

## REFERIERTE BEITRÄGE

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 114, 2018/2, 191–212

MARCUS ECKELT

## Berufsbildungstransfer als Forschungsgegenstand im Rahmen von wissenschaftlicher Projektbegleitung

Eine Reflexion anhand des griechisch-deutschen Pilotprojekts MENDI zur Erprobung dualer Hotelberufe

### **Transfer in Vocational Education and Training as an Object of Research in Scientific Support of Projects**

A Reflection based on the Greek-German Pilot Project MENDI for Exemplary Testing of Dual Apprenticeships in the Hotel Industry

**KURZFASSUNG:** Das internationale Interesse am deutschen Berufsbildungssystem ist in den letzten zehn Jahren aufgrund der niedrigen Jugendarbeitslosigkeit in Ländern mit dualen Ausbildungssystemen gestiegen. In der Folge wurden die Aktivitäten zum Berufsbildungstransfer von Deutschland in andere Länder ausgeweitet. Aufgrund der Förderpraxis in diesem Feld werden WissenschaftlerInnen in viele dieser Aktivitäten als wissenschaftliche Projektbegleitung eingebunden. In der deutschsprachigen Fachdiskussion werden vor allem die deutschen Akteure in Transferprozessen untersucht. Die Akteure im aufnehmenden Land werden dagegen wenig beachtet. In dem Beitrag wird die Debatte darüber fortgesetzt, in welchem Maße die aufnehmenden Länder selbst die Initiative für Veränderung übernehmen und wie diese Fragestellung in der Begleitforschung von Projekten aufgegriffen werden sollte. Am Beispiel des aktuell laufenden griechisch-deutschen Pilotprojekts MENDI zur dualen Ausbildung in der Hotellerie wird das Policy-Borrowing-Modell angewandt und die Bedeutung der politischen Akteure oberhalb der Projektebene für nachhaltig wirksame Transferprozesse aufgezeigt.

**Schlagworte:** Berufsbildungstransfer, Europäisierung beruflicher Bildung, Wissenschaftliche Projektbegleitung, Griechenland

**ABSTRACT:** Due to the low youth unemployment in countries with a dual apprenticeship system the international interest in the German vocational system has been growing in the last ten years. Subsequently activities of transfer in vocational education and training have been extended. Scientists are involved in many of these activities as scientific project support since the funding regulations in this field often require this. In the German speaking discussion the focus is on German actors. Actors from the borrowing countries receive little attention. This article continues the debate on the question, to what extent the borrowing countries take the initiative for change and how this research question can be integrated into the scientific support of projects. The currently running Greek-German pilot project MENDI for dual apprenticeship in the hotel industry is ana-

lysed as an example by applying the Policy-Borrowing-Model. The importance of political actors on a higher level than the project level is pointed out for transfer processes with sustainable effects.

*Keywords:* Transfer in VET, Europeanization of VET, Scientific Support of pilot projects, Greece

## 1. Einleitung

„Die berufliche Bildung in Deutschland mit ihrem Dualen System als tragender Säule trifft international auf wachsende Wertschätzung. Es hat eine neue Orientierungsrolle für andere Staaten übernommen. [...] Gründe dafür sind das Spitzenranking Deutschlands bei der Jugendbeschäftigung, das hohe Kompetenzniveau der Ausgebildeten und der Auszubildenden und der gute Übergang in den Arbeitsmarkt nach der Ausbildung.“ (BUNDESREGIERUNG 2013, S. 2)

Selbstbewusst resümiert die deutsche Bundesregierung im hier zitierten *Strategiepapier zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit* das wachsende internationale Interesse am in Deutschland dominierenden, betriebsorientierten dualen Ausbildungssystem. Diesem Modell der beruflichen Erstausbildung wird ein starker positiver Effekt auf die Jugendbeschäftigung zugeschrieben. Während die Jugendarbeitslosigkeit in vielen Ländern infolge der Finanzkrise seit 2007 stieg – in den südeuropäischen Ländern auf zeitweise über 50 % –, sank sie in Deutschland von über 10 % auf etwa 7 %. Obwohl der kausale Zusammenhang von Ausbildungssystem und Jugendarbeitslosigkeit zweifelhaft ist (vgl. LASSNIGG 2015, S. 8), mahnen internationale Organisationen wie die OECD, die G 20 und die EU in den letzten Jahren Reformen der Bildungssysteme in Ländern mit hoher Jugendarbeitslosigkeit an, um dort duale Ausbildungsstrukturen einzuführen bzw. zu stärken (vgl. OECD 2013, S. 13 f.; G 20 TASK FORCE ON EMPLOYMENT 2012, S. 1; EUROPÄISCHE KOMMISSION 2016, S. 7).

Solche Reformen zur Stärkung des *work based learning* in anderen Ländern werden von Deutschland durch Maßnahmen des Berufsbildungstransfers unterstützt. Bereits seit den 1950er Jahren finanziert das Bundesministerium für Entwicklung und wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) Berufsbildungsprojekte in Entwicklungsländern. Zusätzliche Kapazitäten für den Berufsbildungstransfer in Schwellenländer und EU-Staaten hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2000 mittels neu gegründeter Geschäftsstellen und Förderinitiativen aufgebaut. Mitte 2016 wurden in 84 Ländern Projekte zum Berufsbildungstransfer gefördert (vgl. Tab. 1).



	Entwicklungsländer	Nicht-EU Schwellen- und Industrieländer	EU-Mitglieds- staaten
Partnerländer	67 Afganistan, Ägypten, Albanien, Argentinien, Armenien, Aserbaidshan, Äthiopien, Bangladesch, Benin, Bolivien, Bosnien und Herzegovina, Brasilien, Burkina Faso, Costa Rica, DR Kongo, Ecuador, El Salvador, Georgien, Ghana, Guatemala, Honduras, Indien, Indonesien, Jemen, Jordanien, Kambodscha, Kamerun, Kenia, Kirgisistan, Kolumbien, Kosovo, Laos, Libanon, Liberia, Malawi, Marokko, Mauretanien, Mexiko, Moldawien, Mongolei, Mosambik, Myanmar, Namibia, Nepal, Nicaragua, Nigeria, Pakistan, Palästinensische Gebiete, Paraguay, Peru, Philippinen, Ruanda, Sambia, Senegal, Serbien, Sierra Leone, Sri Lanka, Südafrika, Swasiland, Tadschikistan, Tansania, Timor-Leste, Togo, Tunesien, Uganda, Usbekistan, Vietnam	12 Brasilien China Ecuador Indien Korea Mexiko Russland Südafrika Thailand Türkei  USA Israel	7  Griechenland Italien Lettland Portugal Slowakei Spanien  Frankreich
Federführendes Ministerium	BMZ	BMBF	BMBF

Tabelle 1 Übersicht Partnerländer des deutschen Berufsbildungstrfers. Stand: Juni/Juli 2016. Quelle: BIBB 2015, S. 30; BUNDESREGIERUNG 2013, S. 3 f.; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG O. J.; Schriftliche Auskunft vom BMZ

Hinzu kommen weitere Aktivitäten des Berufsbildungstransfers, die nicht von deutschen Ministerien gefördert werden und deren Anzahl deshalb nicht genau bekannt ist. Die Frage, ob und wie deutsche Unternehmen in ihren Auslandsniederlassungen Elemente des deutschen Ausbildungs- und Weiterbildungssystems einführen, wird kontrovers diskutiert (vgl. VAN DER BURGT u. a. 2014; PILZ/LI 2014; GESSLER 2016). In jedem Fall erwarten die politisch Verantwortlichen, dass der Berufsbildungstransfer weiter an Bedeutung zunehmen wird. Um künftige Kooperationen mit Partnerländern effektiver zu gestalten, sucht das BMBF auch den Austausch mit der Wissenschaft – so initiierte das BMBF am 31.10.2016 ein Fachgespräch Berufsbildungsforschung in Berlin, an dem mehr als dreißig BerufspädagogInnen teilnahmen.

Der Berufsbildungstransfer in EU-Mitgliedsstaaten als Maßnahme gegen Jugendarbeitslosigkeit ist ein neues Phänomen, über das bisher wenig bekannt ist. In diesem Artikel werden die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des 2014 gestarteten Pilotprojekts *Mentoring dual international – MENDI* zur Erprobung dualer Ausbildungsberufe in der griechischen Hotellerie reflektiert. Bei der wissenschaftlichen Begleitung wurde deutlich, dass ein enger Blick auf die Praxis und Interaktionen der unmittelbar am Pilotprojekt beteiligten Akteure – wie er im deutschsprachigen berufspädagogischen Diskurs über Berufsbildungstransfer dominiert – zentrale Bedingungen für eine erfolgreiche und nachhaltige Gestaltung von Transferprozessen außer Acht lässt. Die leitende Forschungsfrage ist deshalb, wie eine breitere wissenschaftliche Perspektive auf Berufsbildungstransfer theoretisch und forschungspraktisch zu begründen ist. Dazu wird im Anschluss an die internationale Debatte über *Policy Transfer in Vocational Education and Training* sowie an Untersuchungen der deutschen Berufsbildungspolitik vorgeschlagen, die politischen Akteure und deren soziale Praxis stärker in den Fokus zu rücken.

