

Beteiligung der Wirtschaft in der Berufsbildung

Arbeitsinstrument für den Politikdialog und die
Projektgestaltung in der Entwicklungszusammenarbeit

Teil 1: STUDIE

Teil 2: Fragebogen

Prof. Dr. D. Euler
Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen

Publikation: November 2018 (Version 2)

Die Aussagen der Studie sind in der Verantwortung der Autoren und reflektieren nicht zwingend die Meinung der Mitglieder des Geberkomitees.




AUSTRIAN
DEVELOPMENT
AGENCY



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

LIECHTENSTEINISCHER
ENTWICKLUNGS-
DIENST



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Direktion für Entwicklung
und Zusammenarbeit DEZA



Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Inhaltsverzeichnis..... | 1 |
| 1 Ausgangs- und Zielpunkte | 2 |
| 2 Relevante Rahmenbedingungen | 4 |
| 2.1 Sozial-gesellschaftliche Rahmenbedingungen | 4 |
| 2.2 Politisch-rechtliche Rahmenbedingungen | 5 |
| 2.3 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen..... | 6 |
| 3 Bezugsrahmen | 9 |
| 3.1 Einleitung | 9 |
| 3.2 Handlungsfelder in schulbasierten Ausbildungsbereichen | 11 |
| 3.3 Handlungsfelder in <i>Learning-on-the-Job</i> -Ausbildungsbereichen | 12 |
| 4 Handlungsfelder (1): Beteiligung der Wirtschaft in schulbasierten Ausbildungsbereichen | 14 |
| 4.1 Durchführung von betrieblichen Ausbildungsphasen (HF 1.1) | 14 |
| 4.2 Mitwirkung bei Prüfung und Zertifizierung (HF 1.2) | 17 |
| 4.3 Qualifizierung von Lehr- und Ausbildungspersonal (HF 1.3) | 18 |
| 4.4 Bereitstellung von Ausstattung und Lehrmaterialien (HF 1.4)..... | 19 |
| 4.5 Mitwirkung bei der Governance – Botschafter der Berufsbildung (HF 1.5)..... | 20 |
| 4.6 Mitwirkung bei der Curriculumentwicklung (HF 1.6) | 21 |
| 4.7 Beteiligung an der Finanzierung (HF 1.7) | 22 |
| 5 Handlungsfelder (2): Beteiligung der Wirtschaft in <i>Learning-on- the-Job</i> Ausbildungsbereichen | 24 |
| 5.1 Freistellung für theoriebezogene Ausbildungsphasen (HF 2.1) | 25 |
| 5.2 Mitwirkung an der Entwicklung und Umsetzung von Ausbildungsstandards (HF 2.2) | 26 |
| 5.3 Mitwirkung an der Entwicklung und Umsetzung von Prüfungen und Zertifizierungen (HF 2.3) | 27 |
| 6 Planung und Umsetzung von Implementierungsvorhaben | 28 |
| 6.1 Überblick | 28 |
| 6.2 Stabilisierung und längerfristige Veränderung von Rahmenbedingungen | 29 |
| 6.3 Gestaltung der Kommunikation mit der Wirtschaft..... | 33 |
| 7 Fragebogen zur Planung und Reflexion eigener Projekte | 36 |
| 8 Abschluss..... | 37 |
| Literatur | 38 |

1 Ausgangs- und Zielpunkte

Das Potenzial der Berufsbildung zur Förderung wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und persönlicher Ziele ist enorm und in vielen Ländern noch nicht ausgeschöpft. Eine leistungsfähige Berufsbildung kann dazu beitragen, dass die nachwachsende Generation die Kompetenzen erwirbt, die für eine qualifizierte Berufsarbeit in der Wirtschaft, für eine verantwortungsvolle Mitwirkung als Bürger in der Gesellschaft und für ein humanes Leben in der Familie erforderlich sind. Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass eine Berufsbildung diese Ziele dann am besten erreichen kann, wenn Theorie und Praxis, Denken und Tun organisatorisch und didaktisch gut miteinander verbunden werden und die Kompetenzentwicklung über die funktionale Ausrichtung auf eng definierte betriebliche Verrichtungen hinausgeht.

In der Umsetzung haben sich Formen einer dualen Berufsbildung bewährt. Einen wesentlichen Bestandteil dualer Ausbildungssysteme stellt die zielgerichtete Einbeziehung der Wirtschaft dar. Dabei zeigt sich, dass durch die Alternierung von schulischen und betrieblichen Ausbildungsphasen prinzipiell die Relevanz, die Qualität und die Attraktivität der Ausbildung erhöht werden können (SDC 2016).

Ausbildungssysteme in den unterschiedlichen Formen sind historisch entstanden und korrespondieren mehr oder weniger eng mit den politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Systemen eines Landes. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Übertragung der Erfahrungen aus Ländern mit einer intensiven Beteiligung der Wirtschaft voraussetzungsreich und anspruchsvoll. In der Fachdiskussion besteht dabei weitgehend Einigkeit darüber, dass die institutionellen Strukturen, Ausbildungskulturen und pädagogischen Praktiken aus Ländern mit einer stark ausgeprägten dualen Berufsbildung nicht eins zu eins in andere Länder transferiert werden können (Euler 2013; Dell’Ambrogio 2015). Gleichwohl können zentrale Prinzipien eines dualen Systems aufgenommen und je spezifisch auf die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen von potenziellen Transferländern angepasst werden. In diesem Sinne dienen Erfahrungen aus einem Land als «Inspiration» (SDC 2016, 8) für die Gestaltung von Berufsbildungsvorhaben in anderen Ländern.

Aus den oben genannten Überlegungen ergibt sich, dass auch die Einbeziehung der Wirtschaft in die Berufsbildung vor dem Hintergrund der bestehenden Rahmenbedingungen und Zielsetzungen eines Landes bzw. eines Implementierungsvorhabens zu diskutieren und gestalten ist. Während ein nationales Berufsbildungssystem idealerweise wirtschaftliche, gesellschaftliche und persönliche Ziele gleichermaßen erreicht, müssen einzelne Implementierungsvorhaben in der Regel auf bestimmte Zielgruppen und Zielsetzungen fokussieren. Die Bestimmung und Priorisierung der Ziele eines Implementierungsvorhabens ist bedeutsam, weil sie den Interventionen eine Richtung und Evaluationsgrundlage geben. Die Ziele bilden ferner einen guten Bezugspunkt für die Einschätzung darüber, welche der in Kapitel 4 und 5 dargelegten Handlungsfelder zur Beteiligung der Wirtschaft intensiver aufgenommen und umgesetzt werden sollen.

Die Formulierung der Ziele für die Entwicklung der Berufsbildung kann auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen ansetzen. Eher abstrakt formuliert können durch die Einbeziehung der Wirtschaft in die Gestaltung der Berufsbildung folgende Ziele angestrebt werden:

- Wirtschaftliche Ziele: Qualifizierte Fachkräfte und Steigerung der Produktivität,
- Gesellschaftliche Ziele: Soziale Integration und
- Persönliche Ziele: beschäftigungsfähige und verantwortungsvoll handelnde Persönlichkeiten.

Auf einer konkreteren Ebene liessen sich durch die Beteiligung der Wirtschaft folgende Ziele als Bezugspunkte aufnehmen:

- Höhere Relevanz,
- Bessere Qualität und
- Gesteigerte Attraktivität der Ausbildung

Weitere Ziele sind denkbar. Wesentlich ist in jedem Fall die Vergewisserung und Konkretisierung der Ziele, die einem Implementierungsvorhaben zugrunde gelegt werden.

Die vorliegende Studie und der dazugehörige Fragebogen zur Planung und Reflexion eigener Projekte sollen Akteure der Entwicklungszusammenarbeit dabei unterstützen, den Dialog- und Gestaltungsprozess zur (verstärkten) Beteiligung der Wirtschaft zu strukturieren und umzusetzen. «Wirtschaft» wird dabei in einem breiten Verständnis aufgenommen. Im Einzelnen werden zwei Bezugspunkte unterschieden:

- (1) Alle nach wirtschaftlichen Prinzipien handelnden privat- und staatswirtschaftlichen Betriebe sowie
- (2) überbetriebliche Organisationen wie beispielsweise Wirtschaftsvereinigungen, Verbände, Kammern, Gilden oder Arbeitnehmersvertretungen, die prinzipiell wichtige Funktionen in der (Entwicklung einer) dualen Berufsbildung übernehmen können.

Die Studie ist in folgende Schritte unterteilt:

- In **Kap. 2** werden die für die Berufsbildung und die Beteiligung der Wirtschaft relevanten Rahmenbedingungen erläutert.
- In **Kap. 3** wird in einem konzeptionellen Teil über einen *Bezugsrahmen* die Rolle der Wirtschaft innerhalb des Berufsbildungssystems eines Landes eingeordnet und die Abhängigkeit zu relevanten Rahmenbedingungen aufgezeigt. Dieses Vorgehen basiert auf der Zielvorstellung, die Berufsbildung schrittweise zu 'dualisieren', d.h., durch die Einbeziehung der Wirtschaft prinzipiell Relevanz, Qualität, Attraktivität und damit Leistungsfähigkeit der Ausbildung zu erhöhen.
- Aus dem Bezugsrahmen leiten sich mögliche *Handlungsfelder* für die Einbeziehung der Wirtschaft ab, die in den **Kap. 4 und 5** erläutert werden.
- Die Handlungsfelder sind auf die spezifischen Rahmenbedingungen eines Landes auszuprägen und im Rahmen von mehr oder weniger umfangreichen Innovationsprojekten umzusetzen. Die hierzu erforderlichen Planungsüberlegungen zur Entwicklung einer Implementierungsstrategie werden in **Kap. 6** aufgenommen.
- In **Kap. 7** finden sich Hinweise auf den Fragebogen, der parallel zu dieser Studie (als Teil 2) angeboten wird.
- **Kap. 8** rundet das Thema schliesslich mit einer Einordnung und Positionierung aus Sicht der Entwicklungszusammenarbeit ab.

2 Relevante Rahmenbedingungen

Die Einbeziehung der Wirtschaft vollzieht sich nicht voraussetzungslos, sondern unter spezifischen Rahmenbedingungen. Als Rahmenbedingungen gelten Einflussfaktoren, die kurzfristig als gegeben definiert, längerfristig jedoch zumindest teilweise als beeinflussbar verstanden werden. Für die Planung von Implementierungsvorhaben ist dabei wesentlich, dass die für die Einbeziehung der Wirtschaft relevanten Rahmenfaktoren bewusst und transparent gemacht werden. In einer groben Systematik können dabei sozial-gesellschaftliche, rechtlich-politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen unterschieden werden. Den nachfolgend erläuterten Rahmenbedingungen wird für die Einbeziehung der Wirtschaft eine prinzipielle, wenn auch länderspezifisch ggf. variierende Bedeutung zugeordnet.

2.1 Sozial-gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Perspektive der Unternehmen

Eine wesentliche sozial-gesellschaftliche Rahmenbedingung stellt die in einem Land bestehende Ausbildungstradition dar. So besteht in zahlreichen Ländern bzw. Wirtschaftsbereichen seitens der Unternehmen keine Tradition bzw. Kultur, selbstverantwortlich die Ausbildung von qualifizierten Fachkräften zu übernehmen (GIZ 2016, 20). Bildung einschliesslich Berufsbildung wird als eine staatliche Aufgabe definiert. Aus dieser Grunddefinition heraus ist nachvollziehbar, dass in vielen Ländern die Unternehmen die Qualität einer schulischen Berufsbildung kritisieren, sich selbst aber auch nicht in der Verantwortung für die Einleitung von Veränderungen sehen (Euler 2015). Entsprechend wären Unternehmen zunächst zu überzeugen, dass die Übernahme einer aktiven Rolle in der Berufsbildung nicht nur das System insgesamt stärkt, sondern auch für sie selbst von Nutzen ist. Dies gilt für viele Länder mit einer schulisch basierten Ausbildung, zum Teil aber auch für einzelne Wirtschaftsbereiche in Ländern mit einem etablierten dualen System. Zudem ist auch in international ausgerichteten Unternehmen dem Management häufig nicht einsichtig, warum es das Wagnis von langfristigen Ausbildungsinvestitionen auf sich nehmen soll, wenn andere Formen der Personalrekrutierung und Qualifizierung den Arbeitskräftebedarf schneller decken können (*Shareholder-* statt *Careholder-*Denken).

Perspektive von Jugendlichen und Familien

Neben der Perspektive der Unternehmen ist die Perspektive der Jugendlichen und ihrer Eltern von ebenso grosser Bedeutung, da ohne sie kein Ausbildungsverhältnis zustande kommt. Es gilt zu beachten, dass die Berufsausbildung seitens der Schulabsolventen bzw. ihrer Eltern im Vergleich zur akademischen Bildung in vielen Fällen eine niedrigere Reputation und Wertschätzung besitzt. Die Haltung kommt letztlich in dem Bildungswahlverhalten zum Ausdruck, indem die Bewerbung für eine Berufsbildung erst dann erwogen wird, wenn der Zugang zur akademischen Bildung nicht (mehr) möglich ist (zu den Faktoren des Bildungswahlverhaltens: Bolli & Rageth 2016, 7; Baethge et al. 2014). Der in vielen Ländern deutliche Trend zu einer Akademisierung stellt für die Berufsbildung insgesamt, aber auch für die Gewinnung von Unternehmen als Ausbildungspartner eine grosse Herausforderung dar. Diese Entwicklung schwächt zum einen weiter die Attraktivität einer Berufsausbildung für die Schulabsolventen. Zum anderen erschwert sie die Gewinnbarkeit von

Unternehmen, die befürchten, dass sich bei ihnen die eher leistungsschwächeren oder «schwierigeren» Jugendlichen wiederfinden. Schliesslich kann auch die Attraktivität der Wirtschaft bzw. bestimmter Sektoren bei den Schulabsolventen und deren Eltern eingeschränkt sein, sei es aufgrund von spezifischen, kritischen Ereignissen (z. B. angreifbare Geschäftspraktiken in einzelnen Branchen oder Unternehmen) oder sei es aufgrund der gesellschaftlichen Einschätzung bestimmter Arbeiten als minderwertig und daher als wenig erstrebenswert. «China und Südkorea mit ihrer starken konfuzianischen Tradition betrachten beispielsweise gewerbliche Arbeitnehmer wie Techniker oder Hilfsarbeiter als niedrigere Klasse, und sie werden von der allgemeinen Bevölkerung gewissermassen gering geschätzt.» (Ratnata 2013, 2, eigene Übersetzung). Um ein Scheitern der Implementierung zu verhindern, ist die sorgfältige Auswahl von Sektoren und einzuführenden Berufen deshalb ebenso unerlässlich, wie die Bedenken von Schülern und Eltern ernst zu nehmen und in die Implementierung einzubeziehen.

2.2 Politisch-rechtliche Rahmenbedingungen

Eine zentrale politische Rahmenbedingung betrifft die Ownership bzw. die Governance der Berufsbildung. Dabei geht es primär um die Aufteilung von Verantwortlichkeit und Entscheidungsmacht zwischen den staatlichen und den wirtschaftlichen Akteuren. Idealtypisch stehen sich hier zentralistisch-staatliche und *Public-Private-Partnership*-Modelle¹ gegenüber. Während im Erstgenannten der Staat die Berufsbildung weitgehend top-down reguliert und implementiert, sieht das Zweitgenannte eine Delegation einzelner Aufgaben von staatlichen an wirtschaftliche oder zivilgesellschaftliche Akteure vor. Dies muss nicht mit dem Verzicht auf die politische Letztverantwortung verbunden sein, doch kann ein Modell der geteilten Verantwortung das System insgesamt stärken.

Finanzierung und Poaching

Fragen von Ownership und Governance in der Berufsbildung sind eng verbunden mit solchen der Finanzierung. Die Gewinnung der Wirtschaft für ein stärkeres Engagement wird je nach Handlungsfeld mehr oder weniger stark davon abhängen, wie die Finanzierung entsprechender Aktivitäten geregelt wird. Das Spektrum an möglichen Modellen der Berufsbildungsfinanzierung vollzieht sich von den Extremen einer vollständigen Finanzierung durch Staat oder Wirtschaft über Vereinbarungen einer Aufteilung der Aufwendungen für spezifische Kostenarten (z. B. Ausbildungsvergütung, Transportkosten, Versicherungen, Aus- und Weiterbildung von Ausbildungspersonal). Auf einer konkreteren Ebene stellt sich die Finanzierungsfrage innerhalb der Akteursgruppen. So werden die Bildungsaufwendungen in föderal organisierten Staaten häufig zwischen Zentral- und Teileinheiten (z. B. Bundesland, Kanton) aufgeteilt. Hinsichtlich der Wirtschaft gehen die Bemühungen dahin, die Aufwendungen für die Ausbildungsaktivitäten in der Volkswirtschaft oder innerhalb einer Branche gerecht zu teilen und so beispielsweise Trittbrettfahreneffekten entgegenzuwirken. Dabei werden unterschiedliche Verteilungsmodelle praktiziert, so beispielsweise die Kombination von Abgaben und Anreizen im Rahmen einer Ausbildungsumlage (engl. *levy grant system*), von Steuererleichterungen oder eines Berufsbildungsfonds (GIZ 2018, 33ff.). Ergänzend hierzu werden auf der Nachfrageseite vereinzelt *Voucher*-Programme und Bildungskredite erprobt (Specht 2008, 45ff.).

Über die Bildungsfinanzierung kann eine wesentliche Herausforderung bei der Motivierung von Unternehmen für eine Beteiligung in der Berufsbildung aufgenommen werden, das Abwerben von ausgebildeten Fachkräften durch nicht ausbildende Unternehmen (das sogenannte Poaching). «*Das abwerbende Unternehmen kann seine Nachfrage nach Qualifikationen ohne eigene Ausbildungsinvestitionen befriedigen, während das ausbildende Unternehmen einen Teil seiner Ausbildungsinvestitionen verliert. Das Phänomen des Abwerbens kann deshalb zu mangelnden Investitionen in Ausbildung führen, da die Unternehmen zögern, in die Aneignung von Qualifikationen ihrer Arbeitskräfte zu investieren, die möglicherweise die Stelle wechseln, bevor sich*

¹ «Eine Public-Private-Partnership (PPP oder 3P oder P3) ist in der Regel eine langfristige Vereinbarung zwischen einer privaten und einer staatlichen Einheit, um ein öffentliches Gut oder eine öffentliche Leistung bereitzustellen. Dabei trägt die private Seite ein bedeutendes Risiko und Management-Verantwortung. Die Entlohnung ist mit der erbrachten Leistung verbunden.» (GIZ 2018, 5; eigene Übersetzung).

die Investition in die Ausbildung amortisiert hat.» (Mohrenweiser et al. 2013, 2, eigene Übersetzung). Gleichzeitig erbringen Mohrenweiser et al. (2018) für Deutschland die erste empirische Evidenz zum Thema Poaching. Sie zeigen dabei, dass das Risiko von Poaching vernachlässigbar ist, nur einen kleinen Anteil an vor allem größeren Unternehmen betrifft und eher ein vorübergehendes Problem ist. Offen bleibt jedoch, inwieweit die Ergebnisse auch auf Kontexte der Entwicklungszusammenarbeit übertragen werden können.

