Beiträge zur
**B**erufs- und
**W**irtschafts-
**P**ädagogik

BWP

Band 22

Herausgegeben von:
Prof. Dr. Reinhard Czycholl (Universität Oldenburg)
Prof. Dr. Hermann G. Ebner (Universität Mannheim)
Prof. Dr. Holger Reinisch (Universität Jena)

**Maren Lange, Jens Hohnwald**

# Die duale kaufmännische Berufsausbildung im deutschen Auslandsschulwesen

Bestandsaufnahme, Transferproblematik und interkulturelle Qualifizierungsaspekte

**BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg**

BIS-Verlag Oldenburg, 2008

Verlag / Druck / Vertrieb

**BIS-Verlag**
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

**ISBN 978-3-8142-2114-4**

# Inhalt


**Vorwort** **XI**

**Abkürzungsverzeichnis** **XIII**

**Tabellenverzeichnis** **XVII**

**Abbildungsverzeichnis** **XXI**

**Kapitel I: Wissenschaftliche Verortung und methodische Bearbeitung des Themenproblems** **1**

1 Beschreibung und Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes 1

2 Einordnung des Themas in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Vergleichende Berufsbildungsforschung 6

3 Erkundung des aktuellen Forschungsstandes 16

4 Präzisierung der Fragestellung, methodisches Vorgehen und weiterer Aufbau der Arbeit 26

**Kapitel II: Konzeptionelle Überlegungen zum Transfer der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung und den damit verbundenen Möglichkeiten einer interkulturellen Qualifizierung** **39**

1 Die deutsche duale Berufsausbildung als transnationales Transferproblem **39**

1.1 Vorbemerkungen 39

1.2 Transferrelevante Strukturmerkmale und Rahmenbedingungen der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung 40

1.3 Einordnung der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung in unterschiedliche politische Transfermotivationen 65

1.4 Kontexte des Transfers 72

1.4.1 Berufsbildungssysteme und die Beziehung von Bildungs- und Beschäftigungssystemen 72

1.4.2 Weitere sozioökonomische und soziokulturelle Bedingungen 81

| | | |
|---|---|---|
| 1.5 | Formen, Methoden und Phasen des Transfers | 83 |
| 1.6 | Wirkungszusammenhänge des Transfers und Transfer-erfahrungen | 90 |
| 1.7 | Ein Modell zur Beurteilung des Transfer-Erfolgs der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Berufsausbildung | 103 |
| 2 | Aspekte für einen Ansatz zur Bewertung der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung als interkulturelle Qualifizierungsstrategie | 109 |
| 2.1 | Vorbemerkungen | 109 |
| 2.2 | Die wissenschaftliche Beachtung der interkulturellen Qualifi-zierung in der Management-Lehre im Hinblick auf Aus-landsentsendungen betrieblicher Führungskräfte | 112 |
| 2.2.1 | Auslandsentsendung als Transition | 112 |
| 2.2.2 | Auswahlverfahren für Auslandsentsendungen | 118 |
| 2.2.3 | Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt | 119 |
| 2.2.4 | Schlussfolgerungen | 121 |
| 2.3 | Grundmerkmale für ein Konzept der interkulturellen Qualifizierung | 122 |
| 2.3.1 | Begriffsvarianten von Kultur und Kulturerfassungsmodelle | 122 |
| 2.3.2 | Dimensionen interkultureller Handlungskompetenz | 129 |
| 2.3.3 | Möglichkeiten und Formen der interkulturellen Qualifizierung | 135 |
| 2.4 | Ein Modell zur Beurteilung der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung im Hinblick auf interkulturelle Qualifizierungsmöglichkeiten | 145 |

**Kapitel III: Der organisatorische Bedingungsrahmen und die tägliche Praxis der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung unter den Aspekten von Transfer und interkultureller Qualifizierung** **153**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Methodische Vorbemerkungen | 153 |
| 2 | Historische Entwicklung und institutionell- organisatorische Struktur des deutschen Auslandsschulwesens | 155 |
| 2.1 | Historische Entwicklung – von den anfänglichen bis zu den heutigen Zielsetzungen | 155 |
| 2.2 | Organisatorisch-institutioneller Aufbau | 173 |
| 3 | Die auslandsschulgebundene duale kaufmännische Berufsausbildung | 189 |
| 3.1 | Grundmerkmale der äußeren Organisation | 190 |
| 3.1.1 | Rechtsrahmen und politische Entscheidungsträger (Makroebene) | 190 |
| 3.1.2 | Administrative und curriculare Entscheidungsträger (Mesoebene) | 216 |
| 3.2 | Grundmerkmale der inneren Organisation (Mikroebene) | 226 |
| 3.2.1 | Der Lernort Schule | 226 |
| 3.2.2 | Der Lernort Betrieb | 240 |
| 3.2.3 | Die Auszubildenden | 249 |
| 3.3 | Erste Folgerungen im Hinblick auf die Aspekte Transfererfolg und interkulturelle Qualifizierung | 256 |
| 4 | Ergebnisse aus Befragungen und Interviews zur auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung – Förder- und Hemmnisfaktoren für den Transfererfolg und für eine interkulturelle Qualifizierung | 260 |
| 4.1 | Einführungsgründe und Ausbildungsintentionen | 260 |
| 4.2 | Die Hauptakteure, ihre Rollenverteilungen und Kooperationen | 280 |
| 4.3 | Akzeptanz und Qualität der Ausbildung | 301 |
| 4.4 | Transferförderliche Anpassungsmaßnahmen | 322 |
| 4.5 | Weiterführende interkulturelle Qualifizierungsaspekte | 357 |
| 4.6 | Die Bedeutung der deutschen Unterrichtssprache | 368 |

**Kapitel IV: Bewertung von Entwicklungsstand und Zukunftsperspektiven der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Berufsausbildung im Hinblick auf Transfer und interkulturelle Qualifizierung** **389**

1 Die kaufmännische duale Ausbildung im Ausland unter dem Aspekt der Transferproblematik 389

1.1 Kulturpolitische Zielsetzungen 390

1.2 Anpassungen an Bedingungen vor Ort 396

1.3 Umsetzung von Strukturmerkmalen des deutschen dualen Systems 401

1.4 Qualität der Ausbildung 407

1.5 Angestrebte und umgesetzte Diffusionswirkungen 410

1.6 Beteiligung der Betriebe 413

1.7 Leistungsfähigkeit der Trägerorganisationen 415

2 Die kaufmännische duale Ausbildung im Ausland als interkulturelle Qualifizierungsstrategie 419

2.1 Die duale Ausbildung im Ausland als interkulturelles Lernfeld 421

2.2 Interkulturelle Handlungskompetenz der Auszubildenden 430

2.3 Interkulturelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte 432

2.4 Interkulturelle Qualifizierung als Zielsetzung der Ausbildung 434

2.5 Qualifizierung für die Fachkräfteebene und Management-Ebene 435

2.6 Die kaufmännische duale Ausbildung als Ergänzung der derzeitigen Entsendungspraxis 438

2.7 Zusammenfassende Bewertung der Ausbildung als interkulturelle Qualifizierungsstrategie 439

2.8 Verbindung von theoretischen Ansätzen und praktischer Umsetzung der interkulturellen Qualifizierung – ein Plädoyer für die Persönlichkeitsentwicklung des Mitarbeiters und die Zusammenführung von Wissenschaft und Praxis 444

3 Die kaufmännische duale Ausbildung im deutschen Auslandsschulwesen – Bestandsaufnahme, Transferproblematik, interkulturelle Qualifizierungsaspekte – Ein Fazit 446

**Literaturverzeichnis** **453**

**Anhang** **485**

# Vorwort

Die vorliegende Studie wurde im Herbst 2007 von der Fakultät für Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg als Dissertation angenommen. Die mit einem separaten Anhangsband (Darstellung der Schulprofile, Fragebögen, Protokolle und Transskriptionen der durchgeführten Interviews) eingereichte Dissertation trägt den Titel „Die duale kaufmännische Berufsausbildung im Ausland in Kooperation von deutschen Auslandsschulen, Unternehmen und Auslandshandelskammern. Bestandsaufnahme, Transferproblematik und interkulturelle Qualifizierungsaspekte“. Für die Veröffentlichung wurde der Titel gekürzt und der Inhalt überarbeitet. Aus dem Anhangsband wurden nur die Schulprofile als Anhang in diese Arbeit übernommen.

Unser Interesse für die Thematik des deutschen Auslandsschulwesens begann im Rahmen eines Forschungspraktikums in Singapur, auf dessen Basis unsere Staatsexamensarbeiten entstanden. In der sich anschließenden Gemeinschaftsdissertation vertieften wir die Thematik unter konkreten Forschungsaspekten. Bis zu ihrer Abgabe im Herbst 2007 erstellten wir die Arbeit zum größten Teil berufsbegleitend. Ohne die Unterstützung und Begleitung vieler Menschen wäre dies für uns nicht möglich gewesen. Dafür möchten wir von Herzen Danke sagen.

Ein besonderer Dank geht

- an Herrn Prof. Dr. Reinhard Czycholl und Herrn Dr. Friedrich Gerstenberger für ihre Begleitung in den vergangenen Jahren. Ihre wertvollen Anregungen und ihre große Unterstützung haben diesen Weg für uns möglich gemacht;
- an Sabine Fischer für ihre Liebe, Freundschaft, Unterstützung, Zeit und Geduld;
- an unsere Eltern, Geschwister und besten Freunde, die immer da waren, wenn wir sie brauchten und zur richtigen Zeit die richtigen Worten fanden;
- an unsere Vorgesetzen und Kollegen für ihr Verständnis und ihre Unterstützung;

– an unsere Interviewpartner, die uns mit viel Zeit und Mühe halfen, alle Erkenntnisse zu sammeln.

Diese Arbeit widmen wir unseren Eltern.

Oldenburg, im Mai 2008 Maren Lange und Jens Hohnwald

## Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---|
| AA | Auswärtiges Amt |
| ADLK | Auslandsdienstlehrkaft |
| AHK | Auslandshandelskammer |
| BLASCHA | Bund-Länder-Aussschuss für schulische Arbeit im Ausland |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BMWI | Bundesministerium für Wirtschaft |
| BMZ | Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit |
| BPLK | Bundesprogrammlehrkraft |
| BVA | Bundesverwaltungsamt |
| BWP | Berufs- und Wirtschaftspädagogik |
| CDG | Carl Duisberg Gesellschaft |
| CE | Comparative Education |
| CIM | Centrum für Internationale Migration |
| DAAD | Deutscher Akademischer Austauschdienst |
| DASAN | Deutsche AuslandsSchularbeit am Netz (Bildungsserver) |
| DaF | Deutsch als Fremdsprache |
| DIHT/DIHK | Deutscher Industrie- und Handelskammertag |
| DSE | Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung |
| ECVET | Europäisches Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung |
| EFQM | European Foundation for Quality Management |
| EQF | Europäischer Qualifikationsrahmen |

| | |
|---|---|
| EU | Europäische Union |
| GTZ | Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit |
| ICAFT | Fundación de Educación Instituto Superior Alemán de Comercio (Deutsche Berufsschule – Bogotá) |
| IFPA | Instituto de Formação Profissional Administrativa (Deutsche Berufsschule – São Paulo) |
| IHK | Industrie- und Handelskammer |
| IN | Inter Nationes |
| INSALCO | Fundación de Educación Instituto Superior Alemán de Comercio (Deutsche Berufsschule – Santiago de Chile) |
| ISMAC | Instituto Superior Mexicano-Alemán de Capacitación (Deutsche Berufsschule – Mexico-City) |
| InWEnt gGmbH | Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung zur Gesellschaft Internationale Weiterbildung und Entwicklung gemeinnützige GmbH |
| KfW | Kreditanstalt für Wiederaufbau |
| KMK | Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland bzw. Kultusministerkonferenz |
| LPLK | Landesprogrammlehrkraft |
| NAFTA | North American Free Trade Agreement |
| NGO | Nichtregierungsorganisation |
| PLK | Programmlehrkraft |
| SEQUA | Stiftung für wirtschaftliche Entwicklung und berufliche Qualifizierung (DIHT) |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |

| | |
|---|---|
| VBBF | Vergleichende Berufsbildungsforschung |
| VE | Vergleichende Erziehungswissenschaft |
| VWP | Vergleichende Wirtschaftspädagogik |
| ZfA | Zentralstelle für das Auslandsschulwesen |
| ZDH | Zentralverband des Deutschen Handwerks |
| ZGB | Zentralstelle für gewerbliche Berufsbildung |

## Tabellenverzeichnis


| | | |
|---|---|---|
| Tab. 1 | Regionen und Standorte kaufmännischer dualer Ausbildungsgänge im Ausland | 1 |
| Tab. 2 | Kaufmännische duale Ausbildungsgänge im Schuljahr 2004 / 2005 | 2 |
| Tab. 3 | Von Auslandshandelskammern organisierte duale Berufsausbildungen ohne Beteiligungen deutscher Auslandsschulen | 4 |
| Tab. 4 | Transferrelevante Strukturmerkmale des dualen Systems der Berufsausbildung und deren tatsächliche oder wahrgenommene Effekte | 45 |
| Tab. 5 | Zuständigkeitsebenen / Zuständige im Rahmen des dualen Systems | 53 |
| Tab. 6 | Zuordnung der Strukturmerkmale zu den pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen | 64 |
| Tab. 7 | Mögliche Begründungen für Transferaktivitäten | 67 |
| Tab. 8 | Kategorisierungsversuche von Systemen beruflicher Bildung | 73 |
| Tab. 9 | Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem | 77 |
| Tab. 10 | Gegenüberstellung beruflicher und betrieblicher Teilarbeitsmärkte | 80 |
| Tab. 11 | Objekte des Transfers | 84 |
| Tab. 12 | Methoden des Transfers | 85 |
| Tab. 13 | Innovationsarten und Organisationselemente | 86 |
| Tab. 14 | Empfehlungen aus der Evaluation dualer Ausbildungsprojekte | 101 |
| Tab. 15 | Hierarchische Dimensionen von Nachhaltigkeit | 107 |
| Tab. 16 | Neuere Einteilung interkultureller Kompetenzen nach Gertsen, Stündlein, Bolten | 132 |

| | | |
|---|---|---|
| Tab. 17 | Typologie interkultureller Trainings nach Bolten | 141 |
| Tab. 18 | Schulen und Schülerzahlen am Ende der Weimarer Republik | 162 |
| Tab. 19 | Gremien und ihre Verantwortungsbereiche für schulische Einrichtungen im Ausland | 177 |
| Tab. 20 | Arten beruflicher Bildung im Auslandsschulwesen im Schuljahr 2004/2005 | 184 |
| Tab. 21 | Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen geförderte Berufsbildungsinstitute in Lateinamerika | 229 |
| Tab. 22 | Stundenverteilung bei der Ausbildung zum Groß- und Außenhandelskaufmann in São Paulo und Singapur | 232 |
| Tab. 23 | Auswahl an weltweit an der dualen kaufmännischen Ausbildung beteiligten Unternehmen | 244 |
| Tab. 24 | Befragte Lehrkräfte nach Altersstruktur | 288 |
| Tab. 25 | Allgemeine Angaben zu den Auslandshandelskammern bzw. Delegiertenbüros der deutschen Wirtschaft | 294 |
| Tab. 26 | Unternehmensdaten der an der Befragung beteiligten Unternehmen | 297 |
| Tab. 27 | Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Erfüllung der durch Richtlinien, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen gesetzten Qualitätskriterien | 309 |
| Tab. 28 | Auszubildende / Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Akzeptanz des Abschlusses im Gastland und Chancen auf dem nationalen Arbeitsmarkt | 311 |
| Tab. 29 | Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zu Problemen der Ausbildung im Vergleich zu Deutschland | 336 |
| Tab. 30 | Auszubildende zu bevorzugten Regionen zum Arbeiten / Studieren nach Standorten | 365 |
| Tab. 31 | Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Ausbildung als Ergänzung der derzeitigen Entsendungspraxis | 367 |
| Tab. 32 | Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Eignung der Auszubildenden im Vergleich zu entsandten Mitarbeitern | 368 |
| Tab. 33 | Auszubildende zu verschiedenen Sprachaspekten | 370 |

Tab. 34 Auszubildende zu Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache im Unterricht 371

Tab. 35 Auszubildende zu Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache im Unterricht nach Standorten 372

Tab. 36 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zu möglicher Einschränkung der Bewerberzahl durch Unterricht in deutscher Sprache 374

Tab. 37 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zum Zusammenhang zwischen deutscher Sprache und internationaler Qualifikation sowie zur Durchführung des Unterrichts in englischer Sprache 384

## Abbildungsverzeichnis


| | | |
|---|---|---|
| Abb. 1 | Teilbereiche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Überblick | 9 |
| Abb. 2 | Teilbereiche der Vergleichenden Berufsbildungsforschung im Überblick | 12 |
| Abb. 3 | Methodisches Vorgehen. | 33 |
| Abb. 4 | Ausgaben je Bildungsteilnehmer in ausgewählten Bildungseinrichtungen 2003 | 60 |
| Abb. 5 | Zuordnungsversuch der politisch motivierten Transferaktivitäten zum deutschen/nicht-deutschen Bedingungsrahmen | 71 |
| Abb. 6 | Idealtypischer Phasenverlauf von Transfervorhaben | 90 |
| Abb. 7 | Organisationstheoretischer Kontingenzansatz | 91 |
| Abb. 8 | Komponenten internationaler Managementkompetenz | 134 |
| Abb. 9 | Schülerzahlen in den beruflichen Schulen im Schuljahr 2004/2005 | 184 |
| Abb. 10 | Entwicklung des Schulfonds von 2000 bis 2007 | 202 |
| Abb. 11 | Regionalverteilung der Aufwendungen für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Auswärtigen Amtes 2003 nach Mittlerorganisationen in Mio. € | 210 |
| Abb. 12 | Richtzahl der vermittelten Lehrer an Berufsschulen im Ausland pro Schuljahr von 1993 bis 2005 | 236 |
| Abb. 13 | Auszubildende in Firmen im Ausland nach Ausbildungsberufen 2004/2005 | 241 |
| Abb. 14 | Entwicklung der Auszubildendenzahlen in Lateinamerika und anderen Standorten von 1993 bis 2005 | 252 |
| Abb. 15 | Auszubildende zu ihren Plänen und Wünschen für die Zeit nach der Ausbildung | 265 |

Abb. 16 Auszubildende nach ihren Gründen für die Aufnahme der Ausbildung 266

Abb. 17 Auszubildende zur Entscheidung für oder gegen die Ausbildung aus jetziger Sicht 267

Abb. 18 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Ausbildung als zusätzliches Bildungsangebot sowie zur Ausbildung als Reaktion auf Bedarf der Unternehmen 272

Abb. 19 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Ausbildung als interkulturelle Mitarbeiterqualifizierung sowie zum bildungspolitischen Beitrag zur Entwicklungshilfe 273

Abb. 20 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Wahrnehmung der Ausbildung als interkulturelle Qualifizierungsstrategie 279

Abb. 21 Auszubildende zur Beurteilung der Lehrkräfte 282

Abb. 22 Auszubildende nach Ausbildungsberufen 290

Abb. 23 Auszubildende nach Altersstruktur 292

Abb. 24 Auszubildende / Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Akzeptanz der Auszubildenden von einheimischen Mitarbeitern 304

Abb. 25 Auszubildende zur Beurteilung der betrieblichen Ausbilder 308

Abb. 26 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Beurteilung der Qualität der betrieblichen Ausbilder 315

Abb. 27 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zum Zusammenhang zwischen Ansehen beruflicher Bildung und Bewerberinteresse 319

Abb. 28 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Anpassung des dualen Systems an die gegebenen Verhältnisse 325

Abb. 29 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Abkopplung von deutschen Vorgaben 328

Abb. 30 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zu Vorzügen der Ausbildung im Vergleich zu Deutschland 335

Abb. 31 Auszubildende zu Vorzügen der dualen Ausbildung 337

Abb. 32 Auszubildende zu Problemen der dualen Ausbildung 338

Abb. 33 Lehrkräfte / DIHT zur Beurteilung der zukünftigen Beteiligung von Unternehmen und Auszubildenden 357

Abb. 34 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Förderung verschiedener Kompetenzbereiche im Vergleich zu Deutschland 361

Abb. 35 Auszubildende zu Gefühlen in fremden kulturellen Umfeldern 363

Abb. 36 Auszubildende zum Umgang mit Menschen anderer Kulturen sowie zur Eignung für den internationalen Arbeitsmarkt 364

Abb. 37 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Notwendigkeit der deutschen Sprache für die Unternehmen 378

Abb. 38 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zum Zusammenhang zwischen deutscher Sprache und den vermittelten Fachinhalten 379

Abb. 39 Leitfragen zur Beurteilung des Transfererfolges 390

# Kapitel I:
# Wissenschaftliche Verortung und methodische Bearbeitung des Themenproblems

## 1 Beschreibung und Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes

An 117 Standorten auf der ganzen Welt existieren deutsche Auslandsschulen. Derzeit werden an 13 dieser Standorte kaufmännische duale Berufsausbildungen durchgeführt, wobei die deutschen schulischen Einrichtungen mit den vor Ort tätigen Auslandshandelskammern und Unternehmen, häufig Niederlassungen deutscher Konzerne, zusammenarbeiten. Tabelle 1 gibt zunächst einen Überblick über die Standorte:

Tab. 1 *Regionen und Standorte kaufmännischer dualer Ausbildungsgänge im Ausland*

| Region | Standort | |
|---|---|---|
| Europa | Barcelona | (Spanien) |
| | Madrid | (Spanien) |
| Asien | Singapur | (Singapur) |
| | Hongkong | (China) |
| Lateinamerika | Bogotá | (Kolumbien) |
| | Buenos Aires | (Argentinien) |
| | Guatemala-City | (Guatemala) |
| | La Paz | (Bolivien) |
| | Lima | (Peru) |
| | Mexiko-City | (Mexiko) |

| Region | Standort | |
|---|---|---|
| | Quito | (Ecuador) |
| | Santiago de Chile | (Chile) |
| | São Paulo | (Brasilien) |

*Quelle: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S.*[1]

Bis zum Jahr 2000 existierte in Montevideo (Uruguay) ein weiterer Standort der dualen Berufsausbildung. Bedingt durch Akzeptanzprobleme des dualen Systems in Uruguay sowie durch finanzielle Probleme wurde die Ausbildung in der bestehenden Form jedoch eingestellt.[2]

An den Ausbildungsmaßnahmen nehmen jedes Jahr fast 700 Jugendliche[3] teil. Ihnen standen im Schuljahr 2004 / 2005[4] folgende Ausbildungsgänge zur Verfügung:

Tab. 2 *Kaufmännische duale Ausbildungsgänge im Schuljahr 2004 / 2005*

| Ausbildungsgänge | | |
|---|---|---|
| Industriekaufmann | Fremdsprachensekretär | Informatikkaufmann |
| Speditionskaufmann | Kaufmann für Büro-kommunikation | Kaufmann im Groß- und -Außenhandel |
| Schifffahrtskaufmann | | |
| Bankkaufmann | Bürokaufmann | Versicherungskaufmann |

*Quelle: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S.*

---

1 Im Rahmen der Untersuchung wurde für jeden Ausbildungsstandort ein detailliertes Profil angelegt, das den jeweiligen Standort charakterisiert. Alle Profile finden sich zusammengefasst im Anhang dieser Arbeit. Die Standorte Madrid und Barcelona sind von der KMK anerkannte eigenständige Auslandsberufsschulen. Sie sind im Gegensatz zu den anderen Standorten nicht an eine vor Ort bestehende allgemein bildende deutsche Auslandsschule angebunden, werden aber aufgrund derselben organisatorischen Prinzipien in die Untersuchung einbezogen. Vgl. dazu ausführlicher den Abschnitt 3.1.1 in Kapitel III.

2 Vgl. Deutsche Schule Montevideo (2000), o. S.

3 Nur aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im weiteren Verlauf nur noch männliche Formen verwendet.

4 Aktuellere offizielle Angaben lagen nicht vor, nach unseren Recherchen sind die hier ausgewiesenen Ausbildungsgänge nach wie vor aktuell.

Diese dualen Ausbildungsgänge finden aufgrund der über die Beteiligung deutscher schulischer Einrichtungen im Ausland bestehenden Einbindung in die deutsche Auswärtige Kulturpolitik verpflichtend zweisprachig statt, der Berufsschulunterricht erfolgt in deutscher Sprache, die betriebliche Ausbildung in der Landessprache. Die Abschlüsse werden vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag in Deutschland anerkannt, an allen Standorten bis auf Singapur und Hongkong wurde ebenfalls eine Anerkennung durch das Gastland erreicht. Die Ausbildungsgänge werden von Deutschland personell und finanziell gefördert, zum einen über die Entsendung deutscher Diplomhandelslehrer, zum anderen über die Schulbeihilfe und den Baufonds. Aufgrund der relativ komplexen organisatorischen Zusammenhänge sind neben den Auslandsschulen und den Auslandshandelskammern das Auswärtige Amt (AA), das Bundesverwaltungsamt (BVA) mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), die Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA), deutsche Botschaften oder Konsulate, nationale Bildungsbehörden und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHT) beteiligt.

Neben der in dieser Arbeit untersuchten Form der dualen Berufsausbildung existiert eine andere Form der dualen beruflichen Qualifizierung nach deutschem Muster, an der ebenfalls deutsche Auslandshandelskammern beteiligt sind. In Abgrenzung zum Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit wird dabei allerdings die schulische Betreuung durch eigene, von den Auslandshandelskammern eingerichtete und von den Mitgliedsfirmen finanzierte schulische Einrichtungen[5] geleistet. Der Unterricht findet in der jeweiligen Landessprache statt, sodass die gesamte Ausbildung einsprachig wird. Diese einsprachige Ausbildung ist an einheimische Personen gerichtet, wird von Deutschland in der Regel nicht finanziell gefördert[6] und ist nicht explizit in die deutsche Auswärtige Kulturpolitik eingebunden. In dieser Ausbildungsform sind die kaufmännischen Ausbildungsberufe ebenfalls stark vertreten, aber auch die gewerblich-technischen Berufe haben einen hohen Anteil, welcher im Jahr 2002 bei über 50 Prozent gelegen haben dürfte. Ein exakter Größenvergleich der beiden Ausbildungsformen ist nicht möglich, da der

---

5 Vgl. für das Beispiel Japan Alexander (1999), S. 120 ff.

6 Unterstützungen von Seiten der Bundesregierung erfolgen bisher nur für Ausbildungsprojekte in Entwicklungsländern und sind auf maximal sechs Jahre begrenzt. Vgl. DIHT (2001 a) o. S.

Deutsche Industrie- und Handelskammertag die Zahlen für beide Ausbildungsformen nicht getrennt ausweist. Es ist jedoch davon auszugehen, dass, bezogen auf die kaufmännische Ausbildung, die auslandsschulgebundene Form den zahlenmäßig größeren Bereich darstellt.[7] Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Standorte und die Ausbildungsberufe:

Tab. 3 *Von Auslandshandelskammern organisierte duale Berufsausbildungen ohne Beteiligungen deutscher Auslandsschulen*

| **Land/Region/Standort** | **Ausbildungsberuf** | |
|---|---|---|
| Ägypten | Fremdsprachensekretärin | |
| Brasilien/Porto Alegre | Kaufmann im Groß- und Außenhandel | Speditionskaufmann |
| Brasilien/Rio de Janeiro | Industriekaufmann | Brauer und Mälzer |
| Bulgarien | Verlagskaufmann | |
| China | Industrieelektroniker<br>Kommunikationselektroniker<br>Energieelektroniker | Werkzeugmechaniker<br>Kaufmann im Groß- und Außenhandel |
| Frankreich | Industriekaufmann | |
| Großbritannien | Bankkaufmann | |
| Indien | Industriekaufmann | |
| Polen | Teilezurichter | Verlagskaufmann |
| Portugal | Industriekaufmann<br>Hotelfachmann<br>Kaufmann im Groß- und Außenhandel<br>Speditionskaufmann | Energieelektroniker<br>Kfz-Elektriker und Kfz-Mechaniker<br>IT-System-Elektroniker |
| Südliches Afrika | Industriekaufmann<br>Maurer | Dachdecker<br>Fliesenleger |

7 Vgl. DIHT (2004), S. 2. Der DIHT wies für 2002 656 Abschlussprüfungen in kaufmännischen Berufen aus, darin waren aber zumindest teilweise (z. B. Schifffahrtskaufleute) auslandsschulgebundene Ausbildungen enthalten.

| Land/Region/Standort | Ausbildungsberuf | |
|---|---|---|
| Tschechien | Industriekaufmann<br>Kaufmann im Groß- und Außenhandel | Bankkaufmann<br>Kaufmann im Einzelhandel |
| Türkei | Industriemechaniker | Industrieelektroniker |
| Ungarn | Industriekaufmann | Kaufmann im Groß- und Außenhandel |
| Venezuela | Industriekaufmann | |

*Quelle: in Anlehnung an DIHT (2007), o. S.*

Auch diese Ausbildungen werden durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag in Deutschland formal anerkannt, die nationale Anerkennung durch die jeweiligen Gastländer wurde nicht an allen Standorten erreicht, 2001 lag sie bei gut einem Drittel der Ausbildungsgänge.[8]

Alle von den Auslandshandelskammern organisierten und betreuten beruflichen Ausbildungen, d.h. sowohl solche mit als auch solche ohne Beteiligung deutscher Auslandsschulen, erfassen zwei Drittel der im Ausland von deutschen Unternehmen durchgeführten Ausbildungen. Insbesondere in technischen Berufen führt eine Reihe großer deutscher Unternehmen innerbetriebliche Ausbildungen ohne die Einbeziehung der jeweiligen Auslandshandelskammer durch.[9]

Obwohl in beiden Ausbildungsformen, an welchen deutsche Auslandshandelskammern beteiligt sind, eine formale Anerkennung der Abschlüsse in Deutschland garantiert ist, unterscheiden sich beide Ausbildungen in zentralen Punkten, und zwar vor allem in ihrer Einbindung in die deutsche Kulturpolitik, in der Beteiligung deutscher Auslandsschulen im Ausland, in der Verbindlichkeit der deutschen Sprache, in der Finanzierung und in den Zielgruppen.

Auch die nicht-auslandsschulgebundene duale kaufmännische Ausbildung wäre unter den Aspekten des Transfers und der interkulturellen Qualifizierung untersuchenswert. Aus den in Punkt 1 dargelegten Gründen richtet

8 Vgl. DIHT (2001 a), o. S.

9 Vgl. DIHT (2001 a) o. S.

sich der Fokus jedoch nur auf die kaufmännische duale Ausbildung, deren Berufsschulunterricht im Rahmen des deutschen Auslandsschulwesens in deutscher Sprache und deren betriebliche Ausbildung in der jeweiligen Landessprache stattfindet.

## 2 Einordnung des Themas in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Vergleichende Berufsbildungsforschung

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik befasst sich als erziehungswissenschaftliche Disziplin mit Fragen des beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems im Überschneidungsbereich der Bedeutungszusammenhänge *Beruf*, *Wirtschaft* und *Pädagogik*.[10] Die Vergleichende Berufsbildungsforschung beschäftigt sich im Zuge des mit den Schlagwörtern Globalisierung und Europäische Integration besetzten Wandels sowie vor dem Hintergrund einer intensiveren internationalen und supranationalen Zusammenarbeit mit Untersuchungen zu den Bedingungen, Abläufen und Folgen des Erwerbs von Qualifikationen und deren Rahmenbedingungen (z. B. Kultur, Gesellschaft, Politik, Geschichte, Ökonomie). Hier stehen Fragen nach nationalen Unterschieden der Berufsbildung und ihren historischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Bedingungen im Vordergrund. Sie greift dabei auch auf die Erkenntnisse anderer, außerpädagogischer Sozial- und Geisteswissenschaften, wie der Soziologie, der Psychologie, der Managementlehre, der Geschichte und der Kulturforschung zurück.[11]

Die duale kaufmännische Berufsausbildung im In- und Ausland ist Kernbereich der Wirtschaftspädagogik. Gleichzeitig bedarf es für die Bearbeitung der beiden Teilbereiche der Arbeit, Transferproblematik und interkulturelle Qualifizierung, der Beachtung weiterer wissenschaftlicher Erkenntnisse. So spielen bei Fragen der interkulturellen Qualifizierung insbesondere Erkenntnisse der Management-Lehre und Kulturforschung eine Rolle und für die

---

10 Bestimmungsversuche des Begriffes *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* liegen in großer Anzahl vor. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf Kaiser / Pätzold (1999), S. 7; Pätzold (1999), S. 124 sowie Stratmann (1999), S. 509 f. verwiesen.

11 Vgl. Lauterbach (2003), S. 399.

Transferproblematik müssen politische, kulturelle und sozio-ökonomische Erkenntnisse herangezogen werden.

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

Übersehen werden darf nicht, dass es sich bei der Berufs- und Wirtschaftspädagogik um zwei Teildisziplinen handelt. So befasst sich die Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft mit Fragestellungen der Vermittlung von Denk- und Handlungskompetenz in schwerpunktmäßig ökonomischen Situationen und wendet sich dadurch dem kaufmännisch-verwaltenden Aus- und Weiterbildungswesen zu.[12] Für die Berufspädagogik steht hingegen generell die fachliche Qualifizierung und Kompetenzentwicklung im Rahmen beruflichen Handelns im Mittelpunkt. Im Hinblick auf eine Einordnung gewerblich-technischer und kaufmännisch-verwaltender Ausbildungsgänge in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik weist auch Pätzold darauf hin, dass sich die Berufspädagogik insbesondere um die gewerblich-technischen Ausbildungsgänge bemüht, während die Wirtschaftspädagogik für die kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufe verantwortlich ist. Durch eine solche bereichsorientierte Differenzierung entsteht Raum für eine Landwirtschafts-, eine Hauswirtschafts- oder beispielsweise auch eine Handwerkspädagogik. Didaktische Besonderheiten des jeweiligen Berufsfeldes können somit beachtet werden, ohne dass strikt voneinander getrennte Bereiche geschaffen werden müssen.[13] Dieser Unterscheidung ist grundsätzlich zuzustimmen. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass auch die kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufe in ihrer Funktion als generelle berufliche Qualifizierung berufspädagogische Fragestellungen aufwerfen. Sie sind daher nicht ausschließlicher Untersuchungsgegenstand der Wirtschaftspädagogik, sondern vielmehr der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Beschränkung auf den Begriff *Wirtschaftspädagogik* wird auch aus folgenden Gründen nicht vorgenommen:

---

12 In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass im Hinblick auf die Standortbestimmung der Wirtschaftspädagogik zwei unterschiedliche Ansichten vertreten werden. Zum einen wird die Wirtschaftspädagogik als Disziplin verstanden, die sich auf die Aus- und Weiterbildung im kaufmännischen Bereich konzentriert. Zum anderen wird sie jedoch auch als Disziplin angesehen, die sich auf die erzieherische Problematik aller Wirtschaftsbereiche bezieht – also auch auf den landwirtschaftlichen, gewerblichen oder hauswirtschaftlichen Bereich. Vgl. hierzu beispielsweise auch Kaiser (1999), S. 394.

13 Vgl. hierzu auch Pätzold (1999), S. 124.

- In der Wissenschaft wird zunehmend eine Berufs- und Wirtschaftspädagogik vertreten, in der beide Teildisziplinen stärker aufeinander bezogen werden können.[14]
- Bei komplexen Themen greift eine ausschließlich wirtschaftspädagogische Betrachtung zu kurz.
- Auch im Hinblick auf das konkret vorliegende Thema sollte eine integrierte berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive gewählt werden, da sowohl der Transfer eines Ausbildungsmodells als auch eine interkulturelle Qualifizierung ihren Ausgangspunkt nicht speziell in einer kaufmännisch-verwaltenden, sondern vielmehr in einer beruflichen Ausbildung insgesamt findet.

Abbildung 1 liefert, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, einen Überblick über verschiedene Teilbereiche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und veranschaulicht verschiedene Schnittmengen zu den Teilproblematiken der vorliegenden Arbeit – zu denken ist hier zum Beispiel an interkulturelle Handlungskompetenzen oder an rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen:

---

14 Um dieses Ziel zu erreichen, haben beispielsweise Rebmann / Tenfelde / Uhe ein Strukturmodell der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entwickelt. Es beinhaltet neun Strukturbegriffe, die allesamt für beide Teildisziplinen von großer Relevanz sind: *Rahmenbedingungen*, *Berufsbildungspolitik*, *Beruf – Wirtschaft – Pädagogik*, *Zielsetzungen*, *Lernort Schule*, *Lernort Betrieb*, *Didaktik beruflichen Lernens und Lehrens*, *Ausbildung der Lehrer und der Ausbilder*, *Perspektiven*. Dieses ‚offene' Strukturmodell ermöglicht eine Annäherung beider Teildisziplinen und bietet gleichzeitig die Chance, auf die Anforderungen der beruflichen Aus- und Weiterbildungspraxis gezielt zu reagieren. Vgl. Rebmann / Tenfelde / Uhe (2005).

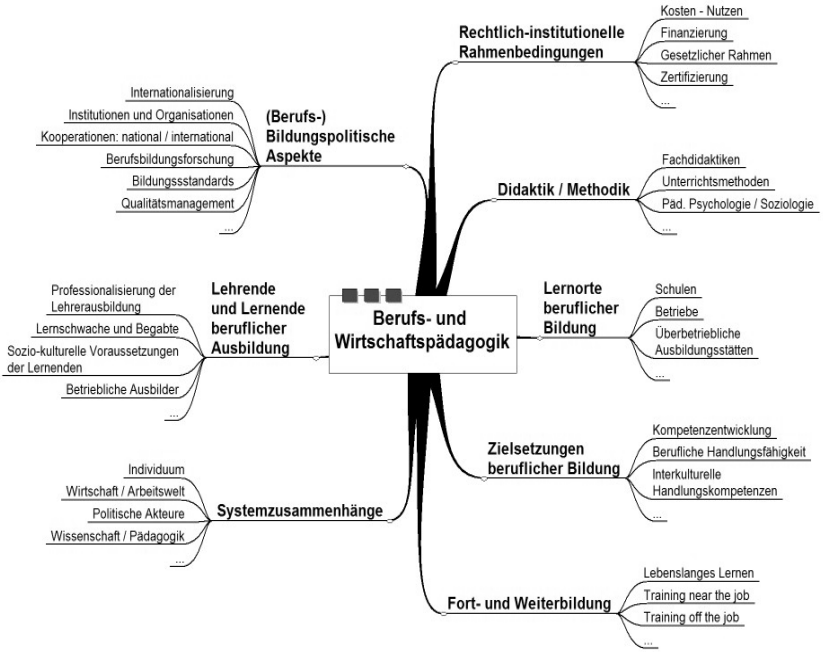



*Abb. 1 Teilbereiche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Überblick*[15]

Für die Darstellung und Beurteilung des Untersuchungsgegenstandes sind unterschiedliche berufs- und wirtschaftspädagogische Fragestellungen relevant. Diese lassen sich nach pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen beruflicher Bildung[16] unterscheiden. Diese Ebenen – alle in Abbildung 1 aufgeführten Teilbereiche ließen sich im übrigen auch einer dieser Ebenen zuordnen – sollen in den folgenden Kapiteln der Arbeit als ein zentraler Referenzrahmen dienen. Dies bedeutet, dass sowohl in den konzeptionellen Überlegungen, zum Beispiel bei der Formulierung von Transfer-Gelingensbedingungen, als auch in den beschreibenden und bewertenden Kapiteln III und IV eine Bezugnahme auf die Handlungsebenen erfolgt. Einschränkend

15 Vgl. beispielsweise Schelten (1994) oder Rebmann / Tenfelde / Uhe (2005).

16 Zur Thematik der pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen beruflicher Bildung vgl. Czycholl (1985), S. 259 f.

muss hier allerdings angemerkt werden, dass dies aufgrund der größeren Nähe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Transferproblematik einfacher möglich ist als für die Frage der interkulturellen Qualifizierung. Auch hier wird jedoch – sofern möglich und sinnvoll – eine Bezugnahme erfolgen.

- **Die Systemebene / Makroebene** klärt die mit ordnungspolitischen Fragen zusammenhängenden Grundwerte des beruflichen Ausbildungssystems. Sie umfasst dabei die gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen, ökonomischen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, die durch das Beziehungsgeflecht von Gesellschafts-, Wirtschafts-, Arbeits-, Rechts- und (Berufs-) Bildungssystem konstituiert werden. Die in diesem Zusammenhang bestehenden unterschiedlichen Interessen werden durch verschiedene Interessengruppen vertreten. Von entscheidender Bedeutung sind hierbei Bund, Länder, Arbeitgebervertretungen und Gewerkschaften.
- **Die didaktisch-curriculare Ebene / Mesoebene** befasst sich mit dem Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem. So stellt das Beschäftigungssystem qualifikatorische Anforderungen an das Berufsbildungssystem, die es im Rahmen zum Beispiel der beruflichen Erstausbildung zu beachten gilt. Dies geschieht für die schulische Berufsausbildung durch Rahmenlehrpläne, für die betriebliche Berufsausbildung durch Ausbildungsordnungen, die jeweils die Grundlage für Leitzielsetzungen in der beruflichen Bildung darstellen.
- **Die didaktisch-unterrichtliche Ebene / Mikroebene** bezieht sich aus Lehrerperspektive auf die konkrete Gestaltung von Unterricht und kann daher auch als *Managementlehre* für den Lehrer bezeichnet werden.[17] Im Kontext der vorliegenden Arbeit muss die Bestimmung der Mikroebene jedoch weitergefasst werden und neben der Gestaltung von Unterricht auch die Durchführung der betrieblichen Ausbildung umfassen. Die Didaktik des dualen Systems der Berufsausbildung bezieht sich nämlich schwerpunktmäßig auf die beiden Lernorte Berufsschule und Ausbildungsbetrieb, wobei die eher theoretisch-systematischen Lehr-Lernprozesse der Berufsschule und die

---

17 Unter der Mikroebene wird in aller Regel die Unterrichtsebene im Rahmen von beruflichem Schulunterricht verstanden. So indirekt beispielsweise auch Aff in seinen Ausführungen zur Vermittlungsebene. Vgl. Aff (1999), S. 389; ferner auch Czycholl (1985), S. 259.

> eher praktisch-kasuistischen Lehr-Lernprozesse dem Ausbildungsbetrieb zugeordnet werden. Inhaltlich sollte daher die interkulturelle Perspektive sowohl im Rahmen der betrieblichen als auch der schulischen Ausbildung Beachtung finden. Transferbedingte Probleme ergeben sich ebenfalls aus der Sicht beider Lernorte.

**Vergleichende Berufsbildungsforschung**

Die Vergleichende Berufsbildungsforschung zeichnet sich zunächst durch eine große Nähe zu den klassischen vergleichenden Disziplinen – Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE) in Deutschland und Comparative Education (CE) in internationalem Kontext[18] – aus. Sie kann dabei jedoch nicht auf die fast zweihundertjährige Tradition der Klassiker zurückblicken.[19]

> Aber auch ihre Forschungen sollen wie bei der VE / CE dezidiert dazu beitragen, die Prozesse der internationalen Annäherung zu unterstützen. Neben dem Verstehen der Originalität und der Komplexität der nationalen Systeme und ihrer Interdependenz mit historischen, gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Phänomenen und deren Kontextuierung werden die Informationen aufbereitet, die für eine Orientierung in anderen nationalen oder regionalen Systemen beruflicher Bildung erforderlich sind.[20]

---

18 Das Verhältnis der VBBF zur VE und CE ist nicht unumstritten. So stellt Czycholl bereits 1971 in seiner Untersuchung zur Vergleichenden Wirtschaftspädagogik (VWP) fest, dass sich theoretische Ansätze zu einer VWP weitgehend auf die schon sehr viel ältere VE und CE stützen, da angenommen wird, dass Struktur, Methoden und Probleme der VE und CE in analoger Weise auch für die VWP gelten müssen. Ein Aufbau der VWP in Analogie zur VE und CE sei jedoch nicht sinnvoll, da die theoretisch-methodologischen Grundlagen der VE und der CE weitgehend ebenso ungeklärt sind wie die der VWP. Es müsse vielmehr darum gehen, eine Disziplininterpretation durch die Bestimmung eines Objektbereiches vorzunehmen und auf diese Weise das eigentliche wissenschaftliche Anliegen zu verdeutlichen. In diesem Sinne sollte die VE und die CE für die Konstituierung einer VWP genutzt werden. Vgl. Czycholl (1971).

19 Seit dem beginnenden 19. Jahrhundert beschäftigt sich auch die Pädagogik – als Ahnherr gilt der französische Jakobiner Marc-Antoine Jullien – mit dem kontrollierten und systematischen Einsatz des Vergleichs als Methode der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Vgl. hierzu Hörner (1993), S. 5 sowie JUSTIN (1999), S.87. In Deutschland begannen Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erst Ende der fünfziger Jahre die internationale Dimension wiederzuentdecken. Vgl. hierzu Lauterbach (1999 b), S. VGL – 135 sowie insbesondere Czycholl (1971).

20 Lauterbach (1999 a), S. VGL – 10-1.

Durch die zunehmende Tendenz zu Internationalisierung ökonomischer, sozialer und politischer Beziehungen hat die Vergleichende Berufsbildungsforschung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und sieht sich vielen neuen Aufgaben gegenüber. Untersuchungsgegenstände der Vergleichenden Berufsbildungsforschung sind nationale und regionale Berufsbildungssysteme und zugehörige Einheiten wie Familien, Unternehmen, Minderheiten etc. Ferner spielt die Beratung internationaler Organisationen wie der OECD, UNESCO und Weltbank aber auch supranationaler Einrichtungen wie der EU, von MERCOSUR, NAFTA oder ASEAN eine zunehmend größere Rolle. Abbildung 2 bietet einen Überblick über die Teilbereiche der Vergleichenden Berufsbildungsforschung, ohne allerdings einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben:

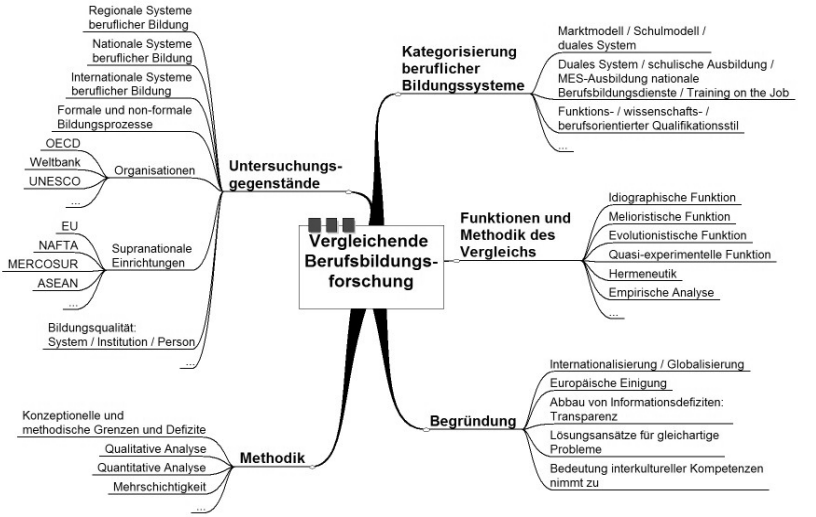



*Abb. 2 Teilbereiche der Vergleichenden Berufsbildungsforschung im Überblick* [21]

Mitter weist darauf hin, dass es in Zukunft mehr und mehr um die Überwindung der Abgrenzungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung gehen muss. Zum Zweck einer umfassenden Vergleichenden Erziehungs-

21 Vgl. beispielsweise Lauterbach (2003) sowie Lauterbach (1999).

wissenschaft und (Berufs-)Bildungsforschung erscheint es notwendig, vorliegende Differenzen, die sich bereits in den verwendeten Terminologien manifestieren, abzubauen.[22]

Trotz einer mittlerweile in Deutschland als gesichert geltenden institutionellen Einbindung der Vergleichende Berufsbildungsforschung ist sie als vergleichsweise junge Wissenschaft insbesondere in ihren methodologischen Ausprägungen noch sehr unsicher. Ansätze und Konzepte können häufig nicht als unumstritten angesehen werden.[23] „Offensichtlich ist es bisher nicht gelungen, hier allgemein akzeptierte Standards zu entwickeln."[24] Deutlich herausgestellt werden muss, dass sich die Vergleichende Berufsbildungsforschung über ihre Fragestellungen und ihre Forschungsfelder und nicht über die vergleichende Methode als solche definiert, da sich das vergleichende Prinzip sowohl in der alltäglichen Wahrnehmung als auch in jeder Wissenschaft findet. Ferner lassen sich übereinstimmende Verwendungen des Begriffs *Vergleich* bei den Vertretern der Vergleichende Berufsbildungsforschung nicht ausmachen.[25] Uneinigkeiten bestehen weiterhin in Bezug auf grundlegende Vorgehensweisen. Hier stehen beispielsweise ausschließlich hermeneutische Vorgehensweisen empirischen Analysen gegenüber. Auch das „volkstümliche Missverständnis"[26], dass zwei Objekte nur dann miteinander zu vergleichen sind, wenn sie strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen, gilt es innerhalb der Vergleichenden Berufsbildungsforschung auszuräumen. Gerade durch vorhandene strukturelle Unterschiede ergeben sich Erkenntnisse. Berufsbildungssysteme sind komplexe Gebilde. Bei ihrer Analyse ist die Bildung von Kategorien, also eine Reduktion von Komplexität, unumgänglich. Die Anwendung solcher Analysekategorien birgt jedoch Gefahren in sich, da jeder Vergleich dazu neigt, „das fremd Erscheinende, das ‚Andere' in die vertrauten Denkmuster einzuordnen und nach den eigenen Maßstäben zu bewerten"[27]. Frommberger formuliert hierzu treffend, dass es

---

22 Vgl. Mitter (1999), S. VGL – 13.

23 Vgl. Lauterbach (1999 b), S. VGL – 172.

24 Vgl. Lauterbach (2003).

25 Vgl. dazu Czycholl (1971) S. 165; JUSTIN (1999), S. 87; Frommberger (1999), S. 6.

26 Hörner (1996), S. 13.

27 Georg (1997), S. 5. An anderer Stelle spricht Georg in diesem Zusammenhang von der Kategorien innewohnenden „kulturellen Projektion". Georg (1997 a), S. 158.

gelte „darauf in besonderer Weise zu achten, nicht jedoch den Systemvergleich zu unterlassen“[28]. Eine weitere Schwierigkeit im Rahmen vergleichender Untersuchungen ergibt sich auf der sprachlichen Ebene, da die Bedeutungen der Worte in den unterschiedlichen Sprachen meist nicht kongruent sind.[29] Der Bedarf an international vergleichender Forschung wird weiter wachsen. Grundlegende Abhilfe bei den methodologischen Defiziten ist, zumindest aus kurzfristiger Perspektive, noch nicht in Sicht, sodass weitere Forschungsarbeit von großer Wichtigkeit ist.

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung findet kein unmittelbarer Vergleich zweier unterschiedlicher (Berufs-)Bildungssysteme statt. Gleichwohl wird die Vergleichende Berufsbildungsforschung als ein Bezugspunkt für die Thematik der Arbeit gewählt. So hat sich aufgrund gravierender Umwälzungen auf globaler, nationaler und regionaler Ebene die Bedeutung von multinationalen Unternehmen und damit auch die Frage nach einer entsprechenden Personalrekrutierung erhöht. Es erscheint daher sinnvoll, die Ausbildungspraxis dieser Unternehmen, die unter verschiedenen nationalen und kulturellen Rahmenbedingungen stattfindet, als mögliche interkulturelle Qualifizierungsstrategie als Forschungsgegenstand in die Vergleichende Berufsbildungsforschung zu integrieren und somit einen wissenschaftlichen Fortschritt zu erzielen.[30] Die auslandsschulgebundene kaufmännische Berufsausbildung nach dem Modell des dualen Systems stellt eine der möglichen Formen der notwendigen Personalrekrutierung dar. Die Internationalisierung der Unternehmenstätigkeit führt zu weltweiten Verflechtungen und damit auch zu einem Zusammentreffen von Arbeitskräften aus verschiedensten Ländern. Die Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Kulturkreisen wird damit zunehmend alltägliche Erfahrung für jeden Beschäftigten – das Verstehen des anderen kulturellen Kontextes eine unerlässliche Voraussetzung für das berufliche Arbeiten. Hier muss – wie bereits geschildert – auf Erkenntnisse der Managementlehre und Kulturforschung zurückgegriffen werden. Die immer intensiver werdende Form der internationalen Zusammenarbeit verlangt ein beträchtliches Maß an interkultureller Handlungskompetenz. Hierzu gehören auch die Kenntnis und das Verständnis der Berufsbildungssysteme, der Bildungs- und Qualifikationsangebote sowie deren Ergebnisse im jeweiligen

---

28 Fommberger (1999), S. 11.

29 Vgl. Lauterbach (1999 b), S. VGL – 171.

30 So auch Lauterbach (1999 b), S. VGL – 145.

kulturellen Kontext. „Diese Zusammenhänge transparent zu machen und das von- und miteinander Lernen zu ermöglichen, sind zentrale Forschungsschwerpunkte der Vergleichenden Berufsbildungsforschung.“[31] Der Aussage Lauterbachs ist zuzustimmen – im Kontext der vorliegenden Untersuchung soll das Forschungsfeld der Vergleichenden Berufsbildungsforschung jedoch weiter gefasst werden. So hat die Untersuchung der kaufmännischen Berufsausbildung im Ausland als mögliche interkulturelle Qualifizierungsstrategie im Rahmen der Vergleichenden Berufsbildungsforschung eine Informations- und Beratungsfunktion[32], da diese Form der Personalrekrutierung unter dem Aspekt der Förderung einer interkulturellen Handlungskompetenz bewertet und somit auch für andere Unternehmen nutzbar gemacht wird. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass der Begriff der interkulturellen Handlungskompetenz[33] wesentlich vielschichtiger ist und weit über das Kennen und Verstehen anderer (beruflicher) Bildungssysteme hinausgeht. Entscheidend ist vielmehr der gesamte kulturelle Kontext, den es bei der Umsetzung der Ausbildung zu beachten gilt und der somit im Rahmen dieser Arbeit zum Forschungsgegenstand der Vergleichenden Berufsbildungsforschung wird.

Im Hinblick auf die hier untersuchte duale kaufmännische Berufsausbildung bestehen aus unterschiedlichen Perspektiven Bezüge zur Vergleichenden Berufsbildungsforschung. (Berufs-)Bildungssysteme sind das Ergebnis besonderer nationaler, politischer, wirtschaftlicher und sozialer Entwicklungen. „Zugleich sind sie in besonderer Weise Ausdruck der kulturellen Individualität der einzelnen Staaten.“[34] Auf das deutsche duale System der Berufsausbildung trifft dies ebenso zu, wie auf andere Formen (Systeme) der beruflichen Qualifizierung in anderen Ländern. Auch heute noch sind – trotz offensichtlicher Ähnlichkeiten – Bildungs- und Ausbildungssysteme national ausgerichtet. Bei der Umsetzung einer nach deutschen Grundsätzen gestalteten beruflichen Ausbildung in einem anderen Land ergeben sich Überschneidungsbereiche. Obgleich bei einem derartigen Transfer eine deutsche Auslandsschule und vorwiegend deutsche internationale Unternehmen involviert sind – es sich somit also um einen relativ engen Spezialbereich handelt –, wirkt sich der kulturelle Kontext des Gastlandes beeinflussend aus.

---

31 Lauterbach (1999 b), S. VGL – 125.

32 Zur Informations- und Beratungsfunktion der VBBF vgl. auch Czycholl (1975), S. 9 f.

33 Zum Begriff der interkulturellen Handlungskompetenz vgl. Kapitel II, Abschnitt 2.3.2.

34 Bundesministerium für Bildung, Forschung und Technologie (1996), S. 8.

Hier ist insbesondere das nationale Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem und die hinter diesen stehenden Wertvorstellungen von Bedeutung.[35] Um den Transfer der dualen Ausbildung ins Ausland bewerten zu können, müssen bei der Analyse dieser Wechselwirkungen beide Systeme miteinander in Beziehung gesetzt werden. Im Sinne der Vergleichenden Berufsbildungsforschung geht es, unter der Berücksichtigung der Erkenntnis, dass sich nationale Systeme beruflicher Bildung nur dann weiterentwickeln können, wenn sie internationale Erfahrungen aufgreifen[36], dabei vor allem um das Verstehen der Originalität und der Komplexität der nationalen Systeme. Daneben spielt die Suche nach anderen (besseren?) Lösungen oder Reformansätzen aber auch nach Gemeinsamkeiten sowie unter Umständen auch die Generierung und Überprüfung von Hypothesen eine wichtige Rolle.[37]

# 3 Erkundung des aktuellen Forschungsstandes

Die Thematik der vorliegenden Untersuchung stellt für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und für die Vergleichende Berufsbildungsforschung einen der sogenannten *weißen Flecken auf der Landkarte* dar. Gleichwohl liegen Untersuchungen vor, die im Kontext der Arbeit unter verschiedenen Perspektiven von Bedeutung sind. Dieser Abschnitt soll einen Überblick über die relevanten Untersuchungen geben. Obwohl das deutsche Auslandsschulwesen[38] eine lange und bewegte Geschichte hat[39], ist das (erziehungs-)wissen-

---

35 Diese Beeinflussungen ergeben sich dabei sowohl auf der politischen als auch auf der curricularen und der persönlichen Ebene. Als offensichtlichstes Beispiel kann hier der Kontakt von im Gastland qualifizierten einheimischen Mitarbeitern mit den Auszubildenden angeführt werden.

36 Vgl. Mitter (1999), S. VGL – 13.

37 Insofern kommen hier die vier grundlegenden Funktionen (idiographisch, melioristisch, evolutionistisch und experimentell) eines Vergleichs als wissenschaftliche Methode zum Tragen. Vgl. hierzu ausführlich Hörner (1993), S. 5 ff.

38 Deutsche auswärtige Politik im Schulwesen wurde bis vor wenigen Jahren als *Deutsches Auslandsschulwesen* bezeichnet. Seit Anfang der 90er Jahre beschränkt sich die Auslandsschularbeit jedoch nicht mehr auf private deutsche Auslandsschulen. Vielmehr hat auch die Förderung des deutschsprachigen Unterrichts im staatlichen Schulwesen der Partnerländer einen wesentlichen Stellenwert erhalten. Folgerichtig spricht man daher inzwischen von *schulischer Arbeit im Ausland*. Vgl. Lauer / Menrath (1995), S. 3-10. Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird insbesondere die aktuelle Bezeichnung Verwendung finden. Gleich-

schaftliche Interesse als gering einzuschätzen.[40] Gründe hierfür liegen nach Vogt insbesondere in der im Vergleich zum innerdeutschen Schulwesen geringen Anzahl der Schulen, ihrer außerterritorialen Ansiedlung und ihrer Streuung über die Kontinente sowie ihrer administrativen Zuordnung zum Bundesverwaltungsamt.[41] Die Feststellung des geringen Forschungsinteresses muss für Maßnahmen der beruflichen Bildung an deutschen Auslandsschulen noch einmal deutlich erweitert werden. Relevante Arbeiten zu diesem Bereich liegen bis auf die Untersuchung von Dettmer nicht vor. Ihre Untersuchung der Deutschen Schule Osorno und des Deutschen Schulverbandes Santiago zielt dabei in der Hauptsache auf die Klärung der Fragen ab, inwieweit die deutschen kulturpolitischen Zielsetzungen im Rahmen von berufsbildenden Maßnahmen an deutschen Auslandsschulen verwirklicht werden konnten und inwieweit die Bundesregierung ihre Verpflichtungen, die aus diesen Zielsetzungen erwachsen sind, wahrgenommen hat.[42] Somit stehen weder konkrete Aspekte der Transferproblematik noch der interkulturellen Qualifizierung im Mittelpunkt der Arbeit. Gleichwohl bietet insbesondere der deskriptive Teil[43] einen guten Überblick über die Entwicklungsgänge zweier deutscher Schulen in Chile.

Der Transfer dualer Berufsausbildungsvorhaben von Deutschland in andere Länder vollzieht sich vornehmlich in Zusammenhang mit der entwicklungspolitisch motivierten Berufsbildungshilfe.[44] Seit mehr als 30 Jahren ist die

---

wohl wird auf die Bezeichnung *Deutsches Auslandsschulwesen* – insbesondere im Hinblick auf seine historische Entwicklung – zurückgegriffen.

39 Im weiteren Sinne lässt sich die Geschichte deutscher Auslandsschulen bis ins Frühmittelalter zurückverfolgen. Insbesondere jedoch nach der Reformation wurden konfessionsgebundene Schulen im Ausland gegründet. Eine institutionelle Basis erhielt das Auslandsschulwesen durch die Errichtung des Deutschen Reichsschulfonds zur Förderung und Unterstützung der deutschen Auslandsschulen im Jahre 1878. Vgl. hierzu ausführlich Kapitel III, Abschnitt 2.1.

40 Vgl. dazu beispielsweise Vogt (1978), S. 94.

41 Vgl. Vogt (1978 a), S. 27.

42 Vgl. Dettmer (1992).

43 Vgl. Dettmer (1992), S. 43-158.

44 Im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit werden die einzelnen Projekte von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) mit ihrer Zentralstelle für gewerbliche Berufsbildung (ZGB), der Carl Duisberg Gesellschaft sowie dem Deutschen Entwicklungsdienst durchgeführt. Vgl. Bundesministerium

Förderung von Berufsausbildung und Berufsbildungswesen ein prägendes Merkmal deutscher Entwicklungszusammenarbeit.[45] Dementsprechend liegt hier eindeutig der wissenschaftliche Forschungsschwerpunkt in Bezug auf die Transferproblematik unter maßgeblicher Beteiligung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.[46] Lange Zeit wurde in der deutschen Berufsbildungshilfe angenommen, dass ein Transfer des gesamten dualen Systems der beruflichen Bildung zum einen wünschenswert und zum anderen möglich sei.[47] Diese Haltung hat sich im Laufe der Zeit – vor allem nach enttäuschenden Erfahrungen[48] und durch zunehmende Kritik[49] – verändert. „Zunehmend mehr Experten gehen davon aus, daß die Politik des Exports eines ganz spezifischen Berufsbildungssystems (bzw. von Systemelementen) in Länder der Dritten Welt nicht auf amorphe oder unberührte Verhältnisse trifft, sondern auf gewachsene nationale und regionale Verhältnisse."[50] Im Mittelpunkt stehen nun Programme zur Entwicklung angepasster Berufsausbildungssysteme, die den jeweiligen nationalen Kontext in angemessener Weise berücksichtigen. Diese Tendenz lässt sich mit der Kurzformel ‚Adaption statt Adoption' beschreiben.[51] Wenngleich sich die Berufsbildungshilfe und die kaufmännische duale Ausbildung in Verbindung von deutschen Auslandsschulen und international tätigen deutschen Unternehmen in Bezug auf An-

---

für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1999), S. 203 ff. Vgl. Kapitell II, Abschnitt 1.5.2.2.

45 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000), S. 213. Ein guter Überblick über die unterschiedlichen Phasen der deutschen Berufsbildungshilfe findet sich bei Schoenfeldt (1989) sowie bei Stockmann (1993).

46 Vgl. Abschnitt 1 in Kapitel II.

47 Vgl. hierzu beispielsweise Greinert (1994), S. 445.

48 Diese liegen zahlreich vor. Schoenfeldt merkt hierzu allgemein an, dass ihm kein Land der Dritten Welt bekannt ist, in dem aufgrund deutscher Berufsbildungshilfe das duale System flächendeckend wirksam geworden wäre. Vgl. Schoenfeldt (1989), S. 29.

49 Vgl. dazu exemplarisch Arnold (1985) und Maslankowski (1987), hier insbesondere S. 79 f.

50 Schaack / Tippelt ( 1997), S. 10.

51 Diese veränderte Sichtweise hat auch im Sektorkonzept Berufliche Bildung ihren Niederschlag gefunden. Vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (1992). Hingewiesen werden muss an dieser Stelle auf die Kritik Arnolds am Sektorkonzept: „[...] doch setzt man letztlich auf Institution-Building, d.h. auf die Förderung von Organisationen, und nimmt damit mehr oder weniger bürokratische Strukturen in Kauf, ohne zu erkennen, daß Systembildung mehr und anderes umfaßt als den Aufbau und die Entwicklung von Organisationen und Institutionen." Arnold (1995), S. 353.

satz und Zielsetzung deutlich voneinander unterscheiden[52], ergeben sich aus den vorliegenden (Forschungs-)Arbeiten zur Berufsbildungshilfe zum Teil wichtige Anregungen, die es aufzugreifen gilt. So wird immer wieder auf die Wichtigkeit der Analyse des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Umfeldes des Nehmerlandes[53] verwiesen. Insbesondere der Aufbau des einheimischen Bildungs- und Beschäftigungssystems und eines eventuell bereits vorhandenen nationalen Systems der Lehrlingsausbildung stellen wichtige Rahmenbedingungen dar, die sowohl für berufsbildende Maßnahmen in Entwicklungshilfeprojekten als auch für Berufsausbildungen an deutschen Auslandsschulen von großer Bedeutung sind, da sie entsprechende Vorhaben beeinflussen und auf sie einwirken. Vorliegende Analyseinstrumente, wie die Sektoranalyse oder die ganzheitliche Systemanalyse[54], gilt es in diesem Kontext auf ihre Verwendungsmöglichkeiten und im Hinblick auf methodisches Vorgehen zu untersuchen.

Rund um die Welt wurden und werden Projekte mit dualer Ausrichtung, ungeachtet des unterschiedlichen wirtschaftlichen Entwicklungsstandes und der unterschiedlichen kulturellen, sozialen und politischen Verhältnisse der beteiligten Länder durchgeführt. Schaack merkt dazu an, dass diese Transferbemühungen leider nur selten von Evaluierungsbemühungen begleitet sind, die öffentlich zugänglich sind.[55] Diese spärlich vorliegenden Bewertungen[56] können dennoch Erkenntnisse liefern, die es für die kaufmännischen Ausbildungen, durchgeführt durch berufsbildende Zweige deutscher Auslandsschulen und international tätiger (deutscher) Unternehmen, zu beachten gilt[57], denn auch hier hat der Transfer des dualen Systems bereits stattgefunden.

---

52 So geht es beispielsweise im Rahmen der hier untersuchten Berufsausbildungen nicht um den flächendeckenden Aufbau eines Berufsbildungssystems.

53 Eine Umfeldanalyse der 13 Standorte ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten.

54 Ein guter Überblick über verschiedene Planungs- und Analyseinstrumente findet sich bei Jammal (1997), S. 12 ff.

55 Vgl. Schaack (1997), S. 202.

56 Verwiesen sei an dieser Stelle exemplarisch auf Jammal (1997). Siehe auch Stockmann (1993 a).

57 Denkbar ist hier vor allem das Identifizieren von Problemen und Beeinflussungen, die scheinbar unabhängig vom Transferland auftreten.

Abschließend sei in Bezug auf die Transferproblematik auf die Arbeit von Roth verwiesen. Er fasst den Transfer ökonomischer Theorie und Praxis als eine Intervention in die Gesellschaft eines Kulturkreises auf. Unter systemtheoretischer Perspektive arbeitet er kulturkreisspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf der Ebene von Wert- und Zeitvorstellungen heraus, die einen Transfer ökonomischer Theorie und Praxis beeinflussen.[58] Obschon auch in dieser Arbeit die Entwicklungsländer im Vordergrund stehen, betont Roth: „Die Probleme beim Transfer ökonomischer Theorie und Praxis aus Industrieländern in andere Kulturkreise bestehen ganz allgemein. Betroffen sind nicht nur Entwicklungsländer."[59] In diesem Sinne gilt es ganz allgemein, Forschungen und Erkenntnisse der Berufsbildungshilfe für das vorliegende Thema, das bislang kaum im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses steht, nutzbar zu machen.

Auch als Möglichkeit der interkulturellen Qualifizierung stellt die hier betrachtete duale Ausbildung im Ausland derzeit noch keinen unmittelbaren Untersuchungsgegenstand dar. Im Hinblick auf interkulturelle Qualifizierungsaspekte liegen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive bisher ausschließlich Untersuchungen vor, die auf die Bedeutung bzw. die Notwendigkeit einer interkulturellen Qualifizierung im Rahmen der inländischen oder vom Inland aus initiierten Aus- und Weiterbildung eingehen. Eine Ausnahme bildet hier sicherlich Weber, auf deren Untersuchungen im Weiteren noch eingegangen wird. Als eine Form der betrieblichen Weiterbildung steht ferner im Fokus der betriebswissenschaftlichen Management-Forschung seit geraumer Zeit die Thematik der Auslandsentsendungen im Kontext einer internationalen Unternehmenstätigkeit und die entsprechende Vorbereitung der Mitarbeiter. Grundlage hierfür bilden umfangreiche wissenschaftliche Forschungsansätze zu den Themenbereichen *Kultur – Interkulturalität – interkulturelle Handlungskompetenz*. Insbesondere diese Forschungstätigkeiten und die entsprechenden theoretischen Erkenntnisse gilt es im Weiteren aufzugreifen.

---

58 Vgl. Roth (1997).

59 Roth (1997), S. 208.

Auf die Wichtigkeit einer interkulturellen Qualifizierung im Rahmen der beruflichen Erstausbildung wird bereits seit geraumer Zeit hingewiesen.[60] Die Ausbildungspraxis zeigt jedoch ein anderes Bild. So stellt Paul-Kohlhoff in ihrer Untersuchung zur Bedeutung und zum Bedarf von internationalen Qualifikationen[61] fest, dass die Erstausbildung nicht als zentraler Ort für die Vermittlung internationaler Qualifikationen verstanden wird. Diese werden in der Regel über das Instrument der betrieblichen Weiterbildung vermittelt. Die Vermittlung internationaler Qualifikationen folgt damit einem bedarfsorientierten Konzept, das die jeweils konkrete Verwendungssituation als Grundlage hat. Ein Großteil der Betriebe verfolgt bisher kein Konzept, das berufliche Mobilität über die eigenen staatlichen Grenzen hinaus als eine allgemeine Fähigkeit im Rahmen der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz als Ziel der dualen Ausbildung definiert.[62] [63] Die Förderung interkultureller Kompetenzen muss jedoch nicht nur im Bereich der Erstausbildung, sondern ebenfalls im Rahmen der beruflichen Weiterbildung derzeit noch als unzureichend bewertet werden. So stellt Busse zur Thematik der internationalen Qualifikationen treffend fest:

> [...] es mangelt [..] an brauchbaren Bestimmungen dessen, was solche Qualifikationen im einzelnen beinhalten bzw. wie und wo sie vermittelt werden können. Damit fehlt es jedoch auch an geeigneten Instrumentarien zur Bedarfsermittlung. Klar ist im wesentlichen nur, daß das Thema „in der Luft“ liegt [...].[64]

Bei dem Versuch, einen ersten Überblick über die Thematik der beruflichen Qualifikationen in einem internationalen Kontext zu gewinnen, entdeckt man eine Fülle von unterschiedlichen Bezeichnungen für einen scheinbar gleichen Sachverhalt. So sprechen beispielsweise Busse, Paul-Kohlhoff und Wordel-

---

60 Vgl. hierzu beispielsweise Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 1 ff.; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1997), S. 75; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1995), S. 109 f.

61 Auf die Bedeutung der heterogenen Begriffsverwendung wird im weiteren Verlauf dieses Abschnittes noch eingegangen.

62 Vgl. Paul-Kohlhoff (1995), S. 31.

63 In der Praxis lassen sich dennoch Beispiele für eine Förderung interkultureller Kompetenzen finden. Vgl. beispielsweise Lange / Hohnwald (2004), S. 40-41.

64 Busse (1996), S. 253.

mann von *internationalen Qualifikationen*[65], Hummel von *internationaler Bildung*[66], Kramer von *interkultureller Kompetenz*[67] und Schleicher von *Europafähigkeit*[68]. Eine genaue Betrachtung zeigt jedoch, dass sich nicht nur die Begriffe, sondern auch deren Inhalte unterscheiden, was insbesondere durch eine unterschiedliche Zielsetzung der vielfältigen Ansätze begründet ist. So stehen Konzepte, die verstärkt den persönlichkeitsbildenden Aspekt hervorheben, Ansätzen gegenüber, die den Akzent auf berufsfachliche Inhalte legen.[69] Eine Definition beruflicher Qualifikationen im internationalen Kontext, die beide Ansätze in sich aufnimmt, stellt das *Konzept der interkulturellen Kompetenz* von Kramer dar. Interkulturelle Kompetenz wird dabei erworben über:

- Fremdsprachenkenntnisse
- Verständnis für andere Mentalitäten
- Kenntnisse des ausländischen Rechts
- Einsicht in Lebens- und Verhaltensweisen ausländischer Partner und Mitarbeiter
- Kenntnisse der jeweils vorhandenen Wirtschafts- und Arbeitsbeziehungen
- Bereitschaft und Fähigkeit, sich flexibel anderen soziokulturellen Bedingungen anzupassen.[70]

Geht man trotz der bestehenden Unterschiede selbst noch von einem relativ breiten Konsens darüber aus, was berufliche Qualifikationen in einem internationalen Kontext sein können, stößt man spätestens bei der Forderung, konkrete Maßnahmen für die berufliche Aus- und Weiterbildung zu ent-

---

65 Vgl. BUSSE / Paul-Kohlhoff / Wordelmann (1997).

66 Vgl. Hummel (1992), S. 441.

67 Vgl. Kramer 1992.

68 Vgl. Schleicher (1993), S. 306. Im Kontext der vorliegenden Arbeit werden als Arbeitsbegriffe die *Bezeichnungen interkulturelle Qualifizierung* und *interkulturelle Handlungskompetenz* verwendet. Eine detaillierte Erläuterung dieser Begrifflichkeiten erfolgt im weiteren Verlauf der Untersuchung.

69 Den persönlichkeitsbildenden Aspekt verfolgt beispielsweise Schmidt in seiner Definition von *Europakompetenz*. Vgl. Schmidt (1990). Gummersbach hingegen legt den Schwerpunkt auf die Vermittlung berufsfachlicher Inhalte. Vgl. Gummersbach (1992), S. 39.

70 Vgl. Kramer (1992), S. 10 f.

wickeln, auf große Schwierigkeiten. Diese ergeben sich bereits schon für den verhältnismäßig konkreten Punkt der Fremdsprachenqualifizierung. Wie hoch ist der Bedarf an Fremdsprachen? Welche Fremdsprache soll gelernt werden, in welcher Intensität und an welchem Lernort? Ähnliche Fragestellungen ergeben sich auch für die übrigen Dimensionen. Diese allerdings mit dem Unterschied, dass sie ungleich schwieriger zu beantworten sind, denn wie lässt sich beispielsweise das Verständnis für andere Mentalitäten erlernen.[71] Diese Situation spiegelt sich in der Forschungspraxis wider. So geht es nämlich dort, wo konkrete Inhalte einer interkulturellen Qualifizierung betroffen sind, in aller Regel um Erhebungen zum betrieblichen Fremdsprachenbedarf oder auch zum Fremdsprachenunterricht. Dies ist insbesondere dadurch zu begründen, dass es sich hierbei um eine empirisch relativ fassbare Größe handelt – sehr viel fassbarer jedenfalls, als die Fähigkeit, Werte und Normen anderer Kulturen zu verstehen.[72] Es ist jedoch evident, dass eine interkulturelle Qualifizierung weit mehr als eine Fremdsprachenqualifizierung umfasst und zudem nicht ausschließlich im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung, sondern vielmehr auch im Zusammenhang mit der beruflichen Erstausbildung zu erfolgen hat.

Vor diesem Hintergrund und insbesondere im Hinblick auf die Thematik der vorliegenden Arbeit, stellt eine Untersuchung von Weber eine wesentliche Erweiterung der Forschungslage dar. In ihrer Untersuchung zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens in der Wirtschaftspädagogik stellt sie zum einen die Wichtigkeit der Beachtung einer interkulturellen Dimension in der Wirtschaftspädagogik heraus und entwickelt in diesem Zusammenhang den Begriff *der interkulturellen ökonomischen Handlungskompetenz*. Zum anderen zeigt sie Ideen und Vorschläge für eine didaktische Umsetzung der interkulturellen Dimension im Wirtschaftslehreunterricht auf und wendet sich damit der Entwicklung konkreter Lehr-Lern-Prozesse zu, die bisher nur in unzureichender Weise thematisiert wurden.[73] In späteren Untersuchungen führt Weber diese Ansätze fort und fokussiert dabei insbesondere den Begriff der Lernfelder:

---

71 Vgl. in diesem Zusammenhang auch Busse (1996), S. 247 f.

72 Vgl. auch Busse (1996), S. 250.

73 Vgl. Weber (1997), S. 30-47.

> Immer häufiger wird die zentrale Bedeutung einer interkulturellen Handlungskompetenz in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung betont. Betrachtet man hingegen die Vorschläge zu ihrer Vermittlung, muss man immer wieder feststellen, dass die hochgepriesenen und als effektiv eingestuften Maßnahmen eher auf behavioristischen Lernkonzepten beruhen, curricular häufig nicht auf die Belange der Lernenden abgestimmt sind sowie zwar vielfältig, jedoch meist nicht stringent eingesetzt werden und sich damit selbst um ihre Wirksamkeit bringen (...) Als ein möglicher Lösungsvorschlag wird der ganzheitliche, integrative *Mindful Identity Negotiation* Ansatz von Ting-Toomey herangezogen. Eine auf diese Weise vollzogene „Anthropologisierung des Wissens" dokumentiert sich auch in der Zuschneidung realitätsnaher, fächerübergreifender „Unterrichtseinheiten" in den sogenannten „Lernfeldern".[74]

Nach Weber ist interkulturelle Handlungskompetenz auch als reflektiertes Aushandeln von Identitäten im ökonomischen Kontext zu verstehen.[75]

Trotz der bestehenden Forschungsansätze im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist zu erkennen, dass für die Thematik der vorliegenden Untersuchung insbesondere die Forschungsergebnisse der Management-Lehre von Bedeutung sind. So spielt im Hinblick auf das bereits angesprochene bedarfsorientierte Konzept als eine Form der betrieblichen Weiterbildung, das die jeweils konkrete Verwendungssituation als Grundlage hat, aus betriebswirtschaftlicher Forschungsperspektive vor allem die Thematik der Auslandsentsendungen im Rahmen einer internationalen Unternehmenstätigkeit und die entsprechende Vorbereitung der Mitarbeiter eine zentrale Rolle. Insbesondere in diesem Zusammenhang entstehen kulturelle Überschneidungssituationen, auf die sich der Mitarbeiter einzustellen hat. Auslandsentsendungen und die in diesem Kontext vorhandenen Probleme und Defizite aufgrund von Akkulturationsproblemen der Mitarbeiter sind bereits seit geraumer Zeit Forschungsgegenstand der Wissenschaft. Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit ist insbesondere die Entwicklung von Auswahl- und Vorbereitungsmöglichkeiten, die eine höhere Effizienz von Auslandsentsendungen versprechen. Im Rahmen der bisherigen Forschungsarbeit sind in besonderem Maße Bolten, Kühlmann, Stahl und Thomas anzuführen, die inten-

---

74 Weber (2000), S. 376.

75 Vgl. Weber (2005), S. 57 ff.

siv verschiedene Aspekte der Mitarbeiterentsendung ins Ausland unter besonderer Berücksichtigung der interkulturellen Handlungskompetenz diskutieren.[76] Die entsprechenden Forschungsergebnisse lassen insbesondere zwei Aspekte erkennbar werden. So wird zum einen versucht, die Lösung der derzeitigen Probleme im bestehenden System selbst zu finden. Dieses Vorgehen ist von großer Wichtigkeit, da Auslandsentsendungen auch in Zukunft von Bedeutung sein werden. Gleichwohl ist eine Forschungslücke dahingehend zu erkennen, ob nicht Möglichkeiten eines Personaleinsatzes denkbar sind, die nicht auf entsandte Mitarbeiter zurückgreifen – also die Zahl der notwendigen Entsendungen vermindern würden. Hierzu wäre eine duale Berufsausbildung vor Ort zu rechnen. Zum anderen zeigen die Forschungsergebnisse, dass eine fehlende interkulturelle Handlungskompetenz eben genau das Problem der Mitarbeiterentsendung ins Ausland darstellt. Durch die bestehende Forschung werden demnach Defizite erkennbar, die eine wissenschaftliche Betrachtung der hier untersuchten dualen Ausbildung sinnvoll werden lassen. Dabei werden die bisherigen Erkenntnisse zu einer wichtigen Bezugsgröße der vorliegenden Arbeit.

Insgesamt zeigen die Ausführungen, dass sich Untersuchungen zur interkulturellen Qualifizierung auf Maßnahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Inland konzentrieren und die kaufmännische Berufsausbildung im Ausland nach dem Modell des dualen Systems als Spezialform beruflicher Erstausbildung und Möglichkeit der interkulturellen Qualifizierung nicht als Untersuchungsgegenstand einbeziehen. Diese Schwerpunktsetzung ist schon allein aufgrund des quantitativen Ausbildungsanteils leicht nachzuvollziehen. Schließlich nehmen an einer Ausbildung im Ausland nur relativ wenig Auszubildende und Unternehmen teil. Ferner ist durch eine zunehmende Globalisierung und Internationalisierung dringender Forschungsbedarf im Hinblick auf die Beachtung einer interkulturellen Dimension im Rahmen des inländischen Aus- und Weiterbildungssystems – gerade auch im Rahmen von Auslandsentsendungen – geboten. Gleichwohl macht diese Feststellung die Untersuchung der dualen Ausbildung im Ausland nicht weniger interessant.

---

76 Aufgrund der großen Relevanz der Thematik der Auslandsentsendungen liegen eine Reihe von Untersuchungen vor. Ohne einen vollständigen Überblick über die Forschungslage an dieser Stelle liefern zu können, sei deshalb exemplarisch auf Kühlmann, Stahl und Thomas verwiesen, die sich intensiv mit den verschiedenen Phasen der Mitarbeiterentsendung befassen. Vgl. Thomas (2003); Bolten (2003); Kühlmann (1995). Eine intensive Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen erfolgt in Kapitel II, Abschnitt 2.

Sie kann vielmehr als Erweiterung der bisherigen interkulturellen Qualifizierungspraxis bewertet werden.

Einen innovativen Beitrag zur derzeitigen Forschungslandschaft leistet die vorliegende Arbeit insbesondere auch dadurch, dass die kaufmännische duale Berufsausbildung im Ausland aus der zusammengeführten Perspektive von Transfer und interkultureller Qualifizierung betrachtet wird. So liegen bis heute keine Untersuchungen vor, die der Frage nachgehen, ob die Notwendigkeit einer interkulturellen Handlungskompetenz von Mitarbeitern für Unternehmen den Transfer des dualen Systems ins Ausland erforderlich macht bzw. ob der Transfer des dualen Systems eine interkulturelle Qualifizierung leisten kann.

# 4 Präzisierung der Fragestellung, methodisches Vorgehen und weiterer Aufbau der Arbeit

Die auslandsschulgebundene kaufmännische duale Ausbildung stellt ein Beispiel für einen erfolgreichen Transfer des dualen Ausbildungssystems dar. Erfolgreich deshalb, weil inzwischen seit Jahren oder Jahrzehnten Jugendliche weltweit an 13 Ausbildungsstandorten ausgebildet werden und einen in Deutschland und größtenteils im Gastland anerkannten Ausbildungsabschluss erhalten. Gleichwohl bedeutet dies nicht, dass keine Umsetzungsschwierigkeiten bestehen. Vielmehr gilt es der Frage nachzugehen, welche Tatbestände einen Transfer auf der ordnungspolitisch-rechtlichen, der didaktisch-curricularen und der didaktisch-unterrichtlichen Ebene fördern oder behindern. Ferner macht es darüber hinaus Sinn, den Transfererfolg und einen weiterführenden Nutzen – hier im Sinne interkultureller Qualifizierungsaspekte – zu bewerten, um Handlungsempfehlungen aussprechen zu können. Diese können sowohl für die bestehende Ausbildung selbst als auch für zukünftige Transfervorhaben oder auch interkulturelle Qualifizierungsansätze genutzt werden. Die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung besteht nun darin, das derzeitige Angebot dieser deutschen dualen Ausbildungsgänge im Überblick zu erschließen, nach seinen Realisationsgründen zu befragen und Umsetzungsschwierigkeiten zu beschreiben. Das dem zugrunde liegende generelle Transferproblem wird auf dieser Basis spezifiziert und zugleich um den Aspekt der interkulturellen Qualifizierung erweitert. Die weitere Aus-

differenzierung dieser Fragestellung, das methodische Vorgehen und der entsprechende Aufbau der Arbeit wird im Folgenden dargestellt.

Wenn vom dualen System der Berufsausbildung die Rede ist, erscheint es zunächst so, als würde es nur die eine einzige gültige Ausprägungsvariante geben. „Dies ist jedoch insoweit problematisch, als es das „Duale System" nicht gibt. Es existieren lediglich spezifische Ausformungen in den Mutterländern des dualen Systems, nämlich in Deutschland, der Schweiz und Österreich."[77] In anderen Nationen entwickelten sich – auf Grundlage anderer sozialer, ökonomischer und kultureller Bedingungen – im Laufe der Zeit gänzlich andere Formen der beruflichen Qualifizierung. Berufliche Ausbildungen in schulischen Bildungsstätten sind ebenso vorzufinden wie rein betrieblich organisierte Ausbildungsformen.[78] Gerade in Entwicklungsländern existiert oft kein allgemein anerkanntes berufliches Ausbildungssystem, sondern die Jugendlichen erhalten überwiegend eine informelle betriebliche Ausbildung (learning by doing)[79]. Hochentwickelte Länder weisen trotz gleicher volkswirtschaftlicher Zielsetzungen höchst divergente Berufsbildungssysteme und ebenso unterschiedliche Qualifikationstypen und Grundmuster betrieblicher Arbeitsorganisation auf.[80]

Die Übertragung und die Übernahme von dualen Ausbildungsstrukturen aus Deutschland in andere Länder geschieht in unterschiedlicher Art und Weise, verfolgt unterschiedliche Zielsetzungen, wirkt sich in vielen Bereichen auf die Umwelt aus, und wird wiederum durch die Umwelt beeinflusst.[81] Schon in den 80er Jahren fand das duale System in bescheidenem Umfang Nachahmer. „Die Türkei begann [..] bereits Mitte der 80er ohne fremde Unterstützung mit der Einführung dualer Strukturen."[82] Und bereits 1979 hatte der Ministerrat der Europäischen Gemeinschaft den Mitgliedsländern die Ein-

---

77 Stockmann / Kohlmann (1998), S. 20.

78 Zur Typisierung und Kategorisierung von Systemen beruflicher Bildung siehe Kapitel II, Abschnitt 1.4.1 oder beispielsweise Greinert (1996), S. 30 ff., Deißinger (1995), S. 367 ff. sowie Merle (1994), S. 30 ff.

79 Vgl. Stockmann / Kohlmann (1998), S. 10.

80 Vgl. Georg (1997 b), S. 66.

81 Vgl. dazu insbesondere das Kapitel II, Abschnitt 1.5.

82 Stockmann / Kohlmann (1998), S. 16.

führung alternierender Berufsbildungsmodelle empfohlen.[83] Schwierigkeiten bei Implementierungsversuchen wurden auf Rahmenbedingungen des bereits vorhandenen Bildungssystems, auf gesetzliche und ökonomische Bedingungen und häufig auf sozio-kulturelle Faktoren zurückgeführt, ohne dass diese jedoch genauer spezifiziert wurden.[84] Stockmann / Kohlmann führen zur Frage der Transferierbarkeit des dualen Systems aus:

> Der hohe Stellenwert *sozio-kultureller Spezifika* der jeweiligen Länder wird von Berufsbildungsexperten zwar immer wieder postuliert, aber eine systematische Analyse des Themenfeldes liegt bisher noch nicht vor.[85]

Bei der Übertragung des dualen Systems aus Deutschland wird immer auch ein Stück Kultur mittransferiert, da Ausbildungssystem und Arbeitsorganisation das Ergebnis kollektiver Werthaltungen und Präferenzen sind und als Sozialisationsagenturen wiederum für deren Stabilisierung sorgen.[86]

> The principle of being trained by industry is completely ingrained in the German psyche. Industry is expected to play this role in the education of the youth, and does so in its own interest.[87]

Ausbildungssysteme sind also weit mehr als Kombinationen von Strukturen, Institutionen und Organisationen. Selbst bei der Übertragung / Anpassung des dualen Systems im wiedervereinigten Deutschland traten Schwierigkeiten auf und das, obwohl die DDR über ein duales Ausbildungssystem verfügte.[88] Hier wird deutlich, dass es nicht mit dem Aufbau eben solcher Strukturen

---

83 Zu nennen sind hier beispielsweise Großbritannien und Frankreich. Vgl. Rothe (1995), S. 276.

84 Georg gibt hier allerdings zu bedenken, dass Kultur oftmals als pauschale Restkategorie zur Erklärung der jenseits der beschreibbaren institutionellen Unterschiede verbleibenden Differenzen dient. Vgl. Georg (1997 b), S. 78. Vgl. ausführlicher das Kapitel II, Abschnitt 1.4.1.

85 Stockmann / Kohlmann (1998), S. 36.

86 Georg (1997 b), S. 76. So auch Roth (1997), S.122: „Beim Transfer ökonomischer Vorstellungen aus westlichen Industrieländern in Entwicklungsländer mit anderem kulturellen Hintergrund werden, bedingt durch die enge Verflechtung im gesamtkulturellen Zusammenhang, zwangsläufig kulturkreisspezifische Vorstellungen mittransferiert."

87 Zitat aus einer kanadischen Studie zum deutschen Berufsbildungssystem. Zitiert nach Schelten (1994), S. 68.

88 Vgl. dazu Autsch / Brandes / Walden (1991) sowie Baethge u.a. (1996).

und Zuständigkeiten getan ist, sondern dass noch andere, weichere Faktoren zu beachten sind.

> Der Zusammenbruch der ehemaligen DDR hat tiefgreifende Auswirkungen auf das Berufsbildungssystem, da dieses als organischer Bestandteil des gesellschaftlichen Systems entwickelt wurde. Darauf ausgerichtet wurden Erziehungsziele, Unterrichtsinhalte und -methoden sowie die Leitungs- und Verwaltungsstrukturen gestaltet.[89]

Kultur – nach einer umstrittenen Definition Hofstedes zu verstehen „als kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe von einer anderen unterscheidet“[90] – stellt anscheinend bei der Übertragung des dualen Systems eine wichtige kritische Variable dar. Dies gilt in besonderem Maße für die Art von Transfer, die als Ziel verfolgt, ein umfassendes duales Ausbildungssystem in bestehende Systeme der Berufsbildung zu implementieren oder diese sogar zu ersetzen.[91]

Der Transfer des dualen Modells im Rahmen der auslandsschulgebundenen kaufmännischen Berufsausbildung in Kooperation von deutschen Auslandsschulen, Unternehmen und Auslandshandelskammern verfolgt – da kulturpolitisch motiviert – nicht den Neuaufbau eines Ausbildungssystems, gleichwohl wird eine Implementation und eine Integration in das einheimische Berufsbildungssystem angestrebt. Im Mittelpunkt steht der kulturelle Austausch, die Versorgung deutscher Kinder und Jugendlicher im Ausland und im Sinne außenwirtschafts- und entwicklungspolitischer Ziele auch die Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnenqualifizierung international tätiger (deutscher) Unternehmen, wobei hier neben den fachlichen Inhalten die Vermittlung interkultureller Kompetenzen einen zentralen, zu untersuchenden Punkt darstellt.

An dieser Stelle soll das generelle im weiteren Verlauf der Untersuchung zu spezifizierende Transferproblem um den Aspekt der interkulturellen Qualifizierung erweitert werden.

---

89 Autsch / Brandes / Walden (1991), S. 8.

90 Hofstede (1993), S. 19.

91 Diese Zielsetzung galt und gilt vor allem für die deutsche Berufsbildungshilfe. Stockmann und Kohlmann stellen in diesem Kontext die Frage, ob denn eine derartige Übertragung überhaupt möglich ist. Vgl. Stockmann / Kohlmann (1998), S. 27 und ausführlich im Abschnitt 1.5.2.2 des Kapitels II.

Die Sinnhaftigkeit und Aktualität des Themas ergibt sich dabei aus folgenden Zusammenhängen: So nimmt das Ausmaß weltwirtschaftlicher Aktivitäten und Verflechtungen für viele Unternehmen stetig zu. Aus diesem Grunde benötigen Unternehmen Mitarbeiter, die sich den Anforderungen internationaler Unternehmenstätigkeit anpassen können. Viele empirische Untersuchungen zu kritischen Erfolgsfaktoren von Auslandsaktivitäten weisen neben sprachlichem, politischem und rechtlichem Wissen und Können insbesondere auf die wichtige Bedeutung der sogenannten interkulturellen Handlungskompetenz hin, die für den Erfolg internationaler Tätigkeit unerlässlich ist.[92] Im Rahmen internationaler Unternehmensaktivitäten gibt es prinzipiell zwei Möglichkeiten der Mitarbeiterrekrutierung. Zum einen die Entsendung von Mitarbeitern – in der Regel vom Stammhaus in die Auslandsgesellschaft, zum anderen die Rekrutierung von Mitarbeitern im Gastland.[93] In der Praxis betrifft die Entsendung von Mitarbeitern ins Ausland in aller Regel Angehörige der Management- und der technischen Ebene und kaum Mitarbeiter der mittleren Fachkräfteebene. Diese und die anderen ausführenden Mitarbeiter werden hauptsächlich über die einheimischen nationalen und regionalen Arbeitsmärkte gewonnen. Welche Form der Rekrutierung auch gewählt wird, die Entwicklung und Förderung interkultureller Handlungskompetenzen stellt sich immer wieder als problematisch dar.

Schon bevor es zur hiesigen Diskussion um interkulturelles Management und interkulturelle Kompetenzen kam, haben deutsche Unternehmen in Zusammenarbeit mit Auslandsvertretungen des Deutschen Industrie- und Handelskammertages, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und örtlichen Behörden duale Ausbildungsgänge an verschiedenen ausländischen Standorten eingerichtet. Diese Ausbildung findet – wie beschrieben – mindestens zweisprachig statt und zwar dergestalt, dass die betriebliche Ausbildung in der Landessprache und der schulische Unterricht überwiegend in Deutsch stattfindet.

---

92 Die Gründe für die internationalen Ausweitungen von Unternehmensaktivitäten sind vielfältig: Zunehmender Druck auf nationale Märkte, Erschließung neuer Märkte, Zugang zu neuen Technologien und Know-how, Standortverlagerung wichtiger Abnehmer, Eingehen auf spezielle Markterfordernisse, Risikostreuung und Sicherung der Krisenfestigkeit können hier als Beispiele angeführt werden. Vgl. z. B. Kammel / Teichelmann (1994), S. 24, Altvater / Mahnkopf (1997), S. 19, Wolter (1997), S. 112; Kantzenbach (1997), S. 64 ff.; Macharzina, 1996, S. 200 f., Scherer (2003), S. 1 ff., Kleinert (2004), S. 28 ff. sowie DIHT (2006), S. 19 ff.

93 Vgl. Kühlmann (1995 b), S. 1.

Da die Sprache für interkulturelle Kommunikation eine entscheidende Rolle spielt, scheint die hier untersuchte Form der dualen Ausbildung mit ihrer verpflichtenden Zweisprachigkeit besonders zur Förderung der interkulturellen Kompetenz geeignet zu sein.

> Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation sind letztlich Schwierigkeiten zwischen den Sprachen, den Sprachkompetenzen und -performanzen, hinter denen konkrete inhaltliche Aspekte stehen und die transgenerational in den verschiedenen Kulturkreisen entstanden sind. Es ergeben sich unterschiedliche Codierungs- und Decodierungsleistungen, die sich andererseits in unterschiedlichen kognitiven, emotionalen und motivationalen Strukturen niederschlagen, diese aber wiederum auch zur Voraussetzung haben und die auch auf die dahinterstehenden inhaltlichen Aspekte wirken.[94]

Der Transfer des dualen Systems ins Ausland würde demnach die Annahme zulassen, dass auf diese Weise eine interkulturelle Qualifizierung erreicht werden kann.

Ferner führt der Transfer des dualen Modells in ein anderes kulturelles Umfeld zu kulturellen Überschneidungssituationen, mit denen sich die Beteiligten auseinandersetzen müssen. Diese können zu einer interkulturellen Qualifizierung führen. Sozio-kulturelle Spezifika könnten also interkulturelle Kompetenzen fördern. Anders formuliert: die durch den Transfer des dualen Modells sich ergebenden *kulturellen Reibungspunkte* sind ein immanenter und beabsichtigter Bestandteil der Ausbildung.

Die Fragestellung dieser Untersuchung gliedert sich nun in folgende Bereiche. So geht es zunächst darum, auf Basis einer generellen Bestandsaufnahme der auslandsschulgebundenen kaufmännischen dualen Ausbildung den erfolgten Transfer zu bewerten. Hier gilt es entsprechende Kriterien zur Bewertung zu entwickeln und diese auf die formulierten Ziele und Vorgaben sowie auf die tägliche Umsetzungspraxis zu beziehen. Weiterführend erfolgt eine Erweiterung um Aspekte der interkulturellen Qualifizierung. Es gilt vor diesem Hintergrund, den Erfolg des Transfers dahingehend zu beurteilen und zu überprüfen, ob durch den internationalen Transfer einer dualen beruflichen Erstausbildung nach deutschem Muster eine Mitarbeiterqualifizierung ermöglicht wird, die den heutigen Anforderungen der internationalen Ge-

---

94 Roth (1997), S. 218.

schäftstätigkeit von Unternehmen Rechnung trägt und eine Förderung interkultureller Kompetenzen bewirkt. Sprich: Wird durch den Transfer des dualen Systems eine interkulturelle Qualifizierung erreicht? Wird diese gegebenenfalls systematisch verfolgt oder entsteht sie eher zufällig? Und darüber hinaus: Erfordert die Notwendigkeit einer interkulturellen Qualifizierung den Transfer des dualen Systems oder sind funktionale Äquivalente denkbar?

Im Hinblick auf die Beantwortung dieser Fragestellungen soll bereits hier eine beide Schwerpunkte verbindende Ausgangsthese aufgestellt werden:

Im Rahmen des auslandschulgebundenen Transfers des dualen Systems treten Schwierigkeiten auf. Die geschaffenen Möglichkeiten interkultureller Begegnungen bilden dennoch hervorragende Voraussetzungen für eine erfolgreiche interkulturelle Qualifizierung.

**Methodisches Vorgehen**

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Informationen stammen aus einer Vielzahl unterschiedlicher Quellen und wurden über den Zeitraum von 1998-2007[95] auf unterschiedliche Art und Weise gesammelt. Dabei musste der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Ausbildungen in verschiedenen Ländern auf mehreren Kontinenten der Erde stattfinden. Um der Zielsetzung der Untersuchung gerecht zu werden, nämlich eine vollständige Bestandsaufnahme der auslandsschulgebundenen kaufmännischen dualen Ausbildung durchzuführen sowie die Ausbildung unter Transfer- und interkulturellen Qualifizierungsaspekten zu bewerten, musste ein multidimensionales und multiinstrumentelles empirisches Vorgehen unter Einbezug der an der Ausbildung Beteiligten im In- und Ausland gewählt werden. Insgesamt war unser Anliegen immer, die entsprechende Rolle des Beteiligten im Gesamtsystem *auslandsschulgebundener dualer Ausbildung* zu erkennen und die jeweiligen Einschätzungen im Hinblick auf das Gesamtsystem, aber auch auf die beiden konkreten Themenschwerpunkte – Transfer und interkulturelle Qualifizierung – zu erfahren. Darüber hinaus war die Analyse öffentlich zugänglicher Dokumente und Veröffentlichungen notwendig, um einen vollständigen Blick auf den Untersuchungsgegenstand werfen zu können. Deutlich herausgestellt werden muss, dass wir uns aufgrund der Komplexität der Thematik nicht für eine kategoriale Inhaltsanalyse, sondern für ein hermeneu-

95 Vgl. Abschnitt 1 in diesem Kapitel.

tisch-exploratives Vorgehen entschieden haben, um den Untersuchungsgegenstand auf der ersten wissenschaftlichen Stufe fassbar zu machen. Wir haben uns der Thematik somit in der Rolle der wissenschaftlichen „Jäger und Sammler“ genähert.

Um die duale Ausbildung als soziale Erscheinung systematisch erfassen zu können, haben wir uns dazu entschieden, quantitative und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung zu kombinieren. Dies macht schon deshalb Sinn, da weder die qualitative Forschung auf quantitative Aussagen und Betrachtungen verzichten noch die quantitative Sozialforschung ohne qualitative Aussagen und Betrachtungen arbeiten kann. Konkret wurden im Verlauf der Untersuchung folgende Methoden und Instrumente eingesetzt:

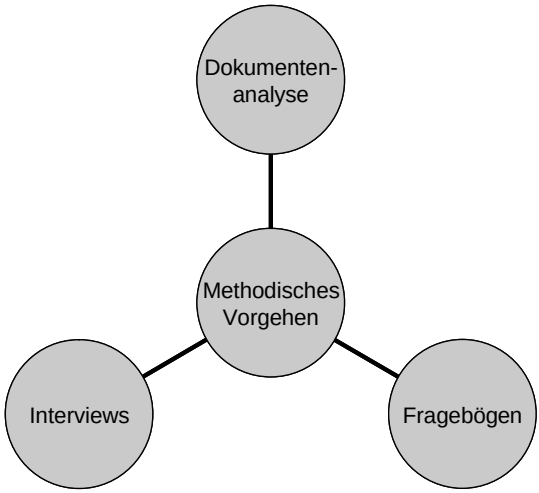



*Abb. 3 Methodisches Vorgehen.*

**Interviews**

Als qualitative Untersuchungsmethode wurden Intensivinterviews mit ausgewählten Experten in Chile und in Deutschland geführt. Das Interview in Chile wurde durch Maren Lange alleine geführt und erfolgte im April 2000. Alle weiteren Interviews wurden gemeinsam in der Zeit von Juni bis Juli 2003 geführt. Ferner haben wir uns entschlossen, die ausführlichen Informa-

tionen aus den im Rahmen unserer Staatsexamensarbeiten geführten Interviews aus Singapur ebenfalls zu berücksichtigen, sofern diese für Fragestellungen relevant waren. Wir haben sowohl mit Vertretern von Auslandsschulen, Unternehmensvertretern, Vertretern des Deutschen Industrie- und Handelkammertages, je einem Vertreter des Bundesverwaltungsamtes und des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland als auch mit Auszubildenden selbst Interviews durchgeführt.

Im Rahmen dieser Interviews haben wir auf eine streng strukturierte Vorgehensweise verzichtet, um den Gesprächen nicht den kommunikativen Fluss und die Spontaneität zu nehmen.[96] Vielmehr fanden die Gespräche anhand eines Leitfadens statt, der Raum für individuelle Anmerkungen und Diskussion ließ. Die im Ausland geführten Interviews wurden in einem Gesprächsprotokoll festgehalten, die in Deutschland geführten Interviews wurden mit Hilfe eines Diktiergerätes aufgezeichnet und anschließend nach dem Grundsatz „so genau wie nötig“ transkribiert. Alle Interviewpartner wurden anonymisiert.

Im Rahmen der Gespräche ging es zunächst darum, die konkrete Rolle und die Aufgaben des jeweiligen Gesprächspartners bzw. der vertretenen Organisation im Rahmen der dualen Ausbildung im Ausland zu erfassen. Darüber hinaus wurden die Interviewpartner zu persönlichen Einschätzungen hinsichtlich verschiedener Schwerpunkte befragt, die sich aus der Analyse der vorliegenden Dokumente und Veröffentlichungen ergaben. Hier sind Fragen nach den zentralen Problembereichen, Zukunftsaussichten, erfolgten Anpassungen vor Ort, Kooperationen oder verfolgten Zielsetzungen zu nennen. Sicherlich wäre es nützlich gewesen, noch mehr Beteiligte durch Intensivinterviews zu erreichen, wichtig war für uns jedoch insbesondere, alle Gruppen von Beteiligten der Ausbildung zu involvieren. Die Gesprächsbereitschaft erwies sich als ausgesprochen hoch und die Methodik der halbstrukturierten Interviews führt dazu, besonders wichtige persönliche Einschätzungen im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand zu erhalten.

---

96 Obwohl sich gegenüber standardisierten Interviews eine Reihe von Nachteilen, z. B. höhere Anforderungen an die Bereitschaft des Befragten und an seine sprachliche und soziale Kompetenz ergeben, haben wir uns für diese Form der Befragung entschieden, da es uns neben Sachinformationen auch immer um persönliche Ansichten und Meinungen ging. Um diesen Meinungen und Ansichten genügend Freiraum zu geben, wurde auf eine strenge Vorstrukturierung verzichtet. Vgl. dazu auch Atteslander (1998), S. 175.

**Standardisierte Fragebögen**

Zur Vertiefung und Ergänzung der Interviewergebnisse wurden vollstandardisierte Fragebögen[97] auf Deutsch und Englisch bzw. Spanisch per Post und Email versandt sowie in einem Fall persönlich übergeben. Der Versand war per Email, postalisch oder per Telefon avisiert. Einbezogen wurden in diesem Zusammenhang die Auszubildenden und die entsandten Lehrer der kaufmännischen dualen Ausbildung im Ausland, die entsprechenden Unternehmen sowie die vor Ort vertretenen Auslandshandelskammern aller 13 Ausbildungsstandorte der Welt. Zielsetzung war auch hier, die jeweilige Rolle des Befragten im Gesamtsystem einschätzen zu können sowie darüber hinaus zu den bereits oben genannten Themenstellungen Antworten und Einschätzungen in systematisierter Form zu erhalten. Die Rücklaufquoten stellen sich wie folgt dar:

- Deutscher Industrie- und Handelskammertag – 61,5 Prozent.
  Wir erhielten von 13 Fragebögen 8 zurück.
- Lehrer – 67,9 Prozent
  Wir erhielten von 28 Fragebögen 19 zurück.
- Auszubildende – 29,5 Prozent
  Wir erhielten von 667 Fragebögen 197 zurück.
- Ausbildungsunternehmen – ca. 8 Prozent
  Wir erhielten 28 Fragebögen zurück

Da die Fragebögen an die Unternehmen über die jeweilige Deutsche Schule verteilt wurden, liegt uns keine genaue Zahl im Hinblick auf die tatsächlich verteilten Fragebögen vor. Jede Schule erhielt allerdings eine der Zahl der Auszubildenden entsprechende Anzahl an Fragebögen für die Unternehmen. Dieses Vorgehen erschien uns notwendig, da die Avisierung der Befragung bei jedem einzelnen Unternehmen nicht möglich war und häufig Übersichten und Adressenlisten über an der Ausbildung beteiligte Unternehmen nicht vorlagen. Insgesamt erhielten wir 28 Fragebögen zurück. Bei einer geschätzten Anzahl von 350 beteiligten Unternehmen – dies entspricht einer durchschnitt-

97 Die Fragebögen sowie die Protokolle und Transkriptionen der Interviews sind im Anhangsband der Dissertation dargestellt.

lichen Auszubildendenzahl von etwa zwei Auszubildenden pro Unternehmen – ergibt sich eine Rücklaufquote von ca. 8 Prozent.[98]

Trotz der insgesamt sehr positiven Rücklaufquoten, gestaltete sich die Befragung per standardisiertem Fragebogen schwierig. Gründe hierfür waren zum einen organisatorische. So mussten die Fragebögen bis nach Asien und Südamerika verschickt werden, was wiederum lange, zum Teil mehrere Wochen dauernde Postwege nach sich zog. Als sehr positiv erwies sich die vorherige Ankündigung per Post oder Email und zum Teil auch die Nachsendung von Fragebögen per Email, da einige Fragebögen auf dem Postweg verloren gingen. Von den im Mai 2003 verschickten Fragebögen (Rücklauf erbeten bis Juni 2003), erhielten wir den letzten beantworteten Bogen im Februar 2004 zurück. In der Zwischenzeit erfolgten durch uns zwei Erinnerungen per Email und auch telefonisch im persönlichen Gespräch. Feststellen lässt sich, dass die Befragung insbesondere dort besonders positiv verlief, wo bereits persönliche Kontakte bestanden. So nahm beispielsweise der damals Verantwortliche für schulische Arbeit im Ausland des Bundesverwaltungsamtes die Fragebögen auf einer Dienstreise mit nach Singapur und verteilte diese dort. Die Rücklaufquoten waren entsprechend positiv. Während einige Standorte der Untersuchung gegenüber sehr aufgeschlossen und entsprechend kooperativ waren, zeigten sich andere Standorte verschlossen, obwohl sie ihre Kooperation zusagten.

**Dokumentenanalyse**

Trotz der umfangreichen empirischen Untersuchung im Zusammenhang mit Interviews und standardisierten Befragungen standen wir einer relativ dürftigen schriftlichen Informationslage gegenüber. Aus diesem Grund wurden auch Aussagen und Selbstdarstellungen der Beteiligten beispielweise im Rahmen von Broschüren, Jahrbüchern sowie weiterer Informationsmaterialien analysiert. Die Nutzung des Internets als Informationsbeschaffungsinstrument war hierbei allein aufgrund der geografischen Verteilung der Standorte unverzichtbar. Insgesamt lässt sich in diesem Zusammenhang feststellen, dass der gesamte innerbehördliche Schriftverkehr für uns sicherlich ausgesprochen aufschlussreich, gleichzeitig jedoch nicht einsehbar war, sodass wir uns auf das vorhandene öffentlich zugängliche Material beschränken mussten. Hier sind vor allem Berichte der Bundesregierung, der Enquete-Kom-

98 Die Schätzung basiert auf unseren Erfahrungen und auf den erhaltenen Fragebögen.

mission, Anfragen an die und entsprechende Antworten der Bundesregierung, Leitfäden und Positionspapiere zu nennen. Die Ergebnisse der Inhaltsanalysen wurden den pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen bzw. der äußeren und inneren Organisation der Ausbildung zugeordnet.

**Weiterer Aufbau der Arbeit**

In den folgenden Ausführungen wird es darum gehen, konzeptionelle Überlegungen zum Transfer des dualen Systems und den damit verbundenen Möglichkeiten einer interkulturellen Qualifizierung mit dem Ziel zu entwickeln, für beide Schwerpunktthemen Modelle zu entwerfen, die zur Bewertung der auslandsschulgebundenen kaufmännischen dualen Ausbildung als Transferproblem und interkulturelle Qualifizierungsstrategie genutzt werden können (Kapitel II).

Kapitel III dient zur Darstellung des äußeren und inneren organisatorischen Bedingungsrahmens sowie der täglichen Umsetzungspraxis der auslandsschulgebundenen kaufmännischen dualen Ausbildung. Dabei liefert eine intensive Analyse vorliegender Dokumente und Veröffentlichungen die Basis für die Inhalte der Abschnitte 2 und 3. Leitstruktur für den Abschnitt 3 sind die drei pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen der dualen Berufsausbildung. Die Ausführungen dieses Abschnittes lassen erste Folgerungen im Hinblick auf die Aspekte Transfererfolg und interkulturelle Qualifizierung zu, die anschließend die Grundlage für die Darstellung der Befragungs- und Interviewergebnisse bilden (Abschnitt 4). Insgesamt stellt das Kapitel III eine umfassende Bestandsaufnahme der auslandsschulgebundenen kaufmännischen dualen Ausbildung unter Berücksichtigung von Aspekten des Transfererfolges sowie der interkulturellen Qualifizierung dar.

Darauf aufbauend erfolgt in Kapitel IV eine Bewertung von Entwicklungsstand sowie Zukunftsperspektiven der Ausbildung im Hinblick auf Transfer und interkulturelle Qualifizierung. Die dafür notwendige Diskussion erfolgt zunächst separat auf den jeweiligen Schwerpunkt bezogen und findet auf Basis der in Kapitel II entwickelten Modelle statt (Abschnitt 1 und 2). Abschnitt 3 führt beide Schwerpunktthemen zusammen und ermöglicht ein abschließendes Fazit, das eine Gesamtbewertung sowie Handlungsempfehlungen enthält.

# Kapitel II:
# Konzeptionelle Überlegungen zum Transfer der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung und den damit verbundenen Möglichkeiten einer interkulturellen Qualifizierung

## 1 Die deutsche duale Berufsausbildung als transnationales Transferproblem

### 1.1 Vorbemerkungen

Ausgehend von der Begrifflichkeit *Transfer* gelangt man prinzipiell zu ähnlichen Fragestellungen, denn übersetzt man den Begriff *Transfer* wortgetreu mit Übertragung, Überführung oder Übermittlung, so sind dabei noch keine Informationen dazu enthalten,

- *was* transferiert wird,
- *wer* den Prozess *initiiert* hat,
- *welches Ziel* der Prozess verfolgt (warum wird transferiert),
- *in welchen Kontext* die Übertragung erfolgt (wohin wird transferiert),
- *in welchem Umfang* dieser Prozess vor sich geht,
- *wie* und in *welchen Phasen* der Prozess abläuft,
- *welche Wirkungen* der Transfer hat,
- *wann und ob* der Prozess *erfolgreich* war.

Diese allgemeine Annäherung erscheint uns hier vor allem deshalb geboten, damit der komplexe Transferprozess vollständig und ganzheitlich abgebildet wird. Es beugt damit aus unserer Sicht dem Vergessen wichtiger Aspekte vor und ermöglicht dem Leser einen Überblick. In den folgenden Abschnitten sollen die Fragen beantwortet werden, wobei die ersten sieben Fragen die

Beantwortung der achten Frage, in der es um die Formulierung eines Modells zur Beurteilung des Transfer-Erfolges der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Berufsausbildung geht, vorbereiten. Die erste Frage wird in Abschnitt 1.2 beantwortet, wobei zunächst kaufmännische und gewerblich-technische duale Ausbildungsgänge gegeneinander abgegrenzt und anschließend transferrelevante Strukturmerkmale des dualen Systems verdeutlicht werden. Die nächsten beiden Fragen werden in Abschnitt 1.3 zusammengefasst. Hier geht es um mögliche politische Motivationen von Transferbemühungen, mithin um die Klärung unterschiedlicher Zielsetzungen. Die Frage 4 wird in Abschnitt 1.4 bearbeitet. Hier geht es einerseits um die Abgrenzung des dualen Berufsausbildungssystems zu anderen Systemen beruflicher Bildung und die Beziehung von Bildungs- und Beschäftigungssystem, andererseits um die Bedeutung des sozio-kulturellen und -ökonomischen Bedingungsrahmens. Die Fragen 5 und 6 werden gemeinsam in Abschnitt 1.5 beantwortet. Hier stehen unterschiedliche Objekte, Methoden, Instrumente, sowie Dimensionen und Phasen des Transferprozesses im Mittelpunkt. Auch die Frage 7 wird unter verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Zum einen werden die (Wechsel-)Wirkungen des Transfer unter allgemeiner organisationstheoretischer Perspektive beleuchtet, zum anderen geht es um konkrete Transfer-Erfahrungen im Rahmen der deutschen Wiedervereinigung und der deutschen Berufsbildungshilfe. In allen Abschnitten werden – wie beschrieben[99] – immer dort, wo es sinnvoll und möglich erscheint, Rückbezüge zu den beschriebenen pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen erfolgen.

## 1.2 Transferrelevante Strukturmerkmale und Rahmenbedingungen der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung

Die Transfervorstellung des deutschen dualen Systems ist nach Schaack auf einer Superioritätsannahme gegenüber ausländischen Berufsbildungssystemen begründet, deren Grundmuster wie folgt beschrieben werden können:

1. Betriebliche Berufsbildung ist zumeist auf ein enges Qualifikationsprofil für die unmittelbare betriebliche Verwertung ausgelegt, sie ist relativ preiswert, massenwirksam und theoretisch wenig fundiert.

---

99 Vgl. Kapitel I, Abschnitt 2.

2. Schulische Berufsausbildung tendiert zur Praxisfremdheit, sie ist überdies teuer und wenig massenwirksam.
3. Duale Berufsausbildung vermeidet die Schwächen der beiden anderen „modes of delivery". Sie ist kostengünstig, massenwirksam und qualitativ hochwertig.[100]

Trotz der mittlerweile weitläufig vertretenen kritischen Ansicht zum Transfer fanden und finden auch gegenwärtig weiterhin umfassende Transferbemühungen, wie beispielsweise in Ägypten, statt.[101] Ausgehend von dieser beobachtbaren Diskrepanz von *Transfer-Praxis* und *Transfer-Wissenschaft* spricht Greinert von dem „Auseinanderfallen praktisch-politischer und wissenschaftlich-theoretischer Orientierung"[102]. In diesem Zusammenhang ergeben sich die Fragen, was das deutsche duale System der Berufsausbildung für eine Übertragung so interessant macht, welche strukturellen Besonderheiten es also auszeichnen und somit transferiert würden. Da die auslandsschulgebundenen dualen Ausbildungen lediglich im kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeld stattfinden, beginnen wir zunächst mit der Darstellung der grundlegenden Unterschiede zwischen gewerblich-technischer und kaufmännischer Ausbildung.

---

100 Schaack (1997), S. 199.

101 Vgl. Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit, 2006, S. 19. Diese spezielle Transferaktivität geht auf eine gemeinsame Initiative von Bundeskanzler Kohl und dem ägyptischen Staatspräsidenten Mubarak zurück, die die Gesellschaft für technische Zusammenarbeit seit 1995 im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung durchführt. Ziel ist, das ägyptische Berufsbildungssystem grundlegend zu verändern. Bereits 1993 vereinbarten die Regierungen Ägyptens und Deutschlands ein Vorhaben zur Einführung des dualen Berufsbildungssystems, ausgerichtet auf den Bedarf der ägyptischen Wirtschaft. Mehr als 20.000 Jugendliche wurden in 29 neu zugeschnittenen technischen, kaufmännischen und Dienstleistungsberufen ausgebildet. Die Initiative ist in allen Gouvernoraten Ägyptens vertreten. Ihr angeschlossen sind 45 Berufsschulen und 1.680 Ausbildungsbetriebe. Die geplante Laufzeit erstreckt sich über vier Förderphasen bis 2008. Siehe auch Stockmann / Leicht (1997).

102 Greinert (2001), S. 45; siehe auch Abschnitt 1.7 in diesem Kapitel.

**Unterschiede zwischen dualer kaufmännischer und dualer gewerblich-technischer Ausbildung**

Die Zuständigkeiten im Rahmen der rund 350 staatlich anerkannten Ausbildungsberufe verteilen sich auf verschiedene Bereiche.[103] Nach wie vor fallen die mit Abstand meisten Ausbildungsverträge in den Zuständigkeitsbereich Industrie und Handel.[104] „2006 wurden dort gut 58 von 100 Ausbildungsverträgen registriert; in den fünf neuen Ländern sowie in Hamburg, Bremen und Hessen waren es sogar mehr als drei Fünftel."[105] Eine Einteilung der dualen Berufsausbildung in Deutschland in kaufmännische und gewerblich-technische Ausbildungsgänge geht jedoch zum Teil über die Zuständigkeitsbereiche hinaus. So lassen sich vor allem in dem Bereich Industrie und Handel sowohl kaufmännische als auch gewerblich-technische Bildungsgänge finden.[106] Eine zahlenmäßige Betrachtung zeigt insgesamt, dass die Zahl der Ausbildungen im gewerblich-technischen Bereich sinkt, während das Ausbildungsvolumen in den Dienstleistungsberufen zunimmt. Mit einem Anteil von 53,1 Prozent wurden 2006 sogar deutlich mehr Ausbildungsverträge in den Dienstleistungsberufen abgeschlossen als in den gewerblich-technischen Berufen. Damit spiegelt sich eine bedeutende strukturelle Schwerpunktverlagerung des dualen Ausbildungssystems wider. Der Bedeutungsverlust der gewerblichen Arbeitsplätze zeigt sich vor allem in den bis 2005 gesunkenen Vertragszahlen des Handwerks.[107]

---

103 Hier ist zu berücksichtigen, dass sich die Differenzierung der Neuabschlüsse nach formalen Zuständigkeitsbereichen nicht eins zu eins mit den Ausbildungsleistungen der verschiedenen Wirtschaftssektoren deckt. Der Begriff des Zuständigkeitsbereichs richtet sich nach der festgelegten Zuständigkeit einer Kammer für bestimmte Ausbildungsberufe. Bilden beispielsweise selbstständige Rechtsanwälte Bürokaufleute aus, wird ihre Ausbildungsleistung in diesem Fall nicht den Freien Berufen zugeordnet, sondern der Industrie- und Handelskammer. Denn dort wird der jeweilige Ausbildungsvertrag registriert und eingetragen.

104 So wurden im Jahr 2006 im Zuständigkeitsbereich Industrie und Handel 336.935 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen. Im Handwerk waren es 162.604, in den Freien Berufen 42.110 und im Öffentlichen Dienst 14.082. Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), S. 286.

105 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), S. 47.

106 Als eingängige Beispiele können hier die Ausbildung zum Industriekaufmann und zum Industriemechaniker angeführt werden.

107 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), S. 47 f.

Die organisatorische Umsetzung von kaufmännischer und gewerblich-technischer dualer Erstausbildung im dualen System unterscheidet sich nicht grundlegend. So sind beispielsweise die Dauer der Ausbildungen, die Strukturierung des Berufsschulunterrichts nach Lernfeldern oder Prüfungsmodalitäten durchaus vergleichbar. Unterschiede ergeben sich jedoch im Hinblick auf die Weiterbildung in beiden Berufsfeldern. Für gewerblich-technische Berufe besteht unter anderem die Möglichkeit der Weiterbildung zum Meister bzw. zum Techniker. Im kaufmännischen Bereich gibt es unter anderem die Weiterbildung zum Fachwirt bzw. zum Betriebswirt.

Wirft man einen Blick auf die Nachfrager kaufmännischer und gewerblich-technischer dualer Berufsausbildungen in Deutschland, so zeigt sich ein klares Bild. Die Ausbildung von Studienberechtigten, d.h. von jungen Leuten mit Fachhochschul- oder Hochschulreife, ist auf wenige Berufe konzentriert. Zehn Berufe umfassen knapp 51 Prozent der Auszubildenden mit Studienberechtigung. Diese sind fast ausschließlich dem kaufmännischen Bereich zuzuordnen, sodass bisweilen von sogenannten ‚Abiturientenberufen' gesprochen wird. Zum einen fragen überproportional viele junge Leute mit Studienberechtigung diese Berufe nach, zum anderen stellen Unternehmen für einige Berufe nur oder überwiegend Jugendliche mit entsprechender schulischer Vorbildung ein. So liegt in Berufen wie Industriekaufmann, Fachinformatiker oder Bankkaufmann der Anteilswert der Auszubildenden mit Studienberechtigung mit 50 bis 60 Prozent sehr hoch.[108] Bei einigen zahlenmäßig gering besetzten Berufen wie Werbekaufmann oder Veranstaltungskaufmann liegt die Studienberechtigtenquote sogar bei bis zu 80 Prozent.[109] Dieses Nachfrageverhalten verdeutlicht grundlegende technologi-

---

108 Zum Vergleich: In Niedersachsen verfügten 2005 nur 16 Prozent aller Auszubildenden bei neu abgeschlossenen Berufsausbildungsverträgen über eine Studienberechtigung. Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), S. 105.

109 Die zehn von Auszubildenden mit Studienberechtigung am stärksten besetzten Ausbildungsberufe im Jahr 2005 waren: Industriekaufmann, Bankkaufmann, Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Bürokaufmann , Fachinformatiker, Kaufmann für Bürokommunikation, Kaufmann im Einzelhandel, Steuerfachangestellter, Hotelfachmann, Versicherungskaufmann. Die zehn von Auszubildenden mit Hauptschulabschluss am stärksten besetzten Ausbildungsberufe im Jahr 2005 waren: Hauswirtschaftshelfer(§ 66 BBiG), Maler und Lackierer, Werker im Gartenbau (§ 66 BBiG), Friseur, Bau- und Metallmaler (§ 42m HwO), Metallbauer, Holzbearbeiter (§ 42m HwO), Bäcker im Handwerk, Tischler, Fachverkäufer im Nahrungsmittelhandwerk. Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), S. 47 ff und S. 107 f.

sche, organisatorische und strukturelle Veränderungen. Rebmann / Uhe und Tenfelde formulieren hierzu:

> Insbesondere im kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeld nehmen die entsprechenden Tätigkeiten an Abstraktheit und Komplexität zu. Für die Lernenden werden hierdurch betriebliche Abläufe zunehmend intransparenter und unanschaulicher.[110]

Unbestreitbar sind durch technische Innovationen und Weiterentwicklungen auch die Inhalte gewerblich-technischer Berufsausbildungen komplexer und abstrakter geworden, dennoch besteht der grundlegende Unterschied zur kaufmännischen Ausbildung wohl immer noch darin, dass gewerblich-technische Ausbildungen schwerpunktmäßig praktische und kaufmännische Ausbildungen schwerpunktmäßig geistig-theoretische Arbeiten umfassen. So besteht im Rahmen gewerblich-technischer Berufsausbildungen sehr viel stärker die Möglichkeit, sich mit gegenständlichen Lernträgern und praktischen Arbeitsaufträgen zu beschäftigen, als dies in kaufmännischen Ausbildungen der Fall ist. So lässt sich zum Beispiel eine elektrische Schaltung im wahrsten Sinne des Wortes leichter begreifen, als die Eigenkapital-Rentabilität, eine Marketing-Strategie oder ein Management-Konzept. Auch in Bezug auf fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen hat bereits eine Mitte der 90er Jahre vom Bundesinstitut für Berufsbildung breit angelegte empirische Untersuchung ergeben, „daß Fremdsprachen- und interkulturelle Kompetenz in den kaufmännisch-verwaltenden und Dienstleistungsberufen eine große Bedeutung haben und in Aus- und Weiterbildung stärker berücksichtigt werden als im gewerblich-technischen Bereich“.[111] Ein weiterer bedeutender Aspekt ist das gesellschaftliche Renommee, das eine berufliche Ausbildung in einem Berufsfeld genießt. Hier zeigt sich ein klares Bild. So hat zum Beispiel eine Studie der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, in deren Rahmen 1100 Schüler verschiedener Schularten und 1100 Auszubildende des Handwerks befragt wurden, insgesamt ein sehr geringes Interesse an und ein niedriges Ansehen von handwerklichen Berufen ergeben. Am ehesten konnten sich noch die Hauptschüler vorstellen, einen handwerklichen Ausbildungsberuf zu ergreifen.

---

110 Rebmann / Uhe / Tenfelde (2005), S. 127.

111 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1997), S. 75.

Die Ursachen für das geringe Interesse am Handwerk sind vielfältig: Geringe Entlohnung, begrenzte Aufstiegsmöglichkeiten, niedriges gesellschaftliches Ansehen und die körperlich anstrengende Arbeit werden von vielen Schülern als Hauptgründe genannt, warum für sie eine Lehre im Handwerk nicht attraktiv ist. Nach wie vor haben Schüler ein traditionelles Handwerksbild, es sind vor allem die klassischen Handwerksberufe wie Bäcker, Metzger, Maurer oder Zimmermann, sowie veraltete Arbeitsinhalte, die mit dem Handwerk assoziiert werden.[112]

**Allgemeine Transferrelevante Strukturmerkmale des dualen Systems**

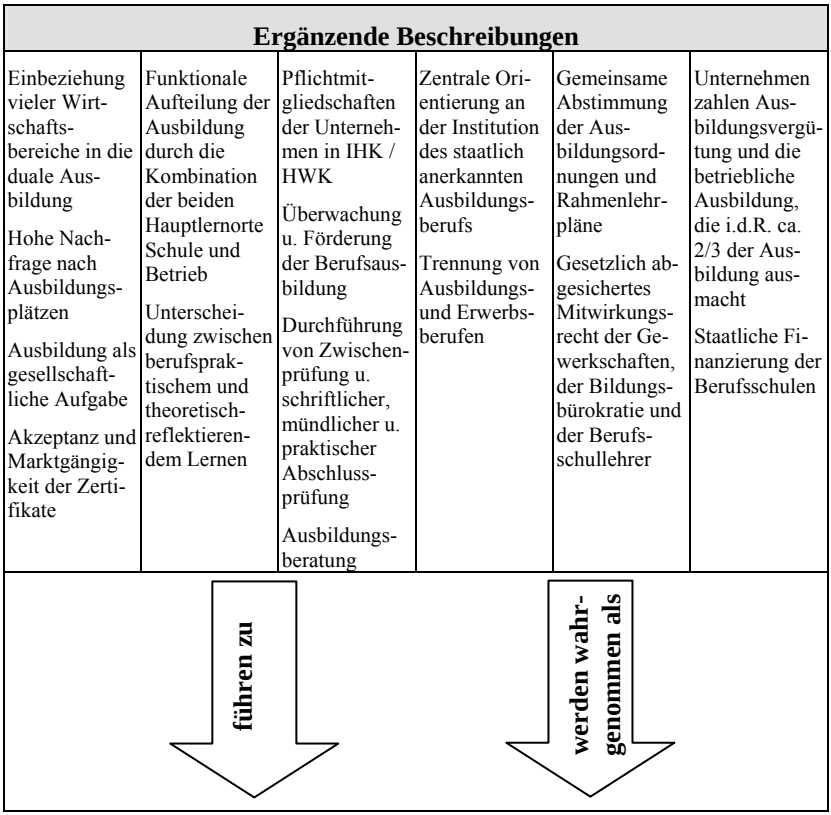
Das weltweite (politische) Interesse am deutschen dualen System der beruflichen Bildung basiert auf einer Reihe von tatsächlichen, populären, aber auch oftmals verklärten oder taktischen Annahmen und Zielsetzungen.[113] Die folgende Tabelle visualisiert in komprimierter Form zentrale und damit transferrelevante Strukturmerkmale des dualen Systems und deren tatsächliche oder wahrgenommene Effekte.

