

MATTHIAS PILZ / BEKE VOGELSANG

„Die sechs-P-Strategie“ zur Implementationssteuerung im Berufsbildungstransfer*

Ansätze und Erfahrungen im mexikanischen Kontext

“The Six-P-Strategy” for Implementation Coordination in Vocational Training Transfer

Approaches and Experiences Gained in the Mexican Context

KURZFASSUNG: Im wissenschaftlichen Diskurs zum Berufsbildungstransfer werden die Elemente für einen erfolgreichen Transfer erörtert. Allerdings ist wenig darüber bekannt, wie ein gelungener Transfer detailliert in der Praxis erfolgt. Daher wird hier die Überprüfung einer Konzeption des Transfers vorgenommen, welche sechs zentrale Aspekte beinhaltet. Anhand einer Fallstudie in Nordmexiko mit 42 geführten Interviews mit verschiedenen Akteuren wird das Konzept auf seine Anwendbarkeit hin überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass die sechs Merkmale in Hinblick auf den Berufsbildungstransfer in Nordmexiko von hoher Relevanz sind. Neben zahlreichen Interdependenzen zwischen den Merkmalen fehlt allerdings im dargestellten Kontext der Aspekt „Partnerschaft i. S. von (industriellen) Beziehungen“.

Schlagworte: Transfer dualer Ausbildung, Berufsbildungszusammenarbeit, Aus- und Fortbildung, Sechs-P-Strategie, Mexiko

ABSTRACT: In the academic discourse on VET transfer, the elements for successful transfer are discussed. However, little is known about how successful transfer takes place in detail in practice. For this reason, a conceptualisation of transfer is examined here, which includes six central aspects. Based on a case study in northern Mexico with 42 interviews conducted with various stakeholders, the concept is tested for its applicability. The results show that the six characteristics are highly relevant with regard to VET transfer in northern Mexico. However, in addition to numerous interdependencies between the characteristics, the aspect of “partnership in the sense of (industrial) relationships” is missing in the context presented.

Keywords: Transfer of dual training, vocational training cooperation, initial and continuing training, Six-P-Strategy, Mexico

* Der vorliegende Beitrag basiert in Teilen auf ausgewählten Befunden des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „DualReg: Lokal verankert – weltweit vernetzt: Mexiko – Gelingensbedingungen für Berufsbildungstransfer und duale Praktiken“ (Förderkennzeichen 01BF18002A). Die Autoren danken den weiteren Projektbeteiligten Prof. Dr. Martina Fuchs und Natascha Röhrer vom Wirtschafts- und Sozialgeographischen Institut der Universität zu Köln für die fruchtbare Kooperation und die wertvollen Hinweise.

1. Einleitung

Die Frage des Berufsbildungstransfers im Kontext des internationalen Ausbildungsmanagements spielt insbesondere in der deutschsprachigen Debatte eine große Rolle (GEIBEN 2017; GESSLER/FUCHS/PILZ 2019; LI/PILZ 2023; FONTDEVILA et al. 2022; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/PILZ 2022). Für Deutschland, Österreich und die Schweiz kann folgender geschichtlicher Verlauf bezüglich der Debatte nachgezeichnet werden: Während nach einer ersten Phase der Euphorie, insbesondere in den 1970er Jahren (vgl. z.B. SCHMIDT/BENNER 1989; ARNOLD 1985) sehr schnell eine gewisse Ernüchterung hinsichtlich der langfristigen Erfolge eintrat (LAUTERBACH 2003; BIERMANN 1994), wird aktuell wieder verstärkt darüber diskutiert, wie und in welchem Umfang die duale Berufsausbildung in andere Länder transferiert werden könnte (GESSLER et al. 2018; HUMMELSHEIM/BAUR 2014; OEBEN/KLUMPP 2021; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/PILZ 2022; LI/PILZ 2023; STRAHM et al. 2014; LANGTHALER 2015; JÄGER/MAURER/FÄSSLER 2016, 114–125).

Während im wissenschaftlichen Diskurs einerseits konzeptionelle Ansätze auf der Makroebene dominieren, finden sich andererseits Evaluationsberichte zu Einzelprojekten in der Entwicklungszusammenarbeit oder in Auslandsniederlassungen deutschsprachiger Unternehmen. Eine mittlere Abstraktionsebene, die den Umsetzungsprozess fokussiert, dabei aber nicht gänzlich auf Einzelbeispiele abzielt, findet sich hingegen eher selten in der deutschsprachigen Literatur zum Thema (STOCKMANN 2014, 2019; HEITMANN 2019; STRITTMATTER/BÖHNER 2019; POSSELT et al. 2019, LANGTHALER 2017).

Auf ebendieser mittleren Abstraktionsebene ist die 6-P-Strategie zur Implementationssteuerung im Berufsbildungstransfer angesiedelt (PILZ 2017). Der Ansatz wurde zwar auf Basis bestehender Befunde und Erfahrungen hergeleitet, jedoch bisher in seiner Gesamtheit selber keiner direkten empirischen Überprüfung unterzogen (GESSLER 2019, 236).¹ Der vorliegende Beitrag widmet sich am Beispiel der Transferaktivitäten im Bereich von Ausbildung im mexikanischen Tourismus- und Industriesektor dieser Überprüfung und steht damit in der Tradition theorie- bzw. modellüberprüfender Forschungsansätze (KROMREY 2006, 90–96).

Dazu wird nachfolgend an erster Stelle der Stand der Forschung referiert, bevor dann die 6-P-Strategie im Berufsbildungstransfer dargestellt wird. Im Folgekapitel wird die Forschungsmethode erläutert. Im Nachgang erfolgen dann eine kurze Darstellung der heimischen Berufsbildung im Zielland Mexiko bevor dann die Darstellung und Diskussion der Befunde vorgenommen wird. Ein Fazit benennt abschließend u. a. die Limitationen der Forschung und die Grenzen des Ansatzes.

1 KAISER (2020, 262) hingegen bemängelt das Fehlen der historischen und kulturellen Perspektive in diesem Ansatz. Auf diese Kritik soll hier allerdings nicht weiter im Detail eingegangen werden.

2. Ausgangssituation und Stand der Forschung

Vor dem Hintergrund der Renaissance des Themas Berufsbildungstransfer verwundert es, dass die neuere wissenschaftliche Befundlage bezüglich der Machbarkeit, den erzielten Erfolgen, aber auch auftretenden Problemen und den langfristigen Auswirkungen eher eingeschränkt ist. So finden sich im deutschsprachigen Kontext zwar einerseits Ansätze, die auf die theoretische Fundierung des Bildungstransfers abstellen (BARABASCH/WOLF 2011), und zum anderen solche, die auf einer mittleren Abstraktionsebene Transferoptionen diskutieren (EULER 2013). Konkrete empirisch validierte Befunde zum Berufsbildungstransfer, die sich nicht nur singular auf einzelne Projekte beziehen, sind hingegen kaum existent (TOEPPER et al. 2022). Ausnahmen bilden die Studien zur Evaluation der einschlägigen Projekte der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) (STOCKMANN 2013; SCHIPPERS 2009) sowie der International Labour Organization (ILO) zur Umsetzung von Ausbildungsprogrammen von drei deutschen Großunternehmen in den USA (ARING 2014).

GESSLER (2017) und PETERS (2019) wiederum analysieren die Ausbildungsstrategien von Daimler-Benz in den USA und Südafrika. Die Befunde dokumentieren, dass neben den Kontextbedingungen von Bildungssystem und Arbeitsmarkt auch die Produktionsverfahren bzw. produzierten Güter sowie die jeweilige nationale berufliche Sozialisation des für das Training² Verantwortlichen von Bedeutung sind.

Von Interesse ist zudem eine Studie in der „skills development strategies“ in den ausländischen Tochterunternehmen deutscher Unternehmen in China, Indien und den USA fokussiert werden (PILZ/LI 2014). Gegenstand war dabei die Ausgangsfragestellung, wie deutsche Unternehmen im Ausland ihr Fachkräftetraining auf dem mittleren Qualifikationsniveau im Vergleich mit den einheimischen Unternehmen gestalten. Denn das auswärtige Ausbildungsverhalten der deutschen Unternehmen, die das duale Ausbildungssystem kennen und i. d. R. schätzen, kann wichtige Hinweise auf die Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit geben. Die in der Studie ermittelten Befunde aus 36 Fällen zeigen deutlich auf, dass vor dem Hintergrund der landesspezifischen Rahmenbedingungen (Bildungssystem, Arbeitsmarkt, gesellschaftliches Ansehen beruflicher Bildung etc.) umfassendere Ausbildungsaktivitäten und damit i. w. S. auch die Übernahme des dualen Systems bzw. seiner Teile für die deutschen Unternehmen erschwert bzw. unmöglich sind. Zu ähnlichen Befunden kam auch eine auf 149 Interviews basierende Studie mit dem Fokus auf deutsche Unternehmen in Mexiko, Indien und China (WIEMANN/PILZ 2019).

VERFÜRTH und DIART (2013) berichten von einer Online-Erhebung deutscher Unternehmen in Indien, an der 170 Betriebe teilgenommen haben. Diese Untersuchung kommt zu folgendem Schluss: „In Ermangelung einer entsprechenden Infrastruktur bildet der Großteil der befragten Unternehmen noch nicht in Anlehnung an die duale

2 Im Text werden an einigen Stellen bewusst Begriffe genutzt, die nicht direkt den deutschsprachigen Fachbegriffen entsprechen (z. B. Training statt Ausbildung, Programme statt Bildungsgänge). Dieses Vorgehen soll ethnozentristischen Voreinschränkungen oder vorschnellen Bewertungen vorbeugen.

Berufsausbildung, wie sie in Deutschland praktiziert wird, aus. [...] Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt auf der unternehmens- bzw. arbeitsplatzbezogenen Einarbeitung –unternehmensübergreifende Aspekte werden in der Regel nicht vermittelt.“

Aufschlussreich ist zudem eine Untersuchung der schweizerischen Berufsbildungsaktivitäten in Indien. HAERING et al. (2014) haben eine Untersuchung bei zehn Unternehmen vorgenommen. In der Befragung wurde deutlich, dass die indischen Rahmenbedingungen eine Etablierung des dualen Ausbildungssystems erschweren. Insbesondere sind fehlende Englischkenntnisse sowie mangelndes diagnostisches und pädagogisch-didaktisches Know-How bei den Lehrkräften und Trainern:innen zu konstatieren (ebd., 28–30). Bezüglich der Teilnehmenden wurde festgestellt, dass sich die Bewerberlage von adäquaten Jugendlichen durch den geringen gesellschaftlichen Status der beruflichen Bildung sowie dem liberalen Arbeitsmarkt mit geringen Eintrittshürden und hoher Fluktuation als problematisch darstellt. Zudem wird der schweizerische Abschluss nicht offiziell anerkannt (ebd., 33). Trotz diverser positiver Einzelaspekte in diesem Projekt gelang es nicht, eine größere Zahl der in Indien aktiven schweizerischen Unternehmen zur Partizipation zu bewegen (ebd., II, 33).

