

Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder

KURZFASSUNG: Ausgehend von der Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland mit Entwicklungsländern wird das international angesehene Konzept für die Analyse von Bildungstransfers zwischen verschiedenen Ländern, welches von Phillips und Ochs entwickelt wurde, vorgestellt. Als Erweiterung dieses Konzeptes wird zur besseren Berücksichtigung des Umfeldes der Bildungsbestandteile, die transferiert werden sollen, das Konzept der Arbeitskultur eingeführt und entfaltet. Angewendet auf die Lehrgangsmethode wird gezeigt, welche Möglichkeiten das Konzept der Arbeitskultur hat, die Gestaltungshintergründe von Berufsbildung aufzuheben. Durch die bessere Kenntnis des Kontextes von Berufsbildung und ihrer Bestandteile ist eine qualifizierte Abschätzung über den Erfolg eines Berufsbildungstransfers möglich.

ABSTRACT: Based on the studies of policy transfer by David Phillips und Kimberley Ochs the paper outlines first the key concept of the two authors. Both argued on the importance of context of educational policies in the process of transfer. But they rest in declaration and give no clear description how to integrate the context in the analyses of policy transfer processes. The concept of Work Culture is an approach to close this gap and to integrate the context by six dimension of work Culture. Applying on a key concept of vocational training in Germany, the basic course of metalwork, which were very often transferred to foreign countries in the time of German's development cooperation in TVET, the possibilities and the potential of the new approach is shown to enlighten the background and the context of Vocational and Technical Education and Training (TVET). With the new approach of Work Culture a qualitative estimation of the success of policy transfer activities is possible.

Einleitung

Die Beobachtung und vergleichende Betrachtung von Bildungsprozessen in Nationalstaaten haben in Europa eine lange Tradition. Sie stehen in der Tradition der industriellen Erkundungsreisen aus den Zeiten der aufziehenden Industrialisierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Damals reisten deutsche Unternehmer und Staatsbeamte in die entwickelten Industrieländer Frankreich und England und schauten sich dort um, wie der rasante ökonomische Fortschritt vorangetrieben wurde. Diese frühen Reisen standen teilweise noch in der Tradition der Bildungs- und Kulturreisen der höfischen Gesellschaft, waren jedoch bereits von den modernen Wissenschaftsreisen eines Georg Forsters oder Alexander von Humboldt geprägt. Die bei den Reisen gewonnenen Erkenntnisse wurden zurückgebracht, für den Erfolg ihrer heimischen Ökonomien ausgewertet und viele Erkenntnisse wurden umgesetzt. Dabei wurden auch die Bildungsinitiativen der fortschrittlichen Industrieländer, vor allem die gewerblichen Schulen Frankreichs, mit hohem Interesse beobachtet. Dieses Beobachten der Aktivitäten des Nachbarn wurde in Europa auch nach der erfolgreichen Industrialisierung Deutschlands gegen Ende des 19. Jahrhunderts fortgeführt, diesmal vermehrt durch englische Experten, die nach Deutschland reisten. Einen wichtigen Anteil daran hatten auch die Industrie- und Gewerbeausstellungen, die regelmäßig von den neuen Industrieländern Europas und Nordamerikas durchgeführt wurden (vgl. LAWN 2009; GROSSBÖLTING 2008; DITTRICH 2008). Mit dem Aufstieg Japans zur

modernen Macht in Ostasien erfolgten von dort auch Beobachtungsreisen, initiiert durch die Regierung, durch japanische Experten in die westlichen Industrieländer, wobei auch wiederum die Bildungssysteme studiert wurden (HARMS 1997; PHILLIPS 2000; PHILLIPS 2000a).

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

Obwohl die Bundesrepublik Deutschland seit Mitte der 1950er Jahre eine intensive Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern aufgebaut hatte, sind die Überlegungen der englischsprachigen Wissenschaftsgemeinschaft zum Policy Transfer von Berufsbildungselementen dort nicht aufgegriffen worden. Die deutschen Experten haben eher auf die eigenen, heimischen Praxiserfahrungen vertraut, als auf die wissenschaftlichen Erfahrungen anderer Länder. Der vorliegende Aufsatz greift die englische Debatte um Policy Transfer auf, verknüpft sie mit den deutschen Erfahrungen der Berufsbildungszusammenarbeit und schlägt ein Analyseinstrument vor, um den komplexen Kontext, in den die Berufsbildungselemente eingebettet sind, einer systematischen Untersuchung zuzuführen. Durch die Anwendung des vorgeschlagenen Analyseinstrumentes gewinnt man ein besseres Verständnis des Einbettungsverhältnisses und der Wechselbeziehungen von Berufsbildung mit anderen gesellschaftlichen Bereichen. Deshalb besteht die begründete Vermutung, dass die Möglichkeiten eines erfolgreichen Bildungstransfers besser abgeschätzt werden können. Wenn bekannt ist, wie die Wechselverhältnisse zwischen den transferierten Elementen und der umgebenden Ordnung in der „Heimatgesellschaft“ beschaffen sind, dann kann man eine qualifizierte Abschätzung treffen, wie die transferierten Elemente in einer neuen, anderen Ordnung erfolgreich integriert werden können. Ohne jedoch dabei sich anzumaßen, determinierende Aussagen über den Verlauf und Erfolg des Transferprozesses treffen zu wollen. Dieser Prozess ist so komplex, dass er sich einfachen Voraussagemöglichkeiten und Bestimmungen entzieht.

In einem komprimierten Überblick wird die Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland mit Entwicklungsländern vorgestellt. Anschließend wird das vierstufige Untersuchungswerkzeug für den Policy Transfer von PHILLIPS & OCHS und die Möglichkeiten aufgezeigt, wie der Kontext der Bildungselemente in die Untersuchung eingebunden werden kann. Die Einbeziehung des Kontextes von Berufsbildung in die Analysen ist eine komplexe Angelegenheit. Um diese zu vereinfachen und dafür ein heuristisches Werkzeug zu Verfügung zu haben, wird das Konzept des *arbeitskulturellen Hintergrunds von Berufsbildung* für die Analyse des Kontextes von Berufsbildung wie von Transferaktivitäten der Berufsbildung vorgeschlagen. Dieses neue Analyseinstrument wird in zwei Stufen aufgeschlüsselt vorgestellt. Einmal, indem grundsätzliche Überlegungen für ein dynamisches Kulturkonzept dargelegt werden, die den grundsätzlichen Zusammenhang von Berufsbil-

derung und Kultur veranschaulichen. Dann wird darauf aufbauend der arbeitskulturelle Hintergrund von Berufsbildung anhand von sechs Dimensionen verdeutlicht. Zum Schluss wird das Analyseinstrument Arbeitskultur auf den Grundlehrgang Metall angewendet, der in der bundesdeutschen Berufsbildungskooperation eine exponierte Position eingenommen hatte.

Die Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesrepublik mit Entwicklungsländern

In den langen Jahren der Zusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland mit Entwicklungsländern hat der Transfer von Berufsbildungselementen, die in der heimischen Bundesrepublik bewährte Konzepte bzw. Praxis waren, über Jahrzehnte den weitaus größten Umfang aller Entwicklungsaktivitäten gehabt (vgl. GROSS 1981; WOLF 2009: 49 ff.). Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts wurde die ehemals große Bedeutung der Berufsbildungszusammenarbeit dramatisch reduziert.

Die deutsche Berufsbildungshilfe konzentrierte sich in den 1950er- und 1960er-Jahren zunächst auf Absolventen der Mittel- und Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen, da hier die knappen Hilfsgelder den größten volks- und betriebswirtschaftlichen Nutzen versprachen. Ziel der Ausbildung war es in den Entwicklungsländern ähnliche Grundlagen zu schaffen, wie sie in Deutschland zum Wirtschaftswunder beigetragen hatten. STOCKMANN (2003: 57) schreibt: „Die Ausgebildeten sollten Schlüsselpositionen in Betrieben des modernen Sektors einnehmen und so dafür sorgen, dass sich das Know-how, und die dafür nötigen Arbeitsweisen und eine entsprechende Arbeitsmoral am besten verbreiten.“ Diese Aufgabe wurde in Facharbeiterschulen durchgeführt, die ergänzend zu ihrer Aufgabe durch Berufsausbildung zur Verbesserung der Humankapitalversorgung der Entwicklungsländer beizutragen, noch als Technologietransferzentren im Sinne der preußischen Gewerbeschulidee des 19. Jahrhunderts fungieren sollten (vgl. MASLANKOWSKI & PÄTZOLD 1986: 7; GREINERT 1994: 417f.). Ein Bündel von Ursachen wie z.B. unzureichende Infrastruktur, geringe Zahl an Betrieben und deren geringe Ausbildungsbereitschaft verhinderten den Erfolg dieser Strategie (vgl. WOLF 2009: 49 ff.). Die deutschen Gelder flossen in den 70er Jahren jedoch weiter in den Aufbau von Gewerbeschulen und technischen Schulen; jedoch wurde die Trägerschaft dieser Facharbeiterschulen von den Erziehungsministerien zu den Arbeits- bzw. Industrieministerien der Entwicklungsländer verlagert. Die in dieser Zeit etablierten nationalen Berufsbildungsdienste vieler Entwicklungsländer vor allem Lateinamerikas, wie z.B. der SENAI in Brasilien, ähnelten in ihrer Struktur den kooperativistischen Berufsbildungsstrukturen in der Bundesrepublik (vgl. LANZENDORF 2000; WALLENBORN 2001). Der vollzogene Wechsel, weg vom Einzelprojekt hin zu einem systemischen Projektansatz, wurde als Systemberatungskonzept der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe mit dem Sektorkonzept von 1992 offiziell verankert. Mit diesem Sektorkonzept wurde auch die Einsicht verknüpft, dass berufliche Bildung nicht mehr ausschließlich als Instrument der Ausbildung von Arbeitskräften für den Markt zu betrachten, sondern auch als ein Mittel zur persönlichen Entfaltung des Menschen anzusehen sei. Mit dem modifizierten Berufsbildungskonzept von 2005 ist die ehemals hohe Bedeutung der Berufsbildung in der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit drastisch reduziert worden. Berufsbildung kommt nur noch als Teilelement der Wirtschaftsförderung in der

deutschen Entwicklungszusammenarbeit vor. Dabei verfolgen deutsche Experten heute die Strategie einzelne erfolgreiche Features des deutschen dualen Systems in das bestehende Bildungssystem zu übertragen (vgl. GREINERT 2001; WOLF 2007; WOLF 2009; STOCKMANN 2004; WALLENBORN 2007; 2010).

