kuba war bereits seit längerem wirtschaftlich eng verbunden mit den Südstaaten der Vereinigten Staaten von Amerika. Nicht nur die gleiche Form der ökonomischen Strukturen, große, auf Sklavenarbeit aufbauenden Plantagen, sondern auch die zunehmende engeren wirtschaftlichen Austauschbeziehungen im geografischen Raum des Golfes von Mexiko waren dafür ausschlaggebend (vgl. Zeuske, 2004). Mit der Militärintervention der USA im Osten Kuba im Jahre 1898 und der bis 1902 andauernden Besetzung der kubanischen Städte durch US-Interventionstruppen wurde eine neue Phase der Auseinandersetzung um Unabhängigkeit und Souveränität eröffnet. Als postkoloniale Auseinandersetzung kam sie erst im Jahre 1959 durch die siegreiche kubanische Revolution zum Abschluss.

Während der Kolonialzeit konzentrierte sich die Bildung auf Kuba wie im Rest des Kolonialgebietes auf die Vorbereitung der Führungseliten sowie auf die christliche Erziehung der überlebenden Ureinwohner und der eingeschleppten Sklaven. Erst mit dem wirtschaftlichen Aufschwung der Insel im 18. Jh. sind erste Anzeichen für eine Elementarbildung festzustellen. Im Jahre 1728 wurde in Havanna die erste und über sehr lange Zeit die einzige Universität gegründet. Sie ist aus dem damaligen Priester-

seminar *San Basilo el Magno* in Santiago de Cuba hervorgegangen. Die heutige Universitätslandschaft in Kuba ist im Wesentlichen ein Ergebnis der Anstrengungen nach der kubanischen Revolution. Im Jahr 1959 gab es in Kuba drei Universitäten: neben Havanna, die Universität Santiago de Cuba (gegr. 1947) und die Universität Las Villas in Santa Clara (gegr. 1952). Diese Universitäten hatten ihre Vorläufer meist in kirchlichen Einrichtungen, die jedoch im 19. Jh. eine Säkularisierung erfuhren.

Darüber hinaus entwickelte sich allmählich ein Bildungswesen für die armen Bevölkerungsschichten. Im Jahr 1841 wurde unter der Kolonialverwaltung das erste Schulgesetz beschlossen, welches die beginnende Primarausbildung regelte. Bis zum Ende der spanischen Kolonialherrschaft wurden verschiedene legislative Regelungen getroffen, welche die Ausbildung breiter Schichten regelten. Die Errichtung der ersten beiden pädagogischen Lehranstalten für die Ausbildung, eine für Lehrer, die andere für die Lehrerinnen, fällt in diese Zeit. Unter der Republik, ab 1902, wurden pädagogische Lehranstalten in Santa Clara, Havanna und im Osten der Insel aufgebaut. Die Anfänge der Sekundarausbildung gehen auf die Zeit nach der spanischen Kolonialherrschaft zurück (vgl. Organización de Estados Iberoamericanos, 1995). Die Zahl der Primarschulen stieg an der Wende des 20. Jh. stark an, allerdings war das Bildungswesen im Allgemeinen noch immer schlecht ausgebaut. Die Hälfte aller Kinder im Primarschulalter besuchten keine Schule, die Zahl der Analphabeten im Alter von 10 bis 49 Jahre betrug 23%, und viele Jugendliche und junge Erwachsene (älter als 15 J.) hatten i.d.R. nur einen Schulbesuch bis zur dritten Klasse vorzuweisen. Gleichzeitig waren 10.000 Lehrer ohne Arbeit,

fast die Hälfte aller im Land vorhandenen Lehrer (vgl. González González & Reyes Velazques, 2010).

Mit der Revolution von 1959 änderte sich das Bildungswesen in Kuba weitreichend. Das Bildungswesen war im Laufe der kubanischen Revolution immer wieder Ziel starker staatlicher Interventionen. Bereits kurz nach der siegreichen Revolution im Januar 1959 wurden die ersten Maßnahmen durchgeführt, und schrittweise die einzelnen Sektoren des kubanischen Bildungswesens entwickelt (vgl. Richmond, 1990). Ganz dem Konzept einer grundlegenden Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse verpflichtet, wurde direkt nach der Machtübernahme eine großangelegte Kampagne geplant, um die Analphabetenquote drastisch zu senken. Bereits im Dezember 1961 wurde eine 0%ige Analphabetenquote und das erfolgreiche Ende der Kampagne verkündet (vgl. González González & Reyes Velazques, 2010, S. 17). Gleichzeitig wurde mit dem Auf- und Ausbau eines einheitlichen nationalen Bildungssystems begonnen, welches auf den weiter unten referierten Grundlagen beruht und eine staatlich abgesicherte kostenfreie Bildung für alle Kubaner und Kubanerinnen garantiert (vgl. IBE, 2010). Vor allem die Vorschulerziehung und die Primarschulbildung im ländlichen Bereich sollten dabei gesichert werden. Ab 1964 wurden die Primarschulen ausgebaut sowie die Bildung der Arbeiter und Arbeiterinnen sichergestellt und die Sekundarschulen der sechsten bis neunten Stufe entwickelt.

Mit der Gründung des Ministeriums für höhere Bildung im Jahre 1976 kam in die bis dahin eher zurückgestellte Entwicklung der Hochschulen eine verstärkte Dynamik. Das Hochschulsystem wurde in den weiteren

Jahrzehnten stark ausgebaut (vgl. Carnoy, 1981; ONE- Oficina Nacional de Estadística, 2009). Das Bildungssystem und seine Ergebnisse haben im Lauf der Geschichte Kubas im 20. Jh. immer wieder für Erstaunen in der Welt gesorgt und sind bis heute ein erfolgreicher Exportartikel des kubanischen Sozialismus in andere Entwicklungsländer geblieben (vgl. Blum, 2008; Hunt, 2003; McDonald, 2000). Sei es, dass kubanische Lehrer zur Vermittlung ihrer Erfahrungen in andere Länder gingen (vgl. u.a. Hickling-Hudson, 2004) oder, dass junge Studierende aus Entwicklungsländern zu einem kostenlosen Studienaufenthalt nach Kuba eingeladen werden.

3.2 Das aktuelle Bildungswesen Kubas

Die Formierung und Weiterentwicklung des Bildungssystems bilden einen Schwerpunkt Kubas. Dies ist damit begründet, dass Bildung als Teil der sozialistischen Ordnung verstanden wird und einen maßgeblichen Beitrag zum Aufbau des Sozialismus leisten soll (vgl. Dippmar, 2005). Bildungsmaßnahmen sollen eine mobilisierende Wirkung entfalten und dadurch gesellschaftliche Transformationen erleichtern. Bildung in Kuba ist also einem politischen Ziel untergeordnet und wird als Hilfsmittel aufgefasst, eine neue, sozialistische Gesellschaft aufzubauen (vgl. Harten, 1998). Sie hat in diesem Verständnis eine politische Verantwortung und dient demnach nicht primär der individuellen Bildung oder der Versorgung des Produktionsbereichs mit qualifizierten Fachkräften. Diese subjektive und gesellschaftliche Funktionalität von Bildung ist nachrangig gegenüber

dem Aufbau des Sozialismus. Aus dieser politischen Verantwortung ergibt sich auch der hohe Stellenwert, den Bildung im Allgemeinen in Kuba genießt. Dies hat zum Aufbau eines Bildungssystems geführt, welches sowohl im Erfolg als auch in der Ausgestaltung weit über demjenigen vergleichbarer armer Länder liegt. Ein von Wolf (2003a) durchgeführter Vergleich statistischer Daten der UNESCO über das Bildungssystem in Deutschland und Kuba zeigt, dass das kubanische Bildungssystem in wichtigen Kernbereichen mit dem deutschen mithalten kann und an einigen Stellen auch eine bessere Performanz zeigt. So sind die Bildungsausgaben in Relation zum BIP in Kuba in den Jahren von 1998 bis 2001 von 6,8% auf 8,7% angestiegen, während sie in Deutschland bei 4,6% stagnierten.

Das gleiche Bild zeigt sich beim Anteil der Bildungsausgaben an den gesamten öffentlichen Ausgaben. Bei dem Vergleich der Verteilung der Bildungsausgaben auf die verschiedenen Stufen des Bildungswesens liegt Kuba bei der Ressourcenzuteilung im Vorschul- und Primarschulbereich weit vor Deutschland. Auch in der tiefsten ökonomischen und sozialen Krise, die das Land zu Beginn der 1990er-Jahre durchlebte, die sog. Spezialperiode, sind die Bildungsausgaben in Relation zum BIP nicht gesenkt worden, sondern noch weiter angestiegen (vgl. Tab. 1).

Jahr	Wachstum BUP (%)	Bildungsausgaben am BIP in %
1990	-0,4	8,5
1991	-11,2	8,9
1992	-9,5	9,5
1993	-15,4	10,8
1994	0,3	10,4
1995	2,2	10,3
1996	7,4	10,0

Tab. 1: Entwicklung des BIP und des Bildungsanteils am BIP zw. 1990-1996 in Kuba
(Quelle: Agüero Contreras et al., 2001, S. 7)

Dies ist auch dem dramatischen Sinken des BIP geschuldet, sodass in der Spezialperiode zwischen 1991 und 1995 auch das Bildungssystem gelitten hat. Nach den Zahlen der UNESCO gab Kuba im Jahr 2010 18,3% aller staatlichen Ausgaben für die Bildung aus; das entspricht 12,9% des Bruttoinlandsproduktes. Der größte Anteil mit 36% fließt in die vorschulische Erziehung und die Primarschulbildung, gefolgt von 35% für die Hochschulbildung und 29% für die Sekundarschulbildung (vgl. UNESCO Institute for Statistics, 2010).

Bildung gehört in Kuba zu den staatlich garantierten Menschenrechten und ist geleitet von grundlegenden Bildungsprinzipien (vgl. Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba, 2010):

- Gleiche Bildungschancen für alle, unabhängig von Geschlecht, „Rasse“, Religion oder Herkunft

- Die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten^[3]
- Die demokratische Teilhabe der gesamten Gesellschaft an den Aufgaben der Bildung^[4]
- Die Co-Edukation und die Offenheit der Schule für Unterschiedlichkeiten
- Das Prinzip des differenzierten Unterrichts und der schulischen Integration
- Die Kostenfreiheit des Zugangs zur Bildung

Das kubanische System ist als ein verbundenes System der Bildung konzipiert, welches aus verschiedensten Subsystemen aller Stufen und aller Typen besteht (vgl. Organización de Estados Iberoamericanos, 2006). Diese verschiedenen Einheiten sind miteinander verzahnt und beziehen sich strukturell aufeinander. Ein Phänomen, welches, ähnlich einer bundesdeutschen Hauptschule, eine soziale Restschule produziert, ist in Kuba nicht anzutreffen. Auch war und ist die Durchlässigkeit

3 Die kubanischen Schulen auf dem Land sind gleichzeitig landwirtschaftliche Betriebe und die Schüler werden angehalten, dort drei Stunden täglich zu arbeiten. Die Schulen in der Stadt sind mit landwirtschaftlichen Betrieben der Region verbunden, dort müssen die Schüler bis zu sieben Wochen im Jahr arbeiten (vgl. Agüero Contreras et al., 2001; Singh, 1998; Watts et al., 1989). Die aktuelle Entwicklung zeigt jedoch, dass die ländlichen Schulen zunehmend geschlossen werden und die Jugendlichen für den weiterführenden Schulbesuch in die größeren Städte wechseln müssen.

4 *Anmerkung des Autors:* Die demokratische Teilhabe findet in der institutionellen Ordnung der kubanischen Revolution statt, eine davon abweichende demokratische Teilhabe ist nicht vorgesehen und wird nur mit Einschränkungen geduldet.

der Bildungsgänge nach oben gesichert. Auffällig ist, dass das Bildungssystem in zwei verschiedene ministerielle Zuständigkeiten fällt. Generell ist das Ministerium für Bildung (*Ministerio de Educación, MINED*) zuständig, davon ausgenommen sind alle Belange, die die höhere Bildung, das Universitätswesen angehen. Hingegen unterstehen die pädagogischen Hochschulen, obwohl Einrichtungen des tertiären, höheren Bildungsbereiches, dem Ministerium für Bildung (*Ministerio de Educación, MINED*). Das allgemeine Bildungswesen besteht aus folgenden Bereichen:

- Vorschulerziehung
- Allgemeine und polytechnische Bildung
- Sonderbildung - die Schulen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen (geistige und körperliche Beeinträchtigungen, Lernschwäche u. a.)
- Technische und Berufsausbildung
- Bildung und Weiterbildung des pädagogischen Personals
- Erwachsenenbildung
- Hochschulbildung

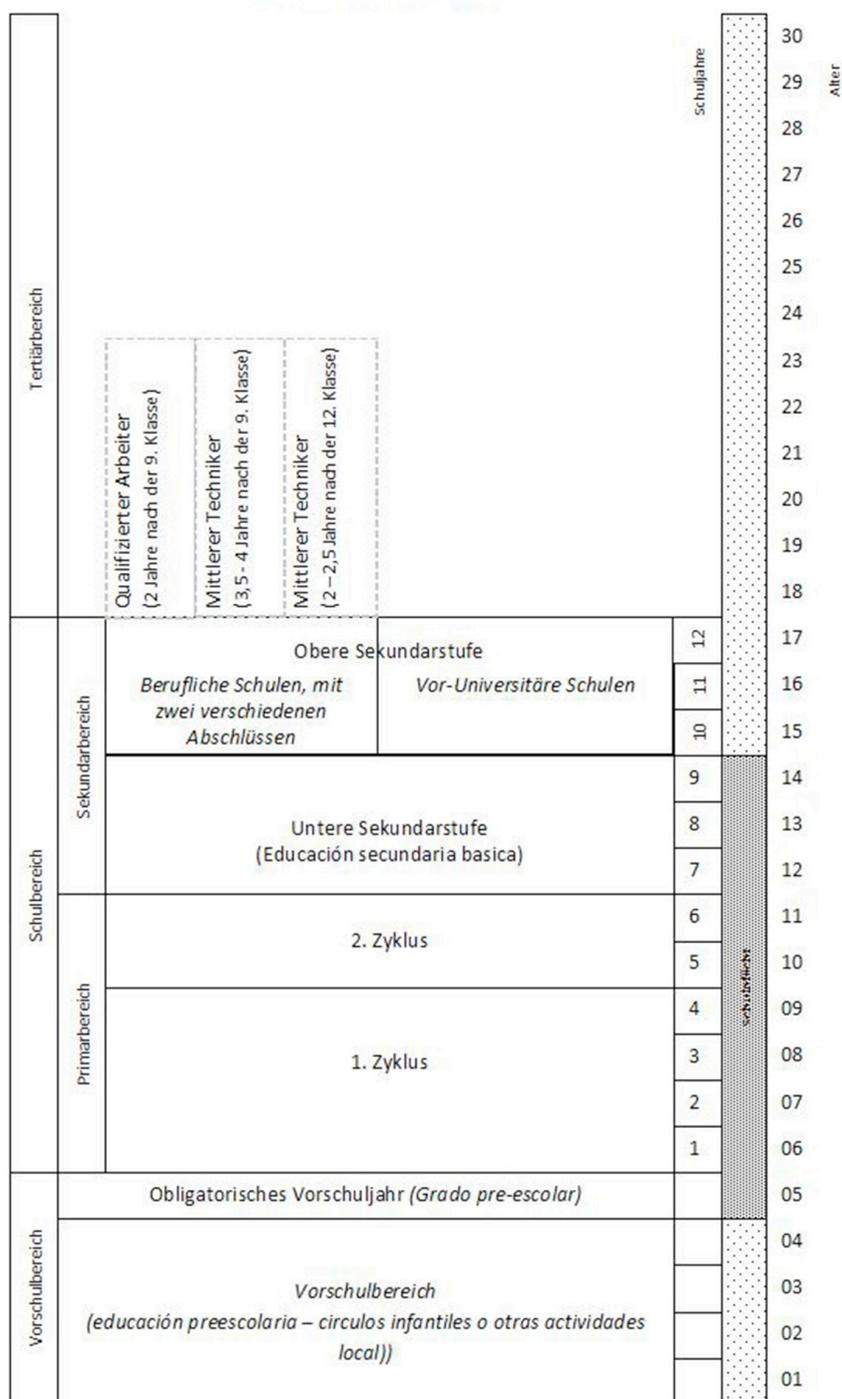


Abb. 2: Übersicht über die Struktur des kubanischen Bildungssystems (Quelle: Wolf et al. 2011a, modifiziert durch den Autor)

Die Struktur des Bildungssystems in Kuba ist in drei Ebenen aufgeteilt. Den Ausgangspunkt stellt die Basis- bzw. Primarschulbildung dar. Ihr folgt nach der 6. Klasse, mit 12 Jahren die mittlere Ebene, wobei die untere Stufe der mittleren Bildungsebene als *Secundaria Básica* noch dem Primarschulbereich zugerechnet werden kann. Die Leistungsdifferenzierung im kubanischen Schulsystem wirkt sich erst danach aus und die schulischen Noten spielen erst hier eine Rolle, d. h. beim Übergang in die drei Bereiche der oberen Sekundarschulbildung (Pre-universitäre Schulen, Polytechnische Schulen oder Handwerksschulen) (vgl. IBE, 2010).

Die Schulbesuchsraten im kubanischen Bildungssystem sind sehr hoch. Das Amt für Statistik weist in seinen Zahlen für die Primarschulbildung (6–11 J.) eine Nettoeinschulungsrate^[5] von mehr als 99% (2005–2009) aus. Die Zahlen für die Sekundarschulbildung (12–17 J.) schwankten in dem Zeitraum von 2005 bis 2008 zwischen 85,5% und 86% und stiegen dann aber 2009 auf 90,3% an (vgl. ONE-Oficina Nacional de Estadística, 2012, S. 23). Die Gründe für diesen Anstieg sind aus den statistischen Informationen leider nicht zu entnehmen.

5 Eingeschulten Personen, die der relevanten Altersgruppe angehören, in Prozent der Bevölkerung dieser Altersgruppe betrachtet. Im Original: “Número de alumnos del grupo de edad teórica de un determinado nivel de educación y escolarizados en el mismo nivel, expresado como porcentaje del total de ese grupo de edad.”

3.2.1 Die Basiserziehung

Es gibt in Kuba eine neunjährige gesetzliche Schulpflicht, die von der ersten Klasse der Primarschulbildung bis zur neunten Klasse der Sekundarschulbildung reicht. Die Vorschulerziehung (Educación Primaria Preescolar) und die ihr folgende Primarschulbildung (Educación Primaria) von der ersten bis zur sechsten Klasse gehören zur Grundschuleraziehung (Nivel Básico). Die erste Stufe der vorschulischen Erziehung soll alle kubanischen Kinder vom 45. Tag nach ihrer Geburt bis zum 5. Lebensjahr erreichen. Es gibt seit 1961 staatlich organisierte Angebote mit ausgebildeten pädagogischen Fachkräften, die sog. Círculos Infantiles, eine kubanische Variante des Kindergartens zur Betreuung der Kinder von Arbeitern und Arbeiterinnen. Seit der massiven Wirtschaftskrise von 1992 gibt es verstärkte Anstrengungen das Angebot der Kleinkindererziehung auch auf nicht-formale Weise zu erweitern. Hierzu wurde das Aktionsprogramm „Educa a tu hijo“ (Erziehe dein Kind) gestartet, um auf kommunaler Ebene mit vielfältigen Erziehungsaktivitäten die Betreuung der Kinder sicherzustellen (vgl. IBE, 2010; González González & Reyes Velazques, 2010). Das letzte Jahr der vorschulischen Erziehung bereitet gezielt auf den folgenden Besuch der Primarschule vor. Jedoch ist bei Betrachtung der statistischen Daten festzustellen^[6], dass der Círculo Infantil (2010) nur ca. 25% Beteiligung in den entsprechenden Alterskohorten erreichte, wobei die Zahlen für 2005 ein noch schlechteres Bild zeigten: Insgesamt nur 15,5% der Kinder zwischen null und sechs Jahren besuchten eine staatliche Kinderbetreuungseinrichtungen und lediglich 15% der fünfjährigen

6 Vgl. http://www.one.cu/aec2010/esp/20080618_tabla_cuadro.htm, Pto. 3 y 18, [18.05.2012]

nahmen das Vorschulangebot im letzten Jahr vor der Einschulung in Anspruch. Hingegen erreichte das Programm „Educa a tu hijo“ immerhin 69% der Kleinkinder (vgl. IBE, 2010, S. 12).

Die Primarschule in Kuba hat eine hohe Priorität, so dass dort sehr hohe Einschulungs- und Schulbesuchsquoten erreicht werden. Die Klassengröße ist mit 20 Schülern festgelegt. Im Regelfall wird der ausgebildete Lehrer von einem Assistenten unterstützt, der eine pädagogische Ausbildung hat, allerdings keinen universitären Abschluss fürs Lehramt, sondern eine Ausbildung der Sekundarebene, z. B. an den pädagogischen Fachschulen, absolviert hat. Übersteigt die Klassengröße 20 Schüler (im Schuljahr 2006–2007 betraf dies 7% der Klassen), so unterrichten zwei vollausgebildete Lehrer. Leider ist es in den letzten Jahren aufgrund des zunehmenden Lehrermangels nicht immer möglich, zwei pädagogische Fachkräfte in den Klassen zu haben, teilweise wird sogar in den unteren Stufen der Primar- und Sekundarbildung auf den Einsatz von pädagogischen Assistenten, also von pädagogischem Personal ohne Hochschulstudium zurückgegriffen.^[7] Die Primarstufe dauert sechs Jahre und wird in zwei Zyklen unterteilt: 1. Zyklus (1.–4. Klasse), 2. Zyklus (5.–6. Klasse). Die Stundentafel ist sehr differenziert (vgl. IBE, 2010, S. 15), eine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten und es wird Ganztagsunterricht angeboten. Nach Abschluss der 6. Klasse erfolgt für alle Schüler ein Übergang in die Sekundarschulen auf der mittleren Bildungsebene (7.–9. Klasse).

7 In einem Expertengespräch von einem kubanischen Kollegen mitgeteilt.

3.2.2 Die mittlere Bildungsebene

Neben den regulären Schulen der unteren Sekundarstufe gibt es noch spezialisierte Schulen besonderen Typus, die eine verstärkte Ausbildung in besonderen Bereichen vorsehen. Die Schulen der pre-universitären Institute der Naturwissenschaft (*Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas, IPVCE*) bereiten auf ein Hochschulstudium vor. Die pre-universitären Pädagogischen Institute (*Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas, IPVCP*), in denen die Studenten zwischen verschiedenen pädagogischen Bereichen wählen können, bereiten neben einer folgenden Hochschulbildung auch auf eine Berufstätigkeit in der Primar- und Sekundarstufe vor, als Lehrer auf dem mittleren Niveau. Die Fachschulen für die Vorbereitung von Athleten (*Escuela Superior de Perfeccionamiento Atlético, ESPA*), werden von Schülern und Schülerinnen besucht, die bereits in der unteren Sekundarstufe auf Schulen eines besonderen Typs gewechselt waren, den sog. einführenden Sportschulen (*Escuela de Iniciación Deportiva Escolar, EIDE*). Es gibt in dieser Stufe der mittleren Ausbildung noch spezielle Militärschulen und Schulen für die Bildenden Künste und die Bildungseinrichtungen der technischen und beruflichen Ausbildung (vgl. Agüero Contreras et al., 2001). Nach dem erfolgreichen Abschluss der zwölften Klasse können die Schüler nach bestandener Aufnahmeprüfung zur Universität wechseln. Die Fachrichtung ist bereits durch den Besuch der vorbereitenden Bildungseinrichtung der mittleren Ebene festgelegt. Die Studierenden können Vorlieben angeben, aber eine freie Wahl der Hochschule wie auch eine freie Berufswahl existiert in Kuba nicht.

3.2.3 Die Hochschulbildung

Im Allgemeinen unterstehen die Einrichtungen der Hochschulbildung dem Ministerium für höhere Bildung (*Minsterio de Educación Superior; MES*). Zusätzlich gibt es neben den regulären staatlichen Hochschulen noch statusgleiche besondere Hochschul-Bildungseinrichtungen, die den verschiedenen Ministerien unterstehen. Die Hochschulbildung ist in vier Stufen gegliedert. Den Anfang macht die *Licenciatura*. Sie dauert zwischen vier und fünf Jahren und wird mit dem Titel *Profesional* abgeschlossen. Den zweiten Teil bildet ein Vertiefungsstudium, es wird mit einem *Diplomado*, einer *Maestría* oder für Studenten aus der Industrie in spezialisierten Ausbildungsgängen mit dem Titel *Especialista* abgeschlossen. Der weitere Verlauf des Studiums ist durch den Status des *Candidato a Doctor en Ciencias* (Doktorand) bestimmt. Das Studium wird in der vierten Stufe durch den *Doctor en Ciencias* abgeschlossen. Die Titel werden von allen Einrichtungen der Hochschulbildung gleichermaßen vergeben, der Wechsel in das Berufsleben ist auf jeder abgeschlossenen Stufe möglich. Nach erfolgreichem Abschluss des Studiums müssen alle Absolventen und Absolventinnen zwei Jahre lang ihren Sozialdienst dort ableisten, wo sie vom Staat hingeschickt werden.

Das kubanische Bildungssystem fokussierte bis 2010 auf das erfolgreiche Absolvieren einer Hochschulbildung. Dieses wurde bisher vom Staat auch sehr stark gestützt. Die Hochschulzugangsprüfungen waren seit langem abgeschafft. Zu Beginn des Jahres 2010 wurden sie allerdings wieder in Kraft gesetzt. Darüber hinaus gibt es für Arbeiter und Arbeiterinnen ohne erfolgreichen Abschluss der 12. Klasse die Möglichkeit, auf

Abendschulen diesen Abschluss nachzuholen oder über Fernunterricht den Hochschulzugang zu erlangen. An der Universität selbst gibt es in jeder Provinz spezielle Hochschulkurse für Arbeiter und Arbeiterinnen, die mit speziellen Lehrplänen arbeiten und mehr Zeit für die Ausbildung vorsehen. Unterstützt werden die Arbeiter und Arbeiterinnen durch Gesetze, welche ihnen die Freistellung von ihren beruflichen Verpflichtungen von bis zu 45 Tagen zusichern, zusätzlich zu dem garantierten Urlaub (vgl. International Labour Organisation, 1985, Art. 4). In der schweren ökonomischen und sozialen Krise, welche Kuba in den Jahren von 1991 bis 1994 durchlief, wurden besondere Regelungen etabliert, die es arbeitslosen Arbeitern und Arbeiterinnen erleichterten, eine Hochschule zu besuchen. Es zeigte sich eine große Offenheit des staatlich gelenkten, akademischen Systems in Kuba, große Teile der Bevölkerung an eine Hochschule zu bekommen (vgl. Rangel & Proenza, 2006).

3.2.4 Die Erwachsenenbildung

Zusätzlich zu den bereits erwähnten Kursen an den Arbeiter und Bauern Fakultäten (Facultad Obrera y Campesina, FOC) gibt es spezielle Vorbereitungskurse, um Arbeiterinnen und Arbeitern zu ermöglichen, die Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen und ein Studium absolvieren zu können. Darüber hinaus können im Rahmen informellen Lernens alle Kubaner die in jeder größeren Stadt vorhandenen öffentlichen und kostenfreien Bibliotheken nutzen, um sich persönlich und fachlich weiterzubilden. Formal organisiert und vom Staat unterstützt oder durch ihn

durchgeführt, werden zudem Kurse auf jeder Stufe des vorher dargestellten Bildungssystems angeboten, in denen Arbeiter und Bauern einen höheren Schulabschluss abschließen können (vgl. Unesco, 2003, S. 3). In den letzten Jahren wurden auch spezielle Einrichtungen auf universitärer Ebene geschaffen, die sich um die Integration dieser Personengruppen kümmern. Ferner wurden die Universitäten angehalten, sich zu kommunalisieren und in jeder größeren Gemeinde Universitätszweigstellen zu unterhalten, um dort Kurse vor Ort durchzuführen. Schließlich gibt es im Bereich der Erwachsenenbildung noch staatliche Sprachschulen und auf kommunaler Ebene eine Vielzahl von speziellen Programmen der Erwachsenenbildung.

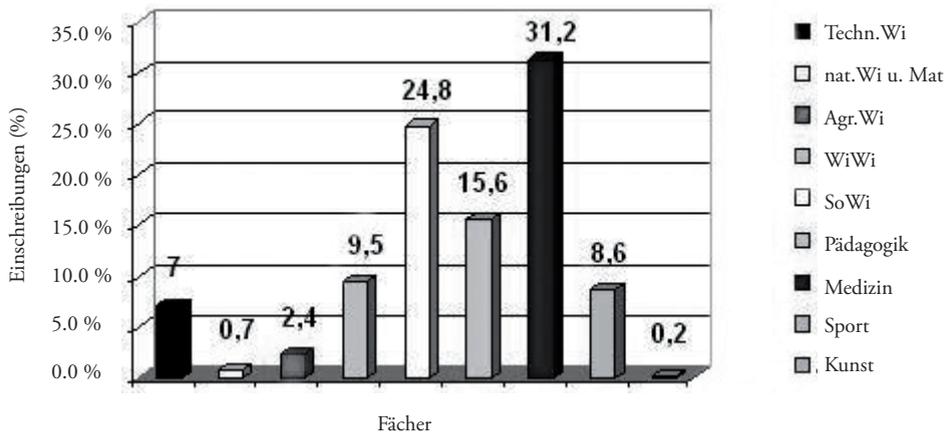


Abb. 3: Einschreibungsquoten in den Wissenschaftsbereichen kubanischer Universitäten. (Quelle: Boletín Estadístico, Curso Académico 2009-10 MES 2010)

Kuba hat eine vergleichsweise hohe Akademikerquote. Im Land gibt es keine freie Wahl des Studiums, sondern es gibt vorgegebene Quoten seitens der Verwaltung, die die Studierendenströme lenkt. Angesichts der landwirtschaftlich geprägten Struktur des Landes und der großen infrastrukturellen Bedürfnisse des Landes ist es erstaunlich, dass die Studierenden überwiegend nicht-technische Fächer belegen. So sind im

akademischen Jahr 2009–2010 nur 2,4% in Agrarwissenschaften (*Ciencias Agropecuarias*) eingeschrieben, 7% in technischen Wissenschaften (*Ciencias Técnicas*), hingegen 24,8% in Sozial- und Geisteswissenschaften (*Ciencias Sociales y Humanísticas*), gefolgt von 15,6% in den pädagogischen Wissenschaften (*Ciencias Pedagógicas*). Wirtschafts- und Sportwissenschaften (*Ciencias Económicas y Ciencia Física*) halten sich mit 9,5% zu 8,6% fast die Waage. Auffallend ist auch das Verhältnis von Naturwissenschaften und Mathematik (*Ciencias Naturales y Matemática*) mit 0,7% zu den schönen Künsten (*Arte*) mit 0,2%. Herausragend ist die Quote in den Medizinwissenschaften (*Ciencias Médicas*) von 31,2%, die alle anderen weit überragt (Abb. 3).

Ähnliche Tendenzen, weg von beruflicher und technischer Ausbildung, zeigen sich bei Betrachtung der Verteilung der Jugendlichen zwischen den beruflichen und den pre-universitären Schulen. Im Schuljahr 2004 waren 63% der Jugendlichen im beruflichen Zweig eingeschrieben, bis 2010 ging diese Zahl auf 57% zurück (vgl. ONE-Oficina Nacional de Estadística, 2010). Diese Zahlen, die zur Interpretation verleiten, die kubanische Gesellschaft als eine „Bildungsgesellschaft“ wahrzunehmen, die sich wenig um ökonomische Verwertung der Bildungsgüter kümmert, sind einerseits sehr bemerkenswert. Andererseits werfen sie auch die Frage auf, wie das Land dieses Ergebnis weiter sicherstellen kann angesichts der Verschärfung der weltweiten ökonomischen Krise und der deutlich gewordenen finanzwirtschaftlichen Verwerfungen, die Kuba gleichermaßen schwer getroffen haben. Diese Frage kann der Artikel zwar nicht beantworten, allerdings gibt die folgende Betrachtung des Arbeitsmarktes und der beruflichen Bildung deutliche Hinweise, welche Schritte das Land und die

Regierung unternimmt, um die Probleme einer Lösung näher zu bringen. Nach dem nun folgenden Abschnitt über die wirtschaftlichen Reformen wird die berufliche Bildung gesondert dargestellt.

4. Wirtschaftliche Reformen und Arbeitsmarkt

Die oben bereits erwähnte Wirtschaftskrise äußert sich einmal in einer großen Rückzahlungslücke ausländischer Kredite und Warenlieferungen und gleichzeitig einem verringerten landwirtschaftlichen Produktionsvolumen von Januar bis Mai 2010 um 13%. Dies führte u. a. dazu, dass das kubanische Grundnahrungsmittel Reis nicht mehr zu kaufen war. Mit dem Wechsel der Regierungsführung verbindet sich für viele Kubaner die Hoffnung einer wirtschaftlichen Öffnung. Sie ist bei vielen auch mit der Sorge verbunden, einer unkontrollierten Marktwirtschaft ausgesetzt zu sein und dabei die Errungenschaften des kubanischen Sozialismus zu verlieren (z. B. eine kostenlose Bildung, Sicherung einer würdevollen Existenz, soziale Gleichheit, eine kostenlose und sehr gute Gesundheitsversorgung sowie gesellschaftliche Sicherheit).

So gibt es in Kuba nach wie vor keinen Arbeitsmarkt im Sinne westlicher ökonomischer Vorstellung, sondern die Arbeitstätigkeiten werden durch Zuweisung zu staatlich organisierten Wirtschaftseinheiten organisiert, damit diese Wirtschaftseinheiten, z. B. Bauunternehmen ihren Beitrag zum Aufbau des Sozialismus leisten. Eine an Unternehmensefordernissen ausgerichtete Arbeitskräfteausbildung und -rekrutierung war im

kubanischen ökonomischen Modell nicht vorgesehen (vgl. Cunha & Cunha, 2004). Vielmehr folgte die Berufsausbildung dem sowjetischen Modell, welches ein schulisches System und einen der jeweiligen Schule zugeordneten Ausbildungsbetrieb für die Praktikumsphasen vorsah (vgl. Höhns, 2004; Wallenborn, 2010). Die zeitweilige Öffnung Kubas für private unternehmerische Aktivitäten (vor allem im Tourismus und im Transportwesen) nach der Spezialperiode Anfang der 1990er-Jahre mit einer teilweise dynamischen Entwicklung privater ökonomischer Aktivitäten hatte auf das System der beruflichen Bildung keinen Einfluss. Die in der privaten Ökonomie nötigen Fachkräfte rekrutierten sich aus einem informellen Arbeitsmarkt oder aus der Ökonomie der erweiterten Familie. Der informelle Arbeitsmarkt trägt zu einer hohen Arbeitsmobilität der ausgebildeten Fachkräfte Kubas bei, die vermehrt in die Devisenwirtschaft strömen. So konnte man während der 1990er-Jahre in den touristischen Gebieten häufig ausgebildete Lehrer oder hochqualifizierte Ärzte als Touristenführer oder Taxifahrer antreffen. Allerdings hat die Regierung in den letzten Jahren vermehrte Aktivitäten entfaltet, das medizinische Personal wieder zurück zu ihren Arbeitsaufgaben zu bekommen. Darüber hinaus wurden mehr als 35.000 Mediziner in die Welt geschickt, um vor Ort medizinisches Personal auszubilden oder als Arzt oder Krankenschwester zu arbeiten.

Die Öffnung für private ökonomische Aktivitäten war in den letzten 20 Jahren der kubanischen Geschichte immer mal wieder von Einschränkungen begleitet, sei es, dass unverhältnismäßig hohe, ertragsunabhängige direkte Steuern erhoben wurden oder direkt polizeilich gegen private Händler vorgegangen wurde (vgl. Cunha & Cunha, 2004; Cruz & Villamil,

2000; Ritter, 1998; Burchardt, 1995). Aufgrund der unklaren ökonomischen Politik der letzten zehn Jahre wurden aber viele private ökonomische Aktivitäten in die Schattenwirtschaft abgedrängt oder gänzlich im informellen wirtschaftlichen Sektor abgewickelt. Die wankelmütige staatliche Wirtschaftspolitik begünstigt auch Korruption und Kriminalität (vgl. Lotspeich, 2003). Beispielsweise ist die Genehmigung von lizenzierten privaten Unternehmen abhängig von einer autorisierten und offiziell legitimierten Position in der Gesellschaft, welches z. B. bedeutet einer regelmäßigen Arbeit nachzugehen, eine amtliche Meldeadresse zu haben u. a. (vgl. Ritter, 1998; Blue, 2007). Bei der Zuweisung von Land zur eigenen Nutzung (*tierra en usufructo*) kommt es zu Fällen von „Betrug, Illegalität, Begünstigung und bürokratischer Verlangsamung“ (Morales, 2010, S. 1). Auch sind bis jetzt die privaten Unternehmen bei der Versorgung mit betrieblichen Ressourcen auf den Schwarzmarkt angewiesen bzw. abhängig von langwierigen bürokratischen Abläufen des zentral verwalteten staatlichen Handelsmonopols. Eine Kreditversorgung der kleinen und mittleren Unternehmen war bisher nur durch private Darlehen möglich. Eine staatlich abgesicherte und geregelte Kreditversorgung für Privatunternehmen wurde erst im November 2011 eingeführt (vgl. Ministerio de Justicia, 2011). Von diesen Beschränkungen waren bisher nur diejenigen staatlichen Unternehmen ausgenommen, die im Devisenmarkt arbeiten und häufig als Joint-Venture-Unternehmen mit großen ausländischen Firmen organisiert sind (vgl. Burchardt, 2002).

Seit Februar 2008 sind verschiedene wirtschaftliche Reformen in Bewegung gesetzt worden. 2010 sind weitergehende Veränderungen in der ökonomischen Staatspolitik festzustellen. So wurden private Unternehmen in

weiteren Bereichen des Dienstleistungssektors zugelassen, die aber häufig noch aufgrund der politischen Vorgaben als Kooperativen zu organisieren sind. Am deutlichsten sind die ökonomischen Veränderungen in der Landwirtschaft, da dort die wirtschaftlichen Probleme sehr drängen und die Bedeutung der privaten Unternehmen offensichtlich ist: Die privaten Bauern, ca. 20% der bäuerlichen Bevölkerung, produzieren fast 70% der Lebensmittel des Landes. Die restlichen 80% des Bodens gehören entweder direkt dem Staat oder verschiedenen, staatlich kontrollierten Arten von Kooperativen, die meist eine sehr geringe Produktivität haben.

Kuba muss jährlich für ca. zwei Mrd. US-Dollar Nahrungsmittel einführen. Um die ökonomischen Probleme in der Landwirtschaft zu bekämpfen, wurde Anfang Juli 2011 auf dem Kongress der kubanischen Bauernschaft verkündet, dass nunmehr auch bei der Versorgung der privaten Bauern Marktmechanismen wirken sollen.^[8] Diese weitgehende ökonomische Veränderung bezieht sich erst einmal auf die Landwirtschaft. Mittlerweile sind auch der sich langsamer entwickelnde Markt privater Produktion und Dienstleistungen in die Reformen einbezogen. Seit September 2010 sind 178 Tätigkeiten – vom Musikinstrumentenreparateur (*afinador y reparador de instrumentos musicales*) bis zum Rikschafahrer (*tracción animal y humana – cyclos*) – für private wirtschaftliche Aktivitäten freigegeben worden. Die Aktivitäten der sog. *cuentapropistas* (Arbeiter auf eigene Rechnung) haben sich von 2010 auf 2011 mehr als verdoppelt (vgl. Juventud Rebelde, 2010b; El Mundo, 2011). Ende 2011 waren mehr als 350.000 Kubaner auf eigene Rechnung wirtschaftlich tätig. Kubanische

8 Marktmechanismen dürfen hierbei nicht als kapitalistische Marktwirtschaft missverstanden werden, sondern der Begriff meint allgemein den Markt als Tauschform bei sozialem wirtschaftlichem Handeln zwischen Anbieter und Nachfrager.

Experten gehen von einem Anstieg der Arbeiter auf eigene Rechnung auf mehr als 40% des kubanischen Arbeitsvermögens in den nächsten fünf Jahren aus.

Nach aktuellen Ankündigungen des Staatspräsidenten aus dem Frühjahr 2010 werden sich auch auf dem bisher noch rudimentären Arbeitsmarkt drastische Veränderungen vollziehen. Bis zu zwei Mio. Arbeitsplätze sollen in den staatlichen Unternehmen abgebaut werden. Die Arbeitskräfte sollen allerdings mit staatlicher Unterstützung neue Beschäftigung finden, wobei auch stark an die Eigeninitiative der Beschäftigten appelliert wird. In dieser Umbruchphase ist die berufliche Bildung stärker in den Mittelpunkt des Interesses gerückt und Ziel verstärkter staatlicher Aktivitäten geworden, um „die zukünftigen Arbeiter auszubilden, die das Land braucht“ (Franquiz, 2008, S. 2). Der sich langsam entwickelnde Markt privater Produktion und Dienstleistungen soll zudem die freigesetzten Arbeitskräfte auffangen und Einkommensmöglichkeiten erschließen.

5. Das berufliche Bildungswesen

Wie bereits dargestellt ist die berufliche Ausbildung im kubanischen Bildungssystem in der mittleren Ebene angesiedelt. Die technische Berufsausbildung (*Enseñanza Técnica y Profesional, ETP*) wird bereits aus der Primar- und Sekundarstufe heraus unterstützt. Die schulische Bildung in der Primar- und Sekundarstufe ist polytechnisch ausgerichtet, verbindet also lernen und arbeiten eng miteinander. Hierbei wird zwar besonders

auf einen Kontakt mit der Arbeit auf dem Lande gelegt, gleichwohl wird die industrielle Produktion dabei nicht ausgeblendet. Dies führt, wie bereits erwähnt, zu verschiedenen langen Aufenthalten der Schüler und Schülerinnen in der Produktionssphäre (vgl. Harten, 1998, S. 862). Nach aktuellen Untersuchungen (vgl. Camacho & Beltrán Marín, 2010) führt dies nicht zwingend zu einer besseren Einstellung der Schüler und Schülerinnen der Arbeitswelt gegenüber, sodass eine der angestrebten Reformmaßnahmen die Verbesserung der vorberuflichen Orientierung in der kubanischen Sekundarstufe ist.

Die Jugendlichen, die die untere Sekundarbildung erfolgreich durchlaufen haben, haben die Möglichkeit, direkt im Anschluss in die berufliche Ausbildung zu wechseln. Die untere Sekundarstufe versteht sich in Kuba als eine spezielle Phase der Schulbildung, „die den Unterricht auf der Mittelstufe als eine zeitliche Etappe definiert, nach deren Abschluss in der 9. Klasse, die Schüler entweder eine „mid-level“ Berufslaufbahn einschlagen können oder aber ihre Studien bis zum Abitur weiterführen können mit dem Ziel, ihr Wissensniveau zu verbessern oder eine Universitätslaufbahn einzuschlagen“ (Agüero Contreras et al., 2001, S. 16).

Die Zuweisung zum beruflichen Weg erfolgt über die Lehrer der Sekundarschulen in Verbindung mit staatlichen Zuweisungen. Hierbei spielen die Noten der Zeugnisse der Sekundarschule eine sehr wichtige Rolle. Nach den Zahlen von Wolf (2003a) – Auswertung der Jahre 1994 bis 2001 – gingen ca. Zweidrittel der Jugendlichen in das Berufsausbildungswesen, die übrigen gingen auf die pre-universitären Einrichtungen und versuchten, die Hochschulzugangshürde zu nehmen,

MEDIO SUPERIOR PROFESIONAL		MEDIO BÁSICO PROFESIONAL	
CALIFICACIÓN: TÉCNICO MEDIO		CALIFICACIÓN: OBRERO CALIFICADO	
NIVEL DE INGRESO	DURACIÓN	NIVEL DE INGRESO	DURACIÓN
9no. grado	3,5 ó 4 años	9no. grado	2 años
12mo. grado	2 ó 2,5 años		
CRÉDITO EDUCACIONAL: TÍTULO		CRÉDITO EDUCACIONAL: DIPLOMA	

Tab. 2: die Qualifikationsstruktur kubanischer beruflicher Fachkräfte (Quelle: Wolf et al. 2011b)

welche durch die in 2010 neu eingeführten Aufnahmeprüfungen für die Universität erschwert wurde. Die berufliche Ausbildung dauert zwei bis vier Jahre, je nach dem Zeitpunkt des Eintritts und der Dichte der beruflichen Spezialisierung (vgl. Organización de Estados Iberoamericanos, 2006). Sie wird in zwei Qualifikationsstufen abgeschlossen. Zum einen ist dies der qualifizierte Arbeiter (*Obrero Calificado*), der zwei Jahre nach dem Eintritt beim Abschluss der 9. Klasse erreicht werden kann, und zum anderen der mittlere Techniker (*Técnico Medio*), der einmal vier Jahre Ausbildungszeit erfordert oder nach zwei Jahren beendet werden kann, sofern man nach dem Abschluss der 12. Klasse, zum Ende der pre-universitären Ausbildung, die berufliche Laufbahn einschlägt.

Für die Berufsausbildung stehen verschiedene Schultypen zur Verfügung. Nach den Zahlen von 2008 waren dies 150 Schulen des Handwerks bzw. niedere Berufsfachschulen (*Escuelas de oficios*). Damit sind Bildungseinrichtungen gemeint, die vorrangig für die Ausbildung von einfach qualifizierten Arbeitern zuständig sind. Hinzu kommen 325 polytechnische Schulen bzw. höhere Berufsfachschulen (*Politécnicos*) für die Ausbildung von mittleren Technikern und noch 125 Fortbildungszentren (*Centros de Capacitación de Organismos*) für die weiterführende berufliche Qualifizierung oder für die Vermittlung besonderer beruflicher Fertigkeiten (vgl. Franquiz, 2008).

Die Verantwortung über diese Bildungseinrichtungen liegt beim Bildungsministerium, wobei verschiedene Fachministerien, wie bspw. das Bau- oder Verkehrsministerium, über eigene Ausbildungsstätten (*Centros de Capacitación*) verfügen, die wiederum einer Genehmigung durch das Bildungsministerium bedürfen. Bei denjenigen Bildungseinrichtungen, die direkt bei den staatlichen Unternehmen (*empresas y unidades presupuestadas*) angesiedelt sind, erfolgt die Genehmigung durch die zuständigen Organisationen, i.d.R. die Fachministerien. Die Koordination der Beruflichen Bildung übernimmt das Bildungsministerium (vgl. Ministerio de Justicia, 2008, Artículo 4 f. 2,3). Auch ist es zuständig für die Erstellung der Lehrpläne, wenngleich in enger Abstimmung mit den anderen Ministerien und den Betrieben und in direkter Zusammenarbeit mit den Hochschulinstituten, insbesondere mit der pädagogischen Hochschule für das berufliche Bildungswesen (*Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesionista, ISPETP*) in Havanna (vgl. Ayes Amettler & Montel, 2004).

5.1 Durchführung der Ausbildung

Die Ausbildung wird durch landesweit anerkannte Abschlüsse beendet. Dies sind die beiden bereits o.g. Abschlüsse *Título* für den *Técnico Medio* und das *Diploma* für den *Obrero Calificado*. Nach den Auskünften von kubanischen Berufsbildungsexperten sieht der Ablauf der Berufsbildung der vierjährigen Ausbildung zum *Técnico Medio* wie folgt aus: Grundsätzlich ist er eine Kombination aus einer schulischen berufsfachlichen Ausbildung

mit Anteilen betrieblicher Praxis. Die Ausbildung wird damit neben den schulischen Zentren auch in staatlichen Betrieben durchgeführt, die als spätere Arbeitsstelle vorgesehen sind. Hierbei geht es neben der fachlichen Qualifikation auch um eine Eingewöhnung (*familiarización*) der jungen Arbeiter in den späteren Betrieb. Die Ausbildung findet im ersten Jahr vollständig in der Schule statt, wo die Grundlagen des Berufes vermittelt werden. Erst danach findet eine Vertiefungsausbildung statt, bei der die betriebliche Praxis in die Ausbildung über Betriebspraktika eingebunden wird. Nach den Angaben der befragten Experten besteht die berufspraktische Ausbildung im ersten Jahr aus acht Stunden Praktikum die Woche in den Werkstätten der Schulen und aus sechs Stunden Unterricht in Fachtheorie (*teórica de la taller*). Auch das zweite Jahr, der Beginn der vertiefenden Fachausbildung, ist weiterhin durch einen Wechsel von theoretischem und praktischem Unterricht in der Schule bestimmt. Entsprechend den Bedürfnissen der staatlichen Betriebe kann es bereits in dieser Phase zu Betriebspraktika kommen. Erst in dem dritten Ausbildungsjahr (*especialización*) ist ein obligatorisches länger dauerndes Praktikum im späteren Betrieb vorgesehen. Das letzte Jahr ist vom Übergang aus der Ausbildung in die Berufstätigkeit bestimmt. Die bisherigen Schülerinnen und Schüler werden angehende Arbeiterinnen und Arbeiter und wechseln im letzten halben Jahr ganz in den Betrieb. Sie befinden sich hingegen immer noch in der Ausbildung und werden dort von einem betrieblichen Ausbilder und einem Lehrer betreut und auf die Abschlussprüfung vorbereitet. Die Prüfungen werden in den Provinzen von Experten der Ausbildung erstellt. Hierbei arbeiten die Vertreter der staatlichen Betriebe und die Lehrerschaft zusammen. Die Prüfungsfragen werden von einer schulischen Fachkommission (*comisión de especialistas*) formuliert und

bestehen aus allgemeinen und speziellen Fragen. Die Prüfung wird in einem mündlichen und einem schriftlichen Teil vor einer Prüfungskommission abgelegt, die mit der Fachkommission identisch sein kann. Ihr können Spezialisten aus den Betrieben mit akademischer Ausbildung zugezogen werden; dies hängt allerdings stark von der Initiative der Schulen und der Betriebe ab.

Der oben bereits genannte starke Fokus des Bildungssystems auf das erfolgreiche Absolvieren einer Hochschulbildung führt bei der Bevölkerung zu einer starken Tendenz zu höheren, akademischen Abschlüssen zu kommen. Mittlerweile führt dies an verschiedenen Stellen der Gesellschaft zu erheblichen Verwerfungen. Sei es, dass die Absolventen keine angemessenen Arbeitsstellen in staatlichen Betrieben mehr bekommen; sei es, dass qualifizierte Fachkräfte für manuelle Arbeiten nicht ausreichend zur Verfügung stehen. In bestimmten Bereichen wie der Landwirtschaft ist es mittlerweile schwierig, Arbeitskräfte zu bekommen (vgl. Eckstein, 1997; Gasperini, 2000). So fehlen, nach den durchgeführten Expertengesprächen vor Ort, besonders in der Landwirtschaft ausgebildete Fachleute, dreiviertel aller Betriebe müssen ohne Agronomen auskommen. Fast 50% der Kooperativen haben keinen Techniker in Agronomie zur Verfügung. Hier soll die Bevorzugung der Kinder von Kollektivlandwirten Abhilfe schaffen, die besondere Förderungen bei der Aufnahme einer landwirtschaftlichen Ausbildung erhalten sollen.

5.2 Veränderungen in der Berufsbildung in Kuba

Einhergehend mit den oben skizzierten ökonomischen Veränderungen deuten sich aktuell weit reichende Einschnitte in der bisherigen Ausrichtung des Bildungssystems an. Die Quoten der Universitätszulassungen sind sehr stark abgesenkt worden, außer in der Mediziner Ausbildung. Wie bereits erwähnt, wurden die seit mehreren Jahren nicht mehr vorhandene Hochschulzugangsprüfung wieder in Kraft gesetzt, was zu einem vermehrten Zustrom in die Berufsausbildung führt, da nicht mehr alle Absolventen der pre-universitären Schulen an die Universität wechseln können. Seit 2010 wird staatlicherseits versucht, die Bildungsströme von den pre-universitären Schulen nicht mehr hin zu den Hochschulen, sondern verstärkt zur beruflichen Bildung umzulenken. Bereits beim Wechsel in die obere Sekundarschulbildung wird versucht, eine stärkere Orientierung der Jugendlichen auf eine Berufsausbildung zu erreichen. umgelenkt. Dazu werden die staatlichen Zuweisungen zu weiterführenden Bildungsgängen genutzt. Gleichzeitig erfolgt eine Aufwertung der beruflichen Bildung, u.a. indem öffentlich breit über die Notwendigkeiten der Berufsausbildung diskutiert wird (vgl. Rivera, 2011). Darüber hinaus sind die pädagogischen Hochschulen aufgewertet worden, die bisher keine vollwertigen Universitäten waren. Sie sind seit Beginn des Jahres 2010 in Pädagogische Universitäten umbenannt worden und haben auch das akademische Promotionsrecht zugesprochen bekommen. Im Hinblick auf das höhere Berufsschullehramt, das zukünftige Lehrer für die höheren Berufsfachschulen (*Escuelas politécnicas*) ausbildet, wurden sowohl die Organisationsstrukturen innerhalb der Pädagogischen Universitäten als auch die Lehrpläne geändert. Mit der *Resolución Ministerial 32/2010*

wurde zudem ermöglicht, dass die Studierenden, die ihre universitäre Abschlussprüfung nicht absolvieren bzw. nicht bestehen, bereits schon an den niederen Berufsfachschulen (*Escuelas de oficios*) unterrichten dürfen. Während des ersten Jahres ihrer dortigen Tätigkeit bekommen sie dann zusätzliche Vorbereitungszeit, um ihre Prüfungen nachholen zu können. Dadurch besteht die Möglichkeit, die Zahl des Lehrpersonals an den beruflichen Schulen zu erhöhen sowie gleichzeitig die Absolventenquote der pädagogischen Universitäten zu verbessern.

In dem kubanischen Bildungssystem soll die Ausbildungspyramide verändert werden. Es sollen wieder mehr junge Menschen die berufsbildenden Einrichtungen besuchen (vgl. Barrios, 2010). Während die Einschreibezahlen im Schuljahr 2005/06 im Verhältnis 60% zu 40% zugunsten der beruflichen Schulen betragen, verschlechterte sich das Verhältnis bis zu dem Schuljahr 2010/11 58% zu 42%. Dieser Trend soll umgekehrt werden. Insgesamt waren im Schuljahr 2010/11 in Kuba fast 239.000 Jugendliche in beruflichen Schulen eingeschrieben, wobei davon 41.000 die Ausbildung zum qualifizierten Arbeiter begonnen haben. Im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 hat die Gesamtzahl der Jugendlichen im Berufsbildungssystem um 75.000 Personen abgenommen (vgl. ONE-Oficina Nacional de Estadística, 2012). Seit dem Schuljahr 2008/09 sind in der Berufsbildung neue Lehrpläne in Kraft, die am Ende eine staatliche Prüfung vorsehen, bei der eine praktische Aufgabe gelöst werden muss. Neue Ausbildungsgänge werden eingeführt. So wird bspw. die Ausbildung in Eisenbahnberufen wieder aufgenommen.

Gleichzeitig müssen die Ausstattungsprobleme der beruflichen Schulen gelöst werden, da sie in den letzten Jahren sehr vernachlässigt wurden. Einen Schritt zur Lösung dieses Problems und zur Eindämmung der Qualitätseinbußen in der Berufsbildung durch fehlende Praxisanbindung sollen die mehr als 3.000 direkt bei den Betrieben gelegenen Lernstätten (*aulas anexas*) darstellen. Dort wird in enger Verbindung zwischen den höheren Berufsfachschulen (*Escuelas politécnicas*) und den Betrieben in den betrieblichen Werkhallen die Praxisausbildung durchgeführt. Dabei kooperieren die betrieblichen Fachkräfte mit den Lehrern der Berufsschulen (vgl. Juventud Rebelde, 2010a).

Die hohe Bedeutung, die die Berufliche Bildung in Kuba mittlerweile hat, zeigt sich auch daran, dass das IV. Plenum der kommunistischen Jugendorganisation (*Unión de Jóvenes Comunistas, UJC*) sich ausschließlich mit dem Thema der Berufsbildung befasste. Dort wurde u.a. debattiert, dass die Motivation der Jugendlichen in der Berufsbildung verbessert werden muss und sie bereits vor dem Ende der Schulpflicht für den beruflichen Weg interessiert werden müssen. Dies setzt eine verstärkte Aktivität in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung voraus, welches in den letzten Jahren vernachlässigt wurde.

Die Einbeziehung der sich dynamisch ausdehnenden privaten ökonomischen Initiative in die Berufsbildung wird noch in allen Provinzen analysiert. Bisher ist es nicht möglich, in einem privaten Unternehmen Jugendliche auszubilden oder ihnen Praktikaplätze anzubieten. Eine von

den Autoren durchgeführte Stichprobenbefragung^[9] von Kleinunternehmen aus verschiedenen Bereichen in Sancti Spiritus Anfang des Jahres 2012 ergab, dass die überwiegende Mehrheit der „neuen Selbständigen“ in Kuba sich ihr notwendiges Wissen für ihre Tätigkeit im Prozess der Arbeit angeeignet hat. Nach den vor Ort gewonnenen Eindrücken kann dieses Ergebnis unter allem notwendigen Vorbehalt als Arbeitshypothese verallgemeinert werden. Daraus ergibt sich ein sehr großer und bisher an keiner Stelle abgedeckter Weiterbildungsbedarf dieses dynamischen Teils der kubanischen Wirtschaft. Ob die regional verankerten Universitäten dies leisten können, ist noch zu erproben. Diese Aktivitäten sind auch für die mit der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Region beauftragten kubanischen Universitäten Neuland. Alle Zeichen in Kuba deuten darauf hin, dass das Land sich in einem breiten sozio-ökonomischen Transformationsprozess befindet. Die Entscheidung, der beruflichen Bildung einen bedeutenderen Stellenwert in diesem Prozess einzuräumen, ist aus den Erfahrungen anderer Transformationsländer klug. Ob die kubanische Regierung und das kubanische Volk erfolgreich diesen Transformationsprozess gestalten können, ohne eine Preisgabe der sozialen Errungenschaften der letzten 50 Jahre in Kauf zu nehmen, ist noch nicht entschieden.

9 Besonderer Dank gilt Frau Dr. Uta Döring, die durch ihre routinierte und tatkräftige Unterstützung die Realisierung der Leitfadengestützten Interviews vor Ort ermöglichte.

6. Zusammenfassendes Fazit

Kuba hat in Lateinamerika ein herausragendes Bildungssystem aufgebaut, jede und jeder Kubaner kann lesen und schreiben, die staatlichen Bildungsangebote sind kostenlos und erreichen fast immer mehr als 90% der Bevölkerungsgruppen. Die Lenkung der Ressourcen im Bildungsbereich konzentriert sich auf den Primar- und Sekundarbereich, so dass Kuba auch bei internationalen Schulleistungsvergleichen durchweg sehr gut abschneidet. Bildung hat als sozialistische Errungenschaft einen sehr hohen Stellenwert, der sehr gefördert wird. Auch die Hochschulbildung auf hohem Niveau entwickelt und über lange Jahre war es Ziel staatlicher Bildungspolitik, möglichst vielen Kubanerinnen und Kubanern einen Hochschulabschluss zu ermöglichen. Mit der veränderten Wirtschaft und Gesellschaftspolitik seit dem Machtübergang von Fidel Castro zu seinem Bruder Raúl seit 2008 haben sich die Gewichte verschoben.

Nun ist zunehmend die Entwicklung der Berufsausbildung und des Berufsbildungssystem im Blickwinkel staatlicher Politik. Dieser Bereich wurde bisher vernachlässigt und eine Berufsausbildung hatte ein geringes Ansehen. Die zunehmenden selbstständigen ökonomischen Aktivitäten der kubanischen Bevölkerung, die von staatlicher Seite mittlerweile gewünscht und damit auch gefördert werden, können zu einem Umschwung bei der sozialen Anerkennung beitragen. Mit einer eigenständigen wirtschaftlichen Aktivität in einem Handwerk oder einer Dienstleistung ist heute bereits ein erheblich höheres Einkommen in Kuba zu erzielen, als durch eine staatliche Beschäftigung als Universitätsabsolvent. Die Verwandlung der kubanischen Berufsbildung von dem früher praktizierten sowjetischen

Modell einer fachschulischen Ausbildung mit einer engen Kopplung an einen staatlichen Betrieb, in die die ausgebildete Arbeitskraft zugewiesen wurde, zu einem Berufsbildungssystem, welches die Bedürfnisse des sich mehr und mehr dynamisch entwickelnden Beschäftigungsmarktes und Tätigkeitsfeldern abdeckt, ist eine riesenhafte Aufgabe.

Ob dies erfolgreich gelingen wird, ist noch nicht entschieden. Die Reformaktivitäten der letzten Jahre sind erheblich. Der Erfolg setzt neben der Klugheit der Kubanerinnen und Kubaner auch umfangreiche materielle Ressourcen voraus, da erfolgreiche, d.h. mit Praxislernen verbundene Berufsausbildung bekanntlich erheblich teurer als eine allgemeine Schulbildung, bzw. nur theoretisch ausgerichtete Berufsausbildung.

Eine angemessene internationale Unterstützung für Kuba bei der Neujustierung der Berufsbildung ist sicherlich ein hilfreiches Moment. Insbesondere aus deutscher Perspektive ist dies auch erfolgsversprechend, da wir einerseits über eine große Erfahrung mit erfolgreicher Berufsausbildung haben wie andererseits in Kuba, trotz des schwierigen außenpolitischen Verhältnisses der letzten Jahre, immer noch über ein hohes Ansehen verfügen. Die mögliche, erfolgreiche Zusammenarbeit mit Kuba im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung setzt indes auf der politischen Ebene einen entspannteren Umgang als bisher zwischen Deutschland und Kuba voraus.

Die Einzelbetrachtung eines besonderen Landes unter der Perspektive einer Interrelation zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen mit der Berufsbildung ist hiermit ausreichend vorgestellt. Damit ist ein Beispiel gegeben, wie der Mehr-Ebenen-Vergleich in der Berufspädagogik angewendet werden kann, ohne dabei den Anspruch zu erheben, das Potential dieses mehrperspektivischen Ansatzes gänzlich entfaltet zu haben. Dazu ist der Ansatz durch vermehrte Forschungsaktivitäten und Veröffentlichungen weiter zu entwickeln.

3.2 Beiträge zur theoretischen Fundierung der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländer

In den folgenden Beiträgen verschiebt sich die internationale Perspektive. Es wurde bereits auf die Defizite der bisherigen deutschen Berufsbildungsaktivitäten in Entwicklungsländern hingewiesen. Insbesondere das Theoriedefizit und das damit einhergehende Praxisprimat der bundesdeutschen internationalen Berufsbildungsaktivitäten sind für die folgenden Veröffentlichungen von Bedeutung. In den hier eingeführten Kapiteln rücken diese Defizite in den Fokus und es werden Veröffentlichungen vorgestellt, die einen Beitrag zur Behebung des Theoriedefizites leisten.

Gemeinsam mit meiner Kollegin Antje Barabasch habe ich sowohl theoretische Perspektiven auf den Berufsbildungstransfer entwickelt als auch die deutschen Aktivitäten in einigen ausgewählten Ländern vor dem entwickelten theoretischen Hintergrund aufgeschlüsselt. Die theoretischen Annäherungen an den bundesdeutschen Berufsbildungstransfer konzentrieren sich auf die Auseinandersetzung mit englischsprachigen Überlegungen zum internationalen Bildungsaustausch – policy transfer – zwischen Nationalstaaten (insbesondere mit den Konzepten von Ochs & Phillips, 2002a; Phillips & Ochs, 2003; Phillips & Ochs, 2004a). Diese Konzepte wurden anhand von konkreten bundesdeutschen Berufsbildungstransferaktivitäten in Entwicklungs- und Schwellenländern erprobt. Es hat sich dabei gezeigt, dass sie in einigen Bereichen weiterzuentwickeln sind, welches schrittweise zukünftig bearbeitet werden wird.

Einerseits dem Diktum internationaler Transferaktivitäten folgend, „context is critical“ (King & Palmer, 2010: 23), andererseits die Anregungen der oben genannten Ideengeber für eine theoretische Betrachtung des policy-transfer Prozesses aufgreifend, wird in einem ersten Schritt der komplexe Kontext, in den die Transfermaßnahmen eingebettet sind, als kulturelle Faktoren, welche die policy transfers in der Berufsbildung stark beeinflussen, deutlicher gefasst und dadurch besser analysierbar gemacht. Dafür wurde das Konzept des arbeitskulturellen Hintergrundes von Berufsbildung entwickelt, welches den kulturellen Kontext, der in den englischsprachigen Konzepten noch recht unscharf ausformuliert war, durch sechs Dimensionen konkretisiert. Diese arbeitskulturellen Dimensionen nehmen den oben formulierten Gedanken einer Wechselbeziehung im Sinne Elias'scher Figurationen wieder auf und erhellen den Hintergrund, der die konkrete Ausprägung je gesellschaftsspezifischer Berufsbildung resp. Bildung für den Erwerb beeinflusst. Für den Berufsbildungstransfer besteht die begründete Vermutung, dass bei Kenntnis des arbeitskulturellen Hintergrundes eines zu transferierenden Berufsbildungsarrangements, z. B. des Elementarlehrgangs Metall in der „Heimatgesellschaft“ eine qualifizierte Abschätzung getroffen werden kann, wie günstig die Adaption in der „Aufnahmegesellschaft“ sich vollziehen wird. Dies setzt jedoch voraus, dass die arbeitskulturellen Dimensionen in der Aufnahmegesellschaft bekannt sind. Zur Weiterentwicklung einer Theorie des Berufsbildungstransfers, wie sie in den Aufsätzen begonnen wurde, sind weitere Anwendungen der bisher formulierten theoretischen Ansätze auf andere Entwicklungs- und Schwellenländer anzustreben, bzw. vorhandene Transferuntersuchungen auszubauen. Das Analyseinstrument „arbeitskultureller Hintergrund von Berufsbildung“ ist auch geeignet, bei einem Berufsbildungstransfer in

bisher unbekannte gesellschaftliche Kontexte, ein Analyseraster zu haben, um die Berufsbildung bzw. Erwerbsqualifizierung dort erst einmal zu verstehen. Berufsbildung, ganz allgemein gesprochen, ist die Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens. Dies ist eine Aufgabe, die eine jede Gesellschaftsformation zu lösen hat und wofür sich überall sehr spezifische Lösungen finden lassen. Die Anpassung transferierter deutscher Berufsbildungselemente an die spezifischen Lösungen ist eine große, bisher nicht zufriedenstellend gelöste Aufgabe. Das den Veröffentlichungen zu Grunde liegende Konzept der Arbeitskultur erleichtert dies.

Der Aufsatz *Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder* schlüsselt einerseits eine Betrachtungsperspektive auf die heimische Berufsausbildung auf, indem das bisher unscharfe Konzept einer berufspädagogisch verorteten Arbeitskultur (vgl. Greinert, 2004a; Greinert, 2007) konkretisiert wird. Zum anderen verbindet dieser Beitrag das bisher in der Berufspädagogik unbeachtete englischsprachige theoretische Konzept des policy transfer mit konkreten Transferaktivitäten. In dem Aufsatz wird das Konzept der Arbeitskultur plausibilisiert an einer historischen Betrachtung eines einflussreichen Berufsbildungselementes der deutschen Transferaktivitäten mit Entwicklungsländern, des Grundlehrgangs Metall. Die weiteren Aufsätze, die sich einer theoretischen Fundierung der Transferaktivitäten widmen, stellen das bereits angesprochene englischsprachige Konzept (vgl. Phillips, 1989; Phillips & Ochs, 2003) in den Mittelpunkt. Der von meiner Kollegin Antje Barabasch und mir im Jahr 2011 veröffentlichte Beitrag in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft mit dem Titel *Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung* konzentriert sich auf die theoretische

Durchdringung des Kontextes, in dem Transferaktivitäten stattfinden. Hierfür wird das bereits genannte und in dem bereits erwähnten Aufsatz ausführlich aufgeschlüsselte Konzept der Arbeitskultur genutzt und auf ausgewählte Transferaktivitäten bundesdeutscher Berufsbildungshilfe angewendet. Der Beitrag *Die Policy Praxis der Anderen – Policy-Transfer in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung* aus 2009 konzentriert sich auf die Anwendung des Prozess-Modells des Transfers von Bildungsbestandteilen von Phillips und Ochs in ausgewählte Länder bundesdeutscher Berufsbildungshilfe. In 2012 wurde ein Beitrag von Antje Barabasch und mir mit dem Titel *Policy Transfer in der Berufsbildung in den Ländern China und USA* veröffentlicht, der sowohl den arbeitskulturellen Hintergrund beleuchtet, in den die Transferaktivitäten eingebettet sind als auch das Prozess-Modell des Transfers zur Anwendung bringt. Der Beitrag *VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea* nimmt sich strukturiert den bundesdeutschen Transferaktivitäten von Berufsbildung in den genannten Ländern an und entwickelt erste theoretische Zugänge, die bundesdeutschen Entwicklungsaktivitäten in der Berufsbildungshilfe zu untersuchen.

3.2.1 Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder

Erstveröffentlichung: 2011, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Jahrgang 107, H. 4, S. 543–567

Einleitung

Die Beobachtung und vergleichende Betrachtung von Bildungsprozessen in Nationalstaaten haben in Europa eine lange Tradition. Sie stehen in der Tradition der industriellen Erkundungsreisen aus den Zeiten der aufziehenden Industrialisierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Damals reisten deutsche Unternehmer und Staatsbeamte in die entwickelten Industrieländer Frankreich und England und schauten sich dort um, wie der rasante ökonomische Fortschritt vorangetrieben wurde. Diese frühen Reisen standen teilweise noch in der Tradition der Bildungs- und Kulturreisen der höfischen Gesellschaft, waren jedoch bereits von den modernen Wissenschaftsreisen eines Georg Forsters oder Alexander von Humboldt geprägt. Die bei den Reisen gewonnenen Erkenntnisse wurden zurückgebracht, für den Erfolg ihrer heimischen Ökonomien ausgewertet und viele Erkenntnisse wurden umgesetzt. Dabei wurden auch die Bildungsinitiativen der fortschrittlichen Industrieländer, vor allem die gewerblichen Schulen Frankreichs, mit hohem Interesse beobachtet. Dieses Beobachten der Aktivitäten des Nachbarn wurde in Europa auch nach der erfolgreichen Industrialisierung Deutschlands gegen

Ende des 19. Jahrhunderts fortgeführt, diesmal vermehrt durch englische Experten, die nach Deutschland reisten. Einen wichtigen Anteil daran hatten auch die Industrie- und Gewerbeausstellungen, die regelmäßig von den neuen Industrieländern Europas und Nordamerikas durchgeführt wurden (vgl. Lawn, 2009; Großbölting, 2008; Dittrich, 2008). Mit dem Aufstieg Japans zur modernen Macht in Ostasien erfolgten von dort auch Beobachtungsreisen, initiiert durch die Regierung, durch japanische Experten in die westlichen Industrieländer, wobei auch wiederum die Bildungssysteme studiert wurden (Harms, 1997; Phillips, 2000a; Phillips, 2000b).

Dieser wechselseitige Transfer von erfolgreichen Erfahrungen in der Bildungspolitik zwischen modernen Industrieländern ist bereits seit langem Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (Schriewer, 2006; Schriewer & Holmes, 1988; Thelen, 2003a; Phillips & Ochs, 2004b; Phillips, 1997). Phillips & Ochs (2003) haben ein vierstufiges Prozessmodell entwickelt, um den komplexen Prozess der Übertragung von Bildungselementen von einer Gesellschaft in eine andere zu untersuchen. Angelehnt an verschiedene Theoretiker der comparative education (Moehlman 1963; Holmes 1981; Bray & Thomas 1995; Watson 1998) betonen sie die Bedeutung, die der Kontext einnimmt, in den Bildung eingebettet ist und der in die Untersuchungen einzubeziehen ist. „Education is embedded in context.“ (Ochs & Phillips 2002a: 327 f.) Dies gilt selbstverständlich für die zu übertragenden Bildungselemente ebenso.

Obwohl die Bundesrepublik Deutschland seit Mitte der 1950er-Jahre eine intensive Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern aufgebaut hatte, sind

die Überlegungen der englischsprachigen Wissenschaftsgemeinschaft zum Policy Transfer von Berufsbildungselementen dort nicht aufgegriffen worden. Die deutschen Experten haben eher auf die eigenen, heimischen Praxiserfahrungen vertraut, als auf die wissenschaftlichen Erfahrungen anderer Länder. Der vorliegende Aufsatz greift die englische Debatte um Policy Transfer auf, verknüpft sie mit den deutschen Erfahrungen der Berufsbildungszusammenarbeit und schlägt ein Analyseinstrument vor, um den komplexen Kontext, in den die Berufsbildungselemente eingebettet sind, einer systematischen Untersuchung zuzuführen. Durch die Anwendung des vorgeschlagenen Analyseinstrumentes gewinnt man ein besseres Verständnis des Einbettungsverhältnisses und der Wechselbeziehungen von Berufsbildung mit anderen gesellschaftlichen Bereichen. Deshalb besteht die begründete Vermutung, dass die Möglichkeiten eines erfolgreichen Bildungstransfers besser abgeschätzt werden können. Wenn bekannt ist, wie die Wechselverhältnisse zwischen den transferierten Elementen und der umgebenden Ordnung in der „Heimatgesellschaft“ beschaffen sind, dann kann man eine qualifizierte Abschätzung treffen, wie die transferierten Elemente in einer neuen, anderen Ordnung erfolgreich integriert werden können. Ohne jedoch dabei sich anzumaßen, determinierende Aussagen über den Verlauf und Erfolg des Transferprozesses treffen zu wollen. Dieser Prozess ist so komplex, dass er sich einfachen Voraussagemöglichkeiten und Bestimmungen entzieht.

In einem komprimierten Überblick wird die Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland mit Entwicklungsländern vorgestellt. Anschließend wird das vierstufige Untersuchungswerkzeug für den Policy Transfer von Phillips & Ochs und die Möglichkeiten aufgezeigt,

wie der Kontext der Bildungselemente in die Untersuchung eingebunden werden kann. Die Einbeziehung des Kontextes von Berufsbildung in die Analysen ist eine komplexe Angelegenheit. Um diese zu vereinfachen und dafür ein heuristisches Werkzeug zu Verfügung zu haben, wird das Konzept des *arbeitskulturellen Hintergrunds von Berufsbildung* für die Analyse des Kontextes von Berufsbildung wie von Transferaktivitäten der Berufsbildung vorgeschlagen. Dieses neue Analyseinstrument wird in zwei Stufen aufgeschlüsselt vorgestellt. Einmal, indem grundsätzliche Überlegungen für ein dynamisches Kulturkonzept dargelegt werden, die den grundsätzlichen Zusammenhang von Berufsbildung und Kultur veranschaulichen. Dann wird darauf aufbauend der arbeitskulturelle Hintergrund von Berufsbildung anhand von sechs Dimensionen verdeutlicht. Zum Schluss wird das Analyseinstrument Arbeitskultur auf den Grundlehrgang Metall angewendet, der in der bundesdeutschen Berufsbildungskoooperation eine exponierte Position eingenommen hatte.