Die existenten empirischen Befunde bezüglich des Berufsbildungstransfers können aufgrund der kleinen Fallzahl von vorliegenden Studien nur eingeschränkt verallgemeinert werden. Gleichzeitig lassen sich die jeweiligen länderspezifischen Befunde nicht automatisch auf andere Länder übertragen.

Dennoch zeigt die Übersicht eine Tendenz sehr deutlich auf: Für einen erfolgreichen Transferansatz muss eine ausführliche und detaillierte Analyse der unterschiedlichen Bedarfe und Perspektiven der verschiedenen involvierten Interessengruppen (z. B. Arbeitgeber, Jugendliche, öffentliche Mandatsträger:innen, Bildungssystemvertreter:innen, Gewerkschaftsvertreter:innen etc.) vor Ort erfolgen. Deren Bedarfe wiederum werden determiniert durch die regionalen Rahmenbedingungen (GROLLMANN/BLÖCHLE/JANSEN 2019). Die bisher existenten Befunde dokumentieren insbesondere, dass die Kompatibilität der jeweiligen Transferaktivitäten mit dem jeweiligen Bildungs- und Beschäftigungssystem hohe Relevanz besitzt.

Diese Perspektive ist kompatibel mit einigen der bestehenden Konzeptionen und empirischen Befunden. So weist z. B. WOLF (2011) mit seinem Ansatz des arbeitskulturellen Hintergrunds von Berufsbildung auf die besondere Bedeutung und die determinierende Kraft der Rahmenbedingungen im Gastland hin (vgl. auch BARABASCH/WOLF 2011). Sehr deutlich wird diese Erkenntnis auch bei der Evaluation diverser Projekte der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ, vormals GTZ) durch STOCKMANN und SILVESTRINI (2013). Diese fordern dezidiert: „[...] zukünftig vor oder zu Beginn von Berufsbildungsvorhaben systematische Bedarfsanalysen durchzuführen, um dem Anspruch gerecht zu werden, arbeitsmarktgerecht auszubilden“ (ebd., 178) sowie, dass „[...] Vorhaben mit Systemveränderungsanspruch umfassende ex-ante Evaluierungen vorausgehen, um die Realisierungschancen genau zu prüfen“ (ebd., 184; vgl. auch SCHAACK 1997).

Dieser Logik folgend soll im nächsten Kapitel eine Konzeption vorgestellt werden, welche die Implementationsstrategie im Sinne eines Planungs- und Analyseinstruments

begleiten kann. Es ist darauf hinzuweisen, dass hier die Implementationsstrategie im internationalen Transfer aus einer deutschsprachigen Perspektive im Zentrum der Ausführungen steht und zudem keine allgemeine bzw. rein nationale Implementation von Innovationen im Berufsbildungsbereich in spezifischen Zielländern vorgenommen wird (siehe dazu z. B. CAVES et al. 2021).

3. Die 6-P-Strategie im Berufsbildungstransfer

Konnten im vorhergehenden Abschnitt bereits die besondere Bedeutung der Kontextbedingungen und der Akteure für einen gelungenen und nachhaltigen Transferansatz herausgestellt werden, so steht nun die Frage der konkreten Übertragung von Berufsbildungssystemen oder Teilen davon im Mittelpunkt.

Pilz (2017) entwickelte einen Ansatz, der sich explizit dieser Thematik annimmt. Dieser nachfolgend wiedergegebene Ansatz soll die Übertragung strukturieren und mögliche Hindernisse oder Probleme bereits im Vorfeld transparent machen. Die 6-P-Strategie besteht aus sechs zentralen Merkmalen, die in jedem Übertragungsprojekt berücksichtigt werden sollten. Dabei sind die folgenden fünf Charakteristika für das Verständnis der Strategie von besonderer Bedeutung.

- An erster Stelle ist darauf hinzuweisen, dass der Ansatz einen pragmatischen Charakter besitzt. Er basiert zum einen auf den in der Literatur dokumentierten Erkenntnissen und zum anderen auf den Projekterfahrungen des Autors in der Berufsbildungskoooperation.
- Zum zweiten handelt es sich bei diesem Ansatz um einen ganzheitlichen Ansatz. Das heißt, es werden möglichst viele Dimensionen und Prozesse auf allen Ebenen im Übertragungskontext berücksichtigt. Nur wenn alle Bereiche und Ebenen eines Berufsbildungssystems in den Fokus gerückt werden, können möglichst viele Notwendigkeiten und Effekte berücksichtigt werden, was bei einer Partialanalyse nicht der Fall ist.
- Zum dritten wird hier uneingeschränkt ein nachfrageorientierter Ansatz vertreten. Denn nur wenn der Bedarf im Gastland im Zentrum steht, können langfristige Erfolge der Übertragung erzielt werden.
- An vierter Stelle ist zu betonen, dass der Ansatz zentral das Lehren und Lernen in Berufsbildungsprozessen fokussiert. Denn dies ist der Kern beruflicher Bildung, welchen es zu transferieren gilt. Bildungspolitische Aspekte, organisatorische Bedingungen oder andere Unterstützungselemente werden mitgedacht, stehen allerdings nicht im Fokus.
- Fünftens und damit final folgt der Ansatz einem heuristischen bzw. konzeptionellen Grundgedanken. Die sechs Punkte geben folglich keine Hinweise auf die konkrete Umsetzung auf der operativen Ebene des Einzelprojekts, sondern stellen Ankerpunkte für den Einbettungsrahmen dar. Dabei differenziert der Ansatz bewusst nicht zwischen Transferaktivitäten durch staatliche Stellen (z. B. im Kontext der nicht kommerziellen Entwicklungszusammenarbeit) sowie privaten Akteuren (kommer-

zielle oder einzelunternehmerische Transferaktivitäten). Vielmehr greift der Ansatz mit einer breiten Perspektive verschiedene Aspekte auf, die dann in den konkreten Projekten in unterschiedlicher Ausprägung und Relevanz von Interesse sind.

Die sechs Ps der Strategie zur Implementationssteuerung werden vor dem Hintergrund der internationalen Ausrichtung durch englische (Fach-)Begriffe beschrieben³ und lassen sich wie folgt darstellen:

3.1 Priorities

Wie bereits oben dargestellt, sind an erster Stelle die konkreten Bedarfe des Gastlandes zu erforschen und ggf. hinsichtlich einer Priorisierung einordnen. Denn bereits auf der Makroebene lassen sich diverse Bedarfe grundsätzlich erkennen. Dieses Vorgehen setzt allerdings eine grundlegende Bedarfsanalyse vor Ort voraus. Dabei sind nicht nur die Trainingsbedarfe aus Sicht der Bildungspolitik zu berücksichtigen, sondern insbesondere die Perspektiven der Betroffenen (Lernende, Lehrkräfte, Arbeitgeber) zu erheben. Durch einen Abgleich der gegebenenfalls unterschiedlichen Bedarfssituationen und einer Gegenüberstellung mit den existenten Bedingungen des Berufsbildungssystems lassen sich dann konkrete Trainingsbedarfe operationalisieren.

Die so gewonnenen Bedarfe werden nun aber nicht unreflektiert in Übertragungsziele „übersetzt“, sondern nochmals vor dem Hintergrund der Kontextbedingungen auf der Makroebene auf ihre Wechselwirkung mit anderen Systemteilen kritisch reflektiert. Erst dann ist dieser Schritt, im Sinne eines „policy learnings“ (LI/PILZ 2019), fruchtbar abgeschlossen.

Mit diesem Vorgehen lassen sich nicht nur die prioritären Bedarfe ermitteln, sondern zudem durch die Beteiligung bzw. Ownership der Betroffenen eine weitreichende Akzeptanz durch Partizipation erzielen. Diese Akzeptanz ist insbesondere dann wichtig, wenn Veränderungen einhergehen mit möglichen Ängsten und Befürchtungen, zum Beispiel hinsichtlich eines Machtverlustes bei den Betroffenen (HALL/HORD 2001).

3.2 Power

Wenn das Lehren und Lernen im Mittelpunkt des hier vertretenen Ansatzes stehen, dann sind die ermittelten Bedarfe an Qualifizierung durch entsprechende Ressourcen zu unterfüttern. Nur so lässt sich eine qualitativ und quantitativ befriedigende Bedarfsdeckung hinsichtlich der Trainingsanforderungen erreichen. Die notwendigen Ressourcen umfassen dabei einerseits entsprechend ausgerüstete Schulungs- und Unterrichtsräume sowie andererseits moderne und zielgruppenspezifisch zugeschnittene

3 Eine sinngebende Übersetzung der englischen Begriffe erfolgt nach deren Erklärung in Abbildung 1.

Curricula und Lehr-Lernmaterialien. Die Adäquanz ergibt sich dabei aus den Qualifizierungsbedürfnissen des gegenwärtigen und zukünftigen regionalen bzw. nationalen Arbeitsmarktes einerseits und der Vorbildung (zum Beispiel Alphabetisierung) der Lerner sowie dem Leistungsstand der Lehrkräfte und Trainer:innen andererseits. In der Konsequenz bedeutet dies, dass im Sinne der frugalen Innovation (BUSCH 2021) nicht immer die modernste Technologie thematisiert und grundsätzlich die Qualitätsstandards von hochentwickelten Industrienationen unreflektiert zur Anwendung gebracht werden können.

3.3 People

Die Rolle des Ausbildungspersonals wird vielfach unterschätzt. Aber gerade hier liegt der Schlüssel für fruchtbare Lernprozesse. Nur durch gut ausgebildete Lehrer:innen können gehaltvolle Lernprozesse angeleitet werden. Auch der Einsatz von Lernmaterialien, Lernsoftware oder Onlinelernangeboten macht diese Lehrkräfte nicht überflüssig. Denn zum einen sind auch diese Materialien und Angebote von entsprechend qualifiziertem Personal zu erstellen und zum anderen müssen Lerner durch Lehrkräfte hinsichtlich der Nutzung und Reflexion dieser Materialien und Angebote instruiert werden.

Daher ist es unverzichtbar, dass eine ausreichende Anzahl von hinreichend qualifizierten und motivierten Lehrenden sowie Trainer:innen ausgebildet wird, welche dann in den Bildungseinrichtungen zum Einsatz kommen.

