Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Marcus ECKELT & Rita MEYER
(Helmut-Schmidt-Universität Hamburg & Universität Hannover)

Duale Ausbildung unter Palmen? Reflexionen auf Praxistransfer und Forschung in der internationalen Berufsbildungskooperation am Beispiel von Costa Rica

bwp@-Format: **Berichte & Reflexionen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe50/eckelt_meyer_bwpat50.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **50** | Juni 2026

Nachhaltigkeit in der Berufsbildung – kritisch-konstruktive Bilanzierung

Hrsg. v. **Lars Windelband, Karl Wilbers, Julia Kastrup & Harald Hantke**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026

bwp@

www.bwpat.de

CC BY SA

MARCUS ECKELT & RITA MEYER
(Universität Konstanz & Universität Hannover)

Duale Ausbildung unter Palmen? Reflexionen auf Praxistransfer und Forschung in der internationalen Berufsbildungskooperation am Beispiel von Costa Rica

Abstract

In dem Beitrag wird die mit der Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen in Costa Rica verbundene Erwartung reflektiert, dort mit deutscher Unterstützung einen Beitrag zu einer sozial und ökonomisch nachhaltigen Bildungsarchitektur zu leisten. Beruflicher Bildung wird das Potenzial zugeschrieben, soziale Gerechtigkeit in einer globalen Perspektive zu befördern. Allerdings ist die Bilanz von Programmen der internationalen Berufsbildungskooperation im Hinblick auf die Generierung nachhaltiger Effekte aus berufsbildungspolitischer Perspektive infrage zu stellen. Mit Blick auf die deutsche Praxis der Förderung und Kooperation internationaler Projekte – inklusive der Rolle der Forschung – werden hier die Erkenntnisse aus zwei Forschungsaufenthalten in Costa Rica kritisch und konstruktiv diskutiert.

Dual training under palm trees? Reflections on practical transfer and research in international vocational training cooperation – Costa Rica as an example

The article reflects on the expectations associated with the implementation of dual training structures in Costa Rica, where German support is intended to contribute to a sustainable social and economic education architecture. Vocational training is seen as having the potential to promote social justice from a global perspective. However, the effectiveness of international vocational training cooperation programs in terms of generating sustainable effects from a vocational training policy perspective is questionable. With regard to German practice in promoting and cooperating on international projects – including the role of research – the findings from two research stays in Costa Rica are discussed critically and constructively.

***Schlüsselwörter**:* *internationale Berufsbildungskooperation, internationale Berufsbildungsforschung, Costa Rica*

bwp@-Format: ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN**

1 Einordnung, Zielsetzung und Vorgehen

„Costa Rica steht an einem sehr vielversprechenden Punkt. Die duale Berufsbildung hat sich trotz der Herausforderungen etabliert und sie entwickelt sich schrittweise zu einem festen Be-

standteil des Bildungssystems.“ (GOVET, 2025b, online o. S.) Diese Einschätzung von GOVET legt nahe, dass die duale Berufsausbildung in Costa Rica funktioniert – auch dank der Kooperation mit Deutschland. GOVET wurde 2013 als zentrale Anlaufstelle für internationale Berufsbildungskooperationen gegründet und ist am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) angesiedelt. Seit 2013 begleitet GOVET 16 bilaterale Berufsbildungskooperationen Deutschlands weltweit. Costa Rica ist mit etwa 5,3 Millionen Einwohner:innen der kleinste außereuropäische Kooperationspartner und mit Mexiko das einzige lateinamerikanische Land, mit dem Deutschland in dieser Initiative kooperiert.[1]

Vor dem Hintergrund von jeweils zwei mehrwöchigen explorativen Forschungsaufenthalten der Autor:innen in Costa Rica (im März 2024 und im März/April 2025) wird in diesem Beitrag reflektiert, welche berufsbildungspolitischen Erwartungen mit der dualen Ausbildung in Costa Rica verbunden sind und inwieweit die nachhaltige Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen gelingt. Zudem wird danach gefragt, welchen Einfluss die deutsch-costa-ricanische Berufsbildungskooperation auf den Diskurs und den Prozess der Etablierung dualer Ausbildung hat und welche tatsächliche Bedeutung die dualen Ausbildungsoptionen für junge Menschen in Costa Rica innerhalb des gesamten Bildungssystems haben.

Ausgehend von einem weiten Verständnis wird Nachhaltigkeit in diesem Beitrag als gesellschaftliche *sustainability* im Kontext der sozio-ökonomischen Transformation konzipiert (BIBB, 2024, 381 ff). Nachhaltigkeit muss also im Sinne einer sozial-ökologisch-ökonomischen Entwicklung erst noch erreicht werden. Vor diesem Hintergrund werden alle Transferaktivitäten Deutschlands in Richtung des globalen Südens explizit mit den UN *Sustainable Development Goals* (SDGs) begründet, denn sie sollen immer auch einer nachhaltigen Entwicklung dienen. Ausgehend von den Zielen der Agenda 2030 wird dabei der beruflichen Bildung das Potenzial zugesprochen, soziale Gerechtigkeit in einer globalen Perspektive zu befördern (BMZ, 2023).

Hinsichtlich eines Transfers dualer Ausbildung von Deutschland nach Costa Rica geht es in der *sozialen* Dimension um die Verringerung von Armut, die Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit und die Steigerung sozialer Teilhabe. In der *ökologischen* Dimension muss dies in Übereinstimmung mit Naturschutz und der Reduktion von Ressourcenverbrauch erfolgen. In der *ökonomischen* Dimension geht es um die Sicherung des Fachkräftebedarfes für Unternehmen und Wirtschaftswachstum.

Die Maßnahmen, die im Rahmen der internationalen Berufsbildungskooperation im Feld der Berufsbildung in Costa Rica initiiert werden, zielen explizit auf die Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen und orientieren sich damit an dem deutschen Modell der Organisation von Arbeit und Ausbildung im Konzept der Beruflichkeit. Dies legt die Annahme nahe, dass der duale Modus als ein spezifischer Bedingungsrahmen eine günstige Ausgangssituation für die Realisierung von SDGs bildet: Im Konzept des dualen Systems werden spezifische Strukturmerkmale der Organisation von Arbeit institutionalisiert, d. h. gesetzlich fixiert, auf der Basis

[1] Die weiteren außereuropäischen Kooperationspartnerländer sind China, Indien, Russland, Südafrika, USA, Israel, Ghana, Iran und Thailand. Die Kooperationspartnerländer in der EU sind Griechenland, Italien, Portugal, Slowakei und Lettland (GOVET, 2025d).

von Verordnungen geregelt und auf Dauer gestellt. Dies geschieht im gesellschaftlichen Konsens der beteiligten Akteure (Meyer, 2023b).

Insgesamt fällt jedoch die Bilanz der Programme und Projekte, die im Rahmen der internationalen Berufsbildungskooperation mit dem Ziel nachhaltiger Effekte im Sinne einer sozial-ökologisch-ökonomischen Entwicklung angestoßen werden, eher negativ aus. Die Maßnahmen führen meist nicht zu langfristigen Veränderungen, was dazu beiträgt, dass auch der erhoffte Beitrag zu den SDGs nicht erreicht werden kann – die Gründe dafür werden in der Berufsbildungsforschung seit langem diskutiert (Euler, 2023).

Der Zugang zum Forschungsfeld während der zwei Feldaufenthalte erfolgte mit der Zielsetzung, explorativ und möglichst vorurteilsfrei die Berufsbildung in Costa Rica vor Ort kennenzulernen. Es ging darum, mit möglichst vielen verschiedenen Stakeholdern in den Austausch zu kommen und sich damit einer „Forschungspraxis im Modus des Sprechens-Mit“ (Eckelt, 2024a, S. 385) anzunähern – statt eines Modus des Sprechens über. Methodologisch geht es darum, mit diesem Zugang eine offene Forschungshaltung als Teil der internationalen Berufsbildungsforschung zu erproben (Wolff, 2017). Anstelle einer vergleichenden und bewertenden Analyse zielte dieses Vorgehen auf ein *berufspädagogisches Verstehen sozialer und institutioneller Felder* und der ihnen jeweils zugrunde liegenden kulturellen Muster (Meyer & Elsholz, 2009; Wittel, 2012). Eine solche interessierte Forschungshaltung folgt dem methodologischen Konzept des Verstehens, wie es Pierre Bourdieu (2002) als Kritik an einer empiristischen Forschungshaltung ausformuliert hat. Dabei geht es darum, in der Forschung gezielt die soziale Position der Beforschten einerseits und den eigenen Standpunkt als forschende Person andererseits einzubeziehen sowie ggf. eigene Vorannahmen und scheinbare Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen (Beaufaÿs, 2014; Bourdieu, 2002).

