

**Matthias PILZ & Kristina WIEMANN**

(Universität zu Köln)

**„You train them, you teach them and then they leave you!” –  
Ein Vergleich der betrieblichen Bildungsaktivitäten  
deutscher und indischer Unternehmen in Indien**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe32/pilz\\_wiemann\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/pilz_wiemann_bwpat32.pdf)

in

***bwp@*** Ausgabe Nr. 32 | Juni 2017

**Betrieblich-berufliche Bildung**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Martin Fischer & Tobias Schlömer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2017

***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/ausgabe32/pilz\\_wiemann\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/pilz_wiemann_bwpat32.pdf)

Die duale Berufsbildung gilt für eine große Zahl deutscher Unternehmen als wirksames Mittel zur Nachwuchssicherung von Fachkräften. Diese Ausbildung ist in hohem Maße strukturiert und bezieht verschiedene Akteure ein. Abgesehen von einigen Gemeinsamkeiten, insbesondere mit den deutschsprachigen Nachbarländern, stellt ein solch komplexes Ausbildungssystem weltweit eine Ausnahme dar. Daher werden die Möglichkeiten der Übertragbarkeit dieses Systems seit Jahrzehnten kontrovers diskutiert.

Die Einbettung in den landesspezifischen Kontext gilt als maßgeblich für Entwicklung und Ausgestaltung der Berufsbildung. Welche Kontextfaktoren auf die Umsetzung auf einzelbetrieblicher Ebene einwirken, ist hingegen bislang weitestgehend unerforscht.

Dieser Beitrag widmet sich daher der Fragestellung, inwiefern sich deutsche Unternehmen im Ausland eher an der deutschen Qualifizierungsstrategie oder dem lokalen Kontext orientieren und welche Faktoren dies beeinflussen.

Indien dient dabei als Referenzland. Zur Auseinandersetzung mit genannter Fragestellung findet ein systematischer Vergleich zwischen den Qualifizierungsstrategien deutscher und indischer Unternehmen in Indien statt. Umgesetzt wurde dies mittels 34 Experteninterviews mit Vertretern deutscher und indischer Unternehmen sowie mit Experten im Bereich Berufsbildung in Indien.

Die Befunde zeigen den deutlichen Einfluss verschiedener Kontextfaktoren. So wirken z. B. unternehmensinterne Faktoren wie Arbeitsorganisation und Technikeinsatz sowie unternehmensexterne wie Arbeitsmarkt, Einbettung in das nationale (Berufs-)Bildungssystem oder das gesellschaftliche Setting.

---

### **„You train them, you teach them and then they leave you!” – A comparison of training activities of German and Indian companies in India**

---

For many German companies, the system of dual vocational education and training is an effective means of ensuring a supply of skilled workers. This system is highly structured and involves a number of actors. While some of its features are shared by Germany's neighbours, no other country in the world has a comparably complex training system. Therefore, the possibilities of transferability of this system have been discussed controversially for decades.

It is essential that vocational training be embedded and developed within the local context of the country in question. However, so far there has been no research into the question of which contextual factors affect training at the individual company level.

This paper investigates the extent to which German companies abroad adapt to the German qualifications strategy or local context of the host country, in this case India. As well it shows which factors are influencing the adaption. We approach this question by conducting a systematic comparison between the qualifications strategies of German and Indian companies in India.

Our investigation includes 34 interviews with experts from German and Indian companies, and with other experts on vocational education and training in India.

The results clearly show the influence of a number of contextual factors. For example factors within the company, such as a company's organisation and use of technology and factors outside the company like the job market, the national system of (vocational) education and training or the social setting.

## **„You train them, you teach them and then they leave you!” – Ein Vergleich der betrieblichen Bildungsaktivitäten deutscher und indischer Unternehmen in Indien**

---

### **1 Einleitung**

Eine große Zahl deutscher Unternehmen nutzt zur Nachwuchssicherung von Fachkräften die duale Berufsausbildung. Abgesehen von wenigen Ausnahmen stellt ein solch komplexes Ausbildungssystem weltweit eine Ausnahme dar. Auch in anderen Ländern ist der Fachkräftebedarf zwar hoch, jedoch finden sich nur selten Ausbildungssysteme mit hohem Praxisanteil. Bereits seit den 1960er Jahren werden daher immer wieder die Möglichkeiten der Übertragbarkeit des dualen Systems in andere Länder diskutiert (vgl. Clement 2012; Arnold 1985; Schippers 2009). Allerdings sorgten die relativ geringen Erfolge von in der Vergangenheit durchgeführten Projekten immer wieder für Ernüchterung (vgl. Biermann 1994; Lipsmeier 1989; Lauterbach 2003).

Dennoch genießt der deutsche Berufsbildungstransfer in Bildungspolitik und Wissenschaft aktuell wieder besondere Relevanz (vgl. Hummelsheim/Baur 2014; Deutscher Bundestag 2013). Dabei werden vor allem die Vorteile der deutschen Ausbildung hervorgehoben: „Insbesondere die ausgeprägte Praxisorientierung der Ausbildung, das damit verbundene hohe Kompetenzniveau der Ausgebildeten (wie auch des Berufsbildungspersonals) sowie der erfolgreiche Übergang von Ausbildung in Beschäftigung machen das deutsche duale System für andere Länder attraktiv“ (Thomann/Wiechert 2013, 35). Beispiele für das weltweite Interesse an dualer Berufsausbildung sind z. B. die derzeit forcierte Einführung eines national angepassten Modells dualer Berufsausbildung in Mexiko oder die VETnet-Projekte in den Außenhandelskammern und Delegationen der Deutschen Wirtschaft in verschiedenen Ländern (vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) 2015). In diesen Projekten bildet die Einbindung der Betriebe in die formale Berufsausbildung eine Schlüsselfunktion.

Obwohl ‚Training made in Germany‘ heute folglich gerne als internationales Vorzeigemodell präsentiert wird (vgl. Gonon 2016, 309), stellt sich die neuere empirische Datenlage zum Thema jedoch als begrenzt dar, wie sich im Folgenden zeigt.

### **2 Stand der neueren Forschung und Konsequenzen für den eigenen Forschungsansatz**

Die Recherche einschlägiger aktueller Forschungsliteratur zur Thematik dokumentiert die Begrenztheit der Forschungsbefunde – insbesondere der empirisch validierten Erkenntnisse. Stockmann und Silvestrini (2012) setzen sich in ihrer Meta-Studie zur Evaluation zahlreicher Berufsbildungsprojekte der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) kritisch mit

der Nachhaltigkeit der durchgeführten Transferaktivitäten auseinander. Dabei stellen die Autoren fest, dass ein Großteil der Projekte auf einen kleinen Pilotrahmen beschränkt bleibt und weder geografisch noch im Zeitverlauf Ausbreitung findet.

Gessler (2016) hingegen identifiziert in einer Studie zum Ausbildungsverhalten von Mercedes Benz in Alabama erfolgreiche Transferaktivitäten. Dort fand allerdings keineswegs eine Eins-zu-eins-Übertragung statt. In der US-amerikanischen Tochtergesellschaft entstanden zwar duale Ausbildungsstrukturen, diese unterschieden sich aber deutlich vom deutschen Ursprungsmodell. Der jeweilige lokale Kontext hat zu maßgeblichen Abweichungen in der betrieblichen Gestaltung geführt. Auch Aring (2014) identifiziert im Rahmen einer Case Study Untersuchung der International Labour Organization (ILO) einen deutlichen deutschen Einfluss in den Tochtergesellschaften von Volkswagen, BMW und Siemens in ihren nord-amerikanischen Tochterbetrieben. Allerdings fand auch hier eine starke Anpassung an den lokalen Kontext statt.

Auf die große Bedeutung der jeweiligen Rahmenbedingungen verweist auch Posselt (2012) in einer Globalanalyse von staatlich geförderten Projekten des Berufsbildungsexports. Er identifiziert Unterschiede in Hinblick auf Bildungssystem, gesellschaftliche Akzeptanz und gelebte Zuständigkeit für berufliche Bildung als wesentliche Hemmnisse des Berufsbildungsexportes.

Betrachtet man die Möglichkeiten des Berufsbildungstransfers auf systemischer Ebene eher theoretisch-konzeptionell (vgl. z. B. Euler 2013; Pilz 2017), wird dies ebenfalls deutlich. So entwickelten Phillips und Ochs (2003; 2004) ein vierstufiges Prozessmodell, welches die Übertragung von Bildungselementen von einer Gesellschaft in eine andere untersucht. Dabei heben sie den großen Stellenwert der spezifischen Rahmenbedingungen hervor, in welche sich diese Elemente einbetten lassen müssen. Demografische, soziale, kulturelle, historische, politische und weitere Faktoren spielen dabei eine wichtige Rolle. Nur wenn die Kontextfaktoren des übertragenden Landes mit dem des übernehmenden vereinbar sind, kann gemäß diesem Ansatz ein erfolgreicher Transfer stattfinden. Wirkungsweise und Ausdifferenzierung der einzelnen Kontextfaktoren bleiben in diesem Modell allerdings offen.