## 2. Theoretischer Rahmen und Forschungslage zum Berufsbildungstransfer

Innerhalb der Berufspädagogik gibt es eine bis in die 1980er Jahre zurückgehende Debatte über „Internationale Zusammenarbeit und Transfer in der Berufsbildung“ (LINTEN/PRÜSTEL 2016) – so der Titel der BIBB-Auswahlbibliographie. Bezüglich des staatlich geförderten und auf strukturelle Änderungen abzielenden Berufsbildungstransfers finden sich zwei Argumentationslinien in der Fachdiskussion: Einerseits gibt es Beiträge, die die Schwierigkeiten bzw. Unmöglichkeit des erfolgreichen Transfers betonen und die Differenz zwischen dem guten Ruf der deutschen Ausbildung im Ausland und der kaum stattfindenden Nachahmung herausarbeiten, teilweise verbunden mit vernichtender Kritik an der bisherigen Praxis des Berufsbildungstransfers (vgl. u.a. DEISSINGER 2003; EULER 2015a; GEORG 1997; GREINERT 2001; LASSNIGG 2015). Andererseits gibt es Beiträge, die Empfehlungen zum erfolgreichen Transfer aussprechen. Häufig werden dafür mittels komparativer Studien abgeschlossener Transferprojekte Gelingensbedingungen herausgearbeitet (vgl. u.a. BATLINER 2014; BLIEM/SCHMID/PETANOVITSCH 2014; CLEMENT/INTERNATIONALE PROJEKT CONSULT GMBH 2014; FRAUNHOFER MOEZ 2012; GONON 2014; SILVESTRINI/STOCKMANN 2013).

Die beiden Argumentationslinien lassen sich durchaus komplementär verstehen, wenn sie auf die historisch-soziale Praxis des Berufsbildungstransfers bezogen werden: In der ersten Argumentationslinie wird die empirische Beobachtung verarbeitet, dass es trotz der jahrzehntelangen Berufsbildungszusammenarbeit mit sogenannten Entwicklungsländern keine wirklich erfolgreiche Praxis zur Übertragung des deutschen dualen Ausbildungsmodells ins Ausland gibt (vgl. GREINERT u. a. 1997). Das zentrale Argument zur Erklärung dieser unmöglich erscheinenden Übertragung des deutschen Ausbildungssystems liefert Wolf-Dietrich Greinert Ende der 1990er Jahre mit seiner Typologie von Berufsbildungssystemen. Ausgehend von der Rekonstruktion der Entstehung und Weiterentwicklung der verschiedenen europäischen Berufsbildungssysteme als Reaktion auf die Herausforderungen der Industrialisierung identifiziert er drei Typen (vgl. GREINERT 1999, S. 26 ff.)

- (1) Das „liberale Marktmodell“, wie es sich beispielhaft in Großbritannien findet. Berufsbildung wird hier weitgehend in Unternehmen oder durch Angebote eines freien Bildungsmarkts erworben. Staatliche Angebote oder Kontrollen sind kaum vorhanden.
- (2) Das „bürokratisch-etatistische Schulmodell“, wie es sich beispielhaft in Frankreich findet. Berufsbildung wird hier überwiegend in staatlichen Berufsfachschulen erworben. Unternehmen beteiligen sich kaum an der Ausbildung.
- (3) Das „traditional-korporatistische Dualsystem“, wie es sich beispielhaft in Deutschland findet. Berufsbildung wird hier in Betrieben erworben, jedoch unter strikten Vorgaben und Kontrollen durch korporatistisch besetzte Gremien/Organisationen. Der ergänzende Besuch staatlicher Berufsschulen ist verpflichtend.

Die in dieser Typologie begründete ausgeprägte nationale Prägung der verschiedenen Berufsbildungssysteme ist für das Argument des unmöglichen Berufsbildungstransfers zentral: Die Berufsbildungssysteme entstanden seit dem 18. Jahrhundert parallel und in enger Wechselwirkung mit den europäischen Nationalstaaten und sie entwickelten sich im 20. und 21. Jahrhundert innerhalb der Rahmenbedingungen des einmal historisch entstandenen nationalen Ausbildungsmodells weiter. Traditional-korporatistische Dualsysteme sind nur in wenigen – insbesondere den deutschsprachigen – Ländern Zentraleuropas als dominierende Form der Berufsbildung entstanden. In den meisten Ländern findet Berufsbildung überwiegend in liberalen Marktmodellen oder in bürokratisch-etatistischen Schulmodellen – so auch in Griechenland – statt.

Greinert spricht in diesem Zusammenhang auch von Arbeitskulturen. Diesen analytischen Begriff entwickelt Stefan Wolf weiter, indem er die spezifische Kombination unterschiedlicher sozialer Institutionen wie Gesetze, betriebliche Arbeitsregime und soziale Sicherungssysteme und deren Zusammenhang mit dem Berufsbildungssystem untersucht. Es ließe sich nun mit Blick auf die Schwierigkeiten beim Berufsbildungstransfer argumentieren, dass jede Veränderung eines arbeitskulturell spezifischen Berufsbildungssystems vielfältige Wechselwirkungen mit anderen sozialen Institutionen auslösen muss. Veränderungen, die den gegebenen Rahmen überschreiten, lösen

Widerstände aus und wären deshalb meist nicht umsetzbar. Allerdings plädiert Wolf nicht dafür, auf den Berufsbildungstransfer zu verzichten. Er schlägt vielmehr vor, die Arbeitskulturen als Werkzeug zu nutzen, um kulturell angepasste Transferangebote zu entwickeln (vgl. WOLF 2009, 2011, S. 551 ff.).

Hier schließt die zweite Argumentationslinie an, da die Beiträge über Gelingensbedingungen des Berufsbildungstransfers von der Grundannahme ausgehen, dass ein Transfer im Sinne des Kopierens des ganzen dualen Berufsbildungssystems aufgrund der sozio-ökonomischen und kulturellen Unterschiede nicht möglich ist (vgl. (CLEMENT 2012, S. 95 f.; STOCKMANN 2014, S. 261 ff.)). Diese Erkenntnis hat auch die Politik übernommen. Wenn in dieser Argumentationslinie die Gelingensbedingungen für Transfer untersucht werden, geht es um die Frage, wie andere Länder unterstützt werden können, „Elemente dualer Berufsbildung nach Bedarf in ihr jeweiliges System einzupassen und einzuführen“ (BUNDESREGIERUNG 2013, S. 6), wie es die Bundesregierung in ihrem Strategiepapier ausdrückt. Wissenschaftliche Untersuchungen der Gelingensbedingungen legen ihren Fokus auf die Gestaltung von Transferprojekten durch die beteiligten deutschen Akteure. Für diese sollen zwar keine fertigen Checklists, aber doch detaillierte Handlungsempfehlungen entwickelt werden.

Berufsbildungstransfer hängt jedoch nicht allein von den deutschen Akteuren ab. Ohne das Interesse der lokalen Akteure oder gar gegen deren expliziten Widerstand ist kein erfolgreicher Transfer möglich. Diese Grundvoraussetzung wird in der Diskussion über Gelingensbedingungen mit dem Begriff *Ownership* bezeichnet (vgl. BATLINER 2014, S. 301; SILVESTRINI/STOCKMANN 2013, S. 175).

Konkret wird *Ownership* der Unternehmen, der Schulen und der staatlichen Verwaltung in den Partnerländern – im Sinne von Interesse, Engagement und gemeinsamer Verantwortungsübernahme – als notwendig angesehen, um geteilte Steuerungsstrukturen sowie die integrative Verknüpfung von betrieblichem und schulischem Lernort als Grundprinzipien des dualen Ausbildungsmodells umzusetzen. Das als entscheidende Voraussetzung identifizierte *Ownership* bleibt in einer „supply-driven transfer perspective“ (EULER 2015b, S. 4), die vor allem die deutschen Akteure in den Blick nimmt, seltsam unbestimmt. In den meisten Ländern existiert keine korporatistische Governance der Berufsbildung, bei der die verschiedenen Akteure wie in Deutschland gemeinsam Verantwortung übernehmen (vgl. GONON 2014, S. 247; BLIEM/SCHMID/PETANOVITSCH 2014, S. 59 ff.; FRAUNHOFER MOEZ 2012, S. 44 f.).