Um dies zu erreichen, müssen Lehrkräfte nicht nur qualitativ hochwertig ausgebildet werden, sondern ihnen muss auch ein, gemessen an dem Durchschnittseinkommen im Land, attraktives Gehalt gezahlt werden. Diese Strategie muss zudem ein perspektivisch planbares und dauerhaftes Gehalt umfassen und zudem Karriereoptionen im Berufsbildungssystem eröffnen. Es ist wenig wahrscheinlich, dass bei niedrigen Entlohnungssätzen und geringen Entwicklungsperspektiven talentierter Nachwuchs mit Potenzial geworben werden könnte. Ob die Lehrerausbildung grundgesetzlich auf akademischem Niveau erfolgen sollte, kann nicht grundsätzlich geklärt werden, sondern muss im Einzelfall geprüft werden. Sicher ist allerdings, dass Lehrkräfte eine umfassende fachliche und pädagogische Ausbildung erhalten müssen.

3.4 Poaching Avoidance

Wird nun der Fokus auf den Bereich der Arbeitgeber gelenkt, so ergeben sich auch hier zwei wichtige Weichenstellungen, die es zu berücksichtigen gilt.

Zum einen wird die Involvierung der Arbeitgeber in den Ausbildungsprozess immer wieder angemahnt, um die Praxisnähe und den Realitätsgrad der Qualifizierung zu garantieren. Unabhängig davon, ob Unternehmen direkt in die Qualifizierung einbezogen werden (zum Beispiel in einem dualen System) oder aber die jeweiligen Interessenvertretungen (zum Beispiel Kammern), müssen sich für die Betriebe diese Investitionen

rentieren. Daher gilt es einerseits aus der Unternehmenssicht, dass in vielen Ländern vorherrschende „poaching Problem“ (i. S. des Abwerbens des ausgebildeten Personals durch Konkurrenzunternehmen ohne eigene Trainingsaktivitäten) zu bedenken und der Fluktuationsgefahr von ausgebildeten Fachkräften vorzubeugen (MUEHLEMAN/WOLTER 2011).

Zum anderen müssen innerbetriebliche Qualifizierungsinitiativen derart gestaltet sein, dass für die Betriebe bei der Abwägung zwischen Kosten und Nutzen ein erkennbarer Vorteil entsteht (ACEMOGLU/PISCHKE 1998). Ohne diesen ökonomischen Vorteil ist es unwahrscheinlich, von einer langfristigen Akzeptanz der Arbeitgeberseite auszugehen. In der Konsequenz sind folglich staatliche Vorgaben und Trainingsregelungen möglichst klar und dennoch wenig bürokratisch zu definieren sowie verständlich zu formulieren, um besagte Vorteile von Trainingsaktivitäten überhaupt zu ermöglichen. Zudem sind gesetzliche Grundlagen zu schaffen, die Bleiberegungen oder finanzielle Ausgleichszahlungen (z. B. Rückzahlung von Ausbildungskosten an das Unternehmen) ermöglichen.

3.5 Progression

Eine weitere Perspektive ist die der betroffenen Teilnehmer:innen an Berufsbildungsmaßnahmen. Als Träger der Qualifikation stehen sie im Mittelpunkt einer jeden Berufsbildungsmaßnahme. Damit wird ersichtlich, wie wichtig es ist, bei dieser Gruppe ein möglichst hohes Maß an Attraktivität zur Teilnahme zu erzielen. Folglich sind alle Aktivitäten daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie zur Teilnahme motivieren. Bei der Implementierung von Berufsbildungsinnovationen kann dabei von staatlicher Seite insbesondere auf die „Progression“ fokussiert werden (YOUNG/RAFFE 1998). So ist daraufhin zu wirken, dass Lernprozesse mit einem qualifizierten Test abgeschlossen werden und in einem anerkannten Verfahren zertifiziert werden, um innerhalb des (Beruf-)Bildungssystems aufsteigen zu können. Gleichzeitig ermöglicht die Zertifizierung einen möglichst friktionsfreien Übergang in das Beschäftigungssystem und aus Sicht der Teilnehmenden auch Mobilität innerhalb dessen. Weiterhin ist von zentraler Bedeutung, dass die umfangreicheren Berufsbildungsgänge über eine anerkannte Zertifizierung auch den Zugang in die allgemeine Bildung ermöglichen. Vor dem Hintergrund der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung wird so der Status und somit die Attraktivität von beruflicher Bildung erhöht (PILZ 2019).

3.6 Privileges

Von der Implementierung von Berufsbildungsinnovationen betroffen sind nicht nur die Teilnehmer:innen von Berufsbildungsmaßnahmen, sondern auch mit längerfristiger Perspektive die qualifizierten Arbeitskräfte im Beschäftigungssystem. Folglich spielen neben den Chancen im Bildungssystem auch die Optionen im Beschäftigungssystem

eine große Rolle. Hier gilt es zu bedenken, wie qualifiziertes Personal adäquat im Arbeitsprozess eingesetzt wird, um die erworbenen Kompetenzen sinnvoll und motivierend einsetzen zu können. Neben anspruchsvollen und herausfordernden Tätigkeiten spielen hier auch Aspekte wie Arbeitsschutz, Belastung am Arbeitsplatz etc. eine Rolle. Von herausragender Bedeutung ist jedoch der Entlohnungsfaktor (BLÖNDAL et al. 2003). Nur wenn sich der Erwerb von Kompetenzen für die einzelne Arbeitnehmerin bzw. den einzelnen Arbeitnehmer auch monetär langfristig lohnt, werden Berufsbildungsmaßnahmen nachgefragt und somit erfolgreich sein können.

Die hier vorgestellten sechs Punkte (siehe Abb. 1) sind nicht als ein abschließendes und endgültiges Konstrukt zu verstehen, sondern als ein erster strukturierter Zugang bzw. eine Konzeption, um die Implementation von Berufsbildungstransfers nachhaltig zu gestalten und abzusichern. Folglich sind weitere Aspekte jederzeit vor dem Hintergrund landesspezifischer Gegebenheiten hinzuzufügen. Außerdem bestehen vielfältige Wechselwirkungen zwischen den sechs Aspekten, die gleichfalls zu berücksichtigen sind. Auch kann eine Konzeption in der hier vorliegenden Form keine Aussagen über die Mikrosteuerung einzelner Übertragungsprojekte geben. Vielmehr zeigt die Strategie die zentralen Ankerpunkte (Punkte 2 bis 6) auf, in deren Kontext die ermittelten Bedarfe (Punkt 1) durch Berufsbildungsinitiativen gedeckt werden sollen. Dabei hängt es letztlich von den Akteuren des Gastlandes ab, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen. Kann dies nicht realisiert werden, so ist der Berufsbildungstransfer auf die jeweiligen konterkariierenden Bedingungen hin abzustellen bzw. zu modifizieren.

1. Priorities (Bedarfsorientierung) > Nachfrageorientierung, Ownership
2. Power (Ermöglichung) > Ausstattung, Curriculum, Medien & Methoden
3. People (Beschäftigte) > Qualifizierung des Lehr- und Trainingspersonals, angemessene Bezahlung
4. Poaching Avoidance (Abwerberverhinderung) > Loyalitätsförderung, angemessene Trainingskosten
5. Progression (Horizontale und vertikale Mobilität) > Kompetenzmessung, Zertifizierung, Übergang in Allgemeinbildung
6. Privileges (Stellenattraktivität) > Angemessene Arbeits- und Entlohnungsstrukturen für die qualifizierte Belegschaft

Abbildung 1: Die 6-P-Strategie zur Implementationssteuerung

Die hier vorgestellte Strategie kann nun allerdings dahingehend kritisiert werden, dass die konzeptionelle Perspektive keine konkrete empirische Basis besitzt. So formuliert GESSLER (2019, 236): „Die Strategien weisen allerdings teilweise noch einen appellativen Charakter auf...“.

Im Nachfolgenden soll diese Kritik aufgegriffen werden und die 6-P-Strategie anhand eines konkreten Beispiels auf seine Praktikabilität überprüft werden. Als Land bietet sich Mexiko an, weil einerseits deutsche Unternehmen seit vielen Jahren Ausbildungskonzepte in ihren dortigen Standorten umsetzen und andererseits in den 2010er

Jahren das dortige Berufsbildungssystem mit Hilfe von deutschen, österreichischen und schweizerischen Akteuren reformiert wurde. Innerhalb des Reformierungsprozesses diente das duale System als ein Vorbild. Um praxisrelevante Kompetenzen an die Lernenden zu vermitteln, wurde daher ein duales mexikanisches Ausbildungssystem innerhalb der Sekundarstufe II eingeführt. Aber auch duale Hochschulen integrieren verstärkt Praxisphasen in ihren Curricula. Mittlerweile werden verschiedene duale Konzepte in Mexiko parallel umgesetzt (detaillierte Informationen finden sich z. B. in: FUCHS et al. 2020; GRAF et al. 2014; LÓPEZ-FOGUÉS et al. 2018; WIEMANN 2018, VOGELSANG et al. 2021, 2022).

4. Methode

Um der empirischen Überprüfung des Konzepts zu realisieren, wurde ein qualitativer Ansatz gewählt. Die durchgeführte Studie umfasst 42 halbstrukturierte Interviews mit 40 verschiedenen Akteuren (zwei Interviews waren ein Follow-up-Interview mit den gleichen Interviewpartner:innen) in Baja California und Baja California Sur (Mexiko), die zwischen Juli 2020 und Februar 2022 durchgeführt wurden. Aufgrund der Covid-19-Pandemie fanden 23 Interviews per Videocall statt, 19 in Präsenz. Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte auf Basis einer intensiven Internetrecherche, die im Vorfeld stattfand. Ebenso wurden Interviewpartner:innen aufgrund von Empfehlungen und Hinweisen anderer Akteure einbezogen. Es wurden zwei Behörden, sechs Berufsbildungseinrichtungen der tertiären Ebene und drei Berufsbildungsorganisationen der Sekundarstufe II, zwölf Tourismus- und fünf Industrieunternehmen, acht mexikanische Organisationen, zwei mexikanische Bildungsexperten und zwei vor Ort tätige deutsche Organisationen befragt. Auch duale Hochschulen wurden in die Studie inkludiert, weil in Mexiko ein großes Interesse besteht, Praxisphasen auch in Studiengänge zu integrieren (FUCHS et al. 2020; GRAF et al. 2014).

