

Patricia HELLER, Janika GRUNAU & Katharina DUSCHA

(Universität Osnabrück)

Das Konzept „Beruf“ ins Ausland transferieren? Eine kritische Perspektive auf den deutschen Berufsbildungsexport

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe29/heller_etal_bwpat29.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 29 | Dezember 2015

Beruf

Hrsg. v. **Martin Fischer, Karin Büchter & Tim Unger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2015

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/heller_etal_bwpat29.pdf

Da der Beruf ein genuin deutschsprachiges, historisch gewachsenes Konstrukt darstellt, erscheint eine Übertragung des deutschen dualen Berufsbildungssystems in andere Länder problematisch, zumal fundierte Beweise zur erfolgreichen Transferierbarkeit des dualen Systems bislang ausstehen. Berufs- und Wirtschaftspädagogen zweifeln bereits seit den 1990er Jahren an der prinzipiellen Übertragbarkeit des dualen Systems (vgl. u. a. Lipsmeier 1989; Greinert 1995; Georg 1997; Euler 2013). Dennoch stellen sogenannte Bildungsexporte einen zunehmenden Wachstumsmarkt dar, bei dem Deutschland jährliche Exporteinnahmen von etwa 9,4 Milliarden Euro erzielt (vgl. iMove 2010). Die Unterstützung der Politik offenbart sich durch eine entsprechende Rhetorik, die das duale System als „Exportschlager“ anpreist. Vor dem Hintergrund primär ökonomischer Interessen stellt sich die Frage, inwieweit der Gedanke des Berufskonzepts im Hinblick auf eine „Verberuflichung“ nationaler Bildungssysteme“ (Georg 2006, 514) im Berufsbildungsexport Berücksichtigung findet. Dieser Beitrag untersucht, welche Ziele und Interessen hinter dem deutschen Berufsbildungsexport stehen. Ausgehend von dem historischen und konzeptionellen Rahmen des deutschsprachigen Berufskonstrukts werden die Entwicklung des Berufsbildungsexports sowie beteiligte Akteure und ihre Interessenlagen skizziert. Neben der literaturbasierten Aufarbeitung der Thematik werden darüber hinaus ausgewählte, einschlägige Begriffe des gegenwärtigen, wissenschaftlichen und politischen Sprachgebrauchs analysiert, um einen Einblick in die rhetorischen Nuancierungen zu erhalten. Die Ergebnisse liefern einen Beitrag zur wissenschaftlichen Debatte bezüglich der Perspektive des Berufsbildungsexports sowie der Übertragbarkeit des deutschen dualen Berufsbildungssystems an sich.

Transferring the "occupation" concept to other countries? A critical look at Germany's export of vocational education and training

Since occupation is a genuinely German construct that has developed over many years, the task of transferring the German dual system of vocational education and training to other countries seems problematic, in particular because there has been no evidence to show that it can be transferred successfully. Vocational and economic educators have expressed their doubts about the dual system being transferable at all since the 1990s (cf. inter alia Lipsmeier 1989; Greinert 1995; Georg 1997; Euler 2013). Nevertheless, so-called educational exports are coming to be a growing market, and Germany attains annual receipts of approx. € 9.4 billion (cf. iMove 2010). Political support manifests itself in the form of praise for the dual system as an "export hit". Against the backdrop of primarily economic interests, the question arises as to the extent to which the "occupationalisation of national education systems" (Georg 2006) can succeed. This article looks at the aims and interests that lie behind Germany's vocational education and training export. Taking the historical and conceptual framework of the German occupation construct as a basis, it provides an outline of how the export of vocational education and training has developed, the players involved, and their interests. In addition to looking at the literature on the subject, selected and relevant terms currently used in academia and politics are analysed so as to provide an insight into their rhetorical nuances. The results provide input for the academic debate on the prospects of the export of vocational education and training and the transferability of the German dual system of vocational education and training.

Das Konzept „Beruf“ ins Ausland transferieren? Eine kritische Perspektive auf den deutschen Berufsbildungsexport

1 Hintergründe

Die Europäische Union hat sich bis zum Jahr 2020 das Ziel gesetzt, „intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“ durch eine strategische Koordinierung der nationalen und europäischen Wirtschaft zu erzeugen (Europäische Kommission 2010). Insbesondere seit der europäischen Finanzkrise im Jahr 2008 stehen die Mitgliedstaaten jedoch vor der Herausforderung einer gravierenden Jugendarbeitslosigkeit in einigen Ländern der Europäischen Union, beispielsweise in Spanien (56,1% im Jahr 2013) oder Griechenland (62,9% im Jahr 2013) (vgl. BMWi 2013, 1). In Deutschland betrug die Quote im Jahr 2013 hingegen lediglich 7,7% (vgl. ebd.). Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür besteht in dem arbeitsmarktorientierten und bedarfsgerechten Berufsbildungssystem, das sich zu einem Vorbild für andere Länder entwickelte und als „Exportschlager“ angepriesen wird. Es sind zunehmende Bestrebungen zu verzeichnen, mithilfe des deutschen Berufsbildungssystems, insbesondere der dualen Berufsausbildung, internen Problemen im eigenen Land zu begegnen, sowie durch Strukturveränderungen den Übergang von der Pflichtschule in das Beschäftigungssystem zu verbessern (vgl. Euler 2013b, 11). Obwohl die Übertragung von Berufsbildungssystemen kein neuer Gedanke ist, hat dieser durch die europäischen Entwicklungen und die Forcierung des Exportgedankens vor allem an wirtschaftlicher Bedeutung gewonnen. Da unterschiedliche Begriffe bezüglich einer Übertragung von Berufsbildungssystemen existieren, wird im Folgenden zunächst der Begriff Transfer statt Export gewählt. Darüber hinaus geht es in den weiteren Ausführungen im Schwerpunkt um einen Transfer des dualen Berufsbildungssystems. Grund hierfür ist, dass in der Geschichte der Berufsbildungszusammenarbeit und vermehrt beim Berufsbildungsexport das duale System als Vorbild fungiert (vgl. Greinert 2001, 47). Ein Beleg, dass das komplexe Konzept des Berufs übertragbar ist, steht allerdings noch aus.

Daher ergibt sich die Fragestellung, inwiefern der Gedanke des Berufskonzepts vor dem Hintergrund einer „Verberuflichung“ nationaler Bildungssysteme“ (Georg 2006, 514) in den Ansätzen des Berufsbildungsexports berücksichtigt wird und wo die Interessen der involvierten Akteure liegen. Um grundlegende Aussagen zur Transferierbarkeit des deutschen dualen Berufsbildungssystems treffen zu können, wird zunächst das Konzept und die Entstehungsgeschichte des Berufs näher beschrieben. Daran anschließend werden die Rahmenbedingungen und Entwicklungen im Hinblick auf den Berufsbildungstransfer aufgezeigt, um danach in einem Analyseabschnitt die wissenschaftlichen und politischen Terminologien zum Thema Berufsbildungsexport im Hinblick auf die Interessen der involvierten Akteure zu untersuchen.