Die bleibende Wirkung dieses Transfers ist verschiedentlich (vgl. STOCKMANN 1992; STOCKMANN 1997) negativ eingeschätzt worden. Besonders die Versuche des Transfers eines gesamten Regelungsmusters sowie einer institutionellen Ordnung, wie es z.B. das Duale System der deutschen Berufsausbildung darstellt, wird von den Experten negativ bewertet. Der Transfer von Elementen auf der Ebene der didaktisch-methodischen Arrangements, also der Mikroebene des konkreten Ausbildungsgeschehens, wird im allgemeinen größerer Erfolg zugebilligt. So konnte WIEMANN (1992) aufzeigen, dass z.B. der Grundlehrgang Metall in mehr als hundert Ländern erfolgreich eingesetzt wurde. Ob und wie der Lehrgang dann in den Ländern, wohin er transferiert wurde, weiterhin und dauerhaft eingesetzt wird, ist hingegen ungeklärt. Auch die grundlegendere Frage nach der generellen Übertragbarkeit und Implementierbarkeit eines in Deutschland erfolgreichen Ausbildungselements in andere Länder ist bisher nicht ausreichend beantwortet. Um sich diesen ungeklärten Fragen anzunähern, schlagen wir hier vor, die Rahmenbedingungen von Transfermaßnahmen systematisch dadurch zu berücksichtigen, indem wir das Analyseinstrument *arbeitskultureller Hintergrund von Berufsbildung* einführen. Sie wird durch sechs Dimensionen konkretisiert und somit einer wissenschaftlichen Beschreibung zugänglich.

Konzeptionelle Überlegungen und Erweiterung der theoretischen Grundlagen

Ab den späten 1980er-Jahren haben DAVID PHILLIPS und KIMBERLY OCHS das Konzept des Policy Borrowings („Ausleihens von Verfahrensweisen“) eingeführt und sich intensiv mit der Frage nach den Gründen für die Übertragung von Bildungselementen aus dem Bildungssystem eines Landes in ein anderes auseinandergesetzt (vgl. PHILLIPS 1989; PHILLIPS 1992; OCHS & PHILLIPS 2002; OCHS 2005). Dieses Konzept, welches in der englischsprachigen international vergleichenden Bildungsforschung breit aufgegriffen, hingegen in Veröffentlichungen deutschsprachiger international vergleichender Berufsbildungsforschung kaum zur Kenntnis genommen wurde, soll hier kurz vorgestellt werden. Es wird jedoch nicht vertieft in Anwendung gebracht werden (hierzu vgl. BARABASCH & WOLF 2009; BARABASCH & WOLF 2010; BARABASCH & WOLF 2011), sondern die Kontextfaktoren, in die die Transferaktivitäten eingebettet sind, stehen im Mittelpunkt der hier vorgelegten Ausführungen (vgl. PHILLIPS & OCHS 2003: 457 f.; OCHS & PHILLIPS 2002: 327 ff.).

Die eigentlichen Hauptakteure, die den jeweiligen Transfer initiierten oder auch durchführten, stehen bei PHILLIPS und OCHS im Mittelpunkt des Interesses. Von einem erfolgreichen Policy Transfer kann ausgegangen werden, wenn beide Seiten (Exporteure und Importeure) gleichermaßen in den Transfer (Preisgabe von Wissen – Aufnahme und Weiterverarbeitung von Wissen) eingewilligt und sich darauf eingelassen haben. Wie TANAKA (2005) betont, müssen die Akteure die politischen Interessen beider Seiten kennen, ebenso müssen kulturelle Praktiken, und Motive für die Übernahme bestimmter Policies bekannt sein. Jedoch zeichnet sich der

komplexe Prozess der Übertragung von Bildungselementen von einem Land in ein anderes auch dadurch aus, dass die beteiligten Akteure widerstreitende Interessen haben können. Sie können sich als Reformakteure für die Übernahme von entliehenen Elementen aus anderen Ländern stark machen oder als Verhinderungsakteure gegen die Übernahme engagieren. Sie werden hierbei durch Impulse bei den Übernahmeaktivitäten befördert und von Hemmnissen bei ihren Verhinderungsaktivitäten unterstützt (vgl. RAPPLEYE 2006: 229 ff.) Der Prozess der Übertragung von Bildungselementen wird von PHILLIPS & OCHS (2003: 452) in vier Etappen – länderübergreifende Anziehungskraft, Entscheidungsfindung, Umsetzung und Einbindung – unterteilt.

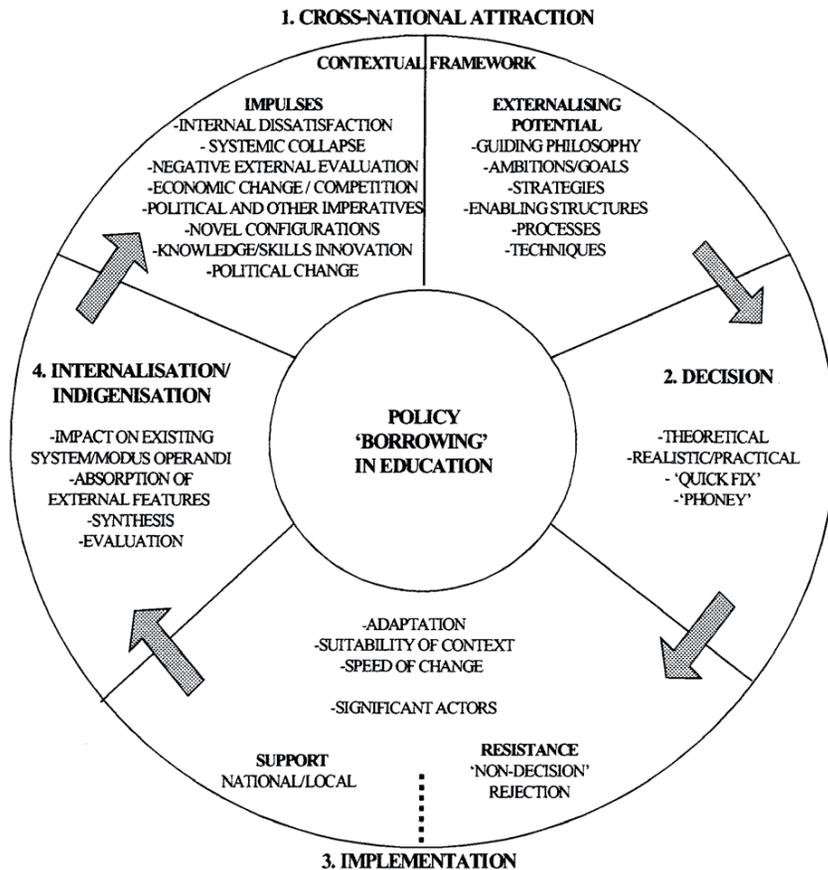


Bild 1: Der Prozess des Bildungstransfers zwischen Nationalstaaten, aus: PHILLIPS & OCHS (2003: 452)

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

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

Auslöser dieser Auseinandersetzung mit Bildungsbestandteilen anderer Länder ist immer ein innerstaatlicher Impuls, der sich aufgrund unterschiedlicher Ereignisse, wie z.B. einem politischen Wechsel oder einer unbefriedigenden externen Bewertung (z.B. die Pisa-Tests der OECD als prominentes Beispiel) u.a. ereignet. Je nach gesellschaftlicher Stärke und der Zusammensetzung der im Prozess aktiven Akteursgruppen im jeweiligen Land kommt es dann in einem zweiten Schritt zur *Entscheidungsfindung* über die Übertragung gewisser Bildungselemente aus anderen, vorbildlicheren Ländern in die eigene Bildungslandschaft. Im dritten Schritt der *Umsetzung* werden nun die übertragenen, neuen Bildungselemente in das Vorhandene eingebaut. Hierbei sind sie entweder von Zustimmung begleitet oder mit Ablehnung konfrontiert. Im günstigen Fall der Zustimmung erfolgt in der vierten Stufe der Einbau und die *Einbindung* in die existierenden Strukturen des eigenen Bildungswesens, im Falle der Ablehnung kann von einer Rücknahme der im zweiten Schritt getroffenen Entscheidung gesprochen werden, da ein Erfolg versprechender Einbau in das eigene Bildungswesen kaum möglich ist.