Dieses Problem aufnehmend fragten Antje Barabasch und Stefan Wolf 2011: „In welchem Maße haben die Länder selbst die Initiative für eine Veränderung übernommen und die transferierten Policies erfolgreich internalisiert?“ (BARABASCH/WOLF 2011, S. 285 f.) Mit dieser Fragestellung treten sie ein Stück weit aus der deutschsprachigen Diskussion heraus, die sich empirisch hauptsächlich auf Evaluationen deutscher Transferprojekte und Befragungen deutscher ExpertInnen stützt. Die Akteure im – aus deutscher Sicht – Partnerland und deren Interessen ins Zentrum der Betrachtung von Berufsbildungstransfer zu stellen, entspricht dem Erkenntnisinteresse der internationalen Diskussion über *Policy Transfer in Vocational Education and Training*. Berufsbildungstransfer wird dabei als ein Sonderfall des Transfers von Bildungspolitikern begriffen. Das

Erkenntnisinteresse liegt darin, zu verstehen, wie politische Akteure – zumeist die politische Exekutive wie Bildungsministerien – sich an anderen Ländern orientieren, wenn sie in ihrem jeweiligen Politikfeld Veränderungen vornehmen.

Barabasch und Wolf schlagen vor, das *Policy-Borrowing-Modell* von David Phillips und Kimberly Ochs (2003, 2004) für die Untersuchung des deutschen Berufsbildungstransfers zu nutzen, um zu klären, welche bisher nicht oder zu wenig beachteten Hindernisse einem erfolgreichen Transfer der deutschen Berufsbildung in andere Länder im Weg stehen.<sup>1</sup>

### 3. Die Fallstudie Mentoring Dual International – MENDI

Diesem Vorschlag folgend wird das griechisch-deutsche Berufsbildungstransferprojekt *Mentoring Dual International* – MENDI mit Hilfe des *Policy-Borrowing-Modells* analysiert. Die Datenerhebung erfolgte mittels Dokumentenanalyse, teilnehmender Beobachtung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung sowie durch Interviews mit ExpertInnen aus deutschen Ministerien und Umsetzungsorganisationen. Im Projektverlauf wurden insgesamt 20 Experteninterviews geführt. Für diesen Artikel wurden davon zwölf Interviews ausgewertet, die für die Fragestellung relevante Passagen enthalten.

Die Rekonstruktion eines einzelnen Falls entspricht weitgehend der Situation der wissenschaftlichen Begleitung, die auch ein einzelnes Transferprojekt unter bestimmten sozio-ökonomischen, kulturellen und politischen Bedingungen im laufenden Prozess untersucht. Ein theoretisches Modell hilft in der wissenschaftlichen Begleitung, wenn es das hermeneutische Verstehen ermöglicht und so den teilweise unbewussten Sinn der verschiedenen Beteiligten offenlegt und bearbeitbar macht. Zu klären ist, welche Hilfe das *Policy-Borrowing-Modell* hierfür bietet.

1 Neben dem Transfer-Begriff werden in den Debatten verschiedene andere Begriffe – u. a. Berufsbildungsexport, Berufsbildungszusammenarbeit oder auch Policy Learning – verwandt, die das Augenmerk jeweils auf bestimmte Aspekte bzw. Varianten legen. Der Transfer-Begriff zeichnet sich demgegenüber durch eine breitere inhaltliche Offenheit aus und wird hier im Sinne eines Überbegriffs genutzt, der die unterschiedlichen Praktiken umfasst und sprachlich keine Festlegung auf eine den Prozess dominierende Akteursseite (deutsche oder ausländische Akteure als Treiber) impliziert.

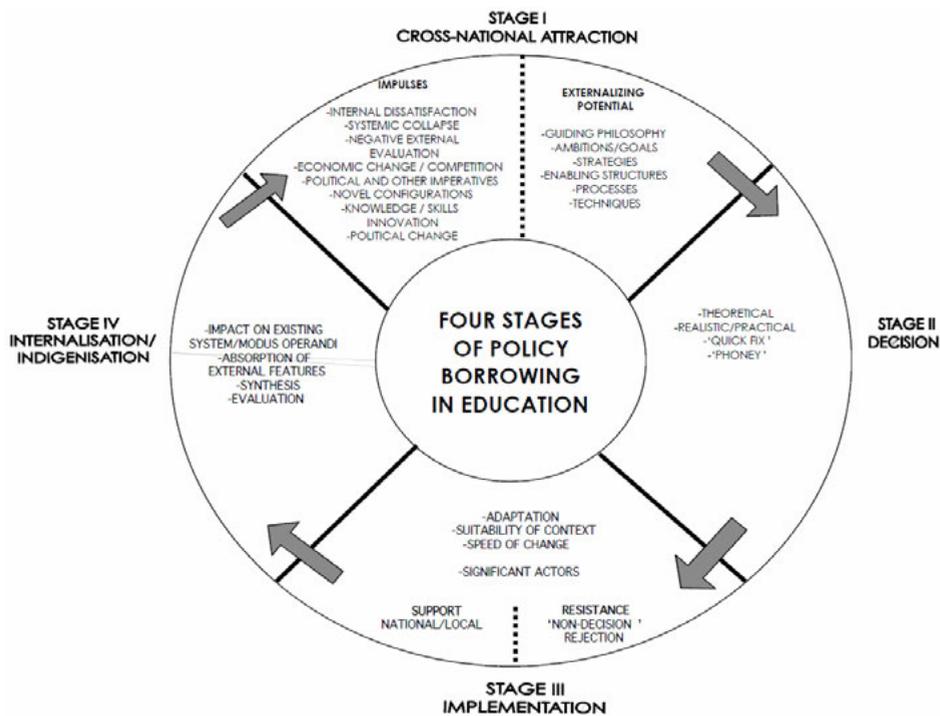


Abbildung 1 Policy Borrowing in Education. Quelle: PHILLIPS UND OCHS 2003, S. 452

Phillips und Ochs haben ihr Modell auf der empirischen Grundlage der Rekonstruktion historischer Transferprozesse entwickelt. Mit den vier Phasen wird die typische Chronologie solcher Prozesse abgebildet:

<i>Stage I</i>	<i>Cross-National Attraction</i>
<i>Stage II</i>	<i>Decision</i>
<i>Stage III</i>	<i>Implementation</i>
<i>Stage IV</i>	<i>Internalisation/Indigenisation</i> (vgl. Abb. 1)

In jeder Phase werden verschiedene Dimensionen aufgeführt, mittels deren Kombination sich verschiedene Verlaufsmuster beschreiben lassen (vgl. PHILLIPS/OCHS 2004, S. 781). In den folgenden vier Abschnitten werden die empirischen Erkenntnisse zu jeder Phase des Pilotprojekts dargestellt und reflektiert.

### 3.1 Cross-National Attraction – Der gesellschaftliche Kontext des Pilotprojekts

In der ersten Phase unterscheiden Phillips und Ochs *Impulses*, die zum *Borrowing* führen, und das *Externalising Potential* des als Vorbild gewählten Systems. Bei den *Impulses*

führen sie unterschiedliche Entwicklungen auf, die dazu führen können, dass am Beginn des Prozesses eine Unzufriedenheit im späteren *Borrowing-Land* mit dem Status quo entsteht. Wenn diese Unzufriedenheit politisch artikuliert wird, beginnen politische Akteure auf der Suche nach Lösungen, Bildungssysteme anderer Länder auf ihr *Externalising Potential* hin zu befragen. Je nach dem Grad der Unzufriedenheit können die gesuchten Lösungsansätze von einzelnen Unterrichtsmethoden (*Techniques*) bis zur grundsätzlichen Neuausrichtung eines Bildungssystems (*Guiding Philosophy*) reichen. Das *Externalising Potential* ergibt sich maßgeblich aus der erfolgreichen Performance eines anderen Landes bezüglich solcher Aspekte des Berufsbildungssystems, die im eigenen Land als problematisch bewertet werden. Phillips und Ochs betonen dabei, dass die Beurteilung des *Externalising Potential* anderer Länder auf der Wahrnehmung durch die politischen Akteure in dem nach einer Lösung suchenden Land beruht (vgl. PHILLIPS/OCHS 2003, S. 452 f.).