Ausbildungsrecht

Ausbildungsrechtlich kann die Struktur der Curricula bzw. Ordnungsgrundlagen für die Gewinnung der Unternehmen eine wesentliche Rolle spielen. So richten sich die Ordnungsgrundlagen für eine duale Berufsbildung in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz auf das umfassende Kompetenzprofil eines Lehr- bzw. Ausbildungsberufs, das in einem i. d. R. zwei- bis vierjährigen Ausbildungsgang absolviert wird (Bliem et al. 2016). Erst die vollständige Absolvierung dieses Kompetenzprofils führt zur Verleihung eines national anerkannten Ausbildungsabschlusses. Eine gestufte oder teilweise Absolvierung des Gesamtprofils im Rahmen einer modularen Ausbildungsstruktur ist in diesen Ländern erst in Ansätzen bzw. innerhalb von Piloterprobungen vorgesehen. Diese tendenziell monolithische Struktur in den Curricula steht im Kontrast zu den modular strukturierten Berufsbildungskonzepten in vielen anderen Ländern mit einer anderen Ausbildungsphilosophie (z. B. Australien, UK). Gleichwohl sind modulare Konzepte auch in Ländern umgesetzt, die in bedeutendem Umfang duale Berufsbildungskonzepte umsetzen (z. B. Niederlande, Luxemburg; vgl. Euler 2013, 28ff.; Hövels & Roelofs 2007; Euler & Frank 2011). Die Verfasstheit der Ordnungsgrundlagen kann für die Gewinnung von Unternehmen eine Bedeutung erhalten, wenn diese möglicherweise nicht bereit oder fähig sind, die Breite eines Berufsbilds auszubilden, gleichwohl aber einzelne Teile bzw. Module zu übernehmen, weil sie hier beispielsweise gute Umsetzungsvoraussetzungen sehen oder weil diese ihren Nutzenerwartungen in besonderer Weise entsprechen. Zudem ist in Betracht zu ziehen, dass der Planungshorizont von zwei bis vier Jahren für eine Berufsbildung für Unternehmen in vielen Ländern ungewohnt erscheint. Modular strukturierte Curricula würden es ermöglichen, auch kürzere Ausbildungsphasen von wenigen Monaten bis zu einem Jahr sinnvoll in die Strukturen eines umfangreichen Ausbildungsberufs zu integrieren. So könnten sich beispielsweise mehrere Ausbildungsmodule schrittweise zu zunehmend anspruchsvolleren Ausbildungsgängen ergänzen und u. U. sogar mit den Eingangsstufen einer Hochschulausbildung verzahnen.

Arbeitsrecht

Arbeitsrechtliche Regelungen können die Gewinnung von Unternehmen erschweren oder auch unterstützen. So können beispielsweise vertragliche Regeln für die Beschäftigung von Berufslernenden aus Sicht eines Unternehmens als Belastung und damit als eine potenzielle Erschwernis wirken. Demgegenüber könnte durch ein Ausbildungsverhältnis, in dem nicht die Ausbildung, sondern der produktive Arbeitseinsatz dominiert, von den Unternehmen die Zahlung von Marktlöhnen unterlaufen werden.

2.3 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen

Gesamtwirtschaftliche Faktoren

Als eine zentrale Rahmenbedingung gilt zunächst die Ausprägung einer Volkswirtschaft bzw. konkreter der jeweiligen Wirtschaftssektoren. Je mehr die Volkswirtschaft bzw. eine Branche zur Erstellung ihrer Produkte und Dienstleistungen auf qualifizierte Facharbeit angewiesen ist, desto relevanter wird die korrespondierende Entwicklung einer leistungsfähigen Berufsbildung. Ein besonderes Interesse können dabei Branchen auf sich ziehen, die sich im Übergang zu hochwertigen Produktionsformen und anspruchsvollen Dienstleistungen befinden (Jäger et al. 2016, 58).

Unternehmenscharakteristika

Wirtschaftlich-rechtlich wird Wirtschaft insbesondere über die Eigentümerstruktur eines Unternehmens abgegrenzt. In diesem Verständnis schließt Wirtschaft alle privatrechtlich organisierten Unternehmen einer

Volkswirtschaft bzw. eines Landes ein. Für diese Betriebe ist das erwerbswirtschaftliche Prinzip konstitutiv. Dem stehen staatswirtschaftliche bzw. öffentliche Unternehmen entgegen, die sich im Eigentum oder unter der Leitung staatlicher Institutionen befinden. Für die Einbeziehung von Unternehmen in die Berufsbildung ist eine Abgrenzung allein über die Eigentümerstruktur jedoch nicht zielführend, da auch staatswirtschaftliche Unternehmen häufig nach wirtschaftlichen Kriterien (z. B. Produktivität, Effizienz, Rentabilität) handeln. Zudem bleibt die Unterscheidung zwischen Privat- und Staatswirtschaft noch zu grob, um in differenzierter Form Handlungsstrategien für die Berufsbildung zu entwickeln. Konkret lassen sich Unternehmen im Kontext der Berufsbildung kriterienorientiert wie folgt unterscheiden (Maurer 2015; SDC 2013):

| | |
|---|---|
| • Eigentümerstruktur: | private vs. Öffentliche |
| • Grösse (in Abhängigkeit von der Beschäftigtenzahl): | klein, mittel, gross |
| • Wirtschaftliche Stabilität: | robust vs. Fragil |
| • Herkunft: | in- vs. Ausländische |
| • Technologie-/Ausstattungsintensität: | hoch, mittel, niedrig |
| • Sektoren: | Landwirtschaft, Handwerk/Industrie, Dienstleistung, Wissensökonomie |
| • Sektorale Entwicklungsintensität: | dynamisch-progressiv, statisch, regressiv |
| • Arbeitskräfterekrutierung: | lokal, regional, national, international |

Tabelle 1: Kriterien zur Unterscheidung von Unternehmen

Darüber hinaus bestehen insbesondere in Ländern mit einer ausgeprägten informellen Wirtschaft Formen von Subsistenzwirtschaft, Kleinstproduktion und -werkstätten, häufig im Rahmen des Familienverbands. Sie bestimmen dort das Gros der wirtschaftlichen Aktivitäten und bilden auch für die Entwicklung einer Berufsbildung einen wesentlichen Ausgangspunkt.

Personalrekrutierung

Aus betriebswirtschaftlicher Sicht spielen unter Umständen auch alternative Formen der Personalrekrutierung eine Rolle. Entsprechen die Absolventen von (hoch)schulischer Bildungsprogramme, ggf. ergänzt durch betriebsspezifische Einführungs- und Trainee-massnahmen, dem Qualifikationsbedarf? Oder würden sich (mögliche) Absolventen einer dualen Berufsbildung durch spezifische Kompetenzen auszeichnen, die Absolventen aus schulischen Bildungsprogrammen nicht besitzen? Welche Opportunitätskosten fallen für die Unternehmen an, wenn sie sich bei der Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften gegen eine Berufsbildung entscheiden (z. B. hohe Personalfuktuation, niedrige Arbeitsmotivation, geringere Innovationskraft, geringere Produktivität)? Unternehmen werden diese und weitere Kosten-Nutzen-Kalkulationen durchführen und sich ggf. dann in der Berufsbildung engagieren, wenn sie darüber ihren Qualifizierungsbedarf besser decken können, als dies mit bestehenden, alternativen Formen der Personalrekrutierung und -bindung möglich ist.

Betriebliche Arbeitsorganisation

Eine weitere Rahmenbedingung betrifft den Zusammenhang zwischen Berufsbildung und betrieblicher Arbeitsorganisation. Die duale Berufsbildung beruht auf Arbeitsorganisationen, in denen qualifizierte Fachkräfte eine zentrale Rolle einnehmen. Im Extrem hätten in Ländern mit einer polarisierten Arbeitsorganisation mit akademisch ausgebildeten Mitarbeitern für die dispositiven Aufgaben an dem einen Ende sowie un- bzw. angelernte Arbeitskräfte für die ausführenden Aufgaben am anderen Ende die Absolventen einer dualen Berufsbildung keinen Platz und würden daher nicht ausbildungsadäquat beschäftigt werden können (Lutz 1976). Zumeist ist die Situation aber auch in Ländern mit einer solchermassen polarisierten Arbeitsorganisation nicht durchgehend in dieser Form gestaltet. Häufig existieren in einzelnen Branchen oder Betriebstypen

entgegen dem generellen Trend «Enklaven» mit anderen Organisationsstrukturen, in denen Absolventen einer dualen Ausbildung nicht nur einen Platz erhalten, sondern sogar aktiv gesucht werden.

Überbetriebliche Organisationen

Neben Unternehmen können überbetriebliche Organisationen (sogenannte *business membership associations*; DCED 2017, 4), wie beispielsweise Wirtschaftsvereinigungen, Verbände, Kammern, Gilden, Arbeitnehmersvertretungen, wichtige Funktionen in der Entwicklung einer dualen Berufsbildung wahrnehmen (Renold et al. 2016, 6). Sie können ein breites Spektrum von Aufgaben und Funktionen übernehmen. Überbetriebliche Organisationen können zum einen als Interessenvertretung für ihre Mitglieder fungieren, so beispielsweise als Wirtschaftsvereinigung für die angeschlossenen Betriebe oder als Gewerkschaft für die organisierten Arbeitnehmer einer Branche. Zum anderen können diesen Organisationen staatliche Aufgaben übertragen werden; so sind beispielsweise den deutschen Kammern (als sogenannte «Zuständige Stellen») gesetzlich definierte Aufgaben in der Berufsbildung zugeordnet (z. B. Durchführung von Prüfungen). Ferner können die Organisationen die Vertretungsmacht der Berufsbildung in Wirtschaft und Öffentlichkeit stärken. Für die Beteiligung der Wirtschaft ist daher bedeutsam, inwieweit in einer Branche betriebsübergreifende Organisationen existieren, die als Transmissionsriemen und Katalysatoren angesprochen und gewonnen werden können. Die Organisationen können sehr unterschiedliche Profile besitzen (vgl. für den asiatischen Raum GIZ 2018, 109ff.). Konkret wäre zu prüfen, inwieweit entsprechende Organisationen in ihrer Zielsetzung die Qualifizierung von Fachkräften verfolgen oder gar Anknüpfungspunkte in der Berufsbildung besitzen. In der Schweiz sind beispielsweise die Organisationen der Arbeitswelt (OdA) meist als Vertreter der Branchen wichtigster Akteur in der (Weiter-)Entwicklung von Curricula für einzelne Berufe (siehe auch Kapitel 3.2). Zudem wird es möglich, über diese Organisationen einen gezielten Zugang zu prinzipiell geeigneten und motivierten Unternehmen zu finden. Entsprechende Organisationen sind dabei nicht immer unproblematisch. Häufig werden sie von den Unternehmen nicht akzeptiert, weil sie beispielsweise als zu staatsnah bzw. zu wirtschaftsfern eingeschätzt werden (Wanklin 2018).

3 Bezugsrahmen

3.1 Einleitung

Neben den oben dargelegten Rahmenbedingungen ist eine wesentliche Ausgangsbedingung bei den Bemühungen einer (verstärkten) Beteiligung der Wirtschaft das bestehende Berufsbildungssystem. Aktivitäten zur Hinführung eines bestehenden Berufsbildungssystems in Richtung einer dualen Berufsbildung müssen in unterschiedlichen Ländern an spezifischen Bezugspunkten ansetzen. In Ländern mit einer primär schulischen Berufsbildung wird es tendenziell darum gehen, betriebliche Aktivitäten und Ausbildungsphasen auf- und auszubauen, um die schulischen Lernerfahrungen mit betrieblich-praktischen anzureichern. In Ländern, in denen sich die Berufsbildung weitgehend auf ein *Learning-on-the-Job* begrenzt, richten sich demgegenüber die Entwicklungen hin zu einer dualen Ausbildung primär darauf aus, die betrieblichen Qualifizierungspraktiken zu standardisieren und durch schulisch-systematische Lernerfahrungen zu ergänzen.

Die Vielfalt der möglichen Bezugspunkte lässt sich in einem ersten Schritt über die Unterscheidung von sogenannten Rein- bzw. Idealtypen der Berufsbildung (GIZ 2016, 15ff.) erfassen.



Abbildung 1: Rein-/Idealtypen der Berufsbildung

Der Zugang über Reintypen ist jedoch noch zu grob, um konkrete Aktivitäten für ein spezifisches Land bzw. einzelne Wirtschafts- und Arbeitsmarktsegmente zu planen. Hierzu ist es erforderlich, den jeweils ausgeprägten Realtyp eines Landes zu erfassen und zu beschreiben. Realtypen eines Berufsbildungssystems zeigen sich zumeist als Mischformen, d.h., je nach Beruf, Wirtschaftsbereich oder Branche können zum einen unterschiedliche Ausprägungen der Reintypen bestehen, zum anderen zeigt sich das Gesamtsystem eines Landes häufig als ein heterogenes Mischsystem (Euler 2013, 35ff.; OECD 2016, 372). So können in einzelnen Berufen oder Wirtschaftsbereichen in einem hochgradig schulbasierten System punktuell betriebliche Praxiserfahrungen vorgesehen sein. Oder in einem prinzipiell unreglementierten *Learning-on-the-Job*-System bestehen beispielsweise auf freiwilliger Basis Empfehlungen für Standards für Ausbildung, Prüfung oder Zertifizierung.

In diesem Sinne ist auch die duale Berufsbildung im deutschsprachigen Europa zunächst ein Idealtypus, der in den jeweiligen Ländern unterschiedliche Ausprägungen besitzt. So ist beispielsweise das Prüfungssystem in der Schweiz deutlich anders organisiert als in Deutschland. Während die Abschlussprüfung in Deutschland weitgehend zeitpunktbezogen zum Ende der Ausbildung abseits der Lernorte Schule und Betrieb stattfindet, sieht etwa das «Qualifikationsverfahren» in der Schweiz einen wesentlichen Teil der Prüfungen verteilt über die Ausbildung auch in den Lernorten vor.

Die Wirtschaft ist in den Reintypen unterschiedlich positioniert. In einer schulbasierten Berufsbildung bleibt sie weitgehend ausgeklammert, in einem *Learning-on-the-Job*-System findet die Vorbereitung auf eine betriebliche Tätigkeit hingegen nahezu ausschliesslich im Unternehmen statt. Die duale Berufsbildung zeichnet sich durch eine gemeinsame Verantwortung von Staat und Wirtschaft aus (Jäger 2016, 10ff.).

Je nach Ausgangssituation im Hinblick auf den dominierenden Idealtypus erhält die zielgerichtete Einbeziehung der Wirtschaft eine unterschiedliche Ausrichtung. Bezugspunkt ist jeweils die (verstärkte) Mitwirkung an einer Ausprägung der dualen Berufsbildung. Dazu ist es zunächst erforderlich, die konstitutiven Komponenten einer dualen Ausbildung mit einer potenziellen Relevanz für die Einbeziehung der Wirtschaft zu definieren. Diese sind dann im Rahmen von Handlungsfeldern auf eine (verstärkte) Beteiligung der Wirtschaft auszurichten.

Die folgende Abbildung zeigt den Zusammenhang zwischen den Rahmenbedingungen, der Ausprägung der Berufsbildung und den möglichen Handlungsfeldern (HF), die prinzipiell für eine verstärkte Beteiligung der Wirtschaft in infrage kommen.² Die einzelnen Handlungsfelder werden anschliessend erläutert und im Hinblick auf eine mögliche Rolle der Wirtschaft begründet. In den nachfolgenden Kapiteln 4 und 5 werden die Handlungsfelder dann im Detail ausgeleuchtet und neben dem Warum auch Fragen des Wie aufgenommen.

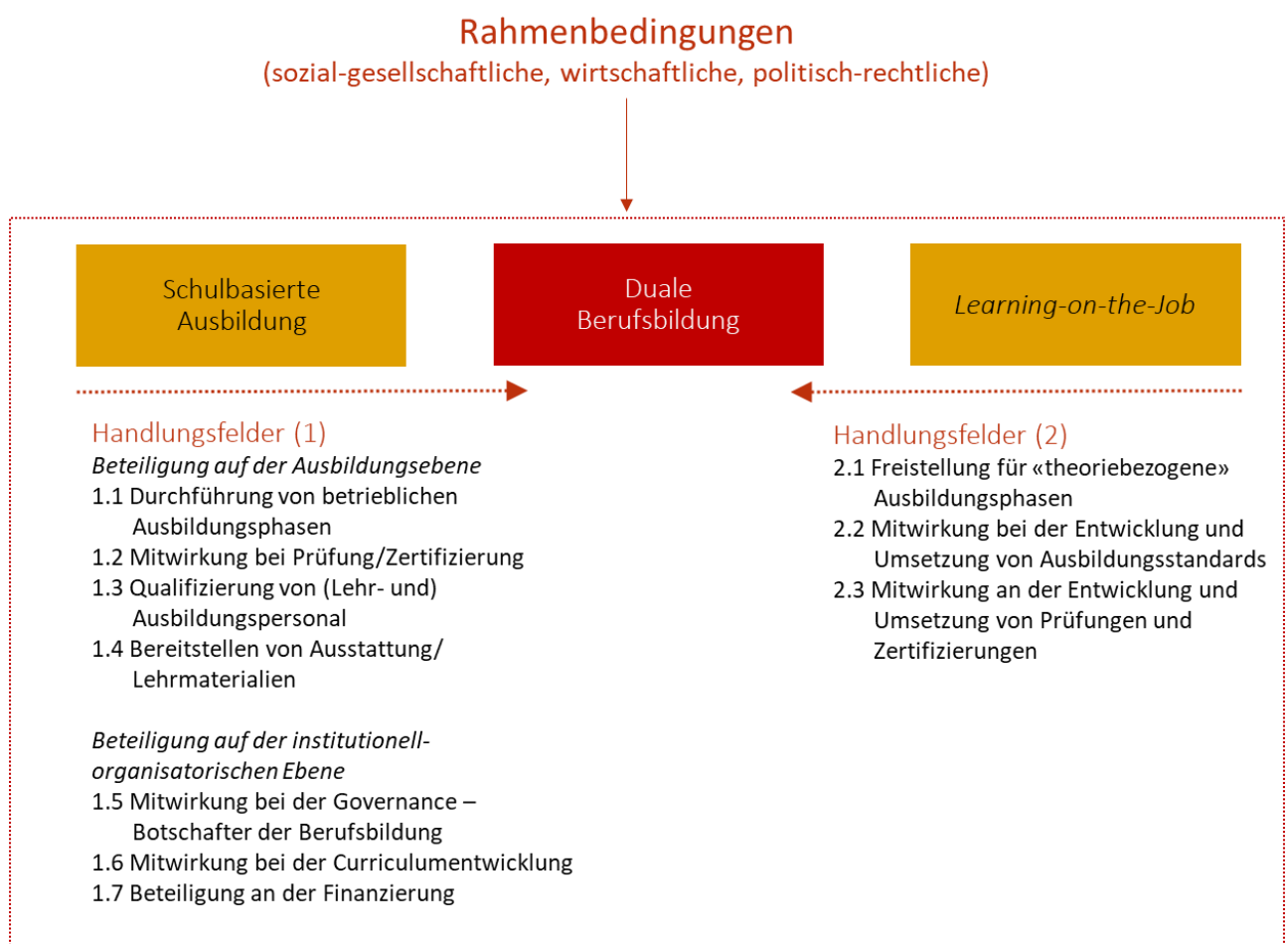


Abbildung 2: Bezugsrahmen für die Einbeziehung der Wirtschaft in die Hinführung zu einer dualen Berufsbildung

² Kategorisierungen und Typologien einer Beteiligung des Privatsektors wurden in einem anderen Kontext u.a. von der OECD (2016a), der UK Independent Commission for Aid Impact (ICAI) (2015) und dem Overseas Development Institute (ODI) (Smith 2013) vorgelegt. Vgl. zusammenfassend DCED (2017, 9f.).