Der Fokus der Studie lag auf dem Tourismus- und Industriesektor, weil die beiden Sektoren einerseits für die mexikanische Wirtschaft von hoher Relevanz sind und andererseits bereits duale Programme in diesen Branchen umgesetzt werden (z. B. FUCHS et al. 2020; WIEMANN 2019; ZIRBEL/KNOTT 2017). Aus diesem Grund fand die Untersuchung in den beiden angrenzenden Bundesstaaten Baja California und Baja California Sur statt: In Baja California befinden sich die Maquiladoraindustrien, Baja California Sur ist mit der Region von Los Cabos durch den Tourismus geprägt. Darüber hinaus sind die beiden Bundesstaaten gewählt worden, weil bisher noch nicht viele Forschungsbefunde zu der Umsetzung von dualen Programmen in Nordmexiko existieren.

Der genutzte Interviewleitfaden beruht auf den Ansätzen und Befunden zu Akteurskonstellationen und Kooperationen. Die oben skizzierten sechs Elementen der Transferstrategie werden dabei integrativ mit abgebildet. Die gestellten Fragen sind nicht nur der Makroebene zuzuordnen („institutionelle Strukturen und ökonomische, soziale und politische Rahmenbedingungen“) (WIEMANN/PILZ 2019, 425). Ebenso sind Fra-

gen der Meso- und Mikroebene enthalten („organisatorische und ordnende Gestaltung beruflicher Bildung“ bzw. „konkrete Lehr- / Lernaktivitäten“) (ebd., 425).

Die Interviews dauerten zwischen 30 und 120 Minuten und wurden bis auf eine Ausnahme auf Spanisch geführt. Die Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (KUCKARTZ/RÄDIKER 2020). Die in diesem Beitrag verwendeten spanischen Zitate wurden von den Autoren ins Deutsche übersetzt.

Um eine bessere Kontextualisierung zu erzielen, wurde zudem eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Diese Analyse umfasst eine Internetrecherche nach Sekundärdaten wie unveröffentlichten Dokumenten, Datenbanken oder Online-Zeitungen wie INEGI (Nacionales Institut für Statistik und Geografie) oder El Universal (populäre Zeitung in Mexiko). Die verschiedenen Dokumente wurden auf ihren Inhalt bezüglich der Aktivitäten und Erfahrungen von Akteuren im Transferprozess von Ausbildungsansätzen hin ausgewertet und mit den Interviewbefunden dahingehend verknüpft, dass die Interviewaussagen nochmals mit den Informationen aus den Dokumenten abgeglichen wurden (BOWEN 2009).

5. Befunde zur Relevanz des 6-P-Strategie in der Praxis

Um die Ergebnisse in Bezug auf sechs Ps darzustellen und zu interpretieren, bedarf es vorab einiger grundlegender Informationen zum mexikanischen Berufsbildungssystem.

In Mexiko werden verschiedene duale Programme von berufsbildenden Schulen und Hochschulen durchgeführt. Die berufsbildenden Schulen sind der Sekundarstufe II (Educación Media Superior) zugeordnet. Insbesondere sind berufsbildende Schulen verpflichtet, die Einhaltung der Vorgaben des Bildungsministeriums zu befolgen. Das mexikanische Bildungsministerium gibt unter anderem den nationalen Qualifikationsrahmen [Marco Curricular Común, MMC] und die zu erwerbenden Kompetenzen vor, über die im Vorfeld mit anderen Akteuren wie Lehrkräften sowie Unternehmensvertretungen Rücksprache gehalten werden. Im Land herrscht insgesamt betrachtet jedoch eher eine zentralistisch geprägte Bildungspolitik vor (VGL. ROLDÁN VERA 2015; WIE-MANN 2018).

Um in Mexiko duale Programme anbieten zu können, ist auch dort eine gemeinsame Umsetzungsstrategie von berufsbildenden Schulen und Unternehmen notwendig. Sowohl in den berufsbildenden Schulen als auch in den Betrieben gibt es Personen, die in Kontakt bezüglich notwendiger Abstimmungen stehen. Innerhalb der Praxisphasen unterweisen dann Betriebsangehörige (Tutoren) die Lernenden (SEMS o.J.).

Die dualen Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II sind über insgesamt drei Jahre angelegt. Die ersten beiden Ausbildungsjahre sind im Regelfall vollzeitschulisch organisiert, erst im letzten Ausbildungsjahr befinden sich die Schüler:innen in den Unternehmen. Die Lernenden sind zwischen 15. und 17. Jahre alt, erhalten keinen Lohn und tragen die Kosten für ihre Schulgebühren selbst. Sie behalten dabei auch weiterhin ihren offiziellen Status als Schüler:innen.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Mehrzahl der jungen Menschen aufgrund des mangelnden gesellschaftlichen Stellenwerts beruflicher Ausbildungsgänge ein Hochschulstudium bevorzugen (WIEMANN 2018). Die Hochschulen sind dem tertiären Bereich (*Educación superior*) zuzuordnen. Es gibt sowohl private als auch öffentliche Hochschulen, die Praxisphasen in ihren Lehrplänen integriert haben (GRAF et al. 2014; LÓPEZ-FOGUÉS et al. 2018; WIEMANN 2018). Oftmals konzipieren die Hochschulen ihre eigenen Curricula und dies auch im Bereich eher praxisnah ausgelegter Studiengänge. Um in diesen Studiengängen berufsorientierte Inhalte und Kompetenzen der Studierenden zu vermitteln, werden seit einigen Jahren verstärkt Praxisphasen integriert. Die Kooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen sind jedoch oftmals auf Pilotprojekte oder Praktika beschränkt (FLECKENSTEIN/STIEFERMANN 2020). Bis zum ersten Studienabschluss, der mit einem Bachelor-Abschluss vergleichbar ist, benötigen die Studierenden in der Regel acht bis zehn Semester. Die Studierenden sind zwischen 18 und 23 Jahre alt und bestreiten die anfallenden Studiengebühren auf privater Basis (WIEMANN 2018).

Aus der Perspektive der deutschsprachigen Länder verwundert es, dass in Mexiko eine große Vielfalt an unterschiedlichen dual konzipierten Ausbildungskonzepten (ko-) existiert, da diverse unterschiedliche Akteure ihre eigenen dualen Konzepte entwickeln und umsetzen. Insbesondere fungieren Berufsbildungsorganisationen (berufsbildende Schulen / Hochschulen) und Betriebe als Hauptakteure bei der Umsetzung von dualen Konzepten. Weitere Akteure – wie beispielsweise die Regierung – nehmen hingegen eher eine unterstützende Rolle ein, die sich auf die „formale Ermöglichung“ z. B. durch entsprechende Gesetzesrahmen und Verordnungen bezieht.

Darüber hinaus sind auch Organisationen aus Deutschland, Österreich und Schweiz in Mexiko als unterstützende Akteure hinsichtlich der Umsetzung von dualen Programmen aktiv und bringen insbesondere die Expertise auf der Meso- sowie Mikroebene von dual strukturierten Ausbildungsprogrammen ein (VOGELSANG et al. 2022).

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage können nun die Befunde entlang der sechs Ps dargestellt werden.

5.1 Priorities

Die Mehrzahl der Interviewpersonen äußern, dass eine gemeinsame Festlegung von Zielen wichtig ist. Dabei spielt eine ähnliche bzw. identische Bedarfslage eine zentrale Rolle. Sowohl im Industriesektor als auch Tourismussektor werden qualifizierte Fachkräfte benötigt. Ein Experte äußert:

Nicht nur an der mexikanischen Grenze zu den Vereinigten Staaten, sondern in ganz Mexiko und weltweit herrscht ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften. Es gibt nicht genügend Techniker, damit die Unternehmen ihre Aufgaben erfüllen können. (I_3)

Aufgrund des Fachkräftemangels und somit eines lokalen Problems wird die Umsetzung von dualen Programmen als ein Lösungsweg und damit eine Zielvorstellung angesehen. Neben der Ausbildung von qualifizierten Arbeitnehmer:innen können weitere Motive verfolgt werden, wie beispielsweise ein Betrieb hinsichtlich seiner gesamtgesellschaftlichen Verantwortung erklärt:

Wir fördern Talente. Wir tun es selbstlos. Wir fördern sie in der Hoffnung, dass ein Teil [von den Lernenden] im Unternehmen bleibt. Aber wenn nicht, ist es ein Talent für unsere Gemeinschaft. (I_26)

Um duale Programme umzusetzen, sind insbesondere die Berufsbildungsorganisationen (berufsbildende Schulen / duale Hochschulen) und die Betriebe wichtig, die als Hauptakteure Kooperationen eingehen. Aber nicht nur Unternehmen können Praxisphasen anbieten, sondern auch Organisationen, die keiner Wirtschaftskammer angehörig sind.⁴ Zusätzlich unterstützen Organisationen wie Kammern oder Verbände die Hauptakteure beispielsweise, indem sie als Promotoren fungieren oder den Kontakt zwischen verschiedenen Akteuren herstellen. Hinsichtlich der Angebote auf Ebene der Sekundarstufe II sind die berufsbildenden Schulen verstärkt an die Vorgaben des Bildungsministeriums gebunden. Duale Hochschulen besitzen hingegen mehr Freiheiten.

Die Untersuchung zeigt, dass die Priorities eine wichtige Rolle in Nordmexiko spielen. Die Interviewten äußern ein starkes Bedürfnis hinsichtlich der Integration von Praxisphasen in die Lehrpläne, um vertiefte Praxiskompetenzen an die Lernenden zu vermitteln und folglich Fachkräfte auszubilden (FUCHS et al. 2020). Für das Gelingen von Kooperationen ist somit die Verfolgung gemeinsamer Ziele wichtig (VOGELSANG et al. 2021). Zudem zeigt sich, dass sich das gemeinsame Ziel aus einem lokalen Problem heraus ergibt und nicht nur internationale Akteure, sondern auch lokale Organisationen einzubeziehen sind. Die Beachtung der mexikanischen Besonderheiten und Gegebenheiten ist essentiell (VOGELSANG et al. 2022), denn in Mexiko herrscht im Gegensatz zu den deutschsprachigen Ländern ein anderes Rollenverständnis der Akteure vor. Kammern und Verbände sind in Mexiko als unterstützende Organisationen tätig (FUCHS et al. 2020). Folglich sind im Kontext der Governance Macht und Rolle der Akteure sowie deren Einfluss zu beachten (VOGELSANG et al. 2021, 2022).