Die Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesrepublik mit Entwicklungsländern

In den langen Jahren der Zusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland mit Entwicklungsländern hat der Transfer von Berufsbildungselementen, die in der heimischen Bundesrepublik bewährte Konzepte bzw. Praxis waren, über Jahrzehnte den weitaus größten Umfang aller Entwicklungsaktivitäten gehabt (vgl. Groß & Zwick, 1981; Wolf, 2009b:

49 ff). Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts wurde die ehemals große Bedeutung der Berufsbildungszusammenarbeit dramatisch reduziert.

Die deutsche Berufsbildungshilfe konzentrierte sich in den 1950er- und 1960er-Jahren zunächst auf Absolventen der Mittel- und Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen, da hier die knappen Hilfsgelder den größten volks- und betriebswirtschaftlichen Nutzen versprachen. Ziel der Ausbildung war es in den Entwicklungsländern ähnliche Grundlagen zu schaffen, wie sie in Deutschland zum Wirtschaftswunder beigetragen hatten. Stockmann (2003: 57) schreibt: „Die Ausgebildeten sollten Schlüsselpositionen in Betrieben des modernen Sektors einnehmen und so dafür sorgen, dass sich das Know-how, und die dafür nötigen Arbeitsweisen und eine entsprechende Arbeitsmoral am besten verbreiten.“ Diese Aufgabe wurde in Facharbeiterschulen durchgeführt, die ergänzend zu ihrer Aufgabe durch Berufsausbildung zur Verbesserung der Humankapitalversorgung der Entwicklungsländer beizutragen, noch als Technologietransferzentren im Sinne der preußischen Gewerbeschulidee des 19. Jahrhunderts fungieren sollten (vgl. Maslankowski & Pätzold, 1986: 7; Greinert, 1994: 417 f). Ein Bündel von Ursachen wie z. B. unzureichende Infrastruktur, geringe Zahl an Betrieben und deren geringe Ausbildungsbereitschaft verhinderten den Erfolg dieser Strategie (vgl. Wolf, 2009b: 49 ff). Die deutschen Gelder flossen in den 70er-Jahren jedoch weiter in den Aufbau von Gewerbeschulen und technischen Schulen; jedoch wurde die Trägerschaft dieser Facharbeiterschulen von den Erziehungsministerien zu den Arbeits- bzw. Industrieministerien der Entwicklungsländer verlagert. Die in dieser Zeit etablierten nationalen Berufsbildungsdienste vieler Entwicklungsländer vor allem Lateinamerikas, wie z. B. der

SENAI in Brasilien, ähnelten in ihrer Struktur den kooperativistischen Berufsbildungsstrukturen in der Bundesrepublik (vgl. Lanzendorf, 2000; Wallenborn, 2001). Der vollzogene Wechsel, weg vom Einzelprojekt hin zu einem systemischen Projektansatz, wurde als Systemberatungskonzept der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe mit dem Sektorkonzept von 1992 offiziell verankert. Mit diesem Sektorkonzept wurde auch die Einsicht verknüpft, dass berufliche Bildung nicht mehr ausschließlich als Instrument der Ausbildung von Arbeitskräften für den Markt zu betrachten, sondern auch als ein Mittel zur persönlichen Entfaltung des Menschen anzusehen sei. Mit dem modifizierten Berufsbildungskonzept von 2005 ist die ehemals hohe Bedeutung der Berufsbildung in der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit drastisch reduziert worden. Berufsbildung kommt nur noch als Teilelement der Wirtschaftsförderung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit vor. Dabei verfolgen deutsche Experten heute die Strategie einzelne erfolgreiche Features des deutschen dualen Systems in das bestehende Bildungssystem zu übertragen (vgl. Greinert, 2001; Wolf, 2007; Wolf, 2009b; Stockmann, 2004; Wallenborn, 2007; Wallenborn, 2010).

Die bleibende Wirkung dieses Transfers ist verschiedentlich (vgl. Stockmann, 1992; Stockmann, 1997) negativ eingeschätzt worden. Besonders die Versuche des Transfers eines gesamten Regelungsmusters sowie einer institutionellen Ordnung, wie es z. B. das Duale System der deutschen Berufsausbildung darstellt, wird von den Experten negativ bewertet. Der Transfer von Elementen auf der Ebene der didaktisch-methodischen Arrangements, also der Mikroebene des konkreten Ausbildungsgeschehens, wird im allgemeinen größerer Erfolg zugebilligt.

So konnte Wiemann (1994) aufzeigen, dass z. B. der Grundlehrgang Metall in mehr als hundert Ländern erfolgreich eingesetzt wurde. Ob und wie der Lehrgang dann in den Ländern, wohin er transferiert wurde, weiterhin und dauerhaft eingesetzt wird, ist hingegen ungeklärt. Auch die grundlegendere Frage nach der generellen Übertragbarkeit und Implementierbarkeit eines in Deutschland erfolgreichen Ausbildungselements in andere Länder ist bisher nicht ausreichend beantwortet. Um sich diesen ungeklärten Fragen anzunähern, schlagen wir hier vor, die Rahmenbedingungen von Transfermaßnahmen systematisch dadurch zu berücksichtigen, indem wir das Analyseinstrument *arbeitskultureller Hintergrund von Berufsbildung* einführen. Sie wird durch sechs Dimensionen konkretisiert und somit einer wissenschaftlichen Beschreibung zugänglich.

Konzeptionelle Überlegungen und Erweiterung der theoretischen Grundlagen

Ab den späten 1980er-Jahren haben David Phillips und Kimberly Ochs das Konzept des Policy Borrowings („Ausleihens von Verfahrensweisen“) eingeführt und sich intensiv mit der Frage nach den Gründen für die Übertragung von Bildungselementen aus dem Bildungssystem eines Landes in ein anderes auseinandergesetzt (vgl. Phillips, 1989; Phillips, 1992; Ochs & Phillips, 2002b; Ochs, 2005). Dieses Konzept, welches in der englischsprachigen international vergleichenden Bildungsforschung breit aufgegriffen, hingegen in Veröffentlichungen deutschsprachiger international vergleichender Berufsbildungsforschung kaum zur Kenntnis

genommen wurde, soll hier kurz vorgestellt werden. Es wird jedoch nicht vertieft in Anwendung gebracht werden (hierzu vgl. Barabasch & Wolf, 2009b; Barabasch & Wolf, 2010; Barabasch & Wolf, 2011), sondern die Kontextfaktoren, in die die Transferaktivitäten eingebettet sind, stehen im Mittelpunkt der hier vorgelegten Ausführungen (vgl. Phillips & Ochs, 2003: 457 f.; Ochs & Phillips, 2002a: 327 ff).

Die eigentlichen Hauptakteure, die den jeweiligen Transfer initiierten oder auch durchführten, stehen bei Phillips und Ochs im Mittelpunkt des Interesses. Von einem erfolgreichen Policy Transfer kann ausgegangen werden, wenn beide Seiten (Exporteure und Importeure) gleichermaßen in den Transfer (Preisgabe von Wissen – Aufnahme und Weiterverarbeitung von Wissen) eingewilligt und sich darauf eingelassen haben. Wie Tanaka (2005) betont, müssen die Akteure die politischen Interessen beider Seiten kennen, ebenso müssen kulturelle Praktiken, und Motive für die Übernahme bestimmter Policies bekannt sein. Jedoch zeichnet sich der komplexe Prozess der Übertragung von Bildungselementen von einem Land in ein anderes auch dadurch aus, dass die beteiligten Akteure widerstreitende Interessen haben können. Sie können sich als Reformakteure für die Übernahme von entliehenen Elementen aus anderen Ländern stark machen oder als Verhinderungsakteure gegen die Übernahme engagieren. Sie werden hierbei durch Impulse bei den Übernahmeaktivitäten befördert und von Hemmnissen bei ihren Verhinderungsaktivitäten unterstützt (vgl. Rappleye, 2006: 229 ff) Der Prozess der Übertragung von Bildungselementen wird von Phillips & Ochs, (2003): 452 in vier Etappen – länderübergreifende Anziehungskraft, Entscheidungsfindung, Umsetzung und Einbindung – unterteilt.

Ausgangspunkt des Bildungstransferprozesses bildet die *länderübergreifende Anziehungskraft* von Bildungsbestandteilen. Beide Autoren präzisieren diese anziehenden Bestandteile in:

- (1) die leitende Philosophie des Bildungswesens,
- (2) die Ziele oder Ansprüche der Bildung, wie sie in dem vorbildlichen Land existieren, welches Ausgangspunkt des Transfers ist.
- (3) Die Regelungen der Bildung und die Verfahrensweisen, wie Bildungsmaßnahmen umgesetzt werden, sind von zwischenstaatlichem Interesse und können Ausgangspunkt von Übertragungsaktivitäten sein. Ebenfalls auf Interesse stoßen
- (4) die Strukturen, die Bildung ermöglichen, wie die Verwaltung, die finanzielle Versorgung des Bildungswesens und die zur Verfügung stehenden Humanressourcen.
- (5) Die Bildungsprozesse, womit die Art und Weise und die Regularien des Unterrichtens und Bewertens gemeint sind, sind eng verwoben mit
- (6) den Bildungstechniken, also wie Lehrer unterrichten, ihre pädagogischen Prinzipien und Unterrichtsmethoden (Ochs & Phillips 2002a: 329 f).

Auslöser dieser Auseinandersetzung mit Bildungsbestandteilen anderer Länder ist immer ein innerstaatlicher Impuls, der sich aufgrund unterschiedlicher Ereignisse, wie z.B. einem politischen Wechsel oder einer unbefriedigenden externen Bewertung (z.B. die Pisa-Tests der OECD als prominentes Beispiel) u. a. ereignet. Je nach gesellschaftlicher Stärke und der Zusammensetzung der im Prozess aktiven Akteursgruppen im jeweiligen Land kommt es dann in einem zweiten Schritt zur Entscheidungsfindung über die Übertragung gewisser Bildungselemente

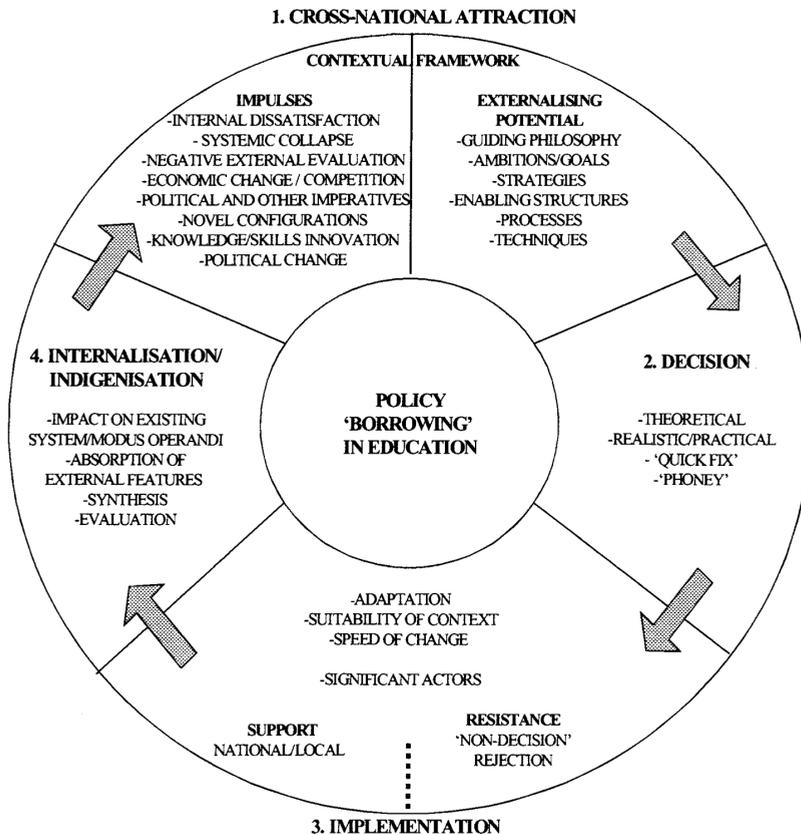


Abb. 1: Der Prozess des Bildungstransfers zwischen Nationalstaaten, aus: Phillips & Ochs (2003: 452)

aus anderen, vorbildlicheren Ländern in die eigene Bildungslandschaft. Im dritten Schritt der Umsetzung werden nun die übertragenen, neuen Bildungselemente in das Vorhandene eingebaut. Hierbei sind sie entweder von Zustimmung begleitet oder mit Ablehnung konfrontiert. Im günstigen Fall der Zustimmung erfolgt in der vierten Stufe der Einbau und die Einbindung in die existierenden Strukturen des eigenen Bildungswesens, im Falle der Ablehnung kann von einer Rücknahme der im zweiten Schritt getroffenen Entscheidung gesprochen werden, da ein Erfolg versprechender Einbau in das eigene Bildungswesen kaum möglich ist.

Wie bereits deutlich wurde, ist der Prozess des Policy Transfer sehr komplex und auch mit Hilfe des hier knapp referierten heuristischen Werkzeuges von Phillips und Ochs nicht leicht zu entschlüsseln. Erschwerend kommt noch hinzu, dass bei der Erforschung des Policy Transfer die große Vielfalt der politisch-sozialen Kontexte der aufnehmenden Gesellschaft berücksichtigt und untersucht werden muss. Auch der Kontext der Bildungselemente in der „Heimatgesellschaft“ muss bei der vergleichenden Analyse des Policy Transfer in den Blick genommen werden (vgl. Ochs & Phillips, 2002a: 331). Um diesen hochkomplexen Kontext des Policy Transfer einer systematischen Untersuchung zugänglicher zu machen, schlagen wir vor, für den Transfer von Berufsbildungselementen eine Erweiterung des theoretischen Ansatzes von Phillips und Ochs vorzunehmen und für die Berücksichtigung des Kontextes der Berufsbildungsbestandteile das Konzept der Arbeitskultur als prozessualen Ansatz^[1] zu entwickeln.

1 Die Idee eines prozessualen Ansatzes in der Theorieentwicklung geht davon aus, dass Theorie nicht als fertiges Ergebnis universell gültiger Erkenntnis eines objektiv artikulierenden Wissenschaftlers vorliegt, sondern wie alle Erkenntnis sowohl an Standort als auch Standpunkte gebundener Zugang zur Welt darstellt (vgl. GROSFUGUEL 2010). Sie wird in einem kollektiven Prozess erarbeitet und ist das Ergebnis eines interpretativen Prozesses sozialer Akteure – hier im wesentlichen der Berufsbildungsforscher – zur Konstruktion dieses Weltzugangs (vgl. WOLF 2009: 223).

Das Konzept der Arbeitskultur

Das hier vorgeschlagene und zur Diskussion gestellte Konzept der Arbeitskultur steht auf den theoretischen Fundamenten von C. Geertz (2003) und von P. Bourdieu (u. a. 1997), ergänzt durch Überlegungen der interaktionistischen Phänomenologie, wie sie von Berger & Luckmann, (1970) für die gesellschaftlichen Regelungsmuster institutioneller Ordnungen formuliert wurden. Demzufolge versteht dieses Konzept der Arbeitskultur die Kontexte, welche auf den jeweiligen Stufen des Bildungstransfers wirken, weniger als Gesamtheit aller feststellbaren Erscheinungen sozialer Prozesse wie sie die Berufsbildung festlegen,^[2] sondern stärker als Hintergrund mit impliziter oder expliziter Wirksamkeit, als kulturell bestimmte gesellschaftliche Regularien, die die konkrete Ausformung der Berufsbildung und ihrer Elemente in einem Wechselwirkungsverhältnis gestalten. Aufgrund dieser Kopplung von Berufsbildung und Arbeitskultur, können wir davon ausgehen, dass der arbeitskulturelle Hintergrund den Transfer von Berufsbildungselementen von einem Land in ein anderes massiv beeinflusst (vgl. Wolf, 2009b; Greinert, 1999; Greinert, 2004a). Durch das Konzept der Arbeitskultur gelingt es den bei Phillips und Ochs generalisierend formulierten Kontext der Anziehung (*context of attraction*) für berufliche Bildung einzugrenzen und auf sechs arbeitskulturelle Dimensionen zu reduzieren. Das Konzept der Arbeitskultur versteht sich hierbei nicht als final ausformuliertes und empirisch überprüftes statisches Konzept, sondern als ein theoretisch

2 “[...] the six foci of attraction in terms of borrowing, and sets them against the background of those elements of context by which they are shaped and which in turn determine whether they will be adaptable to a foreign situation.” Phillips & Ochs (2003: 453)

fundierter, dynamischer Forschungsansatz, der den theoretischen Ansatz von Phillips und Ochs ergänzt und präzisiert.

Bevor wir die Arbeitskultur als Analysekategorie internationaler Vergleiche der Berufsbildung einbinden können, werden wir illustrieren, was damit umfasst werden soll. In einem ersten Schritt werden wir grundsätzliche Überlegungen zur Funktionsweise von Kultur (vgl. Wolf, 2009b) anstellen, dann in einem zweiten Schritt die arbeitskulturellen Hintergründe von Berufsbildung darlegen.

Grundgedanken zu Kultur und Berufsbildung

Grundsätzlich sehen wir Kultur im Gegensatz zu häufigen kulturalistischen Verkürzungen als ein dynamisches Ergebnis sozialer Prozesse an, wobei soziale Akteure in umkämpften sozialen Handlungsfeldern um ihre Position in Gesellschaft und Gemeinschaften konkurrieren und soziale Kämpfe austragen. Um ihre soziale Handlungsfähigkeit sicherzustellen, sind die sozialen Akteure gezwungen, die Einflüsse, die auf sie aus der materiellen und kulturellen Welt einströmen, zu interpretieren, zu verarbeiten – sowohl kollektiv als auch individuell – und gegebenenfalls neu zu formulieren, sofern es der Fortgang des sozialen Prozesses erforderlich macht. Hierbei schafft der soziale Akteur neue Bedeutungssysteme, neue symbolische Ordnungen oder auch einen innovativen individuellen Stil. Dieser Mechanismus der Neu-Formulierung kultureller Bedeutungen ist vielfach durch Sozialwissenschaftler beschrieben worden (vgl.

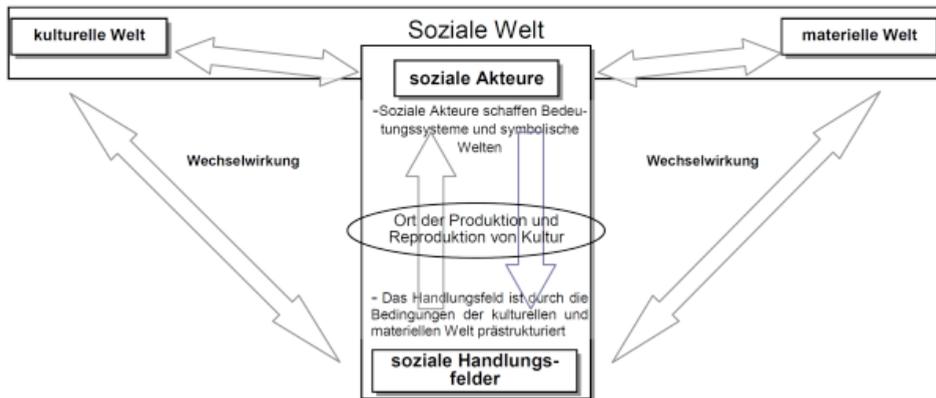


Abb. 2: Das dynamische Konzept von Kultur

Hobsbawm & Ranger, 2003; Çağlar, 1995; Auslander, 2008). Der hier skizzierte, grundsätzliche Mechanismus der Formulierung von kulturellen Bedeutungen aus der tätigen Auseinandersetzung mit der sozialen Welt – analytisch zerlegt in kulturelle und materielle Welt – im sozialen Handeln gilt für einzelne Menschen, wie auch für kollektive soziale Akteure (Wolf, 2009b: 92). Es ist davon auszugehen, dass kollektive soziale Akteure sich kultureller Bedeutungen und symbolischer Ordnungen bei ihrem Agieren in sozialen Handlungsfeldern bedienen. Dadurch können sie gesellschaftliche Prozesse beeinflussen. So kann man z. B. in der Geschichte der Gewerkschaftsbewegung häufig derartige Verhaltensweisen erkennen. Sie argumentier(t)en mit dem Dogma eines ausreichenden Lohns, der zu einem würdevollen Leben ausreichen muss, mit der metaphorischen Figur eines „moralischen Minimallohns“, der nicht unterschritten werden darf. Dadurch waren sie nicht nur in der Lage, ihre Löhne zu verbessern, sondern durch ihr erfolgreiches Agieren in sozialen Handlungsfeldern gelang es ihnen auch den Achtsturentag auf die Tagesordnung der sozialen Auseinandersetzung zu setzen wie auch die Verbesserung der Betriebshygiene, also Arbeitsbedingungen, Arbeitssicherheit und

Arbeitsschutz, zu erzwingen (vgl. Webb & Webb, 1959 [Orig. 1898]: 182). Zum weiteren kommen diese kulturellen Bedeutungssysteme und die jeder Gesellschaft eigenen symbolischen Welten auch ganz generell dadurch sozial zur Geltung, indem sie die konkrete Ausgestaltung der gemeinhin akzeptierten Regeln bestimmen, die die Konstitution sozialer Regelungsmuster bewirken. So ist es in Frankreich im Rahmen von Arbeitskonflikten aufgrund der dort gemeinhin akzeptierten Regeln möglich, einen Arbeitgeber im Betrieb durch die Belegschaft einzusperren, ohne dass es zu massiven staatlichen Interventionen oder einem gesellschaftlichen Aufschrei, wie dies in Deutschland geschähe, kommt.

Die Menschen agieren in umkämpften sozialen Handlungsfeldern. Die allgemeinen, bereits vorhandenen und historisch gewachsenen kulturellen Bedeutungen strukturieren das Handlungsfeld vor, so dass die Akteure nicht vollständig frei sind, ihre Interpretationen der Einflüsse aus der sozialen Welt zu gestalten, sondern sie bewegen sich im Rahmen eines vorstrukturierten Feldes. Es kommt zu Wechselbeziehungen zwischen den genutzten kulturellen Bedeutungssystemen und den symbolischen Ordnungen mit anderen sozialen Prozessen. So lässt sich in der Geschichte der Arbeiterbewegung eine Verwebung von vorhandenen kulturellen Mustern, so z.B. die frühneuzeitliche moralische Ökonomie und die aus dem späten Mittelalter herstammende Ehre des Handwerks (vgl. Thompson, 1971; Le Goff, 2004; Griessinger, 1981; Gonon, 2008: 10; Sennett, 2008: 89 ff) und den in den sozialen Kämpfen während des Industrialisierungsprozess artikulierten kulturellen Bedeutungen und symbolischen Ordnungen feststellen. Das oben erwähnte Beispiel eines moralischen Minimallohns ist ein Beispiel für diese Verwobenheit.

Die sozialen Akteure („Wer“) wie auch der soziale Handlungsraum („Wo“) des sozialen Prozesses – in unserem Falle z. B. bei der Ausgestaltung von Berufsbildungselementen oder auch bei Transferaktivitäten von Berufsbildung von einem Land in ein anderes – stehen mit der Umgebung in einer engen Wechselbeziehung. Auf beide Bereiche wirken die Einflüsse aus der kulturellen wie der materiellen Welt ein. Gleichfalls wirken die sozialen Akteure, ihre Interpretationen der auf sie einwirkenden Einflüsse der Umgebung und ihr soziales Handeln wiederum nach außen, auf die Umgebung zurück und können dort Veränderungen induzieren. Auch der soziale Handlungsraum verändert sich unter dem Einfluss der Interaktionen, die die sozialen Akteure miteinander eingehen wie der sozialen Kämpfe, die dort stattfinden. Diese Veränderung wirkt ebenfalls nach außen und beeinflusst in einer Wechselbeziehung die Umgebung der materiellen und der kulturellen Welt (vgl. Wolf, 2009b).

Für berufliche Bildung interessant sind die empirischen Nachweise der skizzierten Mechanismen kultureller Produktion und Repräsentanz in vergleichenden sozialwissenschaftlichen Studien der drei modernen europäischen Industrieländer, Großbritannien, Frankreich und Deutschland (vgl. Lutz, 1976; Maurice, Warner, & Sorge, 1980). So lässt sich für die Industrieproduktion z.B. zwischen Deutschland und Frankreich ein merklicher Regelungsunterschied bei der Austragung betrieblicher Konflikte feststellen, der in Deutschland zu einem moderaten, stark geregelten und sozial verträglichen Konfliktmuster führt, während in Frankreich betriebliche Konflikte sehr viel weniger institutionalisiert, dafür umso heftiger und politisch ausgetragen werden (vgl. Iribarne, 1991: 106 ff). Diese kulturellen Bedeutungssysteme und symbolischen

Ordnungen haben eine deutliche Wirkung in der beruflichen Bildung hinterlassen wie auch die konkrete Ausgestaltung der beruflichen Bildung eine Auswirkung auf die betrieblichen Regelungsmuster hat.

Der arbeitskulturelle Hintergrund des Berufsbildungswesens

Wie kann man nun die symbolischen Ordnungen und die kulturellen Bedeutungssysteme einer Gesellschaft in ihrer Wechselwirkung mit beruflicher Bildung beschreiben?

Ausgehend von einer kursorischen Bemerkung von Greinert zu wichtigen Merkmalen des arbeitskulturellen Gepräges des bundesdeutschen Berufsbildungsgeschehens werden im Folgenden wesentliche Interrelationen zwischen Wirtschaftsgeschehen und Berufsausbildung aufgeschlüsselt und ergänzt (vgl. Greinert, 2007: 161 ff; Wolf, 2009b: 93 ff; Wolf, 2010b). Im anschließenden Schritt werden erste Überlegungen für das analytische Konzept einer Einbeziehung von Arbeitskultur in den internationalen Vergleich von Berufsbildungstransfers formuliert.

Berufsbildung, allgemeiner gesprochen, die soziale Reproduktion der gesellschaftlichen (Teil)-Arbeitskraft für die unmittelbare Produktion und Dienstleistung, die außerhalb der akademischen Arbeitskraftherzeugung organisiert ist, befindet sich als gesellschaftlicher Teilbereich mit anderen sozialen Bereichen in einem deutlichen Wechselverhältnis. An erster Stelle ist hierbei der Bereich der gesellschaftlichen Erziehung und darüber hinaus

sind die Bereiche der Güter- und Dienstleistungsproduktion zu nennen. Die Verzahnung mit dem gesellschaftlichen Bereich der Erziehung, den staatlichen Schulen des allgemeinbildenden Schulwesens, der familiären und gemeinschaftlichen Sozialisation und anderen Einrichtungen des gesellschaftlichen Erziehungsbereiches soll hier nicht näher erörtert werden, sondern der Blick richtet sich auf den Bereich der Wirtschaft, auf die dort wirkenden kulturellen Mechanismen und ihre Wechselwirkung mit der Berufsbildung (vgl. Georg, 1997b; Greinert, 2004b).

(1) Im Bereich des betrieblichen Arbeitsregimes ist eine Wechselbeziehung mit der spezifisch ausgeprägten Berufsbildung eines Landes festzustellen. Das betriebliche Arbeitsregime steht in enger Verbindung mit dem vorhandenen Bildungssystem und der Rekrutierungsmöglichkeit betrieblicher Arbeitskräfte – sei es aus allgemeinbildenden Schulen wie in Frankreich oder aus betrieblichem Lernen wie in Deutschland. Daraus ergeben sich dann andere Regelungsmuster und Organisationsformen betrieblichen Handelns (vgl. Regini, 1997: 11 ff; Sorge, 1995: 243 ff; Maurice et al., 1980: 59 ff). Aus diesen anderen Regelungsmustern betrieblichen Handelns ergeben sich veränderte Formen der Arbeitsorganisation, die in Deutschland eher flach und aufgabenbezogen gestaltet sind, während in Frankreich eine stark hierarchische Organisationsform mit detaillierten Tätigkeitsbeschreibungen vorliegt (vgl. Wolf, 2009b: 97 ff).

(2) Eine Wechselbeziehung zwischen kulturellen Bedeutungen einer Gesellschaft und Regelungen der Arbeitswelt lässt sich auch für den Bereich des Arbeitsrechtes feststellen. Die vergleichenden Rechtsstudien zeigen,

dass die wirksamen kulturellen Bedeutungssysteme, die sich die sozialen Akteure schaffen, das Ergebnis historischer und sozialer Erfahrung sind. Sie kumulieren nach (vgl. Mückenberger, 1998) in den gesellschaftlichen Vorstellungen von sozialer Sicherheit, ihrer Garantie und den Vorstellungen von Freiheit. Während in England die Regelungen über Marktbeziehungen organisiert sind, also Freiheit und soziale Sicherheit als Freiheit vom Staat verstanden wird, ist in Frankreich der Staat die entscheidende Autorität. Er garantiert auch die Freiheit der politischen Artikulation, Freiheit und Sicherheit existieren hier durch den Staat. In Deutschland ist soziale Sicherheit ein Ergebnis gemeinschaftlicher Abmachungen, so in der Tarifautonomie oder im kollektiven Arbeitsrecht, wo sie auch die Intervention des Staates involviert, so in der Sozialversicherung (vgl. Mückenberger, 1998: 33 ff; Supiot & Mückenberger, 2000: 100 ff). Das Primat der sozial einvernehmlichen Regelung, wie sie den deutschen Arbeitsbeziehungen zugrunde liegt, hat jedoch zu einem Verlust der Freiheit geführt, da die „Einvernehmlichkeit“ der Abmachungen nicht im herrschaftsfreien Diskurs errungen wird, sondern im Zweifelsfall durch machtvolle staatliche und gesellschaftliche Akteure erzwungen wird (vgl. Wolf, 2009b: 96f).

(3) Ein weiterer Bereich, der für die Berufsbildung eine erhebliche Relevanz hat, ist der Bereich der direkten Fertigung mit den dort stattfindenden Entwicklungs- und Anwendungsprozessen neuer Techniken und Verfahren. Bereits in den 1960er-Jahren haben Industriesoziologen in vergleichenden Untersuchungen in verschiedenen Ländern festgestellt, dass große, technisch ähnlich mechanisierte und automatisierte Produktionsanlagen in der Ausgestaltung ihres Produktionsregimes

erheblich voneinander abweichen. Die Annahme, dass die Arbeits- und Kooperationsstrukturen weitgehend durch Technik determiniert seien und einer technologischen Logik verpflichtet sind, musste fallengelassen werden (vgl. Lutz, Friedeburg, Teschner, Welteke, & Weltz, 1958; Knebel, 1963). Betriebliche Fachkräfte auf Produktionsebene sind häufig direkt in diese Entwicklungs- und Anwendungsprozesse der Technik verwickelt und müssen dafür ausgebildet werden (vgl. Rübling & Novak, 1998). Trotz der häufigen Annahme zweckrationaler Abläufe bei der Gestaltung dieser Prozesse zeigen verschiedene detaillierte sozialwissenschaftliche Untersuchungen, dass Entscheidungsprozesse und die operative Durchführung sehr stark von kulturellen Bedeutungen abhängig sind. Sie sind eben nicht zweckrational im Sinne einer betriebswirtschaftlichen oder technologischen Logik. Es geht nicht im Sinne einer objektiven, den Unternehmenszielen verpflichtender Vernunft zu, sondern es handelt sich um eine soziale Interaktion, deren Regeln das Verhalten der Beteiligten bestimmen (vgl. u. a. Stinchcombe, 1965; Selznick, 1949; Hofstede, 1980). Es ist davon auszugehen, dass sich in diesen Interaktionsprozessen kulturelle Deutungsmuster durchsetzen, die einer sozialen Logik verpflichtet sind und weniger einem Rationalitätsanspruch effizienter Organisationsabläufe. Neben dieser Erkenntnis der Organisationssoziologie hat die sozialwissenschaftliche Technikforschung herausgefunden, dass auch die Entwicklung neuer technischer Produkte kulturellen Regularien unterworfen ist. Es ist auch dort nicht so, dass die beste Lösung sich durchsetzt, sondern die am besten angepasste für die sozialen Bedingungen im Handlungsfeld der Technikentwickler (vgl. Ruth, 1995; Lutz & Hirsch-Kreinsen, 1987; Dierkes & Knie, 1989; Hard & Knie, 2000).

(4) Die Frage nach zentralen sozialen Akteuren, die sich in der konkreten Gestaltung der Produktionsbeziehungen und den damit verbundenen Ausbildungsstrukturen konstituieren, ist ebenfalls zu klären. Hierbei ist einmal zu unterscheiden in kollektive Akteure und in individuelle soziale Akteure. Unter Zugrundelegung einer deutschen Perspektive sind zentrale kollektive Akteure die Gewerkschaften und die Interessensvertretungen der Arbeitgeberseite – Handwerks- und Industrieverbände. Im korporativistischen System des rheinischen Kapitalismus des 20. Jahrhunderts finden sich diese wieder und üb(t)en einen dominierenden Einfluss auf die Gestaltung der Berufsausbildung aus. Auch wenn dieses Modell der korporativistischen Gestaltung der Berufsausbildung zunehmend erodiert, so ist doch hier zu konstatieren, dass jegliche Form einer gesellschaftlichen Organisation von Berufsbildung immer einen kollektiven Akteur voraussetzt. Dieser kollektive Akteur kann in vielfältigen Formen und Zusammensetzungen auftreten, z. B. die staatliche Verwaltung des Erziehungsministeriums in den Schulmodellen der Berufsbildung oder die Handwerkerbünde des traditionellen Lehrlingswesens in Sub-Sahara-Afrika in dem traditionsgeleiteten Berufsausbildungsmodell umfassen (vgl. Greinert, 1999; Nübler, Hofmann, & Greiner, 2009; Adam & Boehm, 1994). Diese handelnden kollektiven Akteure für die vergleichende Analyse zu identifizieren und ihren Einfluss auf die Gestaltung des Berufsbildungswesens zu klären, kann deutliche Rückschlüsse auf die Aussichten eines Transfers externer Berufsbildungselemente geben. Neben den kollektiven Akteuren sind die individuellen Akteure zu beachten, ihre Vorstellungswelten und die bei ihnen vorhandenen kulturellen Bedeutungssysteme, sowie ihre Lebensentwürfe – ihre Auffassung eines guten Lebens und ihre alltäglichen Lebenswelten (vgl. Wolf, 2009b). Ohne

hier ins Detail gehen zu können, lässt sich sagen, dass für das deutsche duale Ausbildungsmodell die geschlechtsdistinkte, männlich geprägte Lebenswelt einer Normalarbeitsbiographie mit Acht-Stunden-Tag, fünf oder sechs Tage die Woche, mit der Ein-Ernährer-Kleinfamilie lange Zeit die gesellschaftliche Norm darstellte (vgl. Hausen, 1976: 363 ff; Baethge, 2001: 23 ff). Der individuelle Akteur ist darüber hinaus persönlich noch mit dem Ausbildungswesen über seine sozialisatorischen Erfahrungen in der Berufsausbildung (Lempert, 2006) wechselwirksam verkoppelt, die Berufsausbildung und die nachfolgende Fachtätigkeit haben sehr starke Auswirkungen auf die Konstitution seines Selbst wie seiner Identität (vgl. Krappmann, 1983; Leithäuser, 1986; Körzel, 1987; Deetz, 2000; Schönberger & Springer, 2003). Eine weitere Kategorie verdient noch Beachtung, da sie eine ebenfalls starke Wechselbeziehung mit der spezifischen Form der Berufsausbildung eingeht.

(5) Es ist die Kategorie, wie eine Gesellschaft sich um die Alten, Schwachen und Kranken kümmert, die Kategorie der sozialen Sicherung. Diese Kategorie ist sowohl auf institutionell-struktureller Ebene als auch auf individuell-kultureller Ebene deutlich mit dem Berufsausbildungswesen verschränkt. Auf institutionell-struktureller Ebene ist das deutsche soziale Sicherungssystem immer noch sehr deutlich auf das beruflich orientierte Erwerbssystem, mit Dauerbeschäftigung und Vollzeittätigkeit ausgerichtet. So zeigt auch die rechtlich-normative Seite der Alterssicherung eine eindeutige Ausrichtung auf berufliche Ausbildung. Demzufolge sah die Zuerkennung einer vorgezogenen Rente wegen Erwerbsunfähigkeit vor, dass nur Tätigkeiten, die ähnlich einer Ausbildung und gleichwertigen Kenntnissen und Fähigkeiten einer Berufsgruppe als Ersatztätigkeiten

zugemutet werden könnten (Dersch, 1957: 18). Somit lässt sich sagen, dass eine ordentliche Berufsausbildung die Chance gegenüber einem Ungelernten erhöhte, in den Genuss einer vorgezogenen Rente zu kommen. Auch die Zumutbarkeitsregelungen, d. h. welche Arbeiten man bei Arbeitslosigkeit von Amts wegen annehmen muss, im deutschen Arbeitsförderungsgesetz und im Sozialgesetzbuch rekurrerten lange Jahre auf eine Berufsausbildung und sahen eine Art Schutz vor Abstufung bei vorhandener Berufsausbildung vor. In der aktuellen Fassung des §121 SGB III ist dieser Schutz vollständig verschwunden. Damit einher geht (ging?) auf der individuell-kulturellen Seite die kollektive Erfahrung, dass über eine duale Berufsausbildung eine soziale Absicherung leichter zu erlangen ist und die Chancen auf eine gesicherte soziale und ökonomische Existenz steigen (vgl. Reif, 1982). In Gesellschaften, die diese institutionell-strukturellen Merkmale nicht ausgeprägt haben und gleichfalls nicht die individuellen Bedeutungen einer qualifizierten Berufsausbildung verankert haben, wird eine betrieblich-schulische Ausbildungszeit einen erheblich geringeren Stellenwert haben. Es wird sich dort entweder eine direkte Orientierung auf den Arbeitsmarkt ausbilden oder die Tendenz zu einer tertiarisierten vollschulischen Berufsausbildung ausprägen. Die Frage, die sich für einen internationalen Vergleich hier aufdrängt ist, ob der individuelle soziale Akteur durch die besondere Form der Berufsausbildung bezüglich seiner sozialen Sicherheit einen Vorteil erfährt und ob, und in welcher Art, die zu importierenden Berufsbildungselemente diese Kategorie beeinflussen.

(6) Die administrativ-institutionelle Ordnung von Berufsbildung ist als Faktor des arbeitskulturellen Hintergrundes in die Analyse des Kontextes von Berufsbildungstransferaktivitäten aufzunehmen. Dabei steht die Frage

im Mittelpunkt, wer über die konkrete Ausgestaltung der Berufsbildung entscheidet und welche Institutionen dafür verantwortlich sind. In Frankreich ist dies z. B. die zentrale Bildungsverwaltung des Erziehungsministeriums. In Deutschland finden wir eine „bunte Mischung“ an Verantwortlichkeiten zwischen Landesministerien für Kultur und Bildung, dem zentralen Bundesministerien für Bildung und Forschung wie Wirtschaft und Technologie, den bundes-, landes- und kommunalen Körperschaften der Wirtschaftsverbände (z. B. Kammern und Innungen) und den Sozialpartner von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden. In einer Vielzahl anderer Länder wird die administrativ-institutionelle Ordnung durch Mechanismen des Marktes bestimmt. Hierbei sind vielfältige Mischformen möglich. In China z. B. hat eine zentrale staatliche Bildungsverwaltung die Oberaufsicht, verbunden mit einer gewissen Tendenz zur Regionalisierung. Die einzelnen Bildungseinrichtungen jedoch, staatliche wie private, konkurrieren am freien Markt um Absolventen, staatliche Ressourcen und symbolische Anerkennung, wobei letztere mit einem materiellen Zuspruch seitens der Beschäftigungsbetriebe verbunden ist. Detaillierter ausformuliert finden sich die drei Idealtypen administrativ-institutionellen Ordnung von Berufsbildung in Greinert, (1997c).

Überlegungen zur Berücksichtigung der Arbeitskultur im Policy Transfer

Nachdem wir nun wesentliche Kategorien eingeführt haben, die zur Berücksichtigung des arbeitskulturellen Hintergrundes bei der

vergleichenden Analyse des Policy Transfers in der Berufsbildung eine Bedeutung haben, können wir nun, in Ergänzung der Überlegungen von Phillips und Ochs, das komplexe Umfeld, in das die Policy Transfer Aktivitäten eingebunden sind, besser ordnen und analysieren.

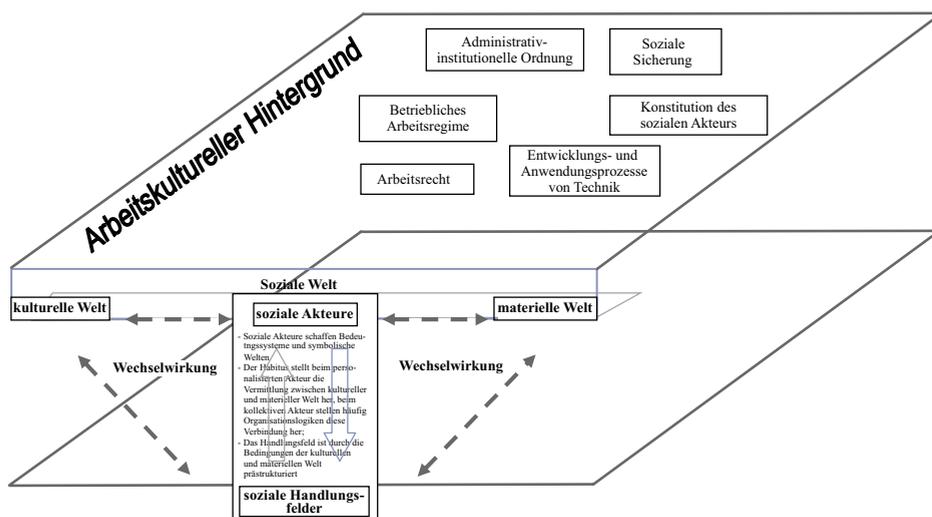


Abb. 3: Arbeitskultureller Hintergrund von Berufsbildung

Wenn wir dem hier vorgeschlagenen Modell der Arbeitskultur folgen, müssen wir uns nun die hier eingeführten sechs Untersuchungskategorien zur Berücksichtigung der arbeitskulturellen Hintergründe von Berufsbildung in der Herkunftsgesellschaft und in der aufnehmenden Gesellschaft anschauen. Um dies fundiert, für konkrete zu übertragende Berufsbildungselemente tun zu können, sind detaillierte sozialwissenschaftliche und berufspädagogische Untersuchungen nötig. Vergleichende Untersuchungen liegen erst für einen Teil der arbeitskulturellen Kategorien vor, die sich jedoch im Wesentlichen auf einem Vergleich zwischen Industrieländern begrenzen. Eine verknappte

Übersicht wurde im vorangehenden Kapitel geliefert. Der angestrebte Vergleich der arbeitskulturellen Hintergründe von Berufsbildung sollte noch durch historische Untersuchungen flankiert werden, die sich dann jedoch auf die geschichtliche Entwicklung in einem Industrieland beschränken kann. Ein systematischer Vergleich zwischen Industrie- und Schwellen- bzw. Entwicklungsländern unter arbeitskultureller Perspektive liegt jedoch nicht vor. Zum jetzigen Kenntnisstand der Policy-Transfer-Forschung können bisher nur einzelne Facetten unter arbeitskultureller Perspektive beleuchtet werden. Unter einem deutschen Blickwinkel soll dies hier an den Transfer-Aktivitäten der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern, im speziellen an der Lehrgangsmethode, dem Grund- bzw. Elementarlehrgang Metall, demonstriert werden. Wobei grundsätzlich anzumerken ist, dass das hier vorgestellte Konzept der Arbeitskultur von einem dialektischen Wechselverhältnis zwischen Berufsbildung und arbeitskulturellem Hintergrund ausgeht, so dass eine einfache Ursache-Wirkungs-Betrachtung nicht möglich ist. Auch soll mit der Darstellung kein Kurzschluss auf den Erfolg oder Misserfolg bundesdeutscher Transferbemühungen in Entwicklungsländer nahe gelegt werden, sondern der Kontext des Lehrganges im „Heimatland“ umrissen werden. Gleichzeitig wird damit das Potential des Konzeptes des arbeitskulturellen Hintergrundes zur Aufklärung des Kontextes von Berufsbildungselementen illustriert. Eine direkte und unmittelbare Anwendung auf Transferprozesse setzt hingegen tiefer gehende Forschungsaktivitäten voraus.

Anwendungsbeispiel: Der Grundlehrgang Metall in arbeitskultureller Perspektive

Seit dem Beginn der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit bis zu den 1980er-Jahre dominierte, wie bereits zu Anfang erwähnt, der Aufbau von Facharbeiterschulen bzw. von Modellschulen in Entwicklungsländern. Danach wurde der Modellschulansatz zunehmend durch einen Systemansatz abgelöst, der das Duale System als Ganzes in den Entwicklungsländern implementieren wollte (vgl. Stockmann, 1993: 75 ff). Der Fachschulansatz transportierte deutsche Unterrichtsmethodik wie das Lernen am Grundlehrgang Metall in viele Entwicklungsländer, ohne auf die lokalen Bedingungen weitergehend Rücksicht zu nehmen und z.B. das im Grundlehrgang übliche Arbeiten für die Schrottkiste durch das Herstellen von Produkten für den lokalen Bedarf zu ersetzen (vgl. Wiemann, 2002: 131; Schelten, 1983). Für das didaktische Modell der Lehrgangsausbildung soll nun das vorgestellte Analyseraster des *arbeitskulturellen Hintergrundes von Berufsbildung* angewendet werden und einzelne Facetten am Elementarlehrgang Metall illustriert werden.

Der Lehrgang ist ein industrietypisches Ausbildungsmodell, welches in seiner Blütezeit vornehmlich in Lehrwerkstätten moderner Industriebetriebe durchgeführt wurde. Er zeichnet sich aus durch eine klare, vom Ausbilder vorgegebene Aufeinanderfolge von Arbeitsschritten und zeitlichen Arbeitsabfolgen aus. Sie werden im Wesentlichen auf die Ausbildung und Einprägung von manuellen Fachfertigkeiten und Fachkenntnissen ausgerichtet. Dies geschieht an der Bearbeitung eines beliebigen, häufig nur als Ausstellungsstück nutzbaren Artefaktes. Eingebettet ist der

Lehrgang in eine umfangreiche Sammlung unterstützender Medien und Unterrichtshilfen, insgesamt in eine komplexe Lernorganisation (vgl. Wiemann, 1989; Wiemann, 2002: 85 ff). Wenn wir den Blick zurück in die Vergangenheit schweifen lassen, haben wir mit der Lehrgangsmethode der beruflichen Ausbildung ein klassisches Beispiel des Policy Transfer von Berufsbildungselementen vor uns (vgl. Ploghaus, 2003). Entwickelt und ausformuliert wurde die Lehrgangsmethode an der Kaiserlichen Moskauer Technischen Schule ab den 1860er-Jahren, inspiriert von den Vorbildern der polytechnischen Schulen, vor allem in Frankreich (vgl. Meyser, 1996). Die Lehrgangsmethode, die im Kern aus der Errichtung von eigenen Lehr-Werkstätten zur praktischen Ausbildung von angehenden Ingenieursstudenten und Werkmeistern an polytechnischen Bildungseinrichtungen mit einhergehender fachsystematischer praktischer Ausbildung an didaktisch aufbereiteten Werkstücken bestand, wurde von dort über die seit 1851 regelmäßig stattfindenden Gewerbe- und Weltausstellungen schnell in Europa und den USA bekannt. Die Übernahme und die Integration der Lehrgangsmethode verliefen in den Industrieländern vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts sehr unterschiedlich. Während die Lehrgangsmethode, allem voran der Grundlehrgang Metall in Deutschland im Großen und Ganzen ein Ausbildungsmodell der großen Industrie in der Hochphase der Industrialisierung wurde – das Handwerk blieb weitgehend bei der Beistelllehre und dem Lernen durch Nachahmung verhaftet – und er sich in dieser Zeit auch als didaktische Leitmethode (vgl. Wiemann, 2002) ausbildete, verlief die Übernahme der Lehrgangsmethode in den USA different. Ausgehend von der Weltausstellung in Philadelphia 1876 wurde die Lehrgangsmethode in den USA in der Ingenieurausbildung

eingeführt, von wo aus sie in das allgemeine Bildungswesen der High Schools als Manual Training System diffundierte. Die Industrieausbildung blieb davon weitgehend unberührt, eine systematische Berufsausbildung entwickelte sich in den USA in der Auseinandersetzung mit der „russischen“ Lehrgangsmethode nicht. Die Lehrgangsausbildung wurde auch im Verlauf der Schul- und Bildungssystementwicklung in den USA gegen Ende des 19. Jahrhundert verstärkt zugunsten einer ganzheitlichen Sichtweise auf praktisches Lernen, verkörpert durch die Deweysche Projektmethode und einer Demokratisierung der Schule zurück gedrängt (vgl. Ploghaus, 2003: 166 ff; Knoll, 1991; Knoll, 1993).

Die hier zu machenden analytischen Anmerkungen zu den Faktoren *soziale Sicherung* wie auch zum *Arbeitsrecht* zeigen, dass tiefer gehende Studien zur historischen Beziehung zwischen diesen beiden Faktoren und dem Lehrgang leider nicht vorliegen. Hier ist ein offenes Forschungsfeld ausgemacht und historische Primär- wie Sekundäruntersuchungen angezeigt. Es lassen sich nur Zusammenhänge allgemeiner Art zwischen Berufsausbildung und den beiden Faktoren ausmachen. So ist zum Arbeitsrecht anzumerken, dass die Lehrlinge den arbeitsrechtlichen Bestimmungen eines Industriearbeiters unterworfen waren (und sind) und damit auch der Fabrikdisziplin mit all ihren existenzbestimmenden Zwangsmaßnahmen. Gleichzeitig waren sie auch mit den Möglichkeiten des kollektiven Arbeitsrechtes versehen, d. h. sie hatten Tarifverträge, Mitbestimmungsregeln und Streikmöglichkeiten, die sie jedoch wegen der Macht der Fabrikbesitzer nur begrenzt einsetzen. Die arbeitsrechtlichen Regelungen in Deutschland, insbesondere die starke Stellung der Sozialpartner nach 1945, hat die Expansion des Lehrgangs sicherlich stark erleichtert, da durch die rechtliche Einbeziehung

der organisierten Belegschaftsvertreter in die Berufsausbildung die Akzeptanz des Grundlehrgangs gestiegen ist. Zu dem arbeitskulturellen Faktor der sozialen Sicherung sei hier nur die Anmerkung angebracht, dass es plausibel zu vermuten ist, dass die körperlichen und mentalen Zumutungen des Grundlehrgangs – das galeerenartige Tun^[3] und die sinnentleerten Tätigkeiten (vgl. Lempert, 1989; Wiemann, 2002: 102 ff; Seubert, 1993: 58 ff) nur durchgehalten wurde, wenn (a) die familiären oder sozialen Vorbilder in älteren Erwachsenen vorhanden waren (Reif, 1982) und (b) das Versprechen einer gesicherten sozialen Existenz am Horizont des Facharbeiterlebens aufschien. Es ist berechtigt, diese sozialen Mechanismen als säkularisiertes Heilsversprechen im Sinne Weber's (1959) zu betrachten, welches für die Konstitution des sozialen Akteurs Facharbeiter eine Grundlage bildete und diesem Sozialtypus zum Durchbruch verhalf. Der Grundlehrgang Metall bildete dazu sozusagen die materielle Entsprechung, da er durch seine asketische Anstrengung die Heilserwartung legitimierte und an das christlich-protestantische Weltbild anknüpfte (vgl. Weber, 2000). Wie Reif in seiner historischen Untersuchung für die Schwerindustrie im westlichen Ruhrgebiet in der Zeit der Hochindustrialisierung überzeugend aufzeigt, hatte das Schicksal des alternden Arbeiters, dem Armut und Elend drohten, zu verschiedenen individuellen Handlungsstrategien der sozialen Bewältigung geführt. Manche hingen eng mit qualifizierter Berufsausbildung im Lehrgang zusammen. Er unterscheidet zwischen innerbetrieblichen und außerbetrieblichen Bewältigungsstrategien. Der Möglichkeit der Altersarmut über einen Aufstieg auf eine Meisterstelle zu entgehen, hing eng mit

3 Ein älterer Kollege erzählte mir, dass in seiner Lehrzeit in den 1960er-Jahren der Ausbildungsgeselle auf einem Blech den Takt für die Feilarbeit schlug, ähnliche anekdotische Bemerkungen finde ich auch bei Wiemann 2002: 105 und 303.

qualifizierter Berufsausbildung zusammen, welches sich daran zeigt, dass dieses vermehrt von den gelernten Maschinenbauarbeitern ergriffen wurde. Die Möglichkeit eines Ausweges in die Selbständigkeit durch eine eigene Werkstatt oder ein Bauunternehmen als Zimmermann stand nur den gelernten Arbeitern zur Verfügung, die Ungelernten waren auf Marginalexistenzen im Handel zurückgeworfen. Auch die Möglichkeit als leistungsgeminderter, alter Arbeiter von der Fabrikarbeit in das Handwerk zu wechseln, stand meist nur gelernten Arbeitern offen (vgl. Reif, 1982: 36 ff). Der Erwerb eines Hauses in jungen Jahren als belastbarer junger Arbeiter wie auch die Sicherung eines hohen Einkommens der Söhne, die dann später für die Versorgung der Alten aufkommen mussten, waren außerbetriebliche Strategien der Bewältigung des Altersabstieges (vgl. Reif, 1982: 55 ff). Alle diese außerbetrieblichen Bewältigungsstrategien waren an die qualifizierte Berufsausbildung gekoppelt, da nur dadurch für Industriearbeiter diese Wege geöffnet wurden.

Durch den Grundlehrgang Metall wurde, neben weiteren sozialen Prozessen, der individuelle betriebliche Akteur für die moderne Fabrikproduktion des zwanzigsten Jahrhundert ausgebildet und sozialisiert (vgl. Siebel, 1984; Großewinkelmann, 2004; Hanf, 1987). Die industrielle Facharbeiterausbildung in Lehrgangsform ermöglichte einem großen Teil der Jugend den Zugang zur Moderne und zur modernen Industrieproduktion (Wiemann, 2002: 100 f), wie auch der Grundlehrgang Metall in der Lage war, die Qualifikationen und Dispositionen der agrarischen und vorindustriellen Bevölkerung Deutschlands durch ein angemessenes Qualifikationsmodell schnell auf den Stand modernster Industrieproduktion zu heben, und eine industrielle Qualitätsproduktion

für den Weltmarkt durchzusetzen (Wiemann, 2002: 62; Baethge, 2004: 14). Einher mit dem Grundlehrgang Metall geht das individuelle Selbst-Bewusstsein und die stabile Identität eines Facharbeiters, die sich in einem dialektischen Verhältnis von Unterwerfung, Aneignung und Rebellion gegen die Erfahrungen der industriellen Lehre ausprägt(e). Der kollektive Akteur deutscher industrieller Produktion, die soziale Form der Facharbeit, die als Gewerkschaft oder als innerbetriebliche Verständigungsgemeinschaft (Wolf, 2009b: 77 f) – mit gemeinsamen, fetischisierten Artefakten des Grundlehrgangs Metall – gestaltend auf die Berufsbildung eingreift, rekrutiert sich aus dem Lehrgangslernen. Einerseits, da in den betrieblichen Lehrgängen eine einfache Einflussnahme für gewerkschaftliche Organisation möglich war und ist und andererseits, da sich die *Gemeinschaft geteilter Bedeutungen*, die sich vom Facharbeiter über den Werkmeister bis hoch zum Betriebsingenieur erstreckte, sehr schnell über Erfordernisse der betrieblichen Ausbildung einigen konnte.

Bei einer Erfassung des arbeitskulturellen Hintergrundes unter der Perspektive der *administrativ-institutionellen Ordnung* stellt man fest, dass die Verfasstheit des deutschen Berufsbildungswesens von einer spezifischen sozialen Akteurskonstellation ausgeht, die im Kern aus einem konsensuellen Miteinander von Arbeitgebern und Gewerkschaften dominiert ist, begleitet von einer Verfahrensmoderation seitens der staatlichen Verwaltung. Aus dieser Ordnung der Organisation der Berufsbildung, in Verbindung mit betrieblichen Verständigungsgemeinschaften lässt sich für das Lehrgangslernen ein erstaunliches Beharrungsvermögen und eine starke Tradition (vgl. Herkner, 2003) ausmachen. Obwohl in vielen Bereichen der industriellen Produktion bereits seit Mitte der 1970er-Jahre

auf immer komplexere Fertigungssysteme und -verfahren umgestellt war, dauerte der Umstellungsprozess der Ausbildungsordnungen fast zehn Jahre. Erst 1987 wurde mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe das Ende der Lehrgangsausbildung als Kern der industriellen Facharbeiterausbildung vollzogen. Das Beharrungsvermögen reichte sogar noch bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, als für die deutsch-chinesische Berufsbildungszusammenarbeit noch 1999 ein Lehrgangskonzept für die Grundausbildung transferiert wurde (vgl. Wiemann, 2002: 131).

Bei Betrachtung einer weiteren Kategorie des arbeitskulturellen Hintergrundes, die betrieblichen Arbeitsregime, ist anzumerken, dass eine Lehrgangsmethode für eine betriebliche Organisation, die auf Zerlegung des Arbeitsprozesses in sequentielle und stark kontrollierte Einzelschritte nach Vorgaben wissenschaftlicher Betriebsführung F. W. Taylors geeignet ist und das auftragsbezogene Arbeiten vorindustrieller Zeiten hinter sich lässt. An dieser Stelle ist auf einen Widerspruch hinzuweisen, der sich aus einem Vergleich mit der betrieblichen Arbeitsorganisation in den USA ergibt. Obwohl Deutschland, wie auch die USA, in ihrem Industrialisierungsprozess die Lehrgangsmethode einsetzten (vgl. Ploghaus, 2003), entwickelte sich die industrielle Arbeitsorganisation in Deutschland erheblich unterschiedlich zur USA. Die industrielle Facharbeiterausbildung in Deutschland führte zu einer spezifischen Arbeitsorganisation mit flachen Hierarchien und starker Stellung des Facharbeiters in der Produktionssphäre. Dieser war auch historisch in der Lage sich einer scharfen Taylorisierung zu widersetzen und hierbei massive soziale Konflikte auszutragen (vgl. Homburg, 1978; Kocka, 1969: 65 ff). In den USA entwickelten sich die betrieblichen Arbeitsregimes

aufgrund der Einwanderungssituation mit ungelernten Massenarbeitern und einer massiv durchgesetzten wissenschaftlichen Betriebsführung zu einer streng hierarchischen Arbeitsorganisation ohne innerbetriebliche Facharbeiterschaft. Diese Unterschiede in der historischen Entwicklung der Berufsausbildung in den USA und Deutschland in Wechselbeziehung mit dem Arbeitsregime heller zu beleuchten steht noch aus und würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen.

Mit der Veränderung der betrieblichen Arbeitsorganisation in den westlichen Industriestaaten nach der Strukturkrise der frühen 1970er-Jahre hin zu ganzheitlicheren und komplexeren Organisationsstrukturen wurde auch in Deutschland die Lehrgangsausbildung zunehmend obsolet. Durch diesen Druck aus der betrieblichen Welt wurde die Lehrgangsausbildung dann nach und nach ab Mitte der 1980er-Jahre durch problem- und prozessorientierte Lehrmethoden ersetzt. Auch die betrieblichen Anwendungs- und Entwicklungsprozesse von Technik machten eine neue Ausbildungsmethodik erforderlich. Ab den 1970er-Jahren wurden in die Produktionsbereiche vermehrt computergesteuerte Fertigungsmaschinen zum Einsatz gebracht, die Fertigungsautomation auf der Basis der Mikroelektronik startete ihre rapide Entwicklung. Dieses veränderte sehr stark die Anforderungen an qualifizierte Facharbeit, welches sich auch in der Berufsausbildung widerspiegelte. Während noch der Facharbeiter in der Frühphase der Industrialisierung manuell sehr genaue Flächen und Formen für den entstehenden Austauschbau fertigen musste und in seiner innerbetrieblichen Kooperation im Wesentlichen nur auf seinen Metallbereich verwiesen blieb, so muss der heutige Facharbeiter in der Produktion nicht nur mit integrierten Produktionssystemen umgehen (vgl.

Clement, 2010), sondern auch seine Kooperationsbereiche haben sich weit geöffnet, so dass er nicht nur mit „fernen“ Produktionsbereichen arbeiten muss, sondern sogar mit inner- und außerbetrieblichen Kunden erfolgreich kooperieren soll. Dies war durch das alte, instruktionsdidaktische und streng vorstrukturierte Ausbildungsmodell des Lehrgangs nicht mehr zu vermitteln. Die manuelle Handfertigkeit ist in vielen Berufen weit hinter die kognitiven Fähigkeiten des selbständigen Lernens und Problemlösens zurückgetreten.

Zusammenfassung und Ausblick

Wie die hier gemachten Ausführungen zeigen, ist es für die internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung und vor allem beim Transfer von Berufsbildungsbestandteilen von einem Land in ein anderes nötig, den Prozess des Transfers genauer zu betrachten. Ausgehend von dem international renommierten Modell des Bildungstransfers von Phillips und Ochs wurde bei genauer Betrachtung deutlich, dass der Kontext genauer bekannt sein muss in den die zu transferierenden Berufsbildungsbestandteile eingebettet sind. In ihrem Konzept ist dem Kontext nur eine unscharfe Beschreibung gewidmet, weshalb dieser wichtige Analysebestandteil nur unzureichend berücksichtigt werden kann. Durch die Einführung eines theoretisch begründeten Konzeptes von Arbeitskultur, welches sich in sechs Dimensionen fassen lässt, gelingt es, den Kontext besser zu erfassen und einer systematischen Analyse zugänglich zu machen. Vor der Einführung des Konzeptes von Arbeitskultur als Hintergrund von Berufsbildung

sind einige generelle Ausführungen über den Zusammenhang zwischen Berufsbildung und Kultur nötig. Das Konzept Arbeitskultur fußt auf einem grundsätzlichen Herangehen an Kultur als dynamischem Ausdruck menschlicher Sozialität. Und eben nicht, wie es häufig in der Berufsbildungsforschung verstanden wird, als determinierender und essentialistischer Ausdruck von Kollektiven in stabilen Kulturkreisen oder als determinierendes Ergebnis funktionalstruktureller gesellschaftlicher Notwendigkeiten im Gefolge der Theorien von Talcott Parsons. Menschen werden hierbei aufgrund ihrer Herkunft oder sozialen Lage, die fälschlich als Kultur konzeptualisiert wird, festgelegtem Verhalten, Denkweisen und Wahrnehmungen zugewiesen (Wolf, 2009b).

Nachdem die sechs Dimensionen der Arbeitskultur als Hintergrund von Berufsbildung illustriert wurden, ist das Konzept Arbeitskultur auf den Grundlehrgang Metall, der als „Leitfossil“ (Wiemann, 2002) der Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern angesehen werden kann, angewendet worden. Diese kurzen Ausführungen zeigen, dass es durch das Modell der Arbeitskultur möglich ist, Berufsbildungssysteme systematisch auf ihre Gestaltungshintergründe zu untersuchen und dies bis auf die Ebene einzelner Berufsbildungselemente herunter zu brechen. Für das Berufsbildungselement Lehrgangsmethode/ Grundlehrgang Metall wurde gezeigt, welche Möglichkeiten das Analyseinstrument bietet, einen ersten Einblick in das komplexe Umfeld, in den dieses Element eingebettet ist, zu gewinnen. Durch diese Aufhellung des Kontextes von Berufsbildung ist es möglich, – bei aller Zurückhaltung aufgrund des Mangels detaillierter Untersuchungen – qualitative Aussagen über den Erfolg bei Transfermaßnahmen zu treffen.

Dieser kurze Überblick über die Möglichkeiten, das Analysekonstrukt arbeitskultureller Hintergrund von Berufsbildung in die vergleichende Analyse von Berufsbildung einzubinden und es für die Studien zum Bildungstransfer von Berufsbildungselementen brauchbar zu machen, illustriert das Potential, welches in Erweiterung der bereits vorhandenen Analysekonzepte zum Bildungstransfer fruchtbar zum Einsatz kommen kann. Darüber hinaus zeigt das Analysekonzept *arbeitskultureller Hintergrund von Berufsbildung* durch eine historische Betrachtung auch Möglichkeiten auf, Veränderungen, Verwerfungen und Entwicklungstendenzen in der heimischen Berufsbildung besser zu verstehen. In international vergleichender Ausrichtung ist das Konzept hilfreich, die Entwicklungstendenzen von Konvergenz und Divergenz von Berufsbildung bzw. Erwerbsqualifizierung besser zu verstehen. Zu den beiden letzten Punkten sind jedoch weiterführende und tiefer gehende Analysen notwendig und angeraten. Diese tiefer gehenden Forschungsaktivitäten sollten immer mit einer Komponente historischer Betrachtung verbunden sein, da „Menschen ihre eigene Geschichte machen, aber [...] nicht aus freien Stücken [...], sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen. Die Tradition aller toten Geschlechter lastet wie ein Alp auf dem Gehirne der Lebenden.“ (Marx, 1960: 115)

Der nun folgende, zweite Artikel der theoretischen Fundierung der Transfer-Aktivitäten der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern entwickelt das theoretische Konzept weiter und wendet es auf die bundesdeutschen Policy Transfer Aktivitäten in zwei konkreten Ländern, China und die Türkei, an.

3.2.2 Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung

Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten

Erstveröffentlichung: 2011, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – ZfE, Vol. 14, Heft 2, S. 283–307, DOI: 10.1007/s11618-011-0202-7, gemeinsam mit Antje Barabasch, geringfügig korrigiert.

1. Die Policy-Transfer-Forschung

Transfer-Forschung in der Berufsbildung bezog sich national bisher hauptsächlich auf den Wissenstransfer aus Modellversuchs-programmen auf die Berufsbildungspraxis (vgl. Fischer, 2007; Gräsel, 2010). Die internationale Praxis des Transfers von Bildungsstrukturen, Curricula oder Best Practices, kurz zusammengefasst im englischen Begriff ‚Policies‘, den wir in diesem Artikel beibehalten wollen, findet seit mehr als 40 Jahren zwischen Deutschland und zahlreichen anderen Ländern statt. In Bezug auf das Lernen von Deutschland bzw. das Anlehnen eigener Policies an die deutsche Ausbildungspraxis reicht der Transfer noch deutlich weiter zurück, und zwar bis zum späten 19. Jahrhundert, als das deutsche Modell der Volksschulbildung und der beruflichen Bildung in den fortschrittlichen Industrieländern wie England bzw. den USA umfangreich diskutiert wurde (vgl. Gonon, 2009; Ochs & Phillips, 2002a).

Wir werden in diesem Artikel zunächst den theoretischen Rahmen zur Analyse des Policy Transfers, entwickelt von (vgl. Phillips & Ochs, 2003), vorstellen. Dieses Modell wird von uns durch ein theoretisches Modell von Arbeitskultur erweitert, die wir in die Betrachtungen von Policy-Transfer-Prozessen einfließen lassen. Unser Modell von Arbeitskultur kann einerseits das diffuse Umfeld und den Kontext von Policy-Transfer-Prozessen strukturieren helfen und andererseits eine theoretisch fundierte Erweiterung des Modells von (vgl. Phillips & Ochs, 2003) ermöglichen. Dabei ist das Modell ein prozessuales Konzept und wird im Rahmen weiterführender Untersuchungen zum Policy Transfer modifiziert und konkretisiert werden. Prinzipiell dient es vor allem als erweitertes Deutungsmodell in einem theoriegeleiteten strukturierten Vergleich. Im Anschluss werden in Kapitel fünf anhand der Länder China und Türkei Hintergründe, Akteure und Ziele des Transfers beziehungsweise tatsächlich erfolgte Transferleistungen erläutert und unter Einbeziehung des erweiterten Modells analysiert.

Der Begriff Policy Transfer umfasst auch die Übertragung und Nutzung einer bildungspolitischen Idee oder guter Erfahrungen (Best Practice) entweder innerhalb eines Landes, über Landesgrenzen hinweg oder auf globaler Ebene (als Richtlinien, die von vielen Ländern übernommen werden). Unter dem Begriff Policy sind Strategien, Richtlinien, Regeln, Aktionspläne und Zielvorgaben subsummiert. Dabei muss die Policy hinsichtlich des bestehenden Bedarfs, ihres Innovationscharakters und ihrer Wirksamkeit geprüft werden (vgl. Allen & Clark, 1981). Die am Bildungsprozess Beteiligten benötigen das erforderliche Hintergrundwissen über die Entstehungsgeschichte der Policies, sozioökonomische und

kulturgeographische Begleitumstände sowie die politischen Leitlinien und Agendas der bestimmenden Parteien, um über die Nutzung dieses Wissens und die Implementierung von Policies informiert entscheiden und diese dann implementieren bzw. adaptieren zu können (vgl. Bennett, 1997). Wichtig für den Erfolg eines Transfers ist die Frage: In welchem Maße haben die Länder selbst die Initiative für eine Veränderung übernommen und die transferierten Policies erfolgreich internalisiert? Ownership als Ausdruck des „sich zu Eigen machen“ ist ein wesentliches Kriterium für den Erfolg (vgl. Coburn, 2003; Samoff, 1999). Weitere Kriterien wären beispielsweise die Systemkompatibilität (vgl. Banathy, 1992), die Partizipation wichtiger Akteursgruppen (vgl. Fetterman & Wandersman, 2004), Adaption und Verstetigung (vgl. Fischer, 2007) oder die Beteiligung bzw. Kooperation aller Verantwortlichen. Dabei werden in der Literatur hauptsächlich Reformansätze in den Bereichen Lehrerausbildung, Ausbau der Allgemeinbildung, Entwicklung von Life Skills, Lifelong Learning, Bildungsassessments und Evaluation diskutiert. Doch nicht immer findet der Transfer auf Wunsch des Importeurs statt. Zahlreiche andere Gründe wie politische Vorherrschaft, die zu einem aufoktroierten Transfer führt, ein zwischen politischen Mächten ausgehandelter Transfer oder der Einfluss globaler Bildungsideen und Bildungsgagenden kann den Policy Transfer bedingen (vgl. Phillips & Ochs, 2004a). Insbesondere bei einem Aushandeln zwischen politischen Mächten, häufig vertreten in internationalen Organisationen wie der Weltbank, ist nicht eindeutig erkennbar, ob es sich um einen freiwilligen oder erzwungenen Transfer handelt. Der Einfluss der Weltbank auf die Gestaltung von Bildungsstrukturen und Bildungspolitik in sogenannten Entwicklungsländern wird seit mehr als zwei Dekaden kritisch analysiert (vgl. Chossudovsky, 1997; Brandecker, 2007),

insbesondere auch hinsichtlich der Verberuflichung von Bildungsgängen (vgl. Lauglo & Lillis, 1988; Watson, 1994; Heyneman, 2003). Rappleye & Paulson, 2007 schreiben z. B. über Policy Transfer in Konfliktregionen. Ein anderes Beispiel ist Kolonialismus, der in vielen Ländern die Gestaltung von Bildungsstrukturen maßgeblich geprägt hat (vgl. Adick, 1981; Bude, 1985); später waren es ideologische Vormachtstellungen, erkennbar beispielsweise am Einfluss der Sowjetunion in Osteuropa oder China. Okkupierte Regionen mussten sich häufig den Bildungsideologien der Machthaber unterordnen bzw. Gesetze und Strukturen übernehmen, beispielsweise die Mandschurei von Japan oder auch die Japaner von den USA nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges (Shibata, 2005).

2. Das theoretische Modell des Policy Transfers von Phillips und Ochs

Die Autoren Phillips und Ochs (2003, 2004) klassifizieren Policy-Transfer-Aktivitäten zunächst nach dem „Was“, also nach der Frage: Was kann unter welchen Bedingungen transferiert werden? Der Prozess der Übertragung von Bildungselementen (Wie?) wird in vier Betrachtungsebenen unterteilt (vgl. Phillips & Ochs, 2003: 452), die im Folgenden aufgeschlüsselt werden. Im Regelfall stellt die länderübergreifende Anziehungskraft bestimmter Policies, die sich zur Übertragung bzw. Entlehnung anbieten, den Ausgangspunkt des vierstufigen Betrachtungsmodells dar.

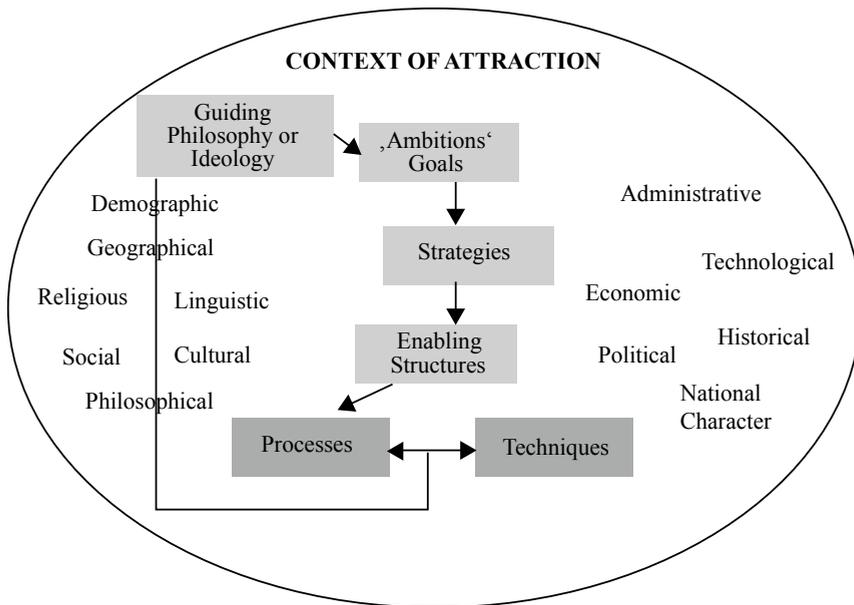


Abb. 1: Untersuchungsebenen und Kontextfaktoren des Policy Transfers. (Quelle: Phillips und Ochs 2003, S. 454)

Die Anziehungskraft bei der Übertragung wird nach Ochs & Phillips, 2002a: 329 f. bestimmt von (1) der leitenden Philosophie des Bildungswesens, (2) den Zielen oder Ansprüchen der Bildung, wie sie in dem Anziehung auslösenden Land existieren. (3) Die Regelungen der Bildung und die Verfahrensweisen, wie Bildungsmaßnahmen umgesetzt werden, sind gleichfalls von zwischenstaatlichem Interesse und können Ausgangspunkt von Übertragungsaktivitäten sein. Beachtung finden ebenfalls (4) die Strukturen, die Bildung ermöglichen, wie die Verwaltung, die finanzielle Versorgung des Bildungswesens und die zur Verfügung stehenden Humanressourcen. (5) Die Bildungsprozesse, womit die Art und Weise und die Regularien des Unterrichtens und Bewertens gemeint sind, sind eng verwoben mit (6) den Bildungstechniken, also wie Lehrer unterrichten, ihren pädagogischen Prinzipien und Unterrichtsmethoden.

Der Transfer von Policies in diesen Bereichen ist in ein komplexes Geflecht von Kontextfaktoren eingebunden. Der Transfer kann nicht unabhängig bzw. unter Nicht-Beachtung dieser Faktoren erfolgen. Geographie, Demographie, Religion, soziale, kulturelle und philosophische Faktoren müssen bei einem Transfer berücksichtigt werden. Dies betrifft auch die Administration, Steuerung und Verwaltung im anderen Land, die technologischen Voraussetzungen, ökonomischen und politischen Bedingungen, die Historie und den nationalen Charakter (vgl. Phillips & Ochs, 2003; Phillips & Ochs, 2004a).