An dieser Stelle setzt Wolfs (2011) Konzept des arbeitskulturellen Hintergrundes von Berufsbildung an. Zur Weiterentwicklung des Modells von Phillips und Ochs stellt er ein Analyseinstrument zur Untersuchung des vielschichtigen Kontextes bereit, in welchem Berufsbildungselemente eingebettet sind. Dies soll dazu beitragen, die Erfolgsaussichten eines Bildungstransfers besser beurteilen zu können. Das theoretisch fundierte Analysemodell baut auf den Interdependenzen zwischen kulturellen Bedeutungen und Regelungen der Arbeitswelt auf. Die komplexen Kontexte, welche auf den Bildungstransfer einwirken, werden verstanden 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“ (Wolf 2011, 549). Der arbeitskulturelle Hintergrund von Erwerbsqualifizierung lässt sich in sechs Dimensionen aufschlüsseln, welche die spezifisch ausgeprägte Berufsbildung eines Landes beeinflussen:

- Betriebliches Arbeitsregime: z. B. Aufbau der Arbeitsorganisation, Ausmaß der Zerlegung von Arbeitsprozessen, Sichtbarkeit von Hierarchien;

- Arbeitsrecht: z. B. Vorhandensein von Gesetzen und Regelungen, gesetzgebende Akteure;
- Entwicklungs- und Anwendungsprozesse von Technik: z. B. Technikeinsatz und Automatisierungsgrad;
- Konstitution des sozialen Akteurs: z. B. Vorhandensein kollektiver sozialer Akteure, Selbstverständnis und soziale Identität der Arbeitskräfte;
- Mechanismen sozialer Sicherheit: z. B. Beitrag von Berufsbildung zu (langfristiger) sozialer Sicherung, anschließende Karrieremöglichkeiten, Stellenwert von Facharbeit für soziale Sicherung;
- Administrativ-institutionelle Ordnung: z. B. Entscheidungsträger für Ausgestaltung der Berufsbildung, Zertifizierungssysteme.

Die vorliegende Studie greift Wolfs Ansatz wegen des expliziten Fokus auf die Berufsbildung auf und bezieht diesen auf die einzelbetriebliche Ebene. Denn bislang ist weitestgehend unerforscht, welche Kontextfaktoren direkten Einfluss auf die Aus- und Fortbildungsaktivitäten eines Unternehmens ausüben. Durch die Untersuchung der Qualifizierungsstrategien und eventueller Übertragungstendenzen deutscher Unternehmen in ihre Tochtergesellschaften soll dazu beigetragen werden, dieses Forschungsdesiderat zu minimieren.

Im Fokus dieser Untersuchung steht somit folgende Fragestellung: Orientieren sich deutsche Unternehmen im Ausland eher an heimischen Qualifizierungsstrategien oder am lokalen Kontext und welche Einflussfaktoren bedingen die jeweilige Ausgestaltung?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden die im Rahmen eines DFG-Projekts<sup>1</sup> gewonnenen Befunde zu den Aktivitäten technischer Aus- und Fortbildung in indischen und deutschen Produktionsunternehmen dargestellt und systematisch miteinander verglichen sowie die Einflussnahme der von Wolf identifizierten Kontextfaktoren analysiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den konkreten Lehr- Lernprozessen im betrieblichen Kontext. Hier wurde sich an dem von Fischer (z. B. 2000; 2005; 2014) geprägten Konzept des Arbeitsprozesswissens orientiert (vgl. auch Boreham/Samurcay/Fischer 2002). Dieses umfasst sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrungen, die sich systematisch gegenseitig bedingen. Der Erwerb resultiert aus dem Lösen von sich im Arbeitsprozess ergebenden Problemsituationen (i. S. v. Zielsetzung, Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeit). Dieses facharbeiterspezifische und auf Erfahrung basierende Zusammenhangswissen kann daher nicht direkt aus akademischen Wissensbeständen abgeleitet werden. Es unterscheidet sich von dem theoretischen Konstruktions- und Planungswissen von Ingenieuren und übersteigt das reine Bedienungswissen angelernter Kräfte sowie die Erfahrung repetitiver Teilarbeiten. Arbeitsprozesswissen lässt sich zusammenfassen als „Wissen wie

<sup>1</sup> Das hier vorgestellte Projekt wurde in Teilen von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter dem Titel „Globale Strategien und lokale Formen der technischen Aus- und Fortbildung in deutschen multinationalen Unternehmen – ein regionaler Vergleich in Emerging Economies“ (PI 418/5-1) gefördert. Wir danken unseren Projektpartnern Prof.‘in Dr. Martina Fuchs und Judith Wiemann für viele wertvolle Einsichten und Anregungen aus wirtschaftsgeographischer Perspektive. Für die Datenerhebung in den indischen Unternehmen danken wir Verena Poschmann, die durch das DAAD-Projekt „New Passage to India –Zentrum für moderne Indienstudien an der Universität zu Köln“ gefördert wurde.

man seine Arbeit macht und in welche produktbezogenen, technischen, arbeitsorganisatorischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Zusammenhänge die Arbeit eingebunden ist“ (Fischer 2014, 10). Fischers Konzept geht vor dem Hintergrund eines in Deutschland geprägten Verständnisses der Facharbeit von komplexen Kompetenzanforderungen im Produktionsprozess und von vorangegangenen beruflichen Bildungsaktivitäten aus (vgl. Fischer 2014, 5f.; 2000, 176). Um darüber hinaus auch die Einarbeitung ungelerner Kräfte für eher tayloristisch geprägte Formen der Arbeitsorganisation in die theoretisch-konzeptionellen Vorüberlegungen dieser Studie zu integrieren, werden die angelsächsisch geprägten Erkenntnisse der Workplace Learning Theories von Billett (2001) einbezogen. Der Autor identifiziert u. a. folgende Möglichkeiten betrieblichen Lernens: die Einbindung in verschiedene Arbeitsaufgaben, eine enge Begleitung durch erfahrene Kollegen sowie die indirekte Förderung durch die Teilnahme im Arbeitsalltag.

Neben der Untersuchung der konkreten Lehr- Lernprozesse wird bezüglich der deutschen Tochtergesellschaften auch der eventuelle Einfluss der Muttergesellschaft im Gegensatz zur lokalen Entscheidungsbefugnis, das eventuelle Vorhandensein von globalen Qualifizierungsstrategien sowie hemmende und fördernde Faktoren bei der Umsetzung eines deutschen Ausbildungsmodells berücksichtigt (vgl. Pudelko/Harzing 2007).

Indien dient für diese Studie als Referenzland. Die Entscheidung erfolgte vor dem Hintergrund, dass Indien ein bedeutender Standort für deutsche Direktinvestitionen ist. Diverse Unternehmen in Deutschland haben einen Teil ihrer Produktionsstätten dorthin verlagert und übergeben ihnen wichtige Aufgaben innerhalb einer globalisierten Produktionskette. Schwerpunktbereiche sind die Verkehrs-, Elektro- und Metallbranche sowie die Automobilindustrie. Außerdem ist Indien aufgrund seines großen Bedarfs an funktionierenden Berufsbildungsstrukturen für eine solche Untersuchung interessant. Bevölkerungsmäßig handelt es sich um ein sehr junges Land. 45,7 Prozent der Bevölkerung waren im Jahr 2016 jünger als 25 Jahre (vgl. German Trade and Invest GmbH (GTAI) 2016). Schätzungen ergaben, dass im Jahr 2025 70 Prozent aller Inder<sup>2</sup> im erwerbsfähigen Alter sein werden (vgl. Hajela 2012, 1). Jährlich treten ca. 13 Mio. junge Menschen in den Arbeitsmarkt ein (vgl. Männicke 2011). Die nationalen Berufsbildungseinrichtungen können diesen enormen Bedarf an solider beruflicher Qualifizierung allerdings bislang weder quantitativ noch qualitativ decken, so dass die mangelnde Passung der Jugendlichen zu den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes beklagt wird (vgl. Mehrotra 2014; Pilz/Becker/Pierenkemper 2015). Die Regierung betreibt daher aktuell eine groß angelegte Berufsbildungsoffensive (vgl. Deutsche Vertretungen in Indien o. J.).

Der Beitrag gliedert sich in diesem Sinne in folgende Abschnitte: An erster Stelle erfolgt die Erklärung des methodischen Vorgehens. Sowohl für die Untersuchung der eventuellen Adaption lokaler Qualifizierungsstrategien als auch für die Analyse der Einflussfaktoren muss der lokale Kontext genau bekannt sein: Da betriebliche Trainingsprozesse durch die vorherige Bildung geprägt werden, erfolgt ein kurzer Überblick über die formale Schul- und Berufsausbildung in Indien. Danach werden die innerbetrieblichen Ausbildungsaktivitäten in indischen

---

<sup>2</sup> Die verwendeten Personen und Funktionsbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen. Auf die Verwendung der weiblichen und männlichen Form wird aus Gründen besserer Lesbarkeit verzichtet.

Unternehmen fokussiert. Eine ausführliche Darstellung der Befunde zu den deutschen Unternehmen schließt sich an. Es folgen der Vergleich der jeweiligen Aktivitäten beider Gruppen und die Interpretation anhand des arbeitskulturellen Hintergrundes. Der Beitrag endet mit generellen Schlussfolgerungen für den Berufsbildungsexport, welche aus den Befunden abgeleitet wurden.

### **3 Methodisches Vorgehen**

Zur Auseinandersetzung mit oben genannter Fragestellung wurden insgesamt 34 teilstandardisierte Experteninterviews geführt: 13 in indischen Unternehmen, 14 in deutschen Unternehmen und 7 mit Experten aus dem Bereich der Berufsbildung in Indien.