2 Zur Entstehung und zur Komplexität des deutschsprachigen Berufskonzepts

Berufsbildung verfolgt im Allgemeinen die Zielsetzung, zu einer qualifizierten Ausübung von beruflichen Tätigkeiten zu befähigen. Darüber hinaus erhebt sie den Anspruch, die Orientierung im beruflichen, sozialen und privaten Leben zu erleichtern. Neben der „Bildung für den Beruf“ wird der Berufsbildung demnach die Aufgabe der „Bildung durch den Beruf“ zuteil (vgl. Pahl 2012, 199f.). Mit den im Rahmen dieses Beitrags genauer betrachteten Transferversuchen der Berufsbildung ins Ausland geht die Frage einher, ob und inwiefern der Begriff und das Konzept des Berufs in andere Kontexte übertragbar sind. Die Auseinandersetzung mit der Institutionen- und Bedeutungsgeschichte des Berufs und das gegenwärtige Verständnis dessen stellen hierbei zentrale Anhaltspunkte dar.

Die Wortherkunft des Begriffs „Beruf“ und seine sozialhistorische Entstehungsgeschichte weisen eine lange Tradition auf. Bedeutungsgeschichtlich geht der Terminus auf die Bibelübersetzung Luthers zurück (vgl. Stratmann 1967; Blankertz 1979, 288). In der Ständelehre des Mittelalters werden zwei Teilaspekte des Berufs unterschieden, der innere Beruf (*vocatio interna* oder *vocatio spiritualis*) und der äußere Beruf (*vocatio externa*). Unter dem inneren Beruf versteht Luther die Berufung im spirituellen Sinne, die Arbeit für Gott und für die christlichen Werte wie Nächstenliebe und Frömmigkeit. Der äußere Beruf umfasst Luthers Verständnis zufolge das Weltliche, die reine Erwerbsarbeit und den hiermit verbundenen gesellschaftlichen Stand. Für Luthers theologisch geprägte Weltanschauung war der äußere Beruf somit unbedeutend (vgl. Rebmann et al. 2011, 92). Auch wenn Luther den Standpunkt der Theologie vertritt stellen seine Überlegungen zu den beiden Facetten des Berufs bis heute zentrale Anhaltspunkte in der Berufsforschung dar. Im Zeitalter des Calvinismus gewann die religiös-sozialethische Seite des Berufs an Bedeutung: Der strebsam und asketisch ausgeübte Beruf dient in diesem Verständnis nicht nur einem reinen (Eigen-)Erwerb, sondern leistet auch einen Beitrag zu einer gerechten Verteilung von Gütern zugunsten Bedürftiger und zur göttlichen Anerkennung (vgl. ebd.). Dieser innerweltlich-asketische Berufsethos führte den Analysen Max Webers zufolge zur Entstehung des Kapitalismus (vgl. Weber 1904;1905 und 1920). Im Gegensatz zu den religiös geprägten Auffassungen hatte die Erwerbstätigkeit in den mittelalterlichen Zünften eine bedeutsame Rolle: Über die jeweilige Zunft wurde die Berufsausbildung, die Berufsausübung und darüber hinaus die gesellschaftliche Ständeordnung reguliert. Die Angehörigen der Zunft erfuhren in der Regel eine lebenslange materielle Sicherheit. Der Berufsbegriff fand in den mittelalterlichen Zünften jedoch nur bedingt Anwendung, weitaus verbreiteter war für die Berufsangehörigen des Handwerks die Bezeichnung der „Professionisten“ (vgl. Conze 1972, 490ff.; Harney 1999, 52). Mit der Säkularisierung im 18. und 19. Jahrhundert wandelte sich das Verständnis der inneren Berufung: Aus einem zuvor ausschließlich religiös ausgelegten Begriff wurde ein individualistisches und gesellschaftliches Berufsverständnis. Der innere Beruf diente nicht mehr ausschließlich der göttlichen Weisung, sondern unterlag der individuellen Verwirklichung und den sozialen Verpflichtungen. Dieses ganzheitliche Verständnis des Berufs prägte auch die vorindustrielle Arbeitsweise, in denen die Herstellung des gesamten Produkts und der vollendete Arbeitspro-

zess charakteristisch waren (vgl. Blankertz 1979, 267). Während der Industrialisierung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und mit der zunehmenden arbeitsteiligen Produktionsweise setzte sich ein funktionalistisches und ökonomisch-geprägtes Leitbild durch (vgl. Harney 1999, 52). Der Beruf stand fortan für eine Tätigkeit, die eine fachliche Qualifikation voraussetzt und in der Regel mit einem Einkommen verbunden ist. Die Auffassung der Industrie, der Beruf sei die verwertbare Arbeitskraft des Menschen, gemessen in produzierter Ware, führte in der Konsequenz zu unmenschlichen Arbeitsbedingungen und zur Verelendung der Arbeiterklasse (vgl. Rebmann 2011, 93f.). Durch mangelnde soziale und berufliche Mobilität reproduzierten sich die gesellschaftlichen Schichten, insbesondere die Arbeiterklasse immer wieder selbst. Dieses Phänomen wurde bis in die 1970er Jahre bestätigt (vgl. ebd., 94).

In der heutigen Auffassung des Berufsbegriffs finden die zuvor umrissenen und historisch gewachsenen Facetten Eingang. So wird der Beruf als eine systematisch erlernte und qualifizierte Betätigung verstanden, welcher drei wesentliche Funktionen zugeschrieben werden:

- Der Erwerb eines materiellen Einkommens,
- die individuelle Verwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung sowie
- die gesellschaftliche Integration und Wertschätzung.

Das Berufskonzept in Deutschland wird maßgeblich durch berufliche Ausbildungsgänge geprägt. Die duale Berufsausbildung nimmt hierbei einen zentralen Stellenwert ein: Sie habe den Prozess der Verberuflichung von Arbeit vermutlich stark beeinflusst und zudem zur Stabilisierung des Beschäftigungssystems beigetragen (vgl. Kutscha 1992, 540). Darüber hinaus erfährt sie internationale Anerkennung. Der spezifisch ausgebildete Facharbeiter erwirbt seine berufliche Qualifikation und sein Berufsverständnis im Laufe einer mehrjährigen und staatlich normierten Berufsausbildung in einem Betrieb und einer Berufsschule. Der Beruf fungiert auf diese Weise als „Organisationsmuster von Ausbildung und Arbeit“ (Georg/Sattel 1995, 124) und beeinflusst die Rekrutierungs- und Beschäftigungspolitik der Betriebe sowie die staatliche und gewerkschaftliche Sozial- und Arbeitspolitik (vgl. ebd.).

Berufe und Berufsbilder unterliegen einem kontinuierlichen Wandlungsprozess. Die gesellschaftlichen Anforderungen und Veränderungen bewirken, dass einige Berufe aufgehoben werden, während andere neu zugeschnitten oder modernisiert werden. So wurden in dem Zeitraum von 2004-2014 beispielsweise 149 Ausbildungsberufe modernisiert und an aktuelle gesellschaftliche Anforderungen angepasst, 29 Berufe wurden gänzlich neu entwickelt (vgl. BMBF 2015, 7f.). Versteht man Berufe vor diesem Hintergrund als Tätigkeitsbündel, die im Hinblick auf die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt zugeschnitten und modifiziert werden, stellt sich die Frage, ob eine internationale Vergleichbarkeit existiert und wie ein Transfer von Berufen gelingen kann. Die deutsche duale Berufsausbildung, die aus einer langen Tradition erwachsen ist, oder vergleichbare Modelle existieren zudem in kaum einem anderen nationalen Bildungssystem. Vielmehr sind in Europa und auch weltweit akademische und schulische Bildungsgänge sowie betriebsinternes „training on the job“ die gängige Form der Berufsausbildung.