Auslöser der Auseinandersetzung mit Aspekten des Bildungssystems anderer Länder ist häufig ein innerstaatlicher Impuls, der aufgrund unterschiedlicher Ereignisse, wie z.B. einem politischen Wechsel oder einer unbefriedigenden externen Bewertung (z.B. die PISA-Tests der OECD) ausgelöst wird. Je nach politischer Bedeutung und der Zusammensetzung der aktiven Akteursgruppen kommt es dann in einem zweiten Schritt des Betrachtungsmodells zur Entscheidung hinsichtlich der Übertragung bestimmter Systemelemente, z. B. von Unterrichtsmethoden oder Governance-Strukturen in der Berufsbildung. Im dritten Schritt werden die transferierten Elemente in das eigene System eingeführt. Hierbei sind sie häufig entweder von Zustimmung begleitet oder mit Ablehnung konfrontiert. Im günstigen Fall der Zustimmung erfolgt in der vierten Stufe der Einbau und die Integration in die existierenden Strukturen des eigenen Bildungswesens, im Falle der Ablehnung kann von einer Rücknahme der im zweiten Schritt getroffenen Entscheidung gesprochen werden, da eine erfolgsversprechende Integration in das eigene Bildungswesen kaum möglich ist. Wie bereits deutlich wurde, ist der

Prozess des Policy Transfers sehr komplex und auch mithilfe des hier knapp referierten heuristischen Werkzeuges nicht leicht zu entschlüsseln. Hinzu kommt, dass bei der Erforschung des Policy Transfers die erwähnte große Vielfalt der politisch-sozialen Kontextfaktoren der aufnehmenden wie der abgebenden Gesellschaft berücksichtigt und untersucht werden muss.

Neben Phillips und Ochs setzten sich auch Dolowitz & Marsh, 1996; Dolowitz & Marsh, 2000 mit Policy Transfer auseinander. Sie unterscheiden zwischen dem Kopieren von Policies, der Nachahmung, der Inspiration oder einem Mix aus allem, ohne den Prozess ausführlicher zu analysieren. Die Frage nach dem „Wer“ beantworten die Autoren: Politiker, politische Parteien, Administratoren/Staatsbeamte, Interessengruppen, Politikberater und andere Experten, Transnationale Unternehmen, Think Tanks, Supra-nationale Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen sowie Consultants als soziale Organisationen und Individuen, die in den Policy Prozess involviert sind.

Die bisherige Darstellung des Transfers von Berufsbildungsbestandteilen in ausgewählte Länder zeigt, dass beim systematischen Vergleich eine hohe Komplexität zu berücksichtigen ist. Das Prozess-Modell der 4-stufigen Übertragung von Bildungs-Policies, wie es von Phillips & Ochs, 2004a sowie Phillips & Schweisfurth, 2006 vorgeschlagen wurde, erleichtert die Analyse. David Phillips und Kimberly Ochs kategorisieren in ihrem Konzept zur Untersuchung von Policy-Transfer-Prozessen nach Ursachen, Wirkungen und Prozessstrukturen. Von einem erfolgreichen Policy Transfer kann ausgegangen werden, wenn beide Seiten (Exporteure und Importeure-

re) gleichermaßen in den Transfer (Preisgabe von Wissen – Aufnahme und Weiterverarbeitung von Wissen) eingewilligt und sich darauf eingelassen haben. Die in den Prozess eingebundenen Akteure müssen die politischen Interessen beider Seiten kennen, ebenso kulturelle Praktiken und Motive für die Übernahme bestimmter Policies (vgl. Tanaka, 2005). Die von beiden Autoren mehrfach benannte, hohe Bedeutung des *Kontextes*, in den die Transferaktivitäten eingebettet sind, werden sehr generalisierend als *context of attraction* bezeichnet. Durch diese Generalisierung ist das Modell nicht ausreichend in der Lage, die wichtigen Kontextfaktoren systematisch zu erfassen, sodass sie auch für einen Vergleich verwendet werden könnten. Aus diesem Grunde unternehmen wir hier den Versuch, das Modell der Arbeitskultur, wie es in der deutschen Berufspädagogik in Ansätzen entwickelt wurde (vgl. Greinert, 1999, Greinert, 2004b; Wolf, 2009b), in die Konzeption des Analyserahmens für Policy Transfer einzubeziehen.

3. Arbeitskultur als Determinante für Kontextfaktoren im Policy-Transfer Analysemodell

Um die hochkomplexen Kontextfaktoren des Policy Transfers einer systematischen Untersuchung zugänglich zu machen, schlagen wir die Erweiterung des theoretischen Ansatzes von Phillips & Ochs, 2003 um das Konzept der Arbeitskultur vor, welches vor allem auf Überlegungen von Geertz, 2003 und Bourdieu, 1997 sowie auf den Ansätzen interaktionistischer Phänomenologie von Berger & Luckmann, 1970 beruht. Demzufolge

versteht dieses Konzept die Kontextfaktoren von Phillips und Ochs, welche auf den jeweiligen Stufen des Bildungstransfers wirken, weniger als Gesamtheit aller feststellbaren Erscheinungen sozialer Prozesse,^[1] die Berufsbildung determinieren. Vielmehr versteht es die Kontextfaktoren als Hintergrund mit impliziter oder expliziter Wirksamkeit, als kulturell bestimmte gesellschaftliche Regularien, die die konkrete Ausformung der Berufsbildung und ihrer Elemente in einem Wechselwirkungsverhältnis gestalten. Aufgrund dieser Kopplung von Berufsbildung und Arbeitskultur können wir davon ausgehen, dass der arbeitskulturelle Hintergrund den Transfer von Berufsbildungselementen von einem Land in ein anderes massiv beeinflusst. Durch das Konzept der Arbeitskultur gelingt es den generalisierenden *context of attraction* für berufliche Bildung einzugrenzen und auf sechs arbeitskulturelle Dimensionen zu reduzieren. Es versteht sich hierbei nicht als final ausformuliertes und empirisch überprüfbares statisches Konzept, sondern als ein theoretisch fundierter, dynamischer Forschungsansatz, der den theoretischen Ansatz von Phillips und Ochs ergänzt. Dadurch kann eine qualifizierte Einschätzung über den möglichen Erfolg von Aktivitäten des Berufsbildungstransfers abgegeben werden. Es ist jedoch keine determinierende Aussage über Erfolg oder Misserfolg möglich.

1 “[...] the six foci of attraction in terms of borrowing, and sets them against the background of those elements of context by which they are shaped and which in turn determine whether they will be adaptable to a foreign situation.” (Phillips & Ochs 2003: 453).

3.1 Grundsätzliche Überlegungen zum Zusammenhang von Berufsbildung und Kultur

Grundsätzlich sehen wir Kultur im Gegensatz zu häufigen kulturalistischen Verkürzungen als ein dynamisches Ergebnis sozialer Prozesse an. Wir folgen hierbei u. a. Pierre Bourdieu, wobei soziale Akteure in umkämpften sozialen Handlungsfeldern um ihre Position in Gesellschaft und Gemeinschaften konkurrieren und soziale Kämpfe austragen. Um ihre soziale Handlungsfähigkeit sicherzustellen, sind die sozialen Akteure gezwungen, die Einflüsse, die auf sie aus der materiellen und kulturellen Welt einströmen, zu interpretieren, zu verarbeiten – sowohl kollektiv als auch individuell – und gegebenenfalls neu zu formulieren, sofern es der Fortgang des sozialen Prozesses erforderlich macht. Hierbei schafft der soziale Akteur neue Bedeutungssysteme, neue symbolische Ordnungen oder auch einen innovativen individuellen Stil (vgl. Wolf, 2009b). Dieser Mechanismus der Neu-Formulierung kultureller Bedeutungen ist vielfach durch Sozialwissenschaftler beschrieben worden (vgl. Çaglar, 1995; Hobsbawm & Ranger, 2003; Auslander, 2008).

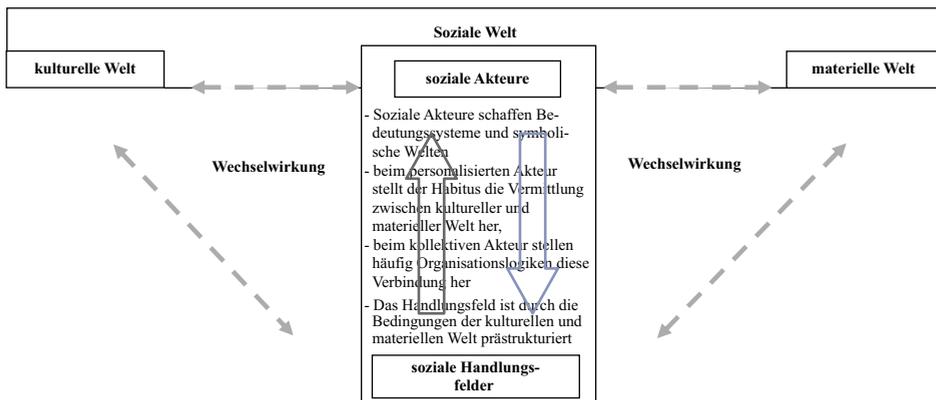


Abb. 2: Das dynamische Konzept von Kultur (Quelle: modifiziert nach Wolf 2009, S. 218)

Der hier skizzierte, grundsätzliche Mechanismus der Formulierung von kulturellen Bedeutungen aus der tätigen Auseinandersetzung mit der sozialen Welt im sozialen Handeln – analytisch zerlegt in kulturelle und materielle Welt – gilt für einzelne Menschen wie auch für kollektive soziale Akteure (vgl. Wolf, 2009b: 92). Ein Beispiel aus der Geschichte kann dies für letztere illustrieren: In der Geschichte der Gewerkschaftsbewegung kann man häufig derartige Muster der Nutzung kultureller Bedeutungen und symbolischer Ordnungen erkennen; so argumentier(t)en Gewerkschaften – auch heute noch – mit dem Dogma eines ausreichenden Lohn, der zu einem würdevollen Leben ausreichen muss, um gesellschaftliche Prozesse zu beeinflussen (vgl. Webb & Webb, 1959 [Orig. 1898]). Dieses kulturelle Bedeutungssystem generierte spezifische symbolische Ordnungen, welche zu sozialem Handeln führten.^[2] Die Menschen agieren in umkämpften sozialen Handlungsfeldern. Die kulturellen Bedeutungen strukturieren das Handlungsfeld vor, sodass die Akteure nicht vollständig frei sind, ihre Interpretationen der Einflüsse aus der sozialen Welt zu gestalten, sondern sie sich im Rahmen eines vorstrukturierten Feldes bewegen. Es kommt zu Wechselbeziehungen zwischen den genutzten kulturellen Bedeutungssystemen und den symbolischen Ordnungen mit anderen sozialen Prozessen. Beispielsweise führte das Dogma des ausreichenden Lohns historisch betrachtet dazu, dass „der Durchführung der Hygiene und der Betriebssicherheit neue Aufmerksamkeit geschenkt [...], wie allgemeine Bewegungen für die Reduktion der Arbeitszeit entstehen, [...]“ (Webb & Webb, 1959, S. 182). Zum Weiteren kommen diese kulturellen Bedeutungssysteme und die jeder Gesellschaft eigenen

2 Für weitergehende detaillierte Ausführungen zu den sozialen Konsequenzen dieses kulturellen Musters des Dogma des anständigen Lohns, siehe Webb & Webb, 1959: 177 ff.

symbolischen Welten auch ganz generell dadurch sozial zur Geltung, indem sie die konkrete Ausgestaltung der gemeinhin akzeptierten Regeln bestimmen, die die Konstitution sozialer Regelungsmuster bewirken. Dies lässt sich gut an den unterschiedlichen Formen der Arbeitskämpfe zwischen Deutschland und Frankreich zeigen: So ist es in Frankreich im Rahmen von Arbeitskonflikten aufgrund der dort gemeinhin akzeptierten Regeln möglich, einen Arbeitgeber im Betrieb durch die Belegschaft einzusperren, ohne dass es zu massiven staatlichen Interventionen oder einem gesellschaftlichen Aufschrei, wie dies in Deutschland geschähe, kommt.

Die sozialen Akteure („Wer“) wie auch der soziale Handlungsraum („Wo“) des sozialen Prozesses stehen mit der Umgebung in einer engen Wechselbeziehung. Auf beide Bereiche wirken die Einflüsse aus der kulturellen wie der materiellen Welt ein. Gleichfalls wirken die sozialen Akteure, ihre Interpretationen der auf sie einwirkenden Einflüsse der Umgebung und ihr soziales Handeln wiederum nach außen, auf die Umgebung zurück und können dort Veränderungen induzieren. Auch der soziale Handlungsraum verändert sich unter dem Einfluss der Interaktionen, die die sozialen Akteure miteinander eingehen wie der sozialen Kämpfe, die dort stattfinden. Diese Veränderung wirkt ebenfalls nach außen und beeinflusst in einer Wechselbeziehung die Umgebung der materiellen und der kulturellen Welt (vgl. Wolf, 2009b).

In vergleichenden sozialwissenschaftlichen Studien der drei modernen europäischen Industrieländer Großbritannien, Frankreich und Deutschland (vgl. Lutz, 1976; Maurice, Warner, & Sorge, 1980) wurden die gerade

skizzierten Mechanismen kultureller Produktion und Repräsentanz empirisch nachgewiesen. Sie sind für berufliche Bildung ebenso interessant wie für die vergleichende Berufsbildungsforschung. So lässt sich für die Industrieproduktion z.B. zwischen Deutschland und Frankreich ein merklicher Regelungsunterschied bei der Austragung betrieblicher Konflikte feststellen, der in Deutschland zu einem moderaten, stark geregelten und sozial verträglichen Konfliktmuster führt, während in Frankreich betriebliche Konflikte sehr viel weniger institutionalisiert, dafür umso stärker konfliktiv und politisch ausgetragen werden (vgl. Iribarne, 1991: 106 ff.). Diese kulturellen Bedeutungssysteme und symbolischen Ordnungen haben eine deutliche Wirkung in der beruflichen Bildung hinterlassen, wie auch die konkrete Ausgestaltung der beruflichen Bildung eine Auswirkung auf die betrieblichen Regelungsmuster hat. Verdeutlicht werden kann diese Wechselbeziehung an der konsensualen Ausgestaltung der beruflichen Bildung in Deutschland zwischen den Sozialpartnern vs. der staatlichen Gestaltung in Frankreich, quasi als „neutrale“ Instanz, der beruflichen Bildung zwischen den konfliktiv agierenden betrieblichen Parteien.

3.2 Der arbeitskulturelle Hintergrund der Berufsbildung

Wie kann man nun die symbolischen Ordnungen und die kulturellen Bedeutungssysteme einer Gesellschaft in ihrer Wechselwirkung mit beruflicher Bildung beschreiben? Ausgehend von einer kursorischen Bemerkung von W.-D. Greinert (2007) zu wichtigen Merkmalen des

arbeitskulturellen Gepräges des bundesdeutschen Berufsbildungsgeschehens werden in diesem Abschnitt wesentliche Interrelationen zwischen Wirtschaftsgeschehen und Berufsbildung aufgeschlüsselt (vgl. Greinert, 2007: 161 ff.) und ergänzt. Dabei werden folgende Dimensionen in Betracht gezogen: (1) betriebliches Arbeitsregime, (2) Arbeitsrecht, (3) Entwicklungs- und Anwendungsprozesse von Technik, (4) Konstitution des sozialen Akteurs, (5) Mechanismen sozialer Sicherung und (6) die administrative Ordnung einer Gesellschaft. Im abschließenden Schritt werden erste Überlegungen für das analytische Konzept einer Einbeziehung von Arbeitskultur in den internationalen Vergleich von Berufsbildungstransfers formuliert.

Berufsbildung, allgemeiner gesprochen: die soziale Reproduktion der gesellschaftlichen (Teil)Arbeitskraft für die unmittelbare Produktion und Dienstleistung, die außerhalb der akademischen Arbeitskraftherzeugung organisiert ist, befindet sich als gesellschaftlicher Teilbereich mit anderen sozialen Bereichen in einem deutlichen Wechselverhältnis. An erster Stelle sind hierbei der Bereich der gesellschaftlichen Erziehung und zum Weiteren die Bereiche der Güter- und Dienstleistungsproduktion zu nennen. Die Verzahnung mit dem gesellschaftlichen Bereich der Erziehung, den staatlichen Schulen des allgemeinbildenden Schulwesens, der familiären und gemeinschaftlichen Sozialisation und anderen Einrichtungen des gesellschaftlichen Erziehungsbereiches soll hier nur knapp erörtert werden. Der Blick richtet sich stärker auf den Bereich der Wirtschaft, auf die dort wirkenden kulturellen Mechanismen und ihre Wechselwirkung mit der Berufsbildung (vgl. Greinert, 2004b).

Die Effekte der kulturellen Bedeutungssysteme auf betrieblicher Ebene und der dortigen Regelungsmuster stehen in enger Verbindung mit dem vorhandenen Bildungssystem und der Rekrutierungsmöglichkeit betrieblicher Arbeitskräfte – sei es aus allgemeinbildenden Schulen wie in Frankreich oder aus betrieblichem Lernen wie in Deutschland – und bedingen gleichzeitig andere Regelungsmuster und Organisationsformen betrieblichen Handelns (vgl. Regini, 1997: 11 ff.; Sorge, 1995: 243 ff.; Maurice, Warner & Sorge, 1980: 59 ff.). Für das Arbeitsregime ergeben sich hieraus Konsequenzen. Die unterschiedlichen betrieblichen Konfliktverläufe wurden oben bereits erwähnt. Auch veränderte Formen der Arbeitsorganisation stellen sich ein. Sie sind in Deutschland eher flach und aufgabenbezogen gestaltet, während in Frankreich eine stark hierarchische Organisationsform mit detaillierten Tätigkeitsbeschreibungen vorliegt (vgl. Wolf, 2009b: 97 ff.).

Eine ähnliche Wechselbeziehung zwischen kulturellen Bedeutungen und Regelungen der Arbeitswelt lässt sich auch für den Bereich des Arbeitsrechtes feststellen (vgl. Supiot & Mückenberger, 2000: 100 ff.). Die vergleichenden Rechtsstudien zeigen, dass die wirksamen kulturellen Bedeutungssysteme, die sich die sozialen Akteure schaffen, das Ergebnis historischer und sozialer Erfahrung sind. Sie kumulieren nach Mückenberger in den gesellschaftlichen Vorstellungen von sozialer Sicherheit, ihrer Garantie und den Vorstellungen von Freiheit. Während in England dies die Marktbeziehungen regeln, also Freiheit und soziale Sicherheit als Freiheit vom Staat verstanden wird, ist in Frankreich der Staat die entscheidende Autorität. Er garantiert auch die Freiheit der politischen Artikulation, Freiheit und Sicherheit existieren hier durch den Staat. In Deutschland

ist soziale Sicherheit ein Ergebnis gemeinschaftlicher Vereinbarungen, so in der Tarifautonomie oder im kollektiven Arbeitsrecht, wo sie auch die Intervention des Staates involviert, so in der Sozialversicherung. Das Primat der sozial einvernehmlichen Regelung, wie sie den deutschen Arbeitsbeziehungen zugrunde liegt, hat jedoch zu einem Verlust der Freiheit geführt, da die Einvernehmlichkeit nicht im herrschaftsfreien Diskurs errungen, sondern durch machtvolle staatliche und gesellschaftliche Akteure im Zweifelsfall durchgesetzt wird (vgl. Wolf, 2009b: 96 f.).

Ein weiterer Bereich, welcher für die Berufsbildung eine erhebliche Relevanz hat, ist der Bereich der direkten Fertigung mit den dort stattfindenden Entwicklungs- und Anwendungsprozessen neuer Techniken und Verfahren. Betriebliche Fachkräfte auf Produktionsebene sind direkt in diese Prozesse verwickelt und müssen dafür ausgebildet werden. Trotz der häufigen Annahme rationaler Abläufe bei der Gestaltung dieser Prozesse zeigen detaillierte sozialwissenschaftliche Untersuchungen, dass Entscheidungsprozesse und die operative Durchführung sehr stark von kulturellen Bedeutungen abhängig sind (vgl. u. a. Selznick, 1949; Stinchcombe, 1965; Hofstede, 1980). Sie sind eben nicht rational. Es geht nicht im Sinne einer objektiven, den Unternehmenszielen verpflichtete Vernunft zu, sondern es handelt sich um eine soziale Interaktion, deren Regeln das Verhalten der Beteiligten bestimmen. Es ist davon auszugehen, dass sich in diesen Interaktionsprozessen kulturelle Deutungsmuster durchsetzen, die einer sozialen Logik verpflichtet sind und weniger einem Rationalitätsanspruch effizienter Organisationsabläufe. Neben dieser Erkenntnis der Organisationssoziologie hat die sozialwissenschaftliche Technikforschung herausgefunden, dass auch die Entwicklung neuer

technischer Produkte kulturellen Regularien unterworfen ist. Es ist auch dort nicht so, dass die beste Lösung sich durchsetzt, sondern die am besten angepasste für die sozialen Bedingungen im Handlungsfeld der Technikentwickler (vgl. Lutz & Hirsch-Kreinsen, 1987; Ruth, 1995; Knie & Hard, 2001).

Die Frage nach zentralen sozialen Akteuren, die sich in der konkreten Gestaltung der Produktionsbeziehungen und den damit verbundenen Ausbildungsstrukturen konstituieren, ist ebenfalls zu klären. Hierbei ist einmal zu unterscheiden in kollektive soziale Akteure und in individuelle soziale Akteure. Unter Zugrundelegung einer deutschen Perspektive sind wichtige kollektive Akteure die Gewerkschaften und die Interessensvertretungen der Arbeitgeberseite – Handwerker, Industrie- und Handelsverbände. Im korporativistischen System des rheinischen Kapitalismus des 20. Jahrhunderts finden sich diese wieder und üb(t)en einen dominierenden Einfluss auf die Gestaltung der Berufsausbildung aus. Jegliche Form einer gesellschaftlichen Organisation von Berufsbildung setzt immer einen kollektiven Akteur voraus. Dieser kollektive Akteur kann in vielfältigen Formen und Zusammensetzungen auftreten, z. B. die staatliche Verwaltung des Erziehungsministeriums in den Schulmodellen der Berufsbildung oder die Handwerkerbünde des traditionellen Lehrlingswesens in Sub-Sahara-Afrika in dem traditionsgeleiteten Berufsausbildungsmodell (vgl. Greinert, 1999). Diese handelnden kollektiven Akteure für die Analyse von Policy-Transfer-Prozessen zu identifizieren und ihren Einfluss auf die Gestaltung der Berufsbildung zu klären, könnten deutliche Rückschlüsse auf die Erfolgsaussichten eines Transfers externer Berufsbildungselemente ermöglichen.

Neben den kollektiven Akteuren sind die individuellen Akteure zu beachten, ihre Vorstellungswelten und die bei ihnen vorhandenen kulturellen Bedeutungssysteme, sowie ihre Lebensentwürfe – ihre Auffassung eines guten Lebens und ihre alltäglichen Lebenswelten (vgl. Wolf, 2009b). Ohne hier ins Detail gehen zu können, lässt sich sagen, dass für das deutsche duale Ausbildungsmodell die geschlechtsdistinkte, männlich geprägte Lebenswelt einer Normalarbeitsbiographie mit Acht-Stunden-Tag, fünf oder sechs Tage die Woche, mit der Ein-Ernährer-Kleinfamilie lange Zeit die gesellschaftliche Norm darstellte (vgl. Baethge, 2001). Der individuelle Akteur ist darüber hinaus persönlich noch mit dem Ausbildungswesen über seine sozialisatorischen Erfahrungen in der Berufsausbildung (vgl. Lempert, 2006) wechselwirksam verkoppelt, die Berufsausbildung und die nachfolgende Fachtätigkeit hat sehr starke Auswirkungen auf die Konstitution seines Selbst wie seiner Identität (vgl. Krappmann, 1983; Leithäuser, 1986; Körzel, 1987; Deetz, 2000; Schönberger & Springer, 2003).

Als fünfte Kategorie zu beachten ist, wie sich eine Gesellschaft um die Alten, Schwachen und Kranken kümmert, die Kategorie der sozialen Sicherung. Diese Kategorie ist sowohl auf institutionell-struktureller Ebene als auch auf individuell-kultureller Ebene deutlich mit dem Berufsausbildungswesen verschränkt. Auf institutionell-struktureller Ebene ist das deutsche soziale Sicherungssystem immer noch sehr deutlich auf das beruflich orientierte Erwerbssystem mit Dauerbeschäftigung und Vollzeittätigkeit ausgerichtet. Damit einher geht auf der individuell-kulturellen Seite die kollektive Erfahrung, dass über eine duale Berufsausbildung eine soziale Absicherung leichter zu erlangen ist und

Untersuchung des Transfers von Berufsbildungselementen aufzunehmen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wer über die konkrete Ausgestaltung der Berufsbildung entscheidet und welche Institutionen dafür verantwortlich sind. In Frankreich z.B. ist dies die zentrale Bildungsverwaltung des Erziehungsministeriums, in Deutschland finden wir eine fragmentierte Steuerung, verteilt auf die Landesministerien für Kultur und Bildung, die zentralen Bundesministerien von Bildung und Forschung wie Wirtschaft, die Bundes-, Landes- und kommunalen Körperschaften der Verbände der Wirtschaft und die Sozialpartner von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden. In einer großen Zahl anderer Länder wird die administrativ-institutionelle Ordnung durch Mechanismen des Marktes bestimmt.

3.3 Überlegungen hinsichtlich der Berücksichtigung von Arbeitskultur in der Policy-Transfer-Forschung

Nachdem wir nun die wesentlichen Kategorien zur Berücksichtigung des arbeitskulturellen Hintergrundes bei der vergleichenden Analyse des Policy Transfers in der Berufsbildung eingeführt haben, können wir – in Ergänzung der Überlegungen von Phillips und Ochs – das komplexe Umfeld der Policy-Transfer-Aktivitäten besser ordnen und analysieren.

Zur weiteren Vertiefung des hier vorgestellten Modells von Arbeitskultur und Policy-Transfer-Aktivitäten sind weiterführende länderspezifische Fallstudien durchzuführen. Dort wäre, dem vorgeschlagenen Modell

folgend, der arbeitskulturelle Hintergrund der am Policy Transfer beteiligten Länder zu analysieren. Hierzu sind detaillierte sozialwissenschaftliche und berufspädagogische Untersuchungen notwendig bzw. bereits vorhandenes Wissen aus vorhandenen Studien ist neu zu kontextualisieren. Dabei empfiehlt sich eine interdisziplinäre Vorgehensweise, bei welcher z. B. das Arbeitsrecht oder Erkenntnisse der Arbeits- und Industriesoziologie einbezogen werden.

4. Die deutsche Berufsbildung als Transfer-Modell

Um Policy-Transfer-Prozesse der Berufsbildung aus Deutschland in andere Länder besser verstehen zu können, erfolgen in diesem Kapitel zunächst generelle Betrachtungen zum deutschen Berufsbildungs-transfer. Die deutsche Berufsbildungshilfe konzentrierte sich in den 1950er- und 60er-Jahren zunächst auf Absolventen der Mittel- und Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen, da hier die knappen Hilfgelder den größten volks- und betriebswirtschaftlichen Nutzen versprachen. Ziel der Ausbildung war es, Grundlagen zu schaffen, die in Deutschland zum Wirtschaftswunder beigetragen hatten. Stockmann, 2003: 37 schreibt: „Die Ausgebildeten sollten Schlüsselpositionen in Betrieben des modernen Sektors einnehmen und so dafür sorgen, dass sich das Know-how, und die dafür nötigen Arbeitsweisen und eine entsprechende Arbeitsmoral am besten verbreiten.“ Diese Aufgabe wurde in Facharbeiterschulen durchgeführt, die ergänzend zu ihrer Aufgabe durch Berufsausbildung zur Verbesserung der Humankapitalversorgung der Entwicklungsländer beizutragen, auch als Technologietransferzentren im Sinne der preussischen

Gewerbeschulidee des 19. Jahrhunderts fungieren sollten (vgl. Maslankowski & Pätzold, 1986; Greinert, 1994). Ein Bündel von Ursachen wie z. B. die unzureichende Infrastruktur, geringe Zahl an Betrieben und deren mangelnde Ausbildungsbereitschaft verhinderten den Erfolg dieser Strategie (vgl. Wolf, 2009b: 49 ff.). Die deutschen Gelder flossen in den 1970er-Jahren weiter in den Aufbau von Gewerbeschulen und technischen Schulen; jedoch wurde die Trägerschaft dieser Facharbeiterschulen von den Erziehungsministerien zu den Arbeits- bzw. Industrieministerien der Entwicklungsländer verlagert. Die in dieser Zeit etablierten nationalen Berufsbildungsdienste ähnelten in ihrer Struktur den kooperativistischen Berufsbildungsstrukturen in der Bundesrepublik. Der vollzogene Wechsel, weg vom Einzelprojektansatz hin zu einem systemischen Projektansatz, wurde als Systemberatungsansatz der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe mit dem Sektorkonzept von 1992 offiziell verankert. Mit diesem Konzept wurde auch die Einsicht verknüpft, dass berufliche Bildung nicht mehr ausschließlich als Instrument der Ausbildung von Arbeitskräften für den Markt zu betrachten, sondern auch als ein Mittel zur persönlichen Entfaltung des Menschen anzusehen sei. Mit dem modifizierten Berufsbildungskonzept von 2005 ist die vormals hohe Bedeutung der Berufsbildung in der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit drastisch reduziert worden. Berufsbildung kommt nur noch als Teilelement der Wirtschaftsförderung in der Entwicklungszusammenarbeit vor. Dabei verfolgen deutsche Experten heute die Strategie, einzelne erfolgreiche Features des deutschen dualen Systems, z. B. die Grundlehrgänge oder duale Prinzipien, in das bestehende Bildungssystem zu übertragen (vgl. Greinert, 2001; Stockmann, 2004; Wallenborn, 2007; Wolf, 2007; Wolf, 2009b).

5. Policy-Transfer-Aktivitäten ausgewählter Länder

In einer vergleichenden Untersuchung des Policy Transfers im Bereich der Berufsbildungspolitik von Deutschland in die Länder Ägypten, Korea und Malaysia wurden die theoretischen Modelle von Phillips & Ochs, 2003; Phillips & Ochs, 2004a zur Analyse der dabei stattfindenden Prozesse verwendet (vgl. Barabasch & Wolf, 2010). Detailliert wurden die Schritte des Transfer-Prozesses unter Berücksichtigung bildungspolitischer und speziell berufsbildungspolitischer Leitziele anhand von grauer und wissenschaftlicher Literatur herausgearbeitet. Mithilfe der Methode des „Indexings“^[3] konnten verschiedene Themen aus der Lektüre herausgefiltert werden. Diese halfen schließlich, Parallelen und Assoziationen im weiteren Verlauf der Analyse zu identifizieren. Die gleiche Methode wurde nun auf die Länder China und Türkei angewandt. Die Ergebnisse der Policy-Transfer-Prozessanalyse unter Einbezug der Erweiterung um das Konzept der Arbeitskultur werden im Folgenden umrissen.

Die Länder China und Türkei wurden gewählt, weil sich beide an verschiedenen Organisationsformen der Berufsbildung orientieren und eine Vielfalt an Motivationen zu Policy-Transfer-Aktivitäten geführt hat. Darüber hinaus gibt es in beiden Ländern bereits seit fast 30 Jahren eine enge Kooperation mit Deutschland im Bereich der Berufsbildung (vgl. Rützel & Georg, 1994; Georg, 2008; Barabasch, Huang & Lawson, 2009; Rauner & Zhao, 2009). In China findet sowohl die Inspiration, aber auch die Nachahmung bis hin zur Kopie einzelner Policies auf

3 Mit Hilfe des Indexing werden wichtige Inhalte aus Dokumenten zusammengefasst und katalogisiert. Auf diese Weise wird die Suche von Dokumenten zum gleichen Thema erleichtert.

ausschließlich selbst motivierter freiwilliger Basis statt. In der Türkei forcieren außerdem globale und insbesondere europäische Trends und die Motivation für einen politischen Anschluss an die Europäische Union die Nachahmung bestimmter Policies, wie beispielsweise die Einführung eines Qualifikationsrahmens. Beide Länder stehen auf ihre Weise, stellvertretend für wirtschaftlich aufstrebende Regionen, die Modellcharakter für ihre Nachbarstaaten haben könnten.

5.1 Policy Transfer nach China

Allgemeine gesellschaftliche, bildungspolitische und ökonomische Kontextbedingungen, die Einfluss nehmen auf die Gestaltung von Berufsbildung wurden bereits ausführlich von (vgl. Barabasch, Huang & Lawson, 2009) beschrieben. Im Folgenden werden explizit die arbeitskulturellen Kontextbedingungen thematisiert.

(1) Das chinesische betriebliche Arbeitsregime ist sehr stark hierarchisiert und von sozialen Ungerechtigkeiten in der Arbeitswelt geprägt. Ein innerbetriebliches Produktionsregime, welches wie das deutsche Modell mit flachen Hierarchien und herausgehobener Funktion betrieblicher Facharbeit funktioniert, ist in China nicht anzutreffen (vgl. Lüthje, 2006; Hürtgen, 2009).

(2) Es gibt in China seit 1994 ein kodiertes Arbeitsgesetzbuch, welches den Arbeiterinnen und Arbeitern einen staatlichen Schutz garantieren soll,

jedoch Landarbeiter von den Regelungen ausnimmt und auch die große Anzahl an Wanderarbeitern nicht erfasst, die sich – nach chinesischem Niederlassungsrecht – meist illegal an ihren Arbeitsplätzen aufhalten (vgl. Huckenbeck, 2007; Kai, 2008; Schlosser, 2008). Die arbeitsrechtlichen Regelungen ähneln dem französischen Modell, bei dem der Staat der entscheidende Garant von Freiheit und Recht in der Arbeitswelt ist. Kollektive Rechtssubjekte des Arbeitsrechts, wie dies in Deutschland mit der Tarifautonomie gegeben ist, existieren in dieser Form in China nicht. Demzufolge gibt es auch keine betrieblichen Rechtssubjekte, die Einfluss auf die Berufsbildung nehmen, wie dies in Deutschland die Gewerkschaften z. B. mithilfe der Betriebsräte tun.

(3) Die betrieblichen Entwicklungs- und Anwendungsprozesse von Technik sind zum jetzigen Zeitpunkt nur unscharf zu bestimmen. Einerseits produziert China Hochtechnologie (Raumfahrt, moderne Transportsysteme, Maschinenbau u. v. m.). Auf der anderen Seite gibt es jedoch häufig Berichte über mangelnde Qualität und Zuverlässigkeit chinesischer Hochleistungsprodukte. Ob dies Ausdruck einer historischen Entwicklungsstufe moderner Industrieproduktion ist, wie wir es aus der deutschen Erfahrung kennen oder doch eher Ergebnis eines spezifischen Entwicklungs- und Anwendungskontextes von Technik-Kopieren und Nachahmen, ist mangels vergleichender Untersuchungen ungeklärt.

(4) Aus der Auswertung historischer Untersuchungen lässt sich plausibel schlussfolgern, dass für die Entwicklung der deutschen Berufsbildung die Existenz bewusster, sozialdemokratischer Arbeiter und Arbeiterinnen und ihrer kollektiven Organisationen eine maßgebliche

Einflussgröße war. Diese für die deutsche Berufsbildung maßgeblichen sozialen Akteure hatten ein historisches Bewusstsein, welches sich auf das traditionelle Handwerk und auf die Berufsehre bezog. Damit bestanden Gemeinsamkeiten mit den beiden anderen zentralen kollektiven Akteuren in Deutschland, den Interessenverbänden der Industrie und des Handwerks. Mit Unterstützung des preußisch-deutschen Staates, setzten diese Akteure in einem sozialen Aushandlungsprozess die historische Ordnung der Berufsbildung durch (vgl. Greinert, 1999; Wolf, 2010b). In China finden sich von dieser Akteurskonstellation nur der Staat, mit einer zentralen Rolle in der Durchsetzung der Ordnung von Berufsbildung; eine bewusste und aktive Arbeiter(innen)klasse ist erst im Prozess der Selbstfindung, eine gemeinsame Regelung der Berufsbildung mit den Unternehmern ist in China nicht vorstellbar (vgl. Chan, 2008; Chan, Ngai, 2008).

(5) Obwohl in China bereits eine staatliche Rentenversicherung eingeführt wurde, basiert die Versorgung von Alten und Kranken immer noch im Wesentlichen auf dem Familienmodell, sodass eine langwierige berufliche Ausbildung immer noch häufig zugunsten eines schnellen Eintrittes in den Arbeitsmarkt zurückgewiesen wird.

(6) Die administrative Ordnung in China ist von einem deutlichen Zentralismus gekennzeichnet. Um den unterschiedlichen ökonomischen und sozialen Bedingungen in dem riesigen Land besser gerecht werden zu können, wurde die berufliche Bildung bereits stärker dezentralisiert und viele Verantwortungen sind an die Provinzen und an die Städte und Gemeinden übergegangen.

5.1.1 Der Prozess des Policy Transfers

China hat sich im Verlaufe der Geschichte an verschiedenen Ausbildungsmodellen orientiert. Zwischen den Weltkriegen dienten die USA als Vorbild, in den 1950er-Jahren das sowjetische System mit einer großen Anzahl von Ausbildungsberufen und einem entsprechend hohen Spezialisierungsgrad und nach dem Ende der Kulturrevolution und dem Beginn der Öffnungspolitik (1978) orientierte sich das Land an westlichen Berufsbildungssystemen (Wagner, 2003b). China und Deutschland kooperieren seit 30 Jahren in etwa 100 Maßnahmen im Bereich der Berufsbildung. In China ist seit vielen Jahren eine Reform der Berufsbildung im Gang, die von der Gesetzgebung bis zur konkreten Umsetzung alle Ebenen umfasst. Dabei orientiert sich das Land zwar nicht ausschließlich, aber mit großem Engagement an Deutschland, z. B. bei der Entwicklung des chinesischen Berufsbildungsgesetzes von 1996, das wichtige deutsche Erfahrungen aufgreift und in Gesetzesrichtlinien fasst. Schwerpunkte in der Zusammenarbeit mit Deutschland sind die Schulung von Personal, die Gestaltung von Lehrmaterial, aber auch der Aufbau von Ausbildungseinrichtungen mit den entsprechenden Berufsbildungsstrukturen, beispielsweise in der Industrieprovinz Liaoning und dort der Stadt Shenyang sowie den Städten Tianjin und Harbin im Osten des Landes. Etwa 16.000 Berufsbildungsschulen bieten eine Berufsausbildung an und bilden jährlich Millionen von Facharbeitern aus (vgl. BMBF, 2009). Laut Berichten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zeigen die Entwicklungen der letzten Jahre, dass der Anteil von Absolventen der Berufsschulen, die einen Arbeitsplatz fanden, größer ist als bei Hochschulabsolventen (vgl. BMBF, 2009). Neben der Kooperation

und dem Transfer, welcher auf nationalstaatlicher Ebene organisiert ist, bestehen zahlreiche mikro-strukturelle Initiativen. Obgleich das deutsche duale System nicht landesweit implementiert wurde und voraussichtlich auch nicht implementiert werden kann (vgl. Barabasch, Huang & Lawson, 2009), haben einzelne deutsche Unternehmen an ihren regionalen Produktionsstandorten deutsche Kriterien der Berufsbildung eingeführt, und einzelne deutsche Bildungsorganisationen pflegen Kooperationen mit regionalen Berufsschulen. Wagner, 2003a: 93 konstatiert jedoch: „Leider sind auch nur äußerst wenige der in China ansässigen [...] Unternehmen [...] bereit, eine betriebliche Erstausbildung durchzuführen.“^[4] Darüber hinaus wurden mit deutscher Hilfe institutionelle Strukturen an einer Universität geschaffen. Das Chinesisch-Deutsche Institut für Berufsbildung der Tongji-Universität (CDIBB) in Shanghai entstand im Rahmen des Projekts zur „Ausbildung von Berufsschullehrkräften“. Außerdem wurden ein Zentralinstitut und zwei Regionalinstitute für Berufsbildung in Beijing und Shanghai gegründet, die sich vor allem an Erfahrungen des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) orientieren. Diese Institute beschäftigen sich mit Policy-Forschung, Politikberatung, unterstützen die Entwicklung von Curricula für Ausbildungsprogramme, entwickeln Weiterbildungsprogramme für Berufsschullehrer und evaluieren Modellprogramme und Initiativen. Doch China konzentriert sich beim Policy Transfer nicht allein auf Deutschland, sondern arbeitet hinsichtlich der Entwicklung von Methoden der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung auch eng mit den USA und Australien zusammen. Von besonderem Interesse ist hier die Standardisierung und Zertifizierung

4 Hier wurde gegenüber dem Original, S. 298 eine Korrektur vorgenommen, da die im Original aufgeführte Quelle für das dortige Zitat so nicht stimmte. Dieser Fehler ist hier ausgeräumt.

von Ausbildungsgängen, aber auch die Ausbildung von niedrig qualifizierten Arbeitskräften für bestimmte Aufgaben, was in den Exportländern unter dem Begriff ‚Structured on the Job Training‘ verstanden wird.

5.1.2 Evaluation der Übertragbarkeit von Policies auf die chinesische Berufsbildung

In China ist die berufliche Bildung stark dezentralisiert und an die speziellen Strukturen der sehr verschiedenen Provinzen angepasst. Deshalb lassen sich erfolgreiche Modelle bis heute nicht leicht verbreiten. Auch gelungene Modellversuche führen nicht direkt zu einer landesweiten Umsetzung, sondern werden stattdessen reproduziert, um weitere Erfahrungen zu sammeln bis sich die neue Form der Ausbildungsorganisation und -durchführung allmählich bewährt und durchsetzt. Die landesweite Durchsetzung erfolgreicher Modellvorhaben findet durch einen inner-chinesischen Berufsbildungswettbewerb statt, dessen erfolgreiche Projekte von der staatlichen Bildungskommission als Maßstab für Berufsbildungseinrichtungen in ganz China gesetzt werden. Hingegen bleibt die dezentrale Ordnung der chinesischen Berufsbildung durch die überragende Rolle der diversifizierten, regionalen oder provinziellen beruflichen Bildungseinrichtungen erhalten. Es gibt keine landesweiten Berufsbildungsstandards wie Ausbildungsordnungen oder einheitliche Prüfungen. Die Abschlussprüfungen wie auch die Berufsdefinitionen obliegen den beruflichen Bildungseinrichtungen, die letztere von den Bildungsverwaltungen genehmigen lassen müssen.

Deshalb ist ein landesweiter Transfer von Policies in der Berufsbildung zurzeit nicht ohne weiteres realisierbar. Stattdessen finden Experimente mit verschiedenen Berufsbildungsmodellen und Policies überall im Land statt. Die Auswirkungen der fragmentierten Berufsbildungslandschaft zeigen sich beispielsweise in der Notwendigkeit eine Doppelqualifizierung zu erwerben, die den generell als exzellent geltenden Absolventen der Beruflichen Bildungseinrichtungen dort empfohlen wird. Bei der Doppelqualifizierung wird die berufliche Qualifikation durch eine ergänzende staatliche Prüfung nachgewiesen. Bis zum Jahr 2020 soll es in China ein flächendeckendes System dieser „Doppelqualifizierungen“ geben. Grundlage für dieses Nebeneinander verschiedener Modelle ist u. a. die Akzeptanz einer uneinheitlichen gesetzlichen Regelung der Berufsbildung, die laut aktuellen Aussagen chinesischer Berufsbildungsexperten das Ergebnis der Ausrichtung der Beruflichen Bildung an den regionalen Erfordernissen eines beschleunigten Industrialisierungsprozesses ist, die mit einer „Gleichzeitigkeit von Pferdefuhrwerk und Weltraumfahrt“^[5] umgehen muss.

Von bedeutendem Interesse und eine große Herausforderung ist die Ausprägung eines chinesischen Weges zu einem eigenständigen Berufsbildungswesen, welcher sich durch die Adaption sehr unterschiedlicher und – nach deutschen berufspädagogischem Verständnis – eigentlich nicht kompatibler Berufsbildungsbestandteile auszeichnet, wie die Gleichzeitigkeit von kleinteilige Fertigkeiten vermittelndem Competence Based Training (CBT) und an komplexen Aufgabenstellungen

5 Gespräch mit Herrn Dai, Leiter des Wuxi Institute of Technology, Xuxi, Provinz, Jiangsu, am 7.4.2010.

ausgerichtetem handlungsorientiertem Projektlernen. Zu einer weiteren großen Herausforderung zählt die Gestaltung der vollschulischen chinesischen Berufsausbildung unter der Forderung zunehmender weltmarktorientierter Qualitätsproduktion in Schlüsselbereichen wie Maschinenbau, kohlenstoffarmer Industrieproduktion und Umwelt- und Energietechnologien. Aufgrund der strukturellen und politischen Rahmenbedingungen, von Industrieproduktion und Berufsausbildung (vgl. Rauner & Zhao, 2009), muss China dieses bewerkstelligen, ohne auf das Modell des dual ausgebildeten Facharbeiters zurückgreifen zu können. Dies wird zusätzlich zu einer Herausforderung durch Regelungsmuster, welche sich auszeichnen durch die Parallelität bürokratischer Aufsicht durch kommunale oder provinzielle staatliche Bildungsbüros über die beruflichen Bildungseinrichtungen und marktwirtschaftliche Regelungen ökonomischer und institutioneller Konkurrenz der Bildungseinrichtungen untereinander.

5.2 Policy Transfer in die Türkei

Eine detaillierte Darstellung des arbeitskulturellen Kontextes in der Türkei ist zum jetzigen Zeitpunkt aufgrund der fehlenden Fallstudien schwierig. Einige generelle Anmerkungen sind möglich (vgl. Arslan, 2005; Levent, 2010; Yentürk, 2010). Das Arbeitsregime in der Türkei ist sehr stark auf Hierarchie und Unterwerfung unter die von den Arbeitgebern diktierten Bedingungen ausgerichtet. Die Arbeitsgesetzgebung wird im Prozess der Annäherung an die europäische Union nach europäischen Standards

geregelt, die konkrete Rechtsdurchsetzung ist jedoch in vielen Betrieben noch sehr mangelhaft. Eine Anlehnung an staatliche Unterstützung bei arbeitsrechtlichen Regelungen wie dies in Frankreich der Fall ist oder eine kooperative Regelung arbeitsrechtlicher Belange wie in Deutschland ist aufgrund der politischen und sozialen Erfahrungen in der Türkei aktuell wenig vorstellbar. Hinzu kommt ein konfliktäres Verhältnis zu den Gewerkschaften, die häufig staatlich verfolgt oder betrieblichen Repressionen ausgesetzt sind (Asena, 1998; Uçkan, 2007; Ewing & Hendy, 2010). Die Vorstellung ein Ausbildungskonzept, welches auf sozialem Ausgleich und Konsens zwischen Sozialpartnern beruht, wie es das deutsche Modell tut, ist in der Türkei nur schwerlich umzusetzen.

Die Türkei als Land, welches anstrebt künftig Mitglied der Europäischen Union zu werden, stellt für Deutschland ein besonders interessantes Beispiel für einen Policy Transfer in der Berufsbildung dar. Grund dafür ist nicht zuletzt die wirtschaftliche und demographische Bedeutung der Türkei für die Europäische Union. Bisher liegt die Türkei im Vergleich der wichtigsten Bildungsindikatoren, der Jugenderwerbsrate, der Schulabbrecherquote als auch der generellen Bildungs- und Wirtschaftsinfrastruktur, deutlich hinter dem EU Durchschnitt. Berufsbildung beschränkt sich in weiten Teilen des Landes auf Vollzeitschulen der Sekundarstufe II und einen sehr geringen Praxisbezug. Auch innerhalb der Lehrausbildungen kommt der Praxisbezug häufig zu kurz. Ebenso wie China ist das Image der Berufsbildung angeschlagen und die Masse der jungen Erwachsenen strebt einen Abschluss im höheren Bildungssystem an (ETF, 2003; World Bank, 2008). Trotzdem hat die Beliebtheit von Berufsbildung in den letzten

acht Jahren zugenommen, was vor allem daran liegt, dass der Markt nicht genügend Arbeitsplätze für die vielen Hochschulabsolventen bietet.

Das Angebot an Berufsausbildungen reicht deshalb nicht für alle Nachfrager. Grund dafür ist vor allem, dass viele kleine und mittelständige Unternehmen ungern Auszubildende an ihre teuren Maschinen lassen (vgl. iMOVE, 2011). Aber auch die mangelnde Durchlässigkeit zwischen Berufsschule und Universität stellt eine Barriere dar. Die Einführung eines einheitlichen zentral geregelten Berufsbildungssystems in der Türkei ist ebenso schwierig wie in China und den USA. Das Land verfügt nicht über die Tradition der Kooperation zwischen Regierung und Sozialpartnern. Die administrativen Strukturen sind autoritär und rigide. Misstrauen zwischen den Institutionen, ein fehlendes System der Erfolgskontrolle und bisher immer noch relativ wenig Interesse an strategischen Fragen der Weiterentwicklung der Berufsbildung stellen Barrieren dar (vgl. ETF, 2004).

Die ersten Voraussetzungen für die Gestaltung eines Berufsbildungssystems, dass eine Kooperation zwischen Berufsschulen und Betrieben involviert, wurden mit der Einführung eines Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1986 geschaffen. Das Hauptziel dieser gesetzlichen Verankerung war eine Aufwertung der bisherigen beruflichen Bildung, so dass die Abschlüsse besser in der Wirtschaft, aber auch in der Gesellschaft anerkannt würden (vgl. Aksoy, 2007). Ein wesentlicher Grund für das Interesse am Aufbau von Berufsbildungsstrukturen ist der wirtschaftliche Strukturwandel seit 2001 (vgl. Bulut, 2010).

5.2.1 Der Prozess des Policy Transfers

Verschiedene internationale Entwicklungsorganisationen sind in der Türkei bezüglich der Schaffung von Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen in einen Policy Transfer involviert. Dazu zählen die Weltbank, die Europäische Kommission, die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit und Entwicklung (GTZ), die Berliner Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit mbH, die International Labour Organisation (ILO) sowie aus Deutschland das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Zwischen 1971 und 2009 hat die Weltbank zahlreiche Projekte zur Stärkung der Berufsbildung in der Türkei gefördert. Ein großer Teil der Investitionen floss in die technische Ausstattung von Berufsbildungseinrichtungen, aber auch die Unterstützung bei der Entwicklung von Curricula und Ausbildungsprogrammen sowie Austauschprogramme für Ausbilder und Berufsschullehrer. Deutschland hat etwa 40 Berufsbildungsprojekte unterstützt und unter anderem dazu beigetragen die Foundation for the Promotion of Vocational Training and Small Industries (MEKSA) zu gründen. Die Organisation offeriert Berufsausbildungen für die Auszubildenden aus kleinen und mittelständischen Unternehmen in 22 Ausbildungszentren (vgl. ETF, 2004; Okyay, 1997). MEKSA war erfolgreich bei der Mobilisierung der verschiedenen Sozialpartner zur Schaffung von dualen Ausbildungsstrukturen sowie bezüglich der Platzierung seiner Auszubildenden auf dem Arbeitsmarkt (80–90%) (vgl. ETF, 2008). Mittlerweile wird die Organisation aber auch von anderen internationalen Partnern unterstützt, z. B. dem Schweizer Roten Kreuz und der Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC). Die Europäische Kommission und die türkische Regierung haben im Jahre 2002

vereinbart, dass das türkische Berufsbildungssystem durch verschiedene unterstützende Maßnahmen gestärkt werden soll. Dazu gehört insbesondere die Einführung eines National Qualification Frameworks (vgl. Cavdar, 2001; Toka, 2005; MoNE - Ministry of National Education, 2009). Nach fünf Jahren Förderung konnte die Kooperation mit den Sozialpartnern ausgebaut werden, wurde ein modulares, kompetenzbasiertes Curriculum für die Ausbildung in den Berufsschulen eingeführt, eine National Qualifications Authority etabliert sowie ein Qualifikationsrahmenwerk geschaffen. Berufsausbildungsprogramme wurden von drei auf vier Jahre verlängert (vgl. Smawfield, Lundgren, & Goktepe, 2009). Auch die European Training Foundation hat sich in den vergangenen 10 Jahren für die Europäisierung der beruflichen Bildung in der Türkei eingesetzt. In zahlreichen Projekten ging es vor allem um die Einführung kompetenzbasierter Curricula. Die Arbeit des ETF ist dabei besonders dadurch gekennzeichnet, dass Experten und Consultants vor allem als Moderatoren und Berater fungieren und die Hauptarbeit selbständig von den lokalen Behörden übernommen wird. So findet kein eindeutiger Transfer mehr statt, sondern ein Policy Learning Prozess, der in vielen Teilen von lokalen Akteuren selbst gesteuert wird (vgl. European Commission, 2009). Als Resultat der Neuerungen hat sich das türkische Bildungssystem weg von der Input-Orientierung hin zur Outputorientierung entwickelt (vgl. ETF, 2008).

5.2.2 Evaluation der Übertragbarkeit von Policies auf die türkische Berufsbildung

Der Policy Transfer in der Türkei hat demzufolge auf verschiedenen Ebenen stattgefunden (Phillips & Ochs 2003, 2004). Zum einen wurden mehrere Policy Ziele, wie z. B. die Erhöhung der Schulbeteiligung allgemein und insbesondere für Frauen, soziale Gerechtigkeit bei der Bildungsbeteiligung und die Verbesserung der Ausbildungsqualität, aus dem globalen Diskurs übernommen. Die Förderung einer Dezentralisierung im Bereich der Vorschriften und Regularien ist ein Beispiel für einen Transfer von Strategien der Policy-Implementierung. Maßnahmen, wie die Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrern und Berufsbildungsadministratoren sind der Kategorie „Befähigende Strukturen“ zuzuordnen. Bildungsprozesse wurden durch den Transfer von Curricula und Lehr-Lern-Methoden reformiert. Der Transfer von Strategien der Lehreraus- und -weiterbildung fällt in die Kategorie der Ausbildungstechniken.

6. Schlussbetrachtung

Die oben skizzierten Policy-Transfer-Aktivitäten der zwei ausgewählten Länder verdeutlichen die Komplexität des untersuchten Gegenstandes. Bisher fehlen detailliertere Forschungsergebnisse, die Aufschluss über wesentliche Motivatoren im Policy-Transfer-Prozess, beteiligte Akteure und konkrete Auswirkungen Aufschluss geben könnten. Die bisherigen Konzepte der international vergleichenden Analyse von Policy-Transfer-

Aktivitäten im Bildungsbereich haben sich darauf beschränkt ein Stufenmodell zur Untersuchung der Transfer-Aktivitäten zu entwickeln und den Prozess auf der Grundlage vorhandener Literatur zu beschreiben. Die Autoren betonen dabei die hohe Bedeutung, die der Kontext einnimmt, ohne jedoch die Komplexität der Kontextfaktoren theoretisch zu fundieren bzw. inhaltlich ihrem Gewicht entsprechend zu behandeln. Das hier vorgestellte Konzept der Arbeitskultur als theoretisch fundierter und dynamischer Forschungsansatz könnte diese Schwachstelle der Untersuchung des Policy Transfers überbrücken. Mithilfe der hier vorgelegten, strukturierten Vergleichsstudie wurde an zwei Ländern, die sich durch komplexe Policy-Transfer-Aktivitäten in der Berufsbildung auszeichnen, der heuristische Gehalt des Analyse-Modells demonstriert. Jedoch zeigt sich, dass, trotz einer Konkretisierung des diffusen Umfeldes in sechs Dimensionen des arbeitskulturellen Hintergrundes von Berufsbildung, immer noch ein komplexes Gegenstandsbündel aufzuschlüsseln ist. Hierzu sind länderspezifische Fallstudien zu erstellen. Das Potenzial weiterführender Untersuchungen liegt in der Gewinnung von Erkenntnissen über die konkreten Kontextbedingungen eines Policy Transfers und in der Möglichkeit das Konzept der Arbeitskultur weiterzuentwickeln, weniger in einer mechanischen Hilfe beim Transfer von Berufsbildungselementen.

Die nun folgenden Artikel wenden die oben entwickelten Konzepte auf die Erfahrungen der bundesdeutschen Berufsbildungs-zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländer an. Der Artikel aus 2009 nutzt das Prozess-Modell des Policy-Transfers von Phillips und Ochs zur Aufhellung der bundesdeutschen Transferaktivitäten mit den Ländern Ägypten, Korea und Malaysia. Der zweite, in 2010 veröffentlichte Artikel beschreibt die bundesdeutschen Transfer-Aktivitäten in die drei Länder noch ohne den theoretischen Hintergrund des Prozess-Modells und der weitergehenden theoretischen Fundierung von policy transfer in der Berufsbildung. Er benutzt andere Strukturierungs- und Vergleichskriterien.

3.2.3 Die Policy-Praxis der Anderen

Policy-Transfer in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung

Erstveröffentlichung: 2009, in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 4/2009, gemeinsam mit Antje Barabasch.

Einleitung

Forschung zum Thema des Transfers von Bildungsstrukturen, Curricula oder Best Practices gibt es fast so lange wie es Bildungsforschung gibt. Bekannte Vertreter der internationalen Bildungsforschung, die sich mit der Übertragbarkeit von Policies beschäftigt haben, waren Matthew Arnold in England, Horace Man in den USA und Victor Cousin in Frankreich. Alle drei haben sich gefragt, inwieweit Lektionen aus der Bildungspolitik für den Kontext im eigenen Land relevant sein könnten. Dies beinhaltet sowohl die Übertragbarkeit struktureller Aspekte als auch die Praxis des Lehrens und Lernens in den verschiedenen schulischen Einrichtungen. Sadlers (in Bereday, 1964) Frage „How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?“ hat seither die Gemüter zahlreicher Bildungswissenschaftler bewegt.

Unter Educational Policy-Transfer wird ganz generell die Übertragung und Nutzung einer bildungspolitischen Idee oder einer Best-Practice entweder

innerhalb eines Landes, über Landesgrenzen hinweg oder auf globaler Ebene verstanden. Unter dem Begriff Policy sind Strategien, Richtlinien, Regeln, Aktionspläne und Zielvorgaben subsummiert. Dabei muss die Policy hinsichtlich des bestehenden Bedarfs, ihres Innovationscharakters und ihrer Wirksamkeit geprüft werden (vgl. Allen & Clark, 1981). Die am Bildungsprozess Beteiligten benötigen das erforderliche Hintergrundwissen über die Entstehungsgeschichte der Policies, sozioökonomische und kulturgeographische Begleitumstände sowie die politischen Leitlinien und Agendas der bestimmenden Parteien, um über die Nutzung dieses Wissens und die Implementierung von Policies informiert entscheiden und diese innerhalb der eigenen Debatten und Konflikte implementieren bzw. adaptieren zu können (vgl. Bennett, 1997).

Die konzeptionelle Forschung zum Thema Policy-Transfer hat eine Geschichte von etwa 40 Jahren. Zahlreiche Forscher, insbesondere in Großbritannien und den USA, haben sich mit der Thematik auseinandergesetzt und verschiedene Schemata zur Kategorisierung der auftretenden Phänomene entwickelt. Immer wieder erwähnt werden die Namen so genannter marxistisch orientierter Wissenschaftler wie Carnoy, Altbach und Kelly, die in den 1970er-Jahren die Arbeit von Entwicklungshilfeorganisationen kritisch unter die Lupe genommen haben. Sie unterschieden generell zwischen freiwilligem und unfreiwilligem Policy-Transfer in Abhängigkeit von den jeweiligen Machtverhältnissen und involvierten Akteuren. In den späten 1980er-Jahren haben David Phillips und Kimberly Ochs das Konzept des Policy-Borrowings („Ausleihens von Policies“) eingeführt und sich intensiv mit der Frage nach dem Grund dafür auseinandergesetzt. Sie kategorisierten nach

Ursachen, Wirkungen und Prozessstrukturen von Policy-Transfer. In dieser Zeit rückten die eigentlichen Hauptakteure, die den jeweiligen Transfer initiierten oder auch durchführten, in den Mittelpunkt des Interesses. Von einem erfolgreichen Policy-Transfer kann ausgegangen werden, wenn beide Seiten (Exporteure und Importeure) gleichermaßen in den Transfer (Preisgabe von Wissen – Aufnahme und Weiterverarbeitung von Wissen) – eingewilligt und sich darauf eingelassen haben. Die Akteure müssen die politischen Interessen beider Seiten kennen, ebenso kulturelle Praktiken und Motive für die Übernahme bestimmter Policies (vgl. Tanaka, 2005).

In diesem Beitrag wird zunächst eine Begriffsbestimmung innerhalb des Forschungsgebiets vorgenommen. Wir werden die verschiedenen theoretischen und methodischen Ansätze zur Untersuchung des Gegenstands vorstellen und anhand von Beispielen verdeutlichen. Im letzten Teil des Aufsatzes wird der Policy-Transfer-Prozess im Rahmen eines Vergleichs der Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands mit den Ländern Ägypten, Korea und Malaysia dargestellt.

Forschungsansätze und Forschungsperspektiven

Der englische Begriff Policy-Transfer bezieht sich auf die Nutzung von Wissen, das auf Erfahrungen Anderer beruht. Dabei muss dieses Wissen nicht notwendigerweise adaptiert werden. Zahlreiche internationale Forscher haben sich mit alternativen Konzepten wie z. B. Policy-Learning, Policy-Borrowing/-Lending, Lesson-Drawing, „Travelling Reforms“, Rezeption/

Diffusion, Reform-Import/Reform-Export und Cross-National Policy-Attraction beschäftigt (vgl. Halpin & Troyna, 1995; Lewis, 2007; Phillips & Ochs, 2003). Insbesondere das Konzept des Policy-Learnings hat sich in den letzten 15 Jahren als Grundlage in der Entwicklungszusammenarbeit etabliert. Gelernt werden können Grundlagen über Organisation, Struktur, Gesetzmäßigkeiten, Regeln oder die Ordnung von Bildung. Wichtig für den Erfolg eines Transfers ist die Frage: In welchem Maße haben die Länder selbst die Initiative für eine Veränderung übernommen und die transferierten Policies erfolgreich internalisiert? Ownership als Ausdruck des „sich zu eigen Machens“ ist ein wesentliches Kriterium für den Erfolg. Dabei werden hauptsächlich Reformansätze in den Bereichen Lehrerausbildung, Ausbau der Allgemeinbildung, Entwicklung von Life Skills, Lifelong Learning, Bildungsassessments und Evaluation diskutiert.

Bis heute gibt es weltweit wissenschaftliche Diskurse darum, ob es sich global bei diesen Policy-Borrowing-Prozessen eher um eine Konvergenz (vgl. Meyer & Ramirez, 2000) verschiedener Policies handelt oder ob gleichzeitig eine starke Lokalisierung von sehr unterschiedlich motivierten und vollzogenen Policies auf nationaler oder sogar lokaler Ebene stattfindet (vgl. Schriewer, 1990, Schriewer, 2006; Steiner-Khamsi, 2004). Der Einfluss der Globalisierung auf den Transfer von Bildungsideen, Policies und Praxis kann zum einen auf der makrostrukturellen oder Regime-Ebene erfolgen, auf sektoraler Ebene bzw. der Ebene des Bildungssystems oder auf organisational Ebene innerhalb einzelner Bürokratien oder Bildungseinrichtungen (vgl. Dale, 1999).

Obgleich offensichtlich zahlreiche konzeptionelle Schriften – zum Thema des Transfers bestehen, existieren nur wenige empirische Studien, die diese theoretischen Ansätze auf tatsächliche Transferprozesse angewandt haben. Die Ursachen hierfür liegen klar auf der Hand.

(1) Es gibt kaum wissenschaftliche Literatur, auf die man sich berufen könnte.

(2) Die Literatur beschränkt sich hauptsächlich auf weiße und graue Papiere, die nicht immer leicht oder gar nicht zugänglich sind.

(3) Die beteiligten Akteure sind wissenschaftlichen Interviews im Interesse der Wahrung politischer Interessen nicht immer zugänglich. Motive für den Transfer als auch der Erfolg des Transfers bestimmen unter anderem die Auskunftsbereitschaft. Auch die Art der Beteiligung am Transfer spielt hier eine wesentliche Rolle.

(4) Wissenschaftler müssten aus diesem Grunde mit den Methoden des investigativen Journalismus arbeiten und könnten dabei nicht notwendigerweise die Gesetze strengen und akkuraten wissenschaftlichen Arbeitens befolgen.

(5) Die Wahrheitsfindung ist aufgrund der begrenzten Informationsquellen deutlich eingeschränkt und infolge verschiedener rhetorischer Begründungen nicht leicht identifizierbar. Und

(6) um den Prozess des Policy-Transfers zu dekontextualisieren, sind zahlreiche Hintergrundinformationen über die politischen, ökonomischen, sozialen und individuellen Begleitumstände notwendig, was umfangreiche Recherchen erfordert. So bleiben die Versuche, den Prozess des Transfers zu analysieren und zu erklären, häufig unbefriedigend.

Die Motive für das Interesse an der Bildungspolitik anderer Länder sind vielfältig. Dazu gehören, bezogen auf den politischen Diskurs,

(1) Aufmerksamkeit auf die Bildungspraxis in anderen Ländern lenken,

(2) Glorifizierung des Erfolges von Bildung im eigenen Land im Vergleich zu anderen (vgl. Steiner-Khamsi, 2004),

(3) Rechtfertigung der Übernahme von Best- Practices in die eigene Bildungskultur (vgl. Halpin & Troyna, 1995; Gonon, 1998, Steiner-Khamsi, 2004) oder

(4) Skandalisierung der Bildungspraxis zu Hause, um eine notwendige Reform zu begründen (vgl. Ochs, 2006; Steiner-Khamsi, 2004).

Letzteres ist meist als Folge der Unzufriedenheit mit den Auswirkungen vorheriger Policies zu verstehen (vgl. Rappleye & Paulson, 2007).

Ochs, 2006 unterscheidet in ihrer Analyse zwischen dem bildungspolitischen Diskurs (siehe oben) und den Motiven für die Verwendung

ausländischer Policy-Texte als Vorlage für die Gestaltung eigener Policies. Sie fasst letztere folgendermaßen zusammen:

- (1) exemplarische Nutzung bestehender Texte für Innovationen (vgl. Schriewer, 1990; Turbin, 2001; Ochs & Phillips, 2002b, Ochs & Phillips, 2002a),
- (2) als eine Quelle der Inspiration für neue Reformen,
- (3) um eigene Reformen auf internationale Bildungstrends abzustimmen und
- (4) als Richtlinie für die Weiterentwicklung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit.

Dabei ist zu beachten, dass bei der Analyse des Transfers beziehungsweise der selektiven Auswahl und Übernahme (Ausleihens) einzelner Policies durchaus mehrere Motive gleichzeitig eine Rolle spielen können. Auch das Verhalten der Berater, die im Auftrag von transnationalen Organisationen oder ihrer Regierungsorganisationen den Prozess des Transfers begleiten und steuern, beeinflusst Policy-Transfer-Entscheidungen (vgl. Cowen, 2006).

Studien über Policy-Transfer im Bereich der Bildungspolitik gibt es viele. Die nachfolgende Tabelle bietet eine selektive Auswahl an Themen und durchgeführten Analysen des Policy-Transfer zwischen verschiedenen Ländern.

Beiträge zur Berufspädagogik in internationaler Perspektive

Betrachtungsebene	Beteiligte Akteure und Länder	Autor(en)
Hochschulpolitik	Deutscher Einfluss auf japanische Universitäten U.S.-amerikanischer Einfluss auf japanische Universitäten nach Zweitem Weltkrieg U.S.-amerikanischer Einfluss auf Deutsche Universitäten nach Zweitem Weltkrieg Deutscher Einfluss auf amerikanische Universitäten auf Initiative der US-Amerikaner bei Gründung der ersten Universitäten	Tanaka (2005) Bennell, P./Pearce, T. (2003)
Lehrerausbildung	Einfluss europäischer Modelle auf Argentinien und Brasilien	Beech (2005; 2006)
Handlungsempfehlungen für die Gestattung von Berufsbildung	Deutscher Einfluss auf China Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesrepublik mit den Ländern der Dritten Welt	Aulig (2006); Barabasch u.a. (2010) Greinert u.a. (1997)
Curriculare Maßnahmen Lehr-Lern-Arrangements	Einfluss Deutschlands und der Schweiz auf die Unterrichtspraxis im Mathematikunterricht in den sozialschwachen Bezirken Barking und Dagenham in London auf Initiative der Briten	Ochs (2006)
Leistungsstandards und Leistungsevaluation	OECD-Studien, PISA, VET LSA, TIMSS Validierung von formalem und informellen Lernen: Einrichtung von EU Standards in den Mitgliedsstaaten	Colardyn/Bjornavold (2004)
Bildungssystem/ Strukturentwicklung	Strukturentwicklung innerhalb der Europäischen Union	Padgett/Bulmer (2004)

Abb. 1: Leitprinzipien und Grundorientierungsrahmen für eine generationensensible Methodenauswahl

Phillips & Ochs, 2004a unterscheiden weiterhin die folgenden Arten des Transfers:

- (1) Aufoktroierter Transfer (z. B. im Rahmen von Kolonialismus, Kalter Krieg, Einfluss der Sowjetunion auf Osteuropa, Chinas Einfluss in Tibet)
- (2) Aufgezwungener Transfer aufgrund bestimmter politischer Begleitumstände (z. B. Japan okkupiert die Mandschurei, Amerikaner okkupieren Deutschland und Japan nach dem zweiten Weltkrieg, Amerikanischer Einfluss im Irak und in Afghanistan)

(3) Ausgehandelter Transfer (Entwicklungshilfe- und Aufbaugelder für Sierra Leone, Nepal)

(4) Gezieltes Ausleihen oder Kopieren von Policies und Policy-Praxis (Finnland in der DDR, London in der Schweiz)

(5) Einfluss von globalen Bildungsideen und Methoden (Large Scale, Bildungsassessments, Allgemeinbildung ausweiten, Berufsbildung reduzieren).

Die Untersuchung von Policy-Transfer kann auch auf die Analyse der Berufsbildungszusammenarbeit übertragen werden. Der internationale Einsatz für Maßnahmen der Entwicklung von Berufsbildungsstrukturen hat in der vergangenen Dekade deutlich nachgelassen. Die Anzahl der Länder, in denen deutsche Berufsbildungsprojekte durchgeführt werden, hat sich von mehr als 70 in den frühen 1990er-Jahren auf sechs Länder Ende 2006 reduziert. Wird eine Förderung bereitgestellt, konkurrieren weltweit Vertreter verschiedener Ansätze miteinander. Neben der Einführung von dualen Strukturen für die Berufsausbildung werden Spezialausbildungen, „Experienced-Based“ und „Work-Process-Oriented Learning“, „Competency-Based- Training (CBT)“ als Output-orientiertes Skill-Training oder die modulare Berufsausbildung des MES Systems (Modules of Employable Skills) angeboten.

Der Bedarf für weitere detaillierte Studien zum Policy-Transfer wird schnell erkennbar. Bisher gibt es keine Länderstudien, die anhand einer Zeittafel aufzeigen, wann welche Policies in Abhängigkeit von bildungs-

politischen inneren und äußeren Rahmenbedingungen die Bildungspolitik eines Landes beeinflusst haben und von welcher Dauer dieser Einfluss war. Unter dem Motto „Überholen ohne einzuholen“ wäre zu prüfen, ob aufgrund der Inspiration aus den Policies anderer Länder ein signifikanter Fortschritt in der Bildungspolitik erzielt wurde, der diese hinsichtlich ihrer Bildungsergebnisse erfolgreicher erscheinen lässt als die Länder, in welchen die Policies zunächst studiert, auf ihre Übertragbarkeit geprüft und unter Umständen internalisiert wurden. Schlussendlich bleibt auch die Frage, ob ein Policy-Transfer nur über Grenzen hinweg erfolgen kann oder auch eine Chance für einen Transfer von Educational Policies innerhalb eines Landes besteht, z. B. von der DDR zur „Post-89-Bundesrepublik“ und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen ein solcher Transfer Erfolg haben könnte.

Der Policy-Transfer der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe

Vergleich zwischen Ägypten, Korea und Malaysia

„Während die Modernisierungstheorien lange die deutsche Entwicklungszusammenarbeit in der Berufsbildung bestimmten“ (Stockmann, 1993b: 300), lässt sich international ein erweiterter wissenschaftlicher Diskurs ausmachen, der die Postcolonial Studies und die sehr aktuelle Rhetorik um die Wissensgesellschaft als weitere Erklärungsmodelle heranzieht. In einer vergleichenden Untersuchung des Policy-Transfers im Bereich der Berufsbildungspolitik von Deutschland in die Länder

Ägypten, Korea und Malaysia wurden die theoretischen Modelle von (vgl. Phillips & Ochs, 2003, Phillips & Ochs, 2004a) zur Analyse der dabei stattfindenden Prozesse verwendet. Detailliert wurden die Schritte des Transferprozesses unter Berücksichtigung bildungspolitischer und speziell berufsbildungspolitischer Leitziele anhand von bildungspolitischen Graupapieren und wissenschaftlicher Literatur herausgearbeitet. Mit Hilfe der Methode des „Indexings“ konnten verschiedene Themen aus der Lektüre herausgefiltert werden. Diese halfen schließlich, Parallelen und Assoziationen im weiteren Verlauf der Analyse zu identifizieren.

In unserer vergleichenden Betrachtung des VET Policy-Transfers ist erkennbar, dass in Malaysia und Korea vor allem Interesse an der Ausbildung von sog. Knowledge Workern als Fachkräfte für die Wissensgesellschaft, und damit vorwiegend am Ausbau höherer Bildungseinrichtungen besteht, während Ägypten nach wie vor in erster Linie Facharbeiter für die modernen Industriesektoren benötigt. Im Folgenden wird aufgezeigt wie sich der Prozess des Policy-Transfers in der Berufsbildungszusammenarbeit aus vergleichender Perspektive in diesen drei Ländern vollzogen hat und welche Schlussfolgerungen sich daraus sowohl für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit als auch für die theoretische Analyse des VET Policy-Transfers ziehen lassen.

Der zeitliche Ablauf des Prozesses der Übernahme und der Transferdiskussionen in den betrachteten Ländern ist sehr unterschiedlich. Während in Ägypten bereits in den 1950er-Jahren eine Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik in der Berufsbildung existierte und immer noch existiert, geht die Zusammenarbeit mit Korea auf ein Regierungsabkommen aus

dem Jahre 1966 zurück, intensivierte sich in den frühen 1970er-Jahren und wurde Mitte der 90er-Jahre eingestellt (vgl. Schoenfeldt, 1996; Schröter, 1994; Greinert, 2001). Die Zusammenarbeit mit Malaysia war noch kürzer. Sie begann in den 1990er-Jahren und wurde im Jahr 2006 beendet (vgl. Barabasch & Wolf, 2010). Angelehnt an den Zyklus von Phillips, Ochs, die vier Stufen des Transfers von externen Regelungsmustern in nationalspezifische Kontexte annehmen (vgl. Phillips & Ochs, 2003, Phillips & Ochs, 2004a), werden im Folgenden diese vier Stufen für die drei Länder kurz illustriert.