Da zu den Berufsbildungsaktivitäten indischer Unternehmen kaum wissenschaftlich belastbare Literatur zur Verfügung steht, wurden Experten aus Geschäftsführung und Personalmanagement in indischen Unternehmen befragt, welche für die Organisation der Aus- und Fortbildungsaktivitäten der technischen Mitarbeiter verantwortlich sind. Um kontrastierend Aussagen darüber treffen zu können, wie deutsche Unternehmen in Indien ihre Produktionsmitarbeiter qualifizieren, wurden zudem 14 Interviews mit Vertretern deutscher Unternehmen in Bangalore im Bundesstaat Karnataka und Pune im Bundesstaat Maharashtra geführt. Der Fokus lag auf den genannten Städten, da dort eine Vielzahl deutscher Unternehmen ansässig ist und diese somit Hot-Spots deutscher Direktinvestitionen bilden. Als Gesprächspartner wurden Personen ausgewählt, die als Personalleiter oder Verantwortliche für den Bereich Aus- und Fortbildung bzw. Personalrekrutierung in den Unternehmen tätig sind. Drei der Gesprächspartner waren deutsche Expats, die übrigen indischer Nationalität. Letztere hatten teilweise schon in mehreren deutschen oder internationalen Unternehmen Erfahrungen gesammelt. Die Befragungen wurden nach Möglichkeit flankiert durch Werksführungen. Mit Hilfe von strukturierten Observationen auf Basis eines vorab entwickelten Beobachtungsbogens fand die Analyse dieser Führungen statt.

Bei der Auswahl der Samples wurde darauf geachtet, Unternehmen verschiedener Größen und Produktpaletten zu berücksichtigen. So wurden neben Großunternehmen mit mehr als 250 Mitarbeitern auch kleine und insbesondere mittlere Unternehmen (KMU) einbezogen. Diese erweisen sich oft als besonders interessante Fälle, da sie vor Ort häufig nicht über die notwendigen Ressourcen verfügen, um in eigenen Trainingscentern eine bedarfsspezifische Aus- und Fortbildung anbieten zu können. Somit sind sie umso mehr auf eine Einbettung in den lokalen Kontext angewiesen (vgl. Fuchs et al. 2017; Pilz et al. 2016). Hinsichtlich der Branchen wurde sich auf die Bereiche Maschinen- und Anlagenbau, Automobil- und Zulieferbranche, Elektronik sowie Chemie konzentriert. Diese wurden ausgewählt, da sie sowohl für die indischen Unternehmen als auch hinsichtlich deutscher Direktinvestitionen besonders relevant sind (vgl. Auswärtiges Amt 2016a; GTAI 2016). Die Auswahl stellt keine verallgemeinerbare Stichprobe dar, dennoch ermöglicht sie Aussagen über Tendenzen.

Zusätzlich zu der Befragung der indischen und deutschen Produktionsunternehmen, welche den Kern der Untersuchung darstellen, wurden zur generellen Kontextuierung der indischen



Rahmenbedingungen sieben Interviews mit Experten aus dem Bereich der Berufsbildung in Indien geführt (z. B. private Trainingsanbieter, berufliche Schulen, Deutsch-Indische Außenhandelskammer). Somit sollte ein besseres Verständnis für die Möglichkeiten und Herausforderungen sowohl der indischen als auch der deutschen Unternehmen in Indien herbeigeführt werden.

Der in den Interviews verwendete teilstandardisierte Leitfaden basierte auf den in Kapitel 2 genannten theoretischen Konzepten des Arbeitsprozesswissens, der Workplace Learning Theories, eventueller Übertragungstendenzen im Management multinationaler Unternehmen sowie des Konzepts des arbeitskulturellen Hintergrundes von Berufsbildung. Aus diesen wurden unter Beachtung der Rahmenbedingungen des indischen Berufsbildungssystems entsprechende Untersuchungsdimensionen zur Konstruktion des Fragebogens abgeleitet. Dabei liegt der Fokus auf dem Qualifizierungsbedarf, den Rekrutierungsmöglichkeiten, der Ausbildung vor Ort, wichtigen Akteuren hinsichtlich der Durchführung sowie auf der Zufriedenheit mit der Vorbereitung durch das Schulsystem (siehe im Detail nachfolgend).

Die Befragungen wurden im Einvernehmen mit den Experten aufgezeichnet und volltranskribiert. Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) wurden die Daten ausgewertet und zu Befunden verdichtet.

## **4 Das indische Berufsbildungssystem**

Um die Kontextbedingungen in Indien zumindest ansatzweise deutlich werden zu lassen, soll hier ein kurzer Überblick über die zentralen Elemente des indischen Berufsbildungssystems gegeben werden.

Die indische Schulpflicht beschränkt sich auf den Primarbereich, welcher von Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis 14 Jahren absolviert wird. Danach bestehen verschiedene Möglichkeiten, um entweder im allgemeinbildenden oder berufsbildenden Bereich weiter an formalen Bildungsprozessen teilzunehmen. Trotz der vorgegebenen Pflichtjahre brechen 33 Prozent der Mädchen und mehr als 39 Prozent der Jungen bereits vor Vollendung der achten Klasse die Schule ab (vgl. Auswärtiges Amt 2016b) und treten vielfach als ungelernete Kräfte in den Arbeitsmarkt ein.

Die Angebote der beruflichen Bildung sind vielschichtig (vgl. Pilz 2016a). Im Rahmen des Erkenntnisinteresses dieser Studie wird sich auf die relevanten Möglichkeiten aus Sicht der Produktionsunternehmen beschränkt.

Wichtigster Anbieter der formalen Berufsbildung sind die beruflichen Vollzeitschulen, die staatlichen Industrial Training Institutes (ITI) sowie die privaten Industrial Training Centers (ITC). Hier werden die Schüler im Rahmen einer vollzeitschulischen Handwerksausbildung (*Craftsmen Training Scheme*) ausgebildet. Die Dauer der Ausbildung in den ca. 130 zur Verfügung stehenden Ausbildungsgängen (vgl. Directorate General of Training (DGT) o. J.) variiert zwischen sechs und 24 Monaten. Nach erfolgreichem Absolvieren der Abschlussprüfung wird ein national anerkanntes Zertifikat verliehen. Ziel ist die Vermittlung grundlegen-

den praktischen Wissens und der anschließende Eintritt in ein Beschäftigungsverhältnis oder in die Selbstständigkeit (vgl. Zenner/Pilz 2015).<sup>3</sup>

Nach erfolgreichem Absolvieren eines ITI-Abschlusses (oder einer beruflichen Bildungsaktivität auf Fachhochschulebene) kann ein sogenanntes Apprentice Jahr in einem Betrieb absolviert werden. Somit sollen durch die Erlangung praktischer Erfahrungen die Aussichten auf dem Arbeitsmarkt verbessert werden. Unternehmen ab einer bestimmten Größe sind dazu verpflichtet, jedes Jahr Schüler in speziell vorgesehenen Berufszweigen (*trades*) in der Produktion zu beschäftigen.

Darüber hinaus ist es möglich, nach der achten Klasse mit einem Mindesteingangsalter von 14 Jahren eine dual orientierte Ausbildung, das sogenannte Trade Apprenticeship, zu absolvieren. Diese Art der Ausbildung variiert je nach Ausbildungsgang und Vorbildung zwischen sechs Monaten und vier Jahren. Sie findet überwiegend in den teilnehmenden Betrieben statt, wo die Auszubildenden verschiedene Stationen durchlaufen. Nach erfolgreichem Bestehen der Abschlussprüfung wird auch hier ein national anerkanntes Zertifikat verliehen. Diese Möglichkeit fokussiert eine praxisnahe Ausbildung, welche sich aus den Bedarfen der Unternehmen ableiten soll (vgl. Pilz/Becker/Pierenkemper 2015, 508).

Für Absolventen mindestens der zehnten Klasse kann an den Polytechnischen Instituten ein Diploma-Studium absolviert werden. Dieses ist nicht mit den deutschen Diplomstudiengängen, sondern eher mit einer Ausbildung an einer Fachoberschule zu vergleichen. Die Studenten setzen sich innerhalb von drei bis vier Jahren vor allem auf theoretischer Ebene mit den Inhalten des jeweiligen Berufszweiges auseinander.

Die hier dargestellten Bildungsoptionen stellen gängige Eingangsqualifikationen sowohl für indische als auch deutsche Unternehmen dar, wie sich nachfolgend zeigen wird.

## 5 Die Qualifizierungsstrategien indischer Unternehmen

Die Befunde der Interviews mit den indischen Unternehmen indizieren ein klar differenziertes Konzept der Rekrutierung und Beschäftigung, wobei sich die Art und Dauer der Trainingsaktivitäten der indischen Unternehmen in großem Maß an der jeweiligen Vorbildung des Mitarbeiters ausrichtet.<sup>4</sup> Generell lassen sich vier Kategorien unterscheiden, welche berufliche Erfahrungen und eventuelle Qualifikationen definieren: *unskilled*, *semi skilled*, *skilled* und *highly skilled*. Die Grenzen und Übergänge sind dabei fließend und nicht fest vorgegeben. Dennoch bietet diese Unterscheidung einen wichtigen Anhaltspunkt hinsichtlich des vermuteten Trainingsbedarfes.