Wie bereits deutlich wurde, ist der Prozess des Policy Transfer sehr komplex und auch mit Hilfe des hier knapp referierten heuristischen Werkzeuges von PHILLIPS und OCHS nicht leicht zu entschlüsseln. Erschwerend kommt noch hinzu, dass bei der Erforschung des Policy Transfer die große Vielfalt der politisch-sozialen Kontexte der aufnehmenden Gesellschaft berücksichtigt und untersucht werden muss. Auch der Kontext der Bildungselemente in der „Heimatgesellschaft“ muss bei der vergleichenden Analyse des Policy Transfer in den Blick genommen werden (vgl. OCHS & PHILLIPS 2002: 331). Um diesen hochkomplexen Kontext des Policy Transfer einer systematischen Untersuchung zugänglicher zu machen, schlagen wir vor, für den Transfer von Berufsbildungselementen eine Erweiterung des theoretischen Ansatzes von PHILLIPS und OCHS vorzunehmen und für die Berücksichtigung des Kontextes der Berufsbildungsbestandteile das Konzept der Arbeitskultur als prozessualen Ansatz¹ zu entwickeln.

1 Die Idee eines prozessualen Ansatzes in der Theorieentwicklung geht davon aus, dass Theorie nicht als fertiges Ergebnis universell gültiger Erkenntnis eines objektiv artikulierenden Wissenschaftlers vorliegt, sondern wie alle Erkenntnis sowohl an Standort als auch Standpunkte gebundener Zugang zur Welt darstellt (vgl. GROSFUGUEL 2010). Sie wird in einem kollektiven Prozess erarbeitet

Das Konzept der Arbeitskultur

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

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

Grundgedanken zu Kultur und Berufsbildung

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

und ist das Ergebnis eines interpretativen Prozesses sozialer Akteure – hier im wesentlichen der Berufsbildungsforscher – zur Konstruktion dieses Weltzugangs (vgl. WOLF 2009: 223).

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

beschrieben worden (vgl. HOBBSAWM & RANGER 2003; CAGLAR 1995; AUSLANDER 2008) Der hier skizzierte, grundsätzliche Mechanismus der Formulierung von kulturellen Bedeutungen aus der tätigen Auseinandersetzung mit der sozialen Welt – analytisch zerlegt in kulturelle und materielle Welt – im sozialen Handeln gilt für einzelne Menschen, wie auch für kollektive soziale Akteure (WOLF 2009: 92). Es ist davon auszugehen, dass kollektive soziale Akteure sich kultureller Bedeutungen und symbolischer Ordnungen bei ihrem Agieren in sozialen Handlungsfeldern bedienen. Dadurch können sie gesellschaftliche Prozesse beeinflussen. So kann man z.B. in der Geschichte der Gewerkschaftsbewegung häufig derartige Verhaltensweisen erkennen. Sie argumentier(t)en mit dem Dogma eines ausreichenden Lohns, der zu einem würdevollen Leben ausreichen muss, mit der metaphorischen Figur eines „moralischen Minimallohns“, der nicht unterschritten werden darf. Dadurch waren sie nicht nur in der Lage, ihre Löhne zu verbessern, sondern durch ihr erfolgreiches Agieren in sozialen Handlungsfeldern gelang es ihnen auch den Achtstundentag auf die Tagesordnung der sozialen Auseinandersetzung zu setzen wie auch die Verbesserung der Betriebshygiene, also Arbeitsbedingungen, Arbeitssicherheit und Arbeitsschutz, zu erzwingen (vgl. WEBB & WEBB 1959 [Orig. 1898]: 182). Zum weiteren kommen diese kulturellen Bedeutungssysteme und die jeder Gesellschaft eigenen symbolischen Welten auch ganz generell dadurch sozial zur Geltung, indem sie die konkrete Ausgestaltung der gemeinhin akzeptierten Regeln bestimmen, die die Konstitution sozialer Regelungsmuster bewirken. So ist es in Frankreich im Rahmen von Arbeitskonflikten aufgrund der dort gemeinhin akzeptierten Regeln möglich, einen Arbeitgeber im Betrieb durch die Belegschaft einzusperrern, ohne dass es zu massiven staatlichen Interventionen oder einem gesellschaftlichen Aufschrei, wie dies in Deutschland geschähe, kommt.

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

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

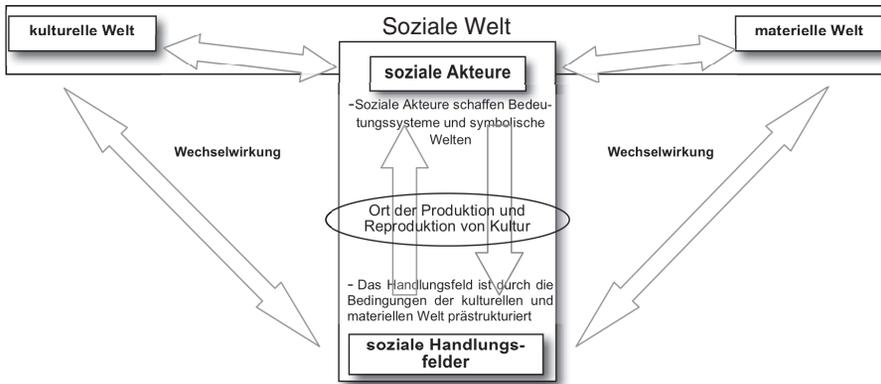


Abb. 2: Das dynamische Konzept von Kultur

Akteure miteinander eingehen wie der sozialen Kämpfe, die dort stattfinden. Diese Veränderung wirkt ebenfalls nach außen und beeinflusst in einer Wechselbeziehung die Umgebung der materiellen und der kulturellen Welt (vgl. WOLF 2009).

Für berufliche Bildung interessant sind die empirischen Nachweise der skizzierten Mechanismen kultureller Produktion und Repräsentanz in vergleichenden sozialwissenschaftlichen Studien der drei modernen europäischen Industrieländer, Großbritannien, Frankreich und Deutschland (LUTZ 1976; MAURICE ET AL. 1980). So lässt sich für die Industrieproduktion z.B. zwischen Deutschland und Frankreich ein merklicher Regelungsunterschied bei der Austragung betrieblicher Konflikte feststellen, der in Deutschland zu einem moderaten, stark geregelten und sozial verträglichen Konfliktmuster führt, während in Frankreich betriebliche Konflikte sehr viel weniger institutionalisiert, dafür umso heftiger und politisch ausgetragen werden (IRIBARNE 1991: 106 ff.). Diese kulturellen Bedeutungssysteme und symbolischen Ordnungen haben eine deutliche Wirkung in der beruflichen Bildung hinterlassen wie auch die konkrete Ausgestaltung der beruflichen Bildung eine Auswirkung auf die betrieblichen Regelungsmuster hat.

Der arbeitskulturelle Hintergrund des Berufsbildungswesens

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

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

Berufsbildung, allgemeiner gesprochen, die soziale Reproduktion der gesellschaftlichen (Teil)-Arbeitskraft für die unmittelbare Produktion und Dienstleistung,

die außerhalb der akademischen Arbeitskraftherzeugung organisiert ist, befindet sich als gesellschaftlicher Teilbereich mit anderen sozialen Bereichen in einem deutlichen Wechselverhältnis. An erster Stelle ist hierbei der Bereich der gesellschaftlichen Erziehung und darüber hinaus sind die Bereiche der Güter- und Dienstleistungsproduktion zu nennen. Die Verzahnung mit dem gesellschaftlichen Bereich der Erziehung, den staatlichen Schulen des allgemeinbildenden Schulwesens, der familiären und gemeinschaftlichen Sozialisation und anderen Einrichtungen des gesellschaftlichen Erziehungsbereiches soll hier nicht näher erörtert werden, sondern der Blick richtet sich auf den Bereich der Wirtschaft, auf die dort wirkenden kulturellen Mechanismen und ihre Wechselwirkung mit der Berufsbildung (vgl. GEORG 1997; GREINERT 2004).