2 Rahmenbedingungen der Berufsbildung in Costa Rica

Costa Rica ist ein relativ reiches Land in Zentralamerika und wurde als erstes Land der Region im Jahr 2021 in die OECD aufgenommen. Es gibt grundsätzlich ein breites kostenloses Bildungssystem, allerdings wächst in den letzten Jahrzehnten die Bedeutung privater Bildungseinrichtungen in allen Bildungssektoren. Einrichtungen der Berufsbildung entstanden zunächst vereinzelt in einer Protophase vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Nach dem Ende des Bürgerkriegs 1949 erfolgte in einer Phase staatlicher Industrialisierungspolitik die Gründung des Bildungsministeriums MEP (*Ministerio de Educación Pública*) sowie unter dessen Zuständigkeit nach und nach der Aufbau beruflicher Schulen im ganzen Land. Ebenfalls in dieser Phase wurde 1965 das nationale Ausbildungszentrum INA (*Instituto Nacional de Aprentizaje*) gegründet. Seit der neoliberalen Wende in den 1980er Jahren wuchs der Einfluss von Unternehmensorganisationen auf die Bildungspolitik. Der Bedeutungszuwachs privater Bildungsinstitutionen zeigt sich beispielhaft daran, dass im Jahr 2019 mit CANAEP (*Cámera Nacional de Educación Privada*) eine eigene Interessensorganisation privater Bildungsunternehmen gegründet wurde (Láscarez Smith, 2023, S. 41–53).

2.1 Struktur des Berufsbildungssystems in Costa Rica

In Costa Rica gilt seit 2011 eine Schulpflicht bis zum Ende der zweijährigen Sekundarstufe II (OECD, 2017, S. 16). In der Sekundarstufe II gibt es neben allgemeinbildenden auch technisch-berufliche Schulen. Die Schüler:innen, die nach dem Sek-I-Abschluss auf ein technisch-berufliches *Colegio Técnico Profesional* wechseln, wählen eine Fachrichtung, wobei diese Schulen neben technisch-gewerblichen Fachrichtungen auch beispielsweise kaufmännisch-administrative Tätigkeiten, Gastronomie oder Tourismus anbieten. *Colegios Técnicos Profesionales* bieten die Möglichkeit, neben einer allgemeinbildenden Hochschulzugangsberechtigung auch einen Berufsabschluss zu erwerben. Aufgrund dieser Doppelqualifikation dauert dieser schulische Bildungsgang ein Jahr länger als die allgemeinbildende Schule in der Sekundarstufe II. Dieser berufliche Zweig der schulischen Bildung in Costa Rica ist insofern kein alternativer „Plan B" für leistungsschwächere Schüler:innen sondern gleichwertig zum allgemeinbildenden Zweig, zumal auch hier die Zugangsberechtigung zur Universität erworben werden kann.

Im Hochschulsektor können berufsqualifizierende Abschlüsse nicht nur über klassische Studiengänge, sondern auch an sogenannten *Parauniversidades* erworben werden, die – ähnlich den US-amerikanischen *Community Colleges* – eine einfacher zugängliche Alternative zum universitären Hochschulstudium darstellen. Daneben fungiert das INA als landesweit aktiver Bildungsanbieter in der Aus- und Weiterbildung in öffentlicher Trägerschaft.[2] Das INA kooperiert mit vielen Unternehmen, wodurch Praktikumsplätze für die Lernenden sichergestellt werden. INA bietet zudem Zertifikatslehrgänge an, die sich im Wesentlichen an konkreten Nachfragen der Unternehmen orientieren (z. B. Koch/Köchin, Reinigung, Security).

Eine Besonderheit der vom INA angebotenen Bildungsgänge ist – zumindest aus Sicht der deutschen Berufsbildungsforschung –, dass diese in Costa Rica als *non-formal* bezeichnet werden, obwohl sie eine klare curriculare Struktur aufweisen und mit einem geschützten Zertifikat abgeschlossen werden. Die Einordnung als *non-formal* beruht darauf, dass diese Bildungsgänge außerhalb der schulischen bzw. hochschulischen Bildungssektoren angesiedelt sind und nicht unter die rechtliche Zuständigkeit des MEP fallen. Faktisch schafft das INA jedoch einen berufsqualifizierenden Bildungsweg für diejenigen Schulabsolventen, die nach dem Ende der Sekundarstufe I nicht in ein allgemeinbildendes oder beruflich-technisches *Colegio* wechseln und entsprechend später auch keine Studienberechtigung erwerben. Die Bildungsgänge des INA richten sich dabei nicht exklusiv an junge Schulabsolvent:innen, sondern stehen auch älteren Personen offen, die bereits einer Erwerbsarbeit nachgehen (Camacho-Calvo et al., 2019; Eckelt & Láscarez Smith, 2025).

Die tatsächlichen Bildungswege vieler junger Menschen in Costa Rica weichen von dem offiziell vorgesehenen schulischen Weg bis zum Ende der Sekundarstufe II ab. Zwar gibt es keine kontinuierliche transparente Bildungsberichterstattung in Costa Rica, bei der bildungsbereichs- und sektorübergreifend die Bildungswege der jungen Menschen nachgezeichnet werden, ein OECD-Bericht legt jedoch nahe, dass ein großer Teil der jungen Menschen de facto schon früh aus dem schulisch-akademischen Bildungsweg ausscheidet. Mit 28 % befinden sich mehr als

[2] Das Verhältnis von Aus- zu Weiterbildung bei INA ist dabei unklar. In der Darstellung der angebotenen Kurse unterscheidet das INA nicht danach, welche als Erstausbildung und welche als Weiterbildung angeboten werden: https://www.ina.ac.cr (letzter Zugriff 03.02.2026)

ein Viertel der 18- bis 24-Jährigen offiziell weder in Schule, Hochschule, Ausbildung noch Beschäftigung (NEET-Quote). Von den 25- bis 34-Jährigen haben 38 %, und damit deutlich mehr als jede dritte Person, keinen Abschluss der Sekundarstufe II erreicht (OECD, 2024). Diese Zahlen verweisen auf die hohe Bedeutung informeller Beschäftigung und damit verbunden auch auf einen hohen Stellenwert des informellen beruflichen Lernens in Costa Rica.

2.2 Etablierung dualer Ausbildungsstrukturen

Mit Blick auf die Funktion der Berufsbildung, eine Verbindung zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt herzustellen, ist neben der starken schulisch-akademischen Ausrichtung des Bildungswesens zu beachten, dass es in Costa Rica keine Tradition standardisierter, zertifizierter Berufsbilder gibt. Hierin unterscheiden sich Costa Rica und Deutschland aufgrund unterschiedlicher historischer, bildungspolitischer Prozesse der Herausbildung der Berufsbildung deutlich. Costa Rica ist in seiner Entwicklung dem etatistischen bzw. liberalen Pfad gefolgt (Greinert, 1999).

Trotzdem galt das deutsche duale Ausbildungsmodell in den letzten 50 Jahren immer wieder als Referenz in der bildungspolitischen Debatte Costa Ricas. Bereits seit den 1970er Jahren gab es auch praktisch umgesetzte Formen dualisierter Berufsbildung, angestoßen durch eine Kooperation zwischen der deutschen Berufsschule Osterholz-Scharmbek und dem *Colegio Vocacional Monseñor Sanabria* in Costa Rica. Im Rahmen dieser Kooperation ging es nicht um eine Übernahme des deutschen dualen Ausbildungsmodells, sondern darum, einen dualen Modus innerhalb des weiterhin dominant als Vollzeitschule organisierten Colegio zu implementieren (Mittmann, 1998).

Nach einem teils heftig umstrittenen politischen Prozess, wurde 2019 ein neues Berufsbildungsgesetz erlassen. Damit wurde ein früheres Gesetz zur dualen Ausbildung von 1971 ersetzt, das kaum zur Anwendung kam. Kritisiert wurde beispielsweise seitens der Gewerkschaft APSE, dass unter dem Deckmantel der dualen Ausbildung in Wirklichkeit ein Projekt zur Ausbeutung junger Arbeiternehmer:innen verfolgt würde (Láscarez Smith, 2023, S. 131; siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Abbildung 1: Kritische Karikatur zur gesetzlichen Einführung der dualen Ausbildung in Costa Rica von einer Gewerkschaft. In Anlehnung an *¿Qué es el proyecto de Educación Dual?*, von APSE, 2019, APSE (https://apse.cr/2019/03/educacion-dual/)

Das neue Gesetz reguliert die duale Ausbildungsmodalität deutlich weniger und ermöglicht den Unternehmen mehr Flexibilität. Teilnehmende an dualen Bildungsangeboten sollen laut diesem Gesetz eine Art Stipendium vom INA erhalten. Eine verpflichtende Bezahlung durch Unternehmen ist nicht vorgesehen (Láscarez Smith & Schmees, 2021). Das INA finanziert sich durch eine Abgabe in Höhe von 1,5 % der Personalkosten, die Unternehmen abführen müssen. Insofern wird eine indirekte, kollektive Vergütung der ‚Auszubildenden' – ähnlich einer Ausbildungsplatzumlage im deutschen Verständnis – angestrebt. Die Verantwortung von Einzelunternehmen für die duale Ausbildungsoption bleibt dabei gering, da die Unternehmen lediglich als Praxispartner für die Schulen fungieren und eine Verbindung zur Arbeitswelt ermöglichen, allerdings ohne Verantwortung für die Lernprozesse bzw. die -ergebnisse zu übernehmen. Die Haltung der Unternehmen im Kontext der Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen fasst Láscarez Smith (2023) prägnant zusammen: „companies wanted a dual apprenticeship law, but did not want to train students." (Láscarez Smith, 2023, S. 157).

2.3 Zwischenbilanz I: Umsetzung dualer Ausbildungsstrukturen

Das GOVET-Zitat am Beginn der Einleitung, in dem verkündet wird, dass die duale Ausbildung etabliert wurde und sich schrittweise zu einem festen Bestandteil des Bildungssystems entwickelt, bezieht sich auf das neue Gesetz von 2019. Ende des Jahres 2024 befanden sich laut GOVET 143 Personen in einem dualisierten Bildungsgang des INA und 55 Schüler:innen in dualisierten Bildungsgängen an *Colegios Técnicos Profesionales* (GOVET, 2025b).