Im Fall Griechenlands resultiert die Unzufriedenheit mit dem Status quo aus den arbeitsmarktbezogenen Outcomes des bestehenden Berufsbildungssystems, wie von den ExpertInnen, in der Literatur sowie in den ausgewerteten Dokumenten übereinstimmend berichtet wird. Beispielhaft zeigt das folgender Interviewausschnitt:

Ausgangspunkt war die Tatsache, dass die Jugendarbeitslosigkeit sehr hoch ist und dass/Diese Länder sind eigentlich auf Deutschland zugekommen und – weil in Deutschland die Jugendarbeitslosigkeit so wie vielleicht in Österreich, Schweiz und Dänemark niedriger ist – und sie haben sich gedacht, dass/Eigentlich wäre es gut, wenn deren Berufsbildungssystem näher an dem dualen Ausbildungssystem wäre. (Interview 9, Zeilen 6–12)

Das griechische Interesse am deutschen Berufsbildungssystem resultiert aus der Wahrnehmung, dass es in Ländern mit dualen Ausbildungssystemen eine niedrigere Jugendarbeitslosigkeit gibt. Das Problem der Jugendarbeitslosigkeit hat sich in Griechenland seit 2007 in der Folge der Wirtschafts- und Staatsfinanzkrise drastisch verschärft. Die registrierte Jugendarbeitslosigkeit stieg auf über 50 %. Diese Entwicklung setzte die wechselnden griechischen Regierungen der letzten Jahren einer doppelten Legitimitätskrise aus, einerseits sozialpolitisch gegenüber der eigenen Bevölkerung und andererseits wirtschaftspolitisch gegenüber den europäischen Kreditgeberstaaten und internationalen Organisationen. Das Interesse der politischen Akteure richtete sich deshalb darauf, die Jugendarbeitslosigkeit zu senken oder zumindest Schritte zu unternehmen, die eine entsprechende Absicht verdeutlichen. Dass Berufsbildungsreformen bzw. -transfer als Mittel zum Erreichen anderer politischer Ziele dienen, ist üblich, wie eine Expertin ausführt:

Ich glaube, dass tatsächlich die dahinterliegenden Ziele viel relevanter sind. Ich glaube nicht, dass da jemand kommt, der sagt: Oh, dieses [duale] System ist so toll! Sondern es sind natürlich die dahinterliegenden wirtschaftlichen oder zivilgesellschaftlichen Ziele. Und dann ist eben die Freiwilligkeit/Ist einfach nur: Ich muss etwas tun, also mach ich das. Berufsbildung ist ein Mittel und kein Ziel. (I 6, 182–187)

Wenn Berufsbildungstransfer als Mittel gegen Jugendarbeitslosigkeit dienen soll, impliziert das die Annahme, dass die AbsolventInnen des griechischen (Berufs-)Bildungssystems nicht ausreichend auf die Bedürfnisse des Beschäftigungssystems vorbereitet sind und so für die katastrophale Lage auf dem Arbeitsmarkt sowie der Gesamtwirtschaft (mit-)verantwortlich seien. Reformen der Berufsbildung sollen dazu dienen, wirtschaftliche Erfolge zu generieren, indem die Passung der AbsolventInnen für die Arbeitsplätze erhöht wird und besser qualifizierte Fachkräfte ausgebildet werden (vgl. IOANNIDOU/STAVROU 2013, S. 8 ff.).

Das griechische Bildungssystem entspricht dem Typ des bürokratisch-etatistischen Schulmodells (vgl. GREINERT 1999). Bis zur 10. Klasse findet keine Differenzierung nach Schultypen wie in Deutschland statt. In der anschließenden Sekundarstufe II besuchen etwa 70 % der SchülerInnen ein allgemeinbildendes studienvorbereitendes dreijähriges Lyzeum (GE.L). Innerhalb des Berufsbildungssystems in der Sekundarstufe II besuchen die meisten SchülerInnen das berufliche, ebenfalls stark studienorientierende dreijährige Lyzeum (EPA.L). GE.L und EPA.L unterstehen dem Bildungsministerium.

Als hauptsächlich direkt berufsqualifizierende Schulform existieren in der Sekundarstufe II vollzeitschulische zweijährige Berufsfachschulen (EPA.S), die verschiedenen Fachministerien unterstehen. Eine Ausnahme von der vollzeitschulischen Schulform stellen die von der Arbeitsagentur OAED betriebenen EPA.S dar: An diesen Schulen wird eine zweijährige duale Ausbildung mit einem betrieblichen Ausbildungsanteil angeboten.

Neben diesen Ausbildungsangeboten in der Sekundarstufe II werden im griechischen Berufsbildungssystem Erstausbildungen vor allem postsekundär in staatlichen oder privaten Berufsausbildungsinstituten (IEK) angeboten. Diese ebenfalls zumeist vollzeitschulischen, berufsfachschulischen Ausbildungen dauern zweieinhalb Jahre und können von TeilnehmerInnen ab 18 Jahren absolviert werden, die mindestens die 10. Klasse abgeschlossen haben (vgl. IOANNIDOU/STAVROU 2013, S. 3 ff.; CEDEFOP 2014, S. 20 ff.).

2013 wurde unter der Zuständigkeit des Bildungsministeriums ein neuer Typ von beruflichen Schulen gegründet (SEK). An diesen SEK-Schulen sind zunächst zwei Jahre berufsfachschulischer Unterricht und ein anschließendes *Apprenticeship Year* vorgesehen, in diesem Jahr arbeiten die SchülerInnen 28 Stunden pro Woche in einem Betrieb und besuchen die Schule nur noch wenige Stunden pro Woche (vgl. CEDEFOP 2014, S. 25 f.). Geplant war, dass die SEK-Schulen die EPA.S-Schulen ersetzen. Allerdings wurde nach dem Regierungswechsel 2015 diese Reform gestoppt und 2016 wurde die Abschaffung der SEK-Schulen beschlossen. Aktuell werden keine neuen SchülerInnen mehr aufgenommen, so dass diese Schulform bis 2019 wieder verschwinden wird (vgl. GESETZ 4386/2016).

Die Unzufriedenheit mit dem Status quo entsteht also immer vor Projektbeginn. Die wissenschaftliche Begleitung von Projekten des Berufsbildungstransfers kann solche Prozesse nur retrospektiv durch eine Analyse des gesellschaftlichen Kontexts nachvollziehen. Im hier untersuchten Fall hat die schwere ökonomische und soziale Krise in Griechenland seit 2007 eine Reform des griechischen Berufsbildungssystems ausgelöst.

Das Interesse am deutschen dualen Berufsbildungssystem resultierte aus den arbeitsmarktbezogenen Outcomes und – soweit sich dies aufgrund der schwer zugänglichen politischen Akteure überhaupt rekonstruieren lässt – nicht aus einer intensiven Auseinandersetzung mit den komplexen Governance-Strukturen des deutschen Korporatismus, die das duale System tragen. Es ist vor diesem Hintergrund anzunehmen, dass die griechische Seite nach Maßnahmen suchte, um den Auszubildenden den Übergang in den Arbeitsmarkt zu erleichtern.

### 3.2 Decision – Die Entscheidung für den Berufsbildungstransfer aus Deutschland

In der zweiten Phase des *Policy-Borrowing-Modells* folgt auf das artikulierte Interesse an der Übernahme von Aspekten eines anderen Systems eine *Decision*. Dass das bloße Moment der Entscheidung zu einer eigenen Phase erklärt wird, mag überraschen. Allerdings deutet die Ausdifferenzierung der Entscheidungsformen – *theoretical, phoney, realistic/practical, quick fix* – an, dass die Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Transfer vom Motiv der politischen Entscheidung abhängt. Philipps und Ochs bezeichnen Entscheidungen als *theoretical*, wenn die Grundausrichtung eines Berufsbildungssystems verändert werden soll. Dagegen bezeichnen sie Entscheidungen als *phoney*, wenn zum Zeitpunkt der Entscheidung bereits keine Problemlösung erwartet wird und die Maßnahmen lediglich dazu dienen, politische Handlungsfähigkeit zu demonstrieren. Im Gegensatz dazu führen als *realistic/practical* bezeichnete Entscheidungen zu Maßnahmen, die in einem anderen Kontext bereits gut funktioniert haben und deren Übertragung wegen der Kontextähnlichkeit wenig Schwierigkeiten erwarten lässt. Als *quick fix* bezeichnen Philipps und Ochs Entscheidungen, die – häufig unter dem Einfluss ausländischer BeraterInnen – ohne Rücksicht auf die Bedingungen vor Ort und in großer Eile getroffen werden (vgl. PHILLIPS/OCHS 2003, S. 453 ff.).