Länderübergreifende Anziehungskraft

Die länderübergreifende Anziehungskraft des bundesdeutschen Berufsbildungssystems speist sich einerseits aus Mythen der internationalen Politik, worin der erfolgreiche Aufstieg der bundesdeutschen Wirtschaft nach dem Zweiten Weltkrieg („Wirtschaftswunder“) aus dem hohen Ausbildungsstand der Facharbeiter und Fachangestellten begründet wurde und zum anderen aus den realen Stärken der betrieblich verfassten und staatlich flankierten Dualen Berufsausbildung in Deutschland, die sich u.a. in ökonomischen Kennzahlen widerspiegelt (vgl. Drexel, 2005). Am Beispiel Ägypten kann man erkennen, dass Policy-Transfer auf oberster Staatsebene thematisiert und initiiert wird. Helmut Kohl und Hosni Mubarak hatten 1992 eine enge Zusammenarbeit zur Implementierung einer Kooperativen Berufsausbildung in Ägypten vereinbart. Vorrangiges Ziel der Einführung neuer Ausbildungsstrukturen und damit einer Systemveränderung war die Reduktion der hohen Jugendarbeitslosigkeit im Land. Mittlerweile steht die Versorgung der modernen Industrie Ägyptens (Bau-, Tourismus-,

Textilindustrie und Verwaltung) mit ausreichend qualifizierten Fachkräften im Vordergrund. Die Jugendarbeitslosigkeit konnte bisher zwar nicht durch neue Ausbildungsstrukturen reduziert werden; die Lösung des Problems wurde jedoch inzwischen anderen Politikfeldern überantwortet.

In Korea stand die Leistungstärke der bundesdeutschen Technologie im Vordergrund als Mitte der 70er-Jahre ein aus deutschen Expertinnen und Experten bestehendes Beratungsteam gebildet wurde. Dessen zentrale Aufgabe war die, von der Weltbank mit Krediten finanzierte, Einrichtung und Ausstattung von Berufsausbildungszentren zu organisieren (vgl. Schröter, 1994). Der Hintergrund der Entscheidung für ein deutsches Beratungsteam waren ein bereits seit langem bestehendes Regierungsabkommen und gute Erfahrungen mit deutschen Fachschulprojekten in Korea (vgl. Schoenfeldt, 1996). Die Ziele des Transfers richteten sich auf den in den 1970er-Jahren beginnenden Industrialisierungsprozess, dem – gemäß den herrschenden Modernisierungstheorien – ausreichend Humankapital zur Verfügung stehen musste.

Gleiches lässt sich für Malaysia konstatieren, wobei der Unterschied zu Korea darin besteht, dass die malaysische Regierung eigenständig aufgrund der nationalen Entwicklungspläne nach externer Unterstützung suchte, während in Korea die externe Unterstützung, die dann zur Einrichtung deutscher Expertenteams führte, eine Vorgabe der Weltbank als Kreditgeber war. Korea konnte sich nur das Land der Expertenteams aussuchen. Malaysia, ebenso wie Korea, geht es um die Ausbildung von Fachkräften für die hochmoderne und komplexe Fertigung, die dort eher

an Bildungseinrichtungen des tertiären Sektors ausgebildet werden (vgl. Barabasch & Wolf, 2010).

Die Entscheidungsfindung

In Ägypten können wir von einer Entscheidungsfindung zur Implementierung des Dualen Systems sprechen, welche viele Merkmale eines Adhoc-Verfahrens auf Grundlage der Machtfülle des ägyptischen Präsidenten zeigt. Indes ist bezüglich der Entscheidung, wie dieses Transfervorhaben – die Etablierung eines kooperativen Berufsausbildungssystems in Ägypten – umgesetzt werden soll, von einer an den Erfahrungen der bundesdeutschen Expertinnen und Experten und der bestehenden Praxis angelehnten Umsetzungsstrategie zu sprechen (vgl. Heitmann, 1997; Barabasch & Wolf, 2010).

In Korea wurden die Aktivitäten nach vollständiger Ausstattung der Ausbildungszentren (Vocational Training Institute – VTI) von deutscher Seite als Systemberatung zur Implementierung eines kooperativen Ausbildungsmodells weitergeführt, jedoch von koreanischer Seite nicht mehr mit Ernsthaftigkeit verfolgt, da eine kooperative Ausbildung nicht mit ihren Vorstellungen eines erfolgreichen Bildungssystems harmonierten (vgl. Rösch, 1994). In Malaysia ist ganz deutlich festzustellen, dass die Entscheidungen über die internationale Zusammenarbeit und die Übernahme ausländischer Elemente in das heimische Bildungssystem nach den realistischen und praktischen Erfordernissen aus dem dynamischen Industrialisierungsprozess getroffen wurden.

Die Einführung der transferierten Maßnahmen

In Ägypten ist die Einführung eines kooperativen Ausbildungssystems in einem langjährigen dialog-orientierten Prozess gelungen, wobei festzustellen ist, dass die kooperative Ausbildung eine zusätzliche Facette in der bunt schillernden Bildungslandschaft Ägyptens ist. Sie erlangt hingegen eine zunehmende soziale Anerkennung und ist auf regionaler Ebene auch institutionell und gesellschaftlich gut verankert (vgl. Grunwald, Becker, Sakr & Sayed, 2009). Auf nationalstaatlicher Ebene ist die Verankerung dualer Ausbildungsstrukturen trotz feststellbarer Fortschritte immer noch schwierig, da es konkurrierende Akteure und konkurrierende Ausbildungs- und Qualifizierungsmodelle gibt (vgl. Barabasch & Wolf, 2010).

In Korea kann man in der Rückschau von einer Situation der Nicht-Entscheidung sprechen, denn als das erfolgreiche Beratungsprojekt zur Ausstattung der VTIs abgeschlossen war, initiierte die deutsche Seite ein Systemberatungsprojekt zur Einführung einer kooperativen Ausbildung (vgl. Greinert, 2001). Ein weiterer Grund für den hinhaltenden Widerstand und die letztendliche Ablehnung liegt in der arbeitskulturellen Verfasstheit der koreanischen Gesellschaft (vgl. Greinert, 2004a; Wolf, 2009b). Dies lässt sich auf die kulturelle Nähe zur ehemaligen Kolonialmacht, auf die besonderen Regelungsmuster der industriellen Beziehungen und auf die spezifischen Bedeutungsmuster der koreanischen Gesellschaft zurückführen (vgl. Greinert, 2001; Jeon, 1996; Lee, 2008; Pohl, 1994).

Für Malaysia ist eine eindeutige Ablehnung der Einführung einer an der bundesdeutschen Realität ausgerichteten kooperativen Ausbildung zu

situieren, was sich in der sehr klaren Beendigung des Beratungsprojektes durch deutsche Expertinnen und Experten äußerte. Dies bedeutet jedoch nicht eine weitgehende Ablehnung der gewonnenen Erfahrungen und des Wissens, sondern eine selbstbewusste Anpassung an die in Malaysia gegebenen Kontextbedingungen aus einem hoch differenzierten Berufsbildungswesen, mit einem starken Übergewicht auf den technischen Sekundärschulen und einem geringen Ansehen der beruflichen Bildung bei gleichzeitigem hohem Bedarf an gut ausgebildeten betrieblichen Fachkräften (Barabasch & Wolf, 2010).

Die Integration der eingeführten Maßnahmen in das heimische Bildungssystem

Für Ägypten kann man sagen, dass das kooperative Ausbildungsmodell zum jetzigen Zeitpunkt, obwohl es vollständig internalisiert wurde, noch weit davon entfernt ist, ein integraler Bestandteil des vielschichtigen und unübersichtlichen ägyptischen Bildungswesens zu werden. Es sind bisher wenige Maßnahmen erfolgt, um das kooperative Modell durch gesetzliche Maßnahmen und institutionelle Arrangements, entgegen konkurrierender Modelle einer vollschulischen Ausbildung und entgegen der Interessen der verschiedenen einflussreichen Akteure innerhalb der ägyptischen Politik, dauerhaft zu manifestieren. Erfolgreich war hingegen die Verankerung der dualen Ausbildung in regionalen Strukturen der modernen Produktion. Hier wurden institutionelle Arrangements etabliert, die eine Kontinuität der Ausbildung sichern können (vgl. Grunwald, Becker, Sakr & Sayed, 2009). Die Berücksichtigung kultureller Kontextfaktoren bei der Verbreiterung der kooperativen Ausbildung in Ägypten ist als Erfolgsfaktor für die

dauerhafte Verankerung dieses Ausbildungsmodells einzuschätzen (vgl. Al Amry, 2008).

In Korea wurden, da es zu einer Ablehnung der Übernahme kam, keinerlei Aktivitäten durchgeführt das von deutscher Seite anvisierte kooperative Ausbildungsmodell zu übernehmen. Nur die technische Ausrüstung der VTIs, wie auch die durch deutsche Expertinnen und Experten durchgeführte Aus- und Weiterbildung koreanischer Berufsbildungsfachleute, ist als Auswirkung geblieben. Auch besteht weiterhin eine große Sympathie für die deutschen Partner, da die Bundesrepublik in der langjährigen Zusammenarbeit die koreanischen Berufsbildungsaktivitäten stark unterstützte, obwohl frühzeitig absehbar war, dass es keine Übernahme deutscher Berufsbildungselemente in Korea geben würde (vgl. Greinert, 2001; Haftmann, 2003).

Malaysia hat im Bereich der Berufsbildung nur noch die offizielle Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik im Rahmen des German-Malaysian-Institute, einer ehemaligen Technikerschule, die mittlerweile in eine tertiäre Bildungseinrichtung des Hochschulsystems verwandelt wurde. Es ist jedoch im Gegensatz zu Korea festzustellen, dass einige Elemente des bundesdeutschen Dualen Systems übernommen wurden. So hat Malaysia auf die Anregung der Schaffung eines Berufsbildungsgesetzes mit der Etablierung eines den gesamten Trainingssektor umfassenden Skills-Training-Act reagiert. Auf die Notwendigkeit, qualifizierte betriebliche Fachkräfte für die modernen Fabriken auszubilden, reagierte Malaysia mit der Etablierung eines Dualen Trainingssystems, das in das malaysische Bildungswesen eingepasst werden soll. Es ist noch nicht abzusehen,

inwiefern die Einpassung der aus den Transferbemühungen gewonnenen neuen Elemente weitergehende Auswirkungen auf das malaysische Bildungswesen hat. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Einführung eines landesweiten Kerncurriculums für den gesamten Trainingssektor, der sich an den curricularen Vorgaben des Dualen Trainingssystems ausrichtet, weit reichende Veränderungen innerhalb des malaysischen Bildungssystems nach sich ziehen wird (Barabasch & Wolf, 2010).

Zusammenfassung

Anhand der konkreten vergleichenden Analyse des Phänomens des Policy-Transfers zeigt sich, dass bisher entwickelte theoretische Modelle, wie das von Phillips & Ochs, 2003 nur bedingt anwendbar sind. So erweist es sich, dass beim Transfer von Ausbildungsstrukturen von Deutschland nach Korea verschiedene Motive und Interessen den Transfer bestimmten. Hier überwog letztendlich das Interesse Deutschlands, was unter anderem zu einer gewissen Ausdauer der Aktivitäten deutscher Expertinnen und Experten führte, obwohl der Erfolg des Transfers deutlich in Frage stand. Übergeordnete nationale oder internationale Interessen, sowie auf Langfristigkeit orientierte bürokratische Entscheidungen, führen zu Prozessen, die, da sie an den tatsächlichen Anforderungen und Bedingungen vorbei organisiert sind, nicht die notwendige Nachhaltigkeit erkennen lassen. Die Analyse der drei Beispiele zeigt weiterhin auf, wie komplex die Zusammenhänge sind und wie schwierig eine Einschätzung der Ergebnisse unter diesen Umständen erscheint. Der Erfolg der Maßnahmen

in Korea, welcher sich unter anderem auch im Aufbau von wechselseitig gewinnbringenden politischen Beziehungen manifestiert, weniger in der Übernahme von Berufsbildungsmaßnahmen aus Deutschland, sollte in diesem Zusammenhang nicht unterschätzt werden. Obwohl seitens Malaysias eine ähnliche Bedarfslage wie in Korea vorhanden war, ist das Ergebnis der konkreten Übernahme und Anpassung bundesdeutscher Berufsbildungserfahrungen im Vergleich zu Korea sehr unterschiedlich. Auch der Prozess hatte einen anderen Charakter, da er im Falle Koreas extern induziert war, der malaysische hingegen intern induziert war, und vom Land selbst ausging. Ägypten wiederum hat, obwohl es wie Malaysia ein ähnlich komplexes Bildungswesen aufweist, sehr viel deutlicher auf die deutschen Erfahrungen zurückgegriffen, dies sicherlich aufgrund der langen Dauer der Zusammenarbeit (seit den 1950er-Jahren) und aufgrund eines breiten dialogischen Prozesses, in den auch ägyptische Schlüsselpersonen über Jahre eingebunden waren. Die exemplarische Analyse der konkreten Transfer-Prozesse kann nur den Auftakt für weitere derartige Studien bereiten. Benötigt werden in Zukunft vor allem Ergebnisse aus Expertenbefragungen, die über die Motive, Strukturen, Verlaufsmuster und Ergebnisse der Transfer-Prozesse genaueren Aufschluss geben könnten. Dies bezieht sich auf alle erwähnten Bildungsbereiche bzw. die oben genannten Betrachtungsebenen.

Der nun folgende Artikel über die deutschen policy transfer Aktivitäten in der Berufsbildung fokussiert auf die Länder Ägypten, Malaysia und Korea. In diesem Beitrag werden erste theoretische Zugänge entwickelt, wie die bundesdeutschen Aktivitäten der Berufsbildungszusammenarbeit zu analysieren sind. Die Weiterentwicklung dieser theoretischen Zugänge ist in den vorausgehenden Artikeln ausgeführt worden, wo schrittweise das Konzept einer Theorie des Policy Transfers in der Berufsbildung ausgeführt wurde.

3.2.4 VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea

Erstveröffentlichung: 2010, in: In: Eveline Wuttke (Hg.): Dimensionen der Berufsbildung. Bildungspolitische, gesetzliche, organisationale und unterrichtliche Aspekte als Einflussgrößen auf berufliches Lernen. Opladen [u.a.]: Budrich (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 123–134, gemeinsam mit Antje Barabasch.

1. Die bundesdeutsche Berufsbildungscooperation mit Entwicklungsländern

1.1 Einführung

In der deutschen Entwicklungszusammenarbeit spielte die Berufsbildungshilfe über Jahrzehnte eine sehr große Rolle. Sie begann 1956, noch vor der Gründung des heute zuständigen Fachministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Während der 1950er- und 1960er-Jahre war sie stark an den Zielen der Modernisierungstheorien (vgl. Hauck, 2003, Holley, 1995, Kruke, 2009) ausgerichtet. Durch die Implementierung des deutschen Dualen Systems der Berufsausbildung in ‚Entwicklungsländer‘ sollte ein Beitrag zur Entwicklung der Human-Ressourcen geleistet und die nachholende Industrialisierung dieser Länder gefördert werden (vgl. Stockmann, 1993b, Groß & Zwick, 1981). Die Vorstellung ging dahin, nicht nur

die Fachkräfte für die sich – gemäß den Modernisierungstheorien – entwickelnde Industrie und den modernen Sektor der Produktion zur Verfügung zu stellen, sondern auch als „Modernisierungshebel“ für den gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess von der „Tradition“ zur „Moderne“^[1] zu wirken (vgl. Stockmann, 1997b, Georg, 1997a).

In der „Gründerzeit der deutschen Entwicklungshilfe“ (Groß & Zwick, 1981) ab Mitte der 1950er-Jahre wurde diese berufliche Bildungsentwicklungsstrategie durch den Aufbau von Facharbeiterschulen, die als vollschulische Zentren für den modernen Sektor ausbildeten, umgesetzt. Die Facharbeiterschulen waren häufig zu aufwändig konzipiert, im Weiteren zu kostenintensiv, da die Werkstätten mit Devisen eingerichtet und nach Beendigung der Förderung unterhalten werden mussten (vgl. Groß & Zwick, 1981, Greinert, 2001). Die intendierte Breitenwirkung dieser Ausbildungseinrichtungen blieb in der weiteren Entwicklung aus, wofür ein Bündel von Gründen verantwortlich war (vgl. Wolf, 2009b). Aufgrund des Scheiterns einer flächendeckenden Umsetzung des Facharbeiterschulansatzes wurde ein Wechsel der Verantwortlichkeit in den Partnerländern vorgenommen, weg von den Erziehungsministerien und hin zu den Arbeits-, Industrie- oder Wirtschaftsministerien, die Zugangsvoraussetzungen wurden gelockert und es wurde begonnen, die Grundlagen für eine dual-kooperative Ausbildung zu entwickeln. Seit den frühen 1980er-Jahren verfolgten deutsche Berater einen Systemansatz, welcher eine Implementierung des deutschen dualen Systems durch strategische Systemberatung bewirken sollte. Dieser Ansatz verfehlte

1 Damit waren insbesondere auch Veränderungen der kulturellen Dispositionen gemeint, hin zu einem „Facharbeiterethos“ nach deutschem Muster.

jedoch die vorherrschende ökonomische Realität in den Partnerländern, da es dort sehr häufig eben nicht zu einem so genannten „Take Off“ (Rostow, 1960) kam, sondern die Dualität der Wirtschaftsstruktur aus Inseln moderner Industrieproduktion und einem großen Bereich informeller Ökonomie erhalten blieb.

1.2 Policy Transfer in der Berufsbildungszusammenarbeit

Der englische Begriff Policy Transfer bezieht sich auf die Nutzung von Wissen, das auf Erfahrungen anderer beruht. Dabei muss dieses Wissen nicht notwendigerweise adaptiert werden. Zahlreiche internationale Forscher haben sich mit alternativen Konzepten wie z. B. Policy Learning, Policy Borrowing/Lending, Lesson Drawing, „Travelling Reforms“, Rezeption/Diffusion, Reform Import/Reform Export und Cross-National Policy Attraction beschäftigt (vgl. Halpin & Troyna, 1995; Lewis, 2007; Phillips & Ochs, 2003). Dabei werden hauptsächlich Reformansätze in den Bereichen Lehrerausbildung, Ausbau der Allgemeinbildung, Entwicklung von Life Skills, Lifelong Learning, Bildungsassessments und Evaluation diskutiert. Der Ansatz kann aber auch auf die Analyse der Berufsbildungszusammenarbeit übertragen werden. Der internationale Einsatz für Maßnahmen der Entwicklung von Berufsbildungsstrukturen hat in der vergangenen Dekade deutlich nachgelassen. Die Anzahl der Länder, in denen deutsche Berufsbildungsprojekte durchgeführt werden, hat sich von mehr als 70 in den frühen 1990er-Jahren auf sechs Länder Ende 2006 reduziert. Wird eine Förderung bereitgestellt, konkurrieren

weltweit Vertreter verschiedener Ansätze miteinander. Neben der Einführung von dualen Strukturen für die Berufsausbildung werden Spezialausbildungen, „Experienced-Based“ und „Work-Process-Oriented Learning“, „Competency-Based-Training (CBT)“ als Output-orientiertes Skills Training oder die modulare Berufsausbildung des MES Systems (Modules of Employable Skills) angeboten.

Während die Modernisierungstheorien lange die deutsche Entwicklungszusammenarbeit in der Berufsbildung bestimmten, lässt sich international ein erweiterter wissenschaftlicher Diskurs ausmachen, der die Postcolonial Studies und die sehr aktuelle Rhetorik um die Wissensgesellschaft als weitere Erklärungsmodelle heranzieht. In unserer vergleichenden Betrachtung des VET Policy Transfers ist erkennbar, dass in Malaysia und Korea vor allem Interesse an der Ausbildung von sogenannten Knowledge Workern als Fachkräfte für die Wissensgesellschaft, und damit vorwiegend am Ausbau höherer Bildungseinrichtungen besteht, während Ägypten nach wie vor in erster Linie Facharbeiter für die modernen Industriesektoren benötigt. Im Folgenden wird aufgezeigt wie sich der Prozess des Policy Transfers in der Berufsbildungszusammenarbeit aus vergleichender Perspektive in diesen drei Ländern vollzogen hat und welche Schlussfolgerungen sich daraus sowohl für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit als auch für die theoretische Analyse des VET Policy Transfers ziehen lassen.

2. VET Policy Transfer in Ägypten

Bildungsstrukturen Die beruflichen Bildungseinrichtungen in Ägypten sind eng mit dem allgemeinen Bildungssystem verwoben, wie andererseits sich das ägyptische berufliche Bildungswesen durch eine große Komplexität und Diffusität auszeichnet. Darüber hinaus regeln Notendurchschnitte die Zuweisung zu verschiedenen Bildungssträngen, wobei der allgemeinbildende Strang mit seinem Hochschulabschluss das höchste soziale Ansehen erfährt. Etwa die Hälfte der Schüler beendet die Schulausbildung am Ende der unteren Sekundarstufe mit Klasse 8 und arbeitet anschließend im informellen Sektor, zwei Drittel der Schüler, die nach der 8. Klasse im Bildungssystem verbleiben, besuchen die Technischen Sekundarschulen, der Rest verfolgt den Strang der allgemeinen Sekundarschulen bis zum Besuch der Hochschule (vgl. GTZ, 1995; DIFID-WB Collaboration, 2005). Die berufliche Bildung wird als Ausweichmöglichkeit für gescheiterte Aspiranten des allgemeinen Bildungsweges angesehen. Diesem negativen Image versucht die ägyptische Regierung durch die verstärkte Umwandlung der Technischen Sekundarschulen in allgemeinbildende Einrichtungen zu begegnen und bei den übrigen technischen Sekundarschulen die allgemeinbildenden Fächerinhalte zu erhöhen (vgl. Abrahart, 2003).

In einer Synopse der Berufsbildung in Ägypten kann von einer Struktur aus drei Säulen gesprochen werden: (1) der Bereich der öffentlichen Beruflichen Bildung, dominiert durch die technischen und beruflichen Sekundarschulen unter Aufsicht des ägyptischen Erziehungsministeriums, (2) der Bereich der Trainingsmaßnahmen, formal (unter der Ägide

verschiedener Ministerien) oder non-formal unter religiöser oder weltlicher Verantwortung (NGO) und (3) der Bereich traditioneller Lehrlingsausbildung in der informellen Ökonomie (vgl. Schneider, 2004; Gill & Heyneman, 2000; Grunwald, Becker, Sakr & Sayed, 2009).

Probleme Die Jugendarbeitslosigkeit liegt bei 32%. Jedes Jahr strömen etwa siebenhunderttausend Arbeitskräfte auf den Arbeitsmarkt, der jedoch nur zweihunderttausend Arbeitskräfte aufnehmen kann. Absolventen der Technischen Sekundarschulen finden nur zu 30% einen Arbeitsplatz. Trotzdem besteht ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften für die Industrie, da die Absolventen der schulischen Berufsausbildung kaum betrieblich nutzbare Qualifikationen haben. Im Bereich der Steuerung der Berufsbildung fehlt es an Abstimmung zwischen den Berufsbildungsakteuren, an einheitlichen Berufsbildern, einem Qualifikationsrahmen sowie an anerkannten Zertifizierungssystemen (vgl. Gill & Heyneman, 2000). Hinzu kommen die schlechte Ausstattung der Bildungseinrichtungen und ein Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal. Kulturelle Probleme, die sich u. a. in den Heiratsstrategien der Familien ausdrücken, welche Bewerber mit akademischen Abschlüssen gegenüber solchen mit beruflichen bevorzugen, sind in Verbindung mit dem geringen Ansehen körperlicher Arbeit für Verwerfungen im ägyptischen Bildungswesen mitverantwortlich.

Policy Transfer Zur Bewältigung dieser hier skizzierten Problemlagen sind verschiedene Reformmaßnahmen in Angriff genommen worden, die jedoch im Wesentlichen bis zum jetzigen Zeitpunkt geringe

Wirkung erzielt haben bzw. noch nicht abgeschlossen sind. Bereits in den frühen 1980er-Jahren wurden nationale Koordinierungsgremien gegründet, deren gegenseitige Abstimmung und wechselseitige Zuordnung von Verantwortlichkeiten weitestgehend ungeklärt ist (vgl. DIFID-WB Collaboration, 2005; vgl. Heitmann, 1997). Die Einführung eines nationalen Zertifizierungssystems ist in den Anfängen; die Finanzierung der Berufsbildung durch private Unternehmen ist bisher nicht umfassend gesichert. Eine Aufwertung der beruflich/kooperativen Ausbildung kommt hingegen langsam voran. Hier gibt es jedoch keine kohärenten Konzepte. Stattdessen entwickelt sich eine Vielfalt an Berufsbildungsangeboten von modularisiertem Skills-Training bis hin zu komplexen beruflichen Bildungsmaßnahmen für die moderne Industrie Ägyptens, wie Textilindustrie, Bauindustrie oder Tourismus (vgl. Gill & Heyneman, 2000).

Eine bildungspolitische Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik besteht seit Mitte der 1950er-Jahre. Das Interesse auf deutscher Seite lag auch darin begründet, dass Ägypten als ein wichtiges außenpolitisches Konfliktfeld der Blockkonfrontation zwischen der Bundesrepublik und der DDR betrachtet wurde (vgl. Spanger, 1987; Wolf, 2009b). Bereits 1958 nahm eine Facharbeiterschule ihren Betrieb auf und entließ die Absolventen nach drei Jahren mit einem neuen Zertifikat – „Diploma of Apprenticeship“ (vgl. Heitmann, 1996). Die Facharbeiterschulen unterstanden dem Industrie-ministerium; sie führten neben den dominierenden Technischen Sekundarschulen des Erziehungsministeriums ein Nischendasein. Während der 1960er- bis 1980er-Jahre konzentrierte sich die bundesdeutsche Zusammenarbeit auf den Aufbau von Facharbeiterschulen in ausgewählten Wirtschaftsbereichen, der Ausbilder- und Lehrerqualifizierung und

dem Aufbau von Berufsbildungsorganisationen, insbesondere der Berufsbildungsabteilung des Industrieministeriums (vgl. Schneider, 2004).

Anfang der 1990er-Jahre wurde durch ein Regierungsabkommen die Implementierung eines Systems der Berufsausbildung angeregt, welches sich deutlich am bundesdeutschen Dualen System orientiert (vgl. Heitmann, 1996). Seit 1993 wird seit nunmehr 15 Jahren an dieser Systemberatung namens Mubarak-Kohl-Initiative (MKI) gearbeitet, die seit 2007 in alleiniger ägyptischer Verantwortung fortgeführt wird.

Die Umsetzung erfolgte in einem mehrstufigen Projektdurchlauf: zwei-jährige Planungsphase, Pilotmaßnahmen in drei ausgewählten Standorten, Ausweitung der Dual/Kooperativen Ausbildung in 22 Verwaltungsbezirken wo insgesamt 31 verschiedene Berufe ausgebildet werden. Parallel wurden die verschiedenen Ministerien und nationale Verbände beraten und auf Landesebene Institutionen zur rechtlichen Absicherung und für die Durchführung Dual/Kooperativer Berufsausbildung geschaffen. Es wurden Organisationseinheiten zur Realisierung der Maßnahmen aufgebaut, die eng mit dem privaten Sektor sowohl bei der Finanzierung als auch der inhaltlichen Gestaltung der Ausbildung zusammen arbeiten. Gleichzeitig wurden verschiedene Technische Sekundarschulen und Trainingszentren anderer Ministerien für den fachtheoretischen Unterricht an zwei Tagen eingebunden. Die Resonanz auf diese Form der praxisorientierten Ausbildung ist sehr gut; die Vermittlungsquote liegt bei 86% und die Nachfrage der Unternehmen steigt. Die gesellschaftliche Akzeptanz dieser Berufsausbildungen weitet sich aus, so dass in mittelfristiger Perspektive die Absolventenzahl von bisher 24.000 auf 150.000 erhöht werden soll,

die Maßnahmen landesweit ausgebaut und der Bereich der informellen Ökonomie zum Teil mit eingebunden werden soll.

3. VET Policy Transfer in Malaysia

Bildungsstrukturen Das malaysische Bildungssystem ist sehr differenziert ausgestaltet und besteht aus staatlichen Einrichtungen unter der Federführung des Erziehungsministeriums und des Ministeriums für höhere Bildung sowie privaten Bildungseinrichtungen. Verkomplizierend kommt hinzu, dass die verschiedenen Ministerien eigene Bildungsmaßnahmen durchführen (vgl. Abdullah, 2007; SarDesai, 2009). Das berufliche Bildungswesen greift nach dem Abschluss der unteren Sekundarstufe in Klasse 9, die mit einer Prüfung abgeschlossen wird. Das Ergebnis dieser Prüfung, das „Lower Secondary Assessment“ – PME, entscheidet über den ungelerten Einstieg in die Arbeitswelt bzw. die Möglichkeit eine höhere Bildungseinrichtung besuchen zu können.

Der Weg zur akademischen Bildung hat jedoch das höchste Ansehen und wird von mehr als 85% der Jugendlichen eingeschlagen (vgl. UNESCO International Bureau of Education, 2006). Für die Übergänge in die Arbeitswelt stehen im malaysischen Bildungssystem drei Wege offen – Hochschulausbildung, berufliche Bildung oder Training in verschiedenen Ausbildungsmaßnahmen. In einer Synopse ist das malaysische Berufsbildungssystem in Gänze als ein fünfsäuliges System zu beschreiben mit (1) öffentliche höhere Bildungseinrichtungen, die schulische berufliche

Bildung bereithalten, einschließlich der polytechnischen Einrichtungen und der Trainingsinstitutionen der verschiedenen Ministerien; (2) das „Malaysian Skills Qualification Framework“, welches eine Zertifizierung modularisierter Berufsbildung (vgl. Greinert 2000; Clement, 2003) ermöglicht; (3) das unternehmensinterne Training, welches direkt in den durch den vom Human Resources Development Council (HRDC) anerkannten Unternehmen durchgeführt wird; (4) die privaten höheren Bildungseinrichtungen, die alle unterhalb des Universitätsniveaus angesiedelt sind und (5) die Weiterbildung, welche nicht nur die Bedürfnisse der Unternehmen befriedigen soll, sondern auch auf soziale und kommunale Anforderungen gerichtet ist (vgl. Leong, 2008).

Probleme Aufgrund des Wandels der malaysischen Regierungspolitik seit Mitte der 1980er-Jahre, der in produzierenden Industrien hohe Wachstumsraten bewirkte, ist es Ziel der Regierungspolitik, Malaysia bis 2020 zu einem modernen Industriestaat weiter zu entwickeln (Tan & Gill, 2000; Wan Seman, 2008). Damit einher geht eine dramatische Verschiebung der Beschäftigungsstruktur von der Landwirtschaft zu Industrie und Dienstleistungen, woraus sich zentrale Probleme für die Berufsbildung ergeben. Es zeigte sich, dass das bisherige berufliche Bildungswesen nicht den Anforderungen der wachsenden Industrie entsprach und darüber hinaus nicht ausreichend qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung stellte (Tan & Gill, 2000). Ein weiteres Problem ist die hohe Jugendarbeitslosigkeit (8,3%) der unter 25-jährigen, die durch berufliche Bildungsmaßnahmen verhindert werden soll. Innerhalb der Berufsbildung besteht ein strukturelles Problem aufgrund der Divergenz zwischen dem verankerten Schulberufssystem und dem marktförmigen

„Skills-Trainings-System“. Neben den dualen Ausbildungsstrukturen in ausgewählten Bildungseinrichtungen besteht eine unübersichtliche Vielfalt an Ausbildungsmöglichkeiten, die auf unterschiedlichen Berufsbildungsprinzipien basieren (vgl. Schmidt, 2004; Loose, 2008).

Policy Transfer Seit 1996 werden Berufliche Sekundarschulen in Technische Sekundarschulen umgewandelt, um das Ansehen der Berufsbildung zu heben. Die Lehrpläne der Technischen Sekundarschulen wurden stark auf die Anforderungen der Arbeitswelt ausgerichtet (vgl. Ahmad, Omar, & Muhamad, 2007; ADB-Asian Development Bank, 2009). Zusätzlich wurden in den allgemeinbildenden Schulen berufsvorbereitende Bestandteile bereits in der Primarstufe II eingeführt und außerdem berufsqualifizierende Kurzlehrgänge für Jugendliche angeboten (vgl. Ministry of Education, 2004). Einzelne Qualifikationsmaßnahmen im Rahmen des „Skills-Training-Weges“ wurden weiter ausgebaut und durch die Verabschiedung eines Gesetzes, welches diese Ausbildungsmaßnahmen regelt, im Jahr 2006 gefestigt (vgl. Schmidt, 2004). Seit 2004 besteht ein modernisiertes Lehrlingswesen, des „National Dual Training System (NDTS)“ mit einer zweijährigen Ausbildung im Unternehmen. Damit versucht Malaysia einen fach- und handlungskompetent ausgebildeten Arbeiter für die moderne Industrie auszubilden und durch das besondere Zertifikat am Arbeitsmarkt zu platzieren. Um eine Konvergenz innerhalb dieser Ausbildungsmaßnahmen und verschiedenen Qualifizierungswege zu schaffen, wurde ein Kerncurriculum – „National Occupational Core Curriculum“ (NOCC) – entwickelt und im Rahmen des Dualen Ausbildungselementes (NDTS) vorangetrieben (vgl. Othman, 2005). Um eine weitergehende Durchlässigkeit und Mobilität innerhalb

des gesamten Bildungssystems zu ermöglichen und die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, hat Malaysia im Jahr 2003 ein „Malaysian Qualification Framework“ (MQF) implementiert und 2007 die Vielfalt an Abschlüssen vereinheitlicht (vgl. Malaysian Qualification Agency, 2007).

Seit 1992 arbeitet die Bundesrepublik auf Basis eines Regierungsabkommens mit Malaysia zur Verbesserung der Berufsbildung zusammen. Die deutsche Regierung hat 1993 eine Technikerschule, das German-Malaysian-Institute, gegründet und aufgebaut. Diese Einrichtung ist in der malaysischen Bildungsstruktur jedoch dem post-sekundären Bildungssegment zuzuordnen (vgl. Kopp, 2001). Die Empfehlungen der deutschen Experten bezogen sich weiterhin auf die Einrichtung einer zentralen Organisation für die Steuerung der Berufsbildung, die Vergabe von deutschen Facharbeiterabschlüssen, und der Erlassung eines Berufsbildungs-gesetzes. Die Zusammenarbeit mit den deutschen Experten wurde nach Ablauf der Verträge im Jahr 2005 von Malaysia nicht weiter fortgesetzt.

4. VET Policy Transfer in Korea

Bildungsstrukturen Es besteht kein komplexes in sich geschlossenes Berufsbildungssystem, sondern stattdessen zumeineneine zentrale staatliche Lenkung von Bildungsmaßnahmen und zum anderen ist ein zunehmender Privatisierungstrend zu verorten. Das Ausbildungssystem Koreas beruht

auf einer 6-3-3-4 Struktur: 6 Jahre Grundschule, drei Jahre Mittelschule, drei Jahre Oberstufe, vier Jahre Hochschule (vgl. Ministry of Education & Human Resources Development, 2006). Das Berufsbildungssystem besteht aus der allgemeinen Berufsbildung in der Schule bis Klasse 11, die eher berufsvorbereitend ist, berufsorientierenden High Schools, 2–3-jährigen Junior Colleges und Technischen/ Berufsorientierenden Hochschulen (Lee & Jung, 2005). Zu den berufsbildenden Oberschulen in der Sekundarstufe II gehören unter anderem die Technische Oberschule, kaufmännische Oberschulen sowie Landwirtschaftliche, Fischerei- und Marineoberschulen. Außerdem gibt es die non-formale Bildung als „Public Vocational Education“, Unternehmensinterne Aus- und Weiterbildung und die Ausbildung bei registrierten privaten Bildungsanbietern. In den letzten 15 Jahren haben sich zunehmend mehr junge Erwachsene für ein Studium nach der Berufsausbildung entschieden; im April 2005 waren es 67,6% (Ministry of Education & Human Resources Development, 2006). Die Bildungsausgaben fließen in erster Linie für den Erwerb von einfachen Teilqualifikationen (Modulen) durch Training On-the-Job oder sogenannte „Trial and Error“ Kurzausbildungen auf der Basis des „Competence Based Training Ansatzes (CBT)“. Gleichzeitig ist Korea ständig darum bemüht Best Practices anderer Länder, insbesondere Japans und der USA und nur zu einem kleinen Teil aus Deutschland, zu implementieren.

Probleme Zahlreiche Hindernisse erschweren einen erneuten Ausbau von Berufsbildungsstrukturen. Dazu gehören Probleme wie das negative Image von Berufsausbildung, ein klar definiertes Rollenverständnis der beruflichen High Schools, die Unzufriedenheit der Industrie mit der Qualität der Ausbildung bei den Absolventen, die geringe Verbindung

zwischen dem beruflichen Curriculum und dem Qualifizierungssystem und das Fehlen funktionierender Schulkooperationen mit der Industrie. Berufsbildung wird heute zunehmend als ein Zwischenschritt in der Ausbildungsbiografie gesehen, aber nicht als ausreichende Qualifizierung für den Arbeitsmarkt.

Policy Transfer Zur Entwicklung von Berufsbildungsstrukturen verfolgte Korea verschiedene Strategien. In den 1960er- und 1970er-Jahren, zu Zeiten des rapiden wirtschaftlichen Wachstums, wurde der Hochschulzugang zugunsten der beruflichen Ausbildung beschränkt, um insbesondere für die Chemie- und Schwerindustrie, aber auch Hochtechnologien, zahlreiche gut ausgebildete Fachkräfte bereit zu stellen. Vor allem in den technischen und naturwissenschaftlichen Fächern und Fachrichtungen wurde die Ausbildung auf allen Stufen intensiviert. Die Regierung führte das 2+1 System ein: zwei Jahre Schulausbildung und ein Jahr Ausbildung in einem Unternehmen. Mit der zunehmenden technologischen Entwicklung benötigte der Markt sogenannte Knowledge Worker, was in den 1980er-Jahren zu einem Ausbau der Hochschulen führte. Um den Zustrom auf die Hochschulen zu begrenzen, wurden sogenannte technische Hochschulen etabliert. Gleichzeitig fand der Versuch statt duale Berufsbildungsstrukturen zu implementieren – ein Versuch, der nicht nachhaltig erfolgreich war. Nach jahrzehntelanger Zusammenarbeit mit Deutschland endete diese mit dem letzten Nachbetreuungsprojekt im Jahre 2002. Die Facharbeiterausbildung nach deutschem Vorbild hat sich in Korea nicht durchgesetzt. Stattdessen wird neben den zahlreichen Bildungsangeboten an Einrichtungen der höheren Bildung das „Structured On-the-Job Training (SOJT)“, ein Ansatz aus den

USA und Japan, präferiert. Die koreanischen Großunternehmen „Chaebol“ bieten außerdem umfangreiche Aus- und Weiterbildungsprogramme für die eigenen Mitarbeiter an. Die Gewerkschaften spielen dabei eine untergeordnete Rolle. 2005 wurde ein neuer Reform Plan zur Gestaltung der Berufsbildung lanciert. Zurzeit entwickelt Korea mit Unterstützung der ILO^[2] ein System nationaler Skill Standards und arbeitet an der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens.

5. Vergleichende Analyse und Schlussfolgerungen

Generell hat die Förderung der Berufsbildungszusammenarbeit sowohl auf der bilateralen Ebene als auch auf internationaler Ebene in der vergangenen Dekade deutlich nachgelassen. Trotzdem besteht nach wie vor ein VET Policy Transfer, der jedoch nicht auf ein einzelnes Berufsbildungssystem ausgerichtet ist, sondern nach erfolgreichen Modellen sucht, die häufig zunächst versuchsweise implementiert werden, so dass vor allem in Malaysia und Korea ein Patchwork verschiedener Bildungsangebote entstanden ist. Problematisch an dieser Entwicklung ist die geringe Transparenz vieler Berufsabschlüsse und die wenig entwickelte Qualitätssicherung. Traditionelle duale Strukturen ließen sich selten erfolgreich implementieren. Zu unterschiedlich waren die wirtschaftlichen, rechtlichen und kulturellen Rahmenbedingungen in den beteiligten Ländern. Erschwerend kommt hinzu, dass Berufsbildung kulturell bedingt einen sehr niedrigen Status einnimmt und deshalb,

2 International Labour Organization

insbesondere nach der industriellen Neuausrichtung Malaysias und Koreas auf moderne Technologien, nicht mehr adäquat angepasst, sondern das Ausbildungsangebot stattdessen sukzessive reduziert wurde.

Während die Zusammenarbeit Deutschlands mit Korea beendet wurde, beschränkt sich die Kooperation in Malaysia auf das German-Malaysian Institute. Die Zusammenarbeit mit Ägypten besteht weiterhin, was möglicherweise vor allem am intensiven deutschen Einfluss auf die Entwicklungen im Land lag. Hier wurde und wird versucht Kernelemente des dualen Systems im Rahmen eines prozessorientierten Dialoges zu transferieren. Außerdem wurde von deutscher Seite der sehr hohe Betrag von 15 Millionen Euro in die Zusammenarbeit investiert. Als Folge des Transfers kann der erfolgreiche Wandel vom Fachschulansatz zum Systemansatz gewertet werden, da hiermit eine landesweite Konsistenz in der beruflichen Bildung angestrebt wird.

Entsprechend der Typologie von Dolowitz & Marsh, 1996, Dolowitz & Marsh, 2000 sowie Rose, 1991 zeigt sich, dass sich die malaysische Regierung von den Empfehlungen der deutschen Partner in erster Linie hinsichtlich der Gestaltung ihrer Berufsbildung inspirieren ließ, und demzufolge mit dem National Skills Development Act eine Regelung getroffen hat, welche den Skills-Training-Weg neu ordnet. Eine zentrale Behörde für die gesamte Berufsbildung wurde nicht geschaffen, sondern stattdessen als untergeordnete Behörde des Ministry of Human Resources angesiedelt. Von dort wird die duale Ausbildung maßgeblich gesteuert. Eine landesweite Implementierung des dualen Systems wurde in Malaysia nie versucht. Aufgegriffen wurde jedoch der Gedanke der

Facharbeiterausbildung, die seit 2004 mit dem Ansatz des „National Dual Training System (NDTS)“ verfolgt wird, wie auch die inhaltliche Vermittlung und Verankerung der Vorstellung eines handlungskompetenten Facharbeiters, des Knowledge-Workers und die Verbesserung der Aus- und Weiterbildung der technischen Lehrer (vgl. Loose, Spöttl, & Sahir, 2008; Schmidt, 2004; Leong, 2008).

Der VET Policy Transfer von Deutschland nach Korea ist offiziell beendet. Korea verfolge in erster Linie die Strategie der Nachahmung (Dolowitz & Marsh, 1996; Dolowitz & Marsh, 2000; Rose, 1991) und nutzte den deutschen Einfluss, scheiterte aber an nationalen kulturellen Barrieren. Auf der Ebene des wissenschaftlichen Austausches besteht jedoch nach wie vor ein Interesse an den Entwicklungen im deutschen Ausbildungssystem. Der Transfer von Ideen bzw. das Policy Learning kann nicht unmittelbar in abrechenbaren Fakten gemessen werden. Dazu sind Interviews mit Bildungsverantwortlichen in Korea notwendig.

Die kurz umrissene Analyse der Entwicklungen der Berufsbildungszusammenarbeit zwischen Deutschland und den drei Ländern zeigt, dass VET Policy Transfer in der Vergangenheit zum einen stark durch ökonomische Notwendigkeiten bestimmt wurde und die finanzielle Unterstützung des Aufbaus von Berufsbildungsstrukturen im Ausland eine forcierende Rolle hinsichtlich tatsächlich durchgeführter Aktionen spielte, jedoch langfristig nicht den Erhalt der geschaffenen Strukturen gewährleisten konnte. Schlussendlich besteht in allen drei Ländern, aber ganz besonders in den beiden asiatischen Staaten, kulturell ein

Imageproblem der Berufsbildung, welches sich als dominante Barriere bei der Einführung anderer Ausbildungsstrukturen erweist.

Am Beispiel der beiden asiatischen Länder wird deutlich, dass auch die jeweils vorherrschende Arbeitskultur, also die Organisation industrieller Beziehungen und sozialer Regelungsmuster im Verhältnis von Arbeit und Kapital eine wichtige Rolle spielt. Ferner lässt sich der Einfluss ehemaliger Kolonialmächte, bei Korea ist dies Japan, bei Malaysia ist dies England, in der Ausgestaltung der beruflichen Bildung feststellen. Die betrieblichen Rekrutierungsmuster sind von diesem Einfluss vermutlich ebenso betroffen.

3.2.5 Resümee der Beiträge zur theoretischen Fundierung der Berufsbildungszusammenarbeit

Sowohl das eingeführte Konzept eines Prozess-Modells des Policy-Transfers als auch die konkrete Konzeptualisierung des Kontextes, in den die transferierten Maßnahmen eingebettet werden müssen, als Arbeitskultur bzw. arbeitskultureller Hintergrund von Berufsbildung, haben ihre Reichweite zur theoretisch gestützten Analyse der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit angedeutet. Die Weiterentwicklung und tiefergehende Erprobung des vorgestellten Theorieansatzes eröffnet ein Potential, sowohl strukturiert die bisherigen Erfahrungen der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe aufzuarbeiten als auch besser die fremden Kontext zu verstehen, in denen die deutschen Berufsbildungselemente eingebaut werden müssen, um erfolgreich zu sein. Die für eine international ausgerichtete Berufspädagogik aufbereiteten Theoriekonzepte erleichtern auch ein Verständnis der Prozesse in den aufnehmenden Ländern. Voraussetzung ist jedoch die weiterführende Nutzung der Konzepte in Forschungen und bei der Konzipierung von Entwicklungsprojekten. Diese Forschungen können in Form einer strukturierten Aufarbeitung der Erfahrungen aus mehr als 50 Jahre Transfer in der Berufsbildung durchgeführt werden. Sie können aber auch auf Erkenntnisgewinn zum besseren Verständnis fremder Ordnungen der Berufsausbildung angelegt werden. Auf einer Meta-Ebene würden derartig gestaltete Forschungsaktivitäten einen wichtigen Beitrag zur

internationalen Öffnung der Berufspädagogik leisten können, wie sie an einem Fundament für eine Pädagogik des Erwerbs mit bauen werden.

3.3 Beiträge zur Verbesserung von Qualifizierungsprozessen in peripheren Gebieten von Entwicklungs- und Schwellenländer

In der Weiterentwicklung meiner mit Auszeichnung bewerteten Dissertationsschrift *Berufsbildung und Kultur* habe ich in verschiedenen Beiträgen die Anwendung des dort entwickelten theoretischen Ansatzes des Zusammenhangs von Berufsbildung und Kultur vorgelegt. Unter einer Perspektive einer international ausgerichteten Berufspädagogik wurde der Ansatz weiterentwickelt, um Qualifizierungsprojekte auf der Meso- bzw. Mikro-Ebene in Entwicklungsländer zu verbessern. Wobei die Meso-Ebene im wesentlichen Maßnahmen auf der Ebene von Gemeinden meint und die Mikro-Ebene mehr die konkreten didaktischen-methodischen Arrangements einbezieht. Erste Ergebnisse aus einer Felduntersuchung, die von dem Ansatz geleitet wurde, liegen vor.

Es geht um konkrete Qualifizierungsmaßnahmen in peripheren ländlichen und städtischen Regionen in Entwicklungs- und Schwellenländern. Häufig sind dort sehr ungewohnte Bedingungen für Lehr-Lernprozesse bzw. für Qualifizierungsmaßnahmen vorzufinden. Mit Hilfe eines Akteursansatzes, der den sozialen Akteur und die sozialen Felder, in denen er agiert, in das Zentrum stellt, lassen sich Faktoren benennen,

die bei angemessenen Qualifizierungsmaßnahmen unter ungewohnten Bedingungen einzubeziehen sind. Dadurch ist es leichter möglich, derartige Qualifizierungen zu konzipieren. Es liegt mit diesem Konzept ein kulturorientierter heuristischer „Werkzeugkasten“ vor, der für konkrete Qualifizierungsmaßnahmen in Entwicklungs- und Schwellenländern hilfreich eingesetzt werden kann. Er ist sinnvoll einsetzbar sowohl bei der Erfassung der ungewohnten Situation, in der Bildungs- und Qualifizierungsaktivitäten entfaltet werden können, als auch dann bei der Konzipierung von konkreten Maßnahmen. Mit Hilfe der identifizierten Faktoren, die berücksichtigt werden sollten, kann man vor Ort die „richtige Brille“ aufsetzen und den Fragenfokus zielgerichtet ausrichten. Mit den vier Gruppen von Einflussfaktoren und ihren weitergehenden Spezifizierungen – Faktoren der Subjektivität, einschließlich der Lernweisen, Faktoren der Lebenssituation, einschließlich der Lernvoraussetzungen auf der Seite des sozialen Akteurs und auf der anderen Seite das Handlungsfeld, in dem die Qualifizierungsmaßnahmen stattfinden. Dort wirken die beiden Faktorengruppen – Einflüsse des Arbeits- und Gütermarkt sowie die institutionell organisatorische Ordnung der Erwerbsqualifizierung in der jeweiligen Region auf das Handlungsfeld ein. Mit diesem Konzept liegt ein Analyseraster vor, das es erlaubt, an die Bedingungen vor Ort angepasste Qualifizierungsmaßnahmen zu konzipieren. Es ist jedoch in diesem Bereich meiner Forschungs- und Arbeitsaktivitäten dringend erforderlich, die Analyseraster in konkreten Qualifizierungsmaßnahmen weiter zu erproben und auszuwerten. Der genannte Zusammenhang wird als heuristisches Konzept unter anderem zur besseren Konzipierung von Qualifizierungsprojekten in der Entwicklungszusammenarbeit verwendet. Die Anwendung der Heuristik wird mit qualitativ empirischen

Methoden unterstützt. Diese Methoden werden gleichzeitig, im Sinne einer eingeforderten methodologischen Offenheit, zur Plausibilisierung der theoriebasierten Heuristik genutzt. Im Ergebnis werden Vorschläge für eine Qualifizierungsmaßnahme gemacht.

Die empirische Erprobung erfolgte an einem kleinen Forschungs- und Entwicklungsprojekt in ländlichen Gebieten in Kuba, welches aufgrund geringer Ressourcenausstattung von deutscher Seite unter erschwerten Bedingungen agierte. Die beiden Artikel *Culture as a toolkit to investigate educational processes in development projects* und *A dynamic concept of Culture as a tool to improve decentralised qualification processes in rural areas* betonen noch die konzeptionellen Anteile. Der Artikel *Integrale fachliche Bildung*, der als Arbeits- und Diskussionspapier vorliegt und aus Gründen der Konsistenz hier mit aufgenommen ist, verknüpft die Erprobung mit einer kritischen Reflexion und einer Empfehlung zu einer angemesseneren Ausrichtung von Qualifizierungsmaßnahmen in der EZ. In diesem Beitrag werden die vorläufigen Empfehlungen der Untersuchungen vor Ort zur kontextangemessenen Konzipierung dieses Entwicklungsprojektes vorgestellt.

3.3.1 Culture as a toolkit to investigate educational processes in development projects

Erstveröffentlichung: 2010, in: Labar, K.; Petrick, M.; Buchenrieder, G. (Hrsg.), Challenges of Education and Innovation. Proceedings der 4th Green Week Scientific Conference. 13–14 Januar 2010, Berlin, Germany, S. 59–67.

1. Introduction

How culture is understood in development policy is often shaped by the dichotomous relationship between tradition and modernity. Here culture is frequently identified with tradition. Therefore, the concept of culture is often seen as a constraint or limitation on the success of global development projects.

In discourses on development policy regarding the importance of culture and progress that emerged in the early 80s, it became clear that cultural dispositions would be abused as a means to realise the modernisation projects and the progress following the modernisation theories (vgl. Colletta, 1980; Gilman, 2003).

Similarly, in the field of international politics, culture is seen as static and part of the strict basis of political organisation of the homogenised social order. Popularised as a ‘clash of civilization,’ this static understanding of

culture has been used as a means to serve political interests (vgl. Abu-Lughod, 1991).

Both understandings of culture are essentialist, an expression of the anthropologic substance to organise the view of world. This hegemonic view of a concept of culture that is static leaves us with fewer possibilities to understand learning and knowledge transfer processes. To improve the understanding of knowledge transfer and learning in different societal and cultural contexts, we need a different view lead by a reflective observation of cultural things. We need a dynamic concept of culture, which provides a deeper understanding of the different forms and means of knowledge acquisition and knowledge internalisation. These learning processes are clearly influenced by a large set of different factors. With a dynamic concept of culture we can classify the multitude of influencing factors of learning processes in different social and cultural contexts and arrive at a better understanding. This new comprehension will and can facilitate and improve qualification measures and learning processes in a more appropriate design.

Through an analysis of a number of studies on Germany's development policy from the early 1980s to the mid 1990s, the author will draw attention to the different factors that influence development projects. With a focus on the specific role of Germany's development cooperation in the area of vocational education and training (VET), his study analyses the factors influencing development processes in the VET-field. To gain the above-mentioned results, it was first necessary to formulate a theoretical

approach of culture as a dynamic concept that can be used as toolkit to investigate empirically the factors of influence of qualification projects. This theoretical approach was grounded empirically in the reality evident in the second analysis of a number of studies of German development policy (vgl. Wolf, 2009b).

2. Culture: A Dynamic Concept

To use the concept of culture in the context of education, it is helpful to place the social subjects at the centre of the analysis, yet this should be done without assigning the subject too much autonomy. The subject and the social world are interdependent and mutually influence each other (vgl. Elias, 1976). Culture is a result of this interdependent social process. Humans – social subjects – interpret the social influences around them; thus, they construct new or altered symbolic worlds and structures of order (vgl. Geertz, 2003b) and with these new symbolic forms interact again with the social world. This interaction between social actors and the social world takes place in highly contested social fields, in which the constructed cultural system of meaning and the symbolic world show their effectiveness on different levels as demonstrated in the graph below.

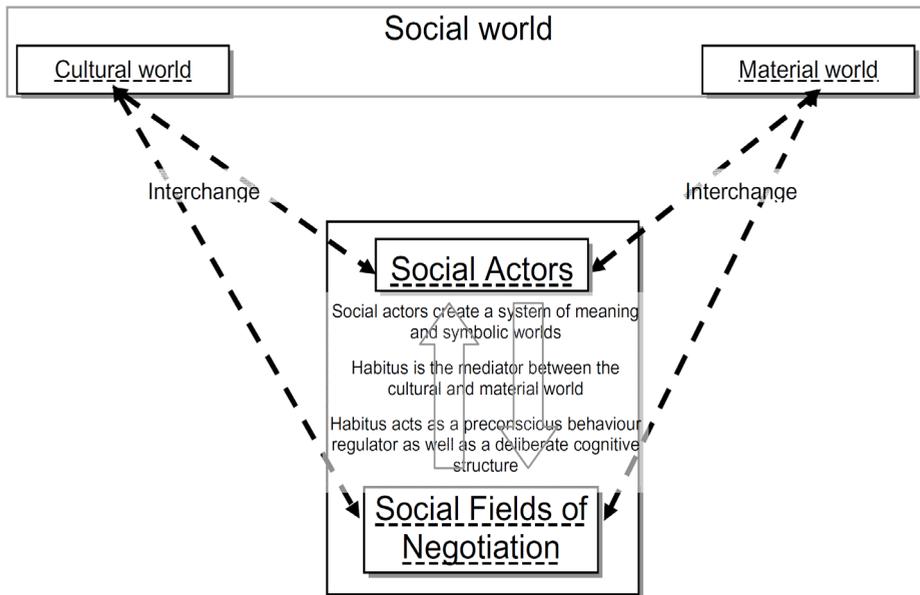


Fig. 1: A Dynamic concept of Culture (Source: Stefan Wolf, 2010)

Following Bourdieu (e.g., Bourdieu, 2000), the social world can be analytically divided into a world of goods and groups; in other words, the material world and the cultural world. Social actors are subject to the influences acted upon them by both of these “worlds.” In order to secure the subject’s place in a social field, as well as to improve the subject’s circumstances, the subject reinterprets the external influences acted upon him/her from both of these “worlds.” Culture here is understood as a dynamic outcome of a social process of interaction that is internalized as pre-conscious regulator of behaviour as well as a deliberate cognitive structure. From this level of interpretation on the part of the social actor arise new, different and possibly unfamiliar and unknown cultural elements that can be called alter-cultural factors of influence. Similarly, the cultural and material influences interplay with the subject’s social field of negotiation - the contested social fields (Wolf, 2009b). This model is still complex and

does not lend itself to any easy further reduction. However, this model makes it possible to classify the multiplicity of influence factors in the social world that have been identified through the analysis of a number of studies in the realm of development policy and vocational education and training cooperation. Employed as a heuristic tool, this cursory overview of culture as a dynamic concept made an analysis of this multitude of factors possible.

Firstly, this cultural perspective is useful in understanding the dynamics of cultural disposition of social actors and rejects the essentialist approach to culture. Secondly, this cultural perspective is useful in empirically examining the factors that influence qualification measurement and learning processes.

3. Factors of influence of qualification projects

In order to make use of the above-mentioned dynamic concept of culture as a heuristic toolkit to investigate qualification projects, we need to clarify its general concept.

First, the assumed general social actor now stands for the primary recipients of educational measures. The social field of negotiation now refers to the social and workspace of the recipients. We can identify a large number of factors, but now – as a heuristic purpose – they can be categorised in two different ways. The first category denotes the influence on either the

primary recipients or on the social and workspace. The second category is the origin either in the cultural part of the social world or in the material part of the social world. To create a qualification project design for rural areas, it is useful then to consider the oft- different cultural dispositions of rural peoples (Hann, 2000; Blum, 1998; Adomßent, 2000) in transition countries and elsewhere. More importantly, it is crucial not to fall into a trap of assuming predominant understandings of western knowledge as universal general knowledge. To design an appropriate qualification measure, it is important to investigate the circumstances and contexts of the specific areas in a pre-study and to accurately research the influences to these measures.

3.1 Factors of influences impact on the primary recipients

In reference to the cultural world, these factors are factors of subjectivity that are linked to the qualification measures to be researched, e. g., the decision-making systems, belief systems, traditional world views or the disposition to innovation and others of the target groups. The learning modes that have a strong and direct influence on qualification measures can be divided into the learning styles and the learning aptitudes of the primary recipients. Learning styles convey internal dispositions as an outward expression of the social subject's mental, physical and societal conditions. This could include e. g., such phenomena as low self-esteem, uncommon social behaviour, a lack of or little motivation and a lack of autonomy and self-responsibility (Wolf, 2009a). Learning aptitudes,

that is, externally perceived aptitudes, skills and knowledge refer to the community knowledge concerning the rural agricultural conditions or the different meaning of nature (AdomBent, 2000). The factors of the material world are factors of influences from life situations e.g., the meaning of material goods, the behaviour of upward social mobility, the economic sentiment (Bliss, 1999) or the social activity and others.

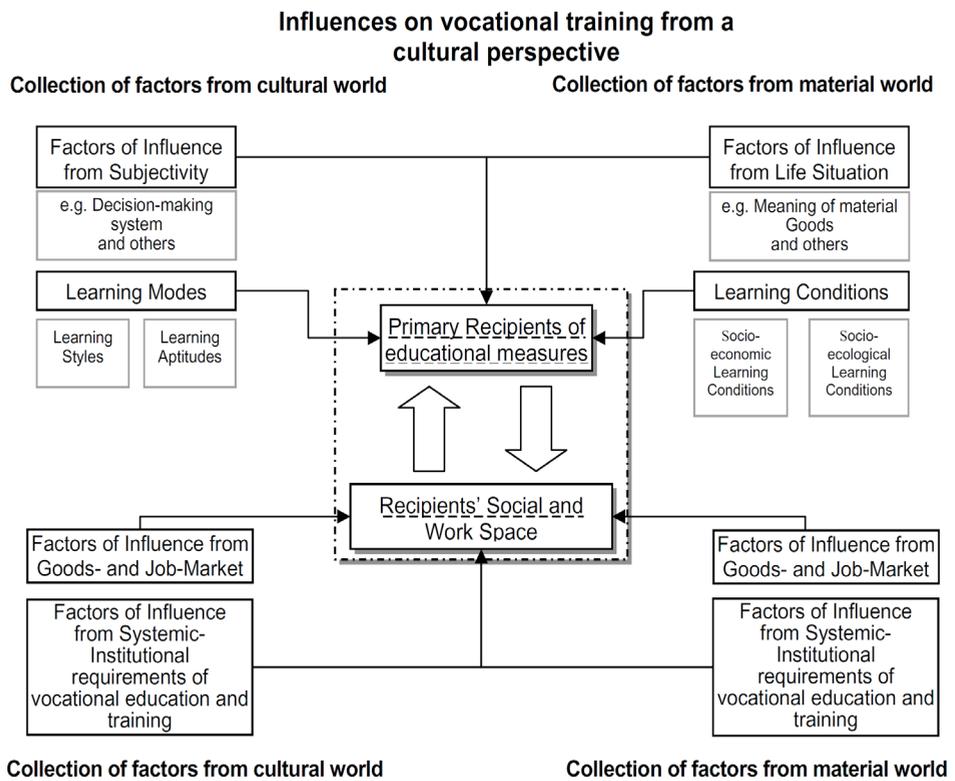


Fig. 2: Cultural Factors of Influence on Vocational Training (Source: Stefan Wolf, 2010)

Learning conditions here are grouped into socio-economic and socio-ecological learning conditions. Family income is considered a *socio-economic factor* that directly influences access to knowledge and

information. Similarly, the need to contribute to the family income can also hinder a student's school attendance or the possibility to pursue further training. Financial stress, and the inability to cope with it, also invariably has a negative impact e. g., the lack of sufficient credit to finance the next sowing. Family situation and living environment are also included under *socio-ecological learning condition*, which impact the learning process. One could also include the difficulty in negotiating encounters with government offices and authorities such as the police or justice system. Health, nutrition and hygiene issues can be counted here as well. Also the technical equipment that is available in the rural environment to train and deepen new knowledge is counted in this cluster of factors (Wolf, 2009b). With this short sketch of factors of influence that direct the primary recipient, I will move on to a discussion of a specific example. A precise analysis of these factors is only possible if a specific rural area and its target groups of the qualification measures are known. Only then can the inventory based on qualitative research begin.

3.2 Factors of influence impact on the social and workspace of the primary recipients

Now I will shift to a discussion of the factors that are directly related to the social and workspace of the primary recipients. I will discuss two main categories: the first, factors of influence from the job market and the market for goods and second, factors of systemic-institutional requirements of qualification measures. The meaning of time and the ethics of work, the

gendered division of labour, the modes of mobility and others are included as factors relating to the job and goods market and the social group's cultural world. Factors from the systemic-institutional requirements to mention here are traditional leading structures, networks of loyalties and supplements. The economic exchange relations, similar to the technical capabilities of the target groups, are located in the material world as factors related to the job and goods market. The transportation capabilities, the infrastructure, the laws and rules of vocational and further training, the structure in the field of training companies are examples of factors from the systemic-institutional requirements but are also located in the material world.

3.3 First experiences with the toolkit in field research

In the field of development cooperation, the main purpose of the dynamic concept of culture is its application as a planning support for qualification projects. Technical innovation projects in developing countries are often planned only as far as technical transfer projects without considering the societal and the cultural circumstances in the receiving country. This disregard to the cultural context in which the technical innovation is applied often results in a failure in the overall application of the technical innovation. One key issue in avoiding such an error is to consider an integrated qualification of those people who are meant to benefit (Wolf, 2007). For example, to improve the implementation of decentralised renewable energy supplies in rural areas in the Cuban province of Sancti

Spiritus, a multidisciplinary research team applied the toolkit for a short pre-study for further project planning. Due to the short amount of time allotted for this pre-study, the team focused only on one set of factors that were based mainly on observations. The factors from the material world that influence the recipients' social and workspace (see figure 2) are the infrastructure, the existence of material goods in the households, the houses and the goods for productive activities. The investigation of these other factors requires more time, for example to use a questionnaire in order to interview rural people in the area. Similarly, one should also interview key persons in the community and the responsible persons from the local energy sector or from the state administration. The team was only able to conduct short interviews with inhabitants of the community in their own houses. The provisional questionnaire was developed on the basis of the theoretical grounded dynamic concept of culture and referred to factors of life situations and for factors from the cultural world that influence the recipient's social and work space (see figure 2). To investigate the factors that are more important to the world of the social actors, as mentioned here, we need a different design for the research field. To develop this design on the basis of the dynamic concept of culture is one of the aims of the multidisciplinary research team. This comes with the expectation of improving integrated qualification measures in the implementation of decentralised renewable energy supplies.

4. Discussion of the results

This cursory overview of the results of a study of analyzing development policy literature (Wolf, 2009b) shows that it is possible to classify the cluster of factors that influence educational processes. But this new the approach to the concept of culture as it stands, cannot provide the complete answer as to how an appropriate qualification project for rural areas in developing countries can be designed. Rather, it leads us to an understanding of the complex phenomena of cultural dispositions and to an understanding of the interdependence between influences from the cultural world and material world. To shape our own world through a re-interpretation of the cluttered influences from the social world make it difficult to operationalise culture for empirical research and to use it as heuristic toolkit to shape educational processes.

However, as I demonstrate, it is possible to identify and to classify factors that influence educational processes. But the partial collection of factors I have mentioned here in this paper reveals that with this dynamic concept of culture, we have a tool to research factors of influence that impact educational projects in particular cultural contexts. But we do not yet have an answer on how we can apply this concrete teaching and training in rural areas. Therefore, we need to expand our research to investigate the links between the cultural factors of influence and the training measurements. With the new understanding gained through the application of the dynamic concept of culture, we are now able to improve our training and teaching in a reflective manner and to improve step by step our didactics and teaching methods. Yet we also require a type of research behaviour for the social

scientist working in this field that falls under the paradigm of interpretative research (Schröer, 1994; Schnettler & Strübing, 2004; Giddens, 1984) to identify and to classify the existing factors in the given areas. A combination of methods to research and to accurately identify the needed factors is recommended as well as a cross-disciplinary approach. There is a need for further empirical research to establish the theoretical approach developed thus far and to expand the potential of this dynamic concept of culture (Wolf, 2009b).

The approach is relatively new in the field of educational sciences and also in the field of VET-cooperation, but it would be fruitful to consider working in a cross-disciplinary way with those in the agricultural sciences. The approach to culture discussed in this paper would help improve projects in the agricultural sciences that deal with areas of progress.

If the approach discussed here proves to be useful for research and development projects in the agricultural sciences, it should be proved by an empirical investigation in the field, e. g., in development projects that aim to introduce decentralised renewable energies to rural areas in Cuba with an undeveloped infrastructure, such as Sancti Spiritus province.

5. Conclusion

The dynamic concept of culture used to investigate education and training in qualification projects introduced here has potential to shed light on

educational processes from a cultural perspective. We are able to identify order and understand the large scale of tangled factors that influence educational processes in development projects. As I have mentioned above, some examples of factors of influence from different categories are given. Further research is necessary in order to elucidate what the additional factors of influence from the cultural and material world would look like and which of these factors would play a role in the educational process. A first clue is the insight gained from the results drawn from studies on development policies (Wolf, 2009b). The related factors should help explain from the concrete field of intervention where the educational processes are located. Scientific research following the paradigm of interpretative sociology is used to deploy various methods of qualitative research. However, it still has to be proven if these results are suitable for educational processes. And how – as a new research stream – we can improve our didactics and teaching methods regarding the results gained from the research of educational processes with the dynamic concept of culture as a heuristic toolkit. Additionally, it is important to explain the ways in which trainings can have a positive impact on the factors of influence that students bring with them, and to identify the position the trainings might be in to change the habitual disposition for students' educational success.

Yet another, more theoretical conclusion is needed. Until now, there is no concept of culture that serves as an appropriate tool to illuminate teaching and learning processes from a cultural perspective in schools or in trainings. It does not help that the concept of culture is a controversial one in the German field of education research. Moreover, when the concept is applied, it often serves to essentialize the behaviour and views of pupils.

(Yıldız, 2008; Abu-Lughod, 1991; Stanat, 2009). In Germany, educational studies that employ culture as a category of analysis almost always end up focusing on the experiences of migrant children, even though the deficiencies briefly outlined in this paper are found across the German social spectrum. The cultural model outlined in this paper should be further developed and empirically examined in order to help expand the research focus in the field of education.

As the first but still provisional results from the field studies showed, the concept of culture employed as an analytic toolkit will fit. We need now to try and to develop the toolkit in field research, not only in the Cuban project of decentralised renewable energy supplies in rural areas, but also in other integrated qualification projects to improve the social and economic situation of rural peoples.

Der vorstehende Artikel expliziert den Zusammenhang von Berufsbildung und Kultur für die Konzipierung einer Qualifizierungsmaßnahme und konzentriert sich dabei stärker auf die Ausformulierung der konzeptionellen Grundlagen. Der nun folgende Beitrag wurde auf der internationalen Wissenschaftskonferenz Universidad 2010 in Havanna, Kuba vorgetragen und differenziert den im ersten Beitrag konzeptionell ausformulierten Ansatz aus. Die hier gemachte Ausdifferenzierung der verschiedenen Untersuchungsmerkmale der verschiedenen Einflussfaktoren auf Qualifizierungsprojekte wird dann bei einer nachfolgend durchgeführten Felduntersuchung genutzt. Die Ergebnisse dieser Felduntersuchung im Forschungs- und Diskussionspapier *Integrale fachliche Bildung*, welches diesen Abschnitt der publikationsbasierten Habilitationsschrift beschließt, ausgeführt.

3.3.2 A dynamic concept of culture as a tool to improve decentralised qualification projects in rural areas

Erstveröffentlichung: 2010, in: Ministerio de Education Superior (Hg.): Conference proceedings Universidad 2010. 7mo congreso Internacional de Educación Superior, PER. 14 Bände. Havanna, Kuba (10), S. 2634–2643. geringfügig korrigiert

1. Introduction

In the field of technical aid to developing countries we can very often recognize a lack of appropriation of technologies. Very often technologies are seen as universally valid, the modes of implementing, using and the functionality of technologies are noticed as a homogenous one. This mode should derive from the general principles of natural sciences and technical rules incorporated in the technologies. But this view is too reduced as we know from the large scales of studies from the social sciences concerning the different levels of the general handling of technologies (e.g. Schivelbusch, 2004; van Laak, 2004; Ullrich, 1993; Dierkes, 1997; Knie, 1991; Ruth, 1995). The state of the art view of technologies is the embedding in societal contexts, the interrelation with the social world of a society or of a community.

For improving technical innovation in developing countries and/or to improve the living circumstances in rural or less infrastructure communities

by implementing technical innovation we have to consider this state of the art. To do so we need a dynamic and flexible concept to include the variety of factors which influence this processes of technical innovations. New technical innovation in different social circumstances needs cultural and/or societal appropriation by the social actors so the new technologies can reach its end to improve the communities living conditions. First step to reach this end is the qualification of community members to handle the technologies, e. g. construct parts of, maintain and repair, second to qualify the communities to use the technical innovation as an aid in improving their life. Both will arrange a societal appropriation of technical innovation in rural and/or in city areas with less infrastructure in developing countries (Wolf, 2007).

2. The hegemonic view of culture in the development policy

The understanding of culture in the development policy is very often determined by the dichotomy of tradition and modernity. Herein culture is understood in a semantic cohesion with tradition. Therefore culture is very often seen as a constraint on the success of development projects. In the discourses of the development policy about the importance of culture and progress – starting in the early 80s – the fact was clearly discussed that cultural dispositions are to abuse as a means to realise the modernisation projects and the progress following the modernisation theories (Colletta, 1980: 9 f.; Gilman, 2003).

Similar developments can be observed in the field of international politics where culture is seen as a static und strictly joined base of political organisation of homogenised social order. Popularised as a clash of civilization this static understanding of culture is used as a mean to serve political interests (Abu-Lughod, 1991). Both the understanding of culture means an essentialism, an expression of the anthropologic substance quasi the natural constant to organise the view of the world(s).

The above mentioned hegemonic view of a static concept of culture gives us less possibilities to understand learning and knowledge transfer processes. To improve the understanding of knowledge transfer and learning in different societal and cultural contexts we need a different view lead by a reflective observation of cultural things (Durkheim). We need a dynamic concept of culture which leads us to an understanding of the different forms and means of knowledge acquisition and knowledge internalisation. These learning processes are clearly influenced by a large scale of different factors. With a dynamic concept of culture we can order the crowd of influencing factors of learning processes in different social and cultural contexts and arrive at a more comprehensive understanding. This understanding will facilitate and improve the qualification measures and learning processes and lead to a more appropriate design.

By analysing a large scale of studies from the development policy of Germany from the early eighties to the mid nineties of the twentieth century the different factors influencing development projects are extracted. With a focus on the specific role of Germany's development cooperation in the area of vocational education and training (VET) the study analyses

the factors influencing development processes in the VET-field. To gain the above mentioned results it was necessary to formulate a theoretical approach of culture as a dynamic concept which can be used as toolkit to empirically investigate the factors that influence qualification projects.

3. Culture: A Dynamic Concept

To use the concept of culture in the context of educational processes, it is helpful to place the social subjects at the centre of the analysis, yet without assigning the subject too much autonomy. The subject and the social world are interdependent and mutually influence each other (Elias, 1976). Culture is a result of this interdependent social process. Humans – social subjects – interpret the social influences around them; thus, they construct new or altered symbolic worlds and structures of order (Geertz, 2003b) and with these new symbolic forms interact again with the social world. This interaction between social actors and the social world takes place in highly contested social fields, in which the constructed cultural system of meaning and the symbolic world show their effectiveness on different levels.

Following Bourdieu (e.g. Bourdieu, 2000), the social world can be analytically divided into a world of goods and groups; in other words, the material world and the cultural world. Social actors are subject to the influences acted upon them by both of these „worlds.“ In order to secure the subject’s place in a social field, as well as to improve the subject’s

circumstances, the subject reinterprets the external influences acted upon him/her from both of these „worlds.“ Culture here is understood as a dynamic outcome of a social process of interaction that is internalized as pre-conscious regulator of behaviour as well as a deliberate cognitive structure. From this level of interpretation on the part of the social actor arise new, different and possibly unfamiliar and unknown cultural elements that can be called alter-cultural factors of influence. Similarly, the cultural and material influences interplay with the subject's social field of negotiation - the contested social fields (Wolf, 2009b). This model is still complex and does not lend itself to any easy further reduction. However, this model makes it possible to classify the multiplicity of influence factors in the social world that have been identified by analysing a lot of concerning studies in the realm of development politics and vocational education and training cooperation. Employed as a heuristic tool, this cursory overview of culture as a dynamic concept made an analysis of this jumble of factors possible.

First this cultural perspective is useful in understanding the dynamics of cultural disposition of social actors neglecting the essentialism of culture. Second, this cultural perspective is useful in examining empirically the factors that influence qualification measurement and learning processes.

4. Culture as a heuristic toolkit to investigate qualification projects

By common work between different colleagues from different universities in the world specifically by interchange between the German and Cuban Universities in the IKN-Network we are able to pre-test the new approach of a dynamic concept of culture as a toolkit to investigate the interrelation between culture and learning and knowledge transfer processes. The Cuban project *Electrification in non-grid rural areas of Sancti Spiritus province* shows the need for an integrated qualification approach to facilitate the appropriation process. First, the implementing areas are very far from the logistic and infrastructure in the province, so we need to qualify the community members for securing the functionality of the implemented technology (Wolf, 2009b). Secondly the need is given by the holistic Cuban approach of implementing technical innovation in rural areas as a mean to improve life situation in communities. Generally the participating universities can improve their cooperation between the different scientific disciplines towards a more cross-disciplinary scientific approach, i.e. to move the interdisciplinary approach which is often characterized by less cooperation in reality of research to a clear and fruitful cooperation between the different scientific disciplines in research practices, to entangle them with each other and with the field of practice (Schophaus, Dienel, & Schön, 2004; Schön, Büttner, & Leeb, 2006). In the case of implementing decentralised renewable energy supply in rural areas it will be mainly the scientific disciplines of engineering, social sciences and educational sciences (Döring, 2007).