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

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

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

Kooperationsstrukturen weitgehend durch Technik determiniert seien und einer technologischen Logik verpflichtet sind, musste fallengelassen werden (vgl. LUTZ & FRIEDBURG ET AL. 1958; KNEBEL 1963). Betriebliche Fachkräfte auf Produktionsebene sind häufig direkt in diese Entwicklungs- und Anwendungsprozesse der Technik verwickelt und müssen dafür ausgebildet werden (RÜBLING & NOVAK 1998). Trotz der häufigen Annahme zweck-rationaler Abläufe bei der Gestaltung dieser Prozesse zeigen verschiedene detaillierte sozialwissenschaftliche Untersuchungen, dass Entscheidungsprozesse und die operative Durchführung sehr stark von kulturellen Bedeutungen abhängig sind. Sie sind eben nicht zweck-rational im Sinne einer betriebswirtschaftlichen oder technologischen Logik. Es geht nicht im Sinne einer objektiven, den Unternehmenszielen verpflichtender Vernunft zu, sondern es handelt sich um eine soziale Interaktion, deren Regeln das Verhalten der Beteiligten bestimmen (vgl. u.a. STINCHCOMBE 1965; SELZNICK 1949; HOFSTEDE 1980). Es ist davon auszugehen, dass sich in diesen Interaktionsprozessen kulturelle Deutungsmuster durchsetzen, die einer sozialen Logik verpflichtet sind und weniger einem Rationalitätsanspruch effizienter Organisationsabläufe. Neben dieser Erkenntnis der Organisationssoziologie hat die sozialwissenschaftliche Technikforschung herausgefunden, dass auch die Entwicklung neuer technischer Produkte kulturellen Regularien unterworfen ist. Es ist auch dort nicht so, dass die beste Lösung sich durchsetzt, sondern die am besten angepasste für die sozialen Bedingungen im Handlungsfeld der Technikentwickler (vgl. RUTH 1995; LUTZ & HIRSCH-Kreinsen 1987; DIERKES & KNIE 1989; HARD & KNIE 2000).

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

Tag, fünf oder sechs Tage die Woche, mit der Ein-Ernährer-Kleinfamilie lange Zeit die gesellschaftliche Norm darstellte (HAUSEN 1976: 363 ff.; BAETHGE 2001: 23 ff.). Der individuelle Akteur ist darüber hinaus persönlich noch mit dem Ausbildungswesen über seine sozialisatorischen Erfahrungen in der Berufsausbildung (LEMPERT 2006) wechselwirksam verkoppelt, die Berufsausbildung und die nachfolgende Fach-tätigkeit haben sehr starke Auswirkungen auf die Konstitution seines Selbst wie seiner Identität (vgl. KRAPPMANN 1983; LEITHÄUSER 1986; KÖRZEL 1987; DEETZ 2000; SCHÖNBERGER & SPRINGER 2003). Eine weitere Kategorie verdient noch Beachtung, da sie eine ebenfalls starke Wechselbeziehung mit der spezifischen Form der Berufsausbildung eingeht.

(5) Es ist die Kategorie, wie eine Gesellschaft sich um die Alten, Schwachen und Kranken kümmert, die Kategorie der sozialen Sicherung. Diese Kategorie ist sowohl auf institutionell-struktureller Ebene als auch auf individuell-kultureller Ebene deutlich mit dem Berufsausbildungswesen verschränkt. Auf institutionell-struktureller Ebene ist das deutsche soziale Sicherungssystem immer noch sehr deutlich auf das beruflich orientierte Erwerbssystem, mit Dauerbeschäftigung und Vollzeit-tätigkeit ausgerichtet. So zeigt auch die rechtlich-normative Seite der Alterssicherung eine eindeutige Ausrichtung auf berufliche Ausbildung. Demzufolge sah die Zuerkennung einer vorgezogenen Rente wegen Erwerbsunfähigkeit vor, dass nur Tätigkeiten, die ähnlich einer Ausbildung und gleichwertigen Kenntnissen und Fähigkeiten einer Berufsgruppe als Ersatz-tätigkeiten zugemutet werden könnten (DERSCH 1957: 18). Somit lässt sich sagen, dass eine ordentliche Berufsausbildung die Chance gegenüber einem Ungelernten erhöhte, in den Genuss einer vorgezogenen Rente zu kommen. Auch die Zumutbarkeitsregelungen, d.h. welche Arbeiten man bei Arbeitslosigkeit von Amts wegen annehmen muss, im deutschen Arbeitsförderungsgesetz und im Sozialgesetzbuch rekurrerten lange Jahre auf eine Berufsausbildung und sahen eine Art Schutz vor Abstufung bei vorhandener Berufsausbildung vor. In der aktuellen Fassung des § 121 SGB III ist dieser Schutz vollständig verschwunden. Damit einher geht (ging?) auf der individuell-kulturellen Seite die kollektive Erfahrung, dass über eine duale Berufsausbildung eine soziale Absicherung leichter zu erlangen ist und die Chancen auf eine gesicherte soziale und ökonomische Existenz steigen (vgl. REIF 1982). In Gesellschaften, die diese institutionell-strukturellen Merkmale nicht ausgeprägt haben und gleichfalls nicht die individuellen Bedeutungen einer qualifizierten Berufsausbildung verankert haben, wird eine betrieblich-schulische Ausbildungszeit einen erheblich geringeren Stellenwert haben. Es wird sich dort entweder eine direkte Orientierung auf den Arbeitsmarkt ausbilden oder die Tendenz zu einer tertiarisierten vollschulischen Berufsausbildung ausprägen. Die Frage, die sich für einen internationalen Vergleich hier aufdrängt ist, ob der individuelle soziale Akteur durch die besondere Form der Berufsausbildung bezüglich seiner sozialen Sicherheit einen Vorteil erfährt und ob, und in welcher Art, die zu importierenden Berufsbildungselemente diese Kategorie beeinflussen.

(6) Die administrativ-institutionelle Ordnung von Berufsbildung ist als Faktor des arbeitskulturellen Hintergrundes in die Analyse des Kontextes von Berufsbildungs-transferaktivitäten aufzunehmen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wer über die konkrete Ausgestaltung der Berufsbildung entscheidet und welche Institutionen dafür verantwortlich sind. In Frankreich ist dies z.B. die zentrale Bildungsverwaltung des Erziehungsministeriums. In Deutschland finden wir eine „bunte Mischung“ an Verantwortlichkeiten zwischen Landesministerien für Kultur und Bildung, dem zentralen

Bundesministerien für Bildung und Forschung wie Wirtschaft und Technologie, den bundes-, landes- und kommunalen Körperschaften der Wirtschaftsverbände (z. B. Kammern und Innungen) und den Sozialpartner von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden. In einer Vielzahl anderer Länder wird die administrativ-institutionelle Ordnung durch Mechanismen des Marktes bestimmt. Hierbei sind vielfältige Mischformen möglich. In China z. B. hat eine zentrale staatliche Bildungsverwaltung die Oberaufsicht, verbunden mit einer gewissen Tendenz zur Regionalisierung. Die einzelnen Bildungseinrichtungen jedoch, staatliche wie private, konkurrieren am freien Markt um Absolventen, staatliche Ressourcen und symbolische Anerkennung, wobei letztere mit einem materiellen Zuspruch seitens der Beschäftigungsbetriebe verbunden ist. Detaillierter ausformuliert finden sich die drei Idealtypen administrativ-institutionellen Ordnung von Berufsbildung in GREINERT (1997).

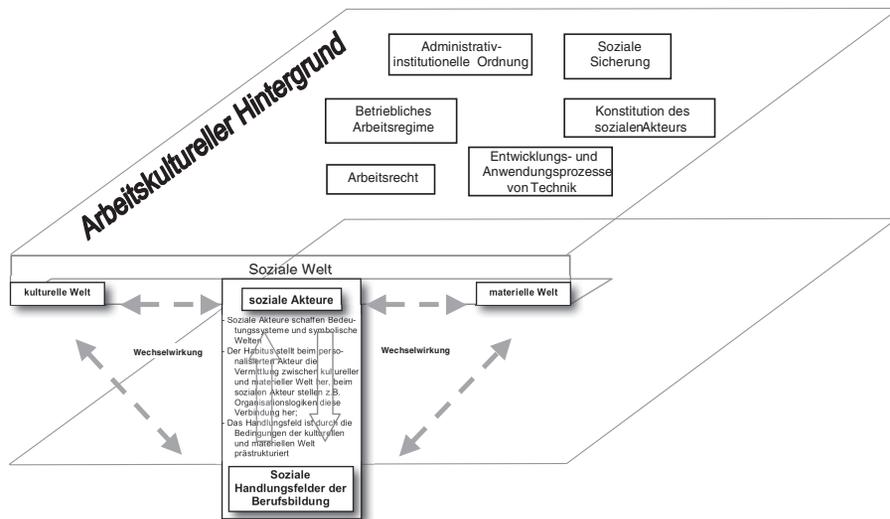


Abb. 3: Arbeitskultureller Hintergrund von Berufsbildung

Überlegungen zur Berücksichtigung der Arbeitskultur im Policy Transfer

Nachdem wir nun wesentliche Kategorien eingeführt haben, die zur Berücksichtigung des arbeitskulturellen Hintergrundes bei der vergleichenden Analyse des Policy Transfers in der Berufsbildung eine Bedeutung haben, können wir nun, in Ergänzung der Überlegungen von PHILLIPS und OCHS, das komplexe Umfeld, in das die Policy Transfer Aktivitäten eingebunden sind, besser ordnen und analysieren.