Im Verhältnis zur Gesamtzahl der Lernenden an diesen Institutionen wird deutlich, dass duale Ausbildungsoptionen weiterhin den Status von vereinzelten Pilotprojekten aufweisen: So befanden sich 2023 über 50.000 Schüler:innen in der 10., 11. oder 12. Klasse eines *Colegio Técnico Profesional* und knapp 19.000 Personen nahmen 2023 an Kursen des INA (*Programas de Capacitación y Formación Profesional*) teil, wovon etwa 2/3 mit einem berufsqualifizieren-

den Abschluss auf einem von vier Niveaus abzielen. Der curricular vorgesehene zeitliche Umfang reicht von 400–700 Stunden beim *Técnico 1* bis zu 2.840 Stunden beim *Técnico 4* (INA – *Instituto Nacional de Aprendizaje*, 2023, S. 69–75; Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2025, S. 54).[3] Es kann konstatiert werden, dass trotz langjähriger Zusammenarbeit im Feld der Berufsbildung, die im Folgenden skizziert wird, nur ansatzweise ein Aufbau dualer Ausbildungsstrukturen realisiert werden konnte.

3 Berufsbildungskooperation zwischen Deutschland und Costa Rica

Die internationale Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands wurde als Reaktion auf die 2007/08 ausgebrochene Weltfinanzkrise zu Beginn der 2010er Jahre neu ausgerichtet. Die im internationalen Vergleich geringe Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland führte zu einem verstärkten Interesse anderer Länder, sich bei Reformen der Berufsbildung an Deutschland zu orientieren. Gleichzeitig vertrat die deutsche Bundesregierung mit neuem Selbstbewusstsein die Position, dass das „Duale System der beruflichen Bildung als Referenzmodell in Europa und der Welt“ (Deutscher Bundestag, 2013, S. 2) dienen solle. Durch die stärkere Koordinierung der Aktivitäten verschiedener Bundesministerien und die Gründung von GOVET sollten entsprechende Projekte des Berufsbildungstransfers in andere Länder effektiver werden (Deutscher Bundestag, 2013).

3.1 Bilaterale Kooperation im Rahmen von GOVET

Wie in Abschnitt 2.2 bereits beschrieben, gibt es eine Vorgeschichte der costa-ricanisch-deutschen Berufsbildungszusammenarbeit, die mindestens bis in die 1980er Jahre zurückreicht. Im Rahmen der Initiative GOVET unterzeichneten Costa Rica und Deutschland 2016 eine *Joint Declaration of Intent*. Diese wurde 2022 um weitere drei Jahre verlängert. Die Anbahnung der bilateralen Berufsbildungskooperation erfolgte im Jahr 2016 im Rahmen eines Besuchs einer Delegation des BMBF auf Einladung des Präsidenten Costa Ricas. Erklärtes Ziel war es, eine Berufsbildungskooperation zu etablieren, um in Costa Rica zum einen dem Problem der hohen Jugendarbeitslosigkeit und zum anderen dem herrschenden Fachkräftemangel zu begegnen. Die Kooperation fokussierte sich auf zwei Aspekte: erstens sollte ein tripartistischer Dialog zwischen Staat, Unternehmen und Gewerkschaften eingeführt werden und zweitens sollte durch eine Gesetzesreform die Beziehung und Interaktion zwischen den Akteuren mit Blick auf Berufsbildungsstrukturen geregelt werden (Láscarez Smith & Schmees, 2021, S. 3).

Die Kooperation ist geprägt durch den Austausch auf der politischen und administrativen Expertenebene. In den vergangenen Jahren fanden verschiedene Delegationsreisen zwischen beiden Ländern statt. Institutionell arbeiten vor allem GOVET (also das BIBB) mit dem MEP und INA zusammen. Auch Vertreter:innen der Botschaften, der Sozialpartner, Wissenschaftler:innen, Parlamentarier:innen und andere Stakeholder sind am bilateralen Austausch beteiligt (GOVET, 2025a). In diesem Rahmen wurde in Costa Rica eine Koordinationsstelle CAP-DUAL etabliert, die am Erziehungsministerium (MEP) angesiedelt ist. Die CAP setzt sich aus Vertreter:innen staatlicher Ministerien, Institutionen, des Privatsektors und Sozialpartnern

[3] Siehe FN 2 zu den Schwierigkeiten der exakten Bestimmung der Anzahl von Erstausbildungen am INA.

zusammen und trifft politisch-strategische Entscheidungen zu Fragen der Ausgestaltung, Finanzierung und institutionellen wie rechtlichen Konsolidierung dualer Berufsbildung (GOVET, 2025c).

Ebenfalls Teil der bilateralen Berufsbildungskooperation Costa Ricas mit Deutschland bildeten zwei vom BMBF finanzierte Forschungsprojekte. Diese zielten auf die Etablierung von Strukturen der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen sowie die Entwicklung und Erprobung von Zertifizierung ab. Bei dem Projekt CoRi CERT (Laufzeit 2023–2025) ging es um die Entwicklung und Erprobung von Modellen und Instrumenten für die Prüfung und Zertifizierung im Rahmen dualer beruflicher Ausbildungsgänge in Costa Rica. Das Projekt CoRi VET (Laufzeit 2021–2025) hatte zum Ziel, den Ausbau von Strukturen in der beruflichen Lehrer:innenbildung und der Berufsbildungsforschung in Costa Rica zu begleiten (Rommel et al., 2025).[4]

Das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR) führt die Aktivitäten der Bundesregierung in der bilateralen Berufsbildungskooperation mit Costa Rica fort und hat im Rahmen eines Förderaufrufes ein neues Kooperationsprojekt ausgeschrieben. Dieses zielt auf die Entwicklung eines sogenannten „digitalen Ökosystems“, um die duale Berufsausbildung in Costa Rica durch eine technologische Plattform mit innovativen pädagogischen Ressourcen und Werkzeugen zu stärken (BMFTR, 2025).

3.2 Zwischenbilanz II: Umsetzung dualer Ausbildungsstrukturen

Dieser skizzenhafte Rückblick zeigt, dass Akteure in Costa Rica die Berufsbildungskooperation mit Deutschland nutzen, um zwei zentrale berufsbildungspolitische Zielsetzungen zu erreichen: Zum einen soll die soziale Inklusion junger Menschen ohne Hochschulstudium verbessert werden und zum anderen soll die Nachfrage der Unternehmen nach qualifizierten Arbeitskräften gedeckt werden.

Trotz der in den letzten rund zehn Jahren intensivierten Berufsbildungskooperation Costa Ricas mit Deutschland ist dabei allerdings kein grundlegender Pfadwechsel hin zu einem vorrangig dualen Ausbildungssystem zu erkennen. Die in der Gründungsphase von GOVET in Deutschland diskutierte Idee, man könne „Berufsbildungsexport“ (Fraunhofer MOEZ, 2012) betreiben, wird mittlerweile in der Forschung und ebenfalls seitens der Berufsbildungspolitik kaum noch vertreten. Seit Jahrzehnten wurde der sogenannte ‚Export‘ des dualen Systems propagiert und es gab zahlreiche Bemühungen, eine erfolgreiche Einführung von deutscher Seite zu flankieren (Krekel & Walden, 2016), aber offensichtlich war das duale System ein „Exportschlager ohne Absatz“, wie es Dieter Euler (2013) ironisch kommentierte. Eine nachhaltige Wirkung der Berufsbildungskooperation ist damit für Costa Rica lediglich ansatzweise zu konstatieren.

Ein Grund dafür ist, dass das Referenzmodell des dualen Ausbildungssystems in Deutschland über einen langen Zeitraum als Ergebnis ökonomischer und politischer Interessenauseinandersetzungen und Interaktion entstand und nicht auf bewusste bildungspolitische Planung und Entscheidungen zurückzuführen ist (Greinert, 2006). Gleiches gilt für die Berufsbildungssysteme

[4] https://www.uni-osnabrueck.de/fb3/bwp/forschung/laufende-projekte/cori-cert-1-1 & https://www.uni-osnabrueck.de/fb3/bwp/forschung/laufende-projekte/cori-cert-1 (abgerufen am 03.02.2026).

in anderen Ländern. Diese sind historisch gewachsen und eng mit den kulturellen, ökonomischen und sozialen Bedingungen im jeweiligen Land verbunden. Entsprechend unwahrscheinlich ist ein grundlegender berufsbildungspolitischer Pfadwechsel. Statt der Vorstellung, dass ein ganzes System exportiert bzw. importiert wird, ist eher davon auszugehen, dass Elemente adaptiert eingeführt und in einen neuen Kontext gesetzt werden können (Wolf, 2011).

Schmees und Láscarez Smith (2024) sprechen bezüglich der Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen in Costa Rica von einer notwendigen *Tropicalization*. Zentral ist bei diesem Konzept, dass der Adaptionsprozess im aufnehmenden Land auf individuellen und kollektiven Interessen in Staat und Wirtschaft aufbaut und seinen Ausdruck in diversen Formen von Dialog, Spannungen, Konflikten, Interessen und sozialen Praktiken findet (Láscarez Smith & Schmees, 2021, S. 7). Eine Befragung von Expert:innen in Costa Rica ergab, dass die Akteure vor Ort statt einer engen Orientierung am deutschen dualen System die Anpassung der dualen Strukturelemente an die vorherrschenden lateinamerikanischen Verhältnisse favorisieren (Schmees & Láscarez Smith, 2024).