Die politischen Entscheidungen, die das Pilotprojekt MENDI ermöglichten, wurden 2012/13 auf Regierungsebene getroffen. Die griechische Regierung fragte im zweiten Halbjahr 2012 beim BMBF eine Berufsbildungskoooperation an. Im Dezember 2012 veröffentlichten die BildungsministerInnen von Griechenland und Deutschland auf einer Konferenz in Berlin, an der auch VertreterInnen Portugals, Spaniens, Lettlands, der Slowakei und Italiens teilnahmen, ein *Memorandum of Cooperation* für die berufliche Bildung. Die unterzeichnenden MinisterInnen verabredeten darin “launching effective and sustainable cooperative activities to encourage and where appropriate establish dual forms of work based vocational education and training in the partner countries.” (MINISTERS OF EDUCATION 2012, S. 1). Diese neue europäische Berufsbildungskoooperation wurde im Juli 2013 mit der Europäischen Ausbildungsallianz auch auf Ebene der Europäischen Union bestätigt. Die Förderung der dualen Berufsausbildung in Europa wurde damit offiziell zu einer prioritären Maßnahme im Kampf gegen die Jugendarbeitslosigkeit erklärt (vgl. EUROPÄISCHER RAT 2013).

Nachdem auf höchster politischer Ebene die Kooperation vereinbart worden war, wurden intermediäre Organisationen mit der Konzeption von Projekten zur Umset-

zung beauftragt. Nachdem das BMBF zur Finanzierung der Kooperation für einen Zeitraum von zwei Jahren zehn Millionen Euro bereitgestellt hatte, ging die Initiative bei der Planung konkreter Projekte stark von der deutschen Seite aus, so auch beim Pilotprojekt MENDI:

Es ist ja mehr oder weniger auch entstanden durch das Engagement von verschiedenen [deutschen] Ministerien in Griechenland – also nicht nur des Bildungsministeriums. Sondern ein Vorläufer dieses ganzen deutsch-griechischen Engagements war ja der damalige Staatssekretär im Arbeitsministerium, Herr Fuchtel. Und durch die Vernetzung und das Interesse, diesen Transfer des dualen Systems nach Griechenland zu machen, zog man dann sozusagen auch die Kompetenzministerien mit sich. Und das war dann eben der – sein Pendant – der Staatssekretär im BMBF. (I 1, 19–27)

Insbesondere engagierte sich der im November 2011 zum Griechenland-Beauftragten der deutschen Bundesregierung ernannte parlamentarische Staatssekretär des BMAS (seit Dezember 2013 des BMZ) Hans-Joachim Fuchtel für die Durchführung eines Pilotprojekts zur dualen Ausbildung in Griechenland. Gemeinsam mit dem deutschen Bildungsanbieter DEKRA, dem deutschen Tourismusunternehmen TUI und der Deutsch-Griechischen Handelskammer (AHK) wurde die Projektidee entwickelt, eine am deutschen Vorbild orientierte duale Berufsausbildung in der griechischen Hotellerie zu erproben. Diese Branche wurde wegen ihrer herausgehobenen Bedeutung für die griechische Wirtschaft und ihrer positiven Wachstumsprognosen ausgewählt.

Weniger als ein Jahr nachdem die bilaterale Kooperation im Dezember 2012 vereinbart worden war, sagte der vom BMBF beauftragte Projektträger beim Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) im September 2013 dem deutschen Projektverbund die Förderung zu. Wie bei Modellprojekten in der Berufsbildung üblich, wurde seitens des Ministeriums ein Praxis-Forschungs-Verbund gefordert, außerdem konnten nur deutsche Institutionen direkt gefördert werden. Zum Projektverbund gehören koordinierend die DEKRA Akademie, als weiterer Praxispartner das Tourismusunternehmen TUI sowie als wissenschaftliche Begleitung die TU Berlin/bis November 2015 die Universität Osnabrück. Die Finanzierung erfolgt von deutscher Seite zur Hälfte durch das BMBF aus Mitteln der Förderschiene „Export von Bildungsdienstleistungen“. Zur anderen Hälfte wird das Projekt entsprechend den Förderrichtlinien durch die beteiligten deutschen Unternehmen finanziert.

Auf griechischer Seite liegt die rechtliche Zuständigkeit für Bildung grundsätzlich beim Ministerium für Bildung, religiöse Angelegenheiten, Kultur und Sport. Indem zwei Pilot-SEK-Schulen in gemeinsamer Verantwortung mit der Arbeitsverwaltung OAED gegründet wurden, wurde das Pilotprojekt in den 2013/14 laufenden Reformprozess integriert. Die Kooperation mit dem OAED ist sowohl durch deren Erfahrung mit dualen Ausbildungsgängen als auch durch die rechtliche Stellung der Auszubildenden als ArbeitnehmerInnen während der betrieblichen Ausbildungsphasen begründet (vgl. KYA 2014).

Nachdem sich auf ministerieller Ebene grundsätzlichen für eine Berufsbildungs-kooperation entschieden worden war, beteiligten sich diese Akteure nur noch marginal am folgenden Transferprozess. Die Genehmigung der konkreten Pilotprojekte und deren Betreuung wurden in Deutschland von intermediären Organisationen wie PT-DLR und BIBB übernommen. Um die verschiedenen Pilotprojekte – außer MENDI wurden noch weitere Projekte durchgeführt (vgl. GOVET, online) – zu beobachten und aus den Piloten Schlüsse für weiteren Erprobungsbedarf und Reformentscheidungen zu ziehen, wurde eine bilaterale Arbeitsgruppe des griechischen und deutschen Bildungsministeriums eingerichtet. Allerdings tagte diese Arbeitsgruppe nur einmal im Juli 2014. Eine offizielle Erklärung, warum die Arbeitsgruppe nicht erneut zusammengetreten ist, liegt nicht vor. Vermutlich hängt dies mit dem Regierungswechsel in Griechenland Anfang 2015 zusammen. Es gab von 2013 bis 2016 im griechischen – aber auch im deutschen – Bildungsministerium zahlreiche Personalwechsel, was dazu geführt hat, dass nach drei Jahren auf der ministeriellen Ebene keine der anfangs zuständigen Personen mehr in ihrer ursprünglichen Position tätig war.

Die politische Motivlage im Sinne des Modells von Philipps und Ochs – *theoretical, phoney, realistic/practical* oder *quick fix* – lässt sich nicht eindeutig klären. Es bleibt unklar, wessen Motivlage eigentlich beurteilt werden soll, da verschiedene Akteure an den Entscheidungen beteiligt waren, die schließlich zum Pilotprojekt MENDI geführt haben. Die politischen Entscheidungen für die Berufsbildungs-kooperation auf ministerieller Ebene wurden in Griechenland und Deutschland hinter verschlossenen Türen getroffen und sind deshalb – wenn überhaupt – nur sehr aufwendig rekonstruierbar (vgl. ECKELT 2016, S. 399 f.). Die Einbettung in den laufenden griechischen Reformprozess durch die Anbindung des Projekts an SEK-Schulen verweist auf ein ernstgemeintes griechisches Interesse und schließt *phoney* und *quick fix* als Motive aus. Allerdings wirft der Regierungswechsel in Griechenland Anfang 2015 und das im Kontext der griechischen Staatsschuldenkrise äußerst angespannte bilaterale deutsch-griechische Verhältnis während der Projektlaufzeit die Frage auf, ob bzgl. der Entscheidung sinnvoll von einer abgeschlossenen Phase ausgegangen werden kann. Die theoretische Reflexion von Transferprojekten muss mögliche Veränderungen der politischen Entscheidungen im Projektverlauf einbeziehen, da sich dadurch die Transferperspektive entscheidend verändern kann.

### 3.3 Implementation – Die Durchführung des Pilotprojekts

In der dritten Phase des *Policy-Borrowing-Modells* wird die Umsetzung von Reformmaßnahmen beschrieben. Ob die Umsetzung erfolgreich gelingt, wird maßgeblich auf das Verhältnis von Unterstützung und Widerstand unter den *Significant Actors* im aufnehmenden Land zurückgeführt. Die Anpassung der zu transferierenden Elemente an das aufnehmende Bildungssystem und die Dauer der Implementierung thematisieren Philipps und Ochs kaum (vgl. PHILLIPS/OCHS 2003, S. 456).

Seit Anfang 2014 wird im Pilotprojekt MENDI eine eng an deutschen Berufsbildern orientierte Ausbildung in der griechischen Hotellerie erprobt. In über ganz Griechenland verteilten Vier- oder Fünf-Sterne-Hotels (55 Hotels von 20 Unternehmen) werden junge Erwachsene in dreijährigen Ausbildungsgängen entsprechend den drei deutschen Ausbildungsberufen Hotelfachmann/-frau, Restaurantfachmann/-frau und Koch/Köchin ausgebildet. Das Pilotprojekt umfasst zwei Ausbildungsjahrgänge. Insgesamt haben über 200 junge Erwachsene eine Ausbildung begonnen (vgl. Tab. 2).