3.2 Handlungsfelder in schulbasierten Ausbildungsbereichen

In Ländern bzw. Sektoren mit einer tendenziell schulbasierten Berufsbildung werden prinzipiell die folgenden Handlungsfelder (HF) für die Gewinnung einer (verstärkten) Beteiligung der Wirtschaft unterschieden:

Durchführung von betrieblichen Ausbildungsphasen (HF 1.1)

Ein Kernprinzip einer dualen Berufsbildung ist die Dualität von Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion, von systematischem Lernen in schulischen Lernprozessen und kasuistischem Lernen³ in betrieblichen Arbeitsprozessen. Vor diesem Hintergrund ist die Durchführung eines Teils der Ausbildung in einem betrieblichen Arbeits- und Sozialisationsumfeld für eine duale Berufsbildung unverzichtbar.

Mitwirkung bei Prüfung und Zertifizierung (HF 1.2)

Der Wert eines Ausbildungsabschlusses bemisst sich u. a. daran, welche Aussagekraft eine Prüfung bzw. das als Ergebnis verliehene Zertifikat für die Aufnahme einer (betrieblichen) Arbeit hat. Insofern sollten Prüfungen und Zertifikate eine möglichst differenzierte Aussage über die Kompetenzen der Absolventen erlauben. Die Wirtschaft sollte deshalb in die Gestaltung der Prüfungen einbezogen werden, um die Aussagekraft der Prüfungen zu erhöhen und entsprechend bei der Personalrekrutierung informiert auf die Ausbildungsabsolventen zurückgreifen zu können. Dadurch wird nicht zuletzt die Akzeptanz der (dualen) Berufsbildung durch die Wirtschaft dokumentiert. Weitergehend kann dies die soziale Akzeptanz der Berufsbildung bei Schulabsolventen und deren Eltern erhöhen.

Qualifizierung von (Lehr- und) Ausbildungspersonal (HF 1.3)

Die Akzeptanz und Reputation der (dualen) Berufsbildung ist massgeblich von deren Qualität abhängig. Empfinden die Jugendlichen die betrieblichen Ausbildungsphasen nur als Absitzen bzw. verschwendete Zeit, dann kann dies eine Abwärtsdynamik verstärken. Ein zentraler Faktor ist die Qualität des Lehr- und Ausbildungspersonals. Für die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals sind die Betriebe selbst verantwortlich, wobei sie ggf. auf externe Unterstützungsangebote zurückgreifen können. Zur Qualifizierung des schulischen Lehrpersonals können die Wirtschaft beitragen, indem Betriebe beispielsweise Praktika für Lehrpersonen anbieten, Lehrende punktuell in betriebliche Weiterbildungen einbeziehen oder Fachpersonen zumindest in einem Teilzeitpensum als Lehrer tätig sind.

Bereitstellung von Ausstattung und Lehrmaterialien (HF 1.4)

Insbesondere in technologieintensiven Berufen sind schulische Ausbildungseinrichtungen finanziell schnell überfordert, die jeweils aktuelle Technologie in der Ausbildung einzusetzen. Hier können Betriebe durch die Bereitstellung von moderner Technologie, praxisrelevanten Materialien oder praxisnahen Lehrmaterialien den schulischen bzw. ausserbetrieblichen Lernorten unter die Arme greifen und auf diese Weise zu einer Qualitätssteigerung in der Ausbildung beitragen. In bestimmten Bereichen kann sich die Situation jedoch auch entgegengesetzt darstellen. So können Ausbildungszentren oder Berufsschulen im Rahmen von Projekten durch internationale Entwicklungsorganisationen besser ausgestattet sein als die Durchschnittsbetriebe in der jeweiligen Branche.

Mitwirkung bei der Governance – Botschafter der Berufsbildung (HF 1.5)

Die Governance einer Berufsbildung kann weit und eng gefasst werden. Im engen Sinne geht es um die Vertretung der Einzelorganisationen (hier: insbesondere Betriebe) in übergeordneten Zusammenschlüssen (z. B. Kammern, Wirtschaftsorganisationen, Verbände, Arbeitnehmervertretungen). Im weiten Sinne stände die

³ «Kasuistisches Lernen bedeutet [...] die intuitive Vergegenwärtigung der impliziten Struktur berufstypischer Problemfälle sowie geeigneter Lösungswege unter der Anleitung erfahrener Angehöriger des Ausbildungsberufs, die als Mentoren fungieren[...]» (Lempert 1995, 229).

Mitwirkung in politischen Gremien zu Fragen der Berufsbildung im Blick (z. B. nationale Berufsbildungsagenturen, Landesausschüsse zur Berufsbildung). Aus einzelbetrieblicher Sicht sind diese weitreichenden nationalen Mitwirkungskreise zumeist wenig relevant. Häufig bestehen jedoch auch im lokalen oder regionalen Rahmen Mitwirkungsmöglichkeiten, so beispielsweise die Mitwirkung in einem Schulrat. Die Einbindung der Wirtschaft in die nationalen, regionalen und lokalen Gremien kann die Ausstrahlungs- und Wirkungskraft der Berufsbildung erhöhen, das *Commitment* der Betriebe für die Übernahme weiterer Aufgaben stärken und damit insgesamt die soziale Akzeptanz der Berufsbildung im Land verbessern.

Mitwirkung bei der Curriculumentwicklung (HF 1.6)

Häufig beklagen sich Betriebe darüber, dass die in einer schulischen Ausbildung verfolgten Lernziele und Lerninhalte nicht den betrieblichen Bedarfen entsprechen. Dies deutet zunächst auf Akzeptanzdefizite hin, die auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt werden können. Zum einen können die entsprechenden Lehrpläne tatsächlich von Kommissionen bzw. Personen erarbeitet worden sein, die nur bedingt einen Einblick in die betrieblichen Bedarfe besitzen. Zum anderen mögen die Lehrpläne durchaus praxisnah konzipiert worden sein, können aber durch die Lehrpersonen in Schulen nicht entsprechend praxisbezogen umgesetzt werden. Zur Behebung der erstgenannten Ursache bietet es sich an, Praxisvertreter aus der Wirtschaft in die Curriculumentwicklung einzubeziehen. Eine entsprechende Mitwirkung kann dabei über unterschiedliche Intensitätsgrade von Partizipation erfolgen: von der Information über die Konsultation bis hin zu der stimmberechtigten Mitwirkung in entsprechenden Gremien zur Vorbereitung gesetzlicher Grundlagen oder politischer Programmatiken. So können beispielsweise einzelne Praxisvertreter in die entsprechenden Curriculumkommissionen berufen werden. Oder die Arbeit der Curriculumkommission wird durch eine systematische Erhebung der Praxisbedarfe unterlegt und ergänzt.

Beteiligung an der Finanzierung (HF 1.7)

Die Finanzierung dualer Berufsbildungssysteme erfolgt in den dualen Systemen über eine Aufwandsteilung zwischen Staat und Wirtschaft. Die finanzielle Beteiligung der Wirtschaft (jenseits der indirekten Finanzierung durch Steuern) an Angeboten der (Berufs-)Bildung ist demgegenüber in vielen anderen Ländern unbekannt. Insofern erscheint dieser Punkt zunächst nicht sehr geeignet für eine verstärkte Beteiligung der Wirtschaft. Gleichwohl ist die Finanzierungsseite auch für die Wirtschaft eine relevante Komponente. Zum einen wird jede Form des Engagements für einen Betrieb aufwandswirksam und wird insofern mit einem möglichen Nutzen «gegengerechnet». Zum anderen befürchten viele Betriebe, dass sie nach der Ausbildung ihre Mitarbeiter verlieren könnten, weil diese entweder von anderen Betrieben abgeworben werden oder sich selbstständig machen (s. hierzu Kap. 2.2, Poaching). Eine Auseinandersetzung mit der finanziellen Seite der Berufsbildung ist entsprechend unverzichtbar.

3.3 Handlungsfelder in *Learning-on-the-Job*-Ausbildungsbereichen

In Ländern bzw. Sektoren, in denen die Berufsbildung tendenziell informell bzw. als *Learning-on-the-Job* erfolgt, werden prinzipiell die folgenden Handlungsfelder für die Gewinnung eines (verstärkten) Engagements der Wirtschaft unterschieden:

Freistellung der Lernenden für theoriebezogene Ausbildungsphasen (HF 2.1)

Die Anreicherung praktischer Ausbildungsphasen um relevante theoretische Einbettungen entweder in beruflichen Schulen, ausserbetrieblichen Ausbildungsstätten o. ä. erfordert eine Unterstützung durch die jeweiligen Betriebe. Die Berufslernenden müssen zunächst für den Besuch der jeweiligen Phasen freigestellt werden. Mit der Gewährung von Zeit entsteht die Frage nach der Übernahme des «Verdienstausfalls» – führt der Schulbesuch zu einer Kürzung des Salärs oder übernimmt der Betrieb diesen Aufwand? Häufig fallen mit dem Schulbesuch zusätzliche Kosten für den Transport und Lehrmaterialien an, in manchen Ländern zudem

für ein Schulgeld. Betriebe müssen überzeugt werden, dass die «Anreicherung» der Ausbildung auch in ihrem Interesse ist und daher ihre Unterstützung rechtfertigt.

Mitwirkung bei der Entwicklung und Umsetzung von Ausbildungsstandards (HF 2.2)

Die durch theoriebezogene Ausbildungsphasen ergänzte informelle betriebliche Lehrlingsausbildung bleibt in ihrer curricularen Anbindung zunächst noch zufällig. Entsprechend deckt sie nicht das «vollständige» Curriculum ab, wie es im jeweiligen Beruf etwa der formalen Berufsbildung zugrunde gelegt wird und zu einem zertifizierten Abschluss führt. Es sollte geklärt werden, was für das Erlernen des Berufs relevant und verbindlich in den ergänzten Ausbildungsphasen zu entwickeln ist.

Mitwirkung an der Entwicklung und Umsetzung von Prüfungen und Zertifizierungen (HF 2.3)

Ein weiterer Schritt sieht die Einbindung der Lehrlingsausbildung an eine Zertifizierung vor. Dazu sind im Rahmen der curricularen Struktur entsprechende Verfahren der Kompetenzfeststellung zu konzipieren, idealerweise unter Beteiligung der Wirtschaft. Die Zertifikate könnten von staatlichen Stellen verliehen werden, ggf. könnten sich aber auch die im jeweiligen Berufsfeld tätigen Dachorganisationen engagieren. Auch die Anerkennung von bereits Gelerntem kann in diesem Zusammenhang relevant sein.

4 Handlungsfelder (1):

Beteiligung der Wirtschaft in schulbasierten Ausbildungsbereichen

Der Bezugsrahmen führt sieben Handlungsfelder für Wirtschaftsbereiche und Berufe ein, in denen die Berufsbildung primär schulbasiert erfolgt. An diesen Handlungsfeldern können Aktivitäten zur Gewinnung der Wirtschaft für ein (stärkeres) Engagement in Richtung dualer Ausbildung ansetzen. Die Ausführungen in diesem Kapitel nehmen diese Handlungsfelder auf und konkretisieren sie in folgenden Punkten:

- Wie könnte eine entsprechende Beteiligung der Wirtschaft aussehen, d. h. welche *Ausprägungsformen* könnte das jeweilige Engagement besitzen?
- Welche *Herausforderungen* können sich bei der Umsetzung stellen?

4.1 Durchführung von betrieblichen Ausbildungsphasen (HF 1.1)

Der Idealtypus einer Berufsbildung unter Einbeziehung der Wirtschaft lässt sich durch die folgende These kennzeichnen: Die Beteiligung der Wirtschaft ermöglicht durch die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen, der Verzahnung von Theorie und Praxis, von Reflexion und Aktion in unterschiedlichen Lernorten eine didaktisch hochwertige Ausbildung. Sie führt zum Erwerb von beruflichen Handlungskompetenzen, die zwar arbeitsmarktrelevant, aber nicht zu betriebspezifisch sind.

Diese Idealvorstellung beschreibt eine duale Ausbildung, in der sich unterschiedliche Lernprozesse verbinden und die im Zusammenwirken zu Kompetenzen führen, die in anderen Ausbildungsformen nicht erreichbar sind. Die Wirtschaft wird dabei als ein idealer Gestalter für die praktische Seite des Kompetenzerwerbs verstanden. Die Jugendlichen erfahren ein systematisch-strukturiertes Lernen in der Schule und ein auftragsbezogenes Lernen in realen Organisationskulturen im Unternehmen.⁴ Im Unternehmen wachsen sie in eine Betriebs- und Arbeitskultur hinein – mit zumeist positiv bewerteten Folgen für die Motivation und die Sozialisation. Gerade die Unterschiedlichkeit der Lernorte mit ihren spezifischen Lernkulturen schafft ein lernförderliches Potential zu Diskrepanzerlebnissen, wechselseitigen Fragestellungen und weitgefassten Erfahrungshorizonten. Zudem besitzt eine duale Ausbildung in technologisch und wirtschaftlich weit entwickelten Ländern das Potenzial, durch die Betriebsnähe die jeweils neuen technologischen Verfahren kennenzulernen. In technologisch weniger entwickelten Ländern bzw. Sektoren sind demgegenüber die (geberfinanzierten) Berufsschulen oder Ausbildungszentren technologisch oft sehr viel besser ausgerüstet als die durchschnittlichen lokalen Unternehmen. In einem solchen Kontext kann es vorkommen, dass die Lernenden nach dem Besuch der Berufsschulen besser ausgebildet sind als viele der Mitarbeiter in den Unternehmen. Dies könnte auch dazu führen, dass sich die Unternehmen aufgrund des Technologiegefälles nicht in der Ausbildung engagieren möchten. In solchen Fällen wären Unternehmen davon zu überzeugen, dass der erworbene Kompetenzvorsprung der Lernenden auch dem Unternehmen zugutekommen kann.

⁴ «Dabei heißt systematisches Lernen der Erwerb expliziten Regelwissens und kanonisierter Arbeitsmethoden des Ausbildungsberufs unter der Anleitung professioneller Lehrer und hauptberuflicher Ausbilder; kasuistisches Lernen bedeutet demgegenüber die intuitive Vergegenwärtigung der impliziten Struktur berufstypischer Problemfälle sowie geeigneter Lösungswege unter der Anleitung erfahrener Angehöriger des Ausbildungsberufs, die als Mentoren fungieren ... Beide Lernformen sind unerlässlich für den Erwerb der Einsatzreife in modernen Berufen und umso wirksamer, je stärker sie ineinander verzahnt sind. Sie sollten deshalb stets miteinander einhergehen, und nur in diesem Falle sollte von «dualer» Ausbildung die Rede sein.» (Lempert 1995, 229).

Es wird gelegentlich darauf hingewiesen, dass auch in der Schule praxisbezogen und im Betrieb theoriegeleitet gelernt werden kann. Dieser Hinweis ist berechtigt, insbesondere konterkariert er die verbreitete, wenn auch problematische Zuordnung, nach der im Betrieb die Praxis und in der Schule die Theorie vermittelt würde. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass sich die Theorie- und Praxisbezüge in den Lernorten zumeist voneinander unterscheiden. So werden in der Schule keine Ernstsituationen der betrieblichen Praxis bearbeitet, sondern praxisnahe, jedoch didaktisch aufbereitete Handlungssituationen simuliert. Im Betrieb werden keine übergreifenden Theoriebezüge in einen systematischen Zusammenhang überführt, sondern es werden betriebs-, manchmal branchenspezifische Theorien vermittelt (Euler 2015a, 80).

Die Einbeziehung der Wirtschaft in die Ausbildungsgestaltung besitzt mithin das Potenzial, die Qualität der Kompetenzentwicklung sowie die Arbeitsmarktrelevanz der Ausbildung zu erhöhen (SDC 2016, 10). Die Einbeziehung kann dabei prinzipiell in unterschiedlichen (a) Organisationsformen, (b) Intensitäts- und (c) Verbindlichkeitsgraden erfolgen.

(a) Organisationsformen

Die Beteiligung von Unternehmen lässt sich in unterschiedlichen Organisationsformen realisieren. Neben der Verantwortung als Vertragspartner in einem Ausbildungsverhältnis können Unternehmen eine begrenzte Zahl von Ausbildungsmodulen übernehmen. Niedrigschwellige Formen wären das Angebot von Praktika, Betriebserkundungen, Praxisprojekten oder Lehraufgaben in der Schule (Gopaul 2013, 6ff.). Wichtig bei diesen punktuellen, niedrigschwelligen Formen wäre die Gewährleistung einer geeigneten Reflexion der mit ihnen verbundenen Erfahrungen. Dies kann beispielsweise durch entsprechende Vor- und Nachbereitung in der Schule erfolgen, durch die Dokumentation der Erfahrungen in einem Portfolio, Tagebuch oder Bericht sowie durch die Organisation eines Austauschs in der Schule, der durch entsprechende Präsentationen der Lernenden getragen würde (dem didaktischen Prinzip des «Lernens durch Lehren» folgend).

Betriebe können als Partner für berufliche Schulen, aber auch als Ausbildungspartner von Hochschulen auftreten. In vielen Ländern gilt die berufliche im Vergleich zur akademischen Bildung als wenig attraktiv. Gegen diese kulturelle Schwerkraft kann die Berufsbildung häufig nur schwer ankämpfen. Insofern wäre zu überlegen, inwieweit neue Modelle nicht gegen, sondern mit der akademischen Bildung entwickelt werden. Ein Ansatz wäre eine verstärkte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung (vgl. das Beispiel Thailands in Chana 2009, 83), ein anderer die verstärkte Integration von akademischen und beruflichen Bildungsphasen im Rahmen eines dualen Studiums (vgl. erste Hinweise in Phung Quang Huy 2009, 30).

Eine etwas anders gelagerte Organisationsform wäre eine Verbundausbildung in Verantwortung der Wirtschaft. Eine Variante stellt das Angebot von sogenannten *enterprise-owned TVET institutes* in Vietnam dar (Specht & Aipperspach 2009, 5; vgl. auch Gopaul 2013, 24). Die Institute organisieren auf der Grundlage vereinbarter Curricula eine Berufsbildung, die teils in der Bildungsinstitution, teils in den angeschlossenen Unternehmen stattfindet. Die Finanzierung erfolgt zumeist als Mischfinanzierung zwischen Staat und den beteiligten Unternehmen. In eine ähnliche Richtung gehen Beispiele in Thailand, dort haben insbesondere ausländische Unternehmen wie Toyota oder Honda private Schulen bzw. *Colleges* gegründet, in denen sie ihr Personal aus- und weiterbilden (Chana 2009, 83). Eine Modifikation der Verbundausbildung stellt der kommerzielle Betrieb von Bildungsstätten als Investition von Unternehmen dar. Berufsbildungsangebote werden in kommerzieller Absicht von sogenannten *vocational training centers* gestaltet, wobei diese Angebote zumeist auf die unmittelbaren Verwertungsinteressen der betrieblichen Kunden ausgelegt sind (Pompa 2013, 20).