Bei einem Transfer des Berufskonzepts in andere Länder ist zu berücksichtigen, dass das deutschsprachige Berufsverständnis und somit auch die berufliche Bildung mit einer langen Tradition verbunden sind: „In diesem charakteristischen, Idealisierung und Zweckrationalität vermischenden Sinne ist der Beruf an die spezifische Begriffs- und Institutionengeschichte von Arbeit und Bildung in Deutschland gebunden. Das macht es schwierig, ihn in die Kontexte übernationaler Einigungsprozesse hinein zu übertragen.“ (Harney 1999, 52). Neben der funktionellen Erwerbstätigkeit stehen die individuelle Verwirklichung und die gesellschaftliche Integration als zentrale Aufgaben des Berufs. Es handelt sich um ein historisch gewachsenes, äußerst komplexes Konstrukt, dessen Transfer und Implementation in andere Länder – möchte man alle Facetten transferieren – eine detaillierte Auseinandersetzung mit seiner Bedeutungsgeschichte sowie der Berufshistorie in dem Transferland erfordert. Die bisherigen Bemühungen, das deutschsprachige Berufskonzept mittels Berufsbildungstransfer ins Ausland zu übertragen, sind vielfältig und verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen, die in der Regel auf politischen Programmatiken basieren.

3 Die Entwicklung des deutschen Berufsbildungstrfers: Von der Berufsbildungszusammenarbeit zum Berufsbildungsexport?

Die Thematik des deutschen Berufsbildungstrfers lässt sich nicht isoliert von der Historie der entwicklungspolitischen Berufsbildungszusammenarbeit betrachten. Wichtige Erkenntnisse, die mit der Frage der Transferierbarkeit des dualen Systems der Berufsausbildung in Zusammenhang stehen, ergeben sich aus Untersuchungen von Berufsbildungsprojekten in der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. u. a. Stockmann 2004). Berufliche Bildung als Interventionsfeld der Armutsbekämpfung und Beschäftigungsförderung hat bereits eine lange Tradition in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (vgl. ebd., 44). Obgleich dieser Bereich Phasen durchlief, in denen er kontinuierlich an Bedeutung verloren hatte, ist Berufsbildung gegenwärtig als entwicklungspolitisches Betätigungsfeld wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit der internationalen Gebergemeinschaft gerückt (vgl. Langthaler 2013, 12), so dass berufliche Bildung im Entwicklungskontext nach einer Phase relativer Vernachlässigung nunmehr eine Renaissance erfährt (vgl. ebd., 4).

Bei einer historischen und vor allem kritischen Betrachtung der Entwicklung des deutschen Berufsbildungstrfers kann zwischen zwei Ansätzen unterschieden werden: Zum einen gibt es die Berufsbildungszusammenarbeit, die berufliche Bildung im Rahmen des Leitbildes des lebenslangen Lernens sowie als Teil einer ganzheitlichen und umfassenden Bildungsstrategie mit dem Ziel der Armutsreduzierung sowie nachhaltigen Wirtschaftsentwicklung in den Kooperationsländern konzeptualisiert (vgl. BMZ 2012). In diesem Kontext handelt es sich vor allem um internationale und formalisierte Aktivitäten der Aus- und Weiterbildung in Entwicklungs- und Schwellenländern, die von der deutschen Regierung (mit-)finanziert werden und im Einklang mit den Zielen der Außen-, Wirtschafts- oder Entwicklungspolitik mit Bezug zur beruflichen Bildung stehen (vgl. GOVET 2014, 3). Zum anderen gibt es aktuell eine Reihe von deutschen Berufsbildungsdienstleistern in einem kommerziellen und wettbewerbsorientierten Umfeld, die versuchen die deutsche berufliche Aus- und Weiterbildung als

Produkt oder in Form von Dienstleistungen auf dem internationalen Markt zu exportieren (vgl. u. a. iMove 2015; GOVET 2014, 3). In diesem Zusammenhang werden internationale Berufsbildungsk Kooperationen eingegangen und Aktivitäten im Bereich der Aus- und Weiterbildung von der deutschen Privatwirtschaft bzw. von privaten Trägern angeboten (vgl. GOVET 2014, 4).

Die Anfänge der deutschen Berufsbildungsförderung liegen bereits in den 1960er Jahren. Tatsächlich begann die staatliche Berufsbildungshilfe bereits 1956, noch vor der Gründung des heute zuständigen Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (vgl. Wolf 2009, 49). Das BMZ beauftragte mit der Umsetzung solcher Maßnahmen vor allem die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) (Meyer/Stockmann 2009, 36). Heute sind es die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) sowie die KfW Entwicklungsbank, die Maßnahmen im Bereich der Berufsbildungszusammenarbeit in den Partnerländern der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit umsetzen (vgl. GOVET 2014, 9). Insgesamt kann Berufsbildungsförderung auf Erfahrungen aus mittlerweile 60 Jahren Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung zurückgreifen und aus dieser Expertise entsprechend wichtige Lehren schließen (vgl. Stockmann 2004).

Während in den 1960er Jahren entsprechend programmatischer Vorgaben und finanzieller Schwerpunktsetzungen vor allem die Förderung von Gewerbe- und Technikerschulen und die Förderung der technischen „Modernisierungsberufe“ im Vordergrund der Berufsbildungshilfe stand, änderte sich dieser Schwerpunkt aufgrund ausgebliebener, modellbildender Erfolge in den 1970er Jahren. In dieser Zeit stand die Förderung von Ausbildungszentren und Berufsbildungsorganisationen im Vordergrund der staatlichen Berufsbildungshilfe. Bis in die 1980er Jahre änderte sich die Berufsbildungsprogrammatisierung im Bereich der Entwicklungshilfe trotz umfangreicher entwicklungspolitischer und reformpädagogischer Debatten kaum (vgl. Stockmann 2004, 45). In den 1980er Jahren stand die Förderung von kooperativen Ausbildungssystemen programmatisch im Vordergrund. Da jedoch deutlich wurde, dass auch finanziell gut ausgestattete Berufsbildungsorganisationen die Kosten für eine großflächige Zentrumsausbildung nicht aufbringen konnten, wurde in dieser Zeit ein Wechsel zu dualen Programmen eingeleitet (vgl. ebd., 162). In dieser Phase zeichnete sich somit ein Wandel der Förderrealität ab, denn die berufliche Ausbildungsförderung versuchte nun zunehmend Betriebe in die Ausbildung zu integrieren (vgl. ebd., 45).

Konzeptionell orientierte sich die deutsche Berufsbildungshilfe an dem Sektorkonzept von 1969 und später an der entsprechenden Neufassung des Sektorkonzepts aus dem Jahr 1986 – beide Konzepte folgten einer modernisierungstheoretischen Ausrichtung der Berufsbildungshilfe, die einen Fokus auf den modernen industriellen Sektor vorsah (vgl. Greinert 2001, 47). Die deutlichste programmatische Wendung erfuhr die Berufsbildungshilfe erst mit dem veränderten Sektorkonzept von 1992 (vgl. Stockmann 2004, 45). In den 1990er Jahren vollzog sich ein Wandel der Förderschwerpunkte hin zu einem Systemansatz der Berufsbildungshilfe. Erklärtes Ziel war nun, nicht mehr nur einzelne Modellschulen zu fördern, sondern auch auf nationaler Ebene dazu beizutragen, Ausbildungssysteme zu reformieren (vgl. ebd.). Mit dieser Schwerpunktsetzung auf Systemberatung bzw. -entwicklung war die Einsicht verbunden,

dass isolierte Einzelprojekte kaum in der Lage sein würden, den notwendigen gesamtgesellschaftlichen Strukturwandel zu fördern und Breitenwirksamkeit zu entfalten (vgl. Georg 2006, 518). Mit dieser Neuorientierung der Berufsbildungszusammenarbeit wurde das modernisierungstheoretische Paradigma der einseitigen Förderung des modernen Sektors überwunden (vgl. Wolf 2009, 53). Mit Vorbildwirkung des eigenen nationalen Systems avancierte nunmehr das deutsche duale System der Berufsausbildung zu einem Leitbild eines Ausbildungsmodells (vgl. Greinert 2001, 47).