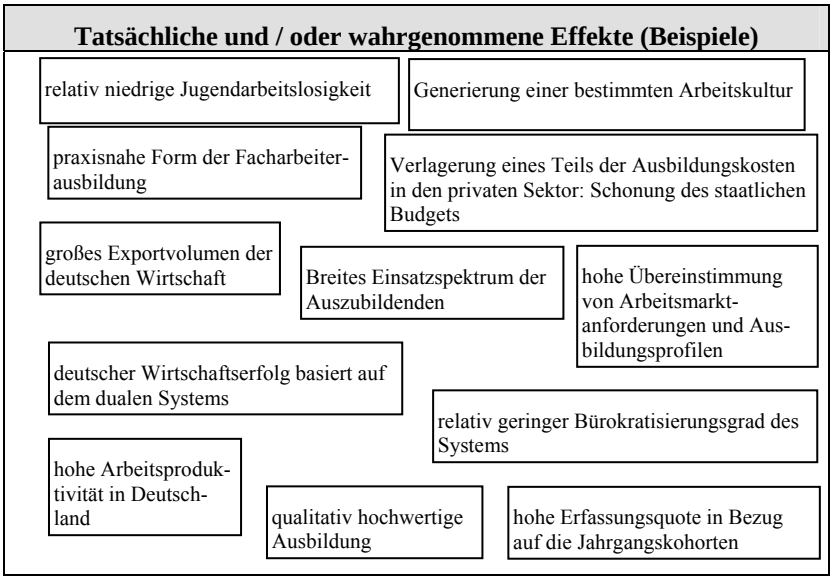
Tab. 4 *Transferrelevante Strukturmerkmale des dualen Systems der Berufsausbildung und deren tatsächliche oder wahrgenommene Effekte*

| **Transferrelevante Strukturmerkmale des dualen Systems** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Breite gesellschaftliche Verankerung und Akzeptanz | Verbindung von Lernen an zwei / verschiedenen Lernorten | Übertragung der zentralen Durchführungs- und Kontrollaufgaben an Körperschaften des öffentlichen Rechts (Kammern) | Beruflichkeit als organisierendes Prinzip | Enge Zusammenarbeit der Sozialpartner, des Staates und der Berufsschullehrer | Primär private Finanzierung der Berufsausbildung |

112 Hampel u.a. (2003), S. 5.

113 Vgl. Schaack (1997), S. 207 f.


Ergänzende Beschreibungen
Einbeziehung vieler Wirtschaftsbereiche in die duale Ausbildung
Hohe Nachfrage nach Ausbildungsplätzen
Ausbildung als gesellschaftliche Aufgabe
Akzeptanz und Marktgängigkeit der Zertifikate
Funktionale Aufteilung der Ausbildung durch die Kombination der beiden Hauptlernorte Schule und Betrieb
Unterscheidung zwischen berufspraktischem und theoretisch-reflektierendem Lernen
Pflichtmitgliedschaften der Unternehmen in IHK / HWK
Überwachung u. Förderung der Berufsausbildung
Durchführung von Zwischenprüfung u. schriftlicher, mündlicher u. praktischer Abschlussprüfung
Ausbildungsberatung
Zentrale Orientierung an der Institution des staatlich anerkannten Ausbildungsberufs
Trennung von Ausbildungs- und Erwerbsberufen
Gemeinsame Abstimmung der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne
Gesetzlich abgesichertes Mitwirkungsrecht der Gewerkschaften, der Bildungsbürokratie und der Berufsschullehrer
Unternehmen zahlen Ausbildungsvergütung und die betriebliche Ausbildung, die i.d.R. ca. 2/3 der Ausbildung ausmacht
Staatliche Finanzierung der Berufsschulen
führen zu
werden wahrgenommen als




*Quelle: Eigene Darstellung.*[114]

**Berufsprinzip im dualen System**[115]

Ein, wenn nicht das zentrale Merkmal des deutschen dualen Systems der beruflichen Bildung ist im internationalen Vergleich sicher das Prinzip der *Beruflichkeit.* Nach Beck / Brater / Daheim sind Berufe ...

> [...] relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die u.a. als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeits- und Produktionszusammenhängen eingesetzt werden.[116]

---

114 Vgl.unter anderem Schmidt / Benner (1989), Greinert (1998), Schaack (1997), Lauglo (1993), Ashton / Green (1996), Stockmann / Kohlmann (1998), Stender (2006).

115 Zur Beziehung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem vergleiche ausführlich Abschnitt 1.4.1 in diesem Kapitel.

116 Beck / Brater / Daheim (1980), S. 20.

Beck / Brater / Daheim betrachten Berufe dabei sowohl als Ware auf dem Arbeitsmarkt als auch als „Persönlichkeitsmodelle“ und „Kanäle der persönlichen Entwicklung“[117]. Der Ausbildungsberuf entscheidet maßgeblich darüber, welche mehr oder weniger privilegierten Aufgaben der Inhaber des Berufs relativ dauerhaft ausübt und unter welchen Bedingungen er arbeitet. Die Berufsausbildung legt Statuspassagen fest, innerhalb derer sich Aufstiegschancen nur über Weiterbildungen erreichen lassen. Die Ausbildung beeinflusst so Art und Umfang der Teilhabe an materiellen und immateriellen Gütern der Gesellschaft. Darüber hinaus prägt sie zu wesentlichen Teilen die sozialen Kontakte am Arbeitsplatz und auch in der Freizeit.[118] Bedeutsam in vergleichendem Kontext ist vor allem die Trennung zwischen Ausbildungs- und Erwerbsberuf. Der Ausführung qualifizierter Arbeit liegt ein komplexes Profil von Kenntnissen und Fertigkeiten zugrunde, das im Rahmen eines geordneten, mit einer Prüfung abschließenden Ausbildungsganges zu erwerben ist und innerhalb eines bestimmten Arbeitsmarktsegments in vielfältigen Anwendungskontexten verwertet werden kann. Wichtig ist, dass es sich bei den Ausbildungsgängen nicht um Abbildungen der in der Volkswirtschaft vorkommenden Erwerbstätigkeiten handelt, sie sind vielmehr didaktische Konstruktionen und werden durch den Erlass einer Rechtsverordnung begründet. Der Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem erfolgt damit indirekt im Rahmen einer speziellen Ausbildungsumwelt.[119] Frommberger verdeutlicht, dass es für das Verständnis des Prinzips der Beruflichkeit, das die deutsche Berufsbildung historisch prägt, wichtig zu wissen ist, ...

> [...] dass die Ordnungsarbeit der genannten Einrichtungen [Deutscher Ausschuß für das technische Schulwesen, Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung, Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung und Bundesinstitut für Berufsbildung, J.H.] darauf zielte, eine grundlegende, planmäßige, systematische und einzelbetriebsübergreifende Berufsausbildung zu ermöglichen. Damit sollte den Arbeitnehmern eine breite ‚berufliche’ Einsatzfähigkeit geboten werden. Diejenigen, die über eine berufliche Ausbildung verfügen, sollen ein flexible und

---

117 Beck / Brater / Daheim (1980), S. 202.

118 Vgl. Kutscha (1995), S. 63 f.

119 Vgl. Deißinger (1998), S. 134 ff.

mobilitätsfördernde Grundlage besitzen, mit der sie ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt angemessen vermarkten können.[120]

**Pluralität der Lernorte: praktisch-kasuistisches und theoretisch-systematisches Lernen**[121]

Das pädagogische Zentralmerkmal des dualen Systems besteht in der Kombination des Lernens an – vereinfacht ausgedrückt – den beiden Lernorten Schule und Betrieb. Vereinfachend ist diese Aussage deshalb, da tatsächlich mehrere Lernorte an der Berufsausbildung beteiligt sein können, weshalb häufig auch von der Pluralität der Lernorte gesprochen wird. Als Beispiele können hier überbetriebliche Ausbildungsstätten, privatwirtschaftliche Bildungszentren, Lehrwerkstätten, innerbetrieblicher Unterricht, Lernbüros oder Übungsfirmen genannt werden. Grundsätzlich übernehmen im Rahmen dieser funktionalen Aufteilung die (privaten) Betriebe die Vermittlung berufspraktischer Fertigkeiten und Verhaltensweisen im Arbeitsprozess selbst, die Berufsschulen hingegen sind für die Vermittlung von theoretisch-systematischem Wissen zuständig.[122] Betriebliches Lernen erfolgt, sofern nicht in „verschulter" Form organisiert, in der Regel als fallbezogenes und damit als praktisch-kasuistisches Lernen in der Realsituation. Es wird dort gefördert, „wo Qualifikationen benötigt werden, die nur durch die Arbeit selbst und nicht allein in einer systematisch angelegten Ausbildung von Einzelfertigkeiten erworben werden können. Im Idealfall sind die für situatives Lernen geltenden Strukturen bereits in den Strukturen des Arbeitshandelns angelegt."[123] Schulisches Lernen erfolgt im Gegensatz zum betrieblichen Lernen in einem Schonraum, in dem Fehler keine schwerwiegenden Folgen haben. Ferner kommt im handlungsorientierten Unterricht der begrifflichen Reflexion und Systematisierung der Lernerfahrungen eine zentrale Bedeutung zu. Damit kann ein Lernen am Modell ermöglicht und das erworbene Wissen und Können dekontextualisiert und für andere Zusammenhänge nutzbar gemacht werden. Konkrete Lernerfahrungen werden zum Zwecke der Verall-

---

120 Frommberger (2004), S. 216.

121 Auf eine differenzierte Wiedergabe der Lernortdiskussion (z. B. Eigenständigkeit / Nachrangigkeit der Schule, Kritik an der Zusammenarbeit, Lernpotenzial im Betrieb) wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet. Bei Bedarf siehe beispielweise Bau / Meerten (2005) oder Dehnbostel (2002).

122 Vgl. Severing (1997), S. 306.

123 Rebmann / Uhe / Tenfelde (2005). S. 161.

gemeinerung, Generalisierung oder Abstraktion begrifflich reflektiert und systematisiert. Daneben wird es auch weitere Phasen vorwiegend begrifflich strukturierten Lernens geben, die der systematischen Ergänzung, Vervollständigung, Vertiefung oder Ausweitung der erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten dienen.[124] Damit stellen Schulen und Betriebe prinzipiell zwei unterschiedliche Lernsituationen dar bzw. in beiden Institutionen existiert eine unterschiedliche Organisation der Lernangebote, was nicht bedeutet, dass es keine Überschneidungen gibt. Zu denken wäre dabei beispielsweise an innerbetrieblichen Unterricht einerseits und produktiv-gestaltenden Projektunterricht andererseits. Trotz immer wiederkehrender Kritik an der Kooperation beider Lernorte wird gerade in deren Kombination die spezifische Stärke des dualen Systems der Berufsbildung ausgemacht.[125] Die hinter der Kombination der Lernorte stehende Überlegung fasst Euler zu folgender These zusammen, er macht jedoch auch deutlich, dass es sich dabei um ein Potenzial des dualen Systems handelt, das nicht zwangsläufig eintritt:

> Das duale System 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 Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen, die zwar arbeitsmarktrelevant, aber dennoch nicht zu betriebsspezifisch sind![126]

Die inhaltliche Abstimmung beider Lernorte erfolgt über die Kultusministerkonferenz, die für den Lernort Berufsschule den mit der entsprechenden Ausbildungsordnung des Bundes nach dem *Gemeinsamen Ergebnisprotokoll*[127] von 1972 abgestimmten Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule beschließt.

Über das Zusammenwirken der beiden Lernorte ergibt sich als Besonderheit, dass das duale System „sowohl in das Bildungs- als auch in das Beschäfti-

---

124 Vgl. Brandes u.a (2004), S. 1.

125 Vgl. Pätzold / Wahle (2003), S. 479.

126 Euler (1998), S. 2.

127 Auf eine vollständige Beschreibung des recht komplizierten Abstimmungsprozesses wird an dieser Stelle verzichtet. Vgl. dazu exemplarisch Kultusministerkonferenz (1972) sowie Bundesinstitut für Berufsbildung (2003) und Benner / Püttmann (1992).

gungssystem eingebunden“[128] ist. Dies gilt sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht. Diese Verbindungsfunktion zeichnet auch das oben beschriebene Berufskonzept aus, als dessen Hauptkennzeichen die Betonung seiner Funktionalität in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen sowie insbesondere ihre Verknüpfung miteinander hervorgehoben wird.[129] Der Eintritt in eine Berufsausbildung ist die 1. Schwelle, die 2. Schwelle beschreibt den Übergang der ausgebildeten Jugendlichen in das Beschäftigungssystem.[130]

Die Ausbildung in den Schulen erfolgt durch in der Regel universitär und im Referendariat ausgebildete Lehrkräfte, die zugleich Pädagogen und berufliche Fachleute sind / sein müssen. Im Betrieb können laut Berufsbildungsgesetz nur Auszubildende eingestellt und beschäftigt werden, wenn persönlich und fachlich geeignete Ausbilder zur Verfügung stehen und eine geeignete Ausbildungsstätte vorhanden ist; die Voraussetzungen haben sich allerdings verändert, nachdem zum Ausbildungsjahr 2003/2004 die Ausbilder-Eignungs-Verordnung (AEVO) für fünf Jahre ausgesetzt und die Handwerksordnung geändert wurde.[131] Die Situation der betrieblichen Ausbilder stellt sich somit wesentlich differenzierter dar und reicht von erfahrenen und geschulten Praktikern bis hin zu *normalen* Arbeitskollegen.

**Verankerung und Akzeptanz des dualen Systems**

Trotz der Kritik aus den eigenen Reihen, je nach Zielsetzung mal ausgehend von der Politik und den Gewerkschaften (z. B. Ausbildungsbeteiligung der Firmen), von der Wirtschaft (z. B. Ausbildungsreife der Jugendlichen, Leistungsfähigkeit der Berufsschulen) oder den Lehrerverbänden (z. B. Stoffüberlastung)[132], ist die breite gesellschaftliche Verankerung und Akzeptanz[133] ein zweites zentrales Strukturmerkmal des dualen Systems. Die duale Berufsausbildung hat in Deutschland eine jahrhundertealte Tradition, sie ist historisch gewachsen, hat sich entwickelt, ist allgemein anerkannt und be-

---

128 Pätzold (2001), S. 195

129 Vgl. Kraus (2006).

130 Vgl. dazu auch ausführlich Abschnitt 1.4.1 in diesem Kapitel.

131 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006), S. 146.

132 Vgl. exemplarisch Euler (1998).

133 Vgl. Lempert (1998) und Lempert (2006).

kannt. Die duale Ausbildung – so wie wir sie heute kennen – gehört praktisch unverändert seit Jahrzehnten zum alltäglichen Erscheinungsbild und ist eine kulturelle Selbstverständlichkeit. Einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Akzeptanz nicht nur des dualen Systems, sondern der beruflichen Bildung insgesamt lieferte die Debatte über die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland mit dem Ergebnis, dass heute alle allgemein bildenden Schulabschlüsse auch in berufsbildenden Schulformen zu erwerben sind.[134] Obwohl der rechnerische Anteil der Anfänger einer dualen Berufsausbildung, gemessen an der Zahl der Schulabgänger, in den letzten Jahren stark gesunken war, lag er 2005 immer noch bei einem beeindruckenden Wert von 58 Prozent. Die Zahl der Ausbildungsbetriebe ist im Jahr 2005 erstmals wieder leicht gestiegen. Der Anteil der Betriebe, die eine Berufsausbildung anbieten, liegt bei 30 Prozent. Bezogen auf die sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten liegt die Ausbildungsquote bei 7 Prozent in Ostdeutschland und 6 Prozent in Westdeutschland.[135] Schaack verweist in Zusammenhang mit diesem Merkmal sogar darauf hin, dass es „in Deutschland traditionell eine latente bis sehr ausgeprägte Furcht vor gesellschaftlicher Überqualifizierung [gibt.] Man hält es nicht für leistungsfördernd, wenn größere Teile der Bevölkerung (zu) akademisch ausgebildet und möglicherweise von ‚des Gedanken Blässe angekränkelt' sind oder, bedingt durch Überqualifikation, illusionäre Arbeits- und Berufsvorstellungen entwickeln."[136] Auch Frommberger unterstreicht diese Tatsache: „Demnach hat die berufliche Ausbildung im ‚Dualen System' im Wahlverhalten derjenigen, die sich nicht für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, sondern für eine berufliche Erstausbildung entscheiden, absolute Priorität. Nur wer dort keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erhält, wählt eine vollzeitschulische berufliche Ausbildung. Die Dominanz der betrieblichen gegenüber der schulischen Variante ist eine deutsche Besonderheit."[137] Die jährliche Diskussion um die Anzahl der Bewerber und die angebotenen Ausbildungsplätze macht deutlich, dass Berufsausbildung als soziale Verantwortung begriffen wird, um die es sich zu kümmern gilt. Ashton und Green schreiben dazu:

---

134 Zur Gleichwertigkeitsdebatte vgl. exemplarisch Kutscha (2003), S. 328 ff.

135 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006), S. 2 und 38.

136 Schaack (1997), S. 209.

137 Frommberger (2004). S. 221

> In this way the institutionalisation of the German system of skill formation after the Second World War directly influenced the development of the productive system. Employers were no longer able to gear training programmes to the requirement of the individual firm. They were now forced to consider the needs of industry as a whole.[138]

Das Prinzip, berufliche Ausbildung vorrangig, aber eben nicht nur für das eigene Unternehmen zu betreiben, sondern für einen gesellschaftlichen Pool – und damit auch eventuell für Konkurrenzunternehmen, ist bei vielen Betrieben in Deutschland fest verankert und korrespondiert mit der im Berufsprinzip angelegten breiten Qualifikation und der einzelbetriebsübergreifenden Verwertbarkeit. Ferner machen auch die vielfältigen Regelungen, wie zum Beispiel das Berufsbildungsgesetz, die Schulgesetze und Verordnungen oder das Abstimmungsverfahren von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen, deutlich, wie fest verankert das duale System der Berufsausbildung in Deutschland ist.

**Kammern als Durchführungs- und Kontrollinstanzen**

Die mit dem dualen System befasste institutionelle Trägerschaft in Deutschland ist als relativ heterogen und umfangreich zu bezeichnen.[139] Gleiches gilt für die rechtlichen Vorschriften und Verordnungen. Folgende Tabelle visualisiert zusammenfassend die verschiedenen Zuständigkeiten für die duale Berufsausbildung auf den unterschiedlichen Ebenen.

Tab. 5 *Zuständigkeitsebenen / Zuständige im Rahmen des dualen Systems*

| Ebene | Zuständige |
|---|---|
| Bundesebene | - Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie<br>- Bundesministerium für Bildung und Forschung<br>- Fachministerien<br>- Bundesinstitut für Berufsbildung<br>- Dachverbände (Arbeitgeber / Arbeitnehmer) |
| Landesebene | - Ministerien der Länder (Kultus / Wirtschaft)<br>- Landesverbände /Regionale Fachverbände<br>- Landesausschüsse (§ 82 BBIG) |

138 Ashton / Green (1996), S. 144.

139 Vgl. Schanz (2006).

| Ebene | Zuständige |
|---|---|
| Regionalebene | - Regierungspräsidien / Landesschulbehörden<br>- zuständige Stellen(Kammern)<br>- Berufsbildungs-/Prüfungsausschüsse (§§ 77 u. 39 BBIG)<br>- Fachverbände / Innungen |
| Betriebsebene | - Ausbildungsbetriebe<br>- Berufsschulen<br>- sonstige Lernorte (z. B. überbetriebliche Berufsbildungsstätten) |

*Quelle: in Anlehnung an Pütz (2003), S. 31.*

Zentrales Organ auf regionaler Ebene sind die zuständigen Stellen bzw. Kammern. In Deutschland existieren unterschiedliche Organisationen: Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Landwirtschaftskammern, Rechtsanwaltskammern, Patentanwaltskammern, Wirtschaftsprüferkammern und Ärzte-, Zahnärzte- und Apothekenkammern. Zentrales Merkmal ist, dass die Mitgliedschaften in den als Körperschaften des öffentlichen Rechts geführten Kammern für die Unternehmen verpflichtend sind. Sie bringen regionale Belange zur Geltung, sind als Selbstverwaltungsorgan der Wirtschaft personell, finanziell und organisatorisch unabhängig, unterliegen aber aufgrund ihrer hoheitlichen Aufgaben der staatlichen Rechtsaufsicht. Insgesamt obliegt der jeweiligen Kammer als sektoren- und berufsfeldbezogene arbeitgeberbestimmte Einrichtung die regionale Verantwortung der Durchführung und Kontrolle der beruflichen Bildung, die in den Mitgliedsunternehmen praktiziert wird. Zentrale im Berufsbildungsgesetz genannte Aufgaben sind:

- Eignung des ausbildenden Betriebes überwachen
- Führen des Verzeichnisses der Berufsausbildungsverhältnisse
- Entscheidungen über Verkürzung / Verlängerung der Ausbildung
- Prüfungsausschüsse bilden
- Prüfungsordnung erlassen
- Überwachung der Ausbildung
- Beratung der Auszubildenden und Unternehmen

- Bildung eines Berufsbildungsausschusses
- Statistische Aufgaben

In den Berufsbildungsausschüssen und Prüfungsausschüssen sind Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter mit gleichen Stimmanteilen vertreten sind. Lehrer von Berufsbildenden Schulen des Kammerbezirks sind im Berufsbildungsausschuss lediglich mit beratender Stimme, im Prüfungsausschuss in Unterzahl vertreten.[140]

**Konsensprinzip im dualen System**

Die auf dem Konsensprinzip fußende enge Zusammenarbeit der Sozialpartner, des Staates und der Berufsschullehrer ist ein weiteres prägendes Merkmal der deutschen dualen Berufsausbildung. Sie findet sich beinahe durchgehend in allen Bereichen und Ebenen. So sind zum Beispiel auf der konkreten Ausbildungsebene Prüfungsausschüsse mit Arbeitgeber-, Arbeitnehmervertretern und Lehrkräften besetzt. Ebenso sind bei zentralen Fragen, wie zum Beispiel bei der Reform des Berufsbildungsgesetzes, neben staatlichen Stellen die Wirtschaft, Gewerkschaften und Lehrerverbände beteiligt. So geht zum Beispiel die Initiative zur Änderung oder Entstehung von Ausbildungsordnungen von den Spitzenverbänden der Arbeitgeber, den Gewerkschaften oder dem Bundesinstitut für Berufsbildung aus. Die Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen bzw. die Anpassung bestehender Vorschriften läuft nach einem geregelten Verfahren ab, an dem der Bund, die Länder, die Arbeitgeber, die Gewerkschaften und die Berufsbildungsforschung beteiligt sind. Die Ausbildungsordnungen werden vom zuständigen Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erlassen und legen mindestens die Berufsbezeichnung, die Ausbildungsdauer, die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die Gegenstand der Berufsausbildung sind, eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung, den sogenannten Ausbildungsrahmenplan, sowie die Prüfungsanforderungen fest.

Euler stellt die These auf, dass das dem dualen System immanente Konsensprinzip die Wirksamkeit von qualitativen Mindeststandards in der beruflichen Ausbildung gewährleistet[141], und kommt dabei zu folgendem Ergebnis:

---

140 Vgl. Frommberger (2004), S. 204.

141 Vgl. Euler (1998), S. 3.

> Die breite Einbeziehung gesellschaftlicher Gruppen in die Gestaltung des Systems fördert *prinzipiell* eine Berufsbildungskultur und trägt zur Steigerung der Ausbildungsqualität bei. Die konsensuelle Entwicklung von Mindeststandards steht jedoch in Konflikt mit der Forderung nach einer möglichst hohen Aktualität der Ausbildungsziele und -inhalte.[142]

Die für Deutschland typischen korporatistischen Aushandlungsmechanismen verlangsamen also wichtige Prozesse, wie die qualitative Bedarfsermittlung, garantieren aber auf der anderen Seite eine auf breiter Basis und eine im Interesse der Sache stehende Weiterentwicklung des dualen Systems. Der Entlastung staatlicher Stellen und der Verminderung der Gefahr des Vorbeiregierens an den Bedürfnissen der Unternehmen, Schulen und Jugendlichen steht dabei das Problem gegenüber, dass es lediglich zur Erfüllung eines partikularen Gemeinwohls zu Gunsten organisierter Spitzenverbände kommt. Es droht sozusagen der sogenannte Verbändestaat.

**Finanzierung des dualen Systems**

Die primär private Finanzierung der dualen Ausbildung ist dem System immanent und ein weiteres strukturierendes Merkmal. Für 2005 ergab sich in Deutschland folgende Situation. Während die Netto-Ausbildungskosten der Betriebe – also die Ausbildungskosten unter Berücksichtigung der Ausbildungserträge – bei ca. 14,7 Mrd. € lagen, gaben der Bund und die Länder 7,6 Mrd. für die duale Ausbildung aus.[143] Die Betriebe kommen somit für ca. 2/3 der Gesamtkosten auf. Das duale System bietet Chancen des „cost-sharing“[144] und über die Berücksichtigung der produktiven Leistungen der Auszubildenden auch Chancen der Kostenminimierung. Die Auszubildenden erhalten nach § 17 Berufsbildungsgesetz eine angemessene und jährlich steigende Ausbildungsvergütung. Diese ist tariflich geregelt und je nach Beruf unterschiedlich hoch (etwa zwischen 250 und 800 € im Monat). Während der Ausbildungszeit sind die Auszubildenden versichert (Krankheit, Rente, Arbeitslosigkeit, Unfall). Es entstehen Kosten nur für Lernmittel, Essen, Arbeitskleidung, Fahrten zum Betrieb und zur Berufsschule. Manche Betriebe geben dafür Zuschüsse. Wenn bestimmte persönliche Voraussetzungen vor-

142 Euler (1998), S. 3.

143 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006), S. 176. ff.

144 Schaack (1997), S. 209.

liegen, kann auch eine Berufsausbildungsbeihilfe durch das Arbeitsamt gezahlt werden.

Obwohl die Frage der Finanzierung auch in Deutschland selbst immer wieder diskutiert wird[145] – hier sind vor allem die Stichworte Höhe der Ausbildungsvergütungen und Ausbildungsplatzabgabe zu nennen – wird das generelle Prinzip der Aufteilung der Kosten nicht in Frage gestellt. Eine im Auftrag des Bundesinstitutes für Berufsbildung im Jahre 2004 durchgeführte Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass Nutzen optimierende oder Kosten reduzierende Maßnahmen für die Betriebe insgesamt in den Hintergrund treten. Von zentraler Bedeutung für die Betriebe scheint die generelle Unterstützung bei der Durchführung von Ausbildung zu sein, insbesondere durch eine auf die betriebliche Situation ausgerichtete Flexibilisierung in den Umsetzungsmöglichkeiten von Ausbildungsordnungen und einen verstärkten Einsatz ausbildungsbegleitender Hilfen. Hier wünschen sich die Unternehmen offensichtlich eine Vereinfachung oder generelle Unterstützung. Als eine wichtige Grundvoraussetzung für verbesserte Durchführungsbedingungen gehören in diesem Kontext auch die Verbesserung der schulischen Qualifikationen der Bewerber / Bewerberinnen.[146]

**Tatsächliche Effekte des dualen Systems und / oder dem dualen System zugeschriebene Effekte**

Die Frage, welche Effekte sich durch die in Deutschland in der Organisationsform „Duales System“ stattfindenden Berufsausbildung tatsächlich ergeben, also beobachtbar oder sogar nachweisbar sind, und welche nur als solche an- oder wahrgenommen werden, es sich also nur um Wünsche oder Vermutungen handelt, ist nicht einfach zu beantworten.

Für die Jugendarbeitslosigkeit scheint sich ein positiver Effekt des dualen System rechnerisch nachweisen zu lassen. So zeigt sich im Jahr 2006 im europäischen Vergleich, dass Deutschland mit 14,2 Prozent deutlich unter dem Durchschnitt aller 27 EU-Länder (17,5 Prozent) lag.[147] Ein vom Deutschen Institut der Wirtschaft in Köln erstelltes Gutachten zur Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland stellt dazu folgendes fest:

---

145 Vgl. exemplarisch Kell (1997).

146 Vgl. Troltsch / Krekel / Ulrich (2004), S. 53 ff.

147 Vgl. Eurostat (2007), o. S.

> Vergleicht man den Zusammenhang von Bildungsarmut und Arbeitslosigkeit im internationalen Vergleich, so fällt auf, dass die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland relativ niedrig ist. Dies ist vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Bildungsarmut gemessen an den Kompetenzen der 15-jährigen Schüler recht hoch ist, als besonderer Pluspunkt zu vermerken. Als Erklärung hierfür ist das duale Ausbildungssystem zu nennen, mit dessen Hilfe die Jugendarbeitslosigkeit deutlich niedriger als in anderen Volkswirtschaften ohne duales Berufsbildungssystem ausfällt. Dieser Effekt wird noch einmal betont, wenn die Jugendarbeitslosigkeit in Relation zur Arbeitslosigkeit der 25- bis 54-Jährigen betrachtet wird. Diese gibt Auskunft über die allgemeine Flexibilität und Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarkts insgesamt. In Deutschland liegt die Jugendarbeitslosenquote nur unwesentlich über derjenigen der 25- bis 54-Jährigen. Das Risiko, arbeitslos zu werden, ist demnach für einen Jugendlichen kaum höher als für einen Erwachsenen. Im internationalen Durchschnitt liegt es hingegen mehr als doppelt so hoch.
>
> Die Modellrechnung ergibt, dass Länder mit überwiegend dualem Ausbildungssystem im Jahr 2004 unter sonst gleichen Bedingungen eine um 5,7 Prozentpunkte geringere Jugendarbeitslosenquote aufweisen. Die Hypothese des positiven, senkenden Einflusses der dualen Ausbildung auf die Jugendarbeitslosenquote kann somit bestätigt werden.[148]

Auch die International Labour Organization erklärt das günstige Verhältnis zwischen Jugendarbeitslosigkeit und der Arbeitslosenquote der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland mit dem dualen Ausbildungssystem:

> In order to shed more light on the labour market situation of young people, it is interesting to compare their unemployment rates to those of adults: youth unemployment rates continued to be much higher than adult rates in all regions, and in almost all countries with data available with the exception of Germany, where the ratio in 2004 was 1.2, most likely due to the widespread use of the apprenticeship system for young people […].[149]

---

148 Institut der Deutschen Wirtschaft (2006), S. 93 f.

149 International Labour Organization (2006), S. 18.

Für andere in Tabelle 4 genannte Effekte lassen sich klare Zusammenhänge nicht immer eindeutig oder gar nicht nachweisen. Betrachtet man die Finanzierung des Bildungssystems – genauer gesagt den Effekt *Verlagerung eines Teils der Ausbildungskosten in den privaten Sektor: Schonung des staatlichen Budgets* – so lässt sich zunächst festhalten, dass Investitionen in deutsche Bildungsinstitutionen im Verhältnis zum BIP im Jahr 2006 mit 5,3 Prozent hinter dem OECD-Mittel von 5,9 Prozent zurück bleiben. Ähnliches gilt für den in Bildung investierten Anteil öffentlicher Ausgaben. Insbesondere im Primar- und Sekundarbereich sind die Finanzierungsanteile privater Quellen im internationalen Vergleich hoch. Dieser hohe Anteil der privaten Finanzierungsquellen in Deutschland speist sich dabei laut OECD hauptsächlich aus den Ausgaben der Wirtschaft für das duale System der beruflichen Bildung.[150] Trennt man nicht zwischen öffentlicher und privater Finanzierung, kommt man zu einem anderen Ergebnis bei der Einschätzung der Kosten, die die duale Berufsbildung im Unterschied zur schulischen und hochschulischen Bildung verursacht. Nach dem Bericht *Bildung in Deutschland* sind die Bildungsausgaben für die duale Berufsausbildung im Vergleich zu allen anderen Teilsystemen des Bildungssystems mit 10.800 € pro Jahr pro Person mit Abstand am höchsten.[151]

150 Vgl. OECD (2003) und OECD (2006).

151 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), S.26

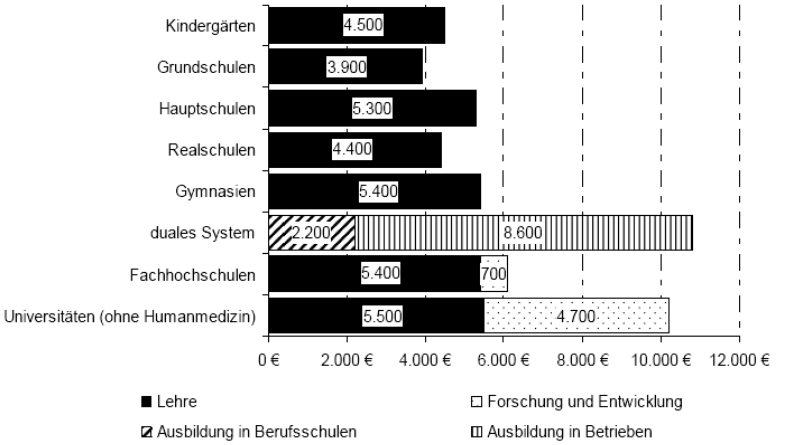



*Abb. 4 Ausgaben je Bildungsteilnehmer in ausgewählten Bildungseinrichtungen 2003*

*Quelle: Statistisches Bundesamt (2006), zitiert nach Rauner (2007), S. 6.*

Auf den ersten Blick lässt sich also die Schonung des staatlichen Bildungsbudgets dem dualen System zuschreiben. Bei genauerer Betrachtung erkennt man, dass diese Sichtweise verkürzt und vereinfacht. So liegen die Hauptadressatengruppen der Bildungspolitik in Deutschland bis zu 25 Prozent unter dem Durchschnitt der OECD-Länder.[152] Insoweit ist die Nachfrage nach Bildungsfinanzierung in Deutschland geringer als dort, wo die Altersgruppen im Ausbildungsalter einen größeren Bevölkerungsanteil stellen, beispielsweise in Nordamerika oder in Frankreich, deren Bevölkerung viel jünger als die deutsche ist. Die tiefere Ursache ist die weit fortgeschrittene Alterung der deutschen Gesellschaft. Schmidt erläutert ein typisches Muster der deutschen Bildungspolitik. Ein Finanzierungsschwerpunkt und eine relative Stärke der Bildungspolitik liegt in der Ausbildung für mittlere bis höhere Berufspositionen einer Industriegesellschaft und der zugehörigen Staatsverwaltung. Schwächen zeigt die Bildungsfinanzierung in Deutschland vor allem unterhalb wie oberhalb dieses Niveaus, also bei der Bildung und Qualifizierung von Zugewanderten, bei der Ausbildung der besonders begabten Schüler und bei der Vorbereitung für hoch qualifizierte Positionen in der

152 Vgl. OECD (2001), S. 37.

Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. [153] Ferner ergeben sich durch die zunehmende Bedeutung vollzeitschulischer (Aus-)Bildungsgänge Verschiebungen in der Finanzierungsstruktur.[154] Schaack verdeutlicht, dass auch duale Ausbildungssysteme nicht kostenlos zu haben sind. Der *Bürokratisierungsgrad* und damit auch die Planungs- und Koordinationsaufgaben sind hoch und könnten vor allem Entwicklungsländer überfordern. Ob die oben bereits angesprochenen Chancen des cost-sharing und zur Kostenminimierung genutzt und in reale Vorteile umgesetzt werden können, ist dabei allerdings im Einzelfall zu prüfen.[155] „Die Annahme einer generellen Kosteneffizienz dualer Systeme ungeachtet der vorfindlichen Landesbedingungen ist ideologisch motiviert und empirisch nicht gesichert."[156]

Die eindeutige Zuschreibung der Effekte deutscher *Wirtschaftserfolg, hohes Exportvolumen und hohe Arbeitsproduktivität* zum dualen Ausbildungssystem fällt ebenfalls schwer. So macht Caillods deutlich, dass die Annahme, der deutsche Wirtschaftserfolg beruhe auf dem dualen Ausbildungssystem, zwar verlockend, aber eine vereinfachende Übertreibung sei.[157] Vielmehr spielen hier auch andere Aspekte, wie die protestantische Ethik (Max Weber), das traditionell ausgeprägte Interesse der deutschen Arbeiterschaft an beruflicher Bildung oder das aus den Kriegserfahrungen stammende Nachkriegsbedürfnis, aus einer wirtschaftlich bedrückenden Situation herauszukommen, eine wichtige Rolle.[158] Wirtschaftsminister Glos sagte am 23. Juni 2006 in einer Rede zum Wirtschaftsetat: „Unser gutes duales Ausbildungssystem ist einer der Gründe, warum wir Exportweltmeister sind und in den handwerklichen und technologischen Bereichen – diese sind sehr eng miteinander verzahnt – die besten Qualitätsprodukte entwickeln und herstellen."[159] Glos ist hier zuzustimmen, das duale Ausbildungssystem leistet sicherlich

---

153 Vgl. Schmidt (2003), S. 8.

154 Während die Quote der Ausbildungsanfänger im dualen System Anfang der 90er Jahre noch bei deutlich über 70 Prozent der Schulabgänger lag, liegt sie heute „nur" noch bei 58 Prozent.

155 Vgl. Schaack (1997), S. 209.

156 Schaack (1997), S. 209.

157 Vgl. Caillods (1994), S. 246 ff.

158 Vgl. Schaack (1997), S. 211.

159 Glos (2006). o. S.

seinen Beitrag, wie stark dieser letztlich wirklich ist, lässt sich jedoch nur schwer sagen: vor allem wenn man bedenkt, dass insbesondere die anlagenintensiven Wirtschaftszweige (z. B. die chemische Industrie, die Automobilindustrie und der Maschinenbau) die deutschen Exportstatistiken[160] anführen und dass viele Ausbildungsverhältnisse in nicht exportorientierten Branchen und Unternehmen, wie etwa im Handwerk, bestehen. Insofern besteht hier ein enger Zusammenhang zwischen Exportorientierung der deutschen Wirtschaft und der industrie- und wirtschaftsgeschichtlichen Entwicklung – vor allem ab 1870, die bis heute ihre Auswirkungen hat.[161] Der Zusammenhang zwischen dualem Ausbildungssystem und dem Grad der Arbeitsproduktivität erscheint ebenso wenig monokausal erklärbar. Ein einfaches Zahlenbeispiel kann hier zur Verdeutlichung dienen. Die Teilnehmer an dualen Ausbildungsgängen machten 2003 mit 51,2 Prozent in Deutschland mehr als die Hälfte der Bildungsteilnahme am Sekundarbereich II aus. Im OECD-Ländermittel beträgt dieser Anteil lediglich 15 Prozent.[162] Die durchschnittliche jährliche Wachstumsrate der Arbeitsproduktivität in Deutschland lag jedoch im Zeitraum von 1991 bis 2000 deutlich unter der Wachstumsrate in den meisten OECD-Ländern. Viele Länder haben aufgeholt und den Produktivitätsabstand verringert. Die OECD hat in umfangreichen Studien, auf die in *Education at a Glance 2003* zurückgegriffen werden konnte, aufgezeigt, dass die relativ schwache Entwicklung der Arbeitsproduktivität in Deutschland auf eine ungenügende Entwicklung des Humankapitals zurückzuführen ist. Während in anderen OECD-Ländern der Qualifikationszuwachs bei den Arbeitskräften für das Wirtschaftswachstum eine entscheidende Rolle spielte, ist sein Anteil in Deutschland relativ begrenzt.[163] Anders ausgedrückt heißt das, dass auch Länder ohne ein bzw. mit einem mengenmäßig nur schwach ausgeprägten dualen Ausbildungssystem hohe Arbeitsproduktivi-

---

160 Vgl. dazu die Internetseiten des Statistischen Bundesamtes: www.destatis.de.

161 Im Mittelpunkt der deutschen Wirtschaftsentwicklung stand die Stahlerzeugung, die Elektrizitätswirtschaft und die chemische Industrie. Verursacht wurde das erste deutsche Wirtschaftswunder vor allem durch den Ausbau eines flächendeckenden Eisenbahnnetzes, die Stromerzeugung und die Produktion von Anilinfarben, Pharmazeutika und Düngemittel. Durch die Düngemittel stieg auch die Produktivität in der deutschen Landwirtschaft weiter steil an, sodass sich die Bevölkerung in weit größerem Maße mit Nahrungsmittel selbst versorgen konnte. Einen guten Überblick findet man beispielweise bei Walter (2003).

162 Vgl. OECD (2003).

163 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003), S. 14.

tätsraten erzielen. Bezieht man zusätzlich noch weitere, die Arbeitsproduktivität beeinflussende Faktoren, wie zum Beispiel die Gestaltung der Tarifverträge, mit in die Betrachtung ein, wird deutlich, dass das duale System nur einer von vielen Einflussfaktoren ist.

Das duale System steht – vor allem aus internationaler (kritikloser?) Perspektive – für eine qualitativ hochwertige Ausbildung bzw. dem dualen System wird diese nachgesagt. Häufig ist zu lesen, das deutsche duale Ausbildungssystem sei/ist *praxisnah*, garantiere/garantiert den *Auszubildenden ein breites Einsatzspektrum*, sichere/sichert eine *hohe Übereinstimmung von Arbeitsmarktanforderungen und Ausbildungsprofilen*.[164] Bei allen die Qualität des dualen Ausbildungssystems betreffenden Einschätzungen und Aussagen muss allerdings berücksichtigt werden, dass ein internationaler Qualitätsvergleich analog zu PISA und anderen Studien in der beruflichen Bildung bisher nicht stattgefunden hat. Bislang lag nur eine durch die deutsche Regierung (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit) initiierte Machbarkeits-Studie[165] für ein Berufsbildungs-PISA vor.

> Wie weit und für welche Ausbildungsbereiche die Stärken der traditionellen beruflichen Sozialisation in der Entwicklung persönlicher Autonomie und Handlungsfähigkeit noch wirksam sind, lässt sich ohne gründliche empirische Kompetenzmessung – Berufsbildungs-PISA ist hier das Stichwort – nur mehr oder weniger plausibel aus »Hilfsindikatoren« ableiten.[166]

In ihrer Machbarkeitsstudie zu einem Berufsbildungs-Pisa schlagen Baethge u. a. eine Matrix vor, in der die individuellen Fähigkeiten (Einstellungen, Werte und Wahrnehmungen, Antrieb und Motivation, Metakognition und differenzierte Wissensformen) und die Selbstkompetenz (Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz) einander gegenübergestellt werden. Ferner verweisen sie auf die Schwierigkeiten horizontaler und vertikaler Vergleichbarkeit von Berufsbildungssystemen und schlagen deshalb eine doppelte Vergleichsperspektive vor.[167]

---

164 Vgl. beispielsweise Hamilton / Hamilton (1999).

165 Vgl. Baethge u.a. (2006).

166 Baethge / Solga / Wieck (2007), S. 72.

167 Vgl. Baethge u.a. (2006), S. 52 u. 101 ff.

**Zusammenfassung**

Das deutsche duale System der Berufsausbildung hat sich über einen langen Zeitraum entwickeln können. Die Beschreibung der Strukturmerkmale zeigt, dass dabei unterschiedliche Besonderheiten entstanden sind, die sich auf alle pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen beziehen, d. h. dass sowohl die Systemebene als auch die didaktisch-curriculare und die didaktisch-unterrichtliche Ebene betroffen sind. Viele Merkmale sind dabei nicht trennscharf nur einer Ebene zuzuordnen, sondern es ergeben sich Überschneidungen. Eine denkbare Zuordnung[168] könnte wie folgt aussehen:

Tab. 6 *Zuordnung der Strukturmerkmale zu den pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen*

| Handlungsebene | Strukturmerkmale |
|---|---|
| **Systemebene** | - Beruflichkeit<br>- Konsensprinzip<br>- Akzeptanz und Verankerung<br>- Finanzierung<br>- Kammern als Durchführungs- und Kontrollinstanzen |
| **didaktisch-curriculare Ebene** | - Konsensprinzip<br>- Akzeptanz und Verankerung<br>- Lernen an zwei Lernorten<br>- Beruflichkeit<br>- Kammern als Durchführungs- und Kontrollinstanzen |
| **didaktisch-unterrichtliche Ebene** | - Konsensprinzip<br>- Akzeptanz und Verankerung<br>- Lernen an zwei (mehreren) Lernorten |

Während sich beispielsweise das Konsensprinzip und die Verankerung und Akzeptanz des dualen Systems sicherlich mehr oder weniger auf alle Ebenen auswirkt, betrifft die Frage der Finanzierung nur die Systemebene.

168 Andere Zuordnungen sind hier je nach Schwerpunktsetzungen sicherlich möglich.

Die Effekte des dualen Systems sind – so haben die Ausführungen gezeigt – bis auf die Jugendarbeitslosigkeit häufig nicht eindeutig, zu denken ist dabei zum Beispiel an die Verlagerung der Ausbildungskosten, den Bürokratisierungsgrad oder den deutschen Wirtschaftserfolg. Qualitative Aspekte sind ebenso schwer zu beurteilen, da internationale Vergleichsuntersuchungen noch ausstehen. Die Entscheidung, eine solche Studie auch wirklich umzusetzen, ist jedoch vor kurzem gefallen. Bis 2009 wird das von zehn EU-Staaten gemeinsam auf den Weg zu bringende Projekt die Wettbewerbssituation in der beruflichen Qualifizierung in den verschiedenen Ländern untereinander analysieren.[169] Die Ergebnisse sind mit Spannung zu erwarten, wie das folgende Zitat vom Vorsitzenden des Bundesverbandes für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V. verdeutlicht:

> Machbarkeitsstudien haben gezeigt, dass ein Berufsbildungs-PISA prinzipiell möglich ist. Eine solche Vergleichsstudie muss aber gewollt sein! Man darf schon gespannt sein, wie sich Kammern, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften positionieren, wenn es ernst wird und man nicht nur die beruflichen Schulen, sondern auch die Betriebe und ihre Ausbildungsleistungen analysiert und z. B. zu einem Ranking zwischen verschiedenen Branchen oder Betriebsgrößenklassen kommt.[170]

## 1.3 Einordnung der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung in unterschiedliche politische Transfermotivationen

Da das Transferieren von Berufsbildungssystemen oder ihrer Komponenten ein grundsätzlich aktiver, konstruktiver Prozess ist, setzt dies Initiative und Engagement seitens desjenigen voraus, der die in anderen Zusammenhängen entwickelten Lösungen auf seine spezifischen Problemlagen (d. h. Ziele, Bedingungen, Erfordernisse) hin nutzen will. Als Nachfrager liegt es in seiner Verantwortung zu prüfen, was von den fremd entwickelten Konzepten und Produkten er überhaupt auf seine Situation bezogen nutzen bzw. adaptieren kann. Dabei kann die Rolle des Nachfragers durchaus von unterschiedlichen Personen, Unternehmen und staatlichen Organisationen ausgefüllt werden. Es

169 Vgl. Lüdecke (2007), S. 183.

170 Gehlert (2006), S. 497.

erscheint daher sinnvoll, sich zunächst einmal zu vergegenwärtigen, warum transnationaler Transfer zwischen den unterschiedlichen Systemen der beruflichen Bildung überhaupt das Interesse von politischen Vertretern, Unternehmen, Berufsbildungsexperten geweckt hat und worum es dabei eigentlich geht.

Kuhn meint dazu, dass erst der Prozess der Globalisierung der Wirtschaften in dem Maße, in dem er nationale Wirtschaftssektoren in den internationalen Vergleich einbezieht, auch das Interesse am Vergleich des Beitrages der jeweiligen Berufsbildungssysteme zum sozialen und wirtschaftlichen Erfolg oder Misserfolg der transnational agierenden Länder erzeugt.[171] Die damit einhergehende Angleichung der Herausforderungen an die unterschiedlichen Systeme der Qualifizierung der Arbeit stellt diese vor die Aufgabe, mit ihren jeweiligen Qualifizierungssystemen Antworten auf die systemübergreifenden Herausforderungen, zu denen unter anderem mehr und mehr die interkulturellen Kompetenzen[172] zählen, zu geben. Mit dem grenzüberschreitenden Vergleich der Innovationskulturen rückt der transnationale Transfer von Innovationskonzepten des Arbeitslernens in den Blickpunkt des Interesses von Berufsbildungsexperten. Der Innovationsbeitrag der Berufsbildungssysteme und damit ihre eigene Innovationsfähigkeit wird damit zum leitenden Interesse für den Austausch von systemspezifischen Innovationskonzepten. Mit diesem die Transferaktivitäten leitenden Interesse an Innovationskonzepten sind auch ihre Möglichkeiten, Probleme und Grenzen vorgezeichnet.[173] Innovationen sind dabei in hohem Maße kontextabhängig. Was an einem Ort als innovativ wahrgenommen wird, kann an einem anderen Ort bzw. in einem anderen Land bereits hinlänglich bekannt sein und zur Regel gehören, oder aber bei weitem nicht die politische und / oder praktische Relevanz besitzen, die sie beim aktuellen Anbieter hat.[174]

Der Transfer des deutschen dualen Ausbildungssystems setzt eine – unterschiedlich gestaltete und in unterschiedlichem Umfang geartete – Beteiligung deutscher Stellen (Personen, Unternehmen oder staatliche Organisationen) voraus. Die Motivation für den Transfer kann sehr unterschiedlich sein und

---

171 Vgl. Kuhn (1996), S. 1096.

172 Vgl. dazu die insbesondere den Abschnitt 2.3.2 in diesem Kapitel.

173 Vgl. Kuhn (1996), S. 1095.

174 Vgl. Laur-Ernst (1996), S. 1099.

die Initiative muss dabei nicht immer zwangsläufig von oder aus Deutschland heraus erfolgen. Die folgende Übersicht gibt einen Überblick über fünf unterschiedliche politische Begründungsmuster für Transferaktivitäten:

Tab. 7 *Mögliche Begründungen für Transferaktivitäten*

| Begründung | Beschreibung / Beispiele |
|---|---|
| **Entwicklungspolitisch motivierte Transferaktivität**<br><br>**(EP)** | Zu dieser Kategorie zählen Transferbemühungen im Rahmen der Berufsbildungshilfe, die als Teil der Entwicklungshilfe in Entwicklungsländern durchgeführt wird. Politische Zuständigkeit hat hier das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, konkrete Umsetzungen finden zum Beispiel über bundeseigene Gesellschaften, wie die Gesellschaft für technische Zusammenarbeit oder über die Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWent), statt. Gegenwärtig erfolgt die Berufsbildungshilfe für etwa 50 Länder Asiens, Lateinamerikas und der Karibik, Afrikas, des Nahen Ostens, Südosteuropas sowie der GUS-Staaten.[175] |
| **Transformationspolitisch bedingte Transferaktivität**<br><br>**(TP)** | Bedingt durch zahlreiche politische Systemtransformationen seit Beginn der 1990er Jahre unterstützt(e) die Bundesrepublik Deutschland die Staaten Mittel-, Ost- und Südosteuropas. Ziel war/ist es, diesen Ländern den schwierigen wirtschaftlichen und sozialen Wandel zu erleichtern. Insbesondere das Transform-Förderprogramm ist hier als Beispiel zu nennen. Mit dem Ziel der "Hilfe zur Selbsthilfe" hat das Bundesinstitut für Berufsbildung im Laufe von zehn Jahren, von 1992 bis 2001, auf Weisung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in elf Staaten Mittel- und Osteuropas über 100 Projekte auf dem Gebiet der beruflichen Bildung konzeptionell vorbereitet, begleitet bzw. selbst durchgeführt, um die Staaten bei ihren Umgestaltungen in Richtung auf Marktwirtschaft und Demokratie zu unterstützen.<br><br>Letztlich kann auch die Übertragung der westdeutschen Berufsbildungslandschaft auf die neuen Bundesländer in dieser Kategorie verortet werden.[176] |

175 Beispiele finden sich u.a. bei Pozorski (1995), S. 373 ff. und Schubert (1995), S. 296 ff. Siehe insbesondere Abschnitt 1.5.2.2 in diesem Kapitel.

176 Siehe insbesondere Abschnitt 1.5.2.1 in diesem Kapitel.

| Begründung | Beschreibung / Beispiele |
|---|---|
| **Berufsbildungspolitische Transferaktivität**<br><br>**(BP)** | Die Internationalisierung der beruflichen Bildung und die Vertiefung der internationalen Zusammenarbeit sind strategische Aufgaben der Zukunft. Die Kooperation wird auf solche Staaten fokussiert, deren Berufsbildungssystem entweder für Deutschland von besonderem außen-, wirtschafts- oder bildungspolitischem Interesse sind oder die selbst ein starkes Interesse am deutschen Ausbildungssystem besitzen. Insbesondere die Weiterentwicklung des eigenen Berufsbildungssystems spielt in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Als Beispiele können hier bilaterale deutsch-französische[177] und deutsch-amerikanische[178] Kooperationen genannt werden. Häufig spielt der Austausch und die Beratung von Wissenschaftlern und Politikern in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle.[179] |
| **Wirtschaftspolitisch (betriebs-** | Unter diese Kategorie fallen Ausbildungsbemühungen von Auslandshandelskammern und / oder deutschen Unternehmen im Ausland.[180] Die |

177 So diente in der Vergangenheit das deutsche System der Berufsbildung (modèle allemand) immer wieder als „Modell zur Weiterentwicklung des französischen Ausbildungssystems". Koch (1988), S. 62.

178 „Zwei Gesetze veranschaulichen amerikanische Reformbemühungen: das „school to work opportunity act„ und das „educate america act„. Im Rahmen des „educate america act„ wurde ein nationaler Ausschuß gegründet mit dem Ziel auszuloten, welche Standardqualifikationen die Beschäftigten in welchen Branchen brauchen. Bildungsangebote sollten bedarfsgerechter entwickelt werden. Das „school to work opportunity act„ nimmt als handlungspraktisches Vorhaben direkte Anleihen am deutschen dualen Ausbildungssystem. In den USA gibt es keine systematische, praktische betriebliche Ausbildung, die mit der deutschen vergleichbar wäre. Die sekundäre schulische Ausbildung soll daher in den USA durch betriebliche Praktika, d.h. durch learning on the job stärkeren Praxisbezug erhalten und auf das Berufsleben vorbereiten. Die Ergebnisse zeigen jedoch, daß diese Initiative zumindest in einem ihrer Ziele, nämlich mehr Highschoolabsolventen den Zugang zu gut bezahlten und hochqualifizierten Jobs in der Wirtschaft zu erschließen, nicht allzu viel bewirken konnte." Friedrich-Ebert-Stiftung (2000), o. S. Vgl. auch Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1998), S. 187 ff.

179 Vgl. zum Beispiel Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1998), S. 187 ff.

180 Vgl. insbesondere Kapitel I, Abschnitt 2.

| Begründung | Beschreibung / Beispiele |
|---|---|
| **wirtschaftlich) motivierte, bedarfsorientierte Transferaktivität (WP)** | konkrete Umsetzung vor Ort kann dabei sehr unterschiedlich sein und von der rein durch Unternehmen organisierten Ausbildung[181] über die Gründung eigener DIHK-Berufsschulen bis hin zur Kooperation mit einheimischen Bildungseinrichtungen reichen.[182] Die Bildungsaktivitäten zielen hauptsächlich darauf ab, die Mitgliedsunternehmen bei der Qualifizierung ihrer Fach- und Führungskräfte zu unterstützen. Die Ausbildungen finden in der jeweiligen Landessprache statt und betreffen nicht nur kaufmännische, sondern häufig gewerbliche Ausbildungsberufe. Die von den Auslandshandelskammern, Repräsentanzen und Delegiertenbüros organisierten Ausbildungen werden in Deutschland vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag anerkannt. |
| **Kulturpolitisch motivierte, bedarfsorientierte Transferaktivität (KP)** | Zu dieser Kategorie zählt der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, also Ausbildungsbemühungen, die in Kooperation von deutschen Auslandsschulen, Unternehmen und Auslandshandelskammern stattfinden. Das deutsche Auslandsschulwesen ist der Auswärtigen Kulturpolitik zuzurechnen und unterliegt somit deren Zielsetzungen. Durch die Beteiligung der deutschen Auslandsschule und die Mehrsprachigkeit der Ausbildung spielt neben der Qualifizierungsfunktion der Begegnungscharakter und die Versorgungsfunktion von Kindern der deutschen Mitarbeiter vor Ort eine wichtige Rolle.[183] Diese Ausbildungen betreffen kaufmännische Ausbildungsberufe, sind in jedem Fall mindestens zweisprachig angelegt (Deutsch in der Berufsschule / Landessprache im Betrieb) und ihre Abschlüsse werden in der Regel sowohl in den Gastländern als auch in Deutschland anerkannt. |

Übersichten und Kategorien vermitteln häufig den Eindruck der klaren Abgrenzbarkeit verschiedener Gegenstandsbereiche, sie dienen der Vereinfachung. So ist dies hier auch der Fall. Obwohl sich für Transferaktivitäten die

---

181 Als Beispiele können hier die von DaimlerChrysler in Indonesien oder die von Siemens in Pakistan durchgeführten Ausbildungen angeführt werden. Vgl. auch Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

182 Detaillierte Informationen zu Ausbildungsbeispielen in Südafrika und Japan finden sich bei Weber / Rippen (1999), S. 41 ff. und bei Alexander (1999), S. 120 ff. Eine aktuelle Übersicht über alle Ausbildungen und die entsprechenden Ausbildungsberufe findet sich bei DIHT (2007), o. S.

183 Vgl. insbesondere den Abschnitt 3 in Kapitel III.

oben genannten verschiedenen Motivationskerne und Begründungsmuster herausarbeiten lassen, ist jedoch eine klare Trennschärfe der einzelnen Transferaktivitäten nicht immer gegeben. So kann beispielsweise – je nach Standort – bei einigen Transferaktivitäten, deren Motivation im Kern nicht als entwicklungspolitisch zu bezeichnen ist, eine entwicklungspolitische Motivation bzw. ein entwicklungspolitischer Beitrag durchaus eine Rolle spielen. Abgrenzungsprobleme ergeben sich dabei allein schon durch die besondere Beachtung, die die ehemaligen sozialistischen Staaten der früheren Sowjetunion im Rahmen einer Einteilung der Entwicklungsländer erfahren. Auch der Deutsche Industrie- und Handelskammertag reklamiert für seine Ausbildungsbemühungen durchaus Beiträge zu langfristiger und praxisorientierter deutscher Entwicklungspolitik.[184]

Überschneidungen lassen sich zum Beispiel auch im Rahmen berufsbildungspolitisch motivierter Transferaktivitäten, deren Schwerpunkt auf der Weiterentwicklung der eigenen Berufsbildungssysteme und dem gegenseitigen (wissenschaftlichen und personellen) Austausch liegt, finden. Auch hier können handfeste wirtschaftspolitische und kulturpolitische Ziele eine Rolle spielen. Wenn also beispielsweise das deutsche Bundesinstitut für Berufsbildung ein Pilotprojekt des türkischen Textilarbeitgeberverbandes zur Einführung von neuen Ausbildungsgängen[185] und der Einrichtung von bis zu drei überbetrieblichen Ausbildungszentren wissenschaftlich begleitet, entstehen dabei sozusagen (außen)wirtschafts- und kulturpolitische Nebenprodukte, indem beispielsweise neue Beziehungen aufgebaut oder Austausche und Kooperationen vereinbart werden.

Auch der Versuch, die unterschiedlich motivierten Transferaktivitäten stärker in die Nähe des deutschen oder nicht-deutschen Bedingungsrahmens zu bringen, ist schwierig und stellt eine deutliche Vereinfachung dar. Die in der folgenden Tabelle vorgenommene Zuordnung stellt daher ganz bewusst nur einen Versuch dar, verdeutlicht aber Tendenzen:

---

184 Vgl. DIHT (2007), o. S.

185 Eine Übersicht aktueller bilateraler Arbeitsgruppen ist dem Berufsbildungsbericht 2006 zu entnehmen. Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006), S.327 ff.

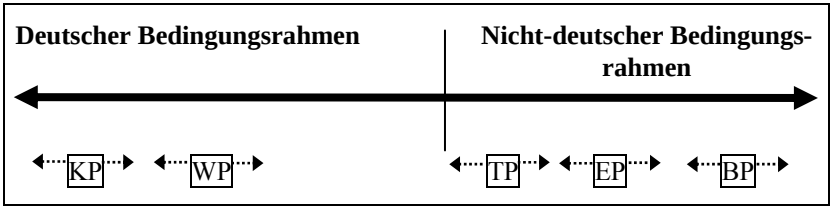



*Abb. 5 Zuordnungsversuch der politisch motivierten Transferaktivitäten zum deutschen/nicht-deutschen Bedingungsrahmen*[186]

Die Einteilung der Transferaktivitäten ist deshalb so schwierig, weil sie stark einzelfallabhängig, also orts-, zeit-, personen- und institutionenabhängig ist. Würde man beispielsweise frühere Projekte der Berufsbildungshilfe einbeziehen, käme man zu einer anderen Zuordnung.[187] Die gestrichelten Pfeile deuten daher an, dass Verschiebungen in beide Richtungen möglich sind. Mit Bedingungsrahmen ist an dieser Stelle nicht der Transferkontext im Gastland, also der Zustand und die Ausprägung der nationalen sozio-ökonomischen und -kulturellen Bedingungen, gemeint, sondern vielmehr der Grad der Orientierung an deutschen Strukturen, Vorgaben oder Verhältnissen. Da bei den kultur- und häufig auch bei den wirtschaftspolitisch motivierten Transferaktivitäten in Deutschland anerkannte Zertifikate verliehen werden und daher eine Beachtung deutscher Vorgaben erfolgen muss, finden diese beiden Transferbemühungen tendenziell innerhalb eines deutschen Bedingungsrahmens statt. Aufgrund des vorgeschriebenen Einsatzes der deutschen Sprache und der Einbettung in das deutsche Auslandsschulwesens bildet der kulturpolitisch motivierte Transfer den linken Pol. Die drei anderen Transferaktivitäten nutzen größere Freiräume personeller, curricularer und organisatorischer Art und erfolgen daher tendenziell innerhalb eines nicht-deutschen Bedingungsrahmens. Hier bildet die berufsbildungspolitisch motivierte Aktivität den rechten Pol, da hier die deutsche Beteiligung in der Regel am geringsten ausfallen wird.

---

186 KP = Kulturpolitisch motiviert / WP = Wirtschaftspolitisch motiviert / TP = Transformationspolitisch motiviert / EP = Entwicklungspolitisch motiviert / BP = Berufsbildungspolitisch motiviert

187 Vgl. Abschnitt 1.5.2.2 in diesem Kapitel.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Gründe für den Transfer des deutschen dualen Berufsbildungssystems oder seiner Komponenten im Kern unterschiedlich sein können und Schwerpunkte erkennbar sind, dass es dabei aber unweigerlich zu Überschneidungen kommt. Die Frage, wer den Prozess des Transferierens anstößt, also die Initiative ergreift – dies könnte die nachfragende Seite oder die anbietende Seite sein – lässt sich nur im Einzelfall klären.

## 1.4 Kontexte des Transfers

### *1.4.1 Berufsbildungssysteme und die Beziehung von Bildungs- und Beschäftigungssystemen*

Transferiert man das deutsche duale System der Berufsausbildung in ein anderes Land, so liegt auf der Hand, dass es dort auf ein – wie auch immer geartetes – bereits bestehendes System der beruflichen Bildung trifft. Hingewiesen werden muss an dieser Stelle darauf, dass Unterschiede hauptsächlich für die nicht-akademische berufliche Bildung bestehen, da nahezu alle Länder gleiche oder ähnliche Strukturen für die Ebene der akademischen Berufe aufweisen. Der Abschnitt 1.6 in diesem Kapitel wird zeigen, dass bei der Implementierung dualer Ausbildungen ausführlichen Analysen des vorgefundenen Ist-Zustandes[188] gewöhnlich eine große Bedeutung zugemessen wird. Nur wenige Autoren wie Kohlheyer sind der Meinung, es genüge, einige Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit abzufragen.[189] Der Gegenstand Berufsbildung provoziert aufgrund seiner fast unüberschaubaren Vielfalt geradezu zur Typenbildung und Kategorisierung. Aufgabe dieser Arbeit ist es nicht, Systeme einzelner Länder darzustellen oder zu vergleichen, neue Ordnungsschemata zu entwickeln oder bereits bestehende Typen- und Kategoriebildungen zu diskutieren. Die Darstellung der zentralen deutschsprachigen Kategorisierungsversuche erscheint uns zum Verständnis der Transferproblematik hier ausreichend. Tabelle 8 gibt einen Überblick:

---

188 In der Terminologie der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit wird diese Analyse als Sektoranalyse bezeichnet.

189 Vgl. Kohlheyer (1994), S. 76.

Tab. 8 *Kategorisierungsversuche von Systemen beruflicher Bildung*

| Kategorisierung | Beschreibung | Vertreter |
|---|---|---|
| nach Lernorten | Unterscheidung nach Grundtypen<br>- berufliche Bildung in beruflichen Schulen<br>- berufliche Bildung in Betrieben / Arbeitsstätten<br>- berufliche Bildung in Berufsbildungszentren<br>Insgesamt wären durch Kombination des möglichen „Leit-Lernortes“ mit einem der anderen beiden Lernorte zwölf Varianten möglich. | Lauterbach |
| | In westlichen Ländern mit marktwirtschaftlicher Organisation und hohem Industrieniveau kann die Berufsausbildung stattfinden in:<br>- allgemeinbildenden Schulen,<br>- berufsbildenden Schulen,<br>- überbetrieblichen Ausbildungsstätten,<br>- dualer Form<br>- On-the-job-Training am Arbeitsplatz<br>Blossfeld vergleicht die so gruppierten Systeme hinsichtlich ihrer Eignung auf die folgenden Dimensionen:<br>- Theorie-Praxis-Bezug<br>- Grad der Standardisierung<br>- Ausmaß der Stratifizierung | Blossfeld |
| | Berufsbildungssysteme (der EG-Mitgliedstaaten) werden auf unterschiedlichen Ebenen analysiert:<br>- Institutionelle Ebene → Trägerschaft, Rechtszuständigkeit, Kontrollmöglichkeiten, Prüfungskompetenz, Finanzierung<br>- Lernorganisatorisch-didaktische Ebene → curriculare, didaktische, methodische Aspekte | Pampus |
| | An Lernorten orientierte Klassifikation von Berufsbildungssystemen mit weltweitem Geltungsanspruch:<br>- Duales System | Maslankowski |

| Kategorisierung | Beschreibung | Vertreter |
|---|---|---|
| | - Schulische Berufsausbildung<br>- MES-Ausbildung[190]<br>- Nationale Bildungsdienste<br>- Training-on-the-Job | |
| nach Regelungsmustern systemspezifischer Kommunikation | Berufsbildungssysteme werden als soziale Handlungssysteme begriffen. Es geht dabei vornehmlich um die Frage, wie es erreicht wird, dass die Partner im System „Berufliche Bildung" bestimmte Regeln befolgen und etwa gleiche Interpretationsmuster ihres Handelns akzeptieren.<br>- Tradition<br>- Markt<br>- Bürokratische Rationalität<br>Das duale System (staatlich-flankiertes Markmodell) wird in dieser neueren Typologie von Greinert als Mischtyp bezeichnet. | Greinert |
| nach Qualifizierungsstilen | Mehrere Merkmale eines Berufsbildungssystems können durch die spezifischen Muster von Merkmalsausprägungen eines Qualifizierungsstils hervorgehoben werden. Merkmalsdimensionen sind:<br>- Ordnungspolitisch-organisatorischer Rahmen des Qualifizierungsprozesses<br>- Didaktisch-curriculare Ausrichtung des Qualifizierungsprozesses<br>- Verortung des Qualifizierungsprozesses im Sozialisationszusammenhang<br>Aus der Kombination dieser Merkmalsdimensionen mit drei Grundtypen von Qualifizierungsstilen, die sich in ihrer didaktischen Leitorientierung unterscheiden, ergeben sich der:<br>- funktionsorientierte Qualifizierungsstil<br>- wissenschaftsorientierte Qualifizierungsstil<br>- berufsorientierte Qualifizierungsstil | DEIßINGER |
| nach Sinnkategorien | Das Verständnis zunächst fremder Strukturen von Berufsbildungssystemen soll über die aus der | Clement |

190 MES steht für Modules of Employable Skills und bezeichnet eine Ausbildung, die durch Lernort-Unabhängigkeit, kurze Dauer, das Fehlen von Lehrverträgen und -vergütungen, geringe oder keine Eingangsvoraussetzungen, ungeregelte Prüfungen, geringe Kosten und einer Zusammenarbeit des Staates mit den Sozialpartnern gekennzeichnet ist.

| Kategorisierung | Beschreibung | Vertreter |
|---|---|---|
| | Systemtheorie stammenden Sinnkategorien erfolgen:<br>- Bildungserwerb als sinnstiftende Kategorie von beruflicher Ausbildung (Bildung im humanistischen Verständnis, verbunden mit der Erreichung eines möglichst hohen Bildungsabschlusses)<br>- Beschäftigung als sinnstiftende Kategorie (Orientierung an der unmittelbaren funktionalen Verwertbarkeit von Ausbildung)<br>- Beruflichkeit als sinnstiftende Kategorie | |

*Quelle: in Anlehnung an Lauterbach (1995), Blossfeld (1993), Pampus (1985), Maslankowski (1985), Maslankowski (1987), Greinert (1988), Greinert (1995), Greinert (1996), Deißinger (1995), Deißinger (1998), Clement (1996).*

Die in obiger Tabelle dargestellten Abgrenzungen nach Lernorten, Qualifizierungsstilen etc. sind mit Vorsicht zu genießen, denn entspringen sie doch dem deutschen dualen System als zentralem Referenzpunkt und normativer Basis.[191] Selbst die Kategorienbildung ist kulturkreisspezifisch. Dennoch ist man bei der Beschreibung der gesellschaftlichen Strukturen anderer Länder auf die Verwendung von Analysekategorien angewiesen, die im Kontext des eigenen Erfahrungsraums gewonnen wurden. Solche Analysen führen aber zwangsläufig zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen, die sich ihrerseits erst durch Perspektivwechsel als solche erkennen lassen.[192] Georg macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass „Einblicke in andersartige Sinn- und Funktionszusammenhänge [..] sich nur gewinnen [lassen], wenn man sich auf die Rekonstruktion des jeweiligen landesspezifischen kulturellen und organisationsstrukturellen Kontextes einläßt“[193]. Ähnlich Roth, für den die Konsequenz ist, die Problematik aus der Sicht unseres Kulturkreises im Sinne kritischer Vernunft unter Einbeziehung von Literatur aus den betroffenen Kulturkreisen zu bearbeiten, wohlwissend, dass dies nur eine Perspektive ist.[194]

---

191 Vgl. Frommberger / Reinisch (1999), S. 18.

192 Vgl. Georg (1997 a), S. 158.

193 Georg (1997 a), S. 158.

194 Vgl. Roth (1997), S.10.

Plakativ formuliert bedeutet das, dass ein deutscher Berater, Lehrer, Unternehmer, der im Ausland an der Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen beteiligt ist, unweigerlich versuchen wird, das fremde (Berufs-) Bildungssystem für sich zu ordnen und dabei auf ihm bekannte Strukturen, das duale System, zurückgreift, sozusagen durch die eigene „kulturelle Brille“ auf das Fremde blickt. Hier können obige Kategorisierungsversuche zunächst zu einer systematischeren Betrachtung führen und somit eine wichtige Hilfestellung sein, ersetzen aber nicht die von Georg angemahnte intensive Auseinandersetzung mit den jeweiligen landesspezifischen Hintergründen.

**Beziehung von Bildungs- und Beschäftigungssystem**

Eine isolierte Betrachtung der Unterschiede beruflicher Bildungssysteme liefert vor dem Hintergrund der Transferproblematik nur einen unvollständigen Teil der Informationen. Da das Beschäftigungssystem einerseits qualifikatorische Anforderungen an das System der beruflichen Bildung stellt und andererseits als Anbieter von Ausbildungs- und / oder Arbeitsplätzen auftritt, ist die Beziehung des Beschäftigungssystems zum Bildungssystem von zentraler Bedeutung. Die Ausprägung der Bildung und Ausbildung, – insbesondere der Grad der Standardisierung und Differenzierung bzw. Stratifizierung – und der Arbeitsmärkte ist bereits in Europa und erst recht bei weltweiter Betrachtung unterschiedlich. Obwohl die Struktur des Arbeitsmarktes zwar nicht direkt mit den Bildungs- und Ausbildungssystemen gekoppelt ist, ergeben sich aber sicherlich Auswirkungen auf den Übergang Jugendlicher und junger Erwachsener vom Bildungssystem in eine stabile Beschäftigung.[195]

Descy und Tessaring bieten eine mögliche Differenzierung im Hinblick auf die strukturelle Kopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem an, die zwischen engen, losen und variablen Kopplungen unterscheiden:

195 Vgl. Vgl. Descy / Tessaring (2002), S. 40.

Tab. 9 *Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem*

| Art der Beziehung | Typische Länder | Merkmale |
|---|---|---|
| **Enge Beziehung** | Deutschland, Dänemark, Niederlande, Österreich, Tschechische Republik, Ungarn | Ausdifferenziertes Bildungssystem, mit der Arbeitswelt verknüpft (z. B. Praktika, Lehrlingsausbildung), relativ hohe Übereinstimmung von Qualifikationen und Berufen, Berufsausbildung als Voraussetzung für den Eintritt ins qualifizierte Erwerbsleben, hohe Stellung von Zeugnissen bei Arbeitgebern. |
| **Lose Verknüpfung** | Australien, Japan, Kanada, Vereinigte Staaten | Bildungssystem ist in der Regel schulbasiert mit breit angelegter allgemeiner beruflicher Bildung; die spezielle berufsfachliche Ausbildung findet vorrangig am Arbeitsplatz statt und zwar im Anschluss an den Bildungsgang, flexible Übereinstimmung von Qualifikationen und Berufen/ keine direkte Verbindung zwischen Ausbildungsfach und besetzter Stelle, niedrigerer Stellenwert von Berufsbildungszertifikaten im Vergleich zu allgemein bildenden Abschlüssen. |
| **Variable Beziehung (vom einzelnen Bildungsgang abhängig)** | England, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Norwegen, Portugal, Schottland, Schweden, Spanien | Gute Übereinstimmung von Qualifikationen und Berufen im Bereich der Lehrlingsausbildung bzw. einer spezifischen berufsfachlichen Ausbildung, weniger hingegen bei Vollzeitbildungsgängen, Probleme beim Übergang vom Bildungssystem zum Arbeitsmarkt aufgrund des stark ausdifferenzierten beruflichen Bildungswesens. |

*Quelle: Descy / Tessaring (2002), S. 397.*

Für Länder mit schwerpunktmäßig dualen Ausbildungssystemen ergeben sich demnach durch das Berufsprinzip enge Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Descy und Tessaring betonen allerdings, dass letztlich keine Aussagen darüber getroffen werden können, welche Beziehungen besser oder schlechter in der Lage sind, hochwertiges Humankapital hervorzubringen.[196]

196 Vgl. Descy / Tessaring (2002), S. 406 f.

Aus segmentationstheoretischer Sicht[197] ist der Arbeitsmarkt in unterschiedliche Teilarbeitsmärkte gegliedert. Da Teilarbeitsmärkte als „durch bestimmte Merkmale von Arbeitsplätzen oder Arbeitskräften abgegrenzte Struktureinheiten des Arbeitsmarktes, innerhalb derer die Allokation, Gratifizierung und Qualifizierung der Arbeitskräfte einer besonderen, mehr oder weniger stark institutionalisierten Regelung unterliegt“[198], definiert sind, ergeben sich auch jeweils teilarbeitsmarkt-spezifische Erwerbseinstiege. Auf der einen Seite betonen segmentationstheoretische Überlegungen die horizontale Segmentation des Arbeitsmarktes in einen primären und einen sekundären Teilarbeitsmarkt. Dabei ist das primäre Segment durch relativ hohe Löhne, gute Arbeitsbedingungen, stabile Beschäftigung und gute berufliche Aufstiegschancen gekennzeichnet. Im sekundären Segment existieren dagegen schlechte Arbeitsbedingungen bei schlechter Bezahlung, instabiler Beschäftigung und weitgehend fehlenden Aufstiegschancen. Auf der anderen Seite ist der Arbeitsmarkt in interne und externe Teilarbeitsmärkte gespalten. Entscheidend für die Beschreibung der Unterschiede zwischen diesen Teilarbeitsmärkten sind deren völlig unterschiedlichen Allokationsprinzipien: Der interne Arbeitsmarkt ist als eine administrative Einheit zu verstehen, in der Lohnfestsetzung, Allokation und Ausbildung durch institutionelle Regeln bestimmt werden. Auf dem externen Arbeitsmarkt dagegen kommen die Marktgesetze stärker zum Zuge – wenigstens, sofern diese nicht durch andere Arbeitsmarktinstitutionen eingeschränkt werden.[199]

Für die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland hat sich das Modell des dreigeteilten Arbeitsmarktes durchgesetzt, das der mit dem Berufsprinzip einhergehenden starken Verberuflichung der deutschen Arbeitsmarktes Rechnung trägt.[200] Hierbei werden drei Teilarbeitsmärkte unterschieden. Auf dem *Jedermannsarbeitsmarkt* „werden keine spezifischen Qualifikationen verlangt oder angeboten, sondern lediglich generelle Mindestbefähigungen, wie sie für unqualifizierte Tätigkeiten erforderlich sind und von Schulabgän-

---

197 Die Segmentationstheorie ist keine Theorie im streng methodologischen Sinne, vielmehr handelt es sich um verschiedene theoretische Ansätze, die sich mit der Funktionsweise des Arbeitsmarktes unter eher strukturellen Gesichtspunkten befassen.

198 Sengenberger (1979), S. 15.

199 Vgl. Kreckel (2004), S 195. ff.

200 Wie bereits weiter oben geschildert, ist das duale System über das Berufsprinzip (Ausbildungs- und Erwerbsberufe) und die beteiligten Haupt-Lernorte Schule und Betrieb sowohl in das Bildungs- als auch in das Beschäftigungssystem eingebunden.

gern ohne weitere Ausbildung bereitgestellt werden können."[201]. Der *betriebliche Teilarbeitsmarkt* ist durch betriebsspezifische Qualifikationsanforderungen der Arbeitsplätze gekennzeichnet. Derartige Qualifikationen können nur in den jeweiligen Betrieben erworben und nicht auf andere transferiert werden. Der Ersatzbedarf wird über Eintrittsarbeitsplätze gesteuert, deren Rekrutierung durch Arbeitskräfte aus dem externen Arbeitsmarkt erfolgt. Die innerbetriebliche Anpassung geschieht z. B. durch betriebsinterne Umsetzungen, Veränderung der Arbeitsplatzstruktur und -zeit sowie durch Weiterbildung. Arbeitsplatzwechsel innerhalb des Teilarbeitsmarktes sind vertikal ausgerichtet und nur Betriebsangehörigen zugänglich, die spezifische Qualifikationen und Senioritätsrechte erworben haben. Der *berufsfachliche Teilarbeitsmarkt* dagegen basiert auf berufs- oder branchenspezifischen Qualifikationen. Ausbildungsinhalte und Ausbildungsstandards unterliegen hierbei einer überbetrieblichen Regelung, Kontrolle und Zertifizierung, so dass „die Beschäftiger von den Ausgebildeten bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten erwarten dürfen."[202]. Die Allokation der Arbeitskräfte in diesem Teilsegment erfolgt durch zwischenbetriebliche Wechsel und Veränderungen der Ausbildungskapazitäten. Qualitative Veränderungen werden durch die Anpassung der Ausbildungsinhalte und Berufsbilder an neue Arbeitsplatzanforderungen erzielt.

> Ist das Bildungs- und Ausbildungssystem eher allgemeinbildend bzw. allgemeinberuflich angelegt und der Arbeitsmarkt vorrangig von betriebsinternen Märkten geprägt, dann erwerben Berufsanfänger ihre Kompetenzen im Wesentlichen am Arbeitsplatz. Junge Menschen betreten den Arbeitsmarkt hier zumeist mit nur geringen beruflichen Kompetenzen und sind gegenüber den bereits Beschäftigten beim Wettbewerb um höhere berufliche Positionen, Karrieremöglichkeiten und Arbeitsplatzsicherheit benachteiligt. In beruflichen Arbeitsmärkten haben Berufsanfänger hingegen bessere Aussichten, einen ihrer beruflichen Qualifikation angemessenen Arbeitsplatz zu finden.

Da die starke Verberuflichung des Arbeitsmarktes ein deutsches Spezifikum ist, steht der Transfer des dualen Systems im Rahmen der auslandsschulgebundenen kaufmännischen Ausbildung somit vor dem Problem, dass die in

---

201 Vgl. Sengenberger (1979), S. 17.

202 Vgl. Sengenberger (1979), S. 17.

Deutschland in berufsfachlich organisierte Teilarbeitsmärkte eingebundene duale Ausbildung mit hoher Wahrscheinlichkeit im Gastland auf überwiegend betrieblich organisierte Teilarbeitsmärkte trifft. Folgende Tabelle stellt beide Formen noch einmal kompakt gegenüber:

Tab. 10 *Gegenüberstellung beruflicher und betrieblicher Teilarbeitsmärkte*

| Funktion | Beruflicher Teilarbeitsmarkt | Betrieblicher Teilarbeitsmarkt |
|---|---|---|
| **Ausbildung** | Lehrlingsausbildung | im Betrieb erworbene Erfahrungen |
| **Art der Ausbildung im Verlauf des Arbeitslebens** | standardisiert entsprechend den Grundmerkmalen des Berufs | nicht standardisiert, unternehmensspezifisch |
| **Übertragbarkeit der Qualifikation** | im Rahmen des Berufs | innerhalb des Unternehmens |
| **Dienstalter** | keine anerkannte Rolle im Hinblick auf Qualifikationserwerb oder Einkommen | große Auswirkungen auf Qualifikationserwerb und Einkommen |
| **Qualifikationsniveau bei Wechsel des Unternehmens** | Beibehaltung des Qualifikationsniveaus | Herabstufung |
| **Kontrolle des Arbeitsinhalts** | beruht auf der Verteidigung des Berufs | beruht auf einem Regelsystem, das für alle Beschäftigten des Unternehmens gilt (z. B. Klassifikationssysteme) |
| **Organisation der Arbeitskräfte** | aufgrund der Berufszugehörigkeit | aufgrund der Unternehmens- oder Sektorzugehörigkeit |
| **prinzipieller Gegenstand von Flexibilitätsverhandlungen** | Abgrenzungsregeln zwischen den beruflichen Tätigkeiten | allgemeine Regeln, die für alle Arbeitnehmer gelten |

*Quelle: Descy / Tessaring (2002), S. 21.*

Die Gegenüberstellung verdeutlicht die vorhandenen Unterschiede auf verschiedenen Funktionsebenen, sodass beim Aufeinandertreffen einer dualen kaufmännischen Berufsausbildung und betrieblich organisierter Arbeits-

märkte, wie sie in vielen Ländern der Welt vorherrschen, eine Vielzahl von Schwierigkeiten und Friktionen entstehen können bzw. sogar zu erwarten sind. Zu denken ist hier an Probleme bezüglich unterschiedlicher Formen der Arbeitsorganisation, fehlendes gegenseitiges Verständnis und fehlende Akzeptanz oder Entlohnungsaspekte und Aufstiegsmöglichkeiten.

### *1.4.2 Weitere sozioökonomische und soziokulturelle Bedingungen*

Berufsbildungssysteme und -prozesse sind eingebettet in andere gesellschaftliche Subsysteme. Somit sind verschiedene soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische Bedingungen zu identifizieren, die Einfluss auf das System der beruflichen Bildung nehmen.[203] Eine vollständige Analyse ist aufgrund der Vielzahl der Aspekte an dieser Stelle nicht zu leisten. Insofern erfolgt eine Konzentration auf wesentliche, transferrelevante Aspekte des politischen Systems, der Wirtschaft sowie der Bevölkerung und Kultur.

**Politisches System**

Die Ausgestaltung des politischen Systems nimmt Einfluss auf Systeme beruflicher Bildung, da es auf formaler, prozessualer und inhaltlicher Ebene eine Vielzahl von Rahmenbedingungen setzt. Die formale Dimension umfasst normative, verfassungsrechtliche und institutionelle Grundlagen der Politik und ist weiterhin Handlungsrahmen, in dem politische Prozesse stattfinden. Hier werden Fragen nach der Verfassung, dem Staatsaufbau, den politischen Institutionen (Parteien, Verbände, Gewerkschaften), Normen, Verfahrensregeln und die ihnen zugrunde liegenden politischen Ideen und Ideologien berührt. In der prozessualen Dimension der Politik finden reale politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse statt, sowie Interessenartikulation und -durchsetzung der politischen Akteure. Wichtig hierbei ist die Konfliktaustragung und Konsensbildung. Im Rahmen der inhaltlichen Dimension werden konkrete Ziele, Programme und Maßnahmen zum Gemeinwohl entschieden. Inhaltliche Politikfelder sind neben der Bildungspolitik z. B. Gesundheitspolitik, Sozialpolitik, Umweltpolitik, Verkehrspolitik. Im Rahmen der Transferproblematik ergeben sich bei der Betrachtung des politischen Bedingungsrahmens verschiedene Anknüpfungspunkte. Beispiele hierfür sind Fragen nach dem Vorhandensein oder dem Einfluss von Gewerkschaften, dem Stellenwert der Bildungspolitik als Politikfeld oder der Stabilität des politischen Systems.

---

203 Vgl. Lassnigg (2003).

**Wirtschaft**

Der Zustand der Wirtschaft setzt ebenfalls wichtige Bedingungen für die berufliche Bildung. Hier sind zum einen exemplarisch Aspekte wie die vorliegende Wirtschaftsordnung, die Bedeutung der Sektoren und Branchen, der aktuelle Wirtschaftserfolg und die konjunkturelle Lage, die durchschnittlichen Betriebsgrößen, die Rolle des Wettbewerbs, der Exportanteil, die Höhe der Arbeitslosigkeit, das Lohnniveau oder die Arbeitsproduktivität zu nennen.

**Bevölkerungsstruktur und Kultur**

Die Bevölkerungsstruktur eines Landes setzt viele Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung. Hier können zunächst verschiedene „harte", mithin beobachtbare Aspekte wie zum Beispiel die Altersstruktur der Bevölkerung, der Alphabetisierungsgrad, die Bildungsbeteiligung, die Verbreitung von Landes- und Verkehrssprache(n), die Zugehörigkeit zu Religionsgemeinschaften oder die Anzahl von Menschen mit Migrantionshintergrund eine Rolle spielen.

Ebenfalls bedeutsam, wenn nicht im Transferkontext sogar bedeutsamer, sind „weichere" Faktoren, die unter dem Schlagwort Kultur subsumiert werden können und für die Bevölkerung eines Landes häufig unbewusst, aber über Werte und Normen dennoch handlungsleitend wirken, Orientierungen bieten und Grenzen setzen.[204] Werte können persönliche Werte (z. B. Taktgefühl, Vertrauenswürdigkeit, materielle Werte (z. B. Geld, Macht, Eigentum), geistige Werte (z. B. Bildung, Weisheit), religiöse Werte (Glaubensfestigkeit) oder sittliche Werte (z. B. Treue) sein. Aus Werten, z. B. dem Wert der Achtung des Eigentums, lassen sich soziale Normen, also konkrete Vorschriften für das soziale Handeln ableiten. Soziale Normen sind von den meisten Gesellschaftsmitgliedern akzeptierte und vertretene Vorstellungen, Handlungsmaximen und Verhaltensmaßregeln. [205] Kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten können auf verschiedenen Ebenen bestehen, zu nennen sind hier exemplarisch:

---

204 Vgl. Thomas (2005), S. 22.

205 Vgl. Schäfers / Kopp (2006), S. 213 f.

| | | |
|---|---|---|
| – Sachorientierung | – Regelorientierung | – Zeitplanung |
| – Machtdistanz | – Individualismus versus Kollektivismus | – Feminität versus Maskulinität[206] |

Zur Vertiefung dieser Kulturstandards und -dimensionen sei an dieser Stelle auf die ausführlicheren Ausführungen in Abschnitt 2.3.2 dieses Kapitels verwiesen.

Roth hat in seiner systemtheoretisch orientierten wirtschaftspädagogischen Analyse des Transfers ökonomischer Theorie und Praxis versucht, relevante kulturkreisübergreifende bzw. kulturkreisspezifische Aspekte zu identifizieren und kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Für ihn ist Sprache in diesem Zusammenhang ein entscheidendes Moment. Sie schafft die Koppelung zwischen Bewusstsein und Kommunikation. Daneben sind es für Roth vor allem die kulturellen Grund- oder Basisannahmen (basic assumptions) der jeweiligen Kulturmitglieder, die sich gegenseitig beeinflussen, mitschwingen und mitwirken. Diese Basisannahmen über Umweltbezug, Wahrheit, Zeit, Menschen, menschliches Handeln oder soziale Beziehungen sind tief verwurzelt und leiten die Handlungen der Kulturmitglieder in noch stärkerem Maße als die Werte einer Kultur.[207]

## 1.5 Formen, Methoden und Phasen des Transfers

Transfervorhaben – nationale als auch transnationale – zielen auf „Veränderungen des Verhaltens handelnder Personen und organisatorischer Abläufe“[208] und beinhalten immer Aspekte der Personal- und Organisationsentwicklung. Kuhn weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass, „je größer der kulturspezifische Gehalt der Transferobjekte ist, desto größer ist auch das Transferinteresse, aber desto schwieriger ist auch der Transfer“[209].

---

206 Vgl. Abschnitt 2.3.1 in diesem Kapitel oder Hofstede (1993), S. 268 und Thomas (2005), S. 26.

207 Vgl. Roth (1997), S. 117 ff. und 189 ff. Die Einteilung der von Roth analysierten unterschiedlichen Kulturkreise erfolgt nach der von der Religion geprägten Weltanschauung. Eine Alternative wäre es gewesen, eine Einteilung von Hofstede nach Nationalstaaten zu verwenden. Vgl. dazu Roth (1997), S. 225 sowie Abschnitt 2.3.1, Kapitel II.

208 Euler (1995), S. 225 f.

209 Kuhn (1996), S. 1096.

**Objekte und Methoden**

Erfahrungen aus gescheiterten Transferprojekten legten und legen den Schluss nahe, dass Transfer nur als Prozesstransfer, also als Reproduktion des Prozesses der Entwicklung der Transferprodukte sinnvoll und damit möglich sei. Kuhn schlägt hier zur Komplexitätsreduktion eine Differenzierung zwischen Transferobjekten und Transfermethoden vor. Tabelle 11 zeigt dabei die unterschiedlichen Transferobjekte, Tabelle 12 die unterschiedlichen Transfermethoden:

Tab. 11 *Objekte des Transfers*

| **Transferobjekte** | |
|---|---|
| **Produkttransfer** | Curricula, Lehr- und Lernmaterialien, Handbücher, ... |
| **Methodentransfer** | Evaluationsinstrumente, Methoden der Curriculumkonstruktion, Qualitätsprüfungsverfahren, Bildungsbedarfsanalysen, Unterrichtsmethoden, ... |
| **Transfer von Systemkomponenten** | Bausteine von Berufsbildungssystemen: Berufskonzept, Konsensprinzip, Finanzierung, Integration von fachlichem und praktischem Lernen, Zusammenspiel der Lernorte, Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung, ... |
| **Kulturtransfer** | Austausch zwischen Berufsbildungssystemen als wechselseitiger Lernprozess über die historisch und sozial gewachsenen Eigenarten sowie über die spezifische Einbindung der beruflichen Bildung in die sozialen, politischen, ökonomischen und historischen Bedingungen ihres Kulturkreises |

*Quelle: in Anlehnung an Kuhn (1996), S. 1096.*

Tab. 12 *Methoden des Transfers*

| **Methoden des Transfers** | | |
|---|---|---|
| **Sozio-kulturelle Adaptionsverfahren** | **Verfahren der kooperativen Entwicklungsarbeit** | **Methode des gemeinsamen Lernprozesses** |
| Anpassung des Transferobjektes: Aktivitäten, die der Entwicklung des Objektes nachgelagert sind (z. B. sprachliche Übersetzung, Überarbeit von Handbüchern mit Rücksicht auf Lernvoraussetzungen) | Antworten auf gemeinsam identifizierte Defizite (z. B. gemeinsames Erarbeiten von Rahmencurricula für die Qualifizierung von Ausbildern zu betrieblichen Weiterbildungsberatern) | Transfermethode für vorwiegend kulturell geprägte Transferobjekte (z. B. bei Verständigungsproblemen „vocational training“ ≠ Berufsausbildung, „qualification“ ≠ Qualifikation) |

*Quelle: in Anlehnung an Kuhn (1996), S. 1097.*

Auch wenn in der Regel bei den Objekten – vom Produkt- bis zum Kulturtransfer – ein steigender kulturspezifischer Gehalt ausgemacht werden kann, so muss dies nicht zwangsläufig so sein. Das bedeutet, dass im Normalfall der Transfer von Produkten weniger durch kulturspezifische Aspekte geprägt ist als z. B. der Transfer von Methoden. Allerdings kann der Produkttransfer durch seine kulturspezifischen Aspekte – man denke nur an die unterschiedlichen Zertifizierungsverfahren in der Europäischen Union – schwieriger sein, als beispielsweise der Transfer von Systemkomponenten, sofern diese auf ihren konzeptionellen Gehalt zurückgeführt werden. Insofern leiten sich die Transfermethoden aus dem kulturspezifischen Gehalt der Transferobjekte ab und richten sich nicht nach der Art des Objektes selbst.[210]

Stockmann und Kohlmann wählen in Anlehnung an Mohr einen anderen Zugang, der auf verschiedene Innovationsarten rekurriert und diesen dann Analyseobjekte und Organisationselemente im Rahmen von Transfervorhaben des dualen Systems zuweist.

210 Vgl. Kuhn (1996), S. 1096 f.

Tab. 13 *Innovationsarten und Organisationselemente*

| Art der Innovation | Definition | Analyseobjekte | Organisationselemente |
|---|---|---|---|
| **Produkt- oder Dienstleistungs-Innovation** | Einführung neuer Produkte oder Dienstleistungen | Ausbildungskonzeption, Ausbildungsgänge, Berufe | Technologie |
| **Verfahrens-Innovation** | Einsatz neuer Verfahren, die eine technologisch fortschrittlichere Gestaltung der Produktion ermöglichen | Lern-, Lehr-, u. Ausbildungsmethoden, Produktionsverfahren, Finanzierungsmethoden | Technologie, finanzielle Ressourcen |
| **Organisationsstrukturelle Innovation** | Neugestaltung der formalen Entscheidungs-, Informations- u. Kommunikationsstrukturen sowie Änderung der Interaktions- und Autoritätsbeziehungen | Arbeitsteilung, Koordination, Leitungssystem, Kompetenzverteilung, Formalisierung | Organisationsstruktur, formale Struktur |
| **Personal-Innovation** | Einstellung und/oder Entlassung sowie Qualifizierung von Arbeitskräften | Personalrekrutierung, Fluktuation, Ausbildung | Mitglieder, Beteiligte |

*Quelle: Stockmann / Kohlmann (1998), S. 61 in Anlehnung an Mohr (1977), S. 24 f.*

Tabelle 13 zeigt, dass beispielsweise im Rahmen einer Verfahrensinnovation vor allem die Organisationselemente[211] Technologie und finanzielle Ressourcen betroffen sind und ein besonderes Augenmerk verdienen. Technologie bezieht sich dabei zum einen auf das Wissen über die Verfahren zur Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie das Wissen über die einzusetzende Technik. Zum anderen sind hier Fragen des Unterrichts, des eingeführten Ausbildungsmodells, der Zielgruppen und der Inhalte betroffen. Das Organisationselement finanzielle Ressourcen betrifft die Alimentierung oder Selbstfinanzierung der betroffenen Organisationen und die Kosten des Projektträgers.

211 Zu den Organisationselementen vgl. ausführlich Abschnitt 1.5 in Kapitel II.

**Transferdimensionen**

Schaack entwickelt in Anlehnung an Deißingers Konzept der Qualifizierungsstile, ein Modell der Transferdimensionen. Er setzt dabei die folgenden vier Transferdimensionen in einen überschaubaren Set von Prüfkriterien um, den es für einen geplanten „Dual-Transfer" anzuwenden gilt:

- Dimension A: Die organisatorisch-ordnungspolitische Transferdimension
- Dimension B: Die didaktisch-curriculare Transferdimension
- Dimension C: Die Dimension der Verortung des Qualifizierungsprozesses im Sozialisationszusammenhang
- Dimension D: Die Transferdimension der ‚external factors'[212]

Als Prüfkriterien zur Minimierung des Transferrisikos ergeben sich für Schaack für jede Dimension unterschiedliche Fragen. So sind zum Beispiel für die organisatorisch-ordnungspolitische Dimension Fragen nach der Möglichkeit bzw. der Unmöglichkeit der Kooperation zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen und der Kooperation zwischen Staat und Wirtschaft zu stellen. Für die didaktisch-curriculare Transferdimension sind es Fragen, die auf das Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung oder die Art der hervorzubringenden Qualifikation abzielen. Für die Dimension der Verortung des Qualifizierungsprozesses im Sozialisationszusammenhang nennt Schaack beispielsweise Fragen nach der gesellschaftlichen Wertschätzung der beruflichen Bildung oder nach der Verortung der beruflichen Bildung im Bildungssystem. Für die Transferdimension der „external factors" werden zum Beispiel die Beteiligung der verschiedenen Betriebsgrößenklassen oder die Möglichkeit einer Etablierung des dualen Systems in allen Regionen des Landes betreffende Fragen formuliert.[213]

**Instrumente**

Eberhardt und Kunzmann machen deutlich, dass transnationale und länderübergreifende Transfervorhaben durch vier unterschiedliche Instrumente un-

---

212 Vgl. Schaack (1997 a), S. 215 ff.

213 Vgl. Schaack (1997 a), S. 217 ff.

terstützt werden können, die sich sowohl in ihrer Effektivität und Komplexität voneinander unterscheiden. Zu nennen sind:

1. *Reine Informationsverbreitung*: Projektergebnisse werden national schriftlich dokumentiert und mit elektronischen Mitteln national/international verbreitet. Die Interessenten aus anderen Ländern fragen diese Informationen ab und nutzen sie je nach Möglichkeit und Bedarf.

2. *Durchführung von Präsentations- und Diskussionsveranstaltungen*: Akteure aus Pilotprojekten stellen ihre anfänglichen Probleme, die Projektintentionen, die Vorgehensweise und die Schwierigkeiten auf dem Weg der Realisierung und der Erarbeitung von konkreten Projektergebnissen vor. Interessenten haben vor Ort zugleich die Möglichkeit, sich anschaulich über notwendige Maßnahmen und Bedingungen zur Umsetzung der Innovationen in die Praxis zu informieren und konkrete Nachfragen an die Projektbeteiligten zu richten. Solche Diskussions- und Präsentationsveranstaltungen können den Ausgangspunkt für den Aufbau von Netzwerken darstellen.

3. *Aufbau von Netzwerken*: In Netzwerken finden sich solche Einrichtungen und Interessierte zusammen, die – aufgrund ihrer gleichen oder ähnlichen Problemlage – ein unmittelbares, konkretes Interesse am langfristigen Informations- und Erfahrungsaustausch haben. Alle Teilnehmer tragen aktiv zur Erarbeitung von Problemlösungsstrategien bei und unterstützen sich wechselseitig bei den notwendigen Transfermaßnahmen. Netzwerke können lokal, regional, überregional und international angelegt sein.

4. *Individuelle Projektförderung*: Der Transfer wird in diesem Fall erreicht, wenn weitere Projekte zum gleichen Gegenstand / Thema, jedoch in anderen Ländern und unter gezielter Nutzung bereits vorliegender Ergebnisse und Erfahrungen durchgeführt werden. Der an einem Ort realisierte Lern- und Entwicklungsprozess wird an anderer Stelle unter Berücksichtigung und Einbeziehung der dortigen Bedingungen wiederholt. Diese individuelle Projektförderung ist sicher die Transferform, die den größten Erfolg verspricht, weil sie ein erneutes, konkret auf die spezifische Problemsituation im Partnerland zugeschnittenes Vorgehen erlaubt, das

zudem bei der Durchführung von außen zusätzlich flankiert wird. Sie ist jedoch zeitlich, arbeitsmäßig und finanziell aufwendig.[214]

**Phasenverlauf**

Nach der Darstellung verschiedener Transferobjekte, -methoden, -dimensionen und -instrumente soll abschließend in Anlehnung an das Lebensverlaufsmodell[215] der idealtypische Phasenverlauf eines Transferprojektes oder -vorhabens vorgestellt werden. Abbildung 6 zeigt mit der Förderphase und der Nach-Förderphase zunächst eine grobe Zweiteilung. Die Förderphase kann dabei jedoch in eine Planungs- und eine Implementationsphase aufgesplittet werden. Wie die Sequenzen im Lebensverlauf eines Individuums bauen die einzelnen Programmphasen aufeinander auf. Sie sind im Zeitverlauf daraufhin geordnet, dass der geförderte Träger in die Lage versetzt wird, das Programm nach Auslaufen der Förderung alleine fortzuführen und seine Wirkungen nachhaltig zu sichern. Hiernach sind nicht nur die Phasen der Planung und Implementation zur Beurteilung des Projekterfolgs zu betrachten. Vielmehr kommt der Betrachtung des weiteren Projektverlaufs nach Ende des Förderzeitraums eine entscheidende Bedeutung zu. Darüber hinaus hebt die Lebensverlaufsperspektive die kausale Verkettung der einzelnen Phasen hervor. Dabei wird deutlich, dass die Nachhaltigkeit eines Programms schon durch die Programmauswahl beeinflusst wird und dass die während der Förderlaufzeit geschaffenen materiellen und immateriellen Strukturen das Fundament für die langfristigen Programmwirkungen bilden. Die im Zentrum des Abschnittes 1.5 stehenden angestrebten und/oder erzielten Wirkungen treten bereits in der Förder-, aber in ihrer langfristigen Ausprägung vor allem in der Nach-Föderphase auf:

---

214 Vgl. Eberhardt / Kunzmann (1996), S. 1091 f.

215 Vgl. Kohli (1978) und Mayer (1990).

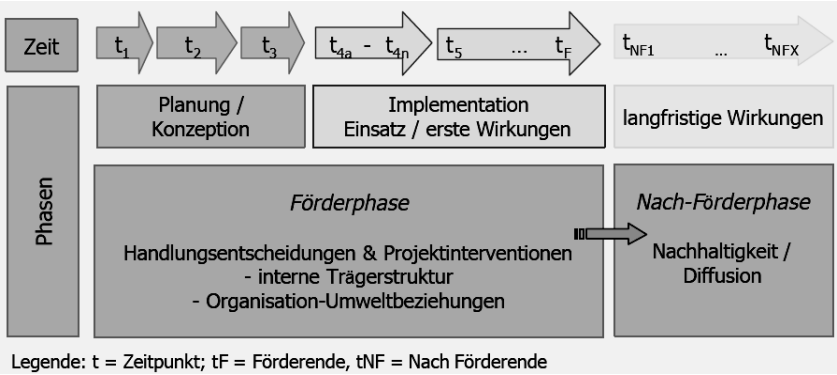



*Abb. 6 Idealtypischer Phasenverlauf von Transfervorhaben*
*Quelle: Stockmann (1996), S. 73.*

**Zusammenfassung**

Die konzeptionellen Ausführungen dieses Abschnittes zeigen, dass das „Was" und das „Wie" beim Transfer, also sowohl der Umfang als auch die Art und Weise, sehr unterschiedlich sein können und dabei unterschiedliche Komplexitätsstufen erreicht werden, je nachdem ob es sich zum Beispiel um einen Produkt- oder Kulturtransfer handelt und welche Methoden und Instrumente verwendet werden. Die Verbindungen zu den pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen lassen sich auch hier – bisweilen sind sie schon in den verwendeten Begrifflichkeiten erkennbar – klar herstellen. So betrifft beispielsweise das Produkt Lehrbuch die didaktisch-unterrichtliche Ebene und bei der Methode des gemeinsamen Lernprozesses wären ebenso wie bei einer organisationsstrukturellen Innovation zunächst eine Verständigung auf der Systemebene notwendig, bevor ein Herunterbrechen auf die anderen Ebenen erfolgen würde. Deutlich wird auch – und dies ist nicht überraschend, dass für einen umfassenden Transfer die Beteiligung aller Ebenen notwendig ist.

## 1.6 Wirkungszusammenhänge des Transfers und Transfererfahrungen

Jeglicher Transfer eines beruflichen Ausbildungssystems lässt sich zunächst als eine Art Projekt bezeichnen. Projekte lassen sich als organisatorische Einheiten mit bestimmten Zielen charakterisieren, welche in ein bestimmtes,

evtl. neu zu schaffendes Organisationsgefüge (Träger des Projektes) eingebettet sind, das wiederum Bestandteil eines größeren Systemzusammenhanges ist. Trägerorganisationen können staatliche Einrichtungen, Verbände, Stiftungen, Kammern etc. sein. Zur Analyse derartiger Beziehungen – genauer Organisation-Projekt- und Organisation-Umwelt-Beziehung – lässt sich der in Abbildung 7 dargestellte organisationstheoretische Kontingenzansatz verwenden[216]:

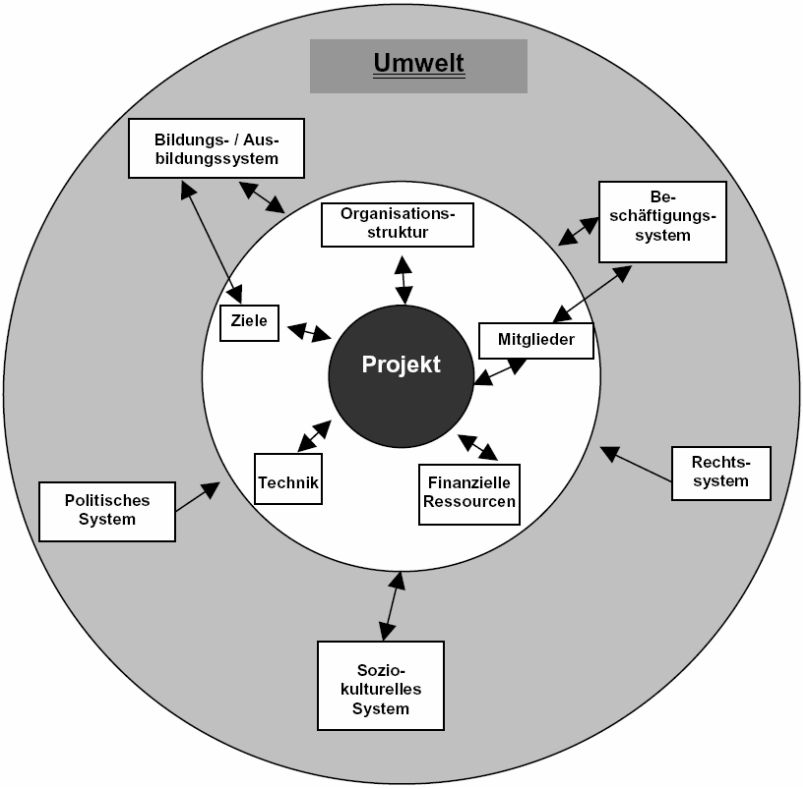



*Abb. 7 Organisationstheoretischer Kontingenzansatz*
*Quelle: Stockmann, 1996, S. 81.*

216 Vgl. Stockmann (1996), S. 81.

Die Wirkungsmöglichkeiten des Projekts werden auf der einen Seite durch die interne Umwelt selbst beeinflusst – also Organisationsstruktur, Ziele, etc. – und auf der anderen Seite durch die Systeme, die die Trägerorganisation umgeben (externe Umwelt) – also Bildungs- und Ausbildungssystem, soziokulturelles System[217] etc.

Das Zusammenspiel dieser Kräfte entscheidet letztlich, ob und wie stark sich eine Innovation verbreitet, also eine Diffusion stattfindet. Die erste Gruppe von Variablen bezieht sich auf die spezifischen Eigenschaften der jeweiligen Innovation selbst, auf ihre relative Vorteilhaftigkeit (gegenüber anderen Problemlösungen), ihre Vereinbarkeit mit vorherrschenden Verhältnissen oder Systembedingungen (z. B. des soziokulturellen Systems oder der einheimischen Produktionsbedingungen), ihre Komplexität und Durchschaubarkeit, ihre Erprobtheit, Beobachtbarkeit und ihren Ausreifungsgrad. Die zweite Variablengruppe bilden die Elemente der formalen Struktur der Organisation selbst, also die innere Umwelt. Die dritte Variablengruppe setzt sich aus Umweltvariablen zusammen. Je nach Untersuchungsgegenstand werden unterschiedliche Faktoren bedeutsam. Bei Ausbildungsprojekten sind vor allem das Bildungs- und Ausbildungssystem und das Beschäftigungssystem von Bedeutung, da hier Voraussetzungen geschaffen und die Nachfrage und Anforderungen bestimmt werden.[218]

Die oben beschriebenen Variablenbündel sind bei der Analyse der Diffusionsprozesse zu berücksichtigen. Es ist dabei davon auszugehen, dass die Diffusionswirkungen um so größer sind, je

- vorteilhafter sich die spezifischen Eigenschaften der Innovation darstellen,
- größer die organisatorische Leistungsfähigkeit der Trägerorganisationen ist und
- günstiger die Umweltbedingungen sind.[219]

---

217 Vgl. Abschnitt 1.4.2 und Abschnitt 2.3 in diesem Kapitel.

218 Vgl. Stockmann / Kohlmann (1998), S. 61 ff.

219 Vgl. Stockmann / Kohlmann (1998), S. 63.

## Konkrete Transfererfahrungen aus der deutschen Wiedervereinigung und der Berufsbildungshilfe

Wie bereits in Kapitel I, Abschnitt 3 deutlich wurde, liegen fundierte und öffentlich zugängliche Evaluierungsberichte von Transferbemühungen nur selten vor, dies gilt in besonderer Weise für kulturpolitisch und wirtschaftspolitisch aber auch für berufsbildungspolitisch motivierte Transferbemühungen. Vor diesem Hintergrund konzentrieren wir uns auf zwei Bereiche, wobei wir uns zum einen nicht an Einzel-Projekten „verzetteln" und zum anderen möglichst konkrete im Rahmen von vollzogenen Transfers des dualen Systems oder seiner Komponenten gewonnene Erfahrungen darstellen wollen. Einerseits werden zentrale Erfahrungen aus der deutschen Wiedervereinigung als transformationspolitisch motivierten *Transfer vor der eigenen Haustür*, andererseits aus dem Bereich der *Berufsbildungshilfe* als entwicklungspolitisch motivierten Transfer herangezogen.

### Deutsche Wiedervereinigung

Die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten wurde vertraglich im sogenannten Einigungsvertrag geregelt. Eine erneute Zusammenführung bzw. Synthese der beiden deutschen Berufsbildungssysteme war allerdings nicht das politische Ziel, und wäre vermutlich ein ebenso schwieriger Prozess wie die Übertragung des westdeutschen Systems nach Ostdeutschland gewesen. Obwohl in beiden deutschen Staaten eine duale Ausbildung vorherrschte und die Ausbildung in der DDR nach Meinung der Experten durchaus ein hohes, dem Westen vergleichbares Niveau aufwies[220], traten in vielen Bereichen Schwierigkeiten und Unsicherheiten auf. Wordelmann identifiziert neben den notwendigen rechtlichen Veränderungen (z. B. die Übernahme des Berufsbildungsgesetzes, Gleichstellung und Anerkennung der Berufsbildungsabschlüsse der DDR, Entwurf von Länder-Schulgesetzen, ...) in diesem Zusammenhang fünf weitere Dimensionen der Umstellung.

### 1. Strukturelle Umstellung

Die Herauslösung der Betriebsschulen und Betriebsberufsschulen aus den Betrieben und die Schaffung rechtlich selbstständiger Lernorte war von entscheidender Bedeutung. Hier tauchten aufgrund rechtlicher Unsicherheiten (Immobilien, Vermögenswerte, technische Ausstattungen, ...) viele Probleme

220 Vgl. Kaiser (1992), S. 58.

auf. Eine große Anzahl von Betrieben verweigerte die Überführung der Berufsschulen in die kommunale Trägerschaft. Die Internate, in denen aufgrund der wohnortfernen Unterbringung viele Auszubildende wohnten und die eine wichtige bildungs- und gesellschaftspolitische Funktion übernahmen, verloren ebenso wie das Personal der Erzieher weitgehend ihre Bedeutung. Die Situation der Fachschulen[221], die im Gegensatz zu den westdeutschen Strukturen nicht als Weiterbildungsinstitutionen konzipiert waren und somit keine Berufspraxis voraussetzten, stellte sich unklar dar. Aufgrund der fehlenden betrieblichen Ausbildungsplätze und durch großzügige staatliche Unterstützungen entwickelte sich ein regelrechter Markt für außerbetriebliche Ausbildungsträger, auch in Form von Ausbildungsringen und -verbünden. Überbetriebliche Ausbildungsstätten entstanden als völlig neue Institution in den neuen Bundesländern, um ausbildungshemmende Faktoren kleinerer Betriebe aufzufangen. Hier konnte allerdings auf bestehende Werkstätten zurückgegriffen werden.[222]

**2. Organisatorische Umstellung**

Die Ausbildungsdauer verlängerte sich i.d.R. auf drei bzw. dreieinhalb Jahre. Die wichtigsten Institutionen des Berufsbildungswesens, hier vor allem die Kammern mit Ausbildungsberatern und Prüfungsausschüssen, mussten neu konstituiert werden. Die Arbeitsämter mussten aufgebaut werden und in bisher unbekannter Weise die Berufsberatung und die Vermittlung in Lehrstellen vornehmen. Die Bildungsverwaltung musste in den Landesregierungen völlig neu aufgebaut werden. Das gesamte Prüfungswesen musste neu organisiert werden, wobei die Vorbereitung auf und die Durchführung und Bewertung der Prüfungen ein gravierendes Problem darstellte. Das Verhältnis Schule - Betrieb hat sich stark verändert, wobei die rechtlich/organisatorische Trennung zumindest teilweise zu Kommunikationsverlusten führte bzw. diese neue Form der Kooperation sich erst noch entwickeln musste. Vor allem die Individualisierung der Problemlagen ist für viele Beteiligte etwas völlig Neues, herkömmliche Informationsmechanismen und -kampagnen griffen nicht mehr. Hartung weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „zu den Grunderfahrungen Jugendlicher in der ehemaligen DDR [..] die absolute Ausbildungsplatzsicherheit in einer berufsbildenden Schule“ gehörte und dass auch vor diesem Hintergrund „die Leistungsbereitschaft der Lehrlinge

221 Zu Situation der Fachschulen siehe ausführlich Göpfarth / Klukinski (1992).

222 Vgl. Wordelmann (1992), S. 17 f.

auf ein Mittelmaß herabgedrückt“[223] wurde. Der gesamte Informationsapparat über neue Bildungsgänge, Zugänge zur Berufsausbildung, Anerkennung von Abschlüssen etc. musste erst noch aufgebaut werden.[224]

**3. Inhaltliche Umstellung**

Vor allem für inhaltliche Umstellungen war viel Zeit notwendig. Hier waren verschiedene Aspekte betroffen. Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne mussten übernommen bzw. entwickelt aber auch verfügbar gemacht werden, was auf erhebliche Probleme stieß. Neue Ausbildungs- und Unterrichtsinhalte konnten durch viel Eigeninitiative in den Betrieben und Schulen angeboten werden, häufig dürfte aber auch einfach das Alte weitergeführt worden sein. Neue berufliche Bildungsgänge an den Berufsschulen bzw. Oberstufenzentren mussten installiert werden (Berufsfachschulen, Assistentenberufe etc.). Neue Ausbildungsgänge wurden eingeführt, alte sind praktisch verschwunden. Letzteres gilt für die alten Fachschulbildungsgänge, aber auch weitgehend für die alte Berufsausbildung mit Abitur, für und gegen die es viele Argumente gab und gibt. Die Berufsorientierung warf noch viele Probleme für die Jugendlichen auf.[225] Die Berufsstrukturen entwickelten sich – auch im Kontext der ökonomischen Entwicklungen – weg von alten Mustern im Sinne eines sektoralen Wandels von der Land-/Forstwirtschaft hin zum produzierenden Gewerbe und zum Dienstleistungssektor.[226]

**4. Qualifikatorische Umstellung**

Für das Ausbildungspersonal hatten die rechtlichen, inhaltlichen und organisatorischen Veränderungen erhebliche Folgen. Funktion und anzuwendende Methoden des Ausbildungspersonals veränderten sich. Unterrichtsmethoden mussten erlernt oder im Sinne des selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens angepasst werden; Herausforderungen, die auch in den westlichen Ländern nicht so leicht zu erfüllen waren bzw. immer noch sind. Hoher Fortbildungsbedarf entstand, zu nennen ist hier zum Beispiel auch die Durchführung eines ideologiefreien Politikunterrichts. Die Rolle von Lehrern und Ausbildern wurde auch zunehmend von den Jugendlichen in Frage gestellt.

---

223 Hartung (1992), S. 92.

224 Vgl. Wordelmann (1992), S. 19 f.

225 Vgl. hierzu ausführlich Meier (1992) und Schober (1992).

226 Vgl. Wordelmann (1992), S. 20 f.

Die Zusammensetzung der Unterrichtsgruppen wurde schwieriger, sodass sozialpädagogische Qualifikationen gefragt waren.[227] An das Ausbildungspersonal wurden neue persönliche Probleme der Auszubildenden (Prüfungsangst, Angst vor Arbeitslosigkeit, ...) herangetragen oder das Ausbildungspersonal hatte selbst mit ähnlichen Problemen zu tun. Vor allem im Bereich kaufmännischer Berufsausbildung, in den Bereichen Volks- und Betriebswirtschaftslehre und dem Rechtssystem der Bundesrepublik lagen große Wissensdefizite vor. Hinzu kam, dass aufgrund der außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnisse teilweise auch noch der betriebliche Kontext fehlte.[228]

**5. Ökonomische Umstellungen**

Aufgrund der Umstellung der (Ausbildungs-)Betriebe auf privat- und marktwirtschaftliche Bedingungen änderten sich in gravierender Weise die Möglichkeiten des Ausbildungsplatzangebots und seiner Finanzierung. Das Handwerk fehlte noch als wichtiger Ausbildungsträger. Existenzgründer hatten zu Beginn mit anderen Problemen zu tun und bildeten kaum aus. Wirtschafts- und Ausbildungsplatzentwicklung schienen sich in einem Teufelskreis zu befinden. Vor allem wegen fehlender Klein- und Mittelbetriebe verlagerte sich das Ausbildungsplatzangebot in den außerbetrieblichen Bereich. Dieses entsprach qualitativ aber nicht den regionalen ökonomischen Erfordernissen; auch die staatliche Förderpolitik konnte das nicht kompensieren. Die Folge waren Qualifikationslücken, die eine mögliche wirtschaftliche Entwicklung zusätzlich behinderten. Hinzu kamen Probleme durch Abwanderungen.[229] Die Ausbildungskosten konnten oder wollten von vielen größeren Betrieben nicht mehr geleistet werden. Um eine Ausbildungskatastrophe zu verhindern, legten Bund und Länder erhebliche Förderprogramme auf.[230] Die neue privatwirtschaftliche Betrachtungsweise des Ausbildungsgeschehens – sowohl seitens der Betriebe wie auch seitens der Jugendlichen – war zu Beginn noch sehr zwiespältig einzuschätzen und schwankte zwischen sozialer Kälte und dem Ruf nach Vater Staat. In Bezug auf die Investitionsbereitschaft der Betriebe in Berufsausbildung bestand eine beträchtliche För-

---

227 Zu den Qualifikationsanforderungen der Lehrer und Ausbilder vergleiche ausführlich zum Beispiel Ketter (1992), S. 403 ff.

228 Vgl. Kaiser (1992), S. 58 ff. sowie Wordelmann (1992), S. 20 f.

229 Vgl. dazu Jacob / Schmitt / Wittek (1992) sowie Schulz-Hofen (1992).

230 Vgl. Wordelmann (1992), S. 23.

derungsmentalität. Die Jugendlichen mussten dagegen erfahren, das anstelle der alten sozialistischen Auslesemechanismen neue marktwirtschaftliche getreten waren.[231]

Die beschriebenen Erfahrungen aus der historisch einmaligen Situation der Wiedervereinigung Deutschlands machen deutlich, dass bei der Übertragung des dualen Systems von der Bundesrepublik in die DDR erhebliche Probleme auftraten. Und dies, obwohl in beiden Ländern dieselbe Muttersprache gesprochen wurde, in beiden Ländern in einem – wenn auch unterschiedlichem – dualen System ausgebildet und in beiden Ländern eine qualitativ durchaus vergleichbare Ausbildung in einem formalen Bildungssystem durchgeführt wurde und insgesamt von einer relativen kulturellen Nähe auszugehen war. Bezogen auf die drei pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen wäre folgende Zuordnung der Probleme und Wirkungen denkbar:

**1. Systemebene:**

- Schaffung und Verankerung neuer Rechtnormen und Institutionen (Schulgesetze, Kammern, ...)
- Einführung einer neuen Wirtschaftsordnung (marktwirtschaftlicher Wettbewerb, Ausbildungskosten)
- Trennung der beiden Lernorte (Schaffung öffentlicher Schulen;)
- Wenig Klein- und Mittelbetriebe

**2. Mesoebene:**

- Schwierige Einführung / Etablierung und Verbreitung neuer beruflicher Ordnungsmittel
- Notwendiger Aufbau des Prüfungswesens
- Kommunikationsverluste zwischen Schule und Betrieb (Rollenveränderungen)
- Verlängerung der Ausbildungsdauer
- Entwicklung neuer Berufsstrukturen

231 Vgl. Biermann (1990).

**3. Mikroebene:**

- mangelnde Zeit für Betriebe sich mit dem neuen Ausbildungssystem nach der Übernahme des Berufsbildungsgesetzes zu befassen
- Überforderung / Unkenntnis der betrieblichen Ausbilder und Lehrkräfte (Inhalte / Lerngruppen)
- Schwierige Ausstattung der Schulen und Betriebe
- Leistungsbereitschaft der Auszubildenden nur Mittelmaß[232]

Neben den notwendigen intensiven rechtlichen, organisatorischen und strukturellen Veränderungen im Zuge der formalrechtlichen Gleichstellung, die mit einem hohen finanziellen Aufwand einhergingen, bestanden über einen längeren Zeitraum faktische Strukturunterschiede zwischen den alten und den neuen Ländern, die mit einer Veränderung im Denken und Handeln sowie mit dem Verstehen und Akzeptieren oder Ablehnen von Veränderungen durch die beteiligten Personen und Institutionen erklärbar waren.[233]

**Berufsbildungshilfe**

Die Berufsbildungshilfe gehört zum Urgestein der deutschen Entwicklungszusammenarbeit – früher Entwicklungshilfe. Sie ist älter als das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, das sie heute maßgeblich steuert und verwaltet. Die ersten Projekte wurden bereits 1956 auf den Weg gebracht, während das Ministerium erst fünf Jahre später gegründet wurde.

Für mehr als 30 Jahre herrschte in der deutschen Berufsbildungshilfe die Vorstellung vor, deutsche Ausbildungsmodelle und -verfahren mehr oder weniger unangepasst exportieren zu können. „Ganz im Sinne einer Programmatik, die in der 80er Jahren uneingeschränkt den Aufbau kooperativer Systeme empfahl, wurde bei der Durchführung auf Systembedingungen anfangs nicht hinreichend Rücksicht genommen. Das duale System wurde, überall auf deutschen Berufsbildern aufbauend, zumeist nach dem gleichen Schema eingeführt, ohne dass vorher genügend geprüft worden wäre,

- ob die Betriebe zu einer Zusammenarbeit bereits sind,
- ob die Trägerorganisationen den neuen Ansatz akzeptieren,

---

232 Vgl. Degen (1993) und Degen / Walden (1993).

233 Vgl. hierzu insgesamt die verschiedenen Aufsätze in Degen (1993).

– ob der Träger für die Durchführung überhaupt geeignet ist, und ob die soziokulturellen Voraussetzungen eine Einführung zulassen.“[234]

Bis 1991 wurde im Rahmen der Berufsbildungshilfe in ca. 20 Ländern versucht, das duale System einzuführen.[235] Im Folgenden werden im Sinne einer Verdichtung die zentralen Erfahrungen und Erkenntnisse dargestellt. Konkret bedeutet das, dass keine verstreut vorliegenden Kurz-Beschreibungen einzelner Projekte analysiert werden, sondern eine Konzentration auf wenige Untersuchungen / Publikationen erfolgt. Hier ist insbesondere auf die Untersuchung von Stockmann / Kohlmann zu verweisen, die unseres Wissens nach wie vor die intensivste öffentlich zugängliche Evaluation dualer Berufsbildungsprojekte in Entwicklungsländern darstellt und darüber hinaus viele, in anderen Veröffentlichungen dargestellte Projekte ebenfalls einbezieht.[236]

Erste Erfahrungen wurden bereits von Groß und Zwick Anfang der 80er Jahre bei der Auswertung von Projektdokumentationen der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit festgehalten. Sie stellten dabei folgende gemeinsame Problembereiche fest:

- Verhinderung von homogenen, nationalen Ausbildungssystemen durch das Vorhandensein und die Konkurrenz unterschiedlicher Modelle;
- Ablehnung der Ausbildungsstätten durch nationale Firmen;
- die Notwendigkeit zur Entakademisierung (Abbau der Theorielastigkeit) wird bisweilen nicht erkannt;
- Mangel an qualifizierten Ausbildern, zum größten Teil durch die geringe Attraktivität der vom einheimischen Träger angebotenen Gehälter bedingt; damit zusammenhängend:
- "Brain-Drain-Prozesse", d. h. Abwanderung von Fachkräften vom Ort des Bedarfs (regional, sektoral); [...]

---

234 Stockmann (1993), S. 314.

235 Vgl. Rychetsky / Gold (1991), S. 10. Darunter sind unter anderem Guatemala, Honduras, Ecuador, Togo, Swasiland, Marokko, Türkei, Korea, Pakistan, Indien, Thailand, China und Chile. Einen Überblick über aktuelle Projekte findet sich im Jahresbericht der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit. Vgl. dazu Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (2007), S. 18 ff.

236 Vgl. Stockmann / Kohlmann (1998).

- Durchsetzungsschwierigkeiten gegenüber traditionell etablierten Ausbildungssystemen;
- Probleme bei der Anerkennung der Abschlußzertifikate, insbesondere in Ländern, in denen das angelsächsische oder französische Ausbildungssystem vorherrscht;
- Verzögerungen und Behinderungen durch umständliche, in Traditionen verwurzelte administrative Verfahrensweisen.[237]

Auffällig an den Ergebnissen ist, dass sich verschiedene Aspekte mit Dimensionen von Akzeptanz beschäftigen. Dies betrifft sowohl die Ausbildungseinrichtungen selbst als auch die Durchsetzungsfähigkeit gegenüber traditionellen Ausbildungssystemen, die Anerkennung der Zertifikate sowie administrative Verfahren. Vor dem Hintergrund der bis zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden Programmatik in der Berufsbildungshilfe erscheint dieses Ergebnis jedoch nicht überraschend.

Stockmann und Kohlmann haben im Rahmen des GTZ-Projektes *Strategien zur Einführung der dualen Berufsausbildung* 17 duale Ausbildungsprojekte[238] in Entwicklungsländern evaluiert und ihre Ergebnisse zu fünf zentralen Erfolgsfaktoren verdichtet. Sie machen deutlich, dass diese Ergebnisse zwar aufgrund der schwierigen Datenlage mit Vorsicht zu genießen sind, sich gleichwohl aber Tendenzen abzeichnen:

*Faktor 1:* Weniger die Planung als vielmehr eine flexible Projektsteuerung hat Einfluss auf die Projektergebnisse und deren Nachhaltigkeit.

*Faktor 2:* Die Akzeptanz, vor allem des eingeführten Ausbildungsmodells, ist der zentrale Ursachenfaktor für die Wirksamkeit und den Projekterfolg.

*Faktor 3:* Die organisatorische Leistungsfähigkeit der Trägerorganisation gehört zu den zentralen Erfolgsfaktoren.

*Faktor 4:* Neue Ausbildungsmodelle müssen einerseits an den Bildungsleistungen des allgemeinen formalen Bildungssystems, andererseits an den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems ausgerichtet sein. Au-

---

237 Groß / Zwick (1981), S. 122.

238 Die Projekte haben in folgenden Ländern stattgefunden: Ecuador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Peru, Chile, Sri Lanka, Korea, China, Thailand, 2x Marokko, Tunesien, Türkei, Simbabwe, 2x Botswana. Vgl. Stockmann / Kohlmann (1998), S. 91.

ßerdem sind die Ausbildungsvoraussetzungen in den Betrieben zu berücksichtigen.