1. Jahrgang	Januar 2014 (Beginn)	November 2014	Ende 2014	Ende 2015	Oktober 2016 (Abschluss)
Hotelfachmann/-frau (Athen)	28		21	20	18
Koch/Köchin (Athen)	25		20	19	19
Restaurantfachmann/-frau (Kreta)	30		25	25	24
TOTAL	83		66	64	61
2. Jahrgang		(Beginn)			Ende 2016 (läuft weiter)
Hotelfachmann/-frau (Athen)		30	29	26	23
Koch/Köchin (Athen)		30	25	21	20
Hotelfachmann/-frau (Kreta)		30	28	24	23
Koch/Köchin (Kreta)		30	30	30	30
TOTAL		120	112	101	96
Beide Jahrgänge TOTAL		203	178	165	157

Tabelle 2 Auszubildende im MENDI-Projekt. Eigene Darstellung

Die Ausbildungen finden an den zwei Lernorten Betrieb und Berufsschule statt. Die Auszubildenden schließen für jede betriebliche Praxisphase in einem Hotel einen separaten Arbeitsvertrag mit dem jeweiligen Hotel ab. Deshalb können sie die Ausbildung in bis zu drei verschiedenen Hotels des Gesamtausbildungsverbunds absolvieren. Während der Praxisphase werden die Auszubildenden mit 75% des Mindestlohns vergütet. Der allgemeinbildende und fachtheoretische Unterricht wird an den beiden SEK-Pilotberufsschulen in Athen und auf Kreta erteilt. Da viele Hotels in Griechenland nur während der Sommersaison geöffnet sind, findet der Berufsschulunterricht im Winter von November bis März geblockt statt.



ser Maßnahme ist, die Praxisnähe im schulischen Unterricht zu erhöhen. Zusammengefasst unterscheidet sich das Pilotprojekt MENDI vom Status quo der griechischen Berufsbildung in folgenden Punkten:

- Der regelmäßige Wechsel von Schul- und Praxisphasen, der eine betriebliche Sozialisation sowie reflektiertes Lernen im Arbeitsprozess während der dreijährigen Ausbildungsdauer fördert. Betriebliche Praxis bzw. der Betrieb als primärer Lernort ist im griechischen Berufsbildungssystem sonst nur als Übergangsphase zwischen vollzeitschulischer Ausbildung und dem Arbeitsmarkt vorgesehen.
- Der Einsatz von AusbilderInnen als FachlehrerInnen an der Schule. Der hohe Praxisbezug im Unterricht hebt sich vom üblichen stark fachtheoretischen Unterricht an beruflichen Schulen ab.
- Der Auswahlprozess vor Beginn der Ausbildung. So können einerseits hochmotivierte Auszubildende ausgewählt werden und andererseits verpflichten sich die Hotels, diese in ihrem Betrieb auszubilden. In anderen Berufsbildungsgängen in Griechenland werden die Auszubildenden für die Praxisphasen den Betrieben durch den OAED zugewiesen, was zu Motivationsproblemen auf beiden Seiten führen kann.
- Die Einrichtung einer Institution für die Organisation der Lernortkooperation – im Pilotprojekt DEKRA und AHK. Durch diese Institution können die Auszubildenden kontinuierlich betreut werden, eine größere Zahl von Ausbildungsbetrieben als Verbund gewonnen werden, die Ausbildungsbedingungen während der Praxisphasen kontrolliert werden sowie Fortbildungen für die AusbilderInnen durchgeführt werden. Damit haben DEKRA und AHK Funktionen übernommen, die in Deutschland am ehesten den Kammern zufallen. Da es keine vergleichbaren Kammerstrukturen in Griechenland gibt und verschiedene konkurrierende Unternehmensverbände innerhalb der Tourismusbranche existieren, gibt es in anderen griechischen Berufsbildungsgängen keine vergleichbar koordinierende Institution. Eine solche Rolle übernimmt am ehesten der OAED während der zweijährigen dualen EPA.S.

In Befragungen zum Pilotprojekt MENDI, die die AHK Griechenland durchgeführt hat, zeigen sich die teilnehmenden Betriebe, die Auszubildenden sowie die AusbilderInnen zufrieden mit der Ausbildungsqualität und der dualen Ausbildungsorganisation. Die Abbruchquote liegt bei unter 20 % – und damit weit unter den Werten in Deutschland, wo 40 % bis 50 % der Ausbildungsverträge in diesen Berufen frühzeitig gelöst werden (vgl. BIBB 2016, S. 185 ff.). Wie den AbsolventInnen der Ausbildungen der Übergang in Beschäftigung gelingt, wird sich erst im Verlauf des Jahres 2017 zeigen. Gespräche mit Personalverantwortlichen der teilnehmenden Hotels sowie bereits im Winter vorliegende Arbeitsangebote für die nächste Saison verweisen auf gute Beschäftigungsperspektiven der Auszubildenden. Das Projekt hat insofern im Modellmaßstab nachgewiesen, dass eine am deutschen Vorbild orientierte duale Ausbildung in der griechischen Hotellerie erfolgreich durchgeführt werden kann.

Auf der Mikroebene gab es in den SEK-Schulen seitens der regulären Lehrkräfte Widerstand. Die als FachlehrerInnen eingesetzten ProjektmitarbeiterInnen und betriebli-

chen AusbilderInnen haben teilweise von Mobbing berichtet. Allerdings hat diese Form des Widerstands trotz der individuellen Belastung für Einzelne das Projekt insgesamt nicht behindert. Auch auf der intermediären und politischen Ebene wurde kaum offener Widerstand sichtbar. Allerdings können die nicht geklärte Zuständigkeit bzw. die fehlende begleitende Diskussion auf politischer Ebene über die sich ergebenden Perspektiven als eine *non-decision* interpretiert werden, die als Cooling-Out-Taktik wirkt.

### 3.4 Internalisation/Indigenisation – Kurzfristige und mittelbare Folgen

Ein Transferprozess findet im *Policy-Borrowing-Modell* dann einen erfolgreichen Abschluss, wenn es während der vierten Phase zur *Internalisation/Indigenisation* neuer Elemente des Bildungssystems kommt. Philipps und Ochs meinen damit, dass neue Elemente zu etwas Eigenem werden und nicht mehr als ursprünglich fremd wahrgenommen werden. In der deutschen Diskussion über Berufsbildungstransfer entspricht dies der Frage nach Wirkungen/Outcomes, was von den Mittelgebern als zentrales Erfolgskriterium für die Beurteilung von Projekten und Programmen benannt wird.

Philipps und Ochs (2003, S. 456 f.) unterscheiden bei der *Internalisation* vier nacheinander zu klärende Fragen: (1) Welchen *Impact* haben die eingeführten Policies auf das bestehende System bzw. dessen *modus operandi*? (2) Wie wurden die externen Elemente absorbiert und wie funktionieren sie im neuen Kontext? (3) Worin liegt die Differenz zum Status quo ante und wie lässt sich die neue Synthese beschreiben? (4) Waren die in der ersten Phase zugrundeliegenden Erwartungen realistisch oder unrealistisch?

Ob und welche Elemente eines dualen Ausbildungssystems aufgrund des Pilotprojekts MENDI in Griechenland Teil des Regelsystems und damit zu etwas Eigenem, nicht mehr Fremdem werden, lässt sich noch nicht abschließend beurteilen, weil der Transferprozess aktuell noch läuft und diese Phase noch nicht erreicht hat.