Wenn wir dem hier vorgeschlagenen Modell der Arbeitskultur folgen, müssen wir uns nun die hier eingeführten sechs Untersuchungskategorien zur Berücksichtigung der arbeitskulturellen Hintergründe von Berufsbildung in der Herkunftsgesellschaft und in der aufzunehmenden Gesellschaft anschauen. Um dies fundiert, für konkrete zu übertragende Berufsbildungselemente tun zu können, sind detaillierte sozialwissenschaftliche und berufspädagogische Untersuchungen nötig. Vergleichende Untersuchungen liegen erst für einen Teil der arbeitskulturellen Kategorien vor, die

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

Anwendungsbeispiel: Der Grundlehrgang Metall in arbeitskultureller Perspektive

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

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

in eine komplexe Lernorganisation (vgl. WIEMANN 1989; 2002: 85 ff.). Wenn wir den Blick zurück in die Vergangenheit schweifen lassen, haben wir mit der Lehrgangsmethode der beruflichen Ausbildung ein klassisches Beispiel des Policy Transfer von Berufsbildungselementen vor uns (vgl. PLOGHAUS 2003). Entwickelt und ausformuliert wurde die Lehrgangsmethode an der Kaiserlichen Moskauer Technischen Schule ab den 1860er-Jahren, inspiriert von den Vorbildern der polytechnischen Schulen, vor allem in Frankreich (vgl. MEYSER 1996). Die Lehrgangsmethode, die im Kern aus der Errichtung von eigenen Lehr-Werkstätten zur praktischen Ausbildung von angehenden Ingenieurstudenten und Werkmeistern an polytechnischen Bildungseinrichtungen mit einhergehender fachsystematischer praktischer Ausbildung an didaktisch aufbereiteten Werkstücken bestand, wurde von dort über die seit 1851 regelmäßig stattfindenden Gewerbe- und Weltausstellungen schnell in Europa und den USA bekannt. Die Übernahme und die Integration der Lehrgangsmethode verliefen in den Industrieländern vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts sehr unterschiedlich. Während die Lehrgangsmethode, allem voran der Grundlehrgang Metall in Deutschland im Großen und Ganzen ein Ausbildungsmodell der großen Industrie in der Hochphase der Industrialisierung wurde – das Handwerk blieb weitgehend bei der Beistelllehre und dem Lernen durch Nachahmung verhaftet – und er sich in dieser Zeit auch als didaktische Leitmethode (vgl. WIEMANN 2002) ausbildete, verlief die Übernahme der Lehrgangsmethode in den USA different. Ausgehend von der Weltausstellung in Philadelphia 1876 wurde die Lehrgangsmethode in den USA in der Ingenieurausbildung eingeführt, von wo aus sie in das allgemeine Bildungswesen der High Schools als Manual Training System diffundierte. Die Industrieausbildung blieb davon weitgehend unberührt, eine systematische Berufsausbildung entwickelte sich in den USA in der Auseinandersetzung mit der „russischen“ Lehrgangsmethode nicht. Die Lehrgangsausbildung wurde auch im Verlauf der Schul- und Bildungssystementwicklung in den USA gegen Ende des 19. Jahrhunderts verstärkt zugunsten einer ganzheitlichen Sichtweise auf praktisches Lernen, verkörpert durch die Dewey'sche Projektmethode und einer Demokratisierung der Schule zurück gedrängt (vgl. PLOGHAUS 2003: 166 ff.; KNOLL 1991; KNOLL 1993).

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

Zumutungen des Grundlehrgangs – das galeerenartige Tun³ und die sinnentleerten Tätigkeiten (vgl. LEMPERT 1989; WIEMANN 2002: 102 ff.; SEUBERT 1993: 58 ff.) nur durchgehalten wurde, wenn (a) die familiären oder sozialen Vorbilder in älteren Erwachsenen vorhanden waren (REIF 1982) und (b) das Versprechen einer gesicherten sozialen Existenz am Horizont des Facharbeiterlebens aufschien. Es ist berechtigt, diese sozialen Mechanismen als säkularisiertes Heilsversprechen im Sinne WEBERS (1959) zu betrachten, welches für die Konstitution des sozialen Akteurs Facharbeiter eine Grundlage bildete und diesem Sozialtypus zum Durchbruch verhalf. Der Grundlehrgang Metall bildete dazu sozusagen die materielle Entsprechung, da er durch seine asketische Anstrengung die Heilserwartung legitimierte und an das christlich-protestantische Weltbild anknüpfte (vgl. WEBER 2000). Wie REIF in seiner historischen Untersuchung für die Schwerindustrie im westlichen Ruhrgebiet in der Zeit der Hochindustrialisierung überzeugend aufzeigt, hatte das Schicksal des alternden Arbeiters, dem Armut und Elend drohten, zu verschiedenen individuellen Handlungsstrategien der sozialen Bewältigung geführt. Manche gingen eng mit qualifizierter Berufsausbildung im Lehrgang zusammen. Er unterscheidet zwischen innerbetrieblichen und außerbetrieblichen Bewältigungsstrategien. Die Möglichkeit der Altersarmut über einen Aufstieg auf eine Meisterstelle zu entgehen, hing eng mit qualifizierter Berufsausbildung zusammen, welches sich daran zeigt, dass dieses vermehrt von den gelernten Maschinenbauarbeitern ergriffen wurde. Die Möglichkeit eines Ausweges in die Selbständigkeit durch eine eigene Werkstatt oder ein Bauunternehmen als Zimmermann stand nur den gelernten Arbeitern zur Verfügung, die Ungelernten waren auf Marginalexistenzen im Handel zurückgeworfen. Auch die Möglichkeit als leistungsgeminderter, alter Arbeiter von der Fabrikarbeit in das Handwerk zu wechseln, stand meist nur gelernten Arbeitern offen (vgl. REIF 1982: 36 ff.). Der Erwerb eines Hauses in jungen Jahren als belastbarer junger Arbeiter wie auch die Sicherung eines hohen Einkommens der Söhne, die dann später für die Versorgung der Alten aufkommen mussten, waren außerbetriebliche Strategien der Bewältigung des Altersabstieges (vgl. REIF 1982: 55 ff.). Alle diese außerbetrieblichen Bewältigungsstrategien waren an die qualifizierte Berufsausbildung gekoppelt, da nur dadurch für Industriearbeiter diese Wege geöffnet wurden.

Durch den Grundlehrgang Metall wurde, neben weiteren sozialen Prozessen, der individuelle betriebliche Akteur für die moderne Fabrikproduktion des zwanzigsten Jahrhundert ausgebildet und sozialisiert (vgl. SIEBEL 1984; GROSSEWINKELMANN 2004; HANF 1987). Die industrielle Facharbeiterausbildung in Lehrgangsform ermöglichte einem großen Teil der Jugend den Zugang zur Moderne und zur modernen Industrieproduktion (WIEMANN 2002: 100 f.), wie auch der Grundlehrgang Metall in der Lage war, die Qualifikationen und Dispositionen der agrarischen und vorindustriellen Bevölkerung Deutschlands durch ein angemessenes Qualifikationsmodell schnell auf den Stand modernster Industrieproduktion zu heben, und eine industrielle Qualitätsproduktion für den Weltmarkt durchzusetzen (WIEMANN 2002: 62; BAETHGE 2004: 14). Einher mit dem Grundlehrgang Metall geht das individuelle Selbst-Bewusstsein und die stabile Identität eines Facharbeiters, die sich in einem dialektischen Verhältnis von Unterwerfung, Aneignung und Rebellion gegen die Erfahrungen der industri-

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

ellen Lehre ausprägt(e). Der kollektive Akteur deutscher industrieller Produktion, die soziale Form der Facharbeit, die als Gewerkschaft oder als innerbetriebliche Verständigungsgemeinschaft (WOLF 2009: 77 f.) – mit gemeinsamen, fetischisierten Artefakten des Grundlehrgangs Metall – gestaltend auf die Berufsbildung eingreift, rekrutiert sich aus dem Lehrgangslernen. Einerseits, da in den betrieblichen Lehrgängen eine einfache Einflussnahme für gewerkschaftliche Organisierung möglich war und ist und andererseits, da sich die *Gemeinschaft geteilter Bedeutungen*, die sich vom Facharbeiter über den Werkmeister bis hoch zum Betriebsingenieur erstreckte, sehr schnell über Erfordernisse der betrieblichen Ausbildung einigen konnte.

Bei einer Erfassung des arbeitskulturellen Hintergrundes unter der Perspektive der *administrativ-institutionellen Ordnung* stellt man fest, dass die Verfasstheit des deutschen Berufsbildungswesens von einer spezifischen sozialen Akteurskonstellation ausgeht, die im Kern aus einem konsensuellen Miteinander von Arbeitgebern und Gewerkschaften dominiert ist, begleitet von einer Verfahrensmoderation seitens der staatlichen Verwaltung. Aus dieser Ordnung der Organisation der Berufsbildung, in Verbindung mit betrieblichen Verständigungsgemeinschaften lässt sich für das Lehrgangslernen ein erstaunliches Beharrungsvermögen und eine starke Tradition (vgl. HERKNER 2003) ausmachen. Obwohl in vielen Bereichen der industriellen Produktion bereits seit Mitte der 1970er-Jahre auf immer komplexere Fertigungssysteme und -verfahren umgestellt war, dauerte der Umstellungsprozess der Ausbildungsordnungen fast zehn Jahre. Erst 1987 wurde mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe das Ende der Lehrgangsausbildung als Kern der industriellen Facharbeiterausbildung vollzogen. Das Beharrungsvermögen reichte sogar noch bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, als für die deutsch-chinesische Berufsbildungszusammenarbeit noch 1999 ein Lehrgangskonzept für die Grundausbildung transferiert wurde (vgl. WIEMANN 2002: 131).