To use the above mentioned dynamic concept of culture as a heuristic toolkit to investigate qualification projects we need to clarify the general concept. Before we can start to clarify the above sketched general approach of a dynamic concept of culture we need to take a preparatory step to designate the field of intervention, the social actors and the social field of negotiation. After the clarifying we will get a toolkit to investigate the specific qualification project in Cuban rural areas. The qualification project is linked to the technical innovation of a decentralised energy supply in the community; we can refer to the field of intervention as actions for community development. Next step, the general social actors in the above model change to primary recipients of educational measures and the social field of negotiation changes to social and work space of the recipients. Concerning the energy supply the primary recipients of qualification measures would be the craftsmen and social experts of the community or in the region. The social and work space needs to be investigated in a scientific manner by using tools of qualitative social research or general field research e. g. participant observation, interviews, field survey. Without this clarifying field research we are only able to propose a tentative approach to operationalise the dynamic concept of culture as a heuristic toolkit to investigate the interrelation between qualification projects and the influences from the social world. After the field research we are able to prove the fit of the tools we gain from the dynamic concept of culture and to modify the theoretically grounded concept on the empirically appearing reality if it is necessary.

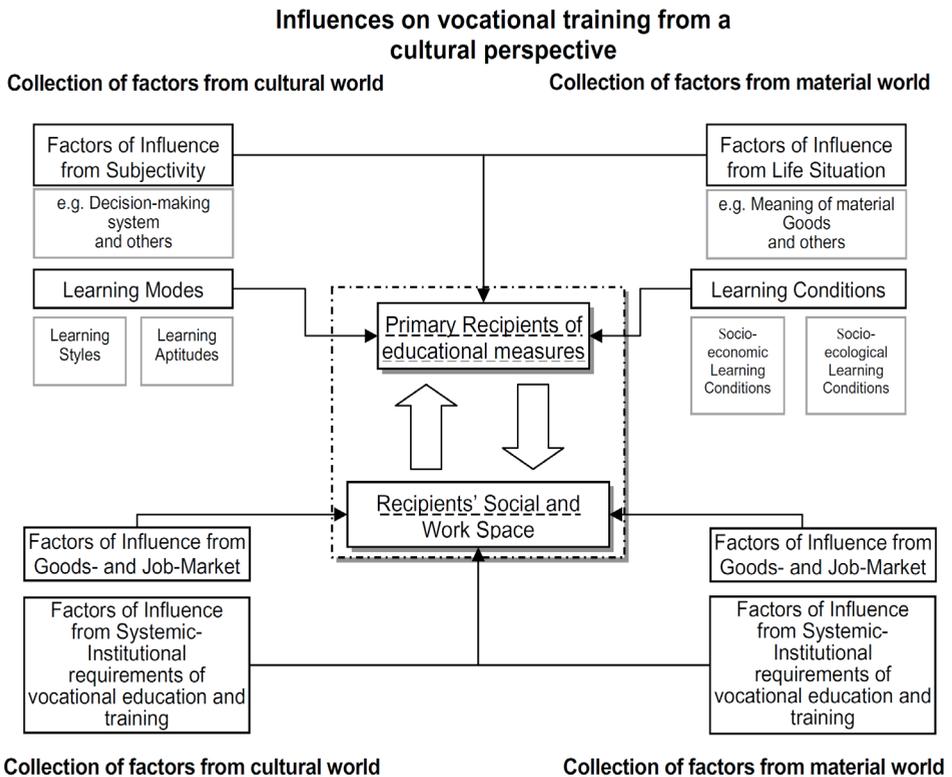


Fig. 1: Cultural Factors of Influence on Vocational Training (Source: Stefan Wolf, 2010)

We can identify a large scale of factors influencing qualification projects from the analyzing studies of the field of development policy (Wolf, 2009b) but now - as a heuristic purpose - we are able to order them in two ways. The first category of order is their influence towards either the primary recipients or to the social and work space. The second category of order is their origin either in the cultural part of the social world or in the material part of the social world. To design a qualification project in rural areas it is useful to consider the often different cultural dispositions of rural people (Hann, 2000; Blum, 1998; Adomßent, 2004) in developing countries and elsewhere. And not to blunder into a trap of predominant

understanding of western knowledge as a universalistic general knowledge. To design an appropriate qualification measure it is needed to investigate the circumstances and contexts of the specific areas in a pre-study and to research precisely the influences to the measures.

4.1 Factors of influence affect the primary recipients

On the side of the cultural world these factors are factors of subjectivity e. g. the decision making systems, belief systems, traditional world views, the setting towards the world i.e. the attitude towards the shaping of the world or the fatalistic one towards life's contingency, the disposition to innovation and others of the target groups linked to the qualification measures need to be researched. The learning modes have a strong and direct influence on qualification measures. They can be divided into the learning styles and the learning aptitudes of the primary recipients. Learning styles convey internal dispositions as an outward expression of the social subject's mental, physical and societal conditions. This could include e.g. such phenomena as low self-esteem, uncommon social behaviour, less motivation and a lack of autonomy and self-responsibility (Wolf, 2009a). Learning aptitudes, that is, externally perceived aptitudes, skills and knowledge e. g. the community knowledge concerning the rural agricultural conditions or the different meaning of nature (Adomßent, 2000).

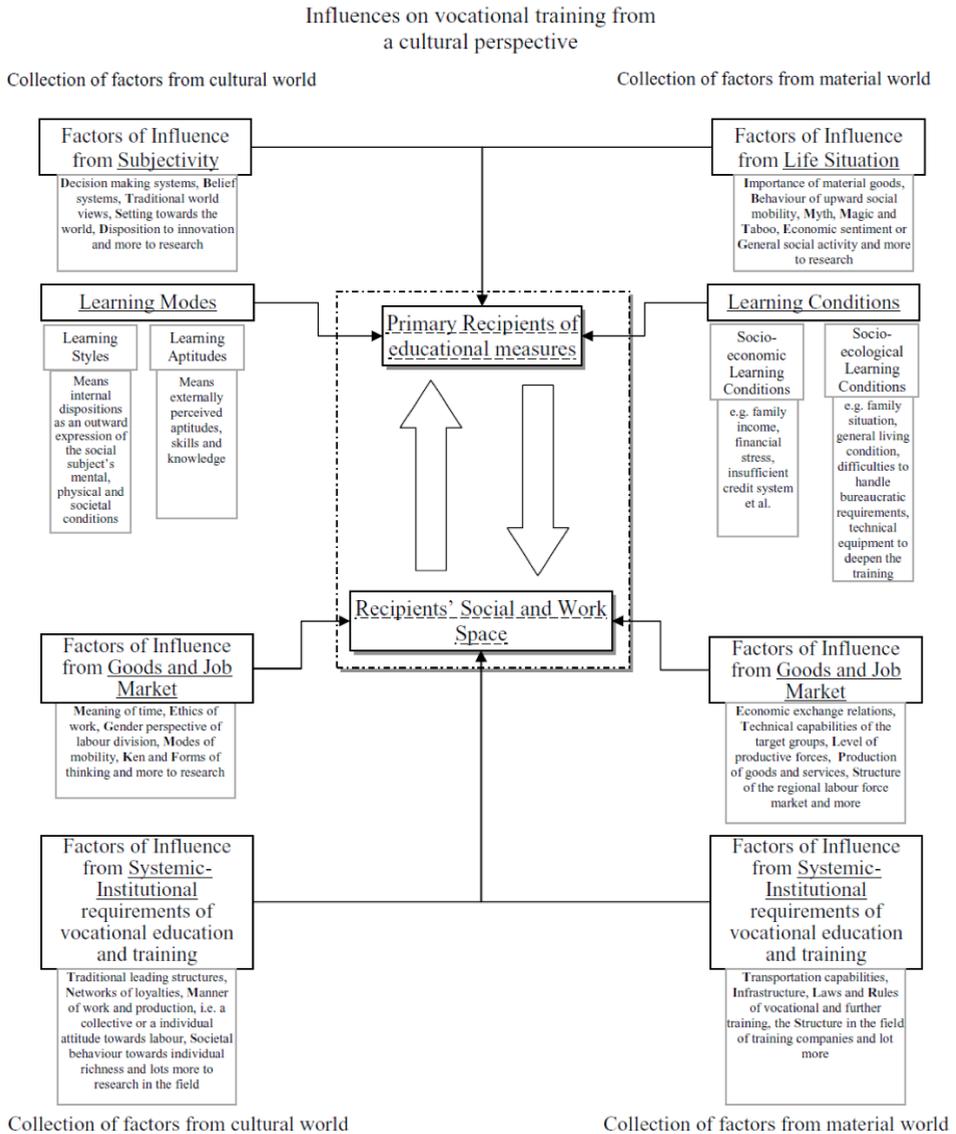


Fig. 2: Detailed Cultural Factors of Influence on Vocational Training (Source: Stefan Wolf)

Factors on the side of the material world are factors of influences from life situations e. g. the importance of material goods, the behaviour of upward social mobility, myth, magic and taboo (Signer, 2004), the economic sentiment (Bliss, 1999) or the social activity and others. The learning

conditions are grouped into socio-economic and socio-ecological learning conditions. Family income is considered a *socio-economic factor* that directly influences access to knowledge and information. Similarly, the need to contribute to the family income also hinders a student's school attendance or to pursue further training. Financial stress, and the inability to cope with it, invariably has a negative impact e. g. the lack of a sufficient credit system to finance the next sowing. Family situation and living environment are included under *socio-ecological learning condition*, which impacts the learning process. One could also include the difficulty in negotiating encounters with government offices and authorities such as the police or justice system. Health, nutrition and hygiene issues can be counted here as well. Also the technical equipments existing in the regular rural environment to train and deepen the new knowledge are counted in this category of factors (Wolf, 2009b). With this short and sketchy accounting of factors of influence directing the primary recipient we will stop. A precise analysis of the factors is only possible if a specific rural area and the target groups of the qualification measures are determined. Then the inventory based on qualitative research can start.

4.2 Factors of influence affect the social and work space of the primary recipients

Now we move to the factors affecting the social and work space of the primary recipients. Two large categories can be distinguished on one

hand^[1] as factors of influence from goods- and job-market and the factors of systemic-institutional requirements of qualification measures. On the other hand we can distinguish them as factors of goods and job market deriving from the cultural world the following are noticed as important in the analysed studies. We note in this category e. g. the meaning of time and the ethics of work, the gender perspective of labour division, the modes of mobility and the ken as similar as the forms of thinking (linear/ teleological thinking or circular thinking) and more to identify in the field research. Factors from the systemic-institutional requirements are to mention as traditional leading structures, networks of loyalties, the manner of work and production, i.e. a collective or an individual attitude towards labour and the societal behaviour towards individual richness. Others need to be researched in the field.

Factors of goods- and job-market derive from the material world are the economic exchange relations, similar to the technical capabilities of the target groups, the level of productive forces and the production of goods and services as similar as the structure of the regional labour force market and more are to locate. The transportation capabilities, the infrastructure, the laws and rules of vocational and further training, the structure in the field of training companies are examples of factors from the systemic-institutional requirements also located in the material world.

1 In diesem Abschnitt wie in dem darauffolgenden wurden Rechtschreibfehler korrigiert und kleine verständnisverbessernde Korrekturen gegenüber dem Originaltext eingefügt.

5. Discussion of the results

The cursory overview of the results of the mentioned study (Wolf, 2009b) shows that it is possible to order the jumble of factors influencing educational processes. But as new the approach of a dynamic concept of culture is, it cannot provide a comprehensive answer about the ways how to design an appropriate qualification project in rural areas. It lends us to an understanding of the complex phenomena of cultural dispositions of human beings and to an understanding of the interdependence between influences from the cultural world and material world. To handle and to shape our own world by re-interpreting the messy influences from the social world as an anthropological condition of human being make it difficult to operationalise culture for empirical research and to use it as heuristic toolkit to shape educational processes.

As I show it is possible to identify and to order factors influencing educational processes. But the partial collection of factors I've mentioned here shows that with the dynamic concept of culture we have a tool to research factors of influence which impact educational projects in uncommon cultural contexts. But we have not yet an answer to how we have to apply the concrete teaching and training in the rural areas. Therefore we need more research to investigate the links between the cultural factors of influence and the training measurements. With the new understanding that we can achieve by using the dynamic concept of culture we are able to improve our training and teaching in a reflective manner and to ameliorate step by step our didactics and teaching methods. But we need also a research attitude leaded by the paradigm of interpretative social sciences

research (Schröer, 1994; Strübing & Schnettler, 2004; Giddens, 1984) to identify and to order the factors existing in the specific areas. A mixture of methods to research and to precisely identify the factors is recommended and a cross-disciplinary project approach is needed, too. We need more empirical research to prove the so far theoretical grounded approach and to enlarge the potential of this dynamic concept of culture (Wolf, 2009b).

6. Conclusion

The dynamic concept of culture to investigate education and training in qualification projects introduced here has potential to shed light on educational processes from a cultural perspective. We are able to identify, to order and to understand the large scale of disordered factors influencing educational processes in development projects. As I mentioned above some examples of factors of influence from the different categories are given. Further research is necessary in order to elucidate what the additional factors of influence from the cultural and material world would look like and which of these factors would play a role in the educational process. A first clue is the insight gained from the results drawn from studies on development policies (Wolf, 2009b). The concerning factors have to be explained from the concrete field of intervention where the educational processes are located. Scientific research following the paradigm of interpretative sociology is to deploy using various methods of qualitative research. However, it still has to be proven if these results are suitable for educational processes. And how – as a new research stream – we can

ameliorate our didactics and teaching methods regarding the gained results from the research of educational processes with the dynamic concept of culture as a heuristic toolkit. Additionally, it is important to explain the ways in which trainings can have a positive impact on the factors of influence that students bring with them, and to identify the position the trainings might be in to change the habitual disposition for students' educational success.

Yet another, more theoretical conclusion is needed. Until now, there is no concept of culture that serves as an appropriate tool to illuminate teaching and learning processes from a cultural perspective in schools or in trainings. It does not help that the concept of culture is a controversial one in the German field of education research. Moreover, when the concept is applied, it often serves to essentialise the behaviour and views of students with a migration background (Yıldız, 2008; Abu-Lughod, 1991; Stanat, 2009). Educational studies that employ culture as a category of analysis end up focusing almost entirely on the experiences of migrant children, even though the deficiencies outlined in this paper are found across the German social spectrum. The cultural model outlined in this paper should be further developed and empirically examined in order to help expand the research focus in the field of education.

Last but not least the here mentioned understanding of improving the implementation and appropriation of innovative technologies in underdeveloped areas of developing countries by a cross-disciplinary approach of investigation and practice will challenge the common sense of ordinary behaviour in the academic field. The approach of culture is

far away from the mainstream understanding and neglects its common understanding, the cross-disciplinary research design will challenge the academic routine too, as it argues that the general interdisciplinary cooperation is to less cooperating in the research reality. The participating universities will learn from each other's experiences in this holistic approach and from the interchanges in the international network IKN. They will also be able to introduce this new concept of investigation in the universities' academic processes.

Der nun folgende Artikel *Integrale fachliche Bildung* liegt als Forschungs- und Diskussionspapier vor. Er wird in der Schriftenreihe des Institutes für Berufliche Bildung und Arbeitslehre publiziert werden. Ihn als Beitrag in der publikationsbasierten Habilitationsschrift aufzunehmen, ist, trotz seines Charakters als Arbeitspapier angemessen, da er eine konsistente, doppelte Perspektive zu den bisher vorgestellten Beiträgen entwickelt. Einmal formuliert er ein Konzept, wie die Entwicklungszusammenarbeit fachliche Bildung im Sinne einer Erwerbsqualifizierung als integratives Querschnittsthema aufgreifen kann, um damit Entwicklungsprojekten zu längerfristigem Erfolg zu verhelfen. Zum anderen stellt er die konkrete Anwendung der vorstehend entfalteten heuristischen Werkzeuge, die aus der Anwendung des theoretischen Konzeptes des Konnexes von Berufsbildung und Kultur entwickelte wurden. Die Werkzeuge wurden im Jahr 2010 bei einem kleinen Forschungs- und Entwicklungsprojekt in ländlichen Gebieten in Kuba erprobt. Das Forschungsvorhaben agierte aufgrund geringer Ressourcenausstattung von deutscher Seite unter erschwerten Bedingungen. Die Ergebnisse sind als Fallstudie zu werten. Sie lassen begrenzt Rückschlüsse auf Bildungsprozesse zu, die bei technologischen Innovationen in ländlichen Gebieten in Entwicklungsländern vorzusehen sind.

3.3.3 Integrale fachliche Bildung – ein ganzheitlicher Ansatz zur Verbesserung der Lebensbedingungen in strukturschwachen ländlichen/städtischen Gebieten in Entwicklungsländern

Arbeitspapier des IKN-Netzwerkes, Sommer 2011; http://www.ikn-network.de/lib/exe/fetch.php/akteure/wolf_s/integrale_fachliche_bildung.pdf

Der Artikel fokussiert auf die staatliche Entwicklungshilfe der Bundesrepublik Deutschland im Aktionsfeld der Berufsbildungszusammenarbeit. Die vielfältigen und häufig erfolgreichen Berufsbildungsaktivitäten von kirchlichen und zivilgesellschaftlichen Gruppen sollen hier außen vor bleiben (vgl. Hasenclever, 2001; Gerhards, 2003). Der Blick auf die staatliche Zusammenarbeit macht ausreichend deutlich, dass es eine Notwendigkeit gibt, das Konzept einer integralen fachlichen Bildung^[1] zu prüfen. Bevor dieses hier formuliert wird, wird ein Blick auf die deutsche Berufsbildungszusammenarbeit geworfen, die Defizite und Potentiale der Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern skizziert. Um das kontextsensible und ganzheitliche Verständnis umzusetzen, das integraler fachlicher Bildung zu Grunde liegt, bedarf es ergänzender Werkzeuge. Diese sollten Erkenntniszugänge unter den Bedingungen

1 Ich verwende hier den Begriff Bildung, obwohl der Begriff Qualifikation meist gleichbedeutend einsetzbar ist. Jedoch beinhaltet das hier entfaltete Konzept einer integralen fachlichen Bildung einen qualifikatorischen Überschuss, der implizit intendiert, jedoch nicht explizit didaktisiert wird. Er ergibt sich durch die Verankerung und Einbettung der angedachten Qualifikationsmaßnahmen in soziale und kommunale Bezüge. Mit der Verwendung des Begriffs Qualifikation wäre diese Überschuss-Ebene verloren gegangen.

sozialwissenschaftlicher Forschung bei technologieorientierten Projekten ermöglichen. Es wird hier derart entwickeltes Analysewerkzeug vorgestellt, welches für eine ad-hoc Felduntersuchung beim dezentralen Einsatz erneuerbarer Energien in strukturschwachen ländlichen Regionen in Kuba eingesetzt wurde. Damit wurde der Rahmen der Einbindung der Technologie in die Gemeindeaktivitäten abgesteckt wie auch der notwendige Qualifizierungsbedarf bei Verwendung der ausgewählten Technologie eingegrenzt. Grundlage dieses Werkzeugs ist ein dynamische Kulturkonzept und dessen Wechselbeziehung mit Berufsbildung (vgl. Wolf, 2009b). Eine Zusammenfassung und ein Fazit schließen den Beitrag ab.

Zum Bedeutungsverlust der Berufsbildungszusammenarbeit

Unbestreitbar war die Berufsbildungszusammenarbeit über mehr als vierzig Jahre der Schwerpunkt der bundesdeutschen Entwicklungshilfe. Mit der Neuausrichtung der bundesdeutschen Entwicklungshilfe an der Schwelle zum 21. Jahrhundert schrumpfte die Berufsbildungszusammenarbeit (BBZ) von ihrer ehemals dominierenden Rolle zu einem Randphänomen der deutschen internationalen Zusammenarbeit (vgl. Wolf, 2009b: 49 ff.; Gold, 2005: 421 f.; Specht, 2005: 50). Die Profilbildung der deutschen Bundesregierung unter Kanzler Schröder in Sachen Entwicklungspolitik ließ die Berufsbildung außen vor und umfasste die Themengebiete der Good Governance zur Friedenssicherung, Konfliktprävention und Demokratisierung und zur Förderung des Wassersektors und der

Privatwirtschaft.^[2] Nur bei der Förderung der Privatwirtschaft tauchte die Berufsbildungszusammenarbeit noch auf. Durch diese Ausrichtung werden viele Chancen vergeben, einen qualitativen Beitrag zur Bekämpfung der weltweiten Armut zu leisten, die sicherlich nicht durch eine alleinige Ausrichtung auf die Privatwirtschaft und wirtschaftliches Wachstum erfolgreich zu bekämpfen sein wird. Aktuell (2011) ist zwar ein ein Aufschwung der Aktivitäten der beruflichen Bildung feststellbar (vgl. Glaser, 2011), jedoch ist eine Rückkehr zu den umfangreichen Aktivitäten früherer Tage nicht absehbar, als es während der 1980er-Jahre mehr als 70 ausgewiesene Berufsbildungsprojekte unter der Federführung der damaligen GTZ gab (vgl. Wolf, 2007). Ein kurzer Blick auf die Internetpräsenz des zuständigen bundesdeutschen „Ministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (BMZ)^[3] verdeutlicht das Auf-und-Ab der Berufsbildungszusammenarbeit. Während sie unter der rot-grünen Regierung wie auch der großen Koalition, von 1998 bis 2009, bei der Wirtschaftsförderung versteckt war, hat jetzt hat die berufliche Bildung wieder eine eigene Rubrik unter den Bildungsthemen. Nach aktuellen Diskussionspapieren scheint sich eine Bedeutungsverschiebung im BMZ zugunsten von beruflicher Bildung abzuzeichnen. Damit verknüpft ist ein eher ganzheitlicher Blick auf die Verzahnung verschiedener Bildungsbereiche (vgl. BMZ, 2011).

Mit dem Beginn der bundesdeutschen Nachkriegsentwicklungshilfe im Jahre 1956 durch den Aufbau einer Facharbeiterschule in Bagdad

2 Laut einem Positionspapier des Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) aus 2004 zur Entwicklungspolitik im Sub-Sahara Afrika, zitiert in: Specht 2005: 50.

3 vgl. http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/index.html, 23.03.2011.

– sie wurde 1958 in Betrieb genommen – wurde das Startsignal gesetzt für eine über mehrere Jahrzehnte andauernde Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern. Ihnen sollte durch den Aufbau von Berufsbildungszentren ausreichend qualifizierte Fachkräfte für den erwarteten take-off der Industrialisierung (vgl. Rostow, 1960) zur Verfügung gestellt werden. Zuerst waren diese Maßnahmen der Berufsbildungszusammenarbeit als Pilotprojekte oder Einzelmaßnahmen konzipiert. Mitte der 1970er-Jahre wurden dann die solitären Maßnahmen durch den so genannten Systemberatungsansatz mehr und mehr abgelöst, bei dem sich die Entwicklungsorganisationen des Bundes bemühten, das deutsche duale Berufsausbildungssystem in Gänze in Entwicklungsländer zu transferieren. Erst mit der nach heftigen Debatten durchgesetzten Neuausrichtung der Berufsbildungszusammenarbeit in den frühen 1990er-Jahren (vgl. BMZ, 1997) wurde der einseitige Fokus auf die Wiederholung des westlichen industriellen Modernisierungsprozesses aufgegeben und die Bedingungen vor Ort, insbesondere von benachteiligten gesellschaftlichen Bereichen stärker in den Blick genommen. So wurden beispielsweise vermehrt Berufsbildungsmaßnahmen für die Beschäftigten im informellen Sektor der Partnerländer durchgeführt (vgl. Stockmann & Krapp, 1994; Karcher, Gerhardt & et al., 1994; Wolf, 2009b). Ende der 1990er-Jahre kam mit dem „Bundesinstitut für Berufsbildung“ (BIBB) noch ein weiterer Akteur in die staatliche deutsche Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern hinzu, der sich schwerpunktmäßig um Systemberatung, Qualifizierung und Marketing deutscher Berufsbildung kümmerte. Neben dem für das BIBB zuständige „Bundesministerium für Bildung und Forschung“ (BMBF) ist noch das „Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie“ (BMWi) an

Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern interessiert, jedoch zeichnen sich diese beiden Ministerien gegenüber dem BMZ durch einen gewandelten Blickwinkel aus. Während das BMZ immer noch als Schwerpunkt die direkte Zusammenarbeit mit Regierungen von Partnerländern pflegt, setzen die beiden anderen Ministerien vermehrt auf die Vermarktung deutscher Berufsbildungsaktivitäten im außer-europäischen Ausland. Zusammenfassend ist für die bundesdeutsche Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern festzustellen, dass es einerseits zu einem Bedeutungsverlust bisheriger Berufsbildungszusammenarbeit gekommen ist, während andererseits dieses Feld sich ausdifferenziert hat und nun vermehrt deutsche Vermarktungsinteressen von Bildungsangeboten als Wirtschaftsexport eine Rolle spielen.

Defizite bisheriger Konzepte

Wie bereits angedeutet, wurde die Berufsbildungszusammenarbeit (BBZ) lange Jahre durch die Perspektive einer nachholenden wirtschaftlichen Entwicklung dominiert. Dieser Orientierung folgten nicht nur die westlichen Entwicklungsexperten, auch die Konzepte und Herangehensweisen der einheimischen Experten in den Partnerländern der Bundesrepublik Deutschland wurden davon bestimmt. Diese einseitige Ausrichtung war unter anderem dafür verantwortlich, dass Ausbildungsprojekte unabhängig von der betrieblichen Anforderungssituation, der regionalen Erreichbarkeit, der gesellschaftlichen und kulturellen Vorgaben durchgeführt wurden. Die Aus-

richtung der Berufsbildungszusammenarbeit auf den modernen Sektor der Industrie, um diesen mit ausreichend „Humankapital“, sprich ausgebildeten Facharbeitern, auszustatten, um eine nachholende Industrialisierung zu unterstützen, war – grob skizziert – die wesentliche Ursache für diese „Betriebsblindheit“ der BBZ (vgl. Wolf, 2009b). Die Entwicklungsmythen hatten eine so starke Kraft und ein derartiges Beharrungsvermögen, dass in der BBZ erst am Ende des letzten Jahrhunderts die Einsicht reifte, sich von dem Industrialisierungsmythos zu verabschieden.^[4] Die wesentliche Orientierung der BBZ sind selbstverständlich immer noch der Arbeitsmarkt und die Beschäftigungsmöglichkeiten der Bevölkerung, die mittlerweile jedoch differenzierter wahrgenommen werden als noch vor zwanzig Jahren. Aspekte der Bildung bzw. der Persönlichkeitsentwicklung, wie sie im bundesdeutschen Selbstverständnis von Berufsbildung tief verankert sind, bilden allerdings nur Randaspekte der Entwicklungskonzepte (vgl. GTZ, 2004).^[5]

Es lässt sich ein Mangel an ganzheitlichen Ansätzen in der BBZ feststellen. Aufgrund der Ressortzuschneidung bzw. der unterschiedlichen Zuständigkeiten innerhalb der Entwicklungsorganisationen^[6] ist der Blick

4 Während der 1980er- und frühen 1990er-Jahre bestimmte eine sehr emotionale Debatte die wissenschaftlichen und praktischen Diskurse um die Ausrichtung der BBZ. Sie polarisierte sich - vereinfacht dargestellt - um die Frage der Facharbeiterausbildung für die nachholende Industrialisierung oder Förderung des informellen Sektors, d.h. der marginalisierten Gruppen in den Entwicklungsländern.

5 Zu der Angebotspalette siehe bei der GTZ unter: <http://www2.gtz.de/dokumente/bib/05-0761a.pdf>; 23.03.2011.

6 So war 2006 innerhalb des BMZ die Berufsbildung im Bereich Bildung, Gesundheit, Bevölkerungspolitik und im Bereich Zusammenarbeit mit der Wirtschaft angesiedelt, bei der wichtigsten deutschen Durchführungsorganisation, der GTZ im Themenbereich Wirtschaft und Beschäftigung. Mittlerweile hat sich die Zuständigkeit wiederum verschoben, beim BMZ sind jetzt die Referate Bildung und Zusammenarbeit mit der Wirtschaft verantwortlich. Bei der GTZ ist die Zuständigkeit dem Kompetenzfeld Berufliche Bildung in der Abteilung Wirtschaft und Beschäftigung zugeordnet.

in einer ganzheitlichen Perspektive auf die Berufsbildungszusammenarbeit getrübt. Es werden oftmals Lösungen bevorzugt, die eher den Bürokratierfordernissen der Geber und den Projektregularien der Durchführungsorganisationen entsprechen als dem Bedarf vor Ort. Am Beispiel der Einbettung von Berufsbildungsprojekten als integraler Bestandteil technischer Unterstützung kann man dies skizzieren. Es hat sich früher wie heute häufig gezeigt, dass die Maßnahmen technologischer Unterstützung aufgrund der oben angedeuteten innerinstitutionellen Logik und organisationsinterner Abgrenzung sehr häufig ohne flankierende berufsbildende bzw. qualifikatorische Prozesse durchgeführt wurden. Dies führt(e) zu dem Umstand, dass ‚die gelieferten Pumpen solange benutzt wurden, wie es keine Störungen gab, jedoch, wenn etwas ausfiel, dann wurde wieder auf das Alte, Bewährte zurückgegriffen.‘ Dieses fiktive Zitat drückt eine weit verbreitete Erfahrung mit technisch ausgerichteter Entwicklungshilfe aus und spiegelt das Scheitern technologisch konzipierter Zusammenarbeitsansätze wider (vgl. Gronemeyer, Dirmoser & Rakelmann, 1991; van Laak, 1999). Technologietransferaktivitäten sollten eng mit notwendigen Qualifizierungs- und Bildungsmaßnahmen wechselseitig verwoben sein; ein Umstand, der bisher in der entwicklungspolitischen Diskussion nicht ausreichend beachtet wurde. Dies setzt einen umfassenderen Blick bei den Verantwortlichen der angestrebten technologisch ausgerichteten Unterstützungsmaßnahmen voraus. Sie sind gefordert, über den Tellerrand der eigenen Abteilung zu blicken und Synergien und Kooperationspotentiale angrenzender und „beteiligter“ Gebiete, worunter meist die Berufsbildung fällt, zu erkunden, zu nutzen und Umsetzungsaktivitäten zu entfalten.

Die Fokussierung der Aktivitäten der bundesdeutschen BBZ auf Systemberatung und -entwicklung stellt gleichfalls eine Schwachstelle dar. Nach den Bekundungen der befassten Durchführungsorganisationen bundesdeutscher BBZ sollte dieser Ansatz zwar auf Interventionen in drei Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene des Berufsbildungswesens in den jeweiligen Ländern) basieren, jedoch beschränkt er sich vor Ort häufig in Aktivitäten auf der Makroebene der Regierungsberatung. Dadurch generierte der Systemberatungsansatz Probleme bei der aktiven Intervention auf kommunaler Ebene (vgl. Specht, 2005: 54). Die Konzentration der bundesdeutschen Berufsbildungsinterventionen auf die Regierungsberatung „hinterlässt eine Lücke auf Institutionen-/Durchführungsebene“ (Specht, 2005: 55). Sofern dieser Mangel auf Durchführungsebene besteht, ist die oben skizzierte Möglichkeit komplementärer Unterstützung durch die Berufsbildung, indem sie beim Einsatz ausgewählter technischer Lösungen zur Verbesserung der Lebensbedingungen in den Gemeinden eingebettet wird, kaum zu bewerkstelligen. Dies meint hingegen keineswegs eine Wiederbelebung des isolierten Einzelprojektansatzes in der Berufsbildungszusammenarbeit, wie er bis Mitte der achtziger Jahre die Maßnahmen in der Berufsbildungszusammenarbeit dominierte, sondern hebt vielmehr auf die Notwendigkeit eines kritischen Blick ab, der auf die Potentiale regionaler Verbesserungen von Lebensbedingungen schaut. Als Nachhall des Einzelprojekt-/Modellschulansatz sind vielerorts in den Partnerländern noch aufgegebene oder marginalisierte „Facharbeiterschulen“ bzw. Ausbildungszentren zu finden. Einige sehen hin und wieder Reaktivierungsbemühungen entgegen, die mit einer ganzheitlichen Perspektive zielgerichtet die lokalen Lebensbedingungen verbessern könnten. Am Beispiel Äthiopien konnten die Möglichkeiten

aufgezeigt werden, wie durch zielgerichtete finanzielle Förderung von Ausbildungsinstitutionen die Bedürfnisse von benachteiligten Zielgruppen flexibel berücksichtigt und merkliche Verbesserungen der lokalen Lebensverhältnisse möglich wurden (vgl. Dörner & Specht, 2005: 449 ff.).

Stärken der deutschen Berufsbildung in der internationalen Zusammenarbeit

Unbestreitbar ist ebenfalls, dass die BBZ als Querschnittsthema sektorübergreifend (vgl. Groß & Zwick, 1981) verortet war und in verschiedensten Bereichen Erfolge vorzeigen kann. Im Bereich der Qualifizierung für existenzsichernde Beschäftigung und zur Verbesserung der Lebensbedingungen benachteiligter Bevölkerungsgruppen in marginalisierten ländlichen oder städtischen Regionen hat die staatliche BBZ der letzten 20 Jahre einiges erreicht (vgl. Boehm, 1997; Overwien, Lohrenscheit & Specht, 1999; DED, 2005; Haan, 2006; Moura Castro, 2011; Perez, Hakim & et al., 2006). Große Einbrüche zeigen sich hingegen, wenn man die Überlebensdauer der geförderten Projekte über das Förderende hinweg betrachtet. Auch die Verbreitungseffekte über das eng gesteckte Fördergebiet hinaus fallen häufig eher marginal aus (vgl. Stockmann, 1993a).

Durch die Einordnung der bundesdeutschen BBZ unter die Förderung der Privatwirtschaft und die instrumentelle Verkürzung der BBZ auf wirtschaftliche Entwicklung, wie es mit dem Sektorkonzept des

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) für die Berufsbildungszusammenarbeit^[7] manifest wird, werden viele Möglichkeiten versperrt, die in der Berufsbildung schlummern, wenn sie integrierend für die Verbesserung der Lebensbedingungen in kommunaler und regionaler Perspektive eingesetzt würde. Dann könnten Potentiale genutzt werden, die in der Kompetenzentwicklung und damit letztlich in der Persönlichkeits-bildung liegen, um beispielsweise „zerschlissene Gemeinschaften“ zu reorganisieren (vgl. Kunz, 1998: 263 ff.; Kunz & Specht, 1999: 197 ff.; Bellen & Stückrath, 2006).^[8]

Als Fortsetzung einer Grundbildung kann berufliche Qualifizierung – in einem kommunalen bzw. regionalen Fokus – einen wichtigen Beitrag leisten, sowohl um Kommunen mit der notwendigen Expertise und den materiellen Möglichkeiten für nachhaltige Entwicklungsprozesse auszustatten, als auch Jugendlichen eine Perspektive jenseits von Armutsmigration in die Megastädte oder in die Industrieländer zu geben (vgl. Overwien, 2005: 42 f). B. Loewen fasst im Vorwort zu dem von ihr und B. Overwien herausgegebenen Sammelband zur Verschränkung von Jugendförderung und Berufsbildung dieses Anforderungsprofil einer nachhaltigen Gemeindeentwicklung gut zusammen: „Eine sinnvolle Verbindung von Gemeinwesenarbeit und Jugendbeschäftigung erfordert, dass

7 vgl. Sektorpapier des BMZ, 2005 zu Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit.

8 vgl. Kunz, 1998: 263 ff. Er hat die Bedeutung von kulturangemessenen Bildungsmaßnahmen für eine „Müllsammler-Community“ in Manila/Philippinen untersucht. Allgemeiner zur Bedeutung von kulturangemessenen Bildungsmaßnahmen bei der Reorganisation von Gemeinschaften siehe: Kunz & Specht, 1999: 197 ff. Ebenfalls für die Philippinen haben dies unter besonderem Blick auf die berufliche Qualifizierung und Beschäftigungsförderung Bellen, Stückrath, 2006 dargestellt.

sich die Fachkräfte der beruflichen Bildung im lokalen Kontext zunehmend als „Community Organizer“ verstehen und die Synergieeffekte zu nutzen wissen.“ (Loewen, 2005: 16)

Die Richtung der Synergieeffekte wird durch die deutsche Erfahrung mit ihrem besonderen System der Beruflichen Bildung aufgezeigt. Das Erlernen, die Ausbildung – im Wortsinne – von Fertigkeiten und Fähigkeiten die materielle Welt zu gestalten, hat immer auch eine „bildende“ Funktion, die über das hinaus geht, was das Trainieren von „skills“ ausmacht. Im deutschen Berufsbildungswesen wird mit der beruflichen Handlungskompetenz diese Persönlichkeitsbildung umschrieben. Diese persönlichkeitsgebundene Handlungskompetenz auch jenseits von fachlicher Begrenzung zu nutzen und berufliche Bildungsmaßnahmen auch dahingehend anzulegen, dass Sozial- und Personalkompetenzen für eine Gemeindeentwicklung herausgebildet und nutzbar werden, macht die Anforderungen an einen „Community Organizer“ aus.

Die Ausrichtung der deutschen Berufsbildung am dualen Prinzip, also die enge Verknüpfung vom Lernen in beruflich/fachlichen Ernstsituationen mit systematisiertem Lernen in formalisierter Form ist eine weitere Stärke der deutschen Berufsbildung im internationalen Kontext. Die besondere Form der Einbeziehung betrieblicher Prozesse und/oder vom Lernen in Unternehmen in didaktische Überlegungen ist ebenfalls mit dem dualen Prinzip eng verbunden und stellt für viele Partnerländer einen entscheidenden Unterschied zu anderen international agierenden fachlichen Qualifikationskonzepten z.B. aus Australien oder den USA dar. Im Kern zeichnet sich die deutsche Berufsbildung eher durch einen

stärker ganzheitlichen Ansatz aus, der mehr an umfassender Kompetenz ausgerichtet ist, die überbetrieblich gebraucht werden kann, als an einem engen Qualifikationskonzept, welches nur dem Verwertungsinteressen der Betriebe verpflichtet ist.

Als besondere Qualitäten bundesdeutscher Berufsbildung in der internationalen Zusammenarbeit werden von W. Georg (2006b) darüber hinaus noch die überbetrieblich verwertbaren und gesellschaftlich anerkannten Qualifikationszertifikate wie z.B. der Facharbeiterbrief genannt. Die enge Kooperation wichtiger sozialer Akteure wie Gewerkschaften und Arbeitsgeberverbände, flankiert durch staatliche Aktivitäten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist ebenfalls ein besonders positiv zu notierendes Merkmal deutscher Berufsausbildung, welches für Entwicklungs- und Schwellenländer Transfermöglichkeiten eröffnet. Das in Deutschland herrschende hohe fachliche und berufspädagogische Niveau der Lehrer- und Ausbilderqualifikation, welches sich mit institutioneller Absicherung wissenschaftlicher Forschung und Information über Berufsausbildung wie auch den Arbeitsmarkt verbindet, zählt Georg ebenfalls zu den international interessanten Besonderheiten bundesdeutscher Berufsausbildung.

Nachdem nun die Phänomene der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands ausreichend betrachtet wurden, wird nun der Blick gewendet und ein integraler Ansatz vorgestellt, welcher die oben skizzierte mangelnde Ganzheitlichkeit und fehlende Kontextsensibilität bisheriger Berufsbildungsaktivitäten in Entwicklungsländern aufgreift.

Die oben erwähnten Stärken der deutschen Berufsbildung, wie sie sich in Verbindung mit lokalen Aktivitäten hervorheben lassen stehen im Mittelpunkt des hier vorgelegten Konzeptvorschlages.

Integrale fachliche Bildung als ganzheitlicher Ansatz einer Berufsbildungszusammenarbeit

Die hier vorgestellten Überlegungen formulieren ein Konzept, welches die vorgenannten Anmerkungen zur deutschen Berufsbildungszusammenarbeit aufgreift, sie neu zusammensetzt und in einen gemeinsamen Rahmen bringt und damit neue Perspektiven eröffnet. In dieses Konzept eingeflossen sind vielfältige Diskussionen mit Kollegen und Kolleginnen aus Entwicklungsländern über die Möglichkeiten technologische Innovationen längerfristig erfolgreich zu machen. Das vorgestellte Konzept muss an der Wirklichkeit erprobt werden, um seine Reichweite und Tragstärke zu ermessen. Erste Ansätze dazu werden weiter unten vorgestellt. Für eine *integrale fachliche Bildung*, wie wir sie hier in Ansätzen skizzieren, soll gelten, dass sie mit lokaler Reichweite versehen, in die Bedingungen der begünstigten Gemeinden eingebettet und sichergestellt ist, dass Techniktransfer mit nachhaltigen Qualifizierungsmaßnahmen bzw. Bildungsmaßnahmen verknüpft werden. Die fachlichen Fertigkeiten zur besseren Gestaltung der materiellen Welt müssen sich im unmittelbaren Lebensraum geltend machen lassen und zur Intensivierung der lokalen Produktivität beitragen (vgl. Obrecht, 2004: 71).

Die Verwobenheit von Techniktransfer und notwendigen Qualifizierungs- und Bildungsmaßnahmen wurde bisher in der entwicklungspolitischen Diskussion nicht ausreichend beachtet.

Einbettung der gewählten technischen Lösungen

Dieser hier vorgestellte Ansatz fokussiert auf den Transfer und den Einsatz identifizierter technischer Lösungen zur Verbesserung der Lebensumstände, die durch entwicklungspolitische Ressourcen ermöglicht werden. Ein wichtiger Aspekt ist die Einbettung der gewählten Lösungen in die sozialen und kulturellen Gegebenheiten vor Ort. Die technischen Lösungen sollten möglichst als angepasste Dorftechnologien mit den späteren Nutzern in einem partizipativen Prozess entwickelt (vgl. Obrecht, 2004: 89 ff.) oder entsprechende Technologien mit ihnen ausgewählt werden. Die Frage nach der Nutzung der Technologie und ihre sozialen Kontexte ebenso wie deren Konfigurationen sind in einem gemeinsamen Prozess zu verdeutlichen und dann zu berücksichtigen. Um gegebenenfalls technische Änderungen festzulegen oder innovative Nutzungskonzepte zu kreieren. Die Einbettung in die Bedingungen der Gemeinden meint auch, dass die fachlichen Bildungsmaßnahmen auf die konkrete Nutzung und soziale Aneignung der eingesetzten innovativen – meist technischen, manchmal jedoch auch organisatorischen oder administrativen – Lösungen zur Verbesserung der Lebensumstände zurückgreifen und die soziale und kulturelle Implementierung unterstützen.

Eine wichtige Voraussetzung für die Sicherung der nachhaltigen Wirkungen ist die Verankerung der fachlichen Bildungsmaßnahmen in institutionalisierter Form auf Gemeindeebene, um sicherzustellen, dass die Maßnahmen dauerhaft und für einen größeren Personenkreis nutzbar werden. Durch diese institutionelle Einbettung erleichtert sich auch die Verbreitung der erfolgreichen Lösungen zur Verbesserungen der örtlichen Lebensumstände in andere Gemeinden der Region (vgl. Fischer, Mühlenberg & Werth, 1981). Falls es regionale oder sogar überregionale Berufsbildungsstrukturen gibt, in die sich die kommunalen Bildungsmaßnahmen einbetten lassen, so ist dies zu prüfen und gegebenenfalls sind die Maßnahmen dort anzusiedeln. Falls es aber diese, Kommunen übergeordneten Strukturen nicht gibt, so sind sie durch entwicklungspolitische Ressourcen unterstützend zu entwickeln; etwa durch die Reaktivierung einer ehemaligen deutschen „Facharbeiterschule“ zu einem regionalen Ausbildungszentrum z. B. für Erneuerbare Energien. Hierbei könnte insbesondere die Finanzielle Zusammenarbeit der KfW einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie bei Maßnahmen zur Förderung Erneuerbarer Energie den fachlichen Qualifizierungsaspekt mit einbringt (vgl. Moll, 1999: 253 f.; Dörner & Specht, 2006: 461 ff.; Specht, Ahnfeld & Reichert, 2008).

Integrale fachliche Bildung als Verbindung dreier Ebenen

Neben der Einbettung sind Aspekte der Integration der ausgewählten technischen Lösungen von hoher Bedeutung für die erfolgreiche und

dauerhafte Verbesserung von Lebensbedingungen. Damit sind die fachliche Ebene, die didaktisch-curriculare und die Integration in den regionalen Arbeits- und Beschäftigungsmarkt angesprochen.

Im ersten Wortsinne umfasst „*integral*“ die Integration der *FACHLICHEN* Ebene. Dies bedeutet, dass die fachlichen Bildungsmaßnahmen die – wie bereits erwähnt – Technologie integrieren, indem sie eine fachliche – und im Sinne der Ganzheitlichkeit berufliche⁹⁾ Handlungsfähigkeit im Umgang mit dieser neuen Technik oder den neuen Verfahrensweisen vermitteln. Das bereits vorhandene Wissen und der Umgang mit der Technik, welches gezielt weiterentwickelt werden kann, ist der fachliche Ausgangspunkt. Ein technologischer Transfer auf Gemeindeebene muss die damit zu verbindende fachliche Bildung berücksichtigen; wohlgemerkt, bei technologischen Großprojekten wie z. B. dem Drei-Schluchten-Staudamm in China spielt dies keine Rolle. Als Lehr-/Lern-Referenz bieten sich hierfür die vorhandenen bzw. sich im Rahmen des Technologieeinsatzes entwickelnden realen Produktions-/Dienstleistungssituationen an. Am Beispiel des lokalen Einsatzes von Solar-Home-System zur Energieversorgung in infrastrukturschwachen ländlichen Regionen, sagen wir beispielsweise im Sudan, wird – bei geschickter Projektkonzipierung – zur Entwicklung des lokalen Gewerbes beigetragen, da die Klein(st)betriebe durch die neue Technologie über Strom verfügen und ihre Produktion ausweiten können. Gleichzeitig steht hochwertige Energie für Kommunikation und Bildung zur Verfügung, welche wiederum genutzt werden kann, die

9 Angelehnt an das deutsche Verständnis des Berufes als Sozialisationsinstanz, Instanz der Persönlichkeitsbildung und mehrdimensionale soziale Tatsache, also eine eher ganzheitliche, die Person und ihre Umwelt erfassende Perspektive. Jedoch in Berücksichtigung der Tatsache der Nicht-Übertragbarkeit des deutschen „Berufsmodells“.

Ausbildung der örtlichen „Elektroinstallateure“ zu modernisieren und die Ausbildungs-, Kommunikations- und Produktionseinrichtungen in der Gemeinde als Lehr-Lernreferenz zu nutzen. Gleichzeitig ist es auch sinnvoll die Auszubildenden zu Promotoren des Einsatzes der neuen Technologie weiter zu qualifizieren, sofern die Neuerung auf Gemeinde- und/oder Regional-Ebene eingebettet einsetzbar ist.^[10]

In einer zweiten Dimension berührt der Bedeutungsgehalt von *integral* die *DIDAKTISCH-CURRICULARE* Ebene. Hier meint es die Entwicklung einer zusammenführenden Klammer, welche die zu vermittelnden Kompetenzen (handwerklich-fachliche, betriebswirtschaftliche und soziale Kompetenzen) miteinander verweben und verhindert, dass sie unverbunden in losgelösten Lehr-/ Lernarrangements vermittelt werden. Als integrierendes Element schlägt Boehm die produktive Arbeit vor (Boehm, 1989: 150, zitiert in Blumenstein, 2000: 53). Produktion oder produktive Arbeit wird in unserem Konzept nicht nur auf die materielle Güterproduktion beschränkt, sondern in einer ganzheitlichen Sichtweise als solche verstanden, „die Güter oder Dienstleistungen [zu] erzeugen, die einen sozialen Wert haben“ (Hoppers, 1995: 15). Dies bedeutet für die fachlichen Inhalte, dass sie nicht nur handwerklich-fachlich zu verstehen sind, sondern ebenso administrativ und organisatorisch, z. B. zur Unterstützung eines kommunalen Zentrums verstanden werden. Damit wird die fachliche Dimension um eine soziale Dimension ergänzt, ohne die eine dauerhafte und erfolgreiche Implementierung technischer Lösungen

10 Dieser Aspekt ist von Bedeutung, da nicht jede Technik bzw. Technologie dies ermöglicht. Eine vollautomatische Getränkeabfüllanlage oder eine großtechnische Anlage Erneuerbarer Energie z. B. sind nur begrenzt geeignet, um im Sinne der skizzierten integralen fachlichen Qualifizierung Gegenstand von Qualifikationsmaßnahmen zu sein.

schwer möglich sein wird. Es bedarf der Unterstützung der Entwicklung angemessener sozialer Organisationsformen durch die flankierenden Berufsbildungsmaßnahmen, um einen sozial verträglichen Einsatz der Technik zu sichern.

Die präzise curriculare Festlegung und die didaktische Umsetzung wird das Ergebnis eines kommunikativen Diskurses zwischen allen beteiligten Akteuren sein. Es ist dabei davon auszugehen, dass die fachlichen Bildungsmaßnahmen in die auf lokaler oder regionaler Ebene existierende produktive Arbeit integriert werden müssen, sei es durch Kurzzeit-Lehrgänge oder Zusatzmodule in bestehenden Ausbildungsgängen, die jedoch immer, wie bereits oben geschildert, in institutionalisierte Strukturen eingebunden sein müssen, um dauerhaft – und nicht nur als Strohfeuer – wirksam zu sein.

In einer letzten Bedeutung verweist der Begriff „*integral*“ auf die intendierten Wirkungen der Bildungsmaßnahmen für den *ARBEITS- UND BESCHÄFTIGUNGSMARKT* im kommunalen bzw. regionalen Zielgebiet. Durch den Transfer von innovativen technischen Lösungen werden vorhandene Gewerbestrukturen der Region oder der Kommune gestärkt. Dies jedoch nur insofern, als dass der Transfer unter der Perspektive einer Stärkung regionaler Wirtschaftskreisläufe durchgeführt wird. Ein Technologietransfer, der die lokalen Ressourcen ausnutzt, um ökonomischen und politischen Interessen außerhalb der lokalen und regionalen Interessenkonstellationen zu dienen, ist mit dem Konzept *integraler fachlicher Bildung* nicht beabsichtigt. Durch die engen Wechselbeziehungen, die zwischen dem informellen und modernen

ökonomischen Bereich bestehen, wird es in beiden Bereichen zu einem Wachstum der Klein(st)-Unternehmen kommen, da technologische Innovationen im kommunalen Umfeld unternehmerische Innovationen und Wachstum auslösen (vgl. Mahemba, Bruijn, 2003: 165). Durch die Einbindung der gewerblichen Strukturen in die Kommunalentwicklung, so z.B. durch den Aufbau von Gemeindezentren, die gleichzeitig als Referenzsysteme für den Einsatz Erneuerbarer Energien dienen können und dort in diesem Feld wie in anderen – von der Gemeinde identifizierten Bildungsthemen – qualifizieren und weiterbilden können oder durch den Aufbau kommunaler Energieversorger in ländlichen Gebieten durch Erneuerbare Energien, kommt es zu einer wechselseitigen Befruchtung der Aktivitäten. Die stärkere soziokulturelle Legitimierung (vgl. Dettmar, 2001; dies., 1994)^[11] der Unternehmen führt, einhergehend mit den Möglichkeiten eines ökonomischen Wachstumsschubs durch moderne Energieversorgung zu einer Stabilisierung und Ausweitung der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung (vgl. Meadows & Riley, 2003).

Eine regionale Reichweite der *integralen fachlichen Bildung* wird sich in zweierlei Hinsicht ergeben. Einmal durch die Ausbreitung der eingesetzten

11 Dettmar entwickelte das Konzept der soziokulturellen Legitimierung von Unternehmen. Sie führte die Untersuchung für Joint Venture Unternehmen in Nigeria durch, das dort entwickelte Modell einer soziokulturellen Legitimierung ist jedoch m.E. stärker verallgemeinerbar und auf die Beziehungen im informellen Sektor und darüber hinaus übertragbar. Im Kern bedeutet die sozio-kulturelle Legitimierung eine Akzeptanz der Reziprozitätsverpflichtung, die sich aus dem „Tausch“ in einer ökonomischen Handlung ergibt (Dettmar 2001: 253). Falls sich ein Unternehmen in der umgebenden lokalen Öffentlichkeit „falsch“ verhält – im Sinne der kulturellen und sozialen Vorstellungswelten – muss es wegen dieses Fehlverhalten mit Sanktionen und ökonomischen Nachteilen rechnen. Für die Industriegesellschaften kann man die Kampagnen gegen große, umweltbelastende Konzerne vergleichen, die aufgrund ähnlicher Regeln unter Druck zu setzen sind.

technischen Lösungen zur Verbesserung der Lebensbedingungen wie der sozialen Situation auch in andere Orte als den „Pilot-Gemeinden“. Und zum anderen, wenn zur Erreichung einer qualitativen Aus- und Weiterbildung auf vorhandene regionale Ausbildungseinrichtungen zurückgegriffen werden kann und diese für die lokalen Entwicklungsprozesse in Sinne eines regionalen Kompetenzzentrums agieren wollen.

Im Kern handelt es sich um einen ganzheitlichen Ansatz, der prozessorientiert und wertebasiert sich bemüht, die Lebensbedingungen in strukturschwachen ländlichen Gebieten durch den integrierten Einsatz technischer Lösungen zu verbessern. Hierzu ist es nötig, die Blicke weiter als die Ressort- und Zuständigkeitsgrenzen schweifen zu lassen, sich nach Synergien und Kooperationen umzutun und sie aktiv zu gestalten. Die bisherige Technische Zusammenarbeit und Finanzielle Zusammenarbeit könnten am Beispiel der Erneuerbaren Energien aufzeigen, welche Möglichkeiten bestehen, – durch einen Blickwechsel, welcher im Kern die Verbesserung der Lebensbedingungen vor Ort aufnimmt und zum Maßstab macht – durch integrale fachliche Bildung einen qualitativen Beitrag zur Erreichung der Millenniumsziele beizusteuern.

Integrale fachliche Bildung stellt die technische, organisatorische und kommunale bzw. regionale Einbettung der zu implementierenden Technologie her. Der Ansatz verbindet drei Ebenen, die fachliche, die didaktisch-curriculare und die Beschäftigungs-Ebene. Um diesen neuen Ansatz der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit zu realisieren braucht es neben den bereits bekannten und benutzten Werkzeugen wie Projektvorphasen, einschließlich Vorstudien und

einschlägigen Sektoranalysen noch ein neues Werkzeug, welches hier im Folgenden vorgestellt werden soll (vgl. Wolf, 2010a: 59 ff.).

Werkzeuge zur Umsetzung integraler fachlicher Bildungsmaßnahmen

Wenn, wie oben beschrieben, die Einbettungsverhältnisse von fachlicher Bildung wesentlich zu berücksichtigen sind, dann braucht es natürlich Werkzeuge, welche diese Einbettungen analytisch fassen können. Die fachliche Einbettung ist für einen qualifizierten Berufsbildner im Regelfall relativ einfach zu bewerkstelligen, da sich diese aus der zu implementierenden neuen Technik ergibt und den aus der Technik abgeleiteten Anforderungen an Qualifizierungsmaßnahmen folgt, also daraus, was die Fachkräfte nach der Qualifizierung aus technischer Perspektive können müssen. Schwierig wird es jedoch schon dort, wo es um die Verbindung der Technik mit dem sozialen Gefüge und dem sozialen Handeln der Menschen geht. Wie wir aus der sozialwissenschaftlichen Technikforschung wissen, entsteht Technik nicht im freien Raum der technischen Rationalität, sondern ist immer in soziales Handeln eingewoben und den wechselseitigen Aushandlungsprozessen der Akteure unterworfen. Gleiches gilt auch für die Anwendung von Technik, die sozial angeeignet und kulturell angenommen werden muss, damit sie erfolgreich und dauerhaft Lebensbedingungen der betroffenen Menschen verbessern kann. Diese Dimension ist bei der Integration auf fachlicher Ebene mit zu berücksichtigen.

Noch schwieriger wird die Analyse der Einbettungsverhältnisse auf didaktisch-curricularer Ebene und auf der Ebene der Beschäftigung. Diese beiden Ebenen stehen sehr deutlich mit der Weltsicht der Zielgruppen der Innovationsmaßnahmen in Wechselbeziehung. Um diese Wechselbeziehung analytisch aufzuhellen, ist es nötig in einem knappen Exkurs einige Anmerkungen zu verlieren, wie die Weltsicht der Zielgruppen theoretisch zu fassen sein kann.

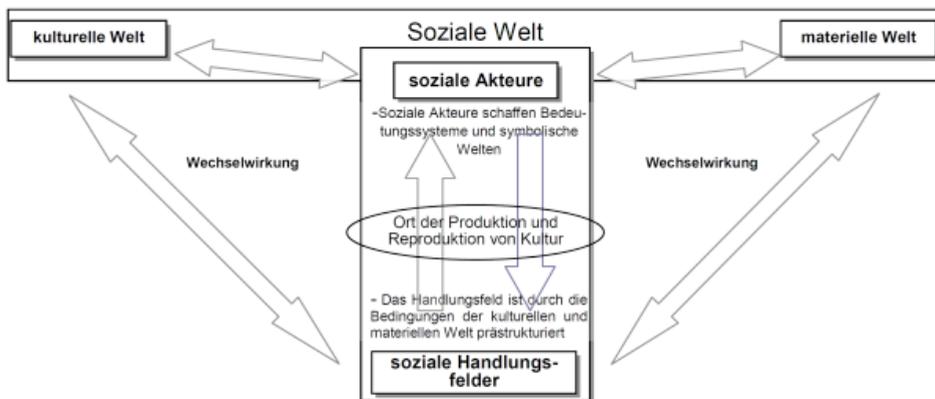


Abb. 1: Das dynamische Konzept von Kultur

Ausgehend von grundlegenden Voraussetzungen über die Konstitution der sozialen Welt (vgl. Elias, 1976; Berger & Luckmann, 1970), welche die wechselseitige Verwobenheit von sozialen Subjekten und Gesellschaft betonen, geht der hier vorgestellte Ansatz davon aus, dass sich auch die Weltsicht der sozialen Akteure^[12] in einem wechselseitigen, interdependenten sozialen Prozess herstellt. Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen von C. Geertz (2003a) und P. Bourdieu (z.B. 1997) ist es berechtigt, davon auszugehen, dass die sozialen Akteure Symbole

12 Zu dem soziologischen Konstrukt der sozialen Agentenschaft siehe in kritischer Perspektive: Jepperson & Meyer, 2005.

produzierende und Bedeutungen konstruierende Wesen sind. Damit geben sie ihrer Welt Sinn und sind in der Lage auf der Basis dieser sinnvollen Ordnungen sowohl miteinander als auch mit den Erscheinungen der sozialen Welt wechselseitig zu interagieren. Das Ergebnis dieses sozialen Prozesses ist Kultur, verstanden als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe, in das Menschen verstrickt sind“ (Geertz, 2003: 9, in Bezugnahme auf M. Weber). Den Ausführungen von P. Bourdieu 1992: 144 f. folgend, kann man sich nun der Analyse von Kultur dadurch nähern, dass man die soziale Welt analytisch in materielle Welt und kulturelle Welt zerlegt und sich dann die Wechselbeziehungen zwischen Akteuren, ihrem sozialen Handlungsraum und der diese umgebenden sozialen Welt anschaut. Eine zentrale und notwendige Annahme bei der Analyse von Kultur, wie es hier vorgeschlagen wird, ist die Einbeziehung von Machtverhältnissen und Herrschaftsbeziehungen. Ohne diese Berücksichtigung landen wir schnell bei unreflektiertem essentialistischem Kulturalismus oder bei Folklore, welche beiden die analytischen Möglichkeiten eines dynamischen Kulturbegriffes verschenken und eher Ausgrenzung und Distinktion Vorschub leisten, als neue Erkenntnisse zu erleichtern. Das soziale Handeln findet in umkämpften sozialen Feldern statt, worin sich der soziale Akteur in machtzentrierten Auseinandersetzungen um begrenzte Ressourcen und vorhandene Privilegien behaupten muss. Hierbei interpretiert er die auf ihn einströmenden Einflüsse aus materieller und kultureller Welt und schafft im sozialen Prozess neue oder veränderte Bedeutungssysteme und symbolische Ordnungen, die auf den sozialen Handlungsraum und auf die soziale Welt zurückwirken (vgl. Wolf, 2009b).

Diese grundlegenden Verständnisse eines dynamischen Kulturkonzeptes konnten nun in Bezugnahme auf die Ausführungen von Wolf (2009b: 219 ff.; ders., 2010a: 62 ff; ders., 2010c: 2634 ff.) für konkrete Aktivitäten einer integralen fachlichen Bildung konkretisiert werden und für eine Felduntersuchung operationalisiert werden. Die Felduntersuchung wurde im Januar 2010 in der kubanischen Provinz Sancti Spiritus, in der Gemeinde Yayaboarriba, durchgeführt. In dieser abgelegenen ländlichen Gemeinde ohne Elektrizitätsversorgung soll eine dezentrale Energieversorgung mit Erneuerbaren Energien implementiert werden. Dieses Vorhaben ist eingebettet in weitere Aktivitäten der kubanischen Regierung die ländlichen, netzfernen Gebiete mit Elektroenergie zu versorgen. Aufgrund der hohen Kosten, die ein Anschluss an das kubanische Verbundnetz kosten würde, ist die Universität Sancti Spiritus aufgefordert worden, die Realisierung von dezentralen Lösungen zur Elektroversorgung durch wissenschaftliche Begleitforschung zu unterstützen. Aufgrund der langjährigen Zusammenarbeit der Universität Sancti Spiritus mit dem Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der TU Berlin wurde in den gemeinsamen Diskussionen schnell deutlich, dass die Begleitforschung auch soziale und kulturelle Dimensionen der geplanten Projektmaßnahmen erheben sollte. Es stellte sich in der Realität des Feldaufenthaltes in Kuba heraus, dass die zeitlichen Möglichkeiten sehr beschränkt waren und die zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen ebenfalls sehr reduziert waren. Diese misslichen Begleitumstände sind jedoch häufig in der Realität entwicklungspolitischer Maßnahmen anzutreffen. Sozialwissenschaftliche Begleitforschung in Projektansätzen, die eher einem ganzheitlichen Ansatz verpflichtet sind, ist immer noch die große Ausnahme. Wenn sie dann doch durchgeführt werden können, müssen sich diese sozialwissenschaftlichen

Begleitaktivitäten meist dem Paradigma technischer Effizienz unterwerfen. Dies bedeutet dann, dass wenig Zeit zur Verfügung steht, die sozialwissenschaftliche Begleitforschung kaum zusätzlich etwas kosten darf und am besten gleich von den technischen Experten, Ingenieuren oder Technikern, mit erledigt werden soll. So gesehen waren die oben skizzierten Bedingungen der Felduntersuchung in Kuba typisch. Glücklicherweise war mit dem dynamischen Konzept von Kultur ein Werkzeugkoffer zur Hand, der es ermöglichte, den Bedingungen gerecht werdende, qualitativ interpretative Erhebungsinstrumente ad hoc zu generieren. Da die Besuchsmöglichkeit der Gemeinde Yayaboarriba bis zum letzten Moment unsicher war, die Möglichkeiten für Interviews wie auch die Auswahl der Interviewpartner und -partnerinnen dem Zufall überlassen blieb, entschied sich das Untersuchungsteam^[13] für ein doppeltes Vorgehen zur Erhellung der Einbettungsverhältnisse. Einmal wurde ein Beobachtungsbogen aus dem dynamischen Kulturkonzept entwickelt, welcher die durchzuführende Fotodokumentation (vgl. Knoblauch, Baer & et al., 2008) der Feldsituation in den besuchten Familien und die Feldnotizen leitete. Zum zweiten wurde ein Leitfragen für die eventuell möglichen Interviews mit den Familien in der Gemeinde formuliert. Es ging bei diesem Schritt der Felduntersuchung um einen ersten Zugang zu dem Wechselverhältnis zwischen geplanter Innovation und der Sinnwelt der dörflichen Bevölkerung. Deshalb konzentrierte sich das Beobachtungsschema verstärkt auf die Erkennung

13 Ich möchte mich an dieser Stelle bei Frau Dr. Uta Döring bedanken, da ohne ihre Mithilfe die Durchführung der Interviews wie auch die ad hoc Konzipierung der Interviewleitfragen nicht möglich gewesen wäre. Sie hat darüber hinaus sehr produktiv die Fragen von Akzeptanz und Partizipation beim dezentralen Einsatz Erneuerbarer Energien einfließen lassen.

von Faktoren der materiellen Welt aus der Lebenssituation und auf die Faktoren aus dem Arbeits- und Gütermarkt sowie auf diejenigen aus den systemisch-institutionellen Bedingungen. Die Erhellung von Faktoren aus der kulturellen Welt der sozialen Akteure bzw. derjenigen kulturellen

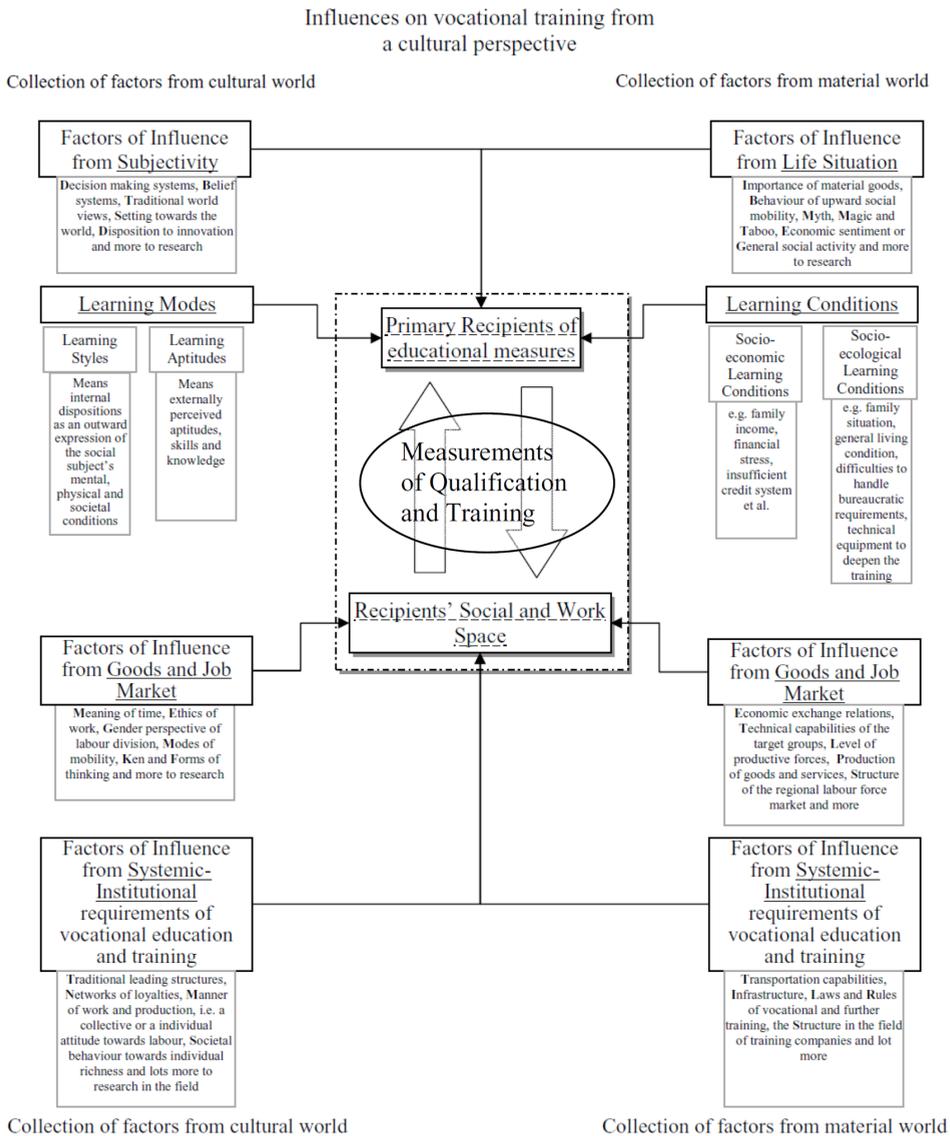


Abb. 2: Detailed Cultural Factors of Influence on Vocational Training (Quelle: Wolf, 2010c: 2640, leicht modifiziert)

Faktoren, die einen Einfluss auf das Handlungsfeld haben, wurden aufgrund der skizzierten Feldbedingungen ausgeklammert.

Es wurden die in den Haushalten vorhandenen technischen Gerätschaften dokumentiert, es waren im hauptsächlich Fernseh- und Radiogeräte, für die auch elektrischer Strom über Autobatterien genutzt wurde, die wöchentlich, verbunden mit einem beschwerlichen Transport, in der benachbarten Stadt aufgeladen werden mussten. Darüber hinaus wurde die Anzahl von Nutzvieh und die allgemeine Ausstattung mit Gebrauchsgegenständen verzeichnet, da z. B. das Vorhandensein von Milchkannen einen Hinweis gibt über die Verbindung zur Marktökonomie in die benachbarte Gemeinde Las Tosas, die über eine Anbindung an das Stromnetz und befahrbare Verkehrswege verfügt. Die vorhandene technische Infrastruktur, die Landnutzung und die Umweltsituation in der Gemeinde wurden dokumentiert und es wurde auf wahrnehmbare Produktions- und Dienstleistungsaktivitäten wie auf Gemeinschaftsaktivitäten geachtet. Zudem wurde in der Gemeinde auch Ausschau nach Orten mit besonderer Bedeutung gehalten. Es gab im Feld dann doch die Möglichkeit, mit vier zufällig ausgewählten Familien leitfadengestützte Interviews zu führen. Der ad-hoc entwickelte Leitfaden fokussierte auf die gewünschten und erwarteten Lebensveränderungen, der sich durch die zukünftige Verfügbarkeit von Elektroenergie einstellen soll bzw. könnte. Wie werden sich die konkrete Erwerbsarbeit und die Arbeiten im Haushalt ihrer Meinung nach verändern durch die Einführung von Elektroenergie? Welche Nutzungsschwerpunkte von Elektroenergie würden sie setzen, wenn eine Begrenzung der Stromverfügbarkeit bestünde? D. h. auf welche Geräte wollten die befragten Männer und Frauen auf keinen Fall verzichten bzw. was würden sie sich gerne anschaffen wollen?

Darüber hinaus wurde nach den Vor-Ort-Möglichkeiten gefragt, defekte Geräte reparieren zu lassen und nach den Mobilitätsmöglichkeiten.

Durch die ad-hoc Untersuchung mit Hilfe des oben vorgestellten Konzeptes konnten folgende Ergebnisse zu Tage gefördert werden:

- Die Bewohner nutzen Autobatterien für die elementare Versorgung mit Elektroenergie, welche auf beschwerlichem Weg, mittels Tiertransport in die mehrere Kilometer entfernte, nächstgrößere Stadt zum Wiederaufladen verbracht werden müssen.
- Es gibt eine Elementarschule mit Solarenergieversorgung, die in Gemeinschaftsarbeit nach der Zerstörung durch einen Wirbelsturm wieder aufgebaut wurde.
- Es gibt eine Art Gemeindezentrum mit Getränkeausschank, welches jedoch gleichzeitig ein Privathaus ist.
- Generell ist die Ausstattung mit technischen Artefakten sehr niedrig, nur in einem Haushalt fanden sich mehrere Elektrogeräte. Für die Reparatur der Geräte ist meist ein Transport in die Provinzhauptstadt nötig, selten können die Elektrogeräte vor Ort repariert werden.
- Zusammenfassend wäre darüber nachzudenken, die dezentrale energetische Lösung in Form einer Batterieladestation, die in einem noch zu entwickelnden Gemeindezentrum integriert ist, zu konzipieren. Für die Umsetzung ist ein Akzeptanz förderndes,

partizipatives Planungsverfahren (vgl. Döring, 2009; Döring, 2010; Walk & Dienel, 2009) durchzuführen, welches auf die kubanischen Bedingungen angepasst werden muss. Es könnten nach dem bisherigen Erkenntnisstand zwei Standorte für das Gemeindezentrum sinnvoll möglich sein: (1) das Gemeindezentrum in der Nähe der Elementarschule anzusiedeln, da einerseits die Elementarschule nach ihrer Zerstörung in Gemeinschaftsarbeit wieder aufgebaut wurde und andererseits dort bereits technische Infrastruktur wie Fernsehen und Computer vorhanden ist. Wie es auch einen akzeptierten gemeinschaftlichen Ort darstellt, der frei von möglichen Partikularinteressen ist. (2) Am Ort des bisher provisorisch vorhandenen Gemeindezentrums. Dort ist durch Unterbringung in einem Privathaus die Sicherung der Batterien und der dann elektrisch gekühlten Getränke gewährleistet. Darüber hinaus stellt das bisher genutzte Gemeindezentrum für die arme Landarbeiterfamilie eine überlebensnotwendige Einkommensquelle dar.

- Aktivitäten zur integralen fachlichen Bildung bei der Implementierung der dezentralen Energieversorgungsanlage sind vorzusehen, da ein Teil der Bewohner und Bewohnerinnen über ein technisches Grundverständnis verfügen und gleichzeitig einen hohen Bedarf formuliert haben, ihre technischen Geräte selbst zu reparieren zu können. Ein detailliertes Konzept setzt jedoch eine weitere Aktivität vor Ort voraus, wobei die genaueren Rahmenbedingungen zu erkunden sein werden.

Zusammenfassung und Fazit

Die deutsche Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern hat über eine lange Zeit des 20. Jahrhunderts die außenpolitischen Aktivitäten der Bundesrepublik in der Entwicklungszusammenarbeit beeinflusst. Mit dem ausklingenden Jahrhundert hat sie ihre ehemals wichtige Rolle eingebüßt und ist einem Auf-und-Ab von Regierungsinteressen unterworfen. Die Aktivitäten in der Berufsbildungszusammenarbeit wurden zurück gefahren, gleichzeitig differenzieren sich die diesbezüglichen Aktivitäten aus und es lässt sich ein starker Vermarktungsdruck feststellen. Trotz aller hier skizzierten Defizite hat die deutsche Berufsbildung in der internationalen Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern ein großes Potential. Insbesondere zur Verbesserung der Lebensbedingungen im lokalen Kontext in strukturschwachen Regionen kann eine anders gedachte Berufsbildungskoooperation erhebliche Beiträge leisten. Dies setzt jedoch einen ganzheitlichen Blick und eine Kontextsensibilität voraus, welche sich um die lokalen Einbettungsverhältnisse von technischen Innovationen und fachlicher Bildung bemüht. Um dieses zu erleichtern wurde hier das Konzept integraler fachlicher Bildung vorgeschlagen, welches bei technischen Innovationen bzw. dem Einsatz ausgewählter technischer Lösungen, um identifizierte lokale Probleme in strukturschwachen städtischen oder ländlichen Regionen zu lösen, angewendet werden sollte. Um dieses Konzept erfolgreich einsetzen zu können braucht es ergänzende Werkzeuge, die helfen, den ganzheitlichen und am Kontext orientierten Blick zu stärken. Als Werkzeugkoffer wurden das von Wolf (2009b) formulierte dynamische Konzept von Kultur und ihre Wechselwirkung

mit Berufsbildung in einer ad-hoc Felduntersuchung im ländlichen Raum in Kuba eingesetzt. Dort sollen strukturschwache ländliche Regionen mit Elektroenergie durch dezentralen Einsatz erneuerbarer Energien versorgt werden. In einem ersten Zugang wurden die Einbettungsverhältnisse vor Ort mit Werkzeugen untersucht, die aus dem dynamischen Kulturkonzept generiert wurden. Es konnte gezeigt werden, dass die Werkzeuge unter den Bedingungen sozialwissenschaftlicher Forschung in technologisch ausgerichteten Projekten der Entwicklungszusammenarbeit erfolgreich eingesetzt werden können. Erste vorläufige Empfehlungen für das Entwicklungsprojekt konnten formuliert werden.