*Faktor 5:* Die Art des Ausbildungsmodells ist von hoher Bedeutung. Dabei scheinen verschiedene Zusammenhänge zu bestehen:

- je höher der betriebliche Anteil an der Ausbildung ist,
- je stärker die Betriebe über die Rekrutierung selbst entscheiden,
- je höher ihr Finanzierungspotenzial ist,
- je stärker sie an der Steuerung des Ausbildungsprozesses beteiligt sind und
- je größer der Einfluss auf die Bestimmung der Ausbildungsinhalte ist,

um so größer sind die Diffusionswirkungen.[239]

Zusätzlich zu den zentralen Erfolgsfaktoren bei der Implementierung dualer Ausbildungsgänge haben Stockmann und Kohlmann 30 Empfehlungen formuliert. Diese werden in Tabelle 14 zur besseren Übersicht komprimiert dargestellt, aber sinngemäß wiedergegeben. Die Empfehlungen beziehen sich dabei auf die dargestellten Grundelemente des Wirkungsmodells[240]:

Tab. 14 *Empfehlungen aus der Evaluation dualer Ausbildungsprojekte*

| | | |
|---|---|---|
| ***1. Planungsphase*** mit entsprechenden Analyseverfahren; Schulung einheimischer und externer Anwender | **2. Bedürfnisse** und Erfahrungen der Zielgruppe über empirische Befragungen erfahren | **3.** Hohe Bedeutung der **Zielakzeptanz**: Planung mit allen Betroffenen |
| **4.** Falls **Akzeptanz** nicht herstellbar ist, Alternativen entwickeln oder Projekt abbrechen | **5. Personalqualifizierung** wichtig: Aufbau eigener Abteilungen zur Verstetigung über Projektende hinaus | **6. Personalqualifizierung** auch für Verwaltungs- und Führungskräfte (organisatorische Leistungsfähigkeit) |
| **7.** Projektträger müssen **leistungsfähige Organisationsstrukturen** aufweisen | **8.** Informationslage zur Leistungsfähigkeit d. Organisationsstrukturen d. Träger oft defizitär<br>→ **Trägeranalyse** | **9.** Kostenvorteile dualer Ausbildung im Vergleich durch **Kostenanalysen** belegen |

239 Vgl. Stockmann / Kohlmann (1998), S. 257 f.

240 Vgl. dazu auch die Abbildung 7.

| | | |
|---|---|---|
| **10.** Mögliche Entwicklung autonomer **Selbstfinanzierungsmechanismen** klären | **11.** Qualität und Zustand der **technischen Ausstattung** in den Einrichtungen nicht überbewerten, aber klären | **12.** Möglichst für max. **Kapazitätsauslastungen** der Einrichtungen sorgen → evtl. Lösungen entwickeln |
| **13.** Informationen zur **betrieblichen Ausbildungssituation** frühzeitig besorgen | **14.** Spezielle Kurse zur **Qualifizierung** d. **betriebl. Ausbilder** anbieten; evtl. Defizite d. Auszubildenden auffangen | **15. Engen Kontakt** zwischen **Betrieben** u. **Ausbildungseinrichtungen** herstellen; Mindeststandards für betriebl. Ausbildung formulieren |
| **16. Genaue Beschreibungen** des **heimischen Bildungssystems** sowie des eingeführten Modells, Dokumentation der Wechselwirkungen; genaue Darstellung der Strategien zur Modifizierung bzw. Neuetablierung | **17. Vorbildungsniveau** der Bewerber sollte bei Anspruch zur Förderung armer Bevölkerungsschichten unterhalb der Sekundarschule liegen | **18. Aufstiegsmöglichkeiten** einplanen; Weiterbildungsmöglichkeiten im formalen Bildungssystem zulassen |
| **19.** Betrieb über **Ausbildungsverträge** formell einbinden zur Anerkennung der Ausbildungsverpflichtung | **20. Variabilität** der dualen Aufteilung der Lernorte nach landestypischen Erfordernissen erhalten | **21.** Betriebe zur Erhöhung der betriebl. Anerkennung in **Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren** einbinden |
| **22.** Betriebliche **(tarifliche) Anerkennung** der Abschlüsse sollte erwirkt werden | **23**. Betriebe sollten Angebot steuern, aber: mehr **Promotion** | **24.** Bedarf an **kaufmännischen Beruf**en überprüfen; Betriebe beteiligen |
| **25.** Betriebe stärker in Steuerung des **Berufsbildungsprozesses** einbinden | **26.** Betriebl. **Ausbildungsrahmenpläne** entwickeln und Einhaltung überprüfen; landesspezifische Verhältnisse beachten | **27. Kostenbeteiligung der Betriebe** i.d.R. ausreichend; kaum Handlungsbedarf |
| **28.** Modifizierte, auf geringem Vorbildungsniveau basierende, berufliche Ausbildungsprogramme entwerfen, um **junge Berufstätige und Primarschulabgänger** zu qualifizieren | **29.** Angebotsspektrum um **frauenspezifische Ausbildungsberufe** erweitern | **30. Betriebe** zu Ausbildungsinhalten, Dauer und Qualifikationserfordernissen **befragen** |

*Quelle: in Anlehnung an Stockmann / Kohlmann (1998), S. 139 ff.*

Die Empfehlungen veranschaulichen einmal mehr die Komplexität derartiger Projekte und Vorhaben. Alle drei pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen sind relativ ausgewogen betroffen. Auffällig ist die hohe Bedeutung einer

ausreichenden Informationsbasis auf allen drei Ebenen, wobei sowohl das Beschaffen von Informationen als auch die Weitergabe wichtig sind.[241] Insgesamt scheint, sowohl auf der Systemebene als auch auf der didaktisch-curricularen und der didaktisch-unterrichtlichen Ebene, ein möglichst transparentes und auf aktive Einbindung der Beteiligten – insbesondere der Betriebe – ausgerichtetes Vorgehen von entscheidender Wichtigkeit zu sein. Stockmann / Kohlmann fassen ihre Ergebnisse abschließend wie folgt zusammen:

> Dieses Ergebnis scheint anzudeuten, daß ein duales Ausbildungssystem weder am Staat vorbei, z. B. mit Kammern und Verbänden der Privatwirtschaft, noch – und das liegt auf der Hand – ohne aktive Beteiligung der Betriebe erfolgen kann. Die betriebliche Beteiligung darf sich dabei allerdings nicht nur auf eine ‚aktive Duldung' des dualen Systems beschränken, die sich in der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen erschöpft, sondern verlangt eine umfassende und aktive Mitgestaltung im Berufsbildungsprozeß.[242]

## 1.7 Ein Modell zur Beurteilung des Transfer-Erfolgs der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Berufsausbildung

### Vorbemerkungen

Deutlich wurde in den bisherigen Ausführungen, dass es „den" Transfer nicht gibt und auch nicht geben kann, sondern dass jedwede Übertragung des deutschen dualen Berufsbildungssystems oder einzelner Systemkomponenten aufgrund der unterschiedlichen Kontextbedingungen höchst unterschiedlich ist. Allen Transferbemühungen gemeinsam können lediglich grundlegende Wirkungszusammenhänge verschiedener Organisations- und Umweltbeziehungen sein. Ziel und Anspruch dieses Abschnittes können aufgrund der Komplexität der Thematik und der Vielzahl der beteiligten Standorte nicht darin bestehen, Gelingensbedingungen bzw. -faktoren im Sinne einer Checkliste oder im Sinne von linearen Wenn-Dann-Beziehungen zu formulieren und diese anschließend einzeln und *standortbezogen* abzuprüfen. Ein Bei-

---

241 Genannt werden können hier zum Beispiel die Empfehlungen 1, 2, 3, 8, 10, 11, 13, 16 und 24.

242 Stockmann / Kohlmann (1998), S. 141.

spiel soll diese Schwierigkeit erläutern. Die vorherigen Abschnitte haben deutlich gemacht, dass die Ausprägung des nationalen Berufsbildungssystems, die Beziehungen zum Beschäftigungssystem und die Organisation des Arbeitsmarktes – je nach Ausprägung – einen hemmenden oder einen fördernden Einfluss auf den Transfer dualer Ausbildungsgänge haben können. Zur Beurteilung wäre dann die Analyse jedes einzelnen Standorts notwendig. Genau dies war im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht zu leisten.

Vielmehr soll aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen der vorherigen Abschnitte ein *handhabbares Modell* zur *standortübergreifenden* Beurteilung des Transfer-Erfolges der auslandschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung entwickelt werden. Dieses Modell muss deutlich allgemeiner ansetzen und wird über verschiedene Leitfragen formuliert. Auch in diesem letzten Abschnitt soll dabei ein Rückbezug zu den pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen erfolgen. Da die formulierten Leitfragen mehrere Ebenen betreffen können, erscheint es uns aus Gründen der Redundanzfreiheit günstiger zu sein, den Fragen die betroffenen Ebenen zuzuordnen als umgekehrt vorzugehen.

**Leitfragen:**

**Kulturpolitische Ziele**

Die Einbindung in das deutsche Auslandsschulwesen und die Förderungsbedingungen sind prägend für diese Form der Ausbildung. Der Transfer der dualen kaufmännischen Ausbildung erfolgt kulturpolitisch motiviert[243] und unterliegt somit deren Zielsetzungen. Wichtige Ziele sind die Versorgung deutscher Kinder und Jugendlicher im Ausland sowie die Mitarbeiterqualifizierung deutscher Unternehmen. Darüber hinaus können weitere zentrale Zielsetzungen identifiziert werden:

- Pflege der deutschen Sprache;
- Aufbau von berufsbildenden Zweigen in Entwicklungsländern;
- deutsche kultur- und bildungspolitische Interessen fördern;
- Sympathiewerbung für Deutschland betreiben / ein zeitgemäßes Deutschlandbild vermitteln;

243 Vgl. Abschnitt 1.3 in diesem Kapitel.

- Zusammenarbeit mit anderen Politikbereichen;
- Konfliktprävention durch Wertedialog.[244]

**Werden die deutschen kulturpolitischen Ziele mit der vorgefundenen Form der Ausbildung erreicht?**

Mit dieser normativ ausgerichteten Perspektive wird schwerpunktmäßig die Systemebene berührt, gleichwohl ergeben sich auch Auswirkungen für die Meso- und die Mikroebene, wenn es um erfolgte bzw. nicht erfolgte Anpassungen oder um Auswirkungen geht.

**Anpassungen an den jeweiligen Transferkontext**

Die Ausbildungen werden an unterschiedlichen Standorten mit unterschiedlichen sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen[245] durch geführt. Wie oben beschrieben erfolgt der Transfer dabei innerhalb eines deutschen Bedingungsrahmens, gleichwohl haben die bisherigen Ausführungen verdeutlicht, dass eine Anpassung an die landestypischen Bedingungen notwendig ist. Restriktiv wirken können in diesem Zusammenhang jedoch die mit der Ausbildung verknüpften Vorgaben aus Deutschland.

**Erfolgen notwendige Anpassungen an sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Bedingungen vor Ort?**

Mit dieser Leitfrage werden zwar alle drei Ebenen gleichermaßen berührt, da Anpassungen prinzipiell auf allen drei Ebenen erfolgen können bzw. sollten. Vornehmlich werden diese Anpassungen aber auf der Meso- und der Mikroebene sichtbar.

**Akzeptanz der Ausbildung**

Das deutsche duale System der Berufsausbildung zeichnet sich durch verschiedene Strukturmerkmale aus und grenzt sich so von anderen Formen der beruflichen Bildung ab. Durch den Transfer ergibt sich somit eine Konkurrenzsituation zwischen dem bekannten nationalen System beruflicher Bildung und der dualen Ausbildung nach deutschem Muster. Ferner findet über das übertragene Berufsprinzip eine Einbindung in das Beschäftigungssystem,

---

244 Vgl. exemplarisch Bundesregierung (2006), S. 5.

245 Vgl. Abschnitt 1.4 in diesem Kapitel.

also in den Arbeitsmarkt des Gastlandes statt.[246] Die Akzeptanz der Ausbildung ist daher ein wichtiges Kriterium zu Bewertung des Transfererfolges.

**Welche Strukturmerkmale des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung werden umgesetzt bzw. können umgesetzt werden, wobei entstehen dabei (Akzeptanz-)Probleme?**

Auch bei dieser Leitfrage werden alle drei Ebenen angesprochen, da die Strukturmerkmale sich auf alle Handlungsebenen beziehen.

**Ausbildungsqualität**

Die Qualität der beruflichen Ausbildung ist ein wichtiges Kriterium und hängt von verschiedenen Faktoren, unter anderem den Ordnungsmitteln, den Lehrkräften, den betrieblichen Ausbildern und dem Klientel der Auszubildenden ab. Eine auf Dauer ausgerichtete Ausbildung kann nur dann überleben, wenn entsprechende Qualitätsmaßstäbe erfüllt werden und diese die lokalen oder regionalen Bedürfnisse decken.[247] Die Besonderheit der in dieser Arbeit untersuchten Ausbildungsform ist die Tatsache, dass die erreichten Abschlüsse auch in Deutschland anerkannt werden.

**Wie ist die Qualität der durchgeführten Ausbildungen zu bewerten und welche subjektiven Verwertungsmöglichkeiten ergeben sich für die Auszubildenden?**

Bei dieser Leitfrage ist schwerpunktmäßig die Mikroebene betroffen, da hier die eigentliche Qualifizierung in der Schule und im Betrieb stattfindet. Über die gesetzten Qualitätsmaßstäbe (Ordnungsmittel und Prüfungen) ist auch die Mesoebene involviert. Durch zentrale Aussagen, zum Beispiel zur Zielgruppe, kann auch die Systemebene betroffen sein.

**Nachhaltigkeit der Ausbildungen**

Nicht allein die Überlebensfähigkeit der Ausbildungen, sondern der Grad der erzielten Nachhaltigkeit ist von Bedeutung, mithin die Auswirkungen auf die Umwelt. Um die Vielfalt der Definitionen zu strukturieren, eignet sich ein von Elshorst entwickeltes Kategorienschema, das von einer Hierarchie der Nachhaltigkeit ausgeht[248]:

---

246 Vgl. Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel.

247 Vgl. Abschnitt 1.6 in diesem Kapitel.

248 Vgl. Elshorst (1993), S. 133. Vgl. auch Abschnitt 1.3 und 1.5 in diesem Kapitel.

Tab. 15 *Hierarchische Dimensionen von Nachhaltigkeit*

| Dimensionen | I | II | III | IV |
|---|---|---|---|---|
| **Typ** | **projekt-orientiert** | **output-orientiert** | **system-orientiert** | **potenzial-orientiert** |
| **Definition** | Weiterführung eines Projektes: Projektbeteiligte führen die Innovation in eigenem Interesse zu eigenem Nutzen fort. | Zielgruppe/Träger verfügt über eine Struktur, die sie/ihn in die Lage versetzt, Nutzen (auch) für andere dauerhaft sicherzustellen. | Die Innovation erfasst nicht nur die Projektbeteiligten, sondern führt über Diffusionsprozesse zu einer Leistungssteigerung des gesamten Systems. | Die Organisation verfügt über ein Innovationspotenzial, mit dem sie auf veränderte Umweltbedingungen flexibel und angemessen reagieren kann. |

*Quelle: in Anlehnung an Stockmann (1996), S. 75.*

Elshorst geht dabei von einem steigenden Grad der Nachhaltigkeit aus, wobei jedoch die Dimensionen I und IV ohne die Dimensionen II und III realisiert werden könnten.

**Welche nachhaltigen Diffusionswirkungen werden angestrebt, durch die Ausbildungen tatsächlich erreicht und wie sind diese zu bewerten?**

In erster Linie sind unserer Meinung nach hier die Makro- und die Mikroebene betroffen, da hier zentrale Diffusionswirkungen erzielt werden könnten.

**Beteiligung der Betriebe**

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass eine über die aktive Duldung der Ausbildung hinausgehende Beteiligung der Betriebe von immenser Bedeutung ist. Dabei sind zunächst die Gründe für die Teilnahme der Betriebe bzw. die Tatsache , ob genügend ausbildungswillige und -fähige Unternehmen zur Verfügung stehen, wichtig. Darüber hinaus sollten die Betriebe möglichst eng in die Entscheidung über die Rekrutierung der Auszu-

bildenden, die Steuerung des Ausbildungsprozesses und die Mitbestimmung bei den Ausbildungsinhalten involviert sein.[249]

**Wie und unter welchen Zielsetzungen erfolgt die Beteiligung der Betriebe und wie ist diese Beteiligung zu bewerten?**

Hier sind aus unserer Sicht schwerpunktmäßig die zweite und die dritte Handlungsebene betroffen, da einerseits die Beziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und andererseits der konkrete Ablauf der Ausbildung betroffen sind.

**Leistungsfähigkeit der Trägerorganisationen**

Sowohl die Erfahrungen aus der deutschen Wiedervereinigung als auch aus der Berufsbildungshilfe haben gezeigt, dass leistungsfähige Organisationen zur Durchführungen eines Transfers notwendig sind, sei es, indem sie Ziele mitgestalten, informierend und beratend tätig sind, Kontroll- oder Koordinationsaufgaben übernehmen oder den Aufbau und die Durchführung der Prüfungen gestalten.[250]

**Wie ist die Leistungsfähigkeit der organisatorischen Träger zu bewerten?**

Die Leitfrage betrifft unserer Meinung nach alle drei Ebenen gleichermaßen, wobei sich im Zeitablauf sicher unterschiedliche Schwerpunkte und Intensitäten ergeben werden.

---

249 Vgl. die Abschnitte 1.2, 1.3, 1.5 und 1.6 in diesem Kapitel.

250 Vgl. Abschnitt 1.6 in diesem Kapitel.

# 2 Aspekte für einen Ansatz zur Bewertung der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung als interkulturelle Qualifizierungsstrategie

## 2.1 Vorbemerkungen

Bereits in der Ausgangsproblematik dieser Arbeit wurde auf die Notwendigkeit einer interkulturellen Qualifizierung eingegangen. So nehmen für viele Unternehmen weltwirtschaftliche Aktivitäten und Verflechtungen stetig zu, die einhergehen mit der Begegnung von Menschen verschiedener Kulturkreise. Um einen wirtschaftlichen Erfolg zu erzielen, müssen diese kooperativ, sinnstiftend und möglichst auch mit gegenseitigem Verständnis füreinander zusammenarbeiten. International tätige Unternehmen stehen daher mehr und mehr vor der Herausforderung, Mitarbeiter zu rekrutieren und zu qualifizieren, die den Anforderungen einer internationalen Unternehmenstätigkeit erfolgreich begegnen können. Der Begriff der interkulturellen Handlungskompetenz und ihrer entsprechenden Diagnose steht längst im Fokus der in diesem Zusammenhang geführten Diskussionen. Genauso geht es in diesem Kontext um eine entsprechende Qualifizierung – die interkulturelle Qualifizierung –, um eben genau diese interkulturelle Handlungskompetenz zu fördern.

Der aktuelle Stand der Forschung zeigt, dass dieses Thema, abgesehen von den Untersuchungen Webers, wirtschaftspädagogisch bislang kaum behandelt worden ist. So lässt sich im Hinblick auf die duale berufliche Ausbildung feststellen, dass die Forderung nach einer stärkeren Internationalisierung bzw. die Beachtung interkultureller Kompetenzen deutlich vorhanden ist. Es lässt sich beispielsweise im neuen Berufsbildungsgesetz folgende weit gefasste Aussage finden: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich *wandelnden Arbeitswelt* notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“[251]. Und auch aus dem Berufsbildungsbericht 2006 geht die Wichtigkeit des Themas deutlich hervor:

---

251 Siehe § 1, Abschnitt 3, Berufsbildungsgesetz v. 23.03.2005 (BGBI. I S. 931).

> Zahlreiche Studien belegen, dass die berufliche Mobilität in Europa [...] noch nicht sehr stark ausgeprägt ist. Es ist jedoch zu erwarten, dass sich vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung sowie im Hinblick auf die Erweiterung der EU [...] Veränderungen ergeben werden. Diese Chancen sollten stärker genutzt werden. Dabei gilt es, europäisch wie national dafür Sorge zu tragen, dass die Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen „fit" für diesen gemeinsamen Arbeitsmarkt werden. Hier kommt vor allem der beruflichen Aus- und Fortbildung eine besondere Bedeutung zu. Neben der verstärkten Implementierung von „interkulturellen Kompetenzen" und Sprachenkompetenz in Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen relevanter Berufe wurde mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes ein deutlicher Fortschritt erzielt: Das Gesetz ermöglicht nun längere Auslandsaufenthalte von bis zu einem Viertel der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer.[252]

Die praktische Umsetzung der dualen Ausbildung in Deutschland bleibt jedoch derzeit hinter dieser Forderung zurück. So tauchen weder in der aktuellen Ausbildungsordnung bzw. den aktuellen Rahmenrichtlinien für Groß- und Außenhandelskaufleute und Speditionskaufleute Inhalte auf, die auf eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik hinweisen.[253] Für beide Ausbildungsberufe spielt der internationale Kontext jedoch eine große Rolle. Die Ausführungen zum Stand der wissenschaftlichen Forschung im Kapitel I zeigen, dass auch im Rahmen der wissenschaftlichen Berufsbildungsforschung Ansätze im Zusammenhang mit der Thematik der interkulturellen Qualifizierung bzw. Internationalisierung bestehen. Sie zeigen jedoch insbesondere die Notwendigkeit einer stärkeren Beachtung der Thematik auf.[254] Insgesamt lässt sich festhalten, dass die berufliche Erstausbildung in Deutschland derzeit noch keine zentrale Rolle als Ort interkultureller Qualifi-

---

252 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006), S.11-12.

253 Vgl. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Groß- und Außenhandel / Kauffrau im Groß- und Außenhandel, Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 13. Januar 2006, S. 1 ff.; Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann im Groß- und Außenhandel / zur Kauffrau im Groß- und Außenhandel, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2006 Teil I Nr. 9 vom 28. Februar 2006; S. 1 ff.; Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung / Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30. April 2004, S. 1 ff.

254 Vgl. Kapitel II, Abschnitt 2.2.

zierung spielt. Eine Ausnahme bilden in diesem Zusammenhang sicherlich Projekte und Austauschprogramme, die vor allem in der betrieblichen Praxis anzutreffen sind.[255]

Umfangreiche wissenschaftliche Erkenntnisse zur Thematik der interkulturellen Qualifizierung lassen sich jedoch im Bereich der Management-Lehre finden. Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung sollen diese Erkenntnisse als theoretisch-konzeptionelle Bezugsgröße genutzt werden. Zwar findet damit aus theoretischer Perspektive ein Wechsel von der Ebene der Erstausbildung hin zur betrieblichen Weiterbildung und von der Facharbeiterebene hin zur Management-Ebene statt, dies macht jedoch alleine schon deshalb Sinn, um beide Ebenen stärker aufeinander zu beziehen. Grundsätzlich wird zu erkennen sein, dass die Erkenntnisse der Management-Lehre auf unterschiedliche Ebenen bezogen werden können und sinnvolle Ansätze für die Untersuchung der kaufmännischen dualen Ausbildung im Ausland liefern. Dieses Vorgehen wird durch die Vergleichende Berufsbildungsforschung ermöglicht, die durch ihren interdisziplinären Charakter die Möglichkeit bietet, auch außerpädagogische Disziplinen – hier die Management-Lehre – zu berücksichtigen.

Die Thematik der Auslandsentsendungen stellt im Hinblick auf die Notwendigkeit einer interkulturellen Handlungskompetenz einen besonderen Bezugsrahmen dar. Natürlich sind interkulturelle Kompetenzen auch im Rahmen weltwirtschaftlicher Aktivitäten insgesamt ohne konkrete Entsendung ins Ausland, sondern vielmehr im Zusammenhang mit internationalen Kooperationen generell von Bedeutung. Im Rahmen einer Auslandsentsendung ist eine adäquate interkulturelle Handlungskompetenz jedoch in besonderem Maße notwendig und für den entsprechenden Auslandserfolg entscheidend. Im Rahmen dieser Arbeit werden die interkulturellen Anforderungen im Kontext einer Auslandsentsendung maßgebend sein. Dieses Vorgehen ist dadurch zu begründen, dass es sich hierbei um die höchsten interkulturellen Anforderungen handelt und zum anderen die duale kaufmännische Ausbildung als Ergänzung der derzeitigen Entsendungspraxis beurteilt werden soll.

Die weiteren Ausführungen dieses Kapitels werden den derzeitigen Erkenntnisstand im Hinblick auf die Notwendigkeit einer interkulturellen Qualifizierung und die wesentlichen Problemfeder im Rahmen von Auslandsentsen-

---

255 Vgl. beispielsweise Lange / Hohnwald (2004), S. 41 f.

dungen darstellen. Hierauf aufbauend soll auf Basis eines Kulturbegriffes eine dieser Arbeit zugrunde liegende Definition von interkultureller Handlungskompetenz und ein Überblick entsprechender Qualifizierungsmöglichkeiten entwickelt werden. Zusammenfassend wird sich ein Ansatz ergeben, anhand dessen die duale kaufmännische Ausbildung im Ausland als interkulturelle Qualifizierungsstrategie bewertet werden kann.

## 2.2 Die wissenschaftliche Beachtung der interkulturellen Qualifizierung in der Management-Lehre im Hinblick auf Auslandsentsendungen betrieblicher Führungskräfte

### *2.2.1 Auslandsentsendung als Transition*

**Vorbemerkungen**

Das soziale System Gesellschaft und insbesondere ihr Teilsystem Wirtschaft unterliegen derzeit erheblichen Veränderungsprozessen. Die Vielschichtigkeit der Veränderungen ist nur schwer zu erfassen. Seit einigen Jahren wird die Dynamik sich wandelnder Bedingungen unter dem Sammelbegriff *Globalisierung* erfasst. Bei diesem Begriff handelt es sich um ein mehrdimensionales Konstrukt, das auch mehrdeutig gebraucht wird.[256] Je nach Interessenlage einzelner Gruppierungen werden Besorgnis und Unsicherheit reklamiert oder aber Chancen und Entwicklungspotenziale angedeutet: „Globalization means different things to different people."[257] Sicher scheint, dass sich alle Beteiligten und Betroffenen, ob Individuen oder Organisationen, verstärkt Veränderungen stellen müssen, um Prozesse aktiv mitgestalten oder sich ihnen anpassen zu können. Trotz oftmals unklarer Zuordnungen von Ursachen und Auswirkungen beschreibt Globalisierung aber mehr als nur ein abstraktes Gedankengebilde:

> Far from being an abstract concept, globalization articulates one of the more familiar features of modern existence. (…) But of course globalization does not mean that the world is becoming more politically united, economically interdependent or culturally homogeneous.

256 Vgl. Steger (1996), S. 6; Friedrichs (1997), S. 3.

257 Nayyar (1997), S. 13.

> Globalization is highly uneven in its scope and highly differentiated in its consequences.[258]

Sich ausweitende internationale Aktivitäten in nahezu allen Bereichen führen dazu, dass der Dialog zwischen Personen verschiedener Kulturen immer wichtiger wird. „Globalisierung bedeutet auch Aufeinandertreffen von Kulturen aus allen Regionen der Welt, die früher durch geografische Entfernungen getrennt waren."[259] Es erscheint als sicher, dass in Zukunft kulturelle Differenzen beim Umgang mit anderen Personen eine größere Rolle spielen werden.[260] Oftmals wird die kulturelle Geprägtheit von Kommunikations- und Handlungsweisen unterschätzt, sodass wirtschaftliche und gesellschaftliche Probleme entstehen können. Schwierigkeiten ergeben sich aus dem Umstand, dass „Kultur" zwar schwer greifbar ist, sich zugleich aber sehr praktisch auswirkt. International tätige Unternehmen operieren in anderen Kulturkreisen. Sie stehen daher vor der Frage, welche Kompetenzen ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben und wie sie qualifiziert werden müssen, um den Anforderungen unterschiedlicher Kulturen gerecht zuwerden.

**Auslandsentsendungen**

Besonders zum Tragen kommt dieses Problem im Rahmen von Auslandsentsendungen. So ist derzeit eine Vielzahl von deutschen Unternehmensangehörigen im Ausland tätig, und aufgrund der weiter wachsenden wirtschaftlichen und politischen Verflechtungen ist auch weiterhin mit einer hohen Zahl von Auslandsentsendungen zu rechnen.[261] In der Unternehmenspraxis ist jedoch zu beobachten, dass entsandte Personen immer wieder ihren Auslandsaufenthalt abbrechen. Und auch bei Auslandskräften, die ihren Einsatz planmäßig beenden, bleibt die Leistung häufig hinter den Erwartungen der Unternehmen zurück. Sowohl für das Unternehmen als auch für den Mitarbeiter selbst hat ein Scheitern im Ausland häufig negative Folgen. Für das Unternehmen entstehen häufig hohe unproduktive Kosten, und die Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen müssen beispielsweise mit Karriereeinbrüchen oder auch Beeinträchtigungen ihres Fähigkeitsselbstbildes rechnen.[262] Trotz solcher schwer-

---

258 Mcgrew (1992), S. 23.

259 Meitzner (1997), S. 32; vgl. auch Thomas (2005), S. 7.

260 Vgl. Fukuyama (1995), S. 20.

261 Vgl. Kühlmann (1995), S. 1.

262 Vgl. Stahl (1995), S. 31.

wiegenden Konsequenzen wird der Frage nach der Auswahl und Qualifizierung geeigneter Fach- und Führungskräfte in der Praxis bisher nur wenig Beachtung geschenkt. Dabei ist das Thema der Auslandsentsendungen seit geraumer Zeit Gegenstand wissenschaftlicher Forschung.

Die Anzahl der in diesem Zusammenhang untersuchten Themenbereiche ist umfangreich und reicht vom Thema der Reintegration bis zur Bedeutung von Auslandsentsendungen als Karrierechance.[263] Ferner liefert die wissenschaftliche Forschung intensive Forschungsergebnisse zu interkultureller Diagnostik und Qualifizierung.[264] [265] So wurde festgestellt, dass Auswahlentscheidungen für den Auslandseinsatz in erster Linie aufgrund von fachlichen Qualifikationen getroffen werden. Falls überfachliche Merkmale beachtet werden, entsprechen sie in der Regel den bei der Besetzung von Inlandspositionen üblichen Auswahlkriterien. Hierzu gehören beispielsweise frühere Leistungen, Motivation und Persönlichkeit. Vom Inlandserfolg wird also auf den möglichen Auslandserfolg geschlossen. Doch der beste Inlandsmitarbeiter muss keinesfalls auch der beste Auslandsmitarbeiter sein, denn gerade der Prototyp des Managers nach westlichem Maßstab ist vielerorts zum Scheitern verurteilt.[266] Bolten merkt in diesem Zusammenhang richtig an:

> So setzt Teamfähigkeit in einer fremdkulturellen Umwelt das gelungene Zusammenspiel von fachlicher, strategischer, interkultureller individueller und sozialer Kompetenz beispielsweise in dem Sinne voraus, dass jemand in der Lage sein muss, fachlich fundierte Entscheidungsprozesse kommunikativ so zu steuern, dass innerhalb eines internationalen Teams eine größtmögliche kognitive und emotionale Akzeptanz entsteht. Fremdsprachenkenntnisse, Führungsfähigkeit,

---

263 Vgl. in diesem Zusammenhang beispielsweise Trompenaars (1995); Debrus (1995); Kühlmann / Stahl (1995); Schröder (1995); Winter (1996); Schroll-Machl (2002); Thomas / Schroll-Machl (2005).

264 Vgl. in diesem Zusammenhang beispielsweise Kinast (2005), S. 167 ff.; Kinast (1998), S. 11 ff.; Deller (1996), S. 283 ff.; Layes (2005), S. 126 ff.; Baumgärtel (2003), S. 29 ff.

265 Im Rahmen dieser Untersuchung werden interkulturelle Qualifizierungsaspekte bzw. Themenfelder, die eine interkulturelle Qualifizierung in besonderem Maße notwendig werden lassen, im Mittelpunkt stehen.

266 Vgl. Stahl (1995), S. 32.

Empathie oder fremdkulturelles Wissen sind hierfür u.a. Voraussetzung, führen aber – für sich genommen – noch nicht zum Erfolg.[267]

**Auslandsentsendungen als Transition**

Als Hauptgrund für das Scheitern im Ausland nennen die Personalverantwortlichen die fehlende Fähigkeit des Mitarbeiters, und oftmals auch seiner Familie[268], sich an das neue kulturelle und räumliche Umfeld angemessen anzupassen.[269] Kühlmann spricht vom Auslandsaufenthalt als Spezialfall einer Transition – einer weitreichenden Veränderung des bisherigen Umfelds eines Individuums verbunden mit einem partiellen Ungültigwerden erlernter Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmuster.[270] Eine Transition verlangt von einem Individuum eine gewisse Umorientierung in seinem Wahrnehmen, Denken und Handeln, da das bisherige Passungsverhältnis von Individuum und Umwelt gestört ist. Dieses partiell gestörte Passungsverhältnis zeigt sich in einer Reihe charakteristischer Erfahrungen:

- Ausländische Interaktionspartner reagieren eventuell anders als vom Mitarbeiter erwartet.
- Vertraute Signale, Worte und Verhaltensweisen werden im Ausland teilweise mit anderen Bedeutungen verknüpft.
- Die Ziele, Normen und Rollen, die das Verhalten der Mitglieder im Gastland bestimmen, werden nicht ganz oder nicht richtig verstanden.
- Bisher bewährte Verhaltensroutine erweist sich in der neuen Umwelt teilweise als unzureichend.

---

267 Bolten (2003), S. 376.

268 Der Familie kommt bei jeder Auslandsentsendung eine ausgesprochen große Bedeutung zu, die auch im Rahmen einer interkulturellen Qualifizierung eine wichtige Rolle spielt. Eine intensive Untersuchung des Aspektes *Familie* würde jedoch den Umfang der vorliegenden Untersuchung überschreiten. Einen guten Überblick zu dieser Thematik bieten Thomas / Schroll-Machl (2005).

269 Vgl. Kühlmann (1995), S. 2-3; vgl. außerdem zu den Gründen für das Scheitern von Auslandsentsendungen Kiechl / Kopper (1992), S. 112 f., Warthun (1997), S. 116 f., Stüdlein (1997), S. 91 ff.

270 Vgl. Kühlmann (1995), S. 3-6.

- Der Spielraum zwischen dem im Gastland erwünschten und unerwünschten Verhalten kann vom Mitarbeiter oder der Mitarbeiterin nicht richtig erkannt werden.
- Der Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin muss unten Umständen auf vertraute Annehmlichkeiten verzichten und bisher ungewohnte Belastungen ertragen.[271]

Der Wechsel seines vertrauten, vor allem sozial vertrauten Umfeldes konfrontiert den Mitarbeiter mit Formen des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Verhaltens der einheimischen Personen, die mehr oder weniger von seinen bisherigen Erfahrungen abweichen. Der Ausdruck *Kulturschock* bezeichnet in diesem Zusammenhang eine extreme Art kognitiver und emotionaler Desorientierung, die dadurch hervorgerufen wird, dass der Handelnde von den unerwarteten und für ihn oftmals auch unverständlichen Reaktionen des fremden Umfeldes überfordert wird, sich selbst oft missverstanden fühlt und nicht mehr weiß, wie er sich verhalten soll.[272] Eine Umorientierung kann durchaus gelingen und verläuft oftmals in typischen Phasen. Am bekanntesten ist das Stufenmodell von Oberg. Es unterscheidet vier Phasen, die sich in Kürze wie folgt darstellen lassen:

- Honeymoon → Begeisterung und Faszination für die fremde Kultur dominieren.
- Crisis → Unterschiede der Sprache, Konzepte, Werte und Symbole zwischen der Heimat und der Gastkultur bewirken Gefühle wie Angst und Verärgerung. Vermehrt wird der Kontakt zu anderen Landsleuten gesucht.
- Recovery → Die Kenntnisse der Landessprache verbessern sich. Man findet sich in der neuen Kultur zurecht. Die Einstellung gegenüber der Gastkultur verbessert sich wieder.
- Adjustment → Die Eingliederung ist abgeschlossen. Man akzeptiert die Gepflogenheiten der anderen Kultur. Ängste treten kaum mehr auf.[273]

---

271 Vgl. Kühlmann (1995), S. 3-4.

272 Vgl. Thomas / Schroll-Machl (2005), S. 391 f.

273 Vgl. Kühlmann (1995), S. 6-7.

Ist die vierte Phase abgeschlossen, ist die Aussicht auf einen erfolgreichen Auslandseinsatz in starkem Maße gestiegen. Oftmals kommt es jedoch nicht soweit. Tritt nämlich die zweite Phase besonders intensiv auf – hierbei wird dann von einem Kulturschock gesprochen – ist dies häufig gleichbedeutend mit dem Abbruch der Auslandsentsendung.

Den Verlauf des Akkulturationsprozesses im Rahmen einer Auslandsentsendung und die in diesem Zusammenhang entstehenden Probleme, die zum Scheitern eines Auslandsaufenthaltes führen können, untersucht auch Kühlmann. Den Ausgangspunkt seiner Untersuchung bildet der Transitionszyklus nach Nicholson im Zusammenhang mit dem bekannten Stufenmodell von Oberg. Hiernach wird der ganzheitliche Verlauf einer Auslandsentsendung in eine idealtypische Phasenabfolge zerlegt, in deren Verlauf starke Krisenmomente in Form eines Kulturschocks auftreten können, sodass die Auslandsentsendung letztlich abgebrochen werden muss. Kühlmann bezieht sich ferner auf den Ansatz von Grove und Torbiörn, der den subjektiven Anpassungsprozess aus dem Zusammenwirken der drei psychologischen Konstrukte Orientierungsklarheit, Verhaltensangemessenheit und Mindestanspruchsniveau in vier Phasen erklärt, die letztlich jedoch auch wieder den typischen U-Kurven-Verlauf ( Zufriedenheit – Krise – Zufriedenheit ) beschreiben.[274]

Um das Anpassungsgeschehen in einer fremden Kultur individueller beurteilen zu können, sieht Kühlmann jedoch weiterführend sowohl auf empirischer als auch auf theoretischer Ebene Forschungsbedarf. So muss es nach ihm auf empirischer Ebene darum gehen, detailliert die Auseinandersetzung eines entsandten Mitarbeiters mit den Anforderungen seiner Umwelt im Zeitverlauf zu beschreiben. Dabei sind unter anderem folgende Fragen von Bedeutung:

- Welche Probleme stellen sich dem Mitarbeiter an seinem Arbeitsplatz, die auf Unterschiede zwischen Heimat- und Gastland zurückzuführen sind?
- Welche Schwierigkeiten erleben Kollegen aus dem Gastland mit dem deutschen Mitarbeiter?
- Welche Versuche unternimmt der Mitarbeiter, um die genannten Probleme zu bewältigen?

---

274 Vgl. Kühlmann (1995), S. 8-10.

- Wie gehen Kollegen des Gastlandes mit Schwierigkeiten im Verhältnis zum deutschen Mitarbeiter um?
- Treten bestimmte Bewältigungsmuster auf?
- Auf welche inneren und äußeren Ressourcen greift der Mitarbeiter bei der Bewältigung der Probleme zurück?[275]

Der Prozesscharakter von Auslandsaufenthalten als Spezialfall einer Transition ist für Kühlmann als Längsschnittstudie erfassbar. Die Vielschichtigkeit des Akkulturationsprozesses macht es zudem erforderlich, dass mehrere Datenerhebungsmethoden zugleich eingesetzt werden, d. h. Standardmethoden wie Interviews und schriftliche Befragungen sollten beispielsweise um die Methode der Verhaltensbeobachtung erweitert werden. Auf theoretischer Ebene sieht Kühlmann die Notwendigkeit einer Rahmentheorie des Auslandsaufenthaltes und hält als Ausgangspunkt die handlungstheoretischen Ansätze für besonders geeignet:

> Ihr Gegenstand ist, wie der Mensch durch zielgerichtete und erwartungsgesteuerte Verhaltensweisen seine Umwelt beeinflusst und zugleich von ihr beeinflusst wird. Um diesen komplexen Wechselwirkungsprozess abbilden zu können, formulieren Handlungstheorien Annahmen über Wahrnehmungs-, Verarbeitungs-, Antriebs- und Kontrollprozesse, ihr zeitliches Ineinandergreifen im Handlungsablauf und ihre Abstimmung auf die Gegebenheit der Umwelt. [276]

### *2.2.2 Auswahlverfahren für Auslandsentsendungen*

Die Auswahl von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz bildet einen wesentlichen Schwerpunkt der Untersuchungen von Stahl. In der oftmals vorherrschenden Auswahlpraxis sieht er insbesondere folgende Defizite:

- Die Auswahlentscheidungen für einen Auslandseinsatz erfolgen in erster Linie aufgrund von fachlichen Qualifikationen, wohingegen die spezielle Auslandseignung häufig nicht überprüft wird.
- Die Eignung der Familie für eine Auslandsentsendung wird nicht beachtet, obwohl die Einbeziehung des Ehepartners in die Auswahlentscheidung als unerlässlich angesehen werden muss.

---

275 Vgl. Kühlmann (1995), S. 24.

276 Kühlmann (1995), S. 24.

– Die eingesetzten Auswahlinstrumente, wie beispielsweise unstandardisierte Interviews, werden den Anforderungen nicht gerecht.[277]

Alle drei Defizite führen in ihrer Konsequenz dazu, dass nicht optimal für die im Ausland zu besetzende Stelle ausgewählt werden kann. Ausgehend von dieser Problemlage geht es Stahl insbesondere darum, effiziente Methoden und Strategien der Auswahl für den Auslandseinsatz zu entwickeln. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Analyse der Anforderungen in der jeweiligen Auslandsposition zu. Idealerweise sollten vor einem Auslandseinsatz Position, Organisation und Landeskultur genau analysiert werden. Dies ist jedoch oft aus finanziellen und zeitlichen Gründen nicht möglich. Stahl sieht jedoch eine ökonomische Möglichkeit, die Stellenbesetzung stärker anforderungsbezogen zu gestalten darin, länderbezogene Anforderungsprofile für verschiedene Kategorien von Auslandspositionen zu ermitteln. So könnte die internationale Personalabteilung getrennte Anforderungsprofile für Führungskräfte, Fachnachwuchskräfte und Fachkräfte für die wichtigsten Entsendungsländer des Unternehmens bereithalten.[278] Stahls Untersuchungen zeigen ferner, dass im Hinblick auf die Verfahren zur Ermittlung der Eignung für einen Auslandseinsatz aufgrund der Vielzahl von Rahmenbedingungen, die im Einzelfall in Betracht gezogen werden müssen, kein Standardverfahren vorgeschlagen werden kann. Da der Entsendungserfolg jedoch von einer Vielzahl von individuellen und situativen Faktoren abhängig ist, sollte die Auswahl auf der Grundlage mehrerer Prädikatoren erfolgen, wobei auf unstandardisierte Verfahren verzichtet werden sollte.[279]

### *2.2.3 Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt*

Die Vorbereitung von Mitarbeitern für einen Auslandseinsatz wird in besonderem Maße von Thomas untersucht. Dabei stellt er insbesondere heraus, dass die Notwendigkeit vorbereitender Maßnahmen in der Unternehmenspraxis nicht durchgehend anerkannt wird:

> Noch immer treten mehr Führungskräfte ( ... ) unvorbereitet einen Auslandseinsatz an als vorbereitet. Noch immer herrscht bei vielen die Meinung vor, daß, wer sich in Deutschland als gute Fach- und Füh-

277 Vgl. Stahl (1995), S. 32-33.

278 Vgl. Stahl (1995), S. 49.

279 Vgl. Stahl (1995), S. 51.

> rungskraft bewährt habe, seine Leistungsfähigkeit auch im Ausland unter Beweis stellen wird ( ... ). Noch immer herrscht bei uns die Meinung vor, daß eine gute Fachkraft ausgerüstet mit etwas Landeskunde und Fremdsprachenkenntnis ( ... ) sich schon zurechtfindet.[280]

Ein Hauptproblem interkulturellen Verhaltens besteht nach Thomas darin, dass der Handelnde so lange unfähig ist, auf das Verhalten seines Geschäftspartners angemessen zu reagieren, solange er das Verhalten seines fremdkulturell sozialisierten Gegenübers nicht versteht. Interkulturelle Vorbereitungsprogramme sollten sich daher nach Thomas nicht darauf beschränken, Fakten- und Regelwissen zu vermitteln, sondern sollten den Teilnehmern auch Gelegenheit geben, mit interkulturellen Überschneidungssituationen vertraut zu werden und erste Erfahrungen im Umgang mit fremdkulturellen Handlungsstrategien und –mustern zu erwerben.[281] Aus dieser Notwendigkeit heraus schlägt Thomas folgende Methoden der Mitarbeitervorbereitung vor:

- Informationsorientierte Vorbereitung → Vermittlung von Daten und Fakten über das Gastland.
- Kulturorientierte Vorbereitung → Vermittlung von Wissen über die Art und Weise, in der die jeweilige Kultur das Verhalten eines Menschen, seine Wahrnehmung, seine Wertvorstellungen, seine Bewertungen und sein eigenes Selbstverständnis beeinflusst.
- Interaktionsorientierte Vorbereitung → Schaffung von Möglichkeiten, die fremde Kultur durch den direkten Kontakt mit Menschen des jeweiligen Gastlandes kennen zu lernen.
- Verstehensorientierte Vorbereitung → Versuch, das handlungssteuernde kognitive System auf das fremdkulturelle Orientierungssystem durch die Simulation konflikthafter Interaktionssituationen hin zu „programmieren“.[282]

---

280 Thomas (1995), S. 84.

281 Vgl. Thomas (1995), S. 94-95.

282 Vgl. Thomas (1995), S. 105-109. Vgl. insbesondere auch Kapitel II, Abschnitt 2.3.3.

### *2.2.4 Schlussfolgerungen*

Die bisherigen Ausführungen zum Forschungsstand lassen verschiedene Aspekte erkennbar werden. Zunächst wird deutlich, dass bereits in der Wissenschaft gesammelte Erkenntnisse in der wirtschaftlichen Praxis oftmals noch wenig Anwendung finden – Theorie und Praxis fallen weit auseinander. Darüber hinaus zeigen die Ausführungen, dass die Lösung der derzeitigen Probleme in der bestehenden Praxis der Auslandsentsendungen selbst gesucht wird – und hier vor allem in der Vorbereitung. Das ist wichtig, da Auslandsentsendungen auch in Zukunft von Bedeutung sein werden. Doch zum Forschungsgegenstand sollte auch gemacht werden, ob es nicht Möglichkeiten des Personaleinsatzes gibt, die nicht auf entsandte Mitarbeiter zurückgreifen – also die Zahl der notwendigen Auslandsentsendungen vermindern würden. Da die Ausführungen zeigen, dass eine fehlende interkulturelle Handlungskompetenz eben genau das Problem der Mitarbeiterentsendung ins Ausland darstellt, lohnt sich die Untersuchung von Möglichkeiten der direkten Mitarbeitergewinnung in der jeweiligen Region. Zwar wäre eine dortige berufliche Ausbildung nach dem dualen Modell keine unmittelbare Gewinnung von Personen für das Management, jedoch eine Möglichkeit für die Ausbildung von Fachkräften. Gleichzeitig würde eine solche Rekrutierung vor Ort das Problem der Verfügung über interkulturelle Handlungskompetenz nicht lösen, ihm aber eine andere Richtung geben und neue Ansätze möglich machen. Wenn sich die wissenschaftliche Diskussion vor allem mit der Entsendung von Managementkräften beschäftigt, so dürften doch die Analysen auch für Fachkräfte der mittleren Ebene gelten. Während in Hoch- und Fachhochschulausbildungen inzwischen häufig interkulturelle Aspekte integriert sind, ist die berufliche Erstausbildung bisher nicht als ein zentraler Ort für die Vermittlung internationaler Qualifikationen begriffen worden. Vielmehr wird diese Aufgabe bislang der betrieblichen Weiterbildung übertragen.[283] Auf diese Weise wird wertvolle Zeit verloren. Bereits die Erstausbildung– im Inland oder Ausland – sollte zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird es aufbauend auf dem Begriff *Kultur* um die Definitionsbestimmung von interkultureller Handlungskompetenz und interkultureller Qualifizierung gehen, mit dem Ziel, einen Ansatz für die Bewertung der dualen Ausbildung im Ausland als interkulturelle Qualifizierungsstrategie zu entwickeln.

---

283 Vgl. Paul-Kohlhoff (1995), S. 31.

## 2.3 Grundmerkmale für ein Konzept der interkulturellen Qualifizierung

### *2.3.1 Begriffsvarianten von Kultur und Kulturerfassungsmodelle*

**Kultur**

Bis heute besteht im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung keine einheitliche Meinung darüber, was Kultur eigentlich ist und beinhaltet. „There is no one definition of *culture* which is widely accepted."[284] Vielmehr liegt eine Vielzahl von Begriffsbestimmungen vor. Bereits in den 50er Jahren zählten Kroeber und Kluckhohn über 160 Kulturdefinitionen. Ihre eigene daraus entstandene Definition lautet:

> Culture consists of patterns, explicit and implicit of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiment in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may on the one hand, be considered as products of action, on the other, as conditioning elements of future action.[285]

Einig sind sich alle Forscher jedoch darüber, dass Kultur einen sehr weiten Bereich umfasst, zu dem Gegenstände, Werkzeuge, aber auch Werte, Ideen, Weltbilder, Sprache und Philosophien bis hin zur Art und Weise, wie mit Dingen und Situationen umgegangen wird, gehören.[286] Im Detail unterscheiden sich die Definitionen jedoch voneinander. So lässt sich nach Thomas Kultur als ein universelles, für die Mitglieder einer Nation, einer Organisation oder auch einer Gruppe spezifisches Orientierungssystem definieren. Es reicht von gegenständlichen Dingen wie beispielsweise einer bestimmten Bauweise oder typischen Gebrauchsgegenständen bis hin zu Ideen, Werten und Ideologien.[287] Kurz, knapp und umfassend fällt die Definition von Triandis aus: „By culture I mean the human made part of the enviroment."[288] Hin-

---

284 Brislin (1983), S. 367; Geertz (1987), S. 135.

285 Zitiert nach: Lichtenberger (1992), S. 14.

286 Vgl. Thomas (2005), S. 21.

287 Vgl. Thomas (1995), S. 87.

288 Triandis (1989), S. 306.

gegen hat Keller im Hinblick auf den Kulturbegriff acht Merkmale herausgearbeitet. So ist Kultur für ihn vom Menschen geschaffenes, ein überindividuelles und soziales Phänomen, erlernbar, in Form von Symbolen übermittelbar, verhaltenssteuernd, nach innerer Konsistenz strebend, ein Instrument zur Anpassung an die Umwelt sowie anpassungsfähig.[289] „Alles menschliche Tun vollzieht sich in einem kulturspezifisch determinierten Kontext."[290] Einen wesentlichen, wenn auch sehr umstrittenen und wissenschaftlich als überholt geltenden Beitrag zur Kulturforschung liefert außerdem Hofstede, für den Kultur einen gemeinschaftlichen Wissensvorrat darstellt und sich als „kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet"[291], verstehen lässt. Grundsätzlich zeigt die Forschungslage, dass sich im Hinblick auf den Begriff der Kultur eine Definition finden lässt, aber die Beschreibung kultureller Differenzen zwischen konkreten Personen über Äußerlichkeiten und Banalitäten meist nicht hinauskommt. Alle Versuche, zum Beispiel auf nationaler Ebene kulturelle Differenzen im Wahrnehmen, Denken und Handeln zu konstruieren, haben sich als wissenschaftlich nicht haltbar erwiesen und laufen auf Stereotypisierungen hinaus. Die Tatsache, in einer bestimmten Kultur aufgewachsen zu sein, bedeutet nicht, dass die Mitglieder einer Kultur in völlig gleicher Art und Weise wahrnehmen, denken und handeln. Das schon deswegen nicht, weil die individuelle Teilhabe der einzelnen an der unendlichen Vielfältigkeit einer Kultur höchst unterschiedlich ist; und dann das, was bewusst und unbewusst selektiert wird, höchst individuell geformt wird. Zudem erlebt und erfährt heutzutage hierzulande niemand mehr nur *eine* Kultur.

Die Unterschiedlichkeit der Personen im Rahmen einer bestimmten Kultur macht deutlich, dass Kultur eher nur Orientierung und Ordnung sein kann. Der Kulturbegriff der vorliegenden Arbeit schließt sich damit der Definition von Thomas und Barmeyer an:

> Kultur ist ein universelles Phänomen. Alle Menschen leben in einer spezifischen Kultur und entwickeln sie weiter. Kultur strukturiert ein für die Bevölkerung spezifisches Handlungsfeld. (...) Kultur manifes-

289 Vgl. Keller (1981), S. 114 ff.

290 Thomas / Schenk (1996), S. 23.

291 Hofstede (1993), S. 19.

> tiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Orientierungssystem (..) Das Orientierungssystem definiert für alle Mitglieder ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft der Gruppe und ermöglicht ihnen ihre ganz eigene Umweltbewältigung (...). Das kulturspezifische Orientierungssystem schafft einerseits Handlungsmöglichkeiten und Handlungsanreize, andererseits aber auch Handlungsbedingungen und setzt Handlungsgrenzen fest. Der zentrale Bestandteil dieser Definition ist der Begriff Orientierungssystem.[292]
>
> Zusammenfassend ist festzuhalten, daß Kultur als unbewußtes verhaltensbeeinflussendes Werte- und Normensystem eine sinnstiftende Orientierungs- und Ordnungsfunktion hat, menschengeschaffen ist, in einer Gemeinschaft erlernt, kollektiv geteilt und tradiert wird. Es handelt sich also um ein überindividuelles und soziales Phänomen.[293]

Die Orientierungs- und Ordnungsfunktion einer Kultur und damit die Sinnstiftung für jede Person dieser Kultur hat besonders dort ihre Grenzen, wo Personen unterschiedlicher Kulturen zusammentreffen. Die Personen der anderen Kultur beachten nämlich ein mehr oder weniger unterschiedliches Orientierungssystem. Für die Verständigung der beiden Personen ist es hilfreich, wenn möglichst beide über die Kultur des anderen Kenntnisse haben und über gewisse Kommunikations- und Handlungskompetenzen mit Fremden verfügen. Dennoch kann es zu Interaktionssituationen kommen, in denen meist beide Partner auf unerwartetes Verhalten und Reaktionen stoßen, deren Sinn und Zweck sie nicht verstehen, da sich dieser durch ihr eigenes Orientierungssystem nicht erschließen lässt.[294] Die interkulturelle Handlungskompetenz, die in diesem Zusammenhang notwendig ist, wird Thema des nachfolgenden Abschnittes sein.

**Kulturerfassungsmodelle**

An dieser Stelle geht es zunächst noch um Kriterien, die es ermöglichen, eine Kultur und ihre Dimensionen zu erfassen und besser zu verstehen. In der wissenschaftlichen Forschung wird hier von Kulturerfassungsmodellen gesprochen. Sie bilden eine wesentliche Basis für die Ausbildung einer inter-

---

292 Thomas (2005), S. 22.

293 Barmeyer (2000), S. 26.

294 Vgl. Thomas (2005), S. 24,

kulturellen Handlungskompetenz und unterstützen die Umsetzung interkultureller Handlungskompetenz. Sie werden für den Einsatz im interkulturellen Management verwendet, da sich aus ihnen konkrete Maßnahmen für das Verhalten in kulturellen Überschneidungssituationen ableiten lassen. Zwei Modelle finden besondere Beachtung: So spricht Thomas von *Kulturstandards* und Hofstede von *Kulturdimensionen*.[295] Beide Ansätze[296] seien im Folgenden kurz dargestellt.

Mit der Entwicklung von Kulturstandards verfolgt Thomas das Anliegen der Verbesserung der menschlichen Handlungskompetenz im Rahmen kultureller Überschneidungssituationen. Anders als, wie nachfolgend dargestellt, Hofstede, verzichtet er dabei auf den unmittelbaren Vergleich von Kulturen, sondern beschreibt vielmehr kulturell bedingtes menschliches Verhalten im Kontext psychologischer Zusammenhänge in Grenzsituationen. Kulturstandards können auch als (Grenz-)Werte kulturadäquaten Handelns in einer spezifischen Kultur bezeichnet werden. Sie zeigen an, bis wohin eine Handlung als kulturadäquat beurteilt werden kann.[297]

> Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmt Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert.[298]

Als zentrale Kulturstandards können dabei solche bezeichnet werden, die weite Bereiche der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns regulieren und in sehr unterschiedlichen Situationen wirksam werden. Die individuelle und gruppenspezifische Ausprägung von Kulturstandards kann innerhalb einer gewissen Toleranzbreite variieren, doch werden Verhaltensweisen, die außerhalb der Toleranzgrenze liegen, abgelehnt und sanktioniert.

---

295 Im Hinblick auf die Bedeutung für die wissenschaftliche Forschung vgl. Barmeyer (2000), S. 20 ff.; Kinast (1998), S. 4 f.; Stüdlein (1997), S. 195.

296 Neben den Ansätzen von Thomas und Hofstede finden auch die theoretischen Annahmen von Trompenaars und Hall im Rahmen der Management-Lehre besondere Beachtung. Vgl. hierzu Trompenaars (1995); Hall (1990).

297 Vgl. Kinast (1998), S. 5.

298 Thomas (1996), S. 112.

Zentrale Kulturstandards einer Kultur können in einer anderen Kultur völlig fehlen oder nur eine untergeordnete Rolle spielen. Gleichzeitig können Kulturen über ähnliche Kulturstandards verfügen, die aber beispielsweise unterschiedliche Funktionen erfüllen oder voneinander abweichende Toleranzbereiche aufweisen.[299] Aufgrund empirischer Untersuchungen meint Thomas beispielsweise folgende sieben deutsche Kulturstandards definieren zu können:

- *Sachorientierung* – die Beschäftigung mit Sachverhalten ist wichtiger als mit Personen
- *Regelorientierung* – Wertschätzung von Regeln und Strukturen
- *Direktheit / Wahrhaftigkeit* – es gilt ein Ja oder Nein, ein Richtig oder Falsch, aber nichts dazwischen
- *Interpersonale Distanzdifferenzierung* – kein Einmischen in die Angelegenheiten anderer Menschen
- *Internalisierte Kontrolle*
- *Zeitplanung*
- *Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereich*[300]

Fraglich bleibt, was in diesem Zusammenhang typisch deutsch ist, da sich ähnliche Standards auch in anderen Kulturen finden lassen.

Da in kulturellen Überschneidungssituationen das jeweils erlernte kulturelle Orientierungssystem im Hinblick auf das Verstehen des Gegenübers bisweilen versagt, bieten Kulturstandards eine Art der Orientierung an. So kann das Wissen über eigene und fremde Kulturstandards wesentlich zur Bewältigung interkultureller Interaktionssituationen beitragen. Damit werden Kulturstandards zu einem wichtigen Inhalt interkultureller Trainings.[301] Gleichwohl bleibt zu beachten, dass sie nur Orientierung, keinesfalls jedoch allgemeingültige Regeln bieten, und auch nicht alleiniger Bestandteil interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen sein können.[302] Wie auch im weiteren Verlauf

---

299 Vgl. Thomas (1996), S. 112-113.

300 Vgl. Thomas (2005), S. 26.

301 Vgl. Apfelthaler (1999), S. 89.

302 Vgl. Kapitel II, Abschnitt 2.3.3.

die Kritik an Hofstede zeigen wird, können Kulturdimensionen immer nur Orientierungshilfe und nie Gesetz sein, da sie ansonsten unweigerlich zur Stereotypenbildung führen.

Auch Kulturdimensionen bieten eine Orientierungsfunktion an. Hofstede bezeichnet sie als Aspekte einer Kultur, die sich im Verhältnis zu anderen Kulturen messen lassen.[303] Sie sollen helfen, kulturelle Werte als solche wahrnehmen und entsprechendes Handeln interpretieren und verstehen zu können.

> Jeder von uns schaut aus dem Fenster seines kulturellen Zuhauses in die Welt hinaus und jeder verhält sich gerne so, als ob das eigene Zuhause das Normale ist und nur die anderen Kulturen landestypische Besonderheiten aufweisen.[304]

Hofstede sieht in der Fähigkeit, die eigenen kulturellen Werte und die kulturellen Werte der anderen verstehen zu können, die Grundvoraussetzung für das Überleben und ein effektives Handeln in einer multikulturellen Welt.[305] Um ein solches Verstehen unterstützen und fördern zu können, entwickelte er auf Basis einer umfangreichen Studie bei IBM[306] die folgenden vier bzw. fünf Kulturdimensionen:

- *Machtdistanz* – dient als Gradmesser für die Ungleichheit innerhalb einer Gesellschaft und zeigt ferner, wie diese damit umgeht. In Kulturen mit großer Machtdistanz wird von der Ungleichheit zwischen Menschen und von entsprechenden Abhängigkeiten ausgegangen. Im Gegensatz dazu tendieren Gesellschaften mit geringer Machtdistanz dazu, Ungleichheiten und Abhängigkeiten so gering wie möglich zu halten. Dies spiegelt sich beispielsweise in Hierarchieebenen wider.
- *Individualismus versus Kollektivismus* – geht der Frage nach, welche Rolle das Individuum und welche Rolle die Gruppe in einer Gesellschaft spielen. So steht in individualistischen Gesellschaften eher das Ich im

303 Vgl. Hofstede (2006), S. 29 f.

304 Hofstede (1993), S. 265.

305 Vgl. Hofstede (1993), S. 268.

306 Im Rahmen der Studie wurden weit über 100.000 Fragebögen, in 20 verschiedenen Sprachen, in vielen verschiedenen Berufssparten, Auslandsniederlassungen und Ländern durchgeführt, um arbeitsbezogene Wertvorstellungen zu erfassen. Die Untersuchung basierte auf der These, dass alle Gesellschaften mit den gleichen Problemstellungen konfrontiert sind. Vgl. hierzu Hofstede (2006), S. 28 ff.

Vordergrund und die Beziehungen zwischen den Menschen sind unverbindlicher. Kollektivistische Gesellschaften zeigen hingegen ein stärkeres Wir-Gefühl.

- *Feminität versus Maskulinität* – drückt den Ausprägungsgrad der Geschlechterrollen im sozialen Kontext aus. Maskuline Gesellschaften zeigen dabei Merkmale wie Leistungs- und Wettbewerbsorientierung, materialistische und bestimmende Einstellungen sowie eine hohe Faktenbezogenheit. Feminine Gesellschaften hingegen sind eher familienorientiert, sozial, bescheiden, kooperativ, gefühlsbezogen und weich.
- *Unsicherheitsvermeidung* – stellt als Gradmesser dar, inwieweit sich eine Gesellschaft vor unsicheren und unbekannten Situationen bedroht fühlt und sich vor ihnen ängstigt. Ein hohes Maß an Unsicherheit drückt sich in Nervosität, Anspannung und Stress, aber auch in geschriebenen Regeln aus. Menschen aus Kulturen mit geringerer Unsicherheitsvermeidung sind gelassener und verfügen über weniger vorgegebene Regeln.
- *Langfristige versus kurzfristige Orientierung* – zeigt an, inwieweit sich eine Gesellschaft eher an langfristigen oder kurzfristigen Zielen orientiert. Interessant ist, dass sich diese Dimension nur durch eine Untersuchung mit chinesischen Mitarbeitern entdecken ließ. So orientiert sich die chinesische Kultur basierend auf den Lehren des Konfuzianismus an langfristigen Werten, wohingegen diese Orientierung in anderen Kulturen unbekannt ist. [307]

Die Erkenntnisse von Hofstede haben einen wesentlichen Beitrag für interkulturelle Forschung gebracht und lassen sich insbesondere sehr konkret im Rahmen von kulturellen Überschneidungssituationen anwenden, da sie zweifelsohne eine wesentliche Orientierungsfunktion bieten. Auch für interkulturelle Qualifizierungen erbringen sie dadurch einen großen Mehrwert. Gleichwohl lassen sich auch Kritikpunkte in der Literatur finden, die nicht unbeachtet bleiben sollten.[308] Insbesondere weist Apfelthaler darauf hin, dass die Studie von Hofstede inzwischen in Wissenschaft und Praxis so populär geworden ist, dass Führungskräfte und Mitarbeiter sie als alleinige Maßgabe

---

307 Vgl. zu den verschiedenen Kulturdimensionen insgesamt Hofstede (2006), S. 51 ff.

308 Vgl. beispielsweise Weber / Festing / Dowling / Schuler (1998), S. 55 ff.

bewerten. Die Gefahr von Pauschalisierungen und voreiligen Schlüssen ist damit gegeben.[309]

Trotz der Verdienste Hofstedes für die Managementforschung darf an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass es eine vernichtende Kritik an Hofstede und seinem theoretischen und empirischen Vorgehen gibt. Diese Kritik ist allerdings nur ansatzweise bis zur Managementforschung vorgedrungen und findet sich vielmehr in den Wissenschaftsdisziplinen der Ethnologie und der Kulturanthropologie. Insbesondere wird ihm in diesem Zusammenhang die Missachtung spezieller Kulturausprägungen und eine Verallgemeinerung hin zu Nationalkulturen vorgeworfen.[310] Ferner sei die Form der Befragung eine ungeeignete Methode, um Verhaltensweisen aufzuzeichnen. Aussagen über das eigene Verhalten, zum Beispiel im Umgang mit Statussymbolen und Hierarchien, hätten nur bedingt mit tatsächlichem Verhalten zu tun. Häufig würden ideologische Vorgaben die Selbsteinschätzung beeinflussen und damit eine bewusste Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Handlungsstrategien verhindern.[311]

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass Kultur als Orientierungs- und Ordnungsfunktion immer dann an ihre Grenzen stößt, wenn Interaktionen zwischen Menschen verschiedener Kulturen entstehen. Kulturerfassungsmodelle sollen dann helfen, sich in diesen Situationen interkulturell handlungskompetent verhalten zu können. Doch was ist denn nun interkulturelle Handlungskompetenz? Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen soll das folgende Kapitel hierüber Aufschluss geben.

### *2.3.2 Dimensionen interkultureller Handlungskompetenz*

Auch für die interkulturelle Handlungskompetenz liegen eine Vielzahl von Definitionsbestimmungen vor. Dinges und Baldwin geben hierüber einen Überblick.[312] Insgesamt lassen sich in der Forschung drei grundlegende Ansätze zur Erschließung des Begriffes der interkulturellen Handlungskompetenz erkennen. So wurde im personalistischen Ansatz untersucht, ob sich auf Seiten des Individuums bestimmte personale Faktoren identifizieren lassen,

---

309 Vgl. Apfelthaler (1999), S. 61 f.

310 Vgl. Laviziano (2006), S. 12.

311 Vgl. Kotthoff (2002), S. 12 f.

312 Vgl. Dinges / Baldwin (1996), S. 106 ff.

die eine interkulturelle Handlungskompetenz unterstützen. Auf der anderen Seite wurde im sogenannten situativen Ansatz erhoben, welche situativen Faktoren interkulturelles Handeln fördern oder behindern. Da es auf der Hand liegt, dass grundsätzlich beide Faktoren eine Rolle spielen, werden in moderneren Konzeptionen immer die interaktiven Wechselbeziehungen zwischen personen- und situationsbezogenen Faktoren thematisiert, die die Ausbildung einer interkulturellen Handlungskompetenz beeinflussen. Diese Konzeptionen gehören damit zum interaktionistischen Ansatz.[313] Konkrete Formulierungen auf der Basis dieses Ansatzes sehen beispielsweise wie folgt aus: Kinast weist darauf hin, dass interkulturelle Handlungskompetenz Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst, die Bedingung für die und zugleich Ergebnis der Bewältigung einer kulturellen Überschneidungssituation sind. Interkultureller Handlungserfolg kann die Folge interkultureller Kompetenzen sein.[314] Uneinigkeit herrschte jedoch lange darüber, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im einzelnen interkulturelle Handlungskompetenz ausmachen. Kealey und Ruben gaben 1983 eine Definition von interkultureller Handlungskompetenz, die eine bestimmte kohärente kognitive und affektive Grundhaltung gegenüber Fremdem versteht:

> The resulting profile is of an individual who is truly open to and interested in other people and their ideas, capable of building relationships of trust among people. He or she is sensitive to the feelings and thoughts of another, expresses respect and positive regard for others, and is nonjudgmental. Finally, he or she tends to be self-confident, is able to take initiative, is calm in situations of frustration of ambiguity, and is not rigid. The individual also is a technically or professionally competent person.[315]

Ohne im einzelnen die Kompetenzen aufzuführen, die interkulturelle Handlungskompetenz ausmachen, wählte Brislin 1993 eine sehr pragmatische Definition, die besagt, dass derjenige interkulturell erfolgreich handelt,

- der viele Kontakte mit fremdkulturellen Personen hat,
- mit dem fremdkulturelle Personen gerne Kontakt haben,

---

313 Vgl. Hatzer / Layes (2005), S. 140 ff.

314 Vgl. Kinast (1998), S. 9.

315 Kealy / Ruben (1983), S. 165 f.

- der seine Aufgaben im fremdkulturellen Umfeld effizient erfüllt und
- der weder den Umgang mit den Personen noch seine Aufgabenerledigung als Stress empfindet.[316]

Solche Listen wurden vielfach fortgeführt und differenziert. Problematisch stellen sie sich immer dann dar, wenn sie sich wie Fähigkeitslisten lesen lassen, ihre Inhalte aber ohnehin nicht alle erreichbar sind und die Anforderungen sich teilweise sogar widersprechen.[317]

In Anlehnung an Thomas formulieren Hatzer und Layes hierzu treffend:

> Interkulturelle Handlungskompetenz ist somit nicht das einfach vorhandene oder nicht vorhandene Fähigkeitsprofil einer interkulturellen „Lichtgestalt", die man im realen Leben kaum antreffen wird, sondern interkulturelle Handlungskompetenz entwickelt sich in und aus dem Verlauf eines hochgradig lernsensitiven interkulturellen Begegnungs- und Erfahrungsprozesses. Lernen, das Erkennen und Ergreifen von Lernchancen und Lernerfahrungen und der gezielte Einsatz von Reflexion und Kommunikation über das, was an situations- und zielangemessenem Verhalten zu planen, durchzuführen und als Ergebnis zu registrieren und zu bewerten ist, sind dabei zentrale Anforderungen.[318]

Eine Einteilung von Dimensionen interkultureller Handlungskompetenz nahm Stüdlein 1997 auf Basis der von Gertsen 1990 vorgeschlagenen übergreifenden Differenzierung in affektive, kognitive und verhaltensbezogene Dimensionen interkultureller Kompetenz vor.[319] Erweitert um einige Kompetenzen stellt sich diese wie folgt dar:

---

316 Vgl. Brislin (1993), S. 20.

317 Hatzer / Layes (2005), S. 139.

318 Hatzer / Layes (2005), S. 145.

319 Vgl. Stüdlein (1997), S. 154 ff.; Gertsen (1990), S. 341 ff.

Tab. 16 *Neuere Einteilung interkultureller Kompetenzen nach Gertsen, Stündlein, Bolten*

| Affektive Dimension | Kognitive Dimension | Verhaltensbezogene Dimension |
|---|---|---|
| - Ambiguitätstoleranz<br>- Frustrationstoleranz<br>- Fähigkeit zur Stressreduzierung und Komplexitätsreduzierung<br>- Selbstvertrauen<br>- Flexibilität<br>- Empathie, Rollendistanz<br>- Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz<br>- Geringer Ethnozentrismus<br>- Akzeptanz und Respekt gegenüber anderen Kulturen<br>- Interkulturelle Lernbereitschaft | - Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen<br>- Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge<br>- Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge<br>- Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner<br>- Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse<br>- Metakommunikationsfähigkeit | - Kommunikationswille und -bereitschaft im Sinne der initiierenden Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension<br>- Kommunikationsfähigkeit<br>- Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können) |

*Quelle: Bolten (2003), S. 374.*

Bei dieser Einteilung handelt es sich um eine der ausführlichsten Zuordnungen von Teilkompetenzen zu den Dimensionen interkultureller Kompetenz. Dabei gilt es jedoch, ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass nicht alle der genannten Merkmale in allen Situationen und unabhängig von den spezifischen interkulturellen Kontexten erfolgreich sind und darüber hinaus zum Teil auch allgemeine Anforderungen darstellen.[320]

Insgesamt unterscheiden sich neuere Ansätze im Vergleich zu früheren Konzeptionen insbesondere durch zwei Aspekte. So ist innerhalb der kognitiven Dimension eine einseitige Gewichtung fremdkulturellen Wissens abgelöst worden durch ein gleichwertiges Verhältnis des Wissens um eigen-, fremd-

320 Vgl. Bolten (2003), S. 373.

und interkulturelle Prozesse.[321] Erst wenn eine Person über solches umfassendes Wissen verfügen würde, wäre eine angemessene Reflexion des eigenen Verhaltens und eine Gesamtinterpretation der Interaktionssituation in all ihren Bestandteilen möglich. Zum andern wird, so auch von Bolten, darauf hingewiesen, dass insbesondere im Bereich der affektiven Dimensionen bestimmte Teilkompetenzen nicht spezifisch für interkulturelles Handeln, vielmehr grundlegende Kompetenzen des Handelns überhaupt sind. So zählen beispielsweise Frustrationstoleranz, Flexibilität und Selbstvertrauen insgesamt zu allgemeiner Handlungskompetenz. In Anlehnung an die obere Tabelle führt Bolten in diesem Zusammenhang aus:

> Es ist daher kaum haltbar, diesbezüglich von eigenständigen Merkmalen interkultureller Kompetenz zu sprechen. Hier zeigt sich, dass es methodisch keineswegs unproblematisch ist, interkulturelle Kompetenz insgesamt als eigenständigen Bereich einer allgemeinen Handlungskompetenz zu verstehen. Sinnvoller wäre wahrscheinlich, von einer übergreifenden internationalen Handlungskompetenz zu sprechen, die sich aus den interdependenten Bereichen der individuellen, sozialen, fachlichen und strategischen Kompetenz konstituiert und interkulturelle Kompetenz dabei gleichsam als Bezugsrahmen oder Folie versteht. Es geht also nicht generell beispielsweise um „Empathie" wie sie auch in jedem intrakulturellen Handlungskontext notwendig ist, sondern darum, Einfühlungsvermögen im Hinblick auf Kontexte zu zeigen, die sich der Erklärbarkeit z. B. aus der eigenen Sozialisation heraus entziehen.[322]

Den Ausführungen von Bolten kann nur zugestimmt werden. So lässt sich keine einzige Teilkompetenz finden, die ausschließlich im Rahmen der interkulturellen Handlungskompetenz vorhanden ist. Vielmehr geht es um grundlegende Kompetenzen des allgemeinen Handelns, die erst in der konkreten kulturellen Überschneidungssituation zur interkulturellen Kompetenz werden. Die folgende Abbildung stellt genau diesen Zusammenhang treffend dar:

---

321 Vgl. Bolten (2003), S. 374.

322 Bolten (2003), S. 374 f.

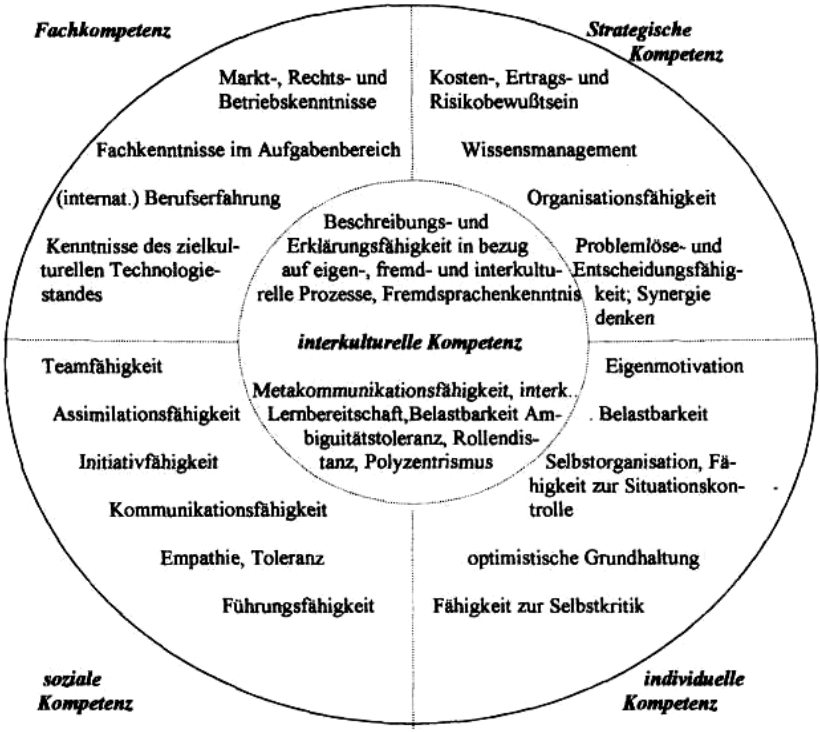



*Abb. 8 Komponenten internationaler Managementkompetenz*
*Quelle: Bolten (2003), S. 375.*

Wie bereits gesagt, kann Bolten nur zugestimmt werden. Seine Definition von interkultureller (Handlungs-)kompetenz stellt daher auch den Bezugsrahmen der vorliegenden Untersuchung dar. Interkulturelle Handlungskompetenz besteht also nicht als einzelne von anderen losgelöste Teilkompetenz, sondern ist immer Bezugsrahmen im Kontext einer kulturellen Überschneidungssituation, d. h. im Zusammentreffen zweier Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen. Deutlich wird dies noch einmal durch die Unterscheidung interkultureller Handlungskompetenz von der Handlungskompetenz im allgemeinen. Die Kultur – im Sinne von *zwischen den Kulturen* – wird dabei zum Dreh- und Angelpunkt. Bezeichnet nun der Begriff der Handlungskompetenz die Fähigkeit, in realen Handlungssituationen adäquat handeln zu können, dann kann interkulturelle Handlungskompetenz als genau diese Fä-

higkeit, jedoch im Rahmen des Aufeinandertreffens verschiedener Kulturen, bezeichnet werden. Das Verstehen der eigenen Kultur und Persönlichkeit ist danach mindestens genauso wichtig, wie das Verstehen einer anderen Kultur und ihrer Personen.

Die vorliegende Definition soll nun abschließend noch um einen weiteren Aspekt vervollständigt werden. So ist Handlungskompetenz die Fähigkeit, in Handlungssituationen der Realität, die offene Problemlösungsprozesse darstellen, adäquat handeln zu können, verbunden mit der Fähigkeit des Lernens. Gleiches gilt für die interkulturelle Handlungskompetenz auch. Thomas formuliert im Hinblick auf den Begriff des Lernens treffend: Interkulturelle Handlungskompetenz „entwickelt sich in und aus dem Verlauf eines hochgradig lernsensitiven interkulturellen Begegnungs- und Erfahrungsprozesses. Lernen, das Erkennen und Ergreifen von Lernchancen und Lernerfahrungen und der gezielte Einsatz von Reflexion und Kommunikation über das, was an situations- und zielangemessenem Verhalten zu planen, durchzuführen und als Ergebnis zu registrieren und zu bewerten ist, sind dabei zentrale Anforderungen.“[323]

### *2.3.3 Möglichkeiten und Formen der interkulturellen Qualifizierung*

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, wie man den Begriff der Kultur bestimmen und interkulturelle Handlungskompetenz definieren kann. Nun soll untersucht werden, wie interkulturelle Qualifizierung entsteht und welche Möglichkeiten sich bieten. Zunächst soll die Frage im Vordergrund stehen, wie denn eine solche Qualifizierung zu interkultureller Handlungskompetenz überhaupt erfolgreich sein kann, wenn sie doch, wie oben behauptet, nur in der realen Situation entsteht. Es wird also um den Prozess des interkulturellen Lernens gehen. Ausführungen zu interkulturellen Trainings und begleitenden Prozessen schließen sich an.

323 Thomas (2003), S. 10.

**Interkulturelles Lernen**

Beim interkulturellen Lernen geht es um die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz, also um ein pädagogisch-didaktisches Unternehmen, das zielbewusst in Gang gesetzt wird. Thomas hat diesen Prozess in seiner Psychologie des interkulturellen Lernens und Handelns ausführlich untersucht.[324] Interkulturelles Lernen findet nach ihm immer dann statt, wenn eine Person bemüht ist, im Umgang mit Personen anderer Kulturen die spezifischen Orientierungssysteme der Wahrnehmung, des Denkens, Handelns und Wertens zu verstehen, dies Verstehen in das eigene kulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf das eigene Denken und Handeln im fremdkulturellen Kontext anzuwenden. Dabei bedingt interkulturelles Lernen neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme immer auch eine Reflexion der Orientierungssysteme der eigenen Kultur.[325] Beides muss sozusagen miteinander in Verbindung gesetzt werden. Der Ort interkulturellen Lernens ist die kulturelle Überschneidungssituation. Diese kann die direkte eigene Erfahrung im Umgang mit Repräsentanten der fremden Kultur sein oder in Form von indirekt vermittelten Erfahrungen, zum Beispiel in Form von Trainings, stattfinden.[326] Die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz sollte dabei immer aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden. So gilt es zum einen die Persönlichkeit der lernenden Person zu berücksichtigen und zum anderen, die persönliche Einstellung des Individuums gegenüber der eigenen und der fremden Kultur einzubeziehen.[327]

Nach Winter sollte sich interkulturelles Lernen bei entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen in einem mehrstufigen Prozess vollziehen. Es geht hierbei weniger um eine zeitliche Reihenfolge der Phasen, sondern darum, dass die Stufen jeweils ein qualitätsmäßig höheres interkulturelles Handlungskompetenzniveau anzeigen:

1. Stufe: Interkulturelles Lernen im Sinne der Aneignung von Orientierungswissen über eine fremde Kultur (Landes- und Kulturkunde).

---

324 Vgl. Thomas (1993), S. 377 ff.

325 Vgl. Thomas (1993), S. 382.

326 Vgl. Thomas (1993), S. 382.

327 Vgl. Bolten (1998), S. 157 ff.

2. Stufe: Interkulturelles Lernen als Erfassung kulturfremder Orientierungssysteme (Normen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen u.a.), also zentraler Kulturstandards.
3. Stufe: Interkulturelles Lernen als Fähigkeit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata, sodass ein erfolgreiches Management kultureller Überschneidungssituationen möglich wird.
4. Stufe: Interkulturelles Lernen als eine generelle Fähigkeit zum Kultur-Lernen und Kultur-Verstehen, die sich beispielsweise darin zeigt, dass jemand über hochgradig generalisierbares Handlungswissen verfügt, das ihn in die Lage versetzt, sich in jeder fremden Kultur schnell und effektiv zurechtzufinden.[328]

Insgesamt bleibt an dieser Stelle anzumerken, dass in den hier dargestellten wissenschaftlichen Ansätzen des interkulturellen Lernens oftmals ein sehr normativer Lernbegriff des interkulturellen Lernens entwickelt wird. Lernen scheint hier auf curriculares schulisches Lernen reduziert, das nichts damit zu tun hat, was im Alltag ohne systematisierte Vorbildung gelernt wird. Es könnte beinahe der Eindruck entstehen, dass der Erwerb einer interkulturellen Handlungskompetenz ein mehrjähriges Studium voraussetzt. Letztlich ist interkulturelles Lernen jedoch immer genau das, was in der interkulturellen Begegnung geschieht – selbst, wenn es nicht bewusst reflektiert wird. Das Entstehen interkultureller Handlungskompetenz besteht daher aus bewusstem und unbewusstem Lernen im Rahmen einer interkulturellen Erfahrung. Maßgebend ist in jedem Fall die obige Annahme von Thomas, dass interkulturelles Lernen nur in einer kulturellen Überschneidungssituation stattfindet. Diese kann, wie gesagt, die direkte eigene Erfahrung im Umgang mit Repräsentanten der fremden Kultur sein oder in Form von indirekten vermittelten Erfahrungen stattfinden. Im Hinblick auf die indirekte vermittelte Erfahrung spielen interkulturelle Trainings eine entscheidende Rolle, die direkten Erfahrungen können durch begleitende Prozesse unterstützt werden. Welche Möglichkeiten der Förderung einer interkulturellen Handlungskompetenz sich im Rahmen der interkulturellen Qualifizierung bieten, sei im Folgenden beschrieben.

---

328 Vgl. Winter (1988), S. 167-168.

**Interkulturelle Trainings**

Die ersten interkulturellen Trainings entstanden in den 60er Jahren in den USA. Bis heute ist eine Vielzahl interkultureller Trainings entwickelt worden. Bhawuk und Brislin geben darüber einen Überblick.[329] Bis heute wurden unzählige Versuche unternommen, die Ansätze interkultureller Trainings zu klassifizieren und voneinander abzugrenzen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Ziele, Inhalte, Methoden und didaktischen Ansätze als Grunddimensionen zur Unterscheidung interkultureller Trainings dienen.

Grundsätzlich umfassen interkulturelle Trainings alle Maßnahmen, die eine Person unterstützen und befähigen sollen, unter fremdkulturellen Bedingungen und in kulturellen Überschneidungssituationen sachgerecht zu entscheiden, effektiv zu handeln und sich konstruktiv anzupassen.[330] Es geht also um die Ausbildung, Weiterentwicklung und Verbesserung interkultureller Handlungskompetenz. Je nach Trainingsziel sollen mittels interkultureller Trainings die affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Dimensionen interkultureller Handlungskompetenz gefördert und entwickelt werden.[331] So können interkulturelle Trainings beispielsweise die Fähigkeit zur emotionalen Selbstkontrolle im Umgang mit Personen aus einer anderen Kultur fördern (affektives Trainingsziel), Wissen über fremdkulturelle Orientierungssysteme vermitteln (kognitives Trainingsziel) oder Verhaltensmuster, die den Verhaltensmustern in der fremden Kultur ähnlich sind, antrainieren (verhaltensorientiertes Trainingsziel).[332]

Je nach Trainingsinhalt werden kulturspezifische Trainings von kulturallgemeinen Trainings unterschieden. Dabei bereiten die kulturspezifischen Trainings anhand der speziellen Kulturstandards auf eine bestimmte Kultur – zum Beispiel auf die chinesische vor. Kulturallgemeine Trainings hingegen schaffen Bewusstsein für kulturbedingte Unterschiede im Denken und Handeln von Personen aus unterschiedlichen Kulturen. Trainingsinhalte sind hier vor allem Themen, die in jeder Kultur eine Rolle spielen, sich jedoch je nach Kultur unterschiedlich darstellen. Hierzu zählen zum Beispiel der Umgang mit Zeit, Hierarchien, Geschlechterrollen etc. Ferner ist es sinnvoll, Trai-

329 Vgl. Bhawuk / Brislin (2000), S. 162 ff.

330 Vgl. Thomas / Hagemann (1992), S. 174.

331 Vgl. Kapitel II, Abschnitt 2.3.3.

332 Vgl. Kinast (2005), S. 183.

ningsinhalte zielgruppenspezifisch (z. B. Führungskräfte) und aufgabenspezifisch (z. B. Vertrieb) zu gestalten.[333] Je nach Trainingsziel werden erlebnisorientierte interkulturelle Trainings von wissensorientierten interkulturellen Trainings unterschieden. Dabei gehen wissensorientierte interkulturelle Trainings von der Annahme aus, dass bereits die Vermittlung von Wissen über das fremdkulturelle Orientierungssystem zur erfolgreichen Bewältigung kultureller Überschneidungssituationen führt. Erlebnisorientierte interkulturelle Trainings hingegen gehen von der Annahme aus, dass allein die Vermittlung von Wissen über das fremdkulturelle Orientierungssystem nicht ausreicht. Eingesetzt werden daher beispielsweise interkulturelle Spiele oder Fallstudien, die den Teilnehmer in eine Situation versetzen, wie er sie im Ausland erleben könnte, um eine konkrete kulturelle Überschneidungssituation zu simulieren. Jede Trainingsmethode hat ihre Vor- und Nachteile. Inzwischen werden kaum noch interkulturelle Trainings durchgeführt, die nur eine Methode berücksichtigen.[334]

Die wichtigste Unterscheidung von interkulturellen Trainings ist die nach ihrem didaktischen Ansatz. Thomas unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Ansätze:

- *Informationsorientierte Trainings* vermitteln wichtige Daten und Fakten über die wirtschaftlichen, politischen und sozialen Verhältnisse des Gastlandes und geben Informationen über die vor Ort zu erwartenden Lebensumstände und Arbeitsbedingungen. In informationsorientierten Trainings werden in aller Regel wissensorientierte didaktische Methoden eingesetzt.
- *Kulturorientierte Trainings* wollen dem Teilnehmer den Einfluss der eigenen Kultur auf das Denken, Fühlen und Handeln bewusst machen und ihn für die kulturbedingten Unterschiede im Denken, Fühlen und Handeln von Personen aus einer anderen Kultur sensibilisieren. Unter dem Begriff der kulturorientierten Trainings sind alle interkulturellen Trainingsmethoden einzuordnen, die in der amerikanischen Literatur als cultural(-self)-awareness training bezeichnet werden. Die Trainingsmethoden sind im Unterschied zu informationsorientierten Trainings erlebnisorientiert; die Trainingsinhalte in aller Regel kulturallgemein.

---

333 Vgl. Kinast (2005), S. 183 ff.

334 Vgl. Kinast (2005), S. 184.

- *Interaktionsorientierte Trainings* wollen ebenfalls den Einfluss von Kultur auf das Denken, Fühlen und Handeln von Personen aus unterschiedlichen Kulturkreisen bewusst machen, hier jedoch in direktem Kontakt mit Personen aus dem spezifischen Zielland. Oft wird in diesem Zusammenhang mit Trainertandems aus den beiden jeweiligen Kulturen gearbeitet. Die Trainingsinhalte sind damit kulturspezifisch; die Trainingsmethoden meist erlebnisorientiert.
- *Verstehensorientierte Trainings* gehen von der Annahme aus, dass Kognitionen handlungssteuernd wirken und das Einleben in einer fremden Kultur am schnellsten und sichersten gelingt, wenn das handlungssteuernde kognitive System auf das fremdkulturelle Orientierungssystem eingestellt wird. Trainingsinhalte sind deshalb zentrale Kulturstandards einer spezifischen Kultur. Oftmals wird in diesem Zusammenhang der Culture Assimilator[335] eingesetzt. Die Trainingsmethoden sind in aller Regel wissensorientiert.[336]

Bolten typologisiert interkulturelle Trainings zusammenfassend folgendermaßen:

---

335 Der Culture Assimilator Ansatz gehört inzwischen zu den am besten erforschten Trainingsmethoden. Primär geht es in diesem Ansatz darum, kognitive Merkmale interkultureller Handlungskompetenz aufzubauen. Zentral ist dabei der Erwerb der Fähigkeit, das Verhalten eines fremdkulturellen Partners verstehen zu können. Dabei soll nicht die eigene Kultur aufgegeben werden. Vielmehr geht es darum, dass eigen- und fremdkulturelle Orientierungssystem zu integrieren. In der Forschung nimmt der Culture Assimilator Ansatz inzwischen eine herausragende Stellung ein. Vgl. in diesem Zusammenhang die detaillierten Ausführungen von Kinast (2005), S. 189 ff.; Kinast (1998), S. 58 ff.

336 Vgl. Thomas (1995), S. 105 ff.

Tab. 17 *Typologie interkultureller Trainings nach Bolten*

| **Kulturübergreifend-informatorische Trainings** | **Kulturspezifisch-informatorische Trainings** |
|---|---|
| - Culture-general Assimilator<br>- Seminare zur interkulturellen Kommunikationstheorie, Kulturanthropologie und kulturvergleichenden Psychologie<br>- Trainingsvideos<br>- Diskursanalytisch fundierte Trainings<br>- Fallstudienarbeit<br>*Positiv*: Hoher kognitiver Lerneffekt in Bezug auf das Verständnis interkultureller Kommunikationsprozesse<br>*Negativ*: Zumeist eher akademischer Ansatz, der von Führungskräften als zu abstrakt bewertet wird. | - Culture-specific Assimilator<br>- Fremdsprachenunterricht<br>- Kulturspezifische Seminare zu Geschichte, Alltagsgeschichte und Wertewandel eines Kulturraums<br>- Fallstudienarbeit<br>*Positiv*: Tiefgehendes Verständnis in Bezug auf die Entwicklung eines spezifischen kulturellen Systems ist möglich, sofern nicht nur deskriptiv, sondern auch erklärend verfahren wird.<br>*Negativ*: Bei deskriptivem oder faktenhistorischem Vorgehen Reduktion auf Do's and Taboos, damit Gefahr der Verstärkung von Stereotypen |
| - Interkulturelle Workshops (multikulturelle Gruppen)<br>- Rollenspiele zur interkulturellen Sensibilisierung, Simulationen<br>- Self-Assessment Fragebögen<br>*Positiv*: Interkulturalität wird bei kulturell gemischten Gruppen erfahrbar<br>*Negativ*: Simulationen sind oft fiktiv und werden von den Teilnehmern nicht ernst genommen. | - Bikulturelle Communication Workshops<br>- Kulturspezifische Simulationen<br>- Verhandlungs-Rollenspiele<br>- Sensitivity-Traings<br>*Positiv*: Semiauthentische Erfahrung von wirtschaftsbezogenem interkulturellen Handeln, sofern das Training bikulturell besetzt ist.<br>*Negativ*: Kulturspezifische Kenntnisse werden in aller Regel nicht vermittelt. |

*Quelle: Bolten (2003), S. 371.*

Passend zu der eingangs aufgeworfenen Fragestellung, wie interkulturelle Trainings der Notwendigkeit einer kulturellen Überschneidungssituation für interkulturelles Lernen gerecht werden können, macht Bolten folgende Ausführungen:

> Die Problematik, die alle der genannten Trainingstypen verbindet, besteht darin, dass für sich genommen keiner in der Lage ist, der Komplexität des Lernziels „interkulturelle Handlungskompetenz" gerecht zu werden: Die beiden erstgenannten Trainingstypen vermitteln kulturelle Kenntnisse bzw. ein Wissen über interkulturelles Handeln; sie sind jedoch nicht in der Lage, Interkulturalität erfahrbar zu machen. Bezogen auf den Alltag der zu Entsendenden bleiben sie daher modu-

> lar und abstrakt. Die beiden letztgenannten Trainingstypen sind unter der Voraussetzung einer entsprechenden Teilnehmerauswahl zwar geeignet, um Interkulturalität auch tatsächlich zu erzeugen. Hierbei bleiben jedoch insbesondere die rollenspielorientierten culture awareness-Seminare in Bezug auf die Berufspraxis der Entsandten weitgehend inhaltsleer. Ein Methodenmix bietet demgegenüber zwar den Vorteil, dass innerhalb eines einzelnen Trainings kognitive und verhaltensbezogene Aspekte kombiniert werden. In der Praxis erfolgt diese Kombination jedoch (...) in der Regel additiv.[337]

Diese Beurteilung ist jedoch nicht gleichbedeutend damit, dass interkulturelle Trainings nichts bringen. Evaluationsforschungen haben gezeigt, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz unterstützen.[338] So sind die Ergebnisse der Evaluationsstudien zu den Wirkungen interkultureller Trainings auf die kognitiven Prozesse von Teilnehmern weitgehend konsistent. Kinast merkt in diesem Zusammenhang an:

> Trainingsteilnehmer nehmen im Unterschied zu nichttrainierten Personen überhaupt erst einmal wahr, dass in einer Situation im Umgang mit einer fremdkulturellen Person sozusagen etwas nicht stimmt oder anders ist als gewöhnlich, und klassifizieren die Situation und das Verhalten der fremdkulturellen Person als kulturdivergent. Das ist an sich schon eine große Leistung.[339]

Auf dieser Basis wird es für die Person möglich, die Situation genauer zu betrachten und unter Umständen auch das eigene Verhalten in Frage zu stellen bzw. differenzierter zu betrachten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Diskussion weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass adäquat durchgeführte interkulturelle Trainings zur Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte genutzt werden sollten. Darüber hinaus können begleitende Trainings das erworbene Wissen festigen und auf Anwendungssituationen beziehen.[340] Gleichwohl bleibt die Frage

---

337 Bolten (2003), S. 379 f.

338 Vgl. im Hinblick auf die Evaluation interkultureller Trainings insbesondere Kinast (1998).

339 Kinast (2005), S. 211.

340 Vgl. Bolten (2003), S. 376; Kinast (2005), S. 215.

nach einem erfolgreichen Transfer im Rahmen einer kulturellen Überschneidungssituation bestehen. Gelingt es der betroffenen Person wirklich, in einer kulturellen Überschneidungssituation angemessen handeln und im Training erworbenes Wissen einsetzen zu können. Die Praxis zeigt, dass hier nach wie vor Defizite bestehen, denn ein Training kann eben nach wie vor bestenfalls nur die Simulation einer konkreten Handlungssituation sein.[341] Die Forschung wendet sich daher mehr und mehr begleitenden Prozessen zu, die eine interkulturelle Handlungskompetenz während des Auslandsaufenthaltes unterstützen sollen. Die bestehenden Ansätze seien im Folgenden kurz dargestellt.

**Neuere Ansätze**

In neuerer Zeit ist bei der Förderung und Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz verstärkt von interkultureller Mediation und interkulturellem Coaching die Rede. Dies hat wesentlich mit der in den vergangenen Jahren zu beobachtenden Entwicklung von Trainings off-the-job zu Trainings on-the-job zu tun. Die Gründe des Wandels hängen mit der größeren Effizienz und Praxisnähe von on-the-job Maßnahmen zusammen.[342] Im Kontext kultureller Überschneidungssituationen kommt dieser Entwicklung eine besondere Bedeutung zu, da, wie bereits dargestellt, beim Erwerb interkultureller Kompetenzen die konkrete Handlungssituation an sich – also die Begegnung mit einer Person einer anderen Kultur – die entscheidende Rolle spielt. Dies bedeutet nicht, dass interkulturelle Trainings zukünftig nicht mehr von Bedeutung sein werden. Vielmehr gilt es, sie im Rahmen eines strategischen Gesamtkonzeptes für Interkulturalität im Unternehmen auch weiterhin adäquat einzusetzen.[343] Die neueren Ansätze stellen eine Möglichkeit dar, bisherige Problemfelder besser zu schließen. Dabei kommt vor allem dem interkulturellen Coaching eine zentrale Rolle zu, während die interkulturelle Mediation eher eine punktuelle Rolle spielen wird:[344]

- *Interkulturelles Coaching*: Im Rahmen eines interkulturellen Coachings wird eine Person oder auch ein Team im Kontext einer konkreten kulturellen Überschneidungssituation durch einen Coach begleitet. Ein solcher

341 Vgl. Kinast (2005), S. 215.

342 Vgl. Bolten (2003), S. 370 f.

343 Vgl. Kinast / Schroll-Machl (2005), S. 434 ff.

344 Vgl. Bolten (2003), S. 388 f.

Prozess spielt sich in der Wirklichkeit ab und ist dynamischer als eine geplante Trainingssituation. Der Coach ist daher darauf angewiesen, Handlungen zum Beispiel eines internationalen Teams zu beobachten und zu analysieren, um auf dieser Grundlage Teammitglieder zu beraten und mit ihnen Vereinbarungen über ihr künftiges Verhalten zu schließen. Für den Coach selbst gilt, dass er neutral und sachorientiert arbeiten muss und nur mögliche Wege einer Optimierung des interkulturellen Handlungskontextes aufzeigen, sie aber nicht verbindlich vorgeben darf.[345] Es kommt ihm somit eine Moderatorfunktion zu, durch die er Perspektiven öffnet, die dann von den Teammitgliedern formuliert werden müssen. Praktisch kann man sich dies beispielsweise so vorstellen, dass ein international besetztes Team einen Coach bzw. Moderator zu einer Teambesprechung einlädt und gemeinsam mit ihm Prozessabläufe oder Kommunikationsprozesse thematisiert.

- *Interkulturelle Mediation*: Mediationsverfahren sind vor allem aus dem Bereich der Rechtspflege bekannt, wo es darum geht, in Konfliktsituationen zu vermitteln und außergerichtliche Lösungen herbeizuführen. Auch bei der interkulturellen Mediation geht es im Rahmen von Konfliktsituationen um die Vermittlung zwischen Beteiligten aus unterschiedlichen Kulturen. In der unternehmerischen Praxis stellt diese Methode derzeit ein Novum dar. Während sich das Coaching in aller Regel nicht vorwiegend mit offenen Konflikten befasst, bilden diese für Mediationstätigkeiten den Ausgangspunkt. So geht es für einen Mediator darum, Konflikte in ihren gegebenenfalls kulturbedingten Ursachen zu erkennen und zwischen den Konfliktparteien zu vermitteln. Methodisch wird dabei ähnlich wie im Coaching gearbeitet.[346]

Die Ausführungen zu den Herausforderungen der interkulturellen Qualifizierung lassen sich beinahe wie eine in sich geschlossene Geschichte lesen:

- Die weltwirtschaftlichen Aktivitäten vieler Unternehmen führen im Unternehmensalltag oft zu einem Zusammentreffen von Menschen unterschiedlicher Kulturkreise.
- Um den wirtschaftlichen Erfolg zu sichern, bedarf es in diesen Situationen einer interkulturellen Handlungskompetenz.

---

345 Vgl. Barmeyer (2000), S. 267 ff.

346 Vgl. Bolten (2003), S. 386 f.

- Unternehmen stehen daher vor der Herausforderung, Mitarbeiter zu rekrutieren und zu qualifizieren, die über eine solche Handlungskompetenz oder zumindest über das entsprechende Potenzial verfügen.
- Die Notwendigkeit einer interkulturellen Handlungskompetenz kommt im internationalen Kontext insgesamt, besonders aber im Rahmen von Auslandsentsendungen zum Ausdruck, die den wohl höchsten Anspruch in diesem Zusammenhang stellen.
- Auslandsentsendungen verlaufen in der tatsächlichen Umsetzung immer wieder problematisch und sind durch einen typischen Phasenverlauf gekennzeichnet.
- Wird dieser vom Mitarbeiter und auch seiner Familie nicht aktiv bewältigt, führt dies oftmals zum Abbruch der Auslandsentsendungen, was wiederum sowohl für den Mitarbeiter selbst als auch für das Unternehmen negative Folgen hat.
- Für die Unternehmen muss es deshalb darum gehen, Auswahlkriterien zu entwickeln, die eine passende Auswahl für den Auslandseinsatz gewährleisten.
- Ist dies geschehen, ermöglichen interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen eine sinnvolle Vorbereitung und Begleitung des Auslandseinsatzes. Im Zusammenspiel mit den konkret zu sammelnden Erfahrungen kann nun wirkliches interkulturelles Lernen stattfinden.

Um all dies zu erreichen, muss jedoch bekannt sein, wodurch sich interkulturelle Handlungskompetenz auszeichnet, wie man sie erwirbt und wann interkulturelles Lernen entsteht.

## 2.4 Ein Modell zur Beurteilung der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung im Hinblick auf interkulturelle Qualifizierungsmöglichkeiten

### Vorannahmen

Die Ausführungen der letzten Abschnitte haben gezeigt, dass es in der wissenschaftlichen Forschung derzeit hauptsächlich darum geht, die Defizite der bisherigen Entsendungspraxis aufzudecken und effektivere Verfahren der interkulturellen Vorbereitung und Begleitung zu entwickeln. Diese Diskussion ist wichtig, da – wie bereits angemerkt – die Auslandsentsendung auch in

Zukunft eine große Rolle spielen wird. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob nicht eine Ausbildung nach dem dualen System vor Ort als interkulturelle Qualifizierungsstrategie zumindest für einige Unternehmensbereiche eine ernstzunehmende Alternative bzw. Ergänzung zur Auslandsentsendung darstellen könnte. Die Ausbildung erfolgt durch die kooperative Zusammenarbeit berufsbildender Zweige deutscher Auslandsschulen und der vor Ort ansässigen deutschen Unternehmen. Sie wird nach den Vorgaben der Ausbildungsordnungen und der Rahmenlehrpläne für die jeweiligen Ausbildungsgänge gestaltet und führt zu den gleichen Berechtigungen wie eine im Inland absolvierte Berufsausbildung. Die Auszubildenden erwerben damit dieselben Fähigkeiten und Kenntnisse wie in Deutschland ausgebildete Jugendliche. Gleichzeitig sind sie oftmals in der entsprechenden Region geboren oder leben seit vielen Jahren dort – Eingewöhnungsschwierigkeiten oder der bereits angesprochene Kulturschock sind also weniger zu befürchten. Vielmehr haben die Jugendlichen nicht nur Kenntnisse der Landessprache, sondern kennen und verstehen auch – mehr oder weniger – Werte, Ideen und Vorstellungen der ansässigen Kultur, welche für entsandte Mitarbeiter aus Deutschland oft so überaus fremd sein kann. Sie können sich relativ unproblematisch in der fremden Kultur bewegen, denn schließlich haben sie zumindest einen Abschnitt ihrer Sozialisation darin erfahren. Ähnliches gilt für die Auszubildenden, die selbst aus dem Kulturkreis stammen. Sie entdecken im Rahmen der Ausbildung die deutsche Kultur und können auf vergleichbare Weise eine interkulturelle Handlungskompetenz entwickeln. Ein Unternehmen kann also durch die duale Ausbildung vor Ort Fachkräfte mit interkultureller Handlungskompetenz qualifizieren. Entsprechende Weiterbildungsaktivitäten oder die Begleitung innerhalb eines Studiums könnten darüber hinaus dazu führen, mittelfristig Führungskräfte für die Management-Ebene zu entwickeln.

Dies alles sind zunächst jedoch nur Vorannahmen. Um die duale Ausbildung im Ausland wirklich als interkulturelle Qualifizierungsstrategie beurteilen zu können, bedarf es entsprechender Kriterien. Die weiteren Ausführungen sollen dazu dienen, einen Ansatz zu entwickeln, der aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen kritische Größen herausarbeitet, die es ermöglichen, interkulturelle Qualifizierungsstrategien qualitativ zu bewerten. Zwar dienen diese hier dazu, die duale kaufmännische Ausbildung im Ausland zu bewerten, sie können jedoch auch für die Bewertung anderer interkultureller Qualifizierungsstrategien – beispielsweise im Zusammenhang mit strategischen

Gesamtkonzepten für Interkulturalität in Unternehmen[347] – als grundlegende Leitfragen genutzt werden.

**Kritische Momente:**

**Auslandsentsendung**

- Als Hauptgrund für das Scheitern im Ausland nennen die Personalverantwortlichen die fehlende Fähigkeit des Mitarbeiters, und oftmals auch seiner Familie, sich an das neue kulturelle und räumliche Umfeld anzupassen.
- Eine Transition verlangt von einem Individuum eine Umorientierung in seinem Erleben und Verhalten, da das bisherige Passungsverhältnis von Individuum und Umwelt gestört ist und verläuft in einem typischen Phasenverlauf.
- Der Wechsel seines sozialen und nicht-sozialen Umfeldes konfrontiert den Mitarbeiter mit Formen des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Verhaltens, die von seiner bisherigen Welt der Selbstverständlichkeiten abweichen. Der Ausdruck *Kulturschock* bezeichnet in diesem Zusammenhang eine Art emotionale Desorientierung, die dadurch hervorgerufen wird, dass der Handelnde ständig mit unerwarteten und für ihn oftmals auch unverständlichen Reaktionen des fremden Umfeldes konfrontiert wird, sich selbst oft missverstanden fühlt und nicht mehr weiß, wie er sich verhalten soll.

**Sind bei den Auszubildenden der kaufmännischen dualen Ausbildung im Ausland Kulturschock-Merkmale anzutreffen bzw. zu vermuten?**

**Auswahl der Personen für Auslandsentsendungen**

In der oftmals vorherrschenden Auswahlpraxis bestehen insbesondere folgende Defizite:

- Die Auswahlentscheidungen für einen Auslandseinsatz erfolgen in erster Linie aufgrund von fachlichen Qualifikationen, wohingegen die spezielle Auslandseignung häufig nicht überprüft wird.

---

347 Zu Überlegungen im Zusammenhang mit strategischen Gesamtkonzepten für Interkulturalität in Unternehmen vgl. auch Kinast / Schroll-Machl (2005), S. 434 ff.

- Die Eignung der Familie für eine Auslandsentsendung wird nicht beachtet, obwohl die Einbeziehung des Ehepartners in die Auswahlentscheidung als unerlässlich angesehen werden muss.
- Die eingesetzten Auswahlinstrumente, wie beispielsweise unstandardisierte Interviews, werden den Anforderungen nicht gerecht.
- Häufig herrscht die Meinung vor, der beste Inlandsmitarbeiter sei auch der beste Auslandsmitarbeiter.

**Verfügen die Auszubildenden nach der Ausbildung über Kompetenzen, die sie für einen internationalen Einsatz besonders interessant machen und durch die sie sich von entsandten Mitarbeitern abgrenzen?**

**Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt**

- Ein Hauptproblem interkulturellen Verhaltens besteht darin, dass der Handelnde so lange unfähig ist, auf das Verhalten seines Geschäftspartners angemessen zu reagieren, solange er das Verhalten seines fremdkulturell sozialisierten Gegenübers nicht versteht.
- Interkulturelle Vorbereitungsprogramme sollten sich daher nicht darauf beschränken, Fakten- und Regelwissen zu vermitteln, sondern sollten den Teilnehmern auch Gelegenheit geben, mit interkulturellen Überschneidungssituationen vertraut zu werden und erste Erfahrungen im Umgang mit fremdkulturellen Handlungsstrategien und –mustern zu erwerben.

**Inwieweit werden im Rahmen der Ausbildung Erkenntnisse und Ansätze der interkulturellen Forschung genutzt, um die interkulturelle Handlungskompetenz der Auszubildenden zu fördern?**

**Management-Ebene versus Fachkräfte-Ebene**

- Zwar wäre eine berufliche Ausbildung im Ausland nach dem dualen Modell keine unmittelbare Gewinnung von Personen für das Management, jedoch eine Möglichkeit für die Ausbildung von Fachkräften. Gleichzeitig würde eine solche Rekrutierung vor Ort das Problem der Verfügung über interkulturelle Handlungskompetenz nicht lösen, ihm aber eine andere Richtung geben und neue Ansätze möglich machen.
- Wenn sich die wissenschaftliche Diskussion vor allem mit der Entsendung von Managementkräften beschäftigt, so dürften doch die Analysen auch für Fachkräfte der mittleren Ebene gelten.

**Lassen sich in der Ausbildung im Ausland Ansätze erkennen, die eine Weiterqualifizierung der Auszubildenden bzw. späteren Fachkräfte hin zur Management-Ebene möglich machen?**

**Lassen sich aus den Erkenntnissen über die duale Ausbildung im Ausland Erkenntnisse für die Management-Lehre ableiten?**

**Kultur**

- Grundsätzlich zeigt die Forschungslage, dass sich im Hinblick auf den Begriff Kultur eine Definition finden lässt, aber die Beschreibung kultureller Differenzen zwischen konkreten Personen über Äußerlichkeiten und Banalitäten meist nicht hinauskommt. Alle Versuche, zum Beispiel auf nationaler Ebene kulturelle Differenzen im Wahrnehmen, Denken und Handeln zu konstruieren, haben sich als wissenschaftlich nicht haltbar erwiesen und laufen auf Stereotypisierungen hinaus.
- Die Tatsache, in einer bestimmten Kultur aufgewachsen zu sein, bedeutet nicht, dass die Mitglieder einer Kultur in völlig gleicher Art und Weise wahrnehmen, denken und handeln. Das schon deswegen nicht, weil die individuelle Teilhabe der einzelnen an der unendlichen Vielfältigkeit einer Kultur höchst unterschiedlich ist. Und dann das, was bewusst und unbewusst selektiert wird, höchst individuell geformt wird. Zudem erlebt und erfährt heutzutage hierzulande niemand mehr nur *eine* Kultur.

**Wie erfahren die Auszubildenden „Kultur“?**

**Dimensionen von Kultur**

- Wenn es um Dimensionen von Kultur geht, wird in der wissenschaftlichen Forschung von Kulturerfassungsmodellen gesprochen. Zwei Modelle finden besondere Beachtung: So spricht Thomas von *Kulturstandards* und Hofstede von *Kulturdimensionen*.
- Als zentrale Kulturstandards können solche bezeichnet werden, die weite Bereiche der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns regulieren und in sehr unterschiedlichen Situationen wirksam werden. Da in kulturellen Überschneidungssituationen das angeborene kulturelle Orientierungssystem im Hinblick auf das Verstehen des Gegenübers versagt, bieten Kulturstandards eine zusätzliche Art der Orientierung an. So trägt das Wissen über eigene und fremdkulturelle Kulturstandards wesentlich zur Bewältigung interkultureller Interaktionssituationen bei.

- Hofstede sieht in der Fähigkeit, die eigenen kulturellen Werte und die kulturellen Werte des anderen verstehen zu können, die Grundvoraussetzung für das Überleben und effektive Handeln in einer multikulturellen Welt. Um ein solches Verständnis unterstützen und fördern zu können, entwickelte er vier bzw. fünf Kulturdimensionen:

**Werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse über Dimensionen von Kultur im Rahmen der Ausbildung bewusst als Qualifizierungsform beachtet?**

- Interkulturelle Handlungskompetenz
- Interkulturelle Handlungskompetenz besteht nicht als einzelne von anderen losgelöste Teilkompetenz. Vielmehr geht es um grundlegende Kompetenzen des allgemeinen Handelns, die erst in der konkreten kulturellen Überschneidungssituation zur interkulturellen Kompetenz werden.
- Das Verstehen der eigenen Kultur und Persönlichkeit ist danach mindestens genauso wichtig, wie das Verstehen einer anderen Kultur und ihrer Personen.

**In welchem Maße erfolgt im Rahmen der Ausbildung eine Weiterentwicklung der allgemeinen Handlungskompetenz hin zu einer interkulturellen Handlungskompetenz?**

**Interkulturelles Lernen**

- Interkulturelle Handlungskompetenz entwickelt sich in und aus dem Verlauf eines hochgradig lernsensitiven interkulturellen Begegnungs- und Erfahrungsprozesses. Lernen, das Erkennen und Ergreifen von Lernchancen und Lernerfahrungen und der gezielte Einsatz von Reflexion und Kommunikation über das, was an situations- und zielangemessenem Verhalten zu planen, durchzuführen und als Ergebnis zu registrieren und zu bewerten ist, sind dabei zentrale Anforderungen.
- Einfacher gesagt: Das Entstehen interkultureller Handlungskompetenz besteht aus bewusstem und unbewusstem Lernen im Rahmen einer interkulturellen Erfahrung. Maßgebend ist in jedem Fall die Annahme, dass interkulturelles Lernen nur in einer kulturellen Überschneidungssituation stattfindet.

**Findet im Rahmen der Ausbildung interkulturelles Lernen statt? Geschieht dies unbewusst oder bewusst?**

**Interkulturelle Trainings**

- Grundsätzlich umfassen interkulturelle Trainings alle Maßnahmen, die eine Person unterstützen und befähigen sollen, unter fremdkulturellen Bedingungen und in kulturellen Überschneidungssituationen sachgerecht zu entscheiden, effektiv zu handeln und sich konstruktiv anzupassen
- Je nach Trainingsziel sollen mittels interkultureller Trainings die affektiven, kognitiven oder verhaltensbezogenen Dimensionen interkultureller Handlungskompetenz gefördert und entwickelt werden.
- In der wissenschaftlichen Diskussion besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass adäquat durchgeführte interkulturelle Trainings zur Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte bzw. für die Begleitung während des Auslandsaufenthaltes genutzt werden sollten. Gleichwohl bleibt die Frage nach einem erfolgreichen Transfer im Rahmen einer kulturellen Überschneidungssituation bestehen. Gelingt es der betroffenen Person wirklich, in einer kulturellen Überschneidungssituation angemessen handeln und im Training erworbenes Wissen einsetzen zu können. Die Praxis zeigt, dass hier nach wie vor Defizite bestehen, denn ein Training kann eben nach wie vor bestenfalls nur die Simulation einer konkreten Handlungssituation sein.

**Werden im Rahmen der Ausbildung wissenschaftliche Erkenntnisse der interkulturellen Trainingsforschung bewusst eingesetzt?**

**Neuere Ansätze**

- In neuerer Zeit ist im Hinblick auf die Förderung und Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz verstärkt von interkultureller Mediation und interkulturellem Coaching die Rede. Dies hat wesentlich mit der in den vergangenen Jahren zu beobachtenden Entwicklung von Trainings off-the-job zu Trainings on-the-job zu tun. Die Gründe des Wandels hängen mit der größeren Effizienz und Praxisnähe von on-the-job Maßnahmen zusammen.

**Lässt sich die duale kaufmännische Ausbildung im Ausland als interkulturelle Qualifizierung on-the-job bezeichnen?**

**Lassen sich neuere Ansätze wie die interkulturelle Mediation und interkulturelles Coaching im Rahmen der Ausbildung realisieren?**

Die aufgeführten kritischen Momente und daraus abgeleiteten Fragestellungen werden im letzten Kapitel dieser Untersuchung als Grundlage für die Bewertung der dualen kaufmännischen Ausbildung im Ausland als interkulturelle Qualifizierungsstrategie dienen und gegebenenfalls um weitere Aspekte ergänzt. Insgesamt wird es darum gehen, eine Bewertung der Ausbildung vorzunehmen und weiterführende Handlungsempfehlungen auszusprechen.

Die Ausführungen der beiden vorangegangenen Abschnitte zeigen, dass die Theorie eine Vielzahl von Ansätzen bereithält, um die duale kaufmännische Ausbildung im Ausland in Kooperation von deutschen Auslandsschulen, Unternehmen und Auslandshandelskammern unter Aspekten der Transferproblematik sowie als Möglichkeit einer interkulturellen Qualifizierung zu analysieren und zu bewerten. Beide Aspekte wurden intensiv diskutiert und es zeigt sich abschließend, dass sich sowohl im Hinblick auf die Transferproblematik als auch auf Möglichkeiten interkultureller Qualifizierung Kriterien entwickeln lassen, die eine solche Analyse und Bewertung zulassen. Aufbauend auf den theoretisch-konzeptionellen Überlegungen bedarf es nun einer Bestandsaufnahme im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand, die in Kapitel III durchgeführt wird. Diese Ausführungen werden dann abschließend im Kapitel IV sowohl die jeweilige Bewertung der Ausbildung im Zusammenhang mit der Thematik des Transfer und der interkultureller Qualifizierung zulassen.

# Kapitel III:
# Der organisatorische Bedingungsrahmen und die tägliche Praxis der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung unter den Aspekten von Transfer und interkultureller Qualifizierung

## 1 Methodische Vorbemerkungen

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist – wie beschrieben – wissenschaftlich bislang kaum beachtet[348]. Daher geht es um eine Bestandsaufnahme der kaufmännischen Berufsausbildung im Ausland in Kooperation von deutschen Auslandsschulen, Unternehmen und Auslandshandelskammern. Eine solche Darstellung gibt es bisher nicht. Dabei spielt auch die Entwicklung und der Aufbau des deutschen Auslandsschulwesens im Allgemeinen eine wesentliche Rolle, da die beruflichen Ausbildungsgänge in dieses eingebunden sind bzw. ohne dieses nicht denkbar wären. Zur Verfolgung dieser Zielsetzung ist es auch wichtig, Normatives im Sinne von geschriebenen Vorgaben und Aussagen der politischen Ebene und anderer prägend wirkender Institutionen bzw. Organisationen einzubeziehen. Hierbei sollen, ausgehend von einer historischen Perspektive, wichtige ordnende Strukturen und Zusammenhänge verdeutlicht werden. Das Forschungsthema ist jedoch durch diese Quellenlage und die institutionellen Bedingungen nicht deutlich zu erfassen, sodass weitere Ansatzpunkte einbezogen werden müssen. Dies können unserer Meinung nach nur die konkret handelnden Akteure, ihr Erfahrungswissen und ihre Ansichten sein. Hieraus ergibt sich auch die Chance, mögliche Spannungen zwischen normativen Vorgaben und täglicher praktischer Umsetzung zu identifizieren. Dieses Vorgehen ist deshalb von Bedeutung, weil die deutsche Auswärtige Kulturpolitik, und somit auch die dualen Ausbildungen im Ausland, sowohl von der Arbeit derer lebt, die Vorgaben machen, als auch von

348 Vgl. Kapitel I, Abschnitt 4.

der Umsetzung durch die Personen, die eben diese Vorgaben mit Leben zu füllen haben.[349]

Die Gliederung der nächsten Abschnitte stellt sich somit wie folgt dar: Zunächst wird es um die Darstellung der historischen Entwicklung und der organisatorisch-institutionellen Struktur des deutschen Auslandsschulwesens gehen, um den oben angesprochenen Bezugsrahmen zu entwickeln (Abschnitt 2). Danach erfolgt in den Abschnitten 3 und 4 die Darstellung der empirischen Untersuchungsergebnisse zur auslandsschulgebundenen kaufmännischen dualen Ausbildung. Dabei finden sich in Abschnitt 3 die Erkenntnisse der Analyse vorliegender Dokumente und Veröffentlichungen im Sinne des normativen Bezugsrahmens. Die systematische Abbildung dieser Erkenntnisse erfolgt anhand der drei pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen, wobei sich eine Grenze bzw. Schwierigkeit ergibt. Diese betrifft die klare Trennung vor allem von Makro- und Mesoebene, da zum Beispiel sowohl der Deutsche Industrie- und Handelskammertag als auch die Kultusministerkonferenz und der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland zum einen auf der Systemebene tätig werden, zum anderen aber auch klare administrative und/oder curriculare Vorgaben machen.

Auf Basis dieser Erkenntnisse werden wir im Abschnitt 3.3 erste Folgerungen im Hinblick auf die Aspekte Transfererfolg und interkulturelle Qualifizierung treffen und Schwerpunktthemen für die Darstellung der Befragungs- und Interviewergebnisse entwickeln, die anschließend in Abschnitt 4 erfolgt. Auf diese Weise wird eine Verbindung zwischen den normativen Vorgaben und der täglichen Ausbildungspraxis entstehen und die Darstellung von Förder- und Hemmnisfaktoren für den Transfererfolg und für eine interkulturelle Qualifizierung in der täglichen Praxis ermöglicht.

---

349 Vgl. Altmann (2003), S. 43.

# 2 Historische Entwicklung und institutionell-organisatorische Struktur des deutschen Auslandsschulwesens

## 2.1 Historische Entwicklung – von den anfänglichen bis zu den heutigen Zielsetzungen

### Autonome Gründungen

Die historische Entwicklung und die Grundlagen des deutschen Auslandsschulwesens lassen sich bis ins 14. Jahrhundert zurückverfolgen. Zunächst spielte der Staat bzw. staatliche Einrichtungen keine Rolle. Bereits im Jahre 1348 wurde die Domschule in Reval gegründet. Im 16. und 17. Jahrhundert folgten evangelische Schulen in Stockholm, Kopenhagen, Moskau und St. Petersburg.[350] Sie dienten im Anschluss an die Reformation insbesondere der Verbreitung der lutherischen Lehre, waren daher konfessionsgebunden und wurden von Deutschen und ihren Kirchengemeinden getragen.[351] Über mehrere Jahrhunderte hinweg hatten also die deutschen Schulen im Ausland konfessionellen Charakter. Diese Situation veränderte sich im 19. Jahrhundert. Bedingt durch das Scheitern der demokratischen Revolution im Jahre 1848 fanden Massenauswanderungen von Deutschland nach Übersee – vor allem in die USA aber auch nach Osteuropa und Lateinamerika – statt. Heute sind insbesondere in Lateinamerika die Anfänge vieler noch heute bestehender Schulen in dieser Zeit zu finden. „Kaum hatten die Deutschen in der neuen Umwelt Fuß gefasst, trachteten sie danach, sich in gleicher Weise einzurichten, wie sie es von der alten Heimat her gewohnt waren. So gründeten sie am 26. Januar 1854 die Deutsche Schule [Punta Arenas, J.H].“[352] Winter führt in diesem Zusammenhang aus, dass die große schulische Initiative zum Nutzen der Kinder gleichzeitig jedoch oftmals auch mit einer Abgrenzung von der einheimischen Bevölkerung verbunden war und somit eine Integration eher

350 Vgl. Schmidt (1927), S. 18 ff.

351 Vgl. in diesem Zusammenhang auch Dettmer (1992), S. 21; Mitterer (1957), S. 8.

352 Zitiert nach George (1998), S. 26.

behindert wurde.[353] Zudem brachte die Traditionspflege – auch in Form von Schulgründungen – die Gefahr mit sich, aus einer Rückbesinnung in eine unkritische Verklärung abzugleiten. „Die Tendenz zur Idealisierung der alten Heimat wächst vor allem, wenn die Lebensumstände im Einwanderungsland sich nicht wie erhofft entwickeln."[354] Nach Ansicht Winters liegt hier auch einer der Gründe, warum sich die deutschen Sprach- und Kulturinseln in den Ländern Lateinamerikas als sehr viel beständiger erwiesen haben als jene in Nordamerika.[355] Eine andere Erklärung findet sich bei Bernecker:

> In einer ersten Phase, die sich von der Ankunft der ersten Siedler (in den 1820er Jahren) über mehrere Jahrzehnte hin erstreckte, verwerteten die Neuankömmlinge zwar die materiellen Ressourcen der Region geschickt und erfolgreich, schlossen sich jedoch fast hermetisch gegen soziale und kulturelle Einflußnahme durch die chilenische Gesellschaft ab. Sehr schnell entwickelten sich die Deutschen zu einer Art regionaler Wirtschaftselite, die aber zugleich Mentalität und Lebensstil der Einheimischen ablehnte. Sie versuchten vielmehr, die Gesellschaft, aus der sie stammten, so getreu wie möglich in verkleinerter Form wieder aufzubauen. Hierzu gehörten die Ausstattung der Häuser, Kleidungsstil und Alltagsgewohnheiten ebenso wie die Untergliederung der Kolonien in Landsmannschaften und Konfessionen oder die Einrichtung unzähliger deutscher Organisationen, wie z. B. Schul- und Kirchengemeinschaften, Turn- und Schützenvereine.[356]

---

353 Die deutschen Siedlerschulen standen nicht-deutschen Kindern nur selten offen. Hierfür waren insbesondere zwei institutionelle Merkmale ausschlaggebend. Zum einen die deutsche Unterrichtssprache, zum anderen die oftmals bestehende konfessionelle Bindung an den protestantischen Glauben. Überall in Lateinamerika erwiesen sich die Sprache und der Glaube als Integrationshemmnis. So wollten die Einwanderer nicht auf eine deutsche, protestantische Schulbildung für ihre Kinder verzichten, gleichzeitig lehnte die einheimische Bevölkerung eine solche Erziehung für ihre Kinder ab. Vgl. Winter (2000), S. 9 f.

354 Winter (2000), S. 9.

355 Vgl. Winter (2000), S. 9.

356 Bernecker (1997), o. S.

**Der Beginn des deutschen Auslandsschulwesens – Kaiserreich**

Die Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens verinstitutionalisierte sich nach der Gründung des Deutschen Reiches, das ein zunehmendes Interesse an deutschen Kultureinrichtungen im Ausland zeigte. Die deutschen Auswanderer – und damit auch die von ihnen gegründeten Bildungseinrichtungen – sollten zu nützlichen Repräsentanten Deutschlands in aller Welt gebraucht bzw. missbraucht werden: nämlich, jedenfalls in Russland, als *fünfte Kolonne*, also zu nationalistischen Zwecken.[357] So wurde um die Jahrhundertwende eine „aktive deutsche Weltkulturpolitik" in Gang gesetzt, eine „deutsch[e] Sprach- und Kulturpropaganda in der Welt [...] zum Besten des wirtschaftlichen und politischen Aufstiegs des Deutschen Reiches".[358] Diese Entwicklung führte zu einem sprunghaften Anstieg von Schulgründungen seit den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts.[359] Die Expansion des Auslandsschulwesens fand ihren Niederschlag schließlich in der Gründung des *Reichsschulfonds* im Jahre 1878. Das Deutsche Reich verdeutlichte auf diese Weise seine Bereitschaft zur Förderung und materiellen Unterstützung deutscher Kultur in fremden Ländern.[360] Schon das steigende Volumen des *Reichsschulfonds* veranschaulicht die zunehmende Bedeutung des Auslandsschulwesens für das Deutsche Reich. Dieses Angebot staatlicher Subventionierung, aber auch der Aufschwung nationaler Ideologien hatten die erwünschte Wirkung, sodass es bald zur Neugründung zahlreicher Auslandsschulen kam. So konnte allmählich ein weltweites Netz deutscher Schulen aufgebaut werden. Während 1878 erst 75.000 Reichsmark an 15 Auslandsschulen verteilt wurden, erhielten 1914 bereits über 900 Auslandsschulen mit ca. 48.000 Schülern insgesamt 1,5 Millionen Mark vom Auswärtigen Amt. Von diesen Schulen, an denen rund 2.000 deutsche und 600 nichtdeutsche Lehrer tätig waren, befanden sich 100 in Europa, 734 in Amerika (hauptsächlich Lateinamerika), 38 in Asien, 21 in Afrika und 14 in Australien. Dazu gehörten auch deutsche Schulen, die im Ausland für einheimische Schüler errichtet worden waren. Die meisten Auslandsschulen waren allerdings nur

---

357 Vgl. hierzu auch Winter (2000), S. 11; Dettmer (1992), S. 21.

358 Vgl. Schmidt (1929), S. 26 u. 23.

359 Schmidt zeichnet diese Entwicklung in seinen *Grundlinien der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Bildungsarbeit im Auslande* nach. Vgl. Schmidt (1927), S. 21 ff.