(b) Häufigkeits- und Intensitätsgrad

Innerhalb der verschiedenen Organisationsformen kann das arbeitsbezogene Lernen in unterschiedlichen Häufigkeits- und Intensitätsgraden ansetzen. So kann das arbeitsbezogene Lernen einmalig, gelegentlich bei sich bietenden Möglichkeiten oder regelmässig und systematisch in einem Bildungsgang erfolgen. Eraut

(2007) unterscheidet dabei drei Ausprägungen und ordnet jedem von ihnen unterschiedliche Lernaktivitäten zu:

| Arbeitsprozess mit Lernen als Nebenprodukt (1) | In Arbeits- oder Lernprozessen integrierte Lernaktivitäten (2) | Lernprozesse am oder in der Nähe des Arbeitsplatzes (3) |
|---|--|---|
| Teilnahme an Gruppenprozessen | Fragen stellen | Beaufsichtigt werden |
| Seite an Seite mit anderen arbeiten | Informationen erhalten | Gecoacht werden |
| Rücksprache nehmen | Erfahrene Personen ausfindig machen | Beraten werden |
| Sich mit herausfordernden Aufgaben und Rollen auseinandersetzen | Zuhören und beobachten | Stetig begleitet werden |
| Probleme lösen | Reflektieren | Andere Orte besuchen |
| Dinge ausprobieren | Aus Fehlern lernen | Konferenzen |
| Kompetenzen konsolidieren, erweitern und weiterentwickeln | Rückmeldungen geben und erhalten | Kurzkurse |
| Mit Kunden arbeiten | Benutzung von Hilfsmitteln | Mit Blick auf eine Qualifikation arbeiten |
| | | Selbstständiges Lernen |

Tabella 2: Intensitätsgrade bei der Gestaltung des arbeitsbezogenen Lernens (Eraut 2007, eigene Übersetzung)

Die Tabelle zeigt, dass im Rahmen eines arbeitsbezogenen Lernens die Anteile von Lernen und Arbeiten verschieden gewichtet sein können. So kann sich in einem Extrem die Gestaltung des arbeitsbezogenen Lernens darauf begrenzen, dass den Lernenden Arbeitssituationen zugewiesen werden, die für sie prinzipiell ein hohes Lernpotenzial besitzen (1). Das Lernen selbst wird jedoch nicht begleitet oder aktiv unterstützt. Demgegenüber sieht das andere Extrem eine gezielte Unterstützung durch Auszubildende, Coaches oder auch Medien vor (3).

(c) Verbindlichkeitsgrad

Schliesslich können die betrieblichen Ausbildungsaktivitäten in den verschiedenen Organisationsformen unterschiedliche Verbindlichkeitsgrade besitzen. Dabei sind folgende Abstufungen zu unterscheiden (mit abnehmendem Verbindlichkeitsgrad):

- Aktivitäten auf der Grundlage standardisierter, betriebsübergreifend geltender Ausbildungsordnungen.
- Aktivitäten auf der Grundlage individuell mit dem Betrieb abgestimmter Ausbildungsplanungen.
- Ausbildungsaktivitäten werden dokumentiert und sind für Aussenstehende nachvollziehbar.
- Fehlende Anbindung an vorgängige Planungsgrundlagen bzw. Durchführungsdokumentationen.

Der unterschiedliche Verbindlichkeitsgrad kann ferner am formalen Status des Lernenden deutlich werden. Den höchsten Grad an Verbindlichkeit besitzt ein formal verbindlicher Ausbildungsvertrag, in dem die Rechte und Pflichten beider Vertragspartner festgehalten sind. Der Lernende ist in diesem Fall formal ein Arbeitnehmer des Unternehmens, besitzt jedoch aufgrund der Ausbildungsbestandteile einen besonderen Status. Gegenüber diesen formalisierten Beziehungen mit einem hohen Verbindlichkeitsgrad sind Formen möglich, in denen sich Unternehmen beispielsweise verpflichten, ihre im Rahmen einer *Learning-on-the-Job*-Ausbildung qualifizierten Mitarbeiter in einem definierten Umfang für den Besuch der Berufsschule freizustellen. Je nach Vertragskonstellation haben die Lernenden den Status eines Mitarbeiters oder eines Lernenden.

Herausforderungen HF 1.1

Bei der Umsetzung dieses Handlungsfelds können die folgenden Herausforderungen auftreten:

- Die Qualität der Umsetzung der betrieblichen Ausbildungsphasen bleibt unter den Erwartungen der Teilnehmenden und stärkt die Kritik gegenüber einem stärkeren Einbezug der Wirtschaft.
- Lehrpersonen in den beruflichen Schulen befürchten einen Abbau der schulischen Berufsbildung und sperren sich gegen die verstärkte Einbeziehung der Wirtschaft bzw. eine Kooperation mit Unternehmen.
- Unternehmen begrenzen ihre Aktivitäten auf die Vermittlung von kurzfristig im Unternehmen nachgefragten Verrichtungen und Fertigkeiten.
- Es können nicht genügend Unternehmen für die Zusammenarbeit gewonnen werden.
- Mitarbeitende und Vorgesetzte (insbesondere von Kleinst- und Kleinbetrieben der informellen Wirtschaft) können sich durch die gut ausgebildeten Jugendlichen herausgefordert und in ihrer Autorität gefährdet fühlen.

4.2 Mitwirkung bei Prüfung und Zertifizierung (HF 1.2)

Aus Sicht der Wirtschaft besteht ein wesentliches Ziel in der Gestaltung der Berufsbildung, dass die Prüfungen bzw. die durch sie verliehenen Zertifikate eine hohe Aussagekraft besitzen. Zur Erreichung dieses Ziels ist darauf zu achten, dass die Prüfungen u. a. praxisrelevante Kompetenzen testen und die einschlägigen Qualitätsstandards (z. B. Validität, Objektivität, Reliabilität, Ökonomie) umsetzen. Diese Kriterien sind in ihrem Anspruch klar formulierbar, in der Praxis besteht zwischen einzelnen von ihnen jedoch häufig ein Spannungsverhältnis. So mögen Prüfungen etwa im Rahmen von *Multiple-Choice*-Tests eine hohe Objektivität besitzen, sie erfassen aber nur jenen Teil der Lernziele, der mithilfe dieser Testform prüfbar ist. Umgekehrt kann die Validität der Prüfung erhöht werden, zugleich nimmt aber die Objektivität ab.

Die Wirtschaft kann an der Stärkung dieser Aussagekraft in den folgenden Varianten mitwirken:

- Prinzipiell können Unternehmen an der Gestaltung von staatlich anerkannten Prüfungen mitwirken, die federführend durch die Schule bzw. eine ausserbetriebliche Institution (z. B. Kammern) durchgeführt werden. Sie könnten ergänzend dazu auch betriebsinterne Prüfungen durchführen bzw. Leistungen des Lernenden in Form von Zeugnissen bzw. Zertifikaten würdigen. Die Bedeutung der unterschiedlichen Zertifikatsformen ist abhängig von der Reputation bzw. Glaubwürdigkeit der sie ausstellenden Stelle. Besitzen beispielsweise staatliche Institutionen in dem Land keine hohe Reputation, so können ergänzende Zeugnisse bzw. Zertifikate eine Bedeutung erlangen.
- Die Mitwirkung der Wirtschaft kann entsprechend dem aktuellen Prüfungssystem im Rahmen von zentralen oder dezentralen Prüfungsstrukturen erfolgen. Modelle für beide Optionen bieten diesbezüglich die Prüfungssysteme in der Schweiz und in Deutschland. Während in Deutschland die Wirtschaft bzw. Unternehmen in den Prüfungsausschüssen für die zentral durchgeführten Abschlussprüfungen der «Zuständigen Stelle (Kammer)» mitwirken, übernehmen Unternehmen in der Schweiz die unmittelbare Verantwortung für einzelne Prüfungsteile während des Ausbildungsverlaufs. Die übergreifende Qualitätssicherung, die entscheidend für die nationale Anerkennung der Abschlüsse ist, wird dabei sichergestellt, indem beispielsweise die praktischen Abschlussprüfungen jeweils von Experten aus anderen Unternehmen abgenommen werden, welche ebenfalls Lernende ausbilden.
- Die Mitwirkung der Wirtschaft kann unterschiedliche Bezugspunkte und Intensitätsgrade besitzen. Relevante Bezugspunkte wären insbesondere: Aufgabenentwicklung; Validierung von Aufgabenvorschlägen; Entscheidung über Aufgabenauswahl; Prüfung praktischer Ausbildungsteile im betrieblichen Kontext; Aus-/Bewertung von Prüfungsleistungen.

Herausforderungen HF 1.2

Bei der Umsetzung dieses Handlungsfelds können die folgenden Herausforderungen auftreten:

- Notwendige Prüfungskompetenz fehlt bei den Prüfenden aus der Wirtschaftspraxis.
- Prüfung von Lernenden im eigenen Unternehmen kann (zum Vor- oder Nachteil des Lernenden) durch leistungsfremde Faktoren beeinflusst bzw. übersteuert werden.
- Prüfende aus der Wirtschaftspraxis benötigen selbst eine hohe Expertise und sind daher auch im Unternehmen eine knappe Ressource. Dies begrenzt die Bereitschaft der Unternehmen, insbesondere Personen mit hoher Expertise für eine externe Prüfungstätigkeit freizustellen.

4.3 Qualifizierung von Lehr- und Ausbildungspersonal (HF 1.3)

Die Qualität eines Ausbildungssystems hängt massgeblich von der Kompetenz, der Motivation und dem Einsatz derer ab, die es in einer Lehr- oder Managementfunktion täglich umsetzen. Daraus ergibt sich, dass die Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals zu einem Engpassfaktor im Aufbau eines hochwertigen Berufsbildungssystems werden kann. Dies gilt für den schulischen Bereich, gleichermassen jedoch auch für die betriebliche Berufsbildung.

Zahlreiche Studien dokumentieren markante Lücken in diesem Bereich (Euler 2015b; GIZ 2016). Im Hinblick auf das schulische Lehrpersonal wird kritisch ausgeführt, dass in der Vorbereitung der Lehrpersonen selten unterrichts- oder betriebspraktische Phasen vorgesehen sind (Paryono 2015; Marope et al. 2015, 115). Entsprechend unterrichten viele Lehrende in Berufsschulen in den Partnerländern der Entwicklungszusammenarbeit ohne konkrete Erfahrungen über die fachlichen und sozialen Strukturen im jeweiligen Berufsfeld. Für schulisches Lehr- und betriebliches Ausbildungspersonal gleichermassen wird aus zahlreichen Ländern berichtet, dass der niedrige Status, die unattraktiven Arbeitsbedingungen sowie die begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten dazu beitragen, dass die Motivation des Personals insgesamt als niedrig beurteilt wird (UNESCO-UNEVOC 2012, 6, 21).

Während einige Initiativen und Programme in verschiedenen Ländern darauf zielen, die Qualifizierung des schulischen Lehrpersonals zu verbessern, steht die Ausbildung von betrieblichem Ausbildungspersonal weiterhin noch in den Anfängen. In der Regel werden betriebliche Ausbilder nicht auf ihre Rolle vorbereitet, sondern häufig wird die Ausbildungsfunktion an einen mehr oder weniger geeigneten Mitarbeiter zusätzlich zu seinen fachlichen Aufgaben delegiert.

Die Stärkung der betrieblichen Ausbildung wäre eine wesentliche Voraussetzung, wenn die Berufsbildung mit den in vielen Wirtschaftsbereichen rasanten technologischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungsschritten Schritt halten soll. Wie kann die verstärkte Beteiligung der Wirtschaft zu einer Verbesserung der skizzierten Situation beitragen?

- *Praxiserfahrung für Lehrpersonen:* Unternehmen könnten für schulische Lehrpersonen sowohl im Rahmen der Lehreraus- als auch -fortbildung Möglichkeiten zu einem Erwerb von betrieblichen Arbeits- und Praxiserfahrungen anbieten (z. B. Praktika, Betriebserkundungen). Gegebenenfalls könnten entsprechende Angebote über Dachorganisationen koordiniert und unterstützt werden. Für die beteiligten Unternehmen könnte daraus ein indirekter Qualitätseffekt resultieren, indem sie durch die Ausstrahlung der Praxiserfahrung auf Unterricht und Kompetenzentwicklung der Lernenden in den beruflichen Schulen praxisnäher ausgebildete Ausbildungsabsolventen rekrutieren können.
- *Qualifizierung von betrieblichem Ausbildungspersonal:* Unternehmen sehen neben der Unterweisung von Berufslernenden im Rahmen unterschiedlicher Ausbildungsphasen häufig auch informelle Berufseinführungsprogramme für neu eintretende Mitarbeiter vor (Jäger et al. 2016, 190). Massnahmen zur

Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals könnten sich mit diesen Berufseinführungsprogrammen oder ähnlichen Unterweisungsaktivitäten verbinden lassen und insgesamt zu einer Optimierung bzw. Qualitätssteigerung unterschiedlicher Einführungs- und Ausbildungsaufgaben führen.

- *Ausbildungsangebote für betriebliches Ausbildungspersonal:* Überbetriebliche Organisationen (z. B. Kammern, Branchenverbände, Wirtschaftsorganisationen) können eine modular strukturierte, flexibel einsetzbare Qualifizierung für Mitarbeiter aus Unternehmen anbieten, die dort Ausbildungs- und Unterweisungsaufgaben wahrnehmen. Die Angebote könnten an Attraktivität gewinnen, wenn die angestrebten Kompetenzen auch über die Ausbildung hinausgehende Anwendungsmöglichkeiten versprechen (z. B. Interaktionskompetenzen). Als Grundlage für die Generierung entsprechender Angebote existieren bereits generische Kompetenzprofile (GIZ 2016), welche auf die jeweiligen Bedingungen in dem Land bzw. in der Branche angepasst werden können. Ferner entwickelten ca. 60 Experten aus sechs ASEAN-Ländern Standards für betriebliches Ausbildungspersonal (GIZ 2018, 63).

Herausforderungen HF 1.3

Bei der Umsetzung dieses Handlungsfelds können die folgenden Herausforderungen auftreten:

- Wenn die über die fachliche Seite hinausgehenden Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals nicht durch das Unternehmen in Form von angemessenen Gehalts- und Entwicklungsperspektiven honoriert werden, kann sich dies auf die Motivation der mit Ausbildungsaufgaben betrauten Mitarbeiter negativ auswirken.
- Die durch entsprechende Aktivitäten der Berufseinführung und Ausbildung eingeleiteten Massnahmen einer qualitätsorientierten Personalarbeit erfordern auf der Führungsebene häufig eine schwierige Überzeugungsarbeit. Die Personalarbeit vollzieht sich in vielen Branchen und Ländern innerhalb von relativ kurzfristigen Entscheidungszeiträumen (GIZ 2016, 31).
- Unternehmen sind besorgt, dass die fortgebildeten Fachkräfte nach Ende der Qualifizierung abgeworben werden (zum Poaching s. Kap. 2.2 und GIZ 2016, 33). In diesem Zusammenhang ist zudem zu berücksichtigen, dass auch gut ausgebildete Lehrpersonen in Berufsschulen oder Ausbildungszentren von Unternehmen oder von Behörden abgeworben werden können. Insofern besitzt die Abwerbeproblematik mehrere Facetten.

4.4 Bereitstellung von Ausstattung und Lehrmaterialien (HF 1.4)

Zu einer qualitativ hochwertigen Ausbildungsinfrastruktur gehört neben der personalen die materielle Seite. Damit sind zum einen die für eine praxisnahe Ausbildung erforderlichen technologischen Ausstattungen gemeint (z. B. Produktions- und Informationstechnologien), zum anderen aber auch lernförderliche Lehrmaterialien (z. B. Lehrbücher, praxisrelevante Problem- und Aufgabenstellungen). Sofern betriebliche Phasen in die Ausbildung integriert sind, kann prinzipiell die im Unternehmen eingesetzte Ausstattung verwendet werden. Sofern dies nicht der Fall ist und im Rahmen eines technologieintensiven Ausbildungsberufs die Schule oder ausserbetriebliche Ausbildungszentren nicht die finanziellen Mittel haben, die jeweils moderne Technologie vorzuhalten, so stellt sich die Frage, wie die Wirtschaft die Bereitstellung von moderner Ausstattung und praxisbezogenen Lehrmaterialien unterstützen kann.

- *Lernortkooperationen:* Bezogen auf technologieintensive Ausbildungsinhalte könnten entsprechende Einheiten im Rahmen einer Lernortkooperation aufgenommen werden. Ausserbetrieblich würden die notwendigen fachlichen Grundlagen angeeignet, die dann etwa im Rahmen eines Projekts in ausgewählten Unternehmen mit den verfügbaren Ausstattungen angewendet und exemplarisch im Hinblick auf betriebliche Umsetzungen illustriert würden. Für ein solches Projekt bedarf es einer sorgfältigen Vorbereitung zwischen Lehrenden und betrieblichen Mitarbeitern. Ein Nebeneffekt eines solchen Projekts

kann darin bestehen, dass beide Seiten während des Projekts voneinander lernen. Zudem könnten Lehrmaterialien mit praxisbezogenen Problemstellungen entwickelt werden, die auch weitergehend etwa in der schulischen Ausbildung verwendet werden können.

- *Praktika:* Für die Entwicklung von praxisrelevanten Lehrmaterialien könnten Lehrpersonen im Rahmen eines Praktikums oder auch niedrigschwelliger im Rahmen eines fokussierten Projekts Interviews und Gespräche in Unternehmen führen, um praxisrelevante Aufgaben- und Problemstellungen zu verstehen und in entsprechende Materialien zu überführen.

Herausforderungen HF 1.4

Bei der Umsetzung dieses Handlungsfelds können die folgenden Herausforderungen auftreten:

- Unternehmen könnten zurückhaltend sein, teure Ausstattungen für Zwecke jenseits der Leistungserstellung zur Verfügung zu stellen.
- Unternehmen müssen überzeugt werden, dass die Entwicklung von Projekten und Lehrmaterialien indirekt auch für sie von Nutzen sein kann.

4.5 Mitwirkung bei der Governance – Botschafter der Berufsbildung (HF 1.5)

In vielen Ländern versteht sich die Wirtschaft zwar als Abnehmer von Absolventen des (Berufs-)Bildungssystems, selbst aber nicht in einer Mitverantwortung für die Gestaltung des Systems. Diese distanzierte Haltung führt dann häufig zu Kritik bzw. Klagen gegenüber den staatlichen Akteuren sowie den beruflichen Schulen und Ausbildungszentren. Der Schritt zur Überwindung dieser für alle Beteiligten suboptimalen Situation ist im Prinzip einfach zu formulieren, stellt sich aufgrund der zugrunde liegenden kulturellen Verankerungen in der praktischen Umsetzung jedoch nicht einfach dar. Als Leitlinie zur Veränderung liesse sich Folgendes formulieren: Die Wirtschaft wird an der Gestaltung und Implementierung der Berufsbildung beteiligt, dadurch kann sie sich mit ihr besser identifizieren, integriert die Absolventen aus der Berufsbildung in ihre Personalrekrutierung und steigert durch die verbale und praktische Unterstützung die Wertschätzung und Reputation der Berufsbildung in der Gesellschaft. Dies wiederum kann sich positiv auf die Schulabsolventen und deren Eltern im Übergang von der Schule in die Ausbildung und Beschäftigung auswirken.

Wie lassen sich entsprechende Formen einer Beteiligung und Unterstützung gestalten?

- *Gesetzgebung:* Die Mitwirkung kann sich prinzipiell auf unterschiedlichen Ebenen vollziehen: Auf der nationalen Ebene kann die Wirtschaft bei der Entwicklung von rechtlichen Vorschriften zur Gestaltung der Berufsbildung einbezogen werden. Dies kann zum einen die Entwicklung eines neuen Berufsbildungsgesetzes inklusive der nachgeordneten Verordnungen betreffen. Zum anderen umfasst die Mitwirkung jede Form von Standardsetzung, so beispielsweise über die Kompetenzen des Lehr- und Ausbildungspersonals oder über die Ausbildungsqualität in den Lernorten.
- *Überbetriebliche Organisationen:* Leitfiguren bzw. Unternehmen mit einer Glaubwürdigkeit und Ausstrahlungskraft in der Branche engagieren sich sichtbar in überbetrieblichen Organisationen und Gremien mit Relevanz für die Berufsbildung (z. B. Berufsverbände, Kammern, sektorale *skills councils*).
- *Berufsbildungsagenturen:* Eine Mitwirkung der Wirtschaft ist auch in nationalen Berufsbildungsagenturen möglich (GIZ 2015, mit Beispielen aus drei Ländern). Diese Agenturen bilden in einzelnen Ländern ein Scharnier zwischen der öffentlich-rechtlichen Aufgabenwahrnehmung in der Berufsbildung und privatwirtschaftlichen Interessen. Insbesondere in Ländern, in denen die staatlichen Organisationen von der Wirtschaft eher distanziert und skeptisch aufgenommen werden, können Berufsbildungsagenturen einen Fokus für Initiativen in der Berufsbildung bieten und dabei zugleich einen Ort für das Engagement der Wirtschaft bereitstellen.
- *Aufsichts- und Beratungsgremien:* Auf einer lokalen Ebene könnte sich die Beteiligung der Betriebe auch auf die Mitwirkung in Aufsichts- und Beratungsgremien der beruflichen Schulen erstrecken.