Dies ist mitunter auch eine Ursache dafür, dass die deutsche Berufsbildungszusammenarbeit lange Zeit als ein Transfermedium des dualen Modells wahrgenommen wurde (vgl. Lahner/Cisz 2004, 12). Allerdings wurde bei der Diskussion über Ausprägung und Kompetenzen der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit in der Vergangenheit bereits festgestellt, dass von einer Unmöglichkeit der Übertragbarkeit eines bestimmten Modells beruflicher Bildung ausgegangen werden muss. Aufgrund der Heterogenität der Ausgangssituationen in den einzelnen Ländern ist anzunehmen, dass die Implementierung eines bestimmten universellen Modells beruflicher Bildung nicht möglich ist, so dass in der aktuellen Entwicklungszusammenarbeit das duale System lediglich als Referenzmodell zugrunde liegt (vgl. ebd.). Galt also in der Vergangenheit die Prämisse, das duale Ausbildungssystem (in adaptierter Form) übertragen zu wollen, wird gegenwärtig bescheidener von dem Transfer von bzw. der Beratung zu Systemelementen ausgegangen (vgl. Stockmann 2004, 45; vgl. BIBB 2004).

Auf ähnliche Ergebnisse verweisen Untersuchungen von externen Gutachtern, die Projekte der GIZ evaluierten und in denen eine kritische „Transferbilanz“ im Hinblick auf die Implementierung einer dualen Berufsausbildung nach deutschem Vorbild gezogen wurde (vgl. Euler 2013a, 322; vgl. Stockmann/Silvestrini 2013). Diese Evaluationen konnten nachweisen, dass die untersuchten Projekte mit dem Ziel der Einführung von dualen oder kooperativen Ausbildungsstrukturen nur wenig nachhaltig waren (vgl. ebd.).

Diese Einsicht wird auch von zahlreichen Berufs- und Wirtschaftspädagogen geteilt, die sich mit der Transferthematik beschäftigten und der Frage nach der generellen Exportierbarkeit (vgl. Biermann 1994; Schaack 1994), Übertragbarkeit (vgl. Greinert 2001) oder Transferierbarkeit (vgl. Euler 2013b) des dualen Systems nachgingen. So dominierten im deutschsprachigen Forschungsdiskurs lange Zeit Themen, die sich vor allem mit der Unmöglichkeit des Transfers des deutschen dualen Systems beschäftigten (vgl. Clement 1999, 16). Diverse Vertreter der Berufspädagogik meldeten bereits in der Vergangenheit massive Zweifel an, ob sich das duale System überhaupt in andere sozio-ökonomische und kulturelle Kontexte integrieren lässt (vgl. Greinert 2001, 45) und suchten bereits seit den 1990er Jahren nach den möglichen Gründen für die schlechte Übertragungsfähigkeit (vgl. dazu u.a. Lipsmeier 1989, 131; Biermann 1994; Georg 1997; Schaack 1997; Greinert 2001). Die Möglichkeit eines Transfers des deutschen dualen Berufsbildungssystems wurde vor allem dahingehend bezweifelt, dass es mit seinem historisch gewachsenen Berufskonzept und politischen, institutionellen und rechtlichen Voraussetzungen zu komplex sei für einen Transfer. Es sei jedoch anzunehmen, dass eine derartige Erklärung als alleiniges Argument für die schwierige Transferierbarkeit des dualen Systems zu kurz greift (vgl. Euler 2013a, 323).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Genese des Berufsbildungstransfers kann und sollte hinterfragt werden, warum gegenwärtig die politische Öffentlichkeit das duale System gewissermaßen vorbehaltlos als Erfolgsmodell anpreist und suggeriert, das duale System ließe sich in andere Länder transferieren (vgl. Euler 2013b, 11). Aktuell ist die Nachfrage nach deutscher Expertise mit Bezug zum dualen System so groß wie nie. Derzeit ist die Bundesrepublik Deutschland in der zwischenstaatlichen Zusammenarbeit das mit Abstand größte Geberland für die Förderung der beruflichen Bildung. Die eingesetzten deutschen Mittel überstiegen in den vergangenen Jahren sogar die entsprechenden Beiträge der EU-Kommission und der Weltbank (vgl. BMZ 2015). Zwischen 2009 und 2013 wurden die Mittel für entsprechende Vorhaben mehr als verdoppelt – von 44,5 Millionen Euro im Jahr 2009 auf 92,3 Millionen Euro im Jahr 2013. Für 2014 waren sogar Mittel in Höhe von 154,3 Millionen Euro vorgesehen (vgl. ebd.). Doch nicht nur die Entwicklungszusammenarbeit wird von dieser Dynamik erfasst, zugleich hat die gestiegene internationale Nachfrage nach deutscher Expertise mit Bezug zum dualen System einen Trend in Richtung Bildungsexport ausgelöst (vgl. Langthaler 2013, 6). Dies zeigt sich u.a. in einem deutlichen Anstieg diverser Akteure und Akteursgruppen auf dem vielsprechenden internationalen (Berufs-)Bildungsmarkt, der für viele Bildungsdienstleister ein interessantes Absatzgebiet darstellt (vgl. ebd., 4). Daher werden nicht zuletzt aus wirtschaftlichen Eigeninteressen beachtliche Summen in internationale Berufsbildungskoooperationen investiert (vgl. Euler 2013a, 322). Der Berufsbildungsexport stellt einen Zukunftsmarkt dar, der mit neuen Geschäftsmodellen erschlossen werden soll, in der Hoffnung, dass Hebeleffekte für die deutsche Industrie erzielt werden können (vgl. BMBF 2012, 74). Tatsächlich belaufen sich die deutschen Bildungsexporte auf etwa 9,4 Milliarden Euro (vgl. iMove 2010, 4). Davon nimmt der Export beruflicher Aus- und Weiterbildungsangebote mit 0,7 Mrd. Euro einen besonderen Stellenwert ein. Dieses Branchensegment weist sogar die größten direkten Exporteinnahmen auf (vgl. ebd.).

Angesichts dessen verwundert es nicht, dass sich viele unterschiedliche Anbieter von berufsbildenden Dienstleistungen sowie privatwirtschaftliche Unternehmen in der exportorientierten Berufsbildungsbranche bewegen. Auf ministerieller Ebene sind es etwa das Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi), das Auswärtige Amt sowie die Außenhandelskammern und andere Interessenvertretungen, die sich im Bereich der internationalen Beruflichen Bildung engagieren (vgl. Langthaler 2013, 12; vgl. ausführlich u. a. GOVET 2014, 9ff.). Auf ministerieller Ebene setzen die Ressorts entsprechend ihrer Zuständigkeiten jeweils eigene Prioritäten: Während das BMZ, wie bereits beschrieben wurde, als übergeordnetes Ziel Beiträge zur Armutsreduzierung sowie nachhaltigen Entwicklung in Schwellen- und Entwicklungsländern leistet, verfolgt das BMBF neben bildungs- und entwicklungspolitischen, vorrangig auch wirtschaftliche, arbeitsmarktpolitische sowie außenpolitische Ziele in Staaten der Europäischen Union, G20- und OECD-Staaten sowie anderen Wachstumsstaaten (insbesondere BRIC-Staaten) (vgl. Deutscher Bundestag 2013, 5).