5.2 Power

Power im Sinne des obigen Verständnisses von Ermöglichung von Lehr-Lernprozessen und damit der Bereitstellung notwendiger Ressourcen spielt in Nordmexiko eine bedeutende Rolle, um duale Programme erfolgreich anzubieten. Insbesondere benennen die befragten Berufsbildungsorganisationen die Wichtigkeit der integrierten Praxisphasen in den Curricula, wodurch die Studierenden und Schüler:innen weitere Kompe-

4 Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Nachfolgenden nur vom Lernort der Unternehmen als Lernort gesprochen, die anderen Organisationen werden dabei ebenfalls mitgedacht.

tenzen erlernen. Insofern werden die Curricula als wichtige rechtliche Grundvoraussetzung für die Ermöglichung von hochwertigen und praxisnahen Lehr-Lernprozessen angesehen. Eine Berufsbildungsbehörde formuliert:

Es ist definitiv eine Win-Win-Situation. Für uns Schulen ist es eine Möglichkeit, unseren Lehr-Lern-Prozess zu verstärken, bei dem der Schüler neue Kompetenzen demonstriert, stärkt und erlernt, indem er in das Unternehmen integriert wird. Das Abschlussprofil der Lernenden wird besser anerkannt. Sie sind kompetent und können nachweisen, dass ihre technische Ausbildung den Anforderungen des produktiven Sektors entspricht. (I_14)

Für berufsbildende Schulen gestaltet sich eine Umgestaltung der Lehrpläne schwieriger als für die Hochschulen, weil die berufsbildenden Schulen mehr nationale Vorgaben zu befolgen haben (s. Abschnitt 5.1). Einige Hochschulen haben sogenannte Komitees initiiert, um Ratschläge aus der entsprechenden Branche einzuholen und möglicherweise Änderungen hinsichtlich der Curricula vorzunehmen. Folglich ist Power nicht nur mit finanziellen Mitteln gleichzusetzen, sondern umfasst auch die Gestaltungskompetenzen durch die involvierten Akteure. Der schnelle (technologische) Wandel in der Industrie wird dabei als besonders herausfordernd angesehen, die Berufsbildungsorganisationen können teilweise nicht so schnell auf Veränderungen reagieren. Ein Verband sagt:

Unser mexikanisches Bildungssystem ist hinsichtlich der Aktualisierung der Lehrpläne sehr im Rückstand. Es ist schwierig für [die Berufsbildungsorganisationen] mit dem Wandel oder dem Tempo der Industrie Schritt zu halten, weil sie sich so schnell verändert. (I_27)

Aber nicht nur die Ausgestaltung der Curricula ist hinsichtlich des Aspekts Power bedeutsam, sondern auch die Ausstattungen und Ressourcen der Berufsbildungsorganisationen. Beispielsweise berichtet eine berufsbildende Schule, dass von insgesamt 28 Standorten nur ihr Standort und zwei weitere Standorte über eine CNC-Maschine verfügen würden, die in der Industrie häufig verwendet wird. Ein Experte kritisiert, dass zu wenig nationale Ressourcen zur Verfügung gestellt werden würden. Auch ein Unternehmen und ein Verband bemängeln die unzureichende Ausstattung der Berufsbildungsorganisationen. Manche Unternehmen übergeben den Berufsbildungsorganisationen Maschinen, eine berufsbildende Schule erhält Sachspenden wie Bettwäsche, womit die Schüler:innen des Tourismusausbildungsganges das Herrichten eines Zimmers üben können. Eine duale Hochschule gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass sie nicht über die Ausstattung der Unternehmen verfügen würde, weil der verfügbare Platz begrenzt sei.

Aufgrund der Ergebnisse wird deutlich, dass der Aspekt Power fundamental ist. Um Fachkräfte den Bedürfnissen der Unternehmen entsprechend auszubilden, ist die Industrie verstärkt einzubeziehen (STOCKMANN/SILVESTRINI 2012; PILZ et al. 2023). Ebenso sollte auf Veränderungen der Arbeitsprozesse und aufgrund des technologischen Wandels seitens der Berufsbildungsorganisationen schnell und flexibel reagiert werden können (CALLAN/ASHWORTH 2004; STOCKMANN 2019). In diesem Zusammenhang spielt nicht nur die Beachtung der Unternehmensbedarfe eine Rolle, sondern auch die Verfügbarkeit von finanziellen Ressourcen für die Berufsbildungsorganisatio-

nen, die für eine adäquate Ausstattung benötigt werden (STOCKMANN 2019; VOGEL-SANG et al. 2022).

5.3 People

Die Interviewpartner:innen benennen dezidiert die Notwendigkeit von qualifizierten Lehrkräften in den Berufsbildungsorganisationen, um die benötigten Kompetenzen zu vermitteln. Ein Unternehmen beklagt:

Wir brauchen Schulen (...), die gute Lernende hervorbringen. Dafür braucht es qualifizierte Lehrende. Ich denke, das sollte beibehalten und sogar noch mehr gefördert werden. Ich sage nicht, dass es keine gibt, aber ich glaube, dass die Besten dort sein sollten, um die Besten auszubilden. (I_20)

Um qualifizierten Unterricht gestalten zu können, ist es bedeutend, dass Lehrende wissen, was sich in den Unternehmen arbeitstechnisch verändert. Insbesondere technologische Erneuerungen oder neue Arbeitsprozesse müssen den Lehrer:innen bekannt sein. Als herausfordernd wird das „up-to-date sein“ der Lehrkräfte in den Interviews benannt. Um die Lehrkräfte zu unterstützen, gibt es Initiativen, die beispielsweise Betriebspraktika für Lehrende in den Sommerferien in Unternehmen vorsehen. Lehrer:innen werden aber auch für die Bedienung an speziellen Maschinen ausgebildet oder nehmen an formellen Treffen mit Unternehmen teil, um Informationen zu erhalten. Von einem Interviewpartner werden Fortbildungen als Erfolgsfaktor bezeichnet, die seine Organisation und auch eine andere deutsche Organisation bereits angeboten haben. Dazu zählen Weiterbildungen im Hinblick auf die Umsetzung von dualen Programmen.

Darüber hinaus sind viele Lehrer:innen nur als Teilzeitkräfte tätig und arbeiten zusätzlich in Unternehmen. Die Teilzeitarbeit wird von den befragten Berufsbildungseinrichtungen als positiv, sogar als ein Erfolgsfaktor wahrgenommen, weil die Lehrkräfte über die gewünschten Kenntnisse der Unternehmenspraxis verfügen. Von einem Experten wird aber kritisiert, dass es teilweise keine Vollzeit Berufsschullehrkräfte geben würde. Die Lehrkräfte werden nach Stunden bezahlt, weshalb teilweise Anreize an einer Teilnahme an Fortbildungen fehlen würden. Auch eine Berufsbildungsorganisation berichtet, dass die Teilzeitkräfte nicht aufgrund der Vergütung, sondern aufgrund des eigenen Wunsches Lehrtätigkeiten übernehmen würden.

Außerdem ergibt die Auswertung der Interviews, dass die Motivation der Entscheidungsträger:innen fundamentale Bedeutung besitzt. Nicht nur die politische Ebene sollte von den Vorteilen der dualen Programme überzeugt sein, sondern insbesondere auch die Direktor:innen und das Lehrpersonal der Berufsbildungseinrichtungen. Somit sei besonders diesen Personen die Vorteile von den dualen Programmen aufzuzeigen, um entsprechendes Engagement zu erzeugen. Ein Unternehmen äußert:

Ich stelle fest, dass viele Schulen immer noch nicht verstehen oder nicht anerkennen, dass ein Schüler durch eine industrielle oder wirtschaftliche Tätigkeit Wissen erwerben kann. Dagegen

gibt es viel Widerstand. Viele Menschen hier in Mexiko wollen immer noch (...) traditionelle Bildung, durch die ein Schüler in einem Klassenzimmer eingesperrt ist. (...) Ich denke, dass ich in diesem Sinne eine Menge Engstirnigkeit sehe, wenn es darum geht, nach Innovationen im Bildungswesen zu suchen. (I_29)

Außerdem werden in den Interviews weitere Herausforderungen thematisiert: Wenn Berufsbildungseinrichtungen duale Programme anbieten, ist die Umsetzung vielfach mit Mehrarbeit für die Lehrenden verknüpft. Die vorgesehene Stundenzahl reicht für die notwendige Arbeit nicht aus und die Lehrer:innen bekommen keinen höheren Lohn. Es wird auch von zu wenigen personellen Ressourcen berichtet, um Lernende in den Unternehmen zu besuchen. Eine Interviewpartnerin bezeichnet es daher mit „Liebe zum Beruf“ (I_7), wenn Lehrkräfte sich für die Umsetzung von dualen Programmen engagieren.

Aus den Ausführungen wird ersichtlich, dass das dritte P (People) einen Einfluss auf das Gelingen der Umsetzung von dualen Programmen hat (STOCKMANN 2014; VOGELSSANG et al. 2022). Die Befragten verdeutlichen einen starken Zusammenhang zwischen dem P (People) und dem P (Power). Nicht nur die Bedürfnisse der Unternehmen sind in der Ausgestaltung der Curricula zu berücksichtigen, sondern auch Lehrkräfte benötigen aktuelle Informationen über Arbeitsprozesse, den Einsatz von Maschinen etc. Nur aufgrund dieses Wissens kann nach Ansicht der Interviewten qualitativ anspruchsvoller Unterricht stattfinden.

5.4 Poaching Avoidance

Der Aspekt Poaching Avoidance spielt in den Bundesstaaten Baja California und Baja California Sur eine relevante Rolle. Die Betriebe tragen Kosten und Risiken, wenn sie Praxisphasen anbieten. Aus diesem Grund ist insbesondere die Motivation der Unternehmen notwendig, um duale Konzepte umzusetzen zu können.

Mehrere Interviewpersonen äußern, dass es in Baja California eine größere Herausforderung darstellt, vor allem Industrieunternehmen für eine Beteiligung zu gewinnen. Im Gegensatz dazu scheinen Tourismusunternehmen in Baja California Sur offener für duale Ausbildung zu sein. Ein Befragter verdeutlicht die unterschiedlichen Risiken einer Beteiligung von Industrie- und Tourismusbetrieben folgendermaßen:

(...) wenn der Azubi schlechte Serviceleistung anbietet, vergraut er vielleicht einen Kunden. Arbeitet ein Jugendlicher an einer CNC-Maschine im Bereich Mechatronik, kann er 1,5 Millionen oder mehr verbrennen (...), wenn er eine Maschine kaputt macht. Die Ausbildung ist (...) im Industriebereich teurer als im Dienstleistungsbereich, das ist einfach mal so. (I_40)

Einen Ausbildungslohn zahlen die Unternehmen jedoch nicht. Im Regelfall versuchen die Betriebe andere Unterstützungsangebote zu leisten, wie beispielsweise die Übernahme der Transportkosten der Lernenden. Viele Interviewte berichten außerdem von mindestens einer kostenlosen Mahlzeit pro Arbeitsschicht.