---

<sup>3</sup> Seit dem Jahr 2016 ist es in zunächst zehn Ausbildungsgängen möglich, eine duale Ausbildungsvariante zu wählen. Diese sieht innerhalb der zweijährigen Ausbildungszeit eine neunmonatige Phase im Betrieb vor. Da diese Variante noch sehr neu ist und sich bislang nur wenig etabliert hat, soll hier nicht weiter darauf eingegangen werden.

<sup>4</sup> Nachfolgend werden die Aussagen der Experten aus den indischen Unternehmen (UI) und deutschen Unternehmen (UD) anonymisiert zitiert.

Beschäftigte der *unskilled* Kategorie verrichten Hilfsarbeiten wie bspw. das Heranschaffen von Material oder Reinigungsdienste. Obwohl eine schulische Mindestqualifikation offiziell vorausgesetzt wird, werden häufig auch Schulabbrecher für solche Tätigkeiten rekrutiert. In die *semi skilled* Kategorie lassen sich Absolventen mit einer beruflichen Basisqualifikation einordnen. Dazu zählen Absolventen der ITIs oder der zehnten bzw. zwölften Klasse allgemeinbildender Schulen, wenn sie zusätzlich praktische Erfahrungen aufweisen können. Diese können für Arbeitsplätze innerhalb des Produktionsprozesses rekrutiert werden, benötigen aber ein entsprechendes Training.

Zu der *skilled* Kategorie gehören Absolventen der Apprenticeship Programme. Die Qualität dieser Ausbildung hängt stark von den durchführenden Unternehmen ab. Häufig ist bei Aufnahme der ersten Beschäftigung ein weiteres Training notwendig. Je nach vorhandener Vorerfahrung werden diese Mitarbeiter direkt an den Maschinen oder sogar in kritischen Bereichen der Produktion eingesetzt.

Als *highly skilled* werden Diploma-Absolventen (Absolventen von polytechnischen Einrichtungen) bezeichnet. Diese können aufgrund ihrer tiefgreifenden theoretischen Ausbildung nach entsprechender Einarbeitung komplexere Tätigkeiten ausüben, wie bspw. in den Bereichen Wartung, Instandhaltung oder als Supervisor. Beschäftigte, welche bereits mit beruflicher Erfahrung aus anderen Unternehmen einen neuen Arbeitsplatz aufnehmen, werden je nach Dauer, Aufgaben und vorhandener schulischer Ausbildung den Kategorien *skilled* oder *highly skilled* zugeordnet.

Diese differenzierte Rekrutierungspraxis führt zu unterschiedlichen Perspektiven der befragten Unternehmen hinsichtlich eines eventuell vorhandenen Fachkräftemangels. Durchweg beklagen sie die geringe Qualität der beruflichen Schulen. Dabei werden insbesondere der geringe Praxisbezug, die mangelhafte oder veraltete Ausstattung und die Curricula, die nicht den aktuellen Bedarfen des Arbeitsmarktes entsprechen, kritisiert. Nur einige der befragten Unternehmen fassen diese Situation allerdings als ein für sie relevantes Problem auf. Die anderen reagieren auf die mangelhafte Vorbildung mit eigenen kompensatorischen Trainingsaktivitäten.

Alle Formen des Trainings finden zumeist im Unternehmen selbst statt. Nur vereinzelt haben die Unternehmen die Möglichkeit, ihre neuen Mitarbeiter in ein zum Betrieb gehöriges Trainingscenter zu senden. Unabhängig von der jeweiligen Vorbildung ist von jedem neuen Mitarbeiter zunächst eine arbeitsplatzunspezifische Einweisung zu absolvieren. Im Rahmen dieses sogenannten *induction training* erfolgt ein erstes Kennenlernen des Unternehmens. Darüber hinaus werden z. T. gesetzlich vorgeschriebene Inhalte aus den Bereichen Arbeitssicherheit, Einhaltung gesundheitlicher Vorschriften, Qualitätssicherung, Umweltschutz etc. behandelt. Je nach vorgesehener Position erfolgt ebenfalls ein Produkttraining. Diese allgemeine Einführung hat einen zeitlichen Umfang von ein bis fünf Tagen und findet meistens off the Job in einem Theorieraum, Aufenthaltsraum o. ä. statt. Die Einführungsprozesse sind systematisiert und von der Produktion losgelöst. Anschließend beginnt die eigentliche Einarbeitung. Diese findet als On the Job Training (OJT) statt. Ein Produzent für Chemiestoffe erklärt: „After this general orientation he will be handed over to his section where he has to work.

Now the section in charge will orient him to all the machines in the section. And then he will tell him you are assigned to this particular machine for now” (UI 4).

Obwohl sich je nach Vorbildung und vorgesehener Position die Inhalte und der Umfang deutlich unterscheiden, ist das Training in sämtlichen Fällen direkt in die Arbeitsprozesse integriert. Bei allen befragten Unternehmen nimmt die Methode des Beobachtens und Nachahmens zentrale Bedeutung ein. Dazu wird zunächst einem erfahrenen Kollegen bei der Ausführung der Tätigkeit zugesehen. Anschließend werden einzelne Arbeitsschritte unter Aufsicht selbst ausgeführt. Sobald ausreichend Sicherheit erlangt wird, kann selbstständig gearbeitet werden. Strukturierte und geplante didaktische Aspekte finden dabei kaum Beachtung. Lehr- und Lernprozesse ergeben sich aus der jeweiligen Arbeitssituation, wobei zu befolgende Regeln und Kontrolle einen hohen Stellenwert einnehmen; Entscheidungsprozesse oder Problemsituationen sind an höhere Positionen zu delegieren. Eine tiefergehende, umfassende Ausbildung wird aufgrund der hohen Kosten und des Abwanderungsrisikos der Mitarbeiter vermieden: „So that is why companies and organizations are also now little wondering whether to invest amount of money in employees. Because you train them, you teach them and then they leave you” (UI 1).

Dauer und Standardisierungsgrad der Trainingsmaßnahmen richten sich nach der vorgesehenen Tätigkeit. Handelt es sich um Hilfsarbeiten, kann der Mitarbeiter innerhalb weniger Tage bis hin zu wenigen Wochen angelehrt werden: „These unskilled people after they come inside they go to one week training program. Which is exactly in the area of work“ (UI 11). Für Berufseinsteiger, die bereits einen ITI-Abschluss vorweisen können, stellt sich die Qualifizierungsphase umfangreicher dar. Zwar existieren nicht überall klar standardisierte Ausbildungspläne, aber durch die spätere Beschäftigung an Maschinen und technisch anspruchsvollen Geräten haben sich in den befragten Unternehmen gewisse Ausbildungsroutinen entwickelt.

Aufgrund der staatlichen Bezuschussung in Form eines Stipendiums ist es für die Unternehmen attraktiv, ITI-Absolventen zunächst für ein Apprentice Jahr einzustellen oder ein ganzes Apprenticeship Programm anzubieten. Erst im Anschluss wird über die Übernahme als permanenter Mitarbeiter entschieden. Für diese Programme existieren meist konkrete Trainingspläne, da die Teilnehmer am Ende einen standardisierten Test zu bestehen haben. Ein Produzent aus dem Elektrobereich bietet sogar Theorieeinheiten für die Schüler an: „The company training scheme is a very elaborated scheme where is more than a year where we will train people exactly on the job itself, most of our training is on the job and it is also supposed with class room training. It is not that we just put people on the job alone” (UI 12).

Für Diploma-Absolventen und neue Beschäftigte mit Arbeitserfahrung richtet sich die Dauer der Einarbeitung nach dem jeweiligen Einsatzgebiet. Je nach Komplexität der eingesetzten Maschinen, des Technologisierungsgrades und eventueller Übernahme von Personalverantwortung kann die Einarbeitung einige Monate bis zu Jahren dauern.

Nach Beendigung der Einarbeitungszeit ist, bei Übernahme bzw. Weiterbeschäftigung, der Übergang in den normalen Arbeitsalltag fließend. Unternehmensinterne Abschlussprüfungen

oder anerkannte Zertifikate haben keinerlei Relevanz. In einigen der befragten Unternehmen findet darüber hinaus ein wiederkehrendes Training statt, um das Wissen der Mitarbeiter aufzufrischen oder zu erweitern. Dieses sogenannte *continuous training* wird insbesondere bei Produkt- oder Prozessinnovationen genutzt.

## 6 Die Qualifizierungsstrategien deutscher Unternehmen in Indien

Auch in den befragten deutschen Unternehmen in Indien sind die Qualifizierungsstrategien stark vom Einstellungsprofil abhängig, allerdings mit einer weniger deutlichen Ausprägung der einzelnen Kategorisierungen. Alle befragten Unternehmen beklagen einen Fachkräftemangel vor Ort. Dabei wird insbesondere die schlechte Vorbereitung auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt durch die ITIs bemängelt. So würden die veralteten Curricula nicht den Bedarfen eines technologieintensiven Produktionsunternehmens entsprechen. Die verschiedenen Ausbildungsgänge an den ITIs seien stark auf die Verrichtung einzelner Tätigkeiten begrenzt und ermöglichen kaum ein breites Einsatzgebiet innerhalb des Produktionsprozesses. Als Konsequenz treffen in den Unternehmen Ingenieure mit gutem theoretischen Wissen aber keinerlei praktischer Erfahrung auf Arbeiter, welche die praktische Verrichtung der Tätigkeiten von ihren Kollegen nachahmen, aber über keinerlei Zusammenhangwissen verfügen. Fast alle Gesprächspartner verweisen auf eine fehlende Ausbildung nach deutschem Modell: „Dass alle eigentlich sagen, uns fehlt sowas dazwischen. Einer, der mit dem Kopf denken, aber auch irgendwie was zusammenbauen kann. Also so eine Schnittstelle, die ja, glaube ich, so in Deutschland durch diese Berufsausbildung, die wir haben [abgedeckt wird, *Anmerkung der Verfasser*]“ (UD2).