Bei Betrachtung einer weiteren Kategorie des arbeitskulturellen Hintergrundes, die *betrieblichen Arbeitsregime*, ist anzumerken, dass eine Lehrgangsmethode für eine betriebliche Organisation, die auf Zerlegung des Arbeitsprozesses in sequentielle und stark kontrollierte Einzelschritte nach Vorgaben wissenschaftlicher Betriebsführung F. W. TAYLORS geeignet ist und das auftragsbezogene Arbeiten vorindustrieller Zeiten hinter sich lässt. An dieser Stelle ist auf einen Widerspruch hinzuweisen, der sich aus einem Vergleich mit der betrieblichen Arbeitsorganisation in den USA ergibt. Obwohl Deutschland wie auch die USA in ihrem Industrialisierungsprozess die Lehrgangsmethode einsetzten (vgl. PLOGHAUS 2003), entwickelte sich die industrielle Arbeitsorganisation in Deutschland erheblich unterschiedlich zur USA. Die industrielle Facharbeiterausbildung in Deutschland führte zu einer spezifischen Arbeitsorganisation mit flachen Hierarchien und starker Stellung des Facharbeiters in der Produktionssphäre. Dieser war auch historisch in der Lage sich einer scharfen Taylorisierung zu widersetzen und hierbei massive soziale Konflikte auszutragen (vgl. HOMBURG 1978; KOCKA 1969: 65 ff.). In den USA entwickelten sich die betrieblichen Arbeitsregimes aufgrund der Einwanderungssituation mit ungelerten Massenarbeitern und einer massiv durchgesetzten wissenschaftlichen Betriebsführung zu einer streng hierarchischen Arbeitsorganisation ohne innerbetriebliche Facharbeiterschaft. Diese Unterschiede in der historischen Entwicklung der Berufsausbildung in den USA und Deutschland in Wechselbeziehung mit dem Arbeitsregime heller zu beleuchten steht noch aus und würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen.

Mit der Veränderung der betrieblichen Arbeitsorganisation in den westlichen Industriestaaten nach der Strukturkrise der frühen 1970er-Jahre hin zu ganzheitlicheren und komplexeren Organisationsstrukturen wurde auch in Deutschland die Lehrgangsbildung zunehmend obsolet. Durch diesen Druck aus der betrieblichen Welt wurde die Lehrgangsbildung dann nach und nach ab Mitte der 1980er-Jahre durch problem- und prozessorientierte Lehrmethoden ersetzt. Auch die betrieblichen Anwendungs- und Entwicklungsprozesse von Technik machten eine neue Ausbildungsmethodik erforderlich. Ab den 1970er-Jahren wurden in die Produktionsbereiche vermehrt computergesteuerte Fertigungsmaschinen zum Einsatz gebracht, die Fertigungsautomation auf der Basis der Mikroelektronik startete ihre rapide Entwicklung. Dieses veränderte sehr stark die Anforderungen an qualifizierte Facharbeit, welches sich auch in der Berufsausbildung widerspiegelte. Während noch der Facharbeiter in der Frühphase der Industrialisierung manuell sehr genaue Flächen und Formen für den entstehenden Austauschbau fertigen musste und in seiner innerbetrieblichen Kooperation im Wesentlichen nur auf seinen Metallbereich verwiesen blieb, so muss der heutige Facharbeiter in der Produktion nicht nur mit integrierten Produktionssystemen umgehen (vgl. CLEMENT 2010), sondern auch seine Kooperationsbereiche haben sich weit geöffnet, so dass er nicht nur mit „fernen“ Produktionsbereichen arbeiten muss, sondern sogar mit inner- und außerbetrieblichen Kunden erfolgreich kooperieren soll. Dies war durch das alte, instruktionsdidaktische und streng vorstrukturierte Ausbildungsmodell des Lehrgangs nicht mehr zu vermitteln. Die manuelle Handfertigkeit ist in vielen Berufen weit hinter die kognitiven Fähigkeiten des selbständigen Lernens und Problemlösens zurückgetreten.

Zusammenfassung und Ausblick

Wie die hier gemachten Ausführungen zeigen, ist es für die internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung und vor allem beim Transfer von Berufsbildungsbestandteilen von einem Land in ein anderes nötig, den Prozess des Transfers genauer zu betrachten. Ausgehend von dem international renommierten Modell des Bildungstransfers von PHILLIPS und OCHS wurde bei genauer Betrachtung deutlich, dass der Kontext genauer bekannt sein muss in den die zu transferierenden Berufsbildungsbestandteile eingebettet sind. In ihrem Konzept ist dem Kontext nur eine unscharfe Beschreibung gewidmet, weshalb dieser wichtige Analysebestandteil nur unzureichend berücksichtigt werden kann. Durch die Einführung eines theoretisch begründeten Konzeptes von Arbeitskultur, welches sich in sechs Dimensionen fassen lässt, gelingt es, den Kontext besser zu erfassen und einer systematischen Analyse zugänglich zu machen. Vor der Einführung des Konzeptes von Arbeitskultur als Hintergrund von Berufsbildung sind einige generelle Ausführungen über den Zusammenhang zwischen Berufsbildung und Kultur nötig. Das Konzept Arbeitskultur fußt auf einem grundsätzlichen Herangehen an Kultur als dynamischem Ausdruck menschlicher Sozialität. Und eben nicht, wie es häufig in der Berufsbildungsforschung verstanden wird, als determinierender und essentialistischer Ausdruck von Kollektiven in stabilen Kulturkreisen oder als determinierendes Ergebnis funktionalstruktureller gesellschaftlicher Notwendigkeiten im Gefolge der Theorien von Talcott Parsons. Menschen werden hierbei aufgrund ihrer Herkunft oder sozialen Lage, die

fälschlich als Kultur konzeptualisiert wird, festgelegtem Verhalten, Denkweisen und Wahrnehmungen zugewiesen (WOLF 2009).

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

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

Literaturliste

- ADAM, S./BOEHM, U. (1994): Systementwicklung und traditionelle Lehrlingsausbildung. In: JANISCH, R./GREINERT, W.-D./BIERMANN, H. (Hrsg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., S. 47–66.
- AUSLANDER, L. (2008): Accomodation, Resistance, and Eigensinn. Évolués and Sapeurs between Africa and Europe. In: DAVIS, B./LINDENBERGER, T./WILDT, M. (Hrsg.): Alltag, Erfahrung, Eigensinn. Historisch-anthropologische Erkundungen. Historisch-anthropologische Erkundungen. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 205–217.
- BAETHGE, M. (2001): Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In: BAETHGE, M./WILKENS, I. (Hrsg.): Die grosse Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen: Leske + Budrich, S. 23–44.

- BARABASCH, A./WOLF, S. (2009): Die Policy Praxis der Anderen. Policy Transfer in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik – ZEP 32., H. 4, S. 22–27.
- BARABASCH, A./WOLF, S. (2010): VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea. In: WUTTKE, E. (Hrsg.): Dimensionen der Berufsbildung. Bildungspolitische, gesetzliche, organisationale und unterrichtliche Aspekte als Einflussgrößen auf berufliches Lernen. Opladen [u. a.]: Budrich, S. 123–134.
- BARABASCH, A./WOLF, S. (2011): Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung. Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 283–307, <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0202-7>.
- BERGER, P.L./LUCKMANN, T. (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- BOURDIEU, P. (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA-Verl.
- BRAY, M./THOMAS, R. M. (1995): Levels of comparison in educational studies. Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. In: Harvard educational review 65, H. 3, S. 472–490.
- ÇAGLAR, A. (1995): Mac Döner – Döner Kebab and the Social Positioning Struggle of German Türks. In: COSTA, J. A./BAMOSSY, G. J. (Hrsg.): Marketing in a multicultural world. Ethnicity, nationalism, and cultural identity. Thousand Oaks [u. a.]: Sage Publ., S. 209–230.
- CLEMENT, U. (2010): Produktionssysteme & Facharbeit in der Autoindustrie. In: ABTEILUNG WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPOLITIK DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): Perspektiven der Erwerbsarbeit : Facharbeit in Deutschland. Dokumentation der Expertengespräche Arbeitskreis Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn, S. 40–49.
- DEETZ, S. (2000): Discipline. Disciplinary Power in Modern Corporation. In: GRINT, K. (Hrsg.): Work and society. A reader. Cambridge, Mass.: Polity Press, S. 142–162.
- DERSCH, H. (1957): Rechtsgutachten zum Begriff der Berufsunfähigkeit in der knappschaftlichen Rentenversicherung. Berlin.
- DIERKES, M./KNIE, A. (1989): Technikgenese: Zur Bedeutung von Organisationskulturen und Konstruktionstraditionen in der Entwicklung des Motorenbaus und der mechanischen Schreibtechniken. Vorstellung und Begründung eines Untersuchungsdesigns. In: LUTZ, B. (Hrsg.): Technik in Alltag und Arbeit. Beiträge der Tagung des Verbunds Sozialwissenschaftliche Technikforschung (Bonn, 29./30.5.1989). Berlin: Ed. Sigma, S. 203–218.
- DITTRICH, K. (2008): Die amerikanische Referenz der republikanischen Grundschule Frankreichs: Kulturtransfer auf Weltausstellungen im 19. Jahrhundert. In: GIPPERT, W./GÖTTE, P./KLEINAU, E. (Hrsg.): Transkulturalität: Gender- und bildungshistorische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 161–179.
- GEERTZ, C. (2003): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GEORG, W. (1997): Zwischen Tradition und Moderne. Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: OTT, B./DOBISCHAT, R./ARNOLD, R. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik: von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart: Steiner, S. 153–166.
- GONON, P. (2008): Vom ehrbaren Handwerker zum innovativen Self-Entrepreneur. Modernisierung der Berufsbildung anhand idealtypischer Leitfiguren. geprüft April 01, 2010, von http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-09B4F9F8-FD4D1750/bst/Pos_02_2008_Gonon.pdf.
- GREINERT, W.-D. (1994): Instrumente und Strategien der Systementwicklung/Systemberatung. In: JANISCH, R./GREINERT, W.-D./BIERMANN, H. (Hrsg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., S. 401–456.