3.3.4 Resümee der Beiträge zur Verbesserung von Qualifizierungsprozessen in peripheren Gebieten von Entwicklungs- und Schwellenländer

Die drei Artikel, die sich um die Verbesserung von Qualifizierungsprojekten in peripheren Regionen von Entwicklungs- und Schwellenländern konzentrieren, leisten einen kleinen Beitrag zur angemesseneren Konzipierung derartiger Projekte und Maßnahmen. Insbesondere bei der Einführung technologischer Innovationen zur Verbesserung der lokalen Lebensbedingungen, müssen Qualifizierungskonzepte mit bedacht werden.^[1] Nur bei entsprechenden Qualifizierungs- und Bildungsmaßnahmen ist es möglich einen sozialen Aneignungsprozess innerhalb der kommunalen oder regionalen Vergemeinschaftungen zu ermöglichen. Dieser ist Grundlage für die dauerhafte Übernahme der Innovationen in die sozialen Aktivitäten der Gemeinden und damit die Sicherstellung der Dauerhaftigkeit der technologischen Innovationen. Über die Konzipierung solcher Qualifizierungsmaßnahmen in „fremden Terrain“ wissen wir nur sehr wenig. Mit dem vorgestellten heuristischen Werkzeug haben wir ein erstes Mittel an der Hand diese Unklarheit aufzulösen. Gleichzeitig dient uns dieses Werkzeug auch dazu, bei knapp ausgestatteten Felduntersuchungen

1 Diesen Gedanken der Verbindung von technologischer Innovation und fachlicher Qualifizierung ist im IKN-Netzwerk seit langem diskutiert worden und führte dazu, fachliche Qualifizierung als Querschnittsaufgabe von Entwicklungsprojekten zu konzipieren. Der Gedanke der notwendigen Verbindung von technologischen Innovationen und Qualifizierungsmaßnahmen ist erfreulicherweise mittlerweile auch bei Akteuren, die den Mainstream der Entwicklungszusammenarbeit bestimmen, angekommen und wird dort im Rahmen einer Berufsbildungsexport-Programmlinie umgesetzt, siehe BMBF, 2011.

eine Strukturierungshilfe anzubieten, die uns kurzfristig ermöglicht, ein Beobachtungs- und Fragedesign zu schöpfen. Der Ansatz ist bisher noch nicht ausreichend erprobt, um tragfähige Verallgemeinerungen vorschlagen zu können. Nach den Erfahrungen aus Entwicklungsprojekten mit technologischen Innovationen wie z. B. Solarsystemen oder modernen Wasserpumpen, die häufig aus Gründen unzureichender Qualifizierung und soziale Aneignung scheitern, ist es angebracht, den noch unzureichend gefestigten Ansatz durch empirische Feldforschungsprojekte in Entwicklungs- und Schwellenländer zu festigen.

3.4 Anpassung von deutschen Berufsbildungselementen an fremde Kontexte – das Beispiel WEB-TT in Ägypten

Der theoretisch fundiert ausgearbeitete Konnex zwischen Berufsbildung und Kultur findet implizit auch Anwendung bei der Anpassung und dem Transfer von deutschen Berufsbildungsbausteinen nach Ägypten. Dies geschieht in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Berufsbildungszusammenarbeit mit der ägyptischen Bauindustrie, im Projekt WEB-TT. Die daraus resultierenden Veröffentlichungen sind in diese publikationsbasierte Habilitation mit eingeflossen. Sie stellen sozusagen die aktualitätsbezogene und pragmatische Anwendung der vorstehend ausformulierten Konzepte des Berufsbildungstransfers dar.

Es geht bei dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt nicht reduziert um eine utilitaristische Sichtweise zur Verbesserung der Qualifizierung der Facharbeit in der dortigen Bauindustrie. Die vorliegenden Beiträge unterstützen auch eine theoretische Fundierung des Transfers von Berufsbildungselementen in andere Länder, da sie implizit als eine empirische Erprobung aufgefasst werden können. Eine tiefere, theorieüberprüfende Auswertung der gemachten Erfahrungen steht noch aus. Zum jetzigen Zeitpunkt geht es darum, offene Fragen beim Transfer von bundesdeutschen Berufsbildungselementen nach Ägypten theoriebasiert zu lösen. Darauf bezogen liegen aus meinem aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekt einige Veröffentlichungen vor, die ich in diese publikationsbasierte Habilitationsschrift einführe.

Der Aufsatz *Das Projekt WEB-TT in Ägypten* konzentriert sich auf die Beschreibung des Vorgehens im Projekt unter der Prämisse angemessene Berufsausbildungsbausteine zu entwickeln, um die Arbeit auf ägyptischen Baustellenzielgerichtet zu verbessern. Die verwendeten Analyseinstrumente und die eingesetzten Methoden, um eine erfolgreiche Transferierung deutscher Ausbildungsbausteine zu gewährleisten und das daraus generierte didaktisch-methodische Konzept für die Qualifizierungsmaßnahmen stehen im Mittelpunkt dieses Beitrages. Der Aufsatz *Bedarfsorientierung in der Lehrplanentwicklung bei der Zusammenarbeit mit Entwicklungs-ländern* hat die Curriculumentwicklung als zentralen Betrachtungs-gegenstand. Er analysiert in vergleichender Manier die beiden international gängigen Entwicklungsverfahren für Lehrpläne. Die im Projekt WEB-TT gewählten Entwicklungsschritte, mit denen eine Lehrplanentwicklung voran gebracht wurde, werden auf dem Hintergrund dieser Reflexionsfolie plausibilisiert. Der Artikel *Berufsbildungstransfer und die Anpassung von Bausteinen der deutschen Berufsausbildung* stellt die ersten Analyseschritte vor, die das zu Beginn vorgestellte Konzept des arbeitskulturellen Hintergrundes von Berufsbildung verwenden. Damit wird das Verständnis der Organisation der Erwerbsqualifizierung auf ägyptischen Baustellen erleichtert. Wobei das Blickfeld durch die vorgefundene Wirklichkeit auf den Baustellen des ägyptischen Projektpartners, eines modernen und international tätigen Baukonzerns, formiert ist. Eine simple Übertragung und Verallgemeinerung der Befunde aus der Fallanalyse auf die Bautätigkeit in Ägypten ist nur unter Einschränkung möglich. Für das Verständnis des konkreten Falls hingegen ist das angewendete Konzept der Arbeitskultur erfolgreich und sehr hilfreich. Für eine Verallgemeinerung sind weitere Untersuchungen mit anderen Unternehmen nötig. Weitere Artikel aus dem Forschungs-

und Entwicklungsprojekt WEB-TT, die zum Zeitpunkt der Einreichung dieser publikationsbasierten Habilitationsschrift in Erarbeitung waren und weitere Aspekte hervorheben oder vertiefen, sind dem Verzeichnis meiner Veröffentlichungen am Ende zu entnehmen.

3.4.1 Das Projekt WEB-TT in Ägypten

Erstveröffentlichung: 2012, In: BAG-Report 14 (2), S. 32–37

1. Internationale Berufsbildungszusammenarbeit

Die Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern war seit mehr als fünf Jahrzehnte die Domäne des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (vgl. Wolf, 2009b). Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts sind neue Akteure auf den Plan getreten, die ein dezidiertes wirtschaftliches Interesse an der Förderung des Exportes der bundesdeutschen Berufsbildung formulieren. Damit kommen auch bisher nicht vertretene Akteure und andere Interessenslagen in das Feld der Berufsbildungszusammenarbeit. Dies erfordert die Modifikation bisheriger Ergebnisse der Praxis und der betrauten wissenschaftlichen Unterstützung der Berufsbildungszusammenarbeit. Die neuen Akteure aus der Bundesrepublik sind in einem stark umkämpften Markt der Bildungsdienstleistungen tätig, der von Unternehmen und Einrichtungen aus englischsprachigen Ländern dominiert wird. In diesem internationalen Markt ist es letztgenannten gelungen, ihre Konzepte von Trainingsmaßnahmen und Lehrplanentwicklung durchzusetzen, so dass die oben geschilderten Konzepte von DACUM und CBET^[1] in vielen Ländern die Referenzsysteme sind, mit denen deutsche

1 Beides sind Acronyme. DACUM: Develop a Curriculum; CBET: Competence Based Education and Trainin

Bildungsanbieter umgehen müssen. Ein weiterer neuer Akteur ist im internationalen Markt der Bildungsdienstleistungen stärker als früher auszumachen. Es sind private Unternehmen, die die Qualifizierung ihre betrieblichen Fachkräfte nicht mehr den staatlichen Bildungsinstitutionen überlassen wollen, sondern selbst aktiv werden. Sie treten als Nachfrager nach Berufsbildungsdienstleistungen auf. Es scheint sich die bisherige Schwerpunktsetzung der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit auf zwischenstaatliche Kooperationen zu diversifizieren. Im Projekt WEB-TT ist der Nachfrager nach Lehrplänen und Trainingsmaßnahmen ein großes, privatwirtschaftlich organisiertes Bauunternehmen. Die internationalen Akteure aus dem englisch-sprachigen Raum sind bereits seit langem als Bildungsanbieter auf dem Markt privater Nachfrage nach Trainingsmaßnahmen erfolgreich.

Diese beiden Momente ziehen eine deutliche Veränderung bisheriger Vorgehensweisen bei der Zusammenarbeit in der Berufsbildung nach sich. Einerseits muss die Entwicklung von Lehrplänen zügig von statten gehen. Im Kern müssen bundesdeutsche Bildungsdienstleister schon mit vorbereiteten Lehrplänen anreisen, die jedoch aufgrund der kulturellen Spezifik des bundesdeutschen Berufsbildungssystems so nicht vorhanden sind. Und zum anderen müssen die Lehrpläne und Trainingsmaßnahmen auf die Bedürfnisse und Bedingungen des Kunden angepasst werden können, ohne eine erhebliche Zeit für Vorstudien oder Entwicklungsstudien zu haben. Hierzu brauchen die deutschen Anbieter wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung, die hilft die Theorie-Praxis Probleme zu lösen.

Die Anpassung an die Bedürfnisse und Bedingungen der Kunden bzw. der Partnerunternehmen der Berufsbildungsk Kooperationen ist ein komplexes Unterfangen und durch Abarbeiten eines betriebswirtschaftlich konnotierten Anforderungskataloges von Angebot und Nachfrage nicht zufriedenstellend zu lösen. Im Falle des Projektes WEB-TT möchten die verantwortlichen Manager und Ingenieure, dass ihre Baustellen effizienter werden. Die Qualität der Bauausführung soll gesteigert, die Bauprozesse optimiert sowie die Anlernzeit für ungelernete Bauarbeiter um bis zu 20% reduziert werden. Dazu sollen angepasste Trainingsmaßnahmen durchgeführt werden. Hierfür ist der Bedarf an Trainingsmaßnahmen zu identifizieren, wobei der Bedarfsbegriff hier nicht nur die skizzierten Bedürfnisse des Unternehmens meint, sondern sich darüber hinaus in zweifach anderer Richtung ausrichtet. Erstens meint er die Einbettung der Trainingsmaßnahmen in die vorfindlichen Kontexte vor Ort und zweitens die Anpassung an die Voraussetzungen der Teilnehmer der Qualifizierungsmaßnahmen, die zu berücksichtigen sind.

2. Ziele und Vorgehen des Projektes WEB-TT

Unter der Federführung eines Projektteams aus Mitarbeitern dreier Einrichtungen der TU Berlin werden durch ein Konsortium mit weiteren fünf Partnern in Zusammenarbeit mit der ägyptischen Bauindustrie technologiespezifische Berufsbildungspakete entwickelt, erprobt und vermarktet (vgl. www.web-tt.org). Die Förderung für drei Jahre wird durch das BMBF gestellt. In Zusammenarbeit mit international tätigen,

privaten ägyptischen Bauunternehmen werden Konzepte entwickelt, die Ausführungsebene auf den Baustellen zu qualifizieren. Dieser erste Schritt sieht vor, ausgesuchte Fachkräfte der Ausführungsebene, nicht der planenden Ingenieure, der Unternehmen als Trainer für fachliche Qualifizierung weiterzubilden. Hierzu ist es nötig, angepasste Maßnahmen zu entwickeln, um diese Vorhaben erfolgreich durchführen zu können. Die fachliche Qualifizierung ist konzeptionell so angelegt, dass sie in der Form von Berufsbildungsbausteinen umgesetzt wird. Damit besteht grundsätzlich die Möglichkeit, die Bausteine so miteinander zu verzahnen, dass Weiterbildungszertifikate mit offizieller Anerkennung der bundesdeutschen zuständigen Stellen für die erfolgreichen Teilnehmer der Qualifizierungen möglich sein können.

Die Berufsbildungsbausteine werden mit innovativen Technologien verknüpft, so dass sich darüber ein „Hebeleffekt“ einstellt, der es bundesdeutschen Anbietern, insbesondere aus den Bereichen moderner Wasser-, Energie-, und Bautechnologien, erleichtert, einen Zugang in den ägyptischen Markt zu bekommen. Gleichzeitig gelingt es dadurch dem Projekt WEB-TT die Trainingskompetenz führender Marktakteure aus dem Technologiebereich in die Entwicklung angepasster Berufsbildungsbausteine einzubinden.

Die Berufsbildungsbausteine werden zu Paketen zusammengefasst und nach ihrer Erprobung für die Verbreitung in andere Länder der Region aufbereitet. Geplant ist mit den Berufsbildungsbausteinen eine Vermarktungsstrategie zu entwickeln, damit sie als Exportpakete die internationalen Aktivitäten der beteiligten Ausbildungszentren des

bundesdeutschen Handwerks befördern und ihnen neue Geschäftsfelder erschließen helfen.

Die Entwicklung angepasster Qualifizierungsmaßnahmen verbietet die einfache Übertragung bundesdeutscher Berufsausbildungskonzepte auf die Verhältnisse in Ägypten. Es ist eine mehrdimensionale Anpassung notwendig. Einmal müssen die Arbeitstätigkeiten und Arbeitsfähigkeiten der ägyptischen Fachkräfte der Ausführungsebene auf dortigen Baustellen ermittelt werden. Zum anderen müssen auch die Qualifizierungsnotwendigkeiten der Baustellenarbeit herausgefunden werden. Zur Lösung dieses Problems ist es nicht ausreichend, die Manager und Ingenieure zu fragen, welchen Qualifikationsbedarf sie denn sehen, da es um Anpassung bei Qualifizierungsmaßnahmen für die Ausführungsebene geht und die Antworten der Management-Ebene den Qualifikationsbedarf nicht ausreichend wiedergeben können. Einfach die Fachkräfte zu befragen, da sie ja als Experten ihrer Situation die richtigen Antworten schon wissen, wird auch nicht einfach so funktionieren, da wir bei einer derartigen Befragung auf eine andere Wissensform treffen, welches als das Wissen der Praxis schwierig zu entschlüsseln ist.

Die beiden in der internationalen Zusammenarbeit eingesetzten gängigen Verfahren zur Entwicklung von Berufsausbildungs-lehrplänen (vgl. Dittrich, 2009; Norton, 1985) greifen für eine ausreichende Bewältigung der Besonderheiten des Wissens der Praxis leider nicht weit genug, so dass modifizierende Aktivitäten im Rahmen des Projektes WEB-TT entwickelt werden, um die Anpassungsprobleme zu lösen.

3. Exkurs: Besonderheiten des Wissens der Praxis

Beide Verfahren, sowohl die DACUM-Analyse wie auch der Ansatz der arbeitsprozessorientierten Curriculumentwicklung analysieren auf der Ebene der artikulierbaren Tätigkeiten. Der Kern der Analysen zur Entwicklung eines Ausbildungslehrplans sind die Gruppendiskussionen mit den Facharbeiterexperten, die dort gemeinsam ihre Tätigkeiten verbalisieren.

Nun ist jedoch aus der Berufsbildungsforschung und der beruflichen Praxis bekannt, dass sehr häufig Expertenwissen, insbesondere bei handwerklicher Meisterschaft, wo das Können körperlich verankert ist, sich der Artikulation und Verbalisierung entzieht (vgl. Neuweg, 2006; Sorge, 2008). Die Möglichkeit, durch Befragungen dieses Wissen zu explizieren, ist aus verschiedenen Gründen begrenzt. Deshalb muss bei einer bedarfsorientierten Ausrichtung von Berufsbildungsaktivitäten auf anspruchsvollere Methoden sowohl der interpretativen Sozialforschung als auch der Berufsbildungsforschung zurückgegriffen werden.

Ein zentraler Grund ist, dass die Experten der Praxis einer anderen Logik als der Logik des Erkennens und des wissenschaftlichen Ordners verpflichtet sind. Die Logik der Praxis (vgl. Bourdieu, 1993, 157 ff.) kann als diejenige identifiziert werden, die ein erfolgreiches Handeln und gewünschte Ergebnisse garantiert. Diese Logik ist sparsam, sie verwendet nur so viel „Logik [...], als für die Bedürfnisse der Praxis erforderlich“ (Bourdieu, 1993, 158) ist, wie auch flexibel, da sie gleiche Schemata für unterschiedliche Situationen benutzt, da die Anwendung der Logik immer

an praktisch bedeutsame Situationen gebunden ist. In diesen praktischen Situationen erklärt sich vieles von selbst, deshalb führt die Verwendung gleicher Schemata eben nicht zu logischen Verwirrungen. Diese besondere Eigenart der Logik der Praxis führt zu erheblichen Entschlüsselungs- und Interpretationsschwierigkeiten. In einer Studie zum praktischen Wissen als Gegenstand der Qualifikationsforschung (vgl. Haasler, 2006) am Beispiel von hochspezialisierten Werkzeugmachern in der Endbearbeitung von Produktionswerkzeugen gibt es ein illustrierendes Beispiel für diese Schwierigkeit. Dort wurde erwähnt, dass die Facharbeiter bei der Umformung von Blechen davon sprechen, dass „Blech lebt“. Dies macht es erforderlich, die Oberflächen der Umformwerkzeuge anzupassen, welches die Konstruktion und Planung nicht vorsieht. Diese Metapher bedeutet natürlich nicht – wie sie vom analysierenden Wissenschaftler fehlerhaft übersetzt wurde –, dass diese Facharbeiter meinten, organisches Material zu bearbeiten oder gar sich in Analogie zu Pflegekräften zu setzen (Haasler, 2006, 177 f.), sondern, dass ihnen sehr wohl bewusst war, dass die starke Umformung von Blech häufig nicht voraussehbare Resultate produziert. Diese Probleme aufgrund von Praxiserfahrung zu lösen, ohne unbedingt die technologischen Eigenschaften von Stahl und seine Nichtlinearität beim plastischen Verformen zu kennen, macht das Wissen der Praxis aus.

Ein zweiter, gewichtiger Grund, warum nicht einfach aus Befragungen und Gruppeninterviews auf Kenntnisse und Fertigkeiten zu schließen ist, ist der Umstand, dass der „Handelnde sobald er über seine Praxis nachdenkt und sich theoretisch in Positur wirft, keine Chance mehr hat, die Wahrheit seiner Praxis [...] zu formulieren.“ (Bourdieu, 1993, 165). Dies bedeutet, dass seine Artikulationen über seine Praxis verzerrt sind. Im günstigsten

Fall, wenn der Interviewer/Moderator die Sprache der Vertrautheit, also die Sprache der Praxis spricht, werden sich die praktischen Erfahrungen in Form von Auslassungen, Weggelassenem und „elliptischen Beweisen“ (ebd.) ausdrücken. Bei diesem Modus der Artikulation über die Praxis kommt noch ein weiterer Umstand hinzu, nämlich, dass die Praxis immer unter dem Zwang des *Sofort*, des *Handelnmüssen* steht, wobei Verfahrensweisen angewendet werden, sog. Heuristiken, die im Wesentlichen in der Nutzung von Nicht-Wissen bestehen (vgl. Gigerenzer & Gaissmaier, 2010). Ein zu großes Wissen und eine zu hohe Komplexität von Informationen hindern die Entscheidungen. Es wird auf der Basis vorhandener vorgängiger Praxiserfahrungen, mit einem Mindestmaß an Informationen die meist passende Entscheidung für das praktische Handeln getroffen. Eine Befragung lässt dieses nur sehr undeutlich aufscheinen.

Meist wird die Praxis artikulierbar, wenn die Schemata und Automatismen, die sie regeln nicht funktionieren, das Ergebnis schlecht ist. Es wird dann aber weniger nach den Gründen, sondern nach einem besseren Ergebnis gesucht (vgl. Bourdieu, 1993, 166) und in der oben skizzierten Logik der Praxis die Wege dorthin abgeklopft. In der praktischen Berufstätigkeit werden die Anforderungen an eine existierende Praxis und die Feststellung einer versagenden Praxis im Regelfall von außerhalb gestellt. Sei es dass Kunden eine neue Technologie massiv nachfragen, wie die Solarthermischen Anlagen zur Beheizung von Wohnhäusern. Erst danach waren die Weiterbildungskurse bei den Handwerkskammern voll, die davor angebotenen Kurse zur Einführung und Marktvorbereitung der neuen Technologie konnten mangels Teilnahme nicht durchgeführt werden. Oder sei es, dass Unternehmensleitungen oder bauverantwortliche Ingenieure

die Effizienz ihrer Baufachkräfte verbessern wollen und diese Anforderung an die Fachkräfte herantragen. Die Korrektur der Praxis aus der Praxis heraus ist nicht zu erwarten. Dies gelingt nur durch die Intervention von außen. Diese Interventionen haben größere Schwierigkeiten zu erwarten, wenn die Tätigkeiten durch das Lernen im Prozess der Arbeit geprägt sind - wie im Falle ägyptischer Baustellen und kaum durch systematische Vermittlungen und kognitives Wissen. Das kognitive Wissen bildet die Grundlage für die Möglichkeit die Praxis in Frage zu stellen, insbesondere wenn die durchlaufenen, systematischen Qualifizierungsmaßnahmen in einer geregelten Abfolge von Handeln und Reflektieren erfolgen.^[2]

Das Verfahren des arbeitsprozessorientierten Curriculumentwurfes hat gegenüber dem DACUM und der Lehrplanentwicklung nach CBET den Vorzug, dass es stärker das Umfeld der Facharbeit berücksichtigt. Die Experten-Facharbeiter-Workshops sind mit ihrem berufsbiographischen Ansatz dem Konzept des DACUM und dem dortigen Vorgehen zwar sehr ähnlich. Beim arbeitsprozessorientierten Lehrplanentwurf wird durch die Arbeitsprozessanalysen hingegen versucht, die oben skizzierten Schwächen einer alleine auf einer Artikulation der Praxis beruhendem Vorgehen zu beheben. Beide Ansätze gehen richtigerweise davon aus, dass die Facharbeiter Experten ihrer Situation sind, jedoch verkennt er die Artikulationsmöglichkeiten von praktischem Wissen und darüber hinaus auch die Bereitschaft sich wirklich über die Schulter schauen zu lassen. Wie wir aus industriesoziologischen Studien wissen, bedeutet das

2 In der deutschen Berufsausbildung ist rechtlich verbindlich geregelt, dass die Vermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten unter Einbeziehung des selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu erfolgen hat. Der didaktisch-methodische Ansatz der vollständigen Handlung setzt diese Vorgaben in Lern-Lehr-Arrangements um.

praktische Wissen innerhalb des Arbeitsregimes immer auch Einfluss und Gestaltungsmöglichkeit. Unter anderem auch aus diesem Grund, ist es nicht so leicht es preisgegeben zu bekommen.

Trotz der Stärke des Konzeptes eines arbeitsprozessorientierten Curriculumentwurfes bei der Konzipierung von Lehrplänen durch die bessere Abbildung der betrieblichen Realität und der dort vorhandenen Nachfrage nach Qualifikation, ist es gegenüber DACUM/CBET sehr aufwändig in der Durchführung und setzt für konkrete Projekte der Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern immer eine längere Phase der Vorstudien bzw. des Lehrplanentwurfes voraus. Beides ist heute im Regelfall der Förderung nicht mehr üblich. Berufsbildungsprojekte stehen vor großen Herausforderungen, angemessene und bedarfsorientierte Lehrpläne zu konzipieren und adaptierte Trainingsmaßnahmen erfolgreich durchzuführen.

4. Analyseinstrumente und Methodenauswahl im Projekt WEB-TT

Da wie bereits oben angedeutet, keine vorgeschaltete längere Phase für Entwicklungsstudien vorgesehen ist, wurden die Kontaktreisen gleichzeitig zur Analyse der Baustellensituationen und Arbeitsprozesse genutzt. Durch die bundesdeutschen Handwerksmeister aus verschiedenen Bauberufen und die begleitenden Berufsbildungswissenschaftler wurden Fotos über Bauschäden aufgenommen, die Baufacharbeit beobachtet und mit den

Managern und Ingenieuren des Bauunternehmens Expertengespräche über verschiedene Fragenkomplexe für die Entwicklung von angepassten Lehrplänen geführt. Im Nachgang wurden die Fotos für die Identifizierung von konkreten Qualifizierungsbedarfen ausgewertet (vgl. Collier & Collier, 2009; Bohnsack, 2008). Ergänzend wurden mit Bauingenieuren aus deutschen Unternehmen, die über Kenntnisse ägyptischer Bautätigkeit verfügten, strukturierte Experteninterviews geführt. Dies diente einerseits dem besseren Verständnis der Arbeitsprozesse auf ägyptischen Baustellen wie auch der externen Überprüfung der bisher vorgenommenen Interpretationen.

Im nächsten Schritt wurden mit den verantwortlichen Ingenieuren und Managern konkrete Gespräche über Fachtätigkeiten geführt, die im Rahmen der BMBF-Förderung trainiert werden sollten. Bei den Entscheidungen über die zu trainierenden Arbeitsaufgaben bei den einzelnen Fachtätigkeiten bestand das Problem, dass es nicht möglich war, auf exemplarischen Baustellen Arbeitsprozessanalysen durchzuführen. Mithilfe der Analyse der deutschen Ausbildungsverordnungen für die betriebliche Ausbildung war es jedoch möglich, die bisher identifizierten Arbeitstätigkeiten auf ägyptischen Baustellen in deutschen betrieblichen Lehrplänen wieder zu finden. Gleichzeitig ist es durch dieses Vorgehen möglich, die Stärken bundesdeutscher überbetrieblicher Ausbildungszentren des Handwerks, nämlich eine große Erfahrung in der Ausbildung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten^[3] internationalen Auftraggebern anzubieten.

3 In der Tabellenspalte Pos. 3 aller bundesdeutscher Ausbildungsverordnungen finden sich die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten. Dieses entspricht im Großen und Ganzen den im CBET-System formulierten competencies, so dass eine Übertragung auf CBET strukturierte Berufsausbildungsordnungen gut möglich ist.

Zur Anpassung an die Bedürfnisse sowohl von Unternehmensseite als auch an die Bedingungen von Qualifizierungsmaßnahmen sind jedoch weitere Schritte notwendig. Die Anpassung an den Bedarf der Unternehmensseite geschieht durch dialogische Abstimmung mit den leitenden Ingenieuren und den Managern des Unternehmens. Flankiert wird diese Abstimmung durch eine tätigkeitsanalytische Auswertung von Materialien, d. h. Bauzeichnungen, Materiallisten, Spezifikationen, Fotos von Bautätigkeiten und anderen Fachdokumenten, die das Bauunternehmen zur Verfügung stellt. Die Anpassung an die Bedingungen von Qualifizierungsmaßnahmen in Ägypten geschieht durch einen theoriegeleiteten Methodenmix aus Interviews und Dokumentenanalyse, wobei letzteres den Kontext der Qualifizierungsmaßnahmen erhebt. Mit dem Kontext ist einerseits der arbeitskulturellen Hintergrund der Berufsausbildung in Ägypten (vgl. Wolf, 2011) gemeint, zum anderen aber auch die systemisch-institutionellen Bedingungen, die direkt die Qualifizierungsmaßnahmen beeinflussen und die Bedingungen des Arbeits- und Gütermarktes, die Auswirkungen auf die Trainingsmaßnahmen haben (vgl. Wolf, 2010c, 2640).

5. Didaktisch-methodisches Konzept der Trainingsmaßnahmen

Im Gegensatz zum CBET-Konzept steht in der deutschen Berufsbildung der Lernprozess und nicht das zertifizierte Lernergebnis, egal wie es zustande gekommen ist, im Mittelpunkt. Deshalb hat sich das Konsortium WEB-TT nach Auswertung der bisherigen Daten dazu entschieden, die

Trainingsmaßnahmen durch angepasste mediale Bausteine, die sowohl vor Ort, lokal, als auch über das Internet zugänglich sind, zu unterstützen. Dadurch kann gesichert werden, dass die Baufacharbeiter, die in Ägypten häufig nur eine rudimentäre Schulbildung genossen haben und kaum lesen und schreiben können, durch den Einsatz von Bildern und erläuternden Audio-Sequenzen von den Qualifizierungsmaßnahmen profitieren. Die konkreten Trainingsmaßnahmen werden im ersten Schritt für einzelne Tätigkeiten aus verschiedenen Gewerken, wie SHK-Installateur, Fliesenleger, Verputzer, Maurer, Trockenbauer und Dachdecker durchgeführt. Da jedoch auf ägyptischen Baustellen eine gänzliche andere Organisationsstruktur als auf deutschen herrscht, die Qualifikationsvoraussetzungen und die Vorstellungen von notwendiger Qualifizierung sich sehr von Deutschland unterscheiden, kann selbstverständlich nicht in einem Beruf ausgebildet oder in Berufskategorien qualifiziert werden. Das ägyptische Qualifikationskonzept orientiert sich sehr stark an einer on-the-job-Qualifikation mit eng umrissenen Tätigkeiten und Arbeitsaufgaben in der Logik des CBET. Die beteiligten überbetrieblichen Ausbildungszentren des Handwerkes sind jedoch aus ihrer alltäglichen Praxis – die in der Umsetzung der Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung besteht, in der Lage, die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (competencies), die ein CBET-basiertes Qualifikationskonzept nachfragt, zu trainieren. Die detaillierte Auswahl wird mit dem Partnerunternehmen in einem dialogischen Prozess noch näher bestimmt.

Die didaktisch-methodischen Arrangements richten sich nach konkreten Arbeitsaufgaben aus, die als problemhaltige Lern-Arbeitsaufgaben konzipiert sind (vgl. Howe & Berben, 2006, 387 f.). Die lernhaltige

Strukturierung der Aufgabenstellung erfolgt nach dem didaktischen Konstrukt der vollständigen Handlung aus Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten. Damit ist einerseits sichergestellt, dass die Trainingsmaßnahmen den hohen Problemlösungsfähigkeiten ägyptischer Baufacharbeiter entsprechen wie jedoch auch den Transfer neuer Kenntnisse und Fertigkeiten in die etablierten Handlungsschemata der in der Praxis erfahrenen Fachkräfte ermöglicht wird.

6. Zusammenfassung

Das Projekt WEB-TT arbeitet unter der Federführung der TU Berlin in einem Konsortium aus acht Partnern an der Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen für die ägyptische Bauindustrie. Das Projekt WEB-TT ist ein Verbundprojekt im Rahmen der neu entstandenen Programmlinie des Bundesministerium für Bildung und Forschung zur Förderung des Berufsbildungsexports (vgl. BMBF, 2011). In Zusammenarbeit mit privaten, international tätigen Bauunternehmen aus Ägypten werden im Rahmen der dreijährigen Projektförderung ausgewählte Berufsbildungsbausteine für den Qualifizierungsbedarf der Ausführungsebene auf ägyptischen Baustellen entwickelt. Diese werden auf die identifizierten Bedarfe vor Ort angepasst. Hierzu ist es nötig, unter den Bedingungen einer Zusammenarbeit mit wirtschaftlich orientierten Nachfragern nach Qualifizierungsdienstleistungen, Verfahren zu entwickeln, welche die Bedarfe identifizieren und sie in angepasste

Ausbildungspläne umsetzen kann. Die beiden international gängigen Verfahren zur Entwicklung von Ausbildungsplänen sind nur begrenzt geeignet, diese Anpassung zu leisten, da sie u. a. mit der Besonderheit des Wissens der Praxis nicht ausreichend umgehen. Durch einen Methodenmix gelingt es im Projekt, die Bedarfe zu identifizieren und exemplarische Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln. Im weiteren Projektverlauf werden diese Qualifizierungsmaßnahmen erprobt und als Berufsbildungsbausteine so konzipiert, dass Weiterbildungszertifikate für die Teilnehmer grundsätzlich möglich sein können. Der weitere Projektverlauf wird zeigen, inwieweit die bisher durchgeführten Verfahren modifiziert werden müssen, bzw. welche weiteren Anpassungsschritte noch notwendig sind. Die Partner innerhalb des Konsortiums sind zuversichtlich, dass die exemplarischen Berufsbildungsbausteine sich schnell auf andere Tätigkeitsfelder übersetzen lassen. Auch die Verfahren zur Erhebung des Bedarfs und zur Konzipierung der Qualifizierungsmaßnahmen sind übertragbar auf andere Unternehmen und anderes geartete Nachfragen nach Qualifizierung. Beides zusammen erschließt erfolgreiche Möglichkeiten des Berufsbildungsexportes in die Region Nordafrika und Mittlerer Osten (MENA-Region).

Der nun folgende Aufsatz hat die vergleichende Betrachtung zweier international genutzter Verfahren zur Curriculumentwicklung zum Gegenstand. Vor diesem Erkenntnishintergrund wird dann das Vorgehen im Projekt WEB-TT ausgeleuchtet, um zu didaktisch-methodischen Konzepten zu kommen wie auch angemessene Lehrpläne zu formulieren, die die Qualifizierung ägyptischer Baustellarbeit erleichtern. In die Überlegungen zur Auswahl von Methoden und des Vorgehens bei den Analysen sind die Ausführungen zu den Besonderheiten eines Wissens der Praxis prominent eingeflossen, die im vorangehenden Beitrag vorgestellt wurden.

3.4.2 Bedarfsorientierte Lehrplanentwicklung in der Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern

*Erstveröffentlichung: 2013, in: Becker, M & Grimm, A. et al. (Hrsg.):
Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung,
Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 27–46.*

1. Einleitung

Die Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern war mehr als fünf Jahrzehnte die Domäne des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (vgl. Wolf 2009b: 49 ff.). Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts sind neue Akteure auf den Plan getreten, die ein dezidiertes wirtschaftliches Interesse an der Förderung des Exportes der bundesdeutschen Berufsbildung formulieren. Damit kommen auch bisher nicht vertretene Akteure und andere Interessenslagen in das Feld der Berufsbildungszusammenarbeit. Dies erfordert die Modifikation bisheriger Ergebnisse der Praxis und der betrauten wissenschaftlichen Unterstützung der Berufsbildungszusammenarbeit. Die neuen Akteure aus der Bundesrepublik sind in einem stark umkämpften Markt der Bildungsdienstleistungen tätig, der von Unternehmen und Einrichtungen aus englischsprachigen Ländern dominiert wird. In diesem internationalen Markt ist es letztgenannten gelungen, ihre Konzepte von Trainingsmaßnahmen und Lehrplanentwicklung durchzusetzen, so dass

die weiter unten geschilderten Konzepte von DACUM und CBET in vielen Ländern die Referenzsysteme sind, mit denen deutsche Bildungsanbieter umgehen müssen.

Ein weiterer neuer Akteur ist im internationalen Markt der Bildungsdienstleistungen stärker als früher auszumachen. Es sind private Unternehmen, die die Qualifizierung ihre betrieblichen Fachkräfte nicht mehr den staatlichen Bildungsinstitutionen überlassen wollen, sondern selbst aktiv werden. Sie treten als Nachfrager nach Berufsbildungsdienstleistungen auf. Es scheint sich die bisherige Schwerpunktsetzung der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit auf zwischenstaatliche Kooperationen zu diversifizieren und stärker privatwirtschaftliche Nachfrager anzusprechen (vgl. BMBF, 2011).

Das hier vorgestellte Projekt Water-Energy-Building – Training and Transfer (WEB-TT) der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit mit der ägyptischen Bauindustrie ist ein neues Beispiel dieser diversifizierten Akteure. Das vom BMBF geförderte Projekt ist ein Zusammenschluss von verschiedenen wissenschaftlichen Einrichtungen der TU Berlin, überbetrieblichen Ausbildungsstätten des Handwerks sowie flankierender Organisationen des Technologie- und Wissenstransfers (www.web-tt.org). Ziel ist es, Berufsbildungsbausteine für die ägyptische Bauindustrie zu entwickeln. Damit soll sowohl die grundständige Qualität der Baustellenarbeit verbessert werden, als auch innovative Technologie und Verfahren moderner, ressourceneffizienter Gebäude- und Versorgungstechnik (Wasser und Energie) in Ägypten eingesetzt werden können. Hierzu ist es notwendig, angepasste Lehrpläne für die Aus- und

Weiterbildungsmaßnahmen zu entwickeln und die Durchführung der Lehrgänge zu konzipieren.

Von dieser Aufgabenstellung ausgehend wird der folgende Beitrag einen genaueren Blick auf die Verfahren werfen, mit denen in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit Lehrpläne entwickelt werden. Dadurch bekommen auch die Experten aus der Praxis eine Übersicht an die Hand, damit sie die Verfahren für ihre eigene Lehrplanentwicklungspraxis besser einschätzen und ggf. nutzen können. Danach rückt das Projekt WEB-TT in den Vordergrund, seine Zielstellung und das didaktisch-methodische Vorgehen werden genauer beleuchtet. Ein Fazit rundet den Beitrag ab.

2. Verfahren der Curriculaentwicklung in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit

2.1 Zur Passfähigkeit deutscher Ansätze für die Curriculumentwicklung

Es lässt sich festhalten, dass in großem Umfang das profitable Feld der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit anderen internationalen Akteuren, vor allem aus Australien, England und den USA überlassen

wurde. Neben weiteren Gründen^[1] lassen sich darüber hinaus zwei Ursachen feststellen. Die Lehrplangestaltung für anerkannte Ausbildungsberufe wird in Deutschland in einem hochkomplexen Verfahren durchgeführt (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2006). Dieses Verfahren ist für die bundesdeutschen Berufsbildungsakteure das mögliche Referenzsystem, nach dem neue Lehrpläne für den betrieblichen Teil der Ausbildung zu erstellen sind. In Deutschland stellt es ein bewährtes Vorgehen dar. Ein Eins-zu-eins-Transfer dieses Verfahrens in andere Länder, wo abweichende Kontexte und Regelungsmuster wirken, ist nicht möglich. Bemühungen zu einer Adaption dieses Verfahrens wurden kaum unternommen bzw. blieben weitestgehend erfolglos.

Der zweite Grund ist, dass ein international anerkanntes Ausbildungszertifikat aus Deutschland unterhalb der vollständigen Berufsausbildung nicht existiert. Nachfragern nach deutscher Berufsausbildung konnte ein Berufsausbildungszertifikat nach deutschen Regeln nur bei Absolvierung einer vollständigen Berufsausbildung von dreieinhalb Jahren und einer deutschen Facharbeiter- oder Gesellenprüfung angeboten werden. Aus-

1 Insbesondere ist hier die Schwäche der bundesdeutschen Berufsbildungsforschung und Berufspädagogik zu nennen, die sowohl kaum systematische Forschung zur Curriculumentwicklung unternahm, die evidenzbasiert aus den Arbeits- und Geschäftsprozessen heraus aktuelle wie auch zukünftige Qualifikationen identifizieren konnte (vgl. Pätzold & Rauner, 2006) als auch wenig international ausgerichtete Berufsbildungsforschung im Zusammenhang mit Entwicklungs- und Schwellenländern betrieb. Zum anderen ist die „Tradition“ der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit zu berücksichtigen. Seit Anbeginn der Zusammenarbeit war von deutscher Seite die Kooperation durch einen Fachschulansatz in der Nachfolge der Frankfurter Methodik von Jürgen Wissing et al. bestimmt. Die deutsche betriebliche Seite war in den Entwicklungsprojekten über die Jahrzehnte nur schwach vertreten. Die eingesetzten Experten der staatlichen Berufsbildungszusammenarbeit rekrutierten sich Jahrzehnte hinweg nur aus verbeamteten Gewerbelehrern, betriebliche Ausbilder oder Meister waren erheblich seltener anzutreffen.

nahmen davon sind sehr schwierig zu organisieren und müssen jeweils im Einzelfall realisiert werden. Am wahrscheinlichsten gelingt dies im Rahmen organisierter Weiterbildungsmaßnahmen (Beckmann & Sommer, 2012). Bislang war es unmöglich, ein an deutschen Standards ausgerichtetes Berufsausbildungszertifikat international zu platzieren. Erschwerend wirkt hierbei die hohe Regelungsdichte, in die deutsche Ausbildungszertifikate eingebettet sind und die politisch schwierige Interessenslage bei den Sozialpartnern hinsichtlich formaler Qualifikationen unterhalb der Facharbeiterausbildung, welche formal zertifizierte Ausbildungsbausteine, die international mit staatlich anerkannten Zertifikaten Abnehmer fänden, nicht zulassen (vgl. Ehrke & Nehls, 2007).

Die anderen, konkurrierenden internationalen Akteure waren mit ihren Konzepten einer am Training-on-the-Job ausgerichteten Berufsausbildung und Zertifizierungsstrukturen erheblich erfolgreicher. Die deutsche staatliche Berufsbildungszusammenarbeit sah sich gezwungen, deren Konzepte zu adaptieren und sie für eine angemessene Lehrplanentwicklung einzusetzen.^[2]

Nachdem nun einleitend ein kurzer Blick auf die bundesdeutsche staatliche Berufsbildungszusammenarbeit geworfen wurde und zwei Probleme der internationalen Verbreitung bundesdeutscher Berufsausbildung angeschnitten wurden, wendet sich nun der Blick den beiden Konzepten der

2 Dies unter anderem deshalb, weil zunehmend die Notwendigkeit durch die Entwicklungs- und Schwellenländer formuliert wurde, nationale Systeme der Qualifikationen und der Berufsbildungsstandards einzuführen. Dies war mit der Hoffnung verbunden, die häufig anzutreffende Fehlqualifikationen der dort vorhandenen nichtakademischen Ausbildung gegenüber den Anforderungen der Unternehmen zu beheben.

Curriculumentwicklung im internationalen Rahmen zu. Nachfolgend werden zwei Konzeptionen einer an die jeweils gegebenen Umstände angepassten, in internationaler Zusammenarbeit betriebenen Entwicklung von Lehrplänen knapp vorgestellt:

- das viel beachtete und häufig angewandte Konzept des CBET mit ihrer Analysemethode DACUM
- das Konzept der arbeitsprozessorientierten Curriculumentwicklung.

2.2 Competency Based Education and Training

Der Ausgangspunkt des CBET-Konzeptes liegt in den 1980er-Jahren in den USA, als dieses Konzept als Competence Based Training (CBT) dort sehr populär wurde (vgl. Blank, 1982). Überwiegend war dies einem doppelten Umstand geschuldet, nämlich einerseits der weltweiten Produktionskrise in den kapitalistischen Industrieländern und der daraus resultierenden Reorganisation der Produktion mit veränderten Qualifikationsanforderungen (vgl. Kern & Schumann, 1984). Zum anderen gab es bis dahin in den USA kaum curriculare Vorgaben, die die Bedürfnisse der Industrie nach Qualifikation erfüllten, so dass der pragmatische Ansatz des CBT-Konzeptes in Verbindung mit einem starken Promoter an der Ohio State University in Person von R. E. Norton diese Lücke erfolgreich füllte.

Seit den 1980er-Jahren ist das Konzept weiterentwickelt worden, insbesondere die Aktivitäten in Großbritannien und Schottland zur Einführung eines nationalen Berufsbildungssystems sind hierbei zu nennen, welche auf der Basis des CBET sogenannte National Vocational Qualifications einführten (vgl. Clement, 2003: 139 f.). Durch die dort geschaffene Verbindung mit den nicht-akademischen Abschlüssen des allgemeinen Bildungssystems ist das ursprüngliche CBT erweitert worden zu einem Competence Based Education and Training (CBET). Durch aggressive Vermarktung des Konzeptes seit den 1990er-Jahren durch wichtige Akteure der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit wie England, Australien und die USA und durch die nachfolgend skizzierten Stärken des Konzeptes, ist es mittlerweile in Entwicklungs- und Schwellenländern sehr weit verbreitet und Orientierungspunkt für die Entwicklung von Berufsbildungsaktivitäten.

2.2.1 CBET in Entwicklungs- und Schwellenländern

CBET analysiert Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (competencies)^[3] und eben keine Handlungsdispositionen, wie es im deutschen Konzept der beruflichen Handlungskompetenz festgeschrieben ist in Verbindung mit

3 In den bundesdeutschen betrieblichen Ausbildungsverordnungen sind diese „Kompetenzen“ unter der Tabellenspalte Punkt drei: „Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind“ für die anerkannten Ausbildungsberufe aufgelistet. Diese Auflistung stellt eine Mindestanforderung an die betriebliche Ausbildung dar. Zur Begriffsgeschichte von competence/ competency und der unübersichtlichen Begriffsnutzung und Begriffsbedeutung, siehe Hellwig, 2008: 95 ff.

konkreten Tätigkeitsfeldern in industriellen/ handwerklichen Produktions- oder Dienstleistungsbetrieben. Die Neuerung des Ansatzes ist, dass diese Analyse systematisch mit vorgegebenen Instrumenten geschieht und als Ergebnis einen systematischen Katalog von überprüfbaren Lernzielen ergibt. Es interessiert weniger der Lernprozess als das Lernergebnis, welches als Verhaltensveränderung an speziell entwickelten Prüfungen kontrolliert wird (vgl. Greinert, 2000: 129).

Für Länder mit einer sehr unsystematischen und/ oder überwiegend unpassenden Ausbildungsstruktur ist das CBET-Konzept augenscheinlich sehr attraktiv. In diesen Ländern kommt es häufig vor, dass die Unternehmen, wenn sie überhaupt „On-the-Job-Training“ machen, nur für ihre eigenen Interessen qualifizieren. Diese Ergebnisse sind sehr häufig nicht auf andere Unternehmen oder Bereiche übertragbar, da sie betriebsgebunden bleiben. Sie nutzen damit der Entwicklung des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens wenig. Oder es kommt vor, dass die formale, meist staatlich organisierte Berufsausbildung keine oder nur sehr wenig Verbindung zum Bereich der gesellschaftlichen Produktion, zu produzierenden oder dienstleistenden Unternehmen hat. Dies führt dann zu einer Fehlanpassung der gelernten Inhalte und damit zur Verschwendung gesellschaftlicher Ressourcen. Hierbei liefert das CBET-Konzept eine formale Struktur von Qualifizierungsstandards, die staatlicherseits vorgeschrieben werden können. Gleichzeitig ist es möglich ein sehr disparates Berufsausbildungswesen durch nationale Qualifikationsrahmen zu ordnen und ein einheitliches Zertifizierungssystem einzuführen (für das diesbezügliche Beispiel Malaysia, siehe Barabasch & Wolf, 2010).

Ein weiterer Vorteil, insbesondere aus der Perspektive der Entwicklungs- und Schwellenländer, ist die Möglichkeit, die Eingangsvoraussetzungen für eine berufliche Aus- oder Weiterbildung zu flexibilisieren und sie durch klare Eingangstest zu ersetzen, die auf die durch das CBET zu erreichenden Qualifikationsstandards abgestimmt sind. Darüber hinaus ist es auch möglich, die Trainingseinheiten derart zu gestalten, dass sie auch unterbrochen werden können, ohne zu einem Ausbildungsabbruch zu führen und zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden können (vgl. Tippelt, 2000).

2.2.2 Das Vorgehen beim CBET-Konzept

Zur Realisierung eines CBET-Konzeptes von Berufsbildung ist es nötig, die zu trainierenden Kenntnisse und Fertigkeiten zu kennen. Wie bereits erwähnt, ist die große Stärke des CBET-Konzeptes die Orientierung an den Tätigkeiten, die am Arbeitsmarkt erforderlich sind. Diese Tätigkeiten werden in Planungssitzungen durch ein „committee“ aus ausgewiesenen Arbeiter-Experten in gemeinsamen, moderierten Gruppendiskussionen analysiert und sehr kleinteilig bis hin zu einzelnen Bestandteilen von Aufgaben beschrieben, so z.B. dass eine Reinigungskraft, bei ihrer Aufgabe den Raum zu reinigen, den Staubsauger anschalten muss (vgl. Clement, 2003: 133).

Zur Entwicklung der Standards bzw. der Tätigkeitseinheiten nutzt das CBET im Wesentlichen zwei Verfahren, um Kenntnisse über die

notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse der Fachkräfte zu erlangen. Einmal werden DACUM-Analysen (vgl. Norton, 1985) durchgeführt, welche Facharbeiter in einem Gruppeninterview zu ihren Arbeitstätigkeiten befragen und darüber hinaus werden Funktionsanalysen durchgeführt, welche aus Schlüsselaufgaben in Unternehmens- und Geschäftsprozessen auf die zugrundeliegenden Tätigkeiten zurückschließen (vgl. Clement, 2003: 130 ff.). Bei den Gruppeninterviews werden – in meist zweitägigen Arbeitssitzungen – durch ausgewählte Arbeiter und wenigen Vorgesetzten, die durchgeführten Tätigkeiten präzise beschrieben, so dass daraus dann abgeleitet werden kann, aus welchen Elementen diese Tätigkeit besteht. Nebenbei, hingegen sehr wichtig für die Analysen, werden bei diesen Gruppeninterviews möglichst viele Informationen über die vier Ermöglicher (enabler) hochwertiger Tätigkeit gesammelt. Dazu zählen Wissen, Fertigkeiten, Werkzeuge und Verhalten des Arbeiters, die notwendig sind, um „gute Arbeit“ zu vollbringen. Aus diesen Analysen werden dann die verschiedenen Aufgabenbereiche (duty) einer Beschäftigung (occupation/job) generiert, die wiederum in zugeordnete Aufgaben (tasks), meist neun bis 12 verschiedene, unterteilt werden.

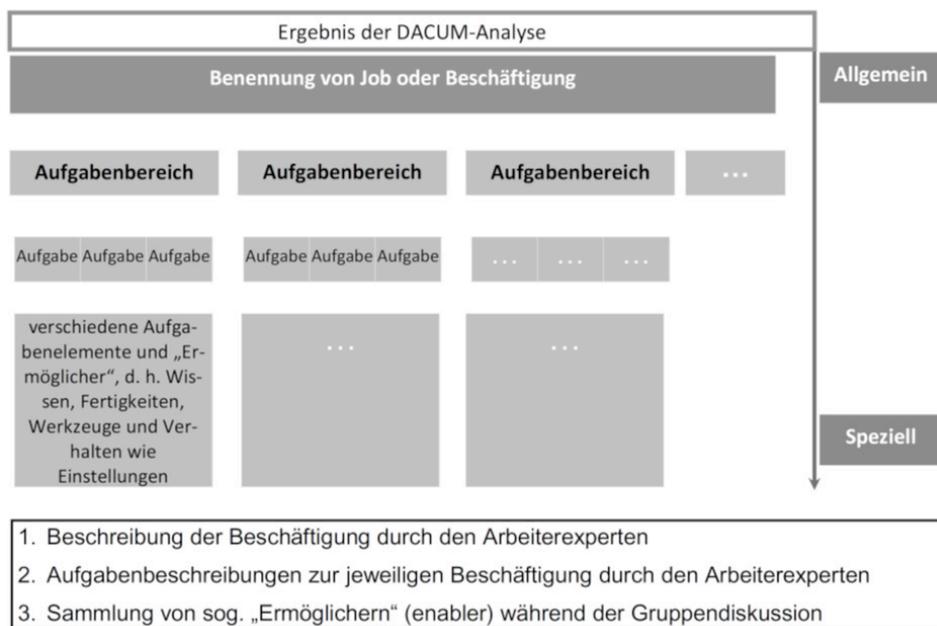


Abb. 1: DACUM-Analyseraster

Mit den „Ermöglichere“ sind Wissen, Fertigkeiten, Werkzeuge und Einstellungen der Arbeiter gemeint. Sie werden in den DACUM-Workshops in einer vierteiligen Matrix zu dem jeweiligen Job bzw. Beschäftigung zusammen getragen. Als Ergebnis des gemeinsamen Gruppenprozesses von Interviewten und DACUM-Experten kommt eine detaillierte Beschreibung von Beschäftigungen heraus. Daraus wird ein DACUM Research Chart entwickelt, der die verschiedenen Aufgabenbereiche hierarchisch untereinander ordnet, denen dann jeweils bis zu 12 Arbeitsaufgaben zugewiesen werden (vgl. Norton, 1985). Mit Hilfe der ebenfalls identifizierten Ermöglichere können die Arbeitsaufgaben in Anforderungen („terminal performance objectives“) mit Hilfe der Verfahren des CBET übersetzt, geprüft und zertifiziert werden (vgl. Blank, 1982: 26 ff.).

Nachdem nun das international dominierende Konzept vorgestellt ist, soll eine Alternative gezeigt werden, die der Tradition deutscher international orientierter Berufsbildungsforschung und Curriculumentwicklung entspricht (vgl. Adam et al., 1998; Schröter, 1996; Boehm, 1997) und unter anderem in einem wissenschaftlichen Kooperationsprojektes mit China ausformuliert und erprobt wurde (vgl. Dittrich, 2009).

2.3 Arbeitsprozessorientierte Curriculumentwicklung

Dem Bedarf entsprechende Lehrpläne und Qualifizierungsmaßnahmen können nur konzipiert werden, wenn tiefere Erkenntnisse über die Praxis von betrieblichen Fachkräften gewonnen werden können. Hierzu bedarf es einer kombinierten Vorgehensweise und der Verbindung von verschiedenen Erhebungsmethoden der Berufsbildungsforschung (vgl. Rauner, 2008). Neben der Befragung der Fachkräfte in Gruppeninterviews, in sogenannten Experten-Facharbeiter-Workshops (vgl. Spöttl, 2006) sind auch Arbeitsprozessstudien vorzusehen, also die begleitende Beobachtung einer betrieblichen Fachkraft in Kombination mit einem Experteninterview. Hierbei wird die Arbeitshandlung der betrieblichen Fachkraft beobachtet und zur Sicherung der vom Wissenschaftler vorgenommenen Sinndeutung der wahrgenommenen Handlung mit der Fachkraft am Arbeitsplatz ein halbstrukturiertes Interview geführt (vgl. Becker, 2006). Während in Deutschland bei der Neuentwicklung von Lehrplänen oder ihrer Modifizierung beim Einsatz berufswissenschaftlicher Methoden auf erleichternde gemeinsame Verständnisgrundlagen aufgebaut werden

kann – beide Seiten, Forscher wie Facharbeiterexperte sind in der Regel mehr oder weniger mit dem Kontext der Facharbeit vertraut (vgl. Rauner, 2008; Becker, 2006) –, sind diese geteilten Verständnisse in der Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern im Regelfall so nicht vorhanden. Demzufolge ist im Gegensatz zu dem erprobten Verfahren in Deutschland die Reihenfolge zu verändern. Anstatt zuerst eine Arbeitsprozessanalyse zu machen und dann die Gruppeninterviews zu führen, stehen die Gruppeninterviews an erster Stelle. Sie dienen der Identifikation relevanter Tätigkeiten und Arbeitsaufgaben. Erst danach werden Arbeitsprozessanalysen durchgeführt, um die Tätigkeiten und Arbeitsaufgaben genauer zu fassen (vgl. Dittrich, 2009).

Jedoch gibt es weitere Schwierigkeiten, sobald man sich auf unbekanntem Terrain in Entwicklungs- und Schwellenländern bewegt. Die Zusammensetzung der Experten-Facharbeiter-Workshops soll mit Fachkräften geschehen, die in der Lage sind, die eigene Arbeitstätigkeit zu reflektieren und sogar im prospektiven Sinne auch zukunftsrelevante Tätigkeiten in der Gruppendiskussion zu identifizieren. Dies gelingt sicherlich mit Fachkräften, die im deutschen Ausbildungssystem und im Arbeitsregime deutscher Fabriken mit ihren flachen Hierarchien sozialisiert sind (vgl. Becker & Spöttl, 2006). Bei Fachkräften jedoch, die auf strenge formale Hierarchien verwiesen sind, die zusätzlich häufig ihre Fachtätigkeit und ihr Fachkönnen aus der Praxis, ohne systematische Ausbildung, gewonnen haben, wird die Auswahl geeigneter Experten-Facharbeiter zum großen Problem.

Beim Konzept des arbeitsprozessorientierten Curriculumentwurfes wird die Auswahl der Facharbeiterexperten erleichtert, indem vorgeschaltete Sektoranalysen desjenigen Beschäftigungsbereiches durchgeführt werden, für den die neuen oder modifizierten Lehrpläne zu entwerfen sind. Durch diese – dem vor Ort stattfindenden Analyseprozess vorgeschaltete – Datenerhebung gelingt es darüber hinaus meistens auch, diejenigen Unternehmen zu identifizieren, die für die späteren Analyseschritte, insbesondere die Arbeitsprozessanalysen, benötigt werden.

Der Kern des Konzeptes sind die Arbeitssitzungen mit den Facharbeiterexperten, die genutzt werden, um das verborgene Wissen der „Experten ihrer Situation“ zu heben. In einem berufsbiografisch basierten kommunikativen Prozess wird nach und nach das Wissen expliziert und am Ende eine Aussage über Kerntätigkeiten des Beschäftigungsbereiches möglich. Es ist bei diesem Prozess auch intendiert, die zukunftsrelevanten Tätigkeiten zu identifizieren, so dass nicht nur der Status Quo, sondern auch prospektive Entwicklungen und darauf bezogene Qualifizierungsmaßnahmen feststellbar sein können.

2.3.1 Ablauf eines Experten-Facharbeiter-Workshops

Nach der Einführung und Vorstellungsrunde beginnen die Arbeitsschritte des Workshops mit (1) der Auflistung der Beschäftigungsgeschichte der Facharbeiter-Experten. Zur gemeinsamen Strukturierung dieser ersten Phase müssen zwei Begriffe erläutert werden. Die *Kern-Fachaufgabe*

(professional tasks) beschreibt die zugeordnete Facharbeit auf der Basis von zweckmäßigen und sinngebenden Arbeitsumgebungen. Sie umfassen eine gesamte Tätigkeit und sind typisch für ein bestimmtes Handwerk. Die *Stufen der fachlichen Entwicklung* (Stages of professional development) beziehen sich auf einen konkreten Arbeitsplatz, eine Rolle oder einen Beschäftigungsbereich, die die fachliche Entwicklung eines Experten-Facharbeiters beeinflusst haben. Erst nachdem diese beiden Begriffe gemeinsam geklärt sind, wird in der Ausformulierung der biografisch fundierten fachlichen Entwicklung vorangeschritten. (2) Nun werden von den Experten die herausfordernden und mit einem hohen qualifikatorischen Anteil versehenen Aufgaben identifiziert. (3) In einer darauf folgenden Kleingruppenanalyse werden Fachaufgaben zusammengetragen, die alle Mitglieder der Kleingruppe in ihrer Berufsbiografie zu erledigen hatten, wie auch solche, die nur einige zu erledigen hatten, aber bedeutsam sind und diejenigen Fachaufgaben, die noch nicht vorgekommen sind, jedoch zukünftig als sehr wichtig angesehen werden. (4) Nach dieser Kleingruppenphase werden die Ergebnisse gemeinsam präsentiert und klassifiziert. Die daraus gewonnenen Fachaufgaben werden nun in einem Analyseschritt durch die Kleingruppen den Qualifikationsanforderungen und Professionalitätsebenen zugeordnet. Hierzu wird eine Visualisierungsmatrix genutzt, bei der die jeweiligen Fachaufgaben^[4] durch acht verschiedene Statements^[4] geordnet werden. Diese werden dann von den Teilnehmern gepunktet, indem sie

4 Die Statements reichen von „die Tätigkeit würde ich einem Anfänger zuweisen, um ihn mit der Arbeit vertraut zu machen“ bis hin „Die Beherrschung dieser Tätigkeit setzt mehr voraus, als nur mal eben die Regeln und Bestimmungen der zugehörigen Facharbeit anzuwenden“ (Dittrich, 2009: 31; Übersetzung durch S.W.)

das Statement in Verbindung zur Arbeitstätigkeit dreistufig bewerten.^[5] (5) Nachdem dies geschehen ist, wird wiederum im Plenum die Zuordnung zu der vierstufigen Professionalitätsebene vom Anfänger zum Könner vorgenommen. (6) Mit einem Abschlussfeedback wird der Workshop beendet (vgl. Dittrich, 2009: 22 ff.).

2.3.2 Durchführung der Arbeitsprozessanalysen

Diese Vor-Ort-Untersuchungen sollen in Unternehmen stattfinden, die für den Beschäftigungsbereich repräsentativ sind. Es ist auch nötig, die Facharbeiter, deren Tätigkeiten untersucht werden sollen, frühzeitig zu informieren und dabei deutlich zu machen, dass es um eine Beobachtung des Alltäglichen geht. Betont werden sollte auch, dass es sich nicht um eine Rationalisierungsstudie oder andere beeinträchtigende Eingriffe in die Regularien der Arbeit der Facharbeiter geht. Dies ist deshalb besonders wichtig, weil das methodische Verfahren eine „begleitende Beobachtung“ vorsieht, bei dem mit dem Facharbeiter am Arbeitsplatz ein Experteninterview zu den beobachteten Arbeitshandlungen geführt wird und dieses Kooperation und Offenheit voraussetzt.

Während der Arbeitsprozessanalyse wird im Team von drei bis vier Personen gearbeitet. Das Team sollte aus einem Ausbilder, einem Lehrer einer technischen Schule und einem Experten-Facharbeiter bestehen, die

5 Die Teilnehmer sollen bewerten, in wie weit die Statements zu den Arbeitstätigkeiten zutreffen, indem sie ein „+“ für trifft zu und ein „-“ für trifft nicht zu. Bei unklaren Bewertungen können sie ein „o“ vergeben.

ergänzende Teilnahme eines Berufsbildungswissenschaftlers ist hilfreich. Die Datenerhebung geschieht mit Hilfe von Beobachtungen, Interviews, schriftlichen Notizen, Fotos und Skizzen und durch die Auswertung von Arbeitszeichnungen und anderem Material.

Strukturiert wird die Arbeitsprozessanalyse von sechs Kategorien. Die Kategorien sind:

(1) die Einbettung der zu untersuchenden Facharbeit in den übergeordneten Arbeits- oder Geschäftsprozess. Die mit dieser Analysekategorie verbundenen Fragen können häufig auch während der Vorbereitungsphase der Arbeitsprozessanalysen beantwortet werden (vgl. Dittrich, 2009: 37).

(2) Die physischen Bedingungen des Arbeitsplatzes werden betrachtet.

(3) Der Gegenstand der Facharbeit, also die Untersuchung, was bearbeitet bzw. erledigt wird, steht hier im Mittelpunkt. Die Rolle des handelnden Facharbeiters, z. B. ob er mit den Kunden redet oder nicht, oder ob er über die Ausführung von Plänen diskutiert, spielt gleichfalls eine Rolle.

(4) Die eingesetzten Werkzeuge und die übrigen eingesetzten Mittel zur ordnungsgemäßen Ausführung und das Wie ihres Einsatzes sind bei den Arbeitsprozessanalysen von Interesse. Mit welchen Methoden wird gearbeitet, wie ist das Vorgehen, um eine Fachaufgabe korrekt zu lösen? Wie ist die Facharbeit organisiert? Gibt es Kooperationen mit anderen Fachkräften oder isolierte Einzelarbeit, ist die Hierarchie flach oder stark ausgeprägt? Wie laufen die Kommunikation und der Informationsfluss am Arbeitsplatz?

(5) Die Untersuchung der Ansprüche und Anforderungen an die Facharbeit spielen eine Rolle. Damit sind im Wesentlichen die Ansprüche des Unternehmens wie der Kunden, aber auch die eigenen Ansprüche der Facharbeiter gemeint. Die aus dem gesellschaftlichen Umfeld rührenden Anforderungen, z.B. die Standards und Regeln der Praxisgemeinschaft u. a. sollen bei dieser Kategorie auch in den Blick gerückt werden (vgl. Dittrich, 2009: 78 f.).

(6) Die Schnittstellen mit anderen Fachtätigkeiten wie auch der Vergleich mit anderen Unternehmen, wo Analysen durchgeführt wurden, sollen hier berücksichtigt werden. Gleichfalls ist es bei der Berücksichtigung dieser Kategorie möglich, Nahtstellen zu Trainingsmaßnahmen festzustellen. Die Ergebnisse der Arbeitsprozessanalysen werden in einer Fachaufgabenanalyse in didaktische Entwürfe übersetzt und dann abschließend in Runden-Tisch-Gesprächen kommunikativ validiert (zur kommunikativen Validierung, vgl. Schröder-Lenzen, 1997: 110), bevor die Entwürfe dann in einen konkreten Curriculumentwurf überführt werden.

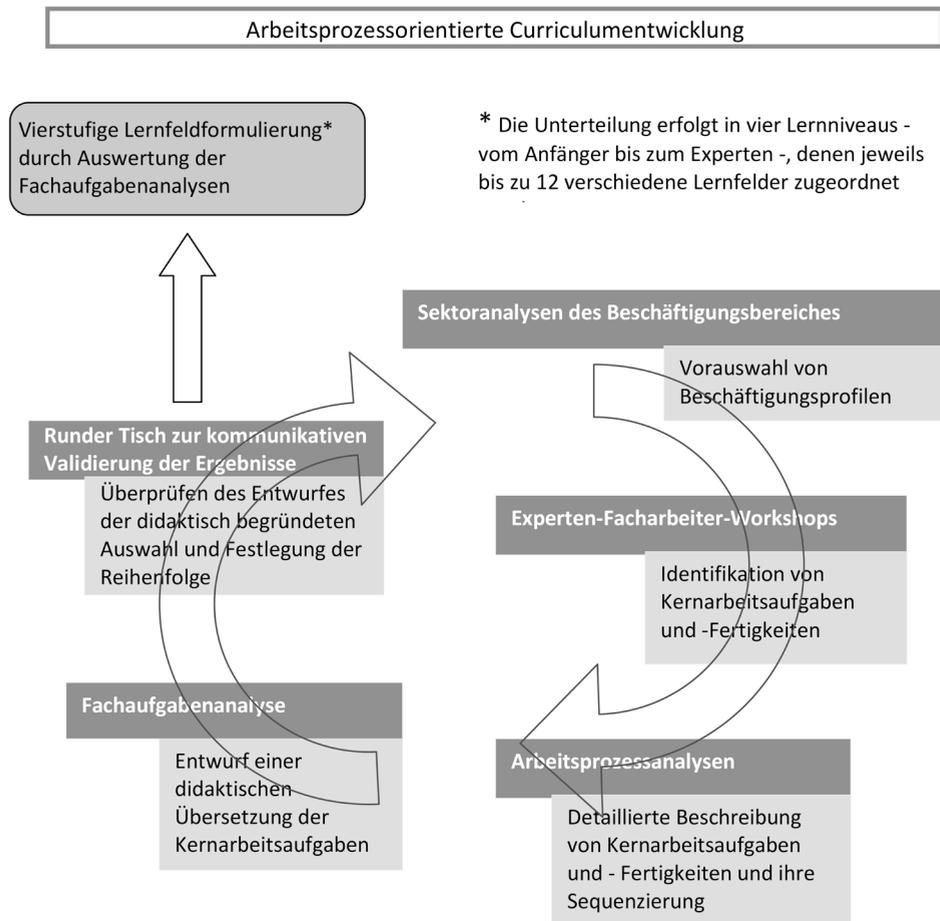


Abb. 2: Angepasstes Verfahren zur arbeitsprozessorientierten Curriculumentwicklung

2.4 Zusammenfassender Vergleich beider Verfahren

Das vorgestellte Verfahren des arbeitsprozessorientierten Curriculumentwurfes hat gegenüber DACUM und der Lehrplanentwicklung nach CBET den Vorzug, dass es stärker das Umfeld der Facharbeit berücksichtigt. Er ist auch besser in der Lage, mit dem Wissen der Praxis angemessen umzugehen

als dies das DACUM-Konzept bieten kann (vgl. Wolf, 2012; 33 f.). Die Experten-Facharbeiter-Workshops sind mit ihrem berufsbiografischen Ansatz dem Konzept des DACUM und dem dortigen Vorgehen zwar sehr ähnlich. Beim arbeitsprozessorientierten Lehrplanentwurf wird durch die Arbeitsprozessanalysen jedoch versucht, die Schwächen einer alleine auf einer Artikulation der Praxis beruhendem Vorgehen zu beheben. Beide Ansätze gehen richtigerweise davon aus, dass die Facharbeiter Experten ihrer Situation sind, dabei verkennt insbesondere der DACUM-Ansatz die Artikulationsmöglichkeiten von praktischem Wissen und darüber hinaus auch die Bereitschaft, sich wirklich über die Schulter schauen zu lassen und darüber zu reden. Wie wir aus industriesoziologischen Studien wissen, bedeutet das praktische Wissen innerhalb des Arbeitsregimes immer auch Einfluss und Gestaltungsmöglichkeit – für viele Menschen ein Grund zu seiner Geheimhaltung.

Trotz der Stärke des Konzeptes eines arbeitsprozessorientierten Curriculumentwurfes bei der Konzipierung von Lehrplänen durch die bessere Abbildung der betrieblichen Realität und der dort vorhandenen Nachfrage nach Qualifikation, ist es gegenüber DACUM/CBET sehr aufwändig in der Durchführung und setzt für konkrete Projekte der Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern immer eine längere Phase der Vorstudien bzw. des Lehrplanentwurfes voraus. Beides ist heute im Regelfall der Förderung nicht mehr üblich; günstigenfalls noch realisierbar in der Zusammenarbeit mit staatlichen Bildungseinrichtungen. Bei der Zusammenarbeit mit privaten Unternehmen ist Schnelligkeit und Effizienz ein wichtiges Argument, welches die englischsprachigen Konzepte erfolgreich im internationalen

Berufsbildungsmarkt positionieren. Berufsbildungsprojekte stehen vor großen Herausforderungen, angemessene und bedarfsorientierte Lehrpläne zu konzipieren und adaptierte Trainingsmaßnahmen erfolgreich durchzuführen.

3. Das Projekt WEB-TT

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sind mittlerweile vermehrt private Unternehmen als Nachfrager nach deutschen Berufsbildungsdienstleistungen international aktiv. Dieser Markt ist hoch kompetitiv und die internationalen Akteure aus dem englischsprachigen Raum sind bereits seit langem erfolgreich als Bildungsanbieter auf dem Markt privater Nachfrage nach Trainingsmaßnahmen aktiv. Im Projekt WEB-TT ist der Nachfrager nach Lehrplänen und Trainingsmaßnahmen ein großes, privatwirtschaftlich organisiertes, einheimisches Bauunternehmen.

Diese beiden Momente ziehen eine deutliche Veränderung bisheriger Vorgehensweisen bei der internationalen Zusammenarbeit in der Berufsbildung nach sich. Einerseits muss die Entwicklung von Lehrplänen zügig von statten gehen. Im Kern müssen bundesdeutsche Bildungsdienstleister schon mit vorbereiteten Lehrplänen anreisen, die jedoch aufgrund der kulturellen Spezifik des bundesdeutschen Berufsbildungssystems so nicht vorhanden sind. Und zum anderen müssen die Lehrpläne und Trainingsmaßnahmen auf die Bedürfnisse und Bedingungen des Kunden angepasst werden können, ohne eine erhebliche Zeit für

Vorstudien oder Entwicklungsstudien zu haben. Hierzu benötigen die deutschen Anbieter wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung, die hilft die Theorie-Praxis-Probleme zu lösen. Die Anpassung an die Bedürfnisse und Bedingungen der Kunden bzw. der Partnerunternehmen der Berufsbildungskoooperationen ist ein komplexes Unterfangen und durch Abarbeiten eines betriebswirtschaftlich kon-notierten Anforderungskataloges von Angebot und Nachfrage nicht zufriedenstellend zu lösen. Im Falle des Projektes WEB-TT möchten die verantwortlichen Manager und Ingenieure, dass ihre Baustellen effizienter werden. Die Qualität der Bauausführung soll gesteigert, Bauprozesse sollen optimiert, die Anlernzeit für ungelernete Bauarbeiter um bis zu 20 % reduziert werden. Hierfür sind angepasste Trainingsmaßnahmen zu konzipieren. Deren Konzeption wiederum setzt eine genaue Kenntnis des Bedarfs an Trainingsmaßnahmen voraus, wobei der Bedarfsbegriff hier nicht nur die skizzierten Bedürfnisse des Unternehmens meint, sondern sich darüber hinaus in zweifach anderer Richtung ausrichtet. Erstens meint er die Einbettung der Trainingsmaßnahmen in die vorfindlichen Kontexte vor Ort und zweitens die Anpassung an die Voraussetzungen der Teilnehmer der Qualifizierungsmaßnahmen, die zu berücksichtigen sind.

3.1 Ziele und Vorgehen des Projektes WEB-TT

Unter der Federführung eines Projektteams aus Mitarbeitern dreier Einrichtungen der TU Berlin werden durch ein Konsortium mit weiteren fünf Partnern in Zusammenarbeit mit der ägyptischen Bauindustrie

technologiespezifische Berufsbildungspakete entwickelt, erprobt und vermarktet (vgl. www.web-tt.org). Die Förderung für drei Jahre wird durch das BMBF gesichert. In Zusammenarbeit mit international tätigen, privaten ägyptischen Bauunternehmen werden Konzepte zur Qualifizierung der Ausführungsebene auf den Baustellen entwickelt. Dieser erste Schritt sieht vor, ausgesuchte Fachkräfte der Ausführungsebene, nicht der planenden Ingenieure, aus dem Unternehmen als Trainer für eine fachliche Qualifizierung weiterzubilden. Hierzu ist es nötig, angepasste Maßnahmen zu entwickeln, um diese Vorhaben erfolgreich durchführen zu können. Die fachliche Qualifizierung ist konzeptionell so angelegt, dass sie in der Form von Berufsbildungsbausteinen umgesetzt wird. Damit besteht grundsätzlich die Möglichkeit, die Bausteine so miteinander zu verzahnen, dass Weiterbildungszertifikate mit offizieller Anerkennung der bundesdeutschen zuständigen Stellen für die erfolgreichen Teilnehmer der Qualifizierungen erreichbar sein können.

Die Berufsbildungsbausteine werden mit innovativen Technologien verknüpft, so dass sich darüber ein „Hebeleffekt“ einstellt, der es bundesdeutschen Anbietern, insbesondere aus den Bereichen moderner Wasser-, Energie-, und Bautechnologien, erleichtert, einen Zugang in den ägyptischen Markt zu bekommen. Gleichzeitig gelingt es dadurch dem Projekt WEB-TT, die Trainingskompetenz führender Marktakteure aus dem Technologiebereich in die Entwicklung angepasster Berufsbildungsbausteine einzubinden. Die Berufsbildungsbausteine werden zu Paketen zusammengefasst und nach ihrer Erprobung für die Verbreitung in andere Länder der Region aufbereitet. Geplant ist mit den Berufsbildungsbausteinen eine Vermarktungsstrategie zu entwickeln,

damit sie als Exportpakete die internationalen Aktivitäten der beteiligten Ausbildungszentren des bundesdeutschen Handwerks befördern und ihnen neue Geschäftsfelder erschließen helfen.