Im Umgang mit dem Fachkräftemangel haben die befragten Unternehmen ganz unterschiedliche Strategien entwickelt, die sich im Einstellungsprofil widerspiegeln. Für Hilfsarbeiten wird, wie auch in den indischen Unternehmen, auf ungelernte Kräfte oder Zeitarbeitsfirmen zurückgegriffen. Ein Anlagenhersteller verzichtet aufgrund gesetzlicher Restriktionen auf Leiharbeiter. Stattdessen lässt er diese Arbeiten durch die Teilnehmer eines vierjährigen Apprenticeship Programmes abdecken. Vier der befragten Unternehmen haben eigene Trainingscenter etabliert. Für diese bevorzugen sie Absolventen des allgemeinbildenden Schulsystems ohne Berufserfahrung, sogenannte *freshers*. Eine vorherige Ausbildung an einem ITI wird von ihnen eher als negativer Aspekt betrachtet. Auch andere Unternehmen wählen für einfache Positionen solche Berufsanfänger. Dabei spielen häufig ihre geringen Gehaltsvorstellungen eine wichtige Rolle. Die übrigen Unternehmen setzen mindestens einen ITI-Abschluss voraus. Für Positionen an kritischen Stellen im Produktionsprozess, technologieintensive Arbeitsplätze oder solche mit Personalverantwortung (z. B. Supervisor) wird größtenteils ein Diploma-Abschluss sowie manchmal zusätzlich Berufserfahrung vorausgesetzt.

Die Ausgestaltung der jeweiligen Trainingsaktivitäten weicht z. T. stark voneinander ab. Zwei der Unternehmen mit eigenem Trainingscenter bieten eine am deutschen dualen Modell orientierte Ausbildung an. In drei bzw. dreieinhalb Jahren werden die Teilnehmer dort unternehmensintern für spätere Spezialistenpositionen bspw. im Bereich Instandhaltung und Qualitätsmanagement ausgebildet. Aus einer Lernortkombination von Klassenraum, Lehrwerk-

statt und realem Produktionsprozess erhalten die Teilnehmer einem standardisierten Lernplan folgend einen umfassenden Einblick über die gesamte Produktion. Die beiden anderen Unternehmen mit eigenem Trainingscenter nutzen diese für Kurzzeitrainings mit besonderen Schwerpunkten.

Drei der befragten Unternehmen greifen in Ermangelung eigener Ausbildungsmöglichkeiten auf externe Unterstützung, wie das VETnet-Projekt in Pune oder eine Kooperation mit dem Schweizer Verband Swissem, zurück. Insgesamt ist die Vernetzung zwischen den Unternehmen aber eher gering. Bereits vorhandene unternehmensinterne Trainingscenter öffnen ihr Angebot (bislang) nicht für andere Unternehmen. Gerade für kleine Unternehmen und Mittelständler stellt dies ein Problem dar und wird häufig kritisiert.

Trotz einiger komplexer Ausbildungsangebote zeigt sich das arbeitsplatzspezifische OJT als hauptsächliche Qualifizierungsstrategie bei den deutschen Unternehmen. Die Kosten tragen sie selbst, mit finanzieller Beteiligung des Staates im Rahmen der Apprenticeship Programme.

Der Übergang in die normale Beschäftigung erfolgt fließend, und unternehmenseigene Zertifikate bilden eine Ausnahme. Der jeweilige Einarbeitungsstand und die Einsetzbarkeit an verschiedenen Positionen werden vielfach mit Hilfe einer Skill-Matrix transparent gemacht. Als Trainer stehen neben erfahrenen lokalen Mitarbeitern gelegentlich Expats aus Deutschland oder in Deutschland geschulte indische Mitarbeiter zur Verfügung. Dieser Wissenstransfer bezieht sich aber weniger auf grundlegende Einarbeitungsaspekte, sondern vielmehr auf technisches Know-How im Rahmen spezifischer Anlässe wie z. B. bei Produkt- oder Prozessinnovationen.

Der Einfluss des Mutterunternehmens ist sehr gering. Hinsichtlich der Produktionsmitarbeiter sind die indischen Tochtergesellschaften autonom. Zwar werden häufig Best Practice Ansätze in der gesamten Unternehmensgruppe geteilt; die Entscheidungen hinsichtlich Personalauswahl, -rekrutierung und Trainingsausgestaltung werden allerdings vor Ort getroffen. Zentrale Einflussnahme oder globale Unternehmensstrategien wirken sich eher auf den Office- und Managementbereich aus. „Also wir machen es komplett dezentral. Deutschland weiß gar nicht, dass wir ihn [den Auszubildenden, *Anmerkung der Verfasser*] hier haben“, so ein Kraftfahrzeugzulieferer (UD 8).

## 7 Vergleich der Qualifizierungsstrategien

Die Darstellung der Befunde zu den Qualifizierungsstrategien der indischen und deutschen Unternehmen zeigt deutliche Parallelen: Beide Gruppen agieren sehr ähnlich hinsichtlich ihrer Trainingsaktivitäten. Für die deutschen Tochterunternehmen hat das duale Ausbildungssystem im Sinne einer ganzheitlichen Umsetzung kaum Bedeutung und stellt eine Ausnahme

für große Unternehmen mit eigenen Trainingscentern dar.<sup>5</sup> Sowohl bei den indischen als auch bei den deutschen Unternehmen liegt der Fokus auf dem Anlernen für enge innerbetriebliche Tätigkeitsfelder. Solche Lernhandlungen werden direkt in den Arbeitsprozess integriert und erfolgen eher unstrukturiert und zufällig. Die Vermittlung fachwissenschaftlich orientierten Wissens stellt eine Ausnahme dar und bleibt der Leitungs- bzw. Expertenebene vorbehalten. An das Trainingspersonal werden nur geringe Anforderungen gestellt. Verantwortlich sind meist fachliche Experten, die keinerlei didaktische Ausbildung vorweisen müssen. Die Dauer der einzelnen Trainingsmaßnahmen differiert und orientiert sich an der erfolgreichen Aneignung einzelner Arbeitsprozesse.

Auch hinsichtlich der verschiedenen Apprenticeship Programme sind große Ähnlichkeiten zwischen den deutschen und den indischen Unternehmen zu erkennen. Darüber hinaus werden hier gewisse Parallelen zum deutschen dualen Ausbildungsmodell deutlich. Diese zeigen sich in dem Vorhandensein verschiedener Lernorte, der Kombination aus theoretischen und praktischen Lernphasen sowie der partiellen Orientierung an strukturierten Ablaufplänen. Letztere stellen allerdings eher Rotationspläne dar, anstatt eine lernlogische Strukturierung zu ermöglichen. Diese Programme haben für die Unternehmen nur einen geringen Stellenwert und werden häufig nicht zur Deckung des eigenen Fachkräftebedarfs genutzt. Da sie aufgrund gesetzlicher Vorgaben angeboten werden müssen, stellen die Teilnehmer häufig günstige Arbeitskräfte für einfache Tätigkeiten dar.

Trotz der offensichtlichen Parallelen zwischen den deutschen und indischen Unternehmen lassen sich auch Unterschiede identifizieren. Letztere differenzieren stärker in den Qualifizierungsstufen, was sich sowohl im Einstellungsprofil als auch in den Aufstiegsmöglichkeiten widerspiegelt. Des Weiteren berufen sich die deutschen Unternehmen stärker auf einen vorhandenen Fachkräftemangel. Insbesondere die kleinen und mittelständischen Unternehmen sind mit den Trainingsmöglichkeiten häufig unzufrieden und wünschen sich Kooperationen mit deutschen Großunternehmen. Als dritter Unterschied zeigt sich, dass das Kostenargument bei den indischen Unternehmen eine größere Rolle zu spielen scheint als bei den deutschen. Ausbildungsaktivitäten müssen möglichst schnell zu einem Nutzen führen und die Kosten dafür so gering wie möglich sein. Auch die deutschen Unternehmen zeigen sich kostensensibel, sind aber dennoch bereit, Ausbildung als Investition zu sehen. Dies wird insbesondere in Hinblick auf den Wunsch nach kommerziellen Angeboten bereits bestehender Trainingscenter deutlich.

## **8 Diskussion anhand des arbeitskulturellen Hintergrundes**

Die geringen Unterschiede zwischen den Qualifizierungsstrategien deutscher und indischer Unternehmen lassen sich anhand des Einflusses der lokalen Rahmenbedingungen erklären.

---

<sup>5</sup> Dies beschränkt sich nicht nur auf die deutschen Unternehmen. Auch wenn solche Beispiele nicht in der Stichprobe enthalten waren, haben auch zahlreiche indische Großunternehmen Bedarf an qualifizierten Fachkräften und sind bereit, für Trainingsaktivitäten zu investieren. Ein Beispiel ist die Kooperation von Tata Motors und der Nettur Technical Training Foundation in Jharkhand.