- GREINERT, W.-D. (1997): Konzepte beruflichen Lernens. Unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive. Stuttgart: Holland + Josenhans.
- GREINERT, W.-D. (1999): Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- GREINERT, W.-D. (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. (2004): Die europäischen Berufsbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, H. 32, S. 18–26.
- GREINERT, W.-D. (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Frankfurt (Main): G.A.F.B. Verlag.
- GRIESSINGER, A. (1981): Das symbolische Kapital der Ehre. Streikbewegungen u. kollektives Bewußtsein dt. Handwerksgesellen im 18. Jh. Frankfurt/M [u.a.]: Ullstein.
- GROSS, B. (1981): Der Berufsbildungsbereich in der deutschen Entwicklungshilfe. Bestandaufnahme, Erfahrungsauswertung. München [u.a.]: Weltforum Verl.
- GROSSBÖLTING, T. (2008): „Im Reich der Arbeit„ Die Repräsentation gesellschaftlicher Ordnung in den deutschen Industrie- und Gewerbeausstellungen 1790–1914. München: Oldenbourg.
- GROSSEWINKELMANN, J. (2004): Zwischen Werk- und Schulbank. Duales System und regionale Berufsausbildung in der Solinger Metallindustrie 1869–1945. Essen: Klartext.
- GROSFOGUEL, R. (2010): Die Dekolonisation polit-ökonomischer und postkolonialer Studien – Transmoderne, Grenzdenken und Postkolonialität. In: BOATCĂ, M./SPOHN, W. (Hrsg.): Globale, multiple und postkoloniale Modernen. München, Mering: Hampp, S. 309–338.
- HANF, G. (1987): Berufsausbildung in Berliner Großbetrieben (1900–1920). In: GREINERT, W.-D. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung ; Kongressbericht. Bonn: BIBB, S. 157–187.
- HARD, M./KNIE, A. (2000): „Stille „ oder „Sprachen „ in der Technik? Orthodoxer und pragmatischer Motorenbau. In: DIDRY, C./ZIMMERMANN, B./WAGNER, P. (Hrsg.): Arbeit und Nationalstaat. Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl., S. 346–374.
- HARMS, A. (1997): Lernen, wie Japan von anderen lernte. Ausländische Einflüsse auf das japanische Bildungssystem im ausgehenden 19. Jahrhundert. Münster: Waxmann.
- HAUSEN, K. (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere „. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: CONZE, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen. Stuttgart: Klett, S. 363–393.
- HERKNER, V. (12003): Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen. Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- HOBSBAWM, E./RANGER, T. (Hrsg.) (2003): The invention of tradition. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- HOFSTEDE, G. (1980): Culture's consequences. International differences in work-related values. Newbury Park, Calif. [u.a.]: Sage Publ.
- HOLMES, B. (1981): Comparative education. Some considerations of method. London, Boston: Allen & Unwin.
- HOMBURG, H. (1978): Anfänge des Taylorsystems in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg. Eine Problemskizze unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitskämpfe bei Bosch 1913. In: Geschichte und Gesellschaft 4., S. 170–194.
- IRIBARNE, P. DE (1991): Nationale Formen gesellschaftlicher Bindung und unternehmerische Funktionsprinzipien. In: HEIDENREICH, M./u.a. (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen: Westdt. Verl., S. 106–116.

- KNEBEL, H.-J. (1963): Handlungsorientierung im Industriebetrieb. Eine Untersuchung über das Verhältnis von Technik und Betriebsideologie. Tübingen: Mohr.
- KNOLL, M. (1991): Lernen durch praktisches Problemlösen. Die Projektmethode in den USA, 1865–1915. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 8., S. 103–127.
- KNOLL, M. (1993): 300 Jahre Lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. In: Pädagogik 45., S. 58–63.
- KOCKA, J. (1969): Unternehmensverwaltung und Angestelltenschaft am Beispiel Siemens 1847–1914. Zum Verhältnis von Kapitalismus und Bürokratie in der deutschen Industrialisierung. Stuttgart: Klett.
- KÖRZEL, R. (1987): Soziokulturelle Deutungsmuster von Arbeitserfahrungen der Industriearbeiterschaft des 19. Jahrhunderts. In: GREINERT, W.-D. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung ; Kongressbericht. Bonn: BIBB, S. 53–72.
- KRAPPMANN, L. (1983): Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse. In: AUWÄRTER, M. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 307–331.
- LANZENDORF, U. (2000): Der „nationale Dienst für industrielle Lehrlingsausbildung „ SENAI in Brasilien. In: GREINERT, W.-D. (Hrsg.): Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Analytische Grundlagentexte. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., S. 56–83.
- LAWN, M. (Hrsg.) (2009): Modelling the future. Exhibitions and the materiality of education. Oxford: Symposium Books.
- LE GOFF, J. (2004): Métiers licites et métiers illicites dans l'Occident médiéval. In: Pour un autre Moyen Âge. Temps, travail et culture en Occident ; 18 essais. [Paris]: Gallimard, S. 91–107.
- LEITHÄUSER, T. (1986): Subjektivität im Produktionsprozeß. In: SENGHAAS-KNOBLOCH, E./LEITHÄUSER, T./VOLMERS, B. (Hrsg.): Betriebliche Lebenswelt. Eine Sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse. Opladen: Westdt. Verl., S. 245–266.
- LEMPERT, W. (1989): Feilen, bis einem die Arme abfallen -. Erinnerungen junger Facharbeiter an ihre metallhandwerkliche Grundausbildung in der Lehrwerkstatt. In: LIPSMEIER, A./ARNOLD, R. (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., S. 197–210.
- LEMPERT, W. (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- LUTZ, B./FRIEDEBURG, L. VON/TESCHNER, M./WELTEKE, R./WELTZ, F. (Hrsg.) (1958): Mechanisierungsgrad und Entlohnungsform. Soziologische Untersuchung in der Eisen- und Stahlindustrie. zusammenfassender Bericht einer Untersuchung, durchgeführt von Instituten der sechs Länder der Gemeinschaft in der Eisen- und Stahlindustrie. Frankfurt/Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ., Inst. für Sozialforschung.
- LUTZ, B. (1976): Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In: MENDIUS, H.-G./u.a. (Hrsg.): Betrieb, Arbeitsmarkt, Qualifikation. Frankfurt am Main: Aspekte-Verl., S. 83–151.
- LUTZ, B./HIRSCH-KREINSEN, H. (1987): Soziale Einflußgrößen fertigungstechnischer Entwicklung. In: Zeitschrift für wirtschaftlichen Fabrikbetrieb 82., H. 9, S. 538–543.
- MARX, K. (1960): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. Berlin: Dietz.
- MASLANKOWSKI, W./PÄTZOLD, G. (1986): Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit. 1956–1970. Bad Honnef: Bock.
- MAURICE, M./WARNER, M./SORGE, A. (1980): Societal differences in organizing manufacturing units. A comparison of France, West Germany and Great Britain. In: Organization studies 1., H. 1, S. 59–86.