Da wie bereits oben angedeutet, keine vorgeschaltete längere Phase für Entwicklungsstudien vorgesehen ist, wurden die Kontaktreisen gleichzeitig zur Analyse der Baustellensituationen und der Arbeitsprozesse genutzt. Durch die bundesdeutschen Handwerksmeister aus verschiedenen Bauberufen und die begleitenden Berufsbildungswissenschaftler wurden Fotos über Bauschäden aufgenommen, die Baufacharbeit beobachtet und mit den Managern und Ingenieuren des Bauunternehmens Expertengespräche über verschiedene Fragenkomplexe für die Entwicklung von angepassten Lehrplänen geführt. Im Nachgang wurden die Fotos für die Identifizierung von konkreten Qualifizierungsbedarfen ausgewertet (vgl. Collier & Collier, 2009; Bohnsack, 2008). Ergänzend wurden mit Bauingenieuren aus deutschen Unternehmen, die über Kenntnisse ägyptischer Bautätigkeit verfügten, strukturierte Experteninterviews geführt. Dies diente einerseits dem besseren Verständnis der Arbeitsprozesse auf ägyptischen Baustellen wie auch der externen Überprüfung der bisher vorgenommenen Interpretationen.

Im nächsten Schritt wurden mit den verantwortlichen Ingenieuren und Managern konkrete Gespräche über Fachtätigkeiten geführt, die im Rahmen der BMBF-Förderung trainiert werden sollten. Bei den Entscheidungen über die zu trainierenden Arbeitsaufgaben bei den einzelnen Fachtätigkeiten bestand das Problem, dass es nicht möglich war, auf exemplarischen Baustellen Arbeitsprozessanalysen durchzuführen. Mithilfe der Analyse

der deutschen Ausbildungsverordnungen für die betriebliche Ausbildung war es jedoch möglich, die bisher identifizierten Arbeitstätigkeiten auf ägyptischen Baustellen in deutschen betrieblichen Lehrplänen wieder zu finden. Gleichzeitig ist es durch dieses Vorgehen möglich, die Stärken bundesdeutscher überbetrieblicher Ausbildungszentren des Handwerks – nämlich eine große Erfahrung in der Ausbildung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten^[6] – internationalen Auftraggebern anzubieten. Zur Anpassung an die Bedürfnisse sowohl von Unternehmensseite als auch an die Bedingungen von Qualifizierungsmaßnahmen sind jedoch weitere Schritte notwendig. Die Anpassung an den Bedarf der Unternehmensseite geschieht durch dialogische Abstimmung mit den leitenden Ingenieuren und den Managern des Unternehmens. Flankiert wird diese Abstimmung durch eine tätigkeitsanalytische Auswertung von Materialien, d.h. Bauzeichnungen, Materiallisten, Spezifikationen, Fotos von Bautätigkeiten und anderen Fachdokumenten, die das Bauunternehmen zur Verfügung stellt. Die Anpassung an die Bedingungen von Qualifizierungsmaßnahmen in Ägypten geschieht durch einen theoriegeleiteten Methodenmix aus Interviews und Dokumentenanalyse, wobei letzteres den Kontext der Qualifizierungsmaßnahmen erhebt. Mit dem Kontext ist einerseits der arbeitskulturelle Hintergrund der Berufsausbildung in Ägypten (vgl. Wolf, 2011) gemeint, zum anderen aber auch das Gefüge der systemisch-institutionellen Bedingungen, die direkt die Qualifizierungsmaßnahmen beeinflussen und die Bedingungen des Arbeits- und Gütermarktes,

6 In der Tabellenspalte Pos. 3 aller bundesdeutscher Ausbildungsverordnungen finden sich die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten. Dieses entspricht im Großen und Ganzen den im CBET-System formulierten competencies, so dass eine Übertragung auf CBET strukturierte Berufsausbildungsordnungen gut möglich ist.

die Auswirkungen auf die Trainingsmaßnahmen haben (vgl. Wolf 2010c: 2640).

3.2 Didaktisch-methodisches Konzept der Trainingsmaßnahmen

Im Gegensatz zum CBET-Konzept steht in der deutschen Berufsbildung der Lernprozess und nicht das zertifizierte Lernergebnis, egal wie es zustande gekommen ist, im Mittelpunkt. Deshalb hat sich das Konsortium WEB-TT nach Auswertung der bisherigen Daten dazu entschieden, die Trainingsmaßnahmen durch angepasste mediale Bausteine, die sowohl vor Ort, lokal, als auch über das Internet zugänglich sind, zu unterstützen. Dadurch kann gesichert werden, dass die Baufacharbeiter, die in Ägypten häufig nur eine rudimentäre Schulbildung genossen haben und kaum lesen und schreiben können, durch den Einsatz von Bildern und erläuternden Audio-Sequenzen von den Qualifizierungsmaßnahmen profitieren. Die konkreten Trainingsmaßnahmen werden im ersten Schritt für einzelne Tätigkeiten aus verschiedenen Gewerken, wie SHK-Installateur, Fliesenleger, Verputzer, Maurer, Trockenbauer und Dachdecker durchgeführt. Da jedoch auf ägyptischen Baustellen sowohl eine gänzlich andere Organisationsstruktur als auf deutschen herrscht als auch die Qualifikationsvoraussetzungen und die Vorstellungen von notwendiger Qualifizierung sich sehr von Deutschland unterscheiden, kann selbstverständlich nicht in einem Beruf ausgebildet oder in Berufskategorien qualifiziert werden. Das ägyptische Qualifikationskonzept orientiert sich sehr stark an einer on-the-job-Qualifikation mit eng umrissenen Tätigkeiten und Arbeitsaufgaben in der

Logik des CBET. Die beteiligten überbetrieblichen Ausbildungszentren des Handwerkes sind jedoch aus ihrer alltäglichen Praxis – die in der Umsetzung der Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung besteht – in der Lage, die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (competencies), die ein CBET-basiertes Qualifikationskonzept nachfragt, zu trainieren. Die detaillierte Auswahl wird mit dem Partnerunternehmen in einem dialogischen Prozess noch näher bestimmt.

Die didaktisch-methodischen Arrangements richten sich nach konkreten Arbeitsaufgaben aus, die als problemhaltige Lern-Arbeitsaufgaben konzipiert sind (vgl. Howe & Berben, 2006: 387 f.). Die lernhaltige Strukturierung der Aufgabenstellung erfolgt nach dem didaktischen Konstrukt der vollständigen Handlung aus Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten. Damit ist einerseits sichergestellt, dass die Trainingsmaßnahmen den hohen Problemlösungsfähigkeiten ägyptischer Baufacharbeiter entsprechen, andererseits wird auch der Transfer neuer Kenntnisse und Fertigkeiten in die etablierten Handlungsschemata der in der Praxis erfahrenen Fachkräfte ermöglicht.

4. Zusammenfassung und Fazit

Die Bedarfsorientierung beim Transfer von Berufsbildungselementen hat sich als anspruchsvolle Aktivität herauskristallisiert. Während der bisherige Transfer bei der Berufsbildungszusammenarbeit zwischen

Staaten immer auf der Grundlage einer formulierten Nachfrage seitens eines Nehmerlandes stattfand, ist die Zusammenarbeit auf privatwirtschaftlicher Basis stärker auf die Berücksichtigung der bei den Nehmern vorfindlichen Bedingungen angewiesen. Demzufolge muss auch der dort vorhandene Bedarf festgestellt werden und nicht nur eine formulierte Nachfrage, die sich meist auf die Resultate deutscher Berufsausbildung reduziert, bedient werden. Das dominante, marktbeherrschende, englisch-sprachige CBET-Konzept ist nur begrenzt geeignet, den Qualifizierungsbedarf zu erheben und diesen in Lehrpläne umzuwandeln. Es kann den Bedarf nur unzureichend feststellen, da es sich im Wesentlichen auf verbalisierte Beschreibungen von Tätigkeiten beschränkt. Ein kritischer Blick auf die Eigenheiten eines Wissens der Praxis, welches bei der qualifizierten Facharbeit den Wissenskern darstellt, zeigt dies auf. Das andere, in der internationalen Zusammenarbeit entwickelte Verfahren aus Deutschland, die arbeitsprozessorientierte Curriculumentwicklung, ist besser geeignet als das englisch-sprachige Konzept, Lehrpläne zu entwickeln, die an die vorhandenen Fachtätigkeiten gekoppelt sind. Neben der Verbalisierung von Fachtätigkeiten nutzt es auch Beobachtungsverfahren, um die Tätigkeiten zu analysieren. Hingegen ist es gegenüber dem englischsprachigen Verfahren erheblich aufwändiger. Für die internationalen Berufsbildungsexportaktivitäten aus Deutschland braucht es hingegen Methoden, die mit geringem Zeitaufwand verbunden und einfach einsetzbar sind. Diese Verfahren werden im Rahmen eines konkreten Berufsbildungsexportprojektes mit der ägyptischen Bauindustrie entwickelt, erprobt und systematisiert. Zum jetzigen, frühen Zeitpunkt des Projektes hat sich bereits gezeigt, dass eine Adaptierung vorhandener deutscher Lehrpläne der Dualen Berufsausbildung an das dominante CBET-

Konzept möglich ist. Es ist bisher mit dem eingesetzten Methodenmix ebenfalls gelungen, hinreichende Kenntnisse über die Bedingungen von Qualifizierungsmaßnahmen auf ägyptischen Baustellen zu gewinnen und diese in die Konzipierung von angepassten Trainingsmaßnahmen einfließen zu lassen. Eine kritische Auswertung und Systematisierung der Methoden zur Bedarfsfeststellung steht im Projektverlauf noch aus. Es zeichnet sich jedoch ab, dass das gewählte Vorgehen über das konkrete Förderprojekt hinaus tragfähig ist.

Der folgende, gleichzeitig abschließende Beitrag greift das Theoriemodell der Arbeitskultur auf und wendet dieses an zwei Dimensionen, dem Arbeitsregime und der administrativ-institutionellen Ordnung, in einem ersten Schritt auf die Bauarbeit in Ägypten in einer Fallstudie an. Damit kann gezeigt werden, dass das theoretische Konzept des arbeitskulturellen Hintergrundes von Berufsbildung bzw. von Bildung für den Erwerb, sehr gut geeignet ist, eine fremde Ordnung der Bildung für den Erwerb zu verstehen und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Diese sind insbesondere bei der Anpassung von deutschen Berufsbildungselementen an ägyptische Verhältnisse von Bedeutung.

3.4.3 Berufsbildungstransfer und die Anpassung von Bausteinen der deutschen Berufsausbildung

Erstveröffentlichung: 2012, In: Berufsbildung, Nr. 137, S. 41–44

Einleitung

Die Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern war mehr als fünf Jahrzehnte die Domäne des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (vgl. Wolf 2009b: 49 ff.). Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts sind neue Akteure auf den Plan getreten, die ein dezidiertes wirtschaftliches Interesse an der Förderung des Exportes der bundesdeutschen Berufsbildung formulieren. Damit kommen auch bisher nicht vertretene Akteure und andere Interessenslagen in das Feld der Berufsbildungszusammenarbeit. Dies erfordert die Modifikation bisheriger Ergebnisse der Praxis und der betrauten wissenschaftlichen Unterstützung der Berufsbildungszusammenarbeit.

Ein weiterer neuer Akteur ist im internationalen Markt der Bildungsdienstleistungen stärker als früher auszumachen. Es sind private Unternehmen, die die Qualifizierung ihre betrieblichen Fachkräfte nicht mehr den staatlichen Bildungsinstitutionen überlassen wollen, sondern selbst aktiv werden. Sie treten als Nachfrager nach Berufsbildungsdienstleistungen auf. Es scheint sich die bisherige Schwerpunktsetzung der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit auf zwischenstaatliche

Kooperationen zu diversifizieren und stärker privatwirtschaftliche Nachfrager anzusprechen (vgl. BMBF, 2011).

Das Projekt WEB-TT

Das hier vorgestellte Projekt Water-Energy-Building – Technology [hier muss natürlich Training stehen, der Fehler findet sich aber im Original und wurde hier so belassen, Anm. StW.] and Transfer (www.WEB-TT.org) der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit mit der ägyptischen Bauindustrie ist ein neues Beispiel dieser diversifizierten Akteure. Das vom BMBF geförderte Projekt ist ein Konsortium^[1] aus verschiedenen wissenschaftlichen Einrichtungen der TU Berlin, überbetrieblichen Ausbildungsstätten des Handwerks sowie flankierender Organisationen des Technologie und Wissenstransfers. Neben weiteren Aufgaben sollen Berufsbildungsbausteine für die ägyptische Bauindustrie entwickelt werden. Damit soll sowohl die grundständige Qualität der Baustellenarbeit verbessert werden, als auch innovative Technologie und Verfahren moderner, ressourceneffizienter Gebäude- und Versorgungstechnik (Wasser und Energie) in Ägypten eingesetzt werden können. Hierzu

1 Im Einzelnen besteht das Konsortium aus Einrichtungen der TU Berlin, d. s. das Zentralinstitut El Gouna, das Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre und die Kooperationseinheit WANACU. Die Einrichtungen des Handwerks sind die Handwerkskammer Osnabrück-Emsland, das Bundesbildungszentrum des Zimmerer- und Ausbaugewerbes in Kassel, das Ausbildungszentrum-Bau in Hamburg. Flankierende Organisationen sind die Firma Wilo S.E., ModernLearning GmbH Bildung mit neuen Medien, inter 3 GmbH Institut für Ressourcenmanagement und German Water Partnership e.V.

ist es notwendig, angepasste Lehrpläne für die Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu entwickeln und die Durchführung der Lehrgänge zu konzipieren.

Für die Anpassung von zu transferierenden Berufsbildungselementen an Bedingungen in anderen Ländern braucht man detaillierteres Wissen über die anderen Bedingungen und Einflüsse. Um dies besser leisten zu können wird im Folgenden auf ein Konzept zurückgegriffen, welches die arbeitskulturellen Einflussfaktoren auf Berufsbildung einer Analyse zugänglich macht (vgl. Barabasch & Wolf, 2011; Wolf, 2011).

Arbeitskulturelle Einflussfaktoren auf die ägyptische Berufsbildung

Die administrativ-institutionelle Ordnung – Rahmenlehrpläne für Baustellenarbeit

Unter die administrativ institutionelle Ordnung fällt im Wesentlichen die Struktur der Berufsausbildung in Ägypten. Sie setzt sich aus einem hochkomplexen und schwer durchschaubaren Gebilde zusammen aus staatlichen Vollzeitschulen, sogenannten Technical Secondary Schools, Trainingseinrichtungen verschiedenster Ministerien und privater Anbieter und, zahlenmäßig ein wichtiger Bereich, der Sektor der informellen Beschäftigung, der überwiegend die Arbeitskraft in Ägypten einerseits absorbiert, wie andererseits auch für den formellen Sektor bereithält. Es

ist darüber hinaus bestimmt durch die Teilnahme vieler internationaler Akteure, bei gleichzeitig geringen formalen Regelungen wie z. B. Zertifizierungssystemen (vgl. Barabasch & Wolf, 2010; Amer, 2007). Es gab in Ägypten in den letzten Jahren vielfältige Aktivitäten die Berufsbildung zu reformieren und sie besser auf die Erfordernisse des Arbeits- und Beschäftigungsmarktes anzupassen. In diesem Rahmen sind auch die Lehrpläne des Egyptian Vocational Qualification (EVQ) entwickelt worden, die als Grundlage einer Zertifizierung von Berufsausbildungsaktivitäten in Ägypten konzipiert sind.

Occupation: Plumbing, Level 3

Units of competence

Code No.	Title
1.1	Plan and organise the construction and assembly of buildings and structures
2.3	Carryout specific checks and tests on products and components of buildings and structures.
6.2	Install plumbing and drainage systems to buildings and structures.
9.1	Inspect on-going and finished work to buildings and structures to ensure compliance with regulations and specifications.
ME 7.2	Apply health, safety and environmental measures in the workplace.
11.1	Maintain effective working relationships.
ME 8.2	Carryout calculations to solve engineering problems.
ME 8.3	Apply information technology.

Elements (Skill Standards)

Element Title	Element Code
Assemble and install water pipe work systems, components, appliances and fittings.	6.2.2
Assemble and install drainage work systems, components, appliances and fittings.	6.2.3

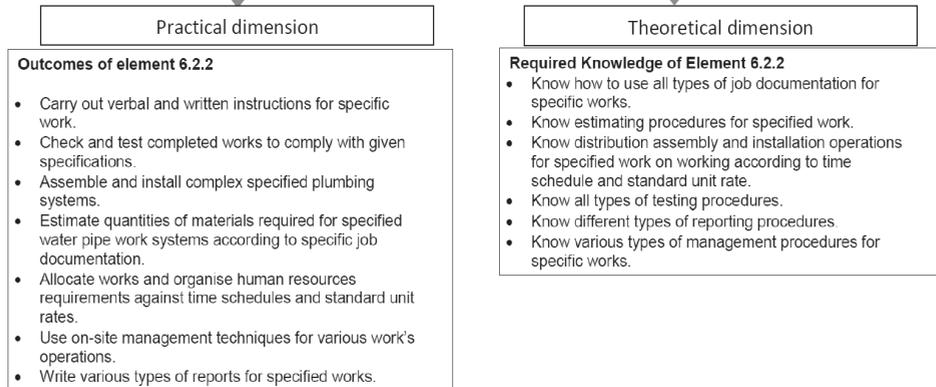


Abb. 1: Die Struktur ägyptischer Lehrpläne

Dieses EVQ-Framework sieht drei verschiedene Stufen der Zertifizierung vor. (1) Der Eingangslevel, welcher grundlegende Fähigkeiten und Fer-

tigkeiten bescheinigt, (2) ein mittleres Niveau, welches den Fähigkeiten und Fertigkeiten eines gelernten Arbeiters entspricht, der nicht nur Routinearbeiten macht, sondern auch eigenverantwortlich arbeiten kann. Das oberste Niveau in diesem ägyptischen nationalen Qualifikationsrahmen sind die fortgeschrittenen Kenntnisse und Fertigkeiten, die sowohl die Anleitung von anderen Arbeitern ermöglichen als auch die Nutzung von Wissen aus Theorie und Praxis bei der Lösung komplexer Fachaufgaben gestatten. Dies soll überwiegend in hoher Eigenverantwortung geschehen.^[2] In neuerer Zeit sind noch ergänzend zwei weitere Level, der fortgeschrittene Techniker und der Technologie/ Leitender Angestellter hinzugekommen, die jedoch einer akademischen Ausbildung vorbehalten sind (vgl. Taha, 2011).

Die einzelnen EVQ-Pläne, z. B. für die Bautätigkeiten sind alle einheitlich aufgebaut, sie bestehen neben der Bezeichnung der Beschäftigung (Occupation) aus der Auflistung von acht bis neun verschiedenen Tätigkeitseinheiten (Units of Competence). Die jeweilige Tätigkeitseinheit kann weiter unterteilt sein, je nach der Sachlogik der Tätigkeit. Diese weitere Unterteilung erfolgt nach Elementen der Tätigkeit, den sog. Skill

2 Im englischen Original: (1) "For occupations requiring basic knowledge and skills that involve a varied range of work activities, most of which will be simple and routine and most of which will be carried out under the supervision of others." (2) "For occupations that involve the application of knowledge and skills in a wide range of work activities performed in a variety of contexts. Some of the activities will be complex or non-routine and there is some individual responsibility and autonomy. Collaboration with others, perhaps through membership of a work group or team, may often be a requirement." (3) "For occupations which involve the application of knowledge, theory and practice to a broad range of complex technical or professional work activities performed in a wide variety of contexts and with substantial degree of personal responsibility and autonomy. Responsibility for directing the work of others and the allocation of resources is generally present."

Standards. Am Beispiel der Beschäftigung Plumber wird dies in obiger Grafik deutlich.

Dieses ist nun in den EVQ-Lehrplänen ausführlich beschrieben. Zu allererst wird die Kerntätigkeit jeder Einheit beschrieben. Die den jeweiligen Tätigkeitseinheiten zugeordneten Skill Standards sind nun detailliert beschrieben. Einerseits, indem die Reichweite angegeben ist, also die Umstände, in denen diese Tätigkeit wirksam wird. Zum anderen werden die in möglichen Prüfungen zu kontrollierenden Ergebnisse als Verhaltensbeschreibungen der Kandidaten ebenfalls in den Plänen festgelegt. Drittens werden die Beschreibungen der Skill Standards abgeschlossen durch die jeweils nötigen Wissens-Erfordernisse, so dass auf dieser Basis aus den Plänen heraus schon Eingangstests für die Absolvierung des Skill Standards formulierbar sind.

Mit diesem Modell ist ein hochflexibles Konzept einer Qualifizierung möglich. (vgl. European Training Foundation – ETF, 2006). Jedoch ist die Frage der landesweiten Anerkennung der so erzielten Abschlüsse völlig ungeklärt, auch ist die Akzeptanz bei den Unternehmen nicht gesichert.

Das Arbeitsregime auf ägyptischen Baustellen

Eine wichtige Anforderung an die Projektdurchführung war die Entwicklung von Berufsbildungsbausteinen für die oberste Nicht-Akademische Ebene der Baustellentätigkeit. Die Entschlüsselung dieser Arbeitskategorie machte



Abb. 2: Baustellenarbeit in Ägypten

es erforderlich, die Organisation der Baustellenarbeit zu entschlüsseln. Im Projekt WEB-TT ist die Durchführung von Vor-Ort-Studien in die Durchführung von Anbahnungsreisen und Planungstreffen integriert. Dies macht detaillierte Arbeitsprozessstudien nicht möglich, auch sind die Möglichkeiten von begleitender Beobachtung stark eingeschränkt (zur begleitenden Beobachtung, siehe Becker, 2006). Es bleibt nur die Feldbeobachtung und die Auswertung von Dokumenten. Hierbei hat sich die Auswertung von Fotodokumenten als sehr produktiv erwiesen. Durch ein kombiniertes Vorgehen ist es gelungen eine Vorstellung der Organisation ägyptischer Baustellen zu entwickeln.

Die Arbeit auf ägyptischen Baustellen zeichnet sich durch sehr kleinteilige Arbeitszuschnitte aus. Eine Baustellenarbeit vergleichbar mit deutscher

Kasten zu Abb. 2: Dort ist das Arbeitsregime gut auszumachen. Es handelt sich um eine Momentaufnahme einer Industriebaustelle in Ägypten, bei der Vorbereitung der Deckenbetonierung. Die Armierungsstähle sind alle bereits verlegt und verbunden. Es findet eine Besprechung auf der Baustelle statt, man sieht insgesamt acht Personen, die sich am Auffälligsten in ihrer Helmfarbe unterscheiden. Die vier Personen, die einen orangenen Helm tragen, gehören zur Ausführungsebene der Baufirma, die mit Ergänzungsarbeiten beschäftigt sind. Von ihnen abgesetzt steht eine Gruppe von fünf Personen, die, bis auf eine Person, alle einen weißen Helm tragen. Sie gehören ebenfalls zur ausführenden Baufirma. Es handelt sich um zwei Baustelleningenieure und zwei Foremen, die mit den Betonier- und Armierungsarbeiten betraut sind. Sie besprechen eine Bauzeichnung, der Arbeiter mit dem orangefarbenen Helm könnte ein Skilled Worker des kleinen Bautrupps sein, der zur Besprechung hinzugetreten ist. Auffällig ist, dass die Foremen und die Baustelleningenieure nicht an ihren Helmfarben zu unterscheiden sind, sondern sie sich nur in kleinen, individuellen Details unterscheiden lassen.

Facharbeitertätigkeit mit seinen komplexen Arbeitsanforderungen ist nicht vorhanden. Die Kontrolle der Arbeitstätigkeit durch übergeordnete Einheiten ist entsprechend hoch, da die Sicherung der Qualität nicht an das professionelle Verständnis des Arbeiters delegiert werden kann, wie es in Deutschland im Regelfall funktioniert. Die konkrete Arbeit ist in Tätigkeiten organisiert, es wird im Regelfall in einem Dreier-Team gearbeitet, welches aus einem Skilled-Worker (Arbeiter mit Kenntnissen), einem Helfer und einem Handlanger besteht. Die Zuordnung des konkreten Arbeiters zu einer Qualifikationsstufe erfolgt direkt auf der Baustelle durch die Foremen, eine Arbeitskraftkategorie, die es so auf deutschen Baustellen nicht gibt. Er teilt die Arbeiter zu den verschiedenen Qualifikationsstufen auf der Basis des „Egyptian Code of Practice“^[3], also seines praktischen Fachwissens ein, und weil er weiß, was gute Arbeit ist. Er ist sowohl

3 So die Originalaussage eines leitenden Managers eines großen ägyptischen Bauunternehmens.

Arbeitsausführungsüberwacher, als auch Organisator der Baustellenarbeit. Er ist auch Vermittler zwischen Baustellenarbeit und den übergeordneten Planungsabteilungen. So bespricht er mit den Ingenieuren der Baustellen vor Ort die Baupläne und ist auch berechtigt, Änderungsvorschläge bezüglich der Planungen zu formulieren. Teilweise überwachen Foreman bis zu 150 Beschäftigte. Der Foreman ist eine Arbeitskraftkategorie, die sich aus dem ägyptischen Berufsausbildungssystem generiert, d. h. er hat im Regelfall keine formale betrieblich-berufliche Ausbildung, verfügt jedoch meistens über einen Abschluss der Technischen Sekundarschule (TSS), die jedoch unspezifisch bezüglich seiner Baustellenarbeit sein kann. Seine Fachkenntnisse hat er aus dem Prozess der Arbeit erworben.

Didaktisch-methodisches Vorgehen bei WEB-TT

Das Vorgehen im Projekt WEB-TT bei der Konzipierung der Berufsbildungsbausteine hebt sehr stark auf die Resultate der Analysen des Kontextes ab. So wird der administrativ-institutionellen Ordnung dahingehend Rechnung getragen, dass die deutschen betrieblichen Rahmenlehrpläne auf Passungen mit den vorliegenden ägyptischen Rahmenplänen untersucht werden. Es hat sich gezeigt, dass die in Ägypten geforderten Fertigkeiten (competencies) und Kenntnisse (required knowledge) durch die bundesdeutschen Rahmenlehrpläne sehr gut abgedeckt sind, so dass die am Konsortium WEB-TT beteiligten Handwerksorganisationen erfolgreich ihre bewährte Praxis anpassen und transferieren können.

Aufgrund der gewonnenen Kenntnisse über das Arbeitsregime und der Zusammensetzung des sozialen Akteurs auf den Baustellen hat sich das Konsortium WEB-TT nach Auswertung der bisherigen Daten dazu entschieden, die Trainingsmaßnahmen durch angepasste mediale Bausteine, die sowohl vor Ort, lokal, als auch über das Internet zugänglich sind, zu unterstützen. Dadurch kann gesichert werden, dass die Bauarbeiter, die in Ägypten häufig nur eine rudimentäre Schulbildung genossen haben und kaum lesen und schreiben können, durch den Einsatz von Bildern und erläuternden Audio-Sequenzen von den Qualifizierungsmaßnahmen profitieren. Die konkreten Trainingsmaßnahmen werden im ersten Schritt für einzelne Tätigkeiten aus verschiedenen Gewerken, wie SHK-Installateur, Fliesenleger, Verputzer, Maurer, Trockenbauer und Dachdecker durchgeführt. Die detaillierte Auswahl der einzelnen Tätigkeiten wird mit dem Partnerunternehmen in einem dialogischen Prozess näher bestimmt.

Die didaktisch-methodischen Arrangements, nach denen trainiert wird, richten sich an konkreten Arbeitsaufgaben aus, die als problemhaltige Lern-Arbeitsaufgaben konzipiert sind (vgl. Howe & Berben, 2006: 387 f.). Die lernhaltige Strukturierung der Aufgabenstellung erfolgt nach dem didaktischen Konstrukt der vollständigen Handlung aus Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten. Damit ist einerseits sichergestellt, dass die Trainingsmaßnahmen den hohen Problemlösungsfähigkeiten ägyptischer Baufacharbeiter entsprechen wie jedoch auch den Transfer neuer Kenntnisse und Fertigkeiten in die etablierten Handlungsschemata der in der Praxis erfahrenen Fachkräfte ermöglicht wird. In einem ersten Schritt werden ausgesuchte *Foremen* des Partnerunternehmens durch train-the-trainer-Maßnahmen qualifiziert,

so dass sie auf den Baustellen die Anleitung und Qualifizierung ihrer unterstellten Bauarbeiter verbessert durchführen können.

Es wird sich in der Erprobung zeigen wie tragfähig die entwickelten Qualifizierungskonzepte sind. Das Konsortium ist zum jetzigen Zeitpunkt zuversichtlich, dass wesentliche Bestandteile einer erfolgreichen Strategie eines angepassten Berufsbildungstransfers bundesdeutscher Berufsbildungselemente in Entwicklungs- und Schwellenländer identifiziert wurden und praktikable Lösungen für die auftauchenden Probleme gefunden werden.

Mit diesem letzten Beitrag ist die Vorstellung meiner Artikel und Aufsätze, die einen Beitrag zu neuen Perspektiven für eine international orientierte Berufspädagogik leisten, abgeschlossen. Das Beispiel aus dem aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekt WEB-TT zeigt, dass eine erfolgreiche Aufnahme und Anwendung der theoretischen Fundierungen bundesdeutscher Berufsbildungstransferaktivitäten möglich und zielführend ist.

4. Abschließende Anmerkungen

Die in dieser publikationsbasierten Habilitationsschrift zusammengestellten Veröffentlichungen eröffnen neue Perspektiven für eine international ausgerichtete Berufspädagogik. Die Zusammenstellung dieses Teils meiner Veröffentlichungen seit der Publikation der Dissertationsschrift *Berufsbildung und Kultur* im Jahr 2009 zeigt, dass eine theoretische Fundierung der bundesdeutschen Entwicklungsaktivitäten in der Berufsbildung möglich und bei der Verbesserung der Praxis in Entwicklungsaktivitäten fruchtbar eingesetzt werden kann.

Die vorgestellten Aufsätze, die sich auf die Anwendung der theoretischen Konzepte in der Praxis konzentrieren, erlauben noch keine abschließende Ausformulierung fundierter theoretischer Perspektiven, sondern sind Fallstudien, die eine Richtung weisen, in der weitere Forschung entwickelt werden sollte. (1) Durch die Fallstudie zur Berufsbildung in Kuba sind die Möglichkeiten eines mehr-perspektivischen Vergleiches zum Verständnis anderer Organisationsformen der Erwerbsqualifizierung angedeutet. Hier ist eine weitere Systematisierung der gesellschaftlichen Bereiche, die in die Mehr-Ebenen-Vergleiche einzubeziehen sind, anzustreben. Die Betrachtung der Interrelationen zwischen dem allgemeinen Bildungssystem, dem Arbeitsmarkt und der Erwerbsqualifizierung ist ein erster Schritt. Die theoriegestützte Einbeziehung weiterer sozialer Bereiche und ihre Interrelationen mit der Erwerbsqualifizierung sind notwendig. Der zu einem anderen Zwecke – für die Untersuchung des Kontextes beim Berufsbildungstransfer – entwickelte Ansatz des arbeitskulturellen Hintergrundes von Berufsbildung wäre ein möglicher Ausgangspunkt

für diesbezügliche weitere Forschung. (2) Die Aufarbeitung der mehr als 50 Jahre währenden Praxis der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe ist dabei ein wichtiges Terrain. Erste Studien sind in den Aufsätzen zu den theoretischen Konzepten des Berufsbildungstransfers erfolgt. Durch diese Bearbeitung können neue Erkenntnisse gewonnen werden, die einerseits eine Systematisierung von Erfolgsfaktoren für einen erfolgreichen Berufsbildungs-Transfer erschließbar machen, wie andererseits auch erste Beiträge für eine zu entwickelnde Theorie einer Pädagogik des Erwerbs möglich sind. (3) Eine stärkere Verschränkung von Theorie und Praxis bei der Konzipierung und Durchführung von konkreten Projekten zur Verbesserung der Lebensbedingungen in Entwicklungs- und Schwellenländer ist angeraten. Das hier wiedergegebene Fallbeispiel aus der ländlichen Entwicklung in Kuba ist als erster Anhalt geeignet, die Richtung anzuzeigen, in der weiter den Fragen einer angemessenen und damit dauerhaften Einführung technologischer Innovationen nachgegangen werden kann. Hierzu sind gut ausgestattete Felduntersuchungen nötig, die die Verbindung zwischen fachlicher Qualifizierung, angemessener Projektkonzipierung und letztendlich den Erfolg der Maßnahmen untersuchen können. (4) Die in dieser Habilitation entfalteten theoretischen Konzepte sind auch geeignet, bei praxisorientierten Maßnahmen, die deutsche Berufsbildungselemente in andere Kontexte, in fremde Länder übertragen, erfolgreich eine Anpassung der Elemente zu bewerkstelligen. Die Erprobung der Konzepte an anderen Bereichen als dem modernen Sektor der ägyptischen Bauindustrie stehe noch aus. Im Projekt WEB-TT sind erfolgreich Konzepte für eine Anpassung deutscher Berufsausbildung formuliert worden. Die abschließende Erprobung in Zusammenarbeit mit dem ägyptischen Partner steht noch aus, so dass

eine Verallgemeinerung noch nicht mit ausreichender Sicherheit möglich ist. Eine spezielle Forschung zu den Möglichkeiten zu einer Anpassung deutscher Berufsausbildungselemente an andere Kontexte zu realisieren ist nötig. Im Projekt WEB-TT ist der Fokus sehr stark auf eine erfolgreiche betriebswirtschaftliche Vermarktung der Berufsbildungsaktivitäten verschoben, die hier angesprochenen Fragestellungen müssen „nebenbei“ abgearbeitet werden.

Die hier angesprochenen Forschungsperspektiven sind bisher nicht entfaltet. Die Möglichkeiten, die sich aus diesen Forschungen für eine international ausgerichtete Berufspädagogik ergeben, sind in den Aufsätzen und Artikeln deutlich geworden. Ob eine international ausgerichtete Berufspädagogik aus Deutschland sich für die Diskurse in der nicht-deutschsprachigen Wissenschaftsgemeinschaft öffnen wird, werden die zukünftigen Forschungs- und Entwicklungsprojekte zeigen. Und ob die dadurch neu gewonnene oder die bereits aus abgeschlossenen Projekten vorliegende Erfahrung als empirische Realität zur Weiterentwicklung von theoretischen Grundlagen verstanden und genutzt wird.

5. Literatur

- Abdullah, A. C. (2007). *Educational Development in Malaysia: Meeting the Challenges of National Integration*. Retrieved from <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/87.pdf>, 08.07.2009.
- Abel, H. (1958). Internationale Konferenz für Berufserziehung Rom, April 1957. *International Review of Education*, 4, 110–112, doi: 10.1007/BF01423699.
- Abel, H. (1959). Polytechnische Bildung und Berufserziehung in Internationaler Sicht. *International Review of Education*, 5, 369–382, doi: 10.1007/BF01417254.
- Abel, H. (1962). Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Berufspädagogik. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 58(4), 241–253.
- Abrahart, A. (2003). *Egypt. Review of Technical and Vocational Education and Training*. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Egypt_Country_Report.pdf, 03.07.2009.
- Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. In R. G. Fox (Ed.), *Recapturing anthropology. Working in the present ; [... seminar at the School of American Research in Santa Fe, New Mexico, in june 1989]* (pp. 137–162). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Adam, S., Blumenstein, G., Boehm, U., Ebeling, U., Gronwald, D., & Schade, E. (1998). *CURRENT - Orientierungshilfe zur Curriculum Revision und Entwicklung*. Bremen. Retrieved from <http://www-user.uni-bremen.de/~sept/current/deutsch/Pdf/Orientat/Text/O-Text.pdf>, 07.10.2011.

- Adam, S., & Boehm, U. (1994). Systementwicklung und traditionelle Lehrlingsausbildung. In R. Janisch, W.-D. Greinert, & H. Biermann (Eds.), *Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit* (pp. 47–66). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- ADB-Asian Development Bank. (2009). *Technical Education Project: Validation Report*. Independent Evaluation Department. Retrieved from <http://www.adb.org/Documents/Reports/Validation/MAL/in133-09.pdf>, 10.07.2009.
- Adick, C. (1981). *Bildung und Kolonialismus in Togo: Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos [1850 - 1914]*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Adomßent, M. (2000). Thesen zur Beteiligung von Landwirten am Nachhaltigkeitsdiskurs. In A. Stippowitz, O. Decken, & M. Adomßent (Eds.), *Lokale Agenda 21* (pp. 89–106). Landau: Knecht.
- Adomßent, M. (2004). *Umweltkommunikation in der Landwirtschaft: Eine empirische Untersuchung der bäuerlichen Lebenswelt als kommunikative Lernsituation im Kontext nachhaltiger Entwicklung*. Berlin: BWV Berliner Wiss.-Verl.
- Agüero Contreras, F. C., Fernández, M. P., & Urquiza García, C. R. (2001). *Wirtschaftskrise und Bildung in Kuba*. Retrieved from <http://www.cibera.de/fulltext/2/2973/CeLA/publik/Ah/ArbHeft71.pdf>, 08.07.2010.
- Ahmad, F., Omar, O., & Muhamad, M. (2007). Meeting the challenges of global economy in vocational education and training. In L. Farrell & T. J. Fenwick (Eds.), *Educating the global workforce. Knowledge, knowledge work and knowledge workers* (pp. 102–114). London: Routledge.

-
- Aksoy, H. H. (2007). Career and Training in the New Economy: A Study Focused to Small Scale Enterprises Located in OSTIM Organized Industrial Region in Ankara/Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(3), 1067–1084.
- Al Amry, S. A. (2008). *Culture and the Perception of Work and Work Ethics in Urban Egypt/Cairo*. Retrieved from <http://mki-vetep.com/library/Study%20Culture%20and%20Work%20Ethics.pdf>, 15.07.2009.
- Allen, R., & Clark, J. (1981). State Policy Adoption and Innovation: Lobbying and Education. *State & Local Government Review*, 13(1), 18–25.
- Amer, M. (2007). TRANSITION FROM EDUCATION TO WORK: EGYPT COUNTRY REPORT. ETF Working document, January 2007 [not edited]. Retrieved from [http://www.etf.europa.eu/pub-mgmt.nsf/%28getAttach ment%29/7E3A1431CD4699AEC125744E004AF5DA/\\$File/NOT E7ESHZN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pub-mgmt.nsf/%28getAttach ment%29/7E3A1431CD4699AEC125744E004AF5DA/$File/NOT E7ESHZN.pdf), 15.06.2011.
- Arnold, R. (1985). Das duale System der Berufsbildung – Exportartikel oder Lösungsmodell? *E+Z – Entwicklung und Zusammenarbeit*, 26(12), 4–6.
- Arnold, R. (Ed.). (1989). *Berufliche Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt: Bilanz, Probleme u. Perspektiven d. bundesrepublikan. Berufsbildungshilfe*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Arslan, H. (2005). EU-Binnenmarkt als Zivilisator – zur Änderung der Arbeitsgesetzgebung in der Türkei vor dem EU-Beitritt. *express - Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit*, 9(4/05).
- Asamblea Nacional del Poder Popular. (1992). *Constitución de la República de Cuba*. La Habana: Editora Política.

- Asena, A. (1998). Trade union rights violations in Turkey. *South-East Europe Review*, 1(2), 69–74.
- Atteslander, P., Cromm, J., Grabow, B., Klein, H., Maurer, A., & Siegert, G. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung.: 11., neu bearb. und erw. Aufl.*, Berlin: Erich Schmidt.
- Auslander, L. (2008). Accomodation, Resistance, and Eigensinn: Évolués and Sapeurs between Africa and Europe. In B. Davis, T. Lindenberger, & M. Wildt (Eds.), *Alltag, Erfahrung, Eigensinn. Historisch-anthropologische Erkundungen. Historisch-anthropologische Erkundungen* (pp. 205–217). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Axt, H.-J., Karcher, W., & Schleich, B. (Eds.). (1987). *Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt?: Kontroversen über neue Ansätze in d. berufl. Bildung*. Frankfurt (Main): Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Ayes Amettler, G. N., & Montel, G. (2004). *Las dimensiones en el diseño curricular: Trabajo presentado en el evento Pedagogía 2005*, La Habana. Retrieved from <http://www.monografias.com/trabajos25/fundamentos-competencias/fundamentos-competencias2.shtml>, 09.07.2010.
- Baethge, M. (2001). Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In M. Baethge & I. Wilkens (Eds.), *Die grosse Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung* (pp. 23–44). Opladen: Leske + Budrich.
- Baethge, M. (2004). Ordnung der Arbeit - Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. Retrieved from http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/le/sofi/2004_32/007_baethge.pdf, 07.10.2011.

-
- Baethge, M., & Arends, L. (2008). International large scale assessment of vocational education and training (VET-LSA). *CESifo DICE report*, 6(2), 29–35.
- Banathy, B. H. (1992). *A systems view of education: Concepts and principles for effective practice*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publ.
- Bank, V. (2009). Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (16). Retrieved from http://www.bwpat.de/content/uploads/media/bank_bwpat16.pdf, 07.10.2011.
- Barabasch, A., Huang, S., & Lawson, R. (2009). Planned policy transfer: the impact of the German model on Chinese vocational education. *Compare*, 39(1), 5–20.
- Barabasch, A., & Wolf, S. (2009). Die Policy Praxis der Anderen: Policy Transfer in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik – ZEP*, 32.(4), 22–27.
- Barabasch, A., & Wolf, S. (2010). VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea. In E. Wuttke (Ed.), *Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Dimensionen der Berufsbildung. Bildungspolitische, gesetzliche, organisationale und unterrichtliche Aspekte als Einflussgrößen auf berufliches Lernen* (pp. 123–134). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Barabasch, A., & Wolf, S. (2011). Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung: Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – ZfE*, 283–307, doi:10.1007/s11618-011-0202-7.

- Barrios, M. (2010, December 26). Las manos hábiles que se necesitan. *Juventud Rebelde*. Retrieved from <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2010-12-26/las-manos-habiles-que-se-necesitan>, 26.12.2010
- Becker, M. (2006). Beobachtungsverfahren. In F. Rauner (Ed.), *Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktualisierte Auflage* (pp. 628–633). Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, M., & Spöttl, G. (2006). Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (11). Retrieved from http://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.pdf, 30.03.2012
- Beckmann, B., & Sommer, H. (2012). Industrienähe Berufsbildung in Asien – Kooperationsprojekte in China und Vietnam. *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 66(134), 46–49.
- Beck, U., Brater, M., & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Beech, J. (2006). The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: a view over time. *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 2–13.
- Bellen, P., & Stückrath, E. (2005). Mobilisierung von Ressourcen lokaler Gemeinwesen zur Planung und Durchführung von beruflicher Qualifizierung und Beschäftigungsförderung: Ein Programmbeispiel aus den Philippinen. In B. Overwien & B. Loewen (Eds.), *Jugendliche stärken. Entwicklungspolitische Ansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung* (pp. 197–219). Frankfurt am Main [u.a.]: IKO, Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

-
- Bennett, C. J. (1997). Understanding Ripple Effects: The Cross–National Adoption of Policy Instruments for Bureaucratic Accountability. *Governance*, 10(3), 213–233, doi:10.1111/0952-1895.401997040.
- Bereday, G. Z. F. (1964). Sir Michael Sadler’s “Study of Foreign Systems of Education”. *Comparative education review*, 7(3), 307–314.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1970). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Blankertz, H. (1985). *Berufsbildung und Utilitarismus: Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Reprint der Erstauflage von 1963. *Archiv*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Blank, W. E. (1982). *Handbook for developing competency-based training programs*: Prentice-Hall.
- Bliss, F. (1999). Kultur und Entwicklung. Ein zu wenig beachteter Aspekt in Entwicklungstheorie und -praxis. In R. E. Thiel (Ed.), *Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie* (pp. 70–81). Bonn: Dt. Stiftung für Internationale Entwicklung, Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation. Retrieved from <http://www.inwent.org/imperia/md/content/bereich3-intranet/3-04-internet-publik/th-10-bliss.pdf>, 21.04.2006.
- Blue, S. A. (2007). The Erosion of Racial Equality in the Context of Cuba’s Dual Economy. *Latin American Politics & Society*, 49(3), 35–68.
- Blum, V. (1998). Lateinamerika: Bauern und Arbeiter - Transformationen und Legierungen. In I. Grau, O. Bockhorn, & W. Schicho (Eds.), *Wie aus Bauern Arbeiter wurden. Wiederkehrende Prozesse des gesellschaftlichen Wandels im Norden und im Süden einer Welt* (pp. 173–189). Frankfurt a. M: Brandes & Apsel.

- Blum, D. (2008). Socialist Consciousness Raising and Cuba's School to the Countryside Program. *Anthropology & education quarterly*, 39(2), 141–160.
- Blumenstein, G. (2000). *Berufsbildungszusammenarbeit im sektorübergreifenden Handlungsfeld des informellen und modernen Sektors Indonesiens: Eine Fallstudie zur Verbindung von Produktion und Ausbildung in einer Industrieregion auf Java*. Berlin: Overall.
- BMBF. (2009). China. <http://www.bmbf.de/de/818.php>. Zugegriffen: 9. Jan. 2010.
- BMBF. (2011). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung des Berufsbildungsexportes durch deutsche Anbieter: Gültigkeit der Bekanntmachung: 01.09.2011 – 31.08.2014*. 3. Förderbekanntmachung. Retrieved from http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/dokumente/3._Foerderbekanntmachung_Berufsbildungsexport.pdf, 21.04.2012
- BMZ. (1997). Sektorkonzept Berufliche Bildung: (März 1992). In W.-D. Greinert, W. Heitmann, R. Stockmann, & B. Vest (Eds.), *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?* (pp. 475–502). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- BMZ. (2005). *Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit*. Referat: „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“. Bonn.
- BMZ. (2011). *Zehn Ziele für Bildung: BMZ Bildungsstrategie 2010-2013*. BMZ Bildungsstrategie Entwurf_deu. Bonn. Retrieved from http://www.bmz.de/de/zentrales_downloadarchiv/Presse/BMZ_Bildungsstrategie_Entwurf_deu_2.pdf, 09.04.2011

-
- Boehm, U. (Ed.). (1997). *Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Boehm, U. (1989). Konzeptionelle Überlegungen zu beschäftigungsinitiativer und selbsthilfefördernder Berufsbildung:: Verbindung von Ausbildung und produktiver Arbeit. In M. Wallenborn (Ed.), *Strategien selbsthilfefördernder und beschäftigungsinitiativer Berufsbildung in der Dritten Welt. Dokumentation einer Expertentagung in der Villa Borsig, Berlin, vom 19. bis 23. Juni 1989* (pp. 143–161). Mannheim: ZGB.
- Boehm, U. (1997). Eine Orientierungshilfe zum Entwurf von Curricula für berufliche Bildung in Entwicklungsländern. *Berufsbildung*, 51(46), 37–39.
- Bohnsack, R. (2008). The Interpretation of Pictures and the Documentary Method. *FQS - Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 9(3), Art.26. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1171/2592>, 23.04.2012.
- Bosch, G. (2010). Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland: Das Berufsbildungssystem in Deutschland. In G. Bosch, S. Krone, & D. Langer (Eds.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland* (pp. 37–61). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bosch, G., & Charest, J. (Eds.). (2010). *Routledge studies in employment and work relations in context. Vocational training: International perspectives*. New York [u.a.]: Routledge.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag.

- Bourdieu, P. (2000). *Die zwei Gesichter der Arbeit: Interdependenzen von Zeitstrukturen und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft*. Konstanz: Univ.-Verl.
- Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis : auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft: Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*(2.th ed.). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 291*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandecker, N. (2007). *Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank: Arbeitspapiere / Institut für Ethnologie und Afrikastudien* (Arbeitspapiere / Institut für Ethnologie und Afrikastudien No. 82). Mainz.
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies. Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard educational review*, 65(3), 472–490.
- Bude, U. (1985). Stadt-Land-Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt. In C. Wulf (Ed.), *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen u. Ländern d. Dritten Welt* (pp. 167–181). Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach.
- Bulut, E. (2010). Transformation of the Turkish Vocational Training System: Capitalization, Modularization and Learning Unto Death. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(1), 361–388. Retrieved from <http://www.jceps.com/PDFs/08-1-13.pdf>, 11.08.2010.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2006). *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen ...* Bonn. Retrieved from http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_entstehung-von-ausbildungsordnungen.pdf, 11.04.2012.

-
- Burchardt, H. J. (1995). Strukturwandel in Kuba. Ein wirtschaftspolitisches Szenario. *Das Argument*, (208), 105–112.
- Burchardt, H.-J. (2002). Kuba nach Castro: Die neue Ungleichheit und das sich formierende neopopulistische Bündnis. *Internationale Politik und Gesellschaft*, (3), 67–89.
- Çaglar, A. (1995). Mac Döner - Döner Kebab and the Social Positioning Struggle of German Türks. In J. A. Costa & G. J. Bamossy (Eds.), *Marketing in a multicultural world. Ethnicity, nationalism, and cultural identity* (pp. 209–230). Thousand Oaks [u.a.]: Sage Publ.
- Camacho, A. C., & Beltrán Marín, A. L. (2010). El centro de orientación educativa del CUSS y su papel protagónico en la orientación vocacional preuniversitaria que garantiza la adecuada formación integral del profesional. In Ministerio de Education Superior (Ed.), *Conference proceedings Universidad 2010. 7mo congreso Internacional de Educación Superior* (Vol. 10, pp. 1202–1211). Havana, Kuba.
- Carnoy, M. (1981, April). *Educational Reform and Economic Development in Cuba: Recent Developments: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA.
- Carnoy, M. (2007). Cuba's Academic Advantage. *Berkeley Review of Latin American Studies*, (Fall 2007). Retrieved from <http://ias7.berkeley.edu/Publications/Review/Fall2007/pdf/BRLAS-Fall2007-Carnoy-standard.pdf>, 24.07.2012.
- Cavdar, T. (2001). Eine vergleichende Analyse der Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssysteme Frankreichs und Deutschlands einerseits und der Türkei andererseits. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, (22), 53–61.

- Chan, C. K.-C. (2008). Neue Muster von ArbeiterInnenprotest in Südchina. *Peripherie*, 28(111), 301–327. Retrieved from <http://www.linksnet.de/files/pdf/111-05-Chan.pdf>, 16.08.2010.
- Chan, C., & Ngai, P. (2008). »The Making of...«, zum Werden einer Arbeiterklasse in China. *express - Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit*, 12(8/2008).
- Chossudovsky, M. (1997). *The globalisation of poverty impacts of IMF and World Bank reforms*. Penang, Malaysia: TWN.
- Clement, U. (1999). Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufes: Verständigungsprobleme im globalen Dorf. In K. Harney & H.-E. Tenorth (Eds.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten* (pp. 209–231). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Clement, U. (2003). Competency Based Education and Training -: Eine Alternative zum Ausbildungsberuf. In R. Arnold (Ed.), *Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven* (pp. 129–157). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Clement, U. (2010). Produktionssysteme & Facharbeit in der Autoindustrie. In Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Ed.), *Perspektiven der Erwerbsarbeit : Facharbeit in Deutschland. Dokumentation der Expertengespräche Arbeitskreis Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung* (Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung Juni 2010, pp. 40–49). Bonn,
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.

-
- Colletta, N. (1980). Tradition for Change: Indigenous sociocultural forms as a basis for nonformal education and development. In N. Colletta & R. Kidd (Eds.), *Tradition for Development. Indigenous structures and folk media in non-formal education. Report and papers from the International Seminar on: The Use of Indigenous Social Structures and Traditional Media in Non-Formal Education and Development, 5-12 Nove* (pp. 9–59). Bonn: DSE.
- Collier, J., & Collier, M. (2009). *Visual anthropology: Photography as a research method*. Albuquerque: Univ. of New Mexico Press.
- Cowen, R. (2006). Acting Comparatively upon the Educational World: Puzzles and Possibilities. *Oxford Review of Education*, 32(5), 561–573.
- Cruz, R. D., & Villamil, J. A. (2000). Sustainable Small Enterprise Development in a Cuban Transition Economy. *Studies in Comparative International Development*, 34(4), 100–122.
- Cunha, M. P. e., & Cunha, R. C. e. (2004). The dialectics of human resource management in Cuba. *International Journal of Human Resource Management*, 15(7), 1280–1292.
- Czycholl, R. (1971). *Vergleichende Wirtschaftspädagogik Möglichkeiten und Grenzen einer vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Trier: Spee.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1–17, doi:10.1080/026809399286468.
- DED-Deutscher Entwicklungsdienst. (2005). *Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung*. Bonn.
- Deetz, S. (2000). Discipline: Disciplinary Power in Modern Corporation. In K. Grint (Ed.), *Work and society. A reader* (pp. 142–162). Cambridge, Mass.: Polity Press.

- Deissinger, T. (1994). The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 24(1), 17–36, doi:10.1080/0305792940240103.
- Deissinger, T. (1995). Das Konzept der „Qualifizierungstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91(4), 367–387.
- Deissinger, T. (2003). Probleme der formalen beruflichen Bildung in Entwicklungsländern. *Der Überblick*, 39.(1), 42–47.
- Deissinger, T. (2008). Cultural Patterns Underlying Apprenticeship: Germany and the UK. In V. Aarkrog & C. H. Jørgensen (Eds.), *Studien zur Berufs- und Weiterbildung = Studies in vocational and continuing education: Vol. 6. Divergence and convergence in education and work* (pp. 33–56). Bern: Peter Lang.
- Dersch, H. (1957). *Rechtsgutachten zum Begriff der Berufsunfähigkeit in der knappschaftlichen Rentenversicherung*. Berlin.
- Dettmar, E. (1994). Die Bedeutung kultureller und sozialer Faktoren in der wirtschaftlichen Zusammenarbeit mit Afrika. In B. Engels (Ed.), *Die sozio-kulturelle Dimension wirtschaftlicher Entwicklung in der Dritten Welt* (pp. 147–153). Hamburg: Dt. Übersee-Inst.
- Dettmar, E. (2001). Segregation und soziokulturelle Integration in Joint Ventures: Das Beispiel Nigeria. In B. Engels (Ed.), *Interkulturelle Aspekte wirtschaftlicher Globalisierung* (pp. 252–280). Hamburg: Dt. Übersee Inst.
- Dewey, J. (2004). Die Struktur der Forschung. In B. Schnettler & J. Strübing (Eds.), *UTB S. Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (1st ed., pp. 225–243). Konstanz /// Stuttgart: UVK Verl.-Ges.; UTB GmbH.

Dierkes, M. (Ed.). (1997). *Technikgenese: Befunde aus einem Forschungsprogramm*. Berlin: Ed. Sigma.

Dierkes, M., & Knie, A. (1989). Technikgenese: Zur Bedeutung von Organisationskulturen und Konstruktionstraditionen in der Entwicklung des Motorenbaus und der mechanischen Schreibtechniken: Vorstellung und Begründung eines Untersuchungsdesigns. In B. Lutz (Ed.), *Technik in Alltag und Arbeit. Beiträge der Tagung des Verbunds Sozialwissenschaftliche Technikforschung (Bonn, 29./30.5.1989)* (pp. 203–218). Berlin: Ed. Sigma.

DIFID-WB Collaboration. (2005). *Integrating TVET into the Knowledge Economy:: Reform and Challenges in the Middle East and North Africa*. European Training Foundation; Weltbank. Retrieved from <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/235727/Integrating%20TVET%20into%20the%20Knowledge%20Economy%20Reform%20and%20Challenges%20in%20the%20Middle%20East%20and%20North%20Africa.pdf>, 15.07.2009.

Dippmar, B. (2005). *Soziokulturelle Bedingungen des Transfers beruflicher Qualifikationen dargestellt am Beispiel der/s AssistentIn für regenerative Energien*. Diplomarbeit TU Berlin, Berlin.

Dittrich, K. (2008). Die amerikanische Referenz der republikanischen Grundschule Frankreichs: Kulturtransfer auf Weltausstellungen im 19. Jahrhundert. In W. Gippert, P. Götte, & E. Kleinau (Eds.), *Transkulturalität: Gender- und bildungshistorische Perspektiven* (pp. 161–179). Bielefeld: transcript.

Dittrich, J. (2009). *Curriculum Design. From professional tasks to the education and training plan*. Bremen. Retrieved from www.itb.uni-bremen.de/dccd/index.php?name=UpDownload&req=getit&lid=135, 26.03.2012.

- Dolowitz, D., & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343–357.
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13(1), 5–23, doi: 10.1111/0952-1895.00121.
- Döring, U. (2007). *Aktivierende Bildungsmaßnahmen zu Erneuerbaren Energien in peripheren ländlichen Regionen: Konzeption – Umsetzung – Ergebnisse*. Fallbeispiel Planungsregion Lausitz-Spreewald. Berlin.
- Döring, U. (2009). Aktivierende Bildungsveranstaltungen zu erneuerbaren Energien in peripheren ländlichen Gebieten am Beispiel der Region Lausitz-Spreewald. In D. Keppler, H. Walk, E. Töpfer, & L. Dienel (Eds.), *Blickwechsel: Vol. 7. Erneuerbare Energien ausbauen! Erfahrungen und Perspektiven regionaler Akteure in Ost und West* (pp. 169–190). München: Oekom-Verl. [u.a.].
- Döring, U. (2010). The role of acceptance and participation in the implementation of renewable energies – the importance of interdisciplinary research. In Ministerio de Education Superior (Ed.), *Conference proceedings Universidad 2010. 7mo congreso Internacional de Educación Superior* (Vol. 10, pp. 453–459). Havanna, Kuba.
- Dörner, C., & Specht, G. (2005). Mehrdimensionaler Ansatz zur Förderung von Berufsbildungsinstitutionen. *Bildung und Erziehung*, 58.(4), 449–467.
- Drexel, I. (2005). *Das Duale System und Europa: Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall*.

Eckstein, S. (1997). The Coming Crisis in Cuban Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(1), 107–120, doi:10.1080/0969594970040108.

Ehrke, M., & Nehls, H. (2007). „Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung?: Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 36(1), 38–42.

El Mundo (2011, December 21). Cuba duplica el número de trabajadores por cuenta propia en un año. *El Mundo ES*. Retrieved from <http://www.elmundo.es/america/2011/12/22/cuba/1324521561.html>, 01.06.2012.

Elias, N. (1970). *Was ist Soziologie? Grundfragen der Soziologie*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Elias, N. (1976). *Über den Prozess der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

European Training Foundation - ETF. (2003). *Background Study on Labour Market and Employment in Turkey*. Retrieved from [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/B1D56C84C1A4A6EEC1257004004BE852/\\$File/ENL_LM_TK_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/B1D56C84C1A4A6EEC1257004004BE852/$File/ENL_LM_TK_04_EN.pdf), 20.07.2012.

European Training Foundation - ETF. (2004). *Social dialogue in vocational education and training and employment in Turkey*. Retrieved from [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125702700595B1A/\\$file/ESEE_PeerReview_TK_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125702700595B1A/$file/ESEE_PeerReview_TK_04_EN.pdf), 20.07.2012.

European Training Foundation – ETF. (2008). *Quality and quality assurance in technical and vocational education and training*. Retrieved from [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC1257585003470CA/\\$file/NOTE7QHD7T.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC1257585003470CA/$file/NOTE7QHD7T.pdf), 20.07.2012.

- European Training Foundation - ETF. (2006). *National Qualification and Recognition Framework EGYPT*. Retrieved from [http://www.etf.europa.eu/eventsmgmt.nsf/\(getAttachment\)/87DE922D4822EF71C12572F400504672/\\$File/Egypt+-+NQF+-+4-5+December+-+Cairo+-+Egypt.pdf](http://www.etf.europa.eu/eventsmgmt.nsf/(getAttachment)/87DE922D4822EF71C12572F400504672/$File/Egypt+-+NQF+-+4-5+December+-+Cairo+-+Egypt.pdf), 24.07.2011.
- European Commission. (2009). *Turkey 2009 Progress Report*. Retrieved from http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2009/tr_rapport_2009_en.pdf, 20.07.2012.
- Ewing, K. D., & Hendy, J. (2010). The dramatic implications of Demir and Baykara. *Industrial law journal*, 39(1), 2–51.
- Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (Eds.). (2004). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: Guilford Publications.
- Fischer, M. (2007). Transfer und Nachhaltigkeit von neuen Lernkonzepten in der beruflichen Bildung. In G. Spöttl, P. Kaune, & J. Rützel (Eds.), *Berufliche Bildung - Innovation - Soziale Integration*. 14. *Hochschultage Berufliche Bildung 2006 - Dokumentation der 50 Einzelveranstaltungen inkl. CD-ROM* (pp. 303–323). W. Bertelsmann.
- Fischer, K. M., Mühlenberg, F., & Werth, M. (1981). *Ländliche Entwicklung: Ein Leitfaden zur Konzeption, Planung und Durchführung armutsorientierter Entwicklungsprojekte*. Köln [u.a.]: Weltforum Verl.
- Franquiz, T. E. (2008). *LA EDUCACION TECNICA Y PROFESIONAL EN CUBA*. Retrieved from <http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/mtcuba/mined.ppt>, 09.07.2010.
- Froese, L. (1983). *Ausgewählte Studien zur vergleichenden Erziehungswissenschaft: Positionen und Probleme. Marburger Beiträge zur vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung: Vol. 19*. München: Minerva Publ.

-
- Froschauer, U., & Lueger, M. (2009). *Interpretative Sozialforschung: der Prozess. UTB Soziologie: Vol. 3306*. Wien: Facultas.wuv.
- Gasperini, L. (2000). *The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas.: Country Studies: Education Reform and Management Publication Series, Vol. 1, No. 5*. Washington D.C.
- Geertz, C. (2003). Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, pp. 7–43. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geertz, C. (2003b). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Georg, W. (1994). *Berufsbildung im internationalen Vergleich: Erfordernisse und Probleme*.
- Georg, W. (1997a). Kulturelle Tradition und berufliche Bildung: Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In W.-D. Greinert, W. Heitmann, R. Stockmann, & B. Vest (Eds.), *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?* (pp. 65–93). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Georg, W. (1997b). Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In B. Ott, R. Dobischat, & R. Arnold (Eds.), *Weiterungen der Berufspädagogik: von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag* (pp. 153–166). Stuttgart: Steiner.
- Georg, W. (2006a). Berufsbildung in Entwicklungsländern. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Eds.), *Handbuch der Berufsbildung* (pp. 509–530). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Georg, W. (2006b). *Berufsbildung als Wettbewerbsfaktor: Herausstellungsmerkmale der Berufsbildung in Deutschland, unveröffentlichtes Manuskript.*
- Georg, W. (2008). Bildung, Berufsbildung und Beschäftigung in der Türkei – auf dem Weg nach Europa? In U. Faßhauer, D. Münk, & A. Paul-Kohlhoff (Eds.), *Steiner Berufspädagogik. Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag* (pp. 243–258). Stuttgart: Steiner.
- Gerhards, T. (2003). Schwierigkeiten und Aussichten der beruflichen Bildung in Afrika: Die Erfahrungen von MISEREOR. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, (29), 58–70.
- Giddens, A. (1984). *Interpretative Soziologie: Eine kritische Einführung.* Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Gigerenzer, G., & Gaissmaier, W. (2010). Heuristic Decision Making. *Annu. Rev. Psychol*, 62(1), 451–482, doi:10.1146/annurev-psych-120709-145346.
- Gill, I. S., & Heyneman, S. P. (2000). Arab Republic of Egypt. In I. S. Gill, F. Fluitman, & A. Dar (Eds.), *Vocational education and training reform. Matching skills to markets and budgets ; a joint study of the World Bank and the International Labour Office* (1st ed., pp. 401–429). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Gilman, N. (2003). *Mandarins of the future: Modernization theory in Cold War America. New studies in American intellectual and cultural history.* Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Glaser, J. (2011, March 18). Interview mit Dirk Niebel: „Wirksamkeit ist das zentrale Kriterium“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, pp. V1.

-
- Gold, E. (2005). Berufsbildung im Wandel - Kontinuierliche Anpassung von Konzepten und praktischen Lösungen in der Entwicklungszusammenarbeit. *Bildung und Erziehung*, 58(4), 419–432.
- Gonon, P. (1998). *Das internationale Argument in der Bildungsreform: Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Explorationen: Vol. 20*. Bern: Lang.
- Gonon, P. (2008). *Vom ehrbaren Handwerker zum innovativen Self-Entrepreneur: Modernisierung der Berufsbildung anhand idealtypischer Leitfiguren (Jugend und Arbeit - Positionen)*. Retrieved from http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-09B4F9F8-FD4D1750/bst/Pos_02_2008_Gonon.pdf, 01.04.2010.
- Gonon, P. (2009). *The quest for modern vocational education: George Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel. Studies in vocational and continuing education: vol. 9*. Bern: Lang.
- Gonon, P., Kraus, K., Oelkers, J., & Stolz, S. (Eds.). (2008). *Work, education and employability [Arbeit, Bildung und Beschäftigungsfähigkeit]*. Bern u.a: Lang.
- González González, J. P., & Reyes Velazques, R. (2010). Desarrollo de la Educación en Cuba después del año 1959. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 13–35. Retrieved from <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED1010120013A/15175>, 22.05.2012.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – ZfE*, 13(1), 7–20.
- Greinert, W.-D. (1988). Marktmodell - Schulmodell - duales System: Grundtypen formalisierter Berufsbildung. *Die berufsbildende Schule*, 40(3), 145–156.

- Greinert, W.-D. (1994). Instrumente und Strategien der Systementwicklung/Systemberatung. In R. Janisch, W.-D. Greinert, & H. Biermann (Eds.), *Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit* (pp. 401–456). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Greinert, W.-D. (1995a). Eine Strategie für die Berufsbildungszusammenarbeit mit der Dritten Welt: Was lehrt die Praxis. In W.-D. Greinert & W. Heitmann (Eds.), *Zur Strategie der Entwicklung von Berufsbildungssystemen in Ländern der Dritten Welt* (pp. 4–11). Berlin: Overall.
- Greinert, W.-D. (1995b). Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition - Markt - Bürokratie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 24(5), 31–35.
- Greinert, W.-D. (1997a). Das Strategieproblem in der Berufsbildungszusammenarbeit und die Rolle von Wissenschaft und wissenschaftlicher Theorie. In W.-D. Greinert, W. Heitmann, R. Stockmann, & B. Vest (Eds.), *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?* (pp. 53–63). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Greinert, W.-D. (1997c). *Konzepte beruflichen Lernens: Unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive*. Stuttgart: Holland + Josenhans.
- Greinert, W.-D. (1999). *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution: Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Greinert, W.-D. (Ed.). (2000). *Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung: Analytische Grundlagentexte*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.

-
- Greinert, W.-D. (2001). Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer -: Möglichkeiten und Begrenzungen einer politischen Strategie. In T. Deissinger (Ed.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung* (pp. 45–60). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Greinert, W.-D. (2004a). Die europäischen Berufsbildungs“systeme“ -: Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, (32), 18–26.
- Greinert, W.-D. (2004b). European vocational training systems: the theoretical context of historical development. In W.-D. Greinert & u.a. (Eds.), *Cedefop Panorama series: Vol. 103. Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective. Proceedings of the first international conference, October 2002, Florence. 1. The rise of national VET systems in a comparative perspective* (pp. 17–27). Luxembourg: O ff. for Official Publ. of the Europ. Communities.
- Greinert, W.-D. (2005). Berufliche Breitenausbildung in Europa: Die geschichtliche Entwicklung der klassischen Ausbildungsmodelle im 19. Jahrhundert und ihre Vorbildfunktion ; mit einer Fortsetzung der Berufsbildungsgeschichte der Länder England, Frankreich und Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *CEDEFOP panorama series*, (114), (2005) H. 114.
- Greinert, W.-D. (2006). Das Berufsprinzip als Anker deutscher Ausbildungskultur: - Zur Rezension der Habilitationsschrift von Thomas Kurtz durch Wolfgang Lempert. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102.(3), 459–460.
- Greinert, W.-D. (2007). *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus: Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung*. Frankfurt (Main): G.A.F.B. Verlag.

- Greinert, W.-D., Heitmann, W., Stockmann, R., & Vest, B. (Eds.). (1997). *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?* Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Greinert, W.-D., & Wolf, S. (2010). *Die Berufsschule - radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule? Qualifikationsbedarf und Curriculum (Q + C): Vol. 9.* Frankfurt am Main: G.A.F.B. Verlag.
- Griessinger, A. (1981). *Das symbolische Kapital der Ehre: Streikbewegungen u. kollektives Bewußtsein dt. Handwerksgesellen im 18. Jh.* Frankfurt/M [u.a.]: Ullstein.
- Grollmann, P. & Hoppe, M. (Eds.). (2010). *Methods and instruments for the evaluation and monitoring of VET-systems.: Conference proceedings. Preliminary draft.*
- Gronemeyer, R., Dirmoser, D., & Rakelmann, G. A. (1991). *Mythos Entwicklungshilfe: Entwicklungsruinen: Analysen und Dossiers zu einem Irrweg.* Giessen: Focus-Verl.
- Grosfoguel, R. (2008). Transmodernity, border thinking, and global coloniality: Decolonizing political economy and postcolonial studies. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 33(80), 115–147. Retrieved from <http://eurozine.com/pdf/2008-07-04-grosfoguel-en.pdf>, 08.06.2011.
- Grosfoguel, R. (2010). Die Dekolonisation polit-ökonomischer und postkolonialer Studien - Transmoderne, Grenzdenken und Postkolonialität. In M. Boatecă & W. Spohn (Eds.), *Globale, multiple und postkoloniale Modernen* (pp. 309–338). München, Mering: Hampp.

-
- Groß, B., & Zwick, M. (1981). *Der Berufsbildungsbereich in der deutschen Entwicklungshilfe: Bestandsaufnahme, Erfahrungsauswertung*. unter Mitarb. von H. Diedrich ... Im Auftr. des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit vom Isoplan. Institut für Entwicklungsforschung und Sozialplanung GmbH, Saarbrücken, Bonn, erstellt. München [u.a.]: Weltforum Verl.
- Großbölting, T. (2008). „*Im Reich der Arbeit*“: *Die Repräsentation gesellschaftlicher Ordnung in den deutschen Industrie- und Gewerbeausstellungen 1790 - 1914*. München: Oldenbourg.
- Großwinkelman, J. (2004). *Zwischen Werk- und Schulbank: Duales System und regionale Berufsausbildung in der Solinger Metallindustrie 1869-1945*. Essen: Klartext.
- Grunwald, E., Becker, B., Sakr, N., & Sayed, A. A. (2009). *Success in reforming the TVET system and shaping the society: Mubarak-Kohl Initiative for Dual System -The Case of Egypt-*. INAP Conference, TURIN 17-18. September 2009. Turin.
- GTZ. (1995). *Technical education and vocational training in the Arab Republic of Egypt.: A desk study* (Rev. ed.). Eschborn, Heidelberg: GTZ.
- GTZ. (2004). *Die Berufsbildungszusammenarbeit der GTZ*. Eschborn. Retrieved from <http://www2.gtz.de/dokumente/bib/05-0761a.pdf>, 23.03.2011.
- Haan, H. C. (2006). *Training for Work in the Informal Micro-Enterprise Sector: Fresh Evidence from Sub-Sahara Africa*. Springer Netherland.
- Hann, C. (2000). Echte Bauern, Stachanowiten und die Lilien auf dem Felde: Arbeit und zeit aus sozialanthropölogischer Sichtweise. In J. Kocka, C. Offe, & B. Redslob (Eds.), *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. (pp. 23–53). Frankfurt [u.a.]: Campus.

- Haasler, B. (2006). Das praktische Wissen als Gegenstand der Qualifikationsforschung: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung fertigungstechnischer Facharbeit. In G. Pätzold & F. Rauner (Eds.), *Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung* (pp. 167–181). Stuttgart: Franz Steiner.
- Haftmann, A. K. (2003). *Chancen einer Freundschaft: Die deutsch-südkoreanischen Kulturbeziehungen: Bestandsaufnahme und Empfehlungen. ifa-Dokumente: Vol. 2003,4*. Stuttgart: Inst. f. Auslandsbeziehungen.
- Hall, S. (1994). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In *Rassismus und kulturelle Identität*, pp. 137–179. Hamburg: Argument-Verl.
- Halpin, D., & Troyna, B. (1995). The politics of education policy borrowing. *Comparative education*, 31(3), 303–310.
- Hanf, G. (1987). Berufsausbildung in Berliner Großbetrieben (1900–1920). In W.-D. Greinert (Ed.), *Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung ; Kongressbericht* (pp. 157–187). Bonn: BIBB.
- Hard, M., & Knie, A. (2000). „Stile“ oder „Sprachen“ in der Technik?: Orthodoxer und pragmatischer Motorenbau. In C. Didry, B. Zimmermann, & P. Wagner (Eds.), *Arbeit und Nationalstaat. Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive* (pp. 346–374). Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Harms, A. (1997). *Lernen, wie Japan von anderen lernte: Ausländische Einflüsse auf das japanische Bildungssystem im ausgehenden 19. Jahrhundert. Kulturkontakte: Vol. 3*. Münster: Waxmann.
- Harten, H. C. (1998). Erziehung in Systemen revolutionärer Mobilisierung. Das Beispiel Kuba. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(6), 853–868.

-
- Hasenclever, R. (2001). *Rückblicke und Ausblicke in der Don Bosco Berufsbildungsarbeit. Don Bosco und die Welt der Arbeit: Ursprung, Wachstum und Profil der handwerklich-technischen Ausbildung bei Don Bosco und den Salesianern: Nr. 17*. Bonn: Missionsprokur der Salesianer.
- Hauck, G. (2003). *Die Gesellschaftstheorie und ihr Anderes: Wider den Eurozentrismus der Sozialwissenschaften*. Münster: Westfäl. Dampfboot.
- Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“: Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Ed.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen* (pp. 363–393). Stuttgart: Klett.
- Heitmann, W. (1996). Mubarak-Kohl-Initiative: Ein systementwickelnder Programmansatz für die Einführung kooperative (dualer) Berufsbildung in Ägypten. In W.-D. Greinert, W. Heitmann, & R. Stockmann (Eds.), *Ansätze betriebsbezogener Ausbildungsmodelle. Beispiele aus dem islamisch-arabischen Kulturkreis* (pp. 43–70). Berlin: Overall.
- Heitmann, W. (1997). Systementwicklung in Ägypten. In W.-D. Greinert, W. Heitmann, R. Stockmann, & B. Vest (Eds.), *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?* (pp. 159–186). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Hellwig, S. (2008). *Zur Vereinbarkeit von Competency-based Training (CBT) und Berufsprinzip: Konzepte der Berufsbildung im Vergleich* (1. Aufl.). VS research. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herkner, V. (2003). *Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen: Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe* (1st ed., Vol. 7). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Heyneman, S. P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, 23(3), 315–337.
- Hickling-Hudson, A. (2004). South-South Collaboration: Cuban Teachers in Jamaica and Namibia. *Comparative education*, 40(2), 289–311.
- Himmelstein, K. (2006). „Abgesandter meines Volkes und meiner Regierung“ - Eduard Spranger in Japan. In K.-P. Horn, M. Ogasawara, M. Sakakoshi, H.-E. Tenorth, J. Yamana, & H. Zimmer (Eds.), *Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich* (pp. 99–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (2003). *The invention of tradition*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Hoffmann, B. (2000). *Kuba* (Originalausg.). München: C .H. Beck.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Newbury Park, Calif. [u.a.]: Sage Publ.
- Höhns, G. (2004). Entwicklung der Berufsbildung in Russland -- erste Schritte hin zur sozialen Partnerschaft. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP*, 33(5), 47–50.
- Holley, H. (1995). Vom „Ende der Geschichte“ zum Fundamentalismus der Moderne: Eine kritische Reflexion zur Renaissance der Modernisierungskonzepte. In H. Griebel & K. Zapotoczky (Eds.), *Kulturverständnis und Entwicklungschance*. (pp. 46–67). Frankfurt a. M: Brandes & Apsel.
- Holmes, B. (1981). *Comparative education: Some considerations of method*. Unwin education books. London, Boston: Allen & Unwin.