- **Öffentlichkeitsarbeit:** Neben der inhaltlichen Mitwirkung in relevanten Gremien bzw. an der Bewältigung entsprechender Aufgaben können diese Leitfiguren durch ihr Auftreten und ihre Parteinahme auch die Vertretungsmacht der Berufsbildung in Politik und Öffentlichkeit stärken. Pointiert liesse sich diese Funktion als die eines Botschafters der Berufsbildung in der Öffentlichkeit bezeichnen. Als Modell könnte das sogenannte «*Apprenticeship Ambassadors Network (AAN)*» dienen: «*Bei der AAN handelt es sich um eine Gruppe von erfahrenen Managern aus FT-börsennotierten sowie kleinen und mittleren, staats- und privatwirtschaftlichen Unternehmen, die sich engagieren, um die Berufsbildung quer durch Grossbritannien zu fördern. Die Unternehmen teilen untereinander ihre Erfahrungen (Fallstudien) in Bezug auf die Frage, wie Lehrlingsprogramme zu einer höheren Wirksamkeit ihres Unternehmens beigetragen haben und veröffentlichten diese auf der AAN-Webseite.*»⁵ (Gopaul 2013, 23, eigene Übersetzung).
- **Gütesiegel:** Die Gewinnung engagierter Betriebe könnte zudem durch die Würdigung und öffentliche Auszeichnung von «guten» Betrieben unterstützt werden. Denkbar ist beispielsweise die Vergabe eines «Siegels» für Betriebe, die schon seit längerer Zeit ausbilden, die aus Sicht der Lernenden gute Bewertungen erhalten oder deren Lernende mit guten Ergebnissen die Prüfung absolvieren. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass die Siegelvergabe nicht zu exklusiv erfolgt, denn wenn nur eine Handvoll an Betrieben ausgezeichnet wird, dann kann dies für das Gros der anderen Betriebe als Zurücksetzung empfunden werden und eher kontraproduktiv wirken.

Herausforderungen HF 1.5

Bei der Umsetzung dieses Handlungsfelds können die folgenden Herausforderungen auftreten:

- Die Gewinnung von Leitfiguren aus der Wirtschaft mit breiter Akzeptanz und Glaubwürdigkeit kann zu einem Balanceakt werden, wenn sich möglicherweise andere «Kandidaten» zurückgesetzt fühlen.
- Die Vergabe eines Siegels erfordert eine Infrastruktur mit transparenten Kriterien und einem unabhängigen Vergabegremium, um möglichem Missbrauch entgegenzuwirken.

4.6 Mitwirkung bei der Curriculumentwicklung (HF 1.6)

Ein wesentlicher Stellhebel zur Erhöhung der Relevanz von Ausbildungsinhalten besteht in der Gestaltung von Curricula. In einem Curriculum werden die Ziele und Inhalte einer Ausbildung definiert. Weitergehend werden zum Teil auch die Dauer, die zeitliche Abfolge sowie methodische Leitprinzipien und Umsetzungshinweise für die Lehrenden erfasst (SDC 2013, 12). Curricula zielen auf die Definition eines Standards, um die (Mindest-)Qualität einer Ausbildung zu sichern und für die Wirtschaft als Abnehmer der Berufsbildung die Transparenz zu erhöhen.

Curricula in der Berufsbildung können unterschiedlichen Strukturmodellen folgen. Eine traditionelle Form stellen Bildungsgänge im Sinne einer monolithischen Einheit dar, die über die Dauer von ca. drei Jahren zur Entwicklung eines definierten Kompetenzprofils führen. Eine Variante erfährt dieses Strukturmodell durch die Einbeziehung von Wahlbausteinen, die – immer noch innerhalb eines festen zeitlichen Gesamtrahmens – optional absolviert werden können, aber zu einem einheitlichen Abschluss führen. Weitergehend ist demgegenüber eine modulare Struktur mit zertifizierten Bausteinen möglich, die zu Teilqualifikationen führen, aber erst nach der ggf. stufenweisen Absolvierung aller Module zu dem Gesamtabschluss führen (Euler & Severing 2006; vgl. auch Kap. 2.2).

Die Beteiligung der Wirtschaft an der Curriculumentwicklung kann wesentlich dazu beitragen, dass die Relevanz und die Aktualität eines Curriculums in der Berufsbildung gewahrt bleiben. Wie kann eine solche Beteiligung konkret erfolgen?

⁵ <https://www.gov.uk/government/groups/apprenticeship-ambassador-network>

- *Adressaten der Mitwirkung:* Eine wesentliche Ausgangsfrage betrifft die Adressaten der Mitwirkung. Innerhalb einer Branche können unterschiedliche Betriebe mit durchaus gegensätzlichen Interessen organisiert sein. Gelegentlich kommt es zu einer Verzerrung, wenn sich beispielsweise Grossbetriebe in der Curriculumentwicklung engagieren, dabei aber primär die Interessen des eigenen Betriebstyps vertreten. Kleinere Betriebe können sich dann beklagen, dass ihre Perspektiven nicht hinreichend berücksichtigt werden. Ein Weg aus diesem Dilemma könnte darin bestehen, dass Repräsentanten aus überbetrieblichen Organisationen (z. B. Kammern, Verbände) versuchen, die Breite des Wirtschaftsbereichs in die Curriculumentwicklung einzubeziehen.
- *Art und Umfang der Mitwirkung:* Eine weitere Frage betrifft die Art und den Umfang einer Mitwirkung, so z. B.: Einbringung der Qualifikationsbedarfe der Wirtschaftspraxis; Stellungnahme zu erarbeiteten Vorschlägen; Abstimmung über die Letztfassung des Curriculums; Beteiligung an Curriculumevaluationen.
- *Reichweite der Mitwirkung:* Damit verbunden ist häufig auch die Reichweite der Mitwirkung. Haben die Wirtschaftsvertreter eine Konsultationsrolle, können sie selbst Initiativen bzw. Vorschläge einbringen, besitzen sie ein Vetorecht, haben sie eine Stimme bei der Abstimmung und Entscheidung über das Curriculum?

Herausforderungen HF 1.6

Bei der Umsetzung dieses Handlungsfelds können die folgenden Herausforderungen auftreten:

- Caves & Renold (2016) wenden ein, dass die Beteiligung einzelner Betriebe bei der Curriculumentwicklung diesen keinen Vorteil gegenüber Wettbewerbern verschaffen würde, da die Unbeteiligten (ohne Aufwand) von der Beteiligung der Aktiven profitieren. Dieser Einwand geht von der Prämisse aus, dass die Qualifikationsbedarfe in den Betrieben homogen seien und entsprechend die curricularen Beiträge eines Betriebs gleich relevant für alle anderen Betriebe in der Branche sind. Bei näherer Betrachtung dürfte den aktiven Betrieben allerdings gleichwohl ein Vorteil aus ihrer Mitarbeit erwachsen, da zumindest in Grenzen von heterogenen Bedarfen, Interessen und Relevanzen zwischen den Betrieben einer Branche ausgegangen werden muss.
- Auch in der Berufsbildung steht die Curriculumentwicklung vor der Herausforderung, auf eine noch unbekanntere Zukunft vorzubereiten. Die betriebliche Personal- bzw. Qualifikationsplanung ist in den Partnerländern der Entwicklungszusammenarbeit selten mittel- oder gar langfristig ausgerichtet. Eine zu starke Gewichtung der betrieblichen Stimme kann daher zu einer Überbetonung der aktuellen gegenüber den zukünftigen Qualifikationsbedarfen führen.

4.7 Beteiligung an der Finanzierung (HF 1.7)

Viele der oben skizzierten Beteiligungsformen sind für die Wirtschaft mit Aufwendungen von Personal- und/oder Sachleistungen verbunden. Insofern kann mit jedem Engagement implizit auch eine Beteiligung an der Finanzierung der Berufsbildung verbunden sein. Dies wirft zwei wesentliche Anschlussfragen auf:

- *Kosten-Nutzen-Betrachtung:* Welcher Nutzen steht den entstehenden Kosten gegenüber? – Und damit verbunden:
- *Trittbrettfahrer- bzw. Abwerbungsproblem (Poaching):* Wie kann vermieden werden, dass Engagement auch den Nicht-Engagierten zugutekommt?

Zudem ist im Kontext der Finanzierung der Berufsbildung zu berücksichtigen, dass in vielen Ländern keine Tradition einer Finanzierungsbeteiligung der Wirtschaft besteht. So mögen Betriebe zwar bereit sein, Zeit, Personal und Ausstattung in die Gestaltung der Ausbildung einzubringen. Viele sperren sich jedoch dagegen, eine Ausbildungsvergütung zu zahlen oder sich an einer Kranken- oder Unfallversicherung sowie den Transportkosten von Berufslernenden zu beteiligen.

Die Ausbildungsfinanzierung stellt in vielen Ländern eine grosse Herausforderung dar. Sie wird daher im Rahmen der Planung von Implementierungsvorhaben in Kap. 6 (Planung und Umsetzung von Implementierungsvorhaben) nochmals als ein eigener Schwerpunkt aufgenommen.

Kosten-Nutzen-Betrachtung

Hinsichtlich der Kosten-Nutzen-Betrachtung werden zumeist zahlreiche Faktoren angeführt, die den Nutzen zwar nicht immer exakt quantifizieren, aber in der Gesamtheit ein starkes Plädoyer für die Beteiligung an einer Berufsbildung begründen. Welche dieser Faktoren jeweils relevant und gewichtig sind und welche Balance sie zu den entstandenen Kosten bilden, hängt von der Art und dem Umfang des betrieblichen Engagements ab. Als wesentliche ökonomische Nutzenfaktoren sind anzuführen (vgl. GTZ 2009; Euler 2015a, 29; Dustmann & Schönberg 2012):

- Erträge durch die produktiven Leistungen der Lernenden.
- Vermeidung der Rekrutierungs- und Einarbeitungskosten bei Weiterbeschäftigung des Lernenden.
- Reduziertes Risiko von Ausbildungsabbrüchen und höhere Mitarbeiterbindung bei anschliessender Beschäftigung infolge eines vorangegangenen *Screenings* während der Ausbildung.
- Höhere Produktivität durch ausgebildete Fachkräfte.

Abwerbeverhalten

Die Vermeidung eines Abwerbeverhaltens durch ausbildungsabstinente Betriebe erfordert Vorkehrungen, die nicht vollumfänglich in der Gestaltung eines ausbildenden Unternehmens liegen. Sicherlich kann der ausbildende Betrieb einen qualifizierten Mitarbeiter zu halten versuchen, indem er attraktive Gehalts-, Entwicklungs- und Arbeitsbedingungen schafft. Dies kompensiert jedoch nicht den Kostennachteil, den ein ausbildendes im Vergleich zu einem nicht ausbildenden Unternehmen haben kann. Weiterhin ist es möglich, die Ausbildung so zu planen, dass der Nutzen (z. B. produktiver Beitrag der/des Auszubildenden) bereits während der Ausbildung die Kosten übersteigt. Sollte dies nicht möglich sein, können überbetriebliche Massnahmen angewendet werden, die auf der Ebene von Branchenverbänden oder staatlicher Ebene ansetzen:

- Die Kosten für ein betriebliches Ausbildungsengagement können über die Gestaltung von Finanzierungsfonds auf alle Betriebe einer Branche verteilt werden. Erfahrungen mit unterschiedlichen Fondsmodellen bieten hier hinreichend Bezugspunkte für die Entwicklung passender Modelle im jeweiligen Land bzw. in der jeweiligen Branche (Specht 2008; GTZ 2009).
- Zur Bewältigung des Abwerbeproblems können arbeitsrechtliche Bindungsklauseln vereinbart werden, nach denen beispielsweise Ausbildungsabsolventen verpflichtet sind, entweder noch eine definierte Dauer in dem Betrieb zu arbeiten oder einen Teil der entstandenen Kosten zurückzuzahlen. Einschränkend ist jedoch zu berücksichtigen, dass solche Bindungsklauseln arbeitsrechtlich in vielen Ländern verboten sind.

Herausforderungen HF 1.7

Bei der Umsetzung dieses Handlungsfelds können die folgenden Herausforderungen auftreten:

- Betriebe verweisen auf zusätzliche Ausbildungskosten, erkennen jedoch den (zum Teil nicht präzise kalkulierbaren) Nutzen nicht hinreichend.
- Häufig liegt eine Tradition der staatlichen (Berufs-)Bildungsfinanzierung vor, die durch zielgerechte Finanzierungs- und Anreizstrukturen überwunden werden muss.
- Unter Umständen müssen rechtlich zulässige Anreizmodelle eingeführt werden, um zu verhindern, dass von Betrieben ausgebildete Fachkräfte nach der Ausbildung abgeworben werden.

5 Handlungsfelder (2):

Beteiligung der Wirtschaft in *Learning-on-the-Job* Ausbildungsbereichen

In vielen Ländern erfolgt die Vorbereitung auf eine Beschäftigung im Rahmen eines *Learning-on-the-Job*. Dies kann durch die Zuordnung des neuen zu einem erfahrenen Mitarbeiter geschehen, oder die Vorbereitung erfolgt insbesondere im Handwerk im Rahmen eines traditionellen, informellen Lehrlingswesens. «*Lehrlinge in Kleinst- und Kleinunternehmen lernen technische Fähigkeiten von Handwerkslehrmeistern und Fachleuten am Arbeitsplatz und werden in eine Geschäftskultur und ein Kontaktnetz eingeführt, die es ihnen erleichtern, eine Stelle anzutreten oder ein Unternehmen zu gründen. Die Ausbildung in einem betriebsinternen Lehrlings-system ist finanziell effizient, da es in den Produktionsprozess eingebunden ist. Die Ausbildungskosten werden zwischen dem Lehrmeister und dem Lehrling geteilt, was es sogar armen Jugendlichen ermöglicht, eine Ausbildung zu absolvieren. Obwohl normalerweise nicht im formalen Erziehungssystem angesiedelt, so ist das informelle Lehrlingswesen gleichwohl nicht unorganisiert: Es ist eingebettet in soziale Regeln, Normen und lokale Traditionen, die einen zuträglichen Rahmen für die Ausbildung bieten.*» (ILO 2012b, III, eigene Übersetzung). Eine solche Ausbildung kann sich über mehrere Jahre erstrecken, sie führt jedoch zumeist nicht zu einem staatlich anerkannten Abschluss. Innerhalb der Ausbildung werden die Lehrlinge schrittweise an die praktischen Anforderungen des Betriebs herangeführt. Neben der Ausrichtung auf die konkreten Gegenwartsanforderungen im Betrieb erfolgt in der Ausbildung zumeist eine ausgeprägte betriebliche Sozialisation. Nach der Ausbildung bleiben sie entweder im Lehrbetrieb oder sie machen sich selbstständig. In vielen Ländern sind solche Lehrstellen begehrt, obwohl häufig ein Lehrgeld entrichtet werden muss (Jäger et al. 2016, 103).⁶

Häufig besteht neben dem informellen Lehrlingswesen in dem Land eine schulbasierte Berufsbildung. Während die formale, schulbasierte Berufsbildung jedoch nur einen kleinen Anteil der Schulabsolventen erfasst, wird das Gros von ihnen entweder im informellen Sektor vorbereitet oder landet in der Arbeitslosigkeit oder Gelegenheitsarbeit.

Für die Frage der Einbeziehung der Wirtschaft bietet diese Ausgangskonstellation die Möglichkeit eines gestuften Vorgehens. Dabei können je nach konkreter Ausgangssituation die drei folgenden Optionen verfolgt werden:

- Freistellung der Lernenden im Rahmen der informellen Lehrlingsausbildung für theoriebezogene Ausbildungsphasen in einer Berufsschule oder einem Ausbildungszentrum.
- Mitwirkung bei der Entwicklung und Umsetzung von Ausbildungsstandards auf der Grundlage der bestehenden informellen Ausbildungsinhalte.
- Mitwirkung an der Entwicklung und Umsetzung von Prüfungen und Zertifikaten.

Zwischen den drei Optionen steigt die Verbindlichkeit in der Mitwirkung der Betriebe schrittweise an.

⁶ Beispiele für diese Form der Berufsbildung zu folgenden Ländern: Afghanistan (Euler & Reier 2017, mit weiteren Beispielen und Länderstudien), Ghana (GIZ 2015, 40ff.; GIZ 2016, 21, 25), Burkina Faso und Mali (Hinweis in Jäger et al. 2016, 103).

5.1 Freistellung für theoriebezogene Ausbildungsphasen (HF 2.1)

Die Grundidee innerhalb dieses Handlungsfelds ist einfach: Zwei bestehende Säulen der Berufsbildung im Land – die formale Berufsbildung in beruflichen Schulen und die informelle Ausbildung in Betrieben – sollen miteinander zu einer dualen Berufsbildung verbunden werden. Dies soll in der einfachsten Variante in der Form erfolgen, dass bei weitgehend unveränderter betrieblicher Ausbildung die Lehrlinge zusätzlich die berufliche Schule besuchen und sich dort ergänzend primär theoretische Ausbildungsanteile aneignen können. Neben beruflichem oder unternehmerischem Wissen kann die schulische Bildung aber auch eine Nachholbildung in allgemeinbildenden Bereichen beinhalten. Im gelingenden Idealfall hebt sich dadurch die Ausbildung auf ein höheres Niveau: Die Lehrlinge erwerben nicht nur die betriebspezifisch relevanten Fertigkeiten in einem Tätigkeitsfeld, sondern zudem darauf bezogene theoretische Verständnisse und Fundierungen. Diese Qualifikationsanreicherung kann wiederum positiv auf den Betrieb rückwirken, indem die Lehrlinge ihre erweiterten Kompetenzen auch im Betrieb anwenden und an die anderen Mitarbeiter weitergeben.

Die Betriebe müssen für diese Anreicherung praktischer Ausbildungsphasen um relevante theoretische Einbettungen gewonnen werden, da sie zum einen einer Freistellung ihrer Lehrlinge für den Besuch entweder in beruflichen Schulen oder in ausserbetrieblichen Ausbildungsstätten zustimmen müssen. Zum anderen fallen mit dem Schulbesuch zusätzliche Kosten, etwa für den Transport oder Lehrmaterialien, an. Betriebe müssen überzeugt werden, dass die «Anreicherung» der Ausbildung auch in ihrem Interesse sein kann und daher eine Unterstützung rechtfertigt.

Sofern ein formales Ausbildungssystem in den jeweiligen Berufen existiert, kann prinzipiell auf der Infrastruktur der Berufsschulen (u. a. Lehrpersonen, Curricula, Klassen) aufgebaut werden. Ist dies nicht der Fall, wären für die entsprechenden Berufe Curricula zu entwickeln und Bildungsgänge einzurichten.