Das Beispiel Costa Ricas zeigt, dass in der internationalen Berufsbildungskooperation eher von einem Prozess der Dualisierung auszugehen ist, bei dem ein Transferprozess zu einem veränderten Verhältnis von schulischem und betrieblichem Lernen führt. Statt eines Gegensatzes von dualer vs. nicht dualer Ausbildung, folgt das Konzept der Dualisierung einem Kontinuum an möglichen Abstufungen zwischen einer rein schulischen und einer rein betrieblichen Berufsbildung (Euler, 2023) und trägt damit der in Costa Rica favorisierten *Tropicalization* Rechnung.[5]

Inwiefern dies im Rahmen der dualen Ausbildung in Costa Rica derzeit passiert, wird nachfolgend auf der Basis der Beobachtungen und Erkenntnisse aus der Feldforschung der Autor:innen diskutiert.

4 Beobachtungen und Erkenntnisse aus der Feldforschung

Im Rahmen von zwei mehrwöchigen Feldforschungsphasen im Frühjahr 2024 und 2025 fanden zahlreiche explorative Gespräche mit unterschiedlichen Stakeholdergruppen in Costa Rica statt (siehe Tabelle 1). Ein bewusst offener Forschungszugang ohne vorab definierte Forschungshypothesen diente dazu, vor Ort nachzuvollziehen, inwieweit eine duale Berufsausbildung als Lösung für die bildungspolitischen Strukturprobleme in Costa Rica gesehen wird und welche Rolle dabei Deutschland als Vorbild bzw. Kooperationspartner spielt. Nachfolgend werden die Erkenntnisse dieser Exploration reflektiert. Dabei erfolgt vor dem Hintergrund der o. a. Ausgangssituation eine Konzentration auf die Umsetzung des dualen Prinzips in beruflich-techni-

[5] In theoretischer Perspektive birgt die Überwindung der Engführung auf die Übertragbarkeit dualer Ausbildungsstrukturen auch die Chance einer Erweiterung der Fokussierung auf unterschiedliche, kulturell eingebettete Formen von Berufsbildung. Dies eröffnet zudem eine Forschungsperspektive, bei der auch sogenannte *informal apprenticeships* (ILO – *International Labour Organization*, 2011) berücksichtigt werden: „Während die akademische Bildung, aber auch die formale Berufsausbildung weitgehend die sozioökonomisch besser gestellten Bevölkerungsgruppen aufnimmt, bildet der betrieblich basierte informale Ausbildungssektor einen möglichen Zugang für Mitglieder aus jenen Schichten, die ansonsten von nachschulischer Bildung ausgeschlossen blieben.“ (Euler, 2023, S. 11)

schen Schulen, Einrichtungen des INA und in einer *Parauniversidad*. Das leitende Erkenntnisinteresse lautet: Wie nehmen die Akteure in Costa Rica den Implementierungsprozess der dualen Ausbildung wahr und wie bewerten sie diesen? Im Anschluss daran werden in Abschnitt 5 die Beobachtungen dahingehend reflektiert, ob die Versuche der Dualisierung sich als nachhaltige Strategie zur Förderung sozialer Gerechtigkeit interpretieren lassen. Außerdem wird danach gefragt, welche Schlüsse sich aus den Beobachtungen für die Berufsbildungskooperation mit Deutschland ziehen lassen.

Anzumerken ist, dass die offene und explorative Forschungshaltung eingenommen werden konnte, weil die Forscher:innen nicht im Rahmen eines laufenden oder bereits konzipierten Forschungsprojekts nach Costa Rica gereist sind. Es bestand also kein Druck, bestimmte Ziele unter Zeitdruck zu erreichen. Damit ergab sich bei diesen Forschungsaufenthalten das – in der internationalen Berufsbildungsforschung vermutlich eher seltene – Privileg, offen ins Feld gehen zu können und interessiert abzuwarten, welche spezifischen Fragen und Themen sich aus dem Austausch mit den Stakeholdern vor Ort ergeben.

Tabelle 1: Gespräche mit Stakeholdern während der zwei Feldforschungsphasen

Gespräche mit Stakeholdern	***Feldforschung 2024***	***Feldforschung 2025***
Bildungspraxis		
Schüler:innen und Lehrkräfte an beruflichen Schulen (*Colegios Técnicos*)	✓	✓
Lernende und Lehrkräfte am nationalen Ausbildungszentrum (INA *Instituto Nacional de Aprentizaje*)	✓	✓
Private Fachhochschule (*Parauniversidad Invenio*)	✓	
Sozialpartner und berufsbildungspolitische Akteure		
Vertreter:innen der Gewerkschaft im Bildungssektor (*Sindicato de Educadores Costarricenses* – SEC)	✓	✓
Leitung des nationalen Ausbildungszentrums (INA *Instituto Nacional de Aprentizaje*)	✓	
Vertreter:innen der Industriekammer (*Cámara de Industrias de Costa Rica* – CICR)		✓
CAP Dual im MEP		✓
Forschende zur Berufsbildung		
Forschungsgruppe Berufsbildung an der Nationalen Technischen Universität (UTN *Universidad Técnica Nacional*, DFP *Dirección de Formación Profesional*)	✓	✓
Forschungsgruppe Berufsbildung an der Universität von Costa Rica (*Universidad de Costa Rica*)	✓	

Es konnten drei *Colegios técnicos* besucht werden. Dies waren zwei komplett staatlich finanzierte öffentliche Schulen, das *Colegio Técnico Profesional Jesús Ocaña* (2024) und *das Colegio Técnico Profesional Carrizal* (2025) sowie das private *Colegio Técnico Profesional CEDES Don Bosco* (2024). Zudem konnten drei Besuche in INA-Einrichtungen durchgeführt werden,

zweimal auf dem Hauptcampus (2024 u. 2025) und einmal im *Centro Nacional Especializado en Turismo* (2025). Außerdem konnte eine Para-Universität besucht werden, die *Parauniversidad Invenio* (2024). Die duale Ausbildung entsprechend des Gesetzes von 2019 war den Schulleitungen und Lehrkräften der besuchten Schulen als Konzept bekannt. Allerdings gab es zum Zeitpunkt der Besuche nur vereinzelte Klassen in der dualen Option innerhalb der Schulen.

Für den erfolgreichen Feldzugang entscheidend war bei all diesen Besuchen die Organisation durch Kolleg:innen der Forschungsgruppe Berufsbildung an der Nationalen Technischen Universität (UTN Universidad Técnica Nacional). Die Kolleg:innen der UTN verfügen über hervorragende Kontakte zu beruflichen Bildungseinrichtungen, da sie in der Lehrkräftebildung für beruflich-technische Schulen aktiv sind.

Abbildung 2: UTN – Werbung für Lehrkräftestudium (2024) © Eckelt

Da alle besuchten Bildungseinrichtungen durch Sicherheitspersonal abgesicherte Organisationen sind, setzte jeder Besuch eine vorherige Anmeldung voraus. Nur angemeldeten Gästen wurde vom Sicherheitspersonal am Haupteingang der Zutritt zu dem Gelände gewährt. Die Besuche erfolgten jeweils in Begleitung von Kolleg:innen der UTN, die auch durch die Vorstellung und Kontextualisierung der Besuche eine Vertrauensbasis in den Gesprächen schafften.

Die folgende Darstellung der Beobachtungen und Erkenntnisse erfolgt stilistisch narrativ auf Grundlage von Feldnotizen, die nach den Gesprächen angefertigt wurden. Es erfolgte keine objektivierende Datenerfassung, bspw. über Tonaufnahmen oder Verlaufsprotokolle.

4.1 Beruflich-technische Schulen – *Colegios técnicos*

Die drei besuchten *Colegios técnicos* waren jeweils Schulen mit zahlreichen Schulgebäuden auf einem weitläufigen Gelände, das durch eine Mauer nach außen hin abgeschirmt ist. Im Falle des *Colegio Técnico Profesional Jesús Ocaña* wird das Haupttor morgens zu Unterrichtsbeginn abgesperrt. Es wurde erläutert, dass zu spät kommende Schüler:innen die Schule nicht betreten

dürfen. Wie streng diese Regel tatsächlich umgesetzt wird, konnte im Rahmen des Besuchs nicht überprüft werden, aber die Regel verweist auf strenge Verhaltenskontrollen und Sanktionierungen im schulischen Kontext.

Die Schultage sind lang, üblich sind fünf Schultage mit einer Dauer von acht Stunden. Hinzu kommen teilweise zeitaufwendige Pendelwege. So wurde berichtet, dass einige Schüler:innen jeweils bis zu zwei Stunden benötigen, um morgens zur Schule zu kommen und am Nachmittag zurück nach Hause zu fahren. Seitens der Lehrkräfte wurde dieses Setting als eine Vorbereitung auf die Arbeitswelt gewertet, in der auch mindestens acht Stunden pro Arbeitstag gearbeitet werde und Beschäftigte meist lange Pendelwege zurücklegen müssen, da die Verkehrsinfrastruktur im Großraum San José, wo ein Großteil der Bevölkerung Costa Ricas lebt, chronisch überlastet ist.