Es gibt also, wie das vorliegende Kapitel deutlich gemacht hat, zwei konträre Ansätze im Berufsbildungstransfer mit ganz unterschiedlichen Akteurskonstellationen, Interessenlagen

sowie programmatischen und konzeptionellen Schwerpunktlegungen. Der Fokus ist auf der einen Seite ein entwicklungspolitischer, auf der anderen Seite ganz deutlich ein außenwirtschaftlicher. Die bestimmten Interessen der außenwirtschaftlichen Perspektive werden besonders deutlich bei genauerer Betrachtung der bundespolitischen Ausschreibungen zur Förderung des Berufsbildungsexports durch deutsche Anbieter. Die Rezeption des Berufsbildungsexports soll mithilfe eines illustrativen, begriffsanalytischen Zugangs im nachfolgenden Kapitel einen genaueren Einblick in eben jene außenwirtschaftliche Perspektive zum Berufsbildungsexport liefern.

4 Rezeption des Berufsbildungsexports – eine Illustration der Sichtweisen von Wissenschaft und Politik

Trotz diverser Hinweise auf mögliche Probleme mit der Übertragbarkeit von Bildungssystemen an sich beziehungsweise der Nachhaltigkeit solcher Projekte (vgl. bspw. Biermann 1994; Schaack 1994; Greinert 2001; Euler 2013b) wird, wie schon erwähnt, in öffentlichen Diskursen von dem „Exportschlager“ duale Berufsbildung gesprochen (vgl. Euler 2013b, 11). Somit ergibt sich die widersprüchliche Situation, dass trotz der zahlreichen Verweise auf eine Unübertragbarkeit des dualen Berufsbildungssystems seitens Berufs- und Wirtschaftspädagogen der Berufsbildungstransfer durch die Bundesregierung mittels der Förderrichtlinien des BMBF zum Berufsbildungsexport seit 2008 aktiv unterstützt wird. Um diese ambivalente Situation zu skizzieren, werden im Folgenden ausgewählte Begriffe in wissenschaftlichen Beiträgen zum Thema Berufsbildungstransfer sowie Positionspapiere politischer Akteure mit Hilfe einer heuristisch-begriffsanalytischen Herangehensweise verglichen. Ziel dessen ist es zu beschreiben, welche Interessen die politischen Akteure tendenziell verfolgen und inwiefern sich diese Perspektive mit der der Wissenschaft deckt. Dabei ist anzumerken, dass diese Analyse keine eigenständige Forschung, sondern lediglich eine Impression in Bezug auf zwei möglicherweise divergierende Positionen darstellt.

Die Auswahl der analysierten Texte erfolgte nach bestimmten Kriterien. So wurden exemplarisch je zwei Texte der wissenschaftlichen und politischen Perspektive einbezogen. Als wissenschaftliche Artikel wurden zwei Texte von Berufs- und Wirtschaftspädagogen ausgewählt, die sich aktuell mit dem Thema Berufsbildungstransfer beschäftigen und somit eine gegenwartsorientierte Herangehensweise in diesem Bereich aufweisen. Um die politische Ebene zu beschreiben, wird die Bekanntmachung des BMBF zur dritten Förderung des Berufsbildungsexports durch deutsche Anbieter aus dem Jahre 2011 herangezogen. Darüber hinaus wurde eine Studie einbezogen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Metaprojekts „Berufsbildungsexport durch deutsche Anbieter: treibende und hemmende Faktoren“ mit dem Ziel veröffentlicht wurde, praxisorientierte, wissenschaftliche Erkenntnisse zum Berufsbildungsexport auf einer projektübergreifenden Ebene zu generieren und Berufsbildungsdienstleistern in Deutschland zur Verfügung zu stellen. Somit fungiert die Studie als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und praxisnaher Dienstleistung.

Als Analysekriterium wurden drei Kategorien ausgewählt, zu denen jeweils die verwendeten Begrifflichkeiten und deren Kontexte analysiert wurden. Bei den Kategorien handelt es sich um die *Benennung der involvierten Länder*, die *Übertragung an sich* sowie die *Elemente der Übertragung*, also was durch den Transfer übertragen werden soll. Gewählt wurden diese Kategorien, da sie häufig Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtungen sind. Also: In welche Länder kann transferiert werden? Wie sieht der Transfer an sich aus und wie kann dieser charakterisiert werden? Was kann Gegenstand eines solchen Transfers sein? (vgl. bspw. Euler 2013b; Rappleye 2006; Barabasch/Wolf 2006) Bei diesen Kategorien stellte das Analysekriterium dar, inwieweit die verwendeten Begriffe eine *hierarchische* Komponente aufweisen. Das Kriterium *Hierarchie* wurde gewählt, da hierdurch das Verhältnis der beiden involvierten Länder angedeutet wird. Eine tendenziell hierarchische Terminologie kann ein Hinweis darauf sein, dass die eigenen Interessen in den Vordergrund gestellt werden, wobei die Interessen des Landes, in das der Transfer stattfindet, nicht primär im Fokus stehen. Wie bereits zuvor verdeutlicht, hat trotz wissenschaftlich vorgebrachter Bedenken ein Anstieg von Projekten, die dem Berufsbildungsexport zuzuordnen sind, stattgefunden (vgl. Langthaler 2013, 6). Diese neue Herangehensweise an den Berufsbildungstransfer stellt ein großes wirtschaftliches Potential dar (vgl. iMove 2010, 4), weshalb andere Interessen als bei der Berufsbildungszusammenarbeit vorliegen.

In dem ersten exemplarisch analysierten Text aus berufspädagogischer Perspektive wird u.a. der Frage nachgegangen, ob und unter welchen Gesichtspunkten das duale System in andere Länder transferiert werden kann (vgl. Euler 2013b, 11ff.). Ausgehend von der Kritik an 1:1-Transfers, die nach Euler unmöglich sind, kritisiert er jedoch auch die gänzliche Verneinung des Berufsbildungstransfers (vgl. ebd.). Es bedarf allerdings einer passgenauen Abstimmung der Elemente, die übertragen werden sollen mit dem System und den Strukturen vor Ort. Weiterhin muss genau geprüft werden, welche Ziele die Bildungselemente in dem betreffenden Land erfüllen sollen, so dass geprüft werden kann, ob die entsprechenden Bildungselemente zur Verwirklichung der Ziele überhaupt geeignet sind (vgl. ebd., 6). Eine zentrale Akteursrolle kommt überdies dem betreffenden Land zu, das für die Ziele geeignete Elemente von möglicherweise auch unterschiedlichen Bildungssystemen auswählt.

Bei der *Benennung der involvierten Länder* wird entweder die allgemeine Bezeichnung Land oder Transferland gewählt oder von Nehmerländern gesprochen. Während die undefinierte Bezeichnung (Transfer-)Land keine Hierarchie nahelegt, könnte bei dem Terminus Nehmerland eine Hierarchie zuungunsten des Nehmerlandes vermutet werden, da das Nehmerland auf die Zurverfügungstellung eines Berufsbildungssystems angewiesen ist. Betrachtet man jedoch den Kontext, in dem dieser Begriff verwendet wird, so wird klar, dass dem Nehmerland eine sehr aktive Rolle zukommt. Dieses entscheidet sich je nach Bedarf für verschiedene Elemente aus verschiedenen Systemen. Die in diesen Kontext eingebettete Terminologie weist folglich keine Hierarchie auf.