360 Vgl. hierzu auch Becker (1990), S. 2.

Volksschulen; relativ wenige wurden zu höheren Schulen ausgebaut.[361] Diese Entwicklung wurde durch das Auswärtige Amt unterstützt, das 1906 die Vermittlung von Lehrkräften, die bis dahin entweder über private Kontakte oder den allgemeinen Deutschen Lehrerverein angeworben werden mussten, für den Auslandsschuldienst übernahm.[362]. Grundsätzlich bleibt festzustellen, dass in der Zeitspanne zwischen der Gründung des Deutschen Reichs und dem Ersten Weltkrieg die zahlenmäßig größte Verbreitung deutscher Auslandsschulen zu finden ist. Diese Entwicklung findet ihren Höhepunkt vor Ausbruch des Krieges. Froese will ein Jahr vor Kriegsbeginn über 5000 deutsche Schulen mit insgesamt 360.000 Schülern gezählt haben.[363]

Eine Verbindung zwischen den imperialistischen Bestrebungen des Deutschen Reichs und der Expansion im Auslandsschulwesen war unverkennbar. Die steigende Anzahl deutscher Auslandsschulen führte schließlich auch zu einer Veränderung der Zielsetzungen. So sollte den Auswanderern nach wie vor ihre Muttersprache erhalten bleiben, hinzu kam jedoch das Ziel, auf die stark anwachsende schulische Nachfrage der Gastländer zu reagieren. Die Ursache für die hohe Nachfrage lag insbesondere im Aufstieg des Deutschen Reiches zur wirtschaftlichen Weltmacht begründet – dieser Aufstieg spiegelte sich in der Attraktivität deutscher Bildungseinrichtungen im Ausland wider.[364] . Hier ließ sich die Gelegenheit nutzen, dass weniger entwickelte Länder angesichts der militärisch-technischen Überlegenheit der Industriemächte daran interessiert oder auch gezwungen waren, deren Wissen und Sprachen sich anzueignen. Da bot auch die deutsche Regierung großzügig ihre Bildungshilfe an. Schmidt spricht in diesem Zusammenhang vom „wirtschaftlichen, münzbaren Tageswert“[365] der deutschen Sprache und Bildung. In vielen Ländern lagen der deutschen Sprach- und Kulturpolitik Bedingungen zugrunde, die von großen kulturellen Abständen und ungleichen Machtverhältnissen geprägt waren. Anders gestalteten sich die kulturellen Bezie-

---

361 Vgl. Düwell (1976), S. 268 ff. sowie Becker (1990), S. 2.

362 Vgl. auch die Ausführungen von WERNER (1988), S. 33 f.

363 In Europa wurden 115 Schulen mit 18.000 Schülern verzeichnet, in Asien 33 Schulen mit 2600 Schülern, in Afrika 53 Schulen mit 3000 Schülern, in Australien und der Südsee 78 Schulen mit 2400 Schülern, in den USA 4000 Schulen mit 300.000 Schülern und im übrigen Amerika 868 Schulen mit 33.000 Schülern. Vgl. Froese (1969), S. 14.

364 Vgl. hierzu Winter (2000), S. 12 f.; Dettmer (1992), S. 22; Schmidt (1927), S. 28.

365 Schmidt (1927), S. 28.

hungen zu der Industrie- und Großmacht USA. Hier konzentrierte sich die Kulturpolitik auf den Universitätsbereich.[366]

Und schließlich kam dem Auslandsschulwesen noch eine weitere wichtige Funktion zu. So wurde die Möglichkeit gesehen, die deutschen Schulen im Ausland unmittelbar im Dienste wirtschaftlicher und politischer Zielsetzungen der Außenpolitik einzusetzen.[367] Die beiden folgenden Zitate veranschaulichen die nationalistischen Zielsetzungen, die mit dem Auslandsschulwesen verknüpft wurden:

> Die deutsche Schule im Auslande ist berufen, die heiligsten Errungenschaften unseres Volkes, die sie in der Heimat hat schaffen helfen, durch eine nationale Erziehung in der Fremde als treue Hüterin mütterlich zu bewahren. Sie führt draußen den Kampf gegen die gefährlichen Geister der Ausländerei, die dort um das deutsche Herz unserer Jugend werben. Die Pflege deutscher Art und Biederkeit hilft dem Vordringen deutscher Arbeit die Bahn ebnen und die neuen Märkte behaupten. [...] Die deutsche Schule im Auslande will dem größten Teile ihrer Zöglinge, den deutschen Kindern, denen die psychische deutsche Heimat fehlt, wenigstens eine geistige deutsche Heimat geben, und durch ihre erzieherliche Arbeit an den nichtdeutschen Kindern will sie besonders die deutsche Sprache verbreiten, nicht um den Fremden ein Konkurrenzmittel auszuliefern, sondern um dem Auslande Achtung vor deutschem Wesen einzuflößen, die einer Wertschätzung unserer Handelserzeugnisse zugute kommt. Die Erhaltung und Förderung des Deutschtums im Auslande liegt nicht nur im nationalen Interesse, sondern ist zugleich von großer wirtschaftlicher Bedeutung.[368]

> Deutschen Geist, deutsche Gesinnung, deutsches Fühlen und Denken nimmt das Kind in der Schule durch den Unterricht in sich auf und überträgt sie ganz unbewusst auf seine Familienangehörigen. Es bringt

366 Vgl. vom Brocke (1991), S. 185 ff.

367 In diesem Zusammenhang sei auch auf die Gründung sogenannter Propagandaschulen hingewiesen, die ab 1907 insbesondere in den islamischen Ländern und in China gegründet wurden. Vgl. hierzu auch Dettmer (1992), S. 22.

368 Amrhein (1905), S. 29 f.

> sozusagen die nationale Atmosphäre der Schulen in das Elternhaus und wirkt auf dieses in deutschvölkischem Sinne ein.[369]

Die Situation zu Beginn des 20. Jahrhunderts muss sehr differenziert betrachtet werden. Winter formuliert hierzu treffend:

> Die Bedeutung einer Heimatbindung für die ausgewanderten Menschen ist gewiss nicht geringzuschätzen, es ist aber nicht legitim, sie durch völkisch-nationales Gedankengut zu vereinnahmen. Dem stehen auch die ganz konkreten Ursachen entgegen, welche Menschen im vorigen Jahrhundert aus ihrer alten Heimat vertrieben haben: politische Unterdrückung und Intoleranz, Verelendung in feudaler Abhängigkeit oder im Industrieproletariat. In aller Schärfe ist den Ideologen einer ‚völkischen' Bindung zwischen den (ehemals) Deutschen im Ausland und dem ‚Vaterland' vorzuwerfen, dass sie mit ihrer Funktionalisierung der Auswanderer zu Bewahrern deutschen Volkstums einer expansionistischen und imperialistischen Politik das Feld bereiteten [...].[370] Diese Entrüstung ist zwar nett, aber bringt nichts. Wichtiger wäre eine genaue Analyse! Zum Beispiel, ob es tatsächlich einen Einfluß des deutschen Staates gab (so in den USA), ob die dortigen Deutschstämmigen das wollten etc.

**Weimarer Republik**

Der Erste Weltkrieg beendet die Expansion des deutschen Auslandsschulwesens. Nur in wenigen neutral gebliebenen Ländern blieben deutsche Schulen bestehen.[371] Doch trotz hemmender Gesetzgebungen der Gastländer und der schwierigen eigenen ökonomischen Situation wurde in der Weimarer Republik mit dem Wiederaufbau deutscher Auslandsschulen begonnen. Die erneute Auswanderungswelle nach dem Ersten Weltkrieg verstärkte in vielen Ländern das Bedürfnis nach deutschen Schulen, sodass eine Reihe von Neu-

---

369 Rein (1907), S. 508.

370 Winter (2000), S. 11 f.

371 Hierzu gehören beispielsweise die Niederlande, Spanien, Mexiko und einige lateinamerikanische Länder. Vgl. hierzu auch Dettmer (1992), S. 22.

gründungen und Wiedereröffnungen verzeichnet werden konnte.[372] [373] Politisch ging es in Deutschland nach dem verlorenen Krieg insbesondere auch um die Herstellung von Kontakten ins Ausland und die Gründung des Vertrauens zum neuen Deutschen Reich als einer Republik und Demokratie. Den Deutschen im Ausland wurde in diesem Zusammenhang schon damals eine Art Brückenfunktion zugesprochen, die jedoch nur durch die Schaffung eines tragfähigen Beziehungsgefüges zu deutschen Einrichtungen im Ausland unter Verzicht auf die kulturpropagandistischen und nationalistischen Ambitionen der Vorkriegszeit zu verwirklichen war.[374]Institutionell verankert wurden diese Bemühungen 1920 im Auswärtigen Amt; eine eigene *Abteilung für Deutschtum im Ausland und kulturelle Angelegenheiten* wurde eingerichtet, die später auch als *Kulturabteilung* bezeichnet wurde.[375] Allerdings konnte diese nur langsam wirksam werden. Finanzielle Schwierigkeiten erlaubten es der Regierung in den ersten Nachkriegsjahren nicht, die Auslandsschulen wirksam zu unterstützen, sodass diese von privaten Finanzierungshilfen abhängig waren. Erst nach Abschluss der Inflation Ende 1923 erlangten die Reichsbeihilfen ihren gesicherten Wert, um den schulischen Neu- und Wiederaufbau im Ausland zu unterstützen.[376] Die kulturpolitische Bedeutung der Auslandsschulen wurde insbesondere von Stresemann erkannt, der von 1923 bis 1929 als Außenminister amtierte, und in einem Erlass an die deutschen Auslandsvertretungen 1928 feststellte:

> Die allgemeine Gestaltung der politischen Verhältnisse, insbesondere auch unser Eintritt in den Völkerbund, ermöglicht es, unsere Kulturpolitik im Ausland systematisch zu gestalten [...] Bei der Verteilung der vorhandenen Mittel wurde davon ausgegangen, daß die Grundlage

---

372 Von den Neugründungen sind bis heute die Schulen in Den Haag (1919), San Sebastián (1921), Bogotá (1922), Villa Ballester (1922/1931), Las Palmas de Gran Canaria (1923) und Santa Cruz de Tenerife (1927) erhalten geblieben. Vgl. Werner (1988), S. 39.

373 Neben der Neu- und Wiedereröffnung deutscher Auslandsschulen entstand – bedingt durch die Vereinbarungen des Versailler Vertrags – eine Vielzahl sogenannter Minderheitenschulen. Auf diese Schulform sei an dieser Stelle nur kurz hingewiesen. Für eine ausführlichere Darstellung vgl. beispielsweise Werner (1988), S. 41 f.

374 Vgl. hierzu auch Werner (1988), S. 38 f.

375 Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen von Lepiorz (1979), S. 23.

376 So betrug der Reichsschulfond 1926 bereits 2 Millionen, 1931 3,156 Millionen Reichsmark. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Werner (1988), S. 39; Lepiorz (1979), S. 23 f.

> jeder Kulturpolitik im allgemeinen die deutsche Schule sein muß.[377] [378]

Insgesamt ergibt sich am Ende der Weimarer Republik folgende quantitative Übersicht, die auf den Angaben der Schulberichte der Jahre 1931/1932 beruht:

Tab. 18 *Schulen und Schülerzahlen am Ende der Weimarer Republik*

| | Zahl der Schulen | Zahl der Schüler |
|---|---|---|
| **Europa** | 51 | 10.466 |
| **Asien** | 21 | 1.354 |
| **Afrika** | 20 | 1.577 |
| **Spanisch-Amerika** | 176 | 16.778 |
| **Brasilien** | 1.260 | 50.125 |
| **insgesamt** | **1.528** | **80.300** |

*Quelle: Werner (1988), S. 44.*

Werner fasst die Situation des deutschen Auslandsschulwesens zu Beginn der 30er Jahre wie folgt zusammen:

> Der Vergleich mit der Situation vor dem Ersten Weltkrieg zeigt eine starke Verminderung in der Zahl der Auslandsschulen bei eingeschränkter räumlicher Verbreitung und gleichzeitiger Abnahme der Schülerzahl bei wachsendem Anteil der nicht (mehr) deutschsprachigen Schüler. Gleichwohl hatte der Neuaufbau mit Unterstützung des Deutschen Reiches, aber unter dessen Verzicht auf Planung und programmatische Vorgaben, bei Wahrung traditioneller Bezüge zu einem

377 Zitiert nach Lepiorz (1979), S. 24.

378 Das erhöhte Interesse an der kulturellen Auslandsarbeit äußerte sich ferner auch in der Gründung weiterer Institutionen, die bis heute erhalten sind. Hierzu gehören die Alexander-von-Humboldt-Stiftung (1925), der Deutsche Akademische Austauschdienst (1925) sowie die Deutsche Akademie in München (1925), aus der 1932 das Goethe-Institut hervorging. Vgl. hierzu auch Werner (1988), S. 39; Lepiorz (1979), S. 24.

Auslandsschulgeflecht geführt, das vermehrt den binational bestehenden Bedürfnissen zu entsprechen trachtete.[379]

**1933–1945**

Die Machtübernahme durch den Nationalsozialismus am 30. Januar 1933 brachte für das Auslandsschulwesen einen grundlegenden Umbruch. Wie dieser von den Deutschen im Ausland – und damit auch an den deutschen Schulen – letztlich beurteilt wurde, lässt sich heute nur schwerlich bestimmen. Lepiorz weist in diesem Zusammenhang auf eine unterschiedliche Interpretation hin, da die Deutschen im Ausland nicht immer die Möglichkeiten hatten, sich umfangreich zu informieren, gleichzeitig aber auch nicht so einseitig der nationalsozialistischen Propaganda ausgeliefert waren. Grundsätzlich erhoffte man sich eine stärkere Förderung der Auslandsschulen, die auch tatsächlich einsetzte.[380] Winter geht hingegen davon aus, dass große Teile der deutschstämmigen Gruppen im Ausland – und damit auch die deutschen Schulen – deutschnationales Gedankengut pflegten. Die Weimarer Republik hätte für sie wenig mit den verklärten Erinnerungen an die alte Heimat gemein und symbolisierte vielmehr ein Bild politischer Ohnmacht Deutschlands. Durch den beginnenden Nationalsozialismus entstand nun wieder die Möglichkeit der Identifikation und des Gemeinschaftsgefühls. Die Auslandsorganisation der NSDAP[381] traf somit auf günstige Voraussetzungen. Zusammenfassend stellt Winter fest, dass die einigende Ideologie des Nationalsozialismus anfänglich die Deutschen im Ausland zusammenführte und als Gruppe stärkte. Das Gefühl der Zusammengehörigkeit war jedoch nur von kurzer Dauer und löste sich endgültig im Widerstreit verschiedener Gruppen auf, als Flüchtlinge aus dem nationalsozialistischen Deutschland zur Gruppe der früheren Migranten stießen. So spiegelte auch die Exilpresse ein Spekt-

379 Werner (1988), S. 44.

380 Vgl. Lepiorz (1979), S. 24. Zur finanziellen Unterstützung deutscher Auslandsschulen vgl. ferner Dettmer (1992), S. 23; Froese (1969), S. 15.

381 Die Auslandsorganisation der NSDAP – auch als *Gau Ausland* bezeichnet – wurde bereits 1931 gegründet und unterstand ab Oktober 1933 direkt dem Hitler-Stellvertreter Heß. Vgl. Winter (2000), S. 15. 1934 erfolgte die zwangsweise Eingliederung der reichsdeutschen Auslandslehrer in den *Gau Ausland*. Zudem nahmen zahlreiche Schulungslager für Auslandslehrer sowie die Übernahme der Zeitschrift *Die Deutsche Schule im Auslande* massiven Einfluss auf das deutsche Auslandsschulwesen. Vgl. hierzu Lepiorz (1979), S. 25.

rum konservativ-bürgerlicher, freiheitlich-demokratischer und sozialistisch-kommunistischer Gruppen wider.[382]

Von den Nationalsozialisten wurden die deutschen Schulen im Ausland als wichtige Propagandastätten definiert. Gleichzeitig wurde ihre Doppelfunktion als Schule für deutschstämmige Schüler einerseits, für Schüler des Sitzlandes andererseits, schärfer akzentuiert:

> In die Hände von uns Auslandslehrern ist es auch gelegt, Tausende junger Auslandsdeutscher für das Vaterland zu erziehen, ihnen jene Entschlossenheit und jene Härte des Willens mitzugeben, die unser Volk in der Heimat unter dem Führer eint. So erhält unsere Arbeit in den Schulstuben eine neue Wendung. Unsere Worte werden auch zu denen dringen müssen, die als Ausländer ihre Kinder in unsere Schulen schicken und werden sie überzeugen müssen von dem reinen Willen unseres Volkes.[383]

Auch wenn der tatsächliche Einfluss der Nationalsozialisten auf die deutschen Auslandsschulen aus heutiger Sicht aufgrund mangelhafter Quellen[384] nur schwerlich zu beurteilen ist, geht Winter davon aus, dass sich die meisten Schulen aus eigener Überzeugung oder aber auch durch den von Deutschland aus ausgeübten Druck der nationalsozialistischen Bewegung anschlossen. Nur wenige Schulen wurden geschlossen, weil sich die Eltern nicht mit den vom nationalsozialistischen Deutschland aus entsandten Lehrkräften einverstanden erklärten oder weil eine Spaltung der Elternschaft den Schulbetrieb zum Erliegen brachte.[385] Es gab jedoch auch bemerkenswerte Ausnahmen. So gründeten in Buenos Aires deutsche Emigranten und bereits am Ort an-

---

382 Vgl. Winter (2000), S. 15.

383 Zitiert nach Winter (2000), S. 16.

384 Winter führt in diesem Zusammenhang an, dass an deutschen Auslandsschulen – mehr noch als in der Bundesrepublik Deutschland – oftmals der Blick zurück in die Geschichte durch Rechtfertigungszwänge und politische Grundpositionen eingeengt ist. Er verweist dabei auf eigene Erfahrungen in Argentinien, die ihm deutlich machten, wie weit die Extreme der politischen Standorte voneinander entfernt sind und wie ungebrochen die Kontinuität politischer Einstellungen fortdauert. „Mit anderen Worten: noch heute stehen sich z. B. in Buenos Aires deutsch-argentinische Anhänger des Nationalsozialismus, deutsch-argentinische Juden und Deutsche aus der Bundesrepublik als politische Gruppen gegenüber.“ Winter (2000), S. 16.

385 Vgl. hierzu Winter (2000), S. 16.

sässige Schweizer Familien 1934 die Pestalozzi-Schule. In der Gründung dieser Schule wurde die einzige Möglichkeit gesehen, eine vom Deutschen Reich unabhängige deutschsprachige Lehranstalt aufrechtzuerhalten.[386] Auch in Santiago de Chile erfolgte eine Abwendung vom Nationalsozialismus durch die Gründung der Schweizer Schule:

> Schließlich führten in einigen Fällen auch schulinterne Unbefriedigtheit, Entrüstung und Empörung sowie geistige Abwehr und politische Gegnerschaft zur Abwendung von der Schablone einer weltanschaulich gleichgeschalteten Auslandsschule. So erfolgte 1939 die Gründung der Schweizer Schule in Santiago de Chile.[387]

Die Einflussnahme der Nationalsozialisten auf das deutsche Auslandsschulwesen blieb im Ausland natürlich nicht ohne Reaktion. So wurden in einigen Ländern den Unterricht einschränkende Verordnungen für die deutschen Schulen erlassen.[388] Den deutlichsten Misserfolg zeigten die nationalsozialistischen Bemühungen in Brasilien. Dort wurde 1938 jegliche ausländische Kulturarbeit verboten. Die deutschen Schulen, die etwa 50.000 Schüler zählten, wurden daraufhin geschlossen. Gleichwohl konnte die Arbeit an den Auslandsschulen in den neutralen, aber zum Teil auch in den besetzten Ländern nach Kriegsausbruch – sogar verstärkt – weitergeführt werden. Finanzielle Mittel standen hierfür in ausreichendem Maße zur Verfügung. Zu Beginn des Krieges wurden Auslandslehrer noch vom Kriegsdienst befreit. Dies änderte sich jedoch mit dem Kriegseintritt der USA. In zahlreichen Ländern Lateinamerikas wurden zu dieser Zeit deutsche Schulen geschlossen und die Lehrer des Landes verwiesen. Mit dem Ende des Deutschen Reiches im Jahre 1945 endete schließlich auch der Unterricht in den deutschen Schulen der neutralen Länder.[389]

---

386 Die Pestalozzi-Schule konnte alle Angriffe der Nationalsozialisten erfolgreich abwehren. Bis heute genießt sie den Ruf einer demokratischen und toleranten Einrichtung. Vgl. auch Winter (2000), S. 16 f.; Lepiorz (1979), S. 25. Für weitere Ausführungen zur Pestalozzi-Schule vgl. insbesondere Werner (1988), S. 51 f.

387 Werner (1988), S. 51.

388 Vgl. in diesem Zusammenhang Dettmer (1992), S. 23.

389 Vgl. Lepiorz (1979), S. 25.

**Das Auslandsschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland**

Nach der militärischen Niederlage und der Auflösung des Deutschen Reiches blieben in Europa nur zwei konfessionsgebundene Schulen bestehen – die St.-Petri-Schule in Kopenhagen sowie das Instituto Giulia in Mailand. In Argentinien erhielten vier Schulen die Erlaubnis, weiterzuarbeiten. Ansonsten ging nur in Chile der Unterricht offiziell weiter.[390] Doch bereits im Jahre 1950 erfolgten in der Bundesrepublik Deutschland die ersten Bemühungen zum Wiederaufbau des Auslandsschulwesens. So wurde das *Schulreferat des Auswärtigen Amtes* sowie der *Ausschuß für das deutsche Auslandsschulwesen* von der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) gegründet. Beide Institutionen nahmen in relativ kurzer Zeit mit den Auslandsschulen Kontakt auf, stellten die notwendige Förderung sicher und bemühten sich um die Vermittlung von Lehrkräften.[391] Die Zielsetzung dieser Arbeit war nun jedoch eine andere:

> Die Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland stand aus der geschichtlichen Erfahrung der Ergebnisse von Kulturpropaganda und Selbstisolierung des Kaiserreichs und des Dritten Reichs unter dem zwingenden Ansatz, um Sympathie für unsere junge Demokratie zu werben, sich gegenüber fremden Kulturen weit zu öffnen und partnerschaftliche Angebote zu machen. Das führte unter den streng beachteten Grundsätzen der Gleichwertigkeit aller Kulturen zwangsläufig zum Gebot des Kulturaustausches und der Zusammenarbeit auf kulturellem Sektor mit anderen Nationen. Auswärtige Kulturpolitik wurde so ein wesentlicher Teil der auf Friedenssicherung in Freiheit und auf Verständigung der Völker angelegten Außenpolitik.[392]

In den Anfangsjahren wurde jedoch kein klares Konzept für die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung des Auslandsschulwesens und seiner Förderung im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik entwickelt. Vielmehr fand eine Beschränkung auf ständig steigende Subventionen in Form einer Defizitdeckung der Schulen und die Vermittlung von Lehrkräften statt. Die-

---

390 Vgl. Dettmer (1992), S. 23; Lepiorz (1979), S. 25.

391 Vgl. hierzu auch Dettmer (1992), S. 23 f.

392 Becker (1990), S. 9 f.

ses eher reaktive Verhalten der Bundesregierung führte schließlich zu einem zwar weit gestreuten, in sich jedoch außerordentlich unterschiedlich strukturierten und kaum einer einheitlichen Zielsetzung folgenden Auslandschulwesen. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken und zudem die Ziele der neuen deutschen Kulturpolitik, die auf eine ausschließliche kulturelle Selbstdarstellung verzichtete und statt dessen eine partnerschaftliche Zusammenarbeit im kulturellen Bereich mit den Sitzländern anstrebte, zu verwirklichen, entstand im Jahre 1961 das *Memorandum des Auswärtigen Amtes*, das die veränderte Situation der Auslandsschulen allgemein analysierte.[393] Es stellte dabei fest:

> Der Charakter der Schulen hat sich nach dem 2. Weltkrieg grundlegend verändert. Sie sind in ihrer Mehrzahl nicht mehr Siedlerschulen für ausschließlich deutschstämmige Kinder. Sie werden vielmehr mit Kindern des Gastlandes oder anderer Nationen durch deutsche und nichtdeutsche Lehrer gemeinsam unterricht. Man bezeichnet diese Anstalten daher vielfach als *Begegnungsschulen*.[394]

Der Begriff der Begegnungsschule[395] – für das Auslandsschulwesen bis heute von grundlegender Bedeutung – wurde hiermit geprägt. Die finanzielle Unterstützung deutscher Schulen im Ausland wurde künftig mit den Bedingungen verbunden, die deutsche Sprache zu unterrichten sowie deutsche pädagogische Vorstellungen zu übernehmen, vor allem aber auch die Schule für jedes Kind – gleich welcher Herkunft – zu öffnen.[396]

Im Jahre 1968 wurde durch die Gründung der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (ZfA) die administrative Abwicklung der Förderung als auch die

---

393 Vgl. Dettmer (1992), S. 25. Vgl. in diesem Zusammenhang ferner die Ausführungen von Onnen (1969), S. 32 f. Er stellt ausführlich die Folgen einer fehlenden Konzeption für das Auslandschulwesen zu Beginn der Bundesrepublik Deutschland dar.

394 AUSWÄRTIGES AMT (1961), S. 25.

395 Als Begegnungsschulen bezeichnet man heute Deutsche Schulen im Ausland, an denen Schüler aus deutschsprachigen Ländern mit Schülern des Gastlandes gemeinsam durch deutsche und einheimische Lehrkräfte unterrichtet und zu deutschen und einheimischen Abschlüssen geführt werden. Vgl. dazu insbesondere Kapitel III, Abschnitt 2.2 sowie O. A. (1999), S. 16.

396 Vgl. Dettmer (1992), S. 27. Die Zielsetzungen, die an den Begriff der Begegnungsschule geknüpft sind, sind nicht uneingeschränkt erreicht worden. Im weiteren Verlauf dieses Abschnittes wird auf diese Problematik noch detailliert eingegangen.

pädagogische Beratung für die Auslandsschulen zentralisiert.[397] Bereits im August 1970 veröffentlichte die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen das *Memorandum über eine Konzeption von Modell-Typen für Deutsche Schulen im Ausland*, um die strukturelle Verbesserung der Auslandsschulen voranzutreiben. Sie unterschied dabei vier Modell-Typen, die in abgestufter Form finanziell, materiell und personell unterstützt werden sollten. Der Schwerpunkt der Unterstützung lag von nun an auf der Förderung der Begegnungsschule.[398] Ebenfalls im Jahre 1970 veröffentlichte das Auswärtige Amt seine *Leitsätze für die Auswärtige Kulturpolitik*, in denen das Ziel einer internationalen Zusammenarbeit mit allen gesellschaftlichen Gruppen festgeschrieben wurde. Die deutschen Schulen im Ausland wurden in diesem Zusammenhang als wichtiges Instrument der Auswärtigen Kulturpolitik eingestuft.[399] Die neue Schwerpunktsetzung im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik führte 1970 schließlich auch zur Einrichtung einer *Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages*. Die Enquete-Kommission wurde 1970 durch den Deutschen Bundestag eingesetzt und bestand zunächst aus vier, später aus fünf externen Sachverständigen und fünf Bundestagsabgeordneten. Diese Kommission erhielt die Aufgabe, „Empfehlungen für eine bessere kulturelle Repräsentation der Bundesrepublik Deutschland im Ausland [auch durch die deutschen Schulen] zu erarbeiten und dem Deutschen Bundestag vorzulegen“[400]. Der Bericht der Kommission zeigte in sehr ausführlicher Art und Weise nicht nur den Bestand der auswärtigen Kulturpolitik auf, sondern fasste auch Erkenntnisse in Empfehlungen zusammen. Die wichtigsten Empfehlungen können wie folgt zusammengefasst werden:

– Als Idealtyp wird das Modell der bikulturellen Schule empfohlen. Ziel muss die partnerschaftlich in das einheimische Bildungswesen eingegliederte Schule sein, die jungen Menschen die Chance gibt, im vertieften Verständnis zweier Kulturen aufzuwachsen.

---

397 Die ZfA ist bis heute eine Abteilung des Bundesverwaltungsamtes und steht unter der Fachaufsicht des Auswärtigen Amtes. Diese Ausführungen sollen an dieser Stelle genügen. Zur weiteren Bedeutungserklärung der ZfA vgl. Kapitel III, Abschnitt 2.2.

398 Zur genaueren Erklärung der von der ZfA festgelegten Modell-Typen vgl. Dettmer (1992), S. 27 f.

399 Vgl. Winter (2000), S. 18; Dettmer (1992), S. 28 f.

400 Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages (1976), S. 6.

- Struktur und Unterrichtsprogramm der Schulen sind auf die besonderen Bedürfnisse des Gastlandes auszurichten. Ziel soll die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse und eines wirklichkeitsgerechten Deutschlandbildes sein. Dieses Ziel soll – auch im musischen und naturwissenschaftlichen Bereich – durch moderne deutsche Unterrichtsverfahren verfolgt werden.
- Insbesondere in Entwicklungsländern sollen die Schulen auch berufsbezogene Bildungsinhalte vermitteln und in diesem Zusammenhang eng mit örtlichen Bildungseinrichtungen, vor allem den Projekten der deutschen Bildungshilfe, zusammenarbeiten.
- Die Schulen sollen durch Gewährung von freien Plätzen und Lernmittelfreiheit auch solchen Kindern die Chance des sozialen Aufstiegs bieten, die aus einem schul- und bildungsfernen Milieu kommen.
- Zur Realisierung der Konzeption müssen verstärkt einheimische Lehrkräfte ausgebildet werden. Die aus Deutschland entsandten Lehrkräfte bedürfen einer systematischen Vorbereitung auf ihre Tätigkeit im Ausland.[401]

Der 1978 verabschiedete *Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen* basiert auf dem Bericht des Enquete-Kommission, setzt jedoch neue Schwerpunkte und stellt zum ersten Mal ein verbindliches Konzept dar.[402] Als Zielkatalog enthält der Rahmenplan folgende Schwerpunkte:

- Die schulische Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehöriger im Ausland.
- Die Weiterentwicklung der Begegnungsschule und der Europäischen Schulen.
- Die Förderung der deutschen Sprache und Kultur im Ausland.
- Eine Stärkung der bilateralen und multilateralen internationalen Zusammenarbeit im Schulwesen.[403]

---

401 Vgl. Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen (1976), S. 19 f.

402 Vgl. hierzu Hamm-Brücher (1979), S. 4.

403 Vgl. Auswärtiges Amt (1980), S. 18.

Eine vergleichbar intensive Auseinandersetzung mit den Zielsetzungen des deutschen Auslandsschulwesens erfolgte erst wieder zehn Jahre später durch den *Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland* im Jahre 1988. Dagegen findet das Auslandsschulwesen im *Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 1996/97*, vorgelegt im Februar 1998, nur kurz Erwähnung. Dies bestätigt den Eindruck, dass das Bestehen deutscher Schulen im Ausland als Instrument der Auswärtigen Kulturpolitik politisch nicht strittig ist.[404] Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass bereits im Bericht der Bundesregierung 1988 eingeräumt wurde, dass nicht alle Zielsetzungen des Rahmenplans von 1978 erreicht wurden. So wurden zwar weitere deutschsprachige Schulen im Ausland gegründet, um die schulische Versorgung deutscher Kinder sicherzustellen, dass Ziel der Förderung von Begegnungsschulen – als Schwerpunkt der Auswärtigen Kulturpolitik – wurde jedoch nicht in gewünschtem Maße erreicht.[405] Bis heute ist die Idee der Begegnungsschule das wichtigste, aber zugleich auch schwierigste Ziel deutscher schulischer Arbeit im Ausland geblieben.[406] Arnold führte bereits 1976 einige Gründe an, die der Verwirklichung der Idee der Begegnungsschule entgegenstehen können:

> Wenn z. B. in einer europäischen Hauptstadt die deutsche Schule in einem Villenviertel und weit entfernt von der nächsten U-Bahnstation liegt, wenn in einem überseeischen Staat Rassentrennung herrscht, wenn in einem anderen Staat die sozialen Schichten deutlich voneinander getrennt leben, dann ist es mit der sozialen Öffnung so eine Sache.[407]

---

404 Vgl. in diesem Zusammenhang vor allem Winter (2000), S. 18 f.

405 Dettmer stellt diese Problematik ausführlich dar. Vgl. Dettmer (1992), S. 34 f.

406 Winter führt in diesem Zusammenhang als Problemfall das südliche Afrika an, da insbesondere hier gegensätzliche Vorstellungen aufeinander treffen. Die Ansprüche, die das demokratische Deutschland an seine Auslandsschulen richtet, stoßen auf das politische Selbstverständnis von Schulvereinen vor Ort, die Träger dieser Einrichtungen sind. Die Möglichkeiten der Bundesrepublik in einem anderen Land tätig zu werden, sind beschränkt, und deutsche Auslandsschulen sind in der Regel Privatschulen nach dem jeweiligen Landesrecht. Als Träger fungieren Schulvereine, in denen im Falle des südlichen Afrikas oftmals konservative bis reaktionäre Kräfte dominieren. Vgl. hierzu ausführlich Winter (2000), S. 20 f.

407 Arnold (1976), S. 164.

Das Ziel der Begegnung ist jedoch auch noch auf einer anderen Ebene schwierig. So treffen in einer Begegnungsschule Menschen aufeinander, die sich kulturell fremd sind. Von ihnen werden Verhaltensformen und Fähigkeiten erwartet, auf die sie nicht vorbereitet sind. Hierdurch kann sich das Gefühl von Hilflosigkeit einstellen und – insbesondere im Hinblick auf eine deutsche Auslandsschule – auch der Wunsch, diese Art von Zusammentreffen zu vermeiden.[408] Gleichwohl kann die Begegnung von Menschen verschiedener Kulturen immer auch gewinnbringend sein, wenn in ihr grundsätzlich von einer gleichberechtigten Partnerschaft ausgegangen wird. In diesem Sinne sollte das Ziel der Begegnung auch weiterhin den Schwerpunkt der deutschen schulischen Arbeit im Ausland bilden.

Im Hinblick auf die Zukunft deutscher Schulen im Ausland ist ein Positionspapier von Bundesaußenminister Fischer von zentraler Bedeutung, das abschließend überblickartig vorgestellt werden soll. Es wurde Anfang Dezember 1999 unter dem Titel *Konzeption 2000* vor dem Bundestagsausschuss für Kultur und Medien vorgestellt und beinhaltet die neuen Leitlinien für die künftige Auswärtige Kulturpolitik. Der erarbeitete Maßnahmenkatalog reagiert mit neu gefassten Leitsätzen auf die veränderten Rahmenbedingungen innerhalb und außerhalb Deutschlands und formuliert konkrete Schritte für die unmittelbare Zukunft. Zugleich bildet die Konzeption die Basis für einen intensiven Dialog mit den Mittlerorganisationen, aus dem ein gemeinsames Strategiepapier für die Auslandskulturarbeit der nächsten Jahre hervorgehen soll. Die neuen Leitsätze entwickeln die zuletzt Anfang der 90er Jahre aktualisierten Grundsätze weiter und tragen den Veränderungen der jüngsten Vergangenheit Rechnung. Aus den aktualisierten Leitsätzen ergibt sich eine konkrete Strategie für die nähere Zukunft, in deren Zentrum neue Organisationsformen in der Auswärtigen Kulturpolitik und das Prinzip der Nachhaltigkeit stehen. Dauerhaft angelegte Programme der Aus- und Fortbildung sollen gegenüber teuren, nur kurzfristig wirkenden Einzelmaßnahmen Vorrang erhalten. Die Auswärtige Kulturpolitik muss gesellschaftlichen Bemühungen um kulturelle Zusammenarbeit Rechnung tragen. Der Bund kann nach den neuen Leitlinien sein Engagement allmählich da reduzieren, wo über Jahrzehnte ein dichtes Geflecht kultureller Beziehungen gewachsen ist, während

---

408 Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Winter (2000), S. 22 f. Er stellt in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung eines Kulturschocks dar, auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden soll, da diese Thematik in Kapitel II, Abschnitt 2.2.1 vertiefend behandelt wird.

sich gleichzeitig lokale Träger stärker engagieren. Mit dem Prozess der Entstaatlichung muss kein Verlust an kultureller Präsenz verbunden sein.[409] Für die schulische Arbeit im Ausland können sich durch die aktuelle Neukonzeption der Auswärtigen Kulturpolitik einige Veränderungen ergeben. Der 1978 vom Bundeskabinett verabschiedete *Rahmenplan für die Auswärtige Politik im Schulwesen* – bestätigt und ergänzt durch eine *Entschließung des Bundestags von 1990* – behält weiterhin Gültigkeit[410], wird jedoch um einige Ziele ergänzt. Hinzu kommen:

- Vertiefung der internationalen Zusammenarbeit im Schulbereich (Ausbau des Fremd- und Zweisprachenunterrichts, gegenseitige Anerkennung von Zeugnissen, Verstärkung des Schüler- und Lehreraustausches).
- Förderung des Deutschunterrichts im ausländischen Schulwesen (Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern, Unterrichtsberatung).
- Schwerpunktmäßig in der 3. Welt Aufbau von berufsbildenden Zweigen.[411]

Neben den Sparmaßnahmen werden in der *Konzeption 2000* als wichtigste aktuelle Aspekte für das Auslandsschulwesen unter anderem folgende Punkte genannt:

- In Zusammenarbeit mit den Ländern Überarbeitung des Rahmenstatuts für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland, das unterschiedliche Gruppen von Lehrkräften definiert. [...]
- Überprüfung der materiellen und personellen Strukturen der Europäischen Schulen.
- Entwicklung von Eurocampus-Schulen (Kooperation von Auslandsschulen europäischer Träger in Drittländern, z. B. dt.-franz. Eurocampus-Schule in Manila).

---

409 Vgl. Auswärtiges Amt (2000), o. S.

410 Als weiterhin gültige Leitlinien werden im Rahmen der *Konzeption 2000* die verstärkte Begegnung mit Gesellschaft und Kultur des Gastlandes und der weitere Ausbau der schulischen Versorgung deutscher Kinder im Ausland genannt. Auswärtiges Amt (2000 b), S. 15.

411 Auswärtiges Amt (2000 b), S. 15.

- Förderung von bilingualen Zweigen mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung an Schulen in der Europäischen Union.
- Verstärkte Einführung der Reifeprüfung nach 12 anstelle von 13 Schuljahren (ggf. in Verbindung mit einheimischen Abschlüssen).
- Verstärkter Ausbau bilingualer berufsbildender Schulen (in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag, Auslandshandelskammern und örtlichen Unternehmen).
- Ausbau eines weltweiten Netzes eigenverantwortlicher und bedarfsorientierter regionaler Lehrerfortbildung.
- Einrichtung eines Bildungsservers für Auslandschularbeit (in Verbindung mit den Bildungsservern der Länder).[412]

Die Neuausrichtung der Auswärtigen Kulturpolitik in Form der *Konzeption 2000* ist dem Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland zur Beratung und Abstimmung vorgelegt worden.[413] Er hat in seiner Sitzung vom 6./7. Dezember 2000 seinen Beschluss zur Zukunft der deutschen schulischen Arbeit im Ausland verabschiedet.

Der Koalitionsvertrag der Großen Koalition vom 11.11.2005 benennt keine gravierende Änderung. Hier ist lediglich ganz allgemein von einer Stärkung des Auslandsschulwesens die Rede.[414]

## 2.2 Organisatorisch-institutioneller Aufbau

Weltweit gibt es heute 117 Deutsche Auslandsschulen. Zusammen mit den Deutschen Abteilungen der zehn Europäischen Schulen und den neun Schulen für Kinder von Bundeswehrangehörigen im Ausland bilden sie das deutsche Auslandsschulnetz. Der aktuelle Bestand mit etwa 70.000 Schülern macht – insbesondere im Hinblick auf finanzielle und personelle Unterstützungen sowie in Bezug auf Zielsetzungen und Ausrichtung – große organisatorische und institutionelle Anstrengungen notwendig. Im Folgenden sollen

412 Auswärtiges Amt (2000 b), S. 15.

413 Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel III, Abschnitt 3.1.1.

414 Vgl. CDU / CSU / SPD (2005), S. 158.

daher die wichtigsten heute gültigen – allgemeinen – Rahmenbedingungen deutscher schulischer Arbeit im Ausland dargestellt werden.

Deutsche schulische Arbeit im Ausland zählt zu den zentralen Bestandteilen der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Ihre administrative Betreuung ist dabei in verschiedenen Organisationen und Institutionen verortet. Neben dem Bundesverwaltungsamt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sind insbesondere das Auswärtige Amt und die Kutusministerkonferenz von zentraler Bedeutung.

Auswärtige Kulturpolitik ist – wie auch der vorherige Abschnitt deutlich gemacht hat – in Deutschland integraler Bestandteil der Außenpolitik. Mit der Koordination der internationalen Zusammenarbeit auf dem kulturellen Sektor ist die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes betraut. Die Durchführung der Auswärtigen Kulturpolitik ist in Deutschland zwischen Bund, Ländern und Gemeinden, staatlichen Stellen und privaten Trägern weitgehend dezentralisiert und auf verschiedene Schultern verteilt. Die Kulturabteilung trägt die politische Verantwortung für die Auswärtige Kulturpolitik. Die programmatische Umsetzung erfolgt dann durch ein System von Mittlerorganisationen, von denen vier prominente eine große Rolle spielen und die weitgehend vom Auswärtigen Amt finanziell gefördert werden:

- das Goethe-Institut Inter Nationes[415];
- der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD);
- die Alexander von Humboldt-Stiftung[416];
- das Institut für Auslandsbeziehungen (IfA).[417]

---

415 Seit 2001 ist das Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. mit der 1952 gegründeten Medieninstitution Inter Nationes (IN) zum Goethe-Institut Inter Nationes fusioniert.

416 Die Alexander-von-Humbodt-Stiftung widmet sich dem internationalen Austausch hoch qualifizierter Wissenschaftler und trägt damit wesentlich zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands als Hochschul- und Wissenschaftsstandort bei.

417 Vgl. Auswärtiges Amt (2000 a), o. S. Das 1917 in Stuttgart gegründete Institut für Auslandsbeziehungen e.V. (IfA) ist die älteste Institution der Auswärtigen Kulturpolitik Deutschlands. Ifa fördert den internationalen Kulturdialog durch Kunstausstellungen im In- und Ausland, durch Seminare, Konferenzen, die Dienstleistungen seiner Fachbibliothek und in der Zusammenarbeit mit seinen nationalen und internationalen Partnern. Finanziert wird die Arbeit des IfA durch Zuwendungen des Auswärtigen Amts, des Presse- und In-

**Zentralstelle für das Auslandsschulwesen / Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland**

Neben diesen Organisationen stehen die deutschen Auslandsschulen in ihrer Funktion als Kulturvermittler im Zentrum deutscher Auswärtiger Kulturpolitik. Das Auswärtige Amt hat die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln mit der administrativen Betreuung der schulischen Einrichtungen im Ausland beauftragt. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist eine von acht Abteilungen des Bundesverwaltungsamtes, das als selbstständige Bundesoberbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministeriums des Innern über 100 unterschiedliche Aufgaben wahrnimmt. Unter der Fachaufsicht des Auswärtigen Amtes ist die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit der pädagogischen, personellen und finanziellen Betreuung der schulischen Arbeit im Ausland im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik betraut.[418] Da die Auswärtige Kulturpolitik verfassungsmäßig dem Bund zugeordnet ist, die Kulturhoheit jedoch bei den Ländern liegt, wird die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bei der Umsetzung ihrer Aufgaben durch den Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland[419] unterstützt. Diesem Ausschuss gehören Vertreter der 16 Bundesländer, der Leiter des Schulreferats des Auswärtigen Amtes und der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an. Der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland berät und entscheidet über alle grundsätzlichen pädagogischen, schul- und unterrichtsorganisatorischen Fragen der geförderten deutschen Auslandsschulen.[420] Für Entscheidungen, welche die Schulabschlüsse

---

formationsamtes der Bundesregierung, des Landes Baden-Württemberg und der Stadt Stuttgart.

418 Vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006), o. S.

419 Bis 1992 hatte der Ausschuss den Namen *Auslandsschulausschuss der Kultusministerkonferenz* und war eine reine Ländereinrichtung. Der Bund-Länder-Ausschuss als ein Bund-Länder-Organ trägt der Tatsache Rechnung, dass die Finanzierung des Auslandsschulwesens nahezu ausschließlich vom Bund getragen wird. Vgl. beispielsweise Bertram (1997), S. 18. Einen kurzen historischen Überblick liefert auch Stoldt (2001), S. 178 ff.

420 „Der Ausschuss ist mit der Wahrnehmung der Zusammenarbeit zwischen der Kultusministerkonferenz und dem Auswärtigem Amt in den Bereichen Auslandsschulen, Europäische Schulen und Förderung des deutschen Sprachunterrichts im Ausland beauftragt. Er berät sowohl die grundsätzlichen Fragen der Deutschen Schulen im Ausland als auch pädagogische, schul- und unterrichtsorganisatorische Einzelfragen und nimmt zu aktuellen Problemen des Auslandsschulwesens Stellung. Mit dem Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe II, ermöglicht er Schulabsolventen im Ausland, die für ein Studium in Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse zu erwerben. Vom Ausschuss werden

(Anerkennung und Abnahme der Prüfungen) betreffen, ist die Kultusministerkonferenz jedoch allein zuständig.[421]

> Da die deutschen Schulen im Ausland im Hinblick auf Prüfungen und Abschlüsse zusammen mit dem sie fördernden und betreuenden Bund-Länder-Ausschuß für schulische Arbeit im Ausland ( BLASchA ) eine Art „17. Bundesland" darstellen, haben innerdeutsche Schwerpunkt- und Prioritätensetzungen auch Auswirkungen auf das Auslandsschulwesen.[422]

Als zuständige Ansprechpartner der Schulen im Ausland ergeben sich folgende Stellen / Gremien mit entsprechenden Verantwortungsbereichen:

---

auch die Belange der an den Auslandsschulen tätigen Lehrkräfte, vor allem der von den Unterrichtsverwaltungen der Länder für den Auslandsdienst beurlaubten Lehrer, wahrgenommen." KMK (2000), o. S.

„Der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland wurde auf Grund eines Beschlusses der KMK vom 8./9. Oktober 1992 durch eine Vereinbarung zwischen dem Bundesminister des Auswärtigen und der Kultusministerkonferenz der Länder vom 16. November 1992 eingesetzt. Er setzt die Arbeit des 1951 eingerichteten Auslandschulausschusses der Kultusministerkonferenz (zuletzt Unterausschusses für das Auslandschulwesen des Schulausschusses) fort." KMK (2001), o. S.

421 Vgl. Abteilung für Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Amts (1997), S. 27.

422 Freund (1998), S. 11.

Tab. 19 *Gremien und ihre Verantwortungsbereiche für schulische Einrichtungen im Ausland*

| Gremium/Stelle | Verantwortungsbereich |
|---|---|
| Kultusministerkonferenz-Beauftragte im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland | Abschlussprüfungen |
| Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland / Kultusministerkonferenz | Anerkennung von Zeugnissen; Anerkennung von Schulen |
| Länderseite im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland | Stundentafeln und Lehrpläne |
| Auswärtiges Amt | Förderung von Schulen |
| Bund und Länder im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland | Einrichtung einer Schulstufe |
| Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt | Einrichtung von Parallelklassen; Bewirtschaftung der Mittel der Schule (Schulbeihilfe) |
| Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt / Auswärtiges Amt | Raumbedarf / Schulbaufragen |
| Bund und Länder im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland | Personalversorgung |
| Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt / Auswärtiges Amt | (Einzel-)Vermittlung von Auslandsdienstlehrkräften und Programmlehrkräften; Betreuung der Lehrkräfte während der Auslandstätigkeit |
| Regionales Fortbildungszentrum | Überschulische Fortbildung während der Auslandstätigkeit |
| Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt | Rechts- und Prozessangelegenheiten während der Auslandstätigkeit |
| Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt mit Dienstherrn in D. | (ggf. vorzeitige) Beendigung des Auslandsdienstvertrages |

*Quelle: Stoldt (2001), S. 38.*

Je nach Struktur können an deutschen Auslandsschulen und in deutschsprachigen Abteilungen öffentlicher Schulen im Ausland auf der Grundlage von Beschlüssen der Kultusministerkonferenz Abschlüsse und Berechtigungen erworben werden, die denen öffentlicher Schulen in der Bundesrepublik Deutschland gleichwertig oder gleichgestellt sind. „Das Instrument zur Anerkennung einer Schule fällt in die Zuständigkeit des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland, der für die Kultusministerkonferenz die fachliche Prüfung und die Vergabe dieses begehrten ‚Gütesiegels' vorbereitet."[423] Der Schulträger stellt einen begründeten Antrag an die Kultusministerkonferenz, den das Auswärtige Amt und der für die jeweilige Region zuständige Kultusministerkonferenz-Beauftragte prüft. Über die von Bund und Ländern eingebrachte Empfehlung entscheidet der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland und leitet den Anerkennungsbeschluss durch die Kultusminister ein.[424] Als wichtigste unabdingbare Voraussetzungen führt Stoldt folgende Punkte an:

- Es muss ein öffentliches Interesse auswärtiger Kulturpolitik bestehen.
- Die Arbeit der Schule muss wesentlich auch von deutschen fachlichen und pädagogischen Vorstellungen geprägt sein.
- Die Schule muss über eine definierte Anzahl qualifizierter deutscher vermittelter Lehrkräfte verfügen.
- Die Schule muss mindestens zwei Abschlussprüfungen in ihrem obersten Jahrgang erfolgreich nachweisen können.
- Die Schule muss wirtschaftlich gesichert sein.
- Die Trägerschaft muss auch dem Vereinsrecht des Sitzlandes entsprechen.[425]

Zeugnisse von Schulen, die von der Kultusministerkonferenz keine Genehmigung zur Erteilung von Abschlüssen oder von gleichwertigen Zeugnissen haben, werden von der Zeugnisanerkennungsstelle des jeweils zuständigen Kultusministeriums bewertet. Die Bewertung erfolgt auf der Grundlage der

---

423 Stoldt (2001), S. 31 f.

424 Vgl. Stoldt (2001), S. 32.

425 Stoldt (2001), S. 32.

Vorschläge der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen beim Sekretariat der Kultusministerkonferenz.[426]

Die Abiturprüfung an Deutschen Auslandsschulen ist die Prüfung zum Erwerb der deutschen allgemeinen Hochschulreife am Ende der kursgegliederten gymnasialen Oberstufe.[427] An deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland konnte diese kursgegliederte Oberstufe jedoch nur an jenen Schulen umgesetzt werden, die in Bezug auf ihre Jahrgangsdichte ein Kurssystem erlaubten. In den 90er Jahren wurde die Kursstruktur auf die Schulen mit einer Mindestzahl von 30 Schülern pro Jahrgangsstufe beschränkt. Die anderen Schulen stellten auf das System der Reifeprüfung um, die allerdings – so weit dies aufgrund der strukturellen Unterschiede möglich war – der Form der Abiturprüfung angeglichen wurde.[428] Von den 76 deutschen Auslandsschulen mit allgemein bildenden deutschen Schulabschlüssen, bieten 60 das Schulziel der deutschen allgemeinen Hochschulreife an. Nicht alle Schulen sind somit in der Lage, sämtliche Jahrgangsstufen bis zur Reife- oder Abiturprüfung zu führen. Sie haben sich auf die Gewährleistung einer soliden schulischen Grundversorgung in der Sekundarstufe I (Hauptschul-, Realschul- und qualifizierter Realschulabschluss) beschränkt. Auch für diese Abschlüsse haben die Kultusminister gemeinsame Regelungen und inhaltliche Standards vereinbart.[429]

---

426 Die Bewertung der an deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland erworbenen Abschlüsse mag auf den ersten Blick verwirrend erscheinen. Neben dem Instrument der Anerkennung eines Zeugnisses mit der jeweils vergleichbaren Schulform in der Bundesrepublik gibt es im deutschen Schulrecht das Instrument zur Gleichstellung eines Zeugnisses. Ein derartiges Zeugnis hat die gleichen Berechtigungen, gilt aber nicht als originäres deutsches Zeugnis. Für Abschlüsse von Schulen ohne Anerkennung und Gleichstellungsberechtigungen sind in Deutschland Einzelfallentscheidungen notwendig.

427 Vgl. dazu insbesondere Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006), o. S.

428 Die neuesten Fassungen der Reifeprüfungs- und der Abiturprüfungsordnungen aus dem Jahre 1999 sind mit den Abschlussprüfungen im Jahre 2002 erstmals in Kraft getreten. Vgl. Stoldt (2001), S. 16.

In den Staaten, deren Schulsystem so aufgebaut ist, dass das Erreichen der Hochschulreife bereits nach zwölfjähriger Schulzeit möglich ist, kann an deutschen Schulen im Ausland die Hochschulreife ebenfalls nach zwölfjähriger Gesamtschulzeit erteilt werden, wenn alle Voraussetzungen der Prüfungsordnungen erfüllt sind. Der entsprechende Beschluss für das deutsche Auslandsschulwesen ist bereits fast 50 Jahre alt. Vgl. Stoldt (2001), S. 19.

429 Vgl. Stoldt (2001), S. 24.

Die Schulen werden vor Ort in der Regel von unabhängigen Schulvereinen[430] betrieben, die nach den Gesetzen des Gastlandes gegründet sind. Der eigenverantwortliche und ehrenamtliche Einsatz der Vorstandsmitglieder ist dabei von besonderer Bedeutung. „Das einzige von Amts wegen zum Vorstand gehörende Mitglied ist der Vertreter der deutschen Auslandsvertretung vor Ort, in aller Regel also der deutschen Botschaft. Die anderen Vorstandsmitglieder – ihre Anzahl variiert von einer Hand voll bis zu anderthalb Dutzend – sind Schülereltern, Vertreter deutscher oder deutsch-einheimischer Firmen und deutschstämmige oder auch einheimische Mitglieder der deutschen Gemeinde im weitesten Sinne."[431] Interne Angelegenheiten werden weitgehend autonom auf der Grundlage von Beschlüssen der Mitgliederversammlungen getroffen.

Allen deutschen Schulen im Ausland ist gemeinsam, dass sie die deutsche Sprache und Kultur vermitteln und sich der Sprache und Kultur des Partnerlandes öffnen, indem sie Schüler deutscher und anderer Muttersprachen gemeinsam erziehen und unterrichten. Der Begegnungscharakter ist bei den einzelnen Formen deutscher Auslandsschulen in verschiedener Weise ausgeprägt, wobei sich die Unterschiede ergeben durch:

- die jeweilige Zielsetzung der Schule;
- die rechtlichen und administrativen Bestimmungen des jeweiligen Partnerlandes, die für das Erziehungswesen maßgebend sind;
- die spezifischen Bedingungen, unter denen sich die Schulen entwickelt haben.[432]

Entsprechend der Form, in der sich Begegnung vollzieht, und ihrer inhaltlichen Gestaltung lassen sich für den Bereich der Deutschen Auslandsschulen folgende Typen bzw. Zweige unterscheiden:

1. Deutschsprachige Schulen mit deutschem Schulziel;
2. zweisprachige Schulen mit integriertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel;

---

430 Mitglieder dieser Schulvereine können neben den Lehrkräften und den Eltern vor Ort bestehende Deutsche Botschaften, Unternehmenszusammenschlüsse oder Angehörige der Auslandshandelskammern sowie auch einheimische Privatpersonen sein.

431 Stoldt (2001), S. 11.

432 Vgl. Auswärtiges Amt (1995), S. 9.

3. zweisprachige Schulen mit gegliedertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel;
4. landessprachliche Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, der zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz führt;
5. schulische Einrichtungen mit berufsorientiertem Schulziel.[433]

*Deutschsprachige Schulen mit deutschem Schulziel*: Sie stellen die schulische Versorgung der Kinder vorübergehend im Ausland lebender deutscher Staatsangehöriger sicher. Damit bietet dieser Schultyp in einer großen Zahl von Fällen die Voraussetzung für die Entsendung deutscher Staatsbürger ins Ausland. Es soll vor allem ein schulisches Angebot sichergestellt werden, dass einen reibungslosen Übergang vom innerdeutschen Schulsystem zur Auslandsschule und umgekehrt ermöglicht. Wo immer möglich, führen deutschsprachige Schulen mit deutschem Schulziel von der Primarstufe bis zum Abitur. An einigen Schulen ist jedoch nur der Abschluss der Sekundarstufe I möglich. Auch die deutschsprachigen Schulen im Ausland sind Stätten bikultureller Begegnung. Kinder anderer Muttersprache werden in begrenztem Umfang aufgenommen, sofern sie die für die Erreichung deutscher Unterrichts- und Schulziele zu stellenden Anforderungen erfüllen. Der Sprache des Partnerlandes wird im Unterricht ein bedeutender Platz einräumt, und auch außerhalb des Unterrichts wird versucht, die Begegnung der Schüler mit der Kultur und mit der Jugend des Partnerlandes zu fördern.[434]

*Zweisprachige Schulen mit integriertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel*: Schüler deutscher und anderer Muttersprachen werden auf der Grundlage der deutschen sowie der Bildungsinhalte des Partnerlandes zunehmend gemeinsam und überwiegend auf deutsch unterrichtet. Durch den zu erreichenden bikulturellen Abschluss soll der Zugang zu den deutschen und den Hochschulen des Partnerlandes geöffnet werden. Der Unterricht ist dabei so angelegt, dass die gemeinsame Zielsetzung für alle Schüler – unabhängig von ihrer Muttersprache – erreichbar ist. Die Integration von Schülern nichtdeutscher Muttersprache erfolgt in der Regel schrittweise. Mit zunehmender Verweildauer werden sie in immer mehr Fächern gemeinsam mit Kindern deutscher Muttersprache auf deutsch unterrichtet. Daneben wird – den Vorschriften des Gastlandes entsprechend – in bestimmten Fächern in integrierten

---

433 Vgl. Lauer / Menrath (1995), S. 4.

434 Vgl. Auswärtiges Amt (1995), S. 10.

Lerngruppen Unterricht in der Landessprache erteilt. Der Schultyp der Zweisprachigen Schulen mit integriertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel stellt die intensivste Form der Begegnungsschule dar, denn er bedarf eines sehr weitgehenden und nicht leicht herzustellenden politischen Einvernehmens zwischen den beteiligten Staaten.[435]

*Zweisprachige Schulen mit gegliedertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel*:

a) Schulzweig mit verstärktem Deutschunterricht

Mit Hilfe eines Lehrprogramms, das in der Landessprache und auf der Grundlage der im Sitzland für das Erziehungswesen bestehendend Vorschriften durchgeführt wird, werden überwiegend einheimische Schüler auf Schulabschlüsse des Sitzlandes vorbereitet. Die Schüler erhalten verstärkten Deutschunterricht und werden in einigen weiteren Fächern auf deutsch unterrichtet. Am Ende ihrer Schulausbildung nehmen die Schüler an den Prüfungen, die zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz führen, teil. Besonders interessierte und befähigte einheimische Schüler werden in den unteren Jahrgangsstufen in einer Weise gefördert, die es ihnen ermöglichen soll, in den mittleren Jahrgangsstufen in den zweiten Zweig der Schule überzuwechseln.

b) Schulzweig mit integriertem Unterrichtsprogramm

Deutsche und einheimische Schüler werden gemeinsam überwiegend auf deutsch unterrichtet. Das Unterrichtsprogramm ist weitgehend an deutschen Bildungs- und Schulzielen orientiert. Einige Fächer werden – den Vorschriften des Gastlandes entsprechend – in der Landessprache unterrichtet. Alle Schüler dieses Zweiges werden zu dem Sekundarabschluss des Partnerlandes sowie, darauf aufbauend, zur deutschen Hochschulreife geführt.

Dank ihrer Gliederung in zwei Zweige können auch solche einheimischen Schüler aufgenommen werden, bei denen nicht von vornherein davon ausgegangen werden kann, dass es gelingen wird, sie zu einem bikulturellem Abschluss zu führen. Kennzeichnende Elemente sind zum einen der verstärkte Unterricht des Deutschen als Fremdsprache in Verbindung mit der regelmäßigen Benutzung des Deutschen als Arbeitssprache in einigen Fächern und zum anderen die höchstmögliche Durchlässigkeit.[436]

---

435 Vgl. Lauer / Menrath (1995), S. 5.

436 Vgl. Auswärtiges Amt (1995), S. 11 f.

*Landessprachliche Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, der zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz führt*: Schüler, deren Muttersprache mit wenigen Ausnahmen die Landessprache ist, sollen mittels des einheimischen Unterrichtsprogramms zum Sekundarabschluss des Sitzlandes geführt werden. Deutsch, das als Fremdsprache unterrichtet wird, ist dabei für alle Schüler verpflichtendes Unterrichtsfach. Mit dem fremdsprachlichen Deutschunterricht wird Deutschlandkunde verbunden. Deutsch dient darüber hinaus in einem oder mehreren Sachfächern als Unterrichtssprache, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre erworbenen Kenntnisse anzuwenden und zu vertiefen. Neben dem einheimischen Schulabschluss führt der Bildungsgang zum Erwerb des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz, das als Nachweis für Sprachkenntnisse dient, die für ein Hochschulstudium in Deutschland nötig sind.[437]

*Schulische Einrichtungen mit berufsorientiertem Schulziel (Berufsbildende Zweige)*[438]: Bei den schulischen Einrichtungen mit berufsorientiertem Schulziel wird unterschieden zwischen Berufsschulen als Teil dualer Ausbildungsgänge und beruflichen Vollzeitschulen. Diese Vollzeitschulen sind zum einen Berufsfachschulen und zum anderen Berufliche Sekundarschulen. Die durchweg zweisprachigen Ausbildungsangebote, die hauptsächlich auf die Vermittlung von Qualifikationen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung abzielen, richten sich an deutsche und einheimische Schüler. Einheimische Schüler müssen dabei die für den deutschsprachigen Unterricht notwendigen Voraussetzungen mitbringen. Auch die berufskundlichen Fächer werden, von einigen Ausnahmen abgesehen, auf deutsch unterrichtet, während die betriebliche Ausbildung in der Landessprache erfolgt. Die Ausbildungen erfolgen in enger Zusammenarbeit mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag und den Auslandshandelskammern bzw. Delegiertenbüros der deutschen Wirtschaft und richten sich nach deutschen beruflichen Ordnungsmitteln:[439]

---

437 Vgl. Lauer / Menrath (1995), S. 6.

438 An dieser Stelle erfolgt zu den berufsbildenden Zweigen nur eine kurze, der Einordnung dienende Vorstellung. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden ausführliche Anmerkungen folgen.

439 Vgl. Auswärtiges Amt (1995), S. 13 f.; Freund (1998), S. 11 f.

Tab. 20 *Arten beruflicher Bildung im Auslandsschulwesen im Schuljahr 2004/2005*

| | | |
|---|---|---|
| **Teilzeit-Berufsschule** | → | - Zehn duale kaufmännische Ausbildungsgänge |
| **Berufsfachschule / Fachoberschule** | → | - Wirtschaft |
| **Berufliche Sekundar-schulen** | → | - Wirtschaft<br>- Wirtschaft und Informatik<br>- Elektromechanik<br>- Elektronik<br>- Chemie |

*Quelle: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S.*

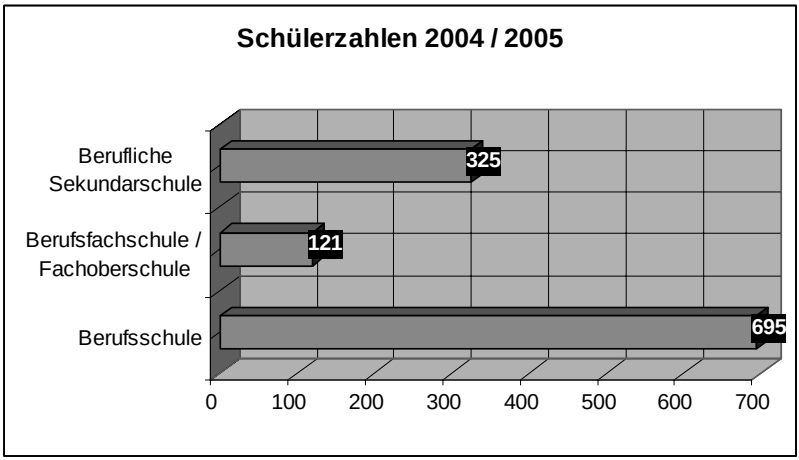



*Abb. 9 Schülerzahlen in den beruflichen Schulen im Schuljahr 2004/2005*
*Quelle: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S.*

Neben den Deutschen Auslandsschulen – mit den entsprechenden Untertypen – werden noch andere Bildungseinrichtungen gefördert bzw. Förderungen im staatlichen Schulwesen des Auslands vorgenommen. Hierzu zählen:

6. Landessprachliche Schulen mit Deutschunterricht;
    - Landessprachliche Schulen mit Deutschunterricht und einheimischem Schulziel;

- Landessprachliche Schulen mit deutscher Tradition und einheimischem Schulziel;
- Sonnabendschulen;

7. Europäische Schulen;
8. Lehrerbildungsinstitute: Aus- und Fortbildung einheimischer Lehrer für geförderte Schulen;
9. Deutschsprachige Abteilungen im staatlichen Schulwesen des Auslands;
10. Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz.[440]

Neben den 117 deutschen Auslandsschulen in 62 Ländern werden momentan zusätzlich 428 Schulen mit deutschsprachigem Unterricht im ausländischen Erziehungswesen in 55 Ländern weltweit durch Entsendung von deutschen Lehrkräften und / oder Zuschüsse zur Durchführung von Deutschunterricht gefördert.[441]

**Finanzierung**

Als zentraler Bestandteil der Auswärtigen Kulturpolitik Deutschlands wird die schulische Arbeit im Ausland aus dem Schul- und Baufonds des Auswärtigen Amtes gefördert. Im Jahr 2000 umfasste diese Förderung damals noch 357 Millionen DM.[442] Im Jahr 2005 belief sich der Kulturhaushalt auf 546 Millionen €, die Förderung der Auslandsschulen betrug 172 Millionen €. Sie macht damit regelmäßig etwa ein Drittel des Kulturhaushaltes[443] des Auswärtigen Amtes aus. Im Rahmen dieser Unterstützungen deutscher schulischer Arbeit im Ausland stehen verschiedene Instrumente zu Verfügung:

1. die personelle Förderung (Einsatz von Lehrkräften);
2. die finanzielle Förderung (Schul- und Sprachbeihilfen);

---

440 Für eine ausführliche Darstellung der einzelnen Bildungseinrichtungen und Fördermaßnahmen siehe insbesondere Lauer / Menrath (1995), S. 7 ff.; Auswärtiges Amt (1995), S. 14 ff.

441 Zur Zeit werden 42 deutschsprachige Schulen, 50 Schulen mit bikulturellem Schulziel, 23 landessprachliche Schulen mit verstärktem Deutschunterricht und zwei selbstständige Berufsschulen durch das Auswärtige Amt gefördert. Vgl. Auswärtiges Amt (2007), o. S.

442 Vgl. Auswärtiges Amt (2000 b), S. 19.

443 Der Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes betrug bereits im Jahr 2000 1,104 Mrd. DM. Vgl. Auswärtiges Amt (2000 c), o. S. sowie Bundesregierung (2006), S. 10.

3. die materielle Förderung durch Lehr- und Lernmittel;
4. die Förderung von Baumaßnahmen.[444]

Den bedeutendsten Beitrag leistet die personelle Förderung durch den Einsatz von Lehrkräften. Weltweit sind ca. 1900 deutsche Lehrkräfte im Auslandsschuldienst eingesetzt, z. T. in sehr unterschiedlichen Funktionen.[445] Nach dem 1994 in Kraft getretenen Rahmenstatut lässt sich die Gruppe der Lehrkräfte in Auslandsdienstlehrkräfte , Programmlehrkräfte und deutsche und deutschsprachige Ortslehrkräfte unterteilen. Die Auslandsdienstlehrkräfte bilden die größte Gruppe der im Ausland eingesetzten Lehrkräfte. Es sind im inländischen Schuldienst bewährte, beamtete oder fest angestellte Lehrkräfte, die aufgrund ihrer Bewerbung für eine Auslandstätigkeit freigestellt worden sind. Ein Einsatz erfolgt für gehobene und Leitungsaufgaben an deutschen Auslandsschulen, Europäischen Schulen, Lehrerbildungseinrichtungen oder als Fachberater für Deutsch im ausländischen Schulwesen. Die Vergütungen für Auslandsdienstlehrkräfte werden durch den Schulfonds des Auswärtigen Amtes getragen. Programmlehrkräfte sind Lehrkräfte, die bisher nicht im Landesschuldienst tätig waren, oder aus dem Schuldienst der neuen Bundesländer beurlaubte Beamte oder Angestellte. Die Programmlehrkräfte können Bundes- oder Landesprogrammlehrkräfte sein. Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) sind meistens noch nicht fest angestellte Lehrkräfte mit erstem und zweitem Staatsexamen. Landesprogrammlehrkräfte (LPLK) sind beamtete oder fest angestellte Lehrkräfte, die im Auftrag ihrer Dienstherren unter Fortzahlung der Bezüge für einen begrenzten Zeitraum an schulischen Einrichtungen in Mittel- und Osteuropa tätig werden. Bundesprogrammlehrkräfte erhalten zusätzlich zu dem vom Schulträger gezahlten, ortsüblichen Gehalt vom Bundesverwaltungsamt bzw. von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eine monatliche Zuwendung. PLK's werden nur eingesetzt, wenn und solange für die Tätigkeit am Schulort keine geeigneten deutschen oder deutschsprachigen Ortslehrkräfte zu gewinnen sind. Ortslehrkräfte sind Lehrer, die direkt mit dem Schulträger einen Vertrag geschlossen haben. Es besteht keine rechtliche oder vertragliche Bindung mit der Zentralstelle für das

444 Vgl. Auswärtiges Amt (1995), S. 21.

445 Vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006), o. S.

Auslandsschulwesen. Ihre Lehrbefähigung haben diese Lehrkräfte in Deutschland oder im Ausland erworben.[446] [447]

Deutsche Auslandsschulen werden mit Mitteln des Schulfonds des Auswärtigen Amtes durch einen Zuschuss zu ihren Betriebskosten (Schulbeihilfe) finanziell gefördert. Die Höhe des jeweiligen Förderbetrages wird dabei auf Grundlage des vom Bundesverwaltungsamt bzw. der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen anerkannten Unterrichtsaufwandes errechnet. Dieser Unterrichtsaufwand hängt dabei vom Schultyp und der Zahl der Schüler ab. Die Schulbeihilfe soll die Schulen in die Lage versetzen, ein modernes pädagogisches Angebot aufrechtzuerhalten, qualifiziertes Ortslehrpersonal zu gewinnen und die notwendigen Kosten des Schulbetriebs zu tragen.[448] Die Beihilfe soll den Schulen auch helfen, sich sozialen Anliegen zu öffnen, indem sie begabten Schülern, deren Eltern das erhobene Schulgeld nicht oder nur teilweise aufbringen können, den Besuch der Schule ermöglicht.[449]

Die materielle Förderung umfasst Zuwendungen zu Lehr- und Lernmitteln – hier sind vor allem Radio-, Fernseh- und Video-Sprachkurse sowie schriftliche Lehrwerke zum Deutschunterricht zu nennen –, zu Zeitschriften, zum Fernunterricht und zum pädagogischen Austausch.[450]

Aus den Mitteln des Baufonds werden Neubau, Umbau- und Bauerhaltungsmaßnahmen gefördert. Schulgebäude werden dabei zum einen vom Bund selbst errichtet. Sie werden dann den Trägervereinen einer deutschen Auslandsschule zur Nutzung überlassen. Zum anderen erhalten die Auslandsschulen Zuwendungen für ihre Baumaßnahmen. Die Förderungswürdigkeit wird unter Beteiligung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sowie des Bau- und des Finanzministeriums entschieden. Neben einer substanziel-

---

446 Vgl. Auswärtiges Amt (1995), S. 21 f.; Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006), o. S.

447 Insgesamt machten die Ausgaben für Lehrkräfte im Jahr 2000 damals mit über 250 Millionen DM ca. zwei Drittel der gesamten Ausgaben für schulische Einrichtungen im Ausland aus. Vgl. Auswärtiges Amt (2000 b), S. 19.

448 Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass sich die Schulen zu einem beträchtlichen Teil auch über die erhobenen Schulgelder finanzieren.

449 Vgl. Auswärtiges Amt (1995), S. 24 f.

450 Vgl. Auswärtiges Amt (1995), S. 25 f.

len Eigenleistung der Trägervereine ist die pädagogische Notwendigkeit Voraussetzung für Förderungen.[451]

**Sonstiges**

Als weitere organisatorisch-institutionelle Rahmenbedingungen müssen zum Abschluss die Lehrerfortbildung und der Bildungsserver des Auslandsschulwesens genannt werden. Seit 1996 liegt ein neues Bund-Länder-Konzept der weltweiten Regionalen Fortbildung im Auslandsschulwesen vor. Ziel ist es vor allem, die Abfolge von Lehrerausbildung und Unterrichtserfahrung in Deutschland – Lehrerfortbildung in Deutschland, Vorbereitungslehrgang für künftige Auslandslehrkräfte, Fortbildung während des Auslandsschuldienstes, Lehrtätigkeit in Deutschland und eventuell erneuter Einsatz im Ausland – besser als bisher miteinander zu verzahnen. Neben den klassischen Schwerpunkten *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutschsprachiger Fachunterricht* muss sich die Lehrerfortbildung, bei der seit 1997 grundsätzlich zwischen schulinterner und regionaler Fortbildung unterschieden wird, neuen Aspekten widmen. Zu nennen sind hier insbesondere:

1. Teamteaching und Teamcoaching;
2. Methodentraining;
3. Kommunikations- und Beratungstraining;
4. Verstärkte Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz der Lehrkräfte.[452]

Fragen zu Fortbildungsmaßnahmen können unter anderem über die Benutzung des Bildungsservers Deutsche AuslandsSchularbeit am Netz (DASAN) geklärt werden. Dieses Angebot, dass vom Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen finanziert wird, soll dem Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte dienen und insbesondere als Diskussionsforum zu

---

451 Vgl. Auswärtiges Amt (1995), S. 25. Trotz der Sparmaßnahmen im Rahmen der Konsolidierung des Bundeshaushalts wird das Auslandsschulwesen auch in den nächsten Jahren in starkem Ausmaß gefördert werden.

452 Vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006), o. S. Weltweit existieren an 22 Standorten Fortbildungszentren, die von im Ausland tätigen Lehrkräften genutzt werden können.

den Schwerpunkten Deutsch als Fremdsprache, Deutschsprachiger Fachunterricht sowie Didaktik und Methodik fungieren.[453]

# 3 Die auslandsschulgebundene duale kaufmännische Berufsausbildung

Nach Klärung der allgemeinen historischen und organisatorisch-institutionellen Grundlagen der deutschen schulischen Arbeit im Ausland insgesamt werden im Folgenden die ausschulgebundenen dualen Ausbildungsgänge direkt in den Blickpunkt gerückt. Die Darstellung orientiert sich wie in den Vorbemerkungen beschrieben soweit möglich an den in den Ausführungen zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik dargestellten Handlungsebenen[454] *(Systemebene = Makroebene; didaktisch-curriculare Ebene = Mesoebene; didaktisch-unterrichtliche Ebene = Mikroebene),* dabei werden die Makro- und die Mesoebene der äußeren Organisation und die Mikroebene der inneren Organisation der Berufsausbildung zugeordnet. Da die hier untersuchten Berufsausbildungen in entscheidender Weise von Vorgaben und Unterstützungen auf politischer Ebene – zum einen sind das Auswärtige Amt, die Bundesregierung, der Deutsche Bundestag sowie die Kultusministerkonferenz, zum anderen die (deutschen) Unternehmen und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag als Dachorganisation der Industrie- und Handelskammern (IHK) zu nennen – abhängig sind, werden zunächst aus historischer Perspektive wichtige Entscheidungen und Rahmenbedingungen dieser politischen Ebene beschrieben. Um den Stellenwert der hier untersuchten beruflichen Ausbildungen auf politischer Ebene darstellen zu können, wurden einschlägige Dokumente auf ihre Relevanz und Aussagen überprüft. Dabei sind sowohl Stellungnahmen der Schulseite (Bund und Länder) als auch der Unternehmensseite (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Auslandshandelskammern) betrachtet worden. In einem zweiten Schritt wird der spezifische organisatorische und rechtliche Bedingungsrahmen der Berufsausbildungen dargestellt.

---

453 Vgl. dazu insbesondere Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S. sowie Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006), o. S.

454 Vgl. Kapitel I, Abschnitt 3.

## 3.1 Grundmerkmale der äußeren Organisation

### *3.1.1 Rechtsrahmen und politische Entscheidungsträger (Makroebene)*

Die Anfänge beruflicher Ausbildung im Ausland nach deutschem Muster reichen Jahrzehnte zurück. So wurden beispielsweise in Chile durch die deutsch-chilenischen Gemeinschaften bereits seit 1925 drei Berufsschulen gegründet, die – in veränderter Form – bis zum heutigen Tage bestehen. Hierzu zählen die Deutsche Frauenschule in Osorno, das Kindergärtnerinnen- und Lehrerinnenseminar des Deutsch-Chilenischen Bundes in Santiago und die Höhere Landwirtschaftliche Schule *Adolfo Matthei* in Osorno.[455] Trotz dieses frühen Engagements im berufsbildenden Sektor erfolgte eine eingehende politische Auseinandersetzung mit dem Thema erst in den 70er Jahren durch die bereits erwähnte *Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages*[456], die ihren Abschlussbericht 1975 vorlegte. Die Kommission betont in ihrem Bericht die gegenüber gymnasialen Bildungsgängen zunehmende Bedeutung der beruflichen Ausbildungseinrichtungen und empfiehlt die verstärkte Aufnahme berufsbezogener Inhalte in das Angebot deutscher schulischer Arbeit im Ausland[457]:

> Berufliche Bildung soll im Unterricht entweder stärker betont werden oder in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen (Werkstätten, Betrieben, Büros usw.) entwickelt werden.[458]

Die Enquete-Kommission spricht – dies ist eine Schwerpunkt-Empfehlung des Berichts – [459] den berufsbildenden Maßnahmen eine wichtige Rolle bei der sozialen Öffnung der Schulen und bei der Erreichung entwicklungspolitischer Zielsetzungen zu. Hervorgehoben werden dabei u. a. die Bedeutungen

---

455 Die Höhere Landwirtschaftliche Schule *Adolfo Matthei* in Osorno besteht heute als Landwirtschaftliche Fachhochschule; an ihr werden Agraringenieure ausgebildet. Vgl. dazu insbesondere Dettmer (1992), S. 104 ff.

456 Die Enquete-Kommission wurde 1970 durch den Deutschen Bundestag eingesetzt und bestand zunächst aus vier, später aus fünf externen Sachverständigen und fünf Bundestagsabgeordneten. Der Bericht der Kommission zeigte in sehr ausführlicher Art und Weise nicht nur den Bestand der auswärtigen Kulturpolitik auf, sondern fasste auch Erkenntnisse in Empfehlungen zusammen. Vgl. auch Kapitel III, Abschnitt 3.1.1.

457 Vgl. Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen (1976), S. 10 ff.

458 Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen (1976), S. 12.

459 Der Bericht der Enquete-Kommission wurde am 7. Mai 1976 vom Deutschen Bundestag einstimmig zur Kenntnis genommen.

regionaler Bedürfnisse. Ferner wird ein ständiger enger Kontakt zwischen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) und der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit angeregt.[460] Außerdem ist nach Vorstellungen der Kommission den beruflichen Schulformen die Möglichkeit zur Entwicklung eigener Curricula einzuräumen.

**Bundesregierung**

In der *Stellungnahme der Bundesregierung zu dem Bericht der Enquete-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik" des Deutschen Bundestages*[461] von 1977 wird eine weitgehende Entsprechung der Ziele der Bundesregierung mit den von der Enquete-Kommission formulierten Zielen und Grundsätzen der auswärtigen Kulturpolitik konstatiert. Auch die Bundesregierung betont die Möglichkeit der Einbeziehung berufsbildender Inhalte, weist jedoch auf finanzielle Grenzen hin:

> Begegnungsschulen haben neben ihrer Dienstleistungsfunktion der schulischen Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehöriger und Kindern des Gastlandes die Aufgabe, sich so weit wie möglich dem Gastland als Bildungs- und Kulturzentren zu öffnen. Dazu können sie, insbesondere in Entwicklungsländern, neue Bildungsinhalte – vor allem aus dem Bereich der beruflichen Bildung – aufnehmen, wenn dies im Einzelfall finanzierbar ist und den bildungspolitischen Vorstellungen des Gastlandes entspricht.[462]

Auch für die Expertenschulen[463] regt die Bundesregierung eine verstärkte soziale Öffnung an. Hierzu sind geeignete Formen der kulturellen und menschlichen Begegnung zu entwickeln.[464]

---

460 Vgl. Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen (1976), S. 10 ff.

461 In einer Entschließung des Deutschen Bundestages von 1976 wurde die Bundesregierung aufgefordert einen Bericht über den Stand der auswärtigen Kulturpolitik vorzulegen, der Angaben darüber enthält, welche Empfehlung der Kommission bereits verwirklicht worden sind bzw. in welcher Weise sie mittelfristig realisiert werden sollen. Vgl. Bundesregierung (1977), S. 3.

462 Bundesregierung (1977), S. 8.

463 Der Begriff Expertenschule wird seit der Vorlage des Rahmenplans 1978 nicht mehr verwendet. Er wurde ersetzt durch den Terminus *Deutschsprachige Auslandsschule*.

464 Vgl. Bundesregierung (1977), S. 9.

Wie in der Stellungnahme angekündigt, wurde 1978 der *Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen – Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit* durch die Bundesregierung vorgelegt. In diesem Rahmenplan werden der gegenwärtige Stand des Auslandsschulwesens, die Ziele und Maßnahmen für die Zukunft sowie Einzelheiten über die Planung dargestellt. In diesem wichtigen, in seinen Grundzügen bis heute gültigen Dokument findet sich erstmals eine konkrete Aufforderung zum Aufbau berufsbildender Zweige an deutschen Auslandsschulen durch den politischen Entscheidungsträger Bundesregierung:

> Darüber hinaus *sollen* [Hervorh. durch Verfasser] an Begegnungsschulen auch berufsbildende Zweige bzw. Fächer eingerichtet werden. Voraussetzung hierfür sind ein gegebener regionaler Bedarf und eine geregelte Zuordnung zum Schulsystem des Sitzlandes. Da Begegnungsschulen den Schwerpunkt auf Sprachausbildung legen, können auch wirtschaftswissenschaftliche Fächer eine Ergänzung ergeben.[465]

Mit den Hinweisen auf den vorhandenen regionalen Bedarf und der geregelten Zuordnung zum Schulsystem der Sitzländer werden hier die Voraussetzungen für den Aufbau berufsbildender Zweige definiert.[466]

Die erstmalige Fortschreibung des Rahmenplans findet erst zehn Jahre später mit dem *Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland*[467] von 1988 statt. In der Bestandsaufnahme dieses Berichts heißt es zu berufsbildenden Maßnahmen:

> Berufsbildende Zweige sind an einigen Orten zu einem festen und anerkannten Bestandteil von Begegnungsschulen geworden, dies vor allem dort, wo pädagogischer Sachverstand, Engagement der deutschen Wirtschaft, insbesondere über die deutschen Auslandshandelskammern, und eine entsprechende Bedarfslage zusammentrafen. Ausbildungsmodelle unter Einbeziehung des dualen Systems haben sich an

---

465 Bundesregierung (1978), S. 9.

466 Im weiteren Verlauf der Arbeit wird zu prüfen sein, ob die hier aufgestellten Kriterien in der Stringenz angewendet werden, wie es im Rahmenplan erscheinen mag.

467 Diese Fortschreibung des Rahmenplans definiert die auswärtige Kulturpolitik der Bundesregierung im Schulwesen für die kommenden Jahre. Dargestellt werden die Entwicklung des Auslandsschulwesens seit dem Rahmenplan, die gegenwärtigen Probleme des Auslandsschulwesens sowie Ziele und Maßnahmen. Vgl. Bundesregierung (1988), S. 1 ff.

> mehreren Standorten bewährt und zur Anerkennung der Abschlußprüfungen bei einheimischen und deutschen Instanzen geführt (Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong, Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“, Lima, DS Montevideo, DS Villa Ballester, Humboldt-Schule Sao Paulo, DS Santiago).[468]

Der Bericht verweist damit auch zum ersten Mal explizit auf die Rolle und Bedeutung der an den Ausbildungen beteiligten (deutschen) Unternehmen und Auslandshandelskammern. Neben einigen für das gesamte deutsche Auslandsschulwesen geltenden Problemen, wie der nachlassenden Zahl muttersprachlich deutscher Kinder, der zunehmenden Konkurrenz mit anderen Schulen der Sitzländer oder den hohen Kosten der amtlich vermittelten Lehrkräfte[469], identifiziert der Bericht der Bundesregierung auch eine wichtige, speziell die Berufsausbildungen betreffende Schwierigkeit:

> Berufsbildende Zweige an den Auslandsschulen müssen sich in manchen Sitzstaaten mit einer nicht nur in der Oberschicht, sondern auch im Mittelstand verbreiteten Mentalität auseinandersetzen, die einen theoretischen Abschluß mit Hochschulzugang überbewertet und eine praktische Ausbildung unterbewertet. Dabei haben berufsbildende Zweige mit kaufmännischer Ausrichtung noch eher Chancen Anklang zu finden, [als solche mit technisch-handwerklicher Ausrichtung, J.H.].[470]

Im weiteren Verlauf des Berichts wird zum einen die Aufforderung des Rahmenplans zur Anbindung und zum Aufbau berufsbildender Zweige bekräftigt – hier auch als horizontaler Ausbau bestehender Schulen bezeichnet – , zum anderen wird auf die Sicherung der Verbindung zur betrieblichen Ausbildung – entsprechend dem dualen System – verwiesen. Eine bedeutsame Erweiterung erfahren die berufsbildenden Maßnahmen durch die Aussage des Berichts, dass „bei entsprechendem Interesse der örtlichen deutschen Wirtschaftskreise auch ein nicht muttersprachlich deutsches Schülerpotential in

---

468 Bundesregierung (1988), S. 4. Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass es sich bei den hier genannten Schulen nicht durchgängig um Begegnungsschulen handelt sowie dass nicht an allen Standorten eine Anerkennung der Berufsausbildung durch das Gastland erreicht worden ist. Vgl. dazu insbesondere die einzelnen Profile im Anhang.

469 Vgl. Bundesregierung (1988), S. 8 f.

470 Bundesregierung (1988), S. 9.

Betracht“[471] kommt. Zudem wird auf den sich bereits abzeichnenden zusätzlichen Bedarf an deutschen Lehrern im Ausland hingewiesen, der unter anderem auch durch die steigende Nachfrage nach Lehrern mit berufsbildenden Fächern bedingt ist.[472]

**Bundestag**

Nicht nur die jeweilige Bundesregierung, sondern auch der Deutsche Bundestag trifft relevante Aussagen und Entscheidungen über die duale Berufsausbildung im Ausland. Im Zusammenhang mit dem Bericht der Bundesregierung von 1988 hat der Bundestag am 7. Februar 1990 den *Entschließungsantrag des Auswärtigen Ausschusses* einstimmig verabschiedet. In diesem Antrag heißt es:

> Der Deutsche Bundestag begrüßt das Bestreben der Bundesregierung sich verstärkt dem Ausbau berufsbildender Zweige an deutschen Schulen im Ausland zu widmen und fordert die Bundesregierung auf, im Blick auf dieses Ziel die *Zusammenarbeit* mit dem DIHT, den Auslandshandelskammern und der deutschen Außenwirtschaft zu *intensivieren* [Hervorh. durch J.H.].[473]

Daneben fordert der Bundestag in der Entschließung, dass die Bundesregierung den Wünschen nach Entsendung von Fachberatern für die duale Berufsausbildung – wenn möglich – entsprechen und bei der Aus- und Fortbildung betrieblicher Ausbilder vermittelnd Hilfestellungen leisten soll. Auch selbstständige Berufsausbildungseinrichtungen, die am dualen System orientiert sind und die deutsche Sprache wenigstens teilweise als Unterrichtsmedium verwenden, sollen unterstützt werden.[474] In der mit dieser Beschlussempfehlung und dem Bericht des Auswärtigen Ausschusses verbundenen Beratung spricht die Abgeordnete Hamm-Brücher einen weiteren wichtigen Aspekt an, der in Zusammenhang mit der weiterhin geforderten Einrichtung berufsbildender Zweige von Bedeutung ist:

---

471 Bundesregierung (1988), S. 10.

472 Vgl. Bundesregierung (1988), S. 11.

473 Auswärtiger Ausschuss des Deutschen Bundestages (1990), S. 5.

474 Vgl. Auswärtiger Ausschuss des Deutschen Bundestages (1990), S. 5.

> Traditionell sind unsere Auslandsschulen überwiegend Gymnasien. Sie zeigen bisher zu wenig Aufgeschlossenheit, sich auch beruflichen Qualifikationen zu öffnen.[475]

**Kultusministerkonferenz**

Im Jahre 1991 verabschiedet die Kultusministerkonferenz einen Beschluss, in dem die Anerkennung deutscher beruflicher Schulen im Ausland und die Berechtigungen der Abschlüsse geregelt werden:

> Mit Beschluß der KMK vom 24.05.1991 ist die Möglichkeit eröffnet worden, daß deutsche berufliche Abteilungen an Schulen im Ausland auf Antrag des Trägers anerkannt werden können. Mit der Anerkennung erhalten sie das Recht, Zeugnisse zu erteilen, die die gleiche Berechtigung verleihen wie die beruflichen Schulen der jeweiligen Schulart in der Bundesrepublik Deutschland.[476]

Zur Zeit sind neun berufliche Abteilungen bzw. Schulen von der Kultusministerkonferenz als deutsche Auslandsberufsschule anerkannt. Diese Schulen befinden sich an folgenden Standorten: Madrid, Barcelona, Saõ Paulo, Buenos Aires, Lima, Santiago de Chile, Bogotá, Quito, und La Paz. Dabei erhielten die beiden spanischen Schulen bereits Anfang 1992 ihre Anerkennung. Im Jahre 1996 folgte Brasilien, 1997 Argentinien und 1999 Peru. Im Jahr 2000 wurde die berufliche Abteilung der Deutschen Schule Santiago, das sogenannte INSALCO, als deutsche Auslandsberufsschule anerkannt. Bogotá und Quito folgten 2002. Als bislang letzter Standort wurde am 12.03.2003 La Paz anerkannt.[477] Interessanter Weise ist in vielen offiziellen Drucksachen des Bundestages oder Veröffentlichungen des Auswärtigen Amtes bis heute häufig nur von zwei anerkannten Berufsschulen die Rede.[478]

**Deutscher Industrie- und Handelskammertag**

Im Jahre 1993 legt der Deutsche Industrie- und Handelskammertag – und damit erstmals der politisch verantwortliche Entscheidungsträger der Unternehmensseite – ein *Positionspapier zur beruflichen Aus- und Weiterbildung*

---

475 Hamm-Brücher (1990), S. 15383.

476 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S. Zu den allgemeinen Voraussetzungen der Anerkennung von Schulen siehe Kapitel III, Abschnitt 2.2.

477 Vgl. KMK (2001 a), o. S. sowie INSALCO (2006), o. S. und KMK (2004), S. 4.

478 Vgl. exemplarisch Bundesregierung (2006), S. 15.

*im Ausland* vor, in dem die Auslandshandelskammern die Bedeutung der Bildungsaktivitäten der deutschen Wirtschaft herausstellen. Über das Qualifizierungsinteresse der deutschen Wirtschaft hinaus, verstehen die Auslandshandelskammern ihre Berufsbildungsaktivitäten als Beitrag zur Pflege außenwirtschaftlicher Beziehungen, als Teil deutscher Entwicklungspolitik und als wichtiges Element auswärtiger Kulturpolitik in Verbindung mit der Förderung der deutschen Sprache während der Ausbildung. Die Auslandshandelskammern führen an, dass gerade in den Entwicklungs- und Schwellenländern die Versorgung mit qualifizierten Fachkräften über berufsbildende Maßnahmen gesichert werden muss. Die Aus- und Weiterbildung im Ausland erfolgt im Rückgriff auf einschlägige und bewährte deutsche Berufsprofile.[479] „Sie wird den wirtschaftlichen, rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen im Sitzland angepaßt.“[480] Das Prüfungsniveau entspricht den Prüfungen vor Industrie- und Handelskammern. Diese Gleichwertigkeit wird durch Anerkennungsvermerke auf den Zeugnissen durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag bestätigt. In Bezug auf die Berufsausbildungen verweisen die Kammern auf den oftmals hohen personellen und finanziellen Aufwand der deutschen Unternehmen im Ausland, da diese vielfach auch die Kosten der schulischen Seite der Ausbildung zu tragen haben. In den im Positionspapier entworfenen politischen Zielvorstellungen regen die Auslandshandelskammern an, die Prüfungsbesten der im Ausland durchgeführten beruflichen Ausbildungen in das deutsche Begabtenförderungsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aufzunehmen sowie den beteiligten Ausbildern die Teilnahme an Ausbilder-Austauschprogrammen zu ermöglichen. Ferner sprechen sich die Kammern dafür aus, die Förderungen trotz angespannter öffentlicher Haushalte kontinuierlich fortzusetzen und konsequenter zu koordinieren. Zudem sollten auch Berufsschulen mit Unterricht in der Landessprache in die Schulförderung aus Deutschland aufgenommen werden.[481]

**Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland**

In seiner 190. Sitzung am 24. und 25. November 1994 legt der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland ebenfalls ein *Positionspapier*

---

479 Vgl. DIHT (1993), S. 18 ff.

480 DIHT (1993), S. 20.

481 Vgl. DIHT (1993), S. 20 f.

mit dem Titel *Berufliche Bildung an deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland* vor. Erstmalig werden damit Zielsetzungen und Abgrenzungen berufsbildender schulischer Arbeit gegenüber anderen Aktivitäten unterschiedlicher Institutionen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung im Ausland festgestellt. Die berufliche Bildung erhält mit diesem Positionspapier zum ersten Mal eine eigenständige Würdigung dieses zentralen Gremiums. Eventuell hat hier auch das ein Jahr zuvor vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag vorgelegte Papier entsprechenden Druck ausgeübt. Im Januar 1996 wird das Papier von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen. Der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland definiert in diesem Positionspapier Ziele und Aufgaben der berufsbildenden Maßnahmen und trifft Aussagen zu Strukturen und Formen sowie zur amtlichen Förderung.[482]

**Arbeitskreis kooperative Berufsbildung im Ausland**

Ergänzend ist an dieser Stelle auf den seit 1981 bestehenden *Arbeitskreis kooperative Berufsbildung im Ausland* hinzuweisen. „Ihm gehören Vertreter von international tätigen deutschen Unternehmen sowie ein Vertreter des Deutsche Industrie- und Handelskammertages an. Die Gründung des Arbeitskreises erfolgte aus dem gemeinsamen Anliegen international tätiger Unternehmen, ihre Niederlassungen und Tochtergesellschaften bei der Heranbildung qualifizierten Personals in Anlehnung an die in Deutschland geltenden Qualitäts- und Qualifizierungsstandards zu unterstützen.“[483] Der Arbeitskreis vertritt die Interessen der Deutschen Wirtschaft gegenüber den staatlichen Stellen. Mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag und anderen Institutionen, wie der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit oder der Carl Duisberg Gesellschaft, findet eine Zusammenarbeit im Rahmen gemeinsamer Projekte statt. Ferner soll der Arbeitskreis den Meinungsaustausch zu Vorgehensweisen und Projektrealisationen zwischen den Beteiligten fördern.[484]

---

482 Vgl. KMK (1996), S. 2 ff. Die wichtigen Einzelaspekte des Positionspapiers werden in den nächsten Abschnitten behandelt.

483 Poloschek (2001), o. S.

484 Vgl. Poloschek (2001 a). o. S.

**Entwicklungen im Zeitablauf**

Mit dem *Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 1994/1995* kommt die Bundesregierung erstmalig einer Entschließung des Deutschen Bundestages nach, jährlich einen Sachstandsbericht zur Auswärtigen Kulturpolitik vorzulegen. Die Bundesregierung bringt in diesem Bericht nochmals ihre Bemühungen zum Ausdruck, „die bestehenden Ansätze zu einer intensivierten Zusammenarbeit mit der Wirtschaft in der Auswärtigen Kulturpolitik weiter auszubauen."[485] Dieses generelle Bekenntnis ist für die konkrete Zusammenarbeit im Bereich der Berufsausbildungen von Interesse, da eben jene ohne eine derartige Zusammenarbeit nicht stattfinden kann. Im März 2001 fand in Berlin erstmalig die Woche des Auslandsschulwesens statt, wobei sowohl Veranstaltungen im Auswärtigen Amt als auch im Haus der Deutschen Wirtschaft beim Deutschen Industrie- und Handelskammertag durchgeführt wurden.[486] Diese Veranstaltung ist auch Beweis dafür, dass neben den vielfältigen Formen der bereits bestehenden Zusammenarbeit vor Ort in den Gastländern auch auf der übergeordneten Ebene Diskussionen über verbesserte Kooperationsmöglichkeiten in Gang kommen. Die angestrebte Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen der deutschen Wirtschaft und deutschen Auslandsschulen kommt ebenfalls in dem Hinweis zum Ausdruck, dass das schulische Angebot in den Zielregionen der deutschen Wirtschaft, wie z. B. in Nordamerika und dem asiatischen Raum, weiter zu verbessern ist. Ferner betont die Bundesregierung auch in diesem Bereich die Bedeutung der beruflichen Bildung im Hinblick auf die Erweiterung des Bildungsangebotes an deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland.

Im Jahre 1995 legt der Deutsche Industrie- und Handelskammertag in Zusammenarbeit mit den Auslandshandelskammern einen Leitfaden zur Organisation dualer Berufsausbildung durch die Auslandshandelskammern vor. Ziel des Leitfadens ist es, den Kammern Hilfestellungen und Anhaltspunkte für eine Optimierung ihrer Aufgaben in der Berufsausbildung zu geben und ihnen den Einstieg in eine solche zu erleichtern. „Die Hinweise zur Organisation der Auslandshandelskammer-Berufsausbildung basieren auf den im Aus-

485 Bundesregierung (1996), S. 4.

486 Im Rahmen dieser Veranstaltungen kam es zu vielfältigen Kontakten zwischen Behörden-, Schul-, Unternehmens- und DIHT-Vertretern. Dabei bestand in Form von Podiumsdiskussionen, aber auch in vielen persönlichen Gesprächen, die Möglichkeit, diverse Themengebiete der Zusammenarbeit zwischen Staat und Wirtschaft im Bereich der Auswärtigen Kulturpolitik zu erörtern.

land von den Auslandshandelskammern gemachten Erfahrungen. Sie sind für die einzelne Auslandshandelskammer jedoch nicht verpflichtend. Landesspezifische Besonderheiten können eine abweichende Organisation notwendig machen."[487] Im Rahmen des Leitfadens werden u. a. detaillierte Aussagen zur Zielgruppe und den Ausbildungszielen, zur institutionellen Gliederung der Ausbildung, zu Zulassungsvoraussetzungen und zur rechtlichen Stellung der Auszubildenden getroffen.[488]

Im Oktober 1996 werden die *Leitlinien der Zusammenarbeit deutscher Institutionen bei der Förderung der beruflichen Ausbildung im Ausland* verabschiedet. Dieses Dokument stellt insofern ein Novum dar, da erstmalig alle politisch relevanten Beteiligten an der beruflichen Bildung im Ausland an der Beschlussfassung mitgewirkt haben. Zu den Trägern des Leitlinienbeschlusses zählen das Auswärtige Amt, das Bundesministerium für Wirtschaft (BMWI), das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, die Kultusministerkonferenz, der Deutsche Industrie- und Handelskammertag und der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH). Im Rahmen der Leitlinien werden zum einen grundlegende Aussagen zur Bedeutung der Berufsbildungsförderung und zum anderen zur Kooperation der mitwirkenden Stellen getroffen. Die deutsche Förderung der Berufsbildung im Ausland dient danach verschiedenen Zielen und Interessen der Bundesrepublik Deutschland. Der Leitlinienbeschluss benennt auswärtige kulturpolitische, außenwirtschaftliche, entwicklungspolitische und bildungspolitische Zielvorstellungen. Ziele und Interessen sind jedoch bei den fördernden Institutionen und je nach Entwicklungsstand der Partnerländer sowie anderen örtlichen Gegebenheiten unterschiedlich ausgeprägt. Ferner werden sie in ihrer Bedeutung von jeder Stelle / Organisation selbst gewichtet, sind jedoch stets auch in einer langfristigen außenpolitischen Gesamtperspektive zu sehen.[489]

Die Berufsbildungsförderung leistet wichtige Beiträge

- zur Unterstützung und zum Ausbau des Bildungswesens in Entwicklungsländern entsprechend deren Bedarf und Möglichkei-

---

487 DIHT (1995), S. 24.

488 Die relevanten Einzelaspekte des Leitfadens werden erst in den nächsten Abschnitten ausführlich Berücksichtigung finden.

489 Vgl. Auswärtiges Amt u.a. (1996), S. 1 ff.

ten, aber auch zur Weiterentwicklung des Bildungswesens in Zusammenarbeit mit anderen Partnerländern,

- zur Förderung des internationalen know-how-Transfers,
- zur Zukunftssicherung deutscher Unternehmen im internationalen Wettbewerb durch Aus- und Fortbildung qualifizierter Fach- und Führungskräfte, besonders in Industrie- und Schwellenländern,
- zur Erfüllung deutscher Bildungsziele, besonders bei der Versorgung deutscher Jugendlicher im Ausland mit adäquaten differenzierten (Aus-)Bildungsangeboten,
- zur internationalen Verbreitung der deutschen Sprache und gemeinsamen Erziehung deutscher und ausländischer Jugendlicher.[490]

Ein Zusammenwirken bei der Förderung der beruflichen Bildung soll nicht nur zwischen den eigentlichen Trägern der Leitlinien, sondern auch zwischen ihren Mittler- und Durchführungsorganisationen stattfinden. Zu nennen sind hier beispielsweise der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die Auslandshandelskammern, die Goethe-Institute, die Stiftung für wirtschaftliche Entwicklung und berufliche Qualifizierung (SEQUA), das Bundesinstitut für Berufsbildung, die Gesellschaft für technische Zusammenarbeit aber auch die Botschaften und Generalkonsulate. Durch die Bündelung und die Koordination der Fördermaßnahmen soll eine größtmögliche Gesamtwirkung erzielt werden. In die Zusammenarbeit sollen aber auch andere international tätige Beteiligte, wie Stiftungen, Kirchen und weitere Nichtregierungsorganisationen (NGO) einbezogen werden. „Wegen der unterschiedlichen örtlichen Bedingungen und Erfordernisse (grundsätzlicher Unterschied zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, Qualität der ausländischen Berufsbildungssysteme, Bedarf deutscher bzw. deutsch-ausländischer Unternehmen, kultur- und/oder entwicklungspolitische Zusammenarbeit, unterschiedliche Präsenz deutscher Institutionen und Einsatzmöglichkeit ihrer Förderinstrumente) kommt es dabei in erster Linie auf die Zusammenarbeit der Beteiligten in den

490 Auswärtiges Amt u.a. (1996), S. 1.

jeweiligen Partnerländern an."[491] Vor Ort soll bei entsprechendem Koordinierungsbedarf ein Gremium für Fragen der Berufsbildungszusammenarbeit installiert werden, um Informationen auszutauschen sowie örtliche Problemlösungen und Vorschläge zu erarbeiten. In der Regel ist für die Leitung und das Sekretariat dieses Gremiums die Deutsche Botschaft oder das Deutsche Generalkonsulat verantwortlich.[492]

Die *Berichte der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 1996/97* und *1998* enthalten kaum wesentliche Neuerungen. Auch sie fungieren als die vereinbarten jährlichen Sachstandsberichte zur Auswärtigen Kulturpolitik. In beiden Darstellungen wird auf die besondere Aufmerksamkeit verwiesen, die der beruflichen Bildung im Auslandsschulwesen zukommt. Im Bericht 1998 kommt die Notwendigkeit der Stärkung von Europaqualifikationen und Europafähigkeit von Schülern durch Austauschmaßnahmen zum Ausdruck. Dort findet sich auch ein Hinweis auf den Ratsentscheid zum EUROPASS, mit dem erstmals eine einheitliche Bescheinigung für Auslandsqualifikationen in der beruflichen Bildung zur Verfügung steht.[493] Die EU-Bildungsminister hatten sich in der Kopenhagener Resolution 2002 (Brügge-Kopenhagen-Prozess zur beruflichen Bildung) auf die Entwicklung eines einheitlichen Dokumentes geeinigt, das die Zeugnisse und Zertifikate der Berufsausbildung einer Person zusammenfassen und transnational verstehbar machen soll.[494]

Der *Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 1999* steht im Zeichen der konzeptionellen, strukturellen und inhaltlichen Neuausrichtung der Auswärtigen Kulturpolitik, wie sie in den Koalitionsvereinbarungen vom Oktober 1998 zwischen SPD und BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN vereinbart worden war. Der Entwurf der Neukonzeption, die sogenannte *Konzeption 2000,* ist erstmals am 1. Dezember 1999 im Ausschuss für Kultur und Medien durch Bundesaußenminister Fischer dem Deutschen Bundestag vor-

---

491 Auswärtiges Amt u.a. (1996), S. 2.

492 Vgl. Auswärtiges Amt u.a. (1996), S. 2 ff.

493 Vgl. Bundesregierung (1998) S. 4 ff. und Bundesregierung (1999), S. 4 ff.;

494 Der neue EUROPASS wurde gegenüber der früheren Fassung wesentlich erweitert und 2005 ausgegeben. "Der neue EUROPASS ist der einheitliche Rahmen für eine *individuelle Dokumentensammlung* zur Berufsausbildung und Berufslaufbahn mit einheitlichem Namen, nach einheitlichen Mustern und mit einheitlichem Logo." Rosenau (2004), S. 151

gestellt worden.[495] Sie „soll [...] 25 Jahre nach der Vorlage des Berichts der ‚Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik' des Deutschen Bundestages die neue Grundlage für die Auslandskulturarbeit aller beteiligten staatlichen und nichtstaatlichen Träger werden."[496] Bei allen Überlegungen soll die angespannte Haushaltslage berücksichtigt werden. Moderne Evaluierungsmethoden sowie Kosten- und Leistungsrechnung und Controlling sollen forciert und ausgebaut werden.[497] Von den Einsparungen bleiben auch die Auslandsschulen nicht ausgenommen.

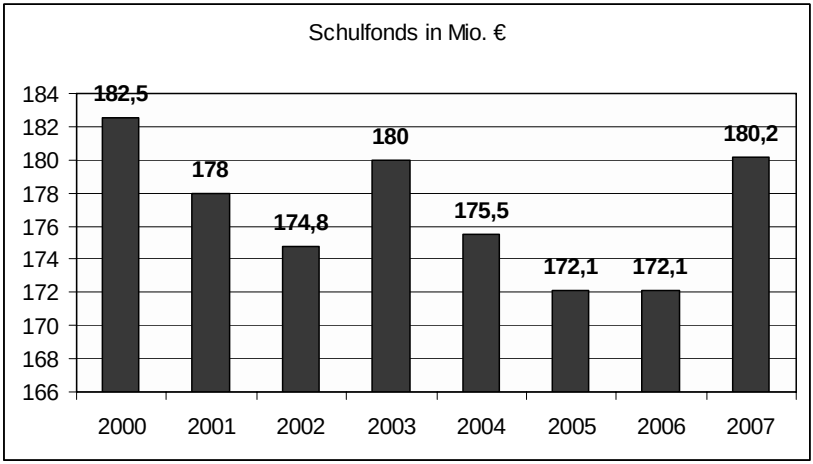



*Abb. 10 Entwicklung des Schulfonds von 2000 bis 2007*
*Quelle: Bundesregierung (2000-2006 a).*

Die Konzeption 2000 sah vor, vor allem die zu hohen Strukturkosten zu verringern. Dies sollte hauptsächlich die strukturelle Förderung der Auslandsschulen belasten.[498] Einsparungen sollten erreicht werden durch:

---

495 Der Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 1999 nimmt an vielen Stellen Bezug auf die Konzeption 2000, sodass die beiden Dokumente hier zusammen betrachtet werden.

496 Bundesregierung (2000), S. 3. Der 1978 vorgelegte Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen behält in seinen Grundzügen weiterhin Gültigkeit. Er wird durch die Konzeption 2000 ergänzt und fortgeschrieben.

497 Vgl. Auswärtiges Amt (2000 b), S. 7.

498 Vgl. Bundesregierung (2000), S. 7 sowie Auswärtiges Amt (2000 b), S. 6 f.

- Verringerung der Schulbeihilfe
- Ergänzung des Einsatzes vergleichsweise teurer Auslandsdienstlehrkräfte durch kostengünstigere Bundes- und Landesprogrammlehrkräfte sowie Ortskräfte
- Straffung des Lehrerentsendeprogramms MOE/GUS (Konzentration auf Sprachdiplomarbeit und bikulturelle Zweige mit deutschem Abschluss, Pädagogenfortbildung und Mittelpunktschulen der deutschen Minderheit)
- Neugestaltung der Zuwendungen an Auslandsdienstlehrkräfte.[499]

Trotz der angezeigten Haushaltskonsolidierung nennt die Konzeption 2000 als eine der wichtigsten aktuellen Maßnahmen den verstärkten Ausbau bilingualer berufsbildender Schulen in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag, den Auslandshandelskammern und örtlichen Unternehmen.[500]

Auch der *Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland* legt Ende 2000 einen *Beschluss zur Zukunft der deutschen schulischen Arbeit im Ausland* vor, in dem die Perspektiven für eine zukünftige Entwicklung der Auslandsschularbeit aufgezeigt werden. Im Hinblick auf die Berufsausbildungen stellt der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland fest, dass die zunehmende Einführung des Blockunterrichts die Berücksichtigung regionaler Bedürfnisse erlaubt und zu einer Erhöhung der Bewerberzahlen führt. Gegenwärtig wird neben der Konsolidierung der Personalversorgung mit Auslandsdienstlehrkräften geprüft, ob die Gleichstellung mit allgemein bildenden Abschlüssen aus der Berufsschule heraus, wie in Deutschland, fachlich ermöglicht werden kann.[501] Weitere im Beschluss diskutierte Aspekte berühren die Ausbildungen eher mittelbar. Die wichtigsten Punkte sind:

– Betonung der aktuellen und künftigen Führungseliten als Adressaten;

---

499 Auswärtiges Amt (2000 b), S. 15.

500 Zu den anderen an dieser Stelle genannten Maßnahmen vergleiche Kapitel III, Abschnitt 2.2.

501 Vgl. BLASchA (2000), S. 111.

- Eigenverantwortung und Eigeninitiative der Eltern, der Schulträger, der Schulleiter und Lehrkräfte;
- nachfrageorientierte Flexibilisierung im Hinblick auf das Schulprogramm, die finanzielle und personelle Förderung sowie den Lehrereinsatz;
- Aufbau eines intensiveren Beratungs-, Inspektions- und Evaluierungsprogramms;
- Ergänzung des regionalen Fortbildungskonzepts durch schulbezogene Lehrerqualifizierungsmaßnahmen (Referendariate, Trainings on the job);
- Ermunterung der einheimischen Ministerien / Schulaufsicht als Partner auch an der Abschlussprüfung mitzuwirken;
- Entwicklung der deutschsprachigen Auslandsschulen zu Begegnungsschulen mit gemeinsamem Abschluss.[502]

Der *Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 2001* lässt als Schwerpunkt die Umsetzung der im Jahr 2000 entwickelten Konzeption 2000 erkennen. Als Beispiele können hier die Fusion zwischen Goethe-Institut und Inter Nationes (wirksam geworden am 8. Januar 2001), der Personalaustausch zwischen Goethe-Institut Inter Nationes, DAAD und Auswärtigem Amt, der Rückgang des Schulfonds um 4,7 Mio. auf 178 Mio. Euro, gekürzte und nachfragebezogene Auslandszulagen und pauschalierte Nebenleistungen für die Lehrkräfte oder der Verkauf von noch in Bundeseigentum befindlichen Schulliegenschaften (23 von 117) an die Schulträger[503] genannt werden. Damit auch nach außen zum Ausdruck kommt, dass über die Hälfte der Mittel im Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes dem Bildungsbereich gewidmet ist (Hochschul-, Wissenschaftsaustausch, Auslandsschulen, Berufsausbildung), hat das Auswärtige Amt zu Beginn des Jahres 2001 die Kulturabteilung in *Abteilung für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik* umbenannt und verwendet gleichbedeutend mit dem Begriff *Auswärtige Kulturpolitik* auch die Bezeichnung *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*.[504] Der

---

502 Vgl. BLASchA (2000), S. 104 ff.

503 Somit soll die Eigenverantwortlichkeit der Schulen gestärkt und der Bundeshaushalt von Bauunterhaltungspflichten entlastet werden.

504 Vgl. Bundesregierung (2002), S. 4 ff.

Bericht 2001 verweist unter anderem auf folgende fortgesetzte oder eingeleitete Einzelmaßnahmen:

> Vertiefung des Dialogs mit der Exportindustrie. Drittmittel sind ein wichtiges Element der Auslandsschulen. Die gemeinsamen Interessen von Politik und Wirtschaft wurden in der intensiven Beteiligung der Verbände an der vom Auswärtigen Amt im März 2001 in Berlin durchgeführten Woche des Auslandsschulwesens deutlich. Bei der schulischen Versorgung ihrer Kinder kann die Außenwirtschaft weiter auf ein umfassendes Netz an Schulen zählen.
>
> Schwerpunktmäßig in Schwellen- und Entwicklungsländern in Zusammenarbeit mit Außenhandelskammern und DIHK Förderung bilingualer berufsbildender Schulen (starke Nachfrage der lokalen Wirtschaft nach Schülern, die das duale System durchlaufen haben).
>
> 2002 fand in Mexiko die erste Weltkonferenz der Auslandsschulen statt. Ein neuer Weltverband soll die Marketing- und Lobbyarbeit der Schulen weiter stärken.[505]

Der Bericht aus dem Jahr 2001 nimmt auch Bezug auf die von den europäischen Bildungsministern und Bildungsministerinnen vereinbarten konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung für den Zeitraum bis zum Jahr 2010. Die insgesamt 13 Ziele sind weitgehend bildungsbereichsübergreifend formuliert und werden deshalb auch die nationale Entwicklung der beruflichen Bildung in den nächsten Jahren mitbestimmen und somit auch Einfluss auf die schulische Arbeit im Ausland haben. Es wurden folgende 13 Ziele vereinbart:

1. Verbesserung der Ausbildung von Lehrern und Ausbildern,
2. Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft,
3. Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien für alle,
4. Förderung des Interesses an wissenschaftlichen und technischen Studien,
5. bestmögliche Nutzung der Ressourcen,
6. ein offenes Lernumfeld,
7. Lernen muss attraktiver werden,

---

505 Bundesregierung (2002), S. 10.

8. Unterstützung für aktiven Bürgersinn,
9. gleiche Chancen und gesellschaftlichen Zusammenhalt,
10. engere Kontakte zur Arbeitswelt und Forschung wie auch der zur Gesellschaft im weiten Sinne,
11. Entwicklung des Unternehmergeistes,
12. verstärktes Erlernen fremder Sprachen,
13. Intensivierung von Mobilität und Austausch, Stärkung der Europäischen Zusammenarbeit. [506]

Im weiteren wird dazu ergänzt, dass sich über die EU hinaus in den letzten Jahren die internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung intensiviert. In vielen Teilen der Welt sei ein wachsendes Interesse an einer Kooperation mit Deutschland insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung feststellbar.[507]

Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag legt im Jahr 2002 sein Positionspapier *Zur Zukunft der deutschen Schulen im Ausland* vor. Dieses Papier ist insofern von großer Bedeutung, da sich der Deutsche Industrie- und Handelskammertag vor dem Hintergrund der Sparmaßnahmen und der, seiner Meinung nach, fehlenden Einbindung in ein die Zukunft der Auslandsschulen sicherndes Konzept aufgerufen sah, eigene konzeptionelle Vorstellungen zu entwickeln. Im Rahmen dieses Konzepts wird eine Vielzahl von zum Teil weit reichenden Maßnahmen vorgeschlagen. Die zentralen Forderungen sind:

- Den Schulen soll ein stärkerer unternehmerischer Status verliehen werden, über den sie mit mehr Verantwortung für ihre Leistungserstellung auch eine größere Unabhängigkeit und Eigenverantwortung erhalten sollen.
- Um die neue internationale Ausrichtung auch nach außen zu dokumentieren, sollen sich die Schulen in Zukunft in „Deutsche Internationale Schule“ umbenennen.
- Einführung eines „International Baccalaureat“ neben der deutschen Reifeprüfung.

---

506 Vgl. BMBF (2006), o. S.

507 Vgl. Bundesregierung (2002), S. 11.

- Um den Schulen eine gesicherte Basisfinanzierung gewähren zu können, soll die Gründung einer gemeinnützigen „Gesellschaft zur Förderung der Deutschen Internationalen Schulen“ erfolgen, die mit öffentlichen Mitteln des Auswärtigen Amtes, des BMWI und des BMZ sowie aus Beiträgen der Privatwirtschaft finanziert wird. Den Schulen soll in diesem Rahmen mehr Einnahmen- und Ausgabenverantwortung übertragen werden.
- Die Länder werden aufgefordert, die notwendige Anzahl an Lehrkräften zur Verfügung zu stellen. Ferner sollen der Auslandseinsatz als Teil der Personalentwicklung geplant und für Rückkehrer entsprechende Aufstiegspositionen bereitgehalten werden. Für die Vorbereitung auf den Auslandseinsatz und die Weiterbildung der Lehrkräfte im Ausland sollen erhöhte Anstrengungen erfolgen.
- Die deutschen Auslandsschulen sollen als Aushängeschild für das deutsche Bildungssystem voll in ein Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland integriert werden.
- Wo die Landessprache als Zweitsprache nicht infrage kommt, ist Englisch im Sinne zweisprachiger Ausbildung aufzunehmen.
- Die „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland fördern dies durch Schüleraustausch mit deutschen und Schulen anderer Länder und ermöglichen interessierten und geeigneten Schülern, mit Anrechnung ganze Schuljahre an einer Schule im Ausland zu absolvieren.
- Die „Deutschen Internationalen Schulen“ stellen sich einer laufenden Überprüfung der Qualität ihrer Ausbildung und der eingesetzten Lehrkräfte.
- Die deutschen Auslandsschulen werden aus der zu engen schulrechtlichen Bindung an das deutsche Schulwesen entlassen und erhalten mehr Freiräume, durch unternehmerische Entscheidungen ihr Leistungsangebot zu verbessern und ihren Bestand zu sichern. Hierzu zählt insbesondere die Möglichkeit zur Vermarktung der schulischen Einrichtungen. Solche erwirtschafteten zusätzlichen Einnahmen verbleiben in den Schulen. Sie werden nicht mit der Basisfinanzierung verrechnet.

- Für Landeskinder und Kinder anderer Länder in den deutschen Auslandsschulen ist durch zwischenstaatliche Vereinbarungen oder auf der Grundlage privatrechtlicher Verträge anzustreben, dass die Heimatländer einen Pro-Kopf-Betrag zur Finanzierung der deutschen Schulen leisten.
- Die „Deutschen Internationalen Schulen" im Ausland kooperieren enger mit den deutschen Auslandshandelskammern und Unternehmen und sichern sich so eine stärkere Identifikation und Anerkennung und damit ein höheres Engagement der Unternehmen für ihre Aufgaben.
- Die Auswahl geeigneter Lehrkräfte erfolgt durch die jeweilige Schule in Zusammenarbeit mit der „Gesellschaft zur Förderung der Deutschen Internationalen Schulen". Neben der fachlichen Eignung sind Persönlichkeit, Sprachkenntnisse und kulturelle Kompetenz sowie die Bereitschaft zu überdurchschnittlichem Engagement während des Auslandseinsatzes zu fordern.
- Zur Vorbereitung auf den Auslandseinsatz durchlaufen die Lehrkräfte ein zwei- bis dreimonatiges Seminar, in dem Kenntnisse der Sprache und Kultur des Einsatzlandes und für Schulleiter insbesondere betriebswirtschaftliche Kompetenzen vermittelt werden.[508]

Der *Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 2002* erwähnt mehrere Aspekte, die mittel- oder langfristig auch für die dualen Ausbildungsgänge im deutschen Auslandsschulwesen von Bedeutung sein werden bzw. können. Zunächst ist hier die tendenzielle Umstellung der Kulturarbeit im Ausland in Richtung auf stärkere Nachfrageorientierung zu nennen. „Deutschland hat ein für viele Interessenten im Ausland attraktives Kultur- und Bildungsangebot. Es geht darum, diese Attraktivität zu nutzen und Programme so zu gestalten, dass [..] ausländische Kunden bereit sind, für das Angebot auch zu zahlen."[509] Zum zweiten wird die Einführung neuer Steuerungsinstrumente angeregt, um dem Auswärtigen Amt und seinen Kulturmittlern, zuerst dem Goethe-Institut, einen zielgerichteten und auch flexibleren und den örtlichen Gegebenheiten besser angepassten Ressourceneinsatz

508 DIHT (2002), S. 2 ff.

509 Bundesregierung (2003), S. 6.

zu ermöglichen. Die inhaltliche Steuerung der Mittler soll über detaillierte, überprüfbare Zielvereinbarungen mit dem Auswärtigen Amt erfolgen, verbunden mit einer schrittweisen Einführung von Budgets. Die Voraussetzung hierzu ist die Einführung der Kosten- und Leistungsrechnung Bei einem erfolgreichen Verlauf des Pilotprojekts ist geplant, diesen Prozess der Einführung neuer Steuerungselemente später auch auf die anderen Kulturmittler, die Zuwendungen des Auswärtigen Amtes erhalten, auszuweiten. Ein weiterer Punkt berührt die Frage international anerkannter und vergleichbarer Abschlüsse. So wurde 2002 die Einführung internationaler Abschlüsse (Internationales Baccalaureat) an 13 Schulen ab Schuljahr 2003 bzw. 2003/04 beschlossen.[510]

Der *Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 2003* greift die oben genanten Punkte des Vorjahresberichts wieder auf. Es wird ferner deutlich, dass man sich in einem Prozess verstärkter regionaler Schwerpunktsetzung befindet. Gewachsene regionale Prioritäten der Nachkriegszeit stehen auf dem Prüfstand. Als ausdrückliche Schwerpunkte werden Mittelosteuropa, der Mittlere Osten und Ostasien angeführt. Die regionale Verteilung der Aufwendungen für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Auswärtigen Amtes für das Jahr 2003 ergibt folgendes Bild:

510 Vgl. Bundesregierung (2003), S. 7 f.

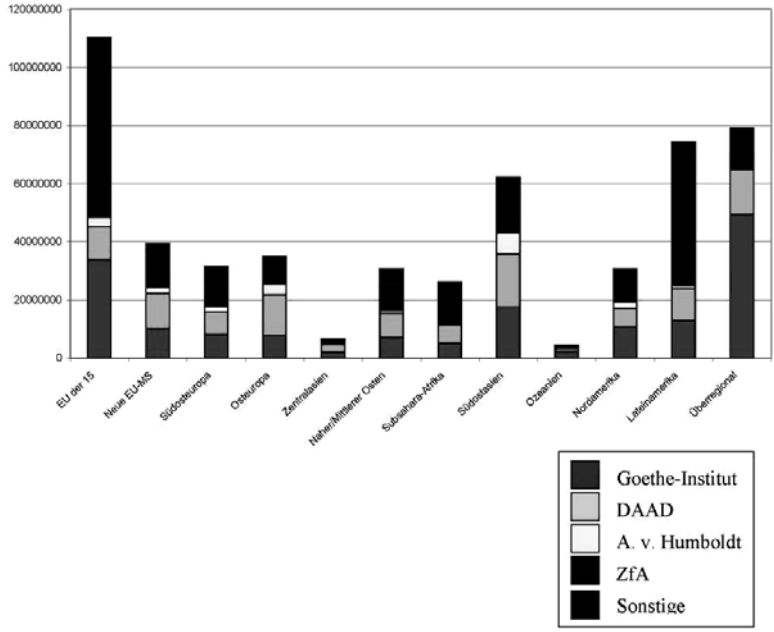



*Abb. 11 Regionalverteilung der Aufwendungen für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Auswärtigen Amtes 2003 nach Mittlerorganisationen in Mio. €*

*Quelle: Bundesregierung (2004), S. 9.*

Der *Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 2004* bietet im Vergleich zur Vorjahresversion keine wesentlichen Neuerungen. Allerdings werden auch hier für das Auslandsschulwesen verschiedene Reformmaßnahmen genannt, die sich auf die konkrete Arbeit an den Auslandsschulen und damit auch auf die berufsbildenden Zweige bzw. die anerkannten Berufsschulen auswirken werden. Zu nennen sind hier vor allem folgende Punkte:

- die Einrichtung von berufsorientierenden Fachoberschulen in Brüssel, Tokyo, Kairo und Alexandria;
- die Einführung der Studien- und Berufsberatung an den deutschen Auslandsschulen zur Stärkung des Studienstandorts Deutschland;

- die Ausrichtung der deutschen Auslandsschulen an internationalen Standards durch systematische, wissenschaftlich begleitete Qualitätsentwicklung;
- die Vereinbarungen von Qualitäts- und Entwicklungszielen mit den deutschen Auslandsschulen (Leistungs- und Fördervereinbarungen);
- eine Strategiediskussion mit den Ländern zu einer effektiveren Umsetzung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik-Ziele im Auslandsschulwesen im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland.[511]

Insbesondere die verstärkte Ausrichtung auf (Bildungs-)Standards und hin zu Qualitätsentwicklung ist auffällig und vor dem Hintergrund der nationalen Diskussion der letzten Jahre erklärbar. So hat beispielsweise am 16.12.2004 die Kultusministerkonferenz das Argumentationspapier *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*[512] herausgegeben, und die Schulen in Deutschland sind seit einiger Zeit durch die Aufnahme entsprechender Regelungen in die Schulgesetze der Länder verpflichtet, Qualitätsentwicklung zu betreiben.[513]

Der *Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 2005/2006* ist der zur Zeit letzte vorliegende Sachstandsbericht. Interessant sind für den Fokus dieser Arbeit im Wesentlichen zwei Punkte: So verweist der Bericht zum einen explizit darauf, dass das deutsche Auslandsschulwesen sich zunehmend auch an der Dynamik der Handels- und Wirtschaftsbeziehungen Deutschlands orientiert. Als Beispiel wird hier der Ausbau der Deutschen Schule Shanghai genannt. Zum anderen nennt der Bericht die Ausweitung der pädagogischen Angebote vor dem Hintergrund der gewachsenen internationalen Bildungskonkurrenz.[514] „Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Einrichtung von berufsorientierenden Fachoberschulen (Brüssel, Kairo, Alexandria) und das Angebot der Fachhochschulreife nach erfolgreicher dualer Ausbildung (Quito, Lima, Buenos Aires, La Paz, Bogotá, São

511 Vgl. Bundesregierung (2005), S. 16.

512 Vgl. KMK (2004).

513 Als Beispiel kann hier das Niedersächsische Schulgesetz herangezogen werden. Viele Schulen orientieren sich bei der Einrichtung und Umsetzung eines Qualitätsmanagements an Vorgaben der European Foundation for Quality Management (EFQM).

514 Vgl. Bundesregierung (2006), S. 3 ff.

Paulo, Santiago, Mexiko-Stadt) ebenso wie die systematische Studien- und Berufsberatung zur Stärkung des Studienstandorts."[515] Erstaunlich ist allerdings, dass der Hinweis auf die Fachhochschulreife erst in dem Bericht 2005/2006 auftaucht, da die Kultusministerkonferenz dazu bereits 2002 mit der Ordnung für den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen an deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland eine entsprechende Regelung vorgelegt hat.[516]

In der zusammenfassenden Rückschau der seit Vorlage des Berichts der Enquete-Kommission von 1970 ergangenen Berichte, Untersuchungen, Stellungnahmen etc. lassen sich folgende hier wichtige Aspekte extrahieren:

1. Zunächst lässt sich konstatieren, dass es nach dem Beginn der Diskussion über die Aufnahme berufsbildender Maßnahmen in Verbindung mit deutschen Auslandsschulen – angeregt durch die Enquete-Kommission und den Rahmenplan Mitte bzw. Ende der 70er Jahre – tatsächlich zu einem verstärkten Ausbau der beruflichen Bildung kam. Die Mehrzahl der dualen Ausbildungsgänge wurde in der Zeit zwischen 1977 und 1985 initiiert.[517] Die Aufnahme derartiger Bildungsgänge sollte nach Überlegungen der Enquete-Kommission dabei das bestehende Bildungsangebot ergänzen und erweitern, zu einer weitergehenden sozialen Öffnung der Schulen führen und sich durch die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur an den Bedürfnissen der Sitzländer orientieren.
2. Der von Regierungsseite vorgelegte Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen machte im Vergleich zum Bericht der Enquete-Kommission jedoch deutlich, dass „man seitens der Bundesregierung ein geringeres Maß an Veränderungen im Auslandsschulwesen [...] für angemessen hielt"[518]. So wurden insbesondere Kooperationen zwischen Auswärtigem Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit

---

515 Bundesregierung (2006), S. 16. Angemerkt werden muss hier, dass das Erwerben der Fachhochschulreife zum Teil von zusätzlich zu erbringenden Leistungen, wie beispielsweise dem Bestehen einer Mathe- oder einer Englisch-Prüfung, abhängig sein kann.

516 Vgl. KMK (2002), S. 1 ff.

517 Zu den einzelnen Gründungsjahren der Ausbildungsgänge vgl. insbesondere die Profile im Anhang.

518 Dettmer (1992), S. 39.

dem BMZ kaum realisiert und entwicklungspolitische Aspekte spielten und spielen nur eine untergeordnete Rolle.