Die besuchten Schulen haben jeweils mehrere hundert Schüler:innen. Diese tragen unterschiedliche Schuluniformen, die über Farbe und Aufnäher die Zugehörigkeit zur Fachrichtung und das Schul- bzw. Ausbildungsjahr signalisieren. Während der Besuche konnte an allen Schulen eine entspannte Atmosphäre wahrgenommen werden. So saßen beispielsweise Gruppen von Schüler:innen in den parkähnlich gestalteten Außenbereichen. Dort verzehren sie auch ihr Mittagsessen, das sie in der Schulkantine erhalten oder von zuhause mitbringen, da ein Verlassen des Geländes auch mittags nicht gestattet wird.

Die Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrkräften war auffallend herzlich. Lehrkräfte, die Besucher:innen durch die Schule führten, wurden wiederholt von Schüler:innen angesprochen. Im Vergleich zu Deutschland fällt dabei ein anderes kulturelles Nähe-Distanz-Verhältnis auf, da bei diesen Interaktionen auch Umarmungen und Begrüßungsküsse auf die Wange ausgetauscht werden. Trotz der entspannten Atmosphäre und des herzlichen Verhältnisses im Umgang wurde in den Gesprächen mit Lehrkräften und Schüler:innen deutlich, dass an den *Colegios Técnicos* ein ausgeprägter Leistungsdruck herrscht. Wenn Schüler:innen größere Fehlzeiten haben oder die geforderten Mindestleistungen nicht erbringen, werden sie von der Schule verwiesen. Da es Wartelisten mit Bewerber:innen gibt, die nicht aufgenommen werden konnten, stellt eine solche exkludierende Praxis aus Sicht der Schule kein Problem dar. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum der Besuch eines *Colegios* für einen Teil der Schüler:innen ein Privileg darstellt, für das sie lange Fahrtwege und Anstrengungen auf sich nehmen.

Die Klassen sind weitestgehend altershomogen. Der Eintritt erfolgt üblicherweise direkt nach dem Ende der Sekundarstufe I und nach spätestens drei Jahren verlassen die Schüler:innen die *Colegios*. Dieser auffällige Unterschied zu deutschen beruflichen Schulen erklärt sich daraus, dass es neben dem Tagesunterricht auch ein schulisches Parallelsystem mit Abendkursen für alle Schulformen gibt (*Modalidad Nocturna*). Ältere Personen, die einen Schulabschluss nachholen wollen, können nur diese Abendkurse besuchen und werden also getrennt von den jüngeren Regelklassen unterrichtet. Das gilt für allgemeinbildende wie für beruflich-technische Schulen. Praktisch bedeutet dies, dass in *Colegios* gewissermaßen in zwei Schichten gearbeitet wird. Abends werden die Gebäude für die älteren Schüler:innen genutzt. Im Rahmen der Feldphasen fanden keine Besuche der Abendkurse statt.

Von den Lehrkräften wird in den *Colegios Técnicos* ein hoher zeitlicher Einsatz verlangt. In den Gesprächen wurde berichtet, dass eine Vollzeitstelle als Lehrkraft auch eine Anwesenheit in Vollzeit in der Schule bedeutet. Dabei fehle es an Zeit für Unterrichtsvorbereitung. Lehrkräfte aus dem *Colegio Técnico Profesional CEDES Don Bosco*, die selbst schon zu Besuch in deutschen Berufsschulen waren, erklärten, dass für sie das Verhältnis von Unterrichts- zu Vorbereitungszeit in Deutschland vorbildlich sei. In Costa Rica ist Zeit für Unterrichtsvorbereitung von den Schulen offenbar nicht systematisch eingeplant und erfolgt daher vermutlich größtenteils in der Freizeit.

Die technische Ausstattung der besuchten *Colegios* war gut – soweit sich dies durch die Autor:innen als diesbezüglich interessierte Laien beurteilen lässt. Im staatlichen *Colegio Técnico Profesional Jesús Ocaña* konnten laufende Unterrichtseinheiten in der Metall- und Elektrowerkstatt sowie im Kfz-Bereich beobachtet werden. Der technische Unterricht erfolgte in den schulischen Werkstätten im Klassenverband durch frontale Instruktion sowie Kleingruppenarbeit.

Abbildung 3: Colegio Técnico Profesional Jesús Ocaña – Metall- und Elektrowerkstatt (2024) © Eckelt

Auch ein klassen- bzw. gewerkeübergreifendes Projekt wurde während des Besuchs vorgestellt. Dabei ging es darum, dass – als besonders leistungsstark geltende – Schüler:innen verschiedener Klassen gemeinsam ein kleines fernsteuerbares, schienengebundenes Auto entwickelten. Mit diesem Prototyp sollte die Gruppe einige Wochen später an einem Wettbewerb teilnehmen. Für die Lehrkräfte war dies ein besonderes Projekt, da das *Colegio* erstmals zu einem solchen Wettbewerb zugelassen wurde, bei dem bisher nur Gruppen von Studierenden aus Universitäten gegeneinander antraten. Aus einer deutschen Perspektive lässt sich dieses Projekt einerseits als Anwendungsfall handlungsorientierter Didaktik entsprechend dem Modell der vollständigen Handlung verstehen und andererseits als ein symbolischer Akt im Ringen um Gleichwertigkeit

mit der hochschulisch-allgemeinen Bildung. Offen blieb, inwiefern handlungsorientierte Projektarbeit auch im Unterricht für alle Schüler:innen eingesetzt wird.

Für eine praxisorientierte Ausbildung innerhalb des *Colegio Técnico Profesional Jesús Ocaña* sprechen die Beobachtungen im Kfz-Bereich. Die Schule nimmt Reparaturaufträge von außerhalb an, die es den Schüler:innen ermöglichen, unter realistischen Bedingungen zu lernen. Auf Nachfrage erklärte die dortige Lehrkraft, dass neben verschiedenen Verbrennermodellen auch der Umgang mit und die Reparatur von Elektroautos vermittelt werden. Als Kontext ist zu beachten, dass es in Costa Rica keine Kfz-Produktion gibt und im Land viele unterschiedliche Marken nordamerikanischer, europäischer und asiatischer Automobilunternehmen zu finden sind. Die künftigen Kfz-Mechatroniker:innen in Costa Rica müssen also auf den Umgang mit unterschiedlichen Modellen vorbereitet werden.

Abbildung 4: Colegio Técnico Profesional Jesús Ocaña – Unterricht KfZ-Mechatronik (2024) © Eckelt

Hervorragend ausgestattet waren die Werkstätten des privaten *Colegio Técnico Profesional CEDES Don Bosco.* Die Schule kooperiert mit mehreren internationalen Großkonzernen wie Intel und Siemens, die in Costa Rica ansässig sind und die Fachräume mit modernster Technik versehen. Dies scheint als Kooperation zum gegenseitigen Vorteil konzipiert zu sein: Einerseits erhält die Schule hochwertige Lernräume und kann ihre Schüler:innen auf die Arbeit in den modernsten Produktionsbetrieben im Land vorbereiten. Andererseits können die Unternehmen die schulischen Lernräume bei Bedarf für die Weiterbildung von Mitarbeiter:innen nutzen und können unter den Absolvent:innen neue, bereits mit ihrer Technik vertraute Mitarbeiter:innen rekrutieren.

Auch alle anderen Räume sind in sehr gutem Zustand und ermöglichen praktische Unterweisung im Rahmen von produktivem Arbeiten und Lernen. Auch diese Schule nimmt externe Aufträge an und produziert beispielsweise Alltagsgegenstände aus Holz und Kunststoff für den Verkauf.

Abbildung 5: Colegio Técnico Profesional CEDES Don Bosco – Medienwerkstatt (2024) © Eckelt

Auffällig war, dass das *Colegio Técnico Profesional CEDES Don Bosco* in einem relativ armen Viertel der Hauptstadt liegt. Der Kontrast zwischen den Bedingungen außerhalb und innerhalb der Schule lässt sich kaum übersehen. Laut Aussage der Lehrkräfte wurde diese Standortwahl gezielt getroffen, um Kindern und Jugendlichen aus armen Verhältnissen Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Deutlich wird hier der in der katholischen Tradition verwurzelte Gedanke, durch berufliche Bildung soziale Integration benachteiligter Bevölkerungsschichten zu erreichen. In welchem Umfang dies gelingt und welche Rolle Schulgebühren bei dieser privaten Schule spielen, konnte im Rahmen eines Besuchs nicht überprüft werden.

Bei dem Besuch im staatlichen *Colegio Técnico Profesional Carrizal* konnte eine Gruppendiskussion mit einer Schulklasse geführt werden. Anwesend waren zehn Schüler:innen und fünf Verantwortliche (Lehrer:innen und Schulleitung). Bei den Lernenden handelte es sich um Jugendliche im 2. Jahr im Alter zwischen 15 und 17 Jahren, die ihre Ausbildung im Bereich Gastronomie (zugordnet dem Zweig Tourismus) – also nicht wie in den zuvor beschriebenen Fällen in einer technischen Fachrichtung – absolvierten.

Die Ausbildung ist als eine duale Maßnahme ausgewiesen. Der Stundenanteil des Praxisteils ist geblockt und umfasst ca. zwei bis drei Monate im Jahr. Die Vermittlung an Unternehmen für die Praxisphasen erfolgt durch die Schule. Die Rekrutierung von Unternehmen wurde von den Lehrkräften als äußerst schwierig beschrieben. Eine Lehrerin sagte, sie leiste dies z.T. in ihrer Freizeit und in ihrem Urlaub (z.B. bei Gastronomiebetrieben und -ketten).