Die Übertragung an sich wird mit dem Begriff Transfer bezeichnet. Diese Terminologie kennzeichnet eine Übertragung, die zunächst wertfrei ist, da weder eine Hierarchie noch ein Zweck interpretierbar ist. Ähnlich stellt sich dies für die *Elemente der Übertragung* dar, die

als Komponenten oder Elemente von Berufsbildungssystemen beschrieben werden. Es wird verdeutlicht, dass eine komplette Übertragung nicht möglich ist, sondern lediglich einzelne Komponenten oder Elemente übertragen werden können. Auch diese Terminologie verdeutlicht eine Wertneutralität.

Ein weiterer wissenschaftlicher Text aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Ragutt 2015) macht auf Probleme beim Berufsbildungstransfer aufmerksam, die in der Beschaffenheit des Berufsbildungssystems begründet liegen. Dabei geht der Text darauf ein, dass das duale Berufsbildungssystem im Zuge der Akademisierung von Berufsbildung zugunsten eines dualen Studiums mehr und mehr zurück gedrängt wird (vgl. ebd., 58). Darüber hinaus sei das positive Image des Berufsbildungssystems, gerade im Hinblick auf die geringe Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland, nicht gänzlich zutreffend, da viele der Jugendlichen aufgrund eines Verbleibs im Übergangssystem zwar nicht an einer dualen Ausbildung teilnehmen können, jedoch auch nicht in der Statistik als arbeitssuchend geführt werden (vgl. ebd., 59).

Die Benennung der involvierten Länder erfolgt ebenfalls wie im ersten analysierten Text wertneutral, indem die Länder, in die der Transfer stattfindet, allgemein als Länder beschrieben werden. Hierbei lässt sich folglich keine Hierarchie erkennen. Vielmehr wird dafür plädiert, eine Zusammenarbeit beider involvierter Länder anzustreben. Vor dem Hintergrund der Strukturveränderungen des deutschen dualen Systems wird dazu angeraten, aus einem Transfer eigene Systemreflexionen anzustellen und durch den Austausch zu lernen (vgl. ebd., 76). *Die Übertragung an sich* wird als Transfer bezeichnet. Analog zu dem Text von Euler stellt dies eine neutrale, hierarchiearme Terminologie dar. *Die Elemente der Übertragung* sind Systeme oder Segmente. Allerdings wird im Artikel darauf hingewiesen, dass selten ein ganzes System transferiert wird (vgl. ebd., 75). Auch diese Terminologien können als nicht hierarchisch erachtet werden.

Die Förderrichtlinie des BMBF zum Berufsbildungsexport durch deutsche Anbieter benennt in ihrem Zuwendungszweck den Nutzen des Berufsbildungsexports für Deutschland und für die Länder, in die Berufsbildungssysteme transferiert werden sollen. In dem Zusammenhang werden als deutsche Interessen vor allem wirtschaftliche Vorteile genannt, die sich zum einen direkt aus dem Export der Bildungsdienstleistungen oder indirekt durch die Erhöhung des Anteils an gut ausgebildeten Fachkräften und somit positiven Effekten für einen deutschen Export ergeben. Zum anderen wird durch den Berufsbildungsexport auf einer sozio-ökonomischen und politischen Ebene eine Stärkung des guten Images Deutschlands erwartet. Für die Länder, in die transferiert werden soll, wird die Deckung des Qualifizierungsbedarfs auf hohem Niveau als Nutzen genannt. Dieser genannte Nutzen für beide involvierte Länder deutet auf eine Fokussierung der wirtschaftlichen Interessen hin. Dies ist jedoch nicht überraschend, da für die Berufsbildung das Wirtschaftssystem das zentrale Bezugssystem darstellt.

Auch die Terminologie, die der Förderrichtlinie zugrunde liegt, weist auf ökonomische Interessen hin. Bei der Kategorie *Benennung der involvierten Länder* zeigt sich, dass die Länder, in die der Transfer erfolgt, als aufstrebende Zielregionen bezeichnet werden. Die Präferenz von aufstrebenden Regionen deutet auf den ökonomischen Vordergrund der Richtlinie hin, da

diese Regionen potenzielle Absatzmärkte sowohl für Exportdienstleistungen als auch für weitere Exportprodukte aus Deutschland darstellen. Der Terminus Zielregion könnte auf ein einseitiges Verständnis der Zusammenarbeit zwischen den involvierten Ländern hinweisen. Der Begriff lässt vermuten, dass bei dem Berufsbildungsexport intendiert wird, ein Berufsbildungssystem in einem Zielland zu implementieren. Durch diese Konnotation bleibt unklar, inwieweit die Gegebenheiten und Strukturen des Ziellandes berücksichtigt werden.

Die Übertragung an sich wird in der Richtlinie mit Berufsbildungsexport benannt. Diese Terminologie verdeutlicht zwei Aspekte. Zum einen könnte ein Export einen einseitigen Prozess darstellen, bei der die Position des Importlandes zunächst wenig Beachtung findet. Aufgrund dessen kann sich auch in dieser Kategorie ein hierarchisches Verhältnis widerspiegeln. Zum anderen verweist auch dieser Begriff auf den wirtschaftlichen Nutzen, den der Berufsbildungsexport mit sich bringt. Die *Elemente der Übertragung* werden in der Richtlinie Bildungsdienstleistungen genannt. Während diesbezüglich nichts über eine hierarchische Struktur der Kategorie ausgesagt werden kann, könnte erneut eine ökonomische Nuancierung zu erkennen sein. Folglich kann bezüglich der Förderrichtlinie vermutet werden, dass eine Fokussierung auf deutsche Interessen, und zwar in ökonomischer Hinsicht stattfindet. Dennoch bringt die Förderrichtlinie klar zum Ausdruck, dass nur solche Projekte förderberechtigt sind, die eine Nachhaltigkeit des Exports gewährleisten können.

Eine projektübergreifende Studie zum Berufsbildungsexport identifiziert positive und negative Einflüsse auf diesen, um praxisnah Empfehlungen für deutsche Berufsbildungsexportureure zu liefern (vgl. Fraunhofer MOEZ 2011). Als treibende Faktoren werden die Qualität deutscher Produkte, die Modularisierung der Bildungsangebote, Zertifizierung und politische Unterstützung genannt. Hemmende Faktoren hingegen sind die mangelnde gesellschaftliche Akzeptanz nicht-akademischer Bildung, die Inkompatibilität der Systeme, kulturelle Differenzen oder die mangelnde Infrastruktur (vgl. ebd.). Diese Einflussfaktoren machen deutlich, dass es bei der Studie darum geht, Berufsbildungsexportureuren einen praxisorientierten Leitfaden zur Erschließung neuer Absatzmärkte zur Verfügung zu stellen. Dabei macht die Studie deutlich, dass das Ziel nicht der Transfer des dualen Systems ist, sondern ein kommerziell nachhaltiger Export deutscher Bildungsdienstleistungen, die an die Strukturen und Gegebenheiten des Ziellandes angepasst sind und dennoch nicht ihren dualen Charakter verlieren (vgl. ebd., 8).