3. Eine Analyse der relevanten Dokumente, Beschlüsse, Positionspapiere usw. macht einen allen politisch Verantwortlichen gemeinsamen Grundtenor deutlich, der sich über fast drei Jahrzehnte nahezu stabil gehalten hat und in folgenden Kernaussagen fixiert werden kann:

   - Beruflichen Ausbildungsgängen kommt eine besondere Aufmerksamkeit zu.
   - Berufsbildende Maßnahmen an deutschen Auslandsschulen in Kooperation mit vor Ort tätigen (deutschen) Unternehmen sollen nach wie vor verstärkt ausgebaut werden.
   - Die Kooperation zwischen Auslandsschulen und dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag, den Auslandshandelskammern und der deutschen Außenwirtschaft soll intensiviert werden.

Der stabile Charakter dieser Aussagen wird besonders gut dadurch deutlich, dass mit der Konzeption 2000 auch das letzte Grundsatzpapier des Auswärtigen Amtes auf den verstärkten Ausbau bilingualer berufsbildender Schulen in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag, den Auslandshandelskammern und örtlichen Unternehmen rekurriert. Interessant wird die Beständigkeit der Aussagen auch aus der Perspektive der verschiedenen Regierungskoalitionen, die zwischen Mitte der 70er Jahre bis heute bestanden haben. Trotz dreier Regierungswechsel[519] in dieser Zeit lassen sich – abgesehen von einigen Differenzierungen[520] – keine grundlegenden unterschiedlichen Sichtweisen auf das Auslandsschulwesen im Allgemeinen und berufliche Ausbildungsgänge im Speziellen erkennen. Die Auswärtige Kulturpolitik als integraler Bestandteil der Außenpolitik der Bundesrepublik

---

519 Gemeint ist hier der Wechsel von einer SPD-FDP- zu einer CDU/CSU-FDP-Regierungskoalition 1982/83, der Wechsel von einer CDU/CSU-FDP- zu einer SPD-BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN-Regierungskoalition 1998 und die große Koalition seit 2005.

520 Obgleich die jeweiligen Regierungskoalitionen in ihren Regierungsphasen im Hinblick auf die Auswärtige Kulturpolitik und somit auch auf das Auslandsschulwesen zweifelsfrei unterschiedliche Schwerpunkte, wie zum Beispiel das verstärkte Engagement in den MOE- und GUS-Staaten zu Beginn der 90er Jahre oder der Ausbau von Eurocampus-Schulen in der Konzeption 2000, legen und gelegt haben, stand und steht das grundsätzliche Bekenntnis zur Förderung deutscher Schulen im Ausland bzw. beruflicher Ausbildungsgänge nicht zur Disposition.

Deutschland, in die das Auslandsschulwesen eingebettet ist, ist ein Thema, bei dem zwischen den Parteien eine verhältnismäßig große Einigkeit herrscht und das relativ wenig Reibungspunkte[521] hervorruft. Deutsche schulische Einrichtungen können sich somit grundsätzlich der Unterstützung der politischen Entscheidungsträger in Deutschland sicher sein, auch wenn verstärkt finanzielle Restriktionen und Sparmaßnahmen die aktuelle Diskussion bestimmen. Diese Unterstützung hat neben den kulturpolitischen Aspekten auch wirtschaftliche Gründe, die vor allem der Deutsche Industrie- und Handelskammertag immer wieder zum Ausdruck bringt:

> Für die mehr als 10.000 Kinder der Deutschen, die im Ausland arbeiten, sichern sie [die deutschen Auslandschulen] die Schulversorgung und später den problemlosen Schulwechsel bei der Rückkehr nach Deutschland. [...] So ist die deutsche Wirtschaft beunruhigt über die Sparpläne in der Bundesregierung, die die Ausgaben für die deutschen Schulen im Ausland kürzen will.[522]

Vor dem Hintergrund, dass die Förderung beruflicher Ausbildungsgänge seit mehr als 20 Jahren auf der politischen Bühne ein Thema ist, ihre Bedeutsamkeit von allen politischen Entscheidungsträgern hervorgehoben wird und ihr weiterer Ausbau auch ganz aktuell wieder auf der Agenda steht, erscheint die Zahl von 13 Standorten für die berufliche Bildung im Vergleich zu 117 allgemein bildenden Auslandsschulen etwas gering. Die letzte Einführung eines beruflichen Ausbildungsganges datiert aus dem Jahre 1997 in Guatemala. Forderungen nach einem verstärkten Ausbau – aktuell wiederholt in der Konzeption 2000 – steht die Beendigung einer berufsbildenden Maßnahme in Montevideo im Jahre 2000 gegenüber. Auch lassen sich Hinweise darauf, wie der geforderte verstärkte Ausbau der beruflichen Bildung an deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland in Zusammenarbeit mit vor Ort tätigen Un-

---

521 Das bedeutet nicht, dass auf Parteienebene keine unterschiedlichen Meinungen und Sichtweisen vertreten werden. Insbesondere die Finanzierung des Auslandsschulwesens wird dabei kontrovers diskutiert. Vgl. dazu Koschyk (2002), o. S. Wenn an dieser Stelle von relativer Einigkeit die Rede ist, so ist damit die Einigkeit über die Grundlinien deutscher schulischer Arbeit im Ausland gemeint.

522 Schoser (2001), o. S.

ternehmen konkret erreicht werden soll, in den analysierten Dokumenten[523] nicht finden. Somit bleiben die Appelle auf einer eher allgemeinen Ebene.

Das Nicht-Vorliegen konkreter Vorschläge für Erweiterungen von Auslandsschulen um berufliche Ausbildungsangebote korrespondiert mit der kaum vorhandenen Identifizeriung bestehender Probleme. Neben den für das gesamte Auslandschulwesen geltenden Schwierigkeiten, wie zum Beispiel den hohen Personalkosten (durch Auslandsdienstlehrkräfte verursachte Kosten), werden Probleme der Berufsausbildung im Ausland nicht benannt. Nur vereinzelt finden sich Hinweise auf Akzeptanzprobleme in den Gastländern, auf ungenügende Bereitschaft der Auslandsschulen, sich der beruflichen Bildung zu öffnen oder die zunehmende Konkurrenz durch andere Bildungsgänge und Institutionen.

**Tendenzen**

Insgesamt lassen sich aus der Analyse der relevanten Dokumente – insbesondere der letzten Jahre – einige Tendenzen erkennen, die die gesamte Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und somit auch das deutsche Auslandsschulwesen mit seinen beruflichen Bildungsgängen beeinflussen könnten:

1. Durch die angestrebte Haushaltskonsolidierung sind bereits einige organisatorische Straffungen, wie zum Beispiel die Fusionen des Goethe-Institutes und Inter Nationes im Jahr 2001 sowie im Jahr 2002 der Carl Duisberg Gesellschaft (CDG) und der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung zur Gesellschaft Internationale Weiterbildung und Entwicklung gemeinnützige GmbH (InWEnt gGmbH), erfolgt. Insgesamt lässt sich für den gesamten Bereich der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik eine Orientierung zu effizienteren Strukturen und Abläufen erkennen.
2. In diesem Zusammenhang müssen auch die Einführung neuer Steuerungsinstrumente, die Arbeit mit Zielvereinbarungen, die Anstrengungen im Bereich des Qualitätsmanagements sowie die Konzentration auf regionale Schwerpunkte genannt werden. Daneben lassen sich weitere Tendenzen hin zur Gewährung größerer Eigenverantwortung – sowohl auf finanzieller Ebene über die Einführung von Budgets wie auch auf inhalt-

523 Einschränkend muss hier eingeräumt werden, dass die ausgewerteten Dokumente allesamt ohne weiteres öffentlich zugänglich sind. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass interne Papiere vorliegen, die sich mit dieser Thematik gezielt auseinandersetzen.

licher Ebene zum Beispiel durch mehr Entscheidungsfreiheiten im Personalbereich – erkennen.

3. Des Weiteren ist eine stärkere internationale Ausrichtung der Auslandsschulen zu erkennen. Dabei spielen Fragen der Schulbezeichnungen und der im Unterricht eingesetzten Sprachen genauso eine Rolle wie die Einführung international anerkannter Abschlüsse und Zertifikate. Darüber hinaus lassen sich in den letzten Jahren insbesondere im Bereich des Bildungsmarketing verstärkte Anstrengungen erkennen. Werbekampagnen, Roadshows, konzertierte Aktionen und Stipendiatenprogramme sind einige in diesem Zusammenhang getroffenen Maßnahmen.

Für die kaufmännische duale Ausbildung haben sich über die gerade beschriebenen Tendenzen hinaus keine konkreten Änderungen in den letzten Jahren ergeben.

### *3.1.2 Administrative und curriculare Entscheidungsträger (Mesoebene)*

Die Durchführung einer Berufsausbildung nach dem dualen System im Ausland, wie sie die vorliegende Arbeit zum Gegenstand hat, ist von zahlreichen Bedingungen abhängig. Es müssen Strukturen vorhanden sein oder aufgebaut werden, in die sich die beruflichen Bildungsgänge einfügen. Regeln müssen aufgestellt und beachtet werden, um einen geordneten Ablauf zu gewährleisten. Dieser Abschnitt befasst sich mit wichtigen allgemeinen administrativen und curricularen Rahmenbedingungen und Vorgaben, die von verschiedenen Institutionen formuliert werden. Weitere bedeutende Einzelaspekte, wie zum Beispiel konkrete Aufgaben oder Ausprägungsformen, werden aus Gründen der Übersichtlichkeit den jeweiligen Beteiligten der Ausbildungen, wie zum Beispiel den Schulen oder den Betrieben (innere Organisation), direkt zugeordnet.

Das duale System der Berufsausbildung hat bestimmte organisatorische Strukturen. Diese bleiben bei dem hier untersuchten Transfer ins Ausland weitgehend unverändert. Ein wichtiger Grund dafür ist, dass die Berufsausbildung im Ausland zu Abschlüssen führen soll, die auch im Inland anerkannt sind. Den deutschen Auszubildenden soll die inländische Anschlussfähigkeit garantiert werden. So bleibt es auch im Ausland bei der Trennung zwischen Betrieb und Schule und bei getrennten Zuständigkeiten: Für die Auslandsschulen ist der Staat direkt zuständig, für die Durchführung und Kontrolle der betrieblichen Ausbildung sind die Kammern zuständig, im Ausland in Form des Deutschen Industrie- und Handelskammertages. Die grundlegende Be-

dingung für die Realisierung einer berufsbildenden Maßnahme auf Basis des dualen Systems ist das gleichzeitige und gleichörtliche Vorhandensein der wichtigsten Kern-Organisationen. Neben einer deutschen Schule müssen eine Auslandsvertretung[524] des Deutschen Industrie- und Handelskammertages sowie ausbildungswillige und -geeignete Unternehmen vertreten sein. Ohne die notwendigen schulischen, betrieblichen und prüfungsinstanzlichen Infrastrukturen ist die Durchführung einer Berufsausbildung unmöglich. Aus dieser Vorgabe ergeben sich bereits quantitative Restriktionen, da es derzeit weltweit lediglich 117 deutsche Auslandsschulen sowie 114 Auslandsvertretungen[525] des Deutschen Industrie- und Handelskammertages gibt. Hierbei sind die Standorte der Auslandsvertretungen nicht völlig deckungsgleich mit den Schulstandorten. Ferner stehen nicht immer ausbildungswillige und -geeignete (deutsche) Unternehmen zur Verfügung. Da sowohl die Neugründung einer deutschen Schule im Ausland als auch der Aufbau einer Auslandsvertretung der deutschen Wirtschaft allein aus Gründen der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung nicht in Frage kommt[526], sind also Neugründungen nur innerhalb der bereits vorhandenen Organisationsstrukturen möglich. Ein dauerhaftes Engagement der Unternehmen spielt zum einen für die wirtschaftliche Sicherung der Berufsschule bzw. des berufsbildenden Zweiges eine wichtige Rolle. Zum anderen werden Schulzeugnisse oder gesamte (Berufs-)Schulen nur dann von der Kultusministerkonferenz anerkannt, wenn mindestens zwei Abschlussprüfungen mit Erfolg durchgeführt worden sind.[527]

---

524 Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um eine Auslandshandelskammer oder ein Delegiertenbüro handelt. Beide Organisationen übernehmen als Auslandsvertretung des DIHT die gleichen Aufgaben und Funktionen.

525 In 76 Ländern betreuen 114 Auslandshandelskammer-Büros mit rund 1300 Mitarbeitern Unternehmen mit Interesse am bilateralen Wirtschaftsverkehr mit Deutschland. Vgl. DIHT (2000), S. 1.

526 Dies gilt umso mehr in Zeiten finanzieller Konsolidierung.

527 Vgl. dazu Stoldt (2001), S. 32.

**Vorgaben zu Ordnungsmittel und zur sprachlichen Umsetzung durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag und die Kultusministerkonferenz mit dem Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland**

Eine weitere wichtige organisatorische Rahmenbedingung betrifft die direkte Durchführung der betrieblichen und schulischen Ausbildungen. Sowohl der *Deutsche Industrie- und Handelskammertag* als auch die *Kultusministerkonferenz* mit dem *Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland* haben für diese speziellen Formen beruflicher Erstausbildungen festgelegt, dass die in Deutschland geltenden Ordnungsmittel – die Ausbildungsordnungen und die Rahmenlehrpläne/-richtlinien – die betriebliche und schulische Ausbildungsbasis darstellen.[528] Bei der sprachlichen Umsetzung der Ausbildungen ergibt sich zwischen der Länder- und der Wirtschaftsvertretung ein kleiner Unterschied. So formuliert der Deutsche Industrie- und Handelskammertag in seinem Positionspapier:

> In der Regel *sollte* [Hervorh. durch J.H.] die Ausbildung im Unternehmen in der Landessprache und in der Berufsschule in der deutschen Sprache erfolgen. Wo die Voraussetzungen hierfür nicht gegeben sind, sollte Deutsch mindestens als Fremdsprache verpflichtend im Berufsschulunterricht angeboten werden.[529]

Der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland hingegen lässt an der Zweisprachigkeit der beruflichen Ausbildung keinen Zweifel:

> Die berufsbildende Maßnahme leistet einen Beitrag zur Förderung der deutschen Sprache. Sie *ist* [Hervorh. durch J.H.] zweisprachig.[530]

Für die Anerkennung und die Förderung der Berufsausbildung ist die Beachtung der deutschen Ordnungsmittel und Lehrpläne wie auch die Zweisprachigkeit verbindlich. So werden eben nur solche Ausbildungen vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag in Deutschland anerkannt *und* vom *Auswärtigen Amt* gefördert, die diese gesetzten Kriterien erfüllen. In Zusammenhang mit den sprachlichen Vorgaben führt Stoldt aus:

---

528 Vgl. dazu DIHT (1995), S. 29; KMK (1996), S. 3.

529 DIHT (1995), S. 30.

530 KMK (1996), S.3.

> Im Vergleich zu Lateinamerika nimmt sich das deutschsprachige berufsschulische Angebot an deutschen schulischen Einrichtungen in Asien ausgesprochen bescheiden aus. Angesichts des wirtschaftlichen Umfeldes ist es verständlich, dass die Nachfrage nach einer englischsprachigen beruflichen Erstausbildung – nach deutschen Qualitätsnormen – sehr viel höher ist. Doch nur eine deutschsprachige Berufsschulausbildung kann an der personellen und finanziellen Förderung im Rahmen der deutschen auswärtigen Kulturpolitik teilhaben.[531]

**Aufgaben der Auslandshandelskammern und Delegiertenbüros bzw. Repräsentanzen der Deutschen Wirtschaft**

Für die Durchführung einer kaufmännischen dualen Berufsausbildung im Ausland ist neben der Existenz einer Berufsschule und dem Engagement der Unternehmen das Vorhandensein einer Kammervertretung zwingend notwendig.[532] Entstanden aus der Initiative privater Unternehmen, sind Auslandshandelskammer-Büros[533] Einrichtungen wirtschaftlicher Selbstverwaltung im Sinne der deutschen Außenwirtschaftsförderung. Auslandshandelskammer-Büros mit ihrer über 100-jährigen Geschichte sind heute nahezu in allen Ländern vertreten, in denen sich deutsche Unternehmen besonders engagieren. 97 Prozent ihres Umsatzes im Ausland erzielt die Deutsche Wirtschaft in Ländern mit Auslandshandelskammer-Präsenz.[534] Eine Auslandshandelskammer ist eine bilaterale Mitgliederorganisation mit einer eigenen Rechtspersönlichkeit. Mitglieder können deutsche und einheimische Unternehmen sein. „Sie sind vor allem in Staaten angesiedelt, in denen marktwirtschaftliche Strukturen relativ stark ausgeprägt sind und in denen sich genügend Unternehmen finden, die auch finanziell bereit sind, die Aus-

---

531 Stoldt (2001), S. 130 f. Die Förderung durch das Auswärtige Amt bezieht sich nur auf deutsche schulische Einrichtungen im Ausland bzw. die dorthin entsandten Lehrkräfte. Eine andere Alternative stellen kammereigene Berufsschulen dar. Da für derartige Schulen keine finanzielle und personelle Unterstützung aus Deutschland durch das Auswärtige Amt vorgesehen ist, müssen die anfallenden Kosten komplett von den Ausbildungsunternehmen getragen werden. Vgl. DIHT (1995), S. 29 sowie Kapitel I, Abschnitt 2.

532 Vgl. dazu auch Kapitel III, Abschnitt 2.2.

533 Die Bezeichnung Auslandshandelskammer-Büro wird hier als Oberbegriff für die Niederlassungen im Ausland verwendet. Dabei wird nicht zwischen Auslandshandelskammern, Delegiertenbüro oder Repräsentanz unterschieden.

534 Vgl. DIHT (2001), o. S.

landshandelskammer zu tragen."[535] Die Auslandshandelskammern finanzieren sich über Mitgliedsbeiträge, Gebühren für erbrachte Dienstleistungen und durch Fördermittel des Bundeswirtschaftsministeriums. In Ländern, in denen sich marktwirtschaftliche Strukturen noch nicht so stark ausgebildet haben, in denen das unternehmerische Interesse weniger stark ist, oder wo nach deutschem Autonomieverständnis die Gründung einer Auslandshandelskammer nicht möglich ist, sind vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag Delegiertenbüros oder Repräsentanzen der Deutschen Wirtschaft eingerichtet worden. Diese Einrichtungen sind keine Mitgliederorganisationen und bereiten manchmal den Aufbau einer Auslandshandelskammer vor. Ihre Finanzierung wird durch Unterstützungen des Bundeswirtschaftsministeriums und durch eigene Einnahmen sichergestellt. Die Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern angebotene Dienstleistungsqualität ist in allen Fällen die gleiche. Der Basisaufgabenkatalog der Auslandshandelskammer-Büros reicht von Wirtschafts- und Rechtsauskünften, Terminorganisationen, Messevertretungen, Markt- und Wirtschaftsanalysen über Technologietransfer und Umweltschutz, Handels- und Investitionsförderung und Öffentlichkeitsarbeit bis hin zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Dabei arbeiten die Auslandshandelskammer-Büros intensiv mit den Industrie- und Handelskammern, dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag sowie mit Branchen- und Fachverbänden zusammen. [536]

Auslandshandelskammer-Büros nehmen im Hinblick auf berufliche Ausbildungsmaßnahmen im Ausland eine Reihe wichtiger Funktionen wahr. Als grundlegende und übergeordnete Aufgabe kann die Vertretung der ausbildenden Unternehmen in allen die Ausbildung betreffenden Fragen gegenüber nationalen Behörden, den Berufsschulen und dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag[537] angesehen werden. In Abstimmung mit den entsprechenden Gremien entscheiden die Kammervertretungen über alle wesentlichen inhaltlichen und organisatorischen Fragen der Berufsausbildung. Im *Leitfaden zur Organisation dualer Berufsausbildung durch die Auslandshan-*

---

535 DIHT (1995), S. 7.

536 Vgl. DIHT (2001) o. S.; DIHT (2000), S. 1 sowie DIHT (1995), S. 9 ff.

537 Der DIHT in Berlin unterhält in seinem Fachbereich Auslandshandelskammern eine Stelle für Bildungsarbeit im Ausland und Auswärtige Kulturpolitik. Er berät und betreut die Auslandshandelskammer-Büros auf übergeordneter Ebene in allen Fragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

*delskammern*[538] von 1995 sind die wesentlichen Einzel-Aufgaben der Auslandshandelskammer-Büros definiert. Neben der Berufsschule steht die Kammervertretung sowohl für Jugendliche als auch für an der Ausbildung interessierte Unternehmen als Informationsvermittler zur Verfügung und liefert bei Bedarf Auskünfte über Bedingungen, Voraussetzungen und die Durchführung der Berufsausbildung. Eine weitere wichtige Aufgabe ist die Überprüfung der Eignung künftiger Ausbildungsbetriebe. Das Auslandshandelskammer-Büro muss in Anlehnung an das deutsche Berufsbildungsgesetz[539] darüber wachen, dass die Unternehmen für die gewählte Ausbildung die fachliche und persönliche Eignung mitbringen und dass die Eignung der Ausbildungsstätte vorliegt.[540] Durch diese Eignungsprüfungen wird zum einen gewährleistet, dass die Ausbildungen in den Unternehmen die erforderliche Qualität aufweisen. Zum anderen wird dadurch sichergestellt, dass die Ausbildungen in unterschiedlichen Unternehmen eine gewisse Gleichwertigkeit aufweisen. In engem Zusammenhang mit der Eignung der Betriebe steht die Ausbildung und Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder. Da die in Deutschland lange geltende und von Mitte 2003 bis 2008 zur Probe ausgesetzte Ausbilder-Eignungsverordnung, wonach die Ausbildereignung durch eine zertifizierte Fortbildung nachzuweisen ist, im Ausland keine Anwendung findet, kann die Kammervertretung Fortbildungsmaßnahmen durchführen, die häufig als *Train-the-Trainer-Seminare* bezeichnet werden.

> The Delegate of German Industry and Commerce in Singapore [...] organises regular „Train-the-Trainer“ seminars which are aimed at continuously assisting trainers in their training efforts. They serve as a forum for trainers of the various training companies to meet and exchange information and allow us to control feed-back and if necessary make adjustments to various aspects of the training.[541]

---

538 Vgl. Kapitel III, Abschnitt 3.1.1.

539 Siehe Berufsbildungsgesetz §§ 20-23.

540 So muss beispielsweise überprüft werden, ob die zur Vermittlung der wichtigen Ausbildungsinhalte benötigten Abteilungen auch vorhanden sind. Da die einzelnen Abteilungen der Ausbildungsunternehmen oftmals nicht nur anders heißen als in Deutschland, sondern zum Teil auch unterschiedliche Aufgabenbereiche umfassen, sind Kenntnisse darüber, was sich hinter den einzelnen Abteilungsbezeichnungen verbirgt, nötig.

541 Braukmann (1998), S. 9.

Ziel der Veranstaltungen ist es, vor allem den einheimischen an der Ausbildung beteiligten Mitarbeitern Abläufe, Methoden und Zielsetzungen einer Berufsausbildung nach deutschem Muster näher zu bringen. Darüber hinaus soll ihnen auch die Gelegenheit gegeben werden, Informationen auszutauschen, Fragen zu stellen, Probleme anzusprechen und Anregung oder Wünsche zu artikulieren.

**Zwischen- und Abschlussprüfungen**

Die Durchführung der Zwischen- und Abschlussprüfungen zählt zu den weiteren wichtigen Auslandshandelskammer-Funktionen. Jeder Auszubildende legt diese Prüfungen vor einem Prüfungsausschuss ab, der sich aus Vertretern der Auslandshandelskammer-Büros, der Unternehmen und der Berufsschule zusammensetzt. Grundlage dieser Prüfungen sind die von den zuständigen Stellen aus Deutschland übernommenen Prüfungsordnungen. Diese Regelwerke können dabei direkt ohne Veränderungen übernommen oder vor Ort modifiziert und in eigene angepasste Prüfungsordnungen umgesetzt werden. Über die Zulassung zur Abschlussprüfung entscheidet die Kammervertretung vor Ort. Ferner kann das Auslandshandelskammer-Büro Schulungsmaßnahmen für die ehrenamtlichen Prüfer initiieren. Die Ausstellung der Abschlusszeugnisse wird ebenfalls von der Kammervertretung vor Ort übernommen. Für eine Anerkennung der Abschlüsse in Deutschland ist der Deutsche Industrie- und Handelskammertag zuständig. Die Dachorganisation der Industrie- und Handelskammern bescheinigt auf Wunsch der vor Ort ansässigen Auslandshandelskammer bzw. dem Delegiertenbüro auf den Abschlusszeugnissen die Gleichwertigkeit mit entsprechenden Abschlüssen in Deutschland. Voraussetzungen dafür sind die vorherige Abstimmung mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag, die duale Form der Ausbildung in Unternehmen und Berufsschule, die Vermittlung der Kerninhalte entsprechender deutscher Berufe, eine Abschlussprüfung auf entsprechendem Niveau und eine betriebliche Ausbildungsdauer, die mindestens 50 Prozent der gesamten Ausbildungsdauer beträgt.[542] Mit der Umsetzung der *Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen* von 1998 wird unter bestimmten Voraussetzungen auch an deutschen Auslandsschulen für berufliche mindestens zweijährige Bildungsgänge der Erwerb der Fachhochschulreife möglich.[543]

---

542 Vgl. DIHT (1995), S. 27.

543 Vgl. KMK (2002), S. 1 ff. Vgl. auch Abschnitt 2.2 in diesem Kapitel.

**Berufsbildungsausschuss**

Zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben bildet die Kammervertretung vor Ort einen Berufsbildungsausschuss, in dem die maßgeblichen Ausbildungsunternehmen durch ihre verantwortlichen Ausbildungsleiter sowie Mitglieder der Auslandshandelskammer-Büros vertreten sind. Der Ausschuss berät über alle wesentlichen Fragen der Berufsausbildung und soll im Einvernehmen mit der Kammervertretung Entscheidungen fällen.[544] Er tritt in regelmäßigen Abständen zusammen, um

- Erfahrungen auszutauschen und an die Ausbilder und Berufsschullehrer weiterzugeben;
- neue Ausbildungsziele festzulegen;
- notwendige Anpassungen an aktuelle Erfordernisse vorzunehmen;
- Vorschläge zu erarbeiten und neue Richtlinien konsensfähig zu definieren und wichtige Fragen der Ausbildung zu behandeln.[545]

Zudem berufen die Auslandshandelskammer-Büros auf Vorschlag der ausbildenden Unternehmen für jeden Ausbildungsberuf qualifizierte Praktiker. Deren Aufgabe ist es, in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Berufsschule,

- Rahmeninhalte für jeden betrieblichen Teilbereich vorzugeben,
- das didaktische Material der betrieblichen Ausbildungsphasen den örtlichen Gegebenheiten anzupassen,
- gemeinsam mit der Berufsschule verstärkt handlungsorientierte Fallbeispiele und Lehrmodelle aus dem jeweiligen Arbeitsbereich einzubringen oder zu entwickeln,
- den Berufsschulunterricht durch die Präsentation betriebsrelevanter Themen anzureichern.[546]

---

544 Vgl. DIHT (1995), S. 26. In diese Ausschussarbeit werden zum Teil auch Lehrkräfte der Berufsschule einbezogen.

545 DIHT (1995), S. 26.

546 DIHT (1995), S. 26 f.

Über die genannten Hauptaufgaben hinaus treffen die vor Ort tätigen Kammervertretungen allgemeine Aussagen zu den Zielgruppen der beruflichen Ausbildungsmaßnahmen. Ferner können Vorschläge zu von den ausbildenden Unternehmen zu zahlenden Ausbildungsvergütungen unterbreitet werden. Zum Teil führen die Auslandshandelskammern oder die Delegiertenbüros auch Befragungen zur Ausbildungssituation in den Unternehmen oder zum Verbleib der Auszubildenden durch. Des Weiteren sollte durch geeignete Maßnahmen seitens der Kammern verhindert werden, dass „die Lehrlinge nach Abschluß der Ausbildung von nicht ausbildenden Unternehmen abgeworben werden“[547].

Als übergeordnete Ziele der im Ausland nach deutschem Muster durchgeführten beruflichen Ausbildungen werden im Leitfaden der Auslandshandelskammern folgende Aussagen getroffen.

> Die Ausbildung soll die Absolventen in die Lage versetzen:
>
> - verantwortungsbewußt die in zunehmendem Maße multidisziplinären Aufgaben im Beruf sowohl individuell als auch in Gruppenarbeit zu erfüllen;
> - die theoretischen Grundlagen und Arbeitsabläufe zu kennen, sowie sich die zur aktiven Teilnahme an den Arbeitsabläufen notwendigen Fähigkeiten anzueignen;
> - einen Arbeitsplatz gemäß den Gegebenheiten der einzelnen Firmen auszufüllen;
> - die globalen Funktionsmechanismen eines Unternehmens zu verstehen;
> - sich an wechselnde Anforderungen infolge struktureller Veränderungen der Arbeitswelt anzupassen.[548]

**Schulorganisatorische Regelungen im Ausland**

Deutsche schulische Einrichtungen im Ausland sind nicht als im Ausland gelegene deutsche Schulen zu verstehen. „Die deutschen Schulen im Ausland sind durchweg Privatschulen. Diese richten sich nach den Schulgesetzen der

---

547 DIHT (1995), S. 31.

548 DIHT (1995), S. 25.

Sitzländer. Dabei ist der Schulträger meist in der Form eines nach dem Landesrecht eingetragenen Vereins organisiert."[549] Die Gründung einer schulischen Einrichtung im Ausland findet nicht im rechtsfreien Raum statt, sodass Gespräche zwischen Vertretern der Bundesrepublik und den Sitzländern notwendig sind, um rechtliche Schwierigkeiten, wie zum Beispiel Lehrplan- und Anerkennungsfragen, zu klären. Auch die Einführung einer dualen Berufsausbildung wirft administrative rechtliche Fragestellungen auf, deren Klärung über die Probleme der allgemein bildenden Schulformen hinausgehen. Insbesondere die rechtliche Stellung der Auszubildenden sowie Fragen, die die Anerkennung von Abschlüssen oder die Aufnahme einheimischer Jugendlicher betreffen, müssen diskutiert werden.[550] Hierzu sind – je nach Zuständigkeit – Gespräche mit den lokalen Erziehungs-, Arbeits- oder Wirtschaftsbehörden der Sitzländer erforderlich. Seit 1956 hat die Bundesrepublik Deutschland mit über 100 Ländern sogenannte Kulturabkommen geschlossen. „Darin wird das Interesse der Partnerländer am gegenseitigen kulturellen Austausch auf allen Gebieten, wie Bildung und Wissenschaft, schulische Zusammenarbeit, berufliche Bildung, bildende Kunst, Musik, Literatur, unterstrichen."[551] Durch diese bilateralen Abkommen und Sitzungen sogenannter *Gemischter Kulturkommissionen* werden verbindliche rechtliche Rahmenbedingungen für das Tätigwerden deutscher Kulturmittler im Ausland und somit auch mehr Planungssicherheit geschaffen.[552] Der Schulverein[553] ist Träger der schulischen Einrichtung. Der Schulvorstand und die Vereinsmitglieder fällen wichtige Entscheidungen für die Schule und gestalten somit die Schulpolitik. So legt der Schulverein beispielweise die für den Besuch der Schule zu zahlenden Gebühren fest und er muss die Einstellung neuer Orts-

---

549 Stoldt (2001), S. 7. Dies gilt sowohl für die Begegnungs- als auch für die deutschsprachigen Schulen.

550 Weitere Unklarheiten können dadurch auftreten, dass im Ausland die deutsche Gesetzgebung, wie zum Beispiel das Berufsbildungsgesetz oder das Jugendarbeitsschutzgesetz, keine Gültigkeit besitzt.

551 Auswärtiges Amt (2000 b), S. 18.

552 So ist beispielsweise durch ein Kulturabkommen zwischen Chile und der Bundesrepublik Deutschland aus den 70er Jahren festgelegt worden, dass den an chilenischen Sekundarschulen erworbenen Abschlusszeugnissen in Verbindung mit der chilenischen ‚prueba de aptitud' die Berechtigung zum direkten Hochschulzugang an Hochschulen in Deutschland verliehen wird, vorausgesetzt, die notwendigen Deutschkenntnisse können nachgewiesen werden. Vgl. Stoldt (2001), S. 23.

553 Vgl. dazu Kapitel III, Abschnitt 2.2.

lehrkräfte durch den Schulvorstand billigen. Ferner zeichnet der Schulverein für die Anschaffung, Unterhaltung und Ausstattung der Schulgebäude verantwortlich. Auch das Angebot anderer oder neuer Ausbildungsgänge oder -formen muss der Schulverein anregen und / oder durch Mitgliederbeschlüsse ermöglichen. Ferner stellt der Schulverein als Träger der Schule einen wichtigen Knotenpunkt im Beziehungsnetz dar, das zwischen Deutschen und Einheimischen besteht.

**Deutsche diplomatische Vertretungen**

In engem Zusammenhang mit den Schulen, in deren Vereinen sie von Amts wegen Mitglieder sind, stehen die Deutschen diplomatischen Vertretungen. Die Konsulate und Botschaften sind direkte Ansprechpartner der Schulen und Vermittlungspunkte zu den Behörden in Deutschland. Als Vertretungen der Bundesrepublik Deutschland vor Ort verfügen die Mitglieder der Botschaften oder Konsulate auch über viele Kontakte zu wichtigen Personenkreisen der Gastländern, was sich bei der Lösung von Problemen, die die Ausbildungen betreffen, oder bei der Erhöhung des Bekanntheitsgrades der Ausbildungen als hilfreich erweisen kann.

**Sonstige Vereinigungen/Verbände**

Weitere wichtige Beteiligte können die an einigen Standorten bestehenden Interessensvereinigungen der deutschen Unternehmen, manchmal als German Business Association (GBA) bezeichnet, sein. Die Vereinigungen stellen einen Zusammenschluss der deutschen Unternehmen vor Ort dar und dienen in erster Linie der Bündelung und Durchsetzung von Interessen und dem Meinungsaustausch zwischen den Unternehmen. Aus dieser Perspektive sind diese Vereinigungen auch für die Berufsausbildungen interessant und wichtig. Da auch Ausbildungsunternehmen vertreten sind bzw. vertreten sein können, bestehen ferner Möglichkeiten, andere Unternehmen für die Ausbildungsmaßnahmen zu gewinnen.

## 3.2 Grundmerkmale der inneren Organisation (Mikroebene)

### *3.2.1 Der Lernort Schule*

Der schulische Teil der dualen Ausbildungen im Ausland wird von deutschen berufsschulischen Einrichtungen vor Ort übernommen. Im Positionspapier des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland heißt es:

> Die berufsbildende Maßnahme im Ausland entspricht den Zielsetzungen der auswärtigen Kulturpolitik und der Gesamtkonzeption der Förderung schulischer Einrichtungen im Ausland. [...]
>
> Die berufsbildende Maßnahme leistet einen Beitrag zur Erfüllung innerdeutscher Erziehungs- und Bildungsziele. Auch die berufliche Bildung ist der Werte- und Normenerziehung verpflichtet. Bildung, Erziehung und Ausbildung bilden eine Einheit.[554]

Das Positionspapier macht somit deutlich, dass sich auch die berufsbildenden Maßnahmen im Ausland in das dem deutschen Auslandsschulwesen zugrunde liegende übergeordnete Konzept – Organisation, Förderung, kulturpolitische Ziele, Zuständigkeiten, pädagogische Ziele, etc. – einordnen muss.

Die Berufsschulen unterscheiden sich zunächst nach Größe und angebotenen Ausbildungsberufen. Die erste Berufsschule wurde 1977 in Buenos Aires, die jüngste 1997 in Guatemala gegründet. Ca. 50 Schüler besuchen im Durchschnitt eine Schule, wobei São Paulo mit etwa 170 Schülern die größte Einrichtung darstellt. In Hongkong wurden dagegen im Jahr 2000 nur 17 Auszubildende unterrichtet.[555] An den meisten Schulen können mehrere Ausbildungsgänge belegt werden. Die Auslandsberufsschule in São Paulo, das sogenannte IFPA[556], bietet mit den Ausbildungen zum Industrie-, Versicherungs-, Speditions-, Luftverkehrs- und Groß- und Außenhandelskaufmann sowie zum Fremdsprachensekretär die größte Auswahl. Am Standort Singapur kann nur ein Ausbildungsgang absolviert werden.

Außer den genannten Unterschieden können die Berufsschulen verschiedene organisatorische Strukturen aufweisen.

1. Der Regelfall ist der sogenannte berufsbildende Zweig. Berufsschulen sind dabei als eigener Schulzweig der allgemein bildenden Schule angegliedert. Sie stellen Teilschulen oder Abteilungen deutscher Auslands-

---

554 KMK (1996), S. 3.

555 Die durchschnittliche Schülerzahl kann hier nur eine ungefähre Angabe bleiben, da zum Teil unterschiedliche Berechnungsgrundlagen existieren und im Jahr 2000 die Berufsschule in Montevideo ihren Unterrichtsbetrieb vorerst eingestellt hat. Je nach Berechnung ergeben sich Durchschnittswerte die knapp unter oder knapp über 50 Schülern pro Schule liegen. Vgl. dazu Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006), o. S. sowie Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S.

556 Vgl. auch die Tabelle 21.

schulen dar und verfügen über einen Abteilungsleiter (Leiter des Berufsbildenden Zweiges). Berufsbildende Zweige können sowohl an Begegnungsschulen mit bikulturellen Schulzielen, Schwerpunkt in Lateinamerika, als auch an deutschsprachigen Auslandsschulen mit deutschen Schulzielen angegliedert sein.[557] [558]

2. Neben den Berufsbildenden Zweigen bestehen als zweite Organisationsform eigenständige Auslandsberufsschulen. Diese Schulen sind auf Antrag des Trägers von der Kultusministerkonferenz anerkannt worden und damit berechtigt, Zeugnisse zu erteilen, die die gleiche Berechtigung verleihen wie die beruflichen Schulen in Deutschland. Anerkannte Auslandsberufsschulen haben sich zum Teil aus Berufsbildenden Zweigen entwickelt; durch die Anerkennung haben sie organisatorische Unabhängigkeit von der allgemein bildenden Auslandsschule erlangt.[559] Von den aktuell bestehenden 13 Berufsschulen sind, wie bereits erläutert, momentan sechs als Auslandsberufsschulen von der Kultusministerkonferenz anerkannt. Die sieben anderen Berufsschulen sind angegliederte Berufsbildende Zweige. Zwei berufliche Schulen – in Singapur und Hongkong – gehören zu deutschsprachigen Auslandsschulen. Die verbleibenden fünf Einrichtungen – in Bogotá, Mexico-City, Guatemala-City, Quito und La Paz – sind jeweils Zweige an Begegnungsschulen mit bikulturellem Schulziel.

3. Allen schulischen Einrichtungen gemeinsam ist die Tatsache, dass sie Privatschulen darstellen, die sich nach den jeweiligen Schulgesetzen der Gastländer richten müssen. Die Träger der Berufsschulen sind dabei entweder die Schulvereine der Deutschen Auslandsschulen oder speziell gegründete Vereinigungen. So werden beispielsweise die Berufsschulen in Barcelona und Madrid von der Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas getragen. Auch in Lateinamerika treten einige Berufsschulen in der Form von Berufsbildungsinstituten auf:

---

557 Zu den einzelnen Schulformen und Abschlüssen vgl. insbesondere Kapitel III, Abschnitt 2.2.

558 Einen Sonderfall nimmt hierbei die 1969 gegründete Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong ein, da bei dieser Schule zwei Länder am Schulbetrieb beteiligt sind. Der berufsbildende Zweig wird allerdings unter deutscher Federführung betrieben. Vgl. Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong (2006), o. S.

559 Vgl. dazu Kapitel III, Abschnitt 2.2.

Tab. 21 *Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen geförderte Berufsbildungsinstitute in Lateinamerika*[560]

| Standort | Institut |
|---|---|
| **Bogotá** | Corporación Instituto Colombo-Alemán para la Formación Tecnológica (ICAFT) |
| **Mexico-City** | Instituto Superior Mexicano-Alemán de Capacitación (ISMAC) |
| **Santiago de Chile** | Fundación de Educación Instituto Superior Alemán de Comercio (INSALCO) |
| **São Paulo** | Instituto de Formacão Profissional Administrativa (IFPA) |

*Quelle: IFPA (2006), o. S.*

Die Durchführung des Unterrichts an den Berufsschulen ist aus Gründen der Förderung und Anerkennung zwingend an zwei – bereits angeführte – Voraussetzungen gekoppelt. Aufgrund der Zweisprachigkeit muss der Unterricht zum einen in deutscher Sprache stattfinden. An einigen Berufsschulen wird der gesamte Unterricht auf deutsch durchgeführt, einige Schulen erteilen in den berufsfeldübergreifenden Fächern Unterricht in englischer und/oder der Landessprache. Zum anderen muss sich der Unterricht nach den von der Kultusministerkonferenz erlassenen und mit den Ausbildungsordnungen abgestimmten beruflichen Rahmenlehrplänen richten. [561] Die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz beziehen sich dabei nur auf den berufsbezogenen Unterricht. „Die Länder können den Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz direkt übernehmen und zum Landeslehrplan erklären. Sofern sie bei der Umsetzung in einen eigenen Landeslehrplan Veränderungen vornehmen, stellen sie sicher, dass das Ergebnis der fachlichen und zeitlichen Abstimmung des Kultusministerkonferenz-Rahmenlehrplans mit der jeweiligen Ausbildungsordnung erhalten bleibt.“[562] Lehrpläne für den berufsfeldübergreifenden Unterricht in der Berufsschule werden von den Bundesländ-

560 Die anderen von der ZfA geförderten beruflichen Schulen in Lateinamerika treten nicht unter einer solch speziellen Bezeichnung auf, übernehmen jedoch die gleichen Funktionen, wie die hier aufgeführten Institute.

561 Seit dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll von 1972 haben sich Bund und Länder darauf geeinigt, dass parallel zu einer Ausbildungsordnung für einen Ausbildungsberuf ein damit abgestimmter Rahmenlehrplan für die Berufsschule entwickelt wird.

562 KMK (2000), S. 5.

dern in eigener Zuständigkeit erarbeitet.[563] Die von der Kultusministerkonferenz im März 1991 in der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule festgelegten Ziele gelten auch für die berufsschulischen Einrichtungen im Ausland:

> Die Berufsschule hat zum Ziel,
>
> - eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;
> - berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;
> - die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;
> - die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.[564]

Der Unterricht soll an einer spezifischen Didaktik ausgerichtet sein, die Handlungsorientierung betont, und ist auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz gerichtet. Diese entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz.[565] Die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz sind neuerdings nach Lernfeldern strukturiert.[566] In der Regel entfallen auf die berufsbezogenen Inhalte acht Wochenstunden, wobei Datenverarbeitung zu den in die Lernfelder zu integrierenden Vermittlungsgegenständen zählt. Der berufsfeldübergreifende Un-

---

563 Vgl. KMK (2000 a), S. 5.

564 KMK (1991), S. 1.

565 Vgl. KMK (1991), S. 2; KMK (2000 a), S. 9.

566 „Lernfelder sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind. Aus der Gesamtheit aller Lernfelder ergibt sich der Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation.“ KMK (2000 a), S. 14.

Die Diskussion über die Vor- und Nachteile der Lernfeldorientierung steht nicht im Vordergrund der vorliegenden Arbeit und soll an dieser Stelle nicht fortgeführt werden. Für ausführlichere Informationen siehe exemplarisch Czycholl / Reinisch (1996), S. 199 ff.; Goldbach (2001), o. S. sowie O. A. (1996), S. 302 ff.

terricht umfasst vier Wochenstunden und wird in Deutschland in der Regel in den Fächern Deutsch/Kommunikation, Englisch/Kommunikation, Politik, Sport und Religion erteilt.[567] Auch in diesen Fächern sollen stets Bezüge zur Berufs- und Erfahrungswelt der Schüler gesucht und hergestellt werden.

Die curricularen Vorgaben[568] aus Deutschland sind aber für die dualen Ausbildungen im Ausland nur eine Art Orientierungsgerüst, das zwar grundsätzlich einzuhalten, jedoch nicht vollkommen starr vorgegeben ist. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag sieht sogar explizit eine Anpassung an die Gegebenheiten des Gastlandes vor:

> Die im Unternehmen und in der Berufsschule vermittelten praktischen und theoretischen Ausbildungsinhalte basieren auf Ausbildungsordnungen aus Deutschland, die an die Verhältnisse und Anforderungen im jeweiligen Gastland anzupassen sind, ohne die Kernqualifikation des jeweiligen Berufes zu verändern.[569]

Die mit einer Anerkennung der dualen Ausbildung durch das Gastland[570] verbundenen Anforderungen können also curriculare Anpassungen notwendig machen. Damit durch den Abschluss der Berufsausbildung neben der Anerkennung durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag auch ein nationaler Titel des Gastlandes vergeben werden kann, müssen unter Umständen inhaltliche und / oder zeitliche Vorgaben der zuständigen nationalen Erziehungs-, Arbeits- oder Wirtschaftsbehörden berücksichtigt werden. Aufgrund der möglichen unterschiedlichen Anpassungen ergeben sich bei identischen Ausbildungsberufen an verschiedenen Standorten unterschiedliche Stundentafeln. Exemplarisch sind an dieser Stelle die Stundentafeln[571] für

---

567 Das Niedersächsische Schulgesetz legt beispielsweise fest, dass die Unterrichtszeit in der Berufsschule im Gesamtdurchschnitt mindestens zwölf Unterrichtsstunden je Unterrichtswoche betragen soll. Siehe Niedersächsisches Schulgesetz (1996), §15 (I).

568 An vielen Schulen wird hinsichtlich dieser curricularen Vorgaben auf die Landeslehrpläne des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen zurückgegriffen.

569 DIHT (1995), S. 29.

570 Eine Anerkennung durch das Gastland ist bis auf die Ausbildungsgänge in Singapur und Hongkong an allen anderen Standorten erreicht worden.

571 Obgleich die Rahmenlehrpläne inzwischen für viele Ausbildungsberufe durch Lernfelder strukturiert werden, findet an einigen Standorten eine fachsystematische Zuweisung statt. Diese Vorgehensweise lässt sich – obwohl nicht zulässig – jedoch auch noch an Berufsschulen in Deutschland beobachten.

den Ausbildungsgang des Groß- und Außenhandelskaufmannes in São Paulo und Singapur gegenübergestellt.

Tab. 22 *Stundenverteilung bei der Ausbildung zum Groß- und Außenhandelskaufmann in São Paulo und Singapur*

| **São Paulo** | | **Singapur** (erstes Ausbildungsjahr) | |
|---|---|---|---|
| **Fächer** | **Stunden** | **Fächer** | **Stunden** |
| (Außen-)Handelsbetriebslehre | 4 | Handelsbetriebslehre | 3 |
| Buchführung | 2 | Rechnungswesen und Datenverarbeitung | 3 |
| Kostenrechnung | 2 | -- | -- |
| Allgemeine Wirtschaftslehre | 3 | Allgemeine Wirtschaftslehre | 2 |
| Datenverarbeitung | 2 | -- | -- |
| Deutsch | 2 | Deutsch | 2 |
| Correspondência Comercial em Português | 1 | -- | -- |
| Correspondência Comercial em Inglês | 2 | Englisch | 2 |
| Direito e Legislação do Brasil | 1 | ( Wirtschafts-)Politik | -- |
| Espanhol | 2 | -- | -- |
| **Gesamt** | **21** | **Gesamt** | **12** |

*Quelle: IFPA (2006), o. S.; Ruf (1998), S. 18.*

Die Stundenverteilung an beiden Standorten weist insbesondere bei den berufsfeldübergreifenden Fächern und für den Gesamtumfang deutliche Unterschiede auf. Diese Disparitäten lassen sich zum Teil damit begründen, dass es sich bei der Schule in Singapur um eine deutschsprachige Auslandsschule handelt, während die anerkannte Auslandsberufsschule in São Paulo einer Begegnungsschule entstammt, was Auswirkungen auf die Herkunft bzw. die Zusammensetzung der Auszubildenden hat. Ferner ist die Ausbildung in São Paulo auch in Brasilien anerkannt, was bestimmte Inhalte voraussetzt. Dies ist in Singapur bislang noch nicht erreicht worden. Die unterschiedlichen Schulformen wirken sich dabei vor allem in Bezug auf das angesprochene

Auszubildendenklientel aus. So nehmen in São Paulo überwiegend einheimische Auszubildende, in Singapur jedoch hauptsächlich aus Deutschland stammende Auszubildende an der Ausbildung teil. Deutliche Unterschiede, auch in Bezug auf die sprachliche Gestaltung des Unterrichts, lassen sich jedoch – trotz geografischer Nähe – selbst zwischen den Standorten Buenos Aires und São Paulo feststellen. Doch lässt sich die Orientierung an den deutschen Richtlinien klar erkennen. Auch in der inhaltlichen Ausgestaltung der einzelnen Fächer treten an beiden Standorten Differenzen aufgrund von regionalen Gegebenheiten auf. Differenzen können sich insbesondere aufgrund der spezifischen regionalen Wirtschaftsstruktur ergeben. Da Singapur über einen der größten Häfen der Welt verfügt und dementsprechend in den Unternehmen die Abwicklung des Außenhandels über den Seeweg eine große Rolle spielt, wird diesem Lerninhalt im Lehrplan eine angemessene Bedeutung eingeräumt. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag bzw. die Auslandshandelskammern haben in ihrem Positionspapier festgelegt, dass der Anteil des Berufsschulunterrichts an der Gesamtausbildungsdauer insgesamt nicht unter 20 Prozent und nicht über 50 Prozent liegen soll.[572]

Da an allen Standorten die in der Regel dreijährigen Ausbildungszeiten entweder von vornherein auf zwei Jahre gekürzt werden oder aber zumindest die Möglichkeit einer Verkürzung besteht, müssen die Ausbildungsinhalte zusätzlich zeitlich gestrafft werden. Wie auch in Deutschland sind für die Durchführung des Unterrichts zwei organisatorische Alternativen möglich. Neben dem traditionellen Teilzeitunterricht gewinnt der Blockunterricht eine zunehmend größere Bedeutung. Die Blockform bietet dabei vor allem die Möglichkeit, den Einzugsbereich der dualen Ausbildungen zu vergrößern. Unternehmen an weiter entfernten Standorten können so leichter als Ausbildungspartner gewonnen werden. Organisatorisch wird der Kurs im Blockunterricht durchgeführt. Dreimal pro Schuljahr werden die Schüler für jeweils 4-5 Wochen ganztags unterrichtet. Schüler, die von außerhalb kommen, können in angemieteten Wohnungen in der Nähe der Schule untergebracht werden. Dadurch war es IFPA möglich, diese Ausbildung für Interessenten in ganz Brasilien anzubieten. Nach Ende einer jeden Blockphase kehren die

572 Vgl. DIHT (1995), S. 32.

Schüler an ihre Heimatorte zurück, um für jeweils 8-10 Wochen in ihren Ausbildungsbetrieben fachpraktisch ausgebildet zu werden. [573]

An einigen Schulen können in Erweiterung des normalen Lehrplanangebotes Zusatzqualifikationen erworben werden, die zum Teil mit einem eigenen Zertifikat abschließen. In diesem Kontext sind insbesondere sprachliche und die Datenverarbeitung betreffende Qualifizierungsmaßnahmen von Bedeutung. Für die Auszubildenden in Buenos Aires besteht zum Beispiel die Möglichkeit, an Kursen und Prüfungen in Wirtschaftsdeutsch und -englisch teilzunehmen. Diese werden zum einen vom Goethe-Institut und zum anderen von der London Chamber of Industry and Commerce durchgeführt und zertifiziert.[574] An den spanischen Standorten können ebenfalls Sprachzertifikate für Business-Englisch erworben werden. Zusätzlich finden Einführungskurse für verschiedene PC-Anwendungen, aber auch Lehrgänge zum Produktqualitätssicherungs- und Umweltsicherungsmanagement nach ISO 9000 bzw. ISO 14000 statt.[575]

Der (berufsbezogene) Unterricht an den Berufsbildenden Zweigen bzw. an den Auslandsberufsschulen wird durch deutsche Diplomhandelslehrer durchgeführt. Diese eingesetzten Lehrkräfte sind dabei überwiegend aus Deutschland durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entsandte Auslandsdienstlehrkräfte:

> Nach dem Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland vom 21.12.1994 sind Auslandsdienstlehrkräfte als Leiter eines berufsbildenden Zweigs und als Lehrer in berufsbezogenen Fächern, soweit dies zur Vorbereitung auf Prüfungen mit deutschen Berechtigungen erforderlich ist, einzusetzen. Darüber hinaus können im Bedarfsfall Programmlehrkräfte herangezogen werden.[576]

---

573 Unterricht in Blockform wird derzeit an den spanischen Standorten und an den Schulen in São Paulo, Mexico-City, La Paz, Singapur und Guatemala-City angeboten. Vgl. IFPA (2006), o. S.

574 Berufsausbildungszentrum der Deutschen Schule Villa Ballester (2006) o. S.

575 Vgl. ASET (2006), o. S.

576 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S.

Neben den an einigen Schulen eingesetzten BPLK's schließen einzelne Schulträger auch Verträge mit Ortslehrkräften ab.[577] Ortslehrkräfte unterhalten keine rechtliche oder vertragliche Bindung zur Zentralstelle für das Auslandsschulwesen oder zum Bundesverwaltungsamt, die Entlohnung dieser Lehrkräfte wird allein vom Schulträger übernommen.

> In der Berufsschule ist die wichtigste Voraussetzung der Einsatz qualifizierter Lehrkräfte auch über den Personalrahmen, der die Zahl amtlich vermittelter Lehrer (Auslandsdienstlehrkräfte) aus Deutschland ausweist, hinaus. Nur so können der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsschule erfüllt und die notwendigen Abstimmungen mit den Unternehmen und den Auslandshandelskammern durchgeführt werden.[578]

So wird beispielweise der Unterricht an den beiden spanischen Standorten nur durch Ortslehrkräfte durchgeführt, an allen anderen Standorten sind jeweils mindestens eine oder mehrere Auslandsdienstlehrkräfte und eventuell Bundesprogrammlehrkräfte tätig. Nach Aussage der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bestehen derzeit für Diplomhandelslehrer sehr gute Vermittlungschancen.[579]

Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an Berufsschulen vermittelte Auslandsdienstlehrkräfte sind als Beamte auf Lebenszeit im inländischen Schuldienst tätig oder unbefristet angestellte Lehrkräfte aus den neuen Bundesländern. Abbildung 12 zeigt die Richtzahlen der vermittelten Lehrer von 1993 bis 2005:

---

577 Zu den unterschiedlichen Arten von Lehrkräften vgl. insbesondere Kapitel III, Abschnitt 2.2.

578 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S.

579 Vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006), o. S.

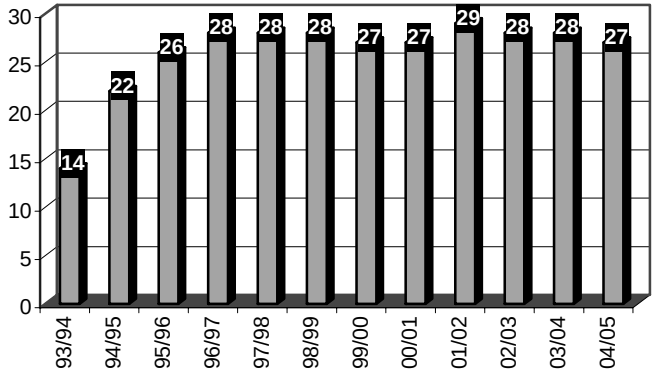



*Abb. 12 Richtzahl der vermittelten Lehrer an Berufsschulen im Ausland pro Schuljahr von 1993 bis 2005*

*Quelle: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S.*

Die Lehrkräfte müssen sich in Deutschland wenigstens zwei Jahre im Schuldienst überdurchschnittlich bewährt haben, bevor sie sich um eine Verwendung im Auslandsschuldienst bewerben können. Sämtliche Bewerber müssen für eine Verwendung im Auslandsschuldienst besonders geeignet und zu einem überdurchschnittlichen pädagogischen und persönlichen Engagement auch über die volle Pflichtstundenzahl hinaus bereit sein. Kandidaten dürfen zum Bewerbungszeitpunkt das 45. oder ‚soweit es sich um sogenannte Funktionsstellen handelt ‚[580] das 57. Lebensjahr, noch nicht vollendet haben. Für eine erfolgreiche Tätigkeit im Ausland sind entsprechende Sprachkenntnisse wünschenswert. Die Bewerber sind verpflichtet, die Sprache des Gastlandes in kürzester Zeit[581] zu erlernen. In Ländern mit schwierigen Sprachen ist der Erwerb von ausreichenden Kenntnissen der dort verwendeten europäischen Verkehrssprache und von Grundkenntnissen der jeweiligen Landessprache erforderlich. Bewerbungen sind an die oberste Kultusbehörde zu richten. Die Schulaufsichtsbehörde fügt eine ausführliche Stellungnahme bei

580 Auch die Leitung eines BBZ oder einer Auslandsberufsschule wird von Funktionsstelleninhabern ausgeübt. Die hier genannten Altersgrenzen wurde ab dem 01. Januar 2002 auf 42 und 54 Jahre herabgesetzt.

581 Wie schnell und in welcher Qualität die Sprache zu beherrschen ist, wird dabei nicht näher spezifiziert.

und prüft die Bewerbung unter Heranziehung des Landesvertreters im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland. Dieser kann den Bewerber im Unterricht besuchen, ihm und seinem Ehepartner Gelegenheit zu einer Vorsprache geben und eine eigene Stellungnahme abgeben. Ferner finden in der Regel auch Gespräche zwischen dem Schulleiter der Auslandsschule und den in Frage kommenden Auslandsdienstlehrkräften statt. Sobald sich die Berufsschule für einen der Bewerber entschieden hat, wird dieser von der Einrichtung mit weiteren Informationen versorgt und von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beraten. Das Engagement an einer deutschen schulischen Einrichtung im Ausland ist in der Regel zunächst auf drei Jahre befristet, kann jedoch um weitere drei Jahre verlängert werden. Für die Tätigkeit in einer besonderen Funktion kann eine Gesamtzeit von acht Jahren gewährt werden. Voraussetzung für eine Vertragsverlängerung ist, dass die Lehrkraft sich bewährt und die im Dienstvertrag und im Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid[582] festgelegten Verpflichtungen erfüllt hat, beide Vertragspartner im Einvernehmen mit der Zentralstelle einer Verlängerung zustimmen und die Heimatschulbehörde die erforderliche Beurlaubung genehmigt.[583] Auslandsdienstlehrkräfte können sich zwei Kalenderjahre nach ihrer Rückkehr wieder für den Auslandsschuldienst bewerben und frühestens nach drei Jahren erneut eine Stelle im Ausland antreten, jedoch nicht an derselben schulischen Einrichtung. In der Regel werden Zweitbewerber nur noch auf eine Funktionsstelle vermittelt. Drittvermittlungen sind für Auslandsdienstlehrkräfte ausgeschlossen.[584]

Die an einigen Berufsschulen in Lateinamerika eingesetzten BPLK's sind Lehrkräfte, die bislang in Deutschland noch nicht verbeamtet oder im Landesschuldienst fest angestellt sind. Unter der Voraussetzung, dass ihre Freistellung oder Beurlaubung durch die zuständige Schulbehörde genehmigt

---

582 Dieser Bescheid regelt die Rechte und Pflichten im Verhältnis zur Zentralstelle und ist Grundlage für die Gewährung von Zuwendungen gemäß den entsprechenden Richtlinien.

„Die Lehrkraft wird verpflichtet, ihre pädagogische Aufgabe im Sinne der Auswärtigen Kulturpolitik wahrzunehmen, die Interessen des Gastlandes zu beachten und sich so zu verhalten, dass ihr persönliches Auftreten positives Interesse und Aufgeschlossenheit für die Bundesrepublik Deutschland, ihre freiheitliche demokratische Grundordnung sowie für die deutsche Kultur weckt mit dem Ziel, zur Verständigung und Begegnungsbereitschaft beizutragen." O. A. (1999), S. 22.

583 Vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2006), o. S.

584 Vgl. O. A. (1999), S. 21.

wird, können sich auch bereits verbeamtete oder fest angestellte Lehrer bewerben. In jedem Falle müssen die Kandidaten das erste und zweite Staatsexamen erfolgreich absolviert haben. Altershöchstgrenze für eine Vermittlung ist das 59. Lebensjahr. Im Gegensatz zu allen anderen Gruppen der Lehrkräfte wird von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für BPLK's ein spezielles mehrtägiges Auswahlverfahren durchgeführt. Dieses Verfahren besteht aus einem schriftlichen psychologischen Test, dem sogenannten Leistungsmessverfahren, sowie einem Einzelgespräch und wird von Mitarbeitern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die in der Regel über mehrjährige Auslandserfahrung verfügen, und Psychologen begleitet.[585] Bewerber, die für eine Stelle in Frage kommen, erhalten in der Regel mit anderen Kandidaten zusammen ein Angebot, zu dem sie sich innerhalb einer gesetzten Frist schriftlich äußern müssen. Letztlich wird die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ausgewählte Lehrkraft der schulischen Einrichtung zugewiesen. Arbeitsverträge mit dem Schulträger haben zumeist eine Dauer von zwei Jahren. Mit Zustimmung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist eine Verlängerung im Ein- oder Zweijahresrhythmus bis zu einer Gesamtdauer von sechs Jahren möglich. Neben dem vom Schulträger gezahlten ortsüblichen Gehalt erhalten BPLK's von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Zuwendungen. Es wird kein Arbeitsverhältnis mit der Bundesrepublik Deutschland begründet. Nach Vertragsbeendigung besteht für die Lehrkräfte kein Anspruch auf Übernahme in den Schuldienst, die Auslandstätigkeit soll jedoch beim Einstellungsverfahren angemessen berücksichtigt werden. Bewährte Lehrkräfte können sich nach ihrer Rückkehr nach Deutschland erneut um eine Auslandsstelle bemühen. Voraussetzung dafür ist, dass sie sich mindestens ein Jahr in Deutschland aufgehalten haben. Zweitvermittlungen erfolgen ausnahmslos in ein anderes Land.[586]

Die Einstellung von Ortslehrkräften liegt in der alleinigen Verantwortung des Trägers der Berufsschule. Stellenausschreibungen finden sich beispielsweise in großen deutschen Tageszeitungen. Ferner bietet die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen den Schulen im Internet die Möglichkeit, Stellen anzubieten.[587] Die Schulen legen somit auch selbstständig die Anforderungs-

---

585 Vgl. O. A. (1999 a), S. 8 ff.

586 Vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2006), o. S.

587 Vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2006), o. S.

profile der angehenden Lehrkräfte fest. Aus der häufig großen Zahl der Bewerbungen trifft der Schulleiter eine Vorauswahl und führt, wenn die finanziellen Mittel des Trägers es erlauben, anschließend in Deutschland mit einigen Kandidaten Auswahlgespräche.

> Ein solches Auswahlgespräch dauert zwischen ein und zwei Stunden und dient dazu, dass sich beide Gesprächspartner in ihren Lebens- und Arbeitsauffassungen kennenlernen und dass sich der Bewerber ein umfassendes Bild von dem neuen Arbeitsplatz machen kann. Denn auch für den Bewerber ist es wichtig herauszufinden, ob er sich an diesem Arbeitsplatz und unter diesem Schulleiter in seinem Sinne und nach seinen Fähigkeiten entfalten kann.[588]

Der größeren Autonomie in Bezug auf die Auswahl der Ortslehrkräfte stehen auf der anderen Seite finanzielle Beschränkungen gegenüber, da der Schulträger auch die Entlohnung dieser Lehrer eigenständig übernehmen muss.

Zur Vorbereitung auf den Einsatz im Ausland werden von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen einwöchige Vorbereitungslehrgänge für die zukünftigen Auslandsdienstlehrkräfte und BPLK's angeboten. Diese Vorbereitungskurse sind dabei schultypen- und regionalspezifisch organisiert und enthalten in der Regel einen Inlands- und einen Auslandsteil. Die Teilnehmergruppen sind jedoch gemischt, das heißt, es werden Fachleiter, Fachbereichsleiter, stellvertretende Schulleiter und Fachlehrer gemeinsam vorbereitet. Schwerpunkte der Vorbereitung sind neben organisatorischen Fragen insbesondere pädagogische und methodisch-didaktische Problemlagen. Zu nennen sind hier vor allem die Themen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und der binnendifferenzierende Unterricht. Spezielle Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Arbeit an berufsschulischen Einrichtungen existieren nicht.[589] Auch die im Rahmen der schulinternen und regionalen Fortbildungen angebotenen Maßnahmen zielen hauptsächlich auf den allgemein bildenden Schulbetrieb ab. Insbesondere das zukünftig verstärkt auf die interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte gerichtete Augenmerk ist dabei jedoch auch für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen von Bedeutung.[590]

---

588 Schumann (1999), S. 24.

589 Vgl. Kruczinna (2000), S. 10 ff.

590 Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel III, Abschnitt 2.2.

Zusätzlich zu der *normalen* Unterrichtsarbeit in den Berufsschulen und der Mitarbeit im Prüfungsausschuss der Kammervertretung fallen für die dort tätigen Lehrkräfte noch andere wichtige Aufgaben an. Besonders muss die Repräsentationsfunktion der Lehrer erwähnt werden, die sie unter anderem in Zusammenhang mit der Gewinnung neuer Auszubildender, neuer Ausbildungsfirmen oder bei Gesprächen mit nationalen Behörden wahrnehmen. Dabei können durch Lehrkräfte beispielsweise Informationsveranstaltungen in der eigenen Einrichtung aber durchaus auch an Deutschen Auslandsschulen der benachbarten Länder durchgeführt werden. Des Weiteren kann aufgrund der besonderen Bedingungen die Beziehungspflege zur Kammer und den ausbildenden Unternehmen deutlich mehr Zeit und Arbeit in Anspruch nehmen, als dass in Deutschland der Fall ist. Das Anpassen der Curricula an regionale wirtschaftliche Gegebenheiten und nationale Anforderungen sowie unter Umständen das Entwerfen von eigenen Zwischen- und Abschlussprüfungen können zusätzliche Anforderungen an die Lehrkräfte stellen. Die Lehrkräfte sind also umfangreicheren, differenzierteren und intensiveren Erwartungen ausgesetzt als im deutschen Inland. Da es sich um Privatschulen handelt, sind sie auch viel direkter mit den Anforderungen der Eltern konfrontiert.

Die Interessenvertretung der zukünftig, aktuell oder ehemalig im Ausland tätigen Lehrkräfte ist der Verband deutscher Lehrer im Ausland. Er vertritt die Interessen seiner im Ausland befindlichen Mitglieder gegenüber der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, gegenüber den Länderbehörden und gegenüber dem Auswärtigen Amt. Ferner übernimmt er Beratungsaufgaben (z. B. Krankenversicherung), informiert über Veränderungen und Entwicklungen im Auslandsschulwesen und arbeitet zusammen mit politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Institutionen im Inland, die sich mit Fragen des internationalen Kulturaustausches befassen. Der Deutsche Philologen Verband gibt mit dem sogenannten Auslands-Kunze regelmäßig ein Jahrbuch der aus der Bundesrepublik Deutschland an Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte heraus. Neben amtlichen Bestimmungen finden sich dort auch einige Informationen (Name, Schule, Funktion) zu entsandten Lehrkräften. Andere öffentlich zugängliche Datenquellen zu den Lehrkräften liegen nicht vor.

### *3.2.2 Der Lernort Betrieb*

Der betriebliche Teil der kaufmännischen dualen Berufsausbildung nach deutschem Muster wird von privatwirtschaftlichen Ausbildungsunternehmen

vor Ort geleistet. Die ausbildenden Betriebe übernehmen dabei prinzipiell die gleichen Aufgaben wie ein Ausbildungsunternehmen in Deutschland. In Bezug auf ihre Größe und Gründungsdaten, ihre Rechtsform und ihre Branchenzugehörigkeit können sich die teilnehmenden Unternehmen vor Ort deutlich voneinander unterscheiden. Kleine Unternehmen mit nur wenigen Beschäftigten nehmen ebenso an der Ausbildung teil wie Betriebe mit mehreren hundert Beschäftigten.

Sowohl in Lateinamerika als auch an den anderen Standorten konzentriert sich die Ausbildung auf die drei Ausbildungsberufe Speditions-, Groß- und Außenhandels- und Industriekaufmann (siehe Abbildung 13). In diesen drei Berufen werden weltweit nahezu 80 Prozent aller teilnehmenden Jugendlichen ausgebildet. Die Fokussierung auf gerade diese Ausbildungsberufe ist bedingt durch die internationale Ausrichtung der Unternehmenstätigkeiten.

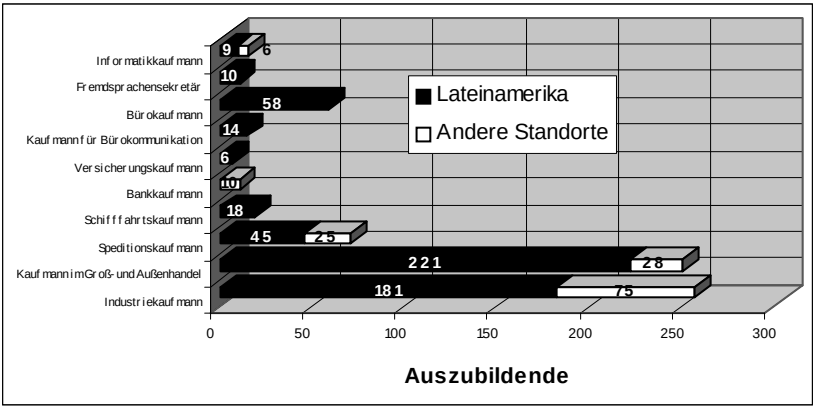



*Abb. 13 Auszubildende in Firmen im Ausland nach Ausbildungsberufen 2004/2005*
*Quelle: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S.*

Obgleich die Unternehmen in der Regel nach den Gesetzen des Sitzlandes gegründete Gesellschaften mit entsprechenden Rechtsformen sind, lässt sich eine grundlegende Unterscheidung hinsichtlich ihrer nationalen Zugehörigkeit treffen. Bei der überwiegenden Zahl der Firmen handelt es sich um deutsche Unternehmen. Gleichwohl nehmen an den Ausbildungen an einigen Standorten wie Spanien oder Brasilien auch einheimische Betriebe teil.

Die deutschen Unternehmen im Ausland können als internationale, transnationale oder supranationale Unternehmen bezeichnet werden. Über diese

Bezeichnungen besteht jedoch Uneinigkeit. Nach einer weiteren Definition kann von derartigen Unternehmen bereits dann gesprochen werden, wenn diese auf Dauer angelegte grenzüberschreitende Aktivitäten, gleich in welcher Form und in welchem Umfang, tätigen.[591] Eine engere Definition bezieht nur Unternehmen ein, die in mehr als einem Land institutionelle Einheiten besitzen, die von ihnen kontrolliert werden. Das Vorhandensein dieser Niederlassungen ist dabei jedoch keine Grundbedingung. Ausreichend ist vielmehr eine Beteiligung an einer Niederlassung, die einen maßgeblichen Einfluss zusichert.[592]

Bei den an der Ausbildung beteiligten Unternehmen handelt es sich nicht nur um Tochtergesellschaften großer Konzerne mit Stammsitz in Deutschland. Auch mittelständische Unternehmen, die im Ausland operieren, bieten Ausbildungsplätze an. Gerade für das Exportland Deutschland zeigt sich hinsichtlich eines ausländischen Engagements von Unternehmen seit Jahren eine klare Tendenz:

> Mitte der 90er Jahre bedarf es [..] keiner Appelle an deutsche Unternehmen mehr, im Ausland zu investieren. Deutschland gehört […] in die Spitzengruppe der Länder, deren Unternehmen nationale Begrenzungen überwinden und sich weltweit in Form von Direktinvestitionen engagieren. […] Dies bedeutet, anders gesagt, daß immer mehr deutsche Firmen zu transnationalen Unternehmen werden.[593]

Die Einrichtung eines Geschäftsbetriebes im Ausland ist gerade am Beginn von hohem zeitlichen, finanziellen und organisatorischen Aufwand begleitet. Gegenüber lokalen Unternehmen weisen neu gegründete Gesellschaften anfänglich Wettbewerbsnachteile, zum Beispiel in Form von Informationsdefiziten, auf. Die Gründe zur Aufnahme von Auslandsaktivitäten sind meist

---

591 Vgl. Macharzina / Engelhard (1987), S. 322.

592 Vgl. Horsch (1995), S. 22 f. Die Gesamtheit der unterschiedlichen Ansätze wird heute als Theorie der multinationalen Unternehmung bezeichnet. Vgl. dazu Stein (1992), S. 49 ff.

Um den Schwierigkeiten der uneinheitlichen Fachterminologie, die nicht Thema dieser Arbeit sein können, zu entgehen, wird in den weiteren Ausführungen der Begriff *Internationales Unternehmen* verwendet und weitestgehend einer engen Definitionsauslegung gefolgt.

593 BUHR (1998), S. 14. Ähnliche Entwicklungen zeigen sich auch in anderen Ländern. Insbesondere der rasante weltweite Anstieg von Direktinvestitionen in ausländischen Wirtschaften verdeutlicht diese Entwicklungen. Vgl. dazu Kantzenbach (1997), S. 63 f.

mehrfach und haben von Unternehmen zu Unternehmen unterschiedliches Gewicht. Es sind:

- Zunehmender Wettbewerb auf den nationalen Märkten;
- Konkurrenten sind bereits erfolgreich auf ausländischen Märkten tätig;
- Erhöhung des Marktanteils durch die Übernahme ausländischer Konkurrenten;
- Erschließung neuer Märkte (wachsende Nachfrage auf ausländischen Märkten und / oder nachlassende Nachfrage auf dem inländischen Markt);
- Teilhabe an zukünftigen Wachstumspotenzialen;
- Eingehen auf spezielle Markterfordernisse in ausländischen Absatzgebieten (Produktion, Marketing, Service, Logistik);
- Möglichkeit des Abschlusses attraktiver Gegengeschäfte;
- Risikostreuung und Sicherung der Krisenfestigkeit;
- Zugang zu neuen Technologien und Know-how;
- Senkung vor allem der Personalkosten;
- Umgehung inländischer Auflagen zu Arbeitszeit, Arbeits- und Umweltschutz;
- Finanz- und steuertechnische Kalkulationen;
- Standortverlagerung wichtiger Abnehmer.[594]

Die konkrete Auswahl des Standortes wird von Gründen bestimmt, aus denen eine Ausweitung ins Ausland angestrebt wird. Es spielen aber weitere Faktoren eine Rolle. Nach Unger können neben natürlich-technischen und politisch-rechtlichen vor allem sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Kriterien eine Rolle spielen. Diese Kriterien lassen sich in einzelne Aspekte unterteilen. Zu nennen wären hier beispielsweise die infrastrukturelle Ausstattung und die politische Stabilität, gesetzliche und steuerliche Rahmenbedingun-

---

594 Vgl. Kruber (1997), S. 562; Wolter, (1997), S. 112; Kantzenbach (1997), S. 64 ff.; Macharzina (1996), S. 200 f.; SCHOLZ (1996), S. 221 f.; Kammel / Teichelmann (1994), S. 13; Simon (1996), S. 6 ff.

gen, der Bildungsstand der Bevölkerung sowie Werte und Normen, zum Beispiel hinsichtlich einzelner Produkte, und sprachliche Gesichtspunkte.[595]

Die Internationalisierungsstrategien sind unterschiedlich. Neben ethnozentrischen[596] Strategien, die auf die Stützung und Absicherung einheimischer Aktivitäten ausgerichtet sind, finden sich vor allem polyzentrisch ausgerichtete Unternehmen, die sich verstärkt auf und ihre Anpassung an die Auslandsmärkte konzentrieren. Insbesondere für die sehr großen deutschen Konzerne (siehe Tabelle 23), die mit ihren Tochtergesellschaften an den Ausbildungen teilnehmen, kann unter Umständen von einer globalen oder geozentrischen Orientierung gesprochen werden. [597] [598] Die von den Ausbildungsbetrieben im Rahmen ihrer Gesamtunternehmens- oder Konzernstruktur übernommenen Aufgaben können stark variieren und reichen von der Wahrnehmung einer regionalen Headquarter-Funktion bis zur reinen Handelsniederlassung. Alle Unternehmen unterhalten dabei neben intensiven Kontakten zum Sitzland und Ländern der Region umfangreiche Beziehungen zu Deutschland.

Tab. 23 *Auswahl an weltweit an der dualen kaufmännischen Ausbildung beteiligten Unternehmen*

| Unternehmen | Standort | Branche/Sparte |
|---|---|---|
| BASF | Singapur | Pharma |
| MTU | Singapur | Maschinenbau |
| C. Melchers | Hongkong | Handel |

595 Vgl. Unger (1997), S. 79.

596 Es sei auf die Problematik des Begriffes *Ethnozentrismus* aus kulturanthropologischer Perspektive verwiesen. So wird in der Kulturanthropologie unter Ethnozentrismus die Ansicht, dass die bekannten, vertrauten Verhaltensmuster gleichzeitig auch die besseren seien, verstanden. Vgl. hierzu beispielsweise HARRIS (1989), S. 22 und 367 ff.

597 Vgl. Perlmutter (1965), S. 151 ff. Bisweilen lassen sich neben ethno-, poly- und geozentrischer bei einigen Autoren auch noch weitere Strategien, wie die regiozentrische oder die blockiert globale Strategie, finden. Vgl. dazu beispielsweise Meffert (1986), S. 194 f.; Heenan / Perlmutter (1979), S. 17ff. An dieser Stelle reicht der Rückgriff auf Perlmutters klassisches EPG-Modell aus.

598 Im Rahmen dieser idealtypischen Internationalisierungsstrategien ist fraglich, ob es das globale Unternehmen überhaupt geben kann, da Unternehmen, deren Bindung an nationales Recht aufgelöst ist, grundsätzlich als noch nicht existent gelten. Vgl. dazu exemplarisch Horsch (1995), S. 23 sowie Kammel / Teichelmann (1994), S. 14.

| Unternehmen | Standort | Branche/Sparte |
|---|---|---|
| Siemens | Hongkong | Elektronik |
| Bayer | Barcelona | Pharma |
| Deutsche Bank | Barcelona | Finanzdienstleistung |
| Lufthansa | Madrid | Dienstleistung |
| Kühne & Nagel | Santiago de Chile | Logistik |
| Allianz | Santiago de Chile | Versicherung |
| Volkswagen | São Paulo | Automobilindustrie |
| Bosch Telecom | São Paulo | Telekommunikation |

*Quelle: German European School Singapore (2006), o. S.; Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong (2006), o. S.; Asociación Hispano-Alemana de Enseñanzas Técnicas (2006), o. S.; INSALCO (2006) o. S.; IFPA (2006), o. S.*

Grundsätzlich kommen für die Beteiligung von Unternehmen an der dualen Berufsausbildung zwei Erklärungen in Frage. Hauptgrund für ein derartiges Engagement ist ein berechtigtes Eigeninteresse der Unternehmen. Es liegt ein konkreter Bedarf an sorgfältig ausgebildeten Nachwuchskräften vor, den das Unternehmen durch seine Ausbildungsbeteiligung decken möchte. Hier scheint für die Betriebe neben der Zweisprachigkeit der Auszubildenden vor allem die Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen der Ausbildung interessant zu sein. Einen zweiten denkbaren Beteiligungsgrund können die oftmals bestehenden engen Beziehungen zwischen Schul- und Unternehmensvertretern[599] innerhalb der deutschen Gemeinde im Gastland darstellen. Unternehmen können aufgrund dieser Verbundenheit ihr Ausbildungsengagement und damit die Offerierung zusätzlicher Möglichkeiten für die Jugendlichen vor Ort als Dienst an der deutschen Gemeinde oder als Dienst an der Region verstehen:

> In einer Reihe von Ländern können Aktivitäten in der Berufsausbildung auch unter dem Aspekt gesehen werden, Kindern von Angehörigen deutscher Firmenvertretungen die Möglichkeit für eine entsprechende Berufsausbildung zu geben. Bei einer Rückkehr nach

599 Enge Beziehungen zwischen Unternehmen und Schulen bestehen häufig dadurch, dass viele Kinder von Unternehmensmitgliedern die vor Ort ansässige Deutsche Schule besuchen. Vielfach sind auch Unternehmensvertreter im Trägerverein Mitglied oder sogar im Schulvorstand tätig.

> Deutschland kann dann eine qualifizierte Berufstätigkeit ohne Schwierigkeiten aufgenommen werden.[600]

Die hier genannten Begründungen gelten nicht nur für die deutschen beteiligten Betriebe, sondern sind auch auf einheimische Unternehmen übertragbar.

Für eine langfristige und dauerhafte Gestaltung und Durchführung der Berufsausbildung ist ein realer in den Unternehmen bestehender Bedarf von großer Bedeutung. Da eine Beteiligung für die Unternehmen immer auch mit hohen Kosten verbunden ist, werden sich diese dauerhaft nur dann engagieren, wenn für sie der Nutzen einer derartigen Ausbildung überwiegt.[601] Dennoch darf auch die Bedeutung des engen Beziehungsgeflechts in der deutschen Auslandsgemeinde – gerade in der Initiierungsphase der Berufsausbildung – nicht vernachlässigt werden.

Die betriebliche Ausbildung erfolgt adäquat zum schulischen Unterricht nach deutschen beruflichen Ordnungsmitteln, findet allerdings in der jeweiligen Landessprache statt.[602] Sie basiert demnach auf den entsprechenden Ausbildungsordnungen der jeweiligen Ausbildungsberufe. Diese sind, ohne die wesentlichen Schwerpunktqualifikationen des Berufs zu verändern, an die Gegebenheiten und Anforderungen des Gastlandes anzupassen.[603] Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag oder die Auslandshandelskammern haben dazu in ihrem Leitfaden die Aufgaben der Ausbildungsunternehmen bestimmt. Demnach hat der Ausbildungsleiter (Tutor) eines jeden Unternehmens, der für die Fragen der Ausbildung verantwortlich ist, folgende Aufgaben zu erfüllen:

- Kommunikation zwischen Kammer, Berufsschule, Unternehmen und Auszubildenden.
- Information und Koordination innerhalb der Unternehmungen gegenüber den an der Ausbildung beteiligten Bereichen hinsichtlich des Ausbildungsplans sowie der Methodik der Ausbildung.

---

600 DIHT (1995), S. 13.

601 Dies gilt insbesondere für die kleineren und finanzschwächeren Ausbildungsunternehmen.

602 Vgl. DIHT (1995), S. 30.

603 Vgl. dazu Kapitel III, Abschnitt 3.1.1 sowie DIHT (1995), S. 29.

- Auswahl der Auszubildenden (sofern dies nicht durch die Personalabteilung erfolgt).
- Einführung der Auszubildenden in die Unternehmensaufgaben. Ansprechpartner für persönliche Anliegen der Auszubildenden.
- Anpassung der praktischen Ausbildung an den Ausbildungsrahmenplan.
- Anpassung des Rotationsplanes an die Unternehmensstruktur.
- Einhaltung des Rotationsplanes.
- Mitwirkung und Kontrolle bei der Erstellung der Berichte, die die Auszubildenden in jeder Ausbildungsstufe erarbeiten.
- Mitwirkung bei der Beurteilung der Leistungen, die zum Abschluß jeder Ausbildungsstufe erfolgt.
- Mitwirkung bei der Erstellung periodischer Gehaltsumfragen mit dem Ziel einer Angleichung der Ausbildungsbezüge.
- Laufbahnplanung für den Auszubildenden gemäß den Möglichkeiten und Erfordernissen der Unternehmen.
- Teilnahme an den Tutorenkonferenzen in der Kammer.[604]

Ferner ist in jeder Abteilung, die von den Auszubildenden im Laufe ihrer betrieblichen Ausbildung durchlaufen wird, ein verantwortlicher Ausbildungsleiter zu bestimmen. Dieser passt den Ausbildungsrahmenplan an den Arbeitsbereich der Abteilung an, führt die Auszubildenden im konkreten Arbeitsgebiet ein, bestimmt die Ausbilder in der Abteilung, bewertet die Leistungen der Auszubildenden, korrigiert und bestätigt die Ausbildungsnachweise und überprüft die Praxisrelevanz der Ausbildungsinhalte.[605] Außerdem sind Ausbilder der Unternehmen im Prüfungsausschuss vertreten. Zum Teil werden durch Unternehmensvertreter zu einzelnen Themen auch Vorträge in der Berufsschule gehalten.[606]

---

604 DIHT (1995), S. 27 f.

605 Vgl. DIHT (1995), S. 28.

606 Vgl. Kapitel III, Abschnitt 3.1.2.

Die Ausbildungsunternehmen beschäftigen in der Regel einen, zuweilen aber auch mehrere Auszubildende zur gleichen Zeit. Sie weisen hinsichtlich der innerbetrieblichen Organisationsstrukturen große Unterschiede auf. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass gängige oder vorherrschende organisatorische Strukturen und Zuständigkeiten in Unternehmen in Deutschland ebenfalls in den Durchführungsländern anzutreffen sind. Da sich das gesamte betriebliche Geschehen nach einer bestimmten Ordnung, d. h. nach bestimmten Regeln vollzieht, wirken sowohl aufbau- als auch ablauforganisatorische Strukturen auf die Ausbildung ein. Neben diesen vorgegebenen formellen Regelungen entwickeln sich in der Praxis vielfältige und zeitlich variierende informelle Regelungen.[607] In deutschen Firmen im Ausland sind beide Arten von Regeln vor allem durch die regionalen Betriebskulturen mitbestimmt. Dies ergibt sich schon oftmals daraus, dass nur wenige oder gar keine deutschen (oder deutschsprachigen) Mitarbeiter unterhalb der Leitung im Unternehmen tätig sind. An der Spitze der Auslandsniederlassung deutscher Unternehmen steht häufig ein aus Deutschland entsandter Unternehmensleiter. Daneben sind eventuell noch einige weitere Stellen der höheren oder mittleren Managementebene mit Deutschen besetzt. Das übrige Personal setzt sich zum Großteil aus einheimischen Mitarbeitern, dem sogenannten *local staff*, und eventuell aus *expats*[608] anderer Nationen zusammen.

Für den Ablauf der betrieblichen Ausbildung ist diese personelle Zusammensetzung der Unternehmen insofern bedeutsam, als die Betreuung und Unterweisung der Auszubildenden in den konkreten Arbeitsbereichen und Abteilungen in der Regel durch einheimische Mitarbeiter erfolgt. Hierdurch können – zumindest dann, wenn es sich nicht um Auszubildende des einheimischen Kulturkreises handelt – kulturelle Überschneidungssituationen hervorgerufen werden. Für einheimische Auszubildende können sich derartige Überschneidungen insbesondere im Rahmen des Berufsschulunterrichtes ergeben. Die Auszubildenden müssen lernen, sich mit Mitgliedern eines anderen Kulturkreises auseinanderzusetzen. Da in den Gastländern die Unternehmen für eine Ausbildung keine Mitarbeiter mit einer Ausbildereignungsprüfung beschäftigen müssen, versuchen die Kammern, durch ent-

---

607 Vgl. Wöhe (1993), S. 179 ff.

608 Expat ist die Abkürzung für den englischen Begriff Expatriate. Mit dieser weltweit gängigen Bezeichnung werden im Gastland arbeitende Ausländer bezeichnet.

sprechende Qualifizierungs- und Aufklärungsarbeit unterstützend einzugreifen.[609]

Ebenso wie in Deutschland schließen die Ausbildungsunternehmen mit den Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag, der die gegenseitigen Rechte und Pflichten regelt. In einigen Fällen können Besonderheiten der nationalen Arbeitsgesetze jedoch dazu führen, dass Ausbildungsverträge zwischen Auszubildenden und Berufsschule geschlossen werden müssen.[610] Zusätzlich zu den Ausbildungsvergütungen, die von den Unternehmen[611] an die Auszubildenden gezahlt werden, übernehmen die Betriebe zum Teil auch die für den Besuch der Berufsschule zu entrichtenden Schulgebühren, die eine Höhe von umgerechnet mehreren tausend Euro pro Jahr erreichen können. Eventuell fallen darüber hinaus noch Einschreibungsgebühren an, die in der Regel ebenfalls die Unternehmen tragen.[612] Einige Unternehmen gewähren den Auszubildenden noch weitere Zuschüsse, wie Wohn- und Fahrgeld, einen Essenszuschuss und sonstige freiwillige Sozialleistungen. Da in den Gastländern die deutschen gesetzlichen Bestimmungen keine Gültigkeit haben, gewähren die Unternehmen den Auszubildenden Urlaubszeiten, die sich nach den nationalen Bestimmungen richten. Daher kann der Urlaubsanspruch im Vergleich zu Deutschland deutlich geringer ausfallen. Zur Vorbereitung auf die Zwischen- und Abschlussprüfungen können die Betriebe den Jugendlichen angemessene Vorbereitungszeiten einräumen.[613]

### *3.2.3 Die Auszubildenden*

An den dualen kaufmännischen Berufsausbildungen, die in Zusammenarbeit von deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland, den Auslandshandelskammern und vorwiegend deutschen international tätigen Unternehmen durchgeführt werden, nehmen derzeit ca. 700 Jugendliche teil. Über 80 Prozent der Auszubildenden absolvieren ihre Ausbildung an Standorten in Lateinamerika. Nach dem 1996 von der Kultusministerkonferenz bestätigten

---

609 Vgl. dazu Kapitel III, Abschnitt 3.1.2.

610 Vgl. DIHT (1995), S. 31.

611 Eine Ausnahme sind hier die spanischen Standorte. Dort werden die Vergütungen nicht von den Unternehmen, sondern durch den Schulträger ASET gezahlt. Vgl. ASET (2006).

612 So sind in Singapur derzeit pro Jahr 7.600 S$ an Schulgebühren zu entrichten. Vgl. German European School Singapore (2006), o. S.

613 Vgl. DIHT (1995), S. 31. Dies ist zum Beispiel in Mexiko und Spanien der Fall.

*Positionspapier des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland* können folgende Schüler bzw. Auszubildende in berufsbildende Einrichtungen aufgenommen werden:

a) Schüler mit einem Bildungsstand, der dem Niveau des deutschen Hauptschulabschlusses entspricht bzw. Schüler mit deutschem Realschulabschluß,

b) Schüler mit dem Sekundarschulabschluß des Landes und guten Deutschkenntnissen – Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe II,

c) Schüler mit einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung.[614]

Der deutsche Hauptschulabschluss beschreibt hier die unterste Stufe der Eingangsvoraussetzungen und korrespondiert somit mit den deutschen Rahmenlehrplänen, die grundsätzlich auf diesem Abschluss aufbauen. Schüler des Gastlandes müssen neben einem Sekundarschulabschluss aufgrund der Zweisprachigkeit der Ausbildungen gute Deutschkenntnisse nachweisen. Dies kann durch das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz in der Stufe II geschehen.[615] Auch der Deutsche Industrie- und Handelskammertag und die Auslandshandelskammern nehmen in ihrem Leitfaden zur Zielgruppe der Ausbildungen Stellung. Dort heißt es:

> Die betriebliche Ausbildung richtet sich in der kaufmännischen Ausbildung in der Regel an Abiturienten, d. h. an Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung. Eine Zielgruppe unterhalb dieses Niveaus wird den Anforderungen der kaufmännischen Ausbildung und des späteren Berufs nach aller Erfahrung kaum gerecht. [...] Darüber hinaus kann in Abstimmung mit den Unternehmen ein formal niedri-

614 KMK (1996), S. 3.

615 Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz kann als Nachweis deutscher Sprachkenntnisse in zwei Stufen von Schülern im Ausland erworben werden. Stufe I gilt als Nachweis der Kenntnisse, die im Allgemeinen bis zum Ende des 10. Schuljahres erworben werden. Stufe II wird in den obersten Klassen von Sekundarschulen abgelegt. Durch Beschluss der Kultusministerkonferenz ist das Stufe II-Diplom als Nachweis der für ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik erforderlichen Deutschkenntnisse anerkannt. Vgl. Auswärtiges Amt (1995), S. 20 f.

> gerer Abschluß der Sekundarstufe zur Ausbildung zugelassen werden.[616]

Ferner weisen die Wirtschaftsvertretungen darauf hin, dass die Beherrschung der deutschen Sprache je nach örtlicher Konstellation unabdingbare Voraussetzung für die Teilnahme an der dualen Ausbildung sein kann.[617] Die letztendliche Entscheidung über die Einstellung eines Auszubildenden fällen, unter Wahrung der vorgegebenen Rahmenbedingung, jedoch die Unternehmen. Durch Bewerbungsgespräche und / oder Einstellungstests sollen geeignete Bewerber gefunden werden. Neben der Beherrschung der deutschen Sprache spielt für die Unternehmen auch die sprachliche Kommunikationsfähigkeit in der Landessprache eine wichtige Rolle, da die betriebliche Ausbildung in eben dieser durchgeführt wird.

Vor dem Hintergrund regionaler Gegebenheiten und Besonderheiten konkretisieren und erweitern die schulischen Einrichtungen zum Teil die Aussagen der Kammern und der Kultusministerkonferenz zu den Aufnahmevoraussetzungen. So werden an einigen berufsbildenden Schulen in Lateinamerika vor der Zulassung zur Berufsausbildung Aufnahmeprüfungen oder Sprachkenntnisprüfungen durchgeführt.[618] An den spanischen Standorten werden neben Deutsch- und Spanischkenntnissen auch Grundkenntnisse in Englisch verlangt. Ferner sollen Bewerber nicht älter als 21 Jahre sein.[619] Abbildung 14 verdeutlicht, dass der Schwerpunkt der Ausbildung in Lateinamerika liegt.

---

616 DIHT (1995), S. 25.

617 Vgl. DIHT (1995), S. 30.

618 Vgl. dazu exemplarisch Deutsche Berufsschule ‚Alexander von Humboldt' Lima (2006), o. S. sowie IFPA (2006), o. S.

619 Vgl. ASET (2006), o. S.

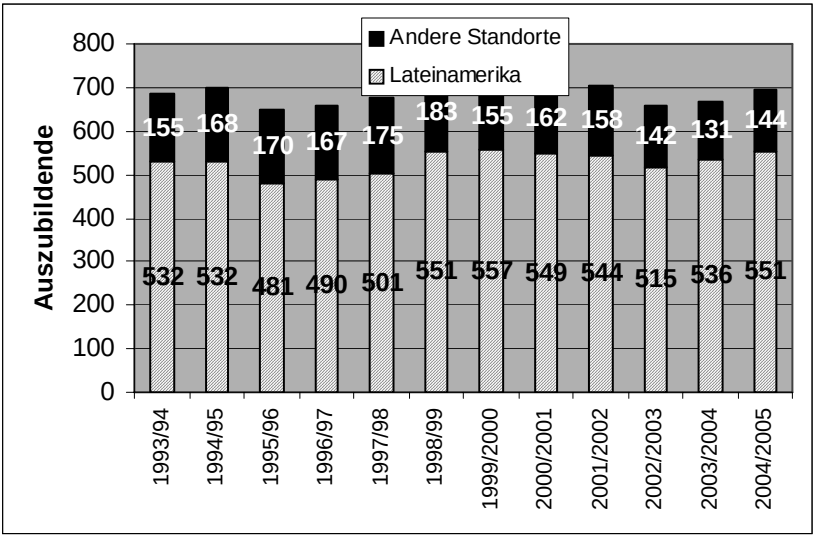



*Abb. 14 Entwicklung der Auszubildendenzahlen in Lateinamerika und anderen Standorten von 1993 bis 2005*

*Quelle: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006 a), o. S.*

In den Aufnahmevoraussetzungen finden sich keine Aussagen zur Nationalität der Bewerber. Prinzipiell stehen damit die Ausbildungen allen Jugendlichen offen, die die gestellten Anforderungen erfüllen.[620] Dennoch lassen sich die Auszubildenden in zwei große Gruppen einteilen: Jugendliche mit der Staatsangehörigkeit des Durchführungslandes und Jugendliche mit deutscher Staatsangehörigkeit. Eine Reihe von Auszubildenden verfügt aufgrund der familiären Situation über eine doppelte Staatsbürgerschaft. Daneben nehmen an einigen Orten auch deutschsprachige Jugendliche mit anderen Nationalitäten, wie beispielsweise schweizerisch oder niederländisch, an den Bildungsmaßnahmen teil. Während mancherorts einheimische Jugendliche einen Großteil der Auszubildenden ausmachen, absolvieren an anderen Standorten überwiegend Jugendliche mit deutscher Staatsangehörigkeit die Ausbildung. Diese Verteilung findet ihre Erklärung zumindest teilweise in

620 Dies entspricht den Grundzügen der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik, die dem Begegnungscharakter deutscher schulischer Arbeit im Ausland einen hohen Stellenwert beimessen.

der in den jeweiligen Regionen vorherrschenden Struktur der deutschen Auslandsschulen. Da als potenzielle Teilnehmer an den dualen Ausbildungsgängen vor allem deutschsprachige Absolventen der vor Ort angesiedelten deutschen schulischen Einrichtung in Frage kommen, wirkt sich deren Schülerstruktur auch auf die Berufsausbildung aus. Obwohl im Gegensatz zu Asien, wo hauptsächlich deutschsprachige Auslandsschulen bestehen, sowohl in Europa als auch in Lateinamerika vorwiegend sogenannte Begegnungsschulen mit bikulturellem Schulziel zu finden sind[621], zeigen sich hinsichtlich der Anteile deutscher Schüler für die einzelnen Schulen zum Teil deutliche Unterschiede. Zwei Beispiele können an dieser Stelle zur Verdeutlichung dienen. Von über 1100 Schülern, die derzeit die deutsche Auslandsschule in São Paulo besuchen, besitzen nur ca. 15 Prozent die deutsche Staatsangehörigkeit und nur rund 27 Prozent sind deutschsprachig. Für die deutsche Begegnungsschule in Barcelona zeigt sich ein anderes Bild. Dort sind fast 50 Prozent der insgesamt über 1200 Schüler Deutsche und rund 55 Prozent sind deutschsprachig.[622] Obgleich der Teilnahme von Auszubildenden mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit von deutscher Seite nichts entgegensteht, können, wie in Singapur, nationale gesetzliche Regelungen der Gastländer die Aufnahme einheimischer Jugendlicher sogar verhindern.

Trotz der sich durch eine derartige Berufsausbildung bietenden interessanten und vielfältigen Möglichkeiten, hat sich ein Bildungstourismus aus Deutschland an die Ausbildungsorte bislang nicht oder kaum entwickelt. Nur in Einzelfällen kommt es vor, dass junge Menschen aus Deutschland zum Zweck der Aufnahme einer Ausbildung ihren Wohnsitz ins Ausland verlagern. Da die beruflichen Ausbildungsgänge in allererster Linie den bereits vor Ort oder in der Region lebenden Jugendlichen – unabhängig von ihrer Nationalität – zusätzliche Entwicklungsmöglichkeiten bieten sollen, stellen Bewerber aus Deutschland keine oder nur eine untergeordnete Zielgruppe dar. Zum Teil kann sogar davon gesprochen werden, dass von den Ausbildungsträgern ein Bildungstourismus nicht gewünscht ist. Werbung für die im Ausland durchgeführten Berufsausbildungen wird in Deutschland dementsprechend nicht oder nur in geringem Umfang betrieben:

---

621 Vgl. Stoldt (2000), S. 10 sowie Kapitel III, Abschnitt 2.2.

622 Vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006), o. S.

> Die Ausbildung in Singapur ist in erster Linie als ein Angebot für deutschsprachige Jugendliche und junge Erwachsene aus Südostasien (SEA) und für Jugendliche, die mit ihren Eltern nach Singapur wechseln, konzipiert worden. Daher richtet sich das Programm insbesondere auch an:
>
> Absolventen der Deutschen Schule Singapur (Klasse 10 oder Abitur);
>
> Absolventen von anderen Deutschen Schulen aus Südostasien;
>
> deutschsprachige Absolventen anderer Schulen in Singapur, z. B. Schweizer Schule, Französische Schule, UWC, OFS;
>
> deutschsprachige Absolventen anderer Schulen der Region, z. B. von einer International School in Manila, Jakarta, Bangkok, Kuala Lumpur;
>
> Bewerber aus Deutschland bzw. Europa, deren Eltern in Südostasien wohnen bzw. nach Südostasien umziehen oder selbst einige Jahre hier gelebt haben.[623]

Die Auszubildenden leben also zum Zeitpunkt der Ausbildungsaufnahme in der Regel im Durchführungsland selbst oder in der Region. Im Hinblick auf das Alter, die schulische Vorbildung oder die Lebensläufe unterscheiden sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen trotz der Aufnahmevoraussetzungen zum Teil sehr deutlich. Für Jugendliche mit einer anderen Staatsangehörigkeit als der des Gastlandes, die an der Ausbildung teilnehmen wollen, sind zusätzlich Fragen bezüglich einer (elternunabhängigen) Aufenthaltsgenehmigung zu klären. Hierzu sind im Vorfeld durch die Ausbildungsträger generelle Regelungen mit den nationalen Behörden zu treffen und in jedem Einzelfall müssen die jeweiligen Dokumente beantragt werden. Die Hybridstellung Schüler-Arbeitnehmer eines Auszubildenden kann insbesondere dann, wenn sich die Jugendlichen ohne ihre Eltern im Land aufhalten, zu Problemen führen. Da der rechtliche Status eines Auszubildenden in einigen Ländern nicht bekannt war oder ist, erhalten die Auszubildenden eventuell eine Aufenthaltsgenehmigung als Schüler / Student oder auch für ein Praktikum. Die Genehmigungen sind befristet und gelten nicht über die Ausbildungsdauer hinaus. Das bedeutet, dass nach der Beendigung der beruflichen

623 Deutsche Schule Singapur (2001), o. S.

Bildungsmaßnahmen und dem Wunsch, im Land zu bleiben, ein neuer Antrag gestellt werden muss.

Einschränkend können sich finanzielle Aspekte auf den potenziellen Bewerberkreis auswirken. Zum einen muss dabei der eigentliche Ausbildungszeitraum betrachtet werden. Obwohl die Auszubildenden von ihren Ausbildungsunternehmen eine monatliche Ausbildungsvergütung beziehen, müssen zur Gestaltung des Lebensunterhaltes häufig zusätzliche Mittel aufgewendet werden. Insbesondere wenn die Teilnehmer eine eigene Unterkunft finanzieren müssen, reicht die Vergütung oftmals nicht aus.[624] Zwar gewähren die Unternehmen zum Teil Zuschüsse zu Miet- und Fahrtkosten oder es besteht die Möglichkeit zur Bildung von Wohngemeinschaften, dennoch sind die Auszubildenden vielfach auf finanzielle Unterstützungen durch die Eltern angewiesen. Verschärft wird diese Situation dann, wenn die Auszubildenden auch die anfallenden Schulgebühren ganz oder anteilig selber tragen müssen.[625] Zum anderen muss – insbesondere für einheimische Kandidaten – auch der Zeitraum vor der Ausbildung in die Betrachtung einbezogen werden. Wegen der sprachlichen Voraussetzungen der Ausbildung kommen hauptsächlich diejenigen Jugendlichen in Betracht, die vor der Berufsausbildung eine deutsche Auslandsschule besucht haben. Auch für den Besuch dieser allgemein bildenden Schulformen sind aufgrund der privaten Trägerstrukturen Schulgebühren zu zahlen, die zum Teil nicht unbeträchtlich sein können.[626] Sowohl die Teilnahme an der Ausbildung selbst als auch der Weg zur Ausbildung ist also bisweilen mit hohen Kosten verbunden. Dies gilt vor allem für einheimische Familien, denn im Gegensatz zu den Familien von entsandten (deutschen) Fachkräften, die in der Regel von den Unternehmen finanzielle Unterstützungen für die Schulgebühren erhalten, müssen sie diese

---

624 Da sich die Standorte in den Metropolen des jeweiligen Landes befinden, fallen oftmals besonders hohe Mietkosten an. Zum Teil reicht die Ausbildungsvergütung nicht einmal, um diese Kosten zu decken. In Hongkong muss zum Beispiel mit Mietpreisen von etwa 1000 € pro Monat gerechnet werden. Vgl. Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong (2006), o. S.

625 Hongkong und Lima sind Beispiele für Standorte, an denen die Auszubildenden die Schulgebühren vollständig oder zum Teil selber tragen müssen. Zusätzlich fallen in Lima für Bewerber, die nicht vom Humboldt-Schule kommen, einmalige Eintrittsgebühren an. Vgl. dazu Deutsche Berufsschule ‚Alexander von Humboldt' Lima (2006), o. S.; Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong (2006), o. S.

626 Für sozial schwächere Familien besteht unter Umständen die Möglichkeit zur Ermäßigung der Schulgebühren.

Kosten selbst tragen. Dazu sind vielfach jedoch nur Familien der Mittel- oder Oberschicht in der Lage.

Die von den Auszubildenden, die in der Regel auf dem Arbeitsmarkt gute Aussichten haben[627], nach der Beendigung der Ausbildung eingeschlagenen beruflichen Lebenswege sind vielfältig. Neben der Weiterbeschäftigung im Ausbildungsunternehmen kommen viele Alternativen in Frage. Ein Wechsel nach Deutschland – zum Beispiel ins Stammhaus des Ausbildungsbetriebes, aber auch zu anderen Unternehmen – ist aufgrund der Anerkennung durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag problemlos möglich. Die Anerkennung durch das Gastland, bislang noch nicht in allen Durchführungsländern erreicht[628], erleichtert den Unternehmenswechsel innerhalb des Landes selbst. Für die Arbeit innerhalb eines Unternehmens sind jedoch als potenziell mögliche Standorte nicht nur Deutschland und das Gastland denkbar. Da die Ausbildungsunternehmen vorwiegend zu einer international tätigen Unternehmensgruppe gehören, sind Tätigkeiten in anderen Auslandsniederlassungen der Gruppe nicht unüblich. Die Aufnahme eines Studiums stellt für Auszubildende mit Hochschulzugangsberechtigung die zweite Möglichkeit dar. Auch hier stehen neben dem Gastland und Deutschland viele andere Länder für den Beginn eines Studiums zur Disposition.

### 3.3 Erste Folgerungen im Hinblick auf die Aspekte Transfererfolg und interkulturelle Qualifizierung

Die Ergebnisse der Literatur- und Dokumentenrecherche lassen verschiedene zentrale Punkte erkennen, die sowohl für die Aspekte des Transfererfolgs als auch der interkulturellen Qualifizierung von Bedeutung sind und sich in der täglichen Praxis entweder als hemmend oder fördernd auswirken können. So lassen sich unserer Meinung nach sechs Kernbereiche identifizieren, die einerseits eine Verbindung von Transferproblematik und interkultureller Qualifizierung verdeutlichen – diese Verbindungen könnten gleichgerichtet oder auch gegenläufig sein – und andererseits Spannungsfelder in der alltäglichen Praxis erwarten lassen. Die Kernbereiche können dabei nicht zu 100 Prozent

627 Die spanische ASET-Schule in Barcelona wirbt sogar mit einer Arbeitslosenquote von 0 Prozent.

628 Vgl. Kapitel III, Abschnitt 3.1.1.

trennscharf sein, ermöglichen aber im Sinne eines Hilfsmittels eine systematischere Analyse.

Die Schwerpunkte sind:

- Einführungsgründe und Ausbildungsintentionen
- Die Hauptakteure, ihre Rollenverteilungen und Kooperationen
- Akzeptanz und Qualität der Ausbildung
- Transferförderliche Anpassungsmaßnahmen
- Weiterführende interkulturelle Qualifizierungsaspekte
- Die Bedeutung der deutschen Unterrichtssprache

**Einführungsgründe und Ausbildungsintentionen**

Die Gründe der Einführung und die Ziele der auslandsschulgebundenen dualen Ausbildungen sind im Hinblick auf eine langfristige Bestandssicherung oder eine Ausweitung der Ausbildungsbemühungen und die angestrebten und tatsächlich erzielten Wirkungen von Interesse. Hier lassen sich eventuell vor dem Hintergrund der Transferproblematik zwischen den aus Deutschland gesetzten kulturpolitischen Zielen, den Zielen der Betriebe, den Zielen des Gastlandes und den Zielen der Auszubildenden Übereinstimmungen aber auch Widersprüche bzw. Unstimmigkeiten entdecken. Im Hinblick auf interkulturelle Qualifizierungsaspekte gilt es, der Frage nachzugehen, ob die duale Ausbildung im Ausland in der Praxis eventuell systematischer und gezielter als interkulturelle Qualifizierungsstrategie verfolgt und genutzt wird als dies die relevanten Veröffentlichungen erahnen lassen und ob sie als Ergänzung zur bestehenden Entsendungspraxis bezeichnet werden kann.

**Die Hauptakteure, ihre Rollenverteilungen und Kooperationen**

Zu den Hauptakteuren und ihren Aufgaben wurden bereits viele Angaben gemacht. Vor dem Hintergrund der Transferproblematik können die Interviews und Befragungen zunächst weitere aufschlussreiche Informationen liefern. Interessant sind dabei zum Beispiel Fragen, wie die Beteiligten ihre Rollen wahrnehmen, ob sie ihre Aufgaben wie geplant wahrnehmen können, ob die geplanten Zielgruppen erreicht werden und welche Kooperationsmöglichkeiten tatsächlich bestehen und genutzt werden. Im Hinblick auf interkulturelle Qualifizierungsaspekte spielen vor allem die Lehrkräfte, die Auszubildenden sowie die betrieblichen Ausbilder eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang gilt es zu untersuchen, ob sie im Rahmen ihrer Verantwort-

lichkeit eine interkulturelle Qualifizierung unterstützen – dies gilt vor allem für die Lehrkräfte sowie die betrieblichen Ausbilder – aber auch selbst eine interkulturelle Handlungskompetenz erwerben. Die Kooperation zwischen den dualen Partnern ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung.

**Akzeptanz und Qualität der Ausbildung**

Das Erreichen einer möglichst großen Akzeptanz der auslandsschulgebundenen dualen Ausbildung vor Ort muss ein zentrales, im Rahmen des Transfers anvisiertes Ziel sein. Einfluss auf die Erreichung dieses Ziels nehmen verschiedene Aspekte: zum einen spielt das gesellschaftliche Ansehen beruflicher Bildung im Gastland eine Rolle, zum anderen sind es Besonderheiten der Ausbildung nach deutschem Muster. Ferner lassen sich hier Querverbindungen zu notwendigen Anpassungen und zum Einsatz der deutschen Sprache ziehen. Differenzierter ist die Situation vor dem Hintergrund der interkulturellen Qualifizierung zu beurteilen. Hier könnte eine fehlende Akzeptanz bzw. das fehlende Ansehen der Ausbildung sowohl einen hemmenden als auch einen fördernden Aspekt der Ausbildung darstellen. So wäre im Hinblick auf den Einsatz der Auszubildenden nach Beendigung der Ausbildung und damit einhergehend entsprechender Perspektiven ein höheres Ansehen bzw. eine höhere Akzeptanz der Ausbildung unbedingt notwendig. In diesem Zusammenhang spielt die größere Durchlässigkeit der Fachkräfte- und der Managementebene eine entscheidende Rolle. Auf der anderen Seite könnte auch gerade eine fehlende Akzeptanz der Ausbildung eine besondere Anforderung an die Auszubildenden – insbesondere im Rahmen der betrieblichen Ausbildung – und damit auch eine interkulturelle Lernchance darstellen. Die Qualität der auslandsschulgebundenen Ausbildung soll durch deutsche Standards, Vorgaben und Verfahren garantiert werden. Hier sind zum Beispiel deutsche Ordnungsmittel, Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden oder Train-the-Trainer-Seminare angeführt worden. Welche Effekte diese Aspekte in der Praxis zeigen, wird zu prüfen sein. Die Qualität der dualen Ausbildung im Ausland stellt sich unter interkulturellen Qualifizierungsaspekten unterschiedlich dar. So gilt es, der Frage nachzugehen, welche interkulturelle Handlungskompetenz bei den Lehrkräften und Auszubildenden tatsächlich vorhanden ist. Gleichzeitig könnte gerade die beschriebene unzureichende Qualität der betrieblichen Ausbildung *kulturelle Reibung* und damit interkulturelles Lernen ermöglichen.

**Transferförderliche Anpassungsmaßnahmen**

Anpassungen an die Bedingungen vor Ort sind von den politischen Entscheidungsträgern verpflichtend vorgesehen und werden für einen gelingenden Transfer als in hohem Maße bedeutsam angesehen. Ein Beispiel sind inhaltliche Anpassungen der beruflichen Ordnungsmittel und Prüfungen. In welchem Umfang diese Anpassungen tatsächlich erfolgen, inwieweit flexibel reagiert wird, aber auch wo gegebenenfalls Wünsche nach mehr Flexibilität entstehen, werden die Interviews und Befragungen zeigen. Ob diese im Sinne eines gelingenden Transfers in der Praxis vorgenommenen Anpassungen innerhalb des dualen Systems im Ausland die Möglichkeit einer interkulturellen Qualifizierung der Auszubildenden fördern und darüber hinaus die interkulturelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte selbst unterstützen, wird zu prüfen sein. Dreh- und Angelpunkt ist auch hier die Schaffung eines interkulturellen Lernfeldes.

**Weiterführende interkulturelle Qualifizierungsaspekte**

Die im Rahmen dieses Abschnittes dargestellten Schwerpunktthemen liefern eine Vielzahl von Erkenntnissen, die im Hinblick auf die interkulturelle Fragestellung diese Arbeit wichtig sind. Darüber hinaus ergaben sich in den Befragungen und Interviews einige Aspekte, die sich nicht eindeutig den fünf anderen hier gebildeten Schwerpunktthemen zuordnen lassen, sondern vielmehr einen spezifischen Blick auf die Fragestellung der interkulturellen Qualifizierung werfen. Als Beispiele können hierfür der Umgang der Auszubildenden mit kulturellen Überschneidungssituationen oder auch Einschätzungen zum Thema der gängigen Entsendungspraxis genannt werden. Diese Erkenntnisse liefern für die vorliegende Untersuchung wichtige Ansatzpunkte, sodass sie als *weiterführende interkulturelle Qualifizierungsaspekte* zusammenfassend dargestellt werden sollen.

**Die Bedeutung der deutschen Unterrichtssprache**

Die deutsche Sprache spielt vor dem Hintergrund der Förderung aus Deutschland eine entscheidende Rolle und ist zur Zeit notwendige formale Voraussetzung für den auslandsschulgebundenen Transfer des dualen Systems. Hierzu wurden von den politischen Entscheidungsträgern klare Aussagen formuliert. In der täglichen Umsetzung dürften sich verschiedene Auswirkungen oder Probleme ergeben, zu denken ist hier zum Beispiel an die mögliche Einschränkung geeigneter Bewerber, den tatsächlichen Bedarf der Unternehmen an deutschsprachigen Auszubildenden oder die Vermittlung der

Inhalte. Die Frage der Notwendigkeit der deutschen Sprache ist daher ein zentraler Dreh- und Angelpunkt im Rahmen der Transferproblematik. Und auch im Hinblick auf interkulturelle Qualifizierungsaspekte dürfte die deutsche Sprache insbesondere für die Schaffung eines interkulturellen Lernfeldes und die Förderung der interkulturellen Handlungskompetenz der Auszubildenden eine entscheidende Rolle spielen und gleichermaßen Chance und Hemmungsfaktor sein.

# 4 Ergebnisse aus Befragungen und Interviews zur auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Ausbildung – Förder- und Hemmnisfaktoren für den Transfererfolg und für eine interkulturelle Qualifizierung

## 4.1 Einführungsgründe und Ausbildungsintentionen

Die Zielsetzung der Ausbildung und die Gründe für deren Einführung sind unterschiedlich. So knüpfen alle Beteiligten – Deutsche Auslandsschulen, Betriebe, Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und die Auszubildenden selbst – unterschiedliche Erwartungen und Ziele an die deutsche duale Ausbildung im Ausland

### Gründe für die Einführung der Ausbildung in Singapur

In Singapur beruhte die Einführung der dualen Ausbildung insbesondere auf der persönlichen Initiative des damaligen Schulleiters der Deutschen Schule und einem Delegierten des Deutschen Industrie- und Handelskammertages vor Ort. Durch die Einrichtung eines Delegiertenbüros der Deutschen Wirtschaft im Jahr 1994 wurde die duale Ausbildung in Singapur überhaupt erst möglich. Die Umsetzung der ersten Idee im gleichen Jahre gelang so schnell, dass die ersten Auszubildenden bereits 1995 ihre Ausbildung aufnahmen. Grundidee für die Einrichtung eines berufsbildenden Zweiges an der Deutschen Schule Singapur war, das Bildungsangebot der Schule zu erweitern, um Schülern und Schülerinnen aus Singapur und der Region eine weitere interessante Qualifizierungsmöglichkeit zu bieten. Es stellte sich jedoch heraus, dass nicht nur der „Dienst an der Community“, sondern zumindest von eini-

gen Firmen auch ein gewisser wirtschaftlicher Nutzen in diesem Angebot erkannt wurde. Das Berufsbild des Kaufmanns/der Kauffrau im Groß- und Außenhandel wurde dabei als das für Singapurer Gegebenheiten am besten geeignete ausgewählt. Da das Bundesverwaltungsamt erst Anfang 1996 einen Diplom-Handelslehrer nach Singapur entsenden konnte, wurde der erste Ausbildungsjahrgang vorübergehend von dem Verwaltungsleiter der Schule, einem Diplomvolkswirt, in den berufsbezogenen Fächern unterrichtet. Das langfristige Ziel der Deutschen Schule Singapur ist es, die Ausbildung möglichst allen Interessenten anbieten zu können.[629]

Die Gründe seitens der Unternehmen, sich an der Umsetzung des dualen Systems zu beteiligen, wurden uns durch den *Berufsschullehrer der Deutschen Schule Singapur* wie folgt dargestellt: Zum einen möchten viele Unternehmen einen „Dienst an der Community" leisten. Dies bedeute, dass den Kindern von Angestellten, Geschäftsfreunden oder auch den eigenen Kindern eine Möglichkeit geboten werden soll, eine fundierte Ausbildung in Singapur absolvieren zu können. Ferner bestehe zwischen der Deutschen Schule Singapur und den ansässigen deutschen Unternehmen eine enge Verbundenheit, sodass insbesondere auch zu Beginn der Ausbildung der Aspekt, die Schule bei den Ausbildungsvorhaben zu unterstützen, im Vordergrund stand. Zum anderen sehen viele Unternehmen jedoch auch die Chance, frühzeitig multikulturell und in Süd-Ost-Asien für Süd-Ost-Asien auszubilden. Zu Beginn der Ausbildung überwog für viele Unternehmen eher der „Dienst an der Community". Inzwischen erkennen jedoch zahlreiche Unternehmen den eigenen Vorteil und wollen auch in Zukunft die Möglichkeit der eigenen Ausbildung von Mitarbeitern nutzen. Dies sei vor allem deshalb sinnvoll, da viele Unternehmen Vertretungen in der gesamten Süd-Ost-Asien-Region besitzen, für die gut ausgebildete Mitarbeiter benötigt werden.[630]

Die *Ausbildungsbeauftragte des Unternehmens A* führte im Rahmen des Interviews aus, dass sich das Unternehmen zunächst aus Gründen des „Dienstes an der Community" an der Ausbildung beteiligte. Wirtschaftliche Interessen standen für das Unternehmen bei dieser Entscheidung nicht im Vordergrund.

---

629 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 3 f. des Anhangs. Anmerkung: Beide Arbeiten wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Ersten Staatsexamen geschrieben und verfügen über einen identischen Anhang. Im Weiteren wird deshalb auf Lange *oder* Hohnwald hingewiesen.

630 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 10 des Anhangs.

Vielmehr war es wichtig, durch die Einstellung eines Auszubildenden soziale Verantwortung zu zeigen. Die Weiterbeschäftigung eines Auszubildenden nach Abschluss der Ausbildung würde vom Unternehmen zwar nicht unbedingt angestrebt, jedoch auch keinesfalls ausgeschlossen werden. Ein direkter Nutzen der Ausbildung würde für das Unternehmen erst dann entstehen, wenn der Auszubildende nach Beendigung der Ausbildung als effizienter Mitarbeiter eingesetzt werden kann. Auf dieses Ziel sei das Unternehmen jedoch nicht fixiert, sondern stelle vielmehr den sozialen Aspekt in den Vordergrund. Erweise sich die Ausbildung abschließend als nutzbringend, indem das Unternehmen einen effizienten Mitarbeiter gewinnt, wäre dies ein positiver Nebeneffekt. Keinesfalls würde die Ausbildung jedoch durchgeführt werden, weil die Qualifikationen der lokalen Mitarbeiter nicht ausreichend wären. Im Hinblick auf die Ausbildungsziele gehe es dem Unternehmen insbesondere darum, den Auszubildenden einen Einblick in umfassende Unternehmenszusammenhänge zu ermöglichen. Dabei fehle zum Teil die Tiefe, doch die Auszubildenden sollten anschließend in der Lage sein, in allen Bereichen des Unternehmens zu arbeiten. Ferner sollte während der Ausbildung die Fähigkeit zum eigenständigen Arbeiten gefördert werden.[631]

Anders als die Vertreterin des Unternehmens A sahen die Ausbildungsbeauftragten der Firmen *B und C* neben dem „Dienst an der Community“ auch wirtschaftliche Eigeninteressen als Gründe für die Beteiligung an der Ausbildung. In diesem Zusammenhang führten beide folgende Punkte an:

- Es wird für den eigenen Bedarf ausgebildet und der „Dienst an der Community“ ist ein positiver Nebeneffekt.
- Für die Unternehmen sei es hilfreich, eine weitere deutschsprachige Person im Unternehmen zu haben, da viele Kontakte nach Deutschland bestehen.
- Da es sich bei den Unternehmen um deutsche Unternehmensgruppen handelt, soll auch durch die Auszubildenden verstärkt eine entsprechende Unternehmenskultur ins Unternehmen gebracht werden. Die Auszubildenden können und sollen in diesem Zusammenhang eine Art Überzeugungsarbeit leisten und eventuell bestehende Konflikte abbauen.

631 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 23 ff. des Anhangs.

– Für die Unternehmen stellt die Einstellung von Auszubildenden eine interessante Perspektive dar, da sie den Unternehmensalltag auflockern und in Bewegung bringen.[632]

Auch der zum Zeitpunkt des Gespräches zuständige *Delegierte des Deutschen Industrie- und Handelskammertages in Singapur* sah neben dem „Dienst an der Community" weitere wesentliche Zielsetzungen. So sei das hauptsächliche Ziel, für deutsche Unternehmen in der Region auszubilden und nicht die Rückkehr der Auszubildenden nach Deutschland vorzubereiten. Die Notwendigkeit der spezifischen Themenauswahl würde dadurch deutlich. Den Firmen soll durch die Ausbildung die Möglichkeit geboten werden, deutsche Firmenkultur und Firmenkulturverständnis im Unternehmen zu fördern.[633]

Im Gespräch mit *Auszubildenden der Deutschen Schule Singapur* wurde deutlich, dass sich die Auszubildenden weniger wegen des speziellen Berufes des Groß- und Außenhandelskaufmanns für die Ausbildung entschieden haben, sondern dass vielmehr die Perspektive, in einem deutschen Unternehmen in der Süd-Ost-Asien-Region eine Ausbildung zu absolvieren, besonders interessant war. Alle Auszubildenden sind der Meinung, dass ihre Ausbildung etwas „Besonderes" darstelle und ihnen für den weiteren Berufsweg große Chancen eröffne. Die *Auszubildenden* führten im Hinblick auf ihre Zielsetzungen ferner aus, dass für sie neben der Weiterbeschäftigung im Ausbildungsunternehmen auch ein Studium in Frage käme. Dabei sei jedoch eine Tätigkeit oder ein Studium in Deutschland weniger interessant, da dort keine Orientierung an den speziellen Gegebenheiten des asiatischen Raums stattfinden würde und sie stattdessen vielmehr die Ausbildung für den asiatischen Raum nutzen möchten. Gleichwohl sei die duale Ausbildung nach deutschen Strukturen für sie aus Gründen der kulturellen Verbundenheit und Identifikation besonders interessant und eine Möglichkeit der multikulturellen Qualifizierung.[634]

---

632 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 45 ff. und 49 ff. des Anhangs.

633 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 58 ff. des Anhangs.

634 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 19 ff. des Anhangs.

**Auszubildende insgesamt zu Ausbildungsgründen und Intentionen**

Die empirische Befragung im Hinblick auf Gründe für die Aufnahme der Ausbildung sowie im Hinblick auf anschließende Pläne erbrachte folgendes Ergebnis: So entschloss sich der Großteil der Auszubildenden für die Ausbildung, weil sie im Hinblick auf die Zukunft gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt verspricht. 25,2 Prozent aller befragten Auszubildenden antworteten in dieser Weise. Weitere wichtige Gründe sind die Internationalität der Ausbildung (16,5 Prozent) sowie mögliche Übergänge nach Deutschland oder auch in ein Studium nach Beendigung der Ausbildung (je 12,1 Prozent). Die Anerkennung des Abschlusses in Deutschland als Grund für die Aufnahme der Ausbildung nannten noch 11,9 Prozent. Weitere Gründe finden dann jedoch nicht mehr als 8 Prozent der Zustimmung der Auszubildenden. Die Ausbildungsgründe spiegeln sich in den Plänen der Auszubildenden nach Beendigung der Ausbildung wider. So streben 17,5 Prozent der Auszubildenden ein Studium in Deutschland an, 16,8 Prozent im Ausbildungsland und 11,7 Prozent in einem anderen Land. 15,1 Prozent können sich die Weiterbeschäftigung in ihrem Ausbildungsbetrieb vorstellen und bestätigen damit die Annahme der guten Berufsaussichten auf dem Arbeitsmarkt. 6,3 Prozent der Auszubildenden streben in diesem Zusammenhang eine Beschäftigung in einem anderen Betrieb im Ausbildungsland an. Alle weiteren Pläne finden nicht mehr als 5,6 Prozent der Zustimmung der Auszubildenden.

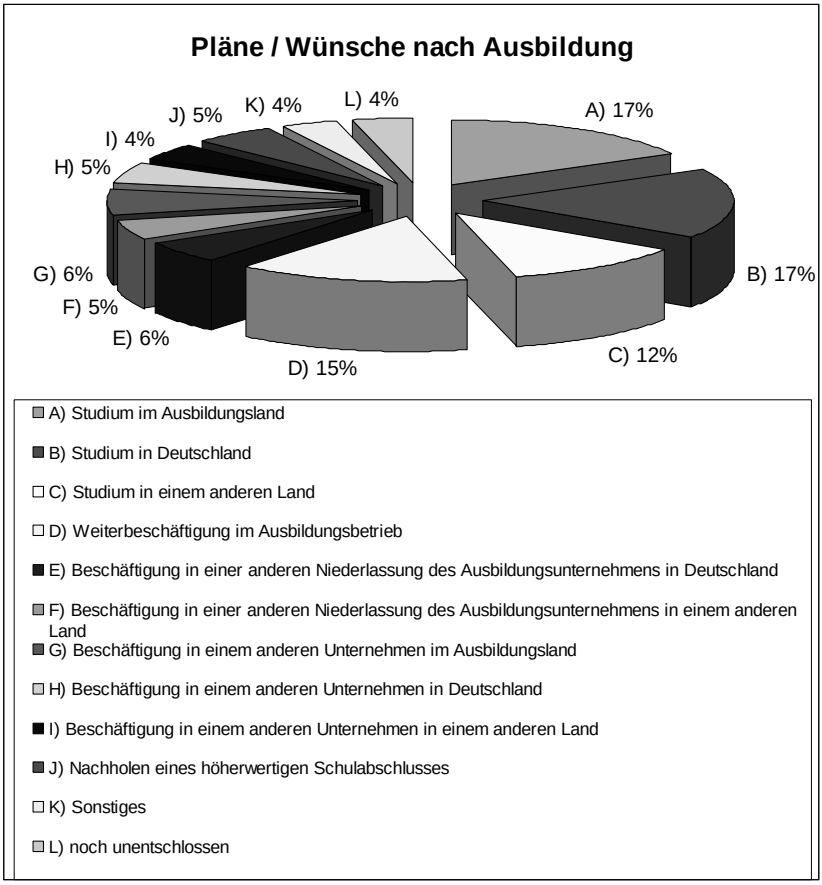



*Abb. 15 Auszubildende zu ihren Plänen und Wünschen für die Zeit nach der Ausbildung*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=196.*

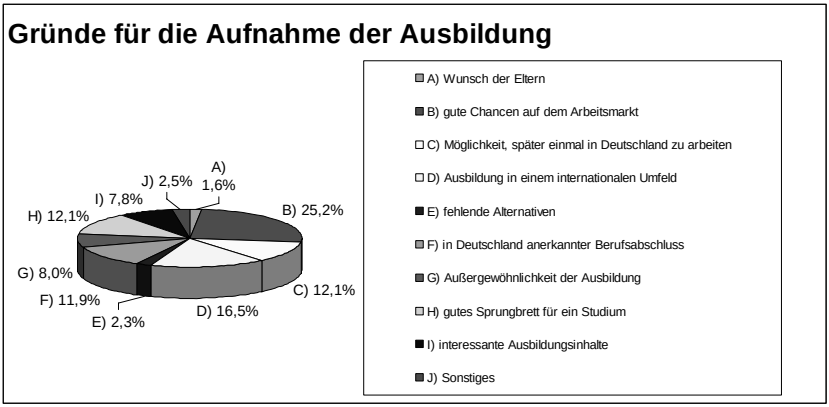



*Abb. 16 Auszubildende nach ihren Gründen für die Aufnahme der Ausbildung*[635]
*Quelle: Eigene Erhebung. n=196.*

Darüber hinaus befragten wir die Auszubildenden danach, ob sie sich aus heutiger Sicht noch einmal für die Ausbildung entscheiden würden. 41,5 Prozent der Auszubildenden beantwortete diese Frage mit *wahrscheinlich*. Etwas weniger, nämlich 35,9 Prozent entschied sich klar dafür. 14,9 Prozent der Auszubildenden waren sich unsicher. Ablehnend antworteten 7,7 Prozent, davon 6,7 Prozent mit *eher nicht* und nur 1 Prozent mit *nein – auf keinen Fall*.