Dies erfolgt hier anhand von Wolfs Konzept des arbeitskulturellen Hintergrundes, welches Kontextfaktoren auf die Qualifizierungsstrategien der Unternehmen explizit berücksichtigt.

Die Befunde zeigen ein hierarchisiertes *Arbeitsregime* in den befragten Unternehmen. Die Verantwortlichkeiten einzelner Arbeitsplätze unterliegen klaren hierarchischen Strukturen und einer damit einhergehenden deutlichen Trennung zwischen Supervisor-, Operator- und Hilfsarbeiterebene. Hierarchieübergreifende Zusammenarbeit findet kaum bis gar nicht statt. Die Supervisor identifizieren sich eindeutig mit dem Managementbereich („White-Collar“) und distanzieren sich von der eigentlichen Produktionsarbeit („Blue-Collar“). So sind sie bspw. nicht bereit, körperlich zu arbeiten oder ‚mit Schmutz in Berührung zu kommen‘. Diese klare Trennung der einzelnen Ebenen wird offen kommuniziert und transparent gemacht, z. B. anhand von Organigrammen, die deutlich sichtbar in den Produktionshallen angebracht sind. Höhere Positionen werden durch Privilegien untermauert, welche sich bspw. in meist hellerer Dienstkleidung (mit Krawatte) widerspiegeln. Auch den Operatoren ist ihre Stellung im hierarchischen Gesamtgefüge der Produktion bewusst. Im Rahmen einer Studie von Becker-Ritterspach und Raaijman (2013, 152) verweigerten diese bspw. das für Produktionsmitarbeiter in Deutschland übliche Verrichten von Aufräum- oder Reinigungsarbeiten innerhalb ihres Produktionsbereichs, da dies Aufgabe der Hilfsarbeiter bzw. Reinigungskräfte sei.

Insgesamt zeigt sich, dass der Aktivitätsradius der einzelnen Arbeiter deutlich auf den jeweils eigenen Tätigkeitsbereich begrenzt ist. Insbesondere auf niederen Positionen wird die Übernahme von Verantwortung gescheut und stattdessen an Vorgesetzte abgegeben (vgl. auch Becker-Ritterspach/Raaijman 2013, 152). Das Eingreifen bei unerwarteten Situationen oder die Lösung von Problemen sind höheren Positionen wie bspw. einem Supervisor oder Line Leader vorbehalten. Durch konstant wirkende Kontrollmechanismen wird erreicht, dass die verschiedenen Tätigkeiten nach der arbeitsplatzspezifischen Einarbeitung korrekt ausgeführt werden. Diese stetige Überwachung wird dabei keineswegs als Vertrauensbruch wahrgenommen, wie es vielleicht bei Produktionsmitarbeitern in Deutschland der Fall wäre, sondern stellt stattdessen eine Selbstverständlichkeit im Arbeitsablauf dar (vgl. ähnlich auch Helbig 2015, 174).

Eine komplexe Ausbildung, die den gesamten Produktionsprozess umfasst und zu einem tiefergehenden Verständnis der Zusammenhänge führt, wird für die einfachen Arbeiter aufgrund genannter Hierarchien also vielfach nicht benötigt. Dies stellt einen gewissen Widerspruch zu dem sowohl in deutschen als auch in indischen Unternehmen beklagten Fachkräftemangel dar. Dieser bezieht sich allerdings in erster Linie auf Spezialistenpositionen in den Bereichen Instandhaltung, Reparatur und Qualitätsmanagement.

Diese Akzeptanz der starren Hierarchieebenen führt Helbig (2015, 168) u. a. auf die jahrhundertelange vorherrschende hierarchische Ordnung der Gesellschaft durch das Kastensystem zurück. Auch wenn dieses offiziell seit fast 70 Jahren abgeschafft ist, prägt es auch heute noch die Denkweise vieler Menschen. Hinzu kommen religiöse Aspekte und familiäre Strukturen (insbesondere das Vorhandensein einer starken Vaterfigur als Familienoberhaupt), die dies begünstigen (vgl. auch Lang-Wojtasik 2013; Clemens/Holzwarth 2009).



Neben der Arbeitsorganisation übt der Standardisierungsgrad der Produktion direkten Einfluss auf den Fachkräftebedarf aus: Während Massenproduktionen und große Fertigungstückzahlen (z. B. in der Kfz- und Kfz-Teileproduktion) eine große Routine mit sich bringen, benötigen Kleinserien und projektbasierte Einzelfertigungen (bspw. im Spezialmaschinen- oder Anlagenbau) ein tiefergehendes Produktionsverständnis (vgl. Kumar/Suresh 2008). Diese Tendenz zeigte sich auf in den Befragungen der Unternehmen und den Werksbesichtigungen. In Hinblick auf einfache Routinetätigkeiten ist die Bereitschaft, in Training zu investieren, sehr gering. Je variantenreicher die Produktion, desto wichtiger erscheint es, über gut ausgebildetes Personal zu verfügen. Bei der Produktion großer Stückzahlen sind sowohl in den indischen als auch in den deutschen Unternehmen vielfach Routinetätigkeiten mit geringem Komplexitätsgrad zu verrichten. Einige setzen zwar Arbeitsplatzrotationen ein, um für die Mitarbeiter einen gewissen Grad an Abwechslung in ihre Tätigkeiten zu integrieren. Diese konzentrieren sich allerdings meist auf denselben Produktionsbereich. Planmäßige produktionslinien- oder produktübergreifende Rotationen stellen eine Ausnahme dar. Vor dem Hintergrund geringer Stückzahlen fand sich bei einigen deutschen Unternehmen ein ‚Multi-Skilling‘ Ansatz, der die vielfältige Einsetzbarkeit der Mitarbeiter, ähnlich einem deutschen Facharbeiter, avisiert. Die Umsetzung wurde allerdings durch die beschriebene deutliche Hierarchisierung erschwert.

In Bezug auf *arbeitsrechtliche Regelungen* wurde auf einen sehr geringen Einfluss verwiesen. So gaben die Unternehmen an, ein staatlich vorgeschriebenes Sicherheitstraining absolvieren zu müssen. Ansonsten sind sie in der Ausgestaltung von Trainingsangeboten allerdings frei. Insgesamt zeigt sich, dass der Arbeitnehmerschutz sehr gering ist, was sich in der Praxis z. B. in langen Arbeitszeiten und geringem Kündigungsschutz manifestiert.

Die *betrieblichen Entwicklungs- und Anwendungsprozesse von Technik* machen im Rahmen der Stichprobe dieser Studie große Unterschiede deutlich. Daraus leiten sich verschiedene Bedarfe hinsichtlich der Fachkräftequalifizierung ab. So ergibt sich für Unternehmen, die weniger technologieintensiv produzieren und stattdessen eher auf manuelle Tätigkeiten oder Assembling ausgerichtet sind, ein geringer Bedarf an komplexer Ausbildung. Andere Unternehmen nutzen allerdings, wenigstens partiell, modernste Technologien und benötigen dafür gut ausgebildetes Personal zur Arbeit an den Maschinen sowie für Reparatur und Instandhaltung. Fischer (2000, 121ff.) macht deutlich, dass qualifiziertes Arbeitshandeln im Rahmen der rechnergestützten Produktion umso wichtiger sei, da mechanisierte und automatisierte Produktionsprozesse in höherem Maß unvorhergesehene Ereignisse bzw. Problemsituationen aufweisen können, für deren Behebung ein tiefergehendes Zusammenhangswissen notwendig ist. Dies spiegeln auch die Befragungen dieser Studie wider. Wie bereits oben beschrieben, begrenzt sich die Entscheidungsbefugnis bei Problemsituationen auf höhere Positionen, wengleich sich insbesondere in den indischen Unternehmen gezeigt hat, dass auch bei hochautomatisierten Produktionsanlagen neben qualifizierten Fachkräften eine hohe Anzahl an Hilfsarbeitern benötigt wurde. Dieser hohe Personalbedarf auf sämtlichen Ebenen lässt sich wiederum mit den bereits beschriebenen starren Hierarchien sowie der Geringschätzung manueller und ‚dreckiger‘ Tätigkeiten in Verbindung bringen.

Auch wenn sich der Automatisierungsgrad der indischen und deutschen Unternehmen vor dem Hintergrund dieser Studie aufgrund der geringen Samplegröße und der Unterschiede hinsichtlich der einbezogenen Branchen und Mitarbeiterzahlen nicht global vergleichen lässt, zeigt sich tendenziell ein höherer Automatisierungsgrad bei den deutschen Unternehmen.