Bemerkenswert ist, dass den Schüler:innen zunächst nicht bewusst war, dass sie an einem dualen Programm teilnehmen. Sie haben sich nicht aktiv dafür entschieden, sondern wurden mit Schulbeginn davon in Kenntnis gesetzt. Auch die Zuordnung zu Betrieben, in denen sie die Praxisphasen absolvierten, unterlag nicht dem Prinzip der Auswahl bzw. der Freiwilligkeit. Gefragt nach ihren Erfahrungen beschrieben sie den betrieblichen Teil ihrer Ausbildung aus-

nahmslos als sehr stressig. Sie mussten in den Betrieben als Vollzeitkräfte mitarbeiten und empfanden dies als Ausbeutung. Sie erfuhren keine pädagogische Anleitung, es existierten keine betrieblichen Curricula und es erfolgte auch kein Transfer zwischen der Theorie und der Praxis.

Alle Schüler:innen wollten anschließend studieren, allerdings niemand affin zu der aktuell gewählten Fachrichtung. Die Entscheidung für diesen Zweig begründete die Gruppe einstimmig mit den guten Aussichten auf eine spätere Nebenerwerbsoption in der Gastronomie. Die berufliche Schule fungierte für diese Gruppe also weniger als eine konkrete Berufsvorbereitung, sondern vielmehr als eine aufstiegsorientierte Durchgangsstation. Eindrucksvoll war, dass die Jugendlichen offensichtlich keine Probleme mit der Berufsorientierung hatten. Sie wirkten in hohem Maß planvoll, rational kalkulierend und zuversichtlich, dass sie ihre Pläne realisieren würden.

Abbildung 6: Diskussion mit einer Schulklasse am Colegio Técnico Profesional Carrizal
© Meyer

Dieser selektive (Ein-)Blick in und auf die staatliche Ausbildung am *Colegio Técnico Profesional Carrizal* wirft einige Fragen auf, die in weiteren Forschungen vertieft werden könnten: diese beziehen sich z.B. auf die für Bildungsprozesse grundlegenden Faktoren der Transparenz und Freiwilligkeit der Teilnahme an dualen Formaten, das Fehlen eines pädagogischen Konzepts der Verknüpfung von Theorie- und Praxisphasen, kaum erkennbare Strukturen der Lernortkooperation sowie die mangelnde pädagogische Anleitung in den Praxisphasen. Insgesamt gibt es nur ansatzweise betriebliche Lernkonzepte. Ein Strukturproblem scheint die Rekrutierung der Unternehmen als Praxispartner.

4.2 INA – *Instituto Nacional de Aprentizaje*

Das INA unterhält in der Hauptstadt San José den Hauptcampus. Dieser ist multifunktional aufgestellt. Auf ihm sind neben zahlreichen Werkstätten und Unterrichtsräumen für verschiedene Fachrichtungen auch die Verwaltung und die Forschungsabteilung untergebracht. Zusätzlich gibt es im ganzen Land verteilt INA-Einrichtungen, die eine wohnortnahe Nutzung der

Aus- und Weiterbildungsangebote ermöglichen sollen. Im Rahmen der zwei Feldphasen wurde jeweils einmal der Hauptcampus besucht (2024 u. 2025) sowie einmal das ebenfalls in San José gelegene *Centro Nacional Especializado en Turismo* (CENETUR) (2025).

Der INA-Hauptcampus liegt auf einem riesigen Gelände, das durch große Schilder mit dem Logo schon von der Autobahn bei der Anreise auffällt. Es gibt Sicherheitspersonal auf den Parkplätzen, am Eingang sowie auf dem Gelände. Die Gebäude sind weitläufig angeordnet und zumeist durch überdachte Wege miteinander verbunden. Das CENETUR dagegen befindet sich inmitten der Stadt, ohne Außengelände, auch hier ist das Gebäude nicht frei zugänglich. Auf dem Hauptcampus waren während des Besuchs verschiedene Werkstätten mit vorwiegend technisch-gewerblicher Ausrichtung zu sehen. Die technische Ausstattung wirkte älter als die in den zuvor beschriebenen *Colegios*. Ansonsten ähnelte das Setting den *Colegios técnicos*: Auch hier erfolgte der technische Unterricht in den Werkstätten in Gruppen durch frontale Instruktion sowie Kleingruppenarbeit. Die Lernenden, die während des Besuchs tagsüber beobachtet werden konnten, waren größtenteils jüngere Erwachsene. Die Interaktion wirkte im Vergleich zu den *Colegios* distanzierter. Bei dem Besuch in Begleitung von Personen aus der INA-Leitung wurde deutlich, dass diese, sowie die Lehrkräfte und Lernenden sich vorher nicht oder nur selten gesehen hatten. Dies könnte die Ursache für die im Vergleich zu den *Colegios* distanziertere höfliche Umgangsform sein.

Abbildung 7: INA – Hauptcampus – Ausbildungswerkstatt für Großmaschinen (2024)
© Eckelt

Trotz der teils schon älteren technischen Ausstattung übernimmt das INA eine zentrale Funktion im Berufsbildungssystem Costa Ricas, da es als Aus- und Weiterbildungsanbieter für die gesamte Wirtschaft überall im Land dienen soll. Wie das INA diese Aufgabe ausfüllt, zeigt ein Beispiel aus der Abteilung KfZ-Großmaschinen. Dort erklärte die Lehrkraft, dass er als erster Ausbilder in ganz Costa Rica an einer Weiterbildung in Spanien teilgenommen hatte, in der er die Qualifikation erwarb, um elektronisch betriebene Lkw und Busse zu reparieren. Über diesen Train-the-Trainer-Ansatz kann er seitdem am INA die Fachkräfte entsprechend aus- und wei-

terbilden, so dass diese Kompetenz im Umgang mit der neuen Technologie nun im Land verfügbar ist.

Bezüge zur Arbeitswelt werden in vom INA angebotenen Aus- und Weiterbildungen üblicherweise durch Praktika in Betrieben oder durch parallele bzw. vorherige Berufstätigkeit hergestellt. Das duale Konzept war den Ausbilder:innen im INA vertraut, spielte dort aber bislang in der Praxis keine große Rolle.[6]

Eine explizit *duale* INA-Qualifizierungsmaßnahme im Feld der Administration war Gegenstand einer Diskussion mit einer Lerngruppe am CENETUR in San José mit elf Frauen im Alter zwischen 18 und 30 Jahren sowie sieben Lehrkräften bzw. Organisator:innen. Die Qualifizierung dauert drei Monate, davon verbringen die Teilnehmerinnen rd. 25 Tage in dem Betrieb im Feld der Nahrungsmittelindustrie, der die Maßnahme bei INA beauftragt hat.

Abbildung 8: Teilnehmerinnen einer dualen Qualifizierungsmaßnahme am INA CENETUR (2025) © Meyer

In den Gesprächen wurde deutlich, dass das INA eine sehr hohe Reputation in der Arbeitswelt Costa Ricas hat. Die meisten der anwesenden Frauen hatten schon mehrere Kurse dort belegt. An dem dualen Konzept schätzen sie den Einblick in die Praxis und hoffen auf einen Klebeeffekt. Sie signalisierten ihre Bereitschaft, weitere Kurse zu besuchen, was auf eine hohe Bildungsaspiration im beruflichen Sektor hindeutet. Sie äußerten sich zuversichtlich, dass sich die Qualifizierung am Arbeitsmarkt im Sinne eines sukzessiven, wenn auch begrenzten beruflichen Aufstieges auszahlen würde. Die Frauen nahmen ihre Qualifizierung im INA nicht als Sackgasse wahr, sondern sahen darin eine echte Chance für den Einstieg in den Arbeitsmarkt. Eine

[6] Im Rahmen der bilateralen Berufsbildungskooperation fungiert das INA als Partner des BIBB. Auf der Führungsebene und in der Forschungsabteilung des INA gibt es eine ausgeprägte Expertise bezüglich des deutschen dualen Ausbildungssystems. Viele der dortigen Gesprächspartner:innen waren auch selbst bereits zu Studienbesuchen in Deutschland.

der Gesprächspartnerinnen formulierte prägnant: „Wenn du von INA kommst, dann hast du den Job!“

Im Gespräch brachte diese Gruppe ein spezifisches Klassenbewusstsein zum Ausdruck: sie betonten, dass ihre Einkommensmöglichkeiten limitiert seien, weil die akademische Bildung deutlich mehr wert sei als die INA-Kurse. Aus deutscher Sicht mag es überraschen, dass das Fehlen eines formalen Arbeits- bzw. Ausbildungsvertrags zwischen den Schülerinnen und den Unternehmen positiv gesehen und als ein Schutz vor Ausbeutung gewertet wurde.

Die Segmentierung des Bildungssystems und seine mangelnde Durchlässigkeit wurden von den Schülerinnen einerseits kritisiert, andererseits aber auch als gegeben hingenommen. Die Aktivitäten des Staates zur Dualisierung der Ausbildung wurden positiv bewertet. Mit der Institution INA und dem Konzept der *dualen Ausbildung* schienen sich die Teilnehmerinnen in hohem Maß zu identifizieren.

4.3 Invenio Universidad Dual

Die kleine *Parauniversidad Invenio Universidad Dual* orientiert sich explizit am Konzept der deutschen Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Mit Blick auf die Dualisierung der beruflichen Bildung in Costa Rica ist dieses Beispiel relevant, auch wenn es an dieser *Parauniversidad* nur wenige duale Studierende gibt (Camacho-Calvo et al., 2019, S. 24–27). Der Standort liegt im Westen des Landes in der Provinz Guanacaste und konnte in der ersten Feldphase besucht werden (2024).