Ein Experte bezeichnet die Ausbildungsvergütung als einen Erfolgsfaktor, weshalb er sich für die finanzielle Beteiligung der Unternehmen ausspricht. Durch das Zahlen einer Ausbildungsvergütung könnte seiner Ansicht nach die Loyalität erhöht und die Fluktuation verhindert werden. Ein befragtes Unternehmen äußert sich hinsichtlich der Loyalität folgendermaßen:

Es ist ein Nachteil, wenn man jemanden ausbildet und derjenige geht. (...) die Wahrheit ist, dass jeder unserer Mitarbeiter, der hier ist, woanders hingehen kann. Das Schwierigste ist, jemanden auszubilden und Empathie zu entwickeln, ihm einen Ort zu geben, mit dem er sich identifizieren kann und wo er bleiben und Teil einer Gruppe, einer zweiten Familie sein möchte. Darin sehe ich den Wert des dualen Modells (...). (I_16)

Die Untersuchung zeigt, dass die Motivation der Unternehmen eine wichtige Rolle spielt, damit duale Programme angeboten werden können. Diese Motivation wird aber durch die entstehenden Kosten und einer möglichen Gefahr einer Abwanderung bzw. des Poachings limitiert (GONON 2014; MUEHLEMANN/WOLTER 2011; VOGELSANG et al. 2021, 2022; WIELAND 2015). Folglich ist das Angebot von Ausbildung noch nicht sehr stark in der mexikanischen Unternehmenskultur verankert (VOGELSANG et al. 2021).

5.5 Progression

Auch Progression, welche hier (siehe oben) insbesondere als Entwicklungsperspektive für das Individuum im Ausbildungsprozess verstanden wird, findet bei den Aussagen der Interviewpartner:innen Berücksichtigung. Im Nachfolgenden stehen insbesondere die Schüler:innen der Sekundarstufe II im Fokus. Lernende, die das duale Programm der berufsbildenden Schulen erfolgreich absolvieren, erwerben nicht nur das Abitur, sondern auch einen Techniker-Titel für einen bestimmten Bereich wie beispielsweise Mechatronik oder Elektronik. Zusätzlich besteht für viele Lernende die Möglichkeit, im Anschluss an die Ausbildung als Mitarbeiter:in im Betrieb zu verbleiben. Ein Industrieunternehmen berichtet beispielsweise von einer Übernahmegarantie. Von einigen Interviewten werden die dualen Programme als positiv bewertet, weil einige Absolventen nicht weiter studieren möchten und ihr erworbener Abschluss somit eine Möglichkeit darstellt, auf dem Arbeitsmarkt nach einer Beschäftigung mit bereits vorhandenen (Arbeits-) Erfahrungen zu suchen. Insbesondere in den Tourismusunternehmen ist eine Karriere auch ohne ein Studium möglich (s. auch Abschnitt 5.6).

Obwohl die Schüler:innen einen anerkannten Abschluss erlangen und anschließend in den Betrieben arbeiten können, wird der erworbene Abschluss in der Gesellschaft jedoch oftmals nicht entsprechend angemessen anerkannt. Ein Vertreter einer berufsbildenden Schule sagt:

Die mexikanische Gesellschaft ist der Meinung, dass man nicht nur möchte, dass der Sohn Techniker wird, sondern dass er Ingenieurwissenschaften studiert. (I_25)

Die Absolvent:innen der dualen Programme der Sekundarstufe II können im Anschluss ein Studium beginnen, es existiert somit eine Durchlässigkeit im mexikanischen Berufsbildungssystem. Die positiven Effekte für einen Lernenden formuliert ein Unternehmen folgendermaßen:

Einige schließen ein Studium an, kombinieren es mit der gewonnenen Erfahrung, welches ihnen ermöglicht, ihr Studium mit einer Teilzeitbeschäftigung zu verbinden. Oder einige von ihnen widmen sich ausschließlich dem Studium. Aber diese [gewonnene Praxis-] Erfahrung bereichert sie in jeder Hinsicht. (I_12)

Die Ergebnisse zeigen, dass einerseits die Teilnahme in dualen Programmen der Sekundarstufe II in Mexiko nicht attraktiv ist, weil ein Studium bevorzugt wird (CLEMENT et al. 2021; HAERING et al. 2014; LÓPEZ-FOGUÉS et al. 2018; WIEMANN/PILZ 2019). Andererseits ist durch die Teilnahme ein anschließendes Studium und somit eine „Progression“ möglich, was sich wiederum auf die Attraktivität auswirkt (PILZ 2003). Die Absolvent:innen der berufsbildenden Schulen erhalten zudem nicht nur das Abitur, sondern auch einen Techniker-Titel für einen bestimmten Bereich. Durch die Zertifizierungen ist somit ein weitgehend friktionsfreier Übergang in das Beschäftigungssystem möglich (WIEMANN 2018).

5.6 Privileges

Angemessene Arbeits- und Entlohnungsstrukturen für die qualifizierte Belegschaft spielen in Nordmexiko ebenfalls eine Rolle. So berichtet eine berufsbildende Schule, dass die Absolvent:innen des dualen Programms im Tourismussektor auf einer mittleren Position anfangen zu arbeiten. Insbesondere viele Tourismusunternehmen erzählen, dass sie die Mitarbeiter:innen fördern und viele interne Trainings entwickelt hätten, wodurch viele Aufstiegsmöglichkeiten mit entsprechenden Verdienstperspektiven bestünden. Die Trainingsmaßnahmen werden als interne Praktika bezeichnet. Eine Personalverantwortliche eines Hotels erklärt:

Wir fördern Talente, statt sie von außen zu holen. Das ist der Zweck unseres internen Praktikantenprogramms, und es gibt keine Grenzen. Der Himmel ist die Grenze, wenn ein Mitarbeiter dies wünscht. Und das betrifft dann auch die finanzielle Seite (I_37)

Viele Interviewpartner:innen berichten in diesem Zusammenhang über einige Erfolgsfälle, in denen sowohl Studierende als auch Schüler:innen der dualen Programme im Anschluss von den Ausbildungsbetrieben übernommen wurden und mittlerweile höhere Positionen und damit Einkommensniveaus erreicht hätten.

Außerdem unterstützen sowohl Industrie- als auch Tourismusunternehmen Absolvent:innen der Sekundarstufe II, die im Unternehmen anschließend arbeiten und zusätzlich ein Studium an einer Hochschule aufnehmen. Nicht nur aufgrund der gesellschaftlichen Akzeptanz wird ein Studium bevorzugt, sondern auch aufgrund des

damit verbundenen steigenden Lohns. Ein Experte beklagt in diesem Zusammenhang aber auch:

Was die Lernenden betrifft, so ist in Mexiko – wie in vielen anderen Ländern – das Gehaltsniveau in den Unternehmen an das Bildungsniveau gebunden. Nicht an das Niveau der Kompetenzen. Wenn sie viel wissen, aber keinen Abschluss haben, können sie nicht in eine höhere Gehaltsklasse aufsteigen. Einige Unternehmen sind dabei, dies zu ändern, so dass die Gehälter nicht mehr an den akademischen Grad, sondern an die Kompetenzen gebunden sind. (I_3)

In diesem Zusammenhang weist ein Repräsentant einer Hochschule in Baja California auf die benötigten Englischkompetenzen der Lernenden hin, die einen Einfluss auf das Gehalt haben. Seiner Meinung nach sei es wichtig, dass die Lernenden verstärkt Englisch lernen:

Der Gehaltsunterschied zwischen einem Hochschulabsolventen mit und ohne Englischkenntnisse beträgt 38 %. (...) Es ist das wichtigste Fach, und sie geben Englisch nicht die Bedeutung, die es braucht. (...). Das ist es, worauf [die Unternehmen] sehr viel Wert legen: Englisch und Soft Skills. (I_24)

Die Ergebnisse zeigen, dass die anschließenden Optionen im Beschäftigungssystem von Relevanz sind. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung des Entlohnungsfaktors ersichtlich (BLÖNDAL et al. 2003; LÓPEZ-FOGUÉS et al. 2018, 41–46). Um ein höheres Gehalt zu erhalten, ist für viele Absolvent:innen der Sekundarstufe II ein anschließendes Studium attraktiv. Außerdem wird die Bedeutung von Englischkompetenzen ersichtlich, über die die Lernenden verfügen sollen (FUCHS et al. 2014; HAERING et al. 2014; VOGELSANG et al. 2022). Somit steht der Punkt „Privileges“ auch in einem engen Zusammenhang mit den Aspekten „Power“ und „People“, denn Englischunterricht ist in den Curricula zu verankern, und qualifizierte Lehrkräfte sind notwendig, um die Kompetenzen zu vermitteln.

Die Ausführungen zu den sechs Ps in mexikanischen Kontext dokumentieren deren Relevanz, aber auch die Interdependenz in einem überaus komplexen Kontext, der in Teilen durch wenige formale Vorgaben und somit partieller Intransparenz sowie wenig Standardisierung geprägt ist. Gleichzeitig weisen die Befunde zumindest für Mexiko auf eine sinnvolle Erweiterung der 6-P-Strategie hin. Als zusätzlicher Aspekt sollte als siebtes P die Partnerschaft i. S. von (industriellen) Beziehungen etabliert werden. Denn das gewonnene und ausgewertete Interviewmaterial weist darauf hin, dass der Arbeitgeberverband vor der Programmeinrichtung möglichst immer involviert werden sollte. So können in Mexiko Unternehmen und berufsbildende Schulen aktuell auch ohne den Arbeitgeberverband COPARMEX Kooperationen eingehen. Allerdings wird in diversen Interviews betont, dass die Programme dann besonders problemlos anlaufen, wenn COPARMEX in begleitender Funktion integriert wird (siehe oben). Parallel wird dafür plädiert, dass die Partnerschaften zwischen den Akteuren insbesondere auf der regionalen Ebene intensiviert werden und der Einfluss des Bildungsministeriums der Zentralregierung auf den schulischen Teil reduziert werden sollte (vgl. auch BAU-

MANN/VOSSIEK 2020, 48). Dieser sich aus dem Interviewmaterial herleitende Befund bzw. diese Ergänzung des ursprünglich untersuchten 6-P-Ansatzes deckt sich durchaus mit anderen Befunden der Transferforschung (LI/PILZ 2023). So weisen z. B. BANK et al. (2015) dezidiert auf die Rolle der Subsidiarität und die besondere Rolle der Akteursbeziehungen hin (siehe auch PETERSEN 2019).