Hinsichtlich der Konstellation der *sozialen kollektiven Akteure* wird deutlich, dass die Ausgestaltung der Qualifizierungsaktivitäten zu einem großen Teil in den Betrieben selbst gesteuert wird. Gewerkschaften oder Verbände spielen dabei keine Rolle. Die Interessen der Arbeitnehmer werden in Hinblick auf die Qualifizierungsaktivitäten nicht berücksichtigt. Der Staat gibt zwar einige Reglementarien vor, wie z. B. die Pflicht zur Durchführung von Apprenticeship Programmen ab einer bestimmten Unternehmensgröße. Die tatsächliche Ausgestaltung wird den Unternehmen aber zum Großteil selbst überlassen. Über die Perspektiven der *individuellen Akteure*, nämlich der Arbeiter oder Auszubildenden selbst, lassen sich im Rahmen dieser Studie nur Tendenzen aufzeigen. Generell hat berufliche Bildung einen niedrigen Stellenwert in Indien. Eltern höherer gesellschaftlicher Schichten bevorzugen für ihre Kinder akademische Angebote, die oftmals mit erheblichen Kosten verbunden sind (vgl. Majumdar 2008). Auch dieser Aspekt lässt sich vor dem Hintergrund des Kastensystems erklären, welches solch ‚schmutzige‘ Tätigkeiten wie Produktionsarbeit den unteren Kasten vorbehält. Während i. S. der deutschen Arbeitskultur der individuelle Akteur durch die „sozialisatorischen Erfahrungen in der Berufsausbildung“ (Wolf 2011, 292) oft eng mit dem Unternehmen und seiner Tätigkeit als Facharbeiter verbunden ist, kommt dies laut Einschätzung der befragten Unternehmen in Indien weniger oft vor. Stattdessen seien die Mitarbeiter laut Aussage der befragten Experten schon für eine geringfügig bessere Entlohnung bereit, den Arbeitgeber zu wechseln. Dies erklärt Helbig (2015, 199ff.) durch die hohe Bedeutung des Ansehens durch Familie und Freunde, welches durch einen regelmäßigen (finanziellen) Aufstieg erreicht wird.

Diese genannte Geringschätzung beruflicher Bildung und die hohe Wechselbereitschaft gehen eng mit den damit verbundenen *Mechanismen sozialer Sicherheit* einher. In den Interviews zeigte sich eine deutliche Kostensensibilität in Hinblick auf die Löhne der Produktionsmitarbeiter. Wie bereits erläutert, begrenzen sich auch die innerbetrieblichen Karrieremöglichkeiten auf ein Mindestmaß, so dass eine langfristige soziale Sicherung nur bedingt vorhanden ist. Diese Erkenntnisse stehen in engem Zusammenhang mit dem vielfach beklagten Fachkräftemangel. Viele Unternehmen haben Schwierigkeiten, Jugendliche zu finden, die sich für eine Beschäftigung in der Produktion entscheiden. Häufig kommen dafür nur diejenigen in Frage, die aufgrund geringer Schulbildung keine Alternative haben. Daher rekrutieren die Unternehmen häufig aus ländlichen Gebieten, da aufgrund schlechter infrastruktureller Verhältnisse und geringerem Bildungsangebot für die dortigen Jugendlichen eine berufliche Ausbildung einen sozialen Aufstieg darstellen kann.

Hinsichtlich der *administrativ-institutionellen Ordnung* zeigen die Befunde, dass aus Sicht der Unternehmen die Zuständigkeit für berufliche Bildung eine primäre Aufgabe des Staates ist. Dies führt dazu, dass sich in den Interviews vielfach kein Verständnis dafür gezeigt hat, dass die Unternehmen eine aktive Rolle in einer Ausbildung übernehmen sollten, die über die

Bedarfe des eigenen Unternehmens hinausgeht.<sup>6</sup> Viele Gesprächspartner gaben an, sich mehr Unterstützung von staatlicher Seite zu wünschen. Insbesondere die deutschen Gesprächspartner machten auf fehlende Strukturen hinsichtlich Curriculaentwicklung oder Ausbildung des Trainerpersonals im Vergleich zum deutschen dualen System aufmerksam. Insbesondere die fehlende Standardisierung und geringe Transparenz der Ausbildungsaktivitäten verringert die Bereitschaft, in Training zu investieren. Denn dies würde das Risiko der Abwanderung solcher Mitarbeiter erhöhen. Aufgrund fehlender Strukturen kann ein ähnlich gut ausgebildeter Arbeiter nicht durch Rekrutierung vom Arbeitsmarkt ersetzt werden.

## 9 Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieses Beitrags wurden die Qualifizierungsstrategien indischer und deutscher Unternehmen in Indien verglichen. Die Befunde zeigen deutlich, dass deutsche Unternehmen ihre Ausbildung nicht automatisch „im Gepäck“ (Pilz/Li 2014, 18) haben, wenn sie ihre Produktionsanlagen im Ausland aufbauen. Stattdessen orientieren sie sich hier an den indischen Ausbildungsaktivitäten. Hinsichtlich einer eher geringen Anzahl an benötigten Spezialisten lässt sich allerdings ein Bedarf an komplexer Ausbildung feststellen, welcher zum Teil zu einer Orientierung am dualen System führt. Der bereits in den oben erwähnten empirischen und theoretisch-konzeptionellen Studien genannte hohe Einfluss des lokalen Kontextes konnte im Rahmen dieser Studie bestätigt werden.

Das eingangs beschriebene Erkenntnisinteresse, empirische Befunde bezüglich eventueller Übertragungsaktivitäten des dualen Systems und der Wirkung des lokalen Kontextes auf Unternehmensebene zu generieren, kann vor dem Hintergrund der kleinen Fallzahl nur eingeschränkt erreicht werden. Darüber hinaus stellen der Einbezug verschiedener Branchen und Unternehmensgrößen weitere Limitationen dar. Auch lassen sich die Erkenntnisse anhand des indischen Beispiels nicht automatisch auf andere Länder übertragen.

Dennoch können deutliche Tendenzen aufgezeigt werden: Die Interpretation anhand des arbeitskulturellen Hintergrundes macht deutlich, dass der lokale Kontext die Entwicklung einer komplexen dualen Ausbildung nach deutschem Vorbild in Unternehmen in Indien behindert. Die Einflussnahme einzelner Faktoren ist dabei nur schwer voneinander zu trennen, da sich diese in hohem Maße gegenseitig bedingen (vgl. Pilz 2017; 2016b). Insbesondere die geringe Investitionsbereitschaft der Unternehmen, die hierarchische Arbeitsorganisation, der partiell geringe Technologisierungsgrad, das hohe Fluktuationsrisiko ausgebildeter Mitarbeiter sowie der schlechte Stellenwert beruflicher Bildung erschweren eine Orientierung an den dualen Strukturen aus Deutschland. Darüber hinaus erweist sich die geringe Anschlussfähigkeit an die formale berufliche Bildung als wichtiger Einflussfaktor.

Einige dieser Einflussgrößen sind allerdings auch differenziert zu betrachten. Zu einem gewissen Ausmaß können die Unternehmen bspw. die Möglichkeiten der sozialen Sicherheit wie auch das Abwanderungsrisiko durchaus selbst steuern. So zeigen einige Beispiele sowohl

---

<sup>6</sup> Eine Ausnahme stellen hier Aktivitäten im Bereich Corporate Social Responsibility (CSR) dar. Auf diese soll im Rahmen vorliegender Untersuchung nicht weiter eingegangen werden.

in den deutschen als auch in den indischen Unternehmen, dass langjährige Betriebszugehörigkeiten durchaus vorkommen. Dies ist über höhere Gehaltszahlungen, aber auch durch das Aufzeigen von Karrieremöglichkeiten und ein gutes Betriebsklima möglich.

Diese Befunde bieten wichtige Erkenntnisse in Hinblick auf die Machbarkeit und Herausforderungen von Transferaktivitäten. Insbesondere die hohe Interdependenz zwischen den einzelnen Einflussfaktoren macht deutlich, wie schwierig es ist, an einzelnen Stellen anzusetzen oder Leuchtturmprojekte nachhaltig auszuweiten. Vor dem Hintergrund dieser Studie wird deutlich, dass vor Beginn des eigentlichen Transfers eine ausführliche Analyse der Bedarfe sämtlicher involvierter Akteure stehen sollte. Dazu gehören u. a. die Unternehmen, die Jugendlichen mit ihren Eltern, Repräsentanten der Regierung, Vertreter des Bildungssystems sowie bei Vorhandensein Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände. Zusätzlich sind die existenten Berufsbildungsstrukturen und Prozesse intensiv zu analysieren.

Erst nach einer solch intensiven Bedarfsanalyse im Kontext der lokalen Rahmenbedingungen kann darüber entschieden werden, welche Bestandteile eines Systems sinnvoll übertragen werden können und wie sich dies konkret ausgestalten kann. In Hinblick auf die kurz- und langfristige Wirkungsweise einzelner Kontextfaktoren liegen bislang allerdings noch nicht genügend empirisch validierte Befunde vor. Gleiches gilt für die Untersuchung einer großen Zahl von Transferaktivitäten auf verschiedenen Ebenen (einzelbetrieblich bis hin zu systemisch). Hier sollten weitere Forschungsvorhaben ansetzen, um der Vermeidung von Fehlinvestitionen und Frustrationen bei den beteiligten Akteuren im Berufsbildungstransfer entgegenzuwirken.

## Literatur

Aring, M. (2014): Innovations in Quality Apprenticeships for High-skilled Manufacturing Jobs in the United States. At BMW, Siemens, Volkswagen. Hrsg. v. ILO. Online: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/innovations\\_usa\\_ilo.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/innovations_usa_ilo.pdf) (16.03.2017).

Arnold, R. (1985): Das duale System – Ein Modell für den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in Entwicklungsländern? In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 2, 343-369.

Auswärtiges Amt (2016a): Indien. Beziehungen zu Deutschland. Berlin. Online: [http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Indien/Bilateral\\_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Indien/Bilateral_node.html) (15.03.2017).