Der Campus liegt mehrere Kilometer von den nächsten Ortschaften entfernt auf einem riesigen Gelände. Für die Studierenden gibt es dort Wohnheime in Form kleiner Wohnhäuser, die sich jeweils einige Studierende teilen. Alle Gebäude wirkten neu und gut ausgestattet. Insgesamt wirkt das Gesamtsetting elitär, mit insgesamt weniger als 100 Studierenden. Zum Zeitpunkt des Besuchs fand kein Unterricht statt, so dass keine Interaktionen beobachtet werden konnten. Allerdings wurde ein kooperierender Betrieb auf dem Gelände besucht, in dem Informatikstudierende praktisch lernen. Bei dem Betrieb handelt es sich um ein hochmodernes Datacenter, in dem Server betrieben werden. Zum Zeitpunkt des Besuchs war dies das einzige derartige Datacenter in Costa Rica. Dort erläuterten zwei ehemalige Studierende, die mittlerweile dort beschäftigt sind, die technischen Abläufe und berichteten von ihren Studienerfahrungen. Für sie war das duale Studium vor allem deshalb sehr positiv, da sie im Anschluss direkt in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung wechseln konnten.

Die an diesem Beispiel sichtbare ausgeprägte Unternehmensnähe bildet den Kern des Konzepts der *Parauniversidad Invenio Universidad Dual*. Diese wurde von einem Unternehmer mit deutschem Migrationshintergrund gegründet, um unternehmensnahe Ausbildungskonzepte umzusetzen. Das riesige Gelände, auf dem die *Parauniversidad* liegt, wird zu einer Freihandelszone entwickelt, in der sich Unternehmen ansiedeln sollen. Die hohe Bedeutung von Freihandelszonen in der Ökonomie Costa Ricas zeigt sich daran, dass sie überall im Land entlang großer Straßen zu sehen sind und dass sie zudem ein Akteur in der Initiative CAP-Dual sind (s.o.). Die *Parauniversidad Invenio Universidad Dual* lässt sich daher am besten als Teil eines unterneh-

merischen Ökosystems verstehen, wobei die Attraktivität für Studierende und Unternehmen jeweils durch die andere Seite verstärkt wird.

5 Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die SDGs muss „Nachhaltigkeit im internationalen Dialog … von der Makroebene bis zur Mikroebene gestaltet werden." (Spöttl, 2023, S. 52) Bilanzierend ist mit Blick auf die Nachhaltigkeit der Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen für Costa Rica zu konstatieren, dass die Umsetzung kaum über die Makroebene hinausgekommen ist.

Der hier vorgenommene explorative Einblick in die Berufsbildungspraxis Costa Ricas verweist darauf, dass die schleppende Einführung dualer Ausbildung eher nicht auf mangelndes Wissen oder Kenntnisse bezüglich dieser Ausbildungsform zurückgeht. Vielmehr scheint es in den Bildungsinstitutionen keinen akuten Bedarf bzw. keine Nachfrage nach einer Dualisierung zu geben. Die Dualisierung als Lösung scheint nicht zu den eigentlichen Problemen Costa Ricas zu passen: „the current approach has … reproduced structural inequalities by failing to effectively integrate the most vulnerable sectors of the youth population." (Láscarez Smith, 2025, S. 42) Zudem war und ist das costa-ricanische System der Berufsqualifizierung offensichtlich bisher nicht dysfunktional: Sowohl die besuchten *Colegios Técnicos* als auch INA und die *Parauniversidad* vermitteln berufliche Bildung, die in der jetzigen Form gute Chancen auf eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt bietet.

Auch hinsichtlich der durch die SDG geforderte Steigerung der sozialen Gerechtigkeit durch die Verallgemeinerung des Zugangs zu guter Bildung lässt sich hinsichtlich der im vorherigen Abschnitt geschilderten Beobachtungen eine kritische Bilanz ziehen: Die grundlegend strukturellen Probleme der Jugendarbeitslosigkeit und Armut werden im Sinne der SDGs durch eine Dualisierung der bereits bestehenden Angebote offensichtlich nicht adressiert. Wenn innerhalb der bereits bestehenden Berufsbildungsangebote der Anteil des betrieblichen Lernens erhöht wird, entsteht dadurch nicht ein einziger zusätzlicher Ausbildungsplatz für die 28 % junger Erwachsener, die sich weder in Beschäftigung noch in einer Bildungsmaßnahme befinden (siehe Abschnitt 2.1). Ein zentrales Ergebnis der explorativen Forschungsphasen ist, dass künftige Berufsbildungsforschung in Costa Rica die Problematik der Bildungsexklusion – bzw. positiv gewendet – die Problematik der Zugänge zu qualitativ hochwertiger Berufsbildung stärker analysieren sollte. Ausgehend vom berufs- und wirtschaftspädagogischen Zugang eines *emanzipatorischen Realismus* (Eckelt, 2024b) geht es darum, historische, wirtschaftliche, sozio-kulturelle u.a. Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen, die einer inklusiven und nachhaltigen Berufsbildungspraxis bislang im Wege stehen. Der Beitrag der Forschung kann darin liegen, die „miteinander verschränkten gesellschaftlichen Widersprüche" (Eckelt, 2024b, S. 35) aufzudecken und so den bildungspolitisch Verantwortlichen empirisch fundierte Handlungsoptionen aufzuzeigen. Dazu wäre es möglich, den hier explorativ eingesetzten Ansatz einer verstehenden Feldforschung als methodischen Ansatz der internationalen Berufsbildungsbildungsforschung systematischer auszuarbeiten und einzusetzen.

Hinsichtlich der bilateralen Berufsbildungskooperation zwischen Costa Rica und Deutschland ist mit Blick auf die Akteurskonstellationen festzustellen, dass ein enger Fokus auf Maßnahmen

zur Dualisierung kontraproduktiv wirken und zu enttäuschten Erwartungen führen kann. Der Erfolg der Kooperation sollte nicht an einem – wie auch immer zu bestimmenden – Grad der Dualisierung nach deutschem Vorbild gemessen werden.

Dies gilt auch vor dem Hintergrund, dass das deutsche duale Ausbildungssystem im Inland massiven Erosionstendenzen ausgesetzt ist und mit Blick auf die SDGs dafür kritisiert wird, dass Fachkräftesicherung, soziale Integration und Verhinderung von Jugendarbeitslosigkeit durch berufliche Qualifizierung nicht ihre gesellschaftlich notwendige Funktion erfüllen. Da die Expert:innen in Costa Rica über fundiertes Wissen bezüglich des deutschen dualen Ausbildungssystems verfügen, sind ihnen diese Schwächen durchaus bekannt, trotzdem wollen sie von den deutschen Erfahrungen lernen.

Eine *realistische* Perspektive für die künftige Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung könnte darin liegen, auf bildungspolitische Tatsachen bzw. Problemlagen zu rekrutieren und diese – gemeinsam mit den Akteuren vor Ort – kritisch zu reflektieren. Dazu gehören z.B. die sozialen Problemlagen im Kontext der Bildungsbeteiligung, die geringe Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen, die Leerstellen einer curricularen Verfasstheit, die möglicherweise mangelnde Professionalisierung eines Teils des Bildungspersonals und nicht zuletzt das historisch manifestierte Bildungsschisma zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Zu klären ist, wie es möglich ist, Berufsbildungsstrukturen auf- bzw. auszubauen und deren Nachhaltigkeit im Sinne der SDGs zu sichern. Dies erfordert unabdingbar, auch die *Stärken* des bestehenden Systems in den Blick der Forschung zu nehmen und den Akteuren vor Ort eine Stimme zu geben: „Finally, the implementation of dual apprenticeships must be part of a broader socio-economic development strategy that addresses structural inequalities and strengthens the country's educational and productive capacities." (Láscarez Smith, 2025, S. 43)

Berufsbildungssysteme und -modelle sind grundsätzlich kein statisches Produkt, das sich exportieren lässt. Insbesondere für das deutsche System der dualen Ausbildung gilt, dass es als Referenzland angesichts der expliziten Rahmung der dualen Ausbildungsstrukturen im Konzept des Berufs (Heller et al., 2015) und der zugrundeliegenden Interaktionsprozesse des Beruflichkeitsprinzips (Meyer, 2023b) in seiner Komplexität kaum in einem anderen Kontext nachzubilden und damit auch nur ansatzweise zu transferieren ist. Die jeweils vorherrschenden Strukturen der Berufsbildung sind immer das Ergebnis komplexer sozialer Aushandlungsprozesse, in denen sich auch Macht- und Interessenkonstellationen widerspiegeln (Schmees & Láscarez Smith, 2024; Meyer, 2023a). Internationale Forschung, die Prozesse des Transfers, der Adaption bzw. der *Tropicalization* von Berufsbildung verstehend rekonstruieren will, muss solche Strukturen und Funktionslogiken im Feld der Berufsbildung beschreiben, analysieren und interpretieren. Kontext der Bewertung – oder besser: der kritischen Würdigung – sollten dabei die Strukturen und Veränderungen vor Ort sein und nicht die Situation in anderen Ländern, in denen gänzlich andere Rahmenbedingungen vorherrschen. Eine solche anzustrebende „Phase der reflexiven internationalen Berufsbildungsforschung" (Büchter & Klassen, 2024, S. 252) sucht den Dialog auf Augenhöhe in einem „Modus des Sprechens-Mit" (Eckelt, 2024a, S. 385) und nimmt dabei auch ihre eigenen Grenzen in den Blick.