635 In dieser und in den folgenden Grafiken kann es aufgrund der leserfreundlichen Darstellung mit nur einer Nachkommastelle zu rundungsbedingten Differenzen kommen.

*Frage: "Würden Sie sich aus heutiger Sicht noch einmal für diese Berufsausbildung entscheiden?"*

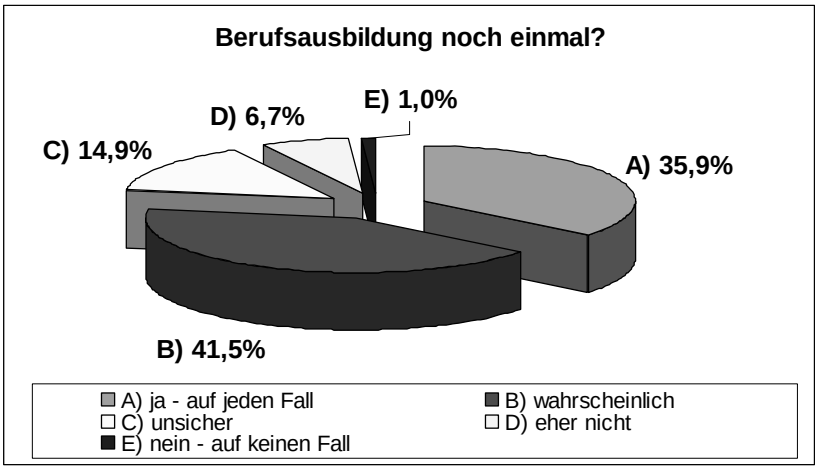



*Abb. 17 Auszubildende zur Entscheidung für oder gegen die Ausbildung aus jetziger Sicht*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=195.*

**Gründe für die Einführung der Ausbildung in Chile**

Anders als einige Stimmen in Singapur sah der *Beauftragte für Berufsbildung der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer* (Interview Nummer 3.1) die Zielsetzung der Unternehmen im Hinblick auf die Durchführung der Ausbildung deutlich in der Gewinnung neuer Mitarbeiter. Eine Versorgung von Kindern deutscher Mitarbeiter mit zusätzlichen Ausbildungsmöglichkeiten im Gastland könne allenfalls als zusätzlicher Nebeneffekt bewertet werden. Beachtet werden müsse in diesem Zusammenhang jedoch, dass trotz der Möglichkeit einer Gewinnung neuer Mitarbeiter, der Ausbildung in den einzelnen Unternehmen eine unterschiedlich hohe Bedeutung zukommt, wodurch in starkem Maße die Qualität der Ausbildung beeinflusst würde. Eine Beteiligung an der Ausbildung des INSALCO (berufsbildender Zweig der Deutschen Schule Santiago) sei für die Unternehmen insbesondere dann interessant, wenn beabsichtigt werde, längerfristig Positionen auf Führungsebene zu besetzen. Gehe es hingegen darum, Mitarbeiter langfristig für die Sachbearbeiterebene zu gewinnen, greifen viele Unternehmen auf andere Bildungseinrichtungen zurück. Dieser Zustand ließe sich insbesondere dadurch be-

gründen, dass viele Absolventen des INSALCO ihren Ausbildungsbetrieb bei fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten nach Beendigung der Ausbildung verlassen. In diesem Zusammenhang erwähnte der Beauftragte für Berufsbildung, dass heute bereits eine Vielzahl von INSALCO-Absolventen im Top-Management tätig sei. Dennoch sollte das INSALCO keinesfalls als Ausbildungsstätte für ausschließlich hochmotivierte junge Menschen angesehen werden. Die Zusammensetzung der Ausbildungsjahrgänge sei oftmals – vergleichbar mit der Situation in Deutschland – ausgesprochen heterogen. So seien in jedem Ausbildungsjahrgang hochmotivierte, genauso wie eher gering motivierte Auszubildende vertreten.

Vergleichbar äußerte sich auch der zum Zeitpunkt des Gespräches verantwortliche *Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule Santiago* (Interview Nummer 3.2). Ausschlaggebend für die Einführung der Ausbildungsgänge war das Ziel der Mitarbeiterqualifizierung für die international tätigen deutschen Unternehmen in Chile. Es stellte sich die Frage, warum Mitarbeiter in Deutschland ausgebildet werden sollten, wenn doch eine gleiche – vielleicht sogar passendere – Ausbildung auch direkt vor Ort möglich sein könnte. Die Versorgung von Kindern von Mitarbeitern deutscher Auslandsunternehmen mit zusätzlichen Ausbildungsmöglichkeiten vor Ort stellte lediglich einen positiven Nebeneffekt der Ausbildung, nicht aber die grundlegende Motivation dar. Keinesfalls sei eine unzureichende Qualifizierung der chilenischen Mitarbeiter ausschlaggebend für die Einführung einer dualen Ausbildung gewesen. Vielmehr waren und sind die Unternehmen vor allem daran interessiert, durch die Ausbildung Mitarbeiter zu gewinnen, die einen persönlichen Bezug nach Deutschland besitzen.

**Gründe für die Einführung der Ausbildung in Kolumbien**

Auch in Bogotá war nicht ein zusätzliches Angebot für Expertenkinder ausschlaggebend für die Einführung der deutschen dualen Ausbildung, da dies schon aufgrund rechtlicher Rahmenbedingungen nicht möglich gewesen wäre. Vielmehr wurde der berufsbildende Zweig der Deutschen Schule Bogotá ursprünglich ausgehend von einem Stipendiatenprogramm für hochbegabte Kinder gegründet, denen man eine soziale und berufliche Perspektive bieten wollte. Gleichzeitig kam jedoch auch ein Anstoß aus den Unternehmen, die praxisnah ausgebildete Mitarbeiter für das Middle Management benötigten. Der nationale Bildungsmarkt stelle Mitarbeiter dieser Art oftmals nicht zur Verfügung, und auch Absolventen der Universität müssten durch Training on-the-job in den Unternehmen für ihre tatsächliche Tätigkeit qualifiziert

werden, da das in der Universität erworbene Wissen in den Unternehmen oftmals nicht umsetzbar sei. Während ihrer Zeit in Kolumbien machten der *ehemalige Leiter der berufsbildenden Abteilung der Deutschen Schule Bogotá* sowie der befragte *Berufsschullehrer* (Interview Nummer 4.6) die Erfahrung, dass in den Unternehmen einige hervorragend qualifizierte Mitarbeiter im Top Management anzutreffen sind und gleichzeitig viele nicht ausgebildete Mitarbeiter zur Verfügung stehen. Ein Mittelfeld, das über eine solide Berufsbildung verfügt, fehle oftmals und kann durch die Absolventen der dualen Ausbildung besonders gut ausgefüllt werden. Vor allem die Mehrsprachigkeit der Auszubildenden wurde in diesem Zusammenhang von den Unternehmen besonders geschätzt. Der größte Anteil der Ausbildungsplätze wurde durch Tochtergesellschaften großer deutscher Industrieunternehmen zur Verfügung gestellt, wobei sich aber auch kolumbianische Unternehmen an der Ausbildung beteiligten.

**Gründe für die Einführung der Ausbildung in Bolivien**

Anders bewertete der *Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule in La Paz* (Interview Nummer 4.5) die Zielsetzung der Ausbildung. So beteiligten sich viele Unternehmen ausschließlich aus sozialen Gesichtspunkten. „Die machen das, weil sie sich gut fühlen wollen." Die Unternehmensleitungen seien häufig von einer starken christlichen Einstellung geprägt, was oftmals dazu führe, dass die Beteiligung an der Ausbildung als Spende verstanden werde. Diese Einstellung müsse sich dringend wandeln, da die Ausbildung nicht nur als „gute Tat", sondern vor allem auch unter ökonomischen Gesichtspunkten bewertet werden müsse. Grundsätzlich könne die ursprüngliche Aufnahme der Ausbildung als entwicklungspolitische Maßnahme beurteilt werden.

**Gründe für die Einführung der Ausbildung aus Sicht der Kammern**

Auch der *ehemalige Beauftragte für Berufsbildung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages in Berlin* (Interview Nummer 4.1) bewertete die Ausbildung unter der Zielsetzung eines zusätzlichen Angebots für Kinder von entsandten Experten kritisch. Ein großer Teil der Entsandtkräfte gehe sehr jung ins Ausland, wenn die Kinder noch nicht in die Schule gehen. Wenn die Kinder dann ins schulpflichtige Alter kommen, gingen viele Entsandtkräfte wieder zurück nach Deutschland. Andere Deutsche gehen häufig erst dann ins Ausland, wenn die Kinder nicht mehr schulisch betreut werden müssen. So entstünde das Problem des Rückgangs deutscher Kinder an deutschen Schulen im Ausland. Nur durch das Vorliegen eines „handfesten Be-

darfs“ der Unternehmen kann es zu der Aufnahme eines Bildungsganges kommen. Dass vor einigen Jahren in Singapur eine duale Ausbildung auf die Beine gestellt wurde, hätten in Deutschland viele als Zeitverschwendung betrachtet. Trotzdem hat sich der Standort Singapur als nachhaltig erfolgreich erwiesen, weil der betriebliche Bedarf vorhanden war und ist. „Am Ende geht es eben nicht ohne den betrieblichen Bedarf.“ Der Bedarf der Unternehmen beziehe sich auf das Zusammenspiel von fachlichen und interkulturellen Kompetenzen, wobei die fachlichen Qualifikationen im Vordergrund stünden. In vielen Ländern gäbe es die durch die duale Berufsausbildung abgedeckte mittlere Qualifikationsebene in dieser Form nicht, da die Mitarbeiter entweder mit sehr niedrigen Qualifikationen oder von weiterführenden Schulen bzw. Universitäten in die Unternehmen kämen. In beiden Fällen verfügen sie jedoch in den seltensten Fällen über praktisch verwertbare Kenntnisse. Damit fehle den deutschen Unternehmensleitungen im Ausland eine wichtige Mitarbeiterebene, an die sie in ihrer Kultur gewöhnt sind.

Die interkulturellen Kompetenzen seien in diesem Zusammenhang ein Zusatznutzen, der jedoch nicht besonders planbar sei und auch nicht in erster Linie angestrebt würde. Der *Vertreter des Deutschen Industrie- und Handelskammerstages* merkte jedoch an, dass interkulturelle Kompetenzen durch die Gesamtanlage der Ausbildungsgänge implizit ohnehin vermittelt bzw. entwickelt würden. Zur Frage nach eventuellen entwicklungspolitischen Zielsetzungen führte er aus, dass diese nicht im Vordergrund stehen. In einigen Länder stellten die Ausbildungsgänge zwar durchaus einen gewissen Beitrag zur Entwicklung des Arbeitsmarktes und langfristig vielleicht zur Entwicklung des Ausbildungssystems dar, insgesamt seien die Bildungsgänge zahlenmäßig jedoch zu schwach.

Der *ehemalige Geschäftsführer des Delegiertenbüros der Deutschen Wirtschaft in Singapur* (Interview Nummer 4.2) ergänzte, dass die Unternehmen vor allem auch an der Ausbildung von einheimischen Jugendlichen interessiert seien, die nach der Ausbildung im Land verbleiben, die bereits in der Lage sind, sich im Land zu bewegen, und die verstärkt an die deutsche Unternehmensphilosophie herangeführt würden.

Im Rahmen der empirischen Befragung ergaben sich im Hinblick auf Ausbildungsgründe und Ausbildungsintentionen folgende unterschiedliche Ergebnisse: So wird die Ausbildung von 70,4 Prozent der Unternehmen als wichtiges zusätzliches Bildungsangebot für Kinder von Entsandtkräften und damit auch als Beitrag zur German Community gesehen. Diese Aussage be-

stätigen auch 42,1 Prozent der Lehrkräfte, jedoch nur 12,5 Prozent der DIHT-Befragten. 50 Prozent der DIHT-Befragten lehnen diese Aussage ab und auch 42,1 Prozent der Lehrkräfte sehen in diesem Punkt keine Ausbildungsintention. Einheitlicher fallen die Ergebnisse im Hinblick auf die Bedarfe der Unternehmen aus. 63,2 Prozent der Lehrkräfte, 75 Prozent der DIHT-Vertreter und 57,1 Prozent der Unternehmen sehen in der Ausbildung die Möglichkeit, auf den Bedarf der Unternehmen an fachlich qualifizierten Mitarbeitern zu reagieren, der durch den lokalen Arbeitsmarkt nicht gedeckt wird.

Relativ einig sind sich die Befragten im Hinblick auf die interkulturelle Qualifizierung als Zielsetzung der Ausbildung. 84,2 Prozent der Lehrkräfte und auch 82,1 Prozent der Unternehmen sehen in der Ausbildung eine Form der interkulturellen Qualifizierung, die benötigt wird. Auch 50 Prozent der DIHT-Befragten stimmen dieser Aussage zu. Gleichzeitig fällt auf, dass 37,5 Prozent der DIHT-Befragten diese Aussage ablehnt. Heterogen stellen sich die Ergebnisse im Hinblick auf den bildungspolitischen Beitrag der Ausbildung zur Entwicklungshilfe dar. 75 Prozent der Unternehmen sehen diesen Auftrag der Ausbildung; hingegen nur 42,1 Prozent der Lehrkräfte und 42, 9 Prozent der Unternehmen. Deutlich ist dieser Unterschied auch im Hinblick auf die Ablehnung der Aussage zu erkennen. So lehnen nur 7,1 Prozent der Unternehmensvertreter die Aussage ab. Gleichzeitig sehen 28,6 Prozent der Lehrkräfte und 36,8 Prozent der DIHT-Vertreter nicht diesen bildungspolitischen Zusammenhang.

*Aussage: "Die Ausbildung stellt ein wichtiges, zusätzliches Bildungsangebot für die Kinder von deutschen Entsandtkräften dar und leistet damit einen Beitrag für die German Community!"*

*Aussage: "Durch die Ausbildung wird auf einen Bedarf der Unternehmen an fachlich qualifizierten Mitarbeitern reagiert, der durch den lokalen Arbeitsmarkt nicht zu decken ist!"*

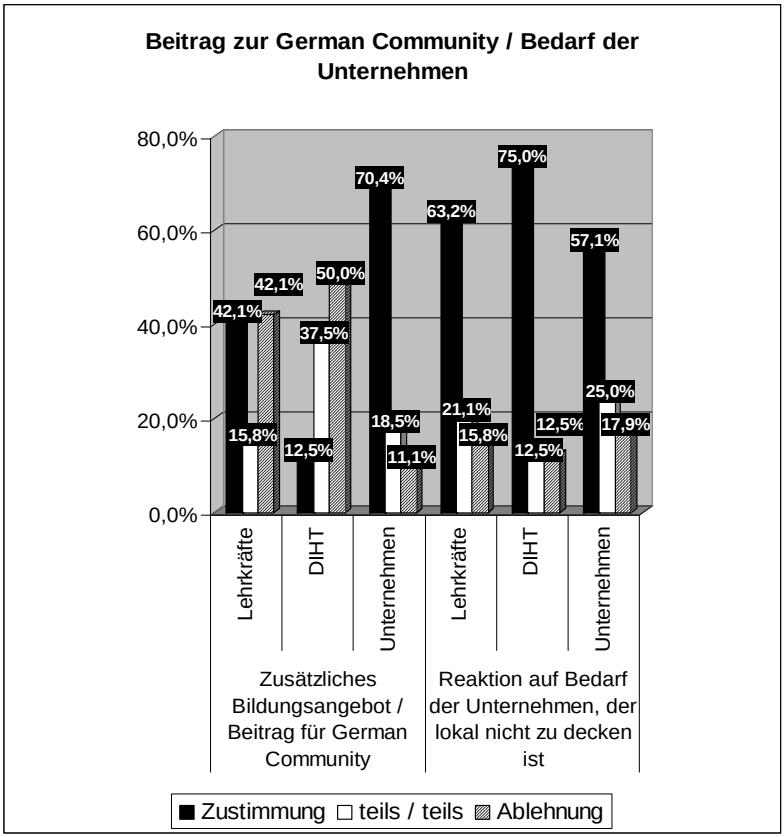



*Abb. 18 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Ausbildung als zusätzliches Bildungsangebot sowie zur Ausbildung als Reaktion auf Bedarf der Unternehmen*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=19, 8, 27 und n=19, 8, 28.*

*Aussage: "Die Unternehmen benötigen interkulturell qualifizierte Mitarbeiter. Durch die Durchführung der dualen Ausbildung in einem anderem Kulturkreis wird dies in hohem Maße gewährleistet!"*

*Aussage: "Durch eine Anbindung an oder eine Integration des dualen Systems in nationale Bildungssysteme soll ein bildungspolitischer Beitrag zur Entwicklungshilfe geleistet werden!"*

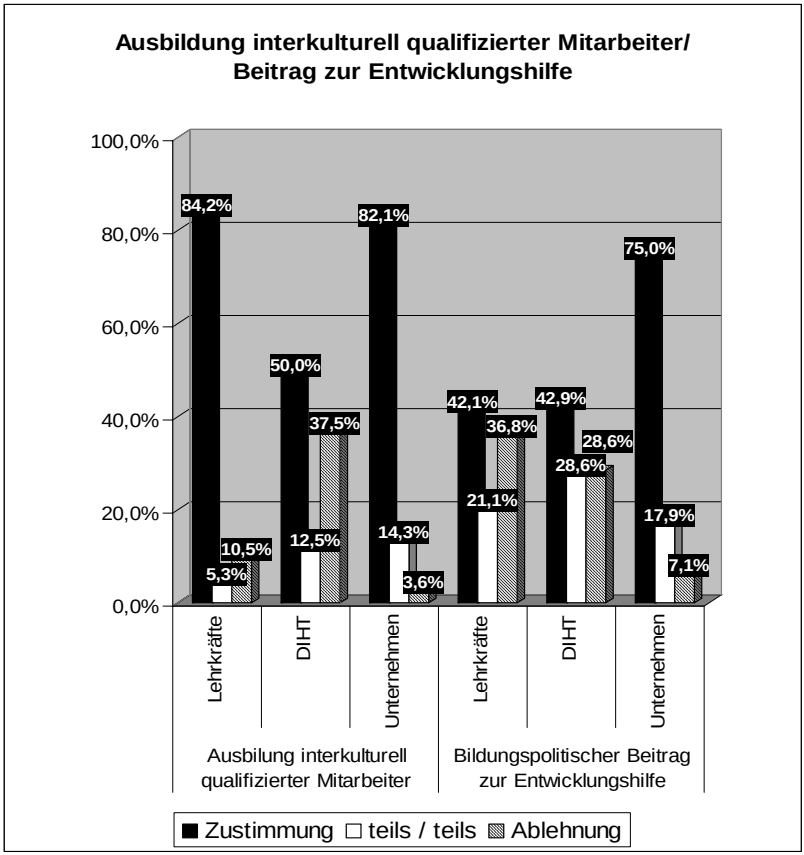



*Abb. 19 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Ausbildung als interkulturelle Mitarbeiterqualifizierung sowie zum bildungspolitischen Beitrag zur Entwicklungshilfe*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=19, 8, 28 und n=19, 7, 28.*

Für den *ehemaligen Vorsitzenden des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland* (Interview Nummer 4.3) war der Aufbau eines dualen Ausbildungsganges im Ausland immer von einem konkret bestehenden Bedarf der Unternehmen vor Ort abhängig. Falls die Schule bzw. die Auslandshandelskammer deutlich machen könne, dass ein echter Bedarf vorliegt, wird die Einrichtung eines beruflichen Bildungsganges vom Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland ernsthaft in Erwägung gezogen. Auf die Frage, warum derzeit keine neuen Ausbildungsstandorte hinzukommen, führte er fort, dass zur Zeit letztlich kein echter Bedarf bestünde. „Viele Standorte haben keine Not." Hinzu komme, dass in vielen Ländern die duale Ausbildungsstruktur unbekannt und nicht wie in Deutschland fest im Arbeitsmarkt verwurzelt sei. Der normale Weg sei der direkte Übergang von der Schule in den Job. Zur Aufnahme eines dualen Ausbildungsganges müssten wahrscheinlich zwei Gründe zusammentreffen: deutsche Unternehmen mit konkretem Bedarf und durch das einheimische Schul- bzw. Ausbildungssystem nicht ausreichend qualifizierte Arbeitskräfte.

Für die *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nummer 4.4) stellten sich die Zielsetzung der Ausbildung und die Gründe für deren Aufnahme wie folgt dar: So wurde die Ausbildung ursprünglich vor dem Hintergrund konzipiert, den Kindern von Experten eine Ausbildungsmöglichkeit nach Beendigung der Schulzeit zu bieten und auf diese Weise das Vorhandensein von Experten in der jeweiligen Region zu sichern. Die schulische Versorgung der Expertenkinder konnte durch die Deutsche Schule ohnehin gesichert werden, da aber auch ein hoher Bedarf von Fachkräften nach Aussage der Wirtschaft vor Ort vorhanden war, wurde seinerzeit beschlossen, auch eine berufliche Alternative anzubieten. Der Ursprungsgedanke in Asien war demnach, der Wirtschaft die Möglichkeit zu bieten, Experten zu beschäftigen, aber durch die Ausbildung auch Nachwuchskräfte – insbesondere für das mittlere Management – zu gewinnen.

Heute lasse sich feststellen, dass die Ausbildung weniger von den Eltern, als von den Jugendlichen nachgefragt wird. Es hat eine Art Umstrukturierung stattgefunden, da in den letzten Jahren verstärkt jüngere Führungskräfte mit eher kleineren Kindern nach Singapur kommen. In der Zeit davor stellte sich dies anders dar. Damals gab es sowohl jüngere als auch ältere Experten, mit kleineren und größeren Kindern, und gerade für die etwas älteren Kinder war die Ausbildung interessant. Auf die Frage nach der hauptsächlichen Zielsetzung der Ausbildung – Ausbildungsmöglichkeiten für Kinder von Exper-

ten vor Ort oder Gewinnung von Fachkräften für die Unternehmen – merkte der zuständige *Vertreter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* an, dass beide Ansätze in etwa gleichem Maße verfolgt würden. Dabei müsse jedoch festgehalten werden, dass für die schulische Seite der Auftrag vom Auswärtigen Amt vorliegt, die Versorgung von Expertenkindern oder von Kindern, deren Eltern im Land leben, sicherzustellen. Da dieser Auftrag jedoch mit dem Bedarf der Wirtschaft zusammenkäme, ließe sich der positive Synergieeffekt nutzen. Es dürfe jedoch nicht darum gehen, nur für und nach dem Bedarf der Wirtschaft auszubilden. Das Interesse der Wirtschaft stelle sich in diesem Kontext natürlich anders dar, wodurch deutlich wird, dass die Ansätze der Beteiligten nicht immer deckungsgleich sind, dennoch in effektiver Weise zusammengearbeitet werden muss. Das Interesse der Kultusministerkonferenz stelle sich in diesem Zusammenhang so dar, dass es – wie auf schulischer Seite auch – in erster Linie um die Versorgung von Mitarbeiterkindern gehen muss. Auftrag ist es, deutsche Abschlüsse zu vergeben, die es ermöglichen, nach Deutschland zurückzukehren, um dort zu studieren oder anderweitig beruflich tätig zu sein. Im Hinblick auf mögliche Unterschiede in der Zielsetzung der Ausbildung in Asien und Südamerika merkte der zuständige Vertreter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an, dass es sich im Grunde genommen um die gleiche Ausrichtung handelt, sich das Umfeld jedoch etwas unterschiedlich gestaltet. So sei beispielsweise das Engagement der Wirtschaft in Asien sehr konzentriert, wohingegen es in Südamerika eher flächenverteilt ist. Die Grundidee, die Gewinnung von Fachkräften sowie das Angebot einer Ausbildung im beruflichen Bereich, stelle sich jedoch gleich dar.

**Interkulturelle Qualifizierung als Zielsetzung der Ausbildung**

Explizit nach der interkulturellen Qualifizierung als Zielsetzung der Ausbildung gefragt, erbrachten die Befragungen und Interviews folgende Ergebnisse: So führte der *Leiter des berufsbildenden Zweiges in Singapur* aus, dass viele Unternehmen in der Ausbildung die Möglichkeit sähen, frühzeitig interkulturell in Süd-Ost-Asien für Süd-Ost-Asien auszubilden. Zu Beginn der Ausbildung überwog zunächst für viele Unternehmen der sogenannte „Dienst an der Community“, um sich an der Ausbildung zu beteiligen. Inzwischen würden jedoch viele Unternehmen den eigenen Vorteil erkennen und auch in Zukunft die Möglichkeit der Ausbildung eigener Mitarbeiter nutzen wollen. Dies sei vor allem deshalb sinnvoll, da viele Unternehmen in der gesamten

Süd-Ost-Asien-Region Vertretungen besitzen, für die gut ausgebildete und interkulturell handlungskompetente Mitarbeiter benötigt würden.[636]

Auch die *Ausbildungsbeauftragte des Unternehmens A* hielt die duale Ausbildung in Singapur für eine Ausbildung für Asien bzw. den internationalen Markt. Allein in Deutschland würden die Vorteile der Absolventen nicht genügend zum Tragen kommen, da spezielles Detailwissen über die Bedingungen in Deutschland fehlten und gleichzeitig die vorhandenen Kenntnisse nicht genügend genutzt würden. Ein Studium in Verbindung mit der Ausbildung sei sinnvoll, jedoch nicht unabdingbare Voraussetzung, vielmehr müsse die ständige Weiterqualifizierung im Vordergrund stehen.[637]

Der zum Zeitpunkt des Gespräches zuständige *Delegierte der Deutschen Wirtschaft* sah den Verwendungszusammenhang der dualen Ausbildung in Singapur eindeutig darin, für deutsche Unternehmen in der Region interkulturell auszubilden und nicht etwa die Rückkehr deutscher Auszubildenden nach Deutschland vorzubereiten. Die Notwendigkeit einer entsprechenden Themenauswahl sei dadurch bedingt. Den Unternehmen solle durch die Ausbildung die Möglichkeit geboten werden, deutsche Firmenkultur und ein entsprechendes Firmenkulturverständnis im Unternehmen zu fördern. Die Mehrsprachigkeit der Auszubildenden sei in diesem Zusammenhang als deutliches Merkmal der Flexibilität zu bewerten. Obwohl die meisten Auszubildenden nicht nach Deutschland zurückkehren würden, sei die Anerkennung des Ausbildungsabschlusses in Deutschland ein wichtiges psychologisches Moment der Identifikation.[638]

Auch der *Vertreter des Unternehmens B* sah die Ausbildung als Form der interkulturellen Qualifizierung. So sei es Ziel, die Auszubildenden nach Beendigung der Ausbildung bei entsprechenden Leistungen weiterzubeschäftigen. Aufgrund der interkulturellen Kompetenzen kämen hierfür sowohl Tätigkeiten in Deutschland, in Singapur oder der süd-ost-asiatischen Region in Frage. Aufstiegsmöglichkeiten seien durchaus vorhanden und gleichzeitig ein Studium nicht unabdingbare Voraussetzung. Als besonderer Vorteil der Auszubildenden sei insbesondere die große Eigenständigkeit in Singapur sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich zu bewerten.

---

636 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 10 ff. des Anhangs.

637 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 23 ff. des Anhangs.

638 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 58 ff. des Anhangs.

Sowohl die Mehrsprachigkeit als auch die Fähigkeit, sich an die herrschenden betrieblichen als auch kulturellen Gegebenheiten anzupassen, könnten dabei als besondere Aspekte angeführt werden. Ferner fördere die Ausbildung in starkem Maße Kompetenzen wie Offenheit, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, Mobilität und Durchhaltevermögen, die für einen Manager von heute unerlässlich seien.[639]

Ähnlich äußerte sich der *Vertreter des Unternehmens C.* Die Übernahme der Auszubildenden sei bei entsprechender Leistung vorgesehen und könne sowohl in Bremen als auch in Singapur oder der süd-ost-asiatischen Region erfolgen. Dabei könnten den Auszubildenden relativ frühzeitig interessante Tätigkeiten angeboten werden. Der Einsatz von deutschen oder deutschsprachigen Mitarbeitern sei für das Unternehmen sehr wichtig. Zum einen wären in diesem Zusammenhang die Sprachfähigkeiten zu erwähnen, da viele Geschäftsbeziehungen nach Deutschland und zu deutschen Unternehmen bestehen. Zum anderen würden entsprechende Denkweisen in das Unternehmen gebracht werden, die sich stark auf die Unternehmenskultur auswirken. Gerade für asiatische Handelspartner sei es oftmals wichtig und gewünscht, in einem deutschen Unternehmen auch mit Deutschen zu tun zu haben. Gleichzeitig müssen sich die Mitarbeiter jedoch in der asiatischen Kultur zurechtfinden und bewegen können, was durch die Ausbildung optimal gefördert würde. Als besondere Vorteile der Auszubildenden aus der Region seien in diesem Zusammenhang die Zweisprachigkeit, das kulturelle Verständnis sowie die große Eigenständigkeit zu nennen.[640]

Im Hinblick auf interkulturelle Qualifizierungsstrategien und entsprechende Zielsetzungen äußerte sich der *Beauftragte für Berufsbildung der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer* (Interview Nummer 3.1) dahingehend, dass immer weniger aus Deutschland entsandte Kräfte in den Unternehmen tätig seien. Dies komme insbesondere dadurch zustande, dass Unternehmen zunehmend internationaler werden. Auch Unternehmen, die ein Mutterhaus in Deutschland besitzen, könnten nicht unbedingt als deutsches Unternehmen bezeichnet werden. Für die Unternehmen sei es daher oftmals ohne Bedeutung, ob ein Mitarbeiter aus Deutschland oder beispielsweise Nordamerika eingestellt wird. Trotz dieser Entwicklungstendenz sei zu beobachten, dass Mitarbeiter, die nicht aus Lateinamerika stammen, Ein-

639 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 45 ff. des Anhangs.

640 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 49 ff. des Anhangs.

gewöhnungsprobleme und Probleme im Umgang mit einheimischen Mitarbeitern und lokalen Bedingungen haben. Wichtig wäre es daher, insgesamt auf das Thema der interkulturellen Qualifizierung zu schauen und die Ausbildung in diesem Sinne zu nutzen. Im Rahmen der Befragung fragten wir nach einer zielgerichteten interkulturellen Ausrichtung der Ausbildung und erhielten in diesem Zusammenhang folgende Antworten: Generell wird die Ausbildung als bewusst genutzte Möglichkeit einer interkulturellen Qualifizierung wahrgenommen, die auch entsprechend pädagogisch und didaktisch gestaltet wird. Besonders für die Schulseite wird dies so gesehen – nämlich von 94,1 Prozent der Lehrkräfte, 87,5 Prozent der DIHT-Vertreter und 56 Prozent der Unternehmen. Auffällig ist, dass die Wahrnehmung und Gestaltung der Ausbildung als interkulturelle Qualifizierungsstrategie vor allem im Hinblick auf die eigene Rolle im System bewusst bejaht, im Hinblick auf die Rolle der anderen Beteiligten jedoch nicht unbedingt gesehen wird. So sagen 84 Prozent der Unternehmen, dass in den Unternehmen eine bewusste Gestaltung der Ausbildung als interkulturelle Qualifizierungsstrategie stattfindet. 62,5 Prozent der DIHT-Befragten, aber nur 23,5 Prozent der Lehrkräfte sehen dies auch so. 52,9 Prozent der Lehrkräfte verneinen jedoch diese Aussage. Ähnliches gilt für die Kammern. So bestätigen 75 Prozent der Kammer-Vertreter, aber nur 40 Prozent der Unternehmer und 35,3 der Lehrkräfte die bewusste interkulturelle Gestaltung der Ausbildung von Seiten der Kammer. 47,1 Prozent der Lehrkräfte lehnt diese Aussage ab.

*Aussage: "Die duale Ausbildung im Ausland wird bewusst als Möglichkeit einer interkulturellen Qualifizierung wahrgenommen und pädagogisch sowie didaktisch entsprechend gestaltet!"*

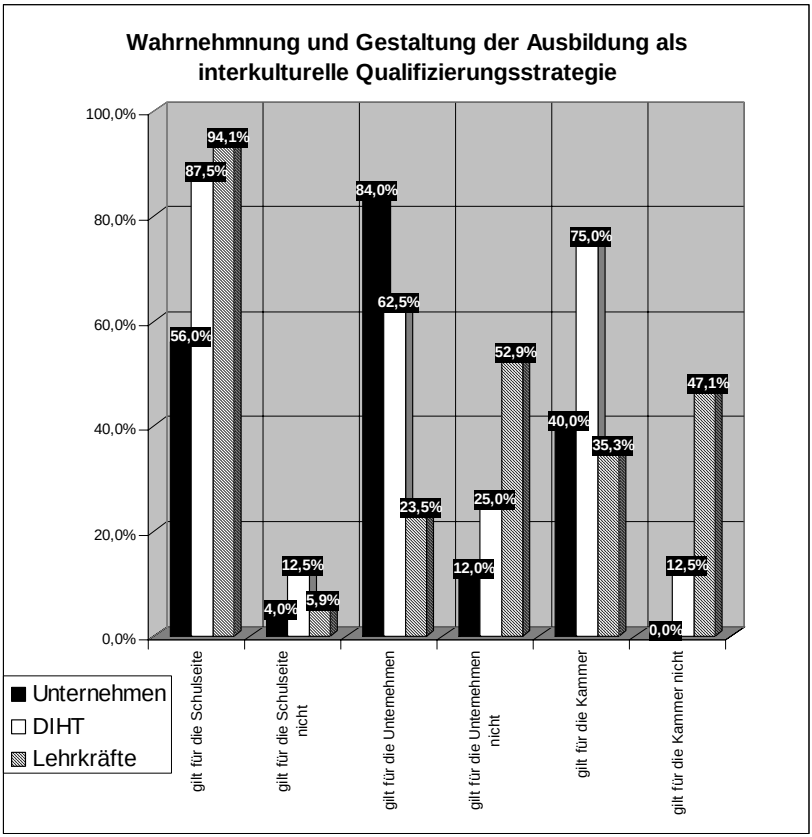



*Abb. 20 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Wahrnehmung der Ausbildung als interkulturelle Qualifizierungsstrategie*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=25, 8, 17.*

## 4.2 Die Hauptakteure, ihre Rollenverteilungen und Kooperationen

### Der Lernort Schule

Den Deutschen Schulen im Ausland und damit auch den Berufsbildenden Zweigen kommt oftmals eine besondere Bedeutung zu. In Singapur hörten wir in diesem Zusammenhang, dass die Schule nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch Treffpunkt für Kinder, Jugendliche und Eltern sei. Dies hat zur Folge, dass auch ein erheblicher Teil der Freizeit bei Schulveranstaltungen verbracht wird. Ferner bietet die Schule den Kindern und Jugendlichen einen gewissen Halt und Bezugspunkt im Leben. Dies ist für Kinder und Jugendliche oftmals nicht unerheblich, da sie aufgrund der beruflichen Tätigkeit ihrer Eltern – in der Regel des Vaters – meist bereits häufig den Wohnort gewechselt haben und sich teilweise auch das familiäre Zusammenleben problematisch darstellt. Die Auszubildenden des dualen Systems sind zwar bereits älter und damit auch selbstständiger, haben jedoch oftmals in ihrer Kindheit ähnliche Erfahrungen gemacht und nutzen daher ebenfalls die Berufsschule als sozialen Bezugspunkt.[641]

### Inhaltliche Verbindung zwischen Betrieb und Schule

Der *Berufsschullehrer der Deutschen Schule Singapur* führte in diesem Zusammenhang aus, dass bei Bedarf auch betriebliche Fragestellungen im Unterricht diskutiert werden, wobei gleichzeitig darauf zu achten ist, den vorgesehenen Lehrplan einzuhalten. Gleichzeitig würden jedoch gerade auch betriebliche Fragestellungen die Kommunikation zwischen den Schülern unterstützen und eine gemeinsame Problemlösung ermöglichen. Ein inhaltliches Beispiel für die Verbindung betrieblicher und schulischer Fragestellungen sei das monatlich zu führende Berichtsheft, das sich auf betriebliche Belange bezieht, gleichzeitig jedoch auch im Unterricht besprochen wird.[642]

### Qualifikation der Lehrkräfte

Im Hinblick auf die Qualifikation der Lehrkräfte führte ein *Lehrer der Deutschen Schule Singapur* aus, dass die Qualifikation eines deutschen Handelslehrers auch unter Singapurer Verhältnissen voll ausreichend ist, da bei speziellen fachlichen Problemen entsprechende Ansprechpartner vor Ort zur Verfügung stehen. Ferner bringe eine Lehrkraft die jeweiligen fachlichen

---

641 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 3 ff. des Anhangs.

642 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 7 ff. des Anhangs.

Kenntnisse aus Deutschland mit, sodass eine gute Ergänzung möglich ist. Als besonders wichtig wird eingeschätzt, dass ehemalige Kollegen in Deutschland weiterhin als Ansprechpartner zur Verfügung stehen würden, um sich auf inhaltlicher Basis auszutauschen. Die verhältnismäßig häufig anstehenden Wechsel der Lehrkräfte, bedingt durch die Beendigung von Auslandsentsendungen, werden in Singapur als unproblematisch bewertet. Zum einen bestünde das Fundament der Ausbildung, zum anderen würde eine große Sorgfalt bei der Auswahl der Bewerber angewandt, sodass eine neue Lehrkraft sogar im Sinne neuer Impulse für die Ausbildung bewertet werden könne.[643]

Die *Lehrkräfte* selbst fühlten sich vor dem Hintergrund der besonderen Anforderungen fachlich und pädagogisch zu fast 74 Prozent ausreichend qualifiziert. 21 Prozent der befragten Lehrkräfte konnten der vorgelegten Aussage[644] nur teilweise und 5 Prozent weniger zustimmen. Die *Auslandshandelskammern bzw. die Delegiertenbüros* und die befragten *Unternehmen* lieferten hier ähnliche Ergebnisse. Über 71 Prozent der Kammervertreter und über 73 Prozent der Unternehmen hielten die Lehrkräfte für ausreichend qualifiziert. 28 Prozent der Kammer- und 26 Prozent der Unternehmensvertreter konnten der Aussage nur teilweise zustimmen. Im Rahmen der Befragung konfrontierten wir die Auszubildenden auch mit einer Aussage zur Qualität der Lehrkräfte. Die Ergebnisse zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Auszubildenden die Lehrkräfte im Großen und Ganzen für fachlich und pädagogisch ausreichend qualifiziert hält. 49,7 Prozent der Auszubildenden antworteten in diesem Sinne. 19,2 Prozent halten die Lehrkräfte für voll qualifiziert, 25,4 Prozent sind geteilter Ansicht, aber nur insgesamt 5,7 Prozent der Auszubildenden stellen die Qualifikation in Frage.

643 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 55 ff. des Anhangs.

644 Die Aussagen lauteten: "Ich fühle mich als Lehrkraft im Hinblick auf die besonderen Anforderungen meiner Tätigkeit im Ausland sowohl fachlich als auch pädagogisch ausreichend qualifiziert!" bzw. "Die Lehrkräfte sind im Hinblick auf die besonderen Anforderungen ihrer Tätigkeit im Ausland sowohl fachlich als auch pädagogisch ausreichend qualifiziert!" n=19 und n=26, 7.

*Aussage: "Die Lehrkräfte sind im Hinblick auf die besonderen Anforderungen ihrer Tätigkeit sowohl fachlich als auch pädagogisch ausreichend qualifiziert!"*

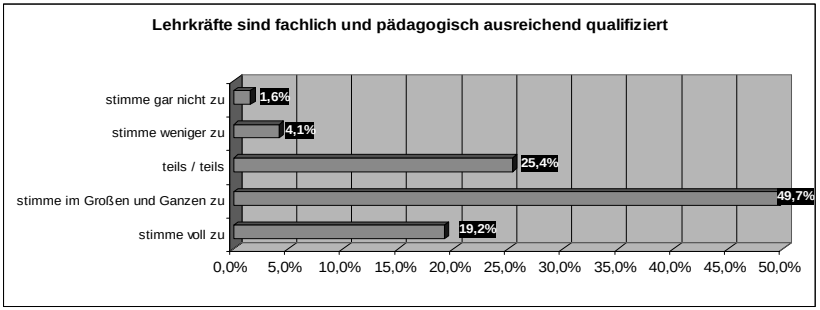



*Abb. 21 Auszubildende zur Beurteilung der Lehrkräfte*
*Quelle: Eigene Erhebung. n=193.*

**Interkulturelle Qualifizierung der Lehrkräfte**

Im Hinblick auf den interkulturellen Qualifizierungserfolg der Ausbildung spielt auch die interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte bzw. die entsprechende interkulturelle Vorbereitung eine bedeutsame Rolle, die im Rahmen vieler Interviews Gesprächsgegenstand war. So führte der *damalige Leiter des berufsbildenden Zweiges in Singapur* aus, dass er sich seinerseits insbesondere durch das Lesen spezieller Fachliteratur und die Kontaktaufnahme mit anderen berufsbildenden Zweigen auf seine Tätigkeit vorbereitete. Wichtig sei für ihn jedoch die eigene innere Einstellung und Motivation gewesen, sich selbst weiterzuentwickeln und sich neuen Herausforderungen zu stellen.[645]

Die *Ausbildungsbeauftragte des Unternehmens A* hielt hierüber hinaus auch Kenntnisse über die Region und den kulturellen Kontext für unabdingbare Voraussetzungen. So müsse die Lehrkraft detaillierte Kenntnisse über die Kultur, Mentalität und Verhaltensweisen der Asiaten besitzen, um konstruktiv arbeiten zu können. Ferner seien insbesondere sehr gute Sprachkenntnisse von großer Bedeutung, um sich umfassend mit den lokalen Ausbildern in

645 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 7 ff. des Anhangs.

Englisch unterhalten zu können. Andernfalls sei eine optimale Kooperation zwischen den beiden Lernorten nicht möglich.[646]

Der *ehemalige Vorsitzende des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland* (Interview Nummer 4.3) machte im Hinblick auf Qualifikationen und interkulturelle Vorbereitungen der Lehrkräfte folgende Anmerkungen: Eine ausgedehnte Vorbereitung der Lehrkräfte, wie der Deutsche Industrie- und Handelskammertag sie fordere, sei zwar mehr als wünschenswert, aber einfach nicht umsetzbar. So seien es oftmals neben finanziellen und organisatorischen Einschränkungen die ins Ausland strebenden Lehrkräfte selbst, die einer erfolgreichen (interkulturellen) Vorbereitung im Wege stünden. Sie seien häufig nicht offen für eine solche Vorbereitung, da sehr viele Dinge zu organisieren seien. Des Weiteren hätte eine Vorbereitung in Deutschland ohnehin ihre Grenzen. Selbst wenn man die Lehrer für einen längeren Zeitraum in Klausur nehmen würde und die Lehrer den Kopf frei hätten, könnten derartige Schulungen nicht auf alle Probleme vorbereiten. Es wäre vielmehr eine Begleitung im Prozess sinnvoll und notwendig. Derartige Unterstützungen, beispielsweise in Form von Mentorensystemen, seien aber selten. In Bezug auf die fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten müsste überprüft werden, ob Lehrkräfte zur Verfügung stehen, die auch wirklich in der Lage sind, den Fachunterricht in einer fremden Sprache durchzuführen.

In Bezug auf die interkulturellen Kompetenzen der Lehrkräfte merkte der *ehemalige Geschäftsführer des Delegiertenbüros der Deutschen Wirtschaft in Singapur* (Interview Nummer 4.2) an, dass die Lehrkräfte sowohl an allgemein- als auch an berufsbildenden deutschen Auslandsschulen seiner Meinung nach nicht immer ausreichend vorbereitet seien, um in einem anderen kulturellen Umfeld – insbesondere außerhalb Europas – zu arbeiten. Die Vorbereitung der Lehrkräfte müsse verbessert werden, da es mit einer Begeisterung für einen Auslandseinsatz oder einen fremdem Kulturkreis nicht allein getan sei. So müsse zum Beispiel bei den Lehrkräften die Bereitschaft vorhanden sein, auch eine schwierige Sprache zu erlernen, um stärker in den Alltag im fremden Land einsteigen zu können. Hinzu käme, dass viele Deutsche im Ausland weiterhin im deutschen Schulsystem leben.

Aus Sicht des *ehemaligen Leiters der berufsbildenden Abteilung der Deutschen Schule Bogotá* sowie eines *ehemaligen Berufsschullehrers* (Interview

646 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 23 ff. des Anhangs.

Nummer 4.6) dieses Bereiches war es insbesondere wichtig, sich die jeweilige Landessprache anzueignen, um mit den Menschen in Kontakt zu treten. Man könne jedoch auch immer wieder Lehrer finden, die in ihrer deutschen Enklave leben – und wenn überhaupt – nur am Rande etwas von der Kultur des Gastlandes mitbekommen. Für einen Berufsschullehrer sei dies jedoch allein schon wegen der Unternehmenskontakte völlig auszuschließen. Im Hinblick auf die Vorbereitung auf den Auslandseinsatz sei nicht die inhaltliche oder fachliche, sondern vielmehr die interkulturelle Qualifizierung von großer Bedeutung, um den neuen kulturellen Kontext zu verstehen, neue Perspektiven zu entwickeln und auch Unsicherheiten auszuhalten. Diese Vorbereitung sei jedoch im Gegensatz zur Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nicht ausreichend vorhanden. Die fehlende Vorbereitung auf das neue Umfeld könne durchaus zu Problemen vor Ort führen, die gerade zu Beginn nicht gerade hilfreich seien. Auch wenn der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vielleicht nicht besonders umfangreiche Ressourcen für dieses Thema zur Verfügung stünden, wäre eine bessere Vorbereitung denkbar und wichtig, da die Lehrkräfte durchaus in sensiblen Bereichen tätig sind. Dies gelte insbesondere für die Berufsschullehrer, die sowohl mit den Schulvereinen als auch mit den Unternehmens- und Kammervertretern in Kontakt sind. Anbieten würde sich in diesem Zusammenhang zum Beispiel die Zusammenarbeit mit Lehrkräften, die bereits im entsprechenden Land tätig waren. Im Hinblick auf die spätere Nutzung der im Ausland erworbenen Kompetenzen in Deutschland führten die Schulvertreter generell aus, dass eine Vielzahl von Berufsschulklassen multikulturell zusammengesetzt seien, sodass Lehrkräfte mit Auslandserfahrung hierfür geradezu prädestiniert wären – auch im Sinne von didaktischen Konzeptionen. „Ich unterrichte immer beides – nämlich Deutsch und mein Fach." Leider würden diese Erfahrungen jedoch so gut wie gar nicht genutzt und teilweise sogar abgelehnt werden. „Der zuständige Dezernent hat gesagt, Sie haben eigentlich zwei Fehler. Sie haben Sport als Zweitfach und Sie waren mal im Ausland. Danach habe ich ihm gesagt, wenn ich jetzt bei Bayer sitzen würde, dann würde mir gesagt werden, Sie haben zwei Vorteile. Sie halten sich körperlich fit und Sie haben Auslandserfahrung." Grundsätzlich sei diese Situation äußerst negativ zu bewerten und würde in der Wirtschaft völlig anders verlaufen. Ursache hierfür sind wahrscheinlich völlig falsche Vorstellungen. So würde vielfach davon ausgegangen werden, dass man sich im Ausland „dumm und dämlich" verdiene und zum anderen dort seinen mehrjährigen Urlaub verbringt. Dies sei keinesfalls so, vielmehr würde man

die Bereitschaft zeigen, sein gewohntes Umfeld aufzugeben, sich neuen Kulturen zuzuwenden und auch auf vieles – z. B. Sicherheit – zu verzichten.

Auf die Frage, ob die entsandten Lehrkräfte ausreichend auf die interkulturellen Anforderungen vor ihrer Entsendung ins Ausland vorbereitet werden, merkte der *zuständige Referent für Grundsatzfragen und berufliche Bildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nummer 4.4) an, dass durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ein einwöchiges Vorbereitungsseminar durchgeführt wird, das die Lehrkräfte im Sinne eines Gesamtüberblicks und einer mentalen Vorbereitung auf ihre Tätigkeit einstimmen soll. Allerdings würden sich die Bedingungen im jeweiligen Gastland sehr unterschiedlich darstellen, sodass die Anpassungsprozesse vor Ort jeder selbst leisten müsse. Dies stelle sich nicht immer einfach dar und führe teilweise auch zu großen Problemen. Soweit möglich versuche die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in diesem Zusammenhang zu unterstützen und bereits im Vorfeld mit der entsprechenden Lehrkraft über die zu erwartenden Bedingungen im Gastland zu sprechen und sie entsprechend vorzubereiten. Gleichwohl lasse sich dieses Ziel im Rahmen einer einwöchigen Vorbereitung nur bedingt erreichen. Im Hinblick auf seine eigene Tätigkeit in Singapur fühlte er sich dadurch, dass er bereits vorher im Ausland gelebt hatte, ausreichend vorbereitet, zumal Singapur ein gutes und recht einfaches Lebensumfeld biete. Darüber hinaus werde eine Lehrkraft im Ausland sehr stark in die schulische Arbeit eingebunden, was die Eingewöhnung vielfach erleichtere. So hätte die Deutsche Schule im Ausland auch im Privatleben einen ganz anderen Stellenwert, als dies in Deutschland der Fall ist. Sie sei zum Beispiel auch Kulturzentrum, Sportzentrum und Treffpunkt, sodass eine neue Lehrkraft sehr schnell in das neue Umfeld eingebunden wird, was allerdings im Sinne einer Kontaktaufnahme mit dem eigentlichen Gastland auch Gefahren mit sich bringe. Gerade für einen Berufsschullehrer stelle sich die Situation jedoch dadurch anders dar, dass vielfältige Kontakte zu Unternehmen sowie weiteren Beteiligten der Ausbildung bestehen und damit in besonderem Maße Verbindungen zu anderen Kulturen entstehen. Eine entsprechende Vorbereitung im Vorfeld sei schwierig, man sollte jedoch die Fähigkeit mitbringen, auf andere Menschen zuzugehen sowie eine entsprechende Sprachkompetenz besitzen, um selbst mit den Menschen in Kontakt treten zu können und keinen Dolmetscher nutzen zu müssen. Ferner sei insbesondere eine positive Grundhaltung der Tätigkeit gegenüber von großer Wichtigkeit.

Im Rahmen der Befragung sollten die *Kammer- und die Unternehmensvertreter* zu den Qualifikationen der Lehrkräfte unter Berücksichtigung ihrer Tätigkeiten in einem anderem kulturellen Umfeld Stellung nehmen.[647] Auch die *Lehrkräfte* selbst sollten hierzu eine (Selbst-) Einschätzung abgeben. 84 Prozent der befragten Unternehmen und über 28 Prozent der Kammern bzw. Delegiertenbüros hielten die Lehrkräfte für ausreichend interkulturell qualifiziert. Die Lehrkräfte bewerteten ihre interkulturelle Qualifikation zu fast 78 Prozent als ausreichend. Als weniger oder gar nicht ausreichend qualifiziert bewerteten 4 Prozent der befragten Unternehmen, über 28 Prozent der Kammervertreter und über 5 Prozent der Lehrkräfte diese Qualifikationen.[648]

**Rekrutierungsmöglichkeiten für Lehrkräfte**

Im Hinblick auf die Auswahl der Lehrkräfte für den beruflichen Auslandsschuldienst führte der zum Zeitpunkt der Befragung zuständige *Referent für Grundsatzfragen und berufliche Bildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nr. 4.4) aus, dass ein „online-Auswahlverfahren" besteht. So mache die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen keinen Dreiervorschlag mehr wie in der Vergangenheit, sondern stelle die gesammelten Daten von interessierten Lehrkräften in eine Datenbank, auf die der Schulleiter per Passwort zugreifen kann. In diese Datenbank können sich interessierte Lehrkräfte aufnehmen lassen, wobei der Antrag von Auslandsdienstlehrkräften über den normalen Dienstweg laufen muss. In Vorgesprächen kann der Schulleiter sich geeignete Kandidaten anschauen und seine Auswahl entsprechend treffen. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen überprüfe daraufhin die fachliche Qualifikation der Lehrkraft und verfüge über ein Vetorecht. So sollte beispielsweise eine Lehrkraft für einen schwierigen Standort bereits über Auslandserfahrung verfügen und eine entsprechende Sprachkompetenz mitbringen. Ansonsten liegt die Auswahl durch das neue Verfahren jedoch direkt beim Schulleiter. Gleichzeitig könne sich auch ein interessierter Lehrer direkt beim Schulleiter einer Auslandsschule bewerben. Die Qualität der interessierten Lehrkräfte werde durch die dienstlichen Beurteilungen sowie die Noten der Staatsexamen gesichert. So würden

---

647 Die vorgelegten Aussagen lauteten: "Die Lehrkräfte sind für ihre Tätigkeit in einem anderen kulturellen Umfeld ausreichend interkulturell qualifiziert!" bzw. „Für meine Tätigkeit als Lehrkraft in einem anderen kulturellen Umfeld bin ich ausreichend interkulturell qualifiziert!"

648 Die zu 100 Prozent fehlenden Angaben betrafen jeweils die Antwortmöglichkeit „teils / teils".

nur die Lehrkräfte in die Datenbank aufgenommen, die über eine überdurchschnittlich Beurteilung verfügen.

**Dauer des Auslandsaufenthaltes der Lehrkräfte**

Von den per Fragebogen befragten Lehrkräfte waren neun Personen zwischen 0 und 2 Jahren an der jetzigen Schule, 10 Personen waren bereits 2 Jahre oder länger vor Ort. Diese entsandten Lehrkräfte waren zum Zeitpunkt der Befragung an den Standorten Barcelona, Buenos Aires, La Paz, Lima, Madrid, Mexiko-City und Singapur tätig.

Auf die Frage nach vorherigen Auslandserfahrungen gaben insgesamt fünf Lehrkräfte an, vor ihrem jetzigen Einsatz bereits einmal im Ausland tätig gewesen zu sein: eine Lehrerin war am Goethe-Institut in Singapur beschäftigt, eine Lehrkraft war als Lehrer in Tansania und als Bundesprogramm-Lehrkraft in Quito, eine weitere Person war an der Deutschen Schule Lima, eine andere an der Deutschen Schule Kairo tätig. Eine weitere Lehrkraft war für die DDR in Algerien und hat sich dort mit Berufsausbildung beschäftigt. Die Altersstruktur der befragten Lehrkräfte stellt sich in diesem Zusammenhang wie folgt dar: So sind die 19 befragten Lehrkräfte im Alter zwischen 30 und über 50 Jahren und verteilen sich auf diese Altersspanne relativ gleichmäßig. 11 Lehrkräfte bewegen sich dabei im Alter zwischen 30 und 45 Jahren, sieben Lehrkräfte haben bereits das 50. Lebensjahr überschritten.

Tab. 24 *Befragte Lehrkräfte nach Altersstruktur*

| Altersstruktur der befragten Lehrkräfte | Anzahl |
|---|---|
| 30-35 | 4 |
| 36-40 | 3 |
| 41-45 | 4 |
| 45-50 | 1 |
| >50 | 7 |
| **Summe** | **19** |

*Quelle: Eigene Erhebung.*

**Leistungsniveau, Staatsangehörigkeit und Altersstruktur der Schüler bzw. Auszubildenden**

Im Hinblick auf das Leistungsniveau der Auszubildenden führte ein *Berufsschullehrer in Singapur* aus, dass es sich um eine normale Staffelung handelt. Als spezielles Problem sei jedoch das unterschiedliche Sprachniveau der Auszubildenden zu bewerten. So könnten Texte beispielsweise nur unterschiedlich gut erschlossen werden. Wie oftmals im dualen System vorzufinden, ist auch die Vorbildung sehr heterogen. So haben einige Schüler einen Realschulabschluss, andere Abitur, Matura oder ein Internationales Abitur.[649]

Vergleichbare Aussagen machte der damals zuständige *Beauftragte für Berufsausbildung in Chile* (Interview Nr. 3.2). So setze sich die Schülerschaft des INSALCO relativ heterogen zusammen. Die Hälfte der Auszubildenden sind Absolventen der deutschen Schulen in Chile. Des Weiteren besuchen Mitarbeiterkinder deutscher Unternehmensangehöriger, Absolventen der Universität oder eines Lehrerbildungsinstitutes sowie Rückkehrer aus Deutschland, die während der Pinochet-Diktatur im Exil lebten, das INSALCO.

Anders stellt sich die Situation in Kolumbien dar. So absolvieren hier fast ausnahmslos Kolumbianer die Ausbildung. Der *ehemalige Leiter der berufsbildenden Abteilung der Deutschen Schule Bogotá* (Interview Nr. 4.6) führte in diesem Zusammenhang aus, dass diese Situation arbeitsrechtlich bedingt

649 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 37 ff. des Anhangs.

ist, da die Auszubildenden Verträge mit den Unternehmen schließen, was für Ausländer nicht möglich sei. Da die Auszubildenden jedoch oftmals ehemalige Schüler der Deutschen Schule seien, stelle die Sprachanforderung meist kein Problem dar.

Von den befragten *Auszubildenden* befanden sich zum Befragungszeitpunkt 105 im ersten Ausbildungsjahr, 88 im zweiten und 2 im dritten Ausbildungsjahr. Bei der Verteilung der vor der Ausbildung erreichten (Schul-)Abschlüsse ergibt sich ein klares Bild. 157 Auszubildende erreichten das Abitur bzw. einen Schulabschluss, der zur Aufnahme eines Hochschulstudiums berechtigt. Über die Fachhochschulreife verfügen neun Auszubildende, einen Realschulabschluss können 14 Auszubildende vorweisen. Lediglich ein Befragter hatte bereits ein Studium im Bereich der Elektrotechnik (Téchnico en electrónica) absolviert. Bei insgesamt 17 Auszubildenden fehlten die Angaben bzw. sie waren nicht eindeutig.[650] Die sich daraus ergebenden Ausbildungsberufe verteilen sich wie folgt: Ein deutlicher Schwerpunkt liegt mit 73 Auszubildenden im Bereich Industriekaufmann/-frau und 65 Auszubildenden im Bereich Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau. 26 Auszubildende erlernen den Beruf des Bürokaufmannes / der Bürokauffrau und 14 den Beruf des Industriekaufmannes / der Industriekauffrau. Alle weiteren Ausbildungsberufe sind mit maximal fünf Auszubildenden vertreten.

650 Hierzu zählen beispielsweise Angaben wie bolivianischer Schulabschluss.

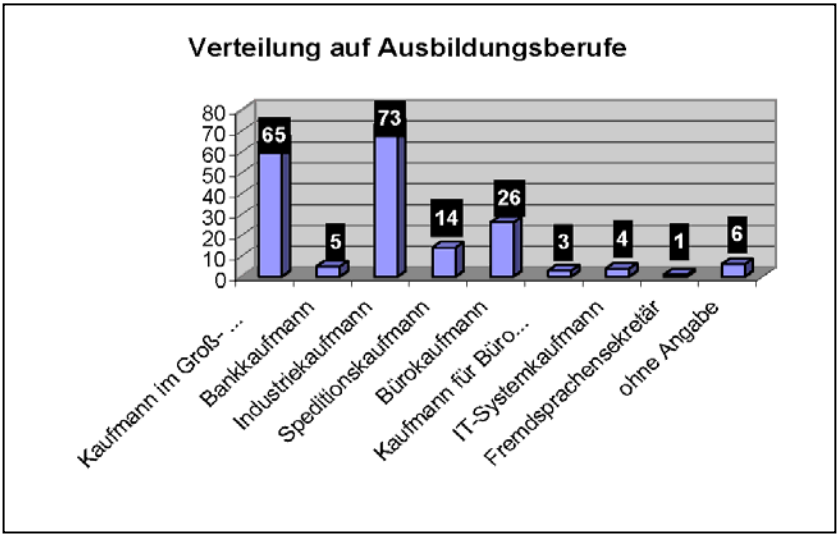



*Abb. 22 Auszubildende nach Ausbildungsberufen*
*Quelle: Eigene Erhebung. n=197.*

Der zum Zeitpunkt der Befragung zuständige *Referent für Grundsatzfragen und berufliche Bildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nr. 4.4) führte im Hinblick auf die Auszubildenden weiter aus, dass in Hongkong ein deutliches Übergewicht an Abiturienten (etwa 90 Prozent) zu erkennen sei, was aber auch damit zusammenhänge, dass hier Abiturienten aus Deutschland angeworben würden. In Singapur sei das Verhältnis gemischt – 50 Prozent Realschüler, 50 Prozent Abiturienten, wobei in Lateinamerika eher ein Schwerpunkt Richtung Realschüler zu erkennen sei.

Von den 197 befragten *Auszubildenden* verfügen 35 über die deutsche Staatsangehörigkeit, 15 weitere Personen haben eine doppelte Staatsbürgerschaft mit deutscher Beteiligung. Insgesamt waren Auszubildende mit 17 unterschiedlichen Staatsangehörigkeiten an der Befragung beteiligt. Einige Auszubildende weisen zum Teil erstaunliche Biografien[651] auf. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. Ein Auszubildender, der zum Befragungszeitpunkt eine

651 In der Befragung haben wir die Frage gestellt, wo die Auszubildenden geboren, aufgewachsen und zur Schule gegangen sind. Auf eine vollständige Wiedergabe wird an dieser Stelle verzichtet.

Ausbildung zum Speditionskaufmann in Barcelona absolvierte, wurde in der Nähe von Hamburg geboren und wuchs in Manzini (Swasiland) und in Hamburg auf. In Swasiland besuchte er die Grundschule und in Hamburg das Gymnasium.

Darüber hinaus werde deutlich, dass der Anteil von landessprachlichen Auszubildenden in Südamerika deutlich höher ist als in Asien. Dies hänge auch damit zusammen, dass die Schulen in Hongkong und Singapur in erster Linie Expertenschulen, die Schulen in Lateinamerika aber vor allem Begegnungsschulen sind und sich dies auch in der Berufsausbildung widerspiegele. Für die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sei es nicht entscheidend, ob die Jugendlichen über die deutsche oder die einheimische Staatsangehörigkeit verfügen. Voraussetzung sei vielmehr die deutsche Sprachfähigkeit. Sowohl in Asien als auch in Lateinamerika versuchen viele der Jugendlichen nach Beendigung der Ausbildung, ein Studium aufzunehmen. Eine gesonderte Verbleibsanalyse für die Absolventen der deutschsprachigen dualen Berufsausbildung liege derzeit noch nicht vor. Vielmehr werde der Verbleib der Auszubildenden in der Übersicht der gesamten deutschen Schule erfasst. Eine aussagefähige Verbleibsanalyse stelle sich vor allem deshalb schwierig dar, da einige Absolventen oftmals noch für eine begrenzte Zeit im Unternehmen tätig sind und erst im Anschluss ein Studium aufnehmen. Die Altersstruktur der befragten Auszubildenden stellt sich wie folgt dar: So liegt der klare Schwerpunkt auf den 16- bis 20jährigen Auszubildenden mit zusammen 75,2 Prozent. Davon sind 38,1 Prozent im Alter zwischen 16 und 18 Jahren und 37,1 Prozent zwischen 19 und 20 Jahren. Auch die 21 bis 23jährigen Auszubildenden sind mit 20,3 Prozent noch recht deutlich vertreten. Der Anteil der Auszubildenden über 23 Jahren ist mit insgesamt 4,6 Prozent gering.

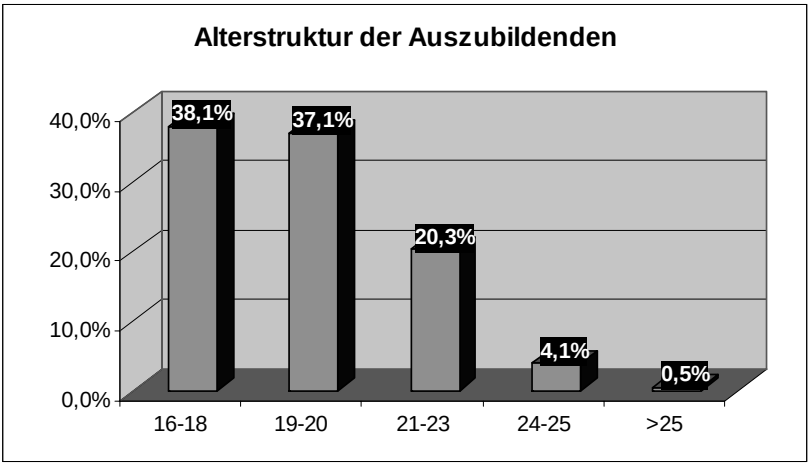



*Abb. 23 Auszubildende nach Altersstruktur*
*Quelle: Eigene Erhebung. n=197.*

**Rolle des Deutschen Industrie- und Handelskammertages sowie Abgrenzung zwischen einer Auslandshandelskammer und einem Delegiertenbüro der Deutschen Wirtschaft**

In Deutschland fungieren die Industrie- und Handelskammern als Träger der Ausbildung und besitzen als ihre Spitzenorganisation den Deutschen Industrie- und Handelskammertag in Berlin. Um auch im Ausland vertreten zu sein, existieren zum einen Auslandshandelskammern, zum anderen Delegiertenbüros der Deutschen Wirtschaft. Die Auslandshandelskammern sind bilaterale Mitgliederorganisationen mit einer entsprechenden Rechtspersönlichkeit. Bilateral bedeutet dabei, dass sowohl deutsche Firmen als auch Firmen des Sitzlandes Mitglied sein können. Deutlich wird diese Konstellation bereits im Namen der Auslandshandelskammer, die zum Beispiel deutsch-malaysische Auslandshandelskammer heißen kann. Finanziert werden die Auslandshandelskammern zum einen durch Unterstützungen des Bundeswirtschaftsministeriums und zum anderen durch Mitgliederbeiträge und Gebühreneinnahmen für angebotene Dienstleistungen. Ein Delegiertenbüro hingegen besitzt keine eigene Rechtspersönlichkeit und ist keine Mitgliederorganisation. Es wird direkt vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag im jeweiligen Land als Interessenvertretung gegründet und stellt manchmal die Vorstufe einer Auslandshandelskammer dar. Da ein Delegiertenbüro keine Mitglieder be-

sitzt, finanziert es sich durch Zuschüsse des Bundeswirtschaftsministeriums sowie durch Einnahmen aus seinen Dienstleistungen. Die inhaltlichen Aufgabenbereiche beider Organisationsformen sind jedoch identisch, und somit stellen beide Einrichtungen die Prüfungsinstanz im Rahmen der dualen Ausbildung im Ausland dar.

Die Rolle des Deutschen Industrie- und Handelskammertages in Berlin im Zusammenhang mit der dualen Ausbildung im Ausland wurde vom *zuständigen Referenten* (4.1) in diesem Zusammenhang wie folgt beschrieben: Im Hinblick auf die Einführung einer dualen Ausbildung im Ausland hat der Deutsche Industrie- und Handelskammertag in Berlin insbesondere eine Beratungsfunktion für die Beteiligten vor Ort. Dabei gibt er vor allem Auskunft über die Anforderungen, die für eine Anerkennung der Ausbildung in Deutschland erfüllt werden müssen und liefert in diesem Zusammenhang alle notwendigen Informationsmaterialien, wie beispielsweise die entsprechenden Ausbildungsordnungen. In Bezug auf die notwendige Entsendung von Lehrkräften setzt sich der Deutsche Industrie- und Handelskammertag mit dem Auswärtigen Amt und dem Bundesverwaltungsamt in Verbindung. Dabei begründet er die Notwendigkeit der Einführung einer beruflichen Ausbildung im jeweiligen Land aus wirtschaftlicher Sichtweise. Damit eine Ausbildung im Ausland durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag in Berlin anerkannt wird, müssen fünf grundlegende Kriterien erfüllt werden.

1. Die Ausbildung muss in Absprache mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag erfolgen.
2. Der Anteil der praktischen Ausbildung muss mindestens 50 Prozent betragen.
3. Die Ausbildung muss nach den Vorgaben der deutschen Ordnungsmittel erfolgen.
4. Anpassungen an lokale Gegebenheiten müssen vorgenommen werden.
5. Die Prüfungen müssen die entsprechenden Ausbildungsordnungen zur Grundlage haben.

Die Anerkennung einer beruflichen Ausbildung im Ausland durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag ist nicht zwingend vorgeschrieben. Sie dient eher der Attraktivitätssteigerung derartiger Ausbildungsmaßnahmen, da durch die Anerkennung die Qualität der Ausbildung bescheinigt wird. Außerdem stellt die Anerkennung des Abschlusses durch den Deut-

schen Industrie- und Handelskammertag eine Art Kontroll- und Beobachtungsinstrument dar. Es kann für die Auszubildenden jedoch wichtiger sein, dass der Abschluss im jeweiligen Land anerkannt wird, da ein Wechsel nach Deutschland oftmals nicht angestrebt wird. Doch nicht nur bei der Einführung einer dualen Ausbildung im Ausland ist der Deutsche Industrie- und Handelskammertag beteiligt. Auch während der Durchführung bestehen regelmäßige Kontakte zwischen den Beteiligten vor Ort und der Kammer-Spitzenorganisation, da der Deutsche Industrie- und Handelskammertag auf übergeordneter Ebene für viele die Ausbildung betreffende Fragestellungen verantwortlich ist. Insbesondere im Hinblick auf die Zwischen- und Abschlussprüfungen spielt er eine wichtige Rolle, da diese, für den Fall, dass sie vor Ort erstellt werden, dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag zur Genehmigung vorgelegt werden müssen. Des Weiteren bestehen über den Arbeitskreis Kooperative Ausbildung im Ausland, in dem der Deutsche Industrie- und Handelskammertag vertreten ist, enge Beziehungen zu den Ausbildungsträgern im Ausland. Mitarbeiter dieses Arbeitskreises führen dabei auch vor Ort stichprobenartige Besuche durch, um eine korrekte Durchführung der Ausbildung und damit eine entsprechende Qualität zu gewährleisten. Die folgende Tabelle ergänzt nun abschließend noch einige allgemeine Angaben zu den Auslandshandelskammern bzw. Delegiertenbüros der deutschen Wirtschaft. Dabei werden Standorte, Gründungsjahre, Unternehmens- und Mitarbeiterzahlen ausgewiesen.

Tab. 25 *Allgemeine Angaben zu den Auslandshandelskammern bzw. Delegiertenbüros der deutschen Wirtschaft*

| Standorte | Vertreten seit | Anzahl deutscher Unternehmen vor Ort | Anzahl der Mitarbeiter bei deutschen Unternehmen vor Ort | Anzahl beteiligter deutscher Unternehmen | Anzahl beteiligter einheimischer Unternehmen |
|---|---|---|---|---|---|
| **Quito** | 1977 | 20 | ca. 2.000 | 8 | 26 |
| **Bogota** | 1939 | 30 | ca. 2.800 | 26 | 17 |
| **Barcelona** | 1917 | 1000 | k. A. | 28 | k.A. |
| **Buenos Aires** | 1916 | 200 | ca. 300 - 400 | 27 | k.A. |
| **Sao Paulo** | 1916 | 1200 | ca. 250.000 | 100 | 20 |
| **Lima** | 1969 | 168 Vertreter | ca. 100 | 15 | 33 |
| **Santiago de Chile** | 1916 | 50 | k. A. | 16 | 19 |
| **Guatemala-City** | k. A. | k. A. | k. A. | 4 | 20 |

*Quelle: Eigene Erhebung.*

**Kooperationen zwischen den dualen Partnern und den Kammern sowie weiteren Beteiligten der Ausbildung – Lehrlingsausschuss**

Ein Beispiel für eine gute Kooperation zwischen den dualen Partnern bzw. weiteren Beteiligten der Ausbildung besteht in Singapur in Form des „Lehrlingsausschusses". Hierbei handelt es sich um ein spezielles beschlussfassendes Organ für die duale Ausbildung in Singapur. Der Ausschuss setzt sich aus Vertretern der Firmen, des Deutschen Industrie- und Handelskammertages, der Deutschen Schule, der Botschaft und der German Business Association zusammen. Insbesondere zu Beginn der Ausbildung fanden häufig Treffen des Lehrlingsausschusses statt. An diesen Treffen nahmen grundsätzlich auch die Unternehmensleiter teil, wodurch der hohe Stellenwert der Ausbildung deutlich wurde.[652]

Aufgabe des Ausschusses ist es, alle Fragestellungen und Probleme der Ausbildung zu diskutieren und abzustimmen. Insbesondere spielt dabei die Abstimmung des Lehrplanes eine große Rolle. Die große Wichtigkeit des Ausschusses wird in Singapur vor allem darin gesehen, dass grundlegende Entscheidungen gemeinsam getragen werden. Inzwischen finden die Treffen seltener, aber dennoch regelmäßig statt, da sich die Grundidee der Ausbildung verfestigt hat. Als Firmenvertreter nehmen inzwischen nicht mehr die Leiter, sondern deren Vertreter an den Ausschusssitzungen teil.

Die Zusammenarbeit des Ausschusses wird von Seiten der Schule als besonders positiv bewertet – vor allem auch im Vergleich zur Kooperation der dualen Partner in Deutschland. Auch außerhalb des Ausschusses bestehen enge Verbindungen, insbesondere zwischen den beiden Lernorten und dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag, sodass die Ausbildung in enger Zusammenarbeit erfolgen kann. Dabei spielt die Überschaubarkeit der Ausbildung in Singapur im Vergleich zu Deutschland natürlich eine erhebliche Rolle und unterstützt die positive Zusammenarbeit in großem Maße.[653]

Neben der direkten Zusammenarbeit vor Ort kooperiert die Deutsche Schule Singapur mit zahlreichen weiteren Schulen in Süd-Ost-Asien. Enge Verbindungen bestehen insbesondere zu den Schulen in Manila, Jakarta, Kuala Lumpur und Bangkok, um unter anderem auch von diesen Schulen weitere Auszubildende gewinnen zu können. Weiterhin besteht eine Kooperation mit

652 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 7 ff. des Anhangs.

653 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 7 ff. des Anhangs.

der Deutsch-Schweizerischen Schule in Hongkong, die ebenfalls über einen berufsbildenden Zweig verfügt. Die Zusammenarbeit sei unter diesem Aspekt besonders interessant.

Auch von Seiten der Unternehmen wurde in Singapur die Kooperation zwischen den beiden Lernorten als sehr positiv bewertet. Die Kontaktaufnahme bei Problemen und Fragen sowie aus Informationsgründen verlaufe problemlos. In diesem Zusammenhang wurde insbesondere die Einführung des Lehrlingsausschusses als wertvoll und effektiv angeführt. Verbindungen zum Deutschen Industrie- und Handelskammertag bestehen für die Unternehmen vor allem durch die jährlichen Prüfungen. Ferner führten Vertreter verschiedener Unternehmen aus, dass die jeweiligen Rollen von beiden Lernpartnern gut ausgefüllt werden. Dabei komme der Schule die Rolle der Theorievermittlung zu, wodurch auch die Lernfähigkeit der Schüler erhalten bliebe. „Man verlernt ansonsten schnell, zu lernen". Darüber hinaus erleichtert die Berufsschule den Übergang von der Schule in den Beruf. Der Betrieb müsse den praktischen Teil übernehmen und dadurch auf das spätere Berufsleben vorbereiten. Speziell in Singapur ergebe sich durch die enge Verbindung zwischen Schule und Betrieb die Möglichkeit, Unterschiede zwischen Deutschland und Singapur/Asien aufzuzeigen.[654]

Insgesamt waren an der quantitativen Befragung folgende Unternehmen beteiligt:

654 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 23. ff des Anhangs.

Tab. 26 *Unternehmensdaten der an der Befragung beteiligten Unternehmen*[655]

| Branche | Unternehmens-gründung | Mitarbeiter | Anzahl deutscher Mitarbeiter | Beteiligung an der Ausbildung seit | Standort |
|---|---|---|---|---|---|
| Nahrungsmittelindustrie | 1910 | 110 | 2 | 1991 | La Paz |
| Industrie | 1926 | 1300 | ca. 390 | k.A. | Madrid |
| Chemische Industrie | 1947 | 168 | 2 | 1993 | Lima |
| Chemische Industrie | 1953 | 600 | 0 | 1983 | Lima |
| Großhandel / Im- und Export | 1953 | 60 | 5 | 1983 | Lima |
| Großhandel | 1954 | 100 | 4 | 1995 | Singapur |
| Industrie | 1957 | 125 | 2 | k.A. | Lima |
| Transport und Logistik | 1959 | 120 | 40 | ca. 1990 | Madrid |
| Kosmetikindustrie | 1960 | 360 | 7 | 1982 | Madrid |
| Großhandel / Im- und Export | 1962 | 26 | 1 | ca. 1983 | Lima |
| k.A. | 1963 | 125 | 0 | 1996 o. 1997 | Lima |
| Chemische Industrie | 1964 | 1000 | 25 | 1996 | Mexiko-City |
| Industrie | 1965 | 52 | 3 | 1992 | La Paz |
| Textilindustrie | 1968 | 3000 | 1 | 2000 | La Paz |
| k.A. | 1969 | 12 | 0 | 2002 | Lima |
| Industrie | 1973 | 7 | 0 | 1988 | Lima |
| Maschinenbau | 1974 | 140 | 13 | 1996 | Singapur |
| Finanzdienstleistungen | 1980 | 75 | 7 | 1982 | Madrid |
| Automobilindustrie | 1985 | 45 | 10 | 1998 | Singapur |
| Finanzdienstleistungen | 1990 | 30 | 4 | 1990 | Madrid |
| Automobilindustrie | 1990 | 300 | 59 | 1997 | Singapur |
| Möbelindustrie | 1992 | 26 | 0 | 2001 | Mexiko-City |
| Einzelhandel | 1994 | 388 | 11 | 1995 | Madrid |
| Einzelhandel | 1994 | 217 | 1 | 1995 | Barcelona |
| Industrie | 1994 | 50 | 1 | 1996 | Lima |
| Transport und Logistik | 1995 | 26 | 2 | 2000 | Mexiko-City |
| Eisen- und Stahlindustrie | 1995 | 37 | 4 | 1988 | Lima |
| Dienstleistungen | 1998 | 13 | 0 | 2002 | Lima |

*Quelle: Eigene Erhebung.*

**Kooperationen zwischen den dualen Partnern und den Kammern sowie weiteren Beteiligten der Ausbildung – Die Botschaften**

Neben einer engen Zusammenarbeit zwischen den dualen Partnern und dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag bestehen in Singapur des Weiteren enge Verbindungen zur Deutschen Botschaft. So zeigt die Deutsche Botschaft insgesamt ein großes Interesse an Deutschen Schulen im Ausland, da diese ein wichtiger Teil der Infrastruktur und Kulturpolitik sind. Das Auswärtige Amt ist für die Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zuständig und unterstützt die Deutschen Schulen finanziell. Die Deutsche Botschaft, als Vertreterin der Bundesrepublik Deutschland vor Ort, ist insofern

655 Die hier verwendeten Branchenbezeichnungen weichen von den offiziellen Bezeichnungen der Wirtschaftszweige des Statistischen Bundesamtes ab.

eng an der Arbeit der Deutschen Schule Singapur und damit auch an der Tätigkeit des berufsbildenden Zweiges beteiligt.[656]

**Kooperationen zwischen den dualen Partnern und den Kammern sowie weiteren Beteiligten der Ausbildung – Die German Business Association**

Ein weiterer wichtiger Kooperationspartner in Singapur ist die German Business Association. Die German Business Association hat ca. 280 Mitgliedsfirmen, die entweder direkter Ableger deutscher Unternehmen sind oder aber einen deutschen Geschäftsführer haben. Die Mitgliedschaft in der German Business Association ist freiwillig. Einmal im Monat finden Treffen auf Geschäftsführerebene statt, die zum Austausch von Informationen und zur Kontaktpflege dienen, wodurch die German Business Association mehr und mehr an Bedeutung gewinnt. Mittlerweile führt die German Business Association beispielsweise gemeinsame Marketingaktionen durch und repräsentiert die Deutsche Wirtschaft gegenüber der Deutschen Botschaft und anderen Institutionen. Die Deutsche Schule Singapur ist ebenfalls Mitglied in der German Business Association, wodurch ein regelmäßiger Informationsaustausch zustande kommt und ferner die Möglichkeit besteht, neue Ausbildungsfirmen zu gewinnen.[657]

Anders als in Deutschland wird im Rahmen der schulischen Arbeit im Ausland verstärkt versucht, auch zu bildungspolitischen Einrichtungen und Vertretern des Gastlandes Kontakt aufzunehmen. So bestehen beispielsweise in Singapur Verbindungen zum Economic Development Board. Zielsetzung ist immer wieder das Bekanntmachen der dualen Ausbildungsstrukturen und damit verbunden die Anerkennung des Abschlusses im Gastland.[658]

**Kooperationen zwischen den dualen Partnern und den Kammern sowie weiteren Beteiligten der Ausbildung – Schule, Betrieb, Kammer**

Auch in Chile bestehen Kooperationsverhältnisse zwischen den an der Ausbildung beteiligten Institutionen. Im Rahmen der Gespräche erhielten wir durch den damals *zuständigen Beauftragten für Berufsbildung der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer* (Interview Nr. 3.1) folgende Informationen: Zwischen dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag

656 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 41 ff. des Anhangs.

657 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 7 ff. des Anhangs.

658 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 32 ff. des Anhangs.

und der Deutschen Schule Santiago besteht eine intensive Zusammenarbeit bei der Durchführung der dualen Ausbildung. Zu nennen seien in diesem Zusammenhang insbesondere die Zusammenarbeit im Rahmen der Prüfungen sowie vielfältige Aktionen zur Information und Gewinnung von Auszubildenden. Die Kooperation zwischen dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag und den Ausbildungsunternehmen verlaufe hingegen in unterschiedlicher Intensität. Teilweise ist die Kontaktaufnahme zu den Betrieben schwierig, da der Ausbildung nicht in allen Unternehmen ein gleich hoher Stellenwert zukommt. Diese Situation ergebe sich insbesondere durch die Tatsache, dass die Beteiligung an der Ausbildung aus unterschiedlichen Beweggründen erfolgt. Wird die Ausbildung bewusst und zielgerichtet als Qualifizierungsstrategie für spätere Mitarbeiter genutzt, ist auch das Interesse an der Zusammenarbeit mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag größer als bei Unternehmen, die ohne die konkrete Absicht der Mitarbeitergewinnung ausbilden.

Ebenfalls vom damaligen *Leiter des berufsbildenden Bereiches der Deutschen Schule Santiago* (Interview Nr. 3.2) wird die Lernortkooperation positiv bewertet. So bestünden Kontakte zu den Ausbildungsunternehmen, insbesondere in Form gelegentlicher Unternehmensbesuche, in deren Rahmen sich die Lehrkräfte über die Ausbildungssituation im Unternehmen informieren können und ein gemeinsamer Erfahrungsaustausch stattfinden kann. Ein weiterführender Kontakt zwischen Schule und Betrieben bestehe jedoch nicht, vielmehr fände die Kontaktaufnahme zu den Unternehmen hauptsächlich durch die Auslandshandelskammer statt. Im Vergleich zu den Ausbildungsbetrieben sei die Zusammenarbeit mit der Auslandshandelskammer relativ eng. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Zusammenarbeit im Rahmen der Prüfungen sowie vielfältige Aktionen zur Information und Gewinnung von Auszubildenden.

Im Hinblick auf die Kooperation zwischen den Beteiligten der dualen Ausbildung hielten der *ehemalige Leiter der berufsbildenden Abteilung der Deutschen Schule Bogotá* sowie ein *ehemaliger Berufsschullehrer* (Interview Nr. 4.6) das duale System im Ausland für wesentlich besser organisiert als in Deutschland. So hätten die Lehrkräfte in Deutschland kaum Kontakte zu den Unternehmen. Diese Situation würde sich nur langsam ändern. Die kurzen Dienstwege in Bogotá wären für einen Austausch ausgesprochen hilfreich gewesen. So waren in den Vorstandssitzungen grundsätzlich ein Lehrervertreter, der Leiter des berufsbildenden Bereiches, ein Schüler, Vertreter des

Schulvereins und der Kammer sowie einiger Betriebe anwesend. Entscheidungen konnten somit oftmals wesentlich schneller als in Deutschland getroffen werden. Außerdem seien die institutionellen Gegebenheiten andere. So ist die berufsbildende Abteilung der Deutschen Schule Bogotá ein Verein und im Prinzip eine private Bildungseinrichtung mit einem Vorstand, in dem alle an der Ausbildung Beteiligten vertreten sind. Die Zusammenarbeit mit den Betrieben erfolgt ferner auf mehreren Ebenen. So wurde beispielsweise ein Arbeitstag in der Woche dazu verwendet, in die Betriebe zu fahren, was in Deutschland in dieser Form nicht möglich ist. Hinzu käme eine ganz andere Art von informellem Austausch. „Wenn ich mich in Bogotá bewege, dann trifft man auf dem Botschaftsempfang auch mal den Vorstandschef von Siemens und dann kann man dem auch mal was sagen. Das sind einfach andere soziale Strukturen, die man sich natürlich auch zu Nutze machen kann."

**Kooperationen zwischen den dualen Partnern und den Kammern sowie weiteren Beteiligten der Ausbildung – Standorte**

Auch zwischen den 13 Standorten der dualen Berufsausbildung bestehen Kooperationsbeziehungen. So berichtete der *Referent für Grundsatzfragen und berufliche Bildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nr. 4.4), dass durch die Zentralstelle alle zwei Jahre ein einwöchiges Treffen mit allen Leitern der berufsbildenden Zweige koordiniert wird. Im Rahmen dieser Veranstaltung werde über aktuelle Entwicklungen und Problemfelder diskutiert. Ferner diene die Veranstaltung zur Netzwerkbildung zwischen allen berufsbildenden Bereichen. Auch die Handelskammern würden zu diesem Treffen eingeladen, um auch diesen Kontakt und die notwendige Zusammenarbeit zu stärken. Haben einzelne Schulen in der Zwischenzeit Anfragen, fallen diese in den Zuständigkeitsbereich der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Wobei sich die Situation dadurch etwas schwieriger gestalte, dass die Schulen zu bestimmten Regionen gehören, für die es einen jeweiligen Regionalbeauftragten gibt. Da auch die berufsbildenden Zweige Teil der gesamten Schule sind, ist der entsprechende Regionalverantwortliche in gewisser Weise auch für diese zuständig, sodass es zu Überschneidungen kommen kann, die eine Abstimmung notwendig machen. Im Hinblick auf die Knüpfung von Netzwerken zwischen allen an der beruflichen Bildung beteiligten Standorte könnte es durchaus sinnvoll und möglich sein, Auszubildende an verschiedenen Standorten im Sinne von Austauschprogrammen auszubilden; derzeit würde dies jedoch noch nicht praktiziert.

Die Kooperation zwischen den Beteiligten der dualen Ausbildung wird jedoch nicht ausnahmslos positiv bewertet. So führte der *Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule La Paz* (Interview Nr. 4.5) aus, dass die Zusammenarbeit zwischen Auslandshandelskammer und Berufsschule nicht immer positiv verläuft, da unterschiedliche Interessen vertreten werden. Seiner Ansicht nach erschwere das Nicht-Vorhandensein von Gewerkschaften die Zusammenarbeit, da die Schule im Grunde genommen auch den Part der Gewerkschaften zu übernehmen habe. Nach deutschem Vertragsrecht wären einige Regelungen in den Ausbildungsbetrieben in der vorliegenden Form nicht zulässig. Die Verankerung der Berufsbildung im Rechtssystem des jeweiligen Landes stelle in diesem Zusammenhang ein Problem dar. In La Paz bestünden zwar einige Konflikte zwischen Kammer und Berufsschule, im Vergleich zu anderen Standorten sei eine Kommunikation jedoch jederzeit möglich. Es gelte zu bedenken, dass verschiedene Kulturen andere Formen der Auseinandersetzung haben, die eine andere Form der Herangehensweise erfordern. Für eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Unterschieden fehle jedoch in vielen Fällen die Zeit. Probleme ergeben sich zusätzlich durch die kurze Vertragsdauer von anfangs oftmals nur drei Jahren. Ferner sei die Gleichwertigkeit zwischen dem allgemein bildenden und dem berufsbildenden Bereich an einigen Schulen noch lange nicht erreicht.

## 4.3 Akzeptanz und Qualität der Ausbildung

Im Hinblick auf die Akzeptanz sowie die Qualität der Ausbildung hörten wir im Rahmen der Interviews eine Vielzahl interessanter Aussagen. Zwei Schwerpunkte kristallisierten sich dabei heraus. Zum einen wird die Qualität der Ausbildung in den Betrieben, in denen den Mitarbeitern die dualen Strukturen weitgehend unbekannt sind, immer wieder zum Dreh- und Angelpunkt für den gesamten Erfolg der Ausbildung. Zum anderen stellt die Akzeptanz einer beruflichen Ausbildung in dualen Strukturen im Ausland immer wieder ein Problemfeld dar.

### Unbekanntheit der dualen Ausbildungsstrukturen bei den einheimischen Mitarbeitern

Ein sehr grundsätzliches Problem für die Ausbildung liegt darin, dass den einheimischen Mitarbeitern und Ausbildern in den Betrieben die Strukturen einer dualen Berufsausbildung oftmals völlig unbekannt sind. Dies wirkt sich sowohl auf die Akzeptanz und das Ansehen, vor allem aber auch auf die Qualität der Ausbildung aus. Prinzipiell kann dieses Problem an allen Aus-

bildungsstandorten beobachtet werden. Der *damalige Leiter des berufsbildenden Zweiges in Singapur* beschrieb im Rahmen des Interviews, dass man der Situation von Anfang an mit der Einführung eines sogenannten Train-the-Trainer-Seminar begegnet wäre, das durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag in Anlehnung an die deutsche Ausbildereignungsprüfung organisiert und für alle einheimischen Ausbilder durchgeführt wird. Ziel des Seminar ist es, den einheimischen Ausbildern die Vorgehensweise innerhalb einer deutschen Berufsausbildung näher zu bringen und das Verständnis für diese Art der Ausbildung zu fördern. Insbesondere zu Beginn der Ausbildung gestaltete sich dies nicht unproblematisch, da den Singapurern diese Form der Ausbildung nicht nur unbekannt, sondern oftmals auch unverständlich ist. Für sie sei es nicht einsichtig, warum sie freiwillig ihr Wissen an Auszubildende weitergeben sollten, da sich hierdurch die Gefahr erhöhe, den eigenen Arbeitsplatz später an einen Auszubildenden zu verlieren. Die Auszubildenden würden dadurch häufig zur Konkurrenz.[659]

Die Idee, dass die Ausbildung den Auszubildenden einen Gesamtüberblick bieten solle, damit sie später vielfältig einsetzbar sind, läge den Singapurern fern. Des Weiteren werden Deutsche in den Unternehmen von den einheimischen Mitarbeitern oftmals als Vorgesetzte gesehen, sodass es für sie unverständlich ist, warum ein Auszubildender beispielsweise freiwillig im Lager arbeiten sollte. Darüber hinaus würde es einem einheimischen Mitarbeiter oftmals schwer fallen, den Auszubildenden Arbeitsanweisungen zu geben. Nach Aussage des *damaligen Leiters des berufsbildenden Zweiges* konnte die Situation durch die kontinuierlich durchgeführten Train-the-Trainer-Seminare inzwischen jedoch stark verbessert werden.[660]

Die *Ausbildungsbeauftragte des Unternehmens A* äußerte sich im Hinblick auf Akzeptanz und Qualität der Ausbildung eher kritisch und begründete dies ebenfalls mit der Unbekanntheit der dualen Ausbildungsstrukturen. Für die lokalen Mitarbeiter sei eine Ausbildung nach dem deutschen dualen System absolut ungewöhnlich. So seien die Singapurer von ihrer Mentalität her ausgesprochen zurückhaltend und würden von sich aus kaum Fragen stellen. Die Ausbildung verlange jedoch von den Auszubildenden eine große Eigeninitiative, was wiederum der Mentalität der Singapurer entgegenstehe. Sehr problematisch sei ferner die Tatsache, dass die Auszubildenden alles fragen

---

659 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 7 ff. des Anhangs.

660 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 7 ff. des Anhangs.

dürfen und auch eine entsprechende Antwort erwarten. Um dieser Situation zu begegnen, wurde im Unternehmen als Ergänzung zum betriebsübergreifenden Train-the-Trainer-Seminar auch eine interne Informationsveranstaltung durchgeführt, um den Sinn und Zweck der Ausbildung zu verdeutlichen. Dabei zeigten sich die Mitarbeiter durchaus interessiert. In der Praxis hätte sich inzwischen gezeigt, dass sich zwei unterschiedliche Gruppen gebildet hätten. Dabei zeige sich die eine gegenüber der Ausbildung aufgeschlossen und unterstütze die Auszubildenden, während sich die andere eher desinteressiert verhält. Problematisch erweise sich weiterhin, dass die Auszubildenden nicht in das Hierarchiebild der lokalen Mitarbeiter passen. So nähmen die Auszubildenden eine Art Sonderstellung ein, da sie während der Arbeitszeit zur Schule gehen, Deutsch sprechen und darüber hinaus „sogar noch den Chef kennen". Die lokalen Mitarbeiter müssten daher oftmals erst verstehen, dass sie selbst berechtigt sind, dem Auszubildenden Arbeitsanweisungen zu erteilen.[661]

Die Befragung ergab in diesem Zusammenhang folgende Ergebnisse: Die stärkste Zustimmung im Hinblick auf die Akzeptanz der Auszubildenden durch die einheimischen Mitarbeiter erfolgte durch die Unternehmensvertreter selbst. So stimmen 75 Prozent der Befragten der Aussage zu, 21,4 Prozent sind geteilter Ansicht und nur 3,6 Prozent lehnen die Aussage ab. Anders die DIHT-Vertreter, von den nur 37,5 Prozent die Akzeptanz der Auszubildenden durch die einheimischen Mitarbeiter sehen, 37,5 sind geteilter Ansicht und immerhin 25 Prozent der Befragten halten die Auszubildenden für nicht gleichwertig akzeptiert. Von den Auszubildenden selbst halten sich 52,6 Prozent durch die einheimischen Mitarbeiter als gleichwertige Kollegen akzeptiert, 27,3 Prozent sind geteilter Ansicht und 20,1 Prozent lehnen die Aussage ab. Ein vergleichbares Bild ergibt sich bei den Lehrkräften. 50 Prozent sehen die volle Akzeptanz, 31,3 Prozent sind geteilter Ansicht und 18,8 Prozent der Lehrkräfte sehen die volle Akzeptanz nicht.

661 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 23 ff. des Anhangs.

*Aussage: "Ich / Die Auszubildenden werde / werden im Rahmen meiner / ihrer betrieblichen Ausbildung von den einheimischen Mitarbeitern als gleichwertige / gleichwertiger Arbeitskollege / Arbeitskollegen akzeptiert!"*

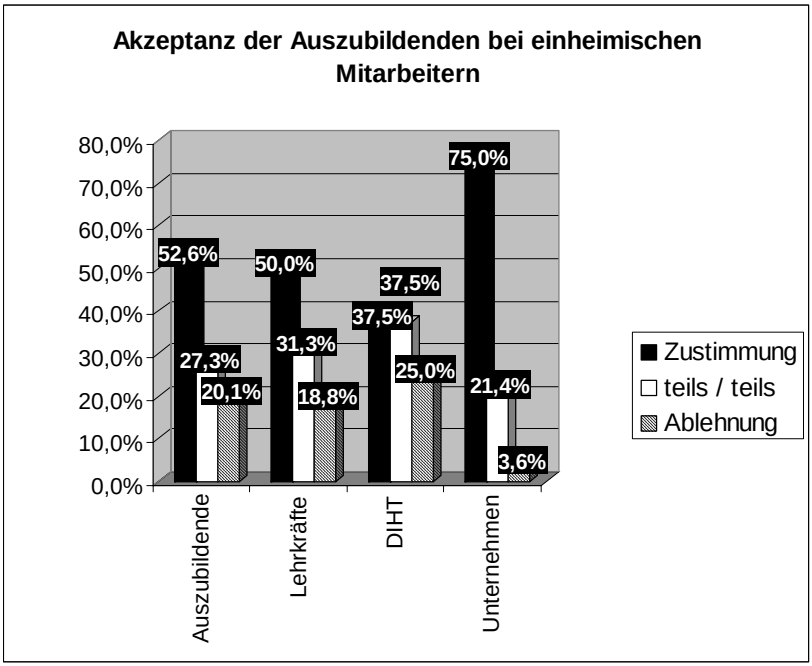



*Abb. 24 Auszubildende / Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Akzeptanz der Auszubildenden von einheimischen Mitarbeitern*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=194, 16, 8, 28.*

Auch der *Ausbildungsbeauftragte des Unternehmens D* äußerte sich im Rahmen des Gespräches nicht unkritisch im Hinblick auf die Qualität der Ausbildung. Er selbst als Singapurer und auch die lokalen Mitarbeiter müssten erst lernen, den Sinn und Zweck der Ausbildung zu verstehen und entsprechend zu handeln. Derzeit erschienen ihm viele Aufgaben als zu komplex, um sie den Auszubildenden zu erklären und zu übertragen. Vielmehr sollten sich die Auszubildenden darauf konzentrieren, die Gesamtzusammenhänge des Unternehmens und der jeweiligen Abteilung zu verstehen. Hierfür wäre eine starke Eigeninitiative, Selbständigkeit und gute Kommunikationsfähigkeit notwendig, um an entsprechende Informationen zu gelangen. Gleichzeitig

hält er es für eher unwahrscheinlich, dass Auszubildende nach Beendigung der Ausbildung für verschiedene Abteilungen einsetzbar seien, da für jedes Gebiet jeweils gut eingearbeitete Spezialisten und keine Generalisten benötigt werden würden. Seiner Meinung nach würden deshalb einheimische Unternehmen wahrscheinlich wenig Interesse an der dualen Ausbildung zeigen. Informationsdefizite und eine fehlende Anerkennung der Ausbildung durch die Singapurer Behörden würden zu großen Akzeptanzproblemen führen, die er derzeit auch noch im eigenen Unternehmen sehen würde. Dennoch wird das Unternehmen auch zukünftig ausbilden und sich um die Verbesserung der Qualität bemühen.[662]

In einem Gespräch zwischen dem damaligen *Leiter des berufsbildenden Zweiges* und einem *Vertreter des Singapurer Bildungsministeriums* wurde deutlich, dass von Seiten der Singapurer Bildungsbehörden durchaus Interesse an der dualen Ausbildung besteht. Insbesondere fiel auf, dass es für Singapurer Gegebenheiten ausgesprochen ungewöhnlich ist, dass ein Auszubildender ein Gehalt bezieht, ohne nach der Ausbildung an das Unternehmen gebunden zu sein und damit der Berufsweg frei gewählt werden kann. In Singapur sei es vielmehr üblich, dass sich junge Menschen einem Unternehmen zeitlich verpflichten, wenn sie in irgendeiner Form während der Ausbildung oder dem Studium finanzielle Zuwendungen erhalten. Ferner waren dem Vertreter des Ministeriums die dualen Ausbildungsstrukturen unbekannt, stießen aber auf großes Interesse.[663]

Vergleichbar zu Singapur stellte sich die Situation in Chile dar. Auch hier sind die dualen Strukturen unbekannt. Der *Beauftragte für Berufsbildung der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer* (Interview Nummer 3.1) machte hierzu folgende Ausführungen: Im Hinblick auf die betriebliche Ausbildung läge das größte Problem des INSALCO darin, dass Aufbau und Organisation des dualen Systems in Lateinamerika nahezu unbekannt sind. Deutlich wird dieser Zustand in besonders starkem Maße im Verhältnis der Mitarbeiter zu den Auszubildenden. So sei die Rolle des Auszubildenden oftmals nicht nur unbekannt, sondern auch unverständlich. Allein die Tatsache, dass ein Auszubildender nur an drei Arbeitstagen im Unternehmen tätig ist, stöße häufig auf Kritik und Misstrauen. Ferner sei es den Mitarbeitern fremd, dass eine Arbeitskraft möglichst alle Unternehmensbereiche durchlau-

662 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 53 ff. des Anhangs.

663 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 13 ff. des Anhangs.

fe und entsprechend eingearbeitet werden soll. Für die Ausbildung ergeben sich durch diese Situation eine Reihe von Problemen. So gehen die Mitarbeiter beispielsweise häufig nur in geringem Maße auf die Auszubildenden ein, da sich eine umfangreiche Einarbeitung ihrer Ansicht nach nicht lohne. Des Weiteren wird das vorhandene Wissen teilweise nur ungern weitergegeben, da in den Auszubildenden eine mögliche spätere Konkurrenz gesehen wird. Im Rahmen der Befragung lasen wir von einem Auszubildenden in diesem Zusammenhang folgende Aussage: „Für die Lokalen ist es hier sehr schwierig uns als Kollegen anzusehen. Oft bekommen wir keine Aufgaben und sitzen rum. Das können wir auch zu Hause."

Aufgrund der weitgehenden Unbekanntheit des dualen Systems in den Ländern Lateinamerikas ist den Mitarbeitern in den Unternehmen nicht nur die Rolle der Auszubildenden fremd, sondern natürlich auch ihre eigene Funktion als Ausbilder. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag versucht, diesem Problem mit dem Aufbau eines Tutorensystems zu begegnen. So werden in Anlehnung an die deutsche Ausbildereignungsverordnung regelmäßig Seminare zur Ausbildung der Ausbilder veranstaltet, die den Mitarbeitern der Ausbildungsunternehmen die Bedeutung sowie die Aufgaben eines Ausbilders verdeutlichen sollen. Begleitend zu dieser Veranstaltung erhalten die Teilnehmer umfangreiche Materialien, die die Ausbildung der Auszubildenden im Unternehmen vereinfachen und verbessern sollen. Problematisch sind in diesem Zusammenhang jedoch insbesondere zwei Aspekte. Zum einen nehmen zwar zahlreiche Mitarbeiter an den Ausbildungsseminaren teil, da die Strukturen des dualen System jedoch so gänzlich fremd sind, reiche der Umfang der Veranstaltungen nicht annähernd für eine eingehende Vermittlung der Thematik aus. So würden die Veranstaltungsinhalte zwar meistens mit Interesse verfolgt, jedoch keinesfalls „verinnerlicht". Auch die Informationsmaterialien könnten hier nicht in ausreichendem Maße Abhilfe leisten. Das zweite Problem liegt in der hohen Fluktuationsrate der Mitarbeiter. Eine enge Bindung zwischen Unternehmen und seinen Mitarbeitern sei oftmals nicht vorhanden, sodass ein häufiger Mitarbeiterwechsel zu beobachten ist. Für die Ausbildung der Ausbilder bedeute diese Situation, dass sie oftmals fruchtlos bleibt, denn wer heute als Ausbilder geschult wird, sei vielleicht schon morgen nicht mehr im Unternehmen tätig.

**Qualität der betrieblichen Ausbildung**

Im Hinblick auf die Qualität der betrieblichen Ausbildung führten die *Singapurer Auszubildenden* folgende Punkte an: Die Unternehmensleitung sei zwar grundsätzlich für die Ausbildung verantwortlich und auch daran interessiert, von den Auszubildenden würde jedoch relativ schnell große Eigeninitiative gefordert werden. Von einigen Auszubildenden wurde dieser Zustand durchaus positiv bewertet, da sie sich stärker gefordert fühlen und den entsprechenden Lerneffekt höher bewerten. Im Hinblick auf das Vorhandensein spezieller Ausbilder merkten die Auszubildenden an, dass in aller Regel in den verschiedenen Abteilungen Ansprechpartner zur Verfügung stünden und dass in einigen Unternehmen auch abteilungsübergreifende Ausbildungsbeauftragte vorhanden seien.

Die Beziehung zu den einheimischen Mitarbeitern bewerteten die Auszubildenden als zum Teil problematisch, da die dualen Strukturen gänzlich unbekannt seien und eine entsprechende Akzeptanz teilweise fehle, wodurch die Qualität der Ausbildung beeinflusst würde. Folgende Punkte waren von besonderer Relevanz:

- Die einheimischen Mitarbeiter sehen den deutschen Mitarbeiter nicht als Auszubildenden an, sondern als Person, „die den Chef“ kennt, und haben daher oftmals Probleme, Arbeitsanweisungen zu erteilen.
- Lokale Mitarbeiter geben oftmals ihr Wissen nicht gerne weiter, da sie Angst um ihre eigenen Stellung haben.
- Einige Mitarbeiter haben wenig Interesse, den Auszubildenden Kenntnisse zu vermitteln, da diese nur für kurze Zeit in der Abteilung und keine wirkliche Unterstützung sind.
- Einige Mitarbeiter haben Angst, dass in der nächsten Abteilung über sie gesprochen werde könnte. „Man lässt sich nicht gerne in die Karten schauen.“

Gleichzeitig wiesen die Auszubildenden im Verlaufe des Gesprächs jedoch auch darauf hin, dass sich das Verhältnis zu den einheimischen Mitarbeitern zunehmend verbessern würde, da die Mitarbeiter mehr und mehr den Sinn und Zweck der Ausbildung erkennen und diese daher auch stärker akzeptieren.

Über die Qualifikation ihrer lokalen Ausbilder berichten die Auszubildenden, dass diese meist über einen O-level oder A-level verfügen und sich ferner

oftmals in Abendkursen fortbilden würden. Häufig wäre zu beobachten, dass sich lokale Mitarbeiter in ihrem jeweiligen Fachgebiet ausgesprochen gut auskennen, jedoch nicht über ihren Bereich hinausblicken.[664]Im Rahmen der Befragung konfrontierten wir die Auszubildenden mit einer Aussage zur Qualität der betrieblichen Ausbilder. Dabei ergab sich, dass die pädagogische und fachliche Eignung der betrieblichen Ausbilder eher kritisch gesehen wird. Nur 14,1 Prozent sehen die Eignung als voll gegeben, 34,5 Prozent sehen sie zumindest im Großen und Ganzen und 31,4 Prozent entschieden sich nur noch für ein *teils/teils*. Wenig Zustimmung erfolgte von 15,7 Prozent und gar keine Zustimmung von 4,2 Prozent der Auszubildenden.

*Aussage: "Die betrieblichen Ausbilder sind im Hinblick auf die besonderen Anforderungen ihrer Tätigkeit sowohl fachlich als auch pädagogisch ausreichend qualifiziert!"*

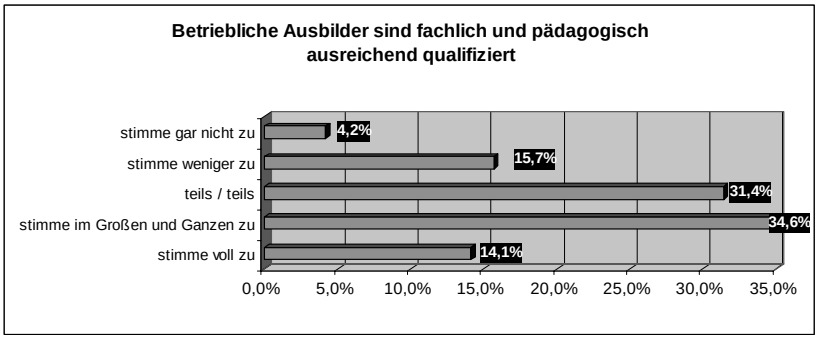



*Abb. 25 Auszubildende zur Beurteilung der betrieblichen Ausbilder*
*Quelle: Eigene Erhebung. n=191.*

664 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 19 ff. des Anhangs.

Die Aussage "Die durch Richtlinien, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen gesetzten Qualitätskriterien können im Rahmen der dualen Ausbildung im Ausland in vollem Umfang erfüllt werden!" wurde sowohl den Lehrkräften und den Unternehmen als auch den Vertretern der AHK'n bzw. Delegiertenbüros vorgelegt. Die gruppierten Ergebnisse ergeben folgendes Bild: Die Unternehmen geben dieser Aussage mit 84,6 Prozent die höchste Zustimmung, weitere 15,4 Prozent sind geteilter Ansicht und eine Ablehnung der Aussage erfolgt von Unternehmensseite aus nicht. Anders die Lehrkräfte, die zu 43,8 Prozent der Aussage zustimmen, zu 31,3 Prozent geteilter Ansicht sind, jedoch auch zu 25 Prozent nicht die Erfüllung der gesetzten Qualitätskriterien sehen. Von Seiten des DIHT erfolgt eine Zustimmung zu 37,5 Prozent, eine geteilte Ansicht zu 50 Prozent und die Ablehnung der Aussage zu 12,5 Prozent.

Tab. 27 *Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Erfüllung der durch Richtlinien, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen gesetzten Qualitätskriterien*

| | **Zustimmung** | **teils/teils** | **Ablehnung** |
|---|---|---|---|
| **Lehrkräfte** | 43,8 % | 31,3 % | 25,0 % |
| **Unternehmen** | 84,6 % | 15,4 % | 0,0 % |
| **DIHT** | 37,5 % | 50,0 % | 12,5 % |

*Quelle: Eigene Erhebung. n=16, 26, 8.*

Über 56 Prozent der befragten Auszubildenden bewerteten die Ausbildung als gute Alternative zu einem Studium, jeweils ca. 22 Prozent der Befragten äußerten eine gegenteilige Meinung bzw. konnten der vorgelegten Aussage[665] nur teilweise zustimmen.

Im Hinblick auf die Qualität der betrieblichen Ausbildung führte der *damalige Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule Santiago* (Interview Nummer 3.2) aus, dass die Ausbildung und die beruflichen Perspektiven der Auszubildenden grundsätzlich sehr positiv bewertet werden könnten, jedoch stark von der persönlichen Motivation abhingen. So seien viele Ab-

665 Die Aussage lautete: "Ich schätze die Ausbildung als gute Alternative zu einem Studium ein!" n=197.

solventen des INSALCO heute in Führungspositionen anzutreffen, gleichzeitig bleibe jedoch auch eine hohe Anzahl von Auszubildenden auf Sachbearbeiterebene stehen oder nehme nach der Ausbildung zunächst ein Studium auf. Stark abhängig seien die beruflichen Aussichten der Absolventen von der Qualität der betrieblichen Ausbildung. So gibt es einige Ausbildungsunternehmen, die die Ausbildung aktiv betreiben und als Mitarbeiterqualifizierung nutzen, daneben existieren jedoch auch Unternehmen, die an der Ausbildung nur wenig Interesse zeigen und entsprechend wenig Mühe investieren. Diese unterschiedlichen Verhaltensweisen wirken sich auf die Motivation, die Leistungsbereitschaft und die Qualifizierung der Auszubildenden und damit auf ihren beruflichen Werdegang natürlich in starkem Maße aus. Maßgebend für diese Situation sei, dass in Chile und auch in den anderen Ländern Lateinamerikas die Strukturen einer dualen Ausbildung weitgehend unbekannt sind. Dies führe zu der Problematik, dass den Mitarbeitern eines Unternehmens ihre eigene Rolle als Ausbilder genauso wie die Rolle der Auszubildenden unbekannt ist. Hierdurch entstünden vielfältige Probleme, die die Qualität der Ausbildung beeinflussen:

- Die Mitarbeiter gehen nur in geringem Maße auf die Auszubildenden ein, da sie sich nicht für die Ausbildung verantwortlich fühlen.
- Pädagogische Fähigkeiten zur Inhaltsvermittlung sind oftmals nicht vorhanden.
- Die Auszubildenden werden unter Umständen als spätere Konkurrenz betrachtet. Vorhandenes Wissen wird daher nur ungern weitergegeben.
- Der Nutzen der Ausbildung wird nicht anerkannt, da die Auszubildenden nur für kurze Zeit in einer Abteilung tätig und daher nicht als effektive Arbeitskraft einzusetzen sind.
- Die Auszubildenden nehmen im Unternehmen eine Art Sonderstellung ein, da sie für den Berufsschulunterricht freigestellt werden. Dies hat teilweise zur Folge, dass sie nicht als gleichwertige Kollegen im Unternehmen akzeptiert werden.

Alle Teilnehmer der Befragung wurden mit der folgenden Aussage konfrontiert: "Der Abschluss der dualen Ausbildung wird im Gastland voll akzeptiert und bietet neben der Möglichkeit der Übernahme im Ausbildungsbetrieb auch gute Chancen auf dem nationalen Arbeitsmarkt!" Insgesamt erhielt diese Aussage große Zustimmung, nämlich von 54,3 Prozent der Auszubildenden selbst, von 68,8 Prozent der Lehrkräfte, von 75 Prozent der Unter-

nehmensvertreter sowie von 71,4 Prozent der DIHT-Befragten. Eine ablehnende Haltung ist eher gering und bewegt sich zwischen 6,3 Prozent (Lehrkräfte) und 14,3 Prozent (DIHT). Geteilter Ansicht sind in recht starkem Maße darüber hinaus die Auszubildenden mit 34,5 Prozent und die Lehrkräfte mit 25 Prozent. Jeweils mit nur 14,3 Prozent stehen Unternehmen und DIHT mit geteilten Ansichten der Aussage gegenüber.

Tab. 28 *Auszubildende / Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Akzeptanz des Abschlusses im Gastland und Chancen auf dem nationalen Arbeitsmarkt*

| | Zustimmung | teils/teils | Ablehnung |
|---|---|---|---|
| **Auszubildende** | 54,3 % | 34,5 % | 11,2 % |
| **Lehrkräfte** | 68,8 % | 25,0 % | 6,3 % |
| **Unternehmen** | 75,0 % | 14,3 % | 10,7 % |
| **DIHT** | 71,4 % | 14,3 % | 14,3 % |

*Quelle: Eigene Erhebung. n= 197, 16, 28, 7.*

**Akzeptanz der Ausbildung aus unterschiedlichen Perspektiven**

Auch in Kolumbien führt die fehlende Akzeptanz dualer Ausbildungsstrukturen zu Problemen in der betrieblichen Ausbildung. So erfuhren wir vom *ehemaligen Leiter der berufsbildenden Abteilung der Deutschen Schule Bogotá* sowie *einer ehemaligen Lehrkraft* (Interview Nummer 4.6), dass auch hier das duale System weitgehend unbekannt sei, wodurch eine entsprechende Akzeptanz erst einmal geschaffen werden müsse. Gerade im Personalbereich sei eine sehr große Fluktuation zu beobachten, sodass man immer wieder auf neue Personen stieße, die das duale System nicht kennen. Aus diesem Grunde wurde in Kolumbien eine Art Leitfaden für die duale Ausbildung entwickelt. Gleichzeitig wurde jedoch auch festgestellt, dass das Handbuch nur selten verwendet wurde und auch die Resonanz auf die Tagungen für Ausbilder nicht besonders hoch war. So nahmen von ca. 40 Mitgliedsfirmen meist nur etwa die Hälfte an Veranstaltungen dieser Art teil. Für die Konferenzen suchte sich die berufsbildende Abteilung in aller Regel sehr engagierte Unternehmen – wie beispielsweise Siemens oder Bayer – als Kooperationspartner, von denen auch die entsprechenden Räumlichkeiten genutzt werden konnten. In Firmen dieser Art konnte eine ganz andere Art von Akzep-

tanz der Ausbildung beobachtet werden, da in diesen Unternehmen die Ausbildung von Deutschland aus bekannt ist und nicht zuerst eine entsprechende Akzeptanz geschaffen werden muss. Schwierig stellte sich jedoch die Situation immer wieder in den kleineren Unternehmen dar.

Auf die Frage, wie die Ausbildung der Ausbilder in Kolumbien organisiert werde, merkten die *Schulvertreter* ferner an, dass dieser Begriff fast zu hoch gegriffen sei. So hätte man je Schuljahr ein oder zwei Tage für die Ausbilder organisiert, an denen sie über die Ausbildung und entsprechende Ausbildungsinstrumente informiert und sozusagen handwerklich geschult worden wären. Um eine Ausbildung der Ausbilder im eigentlichen Sinne handele es sich jedoch nicht, sondern eher um eine Informations- und Austauschveranstaltung. Im Bereich Ausbildung der Ausbilder läge viel im argen. So hätte ein Berufsschullehrer im Ausland weitaus mehr Verpflichtungen als in Deutschland und könne nicht auch noch eine Aufgabe übernehmen, die ohnehin in der Verantwortung der Kammern liegt. Doch auch die Kammern im Ausland könnten dieser Aufgabe nicht nachkommen, da sie nur in den allerwenigsten Fällen Berufsbildungsreferenten einsetzen und somit ebenfalls nicht über die entsprechenden Ressourcen verfügen.

Der *Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule in La Paz* (Interview Nummer 4.5) äußerte sich ebenfalls klar zum Thema der Ausbildung der Ausbilder: „Wenn man will, dass diese Ausbildung vernünftig läuft, qualitativ, dann bleibt einem gar nichts übrig, als das zu machen." An den Standorten, an denen die Ausbildung der Ausbilder durchgeführt werde, sei das System der Ausbildung populärer und in den Betrieben stärker verankert, weil die Mitarbeiter auf diese Weise erfahren, was in der Ausbildung passiert. Ein Problemfeld stelle insbesondere die Angst der Mitarbeiter vor der Weitergabe ihres Wissens an die Auszubildenden dar. Die Mitarbeiter in den Betrieben seien angelernt, selbst diejenigen mit Uni-Abschluss. Hinzu kämen sprachliche Schwierigkeiten, da sich Mitarbeiter mit Hochschulausbildung aufgrund eines unterschiedlichen Sprachkodex oftmals nicht mit den anderen Mitarbeitern unterhalten können. Eine Kommunikation sei zum Teil nicht möglich. Spanisch ist für viele Menschen in Bolivien immer noch eine Fremdsprache. Es sei daher unerlässlich, den Menschen in den Unternehmen die Form der Ausbildung zu erklären, um Probleme zu vermeiden. Diese Erklärungen fänden häufig jedoch nicht statt, da es die Ausbildung der Ausbilder nicht flächendeckend gibt. „Das wäre ein ganz wichtiger Multiplikator." Die Beseitigung der Angst der Mitarbeiter vor der Wissensweitergabe

falle vor allem deshalb so schwer, da sie viele negative Erfahrungen gesammelt hätten. „Wenn ein Mitarbeiter einen Auszubildenden ausgebildet hat, wird der ehemalige Auszubildende im günstigsten Fall der Vorgesetzte, im ungünstigsten Fall ersetzt er den Mitarbeiter“. Hier schließe sich der Kreis zur Entwicklungspolitik. Wenn man den Mitarbeitern den Sinn und Zweck der Ausbildung erkläre, hätte man sehr engagierte Leute. In diesem Zusammenhang könne ein Beispiel von einem Train-the-Trainer-Seminar angeführt werden. Die Angst, dass für den zweiten Tag der Schulung kaum noch Teilnehmer zu motivieren wären, bewahrheitete sich nicht. Es nahmen am zweiten Tag sogar mehr Ausbilder teil als am ersten, obgleich die Mitarbeiter weder finanziell noch zeitlich entschädigt wurden. Hier zeige sich das Interesse der Menschen an ihrem Land, zumindest dann, wenn sie verstehen, wo die Vorteile der Ausbildung liegen. Die Seminare wurden nach deutschen Plänen durchgeführt, wobei zum Teil nicht so tiefgehend wie in Deutschland gearbeitet werden konnte. Insbesondere war es wichtig, den Ausbildern die Bedeutung ihrer Position zu vermitteln und ihnen darüber hinaus Sicherheit im Umgang mit den Auszubildenden zu geben.

Zur Qualifikation der betrieblichen Ausbilder und der damit verbundenen Qualität der betrieblichen Ausbildung machte der zum Zeitpunkt der Befragung *verantwortliche Referent für Berufsbildung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages in Berlin* (Interview Nummer 4.1) folgende Ausführungen: Die Situation sei seiner Ansicht nach vergleichbar mit der Zeit in Deutschland, zu der es noch keine Ausbildereignungsprüfungen gab. Bei den neueren Modellen der dualen Ausbildung im Ausland sei die jeweilige Auslandshandelskammer angehalten, die verantwortlichen Ausbilder auf ihre Aufgaben vorzubereiten. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag gehe jedoch davon aus, dass auch an den anderen Ausbildungsstandorten Maßnahmen zur Qualifizierung der Ausbilder umgesetzt werden. Alle Standorte betreffe gleichermaßen das Problem, dass die dualen Ausbildungsstrukturen in vielen Unternehmen unbekannt sind. Die fehlende Akzeptanz der Auszubildenden durch einheimische Arbeitskollegen sei hier sicherlich ein großer Problembereich. Die Verringerung von Akzeptanzproblemen sei daher eine wichtige Aufgabe der laufenden Ausbilderschulungen, um die vorhandenen Distanzen zwischen Einheimischen und Auszubildenden zu verringern bzw. um die Einstellungen der einheimischen Mitarbeiter zu verändern. Hier sehen es auch die Berufsschullehrer als ihre Aufgabe an, Kontakte mit den Betrieben zu pflegen, um für die Jugendlichen eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu ermöglichen. Von der Auslandshandelskammer sei dies res-

sourcenmäßig nicht zu leisten. Im Ausland müsse man darauf vertrauen, dass den Ausbildern bei der Einrichtung einer dualen Ausbildung eine entsprechende Einstellung vermittelt wird, die sich im Laufe der Zeit entwickelt. Für den Deutschen Industrie- und Handelskammertag seien letztlich die Ergebnisse der Abschlussprüfungen, die ja auf deutschen Prüfungen basieren bzw. deutsche Abschlussprüfungen sind, Indiz dafür, dass die betrieblichen Ausbildungen qualitativ hochwertig durchgeführt werden. Die weltweite Befragung ergab im Hinblick auf die Qualität der betrieblichen Ausbilder die Erkenntnis, dass die Sicht der Lehrkräfte und die der Unternehmen weit auseinander fällt. So halten nämlich 64,3 Prozent der Lehrkräfte die betrieblichen Ausbilder für nicht ausreichend qualifiziert. Hingegen bestätigen 53,8 Prozent der Unternehmensvertreter eine ausreichende Qualifizierung. Auch der DIHT äußert sich wie die Lehrkräfte eher kritisch. So sind die Befragten im Hinblick auf die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder zu 62,5 Prozent geteilter Ansicht, zu 37,5 Prozent lehnen sie diese ab.

*Aussage: "Die betrieblichen Ausbilder sind im Hinblick auf die besonderen Anforderungen der dualen Ausbildung im Ausland fachlich und pädagogisch ausreichend qualifiziert!"*

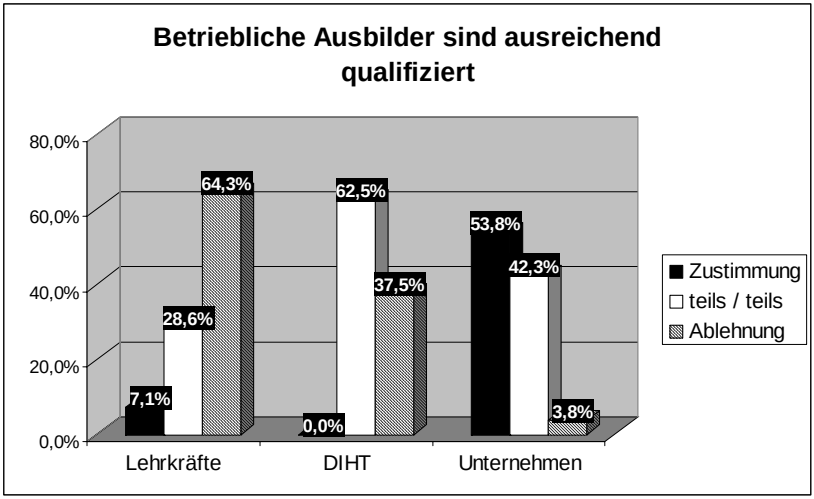



*Abb. 26 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Beurteilung der Qualität der betrieblichen Ausbilder*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=14, 8, 26.*

Der *Referent für Grundsatzfragen und berufliche Bildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nummer 4.4) sah ebenfalls in der Qualifikation der Ausbilder einen Dreh- und Angelpunkt der Ausbildung. So sei die Qualität der Ausbildung ausgesprochen hoch zu bewerten. Zu nennen seien in diesem Zusammenhang die zumindest bestehende Bilingualität, eine fachlich hervorragende Ausbildung sowie der Praxisbezug, durch den die Auszubildenden unmittelbar nach der Ausbildung einsetzbar wären. Das schwankende Interesse der Unternehmen an der Ausbildung bzw. der Eindruck, dass einige Unternehmer noch nicht den wirklichen Nutzen der Ausbildung erkannt haben, sei insbesondere eine Personalfrage. Hätte ein Unternehmen beispielsweise einen Personalchef, der die Ausbildung und ihre Vorteile kennt, wird sich ein solches Unternehmen viel eher an der Ausbildung beteiligen und diese für die Gewinnung von Fachkräften nutzen, als ein Unternehmen, dessen Personalchef die Ausbildungsstrukturen unbekannt sind. In solchen Fällen sei eine intensive Kommunikation und Überzeugungsarbeit notwendig. Insbesondere die Ausbildung der Ausbilder sei daher grundle-

gend wichtig. Auf diese Weise könnte es mehr und mehr gelingen, die Beteiligten in den Unternehmen in die Ausbildung einzubinden und von den Vorteilen zu überzeugen. Es reiche nicht aus, nur den Geschäftsführer zu einer Beteiligung an der Ausbildung zu bewegen. Dieser kenne in aller Regel die Strukturen und Möglichkeiten der Ausbildung, sei jedoch viel zu stark mit seiner täglichen Arbeit ausgelastet, um sich intensiv um die Ausbildung zu kümmern. Die nachfolgenden Abteilungsleiter seien in aller Regel einheimische Mitarbeiter, die die einheimischen Strukturen besser einschätzen können, aber die dualen Ausbildungsstrukturen nicht kennen. Ein wesentlicher Schlüssel zur Lösung des Problems sei die Schulung der Mitarbeiter, um sie mit den Strukturen und Zielen der Ausbildung bekannt zu machen. Hierfür müssen intensive Kontakte zwischen Schule und Betrieb gepflegt werden, wobei die Kammer eine wichtige Vermittlerposition einnehmen müsse. Aufgrund der „kurzen Wege“ sei eine intensive Kommunikation durchaus möglich, würde oftmals allerdings nicht ausreichend praktiziert werden. Gründe könnten beispielsweise Zeitprobleme sein oder auch die Tatsache, dass die Notwendigkeit der besseren Kommunikation noch nicht erkannt wurde. Auffällig ist jedoch, dass zum Beispiel in Hongkong die Ausbildung bereits seit 1986 durchgeführt wird, aber immer noch die gleichen Probleme existieren. Eigentlich hätten sich diese Probleme längst lösen und Strukturen etablieren müssen, sodass das System auch personenunabhängig existieren kann. Dies sei jedoch nicht der Fall und es sei davon auszugehen, dass die Ausbildung an höheren Stellen „hängen geblieben“ und nicht in nachfolgenden Ebenen durchgedrungen ist. Natürlich könne man sich auch die Frage stellen, ob das System unter Umständen doch nicht so qualitativ hochwertig sei, als das es alle Beteiligten überzeugen würde. Man müsse in diesem Zusammenhang jedoch beachten, dass die Umsetzung des dualen Systems im Ausland im Vergleich zu Deutschland sogar noch weitere Vorteile bietet. So seien in diesem Zusammenhang die Möglichkeit einer stärkeren Anpassung an die Erfordernisse vor Ort, die Zwei- oder Dreisprachigkeit der Auszubildenden und die kulturelle Verbindung zu Deutschland zu nennen.

**Gesellschaftliches Ansehen beruflicher Ausbildungsgänge**

Das zweite grundlegende Problem für die Ausbildung ist das gesellschaftliche Ansehen einer beruflichen und damit nicht-universitären Ausbildung im Ausland. Dieses Problemfeld lässt sich sowohl in Asien als auch in Südamerika und zum Teil auch in Europa finden und stellt sich damit insgesamt für die Ausbildung dar. Im Rahmen der Gespräche hörten wir in diesem Zu-

sammenhang eine Vielzahl von Aussagen, die allesamt das Schwergewicht dieses Problemfeldes verdeutlichen.