Man kann nicht erwarten, dass man da in zwei oder drei Jahren schon fertig ist mit irgendwie Umwälzungen oder Reformen. Also das ist was, da spielt wieder Kontinuität und Stabilität eine Rolle, aber/und Vertrauen halt auch. Also Dinge anfangen und dann auch mal wirken lassen. (I 12, 645–649)

Wie hier verweisen mehrere Interviewte darauf, dass Berufsbildungstransfer bzw. -reform langwierige Unterfangen sind, bei denen auch mehrjährige Pilotprojekte nur einen Abschnitt darstellen. Auf Grundlage der bisherigen Entwicklung ist nicht zu erwarten, dass die im MENDI-Projekt entwickelten dualen Ausbildungsstrukturen in dieser Form fortgeführt werden. Zwar werden die MENDI-Bildungsgänge durch die Genehmigung der EOPPEP-Prüfung Teil des anerkannten, offiziell zertifizierbaren beruflichen Bildungssystems, aber durch die 2016 beschlossene Abschaffung der SEK-Schulen existiert künftig keine Bildungsinstitution, an der diese Bildungsgänge angeboten werden können. Diese Entwicklungsperspektive deutete sich bereits in der ersten Jahreshälfte 2016 an, als trotz der positiven Rückmeldungen der am Projekt beteiligten Organisationen,

Betriebe und Auszubildenden über Monate unklar blieb, ob das BMBF und die griechische Regierung sich auf eine einjährige Verlängerung für 2017 verständigen würden, um das dritte Ausbildungsjahr des zweiten Jahrgangs zu finanzieren. Andernfalls wäre das Projekt MENDI bereits Ende 2016 nach drei Jahren Laufzeit eingestellt worden. Im Juli 2016 wurde dann doch die Finanzierung des Projekts bis Ende 2017 vereinbart, allerdings wurde die Fortführung des Ausbildungsmodells nach dem Ende des Pilotprojekts dabei nicht thematisiert.

#### 4. Fazit

Während des von 2013 bis 2017 laufenden Pilotprojekts MENDI hat sich der politische Kontext in Griechenland grundlegend verändert. Nach dem Regierungswechsel 2015 wurde die Bildungsreform neu ausgerichtet. Zwar zielt die Reform weiterhin auf die Stärkung des *work based learnings* in der beruflichen Bildung, aber statt für eine duale Variante haben die verantwortlichen ReformerInnen im griechischen Bildungsministerium sich für eine zeitlich nachgelagerte längere Praxisphase als Form des *work based learnings* entschieden: Im Anschluss an das dreijährige Berufsslyzeum EPA.L soll eine optionale einjährige Praxisphase und im Anschluss an die postsekundären Berufsbildungsinstitute IEK soll eine verpflichtende halbjährige Praxisphase angeschlossen werden. Gleichzeitig sind die von der Vorgängerregierung gegründeten SEK-Schulen 2016 abgeschafft worden und die EPA.S-Schulen sollen bis 2022 ebenfalls abgeschafft werden (vgl. GESETZ 4386/16, § 17).

Mit dieser Neuausrichtung der Berufsbildungsreform bleibt das Berufsfachschulprinzip in Griechenland erhalten. Es wird sogar verstärkt, wenn von den beruflichen Schultypen in der Sekundarstufe II bis 2022 wirklich nur das berufliche Lyzeum EPA.L übrig bleiben sollte. Die griechische Regierung bleibt eindeutig innerhalb des bürokratisch-etatistischen Rahmens des bestehenden Berufsbildungssystems. Die der EPA.L und IEK nachgelagerten Praxisphasen zielen nicht auf eine Integration des betrieblichen Lernorts in die berufliche Erstausbildung, sondern auf die Vorbereitung der fachschulisch ausgebildeten AbsolventInnen auf die betriebliche Arbeitspraxis. Gewissermaßen soll die betriebliche Einarbeitungsphase schulisch begleitet werden.

Während das Pilotprojekt MENDI zu Laufzeitbeginn 2013 einen Teil des Reformprozesses bildete, wurde es durch die Neuausrichtung der Reform von dieser entkoppelt. Diese inhaltlich-konzeptionelle Entkopplung des Pilotprojekts folgte der frühen Entkopplung von der politischen Ebene. Zusammen hat dies dazu geführt, dass bis dato die Erfahrungen des Pilotprojekts im griechischen Reformprozess kaum berücksichtigt wurden. Diese bisherige Entwicklung bedeutet jedoch nicht notwendig ein Scheitern des Transferprozesses als politischer Lern- und Austauschprozess, wie drei aktuell anlaufende Entwicklungen verdeutlichen: (1) Der OAED organisiert eine Informationsreihe für Schulleitungen und Lehrkräfte der EPA.S, in denen die Erfahrungen der praxisintegrierten MENDI-Ausbildung vorgestellt werden. (2) Von griechischer Seite wurde angeregt, aufbauend auf dem Modellprojekt eine einjährige Anpassungs-

qualifizierung/Fortbildung für AbsolventInnen berufsfachschulischer Ausbildungen in Hotellerieberufen zu entwickeln. (3) Im Februar 2017 wurde ein neues Memorandum zur Kooperation in der Berufsbildung unterzeichnet. Zwischen dem griechischen und dem deutschen Bildungsministerien laufen Verhandlungen zur erneuten Einrichtung einer bilateralen Arbeitsgruppe. Vorausgesetzt die gemachten Erfahrungen werden dort intensiv reflektiert und aufbereitet, werden sich möglicherweise künftig Wirkungen des Pilotprojekts entfalten, die gegenwärtig noch nicht absehbar sind.

Solche unerwarteten Folgen und Spill-over-Effekte sind für die wissenschaftliche Begleitung schwer zu berücksichtigen. Die in der Förderpraxis übliche Kopplung der wissenschaftlichen Begleitung an die Projektlaufzeit führt zu Forschungsdesigns, mit denen latente Momente und langfristige Prozesse kaum zu erfassen sind. Die Rahmenbedingungen, unter denen wissenschaftliche Begleitung stattfindet, und die epistemologische Ausrichtung auf einzelne Projekte müssen hinterfragt werden, um im Sinne einer wirkungsorientierten Forschung auch langfristige Prozesse in den Blick nehmen zu können.

Vor dem Hintergrund der rekonstruierten Abläufe erscheint eine theoretische Modellierung des Berufsbildungstransfers, die von einem an hauptsächlich sachrationalen Kriterien orientierten Entscheidungsprozess unter Leitung eines einheitlich und intentional agierenden staatlichen Akteurs ausgeht, theoretisch unzureichend und damit wenig orientierend für die Praxis und ihre wissenschaftliche Begleitung. Die erfolgreiche Verstetigung am Ende eines Transferprozesses hängt in deutlich höherem Maße von der Konformität mit politischen Entwicklungsplänen im Aufnahmeland ab und weniger von der sachrationalen Auswertung von Projekterfolgen bzw. -misserfolgen.

Das *Policy-Borrowing-Modell* eignet sich deshalb nur bedingt als Instrument für die Untersuchung laufender Prozesse des deutschen Berufsbildungstransfers. Die Phasenaufteilung und die jeweiligen Dimensionen reichen für eine strukturierte Analyse solcher Transferprozesse, an denen von Beginn an vielfältige Akteuren mit widerstrebenden Interessen beteiligt sind, nicht aus. Worauf Philipps und Ochs aber mit ihrer Betonung eines staatlich-exekutiven Akteurs zu Recht hinweisen, ist, dass solch ein Akteur eine Unzufriedenheit als politisches Problem aufgreifen muss, damit ein Transferprozess überhaupt angestoßen werden kann und zu strukturellen Veränderungen führt. Der politischen Motivlage der verantwortlichen politischen Akteure in den Partnerländern – also auch in Deutschland – sollte deshalb bei der Erforschung des Berufsbildungstransfers mehr Beachtung geschenkt werden. Denn, wie in einem Interview ganz offen ausgesprochen wurde:

Machen wir uns nichts vor, es handelt sich an dieser Stelle ganz oft um Außenwirtschaftsförderung und nicht um das große Herz der deutschen Regierung. (I 6, 86–88)

Politische Akteure folgen einer Rationalität, die sich auf das politische Feld mit seinen eigenen Regeln und Währungen bezieht. Gerade wenn ein unabgeschlossener, noch laufender Prozess wissenschaftlich untersucht werden soll, liegen oftmals viele politische Verlautbarungen, aber wenig gesicherte Daten über deren Umsetzung vor. Deshalb bringt die Konzentration auf politische Akteure und deren Aussagen die Gefahr mit

sich, dass Wissenschaft ein politisch interessiertes „false image of our world“ (RAPPELLE 2012, S. 141) reproduziert. Die Gefahr resultiert daraus, dass politischen Verlautbarungen, die auf der politischen Bühne inszeniert werden, durch die einfache Wiederholung in wissenschaftlichen Texten eine empirische Realität zugeschrieben werden kann, die sie möglicherweise nicht besitzen.