Aufgrund des erklärten Ziels der Studie kann bereits vermutet werden, dass die verwendete Terminologie analog zur Förderrichtlinie des BMBF ökonomische Tendenzen aufweist. *Die Benennung der involvierten Länder* fällt ähnlich wie die Förderrichtlinie mit den Begriffen Zielland oder Zielregion erneut eher hierarchisch aus. Der Gebrauch der Begriffe steht vor allem im Kontext der Strukturen, die in dem Land vorhanden sind und die bei einem Export berücksichtigt werden müssen. Es geht also faktisch darum, auf wichtige Einflussfaktoren aufmerksam zu machen, um einen erfolgreichen Export zu ermöglichen. Während dies auf der einen Seite den Berufsbildungsexportureuren zugutekommt, ist dies aber auf der anderen Seite ebenso ein Vorteil für das Zielland, da die dortigen Strukturen Berücksichtigung finden. *Die Übertragung an sich* ist in der Logik der wirtschaftlichen Erschließung neuer Absatz-

märkte erneut mit Berufsbildungsexport beschrieben. Ebenso werden die *Elemente der Übertragung* als Dienstleistungen bezeichnet. Dies könnte verdeutlichen, dass die wissenschaftliche Begleitung des Meta-Projekts innerhalb der Logik der Förderrichtlinie agiert und ebenso einen ökonomischen Fokus setzt. Die Studie hat identifiziert, dass ein Export nicht ohne maßgeschneiderte und auf die Strukturen angepasste Dienstleistungen möglich ist, weswegen es notwendig ist, die Beschaffenheit des Systems im Zielland zu berücksichtigen.

Diese heuristische Illustration der begrifflichen Nuancierungen in unterschiedlichen Texten mit Bezug zu Berufsbildungsexport lässt vermuten, dass beim Berufsbildungsexport die ökonomischen Interessen im Vordergrund liegen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hingegen verfolgt einen umfassenderen Ansatz, bei dem das Konzept des Berufs eine herausragende Rolle spielt. Ein mehrfach vorgebrachtes Problem besteht in der Verschiedenheit beider involvierter Berufsbildungssysteme, die historisch gewachsen und kulturell, politisch und sozial beeinflusst wurden und deren Traditionen, terminologische und konzeptionelle Grundlagen, z. B. das Berufskonzept, sich genuin unterscheiden (vgl. Euler 2013b; Greinert 2001). Die Frage inwieweit das duale System als solches überhaupt übertragbar ist, wird von vielen Berufs- und Wirtschaftspädagogen kritisch gesehen. Kritische Beiträge und Evaluationsstudien haben hier auf eine Vielzahl von Grenzen und Risiken hingewiesen (vgl. Biermann 1994; Schaack 1994; Greinert 2001; Stockmann 1996; Stockmann/Silvestrini 2013). Einigkeit besteht darin, dass eine komplette Systemübertragung aus genannten Gründen nicht möglich ist. Die Begriffsanalyse hat darauf hingewiesen, dass dies tendenziell nicht von politischen Vertretern angestrebt wird. Vielmehr werden eher passgenaue Dienstleistungen präferiert. Dennoch kann ebenso vermutet werden, dass wirtschaftliche Vorteile für deutsche Berufsbildungsexporteure sowie für die deutsche Wirtschaft im Allgemeinen die treibende Kraft der Bemühungen darstellt. Dem fachwissenschaftlichen Stand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung wird folglich durch politische Akteure nicht in einem hinreichenden Maße Rechnung getragen.

5 Das Konzept „Beruf“ ins Ausland transferieren?

Der vorliegende Beitrag hat zwei konstruktiv-kritische Aspekte, die den Berufsbildungsexport betreffen, aufzeigen können.

- Zum einen wurde mithilfe des historischen Überblicks deutlich, dass der Berufsbildungsexport in seiner heutigen Ausgestaltung das genuin deutschsprachige Berufskonstrukt nur eingeschränkt berücksichtigt und dass auf die Expertise, die durch die Erfahrungen aus jahrzehntelanger Berufsbildungszusammenarbeit entstanden ist, nur bedingt zurückgegriffen wird. Es liegt die Schlussfolgerung nahe, dass schnelle und kurzfristige Berufsbildungstransfers nicht zu erwarten sind und der Transfer nur unter Einbezug und Zusammenarbeit beider Länder erfolgen kann. „A national system of Education is a living thing, the outcome of forgotten struggles and difficulties, and ‘of battles long ago.’“ (vgl. Sadler 1979, 49). Dieser Hinweis von Michael Sadler im Zusammenhang mit der Thematik des Bildungstransfers im Jahr

1979 verdeutlicht, dass die historische Genese, die Aushandlungs- sowie die aktuellen Veränderungsprozesse eines Berufsbildungssystems berücksichtigt werden müssen. Dies betrifft vor allem das deutsche duale Berufsbildungssystem mit seiner komplexen Gestaltung, mit den geteilten Zuständigkeiten und den unterschiedlichen involvierten Akteuren. Die Frage, ob eine „Verberuflichung‘ nationaler Bildungssysteme“ (Georg 2006, 514) gelingen kann, gestaltet sich daher ebenso komplex und kann in diesem Beitrag nicht beantwortet werden.

- Zum anderen konnte durch die begriffsanalytische Herangehensweise die Tendenz aufgezeigt werden, dass die politischen Programmatiken und die wissenschaftlichen Beiträge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Berufsbildungstransfer hinsichtlich des Sprachgebrauchs divergieren. Obgleich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bereits wichtige Ausgangspunkte und Empfehlungen für einen Berufsbildungstransfer liefert, greifen die politischen Programme diese kaum auf und folgen dem aktuellen fachwissenschaftlichen Stand nicht in hinreichender Form. Die primäre Fokussierung auf ökonomische Interessen wird dem Berufskonzept nicht gerecht, zumal Evaluationen eine mangelnde Nachhaltigkeit eines Transfers nachweisen (vgl. Stockmann/Silvestrini 2013) und Erfolgsbeweise der Transferierbarkeit des dualen Systems noch ausstehen (vgl. Euler 2013a, 322).

Der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung obliegt in diesem Zusammenhang die Aufgabe, weitere Konzepte und Kriterien im Zusammenhang mit Berufsbildungstransfers zu entwickeln, die das Berufskonzept stärker als bisher in all seinen Facetten berücksichtigt. Dabei wäre es wünschenswert, wenn sich die wissenschaftliche Forschung mehr an Programmentwicklungen beteiligen würde und sich nicht lediglich auf eine Evaluation von Berufsbildungsexportprojekten beschränken würde. So besteht seit der Förderrichtlinie zum Berufsbildungsexport des BMBF von 2013 zwar die Notwendigkeit, solche Projekte durch eine wissenschaftliche Begleitung evaluieren zu lassen, die Forschungsaktivitäten sind jedoch stark an die Rahmenbedingungen des jeweiligen Projekts gebunden. Eine sinnvolle Ergänzung stellen in diesem Zusammenhang Machbarkeitsstudien dar, bei denen die Zielgruppen und die Rahmenbedingungen untersucht werden, um vor Projektbeginn festzustellen, inwieweit Transferprojekte überhaupt Erfolgsaussichten haben. Hierbei stellt sich folglich die Frage, inwiefern es gelingt, in Anlehnung an das deutschsprachige Berufskonzept die individuelle Entwicklung der Personen zu stärken und eine gesellschaftliche Integrationsfunktion des Berufsbildungssystems im Ausland zu etablieren.

Literatur

Barabasch, A./Wolf, S. (2011): Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung: Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – ZfE*, 14 (2), 283-307.

Biermann, H. (1994): Das Duale System – (k)ein Exportschlager... In: *Berufsbildung*, H. 26, 2-3.