-
- Homburg, H. (1978). Anfänge des Taylorsystems in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg: Eine Problemskizze unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitskämpfe bei Bosch 1913. *Geschichte und Gesellschaft*, 4., 170–194.
- Hoppers, W. (1995). International trends in combining education, training and productive work. In D. Komba & W. Hoppers (Eds.), *Productive work in education and training. A state-of-the-art in Eastern Africa* (pp. 13–30).
- Howe, F., & Berben, T. (2006). Lern- und Arbeitsaufgaben. In F. Rauner (Ed.), *Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktualisierte Auflage* (pp. 384–390). Bielefeld: Bertelsmann.
- Huckenbeck, K. (2007). Chinas neues Arbeitsrecht - Von der Lohnsklaverei zu »doppelt freien« Verträgen. *express - Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit*, 11(12/07). Retrieved from <http://www.labournet.de/internationales/cn/huckenbeck.html>, 16.08.2010.
- Huisinga, R. (1996). Die Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts als Instrument der Gewerbeförderung und ihre berufspädagogische Bedeutung. In W.-D. Greinert, K. Harney, G. Pätzold, & K. Stratmann (Eds.), *Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung: Vol. 2. Berufsausbildung und sozialer Wandel. 150 Jahre preussische allgemeine Gewerbeordnung von 1845. Bd. 2* (pp. 169–194). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hunt, B. C. (2003). A Look at Cuban Schools: What Is Cuba Doing Right? *Phi Delta Kappan*, 85(3), 246–250.
- Hüsken, T. (2006). *Der Stamm der Experten: Rhetorik und Praxis des Interkulturellen Managements in der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit*. Bielefeld: transcript.

- Hürtgen, S. (2009). *Von Silicon Valley nach Shenzhen: Globale Produktion und Arbeit in der IT-Industrie*. Hamburg: VSA-Verl.
- IBE. (2010). *Cuba - Datos mundiales de educación: seventh edition 2010/11*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf, 30.05.2012.
- iMOVE. (2011). *Länderstudie Türkei*. Retrieved from http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/tuerkei.htm, 20.07.2012.
- International Labour Organisation. (1985). *Decreto No. 91 del 25 de mayo de 1985, Artículo 4: Legislación de la formación profesional Cuba - Financiamiento*. Retrieved from http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/legis/cuba/vii_b.htm, 16.07.2010.
- Iribarne, P. de. (1991). Nationale Formen gesellschaftlicher Bindung und unternehmerische Funktionsprinzipien. In M. Heidenreich & u.a. (Eds.), *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen* (pp. 106–116). Opladen: Westdt. Verl.
- Ito, T. (2007). *Übergänge und Kontinuität. Studien zur Rezeptionsgeschichte westlicher Pädagogik in Japan*. München: Iudicium.
- Jeon, I.-S. (1996). *Analyse soziokultureller Faktoren in der Entwicklungstheorie und -praxis: Eine politökonomische Untersuchung zur Problematik der Überwindung von Unterentwicklung der Dritten Welt unter besonderer Berücksichtigung der assoziativ-kapitalistischen Entwicklungswege Südkoreas*. Marburg, Univ., Diss. 1997.

-
- Jepperson, R. L., & Meyer, J. W. (2005). Die „Akteure“ der modernen Gesellschaft: Die kulturelle Konstruktion sozialer Agentenschaft. In B. Kuchler, J. W. Meyer, & G. Krücken (Eds.), *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (pp. 47–84). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Juventud Rebelde (2010a, July 31). La «técnica» de hacer maestros. *Juventud Rebelde - Diario de la juventud cubana*. Retrieved from <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2010-07-31/la-tecnica-de-hacer-maestros>, 01.06.2012.
- Juventud Rebelde (2010b, September 24). Actividades autorizadas para el ejercicio del trabajo por cuenta propia - Cuba -. *Juventud Rebelde - Diario de la juventud cubana*. Retrieved from <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2010-09-24/actividades-autorizadas-para-el-ejercicio-del-trabajo-por-cuenta-propia>, 01.06.2012.
- Kai, C. (2008). Verordnete Harmonie? Perspektiven der Entwicklung von Kapital & Arbeit in China: – ein Gespräch mit Chang Kai. *express - Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit*, 12(10/08). Retrieved from <http://www.labournet.de/internationales/cn/changkai.html>, 16.08.2010.
- Karcher, W., Gerhardt, H.-P., Mergner, G., & Bühler, H. (1994). Kritik an Bildungskonzepten des BMZ. *E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit*, 35(7), 171–174.
- Kern, H., & Schumann, M. (1984). *Das Ende der Arbeitsteilung?: Rationalisierung in der industriellen Produktion ; Bestandsaufnahme, Trendbestimmung*. München: Beck.
- King, K., & Palmer, R. (2010). *Planning for technical and vocational skills development. Fundamentals of educational planning: Vol. 97*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

- Knebel, H.-J. (1963). *Handlungsorientierung im Industriebetrieb: Eine Untersuchung über das Verhältnis von Technik und Betriebsideologie. Soziale Forschung und Praxis*, 23. Tuebingen: Mohr.
- Knie, A. (1991). *Diesel - Karriere einer Technik: Genese und Formierungsprozesse im Motorenbau*. Berlin: Ed. Sigma.
- Knie, A., & Hard, M. (2001). The Cultural Dimension of Technology Management: Lessons from the History of the Automobile. *Technology Analysis & Strategic Management*, 13(1), 91–103.
- Knoblauch, H., Baer, A., Laurier, E., Petschke, S., & Schnettler, B. (2008). Visual Analysis. New Developments in the Interpretative Analysis of Video and Photography. *FQS - Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 9(3), Art 14. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1170/2593>, 16.03.2011.
- Knoll, M. (1991). Lernen durch praktisches Problemlösen: Die Projektmethode in den USA, 1865-1915. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 8., 103–127.
- Knoll, M. (1993). Die Projektmethode - ihre Entstehung und Rezeption: Zum 75. Jahrestag des Aufsatzes von William H. Kilpatrick. *Pädagogik und Schulalltag*, 48., 338–351.
- Kocka, J. (1969). *Unternehmensverwaltung und Angestelltenschaft am Beispiel Siemens 1847-1914.: Zum Verhältnis von Kapitalismus und Bürokratie in der deutschen Industrialisierung*. Stuttgart: Klett.
- Körzel, R. (1987). Soziokulturelle Deutungsmuster von Arbeitserfahrungen der Industriearbeiterschaft des 19. Jahrhunderts. In W.-D. Greinert (Ed.), *Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung ; Kongressbericht* (pp. 53–72). Bonn: BIBB.

-
- Kopp, B. von. (2001). Malaysia. In W. Hellwig (Ed.), *Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustausches (IFKA)* (1st ed., pp. 131–134). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Krappmann, L. (1983). Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse. In M. Auwärter (Ed.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (pp. 307–331). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kraus, K. (2007). Beruflichkeit, Employability und Kompetenz: Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion. In P. Dehnhostel, J. Gillen, & U. Elsholz (Eds.), *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung* (pp. 235–248). Berlin: edition sigma.
- Krebs, M. (2004). *Georg Kerschensteiner im internationalen pädagogischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Univ., Diplomarbeit--Mannheim, 2000. *Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruke, A. (Ed.). (2009). *Dekolonisation: Prozesse und Verflechtungen 1945 - 1990*. Bonn: Dietz.
- Krüger, H. (1996). Berufsbildung von Mädchen als Statuspassage im Spiegel weiblicher Selbstkonzepte. In W.-D. Greinert, K. Harney, G. Pätzold, & K. Stratmann (Eds.), *Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung: Vol. 2. Berufsausbildung und sozialer Wandel. 150 Jahre preussische allgemeine Gewerbeordnung von 1845. Bd. 2* (pp. 91–106). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kunz, S. (1998). *Erwachsenenbildung als soziale Überlebensstrategie: Eine ethnologische Studie am Beispiel der Müllmenschen von Smokey Mountain, Tondo, Manila*. Frankfurt/M.: IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

- Kunz, S., & Specht, G. (1999). Die kulturelle Dimension von Arbeit und Lernen in städtischer Armut: Zur Bedeutung kulturbezogener Bildung vor dem Hintergrund ökonomischer und sozialer Transformation. In B. Overwien, C. Lohrenscheid, & G. Specht (Eds.), *Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor* (pp. 177–200). Frankfurt (Main): IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Kurtz, T. (2001). Form, strukturelle Kopplung und Gesellschaft. Systemtheoretische Anmerkungen zu einer Soziologie des Berufs. *Zeitschrift für Soziologie - ZfS*, 30(2), 135–156.
- Kurtz, T. (2005). *Die Berufsform der Gesellschaft*. Univ., Habil.-Schr.--Bielefeld, 2003. (1. Aufl.). Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Kutscha, G. (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. *Pädagogische Korrespondenz*, (43), 65–83.
- Lanzendorf, U. (2000). Der „nationale Dienst für industrielle Lehrlingsausbildung“ SENAI in Brasilien. In W.-D. Greinert (Ed.), *Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Analytische Grundlagentexte* (pp. 56–83). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Lauglo, J., & Lillis, K. (1988). “Vocationalization” in International Perspective. In J. Lauglo & K. Lillis (Eds.), *Vocationalizing education. An international perspective* (pp. 3–26). Oxford u.a.: Pergamon.

-
- Lauterbach, U. (1999). Theorien und Methodologien der Vergleichenden Bildungsforschung und der Vergleichenden Berufsbildungsforschung. In U. Lauterbach, W. Maslankowski, & W. Mitter (Eds.), *Lauterbach, Uwe (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung* (pp. 123–183). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- Lauterbach, U. (2003). *Vergleichende Berufsbildungsforschung: Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin comparative education/vergleichende Erziehungswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Lauterbach, U. (2008). Steps towards International Comparative Research in TVET. In F. Rauner & R. Maclean (Eds.), *Springer-11648 /Dig. Serial]. Handbook of technical and vocational education and training research* (pp. 82–89). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Lauterbach, U., & Mitter, W. (1998). Theorie und Methodologie des Internationalen Vergleichs in der Berufsbildungsforschung. In U. Lauterbach (Ed.), *Konferenz Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa* (pp. 42–72). Frankfurt, Main: DIPF.
- Lauterbach, U., Spöttel, J., Faßhauer, U., Frommberger, D., Grollmann, P., Kopp, B. von, & Rauner, F. (Eds.). (2006). *Internationales Handbuch der Berufsbildung: Grundwerk in 3 Ordnern* (1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.; Bielefeld: W. Bertelsmann
- Lawn, M. (Ed.). (2009). *Comparative histories of education. Modelling the future: Exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Symposium Books.
- Lee, J.-P., & Jung, T.-H. (2005). Vocational education for national competitiveness. In KRIVET (Ed.), *New paradigm of human resources development. Government initiatives for economic growth and social integration in Korea* (pp. 61–78). Seoul.

- Lee, Y. L. (2008). Moderne, Religion und Kolonialismus in Korea 1895-1945. In B. Davis, T. Lindenberger, & M. Wildt (Eds.), *Alltag, Erfahrung, Eigensinn. Historisch-anthropologische Erkundungen. Historisch-anthropologische Erkundungen* (pp. 188–201). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Le Goff, J. (2004). Métiers licites et métiers illicites dans l'Occident médiéval. In *Pour un autre Moyen Âge. Temps, travail et culture en Occident ; 18 essais*, pp. 91–107. [Paris]: Gallimard.
- Leithäuser, T. (1986). Subjektivität im Produktionsprozeß. In E. Senghaas-Knobloch, T. Leithäuser, & B. Volmerg (Eds.), *Betriebliche Lebenswelt. Eine Sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse* (pp. 245–266). Opladen: Westdt. Verl.
- Lempert, W. (1989). Feilen, bis einem die Arme abfallen -: Erinnerungen junger Facharbeiter an ihre metallhandwerkliche Grundausbildung in der Lehrwerkstatt. In A. Lipsmeier & R. Arnold (Eds.), *Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive* (pp. 197–210). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Lempert, W. (2006). *Berufliche Sozialisation: Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Studentexte Basiccurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Vol. 5*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lempert, W. (2007). Nochmals: Beruf ohne Zukunft? Berufspädagogik ohne Beruf?: Postskriptum zur Diskussion des Buchs von Thomas Kurtz: die Berufsform der Gesellschaft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103.(3), 46–467.
- Lempert, W. (2009). *Berufliche Sozialisation: Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. 2. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

-
- Leong, P. C. (2008). A Historical Account of Skills Training in Malaysia. In G. Loose, G. Spöttl, & Y. M. Sahir (Eds.), *Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt: Bd. 1. "Re-Engineering" dual training - the Malaysian experience* (pp. 165–176). Frankfurt M, Berlin Bern Bruxelles New York NY Oxford Wien: Lang.
- Levent, H. (2010). Der Arbeitsmarkt in der Türkei. In E. F. Keyman & N. Yentürk (Eds.), *Debatten zur globalisierten Türkei. Wirtschaft. Politik. Gesellschaft* (1st ed., pp. 169–192). Berlin: Daægyeli.
- Lewis, T. (2007). The problem of cultural fit - what can we learn from borrowing the German dual system? *Compare*, 37(4), 463–477.
- Liedtke, S. (2007). *Eine gendersensible Studie zur Krise des beruflichen Bildungswesens in Deutschland*. Freiburg, Br.: Fwvf.
- Loewen, B. (2005). Jugendliche im Fokus von Bildung und Beschäftigung. In B. Overwien & B. Loewen (Eds.), *Jugendliche stärken. Entwicklungspolitische Ansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung* (pp. 9–20). Frankfurt am Main [u.a.]: IKO, Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Lohmar-Kuhnle, C. (1991). *Konzepte zur beschäftigungsorientierten Aus- und Fortbildung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor*. München [u.a.]: Weltforum-Verl.
- Loose, G. (2008). Can We Link and Match Training in the "Dual System" with Competency-Based Education and Training (CBET). In G. Loose, G. Spöttl, & Y. M. Sahir (Eds.), *Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt: Bd. 1. "Re-Engineering" dual training - the Malaysian experience* (pp. 75–78). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Loose, G., Spöttl, G., & Sahir, Y. M. (Eds.). (2008). *Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt: Bd. 1. "Re-Engineering" dual training - the Malaysian experience*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

- Lotspeich, R. (2003). Crime and Corruption in Transitional Economies: Lessons for Cuba. *Journal of policy reform*, 6(2), 71–87.
- Lüthje, B. (2006). Electronics Contract Manufacturing: Globale Produktion und neue Arbeitsregimes in China. *WSI-Mitteilungen*, 7.(1), 21–27.
- Lutz, B. (1976). Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich: Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In H.-G. Mendius & u.a. (Eds.), *Betrieb, Arbeitsmarkt, Qualifikation* (pp. 83–151). Frankfurt am Main: Aspekte-Verl.
- Lutz, B., Friedeburg, L. von, Teschner, M., Welteke, R., & Weltz, F. (Eds.). (1958). *Mechanisierungsgrad und Entlohnungsform: Soziologische Untersuchung in der Eisen- und Stahlindustrie*. Frankfurt/Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ., Inst. für Sozialforschung.
- Lutz, B., & Hirsch-Kreinsen, H. (1987). Soziale Einflußgrößen fertigungstechnischer Entwicklung. *Zeitschrift für wirtschaftlichen Fabrikbetrieb*, 82.(9), 538–543.
- Mahemba, C. M., & Bruijn, E. J. de. (2003). Innovation Activities by Small and Medium-sized Manufacturing Enterprises in Tanzania. *Creativity & Innovation Management*, 12(3), 162–173.
- Malaysian Qualification Agency. (2007). *Malaysian Qualifications Framework: Point of Reference and Joint Understanding of Higher Education Qualifications in Malaysia*.
- Marx, K. (1960). *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*. Berlin: Dietz.
- Maslankowski, W., & Pätzold, G. (1986). *Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit: 1956-1970*. Bad Honnef: Bock.

-
- Matthes, J. (1992). The Operation Called „Vergleichen“. In J. Matthes (Ed.), *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (pp. 75–99). Göttingen: Schwartz.
- Maurice, M. (1991). Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche: Zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In M. Heidenreich & u.a. (Eds.), *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen* (pp. 82–90). Opladen: Westdt. Verl.
- Maurice, M., Warner, M., & Sorge, A. (1980). Societal differences in organizing manufacturing units: A comparison of France, West Germany and Great Britain. *Organization studies*, 1.(1), 59–86.
- McDonald, J. A. (2000). Forty Years after the Revolution: A Look at Education Reform in Cuba. *International Journal of Educational Reform*, 9(1), 44–49.
- Meadows, K. & Riley, C. (2003). *A Literature Review into the Linkages Between Modern Energy and Micro-Enterprise: A report produced for UK Department for International Development*. Retrieved from <http://www.research4development.info/PDF/Outputs/energy/r8145-litrev.pdf>, 29.03.2007.
- Mecheril, P. (2002). Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. *Tertium comparationis*, 8(2), 104–115. Retrieved from http://www.pedocs.de/volltexte/2011/2924/pdf/TC_2_2002_meche_D_A.pdf, 28.11.2012.
- Mesa-Lago, C. (2006). *La economía cubana hoy : ¿salvación o condenación?: Cuban economy today*. Miami, Fl: Ed. Universal.
- Mesa-Lago, C., & Vidal-Alejandro, P. (2010). The Impact of the Global Crisis on Cuba’s Economy and Social Welfare. *Journal of Latin American Studies*, 42(04), 689–717, doi:10.1017/S0022216X10001331.

- Meyer, J. W., & Ramirez, F. O. (2000). The World Institutionalization of Education. In J. Schriewer (Ed.), *Komparatistische Bibliothek: Vol. 10. Discourse formation in comparative education* (pp. 111–132). Frankfurt am Main: Lang.
- Meysner, J. (1996). *Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips: Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- DECRETO-LEY No. 45 del 17 de julio de 1981, Ministerio de Justicia 13.05.2008.
- Ministerio de Justicia. (2008). *Legislación de la formación profesional Cuba - Normativa*. Retrieved from http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/legis/cuba/vii_b.htm#dec9, 20.07.2012.
- Decreto-Ley No. 289 de los Créditos a las personas naturales y ortos servicios bancarios *Gazeta oficial de la república de Cuba* 401, Ministerio de Justicia 21.11.2011.
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba. (2010). *LA EDUCACION*. Retrieved from <http://america.cubaminrex.cu/Derechos%20Humanos/Articulos/EnCuba/Educacion.html>, 08.07.2010.
- Ministry of Education. (2004). *the development of education: National Report of Malaysia by Ministry of Education 31.July 2004*. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/malaysia.pdf>, 09.07.2009.
- Ministry of Education & Human Resources Development. (2006). *Education in Korea 2007–2008*. Republic of Korea. Seoul.

-
- Mitter, W. (1999). Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft. In U. Lauterbach, W. Maslankowski, & W. Mitter (Eds.), *Lauterbach, Uwe (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung* (pp. 13–17). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- Moehlman, A. H. (1963). *Comparative educational systems*. Washington: Center for Applied Research in Education.
- Moll, D. (1999). Ansätze zur Neuorientierung der Entwicklungszusammenarbeit in der Beruflichen Bildung. In B. Overwien, C. Lohrenscheid, & G. Specht (Eds.), *Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor* (pp. 237–263). Frankfurt (Main): IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- MoNE - Ministry of National Education. (2009). *What is SVET?* Retrieved from <http://svet.meb.gov.tr/indexen.html>, 20.07.2012.
- Morales, E. (2010). *Corrupcion: ¿La Verdadera contrarevolución?: Noticias*. Fecha de publicación 09/04/2010. Havanna, Kuba. Retrieved from <http://www.uneac.org.cu/index.php?module=noticias&act=detalle&tipo=noticia&id=3123>, 09.02.2011.
- Moura Castro, C. (2011). Training the Poor in Times of Unemployment. *NORRAG news*, (NN46), 35–37. Retrieved from <http://www.norrag.org/issues/article/1433/en/training-the-poor-in-times-of-unemployment.html>, 12.07.2012.
- Mückenberger, U. (1998). Nationale Arbeitsrechte und soziales Europa. In B. Cattero (Ed.), *Modell Deutschland - Modell Europa. Probleme, Perspektiven* (pp. 33–54). Opladen: Leske + Budrich.

- Nagai, K. (1983). Die Rezeption der Theorien E. S.s in Japan. *Pädagogische Rundschau*, 37, 453–460.
- Neuweg, G. H. (2006). Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In F. Rauner (Ed.), *Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktualisierte Auflage* (pp. 581–588). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nölker, H., & Schoenfeldt, E. (1979). Alternative Technologie und polytechnische Bildung: Zur Reform beruflicher Bildung in der Dritten Welt. In E. Schoenfeldt (Ed.), *Polytechnik und Arbeit. Beiträge zu einer Bildungskonzeption* (pp. 360–375). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Norton, R. E. (1985). *DACUM handbook*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment at The Ohio State University. Retrieved from <http://www-user.uni-bremen.de/~sept/current/deutsch/Pdf/Material/Ma-A/Ma-A-IV.pdf>, 08.10.2009.
- Nübler, I., Hofmann, C., & Greiner, C. (2009). *Understanding informal apprenticeship: Findings from empirical research in Tanzania. Employment working paper: Vol. 32*. Geneva: Internat. Labour O ff. Skills and Employability Dep.
- Obrecht, A. J. (2004). Zur Systematik der sozio-kulturellen Transformationsforschung. In A. J. Obrecht & S. Awart (Eds.), *Wozu forschen? Wozu entwickeln? Möglichkeiten und Grenzen der soziologischen Forschung für eine partizipative Entwicklungszusammenarbeit* (pp. 15–97). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verl.
- Ochs, K. (2005). *Educational policy borrowing and its implications for reform and innovation. A study with specific reference to the London Borough of Barking and Dagenham*. University of Oxford, Oxford.
- Ochs, K. (2006). Cross-National Policy Borrowing and Educational Innovation: Improving Achievement in the London Borough of Barking and Dagenham. *Oxford Review of Education*, 32(5), 599–618.

-
- Ochs, K., & Phillips, D. (2002a). Comparative Studies and ‘Cross-National Attraction’ in Education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational Studies*, 28(4), 325–339, doi:10.1080/0305569022000042372.
- Ochs, K., & Phillips, D. G. (2002b). *Towards a structural typology of cross-national attraction in education*. Lisbon: EDUCA.
- Okyay, E. (1997). Berufsausbildung im türkischen Handwerk: Die modellhafte Ausbildungsarbeit der MEKSA-Stiftung. In U. Boehm (Ed.), *Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor* (pp. 267–279). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- ONE- Oficina nacional de estadística. (2009). *La Educación en la Revolución*. Havana. Retrieved from <http://www.one.cu/publicaciones/50aniversario/Educacion%20en%20la%20Revolucion.pdf>, 29.05.2012.
- ONE- Oficina nacional de estadística. (2010). *Anuario Estadístico de Cuba - 2009 - Educación: Edition 2010*. Havana. Retrieved from <http://www.one.cu/aec2009/20080618index.htm>, 08.02.2011.
- ONE- Oficina nacional de estadística. (2012). *Anuario Estadístico de Cuba 2010 - Educación*. Retrieved from <http://www.one.cu/aec2010/datos/18%20Educacion.pdf>, 29.05.2012.
- Optenhögel, U. (2010). Kuba: Wie der tropische Sozialismus sein eigenes Erbe riskiert. *Internationale Politik und Gesellschaft*, (2/2010), 77–91. Retrieved from http://library.fes.de/pdf-files/ipg/ipg-2010-3/2010-3__optenhoegel_d.pdf, 02.08.2010.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1995). Breve Evolución Histórica del Sistema Educativo. In *Cuba Sistemas Educativos Nacionales* : Organización de Estados Iberoamericanos. Retrieved from <http://www.oei.es/quipu/cuba/cub02.pdf>, 21.12.2012.

- Organización de Estados Iberoamericanos. (2006). *Centroamérica, Caribe y México Educación Técnico Profesional Cuaderno de Trabajo 4: La Educación Técnico-Profesional en Iberoamérica, Cuba*. Retrieved from <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad04a03p21.htm>, 09.07.2010.
- Othman, A. B. (2005). *The National Dual Training System: An Alternative Mode of Training for Producing K-Workers in Malaysia?: Paper presented at the National Conference on Human Resource Development "Practices and Directions for a Developed Malaysia" in Putrajaya, Malaysia on 28-30 November 2005*. Published in Aminah Ahmad, et al. (2005). *Human Resource Development: Practices and Directions for a Developed Malaysia*. Serdang: Universiti Putra Malaysia Press. pp. 3–8.
- Overwien, B., Lohrenscheit, C., & Specht, G. (Eds.). (1999). *Arbeiten und Lernen in der Marginalität: Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor*. Frankfurt (Main): IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Overwien, B. (2005). Bildung und berufliche Bildung im Kontext der Armutsbekämpfung. In B. Overwien & B. Loewen (Eds.), *Jugendliche stärken. Entwicklungspolitische Ansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung* (pp. 23–48). Frankfurt am Main [u.a.]: IKO, Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Pätzold, G., & Rauner, F. (2006). Die empirische Fundierung der Curriculumentwicklung - Annäherungen an einen vernachlässigten Forschungszusammenhang. In G. Pätzold & F. Rauner (Eds.), *Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung* (pp. 7–28). Stuttgart: Franz Steiner.

-
- Perez, E., Hakim, G., European Training Foundation, & World Bank. (2006). *Reforming technical and vocational education and training in the Middle East and North Africa: experiences and challenges*. Luxembourg. Retrieved from [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/1CA4F509E4EA94A7C125718E005867F4/\\$File/NOTE6QSLUQ.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/1CA4F509E4EA94A7C125718E005867F4/$File/NOTE6QSLUQ.pdf), 25.10.2011.
- Phillips, D. (1989). Neither a Borrower nor a Lender Be? The Problems of Cross-national Attraction in Education. *Comparative education*, 25(3), 267–274, doi:10.1080/0305006890250302.
- Phillips, D. (1992). Borrowing educational policy. *Oxford Studies in comparative Education*, 2(2), 18–39.
- Phillips, D. (1997). Prolegomena to a history of British interest in education in Germany. In C. Kodron, B. von Kopp, U. Lauterbach, U. Schäfer, & G. Schmidt (Eds.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung - Vermittlung - Praxis* (pp. 673–687). Böhlau Köln.
- Phillips, D. (2000a). Beyond Travellers' Tales: some nineteenth-century British commentators on education in Germany. *Oxford Review of Education*, 26(1), 49–62.
- Phillips, D. (2000b). Learning from Elsewhere in Education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. *Comparative education*, 36(3), 297–307.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. *Comparative education*, 39(4), 451–461.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004a). Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773–784.

- Phillips, D., & Ochs, K. (Eds.). (2004b). *Educational policy borrowing: Historical perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2006). *Comparative and international education: An introduction to theory, method and practice*. London [u.a.]: Continuum.
- Pilz, M. (2012a). International Comparative Research into Vocational Training: Methods and Approaches. In M. Pilz (Ed.), *The future of vocational education and training in a changing world* (1st ed., pp. 561–588). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Pilz, M. (Ed.). (2012b). *The future of vocational education and training in a changing world* (1st ed.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Ploghaus, G. (2003). *Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung: Genese, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pohl, M. (1994). Unternehmenskultur in Japan und Südkorea -: Vorbilder wirtschaftlichen Erfolges in Asien. In B. Engels (Ed.), *Die sozio-kulturelle Dimension wirtschaftlicher Entwicklung in der Dritten Welt* (pp. 135–144). Hamburg: Dt. Übersee-Inst.
- Powell, J. J. & Solga, H. (2008). *Internationalization of Vocational and Higher Education Systems: A Comparative-Institutional Approach*. Discussion Paper SP I 2008-501. Berlin.
- Pries, L. (1998). „Arbeitsmarkt“ oder „erwerbsstrukturierende Institution“: Theoretische Überlegungen zu einer Erwerbssoziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 159–175.
- Rangel, C. L. L., & Proenza, A. Z. S. (2006). The University for Older Adults: On Cuba's Universalization of the University. *International Review of Education*, 52(1), 171–183.

-
- Rapplee, J. (2006). Theorizing Educational Transfer: toward a conceptual map of the context of cross-national attraction. *Research in Comparative and International Education*, 1(3).
- Rapplee, J., & Paulson, J. (2007). Educational Transfer in Situations Affected by Conflict: Towards a Common Research Endeavour. *Research in Comparative and International Education*, 2(3), 252-271.
- Rauner, F. (Ed.). (2006). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. 2. aktualisierte Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rauner, F. (2008). Methoden der Berufsbildungsforschung. In M. Fischer & G. Spöttl (Eds.), *Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt: Vol. 3. Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung* (pp. 116–138). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Rauner, F., Heinemann, L., Maurer, A., Ji, L., & Zhao, Z. (Eds.). (2011). *Bildung und Arbeitswelt: Vol. 24. Drei Jahre KOMET-Testerfahrung*. Berlin [u.a.]: LIT-Verl.
- Rauner, F., & Maclean, R. (Eds.). (2008). *Handbook of technical and vocational education and training research*. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V, doi: 10.1007/978-1-4020-8347-1.
- Rauner, F., Smith, E., Hauschildt, U., & Zelloth, H. (Eds.). (2009). *Innovative Apprenticeships: Promoting Successful School-to-Work Transitions. 17-18 September 2009, Turin, Italy. Conference Proceedings*: Lit.
- Rauner, F., Wittig, W. A., Barabasch, A., & Deitmer, L. (Eds.). (2009). *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.

- Rauner, F., & Zhao, Z. (2009). Berufsbildung in China. In F. Rauner, W. A. Wittig, A. Barabasch, & L. Deitmer (Eds.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* (pp. 327–366). Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Regini, M. (1997). Gleiche Anforderungen und unterschiedliche Antworten: Unternehmen, Institutionen und Ausbildung in den europäischen Regionen. In R. Bahn Müller & M. Regini (Eds.), *Best Practice oder funktionale Äquivalenz? Die soziale Produktion von Humanressourcen in Baden-Württemberg, Katalonien, Rhône-Alpes und der Lombardei im Vergleich* (pp. 11–48). Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Reif, H. (1982). Soziale Lage und Erfahrungen des alternden Fabrikarbeiters in der Schwerindustrie des westlichen Ruhrgebiets während der Hochindustrialisierung. *Archiv für Sozialgeschichte - AfS*, 22., 1–94. Retrieved from http://library.fes.de/jportal/servlets/MCRFileNodeServlet/jportal_derivate_00021865/afs-1982-473.pdf, 12.07.2010.
- Richmond, M. (1990). Revolution, Reform and Constant Improvement: 30 years of educational change in Cuba. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 20(2), 101–114, doi:10.1080/0305792900200202.
- Ritter, A. R. M. (1998). Entrepreneurship, microenterprise, and public policy in Cuba: Promotion, containment, or Asphyxiation? *Journal of Interamerican Studies & World Affairs*, 40(2), 63.
- Rivera, Y. O. (2011, December 11). Reivindicar la educación técnica y profesional - Cuba - Juventud Rebelde - Diario de la juventud cubana. *Juventud Rebelde - Diario de la juventud cubana*. Retrieved from <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2011-12-11/reivindicar-la-educacion-tecnica-y-profesional>, 25.07.2012.

-
- Rösch, G. (1994). Systemberatung in Korea und Chile. In R. Janisch, W.-D. Greinert, & H. Biermann (Eds.), *Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit* (pp. 281–312). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Rose, R. (1991). What is Lesson-Drawing? *Journal of Public Policy*, 11(01), 3–30, doi:10.1017/S0143814X00004918.
- Rostow, W. W. (1960). *The stages of economic growth: A non-communist manifesto*. Princeton, NJ: Univ. Press.
- Rübling, G., & Novak, H. (1998). Veränderungsprozesse in einem mittelständischen Unternehmen der Werkzeugmaschinenbranche: Erfahrungen, Erkenntnisse und Ausblicke. In P. Dehnpostel, H.-H. Erbe, & H. Novak (Eds.), *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung* (pp. 81–91). Berlin: Rainer Bohn Verlag.
- Rützel, J., & Georg, W. (1994). Systemberatung ohne System?: Anmerkungen zur Problematik der Berufsbildungshilfe am Beispiel der Türkei. In R. Janisch, W.-D. Greinert, & H. Biermann (Eds.), *Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit* (pp. 153–178). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Ruth, K. (1995). *Industriekultur als Determinante der Technikentwicklung: Ein Ländervergleich Japan - Deutschland - USA*. Berlin: Ed. Sigma.
- Sakakoshi, M. (2006). Eduard Spranger in Japan. In K.-P. Horn, M. Ogasawara, M. Sakakoshi, H.-E. Tenorth, J. Yamana, & H. Zimmer (Eds.), *Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich* (pp. 119–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa: limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, 19(4–5), 249–272, doi:10.1016/S0738-0593(99)00028-0.
- SarDesai, D. R. (2009). *Malaysia - History & Background, Constitutional & Legal Foundations, Educational System—overview, Preprimary & Primary Education, Secondary Education*. Global Education Reference.
- Schaack, K. (1997). Die Exportierbarkeit des dualen Systems. In K. Schaack & R. Tippelt (Eds.), *Strategien der internationalen Berufsbildung. Ausgewählte Aspekte* (pp. 197–233). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Schelten, A. (1983). Didaktische Probleme beruflichen Lernens: Elementarlehrgang Metall. *Die berufsbildende Schule*, 35(7-8), 443–454.
- Schivelbusch, W. (2004). *Geschichte der Eisenbahnreise: Zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Schleich, B. (1985). Benötigt die Berufsbildungshilfe eine neue Konzeption? *E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit*, 26.(12), 7–8.
- Schleich, B. (1987). Handwerksförderung und berufliche Bildung in Lateinamerika. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 83(1), 3–15.
- Schlosser, I. (2008). Mobiler Arbeitseinsatz im modernen Kapitalismus - Zur Situation von Wanderarbeitern in China. *express - Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit*, 12(1/08). Retrieved from <http://www.labournet.de/internationales/cn/schlosser.html>, 16.08.2010.

-
- Schmidt, J. (2004). *Förderung der Berufsbildung in Entwicklungsländern: Das Beispiel Malaysia*. Hamburg: Krämer.
- Schnarr, A., Yang, S., & Gleißner, K. (2008). *Vocational Education and Training and the labour market: a Comparative Analysis of China and Germany*. Retrieved from http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/VETandLabourMarket.pdf, 12.03.2010.
- Schneider-Barthold, W. (2001). Die verhinderte Industrialisierung: Modernisierungsstrategien verhindern organisches Wachstum des gewerblichen Sektors. *E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit*, 42.(10), 298–300.
- Schneider, V. (2004). *Die Mubarak-Kohl-Initiative: Einführung kooperativer (dualer) Berufsausbildung in Ägypten: Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft*. Diplomarbeit im Studiengang Berufspädagogik an der Fakultät I der Technischen Universität Berlin, Berlin.
- Strübing, J., & Schnettler, B. (2004). Klassische Grundlagentexte zur Methodologie interpretativer Sozialforschung. In B. Schnettler & J. Strübing (Eds.), *UTB S. Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (1st ed., pp. 9–18). Konstanz; Stuttgart: UVK Verl.-Ges.; UTB GmbH.
- Schön, S., Büttner, T., & Leeb, A. (2006). Kooperationsmanagement: Instrument zur Unterstützung inter-und transdisziplinärer Forschung. In I. Bonas, T. Büttner, A. Leeb, M. Pieck, U. Schuhmacher, C. Schwarz, & A. Tisch (Eds.), *Gemeinschaftsnutzungsstrategien. Für eine nachhaltige lokale Entwicklung* (pp. 25–40). München: oekom.
- Schönberger, K., & Springer, S. (Eds.). (2003). *Subjektivierte Arbeit: Mensch, Organisation und Technik in einer entgrenzten Arbeitswelt*. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl.

- Schoenfeldt, E. (1996). *Der Edle ist kein Instrument: Bildung und Ausbildung in Korea (Republik) ; Studien zu einem Land zwischen China und Japan*. Institut für Berufsbildung (Online-Version des im Jahre 1996 verö ff. Buches). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Bd. 22*. Kassel: Gesamthochsch.-Bibliothek.
- Schophaus, M., Dienel, L., & Schön, S. (Eds.). (2004). *Transdisziplinäres Kooperationsmanagement: Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Gesellschaft*. München: ökom-Verl.
- Schriewer, J. (1987). Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt.: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In D. Baecker, J. Markowitz, R. Stichweh, H. Tyrell, & H. Willke (Eds.), *Theorie als Passion : Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Luhmann, Niklas: Festschrift* (pp. 629–668). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need of extetnalization: methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Komparatistische Bibliothek: Vol. 1. Theories and methods in comparative education* (2nd ed., pp. 25–38). Frankfurt/Main: Lang.
- Schriewer, J. (2006). Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative education*, 42(3), 299–336, doi:10.1080/03050060601022640.
- Schriewer, J., & Holmes, B. (1988). *Theories and methods in comparative education*. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Schröer, N. (1994). Einleitung: Umriß einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In N. Schröer (Ed.), *Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie* (pp. 10–25). Opladen: Westdt. Verl.

-
- Schröter, H.-G. (1994). Systemberatung am Beispiel der Pilotversuche zur kooperativen Ausbildung in Korea: - von der Planung im Jahr 1981 bis zum Durchführungsstand im Oktober 1988. In R. Janisch, W.-D. Greinert, & H. Biermann (Eds.), *Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit* (pp. 313–338). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Schröter, H.-G. (Ed.). (1996). *Curriculum- und Berufsbildungszusammenarbeit: Dokumentation einer Tagung an der Universität Bremen im März 1995*. Berlin: Overall.
- Schründer-Lenzen, A. (1997). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Eds.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 107–117). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Schütte, F., & Deissinger, T. (2000). Bildung und Arbeit im internationalen Diskurs. Zur Aktualität und Relevanz historisch-vergleichender Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 96(4), 540–555.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the Grass Roots: A Study of politics and organization*. Berkeley, Cal.: Univ. of California Press.
- Sennett, R. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berlin Verl.
- Seubert, R. (1993). „Eisen erzieht“: Erinnerungen eines am „deutlichsten aller Werkstoffe“ Gestählten. In I. Lisop (Ed.), *Die andere Seite. Profile und Liebhabereien gelehrter Männer* (pp. 51–82). Frankfurt am Main: GAFB.
- Shibata, M. (2005). *Japan and Germany under the U.S. occupation: A comparative analysis of post-war education reform. Studies of modern Japan*. Lanham, Md. [u.a.]: Lexington Books.

- Siebel, W. (1984). Fabrikarbeit und Rationalisierung. In J. Boberg (Ed.), *Exerzierfeld der Moderne. Industriekultur in Berlin im 19. Jh* (pp. 310–321). München: Beck.
- Signer, D. (2004). *Die Ökonomie der Hexerei oder warum es in Afrika keine Wolkenkratzer gibt*. Wuppertal: Hammer.
- Singh, M. (1998). *School Enterprises: Combining Vocational Learning with Production. International Project on Technical and Vocational Education*. Bonn.
- Smawfield, D., Lundgren, L., & Goktepe, E. (2009). *Technical assistance to conduct impact assessment for “strengthening the vocational education and training system in Turkey – SVET programme”*: Volume 1: Final Summary Report.
- Sorge, A. (1995). Labour Relations, Organization and Qualifications. In J. van Ruysseveldt & u.a. (Eds.), *Comparative industrial & employment relations* (pp. 243–266). London [u.a.]: Sage [u.a.].
- Sorge, A. (2008). Was ist von einer produktiven Wissensgesellschaft durch nachhaltige Innovation und Berufsbildung zu erwarten? In J. Kocka (Ed.), *Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung: Vol. 693. Zukunftsfähigkeit Deutschlands. Sozialwissenschaftliche Essays* (pp. 229–249). Bonn: Bpb.
- Spanger, H.-J. (1987). *Die beiden deutschen Staaten in der Dritten Welt: D. Entwicklungspolitik d. DDR - e. Herausforderung für d. Bundesrepublik Deutschland?* Opladen: Westdt. Verl.

-
- Specht, G. (2005). Unterstützung von Berufsbildungsinstitutionen als Beitrag zur Jugendförderung: Integrierter TZ/FZ-Ansatz schließt die Lücke zwischen Systemreform und Zielgruppenförderung. In B. Overwien & B. Loewen (Eds.), *Jugendliche stärken. Entwicklungspolitische Ansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung* (pp. 49–68). Frankfurt am Main [u.a.]: IKO, Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Specht, G., Ahnfeld, O., & Reichert, C. (2008). *Innovative Ansätze zur Förderung von Berufsbildung und Beschäftigung.: Leitfaden für Vorhaben der Finanziellen Zusammenarbeit.*
- Spöttl, G. (2006). Experten-Facharbeiter-Workshops. In F. Rauner (Ed.), *Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktualisierte Auflage* (pp. 611–616). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stanat, P. (2009). Kultureller Hintergrund und Schulleistungen - ein nicht zu bestimmender Zusammenhang? In W. Melzer & R. Tippelt (Eds.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (pp. 53–70). Opladen: Budrich.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending.* New York: Teachers College Press.
- Stinchcombe, A. L. (1965). Social Structure and Organizations. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (pp. 142–193). Chicago, Ill.: Rand McNally.
- Stockmann, R. (1992). *Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten: Eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten.* Opladen: Westdeutscher Verl.
- Stockmann, R. (1993a). Die Nachhaltigkeit von Berufsbildungsprojekten. In R. Stockmann & W. Gaebe (Eds.), *Hilft die Entwicklungshilfe langfristig? Bestandsaufnahme zur Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten* (pp. 75–96). Opladen: Westdt. Verl.

- Stockmann, R. (1993b). Dreißig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiete der Berufsbildung: Programme, Konzepte und ihre Umsetzung. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 10(2), 299–323.
- Stockmann, R. (1996). *Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe: Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten der Berufsbildung*. Opladen: Westdt. Verl.
- Stockmann, R. (1997). Zum Wandel der deutschen Berufsbildungshilfe: Ein Vergleich zwischen Entwicklungs- und Bildungstheorie, Frderprogrammatik und Implementation. In W.-D. Greinert, W. Heitmann, R. Stockmann, & B. Vest (Eds.), *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?* (pp. 13–44). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Stockmann, R. (2003). Neue Pfade für altes Paradedpferd gesucht: Wie Deutschland die Berufsbildung im Süden fördert. *Der Überblick*, 39.(1), 57–60.
- Stockmann, R. (2004). Berufsbildung braucht neue Impulse: Entwicklungspolitische Bedeutung muss gestärkt werden. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 33(2), 44–48.
- Stockmann, R., & Krapp, S. (1994). Konzepte der Bildungsförderung und ihre Umsetzung in Entwicklungsgesellschaften. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90(4), 335–360.
- Stützle, K. (1988). Praktiker in die Erfolgskontrolle!: Evaluierung der technischen Ausbildungsttten korrekturbedrfutig. *E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit*, (3), 13–15.

-
- Supiot, A., & Mückenberger, U. (2000). Ordre public social und Gemeinschaft: Zwei Kulturen des Arbeitsrechts. In C. Didry, B. Zimmermann, & P. Wagner (Eds.), *Arbeit und Nationalstaat. Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive* (pp. 100–127). Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Taha, A. (2011, September). *National Skill Standards for Egypt*. 6. BIBB-Berufsbildungskongress 2011, Forum 5, Berlin. Retrieved from http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ak_5-2_taha_.pdf, 23.04.2012.
- Tanaka, M. (2005). *The cross-cultural transfer of educational concepts and practices.: A comparative study*. Didcot: Symposium Books.
- Tan, H. W., & Gill, I. S. (2000). Malaysia. In I. S. Gill, F. Fluitman, & A. Dar (Eds.), *Vocational education and training reform. Matching skills to markets and budgets ; a joint study of the World Bank and the International Labour Office* (1st ed., pp. 218–260). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Tenbruck, F. H. (1992). Was war der Kulturvergleich, ehe es den Kulturvergleich gab? In J. Matthes (Ed.), *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (pp. 13–35). Göttingen: Schwartz.
- Thelen, K. A. (2003a). Comment les institutions évoluent: perspectives de l'analyse comparative historique. In Presses de Sciences Po (Ed.), *L'Année de la régulation. Économie, Institutions, Pouvoirs n° 7, 2003-2004. Dossier Les institutions et leur changement* (pp. 13–45).
- Thelen, K. A. (2003b). *Institutions and Social Change: The Evolution of Vocational Training in Germany*. eScholarship. UCLA.
- Thompson, E. P. (1971). The Moral Economy of the English Crowd in the Eighteenth Century. *Past & Present*, (50), 76–136.
- Tippelt, R. (2000). Kompetenzbasierte Ausbildung und Curriculumreform in Entwicklungsländern. *Durchblick*, (3), 25–27.

- Tippelt, R. (2010). Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit. In R. Tippelt & B. Schmidt (Eds.), *Handbuch Bildungsforschung* (3rd ed., pp. 249–273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Toka, S. (2005). *HRD policies and vocational training in Turkey: Statements and Comments*. Retrieved from http://www.mutual-learning-employment.net/uploads/ModuleXtender/PeerReviews/58/TR_Official_Paper.pdf, 06.06.2011.
- Turbin, J. (2001). Policy borrowing: lessons from European attempts to transfer training practices: International journal of training and development. *International journal of training and development*, 5(2), 96–111.
- Uçkan, B. (2007). From the perspective of EU integration: trade union rights in Turkey. *South East Europe review for labour and social affairs*, 10(4), 107–126.
- Ullrich, O. (1993). Technologie. In W. Sachs (Ed.), *Wie im Westen so auf Erden. Ein polemisches Handbuch zur Entwicklungspolitik* (pp. 390–408). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Unesco. (2003). *La Educación de Adultos: Experiencias y Perspectivas: DOCUMENTO NACIONAL: CUBA. INFORME DE LA REUNION INTERMEDIA CONFITEA 2003*. Retrieved from <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/country/Cuba.pdf>, 25.07.2012.
- UNESCO Institute for Statistics. (2010). *Education (all levels) profile - Cuba: UIS STATISTICS IN BRIEF*. Retrieved from http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=289&IF_Language=eng&BR_Country=1920&BR_Region=40520, 01.06.2012.

-
- UNESCO International Bureau of Education. (2006). *World Data on Education, 6th edition - Malaysia*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ASIA_and_the_PACIFIC/Malaysia/Malaysia.pdf, 03.10.2009.
- Valencia, F. J. (2010). Las pruebas internacionales del Laboratorio SERCE-LLECE: ¿qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura? *Enunciación*, 15(1), 18–35.
- Valverde, G. & Näslund-Hadley, E. (2010). *La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe* (NOTAS TÉCNICAS No. # IDB-TN-211). Retrieved from ftp://148.228.75.2/pub/TRANSPARENCIA/PlanDesarrolloFCE_11-15/Educacion/EducacMatemyCienciasNaturales_AL-BID.pdf, 13.07.2012.
- van Laak, D. (1999). *Weißer Elefanten: Anspruch und Scheitern technischer Großprojekte im 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- van Laak, D. (2004). *Imperiale Infrastruktur: Deutsche Planungen für eine Erschließung Afrikas 1880 bis 1960*. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Wagner, H.-G. (2003a). Berufsbildungskooperation mit China: Von bilateraler zu internationaler Kooperation - einige deutsche Erfahrungen. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, (28), 90–98.
- Wagner, H.-G. (2003b). China: Neue Weichen für die Berufsbildung: Bei der Reform der chinesischen Berufsbildung spielen deutsche Erfahrungen eine zentrale Rolle. *Der Überblick*, 39.(1), 38–41.
- Walk, H., & Dienel, L. (2009). Methoden der partizipativen und aktivierenden Akzeptanzforschung im Bereich erneuerbare Energien. In D. Keppler, H. Walk, E. Töpfer, & L. Dienel (Eds.), *Blickwechsel: Vol. 7. Erneuerbare Energien ausbauen! Erfahrungen und Perspektiven regionaler Akteure in Ost und West* (pp. 151–168). München: Oekom-Verl.

- Wallenborn, M. (2001). Die berufliche Bildung in Lateinamerika. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, (22), 62–70.
- Wallenborn, M. (2007). Die Aufwertung der beruflichen Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 36(6), 47–50.
- Wallenborn, M. (2010). Vocational Education and Training and Human Capital Development: current practice and future options. *European Journal of Education*, 45(2, Part I), 181–198.
- Wan Seman, H. (2008). *TO INCULCATE TRAINING CULTURE AMONGST MALAYSIAN INDUSTRY THROUGH NATIONAL DUAL TRAINING SYSTEM (NDTS)*. Retrieved from <http://www.mohr.gov.my/wanseman.pdf>, 08.07.2009.
- Watson, K. (1994). Technical and Vocational Education in Developing Countries: Western paradigms and comparative methodology. *Comparative education*, 30(2), 85–97.
- Watson, K. (1998). Memories, Models and Mapping: the impact of geopolitical changes on comparative studies in education. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 28(1), 5–31, doi:10.1080/0305792980280102.
- Watts, A. G., Jamieson, I., & Miller, A. (1989). School-Based Work Experience: Some International Comparisons. *British Journal of Education & Work*, 3(1), 33–47, doi:10.1080/0269000890030102.
- Webb, S., & Webb, B. (1959). Die Voraussetzungen des Gewerkvereinswesens: aus: Sidney und Beatrice Webb, Theorie und Praxis der Englischen Gewerkschaften (Industrial Democracy), Bd. 2, Verlag J.H.W. Dietz nachf., Stuttgart 1898, S. 98-134. In F. Fürstenberg (Ed.), *Soziologische Texte: Industriesoziologie I. Industriesoziologie : Vorläufer und Frühzeit 1835 - 1934* (pp. 149–185). Luchterhand.

-
- Weber, M. (1959). Soziale Bestimmungsgründe des Leistungsniveaus: aus: Zur Psychophysik der industriellen Arbeit, in: Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik, Tübingen 1924, Seite 155-163. In F. Fürstenberg (Ed.), *Soziologische Texte: Industriesoziologie I. Industriesoziologie : Vorläufer und Frühzeit 1835 - 1934* (pp. 37–43). Luchterhand.
- Weber, M. (2000). *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus* (3rd ed.). Weinheim Basel: Beltz.
- Wiemann, G. (1989). Der „Grundlehrgang Metall“ als systemstiftendes didaktisches Modell einer industrieorientierten Berufsausbildung: - eine berufspädagogische Bewertung. Didaktik, Sozialisation und Methoden. Betriebliche Berufsausbildung. In A. Lipsmeier & R. Arnold (Eds.), *Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive* (pp. 179–196). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Wiemann, G. (1994). Didaktische Figurationen beruflichen Lernens - das internationale Erbe. In H. Nölker, G. Neumann, G. Spreth, & M. Kipp (Eds.), *Kasseler berufspädagogische Impulse. Festschrift für Helmut Nölker* (pp. 223–250). Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Wiemann, G. (2002). *Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel: (mit CD-ROM) ; vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation bei MAN-Salzgitter*. Bielefeld: Bertelsmann [u.a.].
- Wissing, J. (1961). *Modell einer Facharbeiterschule für Entwicklungsländer*. Weinheim: Beltz.
- Wolf, S. (2003a). *Das kubanische Berufsbildungssystem* (Studienarbeit zum Praktikumsaufenthalt in Sancti Spiritus, Kuba). TU Berlin, Berlin.

- Wolf, S. (2003b). *Lernfeld und Prozessorientierung in der beruflichen Erstausbildung – das Beispiel Mechatroniker. Diplomarbeit im Studiengang Diplom-Berufspädagogik der TU Berlin*. TU Berlin, Berlin. Retrieved from <http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2007/1532>.
- Wolf, S. (2007). Anmerkungen zu R. Arnold „Die „Entdeckung“ des Arbeitsmarktes in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103.(1.), 124–127.
- Wolf, S. (2009a). A dynamic Concept of Culture as a new approach to investigate the gap between schooling, vocational training system and the youth. In F. Rauner, E. Smith, U. Hauschildt, & H. Zelloth (Eds.), *Innovative Apprenticeships. Promoting Successful School-to-Work Transitions. 17-18 September 2009, Turin, Italy. Conference Proceedings* (pp. 63–68). Lit.
- Wolf, S. (2009b). *Berufsbildung und Kultur: Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Tönning: Der andere Verlag.
- Wolf, S. (2010a). Culture as a toolkit to investigate educational processes in development projects. In K. Labar, M. Petrick, & G. Buchenrieder (Eds.), *Studies on the agricultural and food sector in Central and Eastern Europe. Challenges of education and innovation. Proceedings of the Fourth Green Week Scientific Conference* (pp. 59–67). Halle (Saale): Leibniz-Inst. für Agrarentwicklung in Mittel- und Osteuropa (IAMO).
- Wolf, S. (2010b). The culture of work and the transfer of elements of vocational education and training to other countries. In L. Deitmer, M.-L. Stenström, & S. Manning (Eds.), *Proceedings of the ECER VETNET Conference 2010: Papers presented for the VETNET programme of ECER 2010 "Education and Cultural Change" in Helsinki (25 to 27 August 2010)*. Berlin: [www.ecer-vetnet.wifo-gate.org]. Berlin.

-
- Wolf, S. (2010c). A dynamic concept of Culture as a tool to improve decentralised qualification processes in rural areas. In Ministerio de Education Superior (Ed.), *Conference proceedings Universidad 2010. 7mo congreso Internacional de Educación Superior* (Vol. 10, pp. 2634–2643). Havana, Kuba.
- Wolf, S. (2011). Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(4), 543–567.
- Wolf, S., Penton, F. A. H., Beltrán Marin, A. L., & Romero, O. (2011a). The Cuban Vocational Education and Training System and its Current Changes. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), 224–240. Retrieved from <http://www.jceps.com/PDFs/09-1-09.pdf>.
- Wolf, S., Penton, F. H., Beltran, A., & Romero, O. (2011b). Die kubanische Berufsbildung, wirtschaftlicher Wandel und aktuelle Veränderungen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik - ZEP*, (1), 31–37.
- Wolf, S. (2012). Das Projekt WEB-TT in Ägypten. *BAG-Report*, 14(2), 32–37.
- World Bank. (2008). *Investing in Turkey's Next Generation : The School-to-Work Transition and Turkey's Development*. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/8084>, 28.06.2009.
- Yentürk, N. (2010). Das Leistungsbilanzdefizit und die Konkurrenzfähigkeit des produzierenden Gewerbes in der Wirtschaft der Türkei. In E. F. Keyman & N. Yentürk (Eds.), *Debatten zur globalisierten Türkei. Wirtschaft. Politik. Gesellschaft* (1st ed., pp. 149–168). Berlin: Daegyeli.
- Yıldız, S. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik: Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Zabeck, J. (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Zeuske, M. (2000). *Kleine Geschichte Kubas*. München: Beck.
- Zeuske, M. (2004). *Schwarze Karibik: Sklaven, Sklavereikultur und Emanzipation*. Zürich: Rotpunktverl.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Preuße, D., & Förster, M. (2009). Kulturspezifische und kulturübergreifende Einstellungsmuster von Lehrkräften in Bulgarien, Dänemark, Deutschland und Kanada. Vorstellung einer interdisziplinären empirischen Studie. In D. Münk, T. Deißinger, & R. Tenberg (Eds.), *Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (pp. 175–187). Opladen: Budrich.

6. Liste eigener Veröffentlichungen

Stand: 16.03.2013

Die in dieser Liste hervorgehobenen Literaturangaben sind Bestandteil dieser Habilitationsschrift und hier erneut veröffentlicht.

6.1 Monographien, Buchveröffentlichungen, Zeitschriftenartikel

2013 Vermittlung angepasster deutscher Berufsbildungselemente in der ägyptischen Bauindustrie – Herausforderungen für betriebliche Ausbilder. In: Rangosch-Schneck, E. (Ed.): Migration und Lehrerbildung, Bd. 2, Hohengehren, Schneider-Verlag, angenommen.

2013 The need approach for curriculum development in the TVET cooperation with developing countries - CBET meets Work-Process oriented Curriculum Design. In: Maurer, M. (Ed.): Policy Transfer in Vocational Skills Development Revisited, Frankfurt am Main u.a., Peter Lang Verlag, angenommen.

2013 Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Berufsausbildung – Erkenntnisstand und Forschungsnotwendigkeiten. In: Die Berufsbildende Schule, 64. Jahrgang, angenommen.

2013 gemeinsam mit Wolf-Dietrich Greinert, Berufsbildung. In: Keim, W. & Schwerdt, U. (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, im Druck.

- 2013 gemeinsam mit Felipe A. Hernández Pentón, Das Bildungssystem Kubas unter der besonderen Berücksichtigung der beruflichen Bildung in Zeiten sozio-ökonomischen Wandels. In: Oelsner, V. & Richter, C. (Hrsg.): Bildungsentwicklungen in Lateinamerika, Münster u. a.: Waxmann-Verlag, angenommen.**
- 2013 Bedarfsorientierung in der Lehrplanentwicklung bei der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern. In: Becker, M & Grimm, A. et al. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 27–46.**
- 2013 Berufsbildung und Migration - kritische Anmerkungen über vernachlässigte Perspektiven. In: Faßhauer, U. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogischer Forschung 2012, Opladen u.a.: Budrich-Verlag, angenommen.
- 2012 Berufsbildungstransfer und die Anpassung von Bausteinen der deutschen Berufsausbildung. In: Berufsbildung (2012), Nr. 137, S. 41–44.**
- 2012 Berufsbildende Schulen unter neo-institutioneller Perspektive – theoretische Erkenntnisse und Gestaltungsoptionen für Schulhandeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Jahrgang 108, H. 4, S. 571–590.
- 2012 Das Projekt WEB-TT in Ägypten. In: BAG-Report 14 (2), S. 32–37.**
- 2012 gemeinsam mit Antje Barabasch, Policy Transfer in der Berufsbildung in den Ländern China und USA. In: Die Berufsbildende Schule, 64. Jahrgang, Heft 5, S. 161–166.

2011 Das Berufsfeld Metall und die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Fischer, N. & Grimm, A. (Hrsg.): Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung, Frankfurt a.M. u. a., Peter Lang Verlag, S. 253-268.

2011 gemeinsam mit Felipe A. Hernández Penton, Anna Lidia Beltrán Marin & Osvaldo Romero Romero, Die kubanische Berufsbildung, wirtschaftlicher Wandel und aktuelle Veränderungen. In: ZEP- Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 1/11, S. 31-37.

2011 Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Jahrgang 107, H. 4, S. 543–567.

2011 Die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Metall - Konzepte, Möglichkeiten, Rahmenpläne. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Heft 20.

2011 gemeinsam mit Felipe A. Hernández Penton, Anna Lidia Beltrán Marin & Osvaldo Romero Romero, The Cuban Vocational Education and Training System and its Current Changes. In: The Journal for Critical Education Policy Studies, vol.9. no.1. S. 222–240.

2011 Assistent/in für mechatronische Systeme – das Beispiel Georg-Schlesinger-Schule, Berlin. In: Lernen & Lehren, Heft 102, S. 64–68.

2011 gemeinsam mit Antje Barabasch, Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung. Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – ZfE, Jahrgang 14, Heft 2, S. 283–307, DOI: 10.1007/s11618-011-0202-7.

2010 gemeinsam mit Wolf-Dietrich Greinert, Die Berufsschule – radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule?, Frankfurt: GAFB-Verlag, 249 S.

- 2010 The culture of work and the transfer of elements of vocational education and training to other countries. In: Proceedings of the ECER VETNET Conference 2010: Papers presented for the VETNET programme of ECER 2010 „Education and Cultural Change“ in Helsinki (25 to 27 August 2010). Deitmer, Ludger; Stenström, Marja-Leena; Manning, Sabine (Eds.). Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V.
- 2010 Rechtsextremismus und Sozialkundeunterricht an der Berufsschule. In: Kohlstruck, M. & Klärner, A.: Ausschluss und Feindschaft, Berlin: Metropol, S. 289–305.
- 2010 A dynamic concept of culture as a tool to improve decentralised qualification projects in rural areas. In: Ministerio de Education Superior (Hg.): Conference proceedings Universidad 2010. 7mo congreso Internacional de Educación Superior, PER. 14 Bände. Havanna, Kuba (10), S. 2634–2643, ISBN: 978-959-16-1164-2.**
- 2010 Rezension zu Lempert, Berufliche Sozialisation. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 1-2010.
- 2010 gemeinsam mit Wolf-Dietrich Greinert, Bildungspolitische und berufspädagogische Aspekte der Beruflichen Fachrichtungen. In: Pahl, J.-P. & Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch der Beruflichen Fachrichtungen. Berufspädagogische, berufswissenschaftliche, didaktische und methodische Ausformungen und Entwicklungen unter Berücksichtigung der Berufsfelder und Berufe. W.Bertelsmann: Bielefeld, S. 56–63.
- 2010 gemeinsam mit Antje Barabasch, VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea. In: Dimensionen der Berufsbildung. Schriftenreihe der Sektion BWP der DGfE. Opladen: Budrich, S. 123–134.**

2010 Culture as a toolkit to investigate educational processes in development projects. In: Labar, K.; Petrick, M.; Buchenrieder, G. (Hrsg.), Challenges of Education and Innovation. Proceedings der 4th Green Week Scientific Conference. 13-14 Januar 2010, Berlin, Germany, S. 59–67.

2009 gemeinsam mit Antje Barabasch, Die Policy Praxis der Anderen. Policy Transfer in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung. In: ZEP- Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 4/2009.

2009 A dynamic Concept of Culture as a new approach to investigate the gap between schooling, vocational training system and the youth. In: Rauner, Felix; Smith, Erica; Hauschildt, Ursel; Zelloth, Helmut (Hg.): Innovative Apprenticeships. Promoting Successful School-to-Work Transitions. 17-18 September 2009, Turin, Italy. Conference Proceedings: Lit, S. 63–68.

2009 Veröffentlichung der Dissertationsschrift: Berufsbildung und Kultur – ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit, Der andere Verlag, Tönning. <http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2009/2160/>

2008 Rezension zu “Wolf-Dietrich Greinert: Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus”, 2007. In: Die berufsbildende Schule 60. Jahrgang, Heft 2 2008, S. 68.

2007 Anmerkungen zu R. Arnold „Die „Entdeckung“ des Arbeitsmarktes in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103. Heft 1, 2007, S. 124–127.

2005 Rezension zu Bojanowski, A.; u. a.; „Berufliche Bildung Benachteiligter“. In: berufsbildung 91/92.

2005 Rezension zu Baabe-Meijer, S.; u.a.; „Entwicklungen gestalten Verbindungen schaffen: [...]“. In: berufsbildung 94/95.

Liste eigener Veröffentlichungen

- 2004 gemeinsam mit Romero, Osvaldo, et al. anlässlich der Konferenz Universidad 2004, 4to Congreso Internacional de Educación Superior Aufsatz zu Experiencias y posibilidades en la creación de un equipo internacional para promover el desarrollo sostenible con la participación de las universidades.
- 2003 Diplomarbeit zu „Lernfeld und Prozessorientierung in der beruflichen Erstausbildung – das Beispiel Mechatroniker“.
<http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2007/1532/>
- 2001 Staatliche Verbote und rechtsradikale Organisation. Hausarbeit zur Zwischenprüfung im Fach Sozialkunde an der TU Berlin, Gutachter: Dr. habil. Rainer Erb, Zentrum für Antisemitismusforschung.

6.2 Vorträge/Tagungsbeiträge

- 2013 Vortrag zu *Berufsbildung in einer jungen Gesellschaft im Aufbruch – Das Projekt WEB-TT in Ägypten*, anlässlich der Hochschultage für Berufliche Bildung vom 13.–15.03.2013 an der Universität Duisburg-Essen.
- 2012 Vortrag zu *Bedarfsorientierung in der Lehrplanentwicklung bei der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern* auf der 17. gtw-Herbstkonferenz 2012 an der Universität Flensburg, 09.10–10.10.2012.
- 2012 Presentation to *Vocational Training for the Building Site – El Gouna as Regional Center for Qualification* at the Conference „Future Workshop El Gouna 2030“ from September 16th to 17th 2012, Technische Universität Berlin, Campus El Gouna, Egypt. With a Copresentation of Dr. Ahmed Hassanein, Cairo University.
- 2012 Presentation to *Project WEB-TT: Vocational Training Packages for Resource Efficient Building and Supply Technologies* at Conference on „Policy Transfer in Vocational Skills Development Revisited“, Zürich, 13.09–14.09.2012.
- 2012 Presentation to *Need Approach for TVET-Transfer – First Steps for Appropriate Curricula on the occasion of 1st International Symposium: Sustainability for New Neighbourhoods & Buildings - Appropriate Techniques and Technologies*, 6th–9th May 2012 in El Gouna, Egypt.
- 2012 Vortrag zu *The Cuban and German Vocational Education and Training System: Comparison and exchange possibilities* an der Universidad de Sancti Spiritus, Kuba.

Liste eigener Veröffentlichungen

- 2012 gemeinsam mit Uta Döring: Vortrag zu *The case study of Yayaboarriba, Cuba to integrate social and cultural factors in technical innovation projects in rural areas* an der Universidad de Sancti Spiritus, Kuba.
- 2012, Vortrag zu *Actual Tendencies in the German TVET-System and the possibilities for international cooperation between Cuba and Germany* an der Universidad de Sancti Spiritus, Kuba.
- 2011 Vortrag zu *Die besondere Bedeutung der Berufsbildung in Kuba in der aktuellen Phase des Wandels* anlässlich einer Veranstaltung zur akademischen Kooperation mit Kuba an der TU Berlin, 20.09.2011.
- 2011 Vortrag zu *Modernisierung und Transformation des beruflichen Schulwesens* anlässlich der Tagung „Pro Berufliche Schule – Kurswechsel statt Abwicklung“ in Frankfurt am Main, 01.03.2011.
- 2010 gemeinsam mit Antje Barabasch: Vortrag auf der Herbst-Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE vom 15.09.2010 bis 17.09.2010 in Wien zu *Policy Transfer in der Berufsbildung in den Ländern China und USA*.
- 2010 Vortrag und Workshop gemeinsam mit Peter Schmuck auf 35. IPU-Kongress in Berlin am 19.06.2010 zu *Internationale Netzwerke für eine nachhaltige Entwicklung*.
- 2010 Vortrag auf einem deutsch-chinesischen Workshop anlässlich des Deutsch-Chinesischen Jahr der Wissenschaft und Bildung zu *Zukunftsherausforderungen der Deutschen Berufsbildung unter arbeitskultureller Perspektive*.
- 2010 Teilnahme an der Konferenz Universidad 2010, 7mo Congreso Internacional de Educación Superior, mit einem Vortrag zu *A dynamic concept of culture as a tool to improve decentralized qualification processes in rural areas*.

-
- 2010 Teilnahme am Internationalen Workshop „Hacia la Construcción de nuevos escenarios interculturales” an der Universität Sancti Spiritus, Kuba mit einem Vortrag zu *A dynamic concept of culture to facilitate the knowledge transfer*.
- 2010 Teilnahme auf der 4th Green Week Scientific Conference “Challenges of Education and Innovation” mit einem Vortrag zu *Culture as a toolkit to investigate educational processes in development projects*.
- 2009 Vortrag an der Dokuz Eylül Üniversitesi in Izmir/Türkei, School for Foreign Languages zu *The Formation of VET-Teacher in Germany*.
- 2009 gemeinsam mit Antje Barabasch, Vortrag auf der Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, Giessen zu *VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea*.
- 2009 Vortrag auf der International Conference on Innovative Apprenticeship, Turin, Italy zu *A dynamic Concept of Culture as a new approach to investigate the gap between schooling, vocational training system and the youth*.
- 2008 Vortrag und Workshop zu *Interkulturelle und nachhaltige Kommunikation* anlässlich des Seminars Soziologie des Ingenieurberufes.
- 2007 Vortrag und Workshop zu *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – eine Perspektive für Berufsschulen*, Berlin, Georg-Schlesinger-Schule.
- 2006 gemeinsam mit Barbara Krabbe, Vortrag auf der akademischen Versammlung im Instituto Superior Pedagógica Sancti Spiritus zu *Propuestas para enseñar las energías renovables en Cuba*.
- 2006 Vortrag zu *Genese und Wandel der Entwicklungszusammenarbeit* auf der akademischen Versammlung im Instituto Superior Pedagógica Sancti Spiritus.

Liste eigener Veröffentlichungen

- 2005 Vortrag zu *Target Economy* für das Seminar des IKN-Netzwerkes, TU Berlin.
- 2005 Vortrag zu *Knowledge Sharing between South-South and North – a Cuban-Nicaraguan experience* anlässlich des Workshop Nutrition, Health and Food Safety at Hue University, Vietnam.
- 2005 Vortrag zu *Advanced Training & Life-Long-Learning* anlässlich der Internationalen Alumni Sommerschule des ARCA-Net Konsortium in Berlin.
- 2005 Vortrag anlässlich der Veranstaltung » Entorno Agrario « 2005 zu *La formación profesional del asistente para las energías renovables en Cuba*, Sancti Spiritus, Kuba.
- 2004 Bericht und Vortrag zu *Sozialisation zum Eurozentrismus und die Konsequenzen für internationale Bildungszusammenarbeit* für das Seminar des IKN-Netzwerkes, TU Berlin.
- 2004 Vortrag zu *Süd-Süd-Nord Netzwerk, ein Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung* in einer Arbeitsgruppe auf den Hochschultagen berufliche Bildung, Darmstadt.
- 2004 Vortrag zu *Globales Lernen aus berufspädagogischer Sicht* auf einem Workshop des Arbeitskreis Globales Lernen in der Berufsbildung, Berlin.
- 2004 Vortrag zu *TVET for Sustainable Development – the German experience* anlässlich des Besuches einer chinesischen Delegation verschiedener Berufsbildungsorganisationen an der TU Berlin.
- 2004 Vortrag zu *Reorganisation and Modernisation of the Vocational Training in the German Metal Industry* anlässlich des Besuches einer Delegation des türkischen Unternehmerverbandes (MESS) an der TU Berlin

2004 Vortrag zu *Geschichte der Arbeitsorganisation* als Teil einer Vorlesungsreihe „Einführung in die Soziologie und Sozialanthropologie der Arbeit“ an der TU Berlin.

2004 Vortrag zu *Das kubanische Berufsbildungssystem und die dortigen Möglichkeiten einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung* für das Seminar des IKN-Netzwerk, TU Berlin

2004 Präsentation von *Berufsbildung in Venezuela* für das Seminar des IKN-Netzwerkes, TU Berlin.

2003 Vortrag am Centro Universitario Sancti Spiritus (CUSS), Kuba zu *Red de conocimiento para el desarrollo sostenible (Wissensnetzwerk für nachhaltige Entwicklung)*.

2003 Bericht über *Das kubanische Berufsbildungssystem* für das Seminar des IKN-Netzwerkes, TU Berlin.

2002 Vortrag an der TU Berlin zu *Radio Broadcasting and Development* im Rahmen der Afghanistan-Konferenz an der TU Berlin.

2002 Präsentation von *Übersicht – Technik der Wasserkraftnutzung* für das Seminar des IKN-Netzwerkes, TU Berlin.

6.3 Forschungsberichte und Arbeitspapiere

2012 *Integrierte fachliche Qualifizierung – ein ganzheitlicher Ansatz zur Verbesserung der Lebensbedingungen in strukturschwachen ländlichen/städtischen Gebieten in Entwicklungsländern.*
Arbeitspapier am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre

2011 Diskussionsbeitrag zu *E-Learning in der Berufsschule*, unveröffentlichtes Manuskript im Rahmen der Zertifikatsfortbildung zu „Online-Lehre-Lernen“ an der TU Berlin

2007 gemeinsam mit Andreas Jansen: *Handbuch für die GTZ: Pädagogisches Rahmenkonzept für die fachliche Weiterbildung im Rahmen des TERNA-Windenergieprojektes.*

2005 *Dokumentation der Fachtagung Globales Lernen in der Beruflichen Bildung* vom 26. bis 27. November 2004.

2005 Studie für InWent gGmbH zu *Potentialen des Ch@t der Welten für die duale Berufsausbildung*, Berlin.

2004 Gutachten für das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) bezüglich ihres Berichtes zur internationalen Kooperation in der Berufsbildung mit Chile.

2003 *Das kubanische Berufsbildungssystem*. Studienarbeit zum Praktikumsaufenthalt in Sancti Spiritus, Kuba, TU Berlin, Berlin.

2002 Publikation *Ausbildungshandbuch Siemens AG - erstes Ausbildungsjahr Mechatroniker/Mechatronikerin*, Berlin, unveröffentlichtes Manuskript.

Internationale Berufspädagogik

Die vorliegende Schrift ist eine ausgewählte Zusammenstellung von Veröffentlichungen, die aus konkreten theoretischen wie auch praktischen Arbeiten des Autors entstanden sind. Sie lassen sich einer international ausgerichteten Berufspädagogik zuordnen. Aus diesem Gegenstandsbereich werden vier verschiedene Facetten durch die Aufsätze näher beleuchtet.

Aufgeschlossen wird die Darstellung durch die retrospektive Betrachtung einer international orientierten Berufspädagogik. Einige m. E. wichtige zukünftige Entwicklungsrichtungen der Wissenschaftsdisziplin Berufspädagogik, wenn sie unter dem Prisma einer internationalen Ausrichtung betrachtet wird, werden im ersten Abschnitt zusammengetragen.

Auf der Basis der hier vorgenommenen Retrospektive werden dann drei weiterführende Perspektiven für die akademisch verortete Berufspädagogik formuliert. Diese bilden sozusagen eine übergeordnete Ebene, unter die die verschiedenen, bereits veröffentlichten Beiträge, eingeordnet werden. Die Perspektive besteht (1) in einer theoretischen Öffnung der Disziplin hin zu einer Pädagogik des Erwerbs. (2) Die Forderung nach einer vertieften Entwicklung einer methodologischen Flexibilität, um die Begrenzung auf das Berufskonzept und die Schlüsselkategorie des Berufes zu erweitern und das Andere der Berufsbildung zu erkennen, ist ebenfalls angesprochen. Damit wird es möglich, sich der Frage anzunähern, wie in Gesellschaften die Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens organisiert ist. (3) Zum Erkennen fremder Ordnungen der Erwerbsqualifizierung bedarf es verstehender Methoden. Die weiterentwickelten Vergleichsverfahren, auf der Basis interpretativer Sozialforschung, spielen dabei eine sehr zentrale Rolle. Die Berufspädagogik ist aufgefordert, den bisher von ihr sehr wenig genutzten mehrperspektivischen Vergleich weiterzuentwickeln und als Instrument für das Verstehen fremder Ordnungen der Organisation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens einzusetzen.

Universitätsverlag der TU Berlin
ISBN 978-3-7983-2730-6 (print)
ISBN 978-3-7983-2731-3 (online)



www.univerlag.tu-berlin.de