Für die Forschung heißt das, dass eine wissenschaftliche Analyse des Berufsbildungstransfers sich nicht mit einer Auswertung politischer Verlautbarungen begnügen kann. Wenn statt eines engen Blicks eine vollständigere wissenschaftliche Perspektive auf Berufsbildungstransfer gewonnen werden soll, gilt es, Politik nicht nur als externe Einflussvariable mitzudenken, sondern die „soziale Praxis der Berufsbildungspolitik“ (ECKELT 2016) zu rekonstruieren. Durch eine sorgfältige Analyse der Interaktion der Akteure und ihrer politischen Räume lässt sich deutlich mehr über Ownership und Verstetigungsmöglichkeiten von Transferprozessen lernen als allein durch die Wiedergabe und Interpretation der veröffentlichten Absichtserklärungen und Beschlüsse. Ein solcher Untersuchungsansatz hat die beteiligten Personen und deren Interaktionen in Gremienstrukturen in den Blick zu nehmen, sowohl einerseits methodisch bei der Datenerhebung durch Interviews und – wenn möglich – durch teilnehmende Beobachtung von Diskussionen als auch andererseits durch die theoretische Reflexion der Abhängigkeiten, Restriktionen und relevanten Bezugssysteme der Akteure bzw. der Regeln des Felds (vgl. REHBEIN/SAALMANN 2008, S. 100). Ein entsprechendes Forschungsdesign erfordert einen interdisziplinären Ansatz und einen wissenschaftlichen Standpunkt, der sich nicht auf die Analyse der Umsetzung von Transferprojekten beschränkt, sondern deren Voraussetzungen und den politisch-sozialen Kontext offenlegt und kritisch hinterfragt.

## 5. Literaturverzeichnis

- BARABASCH, A./WOLF, S. (2011): Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung. Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – ZfE 14, H. 2, S. 283–307.
- BATLINER, R. (2014): Adapting the dual system of vocational education and training. In: MAURER, M./GONON, P. (Hrsg.): The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Training in International Cooperation. Bern [u. a.]: Peter Lang AG, S. 285–302.
- BIBB (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG) (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- BLIEM, W./SCHMID, K./PETANOVITSCH, A. (2014): Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten. Wien.
- BOHLINGER, S./LUDL, S./STAMER, M. (2016): Strukturen beruflicher Bildung in Griechenland. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 68, H. 1, S. 8–13.
- BOHLINGER, S./WOLF, S. (2016): Zwischen Dynamik und Stagnation. Politiktransfer kooperativer Berufsausbildung als Weg aus der Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa. In: Zeitschrift für Pädagogik – ZfPäd 62, H. 3, S. 340–357.
- BUNDESREGIERUNG (2013): Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Bundestagsdrucksache 17/14352. Berlin.
- CEDEFOP (2014): Vocational education and training in Greece. Short description. Luxemburg.

- CLEMENT, U. (2012): Berufsbildung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. In: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, S. 93–107.
- CLEMENT, U./INTERNATIONALE PROJEKT CONSULT GMBH (2014): Transformationsmanagement in der internationalen beruflichen Bildung. Endbericht. Frankfurt.
- DEISSINGER, T. (2003): Probleme der formalen beruflichen Bildung in Entwicklungsländern. In: Der Überblick 39., H. 1, S. 42–47.
- ECKELT, M. (2016): Zur sozialen Praxis der Berufsbildungspolitik. Theoretische Schlüsse aus der Rekonstruktion der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld: Bertelsmann, W.
- EULER, D. (2015): Das Duale System in Deutschland ein ‚Exportschlager‘ ohne Absatz? In: BOHLINGER, S./FISCHER, A. (Hrsg.): Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, W, S. 205–223.
- EULER, D. (2015b): The German VET System. Exportable Blueprint or Food for Thought? <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/the-german-vet-system-exportable-blueprint-or-food-for-thought/>. 01.03.2016.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2016): Investieren in Europas Jugend. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel.
- EUROPÄISCHER RAT (2013): Europäische Ausbildungsallianz – Erklärung des Rates vom 18.10.2013. Brüssel.
- FRAUNHOFER MOEZ (2012): Treibende und hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter. Leipzig.
- G 20 TASK FORCE ON EMPLOYMENT (2012): Key Elements of Quality Apprenticeships. [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---ifp\\_skills/documents/publication/wcms\\_218209.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_218209.pdf). 19.09.2016.
- GEORG, W. (1997): Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: GREINERT, W.-D./HEITMANN, W./STOCKMANN, R./VEST, B. (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden: Nomos, S. 65–93.
- GESETZ 4386/2016. In *Griechisches Gesetzblatt* Blatt 83/a/2016.
- 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* 10: 71. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9161-8>, S. 1–29.
- GONON, P. (2014): Development Cooperation in the field of vocational education and training – The dual system as a global role model? In: MAURER, M./GONON, P. (Hrsg.): The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Training in International Cooperation. Bern [u. a.]: Peter Lang AG, S. 241–259.
- GOVET: Homepage. Runder Tisch. [https://www.bibb.de/de/govet\\_2353.php](https://www.bibb.de/de/govet_2353.php). 01.03.2016.
- GREINERT, W.-D. (1999): Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden: Nomos.
- GREINERT, W.-D. (2001): Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer – Möglichkeiten und Begrenzungen einer politischen Strategie. In: DEISSINGER, T. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges, S. 45–60.
- GREINERT, W.-D./HEITMANN, W./STOCKMANN, R./VEST, B. (Hrsg.) (1997): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden: Nomos.
- KYA – Interministerielle Vereinbarung (2014). Gründung und Betrieb von Pilotberufsschulen in Kalamaki und Heraklion, Kreta. In: *Griechisches Gesetzblatt*, Blatt 134/2014.
- IOANNIDOU, A./STAVROU, S. (2013): Reformperspektiven der Berufsbildung in Griechenland. Berlin.

- LASSNIGG, L. (2015): The political branding of apprenticeship into the 'Dual System' – Reflections about exporting the myth of employment transition. In: HEIKKINEN, A./LASSNIGG, L. (Hrsg.): *Myths and Brands in Vocational Education*: Cambridge Scholars Publishing, S. 78–98.
- LINTEN, M./PRÜSTEL, S. (2016): Internationale Zusammenarbeit und Transfer in der Berufsbildung. Zusammenstellung aus: Literaturlatenbank Berufliche Bildung. Version: 1.0, Juli 2016. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud\\_auswahlbibliografie-internationale-zusammenarbeit.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-internationale-zusammenarbeit.pdf). 03.08.2016.
- MINISTERS OF EDUCATION OF GERMANY, PORTUGAL, GREECE, SPAIN, LATVIA, SLOVAKIA, ITALY (2012): Memorandum on Cooperation in Vocational Education and Training in Europe from 10./11.12.2012. Vocational Education and Training in Europe – Perspectives for the Young Generation. Berlin.
- OECD (ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG) (2013): *Bildung auf einen Blick 2013*. OECD-Indikatoren. Bielefeld.
- PHILLIPS, D./OCHS, K. (2003): Processes of Policy Borrowing in Education. Some explanatory and analytical devices. In: *Comparative Education* 39, H. 4, S. 451–461.
- PHILLIPS, D./OCHS, K. (2004): Researching policy borrowing. some methodological challenges in comparative education. In: *British Educational Research Journal* 30, H. 6, S. 773–784.
- 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 – BWP* 43, H. 6, S. 18–21.
- PROJEKTHOME PAGE (o.J.): Mentoring Dual International – MENDI. <http://project-mendi.eu>. 02.09.2016.
- RAPPLEYE, J. (2012): Reimagining Attraction and 'Borrowing' in Education. Introducing a Political Production Model. In: STEINER-KHAMSI, G./WALDOW, F. (Hrsg.): *Policy Borrowing and Lending in Education*. London, New York: Routledge, S. 121–147.
- REHBEIN, B./SAALMANN, G. (2008): Feld (Champ). In: FRÖHLICH, G./REHBEIN, B. (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 99–103.
- SILVESTRINI, S./STOCKMANN, R. (Hrsg.) (2013): *Metaevaluierung Berufsbildung. Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- STOCKMANN, R. (2014): The transfer of dual vocational training: Experiences from German development cooperation. In: MAURER, M./GONON, P. (Hrsg.): *The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Training in International Cooperation*. Bern [u. a.]: Peter Lang AG, S. 261–284.
- VAN DER BURGT, J./LI, JUNMIN/PILZ, M./WILBERTZ, C. (2014): *Qualifizierungsstrategien deutscher Unternehmen in Japan, Indien und China. Deutsche Vorbilder oder einheimische Verfahrensweisen?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – ZfE* 14, H. 1, S. 135–158.
- WOLF, S. (2009): *Berufsbildung und Kultur. Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Tönning, Lübeck, Marburg: Der Andere Verl.
- WOLF, S. (2011): *Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 107, H. 4, S. 543–567.

MARCUS ECKELT

Technische Universität Berlin, Sekr. MAR 2–6, Marchstraße 23, 10587 Berlin,  
marcus.eckelt@tu-berlin.de