6. Fazit

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung dokumentieren, dass die in der 6-P-Strategie konzeptionell entwickelten Aspekte der Implementation eines Berufsbildungstransfers einer empirischen Fundierung zumindest weitgehend und natürlich nur auf den mexikanischen Fall in einzelnen Regionen und zwei Industriezweigen bezogen standhalten. In diesem Kontext ermöglichen die sechs Ps durchaus eine fundierte Reflexion von Berufsbildungstransfers in der Praxis und gehen somit über einen rein appellativen Charakter hinaus.

Allerdings zeigt die Untersuchung auch auf, dass der Ansatz der 6-Ps nicht als final bzw. vollständig anzusehen ist. Die Befunde der Studie zu Mexiko weisen daher als siebtes P die Partnerschaft i. S. von (industriellen) Beziehungen aus. Dieser Aspekt dürfte nicht nur für den mexikanischen Fall, sondern auch in anderen Transferkontexten mit anderen Ländern von Relevanz sein und dieser Aspekt sollte daher zukünftig in den Ansatz integriert werden.

Die Analyse über die sechs Ps für den Fall Nordmexiko hat zu einigen wichtigen Erkenntnissen geführt, die auch in anderen Transferprojekten von Relevanz sein dürften. So ist hervorzuheben, dass das jeweilige Einzelprojekt ganz spezifischen Bedingungen und Rahmensetzungen unterliegt, die eine jeweilige Adaption des Implementationsverfahrens entlang der 6-P-Strategie notwendig macht. Diese Adaption muss durch die beteiligten Expert:innen im Geber- wie auch in Nehmerland zusammen erfolgen, um einerseits die unterschiedlichen Expertisen zu bündeln und andererseits ein notwendiges Maß an Ownership bei den Beteiligten zu erzielen (MAURER 2012). In diesem Zusammenhang ist beispielsweise auch zu kritisieren, dass der 6-P-Ansatz zwar postuliert offen und breit angelegt zu sein, aber in der Ausformung der Merkmale dann doch Einschränkungen vornimmt, die insbesondere eine institutionelle und formale Strukturierung eines Berufsbildungssystems voraussetzt. Das hier gewählte Beispiel Mexiko verfügt über ebendiese institutionellen Strukturen und korrespondiert in dieser Hinsicht gut mit dem untersuchten Ansatz. In vielen Ländern mit Transferaktivitäten deutschsprachiger Akteure fehlen aber diese formalen Strukturen, denn es überwiegen informell geprägte Produktions- und Beschäftigungssektoren mit einer damit einhergehenden Dominanz informeller Lernprozesse (vgl. z.B. SODHI/WESSELS 2016). Folglich lässt die Überprüfung am Einzelfall noch keine weitergehende Verallgemeinerung bzw. keinen Allgemeingültigkeitsanspruch zu. Dazu sind in der Zukunft weitere Anwendbarkeitsanalysen in anderen Ländern notwendig.

In diesem Kontext ist auch darauf hinzuweisen, dass der Transferansatz aus der Geberperspektive primär auf duale Ausbildungsformen nach Prägung der deutschsprachigen Länder ausgelegt ist. Dieser Fokus ist vor dem Hintergrund von spezifischen Steuerungs- und Gestaltungsbedingungen (BANK et al. 2015; PETERSEN 2019) nachvollziehbar, hat jedoch die Konsequenz, dass Transferaktivitäten anderer Länder auf Basis gänzlich abweichender Konzepte (PETERS 2021) nicht oder nur bedingt adressiert werden.

Außerdem sind weitere limitierenden Faktoren im Transferansatz zu berücksichtigen. So wird trotz einiger grundlegender Differenzen insbesondere in Zielen, Umsetzung und Verstetigung (STOCKMANN 2014, 2019; POSSELT et al. 2019; LANGTHALER 2015; JÄGER/MAURER/FÄSSLER 2016, 128–138) weder zwischen kommerziellen und nichtkommerziellen Transferprojekten unterschieden, noch zwischen Aktivitäten auf staatlicher bzw. öffentlicher Ebene und solchen in (deutschsprachigen) Unternehmen. Inwieweit einzelne Merkmale welche Relevanz besitzen und ggf. zu ersetzen bzw. zu ergänzen wären, ist dann im jeweiligen Einzelfall zu klären.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass die hier vorgestellte Konzeption keine Aussage darüber trifft, ob ein Berufsbildungssystem in seiner Gänze oder aber nur teilweise, und wenn ja mit welchen Teilen, übertragen werden soll. Diese Entscheidung kann nur vor dem Hintergrund der jeweils ermittelten Rahmenbedingungen und Bedarfe getroffen werden. Bisherige Erfahrungen zeigen jedoch, dass die Übertragung eines Gesamtsystems, wie zum Beispiel das duale Ausbildungssystem nach Prägung der deutschsprachigen Länder, nur schwerlich gelingen kann (STOCKMANN 2013). Umgekehrt können jedoch vielfach durchaus einzelne Systemteile für einen Transfer als relevant lokalisiert werden (vgl. z.B. EULER 2013; MEHROTRA et al. 2014). Allerdings ist hier vor dem Entstehen eines Missverständnisses insbesondere bei den ausländischen Partner:innen zu warnen. Denn eine solche Teilübertragung bedeutet in der Konsequenz auch, dass bestenfalls nur partielle Vorteile erzielt werden, die sich weit entfernt von den Vorteilen einer dualen Ausbildung nach dem Muster in den deutschsprachigen Ländern bewegen.

Zusätzlich sind die Interdependenzen sowie die kurz- und langfristigen Rückwirkungen mit bzw. zu den unveränderten Systemteilen zu berücksichtigen, die bei unreflektierter Vorgehensweise ggf. sogar zu einer negativen Gesamtentwicklung führen können. Folglich ist von einer wenig reflektierten „pick and mix“ Strategie abzuraten. Hier gilt es also im Vorfeld eines Bildungstransfers den Umfang und die notwendigen landesspezifischen Anpassungen sehr sorgfältig zu planen und umfassende Transparenz hinsichtlich der Wirkungsweisen zu erzielen. Dabei kann die „6 plus 1 P-Strategie“ bzw. die neue 7-P-Strategie einen wertvollen Beitrag leisten.

Literatur

- ACEMOGLU, D. / PISCHKE, J.-S. (1998). Why do firms train? Theory and evidence. *The Quarterly Journal of Economics*, 113 (1), 79–119.
- ARING, M. (2014). *Innovations in quality apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States at BMW, Siemens, Volkswagen*. Geneva: ILO.
- ARNOLD, R. (1985). Das duale System – Ein Modell für den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in Entwicklungsländern? *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 2 (2), 343–369.
- BAUMANN, A. / VOSSIEK, J. (2020). Zur (Un)Attraktivität dualer Erstausbildung im internationalen Vergleich. *berufsbildung*, 74 (183), 46–49.
- BANK, V. / BUSEMEYER, M. / DOHMEN, D. / FROMMBERGER, D. (2015). *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung Die Rolle von privaten Akteuren und Verbänden stärken*. Bonn und Berlin: GIZ.
- BARABASCH, A. / WOLF, S. (2011). Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung –Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14 (2), 283–307.
- BIERMANN, H. (1994). Das Duale System –(k)ein Exportschlager... *Berufsbildung -Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 48 (26), 2–3.
- BLÖNDAL, S. / FIELD, S. / GIROUARD, N. (2003). *Investment in human capital through upper secondary and tertiary education* (OECD Economic Studies, Vol. 2002/1). OECD.
- BOWEN, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27–40.
- BUSCH, H.-C. (2021). Frugal innovation in energy transitions: insights from solar energy cases in Brazil. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 14(2), 321–340.
- CALLAN, V. / ASHWORTH, P. (2004). *Working together. Industry and VET provider training partnerships*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- CAVES, K. M. / BAUMANN, S. / RENOLD, U. (2021). Getting there from here: a literature review on vocational education and training reform implementation. *Journal of Vocational Education and Training*, 73 (1), 95–126.
- CLEMENT, U. / FUENTES, P. G. / GOLD, S. / HUNINK, C. / RAESFELD, L. (2021). Social Representation of Non-Academic Work in Mexico in the Light of Cultural Artefacts. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8 (4), 90–112.
- EULER, D. (2013). *Das duale System in Deutschland –Vorbild für einen Transfer ins Ausland?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- FLECKENSTEIN, K. / STIEFERMANN, S. (2020). *Mexiko. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2020*. Bonn: Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD).
- FONTDEVILA, C. / VALIENTE, O. / SCHNEIDER, S. (2022). An organized anarchy? Understanding the role of German cooperation in the construction and export of the dual training model. *International Journal of Training and Development*, 26 (4), 585–605.
- FUCHS, M. / PILZ, M. / VOGELSSANG, B. / RÖHRER, N. (2020). ‚Bipolare‘ regionale Akteursnetzwerke in der beruflichen Ausbildung des Hotelgewerbes in Cancún (Mexiko). *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 35 (69), 61–84.
- GEIBEN, M. (2017). Transfermodelle in der (Berufs-)bildungskooperation. In M. GEIBEN (Hrsg.). *Transfer in internationalen Berufsbildungskooperationen* (29–39). Bonn: BIBB.
- GESSLER, M. (2017). 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. *Vocations and Learning*, 10 (1), 71–99.