Herausforderungen HF 2.1

In der Implementierung treten zahlreiche Fragen auf, die im Einzelnen zu adressieren und zu klären sind. Die Fragen entstammen der Evaluation eines entsprechenden Projekts in Afghanistan, in dem zahlreiche Schwierigkeiten sichtbar wurden, die auch für ähnliche Projekte von Bedeutung sind (OEDA 2016; Euler & Reier 2017). Die Fragen bzw. Herausforderungen können in die folgenden drei Gruppen unterteilt werden.

Anliegen an die Betriebe

- *Mindestvoraussetzungen der teilnehmenden Lehrlinge:* Die (schulischen) Bildungsvoraussetzungen der Lehrlinge in der praktischen Ausbildung sind häufig sehr heterogen. Es ist ggf. eine Mindestvoraussetzung zu definieren, um die Lehrlinge während des Schulbesuchs nicht zu überfordern. Lehrlinge, die diese Mindestvoraussetzung nicht erfüllen, sollten ergänzend zur betrieblichen Ausbildung zunächst im Sinne einer nachholenden Schulbildung auf die Erreichung eines entsprechenden Schulabschlusses vorbereitet werden.
- *Freistellungszeiten:* Der Umfang und die Modalitäten der Freistellung für den Schulbesuch sollten eindeutig geklärt werden.
- *Aufwandsregelung:* Mögliche Aufwendungen in Form von Transportkosten, Kosten für Lehrmaterialien oder auch eine mögliche Gehaltskürzung durch den Betrieb sollten ebenfalls vorweg geklärt werden.
- *Poaching-Befürchtung:* Betriebe haben teilweise die Befürchtung, dass die nunmehr breiter und besser ausgebildeten Lehrlinge schneller abgeworben werden können.

Stabilisierung der Rahmenbedingungen

- *Anbindung an eine überbetriebliche Organisation:* Obwohl eine Initiative letztlich auf die Unterstützung von Betrieben angewiesen ist, erfordert sie eine nachhaltige Struktur. Häufig existieren in traditionellen Handwerksbereichen überbetriebliche Organisationen (z. B. Gilden, Zünfte), in denen die Betriebe orga-

nisiert sind. Diese sollten das Projekt zumindest unterstützen, im Idealfall verantwortlich leiten. In diesem Rahmen könnten sie bei der Gewinnung der Betriebe mitwirken, die Auswahl der Betriebe und Lehrlinge vornehmen und darauf achten, dass die Modalitäten der Freistellung und Unterstützung umgesetzt werden.

- *Ownership:* Sofern eine überbetriebliche Organisation eingebunden wird, entsteht die Frage nach der Ownership. Ist es eine Initiative des Staats mit den staatlichen Berufsschulen, oder fällt die Ownership der jeweiligen überbetrieblichen Organisation zu? Gegebenenfalls kann auch eine gemeinsame Ownership vereinbart werden, wobei in diesem Fall geklärt werden muss, wer welche Verantwortungsbe-reiche trägt.
- *Kooperation Schule–Betriebe:* Durch Formen einer niedrigschwelligen Kooperation (gegenseitige Infor-mation) können Potenziale zur Verbesserung des Verbunds genutzt werden. Dies könnte durch ge-legendliche Angebote des Erfahrungsaustauschs mit begrenztem Aufwand realisiert werden.

Anpassungen in der schulischen Ausbildung

- *Unterstützung der Berufsschule:* Auch wenn die Curricula zwischen der informalen sowie der formalen, schulbasierten Berufsbildung vergleichbar sind, so können die andersartigen Lernvoraussetzungen der Lehrlinge insbesondere im Bereich der praktischen Erfahrungen für die Berufsschule neue Herausforde-rungen begründen. In der Initialphase eines Projekts wäre es wünschenswert, wenn die Schule hier auf angemessene Unterstützung zurückgreifen könnte.
- *Bildung von Schulklassen:* Bei der Bildung von gemischten Schulklassen in bestehenden Berufsschulen muss darauf geachtet werden, dass man den unterschiedlichen Bedürfnissen der Vollzeitschüler sowie denjenigen der dualen Schüler und der beteiligten Unternehmen gerecht wird.
- *Qualifizierung der Lehrpersonen:* Ein kritischer Punkt ist – wie häufig bereits auch schon in der formalen Berufsbildung – die Qualifizierung der Lehrpersonen. Angesichts ihres praktischen Erfahrungshinter-grunds stellen die Lehrlinge andere Fragen, auf die einzelne Lehrpersonen aufgrund ihrer fehlenden praktischen Arbeitserfahrung nicht eingehen können. Diese Konstellation kann subjektiv die Autorität der Lehrpersonen infrage stellen, was in vielen Ländern zu neuen Problemen führen kann. Lehrpersonen sind daher auf diese Herausforderung vorzubereiten.
- *Bereitstellung Lehrmaterialien:* Neben der Kostenfrage entsteht insbesondere im Bereich des beruflichen Wissens die Frage nach möglichen Anpassungen der Lehrmaterialien. Für die Lehrlinge besteht die Schwierigkeit, ihre betrieblichen Erfahrungen in den schulischen Pensen wiedererkennen zu können. Lehrpersonen sind daher – ggf. unterstützt durch praxisbezogene Lehrmaterialien – zu befähigen, ver-stärkt die praktische Erfahrungswelt der Lehrlinge aufzunehmen.

5.2 Mitwirkung an der Entwicklung und Umsetzung von Ausbildungsstandards (HF 2.2)

Das im vorangehenden Kapitel beschriebene Vorgehen geht davon aus, dass die informellen und zumeist nicht an bestimmten Standards gebundenen Ausbildungsaktivitäten in den Betrieben durch theoriebezogene Ausbildungsphasen in den bestehenden beruflichen Schulen oder Ausbildungszentren ergänzt werden. Die Ausbildungsinhalte komplettieren sich in der Regel nicht zu einem «vollständigen» Curriculum, wie es in dem jeweiligen Beruf etwa der formalen Berufsbildung zugrunde gelegt wird und zu einem zertifizierten Abschluss führt. An dieser Stelle kann in einer fortgeschrittenen Form eine Erweiterung des Konzepts erfolgen. Die Idee besteht darin, ausgehend von einem «vollständigen» Curriculum eines Berufs dieses so zu modularisieren, dass innerhalb einer durch theoriebezogene Ausbildungsphasen ergänzten informellen betrieblichen Lehr-lingsausbildung bereits bestimmte Module abgeschlossen und die erworbenen Kompetenzen durch entspre-chende Prüfungen dokumentiert werden können. Dadurch werden die während des *Learning-on-the-Job* entwickelten Kompetenzen anrechenbar und können durch mögliche Ergänzungen zu einem «vollständigen» Berufsabschluss führen. Die Umsetzung dieser Idee erfordert Aktivitäten einer Curriculumentwicklung, wie

sie grundlegend in Kap. 4.6 ausgeführt wurden. Im besten Fall würden die Betriebe sowie die idealerweise einbezogene Dachorganisation an dieser Entwicklung beteiligt. Für die Betriebe könnten aus dieser Arbeit zudem Unterlagen entstehen, die sie in ihrer Lehrlingsausbildung unterstützen. Die eigentlichen Entwicklungsarbeiten könnten jedoch zunächst auch ohne Betriebe erfolgen. Die Betriebe würden dann in dosierter Weise hinsichtlich der Relevanz der Inhalte, der Priorität in der betrieblichen Ausbildung, des eingeschätzten Anspruchsniveaus etc. punktuell einbezogen. Unabhängig von der betrieblichen Unterstützung könnten die modularen Curricula für die Schulen eine gute Grundlage für die Organisation und Strukturierung des Unterrichts bieten.

Ausbildungsstandards umfassen jedoch nicht nur die curricularen Standards, sondern auch solche mit Bezug auf die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Ausbildung. So werden beispielsweise Vereinbarungen über die Ausbildung in vielen Ländern mit einem hohen Anteil an informellen Ausbildungsverhältnissen mündlich abgeschlossen. In einem solchen Rahmen ist dann etwa die Vollständigkeit der Vereinbarungen von Interesse (vgl. auch ILO 2012b, 99).

Herausforderungen HF 2.2

Bei der Umsetzung dieses Handlungsfelds können die folgenden Herausforderungen auftreten:

- Wie können Betriebe in die Bestimmung von Kompetenzen eingebunden werden, die erweiternd zur betrieblichen Vermittlung in beruflichen Schulen oder Ausbildungszentren angeboten werden?
- Wie können ausbildungsrechtliche Standards verbindlich gemacht und implementiert werden? Dabei können u. a. die folgenden Fragen bedeutsam sein: Sind die wesentlichen Klärungen über den Vertrag erfolgt (z. B. hinsichtlich Lohn, Ausbildungsdauer, Probezeit, Arbeitszeit und Urlaub, Unfallschutz)? Entsprechen die Vereinbarungen den bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen (z. B. hinsichtlich des Mindestalters oder der Arbeitsbedingungen) (vgl. auch ILO 2012b, 68ff.)? Ist die Ausbildungsdauer für die Vermittlung der beruflichen Qualifikationen angemessen?

5.3 Mitwirkung an der Entwicklung und Umsetzung von Prüfungen und Zertifizierungen (HF 2.3)

In einem weiteren Schritt kann die um theoriebezogene Ausbildungsphasen erweiterte informelle Lehrlingsausbildung an eine Zertifizierung angebunden werden. Dazu wären – ggf. bezogen auf einzelne Ausbildungsmodulare – Formen der Kompetenzfeststellung einzuführen, deren Ergebnis zur Verleihung entsprechender Zeugnisse bzw. Zertifikate führt.

Herausforderungen HF 2.3

- Herausforderungen bestehen in der Umsetzung eines praktikablen Modells der Kompetenzfeststellung. Grundlegend für die Umsetzung dieses Schritts ist dabei die Kopplung der curricularen Standards mit Kompetenz- und damit Prüfungsanforderungen. Hinsichtlich der Prüfungsform könnte auf ein breites Spektrum bestehender Ansätze zurückgegriffen werden. Dabei erscheint es ebenso bedeutsam wie schwierig, auch die in der betrieblichen Ausbildung erworbenen Kompetenzen einzubeziehen. In diesem Bereich kann u. a. auf die Erfahrungen im Bereich der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aufgebaut werden.
- Eine Überlegung in diesem Bereich richtet sich auch auf die Frage, wer die Zertifikate ausstellt. Prinzipiell wäre dies eine staatliche Institution. Es wäre aber auch denkbar, dass sich die im jeweiligen Berufsfeld tätige Dachorganisation der Betriebe hier engagiert, ggf. im Zusammenwirken mit staatlichen Stellen.

6 Planung und Umsetzung von Implementierungsvorhaben

6.1 Überblick

In den vorangehenden Kapiteln wurde skizziert, warum und unter welchen Rahmenbedingungen die Einbeziehung der Wirtschaft in die Berufsbildung erfolgt und über welche Handlungsfelder dies prinzipiell geschehen kann. Dieser Möglichkeitsraum muss auf die länder- und sektorspezifischen Rahmenbedingungen ausgerichtet und für Implementierungsvorhaben in eine konkrete Umsetzungsstrategie überführt werden (GIZ 2018, 38). Die Ausführungen in diesem Kapitel sollen diesen Transformationsprozess strukturieren und somit die Planung und Umsetzung von Implementierungsvorhaben unterstützen. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die wesentlichen Planungsschritte:

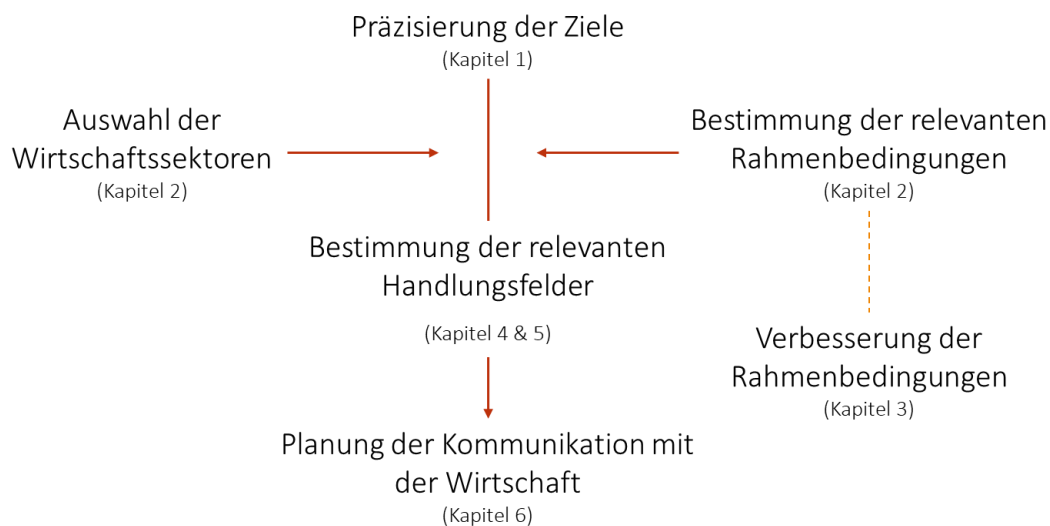


Abbildung 3: Schritte zur Planung eines Implementierungsvorhabens

Die Präzisierung von Zielen bildet einen wesentlichen Eckpunkt für die Auswahl der Wirtschaftssektoren und Unternehmen, die Bestimmung der relevanten Rahmenbedingungen in den ausgewählten Sektoren sowie der relevanten Handlungsfelder. Die Einbeziehung der Wirtschaft wird notwendigerweise selektiv erfolgen, da in der Regel die Ressourcen für entsprechende Implementierungsvorhaben begrenzt sind. Der Auswahlprozess kann dabei in den folgenden drei Schritten erfolgen:

- Auswahl prioritärer Wirtschaftssektoren
- Auswahl geeigneter Unternehmen in den jeweiligen Wirtschaftssektoren
- Klärung der Erwartungen hinsichtlich der Tiefe und Intensität des Engagements der Wirtschaft

Die Auswahl prioritärer Wirtschaftssektoren erfolgt idealerweise als Ergebnis einer umfangreichen Sektorenanalyse. Dieses sehr aufwendige Verfahren wird häufig durch eine sogenannte *quick and simplified sector analysis* mit den beiden folgenden Schritten vereinfacht (GIZ 2018, 10):

- Identifikation von Wirtschaftssektoren, die im Land (ggf. von unterschiedlicher Seite) bereits als prioritäre Entwicklungssektoren ausgewiesen werden. Dazu werden insbesondere verfügbare Dokumente zur

Wirtschaftsentwicklung ausgewertet sowie Gespräche mit Experten aus Ministerien, branchenübergreifenden Wirtschaftsorganisationen und Wissenschaft geführt (vgl. GIZ 2018, 12ff.). Gegebenenfalls werden externe Berater mit der Durchführung dieser Aufgabe beauftragt. Als Ergebnis entsteht eine *Longlist* mit möglichen Sektoren.

- Bearbeitung der Longlist mit einer Reihe von Leitfragen, über die eine Priorisierung der Sektoren erfolgen soll. Als Ergebnis entsteht eine *Shortlist* mit einer Rangfolge von Sektoren, die für das Implementierungsvorhaben weiterverfolgt werden.

Ergänzend ist zu klären, in welcher Tiefe und Intensität ein Engagement der Wirtschaft angestrebt und erwartet wird. Wanklin schlägt in Anlehnung an das DCED (2017) die folgende Heuristik vor:



Abbildung 4: Heuristik zur Strukturierung von Dialogen mit dem Privatsektor (Wanklin 2018, 25)

Die Anwendung der Heuristik kann auf der nationalen Ebene zwischen staatlichen und wirtschaftlichen Organen, aber auch auf der regionalen Ebene, etwa zwischen Berufsschulen und Unternehmen, erfolgen. Im Minimalfall ist die Einbeziehung der Wirtschaft auf gegenseitige Information gerichtet. Intensiver wird die Einbeziehung in Fällen der Konsultation (i. S. d. Einholens von Rückmeldungen) und punktueller Beteiligung. Eine bereits intensiv ausgeprägte Form der Beteiligung entsteht bei der Koordination und Zusammenarbeit, bei der die Wirtschaft einen definierten, aktiven Part in der Gestaltung übernimmt. Bei der höchsten Intensitätsstufe, dem *empowerment*, werden Aufgaben eigenverantwortlich durch die Wirtschaft übernommen.

Interventionen zur (erhöhten) Beteiligung der Wirtschaft an der Gestaltung der Berufsbildung erfolgen prinzipiell auf zwei Ebenen.

- Mittelbar und indirekt sollen die Rahmenbedingungen zugunsten eines entsprechenden Engagements stabilisiert und – wenn notwendig – verändert werden. Auch wenn diese mittel- und langfristig ansetzenden Interventionen nicht in jedem Implementierungsvorhaben in den Mittelpunkt rücken können, so sind sie doch durch entsprechende Hinweise bewusst zu halten.
- Unmittelbar und direkt sollen Unternehmen bzw. überbetriebliche Organisationen gewonnen werden, sich (verstärkt) in einem oder mehreren Handlungsfeldern zu engagieren. Eine zentrale Herausforderung besteht dabei in der Gestaltung der Kommunikation mit der Wirtschaft.

Durch die Verbindung der beiden Ebenen können systemische und punktuelle Strategien in der Berufsbildungsentwicklung eines Landes verbunden werden. Beide Schwerpunkte werden in den nachfolgenden Unterkapiteln aufgenommen und diskutiert.

6.2 Stabilisierung und längerfristige Veränderung von Rahmenbedingungen

Nachfolgend werden einige der zentralen Felder zur Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen skizziert. Jedes für sich könnte mit detaillierten Ausführungen und Umsetzungsbeispielen unterlegt werden. An dieser Stelle muss eine skizzenhafte Aufarbeitung genügen.

Vertrauensaufbau und Kooperationsförderung

Die Verbindung zwischen staatlichen und wirtschaftlichen Akteuren ist in der Berufsbildung häufig nicht sehr ausgeprägt. Im negativen Extrem wird über- und gegeneinander kommuniziert, nur selten kommt es zu einem Miteinander im Rahmen gefestigter Kollaborationen. In vielen Ländern wird eher ein gegenseitiges Misstrauen bis hin zu *finger-pointing blame games* (Wanklin 2018, 57) berichtet.

Vertrauen kann im persönlichen wie im politischen Raum nicht verordnet werden. Vielmehr muss es sich an konkreten Erfahrungen aufbauen und festigen. Dazu müssen Möglichkeiten zur Gewinnung entsprechender

Erfahrungen geschaffen werden. Eine Form sind Plattformen für einen Dialog zwischen Staat und Privatwirtschaft zu gemeinsam interessierenden Themen sowohl auf nationaler als auch regionaler und lokaler Ebene (GIZ 2018, 26ff.). In diesem Kontext können Moderatoren, die Sprache, Argumentation und Usancen der Wirtschaft kennen, sogenannte *business relationship specialists* bzw. *linkage coordinators* (GIZ 2018, 52), unterstützend eingesetzt werden.

Die Überlegungen basieren auf der Annahme, dass grundlegende Veränderungen bzw. Innovationen hinreichend Zeit benötigen. Die Entscheidung für die Aufnahme einer Veränderung steht am Ende eines Prozesses, den Rogers über die folgenden Phasen strukturiert (Rogers 2003, 168ff.):

- Aufmerksam werden und informieren
- Sich interessieren und überzeugen
- Das Neue erproben
- Das Neue umsetzen und in bestehende Handlungsroutinen aufnehmen
- Den Umgang mit dem Neuen konsolidieren

Diese Phasen geben wichtige Hinweise für die Planung von Implementierungsinitiativen. So können sich die Akteure in der Wirtschaft bzw. die für die Initiative ausgewählten Unternehmen zum gleichen Zeitpunkt in unterschiedlichen Prozessphasen befinden und müssen entsprechend in unterschiedlicher Weise angesprochen werden. Für jede der Phasen sind Handlungsstrategien zu entwickeln und operativ zu gestalten.