**Singapur**

So führte der *damalige Vertreter der Deutschen Botschaft in Singapur* aus, dass die Ausbildung an einer Universität im Ansehen der Gesellschaft nach wie vor an erster Stelle stehe. Hier würde das Personal für spätere Führungspositionen ausgebildet werden. An den sogenannten Polytechnics, die mit deutschen Fachhochschulen verglichen werden können, fände die Ausbildung für das untere und mittlere Management statt. Eine reine Berufsausbildung in dualen Strukturen sei dagegen unbekannt und nicht mit hohem Ansehen versehen.[666] Auch ein *Vertreter des Singapurer Language Centre*, einer Sprachschule für Kinder und Jugendliche mit sehr guten schulischen Leistungen, merkte in diesem Zusammenhang an, dass man bei der Vorstellung des dualen Systems gegenüber Singapurer Behörden, Eltern und Jugendlichen unbedingt die Verbindung zwischen dualem System und Universität darstellen müsse. Ferner könne es sinnvoll sein, die duale Ausbildung an international anerkannte Zertifikate zu koppeln, die in Singapur auf großes Interesse stoßen. So gäbe es eine Vielzahl von Business Schools, die von den Singapurern nach ihrer regulären Arbeit besucht werden. Grund hierfür ist die Tatsache, dass viele Firmen für die Einstellung eines Mitarbeiters Mindestanforderungen an das Vorhandensein bestimmter Zertifikate stellen. Oftmals bewerben sich potenzielle Mitarbeiter mit einer Vielzahl von Zertifikaten, die sie an Business Schools erworben haben. Eine Verknüpfung der dualen Ausbildung mit bestimmten Zertifikaten könne den hohen Stellenwert der Ausbildung verdeutlichen.[667]

**Chile**

Ähnlich stellt sich die Situation in Chile dar. Der *Beauftragte für Berufsbildung der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer* (Interview Nummer 3.1) machte in diesem Zusammenhang folgende Ausführungen: Ein grundlegendes Problem der Ausbildung in Chile liegt in ihrer Akzeptanz und Anerkennung. Denn obwohl im INSALCO schon eine Vielzahl späterer Führungskräfte ausgebildet wurde, wird die Ausbildung in diesem System nicht als gleichwertiger Bildungsweg bewertet. Die Ursache für diesen Zustand sei

---

666 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 41 ff. des Anhangs.

667 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 13 ff. des Anhangs.

im Bildungsbewusstsein der Bevölkerung zu finden. So herrsche in Chile die Meinung vor, dass lediglich das Studium einen anzustrebenden Bildungsweg darstellt. Erschwerend kommt hinzu, dass die Strukturen eines dualen Ausbildungsganges nahezu unbekannt sind und somit eine Gleichwertigkeit beider Bildungswege nur schwerlich zu erreichen sei. Dem INSALCO wird daher oftmals mit dem Vorurteil einer eher niveaulosen Ausbildung begegnet. Selbst an der deutschen Schule in Santiago bestehe die Meinung, „wer kein Abitur oder keinen Studienplatz erhält, kann immer noch ins INSALCO gehen". Fast paradox sei jedoch, dass viele Akademiker nach ihrem Studium eine Ausbildung im INSALCO absolvieren und auf diese Weise ihre beruflichen Perspektiven in erheblichem Maße verbessern. Obwohl die Beteiligten des INSALCO die positiven Perspektiven der Ausbildung regelmäßig in Informationsveranstaltungen darstellen und auch darüber hinaus ein aktives Marketing durchgeführt würde, führe die fehlende Akzeptanz der Ausbildung zu großen Problemen bei der Gewinnung von Auszubildenden. Eine bestimmte Anzahl von Absolventen müsse jedoch jährlich erreicht werden, um die Versorgung mit Lehrkräften durch das Bundesverwaltungsamt sicherzustellen. Bei der Auswahl möglicher Auszubildender dürften aus diesem Grund keine zu hohen Anforderungen gestellt werden, was sich jedoch wiederum in starkem Maße auf das Niveau der Ausbildungsjahrgänge auswirke und oftmals zu Problemen mit den Ausbildungsunternehmen führe.

Der *damalige Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule Santiago* (Interview Nummer 3.2) schloss sich dieser Aussage an. So gelte lediglich ein Studium als anzustrebendes Ziel, während einer beruflichen Ausbildung ein hohes Niveau abgesprochen wird. Dies hätte zur Folge, dass Schüler und Schülerinnen nach ihrem Abitur an die Universitäten strömen, obwohl ihre Begabungen und Interessen vielleicht in einem anderen Bereich liegen. Von einer Gleichwertigkeit der Bildungswege könne also keinesfalls gesprochen werden. Gleichzeitig sind die Anforderungen der Ausbildung insbesondere durch die Unterrichtssprache so hoch, dass eine Ausbildung für viele Schüler ohne Abitur nicht ohne weiteres in Frage käme. Die Befragung ergab in diesem Zusammenhang folgende Ergebnisse: So sehen insbesondere die DIHT-Vertreter eine Einschränkung des Bewerberinteresses aufgrund des geringen Ansehens beruflicher Bildung. 58,8 Prozent der Lehrkräfte und 42,9 Prozent der Unternehmensvertreter schließen sich hier an. Eine Ablehnung der Aussage erfolgt immerhin von 35,3 Prozent der Lehrkräfte und 21,4 Prozent der Unternehmensvertreter. Geteilter Ansicht sind 35,7 Prozent der Be-

fragten aus Unternehmen, 12,5 Prozent der DIHT-Befragten und nur noch 5,9 Prozent der Lehrkräfte.

*Aussage: "Das geringe Ansehen beruflicher und nicht-akademischer Bildung in der Gesellschaft des Gastlandes schränkt vor allem das Interesse geeigneter einheimischer Bewerber an der dualen Ausbildung ein!"*

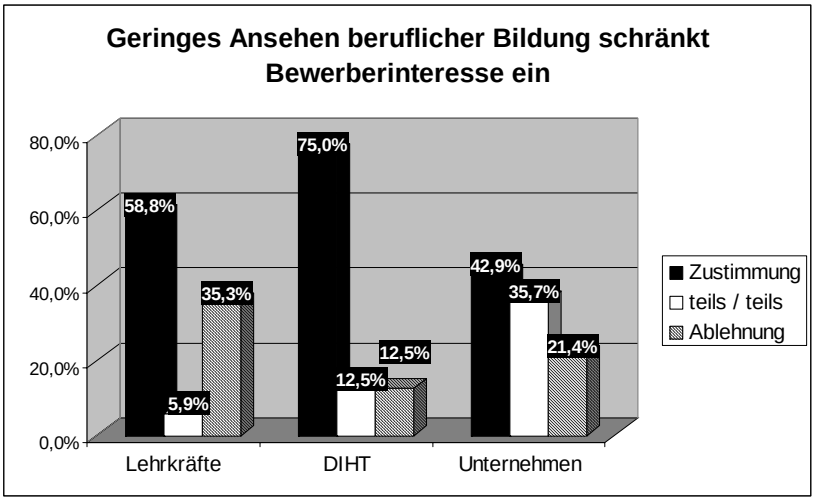



*Abb. 27 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zum Zusammenhang zwischen Ansehen beruflicher Bildung und Bewerberinteresse*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=17, 8, 28.*

**Kolumbien**

Vergleichbar stellt sich die Situation in Kolumbien dar. Vom *ehemaligen Leiter der berufsbildenden Schule in Bogotá* sowie einem *ehemaligen Berufsschullehrer* (Interview Nummer 4.6) hörten wir in diesem Zusammenhang folgende Ausführungen: Obwohl ein Leitfaden zur Umsetzung und Bedeutung der Ausbildung entwickelt und an die Unternehmen verteilt wurde, fehle grundsätzlich das Verständnis für diese Art von Ausbildung. Ziel sei oftmals alleinig das Abitur und im Anschluss daran ein Studium – in vielen Fällen auf einer teuren Privatuniversität. Dies alles sei natürlich mit der finanziellen Unterstützung der Eltern verbunden, sodass sich eine deutliche Klassengesellschaft bilde. Gleichzeitig sei zu beobachten, dass die Absolventen der dualen Ausbildung mit „Kusshand" eingestellt werden, gerade weil sie über einen hohen Praxisanteil verfügen. Die Ausbildung dauert nur

zwei Jahre und erfolgt in drei Sprachen – Deutsch, Englisch und Spanisch. Mit der Kammer wurde in diesem Zusammenhang vereinbart, den Titel ‚Dreisprachige/r Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau' zu vergeben. Trotz dieser deutlichen Vorteile sei das Ansehen der Ausbildung nach wie vor gering. Grundsätzlich sei festzuhalten, dass nicht ausschließlich ein unterschiedliches Bildungsverständnis zwischen Deutschland und Kolumbien vorliege, sondern vielmehr zwischen „Deutschland und dem Rest der Welt". So läge die Abiturientenquote in Deutschland zwischen 30 und 40 Prozent, in vielen anderen Ländern zwischen 70 und 80 Prozent. Der übliche Weg der Schulausbildung sei daher in vielen Fällen der Weg zum Abitur, während in Deutschland eine intensive Form der Berufsausbildung existiere. Die Vorteile der dualen Ausbildung ließen sich in Kolumbien insbesondere deshalb schwer vermitteln, weil Bildung nicht unter einem Verwertungsaspekt, sondern vielmehr unter einem Prestigeaspekt gesehen wird. Für die duale Berufsausbildung in Kolumbien war die schlechte wirtschaftliche Lage hilfreich, Auszubildende zu rekrutieren. Die Kinder, die die deutschen Schulen in Kolumbien besuchen, seien sozial privilegierte Kinder der Mittel- und Oberschicht. Aber auch für diese Schicht stellte sich die wirtschaftliche Lage in den vergangenen Jahren schlechter dar, sodass oftmals die Finanzierung einer teueren Privatuniversität für mehrere Kinder nicht mehr möglich war und die Möglichkeit der dualen Ausbildung verstärkt angenommen wurde, zumal diese Art der Ausbildung gute Aussichten auf einen späteren Arbeitsplatz sowie eine finanzielle Entlohnung ermöglichte. Zusammenfassend ließe sich festhalten, dass die Frage nach dem Prestigewert der Bildung nach wie vor in starkem Maße vorhanden ist. Obwohl die Ausbildung deutliche Erfolge zeige und diese auch entsprechend im Rahmen vielfältiger Informationsveranstaltungen kommuniziert würden, stehe dieser Bildungsweg vom Ansehen her weiterhin deutlich unter einem akademischen Werdegang. „Bildung ist sozialer Status."

**Gesellschaftliches Ansehen beruflicher Ausbildungsgänge aus Sicht der Kammern**

Auch der frühere *Referent für berufliche Bildung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages in Berlin* (Interview Nummer 4.1) sah in der fehlenden Akzeptanz beruflicher Bildungsgänge im Ausland ein großes Problem für die duale Ausbildung. So sei zwar die Vergabe eines nationalen Abschlusses für die Akzeptanz im Gastland und die Verwertung auf dem jeweiligen Arbeitsmarkt von großer Bedeutung, insgesamt leide die Ausbildung

jedoch am geringen Ansehen beruflicher Bildungsgänge. Das niedrige Ansehen verhindere häufig die Teilnahme von vielversprechenden Jugendlichen an der Ausbildung. Durch die Vergabe eines ebenfalls in Deutschland anerkannten Abschlusses versuche der Deutsche Industrie- und Handelskammertag nicht zuletzt das geringe Ansehen der Berufsbildung zu verbessern. Ein zentrales und weltweites Marketing für die duale Ausbildung von Deutschland aus sei nicht möglich, da es den Deutschen Industrie- und Handelskammertag überfordern würde. Die Schulen und Kammern hätten eigene regionale Marketingkonzepte, um deutlich zu machen, dass die berufliche Ausbildung eine Alternative zum Studium sein könne.

**Gesellschaftliches Ansehen beruflicher Ausbildungsgänge aus Sicht der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen**

Der zum Zeitpunkt der Befragung *zuständige Referent für Grundsatzfragen und berufliche Bildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nummer 4.4) sah das Problem der fehlenden Anerkennung beruflicher Bildungsgänge insbesondere in Südamerika. In vielen Fällen werde in Südamerika die Ausbildung allenfalls als Vorbereitung auf ein Studium anerkannt, das dann möglichst auch noch in Nordamerika erfolgen soll. So gäbe es eine Vielzahl von nordamerikanischen Privatuniversitäten, die massiv Werbung in den mittel- und südamerikanischen Ländern betreiben. Diese Werbemaßnahmen seien sehr erfolgreich, sodass ein Studium in Amerika inzwischen besonders attraktiv ist. Gleichzeitig läge das Einstiegsgehalt für einen Universitätsabsolventen meist weit unter dem eines Absolventen der dualen Ausbildung, da die große Anzahl von Hochschulabsolventen gar nicht eingestellt werden könne. „Von der Wertigkeit ist dies schwer zu verstehen. Auf der einen Seite sagt man, ein Unistudium ist alles und andererseits, wenn es dann darum geht, die Leute einzustellen, steigt man an der untersten Stelle ein.“ Doch trotz dieses Widerspruches und den eigentlich guten bzw. besseren Aussichten im Rahmen der dualen Ausbildung, sei ein Studium oftmals das einzig angestrebte Ziel. Um diese Situation langfristig gesehen verändern zu können, sei ein intensiveres Marketing unbedingt notwendig. Teilweise sei es schon schwierig, die eigene Schule zu durchdringen. Eine Art von Grundsatzarbeit sei also selbst im deutschen Kollegium notwendig und wichtig, um gerade auch aus dem allgemeinbildenden Bereich Auszubildende rekrutieren zu können. Eine intensive und konstruktive Zusammenarbeit sei ferner auch zwischen Schule, Kammer und Unternehmen unbedingt notwendig. Während seiner früheren Tätigkeit als Berufsschullehrer in Singapur spielten

für ihn in diesem Kontext insbesondere intensive Besuche der Unternehmen eine grundlegende Rolle. Dabei ging es nicht ausschließlich darum, sich mit dem Geschäftsführer zu unterhalten, sondern vielmehr war es wichtig, direkt in die Bereiche hineinzugehen, die Arbeit der Mitarbeiter zu verstehen und in diesem Rahmen auch die Rolle der Auszubildenden zu thematisieren sowie den gesamten Hintergrund der Ausbildung zu erklären. Viele der einheimischen Mitarbeiter seien für diese Informationen sehr dankbar gewesen, um auf diese Weise die Ausbildung besser einschätzen zu können. Wichtig war es vor allem, den Mitarbeitern zu verdeutlichen, dass die Ausbildung keine Maßnahme darstelle, die der Wegrationalisierung einheimischer Mitarbeiter dienen solle. Auf diese Weise konnten Ängste der Mitarbeiter abgebaut werden, ihr Wissen weiterzugeben. Ferner wurde auch die betriebliche Ausbildung für den Auszubildenden selbst einfacher. Eine weitere bedeutende Rolle spielte eine regelmäßige Sitzung, an der er selbst als Leiter des berufsbildenden Zweiges, ein Vertreter der Kammer sowie Vertreter der Unternehmen teilnahmen. Zwar waren nicht alle Unternehmen in einer solchen Sitzung vertreten, gleichwohl entstand eine Möglichkeit zu Informationsaustausch und gemeinsamer Problemlösung. Diese Vorgehensweise war zwar ausgesprochen arbeitsintensiv, aber notwendig, um ein gemeinsames Verständnis aller Beteiligten zu entwickeln. Über diese Maßnahmen hinaus sei insbesondere die große Bedeutung der Train-the-Trainer-Seminare anzuführen. Während in Deutschland die Ausbildereignungsprüfung schon längst ein Selbstläufer sei, würden die Train-the-Trainer-Seminare an den 13 Standorten im Ausland noch nicht flächendeckend umgesetzt. Dabei wäre die formale Ausbildereignungsprüfung auch gar nicht notwendig oder sinnvoll, um das System nicht zu sehr zu formalisieren, aber die Grundidee sollte auf jeden Fall – vielleicht auch in Form eines Zertifikates – umgesetzt werden, um ein gemeinsames Verständnis zu erzielen.

### 4.4 Transferförderliche Anpassungsmaßnahmen

Im Hinblick auf den Transfer des dualen Systems lassen sich zwei Schwerpunkte herausstellen. Zum einen geht es um die Anpassung der Inhalte, Prüfungen, Rahmenlehrpläne und anderer ordnungspolitischer Mittel sowie organisatorischer Veränderungen, um die Umsetzung einer dualen Ausbildung im Ausland ermöglichen zu können, zum anderen um „weichere Faktoren“, d. h. um Voraussetzungen, die für den Transfer des dualen Systems notwendig sind. Während sich der erste Schwerpunkt relativ leicht erfassen lässt,

bedarf es im Hinblick auf den zweiten Schwerpunkt oftmals einer Interpretation durch die Befragten. Im Folgenden möchten wir die in den Gesprächen gehörten Aussagen zusammenfassen.

**Voraussetzungen für die Einführung einer dualen Ausbildung**

Die Rahmenbedingungen für die Einführung einer dualen Berufsausbildung wurden uns in Singapur durch den *damaligen Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule* wie folgt dargestellt: Um eine anerkannte Ausbildung nach dem dualen System in Singapur einführen zu können, mussten drei Grundvoraussetzungen geschaffen werden. So mussten erstens ausbildungsbereite und ausbildungsfähige Unternehmen gefunden, zweitens die schulischen Voraussetzungen zur Vermittlung der theoretischen Kenntnisse geschaffen werden und drittens musste eine Prüfungsinstanz vorhanden sein. In Singapur übernahm das Delegiertenbüro der Deutschen Wirtschaft als Kammerorganisation die Rolle der Prüfungsinstanz, die in Deutschland von der Industrie- und Handelskammer wahrgenommen wird. Diese drei Voraussetzungen stellten bei der Einführung jedoch lediglich die Grundlage dar. Die anschließende Umsetzung der ordnungspolitischen Vorgaben aus Deutschland gestaltete sich wesentlich arbeitsintensiver. Die Ausbildungsunternehmen mussten daraufhin untersucht werden, ob sie inhaltlich alle Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln können und ob sie ferner auch im Hinblick auf das vorhandene Personal fähig seien, auszubilden. Die entsprechende Anerkennung hierfür erfolgte durch das Delegiertenbüro des Deutschen Industrie- und Handelskammertages. Ferner mussten sowohl in betrieblicher als auch schulischer Hinsicht alle für die Anerkennung notwendigen Richtlinien aus Deutschland erfüllt werden, wobei gleichzeitig eine zweckmäßige Anpassung an die Singapurer Gegebenheiten erfolgen musste.

**Anpassungen des dualen Systems vor Ort**

Diese Anpassung spiegele sich auch in der Gestaltung des Unterrichts deutlich wider. So waren zum Beispiel im Hinblick auf die zeitliche Lage des Unterrichts individuelle Anpassungen erforderlich. Zum Zeitpunkt der Befragung hatten die beiden Ausbildungsjahrgänge am Montag gemeinsam acht Stunden Unterricht, dienstags im 14-tägigen Wechsel jeweils für sich acht Stunden. Diese organisatorische Besonderheit bringe die Notwendigkeit eines differenzierten Unterrichts mit sich. Der Lehrplan in Singapur hat den Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz als verbindliche Grundlage, wurde jedoch in Zusammenarbeit zwischen den beiden Lernorten und dem Delegiertenbüro des Deutschen Industrie- und Handelskammertages entsprechend

der Singapurer Bedürfnisse gestaltet und anschließend in Deutschland genehmigt. Folgendes Beispiel verdeutliche diese Notwendigkeit: Für die Auszubildenden in Singapur sind die Bestimmungen über die Binnenschifffahrt auf dem Rhein eher von untergeordneter Bedeutung, während die Frachtbestimmungen im Singapurer Hafen besonders wichtig sind. Der Lehrplan müsse sich also auf die unterschiedlichen Bedingungen einstellen, da die Auszubildenden schließlich in Singapur tätig seien. Dennoch müssen die Lerninhalte des Kultusministerkonferenz-Rahmenlehrplanes genau beachtet werden, um die Anerkennung der Ausbildung in Deutschland zu gewährleisten.[668]

Auch im Hinblick auf die betriebliche Ausbildung mussten eine Reihe zum Teil sehr praktischer Anpassungen vorgenommen werden. So berichtete der damalige Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule Singapur weiter, dass – so wie für den Berufsschulunterricht die Kultusministerkonferenz-Richtlinien eine verbindliche Grundlage darstellen – für die Betriebe die deutsche Ausbildungsordnung für Groß- und Außenhandelskaufleute Gültigkeit besitzt. Diese wurde durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag in deutscher und englischer Sprache an alle Ausbildungsbetriebe verteilt und dort betriebsspezifisch konkretisiert. Gleichzeitig wurden auch in den Train-theTrainer-Seminaren die Ausbildungsordnungen ausführlich thematisiert. Ferner sei es faktisch nicht möglich, den Auszubildenden 30 Tage Urlaub zu gewähren, während den Mitarbeitern des Betriebes nur zwei Wochen Urlaub zustünden. Dies würde die ohnehin nicht immer unkomplizierten Beziehungen in den Betrieben noch verschärfen. Die Auszubildenden selbst seien sich über den Unterschied im Vergleich zu den in Deutschland geltenden Bestimmungen bewusst und erkennen diesen an, da sie die Möglichkeit, eine Ausbildung in Singapur zu absolvieren, als persönlichen Vorteil bewerten und auch „die eine oder andere Schattenseite“ in Kauf nehmen.[669] Im Rahmen der Befragung ergaben sich in diesem Zusammenhang folgende Ergebnisse: So bestätigt insbesondere der DIHT mit 62 Prozent die starke Anpassung der dualen Strukturen an die Gegebenheiten vor Ort. Dies wird von 37,5 Prozent der befragten Lehrkräfte und 40 Prozent der Unternehmensbefragten ebenso gesehen. 56 Prozent der Lehrkräfte und 48 Prozent der Unternehmensvertreter sehen mäßige Anpassungen. Diese Ansicht teilen 25 Prozent der befragten DIHT-Vertreter. Dass im Rahmen der

668 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 3 ff. des Anhangs.

669 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 7 ff. des Anhangs.

dualen auslandsschulgebundenen Berufsausbildung kaum bis gar keine Anpassungen vorgenommen wurden bestätigt nur ein geringer Anteil der Befragten – nämlich 6,3 Prozent der Lehrkräfte, 12 Prozent der Unternehmensvertreter und 12,5 Prozent der DIHT-Befragten.

*Frage: "In welchem Maße wurden Ihrer Meinung nach die Strukturen des dualen Systems an die gegebenen Verhältnisse angepasst?"*

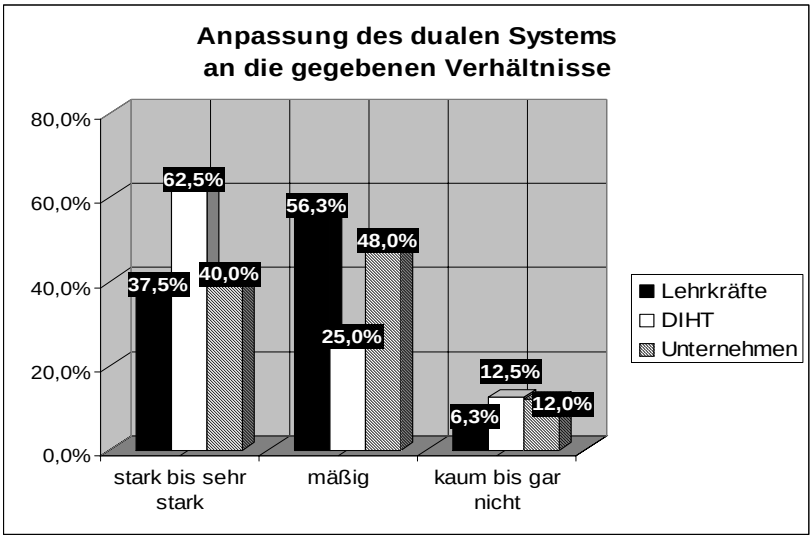



*Abb. 28 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Anpassung des dualen Systems an die gegebenen Verhältnisse*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=16, 8, 25.*

Die *Ausbildungsbeauftragte des Unternehmens A* beschrieb die praktische Umsetzung der betrieblichen Ausbildung wie folgt: Die Ausbildungsordnung für Groß- und Außenhandelskaufleute liege dem Unternehmen vor und wurde in einen internen, zeitlich gegliederten Ausbildungsplan umgesetzt. Trotz flexibler Handhabung werde auf die exakte Einhaltung des Ausbildungsplanes geachtet. Alle notwendigen Abteilungen zur ordnungsgemäßen Umsetzung der Ausbildungsordnung seien vorhanden. Wie in den anderen Unternehmen vor Ort, verfügen die für die Ausbildung zuständigen Mitarbeiter zwar nicht über eine Ausbildereignungsprüfung, nehmen jedoch am Train-the-Trainer-Seminar teil. Die Auszubildenden selbst erstellen nach Ende eines jeden Abteilungsaufenthaltes einen Bericht über die Tätigkeit in engli-

scher Sprache, der mit der Ausbildungsbeauftragten und dem jeweiligen Abteilungsleiter besprochen und anschließend als Grundlage für die praktische Prüfung an den Deutschen Industrie- und Handelskammertag weitergeleitet wird. Das Verfassen des Abteilungsberichtes ersetzt das Schreiben des herkömmlichen Berichtsheftes, da hierdurch die gesamten Abteilungszusammenhänge durch den Auszubildenden sinnvoller dargestellt werden können. Ferner erhält jeder Auszubildende am Ende des jeweiligen Ausbildungsabschnittes ein Feedback vom Abteilungsleiter. Innerbetrieblicher Unterricht findet bisher jedoch nicht statt.[670]

Vergleichbar stellt sich die Situation im *Unternehmen B* dar. Die Ausbildungsordnung, anhand derer die Richtlinien für den Ablauf der Ausbildung erstellt werden, liege im Unternehmen vor. Ansprechpartner der Auszubildenden sei der jeweilige Abteilungsleiter, übergreifend sei jedoch der Geschäftsführer selbst für die Ausbildung verantwortlich. Eine gesonderte Personalabteilung bestehe im Unternehmen nicht.[671]

Im *Unternehmen C* existiert ein interner Ausbildungsplan, der den Plan des Stammhauses und damit die deutsche Ausbildungsordnung zur Grundlage hat, aber an die lokalen Gegebenheiten angepasst wurde. Die jeweiligen Abteilungsleiter fungieren als direkte Ansprechpartner, übergeordnet ist jedoch der Geschäftsführer selbst für die Auszubildenden zuständig. Am Ende eines jeden Abteilungsaufenthaltes müssen die Auszubildenden einen Bericht verfassen, der mit dem zuständigen Abteilungsleiter besprochen wird. Eine Beurteilung erhalten die Auszubildenden in der Form, dass ihnen ihr direkter Vorgesetzter am Ende des Aufenthaltes in der Abteilung ein Feedback in Form von drei Stärken und drei Schwächen mitteilt. In Rahmen der Ausbildung erhalten die Auszubildenden eine breite Qualifizierung, was nicht zuletzt durch die Produktpalette und die Möglichkeit der selbstständigen Projektarbeit begründet ist.[672]

Die durch den Transfer des dualen Systems entstehenden Anpassungen im Zusammenhang mit den Zwischen- und Abschlussprüfungen lassen sich wie folgt darstellen: Als Prüfungsinstanz in Singapur fungiert das Delegiertenbüro des Deutschen Industrie- und Handelskammertages. Die Gestaltung der

---

670 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 23 ff. des Anhangs.

671 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 45 ff. des Anhangs.

672 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 49 ff. des Anhangs.

Prüfungen findet jedoch in sehr enger Abstimmung zwischen der Deutschen Schule und dem Delegierten des Deutschen Industrie- und Handelskammertages statt. Dabei werden jeweils zwei Prüfungsvorschläge erarbeitet, die anschließend durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag in Deutschland genehmigt werden. Im ersten Prüfungsdurchgang haben sich die Beteiligten relativ stark an die Prüfungen für Groß- und Außenhandelskaufleute in Deutschland gehalten, inzwischen konzipiere man die Prüfungen jedoch nach eigenen Vorstellungen und mit dem Anspruch der Handlungsorientierung, um der besonderen Situation Singapurs gerecht werden zu können. Dennoch werde sehr darauf geachtet, den deutschen Vorgaben und Maßstäben gerecht zu werden, um ein gleiches Niveau zu gewährleisten.[673]

Im Hinblick auf transferförderliche Anpassungsmaßnahmen im Rahmen der dualen Ausbildung ergab die Befragung folgende Ergebnisse: So hält insbesondere der DIHT eine stärkere Abkopplung von den Vorgaben aus Deutschland für sinnvoll. 50 Prozent der Befragten antworteten in diesem Sinne. Die meisten Lehrkräfte sind geteilter Ansicht – nämlich 46,7 Prozent. 36 Prozent der Befragten aus den Unternehmen und auch noch 25 Prozent der DIHT-Befragten schließen sich dieser Einschätzung an. Auffällig ist, dass zwar insgesamt 87,5 Prozent der DIHT-Vertreter eine stärkere Abkopplung von den deutschen Vorgaben für sehr sinnvoll, sinnvoll oder zumindest zum Teil für sinnvoll erachtet, immerhin aber auch noch 12,5 Prozent eine Abkopplung überhaupt nicht für sinnvoll hält. Diese starke Ausprägung wird von den Lehrkräften und Unternehmensvertretern nicht geteilt. Diese bewegen sich vor allem in den Ausprägungen zwischen *sinnvoll*, *teils/teils* und *weniger sinnvoll*.

673 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 7 ff. des Anhangs.

*Aussage: "Für die Durchführung der dualen Ausbildung im Ausland liegen zu viele Vorgaben aus Deutschland vor. Eine stärkere Abkopplung von diesen Vorgaben wäre für eine Flexibilisierung vor Ort sinnvoll!"*

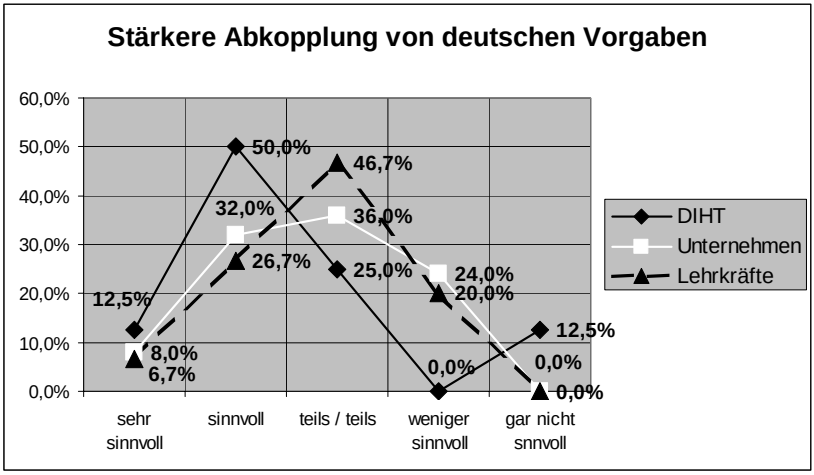



*Abb. 29 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Abkopplung von deutschen Vorgaben*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=8, 25, 15.*

Der zum Zeitpunkt des Gespräches verantwortliche *Referent für berufliche Bildung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages in Berlin* (Interview Nummer 4.1) merkte im Hinblick auf die Abschlussprüfungen an, dass im Rahmen der gesamten Ausbildung eine Art Qualitätssicherung notwendig sei. Diese erfolge zum einen durch den aus Deutschland entsandten Berufsschullehrer als auch durch die Unternehmen vor Ort. Die Anerkennung des Abschlusses durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag erfolge nur dann, wenn sichergestellt sei, dass die Kernqualifikationen auch in dem Maße vermittelt werden, wie es der Deutsche Industrie- und Handelskammertag nach der Rechtsverordnung verlangen muss. Dies beträfe sowohl den theoretischen Unterricht als auch die betriebliche Ausbildung. Im Einzelfall werden die adaptierten Curricula durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag beurteilt und gegebenenfalls anerkannt. Die Anpassung der Curricula erfolge immer dort, wo deutsche Gesetze, das deutsche Sozialsystem oder wirtschaftliche Landeskunde durch entsprechende Inhalte der Gastländer ersetzt werden. In manchen Ländern, und das gilt insbesondere für Lateinamerika, käme noch die Art der Rechnungslegung hinzu. Ferner

seien beim Thema Personalwesen Anpassungen notwendig. Letztlich seien die Inhalte für den Deutschen Industrie- und Handelskammertag jedoch vergleichbar, da für den nationalen und nicht für den deutschen Markt ausgebildet werde und somit eine Qualifikation vorläge, die der eines deutschen Ausbildungsberufes vergleichbar sei. Seiner Ansicht nach bestünden damit – zumindest für die betriebliche Seite – nicht zu viele Vorgaben aus Deutschland. Weder das Berufsbildungsgesetz noch sonstige Schutzgesetze hätten im Ausland Gültigkeit. Die von Seiten des Deutschen Industrie- und Handelskammertages verlangten Kriterien könnten seiner Meinung nach nicht das Problem sein. Für die schulische Seite sehe die Lage jedoch etwas anders aus. Hier könne er sich durchaus mehr Flexibilität und Entkopplungen vorstellen, da die Schulen, trotz mittlerweile nur sehr niedriger Förderung aus Deutschland, sehr stark unter Aufsicht deutscher Behörden stehen.

Weiterführend merkte der ehemalige zuständige *Delegierte der Deutschen Wirtschaft in Singapur* (Interview Nummer 4.2) an, dass mit der in Singapur vorliegenden Form des dualen Systems ein Export des Systems vorliege, wobei wesentliche Inhalte und Strukturen einfließen, jedoch nach örtlichen Bedingungen modifiziert werden. Dadurch würde die Flexibilität des Systems deutlich. Eine besondere Rolle innerhalb der Ausbildung nähmen die Urlaubs- und Arbeitszeitregelungen ein, die aufgrund der anderen Bedingungen des Gastlandes nicht in gleicher Weise wie in Deutschland umgesetzt werden können. Dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag in Deutschland sei dieses Problem jedoch bekannt und es spiele für die Anerkennung des Abschlusses keine Rolle. Um sich den Gegebenheiten des Gastlandes anzupassen, erhalten die Auszubildenden einen speziell formulierten Ausbildungsvertrag und nicht die entsprechende deutsche Version. Grundsätzlich sei die Anpassung der Ordnungsmittel für den betrieblichen Bereich einfacher als im schulischen Bereich. So wurden die Ausbildungsordnungen in Singapur in starkem Maße den lokalen Bedingungen angepasst. Im Berufsschulunterricht seien bei den abprüfbaren theoretischen Inhalten diese Anpassungsmöglichkeiten eingeschränkter. Ferner fehlten den unterrichtenden Lehrkräften häufig die notwendigen Erfahrungen.

Durch den Transfer in eine andere kulturelle Umgebung beziehe das duale System Jugendliche in die Ausbildung ein, die über ein unterschiedliches Sprachniveau sowie unterschiedliche Vorbildungen verfügen. Durch den *damaligen Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule Singapur* erfuhren wir in diesem Zusammenhang, dass es im Unterricht oftmals not-

wendig sei, differenziert zu unterrichten, um allen Schülern gerecht werden zu können. Die Differenzierung zeige sich beispielsweise in unterschiedlichen Aufgabenstellungen, spezieller Gruppeneinteilung, unterschiedlichen Fallstudien sowie fächerübergreifendem Unterricht. Gleichzeitig ermögliche die Vielfalt jedoch auch die Chance, dass die Auszubildenden gegenseitig von ihren unterschiedlichen Erfahrungen berichten und dadurch ihre eigenen Horizonte erweitern. Die Auszubildenden würde er oftmals als aktiver im Vergleich zu Auszubildenden in Deutschland wahrnehmen, da dort oftmals eine starke Prüfungsorientierung vorzufinden sei. In Singapur bestehe die Möglichkeit, sich im Unterricht vielmehr aktiv auf die Situation in Singapur zu beziehen, während hingegen in Deutschland ständig ein Schwerpunkt auf alle prüfungsrelevanten Themen gelegt werde müsse. Die Prüfungen in Singapur werden durch den Berufsschullehrer und den Delegierten des Deutschen Industrie- und Handelskammertages erarbeitet und anschließend in Deutschland genehmigt, wodurch eine große Flexibilität erzielt würde. Unbedingt notwendig sei auch in Deutschland ein Aufweichen der völlig unflexiblen Prüfungen, da diese den Unterricht in starre Bahnen drängen, die keinen Freiraum für situationsbezogenes und individuell gestaltetes Lernen bieten. Seiner Einschätzung nach sei jedoch davon auszugehen, dass das duale System in Deutschland in den nächsten zehn Jahren in den vorhandenen Strukturen bestehen bleibt, da die Entwicklung aufgrund der starken Eigeninteressen in den verschiedenen Gremien zu langsam verlaufe. Durch die mangelnde Bedeutung von Verantwortlichkeit sei das duale System zu starr und könne sich nicht flexibel anpassen. Die Unflexibilität des dualen Systems in Deutschland sei insbesondere durch die Entwicklung zweier Welten gekennzeichnet. „Auf der einen Seite steht die Praxis, auf der anderen die Gremien, die nicht in der Lage sind, einen Praxisbezug herzustellen. Dabei sollte eigentlich folgendes Problem gelöst werden: Wie kann die Ausbildung so gestaltet werden, dass alle Beteiligten Nutzen daraus ziehen und insbesondere die Jugendlichen eine gute Ausbildung absolvieren können.“ Bei allen diesen Überlegungen sollte die Jugendarbeitslosigkeit als zentrales Problem berücksichtigt werden. Ferner sei die Notwendigkeit eines Wertewandels in der Gesellschaft zu sehen, die zunehmend dazu tendiert, nur noch das Studium als erfolgreichen Bildungsweg zu bewerten. Trotz aller Kritik sei das duale System jedoch ein gutes Ausbildungssystem, das es nicht auszuwechseln, son-

dern vielmehr zu flexibilisieren gelte. Auf diese Weise könnte das duale System nach wie vor ein Exportartikel sein.[674]

Ein *ehemaliger Berufsschullehrer der berufsbildenden Abteilung in Bogotá* (Interview Nummer 4.6) schloss sich dieser Meinung an. So seien die aus Deutschland zugesandten Prüfungen zwar den örtlichen Gegebenheiten angepasst worden, sinnvoll wäre es jedoch gewesen, auf diese Vorgaben komplett zu verzichten und eigene Prüfungen zu erarbeiten. Dies hätte jedoch die Anerkennung durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag verhindert, die wiederum wichtig sei, um den Absolventen eine Verwendungsmöglichkeit der Ausbildung in Deutschland zu ermöglichen.

Im Hinblick auf den Transfer des dualen Systems und die entsprechenden chilenischen und deutschen Bestimmungen für die praktische Umsetzung der Ausbildung hörten wir in Chile durch den *Beauftragten für Berufsbildung der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer* (Interview Nummer 3.1) folgende Aussagen: Für den Berufsschulunterricht, der an zwei Tagen pro Woche stattfindet, gelte der Lehrplan des jeweiligen Ausbildungsberufes aus Deutschland. Die Vorgaben werden jedoch den chilenischen Anforderungen angepasst, um die Auszubildenden auf eine berufspraktische Tätigkeit in Chile vorzubereiten. Für die betriebliche Ausbildung gelten ebenfalls die deutschen Bestimmungen der jeweiligen Ausbildungsordnung. Aufgrund der Unbekanntheit des dualen Systems in Chile müssten in diesem Zusammenhang jedoch oftmals einige Abstriche hingenommen werden. Um die Vorgaben der Ausbildungsordnung weitgehend einhalten zu können, werde in den Unternehmen unter Mithilfe des Deutschen Industrie- und Handelskammertages ein Rotationsplan für die einzelnen Abteilungen erstellt. Die Einhaltung dieser Pläne erfolge jedoch in sehr unterschiedlicher Weise. Immer wieder sei zu beobachten, dass in den entsprechenden Abteilungen kein Arbeitsplatz zur Verfügung stünde, sodass ein Auszubildender nur dann in die Abteilung kommen könne, wenn ein anderer Mitarbeiter abwesend ist. Dies wiederum wirke sich oftmals negativ auf die notwendige Einarbeitung aus. Da die Ausbildungsabschlüsse nicht nur in Deutschland, sondern auch in Chile selbst voll anerkannt werden, gelten für die Ausbildung im INSALCO auch die Bestimmungen des chilenischen Bildungssystems in vollem Umfange. Dies führe zeitweise zu dem Problem, dass Auszubildende nach Beendigung ihrer Ausbildung zwar den deutschen Abschluss erhalten, nicht aber den chileni-

674 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 37 ff. des Anhangs.

schen, da hiernach im Abschlusszeugnis alle Fächer mindestens mit der Note „ausreichend“ abgeschlossen werden müssen. Die Möglichkeit des Ausgleichens bestehe in Chile im Vergleich zu Deutschland nicht. Von besonderer Bedeutung sei des Weiteren die rechtliche Stellung der Auszubildenden, da in der chilenischen Rechtswelt niemand gleichzeitig Schüler und Arbeitnehmer sein kann. Aufgrund dieser rechtlichen Vorgaben seien die Auszubildenden Mitarbeiter des jeweiligen Unternehmens, die für den Berufsschulunterricht freigestellt werden. Sie erhalten keinen Ausbildungs-, sondern vielmehr einen Arbeitsvertrag, dessen Inhalt die Unternehmen frei gestalten können.

Der zum Zeitpunkt der Befragung zuständige *Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule Santiago* (Interview Nummer 3.2) führte in diesem Zusammenhang aus, dass die wöchentliche Unterrichtszeit in der Berufsschule im ersten Ausbildungsjahr 22, im zweiten Jahr 18 Wochenstunden betrage. Im Vergleich zum Unterrichtsumfang in Deutschland läge der Unterrichtsumfang im INSALCO also wesentlich höher. Zu begründen sei diese Situation durch die doppelte Anerkennung des Ausbildungsabschlusses. Die doppelte Anerkennung führe zu der Notwendigkeit, sowohl deutsche als auch chilenische Inhaltsvorgaben zu beachten, wodurch sich der Unterrichtsumfang in starkem Maße erhöhe. Gleichzeit ergäben sich für die Auszubildenden jedoch auch erhebliche Vorteile, da ihnen durch die doppelte Anerkennung der Ausbildung ermöglicht wird, sowohl in Deutschland als auch in Chile beruflich tätig zu sein. Grundlage für den Berufsschulunterricht sind die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den jeweiligen Ausbildungsberuf. Sie werden jedoch nicht uneingeschränkt übernommen, sondern den chilenischen Erfordernissen angepasst. Dies bedeute, dass Unterrichtsinhalte, die in Chile nicht relevant sind, verkürzt oder unter Umständen sogar gestrichen, andere Inhalte jedoch besonders intensiv behandelt werden. Diese Vorgehensweise sei notwendig, um die Auszubildenden auf ihre berufspraktische Tätigkeit in Chile vorzubereiten. Gleichzeitig gelte es jedoch auch, die Vorgaben der Kultusministerkonferenz-Lehrpläne einzuhalten, um eine Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse in Deutschland zu rechtfertigen.

Im Hinblick auf die durch den Transfer des dualen Systems bedingten Anpassungen vor Ort machten der *ehemalige Leiter des berufsbildenden Bereiches der Deutschen Schule Bogotá* sowie eine *ehemalige Lehrkraft* (Interview Nummer 4.6) des Bereiches folgende Ausführungen: Die Anerkennung des Abschlusses durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag sei

zwar mit dem Bestehen der deutschen Abschlussprüfung verknüpft, faktisch hätte es jedoch so ausgesehen, dass durch die Kammer ein Spielraum gegeben wurde, die Prüfungen an die Bedingungen vor Ort anzupassen. Dieses Vorgehen sei von der Kammer voll mitgetragen worden und beruhe auf gegenseitigem Vertrauen, wofür wiederum gute persönliche Beziehungen notwendig waren. Der Versuch, die schulischen Leistungen während der Ausbildung im Abschluss zu berücksichtigen, sei jedoch von Seiten der Kammer strikt abgelehnt worden. Ausbildungsordnungen wie in Deutschland gab es für die Betriebe in Kolumbien in identischer Weise nicht. Gleichwohl gab es Ausbildungscurricula, auf denen auch die Rotationspläne beruhten und die in spanischer Sprache vorlagen. Im Zusammenhang mit der Anpassung von Rahmenrichtlinien an die Gegebenheiten vor Ort sei zu bedenken, dass es für die aus Deutschland entsandten Lehrkräfte nicht möglich ist, sich beispielsweise vollständig in das kolumbianische Rechtssystem einzuarbeiten, gleichwohl wurden die Lehrpläne soweit internationalisiert, dass die Unterrichtsinhalte weitergehend auch vor Ort relevant waren. Für einige Fächer wie Finanzwesen oder Produktionswirtschaft sei dies relativ unkompliziert, für Personalwesen oder Vertragsrecht hingegen stelle sich die Situation ausgesprochen schwierig dar. „Man kommt dann an die Grenzen. Sie fragen sich natürlich, was kann man unterrichten. Teilweise gelang es, zu diesen Inhalten Experten einzuladen, was jedoch in aller Regel nur durch persönliche Kontakte zustande kam." Die Aussage eines Auszubildenden aus Brasilien weist in die gleiche Richtung: „Der Unterrichtsinhalt sollte auch brasilianische Themen enthalten sowie allgemein mehr auf Brasilien eingehen, nicht nur auf Deutschland, da die meisten der Schüler in Brasilien bleiben."

**Problemfelder im Rahmen der Anpassungsmaßnahmen**

Nach Ansicht des *Leiters des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule La Paz* (Interview Nummer 4.5) bestehe derzeit das Problem, die neuen Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen umzusetzen. Es gäbe von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen keine ausreichende Information und Unterstützung zur Umsetzung der Rahmenlehrpläne in Richtlinien. Gerade hier sei viel Aufklärungsarbeit notwendig, die aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht immer gewährleistet werden könne, da nur eine Person in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für den berufsbildenden Bereich zuständig ist. Derzeit bestehe ein Boom des Ausbildungssystems in Asien, wohingegen das Interesse für die berufliche Ausbildung aufgrund der wirtschaftliche Lage in Südamerika nicht sehr hoch sei. Die

neuen Ordnungsmittel lägen nur in deutscher Sprache vor, sodass für die beteiligten Lehrkräfte vor Ort vor allem das Problem entstehe, den Ausbildern in den Betrieben die neuen Inhalte zu vermitteln. Die Kollegen an den Standorten müssten die Inhalte in die jeweilige Landessprache übersetzen bzw. übersetzen lassen. An einigen Standorten stünden hierfür finanzielle Mittel zur Verfügung, an anderen nicht. Grundsätzlich sei die Gefahr zu sehen, dass die verpflichtende Einführung neuer Ordnungsmittel auf betrieblicher Seite dazu führe, dass sich die Betriebe aus der Ausbildung zurückziehen. Hinsichtlich der inhaltlichen Anpassung werde daher so vorgegangen, dass Ausbildungs- und Prüfungsinhalte, die offensichtlich ausschließlich auf Deutschland abgestellt sind, im Sinne eines informativen Überblicks vermittelt werden. Notwendig sei es vor allem, den Schülern unterschiedliche Perspektiven aufzuzeigen und Vergleiche zu ziehen, vor allem jedoch die Bedeutsamkeit der Unterrichtsinhalte im Hinblick auf den bolivianischen Kontext zu überprüfen. Dieses Vorgehen werde auch in Prüfungen angewandt. Insbesondere die mögliche inhaltliche Verknüpfung des deutschen und bolivianischen Kontextes hänge dabei stark von der Leistungsfähigkeit des jeweiligen Ausbildungsjahrganges ab.

Im Rahmen der Befragung ergaben sich im Hinblick auf mögliche transferbedingte Vorzüge, aber auch Probleme der Ausbildung folgende Ergebnisse: Im Hinblick auf die Vorzüge der Ausbildung bestätigen alle Befragten die Förderung interkultureller Handlungskompetenzen als größten Pluspunkt der Ausbildung. Es folgt das multikulturelle Ausbildungsumfeld, das ebenfalls von mindestens 60 Prozent der jeweils befragten Gruppe genannt wurde. Auch die hohe Flexibilität wird als weiterer Vorzug genannt – insbesondere vom DIHT, aber auch Lehrkräfte und Unternehmer schließen sich dieser Aussage, in nicht ganz so deutlicher Ausprägung, an. Darüber hinaus liegt nach Ansicht aller Befragten in der Kooperation aller Beteiligten ein weiterer Vorzug im Vergleich zur Ausbildung in Deutschland. Für den DIHT sind als Vorzüge ferner die höhere Motivation der Auszubildenden, der geringere Bürokratismus und der geringere Einfluss der Gewerkschaften als Vorzüge der Ausbildung im Vergleich zu Deutschland zu nennen. Jeweils 50 Prozent der DIHT-Befragten führten diese Punkte an. Die Nennungen von Lehrkräften und Unternehmensvertretern fallen hier geringer aus. Von geringer Bedeutung ist die Motivation der betrieblichen Ausbilder sowie eine fachlich bessere Ausbildung; diese Punkte wurden nur in geringem Umfang als Vorzug der Ausbildung genannt.

*Frage: "Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Vorteile der dualen Ausbildung im Ausland im Vergleich zum dualen System in Deutschland?"*

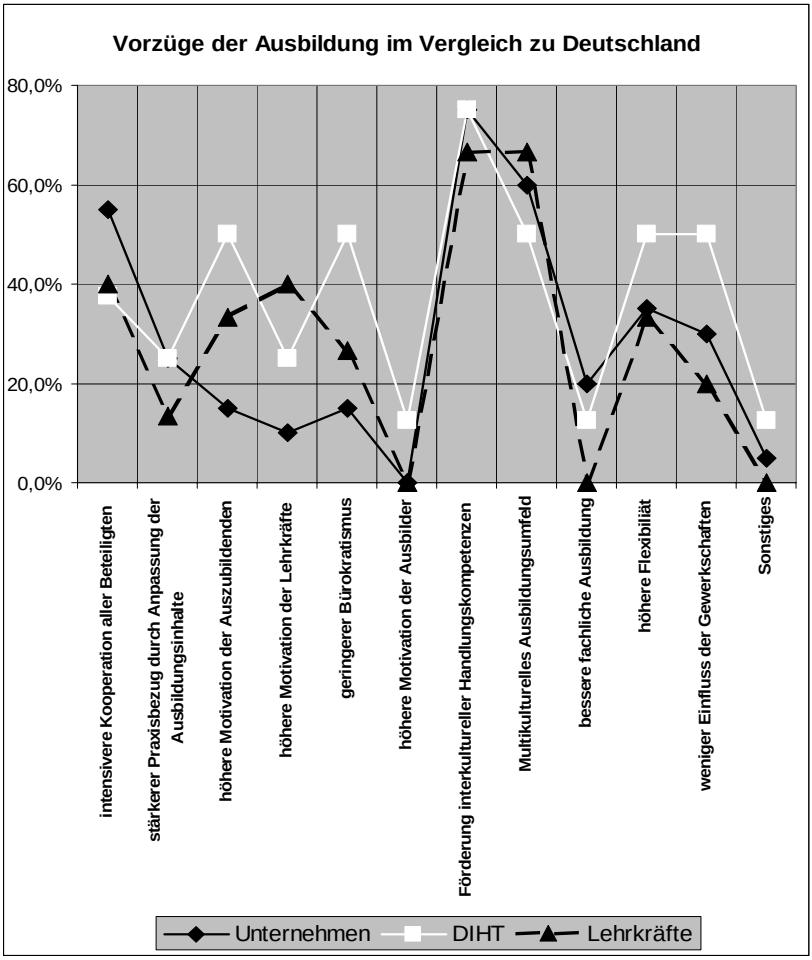



*Abb. 30 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zu Vorzügen der Ausbildung im Vergleich zu Deutschland*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=20, 8, 15.*

Im Hinblick auf Probleme der Ausbildung im Vergleich zu deren Umsetzung in Deutschland gibt es einige Punkte, die die Zustimmung der jeweils be-

fragten Gruppe erhielten, so beispielsweise der Mangel an geeigneten Ausbildungsunternehmen. Dies sehen 70 Prozent der Unternehmensvertreter, 50 Prozent der DIHT-Befragten und 46,7 Prozent der Lehrkräfte so. Auch die fehlende Akzeptanz beruflicher Bildungsgänge im Gastland wird als Problemfeld der Ausbildung bewertet und zwar von 50 Prozent der Unternehmen, 37,5 Prozent der DIHT-Vertreter und 60 Prozent der befragten Lehrkräfte. Eine relativ einheitliche Zustimmung erfährt ferner der Aspekt der fehlenden Einbindung in das nationale Bildungssystem. Unterschiedlich fällt vor allem die Einschätzung der Vorgaben aus Deutschland aus. So sehen 62,5 Prozent der DIHT-Vertreter hier ein Problem, jedoch nur 10 Prozent der Unternehmer und 20 Prozent der Lehrkräfte. Ähnliches gilt für die Organisationsstrukturen innerhalb der Ausbildungsunternehmen. 75 Prozent der DIHT-Befragten halten sie für problematisch, 45 Prozent der Unternehmer, aber nur 20 Prozent der Lehrkräfte schließen sich hier an. Eine im Verhältnis eher geringe Zustimmung als Problemfeld der Ausbildung erhalten die Werte und Normen des speziellen Kulturkreises; 25 Prozent der Unternehmer, 12,5 Prozent der DIHT-Vertreter und 20 Prozent der Lehrkräfte nennen diesen Aspekt.

Tab. 29 *Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zu Problemen der Ausbildung im Vergleich zu Deutschland*

*Frage: "Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Probleme der dualen Ausbildung vor Ort?"*

| | Unternehmen | DIHT | Lehrkräfte |
|---|---|---|---|
| Anerkennung des Ausbildungszertifikats | 45,0% | 37,5% | 33,3% |
| Akzeptanz beruflicher Bildung | 50,0% | 37,5% | 60,0% |
| Organisationstrukturen innerhalb der Ausbildungsunternehmen | 45,0% | 75,0% | 20,0% |
| Vorgaben aus Deutschland (Sprache, Richtlinien, ...) | 10,0% | 62,5% | 20,0% |
| Eignung der betrieblichen Ausbilder | 25,0% | 50,0% | 40,0% |
| Werte und Normen des speziellen Kulturkreises | 25,0% | 12,5% | 20,0% |
| Kosten der Ausbildung | 55,0% | 75,0% | 33,3% |
| Bedarf der Unternehmen an Auszubildenden | 45,0% | 25,0% | 40,0% |
| Mangel an interessierten Jugendlichen | 50,0% | 37,5% | 20,0% |
| Mangel an geeigneten Ausbildungsunternehmen | 70,0% | 50,0% | 46,7% |
| fehlende Einbindung in das nationale Bildungssystem | 60,0% | 62,5% | 40,0% |
| Sonstiges | 5,0% | 12,5% | 20,0% |

*Quelle: Eigene Erhebung. n=25, 8, 15.*

Aus Sicht der Auszubildenden hat die Ausbildung vor allem folgende Vorzüge: So findet sie in einem multikulturellen Arbeitsumfeld statt (44,2 Prozent), die Berufsschule hat einen starken Praxisbezug (34,7 Prozent), es erfolgt die Förderung interkultureller Kompetenzen (33,7 Prozent), die Ausbildung findet auf einem hohen fachlichen Niveau statt (32,6 Prozent) und

die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten verläuft erfolgreich (29,5 Prozent). Von geringerer Bedeutung ist aus Sicht der Auszubildenden die Motivation von Lehrkräften, Ausbildern und Auszubildenden sowie sonstige Aspekte (jeweils unter 18 Prozent).

*Frage: "Wo könnten Ihrer Meinung nach die Vorzüge Ihrer dualen Ausbildung liegen?"*

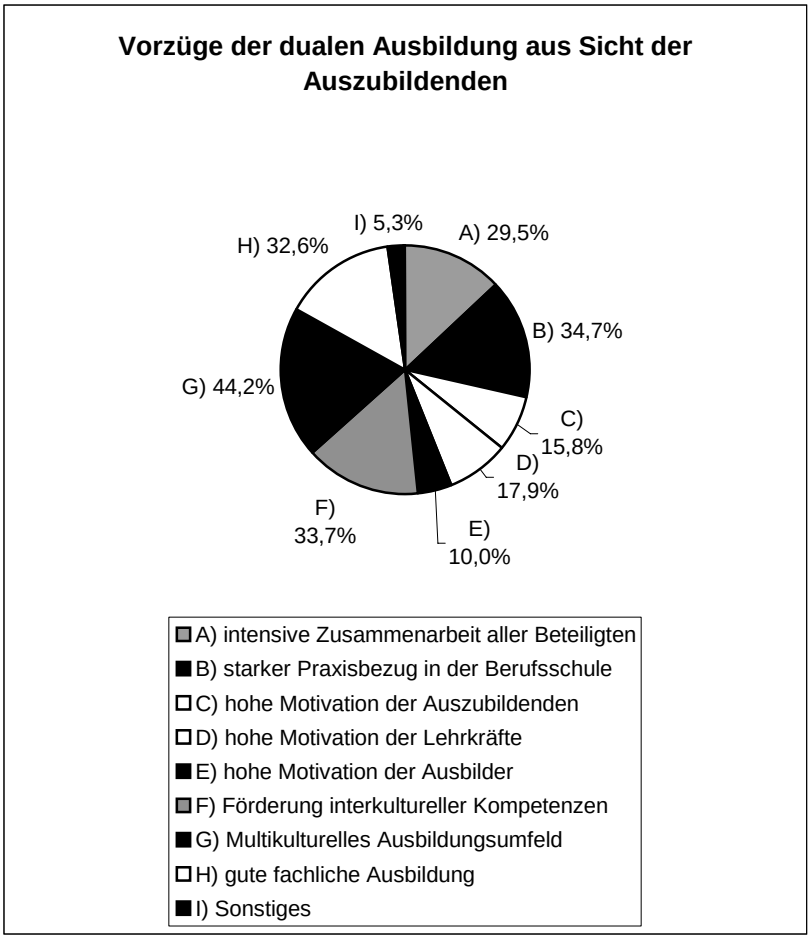



*Abb. 31 Auszubildende zu Vorzügen der dualen Ausbildung*
*Quelle: Eigene Erhebung. n=190.*

Die größten Probleme der Ausbildung sehen die Auszubildenden in der Anerkennung des Ausbildungszertifikates (33,2 Prozent), in den Organisationsstrukturen der Ausbildungsunternehmen (26,2 Prozent), im Mangel an geeigneten Ausbildungsunternehmen (24,6 Prozent) sowie in der fehlenden Verbindung zum nationalen Bildungssystem (23,5 Prozent). Der Bedarf der Unternehmen wird ferner von 15,5 Prozent und die Vorgaben aus Deutschland von 13,4 Prozent der Auszubildenden als problematisch bewertet. Weitere Punkte erhielten darüber hinaus wenig Zustimmung.

*Frage: "Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Probleme der Ausbildung vor Ort?"*

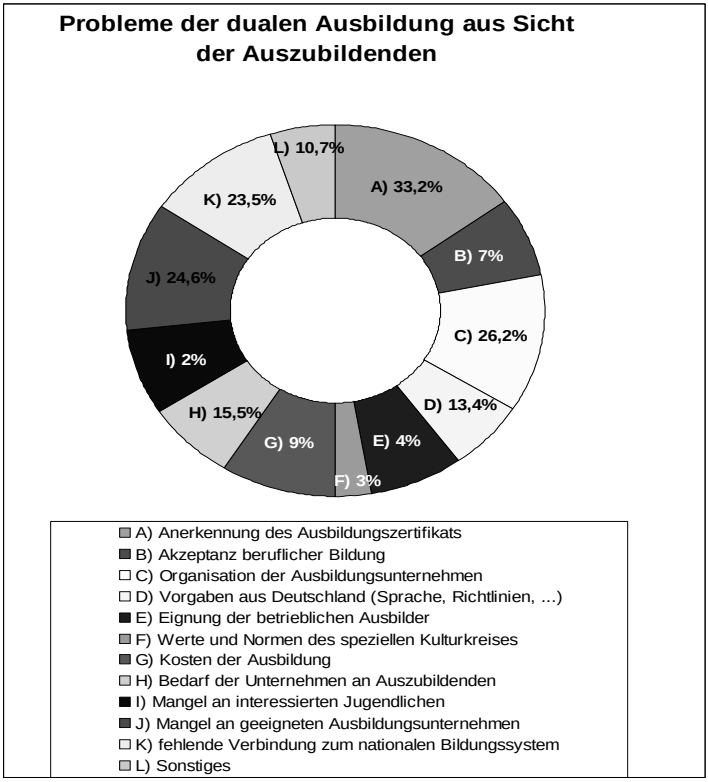



*Abb. 32 Auszubildende zu Problemen der dualen Ausbildung*
*Quelle: Eigene Erhebung. n=187.*

**Veränderungen des dualen Systems**

Auf die Frage, auf welche Weise sich das duale System durch den Transfer ins Ausland und damit in ein anderes kulturelles Umfeld verändere, führte der zum Zeitpunkt der Befragung zuständige *Referent für Grundsatzfragen und berufliche Bildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nummer 4.4) aus, dass insbesondere inhaltliche Anpassungen vorgenommen werden. So sind spezielle fachliche Ausrichtungen, die für Betriebe in Deutschland vorhanden sein müssen, im Ausland unter Umständen nicht notwendig. Vielmehr passe man die Inhalte auf die Bedürfnisse an, die vor Ort gefragt sind, wodurch man eine noch zielgenauere Ausrichtung erreiche. Dabei gehe es nicht um die Ausrichtung auf ein Unternehmen, sondern vielmehr um die Frage, was für den konkreten Standort von Bedeutung sei. In Singapur spiele beispielsweise der Außenhandel eine zentrale Rolle, sodass man im Ausbildungsberuf Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau den Fokus auf dieses Feld richten und die Ausbildung durch die vorhandenen Rahmenbedingungen besonders praxisnah gestalten kann und sollte. Dabei sei oftmals eine Breite möglich, die man in Deutschland in dieser Form gar nicht kennt. Für die Auszubildenden werde es möglich, ihren Beruf besser zu verstehen und sich zielgerichteter auf ihre Tätigkeit vorzubereiten. Dies würde auch von den Unternehmen sehr anerkannt. Oftmals sei es ferner sinnvoll, landesrechtliche Inhalte in den Unterricht einzubinden oder auch das vorhandene Know How vor Ort zu nutzen, indem man beispielsweise einen Unternehmensvertreter für einen Fachvortrag in den Unterricht einlädt. „Aufgrund der kurzen Wege ist vieles anders denkbar, als es in Deutschland der Fall ist." Im Hinblick auf die Anpassungen vor Ort sei eine große Flexibilität besonders wichtig. So lehne er es beispielsweise ab, durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen einen festgelegten Plan erarbeiten zu lassen, in welcher Form Anpassungen zu erfolgen haben. Bei einem solchen Vorgehen würde die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu einer Behörde, die Vorschriften aus der Distanz heraus erlässt, die vor Ort einfach nicht umzusetzen sind, und auf diese Weise den Vorteil der Anpassungen an örtliche Gegebenheiten völlig aus den Augen verlieren. Aus diesem Grund hätten die Schulen vor Ort große Spielräume und verfügen über Raum für Flexibilität. Voraussetzung hierfür seien jedoch ausreichende Schülerzahlen sowie eine hochwertige Qualität der Ausbildung, mit der auch die Unternehmen zufrieden sind. Genau hier läge der Steuerungsbedarf der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. So überprüfe die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Qualität der Ausbildung beispielsweise durch Kontakte zu den unterschiedli-

chen Beteiligten oder auch durch Bewertung der Prüfungsergebnisse. Einer zu starken Reglementierung durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen würde sich jedoch auch die Wirtschaft widersetzen. Vor allem im Hinblick auf die Train-the-Trainer-Seminare sei eine flexible Umsetzung und Anpassung vor Ort sowie insbesondere eine intensive Zusammenarbeit mit den Kammern wichtig.

**Anpassung der Rolle der Lehrkräfte**

Im Rahmen verschiedener Gespräche wurde immer wieder deutlich, dass sich durch den Transfer des dualen Systems die Rolle der Lehrkräfte stark verändert. So reiche die Tätigkeit der Lehrkraft weit über die normale Unterrichtstätigkeit hinaus. Einen erheblichen Zeitaufwand nehmen Außenkontakte in Anspruch. Hierzu gehören beispielsweise die Kontaktaufnahme zu möglichen Ausbildungsbetrieben, die Gespräche mit interessierten Jugendlichen und die Vorstellung der dualen Ausbildungen in (bildungs-)politischen Institutionen des Gastlandes. Ziel ist es vor allem, die Ausbildung bekannt und anerkannt werden zu lassen und möglichst viele Jugendliche für die Ausbildung zu gewinnen. In Singapur ist es erklärtes Ziel, langfristig auch einheimische Jugendliche für die Ausbildung gewinnen zu können. Dies ist derzeit aus bildungspolitischen Gründen nicht möglich und vor allem deshalb schwierig, da die dualen Ausbildungsstrukturen gänzlich unbekannt sind. Den Vertretern der Deutschen Schule Singapur geht es deshalb darum, die Strukturen und Zielsetzungen der Ausbildung den einheimischen Behörden zu verdeutlichen, um eine rechtliche Anerkennung des Abschlusses langfristig zu erzielen.[675]

Auch in Bogotá ging die Rolle der Lehrkraft über den normalen Umfang hinaus. So erfuhren wir im Gespräch, dass der *ehemalige Berufsschullehrer aus Bogotá* (Interview Nummer 4.6) während seiner Tätigkeit nahezu jede Woche in eine andere Firma fuhr, um dort mit den Beteiligten und den Personalleitern zu sprechen. In den wenigsten Fällen waren diese deutschsprachig und oftmals wechselten sie meist nach kurzer Zeit. Entsprechend schwer war die notwendige Überzeugungsarbeit. Darüber hinaus wurden durch ihn eine Vielzahl von Aufgaben wahrgenommen, die normalerweise in der Zuständigkeit der Kammern liegen. In diesem Zusammenhang führte er folgendes aus: Ganz allgemein würden nur an wenigen Kammern Personen eingestellt,

675 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 43 ff. des Anhangs.

die für die Koordination der beruflichen Bildung verantwortlich sind. Vielmehr würde dieser Aufgabenbereich oftmals in die berufsbildenden Abteilungen der Deutschen Schulen übertragen. Gleichwohl fand in Bogotá eine Kooperation mit der Kammer statt, dennoch könne nicht von einem aktiven Mitwirken der Kammer im Sinne von Gestaltung und Koordination der Ausbildung gesprochen werden, was insbesondere eine Frage von Ressourcen sei. Der *ehemalige Leiter der berufsbildenden Abteilung der Deutschen Schule Bogotá* führte in diesem Zusammenhang aus, dass sich die Auslandshandelskammer und auch der Deutsche Industrie- und Handelskammertag in gewisser Weise „aus der Verantwortung stehlen", indem keine entsprechenden Stellen eingerichtet werden und man somit über keine Kompetenz in der Berufsbildung verfüge. Ausnahmen seien nur dort zu beobachten, wo explizit ein Referent für Berufsbildung eingestellt werde. Dies war in Montevideo und in São Paulo der Fall. In den meisten Fällen würden die Kammern jedoch über keinen Bildungsreferenten verfügen, was zur Folge hätte, dass viele Aufgaben von schulischer Seite aus wahrgenommen werden müssen. Gleichwohl seien die Kammern in den berufsbildenden Einrichtungen durch ihre Mitgliedschaft präsent. Die weitaus größeren Anforderungen an den Berufsschullehrer würden jedoch gleichzeitig auch einen höheren Gestaltungsspielraum ermöglichen. Problematisch stelle sich dadurch für viele Lehrkräfte die Situation nach ihrer Rückkehr nach Deutschland dar. So würden in aller Regel die im Ausland gewonnenen Erfahrungen in keiner Weise genutzt werden, obwohl es hierfür viele Möglichkeiten gäbe. Insbesondere dieser Punkt sei ein großes Anliegen der Arbeitsgruppe Auslandslehrer, die im Ausland erworbenen Kompetenzen auch für die Tätigkeit im deutschen Schuldienst zu nutzen.

**Elitenausbildung**

Im Zusammenhang mit dem Transfer des dualen Systems ins Ausland kommt bisweilen der Eindruck einer Elitenausbildung auf. Auf die Frage, ob es sich bei der Ausbildung in der berufsbildenden Abteilung der Deutschen Schule Bogotá um eine Elitenausbildung handelt, stimmten der *ehemalige Leiter der Abteilung* sowie eine *ehemalige Lehrkraft* (Interview Nummer 4.6) grundsätzlich zu und merkten in diesem Zusammenhang an, dass sich die Situation an allen deutschen Auslandsschulen – zumindest in Südamerika – ähnlich problematisch darstelle. So würden faktisch mit Hilfe deutscher Steuermittel oligarchische Strukturen unterstützt und stabilisiert werden. Die Familien, die ihre Kinder zu deutschen Schulen schicken können, seien Mitglieder der

Machtelite. In Bogotá stelle sich die Situation dahingehend kritisch dar, dass Stipendiatenklassen, die ein Gegengewicht gebracht hätten, abgeschafft wurden. „Das soziale Engagement, das man den Deutschen nachsagt, findet man an der Deutschen Auslandsschule auf keinen Fall." So wurden beispielsweise in Bogotá einheimische Ortslehrkräfte nur für zehn Monate eingestellt und während der Ferien entlassen. „Und das alles mit deutschen Steuergeldern. Da kommt man schon schnell in Grenzbereiche, wo man auch seine eigene Tätigkeit in Frage stellen muss." Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen übertrage die Verantwortung hierfür dem Schulverein und mische sich nicht ein. Da jedoch deutsche Steuergelder einfließen, wäre auch dringend das Setzen deutscher sozialer Standards in diesem Zusammenhang notwendig – auch im Sinne deutscher Kulturpolitik. Die Bedeutung von Schule sei in Kolumbien gänzlich anders als beispielsweise in Deutschland. Wie auch in Nordamerika identifizieren sich die Schüler wesentlich stärker über ihre Schule und das entsprechende Umfeld.

**Beiträge zur Entwicklungshilfe**

Ebenfalls geht es beim Transfer des dualen Systems oftmals um die Fragestellung der Entwicklungshilfe. Auf die Frage, ob sie sich während ihrer Tätigkeit in Bogotá als „Entwicklungshelfer" gesehen bzw. Entwicklungshilfe betrieben hätten, führten die beiden ehemaligen *Lehrkräfte aus Bogotá* (Interview Nummer 4.6) aus, dass es bei dieser Fragestellung natürlich um die konkrete Definition des Begriffes Entwicklungshilfe gehen müsse. Gehe man davon aus, dass auch die Qualifizierung von Personen Entwicklungshilfe ist, so wurde auch in Kolumbien durch die Implementierung eines Berufsbildungsmodells, das eine Berufsbildung und später eine Berufstätigkeit ermöglicht, Entwicklungshilfe betrieben. Beschreibe man jedoch Entwicklungshilfe in einem weiteren Schritt, beispielsweise auch in dem Sinne, dass soziale Unterschiede abgebaut werden, wurde in Kolumbien keinesfalls Entwicklungshilfe, sondern vielmehr die Ausbildung von sozial privilegierten Jugendlichen betrieben. In diesem Zusammenhang sei es jedoch wichtig, dass man zwischen der Tätigkeit in der Deutschen Schule und in der berufsbildenden Abteilung unterscheide, da es im berufsbildenden Bereich auch darum gegangen sei, vor allem Jugendliche auszubilden, die nicht die Gebühren für teure Privatuniversitäten aufbringen konnten und ohne die Ausbildung nicht die Möglichkeit gehabt hätten, sozial aufzusteigen. Besonders wichtig sei es in diesem Zusammenhang, ressortübergreifend zu denken und im Sinne der Sache Ländern wie Kolumbien, das nach 50 Jahren Bürgerkrieg

fast zerrüttet ist, eine Perspektive durch Bildung und ganz konkret auch durch Berufsausbildung zu bieten. Das Problem sei vor allem, dass nur die Geldelite in der Lage sei, sich eine vernünftige Ausbildung zu leisten und dadurch wiederum im Sinne eines Teufelskreises an entsprechende Positionen im Land gelangt. „Wenn man auch Leuten aus unteren sozialen Schichten ermöglicht, mit ihrem Beruf sozial aufzusteigen und ein Leben in Würde zu gestalten, dann hätte man schon einmal den ersten Schritt getan."

Der *Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule La Paz* (Interview Nummer 4.5) ging in diesem Zusammenhang einen Schritt weiter. Für ihn stelle sich die Frage, ob die dualen Ausbildungsprojekte an den deutschen Schulen in Südamerika eventuell falsch angesiedelt seien, da für ihn der entwicklungspolitische Gedanke von großer Wichtigkeit sei. Die GTZ und CIM hätten ihr Engagement in diesem Bereich jedoch eingestellt und konzentrieren sich auf andere Zielgruppen.

**Flexibilität als Zukunftsperspektive der Ausbildung**

Im Hinblick auf die duale Berufsausbildung im Ausland stellt sich auch die Frage der Zukunftsfähigkeit dieses Modells und entsprechender Entwicklungsperspektiven bzw. entsprechender Entwicklungsnotwendigkeiten. Dreh- und Angelpunkt ist in diesem Zusammenhang immer wieder das Thema der Flexibilität, die durch transferförderliche Anpassungsmaßnahmen in vielen Fällen erhöht wird. Im Rahmen der Gespräch hörten wir vielfältige Aussagen.

Der zum Zeitpunkt der Befragung zuständige *Leiter der Deutschen Schule Singapur* hielt die duale Ausbildung auf jeden Fall für ein zukunftsfähiges Modell – auch für andere Länder und Unternehmen. Dabei ginge es jedoch nicht um eine Vereinheitlichung aller Bildungssysteme auf internationaler Ebene. Nationale Abschlüsse würden bestehen bleiben, da sie auch Teil kultureller Identifikationsmuster seien. Die Anerkennung von Abschlüssen würde sich zukünftig jedoch vereinfachen, sodass man in Zukunft dort eine Ausbildung absolvieren könne, wo man sie für sich persönlich am sinnvollsten halte. Die Ausbildung im Ausland biete daher eine große Chance. Eine rein staatlich organisierte, verschulte Form der Berufsausbildung, wie sie noch immer in vielen Ländern vorzufinden ist, hält er hingehen für nicht tragbar, da der Staat alleine ohne Einbeziehung der Wirtschaft eine zeitgemäße Form der Ausbildung nicht gewährleisten könne. Grundsätzlich müsse gelten, auf ständige Veränderungen und Neuerungen flexibel zu reagieren, um die Zu-

kunftsfähigkeit zu sichern und nicht etwa unflexibel wie in Deutschland zu werden.[676]

Auch die *Ausbildungsbeauftragte des Unternehmens A* hielt eine Erweiterung des Ausbildungsangebotes in Singapur durchaus für vorstellbar. So könne beispielsweise die Ausbildung zum/zur Bürokaufmann/-frau eine interessante Zukunftsperspektive darstellen. Grundsätzlich sei die duale Ausbildung auch für andere Länder ein interessantes Modell, dabei müsse jedoch immer auf die lokalen Bedingungen eingegangen werden. So plant das Unternehmen selbst Ausbildungsaktivitäten an der Elfenbeinküste und in Hongkong und bildet bereits in Indonesien aus. Dabei handelt es sich um eine an das duale System angelehnte gewerbliche Ausbildung, die jedoch über keinen in Deutschland anerkannten Abschluss verfügt. Dies sei für die Unternehmen selbst meist auch gar nicht entscheidend, da die Auszubildenden keine Tätigkeit in Deutschland anstreben. Wichtig wäre es vielmehr, die Vorteile des dualen Systems zu nutzen. Grundsätzlich müsse es im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit der dualen Ausbildung darum gehen, flexibel handeln zu können, die Kooperation der Lernorte zu stärken sowie einen stärkeren Praxisbezug des Unterrichts durch Einbeziehung von Experten aus der Wirtschaft zu erzielen.[677]

Der Vertreter des *Unternehmens B* bewertete das duale System ebenfalls als Zukunftsmodell. So sei das Niveau der Ausbildung ausgesprochen gut. Der Wissensstand der Auszubildenden könne als sehr hoch bewertet werden und würde von lokalen Mitarbeitern teilweise nur nach mehreren Praxisjahren erreicht. Verglichen mit der dualen Ausbildung in Singapur sei das Bildungssystem in Deutschland jedoch zu unflexibel und starr. Gerade die Anpassungen, die in Singapur vorgenommen wurden, seien besonders positiv zu bewerten. Eine Verbreitung dieser Ausbildungsform würde „Deutschland ein wenig internationaler“ machen. Dass auch einheimische Unternehmen an der dualen Ausbildung Interesse haben könnten, sei durchaus vorstellbar, da sich auf diese Weise unter Umständen das Problem der Beschäftigungsfluktuation vermindern ließe. In diesem Zusammenhang sei jedoch auch die An-

676 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 32 ff. des Anhangs.

677 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 23 ff. des Anhangs.

erkennung der Ausbildung durch die Singapurer Behörden eine grundlegende Voraussetzung.[678]

Auch der *Vertreter des Unternehmens C* bewertete die duale Ausbildung in Singapur als ausgesprochen positiv und sah dadurch eine klare Zukunftsfähigkeit. So fördere die Ausbildung insbesondere Fähigkeiten wie selbstständiges Arbeiten, Kommunikationsfähigkeit, Lernbereitschaft und Eigeninitiative stärker als dies die duale Ausbildung in Deutschland könne. Durch weniger starr vorgegebene Strukturen und die unmittelbare Nähe zum Management ergäben sich bessere Bedingungen. Ferner könne auch die Motivation der Auszubildenden als höher eingeschätzt werden, da sich diese über ihre besonderen Möglichkeiten im Klaren seien und sich in stärkerem Maße mit der Ausbildung und dem entsprechenden Unternehmen identifizieren.[679]

Der *ehemalige Geschäftsführer des Delegiertenbüros der Deutschen Wirtschaft in Singapur* hielt ebenfalls die duale Ausbildung im Ausland für ein zukunftsfähiges Modell. So stehe zum Beispiel in Indien und China ein riesiges Potenzial an Facharbeitern, die für ein deutsches Unternehmen ausgebildet werden könnten, zur Verfügung – sofern dies die landesrechtlichen Rahmenbedingungen zuließen. Durch die in Deutschland über lange Jahre gesammelte Erfahrung mit der dualen Ausbildung bestehe in Deutschland ein sehr sicheres und förderliches System der Berufsausbildung. Führe man eine solche Ausbildung im Ausland ein, müsse man schon ein paar Jahre Geduld haben, bis ein Umfeld entstehe, in dem die Ausbildung genauso professionell und erfahren verläuft wie in Deutschland. Um die Zukunftsfähigkeit der Ausbildung im Ausland zu sichern, komme es sehr auf die betrieblichen Ausbilder an. Gerade in kleineren Unternehmen, die sich mit viel Enthusiasmus eingebracht haben, in denen aber der deutsche Unternehmensleiter nicht immer anwesend war, wurde der eine oder andere betriebliche Ausbilder oder auch Auszubildende manchmal ein wenig alleine gelassen. Für die zukünftige Entwicklung sei es von großer Bedeutung, wie es den Unternehmen gelingt, die Rahmenbedingungen und die Infrastruktur für eine Ausbildung in die Tochtergesellschaften oder Niederlassungen zu transportieren. Hier spiele die Ausbildungsbefähigung eine große Rolle. Dabei komme es vor allem auf die Motivation der lokalen Mitarbeiter an, solche Befähigungen anzustreben bzw. zu erwerben. Die in Singapur durchgeführten Train-the-Trainer-Semi-

678 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 45 ff. des Anhangs.

679 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 49 ff. des Anhangs.

nare waren ein großes Stück interkultureller Überzeugungsarbeit. Es musste den lokalen Ausbildern erst einmal verdeutlicht werden, dass sie ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung sind. Grundsätzlich lägen im Ausland bzw. in Singapur die Voraussetzungen dafür vor, die Ausbildung in gleicher Art und Weise wie in Deutschland umzusetzen. Neben den betrieblichen Ausbildern spiele die Erfahrung der Lehrkräfte eine wesentliche Rolle. Dabei seien vor allem auch deren betriebliche Erfahrungen von großer Bedeutung. Im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit des dualen Systems im Ausland müsse es ferner darum gehen, die Ausbildung mehr und mehr als „Pool" zu verstehen. Viele Unternehmen bilden nur für sich selbst aus und sehen nicht ein, dass der Auszubildende nach Abschluss der Ausbildung zu einem anderen Unternehmen wechselt. Hier müsse ein Allgemeinsinn einsetzen. Möglichst viele Unternehmen sollten sich an der Ausbildung beteiligen und mit der Ausbildung innerhalb eines Arbeitsmarktes einen gewissen Standard setzen, von dem letztendlich alle profitieren. Diese Denkweise müsse sich in der Tat im Ausland häufig erst noch durchsetzen. In Deutschland sei der arbeitsmarktpolitische Ansatz, dass man für eine Volkswirtschaft ausbildet, dagegen bereits stark verankert. Die Beteiligung einer staatlich geförderten deutschen Schule sei dafür nicht zwingend erforderlich. Vielmehr stünde die Art der Ausbildung, sozusagen der duale Charakter – Praxis im Betrieb, Theorie in einer Bildungseinrichtung – im Vordergrund.[680]

Der zum Zeitpunkt der Befragung verantwortliche *Referent des Deutschen Industrie- und Handelskammertages für berufliche Ausbildung nach dem dualen System im Ausland* (Interview Nummer 4.1) bewertete die Ausbildung ebenfalls positiv. Um jedoch die Zukunftsfähigkeit zu sichern, sei es notwendig, insbesondere die betriebliche Ausbildung zu fördern, um eine Abdeckung des betrieblichen Bedarfes zu gewährleisten. Ferner sollte nicht die teilweise in Deutschland bestehende „Überorganisation des dualen Systems" exportiert werden. In Deutschland stellten vor allem die Differenzen zwischen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite ein großes Problem dar, die zu einer Inflexibilität des dualen Systems führen und damit notwendige Entwicklungen verhindern. Gleichzeitig sei nicht davon auszugehen, dass in der nächsten Zeit neue Ausbildungsstandorte entstehen, an denen deutsche Auslandsschulen beteiligt seien. So entstünden zwar neue Ausbildungsstandorte, ein aktuelles Beispiel sei die Türkei, wobei jedoch dort mit dem nationalen

680 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 58 ff. des Anhangs.

Schulsystem zusammengearbeitet wird. Auch in China könnten sich duale Ausbildungsgänge entwickeln, allerdings ebenfalls ohne Beteiligung einer deutschen Schule.

Anders äußerte sich der zum Zeitpunkt der Befragung zuständige *Beauftragte für Berufsbildung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages in Chile* (Interview Nummer 3.1). Er führte an, dass in der Auslandsarbeit des Deutschen Industrie- und Handelskammertages im Bereich der beruflichen Bildung ein grundsätzlicher Wandel zu erkennen sei. So gehe es dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag insbesondere darum, die „deutsche" Ecke der dualen Berufsausbildung – gemeint sind damit Ausbildungsgänge, die zu einem in Deutschland anerkannten Abschluss führen – zu verlassen und stattdessen verstärkt Landesprojekte zu unterstützen. Mit Blick auf die Situation in Chile bewertet er diese Entwicklung als besonders wichtig, da die Zukunft des INSALCO problematisch sei. Anzuführen seien in diesem Zusammenhang beispielsweise die hohen Kosten der Ausbildung, die relativ geringen Ausbildungszahlen – 30 Auszubildende pro Jahr bei 18000 Schülern an deutschen Schulen in Chile – sowie der hohe zeitliche Aufwand für die Ausbildung. Die Zukunft und Entwicklung des INSALCO bleibe daher abzuwarten.

Der *ehemalige Vorsitzende des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland* (Interview Nummer 4.3) machte im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit der dualen Ausbildung im Ausland folgende Anmerkungen: Der Transfer der dualen Ausbildungsgänge funktioniere oftmals nur deshalb, weil deutsche Firmen im Ausland aufgrund von persönlichen Kontakten zwischen Unternehmensleitern, Auslandshandelskammer-Mitgliedern und Schule als Beteiligte mitwirken. Häufig seien solche persönlichen Beziehungen maßgebend für die Aufnahme einer Ausbildungstätigkeit der Firmen. Einheimische Unternehmen spielten häufig nur eine untergeordnete Rolle. Eine von deutschen Firmen abgekoppelte Übertragung des dualen Systems in einen fremden Kulturkreis sei für ihn nur schwer vorstellbar. Die Zukunft der dualen Ausbildungsgänge sei von der Entwicklung der globalen Wirtschaft abhängig und bleibe daher abzuwarten.

Um eine Zukunftsfähigkeit und klare Entwicklungsperspektiven der dualen Ausbildung im Ausland sicherzustellen, hielten der *ehemalige Leiter der berufsbildenden Abteilung Bogotá* sowie eine *ehemalige Lehrkraft* (Interview Nummer 4.6) des Bereiches eine klare Ausrichtung im Sinne der Sache und weniger im Sinne des eigenen Statuserhaltes für notwendig. In diesem Zu-

sammenhang machten sie folgende ausführliche Aussagen: Notwendig wären flexible Kooperationen über die Ressortgrenzen hinweg, beispielsweise zwischen Kammer, berufsbildender Abteilung, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. In Papieren hätte man sich hierzu auch mehrfach bekannt, in der Praxis wäre jedoch zu ihrer Zeit in Bogotá nichts unternommen worden, die Möglichkeiten des dualen Systems zu verbessern. Grundsätzlich sei dies jedoch dringend notwendig, da das duale System – auch an den anderen Standorten in Südamerika – nicht gerade über einen regen Zulauf verfüge. Sie hätten sich damals mehr Bewerber gewünscht, um gezielter auswählen und damit letztlich auch der Wirtschaft bessere Absolventen bieten zu können. Diese Rahmenbedingungen waren ausschlaggebend dafür, ein Projekt zusammen mit der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit zu planen, um sich breiter aufzustellen. Vorgesehen war, neben dem berufsbildenden Bereich der Deutschen Schule Bogotá einen zweiten Bereich als Teil der deutschen Entwicklungshilfe zu etablieren und beide Bereiche miteinander zu verschmelzen. Ferner sollte aufbauend in Kooperation mit den Unternehmen eine Berufsakademie eingerichtet werden, die den Auszubildenden die Möglichkeit geboten hätte, einen akademischen Grad zu erwerben. Aus diesem Vorhaben hätte sich die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen jedoch letztlich mit Verweis auf die Deutsche Kulturpolitik zurückgezogen, was dazu führte, dass die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit das Projekt alleine umgesetzt hat. So existieren inzwischen zwei Bildungseinrichtungen deutscher Berufsausbildung in Bogotá, die im Grunde genommen in Konkurrenz zueinander stehen und an denen jeweils die Auslandshandelskammer beteiligt ist. Die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit sei ursprünglich sehr an diesem gemeinsamen Projekt interessiert gewesen, wobei es dennoch Konflikte im Hinblick auf die Federführung gegeben hätte, da insbesondere die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit – auch aus Marketing- und Rechtfertigungsgründen – die Hauptverantwortung für dieses Projekt inne haben wollte. Nach Ansicht der beiden Schulvertreter hätte das Modell auch für andere Standorte in Südamerika, die allesamt ebenfalls unter Imageproblemen leiden, eine gute Zukunftsperspektive bieten können. Im Hinblick auf die Zukunft der dualen Ausbildung im Ausland müsse es vor allem darum gehen, mehr jungen Menschen Zugang zur Ausbildung zu verschaffen.

Auf die Frage, wie die Ausbildung in diesem Zusammenhang unter einem Kostenaspekt zu bewerten sei, führten die beiden Lehrkräfte aus, dass in Kolumbien ausschließlich die personellen Kosten von Deutschland übernommen

wurden, alle weiteren Kosten mussten durch Schulgelder erwirtschaftet werden. Im Hinblick auf die hohen Kosten für eine relativ geringe Anzahl von Auszubildenden sei grundsätzlich versucht worden, Lerngruppen zusammenzulegen und nur den fachspezifischen Teil getrennt zu unterrichten, um ökonomischer vorzugehen. Grundsätzlich müsse es zukünftig um eine Überprüfung der Wirtschaftlichkeit gehen, wobei man sich auch die Frage stellen müsse, ob die Ausbildungszahlen in Singapur und Hongkong wirtschaftlich zu rechtfertigen seien. Trotz aller Probleme sei die duale Ausbildung im Ausland jedoch zukunftsfähig und könne als Exportartikel bezeichnet werden, man müsse die Ausbildung jedoch umorganisieren, wenn diese – auch aus wirtschaftlichen Überlegungen – sinnvoll bleiben soll. Solange man an der rigiden Auswärtigen Kulturpolitik festhalten würde, beschränke man die bestehenden Möglichkeiten und pflege die Ausbildung als „exotisches Pflänzchen". Ein Problem in diesem Zusammenhang seien auch die Strukturen der deutschen Schulen. So ist der Direktor der Schule auch der Direktor der Berufsausbildung, hat aber nur in den wenigsten Fällen die entsprechenden Kenntnisse. Für die berufsbildende Abteilung bestehe häufig das Problem, zwischen den Stühlen zu sitzen und sowohl mit der Schulleitung als auch mit den Kammern zusammenarbeiten zu müssen. Ferner spielen die Schulvereine, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, der eigene Trägerverein sowie die deutschen und einheimischen Richtlinien eine entscheidende Rolle, sodass es oftmals nicht mehr um die Sache als solche gehen könne. In diesem Zusammenhang wiesen die beiden Schulvertreter insbesondere auf die Rolle und die Zusammensetzung der Schulvereine hin, die inzwischen so allmächtig sind, das sie sogar bei Personalentscheidungen mitwirken. Ferner seien auch die Strukturen in den Schulvereinen längst nicht so demokratisch, wie man es vielleicht erwarten würde, sondern oftmals mit sozialem Prestige verbunden. Viele Dinge und Entscheidungen seien mit dem persönlichen Vorteil verbunden. Dies gelte teilweise auch für die Schulleiter und Lehrkräfte, die ihre Entscheidungen auch unter dem Aspekt ihrer eigenen Vertragsverlängerung treffen würden. Der soziale Stand der deutschen Lehrkräfte in Kolumbien spiele in diesem Zusammenhang eine nicht unbedeutende Rolle. So gehört ein aus Deutschland entsandter Lehrer in Kolumbien zur Oberschicht und lebt mit einem sozialen Status, den er in Deutschland nicht hätte. Zudem existiert an deutschen Auslandsschulen kein Lehrerbeirat oder eine Personalvertretung in einem Maße wie in Deutschland, sodass die gesamte Schule wesentlich autoritärer organisiert ist als in Deutschland. Gleichwohl wiesen beide Lehrkräfte darauf hin, dass durch die Ausbildung auch Erfolge erzielt

wurden, die es in Zukunft auszubauen gelte. In diesem Zusammenhang seien insbesondere die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, der enge Praxisbezug sowie der hohe qualitative Anspruch der Ausbildung durch die vorhandene Doppelqualifikation zu nennen.

Im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit der dualen Ausbildung in La Paz führte der *damalige Leiter des berufsbildenden Zweiges* (Interview Nummer 4.5) der dortigen Deutschen Schule aus, dass sich in diesem Zusammenhang vor allem die Einstellung der Unternehmer verändern müsse. Die Unternehmer müssten betriebswirtschaftliche Ziele stärker in den Mittelpunkt rücken und erkennen, dass eine Gewinnorientierung unabdingbar sei. Eine Studie der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit hierzu hätte ergeben, dass ein Großteil des Gewinnes im unteren Management erarbeitet werde. Wenn die Unternehmer etwas verändern wollen, müssten sie genau diese Ebenen stärken und den Fokus nicht nur auf Universitätsabsolventen, sondern auch auf Absolventen der dualen Ausbildung richten. Auch im Rahmen der Ausbildung erwirtschaften die Auszubildenden für die Unternehmen nämlich teilweise bereits beträchtliche Gewinne. So arbeiten beispielsweise Auszubildende durchaus als stellvertretende Abteilungsleiter. „Und die machen es besser als der Leiter!“ Betrachte man die Ausbildung unter dieser Kosten-Nutzen-Perspektive, so stelle sich nicht mehr die Frage nach hohen Ausbildungskosten. Derzeit würden jedoch noch viele Auszubildende nach Beendigung der Ausbildung das Unternehmen verlassen, in einen anderen Betrieb wechseln oder ein Studium aufnehmen. In diesem Zusammenhang müssten die Unternehmen über angemessene Gehälter nachdenken, um die Zukunftsfähigkeit der Ausbildung zu sichern. Die Auszubildenden seien sich durchaus über ihren Wert bewusst. Häufig herrsche in den Unternehmen jedoch das Bestreben vor, die Personalkosten möglichst gering zu halten. Niedrige Löhne gingen jedoch mit einer geringen Qualifikation der Mitarbeiter und in der Folge mit einer niedrigen Arbeitsproduktivität einher. Um eine höhere Arbeitsproduktivität zu erreichen, müsse man jedoch auch bereit sein, gut qualifizierte Mitarbeiter entsprechend zu bezahlen. Hierzu seien viele Unternehmer häufig nicht bereit. Nach Ansicht des ehemaligen Leiters des berufsbildenden Bereiches in La Paz mache die Weiterführung der dualen Ausbildungsgänge zukünftig in Südamerika nur dann Sinn, wenn es eigenständige Überlegungen gäbe, die Wirtschaft in diesen Ländern weiter zu entwickeln. Sollten sie jedoch weiterhin ihre Wirtschaft in Abhängigkeit von den USA entwickeln, sei der Sinn der Ausbildungen aufgrund der zu befürchtenden wirtschaftlichen Auswirkungen durchaus gefährdet. Die meisten

Ökonomien waren in den 80er Jahren auf eine Verbesserung der wirtschaftlichen Lage durch verstärkten Außenhandel fokussiert. Oftmals wurden jedoch nur Rohstoffe exportiert. Die Entwicklung einer Ökonomie gestaltete sich so sehr schwierig. Kurzfristig gab es an einigen Ausbildungsstandorten einen Boom, unter anderem auch in Bolivien, was zum Teil auf persönliches Engagement zurückzuführen gewesen sei. Angefangen hätten die meisten Ausbildungsstandorte mit dem Beruf des Groß- und Außenhandelskaufmanns, auch weil es in den 90er Jahren in vielen Ländern so etwas wie eine wirtschaftliche Entwicklung gab. Viele Deutsche Firmen hätten in den 90er Jahren noch in Süd- und Mittelamerika produziert, sodass es auch durchaus Sinn machte, Industriekaufleute auszubilden. Durch den Wegfall vieler Produktionsstandorte ergäben sich jedoch Probleme für die beruflichen Bildungsgänge. Schwierigkeiten würden sich ferner dadurch ergeben, dass in La Paz der Einstieg in den Verwaltungsbereich mit der Ausbildung von Bürokaufleuten verschlafen wurde. Bestrebungen in diese Richtung wurden inzwischen jedoch unternommen. Bei der Einführung eines neuen Bildungsganges für Bürokaufleute sei es besonders wichtig, die Entscheidung darüber von möglichst allen Beteiligten (Schule, Botschaft, Kammer, Unternehmen) gemeinsam treffen zu lassen. Vor allem den Unternehmern falle es schwer, eine derartige Vorgehensweise zu akzeptieren. Entscheidungen würden häufig auf informellen Treffen gefällt. Auch hier müsse sich die Einstellung der Unternehmer ändern. „Die müssen sich als Teil der Gesellschaft begreifen und nicht als Teil über der Gesellschaft." Die Unternehmer sollten die Ausbildung nicht nur als gute Tat begreifen, sondern sich vielmehr aus handfesten ökonomischen Beweggründen an der Ausbildung beteiligen, um auf diese Weise Perspektiven entstehen zu lassen.

Aus Sicht des zum Zeitpunkt der Befragung zuständigen *Referenten für Grundsatzfragen und berufliche Bildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nummer 4.4) war es im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit des dualen Systems im Ausland insbesondere wichtig, den ehemaligen Auszubildenden nach Beendigung der Ausbildung eine interessante Tätigkeit und eine zumindest einigermaßen lukrative Entlohnung anzubieten. Angeführt werden könne ein Beispiel aus Singapur, in dem das Unternehmen die hohe Qualifikation des Auszubildenden erkannt und diesen nach Abschluss der Ausbildung auch entsprechend eingesetzt hätte. Solange man diese Anreize schaffen könnte, würden die Auszubildenden in vielen Fällen vor Ort bleiben. Auf diese Möglichkeiten müsse verstärkt geachtet werden, da derzeit noch zu viele Auszubildende nach Deutschland zurückkehren, um an-

dere Bildungsmöglichkeiten wahrzunehmen, zu studieren oder einen englischsprachigen Abschluss zu erwerben. Dies sei vor allem auch dafür ein Zeichen, dass das Nachfolgeangebot in vielen Fällen noch nicht passend sei, andernfalls wäre die Übernahmequote weitaus höher. Auf die Frage, ob nicht auch die Möglichkeit bestehe, Ausbildung und Studium im Sinne einer Qualifizierung von Nachwuchskräften für das Management zu verbinden – beispielsweise durch finanzielle Unterstützungen, Beschäftigung während der Semesterferien etc. – berichtete der Zentralstelle-für-das-Auslandsschulwesen-Vertreter, dass ihm auch hierfür Beispiele bekannt seien. So wurde ein Auszubildender schon früh in verantwortungsvolle Tätigkeiten eingebunden und im Anschluss an die Ausbildung übernommen. Ferner hatte er die Möglichkeit, ein Fernstudium aufzunehmen. Vergleichbar ging ein anderes Unternehmen vor. Ein Auszubildender dieses Unternehmens hatte sowohl seine betriebliche als auch schulische Ausbildung sehr erfolgreich absolviert und schließlich mit der Note 1,2 beendet. Der Geschäftsführer bot dem Auszubildenden daraufhin von sich aus an, eine Außenhandelsakademie in Bremen zu besuchen. Dieses Studium wurde durch das Unternehmen finanziell unterstützt. Ferner hatte der Auszubildende auch während der Semesterferien die Möglichkeit, für das Unternehmen in Asien zu arbeiten, um im Anschluss daran sowohl in Deutschland oder auch in einem anderen Land tätig sein zu können. Wichtig war in diesem Zusammenhang, dass der Auszubildende hierzu nicht vertraglich verpflichtet, sondern ihm vielmehr die Möglichkeit geboten wurde. Das Unternehmen hätte in diesem Fall die Vorteile der Ausbildung – insbesondere die Verbindung der Auszubildenden zur asiatischen Kultur – erkannt und genutzt. Ferner biete sich durch das Aufzeigen von Perspektiven die Chance, gute Auszubildende im Unternehmen zu halten und zu Experten zu entwickeln. Dabei würde es gar nicht mal so sehr um die Schaffung von riesigen Anreizen gehen, sondern vielmehr um das flexible Aufzeigen von Perspektiven und auch Karrierechancen. Auch die Auszubildenden selbst äußerten sich immer wieder in dieser Weise. „Wenn ich ein interessantes Angebot bekomme, bleibe ich." Es müsse jedoch beachtet werden, dass die beschriebenen Beispiele Idealbilder darstellen und längst nicht alle Ausbildungen in dieser Art und Weise verlaufen. Er selbst wäre im Rahmen einer Dienstreise sehr ernüchtert davon gewesen, dass beispielsweise von sieben Auszubildenden eines Jahrganges keiner im Unternehmen bleiben wird. Diese Situation weise auch daraufhin, dass insgesamt im System etwas nicht stimme und es sich noch nicht in einer Weise etabliert habe, die sich selbst – und vor allem personenunabhängig – trägt.

**Ausbildungstourismus**

Im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen spielt auch die Frage nach dem sogenannten „Ausbildungstourismus“ eine Rolle. So war es zum Zeitpunkt der Befragung in Singapur für Bewerber aus Deutschland, die keinen Bezug zur süd-ost-asiatischen Region besitzen, nicht möglich, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Der zum Zeitpunkt des Gespräches *verantwortliche Schulleiter der Deutschen Schule Singapur* führte in diesem Zusammenhang aus, dass das Auswärtige Amt derzeit diese Form der Ausbildungsaufnahme untersagt, um „Schultourismus“ zu vermeiden. Maßvolle Änderungen wären seiner Ansicht nach jedoch zukünftig notwendig und sinnvoll, um der Globalisierung der Wirtschaft auch in der Ausbildung Rechnung zu tragen. Gleichzeitig sei es auch erklärtes Ziel, einheimische Jugendliche in die Ausbildung einzubeziehen und Ausbildungen mit deutschem Abschluss in heimischen Unternehmen zu implementieren.[681]

Von Unternehmensseite ist eine gewisse Art von „Ausbildungstourismus“ durchaus vorstellbar. So führte der *Managing Director des Unternehmens B* zum Zeitpunkt der Befragung aus, dass einer Einstellung von Jugendlichen aus Deutschland grundsätzlich nichts im Wege stehe, solange die notwendigen Qualifikationen vorhanden sind. Wichtig wären dabei insbesondere ausgeprägte Sprachfähigkeiten.[682]

Auch für den *damaligen Leiter des berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule La Paz* (Interview Nummer 4.5) war eine gewisse Form des Ausbildungstourismus durchaus vorstellbar, da der Ausbildungsstandort La Paz nur über wenige Auszubildende verfügt. Grundsätzlich werde jedoch versucht, die Qualifikation der Arbeitskräfte für das untere und mittlere Management im Land selbst sicherzustellen „und nicht irgendetwas für Deutschland zu tun“. Dennoch stehe er der Idee eines Ausbildungstourismus nicht prinzipiell entgegen. So sei beispielsweise die Einführung einer Ausbildungsquote für Jugendliche aus Deutschland von 1/3 durchaus vorstellbar. Dies könnte die Standorte zum einen mengenmäßig stützen und zum anderen zu einer interkulturellen Qualifizierung der Auszubildenden beitragen. Ein solches Vorgehen würde sich vor allem an Standorten wie São Paulo, Buenos Aires und Santiago anbieten, an denen viele deutsche Unternehmen ansässig

681 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 32 ff. des Anhangs.

682 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 45 ff. des Anhangs.

sind. In Bolivien existieren hingegen vor allem deutsch-bolivianische Unternehmen, da der bolivianische Markt für deutsche Unternehmen uninteressant sei.

Auf die Frage, ob ein Ausbildungstourismus eine Chance zur Erhöhung der Auszubildendenzahlen sein könne, machte der *ehemalige Vorsitzende des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland* (Interview Nummer 4.3) deutlich, dass darin nicht der Sinn des Auslandsschulwesens bestehe. Das Auswärtige Amt lehne solche Überlegungen ab, zumindest solange, bis die Finanzierung nicht auf eine breitere Basis gestellt werden könne.

Auch der *ehemalige Geschäftsführer des Delegiertenbüros der Deutschen Wirtschaft in Singapur* (Interview Nummer 4.2) betrachtete die Erhöhung der Auszubildendenzahlen durch einen generellen Ausbildungstourismus aus Deutschland kritisch, da nur ein geringer Anteil deutscher Jugendlicher die notwendigen Voraussetzungen – vor allem im Hinblick auf soziale Kompetenzen – mitbringe, eine Ausbildung in einem fremden Kulturkreis zu absolvieren. Außerdem wäre ein solches Vorgehen für die Unternehmen mit hohen Kosten verbunden. Es sei eher vorstellbar, dieses Vorgehen als zusätzlichen Anreiz für besonders einsatzwillige und motivierte Jugendliche anzubieten. Auf die Frage, ob die Unternehmen einen wirklichen Bedarf an Auszubildenden aus Deutschland hätten, merkte er an, dass die Unternehmen seiner Einschätzung nach ein höheres Interesse an der Ausbildung von einheimischen Kandidaten haben, die nach der Ausbildung im Land verbleiben, die bereits in der Lage sind, sich im Land zu bewegen und verstärkt an die deutsche Unternehmensphilosophie herangeführt werden.

Für den *ehemaligen Referenten für Berufsbildung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages in Berlin* (Interview Nummer 4.1) war ein Ausbildungstourismus hingegen vorstellbar und sogar wünschenswert. Der Ausbildungstourismus, also ein Wechsel von Deutschland ins Gastland zum Zwecke der Ausbildung, werde noch viel zu wenig genutzt. Er hätte sich am Telefon bereits mit vielen Eltern über diese Möglichkeit unterhalten und ihnen in der Regel zugeraten, sofern das Ausbildungsmodell einen solchen Wechsel zulässt. Probleme entstünden in dem Moment, indem sich Jugendliche aus Deutschland um einen Ausbildungsplatz bemühen müssen. Die Ausbildungsbetriebe schauen sich natürlich die Bewerber genau an und überprüfen, ob sie und ihre Qualifikationen zum Unternehmen passen. Inzwischen greifen hier die Betriebe und die Kammern über Verpflichtungsregelungen nach der Ausbildung ein wenig ein. „Das ist das einzige Problem,

was gegen diese phantastische Idee spricht, mehr jungen Leuten aus Deutschland eine Ausbildung im Ausland mit dem sprachlichen und interkulturellen Umfeld zu ermöglichen." Dass die Firmen die Auszubildenden nach der Ausbildung gerne im Unternehmen halten möchten, sei völlig legitim, da die Ausbildung viel Geld kostet. Wer nicht bereit sei, sich für einige Zeit nach der Ausbildung zu verpflichten, dem werde diese Möglichkeit vielleicht gar nicht geboten. Ein Ausbildungstourismus aus Deutschland sei auch vor dem Hintergrund einer interkulturellen Qualifizierung zu begrüßen. Bei dem Niveau, das die Ausbildung inzwischen im Ausland im Umfeld der deutschen Schulen und der Auslandshandelskammer erreicht hätte, könnte man einen Austausch in Form von Modellvorhaben versuchen. Bislang hätte jedoch noch niemand den Mut und vor allen Dingen die finanziellen Mittel gehabt, einen solchen Austausch zu initiieren. Gleichwohl könnte hiermit ein wirklich flexibler Umgang mit dem dualen System gezeigt werden.

Der zum Zeitpunkt der Befragung *zuständige Referent für Grundsatzfragen und berufliche Bildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nummer 4.4) merkte im Hinblick auf das Thema Ausbildungstourismus an, dass sich die Situation insbesondere in Hongkong kritisch darstellt, da dieser Standort seine Auszubildenden zu etwa 80 Prozent aus dem Ausbildungstourismus gewinnt. So kommen viele Jugendliche für die Dauer der Ausbildung aus Deutschland für zwei Jahre nach Hongkong und kehren im Anschluss daran nach Deutschland zurück. Problematisch sei diese Situation insbesondere für die Betriebe, die auf diese Weise keine Fachkräfte gewinnen können. Außerdem werde der Idee, Experten vor Ort eine Ausbildung für ihre Kinder anzubieten, nicht ideal Rechnung getragen. Es müsse zukünftig deshalb darum gehen, die Ausbildung so zu organisieren, dass zum einen Unternehmen die Möglichkeit haben, Fachkräfte zu gewinnen und sich zum anderen die Ausbildung finanziell trägt. Auf die Frage, ob der Ausbildungstourismus eher verträglich wäre, wenn die Auszubildenden nach Beendigung der Ausbildung den Unternehmen noch für zwei bis drei Jahre als Arbeitskräfte zur Verfügung stehen und erst danach nach Deutschland zurückkehren würden, merkte der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen-Vertreter an, dass dies die Situation nur bedingt verbessern würde. So wäre zwar prinzipiell gegen eine bestimmte Quote von Jugendlichen aus Deutschland nichts einzuwenden, insbesondere wenn diese noch für eine bestimmte Zeit in den Betrieben verbleiben würden, aber ein Anteil von derzeit nur etwa 20 Prozent von Jugendlichen aus der Region wäre einfach zu gering. Eine solche Situation führe zudem auch zu Schwierigkeiten mit dem Bundesrechnungshof, der

die Frage nach Sinn und Zweck der Ausbildung stelle. Um die Zukunft der Ausbildung in Asien zu sichern, müsse es daher darum gehen, ein Konzept für die Region zu entwickeln und Aktivitäten zu bündeln. Kleine Standorte mit einer geringen Schülerzahl – so hat Singapur beispielsweise im Moment weniger Schüler als Hongkong – ließen dies notwendig werden.

Die Befragung ergab im Hinblick auf die weitere Entwicklung der dualen Ausbildung im Ausland abschließend folgendes recht einheitliches Ergebnis: So gehen 75 Prozent der DIHT-Befragten und 75 Prozent der Lehrkräfte davon aus, dass die Anzahl beteiligter Unternehmen gleich bleiben wird. Jeweils 12,5 Prozent der Befragten sagen, dass die Anzahl der beteiligten Unternehmen eher zu- bzw. eher abnehmen wird. Unterschiede zwischen dem DIHT und den Lehrkräften gibt es hingegen bei der Einschätzung der Auszubildendenzahlen. 75 Prozent der DIHT-Befragten gehen davon aus, dass die Zahlen konstant bleiben. Je 12,5 Prozent gehen davon aus, dass die Zahlen zu- bzw. abnehmen. Von den Lehrkräften rechnen nur 37,5 Prozent damit, dass die Zahlen konstant bleiben. Je 31,3 Prozent schätzen, dass die Zahlen zu- bzw. abnehmen werden.

*Aussage: "Die Zahl der beteiligten Unternehmen wird eher zunehmen / eher gleich bleiben / eher abnehmen!"*

*Aussage: "Die Zahl der Auszubildenden wird eher zunehmen / eher gleich bleiben / eher abnehmen!"*

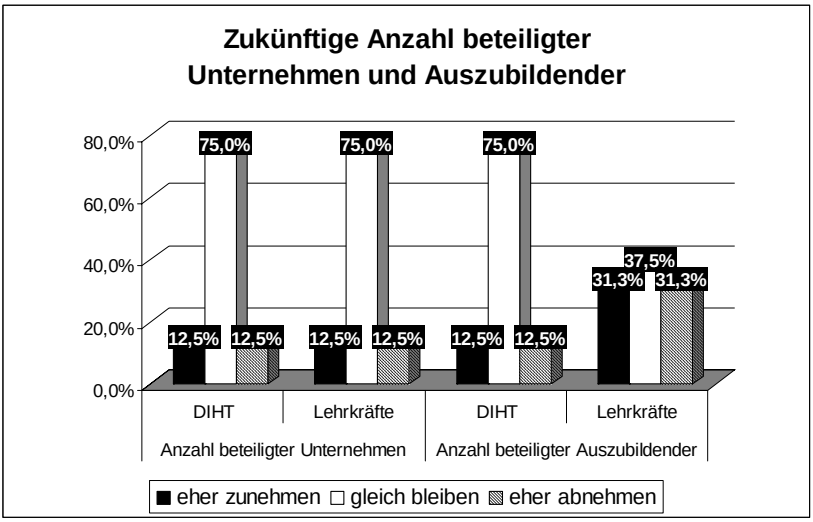



*Abb. 33 Lehrkräfte / DIHT zur Beurteilung der zukünftigen Beteiligung von Unternehmen und Auszubildenden*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=8, 16 und n=8, 16.*

26 Unternehmen gaben an, zukünftig in gleichem Umfang ausbilden zu wollen, jeweils ein Unternehmen gab an in stärkerem Umfang auszubilden bzw. keine weitere Beteiligung mehr anzustreben.

## 4.5 Weiterführende interkulturelle Qualifizierungsaspekte

Im Hinblick auf interkulturelle Qualifizierungsaspekte ergaben sich im Rahmen der Gespräche und Befragungen weiterführende interessante Aspekte. Diese lassen sich unter zwei Kernthemen zusammenfassen. Zum einen geht es darum, zu überprüfen, ob im Rahmen der auslandsschulgebundenen dualen Ausbildung eine interkulturelle Qualifizierung stattfindet. Zum anderen stellt sich konkret die Frage, ob die Ausbildung als Ergänzung der derzeitigen Entsendungspraxis bewertet werden kann. Die gesammelten Erkenntnisse werden im Folgenden dargestellt:

**Interkulturelle Qualifizierung**

Deutliche Hinweise für eine tatsächlich stattfindende interkulturelle Qualifizierung entnahmen wir im Rahmen der Interviews folgenden Aussagen: Die *Ausbildungsbeauftragte des Unternehmens A* führte aus, dass für die Auszubildenden der Umgang mit den lokalen Mitarbeitern, denen die Strukturen der dualen Ausbildung gänzlich unbekannt sind, eine große Hürde darstellen würde. Insbesondere Auszubildende, die nicht aus der Region kommen und daher viele kulturelle und mentalitätsbedingte Besonderheiten nicht kennen, dürften hier auf große Probleme und Herausforderungen stoßen. Lerne der Auszubildende jedoch im Rahmen seiner Ausbildung sich auf andere Mentalitäten und Kulturen einzustellen, stelle dies eine hervorragende interkulturelle Kompetenz dar, die für den Einsatz in der süd-ost-asiatischen Region von großem Nutzen sei. Darüber hinaus fördere die Ausbildung in starkem Maße die Eigenständigkeit der Auszubildenden. So müssen die Auszubildenden in aller Regel eigenständig und alleine in Singapur leben und während ihrer Ausbildung stärker als in Deutschland von sich aus die Initiative ergreifen. Flexibilität, Offenheit, Empathiefähigkeit, Sozialkompetenz, Empowerment, Fokussierung auf den Menschen und die Gabe, sich nicht selbst „als Nabel der Welt" zu betrachten, seien dabei im Umgang mit Menschen anderer kultureller Herkunft von besonderer Bedeutung. Die Zweisprachigkeit der Ausbildung würde diese gesamten Aspekte darüber hinaus noch verstärken.[683]

Auch vom *ehemaligen Berufsschullehrer der Deutschen Schule Bogotá* (Interview Nummer 4.6) wurden im Rahmen der Ausbildung konkrete interkulturelle Qualifizierungsaspekte gesehen. So sei der große Vorteil der Absolventen gerade in ihrer interkulturellen Handlungskompetenz zu sehen. Viele Auszubildende verfügten nicht nur aufgrund schulischer und betrieblicher Erfahrungen über interkulturelle Kompetenzen, sondern auch über einen entsprechenden familiären Hintergrund. Dadurch seien sie für internationale Unternehmen besonders interessant und einsetzbar.

Ebenfalls der *frühere Vorsitzende des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland* (Interview 4.3) sah in der dualen Ausbildung im Ausland konkrete interkulturelle Qualifizierungsaspekte, zu denen er folgende Ausführungen machte: So hätten insbesondere berufsbildende Bildungsgänge

683 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 23 ff. des Anhangs.

an deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland die Chance, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, da in größerem Umfang aktuelle Gegenwartsfragen wirtschaftlicher und politischer Art thematisiert werden könnten, als dies in allgemein bildenden Schulformen der Fall wäre. Im Hinblick auf interkulturelle Kompetenzen sei vor allem ein permanenter Perspektivenwechsel wichtig, der durch die Ausbildung in starkem Maße unterstützt würde. Die Schüler müssten lernen, „von sich wegzudenken". Ferner trage die betriebliche Ausbildung durch den Kontakt zu einheimischen Mitarbeitern und Kollegen sowie das alltägliche Leben zur Bildung interkultureller Kompetenzen bei. Die Abgrenzung zwischen Begriffen wie Multikulturalität, Interkulturalität oder Mehrsprachigkeit sei jedoch häufig ungenau und bedürfe einer genauen Betrachtung.

Im Hinblick auf ganz konkrete vorhandene interkulturelle Qualifizierungsaspekte führte der *zuständige Referent für Grundsatzfragen und berufliche Bildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nummer 4.4) aus, dass ein ganzes Spektrum interkultureller Bausteine abgedeckt würde. Neben der fachlichen Internationalität nehmen beispielsweise Jugendliche aus verschiedenen Ländern an der Ausbildung teil, die während des Unterrichts zusammenarbeiten und auch gemeinsam in Wohngemeinschaften leben. Ferner träfen die Auszubildenden in den Betrieben mit einheimischen Mitarbeitern zusammen und sammelten daher auch dort vielfältige Erfahrungen. Darüber hinaus hätten sowohl die Unternehmen als auch die Schule noch einmal ihre jeweils eigene Kultur, die einen entsprechenden Anpassungsprozess erfordere. Die Auszubildenden müssten sich somit mit anderen Mentalitäten auseinandersetzen sowie sich entsprechend behaupten und lernten dadurch, sich frei in unterschiedlichen Kulturen zu bewegen, ohne dass dabei Berührungsängste entstehen. Dies käme sowohl den Auszubildenden als auch den Unternehmen zu Gute.

Der *ehemalige Geschäftsführer des Delegiertenbüros der Deutschen Wirtschaft in Singapur* (Interview Nummer 4.2) sah in der Ausbildung ebenfalls eine interkulturelle Qualifizierung. Seiner Ansicht nach unterstütze die Ausbildung im Ausland ganz deutlich den Trend, die Entsendung von deutschen Mitarbeitern zu verringern. Die Ausbildung vor Ort helfe, nicht nur die Wertschöpfung in der Produktion zu erhöhen, sondern letztendlich die strategische Ausrichtung des Unternehmens auf die lokale Ebene zu verlagern. Durch die Ausbildung könnten wichtige Leistungsträger rekrutiert werden, die deutsche Denkweisen aufgrund der Berufsausbildung schon sehr viel früher als zu ei-

nem Zeitpunkt der Festeinstellung kennen gelernt haben. Ein Verständnis für eine deutsche Unternehmenskultur greife somit sehr viel früher. Für aus Deutschland kommende Auszubildende gelte Gleiches in umgekehrter Weise, da sie den neuen Kulturkreis sehr viel früher kennen lernen. Sowohl für einheimische als auch für deutsche Auszubildende könnten wertvolle Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung erworben werden, wobei die Voraussetzungen unterschiedlich seien. Die Stärke der deutschen dualen Ausbildung an sich läge jedoch insbesondere in der exakten Vermittlung von fachlichen Inhalten. Die Herausbildung einer interkulturellen Kompetenz verlaufe vielmehr über die Zusammensetzung der Klassen, die Landeskultur und die Sprache. Die duale Ausbildung an sich wäre damit seiner Meinung nach überfordert. Vielmehr würde durch den Transfer der Ausbildung die interkulturelle Qualifizierung gelingen.

Die Befragung spiegelt ebenfalls wider, dass insbesondere die Förderung interkultureller Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung gesehen wird. Dies bestätigen sowohl die Lehrkräfte mit 87,5 Prozent, die DIHT-Befragten mit 75 Prozent und die Unternehmensvertreter mit 73 Prozent. Die Einschätzung der Förderung weiterer Kompetenzen im Vergleich zur Ausbildung in Deutschland fällt hingegen unterschiedlich aus. So bestätigen 56,3 Prozent der Lehrkräfte die besondere Förderung der Persönlichkeitskompetenz. Dies sehen jedoch nur 25 Prozent der DIHT-Vertreter und 23,1 Prozent der Unternehmer in gleicher Weise. Die besondere Förderung der Sozialkompetenz sehen darüber hinaus 43,8 Prozent der Lehrkräfte, aber nur 25 Prozent der DIHT-Vertreter und 26,9 Prozent der Unternehmer. Das Verhältnis der Einschätzung wechselt im Hinblick auf die Methoden- und Fachkompetenz. Nur 12,5 Prozent der Lehrkräfte sehen eine besondere Förderung der Methodenkompetenz. Diese bestätigen jedoch 37,5 Prozent der DIHT-Vertreter und 34,6 Prozent der Unternehmer. Ein deutlicher Einschätzungsunterschied besteht ferner in Hinblick auf die Fachkompetenz. Diese sehen nur 6,3 Prozent der Lehrkräfte, aber 25 Prozent der DIHT-Vertreter und 46, 2 Prozent der Unternehmer in besonderem Maße gefördert.

*Frage: "Welche Kompetenzbereiche werden im Vergleich zur dualen Ausbildung in Deutschland besonders gefördert?"*

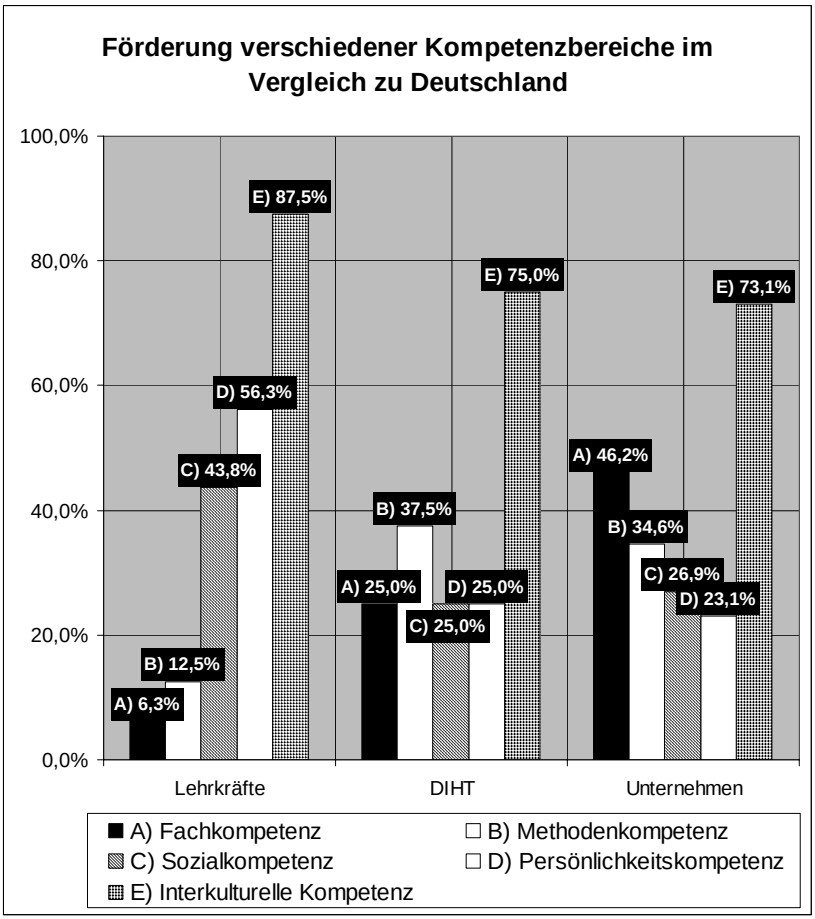



*Abb. 34 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Förderung verschiedener Kompetenzbereiche im Vergleich zu Deutschland*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=16, 8, 26.*

Die Aussage eines Auszubildenden im Rahmen der Befragung brachte in diesem Zusammenhang folgende knappe Zusammenfassung: „Ich finde die

Ausbildung echt gut. Kann ich jedem, der andere Kulturen kennenlernen will, auch raten."

Vom *ehemaligen Referenten für Berufsbildung des DIHT in Berlin* (Interview Nummer 4.1) wurde die Situation anders bewertet. Er hält es für unwahrscheinlich, dass die Ausbildung im Ausland von allen Beteiligten bewusst als interkulturelle Qualifizierungsmöglichkeit wahrgenommen und pädagogisch sowie didaktisch gestaltet wird. Insbesondere, wenn die landessprachlichen Kenntnisse der Lehrkräfte nicht ausreichend seien, leide das Interkulturelle bereits an der Quelle sehr stark. Dass die Ausbildung im Ausland eine sinnvolle Ergänzung zur Entsendungspraxis darstellen könne, beurteilt er ebenfalls kritisch. Zwar werde die Ausbildung in der Regel mit dem Ziel betrieben, Mitarbeiter für das mittlere Management bzw. eine Abteilungsleiterebene zu qualifizieren, aber die Ausbildung eigener Führungskräfte vor Ort sei noch nicht gesicherter Bestandteil von Personalentwicklung deutscher Unternehmen im Ausland. Zum einen komme ein deutsches Unternehmen im Ausland nicht ohne Deutsche aus. Ferner verlange diese Idee eine sehr langfristige Planung und aufwendige Personalbetreuung. So müssten sich Jugendliche mit 18 oder 20 Jahren bereits sehr frühzeitig für eine internationale Karriere entscheiden, was eine hohe Anforderung darstelle. Der große Vorteil der Ausbildungen liege darin, dass die Auszubildenden, und vor allem diejenigen, die aus einem anderen Kulturkreis stammen, kulturelle Unterschiede und Besonderheiten am eigenen Leib erfahren. Die direkte betriebliche Verwertung der so zu erwerbenden Kompetenzen beginne jedoch nicht auf der Ebene einer Ausbildung, sondern werde erst auf höheren Ebenen zum Tragen kommen.

Die Befragung der Auszubildenden selbst im Hinblick auf ihre Einschätzung zur Förderung interkultureller Kompetenzen erbrachte folgende Erkenntnisse: So befragten wir alle *Auszubildenden* nach ihren Gefühlen in einem fremden kulturellen Umfeld sowie nach ihrer Einschätzung zu Problemen im Umgang mit Menschen anderer Kulturen und zu ihrer Eignung für den internationalen Arbeitsmarkt. Die erste Abbildung zeigt, dass die Auszubildenden einer neuen und unbekannten Umgebung offen gegenüber stehen. So sagen je 20,1 Prozent der Auszubildenden, dass sie, wenn ihnen das Land gefällt, gerne für eine Zeit in diesem leben wollen würden bzw. dass sie gespannt sind und alles entdecken möchten. 16,4 Prozent der Auszubildenden geben an, sich schnell an die neuen Gegebenheiten gewöhnen zu können und 14,9 Prozent der Auszubildenden entschieden sich für die Antwort, gerne auf neue Men-

schen zuzugehen. Eine eher ablehnende Haltung im Sinne von Angst vor neuen Situationen (1,3 Prozent) und der Ablehnung unbekannter Verhaltensweisen nahm nur eine sehr geringe Anzahl der Auszubildenden ein.

*Frage: "Stellen Sie sich vor, Sie kommen in eine für Sie völlig fremde Kultur. Wie fühlen Sie sich?"*

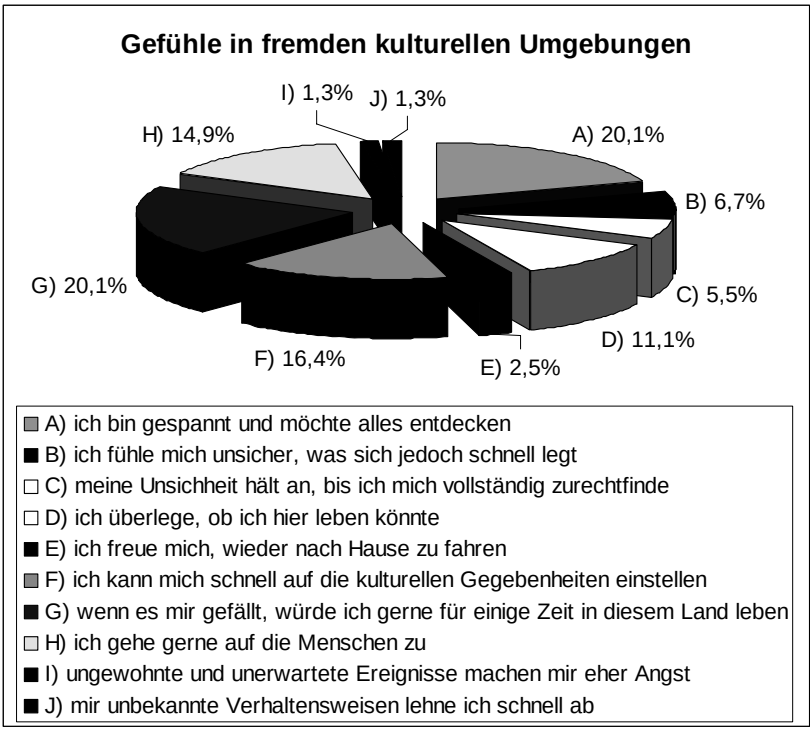



*Abb. 35 Auszubildende zu Gefühlen in fremden kulturellen Umfeldern*
*Quelle: Eigene Erhebung. n=196.*

Im Hinblick auf den Umgang mit Menschen anderer Kulturen und die Eignung für den internationalen Arbeitsmarkt brachte die Befragung folgendes deutliches Ergebnis: So bestätigen 87,8 Prozent der Auszubildenden, dass sie wenig Probleme im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur haben. 7,1 Prozent sind in diesem Zusammenhang geteilter Ansicht und nur 5,1 Prozent der Auszubildenden lehnt diese Aussage ab. Passend dazu halten sich 65,6 Prozent der Auszubildenden für den internationalen Arbeitsmarkt für beson-

ders geeignet. 28,7 Prozent sind hier geteilter Ansicht, aber nur 5,6 Prozent der Befragten lehnt die Aussage ab.

*Aussage: "Im Umgang mit Menschen anderer Kulturen habe ich wenig Probleme!"*

*Aussage: "Nach Beendigung meiner Ausbildung bin ich aufgrund meiner Erfahrungen und Kenntnisse besonders gut für den internationalen Arbeitsmarkt geeignet!"*

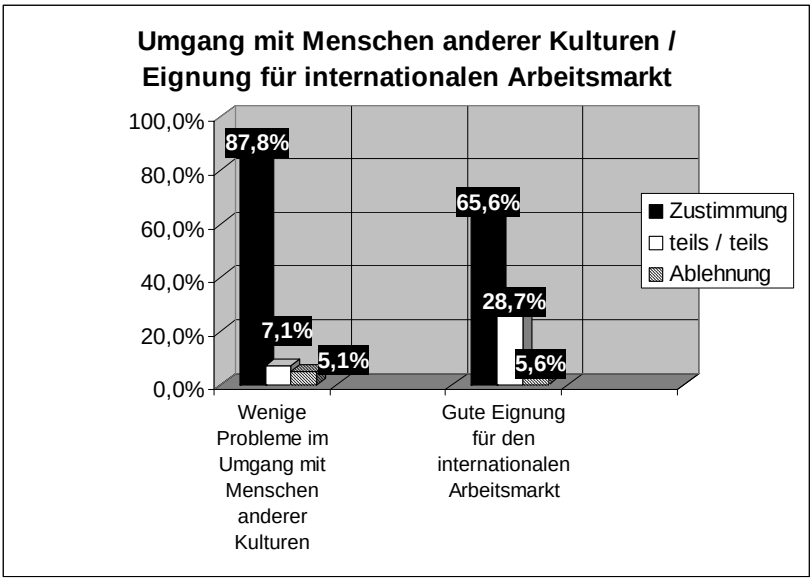



*Abb. 36 Auszubildende zum Umgang mit Menschen anderer Kulturen sowie zur Eignung für den internationalen Arbeitsmarkt*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=197 und n=195.*

Ferner konfrontierten wir die Auszubildenden mit der Aussage: "Die Inhalte des Berufsschulunterrichts sowie der betrieblichen Ausbildung bereiten mich gut auf meine spätere Berufstätigkeit vor!" Über zwei Drittel der Befragten stimmten dieser Aussage zu. Weniger als 7 Prozent stimmten weniger oder gar nicht zu. Die Frage nach durch die Ausbildung besonders geförderter Kompetenzen[684] erbrachte folgendes Ergebnis. Nahezu zwei Drittel der Aus-

684 Die konkrete Frage lautete: „Was wird durch die Ausbildung besonders gefördert?“

zubildenden gaben an, dass ihr fachliches Wissen besonders gefördert wird. Ihre Fähigkeit bestimmte Arbeitsmethoden einzusetzen, sahen über 51 Prozent als besonders gefördert an. Die Fähigkeit in unterschiedlichen Kulturen zu leben, erhielt etwas mehr als 45 Prozent der Stimmen, der Umgang mit anderen Menschen erzielte fast 39 Prozent. Eine besondere Förderung der eigenen Persönlichkeit sahen nahezu 20 Prozent der Befragten als gegeben an.