- GESSLER, M. (2019). Promotoren der Innovation im transnationalen Berufsbildungstransfer: Eine Fallstudie. In M. GESSLER / M. FUCHS / M. PILZ (Hrsg.). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (231–280). Wiesbaden: Springer VS.
- GESSLER, M. / FUCHS, M. / PILZ, M. (Hrsg.). (2019). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- GONON, P. (2014). Development cooperation in the field of vocational education and training: The dual system as a global role model? In M. MAURER / P. GONON (Hrsg.). *The challenges of policy transfer in vocational skill development. National qualification frameworks and the dual model of vocational training in international cooperation* (241–259). Bern: Peter Lang.
- GRAF, L. / POWELL, J. J. W. / FORTWENGEL, J. / BERNHARD, N. (2014). *Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA*. Siegburg: Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD).
- GROLLMANN, P. / BLÖCHLE, S. J. / JANSEN, A. (2019). Duale Ausbildung als betriebliche Strategie der Fachkräftesicherung im KFZ-Service: Fallstudien zu Motivation und Organisation im internationalen Vergleich. In M. GESSLER / M. FUCHS / M. PILZ (Hrsg.). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (197–228). Wiesbaden: Springer VS.
- HAERING, B. / RAGETH, L. / RAGETH, G. / POHL, N. (2014). *Pilot Project Swiss VET Initiative India: Cooperation between Switzerland and India in the field of Vocational Education and Training 2009–2013. Evaluation Final Report*. Zürich: econcept.
- HALL, G. E. / HORD, S. M. (2001). *Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes*. Boston: Pearson.
- HEITMANN, W. (2019). 60 Jahre internationale Förderung der Berufsbildung im Überblick: Veränderungsprozesse in der Wertschöpfungskette für Berufsbildung in der staatlichen deutschen Berufsbildungszusammenarbeit im Ausland. In M. GESSLER / M. FUCHS / M. PILZ (Hrsg.). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (59–118). Wiesbaden: Springer VS.
- HUMMELSHEIM, S. / BAUR, M. (2014). The German dual system of initial vocational education and training and its potential for transfer to Asia. *Prospects*, 44 (2), 279–296.
- JÄGER, M. / MAURER, M. / FÄSSLER, M. (2016). *Exportartikel Berufsbildung? Internationale Bildungszusammenarbeit zwischen Armutsreduktion und Wirtschaftsförderung*. Bern: hep
- KAISER, F. (2020). Reflections on typologies of comparison studies and the necessity of cultural-historical views illustrated by the analysis of the Swedish vocational education system from abroad. In M. PILZ / J. LI (Hrsg.). *Comparative Vocational Education Research: Enduring challenges and new ways forward* (259–274). Wiesbaden: Springer VS.
- KROMREY, H. (2006). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (11. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- KUCKARTZ, U. / RÄDIKER, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- LANGTHALER, M. (2015). *The transfer of the Austrian dual system of vocational education to transition and developing countries: An analysis from a developmental perspective*, Briefing Paper 53, Austrian Foundation for Development Research (ÖFSE), Wien: Austrian Foundation for Development Research (ÖFSE).
- LANGTHALER, M. (2017). *Policy Transfer im Bildungswesen mit einem Fokus auf den Transfer des dualen Lehrlingssystems im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit*, Briefing Paper, Austrian Foundation for Development Research (ÖFSE), No. 15, Wien: Austrian Foundation for Development Research (ÖFSE).
- LAUTERBACH, U. (2003). *Exportschlager duale Ausbildung? Erfahrungen aus dem Internationalen Fachkräfteaustausch (IFKA) der Carl Duisberg Gesellschaft und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. In G. CRAMER (Hrsg.). *Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement* (54–57). Köln: Deutscher Dienst.

- LI, J. / PILZ, M. (2019). Transferring German Evaluation Policy to China: A Prospective Evaluation of Peer Review in TVET. *Comparative Education Review*, 63 (4), 613–632.
- LI, J. / PILZ, M. (2023). International transfer of vocational education and training: a literature review. *Journal of Vocational Education and Training*, 75 (2), 185–218.
- LÓPEZ-FOGUÉS, A. / ROSADO, R. / VALIENTE, O. / FUENTES, H. / ARAGÓN, E. (2018). Pilot evaluation of the Mexican Model of Dual TVET in the State of Mexico. Glasgow and Monterrey: Univ. of Glasgow and Tecnológico de Monterrey.
- MAURER, M. (2012). Potenzial und Grenzen des dualen Modells in Entwicklungsländern. *Panorama: Bildung, Beratung, Arbeitsmarkt*, 6, 8–9.
- MEHROTRA, S. / RAMAN, R. / AMAN, K. / KUMA, N. / RÖSS, D. (2014). *Vocational Education and Training Reform in India: Business Needs in India and Lessons to be learned from Germany*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- MUEHLEMAN, S. / WOLTER, S. C. (2011). Firm-sponsored training and poaching externalities. *Regional labor markets, Regional Science and Urban Economics*, 41 (6), 560–570.
- OEBEN, M.; KLUMPP, M. (2021). Transfer of the German Vocational Education and Training System—Success Factors and Hindrances with the Example of Tunisia. *Education Sciences*, 11 (247), 1–25.
- PETERS, S. (2019). Betrieblicher Transfer beruflicher Bildung: Fallbeispiel Südafrika. In M. GESSLER / M. FUCHS / M. PILZ (Hrsg.). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (312–359). Wiesbaden: Springer VS.
- PETERS, S. (2021). Market conditions of international VET providers: a comparative analysis of Australia, UK, USA, and Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13 (23), 1–19.
- PETERSEN, W. (2019). Alternanz-Ausbildung in Europa: Warum das Duale System kein deutscher Exportschlager werden kann – welche Wege zur Dualität gibt es? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115 (1), 157–171.
- PILZ, M. / LI, J. (2014). Tracing Teutonic footprints in VET around the world? The skills development strategies of German companies in the USA, China and India. *European Journal of Training and Development*, 38 (8), 745–763.
- PILZ, M. (2019). Berufliche Bildung zwischen Imagekampagnen und individueller Attraktivität: Zur Strukturierung einer Begriffsvielfalt. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115 (3), 399–419.
- PILZ, M. / FUCHS, M. / LI, J. / FINKEN, L. / WESTERMEYER, J. (2023). Similar or Different Training Cultures? German and Chinese Companies in Their Home and Host Countries. *Societies*, 13 (116).
- POSSELT, T. / ABDELKAFI, N. / RADIC, M. / PREISLER, A. (2019). Berufsbildungsexport: Zentrale Bausteine der Geschäftsmodellentwicklung. In M. GESSLER / M. FUCHS / M. PILZ (Hrsg.). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (163–196). Wiesbaden: Springer VS.
- ROLDÁN VERA, E. (2015). Das Bildungssystem Mexikos unter besonderer Berücksichtigung der mexikanischen Bildungshistoriographie. In v. OELSNER / C. RICHTER (Hrsg.). *Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen*, 15 (206–227). Münster: Waxmann.
- SCHAAACK, K. (1997). Die Exportierbarkeit des dualen Systems. In K. SCHAAACK / R. TIPPELT (Hrsg.). *Strategien der internationalen Berufsbildung* (197–233). Peter Lang: Frankfurt am Main.
- SCHIPPERS, S. (2009). *Systemberatung zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Eine wirkungsorientierte Analyse der „Mubarak-Kohl-Initiative“ in Ägypten*. Tectum: Marburg.
- SCHMIDT, H. / BENNER, H. (1989). Das duale System der Berufsausbildung – Ein Exportschlager? – Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung eines Berufsbildungssystems? In R. ARNOLD /

- A. LIPSMEIER (Hrsg.). *Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive* (341–353). Nomos: Baden-Baden.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (SEMS) (O. J.) Metodología y criterios para la implementación de los programas de formación dual. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12345/2/images/Metodologia-y-criterios-para-implementacion.pdf>. (Stand 25.05.2023)
- SODHI, J. / WESSELS, A. (2016). Informal Learning: Education and Skill Development in India's Informal Sector. In M. PILZ (Hrsg.). *India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work Transition* (261–279). Wiesbaden: Springer VS.
- STOCKMANN, R. (2013). *Metaevaluierung der Berufsbildung. Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit*. Münster: Waxmann.
- STOCKMANN, R. (2014). The transfer of dual vocational training: Experiences from German development cooperation. In M. MAURER / P. GONON (Hrsg.). *The challenges of policy transfer in vocational skills development. National qualifications frameworks and the dual model of vocational education in international cooperation* (261–285). Bern: Peter Lang.
- STOCKMANN, R. (2019). Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit. In M. GESSLER / M. FUCHS / M. PILZ (Hrsg.). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (121–162). Wiesbaden: Springer VS.
- STOCKMANN, R. / SILVESTRINI, S. (2012). *Summary of the synthesis and meta-evaluation report Technical and Vocational Training*. Saarbrücken: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ).
- STOCKMANN, R. / SILVESTRINI, S. (2013). Berufsbildungsförderung im Vergleich. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (2), 170–190.
- STRAHM, R. / GEIGER, B. / OERTLE, C. / SWARS, E. (2014). *Vocational and Professional Education and Training in Switzerland. Success factors and challenges for sustainable implementation abroad*. Bern: hep.
- STRITTMATTER, J.; BÖHNER, M. (2019). Deutsche Berufsbildung in Partnerländern erfolgreich gestalten: Ein praxisorientierter Ansatz für bilaterale Transferprozesse. In M. GESSLER / M. FUCHS / M. PILZ (Hrsg.). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (515–548). Wiesbaden: Springer VS.
- TOEPPER, M. / ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. / KÜHLING-THEES, C. (2022). Literature review of international empirical research on transfer of vocational education and training. *International Journal of Training and Development*, 26 (4), 686–708.
- VERFÜHRTH, M. / DIART, M. (2013). Ausbildungsengagement deutscher Firmen in Indien: Impulse für den Aufbau eines leistungsfähigen Qualifizierungssystems? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42 (5), 20–23.
- VOGELSANG, B. / RÖHRER, N. / FUCHS, M. / PILZ, M. (2021). Cooperation Between Learning Venues and its Limits: The Hotel Industry in Cancún (Mexico). *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8 (4), 67–89.
- VOGELSANG, B. / RÖHRER, N. / PILZ, M. / FUCHS, M. (2022). Actors and factors in international transfer of dual training approaches: The coordination of vocational education and training in Mexico from a German perspective. *International Journal of Training and Development*, 26 (4), 646–666.
- WIELAND, C. (2015). Germany's dual vocational training system: Possibilities for and limitations to transferability. *Local Economy*, 30 (5), 577–583.
- WIEMANN, K. (2018). Mexiko. In P. GROLLMANN u. a. (Hrsg.). *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- WIEMANN, K. (2019). *Qualifizierungspraxis deutscher Produktionsunternehmen in China, Indien und Mexiko. Eine Analyse der Übertragbarkeit dualer Ausbildungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS.

- WIEMANN, K. / PILZ, M. (2019). Welche Faktoren beeinflussen die Übertragung dualer Ausbildungsansätze ins Ausland? Eine Analyse aus der Perspektive deutscher Produktionsunternehmen in China, Indien und Mexiko. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115 (3), 420–446.
- WOLF, S. (2011). Arbeitskulturen und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107 (4), 543–567.
- YOUNG, M. / RAFFE, D. (1998). The Four Strategies for Promoting Parity of Esteem. In J. LASONEN / M. YOUNG (Hrsg.). *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education – Final Report* (35–46). Jyväskylä: Jyväskylä University.
- ZIRBEL, S. / KNOTT, U. (2017). *Innovation partnership Germany – Mexico/Pacific Alliance*. BDI. <https://english.bdi.eu/article/news/mexico-an-attractive-business-location/> (Stand 09.01.2023)
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. / PILZ, M. (2022). Internationalization of vocational education and training – Advances and developments. *International Journal of Training and Development*, 26 (4), 581–584.

PROF. DR. MATTHIAS PILZ

Universität zu Köln, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und internationale Berufsbildungsforschung, Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln, matthias.pilz@uni-koeln.de

BEKE VOGELSANG

Universität zu Köln, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und internationale Berufsbildungsforschung, Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln, beke.vogelsang@uni-koeln.de