Blankertz, H. (1979): Zur Geschichte der Berufsausbildung. In: Groothoff, H.-H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Königsstein/Taunus. 256-284.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2004): Modernisierung beruflicher Bildung: BIBB - Beratung – International. Bonn.

Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_beratung-und-marketing_modernisierung.pdf (14.08.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015): Berufsbildungsbericht 2014. Online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf (15.08.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf, (14.08.2015).

Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) (2013): Europa zwischen Jugendarbeitslosigkeit und Fachkräftemangel. Welche Strategien können helfen, den Fachkräftebedarf der Unternehmen in Zukunft zu decken? Online: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/E/europa-zwischen-jugendarbeitslosigkeit-und-fachkraeftemangel.property=pdf,bereich=bmwi2012,sprache=de,rwb=true.pdf> (25.08.2015)

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) (2012): Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Positionspapier. BMZ-Strategiepapier 8/2012. Online: http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/strategiepapiere/Strategiepapier322_8_2012.pdf (14.08.2015).

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) (2015): Berufliche Bildung. Qualifizierte Fachkräfte für nachhaltige Entwicklung.

Online: http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/berufliche_bildung/ (14.08.2015).

Clement, U. (1999): Politische Steuerung beruflicher Bildung: Die Bedeutung unterschiedlicher Entwicklungslogiken für die Berufsbildungspolitik in Ländern der Dritten Welt am Beispiel Chile. Baden-Baden.

Conze, W. (1972): Beruf. In: Brunner, O./ Conze, W. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch sozialen Lage in Deutschland. Band 1 (A-D). Stuttgart. 490-507.

Deutscher Bundestag (2013): Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Drucksache 17/14352. Online: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714352.pdf> (13.08.2015).

Euler, D. (2013a): Die deutsche Berufsausbildung – ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 109 (3), 221-231.

Euler, D. (2013b): Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.

Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/xcms_bst_dms_37640_37641_2.pdf (13.08.2015).

Europäische Kommission (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel.

Online: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf> (26.08.2015).

Fraunhofer-Zentrum für Mittel- und Osteuropa (Fraunhofer MOEZ) (2011): Treibende und hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter. Leipzig. Online: http://www.berufsbildungsexport-meta.de/system/publications/documents/000/000/001/original/FraunhoferMOEZ_Studie_Treiber_Hemmnisse_final.pdf?1371046861 (17.08.2015).

Georg, W. (1997): Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: Greinert, W.-D./Heitmann, W./Stockmann, R./Vest, B. (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden, 65-93.

Georg, W. (2006): Berufsbildung in Entwicklungsländern. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 509-530.

Georg, W./Sattel, U. (1995): Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 123-141.

GOVET (2014): Transformationsmanagement in der internationalen beruflichen Bildung – Endbericht. Endbericht. Erstellt im Auftrag von BMZ und BMBF. Online: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Transformationsstudie.pdf> (13.08.2015).

Greinert, W.-D. (2001): Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer – Möglichkeiten und Begrenzungen einer politischen Strategie. In: Deißinger, Thomas (2001) (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden, 45-59.

Harney, K. (1999): Beruf. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbronn. 51-52.

iMOVE beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2010): Die wirtschaftliche Bedeutung deutscher Bildungsexporte. Definition. Volumen. Empfehlungen. Bonn.

iMOVE beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2015): Jahresbericht 2014 iMove – Training Made in Germany. Online: https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/p_iMOVE-Jahresbericht-2014.pdf (14.08.2015).

Kutscha, G. (1992): Theorie beruflicher Bildung. ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘ - Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88. Band, H. 7, 535-548.

Lahner, J./Cisz, K. (2004): Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit – Elemente einer Neuorientierung. Ergebnisse der Expertenkonferenz in Nordhausen 2004. Online: <http://www.ifh.wiwi.uni-goettingen.de/pdf/AH55.pdf> (14.08.2015).

Langthaler, M. (2013): Aktuelle Trends und Strategien der Entwicklungszusammenarbeit im Sektor berufliche Bildung und Skills Development: Mit einem Überblick über ausgewählte

Geberorganisationen. Briefing Paper 9 der Österreichischen Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE). Online:

http://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP9_Berufsbildung.pdf (13.08.2015).

Lipsmeier, A. (1989): Ist das duale System ein brauchbares Modell zur Überwindung der Berufsbildungsprobleme in Ländern der Dritten Welt? In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung und Entwicklung in der Dritten Welt. Baden-Baden, 121-140.

Meyer, W./Stockmann, R. (2009): Akteure, Strukturen und Wirkung. Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der Erwachsenenbildung. In: Die Zeitschrift, H. IV/2009, 36-39. Online: <http://www.diezeitschrift.de/42009/transfer-01.pdf> (14.08.2015).

Pahl, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssysteme. Bielefeld.

Ragutt, F. (2015): Berufsbildung in Deutschland als Berufsbildung für Europa? Strukturen und Probleme des Berufsbildungstransfers. In: Gehrman, S. et. al. (2015): Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive. Münster.

Rapplee, J. (2006): Theorizing Educational Transfer: toward a conceptual map of the context of cross-national attraction. In: Research in Comparative and International Education, Volume 1, Number 3, 2006. 223-240.

Rebmann, K./ Tenfelde, W./ Schlömer, T. (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in die Strukturbegriffe. Wiesbaden.

Sadler, M. (1979): How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education? In: Higginson, J. (Hrsg.) Selections from Michael Sadler: studies in world citizenship. Liverpool.

Schaack, K. (1997): Die Exportierbarkeit des dualen Systems. In: Schaack, K./Tippelt, R. (Hrsg.) (1997): Strategien Internationaler Berufsbildung – Ausgewählte Aspekte. Frankfurt, 197-233.

Stockmann, R. (1996): Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten. Opladen.

Stockmann, R. (2004): Berufsbildung braucht neue Impulse. Entwicklungspolitische Bedeutung muss gestärkt werden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 2/2004, 44-48.

Stockmann, R./Silvestrini, S. (2013): Metaevaluierung Berufsbildung. Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit. Münster u. a.

Stratmann, K. (1967): Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen.

Weber, M. (1904/1905/1920): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Kaesler, D. (Hrsg.) (2002): Max Weber Schriften. Stuttgart.

Wolf, S. (2009): Berufsbildung und Kultur - ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. [Dissertation] Online: <https://opus4.kobv.de/opus4-tubertlin/frontdoor/index/index/docId/2093> (14.08.2015).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Heller, P./Grunau, J./Duscha, K. (2015): Das Konzept „Beruf“ ins Ausland transferieren? Eine kritische Perspektive auf den deutschen Berufsbildungsexport. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/heller_etal_bwpat29.pdf (15-12-2015).

Die Autorinnen



PATRICIA HELLER, M.A.

Universität Osnabrück/Institut für Erziehungswissenschaft/
Fachgebiet Berufs-und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstraße 24, 49078 Osnabrück

patricia.heller@uni-osnabrueck.de

<http://www.bwp.uni-osnabrueck.de>



KATHARINA DUSCHA, M.A.

Universität Osnabrück/ Institut für Erziehungswissenschaft/
Fachgebiet Berufs-und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstraße 24, 49078 Osnabrück

katharina.duscha@uni-osnabrueck.de

<http://www.bwp.uni-osnabrueck.de>



Dipl.-Ghl. JANIKA GRUNAU

Universität Osnabrück/ Institut für Erziehungswissenschaft/
Fachgebiet Berufs-und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstraße 24, 49078 Osnabrück

janika.grunau@uni-osnabrueck.de

<http://www.bwp.uni-osnabrueck.de>