Für die Phase des Überzeugens arbeitet Rogers zentrale Faktoren heraus, über die eine Innovation im Hinblick auf die notwendige Überzeugungskraft unterschieden wird. Er führt aus, dass die Wahrscheinlichkeit und Geschwindigkeit einer Adoption umso grösser ist, je subjektiv vorteilhafter, je mehr vereinbar mit den vorhandenen Überzeugungen, je weniger komplex, je besser erprobbar und je besser greif- und beobachtbar die Innovation dem Anwender erscheint (Rogers 2003, 219ff.). Diese Faktoren bieten erste Kriterien für die Ansprache von Vertretern aus Wirtschaft und Betrieben. In Kap. 6.3 werden die Überlegungen weiter konkretisiert.

Entwicklung von Formen einer *Public-Private Partnership*

Public-Private Partnerships (PPP) sind Formen einer längerfristigen, formal abgesicherten Kooperation, bei der staatliche Aufgaben und Leistungen von Einheiten der privaten Wirtschaft übernommen werden. Die Absicherung erfolgt in der Regel auf der Grundlage einer rechtlichen oder vertraglichen Festlegung. PPP dienen u. a. der effizienteren Erfüllung von originär öffentlichen Aufgaben. Sie kommt i. d. R. zustande, wenn beide Seiten einen Vorteil aus der Kooperation ziehen können.

In der Berufsbildung können PPP unterschiedliche Ausprägungen besitzen. Als Referenzmodell können die Realisationsformen in den deutschsprachigen Ländern Europas aufgenommen werden. Dort übernimmt die Wirtschaft über Organisationen wie Kammern und Organisationen der Arbeitswelt eigenverantwortlich Aufgaben wie beispielsweise in der Curriculumentwicklung oder Prüfungsdurchführung. Zudem existieren Gremien und Ausschüsse, in denen die Wirtschaft repräsentiert ist und mit staatlichen Akteuren kooperiert.

Die Auswahl von Vertretern aus der Wirtschaft für eine verantwortliche Mitwirkung kann dann schwierig sein, wenn sich dort eine heterogene Vielfalt an Repräsentanten und Interessen sammelt. So können unter Umständen Wirtschaftsverbände, Kammern oder Gewerkschaften regional oder sektoral in Konkurrenz zueinander stehen.

PPP muss einerseits formal abgesichert werden. Andererseits kann es notwendig und sinnvoll sein, die Kapazitäten und Kompetenzen der Organisationen und Akteure in der Wirtschaft in Fragen der Berufsbildung zu stärken (GIZ 2018, 47ff.).

Qualifizierung von Lehr- und Ausbildungspersonal

Es ist evident, dass die Qualität der Berufsbildung in den Lernorten massgeblich von der Qualifikation des Lehr- und Ausbildungspersonals abhängt. Vor diesem Hintergrund ist die Verbesserung der Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden eine kontinuierliche Aufgabe. Lehr- und Ausbildungspersonal umfasst die mit Lehr- und Leitungsaufgaben betrauten Lehrkräfte, Trainer sowie Schul- und Ausbildungsleiter in Schule und Betrieb.

Neben der individuellen Kompetenzentwicklung sind die Rahmenbedingungen der Lehr- und Ausbildungstätigkeit von Relevanz und daher Gegenstand möglicher Gestaltungsmaßnahmen. Einschlägige Studien (vgl. Euler 2017) dokumentieren beispielsweise die folgenden Kritikpunkte, an denen entsprechende Gestaltungsüberlegungen ansetzen können:

- Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist nur schwach auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems ausgerichtet (Marope et al. 2015, 115). Lehrkräfte besitzen entsprechend keine oder nur rudimentäre Vorstellungen über die Anforderungen in den Unternehmen. *«Viele nationale Systeme, die von Berufsbildungs-Fachleuten eine pädagogische Grundausbildung verlangen, holen dieses Fachwissen nach wie vor aus Angeboten der Lehrerbildung, die aus der Allgemeinbildung stammen. Des Weiteren erfordert die Nachfrage nach lernerzentrierten Ansätzen in der Berufsbildung spezifischere und anwendungsbezogenere Kenntnisse, die mit den gegenwärtigen Ansätzen nicht immer gut abgedeckt werden. Universitäre Hochschulen verfügen in den meisten Fällen nicht über den Praxisbezug und die Arbeitsplatz-erfahrung, um effektiv reagieren zu können. Die Herausforderung besteht darin, die Arbeitswelt mit der Welt der (Schul-)Bildung und somit zwei verschiedene wissenschaftliche Felder zusammenzubringen.»* (Nielsen 2011, 19, eigene Übersetzung)
- Ein Kritikpunkt ist ferner die Qualität der Lehrmethodik sowie der Lehrmaterialien (ADB 2014, 29). Entgegen der verbreiteten Rhetorik der hohen Bedeutung einer lernerzentrierten Didaktik vollzieht sich das Gros des Lehrens in direktiven Vortragsformen. Lehrmaterialien sind häufig veraltet und nur begrenzt auf die praktischen Anforderungen eines Berufs ausgerichtet (ILO 2010, 21).
- Die Arbeitsbedingungen der Lehr- und Ausbildungskräfte sind für die Betroffenen häufig nicht sehr attraktiv. Die Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten sind im Vergleich zu anderen Beschäftigungsoptionen begrenzt.

Sicherung der Finanzierungsbasis

Die Finanzierung der Berufsbildung ist für die verstärkte Einbeziehung der Wirtschaft in die Berufsbildung von zentraler Bedeutung. Aus Sicht der Wirtschaft bedeutet ein verstärktes Engagement zusätzliche Aufwendungen an Zeit und damit Geld. Wenn in einem Land die Bildung – und damit auch die Finanzierung von Bildung – als eine staatliche Aufgabe verstanden wird, stellt sich die Frage, wie die entstehenden Aufwendungen der Wirtschaft durch staatliche Finanzierungsformen gedeckt werden. Dazu kommt die Befürchtung von Unternehmen, dass sich ihre Ausbildungsanstrengungen nicht lohnen könnten, weil die ausgebildeten Fachkräfte von Unternehmen ohne Ausbildungsengagement abgeworben werden (s. hierzu Kap. 2.2, Poaching). Während einzelne Unternehmen ausbilden, externalisieren nicht ausbildende Unternehmen ihre Qualifizierungsaufwendungen und verhalten sich in diesem Sinne als Trittbrettfahrer. Vor diesem Hintergrund verbindet sich die Finanzierungs- mit einer Aufwandsverteilungsfrage.

In Ländern wie beispielsweise Deutschland, Liechtenstein, Österreich oder der Schweiz übernehmen ausbildende Unternehmen zum Teil beträchtliche Ausbildungskosten und stellen diese dem Nutzen entgegen. An unmittelbaren Aufwendungen fallen Positionen wie u. a. die Ausbildungsvergütung, Lehrmaterialien und ggf. Arbeitskleidung ins Gewicht. Dazu kommen mittelbare Aufwendungen, beispielsweise die Personalkosten für das Ausbildungspersonal oder die Raumkosten für die Bereitstellung von Arbeitsplätzen. Dem stehen Nutzenfaktoren gegenüber, so beispielsweise die Erträge aus den produktiven Arbeitstätigkeiten während der

Ausbildung. Die Berücksichtigung weitergehender Nutzenfaktoren ist u. a. davon abhängig, ob der Berufslernende nach Ausbildungsabschluss im Betrieb verbleibt und seine Qualifikationen für den Betrieb tatsächlich nutzbar werden. In diesem Zusammenhang werden auch Faktoren des sogenannten Opportunitätsnutzens angeführt, die ihre Überzeugungskraft allerdings weniger aus eindeutigen Ertragsziffern, sondern aus der subjektiv mehr oder weniger hoch eingeschätzten Relevanz für personalpolitische Gestaltungsziele beziehen. Im Einzelnen werden als möglicher Opportunitätsnutzen einer dualen Ausbildung beispielsweise die folgenden Faktoren genannt: geringe Einarbeitungszeit und -kosten; niedrigere Kosten für die Personalrekrutierung; Vermeidung von Fehlbesetzung; Vermeidung von Fluktuationskosten; stärkere Betriebsbindung; besseres Betriebsklima; Reputation in der Region (Demonstration sozialer Verantwortung); besseres Verständnis der betrieblichen Kulturen und Zusammenhänge seitens der Absolventen.

In Ländern ohne diese Kultur einer betrieblichen Ausbildungsfinanzierung wird der Fokus primär auf die Aufwendungen gelegt, während die Nutzenfaktoren aufgrund der schwierigeren Quantifizierbarkeit nicht berücksichtigt werden (GIZ 2018, 29). Vor diesem Hintergrund erscheint die Berufsbildung zunächst als eine finanzielle Belastung, die durch staatliche Finanzierungsleistungen auszugleichen ist. In der Praxis sind verschiedene Finanzierungsmodelle entstanden, die nachfolgend in ihren Grundzügen skizziert werden.

Ein umfassendes Modell ist die sogenannte Umlagefinanzierung (*levy grant system*). Es wird in mehr als 50 Ländern eingesetzt (UNESCO 2018, 20). Der Staat oder eine legitimierte Organisation (z. B. Kammer) erhebt von den Unternehmen eine Abgabe, das so entstehende Finanzvolumen wird gezielt für die Finanzierung von betrieblichen oder auch überbetrieblichen Ausbildungsaufwendungen verwendet. Im Effekt tragen alle Unternehmen zur Finanzierung der Ausbildung bei, während die ausbildungsaktiven Unternehmen ihre Aufwendungen erstattet bekommen. Dieses Grundmodell lässt sich in vielen Ausprägungen gestalten (GIZ 2018, 33). So kann es beispielsweise auf bestimmte Wirtschaftssektoren begrenzt werden, die Erstattungen können die Aufwendungen teilweise, vollständig oder zu 100 Prozent umfassen. Zudem lassen sich Erhebungsgrundlage (z. B. Lohnsumme, Gewinn) und Höhe der Abgabe variieren. Kritisch wird gegen die Umlagefinanzierung eingewendet, dass sie gut in der formalen Wirtschaft anwendbar ist. Unternehmen aus der informellen Wirtschaft sind in dem System jedoch nur schwer greifbar. Zudem wird angeführt, dass mit der Einführung auch der Effekt eintreten könne, dass sich Betriebe in geringerem Masse für die Ausbildung verantwortlich fühlten: Mit der Zahlung der Umlage sähen sie ihre Verpflichtung erfüllt. Weiter wird angeführt, dass insbesondere die Verteilung der Finanzmittel der Gefahr des Missbrauchs und der Korruption unterliegt. Des Weiteren besteht die Gefahr, dass man mit der Förderung lediglich Unternehmen erreicht, die bereits ausbilden und diese dadurch «verpufft». Ist eine Förderung als Anschub gedacht, muss man zudem beachten, dass es auf lange Sicht schwierig sein dürfte, eine einmal eingeführte Förderung wieder abzuschaffen.

Eine verwandte Form der Ausbildungsfinanzierung stellen Berufsbildungsfonds (*training funds*) dar (Specht 2008, 38ff.; GIZ 2018, 35). Während die Einnahmen nicht durch eine Umlage bei den Unternehmen erhoben werden, sondern aus staatlichen oder internationalen Quellen stammen, ist die Verwendung der Fondsmittel für die Finanzierung von Ausbildungsaktivitäten vorgesehen. Häufig erfolgt ein selektiver Mitteleinsatz, etwa wenn benachteiligte Zielgruppen, Regionen oder Wirtschaftsbereiche gefördert werden sollen. Auch dieses Instrument kann in vielfacher Form ausgeprägt und angewendet werden.

Im Effekt ähnlich sind Modelle der Steuerbefreiung (*tax exemption*) einzuschätzen. In diesem Modell können Unternehmen ihre Ausbildungskosten steuerbefreiend einsetzen, sodass sich ihre Steuerbelastung reduziert. Die detaillierte Ausprägung legt fest, welche Aufwendungen genau anerkannt werden und in welchem Umfang die Steuerreduktion berechnet wird. So können beispielsweise in Thailand die Unternehmen ihre Ausbildungskosten doppelt (d. h. mit 200%) ansetzen (GIZ 2018, 34). Dieses Modell wirkt primär bei Unternehmen in der formalen Wirtschaft, die ausgewiesene Gewinne erwirtschaften.

Während die skizzierten Modelle auf der Angebotsseite ansetzen, versuchen Ansätze wie Voucher-Programme oder Ausbildungskredite einen Effekt auf der Nachfrageseite zu erzeugen. *Vouchers* sind Gutscheine, mit deren Hilfe die Empfänger teilweise oder vollständig spezifische Bildungsangebote (z. B. eine duale Ausbildung) finanzieren können. *Vouchers* lassen den Nutzern die Wahl, welche Leistungen sie von wem einkaufen (Specht 2008, 45ff.). Das System unterliegt einem hohen Missbrauchsrisiko und erfordert entsprechend einen erheblichen *Monitoring*- und Administrationsaufwand. Ausbildungskredite funktionieren ähnlich wie *Vouchers*, sind jedoch von den Nachfragern ganz oder teilweise zurückzahlen (Specht 2008, 51ff.).

6.3 Gestaltung der Kommunikation mit der Wirtschaft

In der konkreten Umsetzung ist zentral, wie die Kommunikation mit der Wirtschaft gestaltet wird. Auch wenn dieser Prozess nur begrenzt planbar ist, so können doch einige grundlegende Überlegungen bewusst gemacht und Kernargumentationen vorbereitet werden. Die Überlegungen in diesem Kapitel thematisieren die folgenden Fragen:

- Auf welche Voraussetzungen hinsichtlich der Innovationsbereitschaft kann eine Ansprache von Gesprächspartnern treffen?
- Welche Argumente können bei der Ansprache von Akteuren in der Wirtschaft relevant sein?
- Wie können Vereinbarungen formal abgesichert werden?

Innovationsbereitschaft

Eine Herausforderung bei der Auswahl von Gesprächspartnern für Berufsbildungsprojekte besteht darin, diejenigen Akteure in einer Unternehmung oder einer überbetrieblichen Organisation mit einer prinzipiellen Offenheit bzw. Innovationsbereitschaft zu identifizieren. Einschlägige Untersuchungen zeigen, dass die Innovationsbereitschaft von Organisationsmitgliedern prinzipiell unterschiedlich ausgeprägt ist. In diesem Punkt unterscheiden sich beispielsweise Ministerien, Schulen und Wirtschaftsunternehmen nicht grundsätzlich voneinander. In langjährigen empirischen Untersuchungen identifizierte Rogers (2003) einige zentrale Faktoren, die für die Einschätzung und Beeinflussung der Innovationsbereitschaft von Menschen in Organisationen relevant sein können. Ein Ergebnis der Forschungen bezieht sich auf die Differenzierung von Innovationstypen (Rogers 2003, 281).

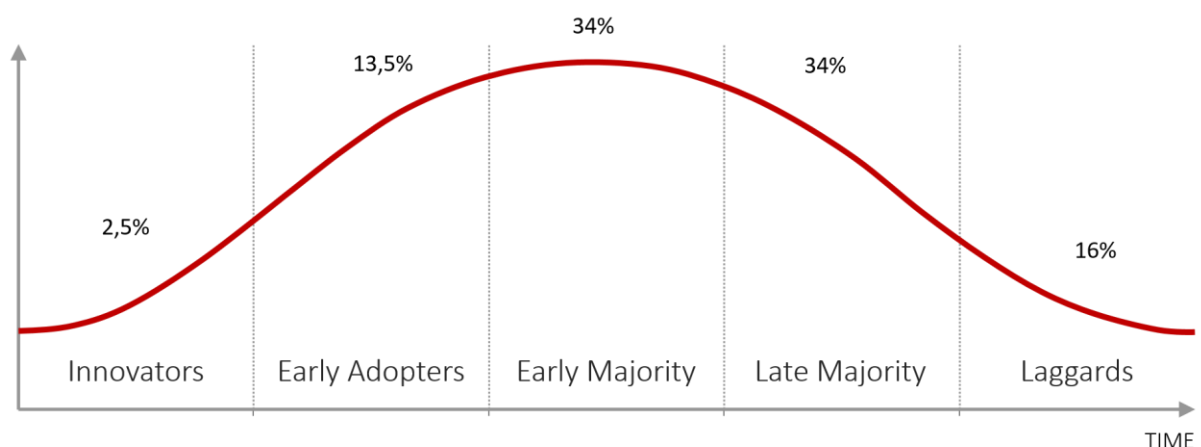


Abbildung 5: Innovation-Adopter-Typen (Rogers 2003, 281)

Rogers unterscheidet die Bereitschaft zur Aufnahme einer möglichen Innovation über fünf Typen. Obwohl diese sich bei Rogers auf Individuen beziehen, lassen sich die Unterscheidungen prinzipiell auch auf Gruppen bzw. Organisationen übertragen. Im Einzelnen:

- Innovatoren (*Innovators*) sind die Ersten bei der Vorstellung und Umsetzung von neuen Ideen, Ansätzen und Vorschlägen. Ihr Status als Pioniere einer Veränderung kennzeichnet sie als hervorgehoben, zugleich aber auch als etwas untypisch. Sie für eine Berufsbildungsinitiative zu gewinnen, ist hilfreich. Zugleich ist zu beachten, dass sie für das Gros der Betriebe untypisch sind und daher die Erfahrungen mit ihnen nur begrenzt übertragbar sind.
- Erstanwender (*Early Adopters*) sind sehr gut in ihre Organisation integriert und genießen in ihrem Kreis eine hohe Glaubwürdigkeit und Meinungsführerschaft. Wenn sie sich für die Akzeptanz einer Innovation aussprechen, so hat dies eine Ausstrahlungskraft auf die anderen Mitglieder der Organisation. Für die Implementierung einer Berufsbildungsinitiative ist es zentral, sie in einer Organisation zu identifizieren und ihre Unterstützung zu gewinnen.
- Die sog. frühe Mehrheit (*Early Majority*) nimmt die Innovation positiv auf, wenn die Meinungsführer in der Organisation ihre Unterstützung signalisieren. Sie zählen zumeist nicht zu den exponierten Vertretern in der Organisation, tragen aber aufgrund ihrer Zahl zur Erreichung einer kritischen Masse bei, die für die Ausbreitung der Innovation notwendig ist.
- Die sog. späte Mehrheit (*Late Majority*) beinhaltet die Mitglieder in der Organisation, die zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt erkennen, dass an der Innovation kein Weg vorbeigeht. Sie sind von der Nützlichkeit der Innovation überzeugbar, benötigen aber etwas Nachdruck durch die anderen Mitglieder der Organisation.
- Die Nachzügler (*Laggards*) adoptieren eine Innovation erst dann, wenn sie keine andere Möglichkeit mehr erkennen. Ihre Unterstützung ist fragil, es besteht immer die Möglichkeit, dass sie diese wieder zurückziehen oder sich in stille Formen des Widerstands flüchten.

Aus den skizzierten Befunden lassen sich für die Planung von Implementierungsvorhaben zwei wesentliche Erkenntnisse ableiten: (1) Wenn möglich sollten die sogenannten *Early Adopters* in einer Organisation (bzw. Branche) identifiziert werden – Personen (bzw. Firmen) mit einer hohen Glaubwürdigkeit, die jedoch argumentativ vom Sinn der Innovation nicht überzeugt werden müssen. (2) Es sollten keine Ressourcen für jene Akteure eingesetzt werden, die offensichtlich oder verdeckt dem Vorhaben ausweichen oder es sogar bekämpfen.