Literatur

APSE (2019, 19. März). *¿Qué es el proyecto de Educación Dual?* APSE. https://apse.cr/2019/03/educacion-dual/

Beaufaÿs, S. (2014). Verstehen (comprendre). In Gerhard Fröhlich & Boike Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung* (S. 240–244). JB. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_53

BIBB. (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Budrich.

Bourdieu, P. (2002). Verstehen. In P. Bourdieu & A. Accardo (Hrsg.), *Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (2. Aufl., Bd. 9, S. 779–802). UVK.

Büchter, K. & Klassen, J. (2024). Einleitung. *Bildung und Erziehung, 77* (3), S. 251–256. https://doi.org/10.7788/buer.2024.77.3.251

BMFTR (2025, 28. Oktober). *Förderaufruf – Bilaterale Berufsbildungszusammenarbeit mit Costa Rica*. BMFTR. https://www.berufsbildung-international.de/foerderung/bekanntmachungen-und-foerderaufrufe/forderaufruf-bilaterale-berufsbildungszusammenarbeit-mit-costa-rica/

BMZ (2023). *Strategiepapier: Nachhaltige Wirtschaftsentwicklung, Ausbildung und Beschäftigung*. BMZ. https://www.bmz.de/resource/blob/182690/bmz-papier-nachhaltige-wirtschaftsenwicklung.pdf

Deutscher Bundestag (2013). Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand (Drucksache, Nr. 17/14352). https://dserver.bundestag.de/btd/17/143/1714352.pdf

Camacho-Calvo, S., García-Fallas, J., Kemper, J. M., Maldonado-Mariscal, K. & Vargas-Porras, A. (2019). Country Case Study on Technical Vocational Education and Training (TVET) in Costa Rica. LELAM Working Papers Nr. 08 https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/2019_KOF_WP_Country-Case-Study-on-TVET-in-Costa-Rica.pdf

Eckelt, M. (2024a). Internationales erforschen oder international forschen? Reflexionen über die internationale Berufsbildungsforschung. Bildung und Erziehung, 77 (3), S. 379–388. https://doi.org/10.7788/buer.2024.77.3.379

Eckelt, M. (2024b). *Zugänge zu Ausbildung. Emanzipatorischer Realismus als Forschungsperspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf ein strukturelles gesellschaftliches Problem.* Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. https://doi.org/10.24405/17099

Eckelt, M. & Láscarez Smith, D. (2025). Berufsbildungsreform in Costa Rica. Aktuelle und strukturelle Herausforderungen. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 79* (1), S. 54-56. https://doi.org/10.3278/BB2501W017

Euler, D. (2013b). Die deutsche Berufsausbildung – ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109* (3), S. 321–331.

Euler, D. (2023). *Wege in eine dualisierte Berufsbildung. Roadmap to high quality VET*. Bertelsmann Stiftung. http://doi.org/10.11586/2023059

Fraunhofer MOEZ. (2012). *Treibende und hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter*.
http://www.berufsbildungsexport-meta.de/system/publications/documents/000/000/001/original/FraunhoferMOEZ_Studie_Treiber_Hemmnisse_final.pdf?1371046861

GOVET (2025a, 28. April). *Dynamik und Erfolg: Duale Ausbildung in Costa Rica*. https://www.govet.international/de/201363.php (abgerufen am 03. Februar 2026)

GOVET (2025b, 11. Juli). *Fast fünf Jahre duale Berufsbildung in Costa Rica. Zeit für eine Bilanz*. https://www.govet.international/de/201967.php (abgerufen am 03. Februar 2026)

GOVET (2025c, 11. Juli). *Arbeitsgruppe aus Costa Rica zur Berufsbildung besucht Deutschland.* https://www.govet.international/de/176508.php (abgerufen am 03. Februar 2026)

GOVET (2025d, 30. Oktober). *Fachliche Begleitung der bilateralen Berufsbildungskooperationen und Arbeitsgruppen des BMBF.* https://www.govet.international/de/2910.php (abgerufen am 03. Februar 2026)

Greinert, W. D. (1999). *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution: Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Nomos.

Greinert, W. D. (2006). Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl., S. 499–508). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_31

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

ILO – International Labour Organisation (2011). *Skills for employment. Policy Brief. Upgrading informal apprenticeship*. ILO.
https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/%40ifp_skills/documents/publication/wcms_167162.pdf

INA - Instituto Nacional de Aprendizaje. (2023). Anuario INA en chifras 2023. INA. https://www.ina.ac.cr/transparencia/Documentos%20compartidos/INA_en_cifras/INA_cifras_2023.pdf

Krekel, E. & Walden, G. (2016). Exportschlager Duales System der Berufsausbildung? In L. Bellmann & G. Grözinger (Hrsg.), *Bildung in der Wissensgesellschaft* (S. 55–70). Metropolis.

Láscarez-Smith, D. & Schmees, J. K. (2021). The Costa Rican business sector’s concepts of the transfer of German dual training. *Actualidades Investigativas En Educación*, *21* (2), S. 1–30. https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46792

Láscarez Smith, D. (2023). *Political participation of business organizations in the construction of the technical vocational education and training system in Costa Rica between 1980 and 2021*. Universität Osnabrück.

Láscarez Smith, D. (2024). The construction of the TVET system in Costa Rica. A historical analysis of the interaction of international influences. *Bildung und Erziehung, 77* (3), S. 360–378. https://doi.org/10.7788/buer.2024.77.3.360

Láscarez Smith, D. (2025). Challenges and contradictions between reduction of youth unemployment and the implementation of dual apprenticeship in Costa Rica. In E. Smeplass & C. Zirkle (Hrsg.), *Opportunity Structures in Vocational Education and Training. National Studies and International Discussions (Palgrave Studies in Technical and Vocational Education and Training).* (S. 23-46). https://doi.org/10.1007/978-3-032-04410-5_2

Meyer, R. & Elsholz, U. (2009). Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 16*, 1–15. https://www.bwpat.de/ausgabe16/meyer*elsholz*bwpat16.pdf

Meyer, R. (2023a). Berufsbildung sichert Nachhaltigkeit. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 197* (1), S. 1–2.

Meyer, R. (2023b). Beruflichkeit und Interaktion. In S. Hiestand (Hrsg.), *Beruflichkeit – Interaktionsarbeit – Kompetenz: Impulse für eine kompetenzorientierte Interaktionsarbeit in der Pflege* (S. 19–35). wbv.

Ministerio de Educación Pública (2025). *Expansión del Sistema Educativo Costarricense, 2023*. Dirección de Análisis Estadístico. https://www.mep.go.cr/acerca-del-mep/analisis-estadistico/estadisticas-educativas

Mittmann, F. (1998). Erfahrungen an einer „Produktionsschule“ in Costa Rica. *berufsbildung, 51*, S. 42–44.

OECD (2017). *Education in Costa Rica. Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264277335-en

OECD (2024, 10. September). *Education at a Glance 2024. Country note Costa Rica.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/09/education-at-a-glance-2024-country-notes_532eb29d/costa-rica_204968f2/a42a953e-en.pdf

Rommel, I., Angles, E. & Frommberger, D. (2024). Towards Institutionalised TVET Research in Costa Rica–Empirical Analysis on Status, Needs, and Challenges. *Actualidades Investigativas en Educación, 24* (1), S. 1–28. https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55637

Rommel, I., Frommberger, D. & Láscarez Smith, D. (2025). *Costa Rican Technical and Vocational Education and Training. Development, Challenges, and Research Perspectives*. Budrich. https://doi.org/10.3224/84743145

Schmees, J. K. & Lascarez Smith, D. (2024). “Training – Made in Germany” – Made in Costa Rica Dual Apprenticeship Transfer from the Perspective of State and Parastatal Actors in Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, *26* (40), S. 50–61. https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4944

Spöttl, G. (2023). Nachhaltigkeit und Kompetenz durch Berufsbildung im Zeitalter von Digitalisierung. Eine transnationale Perspektive. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 197* (1), S. 50–52.

Wittel, A. (2012). Arbeit und Ethnographie im Zeitalter des digitalen Kapitalismus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 59–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_3

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

Wolff, S. (2017). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. Kardorff, I. Steinke & S. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 334-348). Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Zitieren des Beitrags (25.06.2026)

Eckelt, M. & Meyer, R. (2026). Duale Ausbildung unter Palmen? Reflexionen auf Praxistransfer und Forschung in der internationalen Berufsbildungskooperation am Beispiel von Costa Rica. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *50*, 1–25.
https://www.bwpat.de/ausgabe50/eckelt_meyer_bwpat50.pdf

Die Autor:innen

Prof. Dr. MARCUS ECKELT

Universität Koblenz/ Fachbereich 1 Bildungswissenschaften/Institut für Schulpädagogik

Postfach 20 16 02 | D-56016 Koblenz (Postanschrift)

eckelt@uni-koblenz.de

https://www.uni-koblenz.de/de/bildungswissenschaften/schulpaedagogik/0/ab/berufspaedagogik

Prof. Dr. RITA MEYER

Leibniz Universität Hannover/Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE)

Im Moore 11B, 30167 Hannover

rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

https://www.ifbe.uni-hannover.de/de/meyer