Auswärtiges Amt (2016b): Indien. Kultur, Bildung, Medien. Berlin. Online: [http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Indien/Kultur-und-Bildung\\_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Indien/Kultur-und-Bildung_node.html) (12.03.2017).

Becker-Ritterspach, F./Raaijman, T. (2013): Global Transfer and Indian Management. A Historical Hybridity Perspective. In: Management International Review, 53, 141-166.

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

Billett, S. (2001): Learning in the Workplace. Strategies for effective practice. Crows Nest, N.S.W.

Boreham, N./Samurcay, R./Fischer, M. (Hrsg.) (2002): Work Process Knowledge. London.

Clemens, I./Holzwarth, S. (2009): Mit Bildung in die 'Flat World'? Bildung in Indien zwischen Reproduktion sozialer Strukturen und Transformation kultureller Tradierung. In: Internationales Asienforum, 40, H. 1-2, 39-58.

Clement, U. (2012): Berufsbildung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, H. 1, 93-107.

Deutscher Bundestag (2013): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Drucksache 17/14352. Berlin. Online: [https://www.bmbf.de/files/strategiepapier\\_der\\_Bundesregierung\\_zur\\_internationalen\\_Berufsbildungszusammenarbeit.pdf](https://www.bmbf.de/files/strategiepapier_der_Bundesregierung_zur_internationalen_Berufsbildungszusammenarbeit.pdf) (16.03.2017).

Deutsche Vertretungen in Indien (o. J.): Arbeits- und Sozialbeziehungen und Berufsbildung. New Delhi. Online: <http://www.india.diplo.de/Vertretung/indien/de/05/Arbeitsbeziehungen/Berufsbildung.html> (12.03.2017).

DIHK (2015): Elf Länder, ein Ziel: Erfolg durch berufliche Bildung. Berlin. Online: <http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/vetnet-deutsch.pdf> (16.03.2017).

DGT (o. J.): Vocational Training. New Delhi. Online: <http://www.dget.nic.in/content/vocational-training.php#> (16.03.2017).

Euler, D. (2013): Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Hrsg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/xcms\\_bst\\_dms\\_37640\\_37641\\_2.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/xcms_bst_dms_37640_37641_2.pdf) (16.03.2017).

Fischer, M. (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozeßwissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen.

Fischer, M. (2005): Arbeitsprozesswissen. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 307-315.

Fischer, M. (2014): Arbeitsprozesswissen als Bezugspunkt für die Planung und Evaluation lernfeldorientierten Unterrichts. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, 1-25. Online: [http://www.bwpat.de/profil3/fischer\\_profil3.pdf](http://www.bwpat.de/profil3/fischer_profil3.pdf) (05.05.2017).

Fuchs, M. et al. (2017): Lokale Spuren dualer Berufsausbildung – Auszubildende in Mexiko, Indien und China. In: Praxis Geographie, 47, H. 2, 56-57.

Gessler, M. (2016): Educational Transfer as Transformation. A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States. In: *Vocations and Learning*, 37, H. 2, 1-29.

GTAI (2016): Wirtschaftsdaten kompakt. Indien. Bonn. Online: [https://www.gtai.de/GTAI/Content/DE/Trade/Fachdaten/MKT/2016/11/mkt201611222018\\_159630\\_wirtschaftsdaten-kompakt---indien.pdf?v=1](https://www.gtai.de/GTAI/Content/DE/Trade/Fachdaten/MKT/2016/11/mkt201611222018_159630_wirtschaftsdaten-kompakt---indien.pdf?v=1) (12.03.2017).

Gonon, P. (2016): Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen. Eine internationale Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62, H. 3, 307-322.

Hajela, R. (2012): Shortage of Skilled Workers. A Paradox of the Indian Economy. Scope Research Paper 111. Oxford.

Helbig, J. (2015): Internationalization of Small and Medium Sized Mechanical Engineering Enterprises. The Impact of Culture and Success Factors for Manufacturing in India. Berlin.

Hummelsheim, S./Baur, M. (2014): The German dual system of initial vocational education and training and its potential for transfer to Asia. In: PROSPECTS, H. 2, 279-296.

Kumar, A. S./Suresh, N. (2008): Production and Operations Management. With Skill Development, Caselets and Cases. 2. Aufl. New Delhi.

Lang-Wojtasik, G. (2013): Das Bildungssystem in Indien. In: Adick, C. (Hrsg.): Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik. Münster u. a., 213-231.

Lauterbach, U. (2003): Exportschlager duale Ausbildung? Erfahrungen aus dem Internationalen Fachkräfteaustausch (IFKA) der Carl Duisberg Gesellschaft und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. In: Cramer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003. Köln, 54-57.

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. Bilanz, Probleme und Perspektiven der bundesrepublikanischen Berufsbildungshilfe. Frankfurter Studien zur Bildungsforschung, 5. Baden-Baden, 121-140.

Majumdar, S. (2008): Workforce Development in India. Policies and Practices. Tokio.

Männicke, J. (2011): Marktstudie Indien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. Hrsg. v. iMOVE beim Bundesinstitut für Berufsbildung. 2. überarb. Aufl. Bonn. Online: [https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove\\_projekt\\_de/d\\_iMOVE-Marktstudie\\_Indien\\_2011.pdf](https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Indien_2011.pdf) (16.03.2017).

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim.

Mehrotra, S. (Hrsg.) (2014): India's Skill Challenge. Oxford.

Phillips, D./Ochs, K. (2003): Process of Policy Borrowing in Education. Some explanatory and analytical devices. In: Comparative Education, 39, H. 4, 451-461.

Phillips, D./Ochs, K. (2004): Processes of Educational Borrowing in Historical Context. In: Phillips, D./Ochs, K. (Hrsg.): Educational policy borrowing. Historical perspectives. Oxford, 7-24.

Pilz, M. (Hrsg.) (2016a): India: Preparation for the World of Work. Education System and School to Work Transition. Wiesbaden.

Pilz, M. (2016b): Typologies in Comparative Vocational Education. Existing Models and a New Approach. In: *Vocations and Learning*, 9, H. 3, 295-314.

Pilz, M. (2017): Policy Borrowing in Vocational Education and Training (VET) – VET System Typologies and the “6 P Strategy” for Transfer Analysis. In: Pilz, M. (Hrsg.): *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis. Lessons from Around the World*. Cham, 473-490.

Pilz, M./Becker, V./Pierenkemper, S. (2015): Berufsbildung in Indien. Herausforderungen zwischen Quantität und Qualität. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111, H. 4, 502-523.

Pilz, M. et al. (2016): Ausbildungsaktivitäten deutscher Unternehmen im Ausland: the same procedure as everywhere? In: *Berufsbildung*, 70, H. 161, 44-46.

Pilz, M./Li, J. (2014): Das duale Ausbildungssystem im Gepäck? Eine Untersuchung deutscher Tochterunternehmen in China und den USA. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 6, 18-21. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7475> (16.03.2017).

Posselt, T. (2012): Treibende und hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter. Hrsg. v. Fraunhofer MOEZ. Leipzig. Online: [http://berufsbildungsexport-meta.de/system/publications/documents/000/000/001/original/FraunhoferMOEZ\\_Studie\\_Treiber\\_Hemmnisse\\_final.pdf?1371046861](http://berufsbildungsexport-meta.de/system/publications/documents/000/000/001/original/FraunhoferMOEZ_Studie_Treiber_Hemmnisse_final.pdf?1371046861) (16.03.2017).

Pudelko, M./Harzing, A.-W. (2007): Country-of-origin, localization, or dominance effect? An empirical investigation of HRM practices in foreign subsidiaries. In: *Human Resource Management*, 46, H. 4, 535-559.

Schippers, S. (2009): Systemberatung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine wirkungsorientierte Analyse der "Mubarak-Kohl-Initiative" in Ägypten. Marburg.

Stockmann, R./Silvestrini, S. (2012): Summary of the synthesis and meta-evaluation report. *Technical and Vocational Training, 2011*. Hrsg. v. GIZ. Saarbrücken. Online: <https://www.giz.de/de/downloads/giz2011-de-synthesebericht-berufliche-bildung.pdf> (31.10.2016).

Thomann, B./Wiechert, M. (2013): Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Die Zentralstelle für internationale Berufsbildungskooperation im BIBB. In: *Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 5, 35-37. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7140> (16.03.2017).

Wolf, S. (2011): Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107, H. 4, 543-567.

Zenner, L./Pilz, M. (2015): "Make in India" – Wie indische Unternehmen ausbilden. In: *Berufsbildung*, 69, H 154, 7-9.

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

## Zitieren dieses Beitrages

---

Pilz, M./Wiemann, K. (2017): „You train them, you teach them and then they leave you!” – Ein Vergleich der betrieblichen Bildungsaktivitäten deutscher und indischer Unternehmen in Indien. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 32, 1-21. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe32/pilz\\_wiemann\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/pilz_wiemann_bwpat32.pdf) (22-06-2017).

## Die AutorInnen

---



### **Prof. Dr. MATTHIAS PILZ**

Universität zu Köln, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik

Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln

[Matthias.Pilz@uni-koeln.de](mailto:Matthias.Pilz@uni-koeln.de)

<http://www.wipaed.uni-koeln.de>



### **KRISTINA WIEMANN, M.Ed.**

Universität zu Köln, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik

Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln

[Kristina.Wiemann@uni-koeln.de](mailto:Kristina.Wiemann@uni-koeln.de)

<http://www.wipaed.uni-koeln.de>