- MEYSER, J. (1996): Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.
- MOEHLMAN, A. H. (1963): Comparative educational systems. Washington: Center for Applied Research in Education.
- MÜCKENBERGER, U. (1998): Nationale Arbeitsrechte und soziales Europa. In: CATTERO, B. (Hrsg.): Modell Deutschland – Modell Europa. Probleme, Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–54.
- NÜBLER, I./HOFMANN, C./GREINER, C. (2009): Understanding informal apprenticeship. Findings from empirical research in Tanzania. Geneva: Internat. Labour Off. Skills and Employability Dep.
- OCHS, K. (2005): Educational policy borrowing and its implications for reform and innovation. A study with specific reference to the London Borough of Barking and Dagenham. Oxford.
- OCHS, K./PHILLIPS, D. (2002): Comparative Studies and ‚Cross-National Attraction‘ in Education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. In: Educational Studies 28, H. 4, S. 325–339.
- PHILLIPS, D. (1989): Neither a Borrower nor a Lender Be? The Problems of Cross-national Attraction in Education. In: Comparative education 25, H. 3, S. 267–274.
- PHILLIPS, D. (1992): Borrowing educational policy. In: Oxford Studies in comparative Education 2, H. 2, S. 18–39.
- PHILLIPS, D. (1997): Prolegomena to a history of British interest in education in Germany. In: KODRON, C./KOPP, B. VON/LAUTERBACH, U./SCHÄFER, U./SCHMIDT, G. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis: Böhlau Köln, S. 673–687.
- PHILLIPS, D. (2000): Beyond Travellers' Tales: some nineteenth-century British commentators on education in Germany. In: Oxford Review of Education 26, H. 1, S. 49–62.
- PHILLIPS, D. (2000a): Learning from Elsewhere in Education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. In: Comparative education 36, H. 3, S. 297–307.
- 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. (Hrsg.) (2004): Educational policy borrowing. Historical perspectives. Oxford: Symposium Books.
- PLOGHAUS, G. (2003): Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung. Genese, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann.
- RAPPLEYE, J. (2006): Theorizing Educational Transfer: toward a conceptual map of the context of cross-national attraction. In: Research in Comparative and International Education 1, H. 3.
- REGINI, M. (1997): Gleiche Anforderungen und unterschiedliche Antworten: Unternehmen, Institutionen und Ausbildung in den europäischen Regionen. In: BAHNMÜLLER, R./REGINI, M. (Hrsg.): Best Practice oder funktionale Äquivalenz? Die soziale Produktion von Humanressourcen in Baden-Württemberg, Katalonien, Rhône-Alpes und der Lombardei im Vergleich. Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 11–48.
- REIF, H. (1982): Soziale Lage und Erfahrungen des alternden Fabrikarbeiters in der Schwerindustrie des westlichen Ruhrgebiets während der Hochindustrialisierung. In: Archiv für Sozialgeschichte – AfS 22., S. 1–94.
- RÜBLING, G./NOVAK, H. (1998): Veränderungsprozesse in einem mittelständischen Unternehmen der Werkzeugmaschinenbranche. Erfahrungen, Erkenntnisse und Ausblicke. In: DEHNBOSTEL, P./ERBE, H.-H./NOVAK, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin: Rainer Bohn Verlag, S. 81–91.
- RUTH, K. (1995): Industriekultur als Determinante der Technikentwicklung. Ein Ländervergleich Japan – Deutschland – USA. Berlin: Ed. Sigma.
- SCHELTEN, A. (1983): Didaktische Probleme beruflichen Lernens: Elementarlehrgang Metall. In: Die berufsbildende Schule 35, 7–8, S. 443–454.

- SCHÖNBERGER, K./SPRINGER, S. (Hrsg.) (2003): *Subjektivierte Arbeit. Mensch, Organisation und Technik in einer entgrenzten Arbeitswelt*. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl.
- SCHRIEWER, J. (2006): *Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions*. In: *Comparative education* 42, H. 3, S. 299–336.
- SCHRIEWER, J./HOLMES, B. (1988): *Theories and methods in comparative education*. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- SELZNICK, P. (1949): *TVA and the Grass Roots. A Study of politics and organization*. Berkeley, Cal.: Univ. of California Press.
- SENNETT, R. (2008): *Handwerk*. Berlin: Berlin Verl.
- SEUBERT, R. (1993): „Eisen erzieht „, Erinnerungen eines am „deutlichsten aller Werkstoffe „ Gestählten. In: LISOP, I. (Hrsg.): *Die andere Seite. Profile und Liebhabereien gelehrter Männer*. Frankfurt am Main: GAfB, S. 51–82.
- SIEBEL, W. (1984): *Fabrikarbeit und Rationalisierung*. In: BOBERG, J. (Hrsg.): *Exerzierfeld der Moderne. Industriekultur in Berlin im 19. Jh.* München: Beck, S. 310–321.
- SORGE, A. (1995): *Labour Relations, Organization and Qualifications*. In: VAN RUYSEVELDT, J./u.a. (Hrsg.): *Comparative industrial & employment relations*. London [u.a.]: Sage [u.a.], S. 243–266.
- STINCHCOMBE, A. L. (1965): *Social Structure and Organizations*. In: MARCH, J. G. (Hrsg.): *Handbook of organizations*. Chicago, Ill.: Rand McNally, S. 142–193.
- STOCKMANN, R. (1992): *Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten*. Opladen: Westdeutscher Verl.
- STOCKMANN, R. (1993): *Die Nachhaltigkeit von Berufsbildungsprojekten*. In: STOCKMANN, R./GAEBE, W. (Hrsg.): *Hilft die Entwicklungshilfe langfristig? Bestandsaufnahme zur Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten*. Opladen: Westdt. Verl., S. 75–96.
- STOCKMANN, R. (1997): *Die Nachhaltigkeit von Berufsbildungsprojekten in Entwicklungsländern*. 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-Verl.-Ges., S. 95–128.
- STOCKMANN, R. (2003): *Neue Pfade für altes Paradedepferd gesucht. Wie Deutschland die Berufsbildung im Süden fördert*. In: *Der Überblick* 39., H. 1, S. 57–60.
- STOCKMANN, R. (2004): *Berufsbildung braucht neue Impulse. Entwicklungspolitische Bedeutung muss gestärkt werden*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP* 33, H. 2, S. 44–48.
- SUPIOT, A./MÜCKENBERGER, U. (2000): *Ordre public social und Gemeinschaft. Zwei Kulturen des Arbeitsrechts*. In: DIDRY, C./ZIMMERMANN, B./WAGNER, P. (Hrsg.): *Arbeit und Nationalstaat. Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive*. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl., S. 100–127.
- TANAKA, M. (2005): *The cross-cultural transfer of educational concepts and practices. A comparative study*. Didcot: Symposium Books.
- THELEN, K. A. (2003): *Comment les institutions evoluent: perspectives de l'analyse comparative historique*. In: PRESSES DE SCIENCES PO (Hrsg.): *L'Année de la régulation. Économie, Institutions, Pouvoirs n° 7, 2003–2004. Dossier Les institutions et leur changement*, S. 13–45.
- THOMPSON, E. P. (1971): *The Moral Economy of the English Crowd in the Eighteenth Century*. In: *Past & Present*, H. 50, S. 76–136.
- WALLENBORN, M. (2001): *Die berufliche Bildung in Lateinamerika*. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, H. 22, S. 62–70.
- WALLENBORN, M. (2007): *Die Aufwertung der beruflichen Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP* 36, H. 6, S. 47–50.
- WALLENBORN, M. (2010): *Vocational Education and Training and Human Capital Development. current practice and future options*. In: *European Journal of Education* 45, 2, Part I, S. 181–198.

- WATSON, K. (1998): Memories, Models and Mapping: the impact of geopolitical changes on comparative studies in education. In: *Compare: A Journal of Comparative Education* 28, H. 1, S. 5–31.
- WEBB, S./WEBB, B. (1959): Die Voraussetzungen des Gewerkvereinswesens. aus: Sidney und Beatrice Webb, *Theorie und Praxis der Englischen Gewerkvereine (Industrial Democracy)*, Bd. 2, Verlag J.H.W. Dietz nachf., Stuttgart 1898, S. 98–134. In: FÜRSTENBERG, F. (Hrsg.): *Industriesoziologie : Vorläufer und Frühzeit 1835–1934*: Luchterhand, S. 149–185.
- WEBER, M. (1959): Soziale Bestimmungsgründe des Leistungsniveaus. aus: Zur psychophysik der industriellen Arbeit, in: *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*, Tübingen 1924, Seite 155–163. In: FÜRSTENBERG, F. (Hrsg.): *Industriesoziologie : Vorläufer und Frühzeit 1835–1934*: Luchterhand, S. 37–43.
- WEBER, M. (2000): *Die protestantische Ethik und der „Geist „ des Kapitalismus*. Weinheim, Basel: Beltz.
- WIEMANN, G. (1989): Der „Grundlehrgang Metall „ als systemstiftendes didaktisches Modell einer industrieorientierten Berufsausbildung. – eine berufspädagogische Bewertung. Didaktik, Sozialisation und Methoden. Betriebliche Berufsausbildung. In: LIPSMEIER, A./ARNOLD, R. (Hrsg.): *Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., S. 179–196.
- WIEMANN, G. (2002): *Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. (mit CD-ROM) ; vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation bei MAN-Salzgitter*. Bielefeld: Bertelsmann [u.a.].
- WOLF, S. (2007): Anmerkungen zu R. Arnold „Die ‚Entdeckung‘ des Arbeitsmarktes in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit „. In *ZBW Heft 3 2006*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 103., H. 1., S. 124–127.
- WOLF, S. (2009): *Berufsbildung und Kultur. Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Tönning: Der andere Verlag.
- WOLF, S. (2010): The culture of work and the transfer of elements of vocational education and training to other countries. In: DEITMER, L./STENSTRÖM, M.-L./MANNING, S. (Hrsg.): *Proceedings of the ECER VETNET Conference 2010: Papers presented for the VETNET programme of ECER 2010 „Education and Cultural Change „ in Helsinki (25 to 27 August 2010)*. Berlin: [www.ecer-vetnet.wifo-gate.org]. Berlin.

Anschrift des Autors: Dr. phil. Stefan Wolf; TU Berlin, Fakultät I, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Sekr. FR 4-4; Franklinstrasse 28/29; 10587 Berlin; stefan.wolf@berlin.de/s.wolf@berlin.de