Argumentationsinventar

Betriebe und Wirtschaft werden ein mögliches bzw. verstärktes Engagement in der Berufsbildung insbesondere unter Aufwands-Ertragskriterien abwägen. Für diesen Überzeugungsprozess sind die möglichen Argumente vorzubereiten. Generell ist bei den Argumenten darauf zu achten, dass sie *in simple business language* (Gopaul 2013, 8) formuliert werden und vor allem auf die Nutzung von Potenzialen und weniger auf die Kompensation von Defiziten abzielen. Nachfolgend ein Inventar von Argumentationen, das in diesem Prozess aufgenommen und auf die jeweiligen Gesprächspartner angepasst werden kann:

- *Kosten-Nutzen-Argument*: Über die Gesamtzeit der Ausbildung können die Aufwendungen durch die produktiven Leistungen der Lehrlinge kompensiert werden. Studien in Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. Schönfeld et al. 2016; Strupler/Wolter 2012; Moretti et al. 2017) belegen für viele Berufe einen Nettoertrag am Ende der Ausbildung.
- *Produktivitätsargument*: Qualifizierte Fachkräfte tragen zur Erhöhung von Produktivität, Qualität und Wachstum bei. In Sektoren mit einer starken bzw. zunehmenden Ausrichtung an einem Qualitätswettbewerb steht dieses Argument im Vordergrund.

- *Investitionsargument:* Die Ausbildung von zukünftigen Fachkräften ist eine Investition in die Zukunft des Unternehmens. Sie schafft die Voraussetzung für eine gesunde wirtschaftliche Entwicklung und Wettbewerbsvorteile; sie führt mittelfristig zu einer Investitionsrendite.
- *Screening-Argument:* In der Ausbildung können zukünftige Mitarbeiter beobachtet und in ihrem Leistungsvermögen konkret eingeschätzt werden, bevor nach der Ausbildung die Übernahme derjenigen Mitarbeiter erfolgt, die sich in der Ausbildung bewährt haben.
- *Relevanzargument:* Durch die Mitwirkung in der Berufsbildung hat es die Wirtschaft in der Hand, die Relevanz der Ausbildung zu erhöhen und in der Folge Mitarbeiter rekrutieren zu können, die besser auf die wirtschaftlichen Bedarfe passen.
- *Mitarbeiterbindungsargument:* Qualifizierte und loyale Mitarbeiter sind häufig nicht ohne Weiteres auf dem Arbeitsmarkt zu rekrutieren. In der Ausbildung lernt das Unternehmen die neuen Mitarbeiter kennen und kann entscheiden, wen es anschliessend im Unternehmen beschäftigen möchte.
- *Reputationsargument:* Die Ausbildung kann zu einem positiven *Image* des Unternehmens bzw. einer Branche beitragen. Ein sichtbares Engagement in der Ausbildung kann dazu beitragen, dass die Unternehmung von aussen als eine Organisation wahrgenommen wird, die sich um die Qualität ihres Personals (und damit auch ihrer Leistungen) bemüht.
- *Soziales Verantwortungsargument:* Die Unternehmung bzw. Branche zeigt sich durch ihr Ausbildungsengagement als sozial verantwortungsvoll und kann indirekt zur weiteren Steigerung ihres *Brands* beitragen.
- *Stabilitätsargument:* Durch die Mitwirkung in der Berufsbildung leistet die Wirtschaft einen Beitrag zur Erhöhung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Stabilität im Land. Dies fördert indirekt die Möglichkeiten zum Auf- und Ausbau wirtschaftlicher Aktivitäten.

Die skizzierten Argumente können in doppelter Weise verwendet werden: Zum einen können sie proaktiv in entsprechende Gespräche eingebracht werden. Zum anderen bieten sie mögliche Bezugspunkte für Einwände seitens der Wirtschaft, die aufgenommen und «gedreht» werden können. Beispiel: Ausbildung ist teuer und verursacht Kosten! – Den Kosten stehen ein Nutzen und Erträge gegenüber, die gegeneinander abgewogen werden müssen.

Sicherung der Vereinbarung

Die Ergebnisse der Abstimmungen mit den Akteuren aus der Wirtschaft können in Vereinbarungen münden, die in unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden abgesichert werden können. Hochgradig informell bleiben getroffene mündliche Vereinbarungen, ggf. unterlegt mit einem mehr oder weniger ausführlichen Protokoll. Am anderen Ende des Spektrums stehen vertragliche Vereinbarungen mit detaillierten Festlegungen und einem hohen Verbindlichkeitsgrad. Dazwischen liegen Formen wie gemeinsame Absichtserklärungen (*memoranda of understanding* bzw. *memoranda of agreement*), die zwar mehr oder weniger detaillierte Handlungsziele und Aktionen dokumentieren können, aber in der Regel keine rechtsverbindlichen Durchsetzungskomponenten beinhalten.

7 Fragebogen zur Planung und Reflexion eigener Projekte

Die vorliegende Studie bietet einen umfassenden Bezugsrahmen für die Reflexion und Planung von Berufsbildungsprojekten in der Entwicklungszusammenarbeit. Sie ist für einen breiten Verwendungszweck geschrieben, die Anwendung der grundlegenden Überlegungen erfordert daher eine «Übersetzung» auf die verfolgten Ziele sowie die spezifischen Bedingungen des jeweiligen Landes. Dieser Übersetzungsprozess wird durch einen Fragebogen unterstützt, der parallel zur vorliegenden Studie (als Teil 2) angeboten wird. Die Studie sowie der Fragebogen sind auf der DC dVET Webseite verfügbar. Der Fragebogen steht ab Ende 2018 zudem als Onlinetool zur Verfügung.

Das Fragebogen soll unterschiedlichen Zielsetzungen dienen:

- *Reflexion bestehender Erfahrungen:* Mithilfe des Fragebogens können bestehende Erfahrungen, Praktiken und Umsetzungen in einem Land systematisch aufgenommen, analysiert, kritisch reflektiert und strukturiert dargestellt werden. Neues wächst häufig auf der Grundlage des Bestehenden, insofern ist die Inventarisierung bestehender Ausgangspunkte wertvoll für die Entwicklung geeigneter Ideen.
- *Erkundung neuer Möglichkeiten:* Während die Reflexion bestehender Erfahrungen auf die Erfassung des Bestehenden gerichtet ist, kann das Instrument weitergehend auch dazu verwendet werden, neue Möglichkeiten und Ideen zu entdecken und für eine mögliche Umsetzung abzuwägen. Auch wenn die Umsetzung von Handlungsoptionen nicht immer kurzfristig möglich ist, so inspiriert schon die Auseinandersetzung mit ihnen zu neuen Ideen.
- *Austausch von Erfahrungen:* Der Fragebogen kann den Austausch strukturieren und auf diese Weise den Dialog fördern. Der Austausch kann innerhalb eines Projekt- oder Programteams erfolgen, er kann sich mit Partnern aus Ministerien, überbetrieblichen Organisationen oder Unternehmen vollziehen oder zwischen Gebern und Projekten.
- *Dokumentation guter Beispiele:* Das Instrument bildet eine Grundlage zur Erfassung und Dokumentation guter Umsetzungsbeispiele in den oben unterschiedenen Handlungsfeldern. Entlang von Strukturkomponenten wie: verfolgte Ziele; verwendete Methoden; wirksame Anreize; eingesetzte Unterstützungsleistungen und Umsetzungserfahrungen kann eine Sammlung dokumentierter Erfahrungen entstehen, die einem breiten Anwenderkreis nutzbar gemacht werden kann.
- *Identifizierung wirksamer Gestaltungsprinzipien:* Schließlich können unterschiedliche Beispiele und Interventionen daraufhin ausgewertet werden, welche Handlungsprinzipien in den jeweiligen Kontexten wirksam sind.

8 Abschluss

Die Entwicklung einer dualen Berufsbildung ist ohne die Wirtschaft bzw. das Engagement von Betrieben nicht möglich. Insofern steht die Notwendigkeit einer Gewinnung der Wirtschaft bzw. von Betrieben ausser Frage. Zugleich kann die Mitwirkung der Wirtschaft im Konflikt zu Interessen anderer Akteure im Land stehen. So mögen beispielsweise Lehrerverbände in einem Land mit einer primär schulbasierten Ausbildung die Befürchtung haben, dass die Arbeitsplätze ihrer Mitglieder gefährdet sind. Ferner ist es nicht unwahrscheinlich, dass in den Ministerien und Behörden Mitarbeitende sitzen, die kein Interesse an Veränderungen des Status quo hegen, weil sie subjektiv keinen Vorteil daraus ziehen oder sogar den Verlust bestehender Privilegien befürchten. Weiterhin ist es möglich, dass das Ziel von Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen im Widerspruch zum Ziel der Durchsetzung von staatlichen Bemühungen in der Arbeitsgesetzgebung wie z. B. einer Untergrenze für Lohn oder Arbeitszeitenregelungen steht.

Aus der Perspektive der Entwicklungszusammenarbeit ist darauf zu achten, dass in konkreten Implementierungsvorhaben eines Landes prioritär die Bereiche der Wirtschaft gewonnen werden, die unter den jeweiligen entwicklungspolitischen Kriterien den höchsten Grad an Zielvereinbarkeit versprechen. Konkret zeigt sich dabei, dass ein entsprechender Perspektivenabgleich nicht generell, sondern jeweils nur zeitbezogen und länderspezifisch erfolgen kann. So sind die Ziele der Wirtschaftsakteure häufig heterogen, zudem können sich die Schwerpunkte und Ziele der Entwicklungszusammenarbeit über die Zeit verändern (vgl. exemplarisch für die Schweiz: Jäger et al. 2016, 113ff.).

Eine übergreifende Frage ist dabei, wie sich der in dieser Studie fokussierte Schwerpunkt der Einbeziehung der Wirtschaft in die übergreifende Perspektive eines Systemaufbaus integrieren lässt. Damit ist gemeint, dass Projekte zur stärkeren Einbeziehung der Wirtschaft in die Berufsbildung keine Insellösung bleiben, sondern sich über die Laufzeit eines Projekts hinaus verstetigen und institutionalisieren lassen.

Abschliessend ist festzuhalten, dass die Berufsbildung generell wie die Initiativen zur verstärkten Einbeziehung der Wirtschaft im Besonderen nicht überfordert werden sollten. So ist gelegentlich zu beobachten, dass die Berufsbildung als Lösung vielfältiger gesellschaftlicher Probleme beansprucht wird, gerade auch im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit. Sicherlich kann die Berufsbildung indirekt einen Beitrag etwa zur Reduktion von Jugendarbeitslosigkeit, Jugendgewalt oder Armut leisten, doch sind die Wirkungsmechanismen nicht monokausal und in ihren Zusammenhängen zumeist schwer rekonstruierbar. Auch Bemühungen einer verstärkten Einbeziehung der Wirtschaft in die Berufsbildung sollten nicht aus dem Blick verlieren, dass die Wirtschaft in hohem Masse aus einer ökonomischen Rationalität handelt. Zwar mögen in Einzelfällen auch Aspekte sozialer Verantwortung von Unternehmen (*corporate social responsibility*) mitspielen, letztlich werden jedoch Fragen der Personalrekrutierung, -entwicklung und -bindung unter wirtschaftlichen Kriterien entschieden.



Literatur

- ADB – Asian Development Bank (2014). Technical and Vocational Education and Training in the Socialist Republic of Viet Nam. Mandaluyong City: ADB.
- Baethge, M., Kerst, C., Lesczensky, M. & Wieck, M. (2014). Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Forum Hochschule 3/2014.
- Bliem, W., Petanovitsch, A. & Schmid, K. (2016). Dual Vocational Education and Training in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland. Vienna: DC_dVET.
- Bolli, T. & Rageth, L. (2016). Measuring the Social Status of Education Programmes: Applying a New Measurement to Dual Vocational Education and Training in Switzerland. KOF Working Papers 403. Zürich: KOF.
- Caves, K. & Renold, U. (2016). The Employer's Dilemma. Employer engagement and progress in vocational education and training reforms. KOF Working Papers, No. 423. Zürich: ETH.
- Chana, K. (2009). TVET: Thai Experiences. In UNEVOC / Inwent (ed.). Linking Vocational Training with the Enterprises – Asian Perspectives (77–83). Magdeburg, Bonn.
- DCED – Donor Committee for Enterprise Development (2017). Operational framework for the DCED Private Sector Engagement Working Group: A categorization of private sector engagement strategies and comparison with other approaches for working with and through the private sector. Working document 6. Cambridge: DCED.
- Dell'Ambrogio, M. (2015). Schweizer Bildungssystem. Duale Berufsbildung als Exportschlager? Neue Zürcher Zeitung v. 27.10.2015, 12.
- Dustmann, C. & Schönberg, U. (2012). What makes firm-based vocational training schemes successful? The Role of Commitment. American Economic Journal: Applied Economics, 4(2), 36–61.
- Euler, D. & Severing, E. (2006). Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. & Frank, I. (2011). Mutig oder übermütig? – Modularisierung und Kompetenzorientierung als Eckpunkte der Berufsausbildungsreform in Luxemburg. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5, 55–58.
- Euler, D. (2013). Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Bertelsmann Foundation.
- Euler, D. (2015a). Feasibility Study – Dual Vocational Education and Training in Serbia. St. Gallen.
- Euler, D. (2015b). TVET personnel Development within the framework of ASEAN integration. Position Paper for the 3rd Regional TVET Conference, Vientiane, Lao PDR. Internal paper.
- Euler, D. (2017). TVET Personnel in ASEAN – Investigation in five ASEAN states. Unpublished study. GIZ: RECOTVET.
- Euler, D. & Reier, G. (2017). Von Afghanistan lernen?! Afghan Dual Track TVET – die Verbindung von informeller und formaler Berufsausbildung. Tagungspapier. Eschborn: GIZ.
- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (Hrsg.) (2015). Aufbau und Funktion nationaler Berufsbildungsagenturen. Bonn, Eschborn: GIZ.
- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (Hrsg.) (2016). Rolle und Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn, Eschborn: GIZ.

- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (Hrsg.) (2018). Down to earth: A practitioner's guideline to work with business and industry in TVET. Version 2. Thailand: GIZ. <https://sea-vet.net/resources/311-down-to-earth> (24.9.2018).
- GTZ – Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hrsg.) (2009). Key Aspects of the Economics of Technical and Vocational Education and Training. Eschborn: GTZ.
- Gopaul, (2013). Feasibility Study for a Global Business Network on Apprenticeship. Geneva: ILO.
- Hövels, B. & Roelofs, M. (2007). Vollzeitschulische Berufsausbildung in ausgewählten europäischen Ländern mit dualen Berufsbildungsangeboten. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- ICAI – Independent Commission for Aid Impact (2015). Business in development. Report 43. Independent Commission for Aid Impact. <https://icai.independent.gov.uk/wp-content/uploads/ICAI-Business-in-Development-FINAL.pdf> (6.8.2018).
- ILO – International Labour Organization (2010). Teachers and trainers for the future – Technical and vocational education and training in a changing world. Geneva: International Labour Office.
- ILO – International Labor Organization (2012). Overview of Apprenticeship Systems and Issues. Genf.
- Jäger, M., Maurer, M. & Fässler, M. (2016). Exportartikel Berufsbildung. Bern: hep.
- Jäger, M. (2016). Dual Vocational Education and Training as an Option in Development Cooperation. Survey of experts on behalf of the Donor Committee for dual Vocational Education and Training. Zurich: DC dVET.
- Lempert, W. (1995). Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des «dualen Systems». Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91, 225–231.
- Lutz, B. (1976). Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In Mendius, Hans Gerhard u. a.: Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation (83-151). Frankfurt/a. M.
- Marope, P.T.M., Chakroun, B. & Holmes, K.P. (2015). Unleashing the Potential Transforming Technical and Vocational Education and Training. UNESCO/UNEVOC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233030e.pdf> (retrieved 10.5.2017).
- Maurer, M. (2015). The role of the private sector in vocational skills development. Zurich: SDC / eli (internal paper).
- Mohrenweiser, J., Zwick, T. & Backes-Gellner, U. (2018). Poaching and Firm Sponsored Training. British Journal of Industrial Relation, (in press).
- Mohrenweiser, J., Backes-Gellner, U. & Zwick, T. (2013). Poaching and Firm Sponsored Training: First Clean Evidence. Discussion Paper No. 13-037. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
- Moretti, L., Mayerl, M., Mühlemann, S., Schlögl, P. & Wolter, S.C. (2017). So Similar and Yet So Different: A Comparative Analysis of a Firm's Cost and Benefits of Apprenticeship Training in Austria and Switzerland. Bonn: Institute of Labour Economics.
- Nielsen, S. (2011). TVET teachers and trainers. Background paper commissioned by UNESCO Education Sector.
- Pompa, C. (2013). Business engagement to promote quality vocational training in Vietnam. ODI – Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/8960.pdf> (6.8.2018).
- OECD (2016b). Bildung auf einen Blick 2016. OECD: Paris.
- OECD (2016a). The Holistic Toolbox for Private Sector Engagement in Development Co-operation. Private Sector Peer Learning Policy Brief 1. OECD, Paris.
- OEDA – Organization for Economic Development of Afghanistan (2016). Evaluation of Apprentices' Drop Out. Internal Paper.
- Paryono, P. (2015). Approaches to preparing TVET teachers and instructors in ASEAN member countries. In: TVET@Asia, issue 5, 1–27. Online: http://www.tvet-online.asia/issue5/paryono_tvset5.pdf (retrieved 13.05.2017).

- Phung Quang Huy (2009). Vietnam Chamber of Commerce and Industry's Role in Vocational Training. In UNEVOC / Inwent (ed.). Linking Vocational Training with the Enterprises – Asian Perspectives (29–30). Magdeburg, Bonn.
- Ratnata, I.W. (2013). Enhancing the image and attractiveness of TVET. In TVET@Asia, issue 1, 1-13. Online: http://www.tvet-online.asia/issue1/ratnata_tvvet1.pdf (retrieved 10.5.2017).
- Renold, U., Bolli, T., Caves, K., Bürgi, J., Egg, M.E., Kemper, J. & Rageth, L. (2016). Feasibility Study for a Curriculum Comparison in Vocational Education and Training. Intermediary Report II. Draft version 19-7-2016. Zürich: KOF.
- Rogers, E.M. (2003). Diffusion of innovations (5th ed.). New York, NY: Free Press.
- Schönfeld, G., Jansen, A., Wenzelmann, F. & Pfeifer, H. (2016). Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der fünften BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- SDC – Swiss Agency for Development and Cooperation (2013). Understanding and analysing vocational education and training systems – an introduction. Bern.
- SDC – Swiss Agency for Development and Cooperation (2016). Vocational skills development: key to employment and income. Bern.
- Smith, W. (2013): How donors engage with business. ODI – Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/8502.pdf> (6.8.2018).
- Specht, G. (2008). Innovative Ansätze zur Förderung von Berufsbildung und Beschäftigung. Frankfurt/a. M.: KfW-Bankengruppe.
- Specht, G. & Aipperspach, C. (2009). Business Sector Involvement in TVET Delivery and Governance in Viet Nam. Hanoi: GDVT, GTZ.
- Strupler, M.; Wolter, S.C. (2012). Die duale Lehre eine Erfolgsgeschichte – auch für Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe, Glarus/Chur: Rügger Verlag.
- UNESCO-UNEVOC (2012). Synthesis report TVET Teacher Education in the 10 Participating Countries. Online: http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/Synthesis_report_SEAMEO_VOCTECH.pdf (retrieved 10.5.2017).
- UNESCO (2018). Funding skills development. The private sector contribution. Paris: UNESCO.
- Wanklin, L. (2018). How and why does the private sector participate in VET? Descriptive case study of VET projects in Albania and Kosovo. Unpublished master thesis. University St. Gallen.