Im Hinblick auf die Frage *"Wo könnten Sie sich vorstellen, zu arbeiten oder zu studieren?"* wurde deutlich, dass sich ein großer Anteil der Auszubildenden aller Standorte eine Beschäftigung oder ein Studium in Europa vorstellen könnte. Die Prozentzahlen liegen hier zwischen 25,8 und 54,6 Prozent. Eine Ausnahme bildet São Paulo. Hier können sich nur 14,3 Prozent der Auszubildenden vorstellen, nach Europa zu wechseln. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass eine hohe Verbindung zum jeweiligen Kontinent des Gastlandes, gleichzeitig jedoch auch eine Mobilitätsbereitschaft vorhanden ist.

Tab. 30 *Auszubildende zu bevorzugten Regionen zum Arbeiten / Studieren nach Standorten*

| | Barcelona | Buenos Aires | Guatemala-City | La Paz | Lima | Madrid | Mexiko-City | Sao Paulo | Singapur | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Asien** | 2,3% | 0,0% | 11,1% | 5,6% | 1,5% | 1,8% | 0,0% | 14,3% | 25,8% | 3,9% |
| **Australien** | 13,6% | 3,9% | 5,6% | 0,0% | 7,7% | 12,5% | 0,0% | 14,3% | 32,3% | 9,4% |
| **Südamerika** | 6,8% | 37,5% | 5,6% | 44,4% | 25,4% | 21,4% | 28,6% | 28,6% | 9,7% | 24,8% |
| **Mittelamerika** | 9,1% | 5,8% | 27,8% | 0,0% | 2,3% | 14,3% | 28,6% | 14,3% | 3,2% | 7,2% |
| **Nordamerika** | 13,6% | 10,6% | 16,7% | 16,7% | 19,2% | 16,1% | 0,0% | 14,3% | 3,2% | 14,2% |
| **Europa** | 54,6% | 42,3% | 33,3% | 33,3% | 43,9% | 33,9% | 42,9% | 14,3% | 25,8% | 40,5% |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

*Quelle: Eigene Erhebung. n=196.*

**Duale Ausbildung als Ergänzung der gängigen Entsendungspraxis deutscher Unternehmen**

Zur Frage, ob die Ausbildung eine sinnvolle Ergänzung der gängigen Entsendungspraxis sein könnte, merkte der *ehemalige Vorsitzende des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland* (Interview 4.3) an, dass dies seiner Ansicht nach bereits der Fall sei. Die Entsendung von deutschen Fachkräften beziehe sich häufig nur auf Toppositionen. Die Auszubildenden deckten hingegen eher mittlere Positionen ab. Außerdem würden Auslandseinsätze in Deutschland häufig nicht so honoriert, wie dies in anderen Nationen der Fall sei. Häufig seien entsandte Fachkräfte nach der Rück-

kehr zunächst einmal „weg vom Fenster“. Die duale Ausbildung von jungen Fachkräften stelle somit eine sinnvolle Ergänzung der Entsendungspraxis dar. Die Vermutung, dass das duale System bei guter und sinnvoller Umsetzung auch als Ergänzung zur derzeitigen Entsendungspraxis deutscher Unternehmen zu sehen sein könnte, bestätigte auch der *zuständige Referent für Grundsatzfragen und berufliche Bildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (Interview Nummer 4.4). Die Möglichkeiten würden hierfür im System liegen, aber viel zu selten genutzt werden. Die Qualität der Ausbildungsjahrgänge und die Zielsetzungen der Auszubildenden würden natürlich von Jahr zu Jahr schwanken, aber prinzipiell ließe sich die Ausbildung weitaus intensiver nutzen. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Beschäftigungspolitik in Asien hinzuweisen, in der bestimmte Wellenverläufe zu erkennen seien. So wurden gerade am Anfang der intensiver werdenden Wirtschaftsbeziehungen sehr viele Personen nach Asien entsandt, wobei erkannt wurde, dass diese Entsendungen sehr kostenintensiv sind und einen hohen Umsatz notwendig machen. Daraufhin waren Tendenzen zu erkennen, die Entsendungen nahezu gänzlich einzustellen und alle Entsandten durch einheimische Mitarbeiter zu ersetzen. Bei beiden Ansätzen wurde jedoch erkannt, dass es weder das eine noch ausschließlich das andere sein könne, da auch bei vergleichbaren Qualifikationen der kulturelle Hintergrund und das Verständnis für beide Kulturen fehle. Bei vielen Auszubildenden würde dieses Verständnis in einer Person ruhen, da sie beispielsweise aus Deutschland stammen und in Asien leben. Damit seien sie geradezu prädestiniert, längerfristig vor Ort zu bleiben, gleichzeitig die Gedanken oder die kulturelle Verbundenheit mit Europa mitzutragen und im Prinzip das Beste aus beiden Kulturen mitzunehmen. Leider würde diese Chance jedoch zu wenig genutzt. Ein denkbares Problem könnte in diesem Kontext die Notwendigkeit der langfristigen Planung sein. Die Qualität der Ausbildung und die Anzahl geeigneter Auszubildender könne hingegen nicht Grund für die fehlende Nutzung der Ausbildung in diesem Sinne sein, da selbst dann für viele Unternehmen immer wieder einmal ein geeigneter Auszubildender gefunden werden würde, wenn man nur etwa 10 Prozent der Absolventen halten könne. Auch in Hongkong zeige sich, dass sehr gute Abiturienten aus Deutschland nach zwei Jahren Ausbildung wieder das Land verlassen. So scheint entweder kein Interesse der Unternehmen an einer Weiterbeschäftigung der Absolventen zu bestehen oder die Anreize und Perspektiven für die Auszubildenden sind nicht oder in zu geringem Maße vorhanden. Dabei stelle sich in Asien sogar die Situation im Vergleich zu Südamerika noch dahingehend besser dar, dass in Südamerika

ausschließlich ein Studium ein hohes Ansehen genießt, wohingegen beispielsweise die „Formación Profesional“ aufgrund ihrer schlechten Qualifikation über einen sehr negativen Ruf verfügt. Die duale Ausbildung würde hiermit oftmals auf eine Stufe gestellt und leide somit unter starken Imageproblemen. In Asien hätte die duale Ausbildung nicht mit Imageproblemen dieses Ausmaßes zu kämpfen.

Die Frage, ob die duale Ausbildung im Ausland als sinnvolle Ergänzung zur derzeitigen Entsendungspraxis deutscher international tätiger Unternehmen beachtet werden sollte, legten wir im Rahmen der Befragung den Lehrkräften und den Kammer- und Unternehmensvertretern vor. Die gruppierten Ergebnisse ergeben folgendes klares Bild: So sehen 100 Prozent der Lehrkräfte die Ergänzung der derzeitigen Entsendungspraxis als gegeben an. 85,7 Prozent der DIHT-Vertreter und 84 Prozent der Unternehmensvertreter schließen sich dieser Ansicht an. 12 Prozent der Unternehmensvertreter ist geteilter Ansicht. Eine ablehnende Haltung der Aussage gegenüber nehmen 14,3 Prozent der DIHT-Vertreter und nur 4 Prozent der Unternehmensvertreter ein.

Tab. 31 *Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Ausbildung als Ergänzung der derzeitigen Entsendungspraxis*

| | **Ja** | **teils/teils** | **Nein** |
|---|---|---|---|
| **Lehrkräfte** | 100,0 % | 0,0 % | 0,0 % |
| **Unternehmen** | 84,0 % | 12,0 % | 4,0 % |
| **DIHT** | 85,7 % | 0,0 % | 14,3 % |

*Quelle: Eigene Erhebung. n=18, 7, 25.*

Auch die Frage im Hinblick auf die Eignung der Auszubildenden für den internationalen Arbeitsmarkt im Vergleich zu von Deutschland aus entsandten Mitarbeitern erbrachte ein relativ klares Ergebnis. So stimmen 88,8 Prozent der Lehrkräfte der Aussage ganz oder zumindest im Großen und Ganzen zu. 57,2 Prozent der DIHT-Vertreter und 78,6 Prozent der Unternehmensvertreter tun dies ebenfalls. Insgesamt etwas vorsichtiger bewertet der DIHT die Aussage: 28,6 Prozent der Befragten ist geteilter Ansicht und 14,3 Prozent kann nur weniger zustimmen.

Tab. 32 *Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Eignung der Auszubildenden im Vergleich zu entsandten Mitarbeitern*

*Aussage: "Die Auszubildenden sind nach Beendigung der Ausbildung vor allem auch deshalb für den internationalen Arbeitsmarkt geeignet, weil sie mit einem veränderten kulturellen Kontext besser umgehen können, als von Deutschland aus entsandte Mitarbeiter!"*

| | **Eignung der Auszubildenden besser als von aus Deutschland entsandten Mitarbeitern** | | |
|---|---|---|---|
| | **Lehrkräfte** | **DIHT** | **Unternehmen** |
| stimme voll zu | 44,4% | 28,6% | 25,0% |
| stimme im Großen und Ganzen zu | 44,4% | 28,6% | 53,6% |
| teils / teils | 11,1% | 28,6% | 21,4% |
| stimme weniger zu | 0,0% | 14,3% | 0,0% |
| stimme gar nicht zu | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| **Summe** | **100,0%** | **100,0%** | **100,0%** |

*Quelle: Eigene Erhebung. n=18, 7, 28.*

### 4.6 Die Bedeutung der deutschen Unterrichtssprache

Im Hinblick auf die Bedeutung der deutschen Sprache für die Umsetzung der Ausbildung hörten wir im Rahmen nahezu aller Interviews deutliche Statements, die sich zu zwei sich gegenüberstehenden Kernaussagen zusammenfassen lassen: „Die Durchführung des Berufsschulunterrichts in Deutsch ist notwendige und unabdingbare Voraussetzung“ versus „Die Durchführung des Berufsschulunterrichts in Deutsch behindert teilweise die Umsetzung der Ausbildung und ist keinesfalls unabdingbare Voraussetzung.“

So merkten die *Berufsschüler der Deutschen Schule in Singapur* in diesem Zusammenhang an, dass viele deutsche Lerninhalte der Ausbildung in Asien keine Relevanz besäßen und dass insbesondere die Durchführung des Unterrichts in Englisch wesentlich sinnvoller wäre, um den Gegebenheiten vor Ort gerecht zu werden. Gleichzeitig sei ihnen die Notwendigkeit des deutschsprachigen Berufsschulunterrichts im Hinblick auf die Anerkennung des Abschlusses in Deutschland bewusst, die für sie deutlich zur Attraktivitätssteige-

rung der Ausbildung beiträgt.[685] Die Befragung erbrachte ebenfalls das Ergebnis, dass die Bedeutung der deutschen Unterrichtssprache zumindest überdacht werden sollte, auch wenn die deutsche Sprache nicht grundlegend in Frage gestellt wird. So geben nur 6,6 Prozent der Auszubildenden an, dass ihre Deutschkenntnisse im Rahmen der betrieblichen Tätigkeit häufig benötigt werden; 37,8 Prozent sind hier geteilter Ansicht und 33,2 Prozent lehnen dies eher ab. Eine Durchführung des Unterrichts in einer anderen Sprache halten jedoch nur 8,7 Prozent für wirklich sinnvoll und 16,4 Prozent im Großen und Ganzen für sinnvoll. Insgesamt 38,4 Prozent lehnen dies ab oder zumindest eher ab. 36,4 Prozent ist geteilter Ansicht. Den Unterricht in der Landessprache durchzuführen, halten ebenfalls nur 8,7 Prozent für sinnvoll und 15,8 Prozent im Großen und Ganzen für sinnvoll. Der überwiegende Anteil der Auszubildenden lehnt diesen Ansatz eher ab, wobei 31,6 Prozent geteilter Ansicht sind. Die Einschätzung, ob die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache einer internationalen Tätigkeit im Wege steht, wird von den Auszubildenden sehr unterschiedlich bewertet. So stimmen 20,3 Prozent der Aussage voll und 18,2 Prozent im Großen und Ganzen zu. 21,9 Prozent sind geteilter Ansicht. 22,9 Prozent lehnt die Aussage hingegen voll und 16,7 im Großen und Ganzen ab.

685 Vgl. Lange (1998) oder Hohnwald (1998), S. 19 ff. des Anhangs.

Tab. 33 *Auszubildende zu verschiedenen Sprachaspekten*

*Aussage: "Im Rahmen meiner betrieblichen Tätigkeit werden meine Deutschkenntnisse häufig gefordert!"*

*Aussage: "Das Durchführen des Unterrichts in einer anderen Sprache wäre für mich sinnvoller!"*

*Aussage: "Am besten fände ich es, wenn der Unterricht in der Landessprache stattfinden würde!"*

*Aussage: "Die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache steht einer internationalen Tätigkeit eher im Wege!"*

| | **Deutschkenntnisse häufig gefordert** | | **Unterricht in anderer Sprache sinnvoll** | | **Unterricht in der Landessprache** | | **Unterricht in deutscher Sprache steht internationaler Tätigkeit im Wege** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| stimme voll zu | 13 | 6,6% | 17 | 8,7% | 17 | 8,7% | 39 | 20,3% |
| stimme im Großen und Ganzen zu | 19 | 9,7% | 32 | 16,4% | 31 | 15,8% | 35 | 18,2% |
| teils / teils | 74 | 37,8% | 71 | 36,4% | 62 | 31,6% | 42 | 21,9% |
| stimme weniger zu | 65 | 33,2% | 35 | 17,9% | 41 | 20,9% | 32 | 16,7% |
| stimme gar nicht zu | 25 | 12,8% | 40 | 20,5% | 45 | 23,0% | 44 | 22,9% |
| | **196** | **100,0%** | **195** | **100,0%** | **196** | **100,0%** | **192** | **100,0%** |

*Quelle: Eigene Erhebung. n=196, n=195, n=196 und n=192.*

Die folgende Tabelle zeigt, dass die Durchführung des Unterrichts auf Deutsch den Auszubildenden eher wenig Schwierigkeiten bereitet. Nur insgesamt 1,5 Prozent sehen wirkliche Schwierigkeiten, 6,1 Prozent stimmen der Aussage im Großen und Ganzen zu. Allerdings sind 35,2 Prozent geteilter Ansicht, was zumindest zum Teil auf Schwierigkeiten schließen lässt.

Wenig oder gar keine Schwierigkeiten sehen insgesamt jedoch 57,1 Prozent der Auszubildenden.

Tab. 34 *Auszubildende zu Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache im Unterricht*

*Aussage: "Die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache bereitet mir Schwierigkeiten!"*

| Nennung | Anzahl |
|---|---|
| stimme voll zu | 1,5% |
| stimme im großen und ganzen zu | 6,1% |
| teils / teils | 35,2% |
| stimme weniger zu | 25.0% |
| stimme gar nicht zu | 32,1% |
| **Summe** | **100,0%** |

*Quelle: Eigene Erhebung. n= 196.*

Die folgende Tabelle zeigt, dass die deutsche Unterrichtssprache an den verschiedenen Standorten in unterschiedlicher Weise für Schwierigkeiten sorgt. So geben insbesondere am Standort São Paulo 50 Prozent der Auszubildenden an, Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache zu haben, in La Paz sind dies immerhin noch 27,3 Prozent. Auffällig ist auch, dass die Auszubildenden in São Paulo entweder Schwierigkeiten haben oder nicht. Geteilter Ansicht ist an diesem Standort keiner der Auszubildenden. Besonders wenig Schwierigkeiten bestehen an den beiden europäischen Standorten mit jeweils über 70 Prozent.

Tab. 35 *Auszubildende zu Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache im Unterricht nach Standorten*

*Aussage: "Die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache bereitet mir Schwierigkeiten!"*

| | stimme voll zu / stimme im Großen und Ganzen zu | teils / teils | stimme weniger zu / stimme gar nicht zu | Summe |
|---|---|---|---|---|
| **Barcelona** | 3,8% | 19,2% | 76,9% | **100,0%** |
| **Buenos Aires** | 2,1% | 40,4% | 57,4% | **100,0%** |
| **Guatemala-City** | 0,0% | 42,9% | 57,1% | **100,0%** |
| **La Paz** | 27,3% | 36,4% | 36,4% | **100,0%** |
| **Lima** | 10,8% | 43,1% | 46,2% | **100,0%** |
| **Madrid** | 8,3% | 20,8% | 70,8% | **100,0%** |
| **Mexiko-City** | 0,0% | 33,3% | 66,7% | **100,0%** |
| **Sao Paulo** | 50,0% | 0,0% | 50,0% | **100,0%** |
| **Singapur** | 0,0% | 36,4% | 63,6% | **100,0%** |
| **Summe** | **7,7%** | **35,2%** | **57,1%** | **100,0%** |

*Quelle: Eigene Erhebung. n=196.*

Auch der *Beauftragte für Berufsbildung der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer* (Interview Nummer 3.1) äußerte sich kritisch im Hinblick auf die Bedeutung der deutschen Sprache für die Ausbildung. So sei eine Ursache für die Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Auszubildenden klar in der Notwendigkeit deutscher Sprachkenntnisse zu sehen. Zum einen würden immer weniger Chilenen oder Deutschchilenen über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, zum anderen nehme die Bedeutung der deutschen Sprache in den (internationalen) Unternehmen immer weiter ab. Beides wird weiterhin zu einem deutlichen Rückgang der Ausbildungszahlen führen. Würde der Unterricht in Spanisch oder Englisch erfolgen, würde eine wesentlich größere Ziel- und Interessengruppe angesprochen werden – sowohl auf der Seite der Auszubildenden als auch der Unternehmen. Die weitere Umsetzung der Ausbildung könnte damit gesichert und den Bedürfnissen der Betei-

ligten stärker entsprochen werden. Dennoch bliebe eine solche grundlegende Veränderung unmöglich, da die Unterstützung durch das Bundesverwaltungsamt mit der Bedingung des deutschsprachigen Berufsschulunterrichtes verbunden ist und somit Mittel aus dem Kulturfond nicht mehr zur Verfügung stünden.

Um eine Alternative zur deutschen dualen Ausbildung zu bieten, wurde in Chile die „Escuela de Comercio" eingerichtet, die, wie die deutsche duale Ausbildung auch, durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag betreut wird. Es handelt sich hierbei um eine chilenische Berufsakademie, die nach dualen Strukturen, aber in spanischer Sprache die Ausbildung durchführt. Zum Zeitpunkt der Befragung zeigte die bisherige Praxis, dass sich die Unternehmen insbesondere dann an dieser Ausbildungsform beteiligen, wenn sie Mitarbeiter für die Sachbearbeiterebene ausbilden möchten. Im Hinblick auf die Förderung von Nachwuchskräften der Führungsebene greifen sie eher auf Absolventen der deutschsprachigen dualen Ausbildung zurück. Dennoch würde von Seiten der Deutschen Schule Santiago die „Escuela de Comercio" eher als Konkurrenz und weniger als sinnvolle Alternative betrachtet werden.

Die Aussage *„Die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache schränkt die Auswahl geeigneter Bewerber in zu hohem Maße ein!"* wurde sowohl den Lehrkräften und den Unternehmen als auch den Vertretern der Auslandshandelskammern bzw. Delegiertenbüros vorgelegt. Insbesondere der DIHT stimmt der Aussage mit 87,5 Prozent zu. Eine Ablehnung erfolgt nur durch 12,5 Prozent der befragten DIHT-Vertreter. Weniger deutlich das Ergebnis der Lehrkräfte und Unternehmensvertreter: 42,1 Prozent der Lehrkräfte stimmt der Aussage zu, 21,1 Prozent sind geteilter Ansicht und 36,8 Prozent lehnt die Aussage ab. Relativ ähnlich die Unternehmer: Hier stimmen 38,5 Prozent der Aussage zu, eine geteilte Ansicht haben 15,4 Prozent und 46,2 Prozent lehnt die Aussage ab.

Tab. 36 *Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zu möglicher Einschränkung der Bewerberzahl durch Unterricht in deutscher Sprache*

| | Zustimmung | teils/teils | Ablehnung |
|---|---|---|---|
| **Lehrkräfte** | 42,1 % | 21,1 % | 36,8 % |
| **Unternehmen** | 38,5 % | 15,4 % | 46,2 % |
| **DIHT** | 87,5 % | 0,0 % | 12,5 % |

*Quelle: Eigene Erhebung. n=19, 26, 8.*

Anders als das Bundesverwaltungsamt bindet der Deutsche Industrie- und Handelskammertag seinerseits die Anerkennung der Ausbildung nicht an die Voraussetzung des deutschsprachigen Berufsschulunterrichtes. Vielmehr sei für den Deutschen Industrie- und Handelskammertag die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache eines der Sorgenkinder der Ausbildung. Der zum Zeitpunkt der Befragung zuständige *Vertreter des Deutschen Industrie- und Handelskammertages* (Interview Nummer 4.1) machte in diesem Zusammenhang folgende ausführliche Aussagen: Auch wenn die deutsche Sprache und der Einsatz von deutschen Berufsschullehrern eine Form der Qualitätssicherung für die Ausbildung darstelle, schränke die Durchführung des Berufsschulunterrichtes in deutscher Sprache die Auswahl an geeigneten Bewerbern deutlich ein. Den Deutschen Industrie- und Handelskammertag interessiere in diesem Zusammenhang insbesondere, ob das Auswärtige Amt und die deutsche Regierung langfristig so flexibel sind, eine weitere Unterstützung der Ausbildungsaktivitäten auch ohne die deutsche Sprache als Ausbildungssprache zu ermöglichen.

Momentan ist die Förderung aus Deutschland an die deutsche Sprache gebunden. Für den Deutschen Industrie- und Handelskammertag wäre es aus entwicklungspolitischen und außenwirtschaftspolitischen Gründen durchaus denkbar, dass in der jeweiligen Landessprache unterrichtet wird. Betrachte man nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch die duale Ausbildung als deutsches Kulturgut, wären alle Schwerpunkte, unter denen das Engagement der Auslandshandelskammern in der Berufsausbildung im Ausland gesehen wird, erfüllt. Zusätzlich zu den Betrieben, die bereits jetzt ausbilden, könnten bei landessprachlichem Unterricht nach Meinung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages viele nationale Betriebe für die Ausbildung gewonnen werden. An diesem Punkt begännen jedoch oftmals die Probleme. Beispielsweise wird in São Paulo seit Jahren von Seiten der Botschaft und

der Schule gegen diese Möglichkeit „Front gemacht“. Man befürchte sicherlich zu Recht, dass die einfachere landessprachliche Ausbildung der deutschsprachigen Ausbildung die Teilnehmer entzieht. Allerdings sei das Problem für die einzelnen Standorte unterschiedlich zu bewerten, da in manchen Ländern mehr Bewerber als Ausbildungsplätze existieren und in anderen Ländern wiederum mehr Plätze als Interessenten zur Verfügung stehen.

Betrachte man die Position der Kammern, deren Aufgabe und Ziel es ist, ihre Mitglieder – und dies sind sowohl einheimische als auch deutsche Unternehmen – bei der Qualifizierung ihrer Fachkräfte zu unterstützen, können die Kammern diese Aufgabe derzeit für einheimische Unternehmen nur in eingeschränktem Umfang erfüllen. Hier bestehen zwar Möglichkeiten im Rahmen der Weiterbildung, weniger jedoch in der Berufsausbildung. „Die Kammern wollen und sollen Wirtschaftsförderung betreiben, und wenn man dieser Aufgabe ernsthaft nachkommen will, müssen sich die Kammern langfristig dafür einsetzen, dass die Berufsausbildung in der jeweiligen Landessprache durchgeführt wird. Wenn es hier zu Auseinandersetzungen mit Deutschland kommt und sich das Auswärtige Amt nicht mehr in der Lage sieht, diese Förderung zu betreiben, dann verschwindet die Ausbildung in der deutschen Sprache. Ohne die Förderung wird man nur noch in der Landessprache ausbilden.“ Die bisherige Praxis habe gezeigt, dass mit anderen Modellen der dualen Ausbildung gute Erfolge erzielt werden. Als Beispiel könne hier Venezuela angeführt werden, wo jedes Jahr zwischen 40 und 50 Auszubildende eingestellt werden. In Venezuela wurde ein eigener Schulverein gegründet, der über das Centrum für Internationale Migration einen entsprechenden Berufsschullehrer eingestellt hat. Die Ausbildung ist keine Ausbildung für deutsche Jugendliche. Es überwiegen einheimische Jugendliche, die durch den Besuch der Deutschen Schule und auch das Elternhaus die deutsche Sprache so gut beherrschen, dass sie den deutschsprachigen Unterrichtsanteilen während der Ausbildung folgen können. Insofern sei der Einsatz der deutschen Schulen im Rahmen dieser Ausbildung über die Jahre hinweg auch anders zu bewerten. In alten Veröffentlichungen und auch im Rahmen der parlamentarischen Diskussion würde immer von der Bedienung von Entsandtkindern gesprochen. Dieser Teil sei in den letzten Jahren jedoch enorm zurückgegangen und im Rahmen dieser Entwicklung habe sich auch der Anteil der Jugendlichen verringert, die als Abiturienten im Ausland eine duale Ausbildung im Ausland anstrebten. Für den Deutschen Industrie- und Handelskammertag müsse es daher mehr und mehr darum gehen, eine Ausbildung für einheimische Jugendliche anzubieten. Für den Deutschen Indust-

rie- und Handelskammertag wäre also die Durchführung des Schulunterrichts in der Landessprache durchaus vorstellbar.

In diesem Kontext stelle sich jedoch die Frage, welche Aufgabe dann die deutschen Schulen übernehmen. Es sei zu bezweifeln, ob deutsche Berufsschullehrer ohne Weiteres in der Lage seien, einen Unterricht in der Landessprache oder Englisch zu erteilen. Die Sprachkompetenz der Berufsschullehrer sei insgesamt ein schwieriges Thema. So würde die Sprachkompetenz der Lehrer immer wieder beklagt. Speziell für die Berufsschullehrer, die viele Kontakte zu den Unternehmen haben, sei eine hohe Sprachkompetenz unerlässlich. Es müsse eine Forderung bleiben, dass diejenigen, die ins Ausland gehen, sich vernünftig auf die Landessprache vorbereiten. Sicherlich gäbe es dabei Grenzen, wenn es sich beispielsweise um asiatische Sprachen handelt.

Insbesondere in Ländern, in denen es schwierig ist, gut ausgebildete einheimische Fachkräfte zu finden – als Beispiel können hier Thailand und Malaysia angeführt werden – erwägen deutsche Betriebe, eine eigene Ausbildung zu initiieren. Aktuelle Beispiele für den Aufbau berufsbildender Zweige im technischen Bereich ließen sich in Peking, Kanada und Malaysia finden. Vermehrt diskutiert wird seit geraumer Zeit die Dauer der Ausbildung. Da zum Großteil Abiturienten und Schüler mit vergleichbaren Abschlüssen an der Ausbildung teilnehmen, wird eine Reduzierung der Ausbildungsdauer erwogen. So findet in Mexiko bereits eine einjährige Ausbildung zum/zur Industriekaufmann/-frau statt, die sowohl in Deutschland durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag als auch in Mexiko anerkannt wird. Problematisch erweisen sich an einigen Standorten die horrenden Schulgebühren, die für eine Teilnahme an einer dualen Ausbildung zu entrichten seien. Außerdem lässt sich an manchen Ausbildungsstandorten feststellen, dass die einheimischen Gewerkschaften zum Teil erhebliche Vorurteile gegenüber der Einstellung von Absolventen einer dualen Ausbildung hegen. Ferner wies der Vertreter des Deutschen Industrie- und Handelskammertages in diesem Zusammenhang daraufhin, dass für eine deutsche berufliche Ausbildungsmaßnahme im Ausland nicht unbedingt eine deutsche Auslandsschule vor Ort vorhanden sein muss. In kammereigenen DIHT-Berufsschulen, wie zum Beispiel der ehemaligen DIHKJ-Berufsschule in Tokio oder durch die Entsendung von Experten des Zentrums für Internationale Migration und Entwicklung können durchaus duale Ausbildungsgänge in Englisch und der jeweiligen Landessprache angeboten werden.

Alle durch den *Vertreter des Deutschen Industrie- und Handelskammertages* beschriebenen Ansätze des dualen Systems ohne Einbeziehung einer Deutschen Auslandsschule verzichten auf die Voraussetzung der Durchführung eines deutschsprachigen Berufsschulunterrichtes. Dies stehe zwar einer Anerkennung und finanziellen Förderung der Ausbildung durch das Auswärtige Amt entgegen, ermögliche jedoch oftmals eine stärkere Ausrichtung an den örtlichen Gegebenheiten und dem Bedarf des jeweiligen Landes. Im Hinblick auf die Anforderungen der Unternehmen ergab die Befragung folgende Ergebnisse: 51,9 Prozent der Unternehmensvertreter sagen, „ja, die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache kommt den Anforderungen der Unternehmen entgegen“. In gleicher Weise antworten 37,5 Prozent der DIHT-Vertreter und 22,4 Prozent der Lehrkräfte. Abgelehnt wird diese Aussage umgekehrt von 11,1 Prozent der Unternehmer, 27,8 Prozent der befragten Lehrkräfte und 37,5 Prozent der DIHT-Vertreter. Das heterogene Bild wird vervollständig durch die geteilte Ansicht von 50 Prozent der befragten Lehrkräfte, 33,3 Prozent der Unternehmensvertreter und 25 Prozent der DIHT-Befragten. Die Unterschiedlichkeit der Sichtweisen im Hinblick auf die Bedeutung der deutschen Unterrichtssprache insgesamt spiegelt sich also auch erneut in dieser Fragestellung wieder.

*Aussage: "Die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache kommt den Anforderungen der Unternehmen entgegen!"*

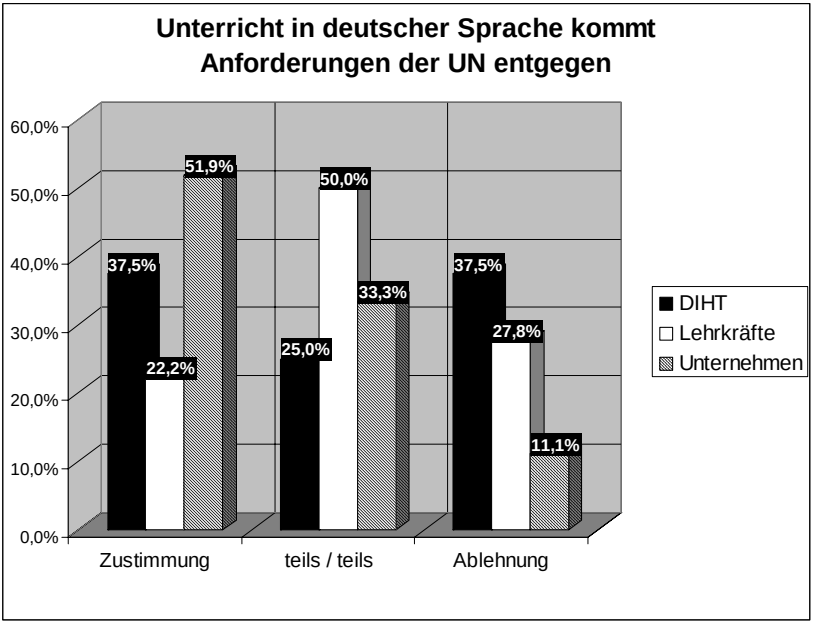



*Abb. 37 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zur Notwendigkeit der deutschen Sprache für die Unternehmen*

*Quelle: Eigene Erhebung. n=8, 18, 26.*

Die Unterschiedlichkeit der Sichtweisen im Hinblick auf die Bedeutung der deutschen Sprache setzt sich in der nächsten Abbildung fort. 50 Prozent der DIHT-Befragten sind überhaupt nicht der Ansicht, dass die fachlichen Inhalte auf Deutsch besser vermittelt werden können. Weitere 25 Prozent teilen diese Ansicht im Großen und Ganzen. Gleichzeitig gibt es 12,5 Prozent von DIHT-Vertretern, die eine bessere Vermittlung der Fachinhalte auf Deutsch voll bestätigen. Bei den Lehrkräften liegt der deutliche Schwerpunkt mit 55,6 Prozent auf einer geteilten Ansicht und tendiert darüber hinaus zur Bestätigung der Aussage. Bei den Unternehmensvertretern ebenfalls mit 48,1 Prozent geteilter Ansicht, 37 Prozent grundsätzlicher und 11,1 Prozent voller Zustimmung.

*Aussage: "Die fachlichen Inhalte des Unterrichts können durch die deutsche Sprache besser vermittelt werden."*

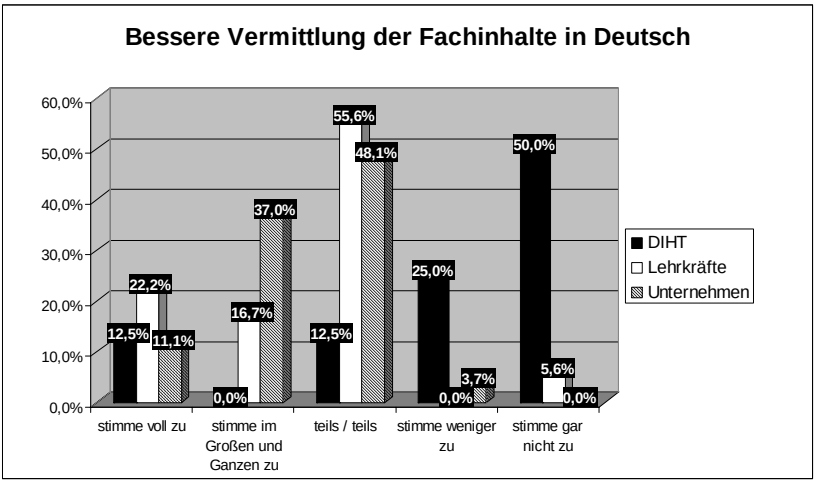



*Abb. 38 Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zum Zusammenhang zwischen deutscher Sprache und den vermittelten Fachinhalten*

*Quelle: Eigene Erhebung. n= 8, 18, 27.*

Ein weiterer Vertreter des *Deutschen Industrie- und Handelskammertages und ehemaliger Geschäftsführer des Delegiertenbüros der Deutschen Wirtschaft* (Interview Nummer 4.2) in Singapur sah die zwingende Voraussetzung der deutschen Unterrichtssprache ebenfalls kritisch. Um die Mitarbeiter interkulturell zu qualifizieren, müsse ein Großteil des Unterrichts in der Sprache bzw. den Sprachen erfolgen, die im Durchführungsland gesprochen wird bzw. werden. Die Durchführung des Unterrichts in Deutsch schöpfe die Möglichkeit, eine deutsche Fachausbildung mit dem Aufbau von interkulturellen Kompetenzen zu koppeln, nicht ideal aus. Es wäre wünschenswert, wenn hier eine Umkehrung stattfinden würde. Die Ausbildung in der Schule sollte in Englisch bzw. in der Landessprache erfolgen und die deutsche Sprache als zusätzliche Kompetenz vermittelt werden. Ein solches Vorgehen würde den Schülern aus den Gastländern entgegenkommen, die dann eine zusätzliche Qualifikation – eben die deutsche Sprache – erwerben würden. Ein gänzlicher Verzicht auf die deutsche Sprache sei jedoch nicht ratsam, da auf diese Weise nur die deutsche Ausbildungsmethodik übernommen werden würde. Die Nähe zum deutschen Arbeitsalltag sollte nicht nur über die Fachausbil-

dung und den Ausbildungsablauf, sondern auch über das Anwenden der deutschen Sprache erfolgen. Die ausschließliche Durchführung der Ausbildungen in den jeweiligen Landessprachen wäre zwar das einfachere Vorgehen, die Einbeziehung der deutschen Sprache erhöhe dagegen jedoch den Anspruch und die Anforderungen der Ausbildung. Gleichzeitig entstehe auf diese Weise das Problem, dass dieser Anspruch für viele potenzielle Bewerber zu hoch ist und die Anzahl der Auszubildenden stark eingeschränkt wird. In Singapur trat das Problem lange deshalb nicht auf, weil aufgrund landesrechtlicher Bestimmungen einheimische Jugendliche nicht an der Ausbildung teilnehmen durften.

Auch der frühere *Vorsitzende des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland* (Interview Nummer 4.3) sprach die Problematik der deutschen Sprache für die Umsetzung der dualen Ausbildung deutlich an. Die Schul- bzw. Abteilungsleiter der berufsbildenden Einrichtungen stünden unter enormem Druck, da von Firmenseite die Integration vor allem von Spanisch und Englisch in den schulischen Unterricht gefordert wird. Gleichzeitig ist der deutschsprachige Unterricht für die Förderung der Bildungsgänge und die Anerkennung des Abschlusses aus bzw. in Deutschland zwingend durch die sprachpolitischen Rahmenbedingungen der Auswärtigen Kulturpolitik vorgegeben. Obwohl sich der frühere Vorsitzende des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland während seiner Tätigkeit stark für eine Internationalisierung des deutschen Auslandsschulwesens einsetzte, ist er der Meinung, dass die deutsche Sprache ihren Stellenwert behalten müsse. Es wäre jedoch durchaus denkbar, dass Deutsch im Unterricht nicht mehr eine ganz so zentrale Rolle spiele. Insbesondere im Hinblick auf die interkulturellen Kompetenzen der Auszubildenden wäre die Durchführung des Fachunterrichts in englischer oder der Landessprache durchaus denkbar. Dabei dürfte es sich allerdings nicht nur um eine andere Form des Fremdsprachenunterrichts handeln, sondern müsste vielmehr ein erster Schritt für den „Sprung von der Mehrsprachigkeit zur Interkulturalität“ sein.

Ebenfalls von Seiten der Lehrkräfte wird die Voraussetzung des deutschsprachigen Berufsschulunterrichts kritisch betrachtet. So führten der ehemalige *Leiter und eine frühere Lehrkraft der berufsbildenden Abteilung der Deutschen Schule Bogotá* (Interview Nummer 4.6) in diesem Zusammenhang aus, dass sie die bedeutende Rolle der deutschen Sprache in Bezug auf die Verwertbarkeit vor Ort in Frage gestellt und wiederholt zum Diskussionspunkt sowie zum Untersuchungsgegenstand eines Projektes mit der Gesell-

schaft für Technische Zusammenarbeit gemacht hätten. Beiden war sehr daran gelegen – auch in Zusammenarbeit mit der Kammer – die Nachteile, die das System in sich birgt, zu verdeutlichen und entsprechend zu verbessern. So entwickelten sie in Zusammenarbeit mit dem damaligen Leiter der Kammer ein entsprechendes Papier, das Inhalt eines Projektes der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit wurde. Zielsetzung war dabei insbesondere die Fragestellung nach sinnvollen Maßnahmen für das Land Kolumbien. „Wir sind immer wieder auf Grenzen gestoßen, was die deutsche Sprache angeht, denn die deutsche Sprache hat im beruflichen Bereich zumindest nicht den Stellenwert, den die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ihr beimisst. So spricht Bayer Leverkusen im Ausland Englisch, egal in welchem Teil der Erde.“ Ferner wiesen viele Gespräche mit Unternehmensvertretern darauf hin, dass die Verpflichtung der deutschen Sprache das Interesse an der Ausbildung stark vermindere. Auch wenn die Mehrsprachigkeit der Ausbildung durch die Unternehmen sehr geschätzt wird, würde doch immer wieder der Wunsch nach einer anderen Unterrichtssprache laut, die den Erfolg der Ausbildung noch weiter vergrößern könnte.

Auf die Frage, was im Hinblick auf die Anforderung der deutschen Sprache das Hauptproblem gewesen sei, schließlich wäre doch gerade die Dreisprachigkeit ein großer Vorteil, merkten die beiden *Lehrkräfte* insbesondere zwei Punkte an. Zum einen schränke die Anforderung der deutschen Sprachfähigkeit die Teilnehmerzahl stark ein, da gerade die Fachtermini für alle Auszubildenden eine große Herausforderung darstellen. Zum anderen gehe es um die Frage nach dem Sprachschwerpunkt. So sehen die Bedingungen vor, dass Deutsch überwiegend, aber nicht ausschließlich Unterrichtssprache sein muss. Faktisch hätte es jedoch so ausgesehen, dass die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sehr rigide darauf geachtet hätte, dass diese Vorgabe mit Ausnahme des Fremdsprachenunterrichts umgesetzt wird. Beide Lehrkräfte betonten, dass es ihnen keinesfalls darum ginge, die deutsche Sprache völlig auszuschließen, sondern lediglich darum, nicht mehr in zu starren Strukturen zu denken und eine andere Gewichtung anzusetzen. So könnte man beispielsweise auch eine zusätzliche Klasse für Auszubildende einrichten, die nicht oder über nicht so gute Deutschkenntnisse verfügen, und bisher schwerpunktmäßig in Englisch ausgebildet wurden. Diesen Auszubildenden könnte man im Rahmen der Ausbildung Deutschkenntnisse vermitteln, schwerpunktmäßig könnte die Ausbildung jedoch in Englisch erfolgen. Handelt es sich um hochmotivierte junge Menschen, könnten sich diese auch bereits in zwei Jahren ein hohes Sprachniveau in einer bis dahin fremden Spra-

che aneignen. Gleichzeitig ließen sich in der heutigen Ausbildung Auszubildende finden, die zwar 13 Jahre Deutschunterricht hatten, aber dennoch nur über ein geringes Niveau verfügen, da oftmals nicht aus Motivation, sondern vielmehr aus Verpflichtung heraus gelernt werde. Ein wirklicher Verwendungszusammenhang bestünde oftmals nicht. Ferner könnte ohne die strikte Verpflichtung der deutschen Sprache auch inhaltlich und fachlich anders gearbeitet werden. So hätte man beispielsweise Dozenten für kolumbianisches Arbeitsrecht gewinnen können, was so nur sehr vereinzelt und durch persönliche Kontakte organisiert werden konnte.

Von Seiten der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* würde in diesem Zusammenhang jedoch immer wieder angeführt, dass in deutschen Auslandsschulen die Unterrichtssprache grundsätzlich Deutsch zu sein habe. Dies stünde auch in engem Zusammenhang mit der deutschen Kulturpolitik und der damit verbundenen Pflege der deutschen Sprache im Ausland. Unterricht, der in einer anderen Sprache stattfindet, könne deshalb nicht mehr förderungswürdig sein. Nach Ansicht der beiden Lehrkräfte wird der Begriff der Kulturpolitik damit jedoch auf die Sprache begrenzt, obwohl doch auch die Umsetzung des dualen Ausbildungssystems ein erhebliches Stück Kulturpolitik sei. Grundsätzlich müsse man sich darüber im Klaren sein, dass Deutsch für das Wirtschaftsleben nur von untergeordneter Bedeutung sei. Möchte man für ein internationales, wirtschaftliches Umfeld qualifizieren, könne Deutsch hier nur eine untergeordnete Rolle spielen. Eine große Chance würde jedoch darin liegen, Auszubildende über die deutsche Sprache auch an die deutsche Kultur heranzuführen und diese später einmal als Multiplikatoren zu gewinnen. Hierzu könnten beispielsweise auch Austauschprogramme für Auszubildende zwischen Südamerika und Deutschland beitragen. Grundsätzlich sei auch das Thema der Nachhaltigkeit bzw. die Fragestellung, was die Absolventen mit ihren deutschen Sprachfähigkeiten nach Beendigung der Ausbildung anfangen können, von großer Bedeutung. So verkümmere diese Sprachfähigkeit nach Abschluss der Ausbildung oftmals in den Unternehmen. Ein Übergang in das deutsche Bildungswesen in Deutschland könne hingegen eine Alternative oder auch bessere Möglichkeit darstellen. Für die Absolventen der dualen Ausbildung in Bogotá ist es beispielsweise durch eine Kooperation mit der Universität Mannheim möglich, durch ein weiteres halbes Jahr Kollegbesuch in Deutschland die Hochschulreife zu erwerben. Diese Möglichkeit wird seit einigen Jahren von ehemaligen Auszubildenden verstärkt genutzt, sodass sich inzwischen in Mannheim eine kleine „Kolonie“ gebildet hat. Entwicklungen dieser Art seien auch im Sinne der Bundesregierung, um

die aufgewandten Steuergelder später auch im Inland nutzen zu können. Viele der Kolumbianer kommen mit der Absicht nach Deutschland, nach Beendigung eines Studiums wieder nach Kolumbien zurückzukehren. Oftmals führen jedoch die Lebensumstände in Deutschland dann doch dazu, dass viele von ihnen bleiben.

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der deutschen Sprache und internationalen Qualifikationen ergaben sich im Rahmen der Befragung folgende Ergebnisse: So sind 68,4 Prozent der Lehrkräfte der Ansicht, dass sich die internationale Qualifikation der Auszubildenden durch die deutsche Unterrichtssprache erhöht. 31,6 Prozent von ihnen kann sich dennoch einen Unterricht in Englisch vorstellen. 37,5 Prozent der DIHT-Vertreter sehen ebenfalls die Erhöhung der internationalen Qualifikation. 50 Prozent kann sich gleichzeitig einen Unterricht in Englisch vorstellen. Von Unternehmensseite wird zu 65,4 Prozent die Erhöhung der internationalen Qualifikation bestätigt. Darüber hinaus halten 33,3 Prozent der Befragten einen Unterricht auf Englisch für vorstellbar.

Tab. 37 *Lehrkräfte / Unternehmen / DIHT zum Zusammenhang zwischen deutscher Sprache und internationaler Qualifikation sowie zur Durchführung des Unterrichts in englischer Sprache*

*Aussage: "Die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache erhöht die internationale Qualifikation der Auszubildenden nicht wesentlich!"*

*Aussage: "Ich könnte mir durchaus einen Unterricht in englischer Sprache vorstellen!"*

| | **Internationale Qualifikation wird durch Unterricht in deutscher Sprache nicht erhöht** | | | **Unterricht in englischer Sprache vorstellbar** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Lehrkräfte** | **DIHT** | **Unternehmen** | **Lehrkräfte** | **DIHT** | **Unternehmen** |
| Zustimmung | 15,8% | 37,5% | 30,8% | 31,6% | 25,0% | 40,7% |
| teils / teils | 15,8% | 25,0% | 3,8% | 21,1% | 25,0% | 25,9% |
| Ablehnung | 68,4% | 37,5% | 65,4% | 47,4% | 50,0% | 33,3% |
| **Summe** | **100,0%** | **100,0%** | **100,0%** | **100,0%** | **100,0%** | **100,0%** |

*Quelle: Eigene Erhebung. n=19, 8, 26 und n=19, 8, 27.*

Ein weiteres Problemfeld im Hinblick auf den deutschsprachigen Berufsschulunterricht sprach der *Leiter des Berufsbildenden Zweiges der Deutschen Schule in La Paz* (Interview Nummer 4.5) an. So seien deutsche Fachtermini in ihrer direkten Übersetzung in die Landessprache oftmals nicht gleichbedeutend, sodass Verständnisprobleme zwischen den betrieblichen Ausbildern und den Auszubildenden entstehen würden. Diese Situation spiegele sich auch in den Unterrichtsmaterialien wider. Da duale Ausbildungsgänge in den Gastländern nicht bestehen, stehen auch keine Materialien in der Landessprache zur Verfügung, die als Unterstützung herangezogen werden könnten. Ein Auszubildender aus Bolivien merkte in diesem Zusammenhang folgendes an: „Ich denke, dass mit der Sprache ist ein Problem, denn hier in Bolivien ist der Unterricht auf deutsch und die Fachbegriffe sind auch auf deutsch, worauf es dann im Betrieb dazu kommt, dass ich die Fachbegriffe nicht auf Spanisch kenne."

Ferner führt der *Leiter des berufsbildenden Bereiches in La Paz* aus, dass man 2001 an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Anfrage gestellt habe, den Ausbildungsgang des Bürokaufmanns auf Spanisch einzu-

führen. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen machte deutlich, dass eine Förderung eines solchen Bildungsganges nicht möglich sei. Denkbar wäre allenfalls zusätzlicher Unterricht auf Spanisch in geringem Umfang, wobei die eigentliche Unterrichtstätigkeit der Lehrkraft nicht beeinträchtigt werden dürfe. Ein solches Modell sei für ihn jedoch nicht umsetzbar. Seiner Ansicht nach sollte die Frage nach der deutschen Sprache auf jeden Fall ein Thema der nächsten Leitertagung sein. Momentan fänden Gespräche in der Regel nur zwischen einem Standortleiter und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen statt. So könnten sich beispielsweise, falls die Förderung landessprachlicher Ausbildungen von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen weiterhin abgelehnt werde, Gespräche darüber ergeben, ob für die intellektuelle Begleitung eines einheimischen Projektes eine Stundenverlagerung für die Lehrkraft denkbar sein könne. Grundsätzlich mache der Verzicht auf die deutsche Unterrichtssprache in La Paz jedoch keinen Sinn. „Für uns macht das keinen Sinn, weil wir Eliteausbildung machen, das muss man auch klar so sehen." In diesem Zusammenhang sei es sehr wichtig, einheimische Institutionen beim Aufbau eigener Systemstrukturen zu unterstützen.

Entgegengesetzt zu den bisherigen Aussagen steht die Haltung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Der zuständige *Referent für Grundsatzfragen und berufliche Bildung* (Interview Nummer 4.4) machte in diesem Zusammenhang folgende Ausführungen: Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen finanziert bzw. subventioniert die Ausbildung mit Steuergeldern und hat daher die Auflage, den Nachweis darüber zu erbringen, wohin die Steuergelder fließen, und dass sie zweckgemäß eingesetzt werden. Aus diesem Grund müsse die Förderung der Ausbildung durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ganz klar darauf gerichtet sein, die deutsche Sprache im Ausland zu fördern. Demnach könne eine duale Ausbildung nur dann gefördert werden, wenn Sie auf Deutsch durchgeführt wird. So gäbe es beispielsweise eine Ausbildung zum Industriekaufmann in Paris, die französischsprachig ist und auch von der Auslandshandelskammer sowie der Wirtschaft unterstützt wird, nicht aber durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und damit nicht durch deutsche Steuergelder gefördert werden kann.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist somit gebunden, nur dann zu fördern, wenn die deutsche Sprache im Rahmen der Ausbildung eine Rolle spielt. Diese Förderung wird insbesondere dann optimal, wenn die Auszubildenden später einmal in Deutschland studieren oder eine andere Verbin-

dung mit oder zu Deutschland aufweisen würden. Wenn nun zum Beispiel ein Bedarf der Unternehmen vor Ort an geeigneten Führungskräften und einer deutschsprachigen dualen Ausbildung entsteht, die entsprechende deutsche Schule über geeignete Schüler verfügt und sich die Ausbildung wirtschaftlich tragen würde, wäre das Auswärtige Amt auf jeden Fall bereit, eine Ausbildung zu unterstützen. Die grundlegend wichtige Voraussetzung sei jedoch die deutsche Sprache, andernfalls ist eine Unterstützung durch das Bundesverwaltungsamt nicht möglich. Hierfür gäbe es andere Einrichtungen, wie beispielweise die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

Auf die Frage, ob eine Förderung der Ausbildung nicht auch ohne die Voraussetzung der deutschen Sprache möglich sei, um verstärkt einheimische Unternehmen mit in die Ausbildung einzubeziehen, wies der *Vertreter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* auf die Bilingualität hin. So sei im Rahmen der Ausbildung in Singapur und Hongkong ein hoher Anteil der englischen Sprache vorhanden und nur etwa ein Drittel der Ausbildung fände auf Deutsch statt. Hinzu käme, dass auch im Unterricht englische Elemente vorhanden sind bzw. englische Begriffe verwendet werden. Die Förderung einer rein englischsprachigen Ausbildung wäre jedoch keinesfalls möglich und auch nicht zulässig. „Gewisse Tendenzen fördern wir – Internationalität, Ausrichtung – gar keine Frage, nur ein wichtiges Element muss die deutsche Sprache sein. Uns würden sämtliche Mittel gestrichen werden, wenn wir sagen würden, wir fördern eine spanischsprachige Ausbildung. Dies dürften wir vom Auftrag her nicht. Natürlich ist dies auch eine Restriktion, aber die müssen wir einhalten.“ Ist eine finanzielle Unterstützung notwendig, müsse ein Bedarf angemeldet und eine entsprechende Wirtschaftlichkeitsanalyse durchgeführt werden. Werden die notwendigen Bedingungen erfüllt, ist darauf aufbauend eine Unterstützung durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen möglich, wobei die Bundeshaushaltsordnung die Vermittlung der deutschen Sprache zwingend vorschreibt. Dies hat insbesondere mit der Grundidee der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik zu tun, die automatisch eng mit der Förderung der deutschen Sprache verbunden ist. Dies bedeute nicht, dass nicht auch im Sinne einer Internationalisierung das eine oder andere englischsprachige Element im Rahmen der schulischen Ausbildung vorhanden sein kann, der deutliche Hauptanteil des Unterrichts muss jedoch auf Deutsch stattfinden, um auf diese Weise auch eine entsprechende Nachhaltigkeit verfolgen zu können.

Diese Bedingungen hängen ebenfalls eng mit den Anforderungen der Kultusministerkonferenz zusammen, die deutsche Abschlüsse vergibt. Würde der Unterricht in einer anderen Sprache stattfinden, könnte man die Schule nicht als anerkannte deutsche Schule bezeichnen. Würde die Kultusministerkonferenz sich beispielsweise bereit erklären, ein internationales Abitur als Voraussetzung für ein Studium in Deutschland anzuerkennen, würde sich die Situation anders darstellen. Zwar seien Entwicklungen zu erkennen, die in diese Richtung gehen, grundsätzlich sei man hiervon jedoch noch ein ganzes Stück entfernt. Ferner wies der Vertreter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen daraufhin, dass es, abgesehen von den 13 Standorten der deutschsprachigen dualen Ausbildung, auch viele Beispiele für duale Ausbildungen in der jeweiligen Landessprache gäbe. Das Engagement der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen richte sich jedoch auf die Standorte, wo zum einen ein entsprechender Bedarf vorhanden sei, vor allem aber auch die deutsche Sprache vertreten ist.

# Kapitel IV:
# Bewertung von Entwicklungsstand und Zukunftsperspektiven der auslandsschulgebundenen dualen kaufmännischen Berufsausbildung im Hinblick auf Transfer und interkulturelle Qualifizierung

Es soll nun darum gehen, sowohl die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen als auch die empirisch erhobenen Informationen zu nutzen, um die duale kaufmännische Ausbildung im Ausland unter dem Aspekt der Transferproblematik und als Möglichkeit einer interkulturellen Qualifizierungsstrategie zu bewerten. Abschließend werden diese Überlegungen in einer Gesamtbewertung der Ausbildung zusammengeführt und ermöglichen weiterführende Schlussfolgerungen bzw. Handlungsempfehlungen.

## 1 Die kaufmännische duale Ausbildung im Ausland unter dem Aspekt der Transferproblematik

Kritische Stimmen könnten an dieser Stelle anmerken, dass die hier zu führende Diskussion eigentlich unnötig ist, da es sich bei den auslandsschulgebundenen dualen Ausbildungen doch um einen bereits erfolgten und auch erfolgreichen Transfer handelt, schließlich existieren einige Ausbildungen ja bereits seit vielen Jahren und haben sich somit etabliert. Aus unserer Sicht sind es vornehmlich zwei Aspekte, mit denen wir auf diese Anmerkung antworten:

1. Ein bereits erfolgter Transfer muss nicht unbedingt ein erfolgreicher Transfer sein. Hier haben insbesondere die Fragebögen und die Interviews viele Problembereiche aufgedeckt und Anregungen geliefert. Die *Haltbarkeit* der Ausbildungen ist ein Indikator, daneben existieren jedoch noch andere Beurteilungsaspekte. Es spricht daher im Sinne einer laufenden Überprüfung nichts gegen eine Diskussion der vorherrschenden Zustände.
2. Obschon die letzte Neuaufnahme einer Ausbildung (Guatemala 1997) bereits etliche Jahre zurückliegt, wurde von politischer Seite weiter der

Ausbau bilingualer berufsbildender Schulen in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag, den Auslandshandelskammern und örtlichen Unternehmen gefordert. Vor diesem Hintergrund kann die zu führende Diskussion eventuell Anregungen für zukünftige Transferbemühungen liefern.

Die empirische Untersuchung[686] hat in Bezug auf die Transferproblematik eine Vielzahl von Aspekten zutage gefördert. Diese gilt es nun zu verdichten und auf die in Kapitel II im Rahmen des Modells zur Beurteilung des Transfererfolges aufgeworfenen Leitfragen zu beziehen. Dabei wird es zwangsläufig zu Überschneidungen kommen, da beispielsweise die „Deutsche Sprache" sowohl kulturpolitische Zielsetzungen als auch notwendige Anpassungen vor Ort oder die Qualität der Ausbildungen betrifft. Obschon verschiedene Aspekte mehrfach aufgegriffen werden, geschieht dies unter einer jeweils anderen Fragestellung und ist aus unserer Sicht unverzichtbar, da sich – je nach Perspektive – einzelne Aspekte sowohl hemmend als auch fördernd auf den Transfer auswirken können. Abbildung 39 zeigt noch einmal die Leitfragen im Überblick:

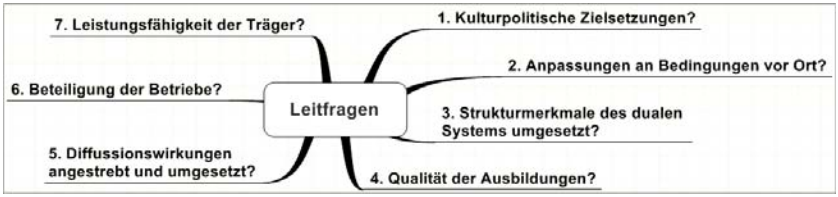



*Abb. 39 Leitfragen zur Beurteilung des Transfererfolges*[687]

Im Folgenden werden diese Leitfragen beantwortet, eine explizite Bezugnahme auf die pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen erfolgt hier nicht mehr, dies ist bereits in Abschnitt 1.7 in Kapitel II erfolgt.

### 1.1 Kulturpolitische Zielsetzungen

Die Leitfrage lautet:

686 Vgl. Kapitel III dieser Arbeit

687 Vgl. auch Abschnitt 1.7 in Kapitel II.

**Werden die deutschen kulturpolitischen Ziele mit der vorgefundenen Form der Ausbildung erreicht?**

Die deutsche Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik wird neben der Außenwirtschafts- und der Sicherheitspolitik oft als dritte Säule der deutschen Außenpolitik bezeichnet. Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass sich die grundlegenden Ziele dieser Politik seit dem Bericht der Enquete-Kommission an die Bundesregierung von 1975 und dem Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen von 1978 nicht wesentlich geändert haben, sondern eher fortgeschrieben wurden – zum Beispiel durch die Konzeption 2000. Zentrale, auf unseren Untersuchungsgegenstand bezogene Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik können an dieser Stelle wie folgt zusammengefasst werden:

- Auswärtige Kulturpolitik weckt Interesse an und vermittelt Kultur aus Deutschland. Die Erhaltung und Stärkung der deutschen Sprache spielt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle. Sie wirkt an der Stärkung des Bildungsstandorts Deutschland mit.
- Auswärtige Kulturpolitik leistet einen Beitrag zur weltweiten Krisen- und Konfliktvorbeugung. Sie ist nicht wertneutral, sondern vermittelt eindeutige Positionen in Fragen Demokratieförderung, Verwirklichung der Menschenrechte, Nachhaltigkeit des Wachstums, Teilhabe am wissenschaftlich-technologischen Fortschritt, Armutsbekämpfung oder Schutz der natürlichen Ressourcen.
- Auswärtige Kulturpolitik arbeitet eng mit anderen Politikbereichen zusammen, insbesondere der Entwicklungs- und Außenwirtschaftspolitik sowie der internationalen Kooperation in den Bereichen Wissenschaft, Forschung, Technologie, Erziehung, Berufsbildung, Jugendaustausch und Sport.
- Auswärtige Kulturpolitik findet in zwei Richtungen statt: Beteiligung Deutschlands am Kulturdialog im Ausland sowie die Förderung des Kulturdialogs im Inland. Die Vorstellungen der Partnerländer, ihre Erwartungen und Konzeptionen sind dabei zu berücksichtigen. Sie dient der zwischenstaatlichen und zwischenmenschlichen Verständigung und gewinnt Partner und Freunde für Deutschland und fördert so unmittelbar

> vitale Interessen Deutschlands, auch durch die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland. [688]

Es soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, dass die dualen Ausbildungen alle oben genannten Ziele erfüllen müssten, um im Sinne der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik zu agieren. Dennoch stellen die Ziele eine Art Korridor auf, in dem sich die dualen Berufsausbildungen bewegen müssen.

Die quantitative Betrachtung stellt einen ersten Zugang dar. An den dualen Ausbildungen sind jährlich ca. 700 Auszubildende beteiligt. Bezieht man in diese Betrachtung noch die beteiligten Ausbilder, Kollegen, Freunde oder Familienmitglieder ein, so erweitert sich der Kreis der direkt und indirekt Beteiligten zwar, er bleibt aber dennoch überschaubar. Deutsche Auswärtige Kulturpolitik trifft über die dualen Ausbildungen somit nur einen relativ kleinen Personenkreis pro Jahr. Ein Beispiel verdeutlicht dies: Ca. 18000 Schülern an deutschen Schulen in Chile stehen bisweilen nur 30 Auszubildende des INSALCO gegenüber.[689] Die Kosten, die der Bundesrepublik Deutschland durch die Ausbildungen entstehen, lassen sich im Rahmen dieser Arbeit nicht konkret ermitteln. Dennoch ist eine differenzierte Gegenüberstellung von Kosten und Nutzen notwendig, um zu überprüfen, ob die verwendeten Mittel sinnvoll eingesetzt werden oder mit anderen Vorhaben sinnvoller eingesetzt werden könnten. Die seit geraumer Zeit von der Zentralstelle für das Auslandschulwesen vorgesehenen Wirtschaftlichkeitsanalysen sind hier unserer Meinung nach Schritte in die richtige Richtung.[690]

Stellt man sich neben der quantitativen auch die qualitative Frage, also wer an den Ausbildungen beteiligt ist, zeigt unsere Untersuchung folgendes Bild: 157 von 197 befragten Auszubildenden, dies entspricht annähernd 80 Prozent, verfügten über das Abitur bzw. über einen gleichwertigen Abschluss, wobei nur ca. 18 Prozent der Auszubildenden eine ausschließlich deutsche Staatsangehörigkeit aufwiesen. Aufgrund der verlangten Deutschkenntnisse haben die Auszubildenden vor der Aufnahme der Ausbildung häufig die vor Ort bestehende deutsche Schule besucht. Da dieser Besuch mit der Zahlung von zum Teil horrenden Schulgebühren versehen ist, sind diese Jugendlichen

---

688 Vgl. beispielsweise Auswärtiges Amt (2000 b), Bundesregierung (1977), (1978) und (2006)

689 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

690 Ob diese Tatsache eventuell die Ausweitung der dualen Ausbildungen beeinträchtigt hat, muss an dieser Stelle eine Vermutung bleiben.

häufig Mitglieder der gehobenen Mittel- oder der Oberschicht. Überdies stellt an einigen Standorten die deutsche oder die nationale Hochschulreife eine Eingangsvoraussetzung dar. Bisweilen wurden vorhandene Stipendien, wie in Bogotá, zur Beteiligung von Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten sogar abgeschafft. Lediglich in Quito besteht für Schüler ohne Deutschkenntnisse die Möglichkeit, in einem 10-monatigen Intensivkurs die deutsche Sprache zu erlernen.[691] Das Bestehen des sich anschließenden Aufnahmetests stellt die Eignungsvoraussetzung für die Teilnahme an der Ausbildung im dualen System dar. Einer bereits von der Enquete-Kommission geforderten sozialen Öffnung des deutschen Auslandsschulwesens und einem entwicklungspolitischen Beitrag[692] – zu diesen Aspekten sollten die berufsbildenden Maßnahmen eine besondere Rolle spielen – steht faktisch die Auswahl der beteiligten Auszubildenden entgegen. Unterstrichen wird dies auch dadurch, dass der Bund-Länder-Ausschuss die aktuellen und zukünftigen Führungseliten als Adressaten der schulischen Arbeit im Ausland betont.[693] Eine Koppelung der Förderungszuteilung mit entsprechenden Auflagen, zum Beispiel mit der Aufnahme von Kindern aus sozial schwachen Schichten, wäre denkbar, erfolgt unseres Wissens aber nicht.

Ein ebenfalls bereits von der Enquete-Kommision in den 70er Jahren angemahnter enger Kontakt zum Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit findet auf systematischer Ebene nicht statt. Erstaunlich mutet daher an, dass sich zum Beispiel in Bogotá die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit dem Verweis auf die deutsche Kulturpolitik gegen ein gemeinsames Projekt mit der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit gesperrt hat.[694] Anstatt Synergieeffekte zu erzeugen oder zu nutzen, führt die mangelnde Kooperation verschiedener Politikbereiche bisweilen sogar zu Konkurrenzsituationen von deutschen Berufsbildungseinrichtungen im Ausland. Ferner werden mögliche Potenziale zur Krisen- und Konfliktprävention durch fehlende Verzahnungen unterschiedlicher Politikfelder nicht ausgeschöpft.

---

691 Vgl. hierzu ausführlich die Profile der Ausbildungsstandorte im Anhang der Arbeit.

692 Vgl. Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen (1976), S. 10 ff.

693 Vgl. BLASCHA (2000), S. 104 ff.

694 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

Die Förderung und die Erhaltung der deutschen Sprache ist ein nachvollziehbar wichtiges Anliegen der deutschen Kulturpolitik. Die finanzielle Förderung ist daher an die Durchführung des Berufsschulunterrichts in überwiegend deutscher Sprache gebunden. Begreift man das duale System der Berufsausbildung selbst als deutsches Kulturgut, so erscheint – auch vor dem Hintergrund der mit dem Einsatz der deutschen Sprache verbundenen Probleme – ein flexibleres Vorgehen notwendig und möglich. Die Befragungen haben im Kern ergeben, dass ein völliger Verzicht auf die deutsche Sprache nur von einigen Kammervertretern gewünscht bzw. als möglich erachtet wird. Die deutsche Sprache kommt den Anforderungen der Unternehmen zumindest teilweise entgegen, und auch die Auszubildenden selbst lehnen die Durchführung des Berufsschulunterrichts in der Landes- oder einer anderen Sprache überwiegend ab.[695] Zusammenfassend lässt sich aus unserer Sicht daher formulieren, dass die deutsche Sprache nach wie vor integraler Bestandteil der dualen Ausbildungen bleiben kann. Darüber, in welchem Umfang dies der Fall sein soll, kann und sollte jedoch diskutiert werden. Vielleicht positivster Nebeneffekt einer flexibleren Handhabung wäre, dass das von Schul-, Unternehmens- und Kammerseite gesehene Problem der Einschränkung geeigneter Bewerber relativiert werden könnte.[696]

Die Berücksichtigung der Vorstellungen und Erwartungen der Gastländer ist ein weiteres deutsches kulturpolitisches Ziel. Diese Erwartungen werden von sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Bedingungen in den einzelnen Ländern beeinflusst. Ein Blick auf den Weltentwicklungsbericht von 2006 macht deutlich, dass sich beispielsweise die Situation in Spanien oder Singapur gänzlich von der in Bolivien oder Guatemala unterscheidet.[697] In Bezug auf die dualen Ausbildungen bleibt erstens die Beteiligung der Gastländer jedoch offensichtlich begrenzt und lässt sich – zumindest auf politischer Ebene – eher als aktive Duldung beschreiben. Zweitens scheinen aus kulturpolitischer Perspektive die Gegebenheiten und Probleme des Gastlandes nicht im Mittelpunkt zu stehen und haben nicht oder kaum zu gemeinsamen Lösungen / Varianten geführt. Drittens wird die Beteiligung der Gastländer

695 Vgl. Abschnitt 4.6 in Kapitel III.

696 Vgl. Abschnitt 4.6 in Kapitel III

697 Der Report bezog 177 Länder in den Index der menschlichen Entwicklung ein. Spanien landete auf Platz 19, Singapur auf Platz 25, Bolivien auf 115 und Guatemala auf 118. Vgl. United Nations Development Programme (2006), S. 283 f.

nicht als Voraussetzung für die Einführung dualer Ausbildungsgänge genannt.[698] Die nationale Anerkennung der Abschlüsse ist zwar mittlerweile in den meisten Fällen erreicht. Die Tatsache, dass diese Anerkennungen aber zum Teil erst deutlich nach Einführung der Ausbildung erfolgt sind, macht deutlich, dass sich die dualen Ausbildungen eher als Insellösungen in einem vorwiegend deutschen Bedingungsrahmen entwickelt haben und eine gemeinsame Planung und Implementation der Ausbildungsgänge nicht oder kaum erfolgt ist. So existieren beispielsweise lediglich in Mexiko und in Santiago de Chile Kooperationsverträge mit nationalen Universitäten.[699] Einschränkend muss dabei aber angemerkt werden, dass in diesem Zusammenhang beide Seiten, also die deutsche und die einheimische, zur Zusammenarbeit aufgerufen sind.

Abschließend lässt sich die Leitfrage unserer Meinung nach wie folgt beantworten: Die deutschen kulturpolitischen Ziele werden durch die auslandsschulgebundenen Ausbildungen nur bedingt erreicht. Ohne Zweifel wecken die Ausbildungen Interesse für Deutschland, vermitteln deutsche Kultur, versorgen bisweilen deutsche Kinder vor Ort und leisten einen außenwirtschaftspolitischen Beitrag über die Kontakte zu Deutschland und die Qualifizierung von deutschsprachigen Arbeitnehmern. Entscheidend ist dabei, wem derartige Ausbildungen offen stehen, welche Beteiligungen dem Gastland eingeräumt oder von diesem eingefordert werden und welche Bedeutung der deutschen Sprache zukommen muss. Eine stärkere Abstimmung der kulturpolitischen Ziele durch alle Beteiligten, also durch Schulen, Lehrer, Auswärtiges Amt, Zentralstelle, den Deutschen Industrie- und Handelskammertag und nationale Behörden aber auch durch die Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, erscheint hier notwendig, um ein konsistentes Vorgehen zu ermöglichen und dadurch die gesteckten Ziele zu erreichen.

---

698 Vgl. Abschnitt 3.1.1 in Kapitel III.

699 Vgl. Anhang 1.5 und 1.11.

## 1.2 Anpassungen an Bedingungen vor Ort

Die Leitfrage lautete:

**Erfolgen notwendige Anpassungen an sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Bedingungen vor Ort?**

Von den politisch Verantwortlichen werden in den entsprechenden Dokumenten Anpassungen an sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Bedingungen als notwendig angesehen und auch verpflichtend vorgeschrieben. Diese Aussagen sind positiv zu werten, erstaunlich ist allerdings, dass weder in den relevanten Veröffentlichungen noch in den Interviews Hinweise auf eine intensive und / oder systematische Analyse der Bedingungen vor Ort, evtl. in Anlehnung an die Analyseinstrumente der Berufsbildungshilfe, zu finden sind.[700] Da auf der einen Seite weder die speziellen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eines jedes Standortes überprüft und auf der anderen Seite auch nicht klar umschrieben wird, in welchem Umfang und in welcher Art Anpassungen prinzipiell erfolgen könnten oder sollten, bleiben die Verpflichtungen zu Anpassungen letztlich unklar und in Teilen beliebig. Dem zuständigen *Referenten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* ist unserer Meinung nach zuzustimmen, dass es nicht um die Formulierung eines festgelegten Anpassungsplans gehen kann. Dennoch wären hier Hilfestellungen seitens der Systemebene, also der involvierten staatlichen deutschen und einheimischen Institutionen wünschenswert, um Anpassungswünsche und -möglichkeiten aufzuzeigen. Die Erarbeitung örtlicher Problemlösungen, von der in den Leitlinien der Zusammenarbeit deutscher Institutionen bei der Förderung der beruflichen Bildung im Ausland gesprochen wird[701], kann ohne diese Hilfe nur begrenzt erfolgen.

Unsere Untersuchung hat ergeben, dass sowohl die Schul- als auch die Kammer- und Unternehmensvertreter starke bis mäßige Anpassungen des dualen Systems an die Bedingungen vor Ort vornehmen, wobei die Unternehmensvertreter und die Lehrkräfte diese Frage etwas zurückhaltender beantworten als die Kammervertreter.[702] Die Frage nach einer stärkeren Abkopplung von den deutschen Vorgaben ließ allerdings sowohl für die Schul-

---

700 Vgl. Abschnitt 1.5.2.2 in Kapitel II.

701 Vgl. Abschnitt 3.1.1 in Kapitel III bzw. Auswärtiges Amt u.a.(1996), S. 2 ff.

702 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

als auch die Kammer- und Unternehmensvertreter den Wunsch erkennen, von den Vorgaben stärker als bisher abzuweichen. Lediglich 20 Prozent der Lehrkräfte, 24 Prozent der Unternehmen und 12,5 Prozent der Kammern hielten eine stärkere Abkopplung für weniger oder gar nicht sinnvoll. Bei genauerer Analyse wird ersichtlich, dass die erfolgten Anpassungen überwiegend inhaltlicher Natur, d. h. auf die Schul-Curricula, die Ausbildungsrahmenpläne und die Prüfungen bezogen sind. Diese Anpassungen erfolgen in Abstimmung mit den Beteiligten vor Ort, beispielsweise im Berufsbildungs- oder Lehrlingsausschuss oder auch – in Bezug auf die nationale Anerkennung – mit den nationalen Bildungsbehörden, sie sind notwendig und sinnvoll. Hier zahlt sich die überwiegend als konstruktiv und intensiv bewertete Zusammenarbeit von Schulen, Kammern und Unternehmen aus. Als schwierig erweist sich für den Schulbereich, dass die entsandten Lehrkräfte nicht ohne Weiteres über entsprechende Kenntnisse, wie zum Beispiel über das bolivianische Vertragsrecht, verfügen, um erstens notwendige Anpassungen vornehmen oder zweitens die Inhalte auch unterrichten zu können. Die Aussagen einiger Auszubildender lassen zumindest vermuten, dass die Anpassungen an einigen Standorten im Vergleich zu den deutschen Inhalten nicht so stark abweichen.[703]

Ein wichtiger Anpassungsdruck besteht in Bezug auf den Einsatz der deutschen Sprache vor Ort. Die Ergebnisse aus den Fragebögen belegen dies. Lediglich 16,3 Prozent der Auszubildenden stimmten der Aussage, dass ihre Deutschkenntnisse im Unternehmen häufig gefordert werden, voll oder im Großen und Ganzen zu. 46 Prozent stimmten der Aussage weniger oder gar nicht zu.[704] Überraschend ist daher auch nicht, dass nur gut die Hälfte der Unternehmen der Meinung sind, die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache komme ihren Anforderungen voll oder im Großen und Ganzen entgegen. Die Tatsache, dass insbesondere die Lehrkräfte eine bessere Vermittlung der Fachinhalte durch die deutsche Sprache sehen, lässt sich unserer Meinung nach zumindest teilweise damit erklären, dass der Unterricht in deutscher Sprache den Lehrkräften leichter fallen dürfte und ihnen eher entgegenkommt. Hinzu kommt, dass entsprechende Unterrichtsmaterialien in der Landessprache oder in englischer Sprache nicht oder nur bedingt vorliegen. In Verbindung mit der oben bereits angesprochenen Einschränkung der

703 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

704 Vgl. Abschnitt 4.6 in Kapitel III.

Bewerberlage durch die hohen Sprachanforderungen ergibt sich hier unserer Meinung nach ein deutlicher Handlungsbedarf. Die Interviews haben einige Anregungen geliefert. Dies betraf zum Beispiel die Förderungspraxis. Gefördert werden sollten auch Ausbildungen, die die deutsche Sprache zumindest teilweise verwenden. Andere Vorschläge bezogen sich auf die Einrichtung von zusätzlichen Klassen für Schüler mit nicht so guten Deutschkenntnissen oder die Vermittlung von Deutsch nur als zusätzliche Qualifikation.[705]

Organisatorische Anpassungen an die Gegebenheiten vor Ort finden in der Form statt, dass der Unterricht teilweise in Blockform durchgeführt wird. Dies ist mittlerweile an einigen Standorten der Fall. In São Paulo werden die Auszubildenden teilweise vor Ort untergebracht, um das Einzugsgebiet zu erweitern. Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass an den aus Deutschland bekannten Strukturen festgehalten wird. Interessant ist dies vor allem deshalb, weil sowohl die Auszubildenden als auch die Kammer- und die Unternehmensvertreter selbst und zum Teil auch die Lehrkräfte die Organisationsstrukturen in den Ausbildungsunternehmen und den Mangel an geeigneten Unternehmen als große Problembereiche identifizieren.[706] Hier stellt sich die Frage, ob aus Deutschland bekannte Maßnahmen, wie zum Beispiel Verbundausbildungen, Ausbildungspartnerschaften, Auftragsausbildungen, überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen oder modularisierte Ergänzungsangebote vor Ort Anklang fänden und somit bestehende Probleme verringern oder sogar eine größere Zahl von Unternehmen zur Ausbildung bewegen könnten oder ob gänzlich neue nationale Lösungen entwickelt werden müssten. Die Frage ließe sich auch anders formulieren: Müssen sich die lokalen Unternehmen in ihren Strukturen der Ausbildung anpassen, oder sollte die Ausbildung auf die vor Ort herrschenden Bedingungen in den Unternehmen reagieren?

Schwierig, aber nichtsdestoweniger notwendig erscheinen Anpassungen an das Bildungsverhalten der Bevölkerung, da die auslandsschulgebundenen dualen Ausbildungen ja in Konkurrenz auftreten, einerseits zum einheimischen und bekannten Bildungs- und Berufsbildungssystem und andererseits auch zu anderen Angeboten ausländischer, zum Teil auch deutscher Anbieter. Hier gilt es aus unserer Sicht, die Bedürfnisse der Zielgruppen (Unternehmen und Auszubildende) in Abstimmung mit den nationalen Behörden zu ermitteln

705 Vgl. Abschnitte 4.4 und 4.6 in Kapitel III.

706 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

und evtl. entsprechende Alternativen zu entwickeln oder – und auch dies wäre durchaus eine Option – die Ausbildungsvorhaben einzustellen oder gar nicht erst zu implementieren. Die Anerkennung der Zertifikate durch das Gastland ist eine wichtige Voraussetzung, um die Ausbildungen marktfähig zu machen. Dennoch sehen mit über 33 Prozent die Auszubildenden gerade darin das größte Problem der Ausbildung. Hinzu kommen über 23 Prozent, die die fehlende Verbindung zum nationalen Bildungssystem als problematisch bewerten.[707] Erstaunlich ist dies vor allem deshalb, da alle Ausbildungsstandorte seit Jahren oder Jahrzehnten existieren. Auch hier zeigt sich die bereits im Abschnitt „*Kulturpolitische Zielsetzungen*" festgestellte weitgehend fehlende Berücksichtigung der Vorstellungen und Erwartungen der Gastländer. Anscheinend reicht es nicht, die Ausbildung vor Ort über Jahre zu betreiben, diese regional oder national zu promoten, evtl. Train-the-Trainer-Seminare durchzuführen und die Abschlüsse formal im Gastland anzuerkennen, um in größeren Teilen der Bevölkerung eine höhere Akzeptanz zu erreichen. Da in vielen Ländern die Akzeptanz beruflicher Bildung nach wie vor relativ niedrig ist und höhere Abschlüsse allgemein bildender Schulen oder der Universität hoch im Kurs stehen, sind zum Beispiel die in Mexiko und Chile oben bereits erwähnten Wege, eine direkte Anschlussfähigkeit an Universitäten des Landes herzustellen, eine denkbare Anpassung. Ähnliches gilt für Guatemala, wo die Auszubildenden bereits während der Ausbildung Vorlesungen und Seminare guatemaltekischer Hochschullehrer besuchen.[708]

Zu überprüfen wäre auch die Möglichkeit, doppeltqualifizierende Ausbildungsgänge einzurichten, die neben einem berufsbildenden Abschluss auch den nationalen Sekundarschulabschluss oder das Abitur ermöglichen. Das Heruntersetzen der formalen Eingangsvoraussetzungen, evtl. auch unterhalb der Sekundarschule, stellt in diesem Zusammenhang prinzipiell eine weitere Möglichkeit dar, sollte aber je nach Standort und Zielsetzung wohl überlegt sein. Zwar könnten so größere und auch sozial schwächere Bevölkerungsschichten erreicht werden, allerdings könnten derartige Anpassungen den Anforderungen der Unternehmen oder dem Ansehen der Bildungsgänge zuwiderlaufen. Eine niedrige(re) formale Eingangsvoraussetzung könnte der Ausbildung den Nimbus einer qualitativ minderwertigen Ausbildung verleihen

---

707 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

708 Vgl. Anhang 1.6.

und diese so aufgrund des herrschenden Bildungsideals uninteressant machen.

Abschließend lässt sich diese Leitfrage wie folgt beantworten: Geforderte Anpassungen an sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Bedingungen vor Ort erfolgen hauptsächlich bezogen auf die Ausbildungsinhalte und ohne vorherige intensive Analysen des Bedingungsfeldes. Spezifische Bedingungen, wie zum Beispiel das bereits bestehende Bildungs- bzw. Berufsbildungssystem, dessen Beziehung zum Beschäftigungssystem oder sogar Ausprägungen verschiedener Kulturstandards und -dimensionen, werden somit nur unzureichend berücksichtigt. Selbstverständlich sind solche Anpassungen aufwendig zu eruieren und schwierig umzusetzen und bedürfen weiterer Forschungsergebnisse, insgesamt entsteht jedoch der Eindruck, als würde mit der Implementation der dualen Ausbildungsgänge eher *der Anzug von der Stange als ein maßgeschneidertes Modell verkauft*. Widersprüchlich wirkt in diesem Zusammenhang, dass auf der einen Seite vor allem die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen davon spricht, die Schulen verfügten über große Freiräume und könnten flexibel reagieren, dass aber auf der anderen Seite von den Schulen bzw. den Lehrkräften angeregte Anpassungen und Vorschläge zum Teil abgelehnt werden.[709] Insofern ergibt sich bisweilen ein Spannungsfeld zwischen kulturpolitischen Zielsetzungen und geforderten Anpassungen. Entscheidend ist aus unserer Sicht, dass im Sinne eines Regelkreises des Qualitätsmanagements gemachte Vorannahmen und vorgenommene Anpassungen regelmäßig überprüft und diese Ergebnisse zur weiteren Optimierung eingesetzt werden sollten.

709 Vgl. zum Beispiel Abschnitt 4.6 in Kapitel III.

### 1.3 Umsetzung von Strukturmerkmalen des deutschen dualen Systems

Die Leitfrage lautete:

**Welche Strukturmerkmale des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung werden umgesetzt bzw. können umgesetzt werden, wobei entstehen dabei (Akzeptanz-)Probleme?**

Der auslandsschulgebundene Transfer erfolgt, wie in den konzeptionellen Überlegungen beschrieben, in relativer Nähe zum deutschen Bedingungsrahmen.[710] Der vorherige Abschnitt hat zudem verdeutlich, dass Anpassungen an die nationalen Bedingungen nur in begrenztem Maße erfolgen. In Bezug auf die transferrelevanten Strukturmerkmale ergeben sich unterschiedlich schwerwiegende Probleme. Unsere Untersuchung zeigt deutlich, dass auch Jahre oder Jahrzehnte nach der Implementation der Ausbildungen vor allem die Unkenntnis der grundlegenden Organisationsstruktur, also das Lernen an zwei Lernorten sowie das Berufsprinzip mit der Trennung von Ausbildungs- und Erwerbsberuf und die Vermittlung von Berufs- statt Betriebsqualifikationen, immer noch als problematisch angesehen wird. Viele Interviewpartner schilderten ähnliche Schwierigkeiten, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- die Rolle des Auszubildenden ist häufig unbekannt → 1-2 Tage Schule, 3-4 Tage Betrieb → Durchlaufen des gesamten Unternehmens;
- die Rolle des Ausbilders ist unbekannt;
- Misstrauen gegenüber den Auszubildenden → Auszubildende als Konkurrenten → Wissen wird nicht weitergegeben.

Die Befragung unterstreicht dieses Ergebnis: Knapp über 50 Prozent der Auszubildenden selbst gaben zwar an, dass sie von den einheimischen Mitarbeitern als gleichwertige Kollegen akzeptiert werden[711], die hohe Motivation der Ausbilder erhielt mit nur 4 Prozent Zustimmung allerdings den zweitniedrigsten Wert bei der Beurteilung möglicher Vorzüge der Ausbildung durch die Auszubildenden. Bei den Lehrkräften und den Kammer- so-

710 Vgl. Abschnitt 1.2.1 in Kapitel II.

711 Vgl. Abschnitt 4.3 in Kapitel III.

wie den Unternehmensvertretern landete dieser Aspekt sogar jeweils auf dem letzten Rang.[712]

Die Tatsache, dass in den Ländern der 13 Ausbildungsstandorte die berufliche Bildung aufgrund unterschiedlicher historischer Entwicklungen insgesamt einen anderen Stellenwert als in Deutschland hat, wirkt sich auf eine transferierte Ausbildung in doppeltem Sinne aus. Denn wenn erstens der beruflichen Bildung generell das *Stigma der zweiten Wahl anhaftet*, dann hat es zweitens eine fremde implementierte berufliche Ausbildung in besonderem Maße schwer. Zwar haben sich die auslandsschulgebundenen dualen Ausbildungen an den einzelnen Standorten etabliert, von einer breiteren gesellschaftlichen Akzeptanz und Verankerung kann letztlich an keinem Standort gesprochen werden. Trotz der Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse in den (meisten) Gastländern scheint eine wirkliche, d. h. über die formale Anerkennung der Abschlüsse hinausgehende Einbindung in die nationalen (Berufs-)Bildungssysteme nicht gelungen. Es zeigt sich, dass das für Deutschland prägende und auf allen Handlungsebenen wirkende Merkmal „Akzeptanz und Verankerung" nicht transferiert werden kann, da sich Akzeptanz nicht implementieren lässt, sondern sich nur langsam entwickeln kann. Die begrenzten Anpassungen an die Bedingungen vor Ort und die relativ geringe Beteiligung der Gastländer wirken sich zusätzlich erschwerend aus. Durch die an einigen Standorten durchgeführten Train-the-Trainer-Seminare haben sich Akzeptanzprobleme auf betrieblicher Ebene verringern lassen, allerdings wurde auch deutlich, dass, zum Beispiel durch eine hohe Personalfluktuation in den Betrieben[713], diese Probleme keinesfalls vollständig eliminiert werden konnten bzw. immer wieder auftauchen. Auch die an vielen Standorten eingesetzten Marketingmaßnahmen zeigen auf der einen Seite durchaus Erfolge, sind jedoch auf der anderen Seite notwendig, um ausreichende Auszubildendenzahlen und eine ausreichende Beteiligung der Betriebe zu gewährleisten.

Bedingt durch die organisatorische Anlage der Ausbildungen – Beteiligung einer deutschen Auslandsschule, einer Auslandshandelskammer und vor Ort ansässiger (deutscher) Unternehmen – kann das Strukturmerkmal „Übertragung der zentralen Durchführungs- und Kontrollaufgaben an Körperschaften des öffentlichen Rechts" adäquat zur Situation in Deutschland umgesetzt werden, da die Auslandshandelskammern prinzipiell die gleichen

712 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

713 Vgl. Abschnitte 4.3 und 4.4 in Kapitel III.

Aufgaben übernehmen wie die Industrie- und Handelskammern in Deutschland, auch wenn sich in Bezug auf die Leistungsfähigkeit und den rechtl. Status einige Unterschiede ergeben bzw. ergeben können[714]. Insgesamt wirkt sich unserer Beobachtung zufolge das Vorhandensein der Auslandshandelkammern durchaus positiv oder zumindest nicht hinderlich auf den Transfer der dualen Ausbildungen aus. So entfielen beispielsweise auf die Frage nach den Gründen für die Aufnahme der Ausbildung jeweils ca. 12 Prozent aller Antworten der Auszubildenden auf die beiden Aspekte „Möglichkeit, später einmal in Deutschland zu arbeiten" und „in Deutschland anerkannter Berufsabschluss".[715] Die übernommenen Koordinierungs- und Kontrollaufgaben sowie die Durchführungen der Prüfungen sind ebenso wie die vorgenommenen Anpassungen notwendig und müssten, wären die Auslandskammern nicht involviert, von anderen Organisationen übernommen werden. Die vom Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland Ende 2000 im Beschluss zur Zukunft der deutschen schulischen Arbeit im Ausland vorgeschlagene Ermunterung der einheimischen Ministerien / Schulaufsicht, als Partner auch an der Abschlussprüfung mitzuwirken,[716] ist hier ein Schritt in die richtige Richtung. Wir erhielten allerdings keine Hinweise darauf, dass dies tatsächlich umgesetzt oder eingefordert wird.

Das Merkmal der primär privaten Finanzierung der Ausbildung wird aufgrund der Tatsache, dass die Auslandsschulen als private Vereine auftreten und Schulgelder von den Unternehmen und teilweise auch von den Auszubildenden verlangen, in verschärfter Form umgesetzt. Zwar werden die Personalkosten der aus Deutschland entsandten Berufsschullehrer durch den deutschen Staat übernommen, dennoch stellen die Schulgelder im Vergleich zur Situation in Deutschland für die Unternehmen und teilweise auch für die Auszubildenden eine zusätzliche Belastung dar. So bewerten 55 Prozent der befragten Unternehmen und 75 Prozent der Kammervertreter die Kosten der Ausbildung als großes Problem der Ausbildung.[717] Am Standort Quito ist beispielsweise für die Teilnahme an der dualen Ausbildung im Schuljahr

714 Vgl. Abschnitt 1.7 in diesem Kapitel.

715 Vgl. Abschnitt 4.1 in Kapitel III.

716 Vgl. Abschnitt 3.1.1 in Kapitel III.

717 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

2007/2008 ein monatliches Schulgeld von 305 US-$ zu zahlen.[718] Zwar dürfte sich für große und finanzstarke internationale Unternehmen die Kostensituation dabei weniger dramatisch darstellen als für nationale Klein- und Mittelbetriebe, dennoch dürfte die Kostensituation insgesamt zu einer Einschränkung interessierter Unternehmen führen. Da wie beschrieben die finanzielle Belastung an einigen Standorten zumindest teilweise auf die Auszubildenden abgewälzt wird und / oder die Lebenshaltungskosten die Ausbildungsvergütungen übersteigen, ist häufig eine finanzielle Unterstützung der Auszubildenden durch die Eltern notwendig. So entfielen auf die Frage nach den größten Problemen der Ausbildung 9 Prozent aller Antworten der Auszubildenden auf den Aspekt „Kosten". Damit lag diese Antwort an fünfter Stelle.[719] Auch bei den Auszubildenden dürfte sich die Kostensituation auf den Bewerberkreis einschränkend auswirken. In Zusammenhang mit den kulturpolitischen Zielsetzungen erscheint die Kostensituation somit problematisch. Eine grundlegende Änderung erscheint zumindest kurzfristig nur schwer möglich, da eine stärkere finanzielle Unterstützung sowohl aus Deutschland als auch durch die Gastländer momentan nicht ohne Weiteres machbar erscheint oder aktuell angedacht ist. Da im gesamten deutschen Auslandsschulwesen – also auch in den allgemein bildenden Schulformen – die Zahlung von Schulgeldern üblich ist, erscheint es ferner ebenso wenig denkbar, nur für die dualen Ausbildungen generelle Ausnahmeregelungen zu finden.

In Bezug auf das Merkmal „Enge Zusammenarbeit der Sozialpartner, des Staates und der Berufsschullehrer" zeigt unsere Untersuchung, dass aufgrund der geltenden nationalen Rechte ein gesetzlich abgesichertes Mitwirkungsrecht der Gewerkschaften, der Bildungsbürokratie und der Berufsschullehrer vor Ort nicht besteht. Ein Einfluss einheimischer Gewerkschaften im Rahmen der auslandsschulgebundenen Ausbildungen ist nach den Ergebnissen unserer Untersuchung nicht oder nur rudimentär gegeben, was zum einen an der Tatsache liegen mag, dass in einigen Ländern die Gewerkschaften ohnehin aufgrund der wirtschaftlichen und politischen Situation[720] nur eine untergeordnete Rolle spielen, und dass zum anderen die dualen Ausbildungsgänge als

---

718 Vgl. Deutsche Schule Quito (2007), S. 2.

719 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

720 Hier können vor allem die ärmeren und politisch instabileren Staaten Bolivien, Ecuador, Peru und Kolumbien genannt werden.

Sonderform nur eine geringe zahlenmäßige Bedeutung haben. Die Befragungsergebnisse zeigen auch, dass Unternehmens- und Kammervertreter den geringen Gewerkschaftseinfluss deutlich positiver bewerten als die Lehrkräfte.[721]

Wünschenswert wäre es aus deutscher Perspektive, dass den in den Auslandshandelskammern und evtl. in weiteren Vereinigungen wie den beschriebenen Business Organizations organisierten Unternehmen vor Ort eine Vertretung der Arbeitnehmer gegenüberstünde, um zu gemeinsamen inhaltlichen und organisatorischen sowie sozialverträglichen Lösungen zu gelangen. Eine nachträgliche Einbeziehung nationaler oder regionaler Gewerkschaften dürfte sich dabei an den etablierten Standorten schwieriger gestalten, als dies bei einer von Anfang an geplanten Berücksichtigung von Arbeitnehmervertretungen im Rahmen von Neugründungen an neuen Standorten der Fall wäre. Eine Veränderung der nach deutschen Maßstäben kritisch zu beurteilenden arbeitsrechtlichen Bestimmungen (Urlaub, Jugendarbeitsschutz, ...) ließe sich hingegen auch im Zusammenhang mit einer stärkeren Beteiligung der Gewerkschaften nicht vertreten, da Sonderregelungen für die Auszubildenden eher kontraproduktive Wirkungen zeigen würden.

Die Beteiligung der nationalen Bildungsbürokratie ist wie bereits beschrieben größtenteils auf die Anerkennung der Abschlüsse beschränkt. Nur an einigen Standorten wurden dazu konkrete inhaltliche Anpassungen vorgeschrieben. Auch hier wäre eine stärkere Beteiligung von Beginn an aus unserer Sicht wünschenswert und sinnvoll, um zu angepassteren Lösungen und damit eventuell zu einer größeren gesellschaftlichen Akzeptanz zu führen.

Abschließend lässt sich diese Leitfrage wie folgt beantworten: Unsere Untersuchung zeigt, dass das im Rahmen eines Transfers entscheidende Merkmal, nämlich die auf einer breiten Basis stehende Akzeptanz und Verankerung der dualen Ausbildung, nicht erreicht werden konnte. Die beiden eng mit dem ersten Merkmal verknüpften Aspekte „Lernen an zwei Lernorten“ und „Beruflichkeit als organisierendes Prinzip“ werden im Rahmen der auslandsschulgebundenen dualen Ausbildungen zwar umgesetzt, allerdings kann dabei eher von einer technisch gelungenen Umsetzung in Anlehnung an deutsche Verhältnisse gesprochen werden, als dass ein Beitrag zur breiteren gesellschaftlichen Anerkennung der Ausbildung geleistet werden konnte. Ob-

721 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

wohl – wie oben beschrieben – Akzeptanz nicht verordnet oder implementiert werden kann, mutet diese Tatsache aufgrund der seit Jahren oder Jahrzehnten laufenden Ausbildungen zumindest etwas befremdlich an und es entsteht der Eindruck, als würde die „Insellage" der auslandsschulgebundenen Ausbildungen von den Beteiligten, wobei die Lehrkräfte hier eine Ausnahme bilden, mehr oder weniger akzeptiert.

Insofern stellt sich die Frage, ob eine breitere gesellschaftliche Akzeptanz der auslandsschulgebundenen Ausbildungen nicht erreicht werden kann oder vielleicht gar nicht erreicht werden soll? Die Beteiligung der Sozialpartner vor Ort, insbesondere der Gewerkschaften, kann zwar zumindest zum Teil aufgrund der herrschenden wirtschaftlichen und politischen Situation an den einzelnen Ländern nicht umgesetzt werden. Zentrale Frage ist in diesem Zusammenhang jedoch, ob die nationalen Sozialpartner einen Wunsch zur Mitarbeit haben oder deren Notwendigkeit sehen sowie ob und wie sie von Anfang an in die Implementierung der Ausbildungen eingebunden waren oder eingebunden werden könnten. Etwas provokanter könnte an dieser Stelle formuliert werden, dass eine intensive Beteiligung der nationalen Sozialpartner vor Ort zur Durchführung der Ausbildung nicht notwendig ist, schließlich laufen die Ausbildungen seit Jahren oder Jahrzehnten. Positive Auswirkungen einer intensiveren Beteiligung – vor allem von Beginn an – wären zwar zu erwarten, in welchem Umfang diese zu einer größeren Akzeptanz führen könnten, bliebe allerdings abzuwarten.

Beim Merkmal „Primär private Finanzierung" wird aufgrund der organisatorischen Strukturen der deutschen Auslandsschulen mit den erhobenen Schulgeldern der (vermeintliche) Vorteil für die Betriebe und/oder die Auszubildenden, eine kostenfreie berufsschulische Ausbildung in Anspruch nehmen zu können, eingeschränkt und führt zu den oben beschriebenen Problemen. Die Beteiligung der Kammern führt augenscheinlich zu wenigen oder keinen Problemen im Rahmen des Transfers. Die von den Kammern vor Ort übernommenen Koordinierungsaufgaben sowie die Anerkennung der Abschlüsse in Deutschland haben unserer Untersuchung zufolge sogar durchaus positive Auswirkungen.

### 1.4 Qualität der Ausbildung

Die Leitfrage lautete:

**Wie ist die Qualität der durchgeführten Ausbildungen zu bewerten und welche subjektiven Verwertungsmöglichkeiten ergeben sich für die Auszubildenden?**

Eine Aussage zur Qualität der auslandsschulgebundenen dualen Berufsausbildung könnte zunächst ganz einfach wie folgt lauten: Durch die Anerkennung der Abschlüsse durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag in Deutschland ist eine ausreichende Qualität der Ausbildung – zumindest nach deutschen Maßstäben – sichergestellt. Diese Aussage ist aus unserer Sicht durchaus möglich, würde aber – alleine stehend – sehr stark verkürzend wirken und viele Aspekte unberücksichtigt lassen. Aufgrund der besonderen Umstände und des besonderen Bedingungsrahmens sollten unserer Meinung nach weitere, die Qualität der Ausbildung beeinflussende Gesichtspunkte in die Betrachtung einbezogen werden.

Bezugnehmend auf die obige Aussage lässt sich festhalten, dass durch eine formale Anerkennung der Abschlüsse durch deutsche und nationale Behörden tatsächlich ein Qualitätsmaßstab gesetzt wird, der im Rahmen von Prüfungen abgefragt werden kann. Insbesondere die Unternehmen waren mit fast 85 Prozent Zustimmung der Meinung, dass die durch Lehrpläne, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen gesetzten Qualitätskriterien in vollem Umfang erfüllt werden können.[722] Erweitert man das Blickfeld und bezieht die beteiligten Auszubildenden in die Betrachtung ein, so lässt sich auf der einen Seite konstatieren, dass durch die Sprachanforderungen, die formalen Eingangsvoraussetzungen, die häufig verkürzten Ausbildungszeiten und die finanziellen Belastungen sich zumindest tendenziell nur leistungsstärkere Schulabgänger aus der Mittel- oder Oberschicht auf die Ausbildungsplätze bewerben können. Auf der anderen Seite erfuhren wir aber auch, dass aufgrund des verbreiteten geringen Ansehens beruflicher Bildungsgänge das Interesse vieler geeigneter Jugendlichen für die Ausbildungsgänge eingeschränkt ist.[723] Vor diesem Hintergrund lässt sich von einer Elitenausbildung[724] sprechen, die – bezogen auf die erreichte Ausbildungsqualität –

722 Vgl. Abschnitt 4.3 in Kapitel III.

723 Vgl. Abschnitt 4.3 in Kapitel III.

724 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III:

durchaus positive Implikationen hat, aus kulturpolitischer Perspektive aber bedenklich erscheint. Insgesamt ergibt sich ein die Qualität der Ausbildung beeinflussendes Spannungsfeld, das sich durch den Wunsch der Betriebe nach einer qualitativ hochwertigen Ausbildung, die deutschen kulturpolitischen Zielsetzungen, die Ausbildungsinhalte und -anforderungen der Curricula und Ausbildungsordnungen sowie die Bewerberlage ergibt. Hier gilt es eine Balance zu finden, um auf der einen Seite die Ausbildung für die Auszubildenden und die Ausbildungsbetriebe attraktiv zu machen und motivierte und leistungsfähige Jugendliche anzusprechen, auf der anderen Seite aber die Anforderungen nicht zu hoch zu stecken, um kulturpolitischen Zielsetzungen gerecht werden zu können und einen ausreichend großen Bewerberkreis anzusprechen. Die deutsche Sprache ist in diesem Zusammenhang eine wichtige Stellschraube.

Die Qualität der Ausbildung wird durch die Lehrkräfte beeinflusst. In Bezug auf die fachlichen und pädagogischen Qualifikationen der entsandten Lehrkräfte scheint sich die Auswahlpraxis, nur Personen mit überdurchschnittlichen dienstlichen Beurteilungen zu berücksichtigen, auszuzahlen. So wurde die fachliche und pädagogische Qualifikation der Lehrkräfte von allen Beteiligten (Auszubildende, Lehrkräfte, Unternehmen, Kammervertreter) als ausgesprochen hoch eingeschätzt.[725] Die interkulturellen Kompetenzen der Lehrkräfte werden dagegen deutlich uneinheitlicher beurteilt. Hier sahen vor allem die Kammervertreter deutliche Defizite.[726] Aufgrund der vielfältigen Aufgaben der Lehrkräfte vor Ort sollte die gängige Vorbereitungspraxis der Auslandsdienstlehrkräfte dringend überdacht werden. Einwöchige Vorbereitungslehrgänge erscheinen der schwierigen Aufgabe nicht angemessen, zumal diese auch nicht auf die spezielle Arbeit an Berufsschulen ausgerichtet sind. Der im Positionspapier des Deutschen Industrie- und Handelskammertages *Zur Zukunft der deutschen Schulen im Ausland* bereits im Jahre 2002 vorgelegten Forderung nach erhöhten Vorbereitungsanstrengungen ist daher unbedingt zuzustimmen.[727]

---

725 Vgl. Abschnitt 4.3 in Kapitel III.

726 Vgl. Abschnitt 4.2 in Kapitel III sowie Abschnitt 2.3 in diesem Kapitel.

727 Vgl. Abschnitt 3.1.1 und 3.2.1 in Kapitel III. Zu den verschiedenen Möglichkeiten der Vorbereitung sei hier auf Abschnitt 2.2.3 in Kapitel II verwiesen.

Als schwierig in Bezug auf die Qualität der Ausbildungen könnten sich die zeitlichen Befristungen der Auslandsaufenthalte[728] der entsandten Lehrkräfte erweisen, da bei schnellen und häufigen Wechseln eine ausreichende Kontinuität nicht gewährleistet werden kann. Ausreichende Übergangsphasen, in denen die zurückkehrende Lehrkraft die neue einarbeitet, sollten hier eingeplant werden. Eine weiterer, die Arbeit der Lehrkräfte und damit die Qualität der Ausbildung betreffender Punkt ist das nicht oder nur bedingt vorhandene angepasste Unterrichtsmaterial. Zwar ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte an den verschiedenen Standorten im Laufe der Zeit entsprechende Unterrichtsmaterialien entwickelt haben, dennoch bleibt festzuhalten, dass spezielle Schulbücher für die Ausbildungsgänge nicht vorliegen und aufgrund der geringen zahlenmäßigen Bedeutung wohl auch nicht entwickelt werden.

Die Qualität der betrieblichen Ausbilder hängt wesentlich von der Eignung der Ausbildungsstätte und des Ausbildungspersonals ab. Diese Eignungsprüfung obliegt den vor Ort tätigen Kammern und soll sicherstellen, dass nur geeignete Unternehmen an der Ausbildung teilnehmen dürfen. Es wurde bereits in Abschnitt 1.2 dieses Kapitels deutlich, dass es zum einen schwierig ist, unter den derzeitigen Bedingungen geeignete Unternehmen zu finden und dass zum anderen die Organisationsstrukturen der beteiligten Unternehmen als Problem angesehen werden. Die Bewertung der Qualität der betrieblichen Ausbilder durch alle Beteiligten fiel im Vergleich zu der Bewertung der Lehrkräfte deutlich schlechter aus.[729] Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich, verfügen die betrieblichen Ausbilder über die an einigen Standorten im Rahmen der praktizierten Train-the-Trainer-Seminare vermittelten Kenntnisse hinaus über keine speziellen pädagogischen Erfahrungen. Diese Situation dürfte allerdings mit der Situation in vielen Ausbildungsunternehmen in Deutschland vergleichbar sein, zumal die Ausbildereignungsverordnung in Deutschland ausgesetzt wurde. Schwerwiegender dürften sich die oben beschriebenen mit der Unkenntnis der Ausbildungsstrukturen und -organisaton verbundenen Akzeptanzprobleme auf die Qualität der Ausbildung auswirken, wenn zum Beispiel ein Mitarbeiter einen Auszubildenden als Konkurrenten begreift und deshalb sein Wissen nicht weitergibt.

In Bezug auf die subjektiven Verwertungsmöglichkeiten der Ausbildung zeigt unsere Untersuchung durchaus positive Erkenntnisse. Ca. 50 Prozent

728 Vgl. Abschnitt 3.2.1 in Kapitel III.

729 Vgl. Abschnitt 4.3 in Kapitel III.

der Auszubildenden gab an, eine Weiterbeschäftigung nach der Ausbildung sei möglich, und über die Hälfte der befragten Auszubildenden betrachtete die Ausbildung als eine gute Alternative zum Studium. Sogar ca. 2/3 der Auszubildenden gaben an, sich gut für den internationalen Arbeitsmarkt geeignet zu fühlen und durch die Ausbildung gut auf die spätere Berufstätigkeit vorbereitet zu sein. Insgesamt stellen sich die Möglichkeiten der Auszubildenden vielfältig dar.[730] Hier wirken sich die hohen Abiturientenquoten und die formalen Anerkennungen der Ausbildungen in Deutschland und in der Regel im Gastland positiv aus. Die Pläne der Auszubildenden sind daher relativ ausgewogen in Bezug auf die Aufnahme eines Studiums oder die Weiterbeschäftigung in einem Unternehmen.[731] Dabei kommen sowohl für das Studium als auch für die Weiterbeschäftigung in einem Unternehmen sowohl das Gastland als auch Deutschland und weitere Länder in Frage.

Abschließend lässt sich diese Leitfrage wie folgt beantworten: Sowohl die Qualität der Ausbildung als auch die subjektiven Verwertungsmöglichkeiten der Ausbildung für die Auszubildenden lassen sich insgesamt positiv bewerten. Bedingt dadurch, dass die Ausbildung aufgrund ihrer hohen (sprachlichen) Anforderungen überwiegend Abiturienten anspricht – zur Erinnerung, die von uns befragten Auszubildenden verfügten zu 80 Prozent über das Abitur – sind qualitativ hochwertige Ausbildungen möglich. In Verbindung mit der deutschen und der nationalen Anerkennung ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für die Auszubildenden. Die Lehrkräfte sind fachlich und pädagogisch ausreichend qualifiziert, Verbesserungsmöglichkeiten ergeben sich allerdings in Bezug auf die interkulturellen Kompetenzen der Lehrer. Die Qualität der betrieblichen Ausbildung wird hauptsächlich durch die in Verbindung mit der Unkenntnis der Ausbildungsorganisation verbundenen Akzeptanzprobleme beeinflusst. Train-the-Trainer-Seminare zur Aufklärung und Qualitätsverbesserung werden allerdings noch nicht an allen Standorten durchgeführt. Insgesamt sollten die Qualitätsaspekte der Ausbildung nicht isoliert betrachtet werden.

### 1.5 Angestrebte und umgesetzte Diffusionswirkungen

Die Leitfrage lautete:

730 Vgl. Abschnitt 4.5 in Kapitel III.

731 Vgl. Abschnitt 4.1 in Kapitel III.

**Welche nachhaltigen Diffusionswirkungen werden angestrebt, durch die Ausbildungen tatsächlich erreicht und wie sind diese zu bewerten?**

Aussagen über die angestrebten Diffusionswirkungen zu treffen, ist äußerst schwierig, da über die allgemeinen kulturpolitischen Zielsetzungen[732] hinausgehende Ziele nicht formuliert werden. Zumindest haben wir solche Zielformulierungen im Rahmen unserer Untersuchung und Beschäftigung mit der Thematik nicht finden können. Ob sie eventuell sich in internen Dokumenten, zum Beispiel des Auswärtigen Amtes oder der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, finden lassen, muss eine Vermutung bleiben. Es bleibt daher unklar, welche Wirkungen angestrebt werden. Dieses Fehlen von Zielen, die im günstigsten Fall auch noch der SMART-Regel (Specific - Measurable – Agreed to - Realistic - Timely) folgen sollten, bietet dabei den Vorteil, dass man sich damit unter Umständen lästige Reflexionsprozesse darüber, warum ein Ziel nicht realisiert werden konnte, erspart. Man kann sich mit Scheinerfolgen selbst beruhigen – irgendwas davon wird schon werden.

Stellt man die Frage nach den dynamischen Aspekten der implementierten dualen Ausbildungsgänge, also nach dem „what is set in motion“[733], wird deutlich, dass die durch den Transfer angestoßenen Veränderungsprozesse in den Gastländern quantitativ und qualitativ unbedeutend ausfallen. Weder auf entwicklungspolitischer Ebene oder im sozio-kulturellen System noch im Bereich der Bildungs- und Ausbildungssysteme wurden durch die transferierten Ausbildungen bedeutende wirksame Impulse gesetzt. Als mögliche Begründung kann neben den oben angesprochenen fehlenden Zielformulierungen in diesem Zusammenhang zum einen auf die mangelnde Kooperation verschiedener Politikbereiche im Rahmen deutscher Kulturpolitik[734] und zum anderen auf die geringe Beteiligung von Sozialpartnern und Bildungsbürokratie[735] der Gastländer sowie auf die fehlenden Analysen der Bedingungsfelder[736] verwiesen werden. In Bezug auf die Auswirkungen auf die nationalen Beschäftigungssysteme und die Arbeitsmärkte fällt das Ergebnis geringfügig anders aus, wenn man den Einfluss der über die Jahre ausgebildeten Jugend-

732 Vgl. Abschnitt 3.1.1 in Kapitel III und Abschnitt 1.1 in diesem Kapitel.

733 UNDP (1988), S. 14 zitiert nach Stockmann (1996), S. 78.

734 Vgl. Abschnitt 1.1 in diesem Kapitel.

735 Vgl. Abschnitte 1.2 und 1.3 in diesem Kapitel.

736 Vgl. Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel.

lichen ins Kalkül zieht und dabei zusätzlich berücksichtigt, dass zumindest ein Teil der ehemaligen Auszubildenden mittlerweile Führungspositionen besetzt.[737] Auch dieser Einfluss sollte dabei aber nicht überschätzt werden, wie ein kleines Zahlenbeispiel verdeutlicht: In São Paulo als größtem Standort könnten, geht man von einer jährlichen Beteiligung von durchschnittlich 170 Jugendlichen aus, in den letzten 25 Jahren maximal 4250 Auszubildende qualifiziert worden sein[738]. An kleineren und/oder später gegründeten Standorten reduziert sich diese Zahl dementsprechend weiter.

Betrachtet man die tatsächlich erreichten Wirkungen unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit, so lässt sich festhalten, dass die Ausbildungsgänge lediglich die Nachhaltigkeitsdimension I (projektorientiert) oder II (outputorientiert) erreichen[739], d. h. die Ausbildungsgänge können unter den gegebenen Bedingungen wahrscheinlich dauerhaft weitergeführt werden und erzielen dabei einen Nutzen für die Auszubildenden und Unternehmen. Unsere Untersuchung zeigt jedoch deutlich, dass die auslandsschulgebundenen dualen Ausbildungen tendenziell als Insellösungen bestehen und dass eine entwicklungs- oder innovationsorientierte Perspektive in der Regel nicht besteht. Lediglich die an einigen Standorten beschrittenen Wege, Kooperationen mit Universitäten aufzubauen, können hier als flexible und angemessene Reaktion auf veränderte Umweltbedingungen gedeutet werden.

Abschließend lässt sich diese Leitfrage wie folgt beantworten: Angestrebte Wirkungen werden (höchstwahrscheinlich) nicht konkret und präzise als Ziel formuliert. Tatsächliche Wirkungen konnten, wenn überhaupt nur sehr begrenzt im Bereich des Arbeitsmarktes bzw. des Beschäftigungssystems erzielt werden. Die auslandsschulgebundenen dualen Ausbildungsgänge führen unter den gegebenen Bedingungen ein Inseldasein. Im Rahmen dieses isolierten Daseins sind sie – zumindest zur Zeit – überlebensfähig. Insgesamt lässt unsere Untersuchung den Schluss zu, dass die dualen auslandsschulgebundenen Ausbildungen ihre relative Vorteilhaftigkeit (gegenüber anderen Problemlösungen) nicht deutlich machen konnten und die Vereinbarkeit mit vorherrschenden Verhältnissen oder Systembedingungen (z. B. des soziokultu-

737 Vgl. Abschnitt 4.3 in Kapitel III.

738 Zum Vergleich: Brasilien hat über 180 Mio. Einwohner.

739 Vgl. Abschnitt 1.7 in Kapitel II.

rellen Systems) nur in geringem Maße gegeben ist, sodass sich nachhaltige Diffusionswirkungen nicht ergeben haben.

### 1.6 Beteiligung der Betriebe

Die Leitfrage lautete:

**Wie und unter welchen Zielsetzungen erfolgt die Beteiligung der Betriebe und wie ist diese Beteiligung zu bewerten?**

Die Beteiligung einer ausreichenden Zahl von Ausbildungsbetrieben ist eine zentrale, da überlebensnotwendige Voraussetzung für die auslandsschulgebundenen Ausbildungsgänge.[740] Obschon an dieser Stelle keine für das einzelne beteiligte Unternehmen gültige Aussagen möglich sind, zeigt unsere Untersuchung deutlich das zentrale Spannungsfeld in diesem Zusammenhang auf. Die Motivation für die Teilnahme eines Unternehmens bewegt sich zwischen den beiden Polen Befriedigung eines tatsächlichen Bedarfs an Mitarbeitern, der durch den lokalen Arbeitsmarkt nicht zu decken ist, auf der einen Seite und sozialer Verantwortung als Beitrag zur German Community oder zur Entwicklungshilfe auf der anderen Seite. Im Rahmen der Befragung bewerteten die Unternehmen den Aspekt der sozialen Verantwortung (70,1 Prozent Zustimmung) zwar höher als den Aspekt der Bedarfsdeckung, dennoch begründeten ca. 57 Prozent der befragten Unternehmen ihr Ausbildungsengagement auch mit diesem Punkt. 75 Prozent der befragten Unternehmen sehen in ihrer Ausbildungsbeteiligung einen Beitrag zur Entwicklungshilfe, jeweils über 80 Prozent gaben an, interkulturell qualifizierte Mitarbeiter zu benötigen und die Ausbildung auch dementsprechend zu gestalten.[741]

Auch im Rahmen der Interviews offenbarte sich das Spannungsfeld an vielen Stellen. Die Tatsache, dass neben den an der Ausbildung beteiligten Auslandsniederlassungen deutscher Unternehmen viele der beteiligten einheimischen Unternehmen persönliche Beziehungen zu Deutschland oder zur deutschen Schule pflegen – nur in sechs von den von uns befragten Unternehmen arbeiteten keine deutschen Mitarbeiter[742] – verdeutlicht, dass von

740 Vgl. dazu auch die Abschnitte 1.5.2.1 und 1.5.2.2 in Kapitel II.

741 Vgl. Abschnitt 4.1 in Kapitel III und insbesondere Abschnitt 2.4 in diesem Kapitel.

742 Vgl. Abschnitt 4.2 in Kapitel III.

einer allein auf der Vorteilhaftigkeit der Ausbildung basierenden Teilnahme an der Ausbildung vielfach nicht die Rede sein kann. Die Bedarfsdeckung scheint zumindest für viele Unternehmen nur ein positiver Nebeneffekt[743], aber eben nicht der Hauptgrund zur Beteiligung zu sein. Gerade eine Beteiligung aus handfesten wirtschaftlichen Eigeninteressen der Betriebe, so wie wir sie in den Interviews zwar auch gehört haben, wäre aber auf breiter Basis für die langfristige Bestandssicherung oder Ausweitung der auslandsschulgebundenen Ausbildungen notwendig. Eine Zunahme der Ausbildungsbeteiligung der Unternehmen erscheint zur Zeit aber eher unwahrscheinlich; zumindest wird dies so von 75 Prozent der Lehrkräfte und der Kammervertreter beurteilt.[744]

Es soll nicht der Eindruck entstehen, dass die Übernahme sozialer Verantwortung durch die Unternehmen etwas Negatives sei. Ganz im Gegenteil. Dennoch stellt sich die Frage, wie eine Veränderung der Beteiligungsmotivation der Unternehmen auf breiterer Basis in Richtung Eigeninteresse erreicht werden kann und ob es gerade die oben beschriebenen Unternehmen sind, die die dargestellten Problemebereiche – hier wären zum Beispiel die Kostensituation, der Umfang des Einsatzes der deutschen Sprache oder die Akzeptanzprobleme bei den lokalen Mitarbeitern zu nennen – vor dem Hintergrund der sozialen Verantwortung zu tolerieren gewillt sind.

Obschon die auslandsschulgebundene Ausbildung für eine vielfach nicht oder kaum vorhandene mittlere Qualifikationsebene qualifiziert und insgesamt ein durchaus hohes qualitatives Niveau erreicht – die Eignung der Auszubildenden im Vergleich zu aus Deutschland entsandten Mitarbeitern wurde sowohl von den Lehrkräften als auch von den Kammer- und Unternehmensvertretern als äußerst positiv beurteilt – ist es an keinem Standort gelungen, eine größere Anzahl von Unternehmen von den Vorzügen der Ausbildung zu überzeugen. Dies belegen die seit Jahren relativ konstant niedrigen Auszubildendenzahlen.[745]

Abschließend lässt sich diese Leitfrage wie folgt beantworten: Die Beteiligung der Unternehmen erfolgt in vielen Fällen aus zweierlei Gründen, zum einen aus sozialer Verantwortung gegenüber der deutsche Gemeinde

---

743 Vgl. Abschnitt 4.1 in Kapitel III.

744 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

745 Vgl. Abschnitt 3.2.3 in Kapitel III.

und zum anderen zur Bedarfsdeckung mit qualifizierten Mitarbeitern, wobei sich beide Motivationen häufig überlagern. Da eine überwiegend auf sozialen Gründen basierende Teilnahme an der Ausbildung auf Dauer für alle Beteiligten frustrierend ist, muss die zentrale Frage lauten, wie es gelingen kann, mehr Unternehmen von den Vorteilen zu überzeugen. Die stärkere Anpassung an lokale Bedingungen (Kosten, deutsche Sprache, Organisation der Ausbildung, Train-the-Trainer-Seminare, ...) ist hier die zentrale Möglichkeit. Darüber hinaus sollten zukünftige Transferbemühungen – sollten sie denn stattfinden – bereits im Rahmen der Planungsphase die Bedürfnisse der Betriebe systematisch analysieren.

### 1.7 Leistungsfähigkeit der Trägerorganisationen

Die Leitfrage lautete:

**Wie ist die Leistungsfähigkeit der organisatorischen Träger zu bewerten?**

Die Transfer-Erfahrungen im Rahmen der deutschen Wiedervereinigung und der Berufsbildungshilfe haben die hohe Bedeutung der Leistungsfähigkeit der Trägerorganisationen verdeutlicht.[746] Die im Anhang befindlichen Profile der Ausbildungsstandorte lassen erkennen, dass die offiziell als Träger der Ausbildungsgänge ausgewiesenen Organisationen variieren. Mal fungiert der Schulverein der gesamten Deutschen Schule (z. B. Guatemala) als Träger, mal sind es speziell für die berufliche Bildung gegründete Vereine (z. B. Chile) und dann wiederum sind es die vor Ort ansässigen Auslandshandelskammern (z. B. Singapur). Neben diesen offiziellen Trägern erscheint es sinnvoll, die in Deutschland ansässigen und intensiv mit den Ausbildungsgängen beschäftigten Institutionen, wie zum Beispiel die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen oder den Deutschen- Industrie- und Handelskammertag, in die Betrachtung einzubeziehen. Dabei geht es nicht um eine detaillierte Einzelanalyse der Träger, diese wäre im Rahmen dieser Arbeit auch gar nicht zu leisten gewesen, sondern vielmehr um zentrale Problembereiche.

Da alle Ausbildungsstandorte seit Jahren bestehen, ist davon auszugehen, dass das normale Alltagsgeschäft, zu denken ist dabei zum Beispiel an die Aufnahme neuer Auszubildender, die Durchführung von Prüfungen, die Anerkennung der Abschlusszeugnisse oder Ähnliches, mehr oder weniger reibungslos funktioniert. Insgesamt hat unsere Untersuchung gezeigt, dass ins-

746 Vgl. Abschnitt 1.5.2.1 und 1.5.2.2 in Kapitel II.

besondere die Berufsschullehrer ein breiteres Aufgabenfeld als in Deutschland und dabei zum Teil sogar originäre Aufgaben der Kammern wahrnehmen. Dies wurde zum Teil begrüßt, da zum Beispiel der Kontakt zu den Unternehmen und zur Kammer häufig viel enger ist als in Deutschland, zum anderen aber auch als belastend empfunden.[747] Die auslandsschulgebundene Ausbildung hat aus unserer Sicht grundsätzlich mit dem Problem zu kämpfen, dass es sich erstens um einen relativ kleinen Spezialbereich handelt, der – bezogen auf das gesamte deutsche Auslandsschulwesen – nur ca. 1 Prozent der Schülerzahlen ausmacht, dass es sich bei der Implementierung einer beruflichen Ausbildung im Ausland zweitens um einen hochkomplexen Vorgang handelt und dass drittens eine Vielzahl[748] von Organisationen in diese Vorgänge eingebunden ist.

Aus unserer Sicht sind es insbesondere folgende Aspekte, die in Bezug auf die Leistungsfähigkeit und -willigkeit der verschiedenen beteiligten Organisationen zu prüfen wären:

1. Koordination zwischen verschiedenen Organisationen und Politikbereichen in Deutschland
2. Kontaktaufnahme und Abstimmung mit nationalen Behörden
3. Analyse des nationalen Bedingungsfeldes und Anpassungen der Ausbildungsorganisation, der Finanzierung und der Ausbildungsinhalte
4. Vorbereitung der Lehrkräfte
5. Information und Marketing

Die fünf oben genannten Punkte beschreiben nicht nur zentrale, zu leistende Aufgaben, sondern sie sind gleichzeitig sinnvoll geordnet. Punkt 1 erscheint für uns ebenso notwendig wie leistbar, um sich zunächst auf übergeordneter Ebene in Deutschland über die Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten der Auswärtigen Kulturpolitik in Verbindung mit entwicklungspolitischen und außenwirtschaftspolitischen Fragen Klarheit zu verschaffen. Eine bereits vor Jahrzehnten angemahnte engere Zusammenarbeit[749] zwischen dem Bundes-

747 Vgl. Abschnitte 3.1.2 und 3.2.1 in Kapitel III.

748 Diese Vielzahl besteht in der Regel mindestens aus Botschaft, AHK, DIHT, ZfA, BVA, AA, Schulverein, BLASchA, KMK, nationalen Behörden und Unternehmen.

749 Vgl. Abschnitt 3.1.1 in Kapitel III und Abschnitt 1.1 in diesem Kapitel.

ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit und dem Auswärtigen Amt, aber auch dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag ist bislang anscheinend nicht oder zu wenig zustande gekommen, und man muss sich fragen, ob die betreffenden Institutionen dazu nicht in der Lage sind oder nicht sein wollen. Es mutet schon etwas seltsam an, wenn sich von Deutschland aus unterstützte Berufsbildungsprojekte gegenseitig Konkurrenz machen.[750]

Eine Kontaktaufnahme und Abstimmung mit inländischen Bildungsbehörden ist im Rahmen der auslandsschulgebundenen dualen Ausbildungen zumindest in Bezug auf die Anerkennungen an den meisten Standorten erfolgt. Insgesamt stellt sich die Abstimmung und Beteiligung der Gastländer wie beschrieben jedoch relativ gering dar. Hier stellt sich die Frage, warum dies so ist und wer die Initiative ergreifen sollte und könnte. In jedem Fall ist die Kontaktaufnahme und das regelmäßige Kontakthalten mit nationalen Stellen und Behörden von einem hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand begleitet. Insbesondere in der Planungs- und zu Beginn der Implementierungsphase erscheint dieser Aufwand jedoch gerechtfertigt, um die Unterstützungsbereitschaft des Gastlandes zu eruieren und um zu angepassten Lösungen zu gelangen. Eine Beteiligung der Schulvereine ist dabei unumgänglich, da diese letztlich über die Ausweitung des Bildungsangebotes an den deutschen schulischen Einrichtungen entscheiden können. Ob die einflussreichen Schulvereine allerdings über das notwendige Know how für derartige Entscheidungen verfügen, darf dabei durchaus bezweifelt werden, setzen sich doch die Vereine größtenteils aus den Schülereltern und damit nicht aus Berufsbildungsexperten zusammen.

Die Analyse des nationalen Bedingungsfeldes erfolgt unserer Beobachtung nach nicht oder zumindest nicht systematisch. Dementsprechend erfolgen Anpassungen in der Regel nur bezogen auf die Ausbildungsinhalte. Den Schulvereinen, den Auslandshandelskammern und den Botschaften vor Ort ist diese Analyse unserer Meinung nach nicht zuzutrauen, dazu werden aller Voraussicht nach die finanziellen, personellen und zeitlichen Mittel und das notwendige Know how fehlen. Ein Rückgriff auf die Analyseinstrumente der Berufsbildungshilfe erscheint in diesem Zusammenhang denkbar, eventuell existieren ja sogar bereits verwertbare Analysen der Deutschen Gesellschaft für technischen Zusammenarbeit. In jedem Fall sind diese Analysen vor dem

750 Vgl. Abschnitt 1.5.2.2 in Kapitel II sowie Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

Transfer notwendig, um erstens zu entscheiden, ob eine duale Ausbildung überhaupt Chancen hat, und zweitens, welche Anpassungen dazu notwendig wären. Dabei wäre auch zu klären, ob und von wem finanzielle Ressourcen für angepasste Finanzierungsmodelle bereit gestellt werden müssten und könnten. Insgesamt wären unserer Ansicht nach die finanziellen Mittel, die für solche Analysen bereit gestellt werden müssten, gut investiert, da ansonsten eine jahrelange, aber im Grunde unfruchtbare Förderung aus Deutschland droht.

Die Vorbereitung der Lehrkräfte wurde bereits an anderer Stelle bemängelt. Eine deutlich ausgeweitete, auf die speziellen Bedürfnisse eines Berufsschullehrers und auf den entsprechenden Standort ausgerichtete Qualifizierung würde sicherlich zu erheblichen Mehraufwendungen führen. Hier sollte mit Augenmaß nach sinnvollen Lösungen und Trainings gesucht werden.[751] Finanzielle Belastungen könnten auf mehrere Schultern – Auslandshandelskammer, Schulverein, Lehrkraft selbst, Zentralstelle – verteilt werden.

Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass eine entsprechende Aufklärung und Information über die duale Ausbildung notwendig ist. Dazu zählen Train-the-Trainer-Seminare ebenso wie Informationsveranstaltungen an Schulen und andere Marketingmaßnahmen. Eine zentrale und weltweit einheitliche, zum Beispiel durch das Auswärtige Amt oder den Deutschen Industrie- und Handelskammertag gesteuerte Marketingkampagne, erscheint wenig sinnvoll[752], da auf die speziellen Bedingungen vor Ort angepasste Konzepte deutlich mehr Erfolg versprechen. An nahezu allen Standorten werden verschiedenste Marketingmaßnahmen – häufig durch die oder unter Beteiligung der Lehrkräfte – durchgeführt. Dieser Tatsache sollte zum einen auf finanzieller und zum anderen auf zeitlicher Ebene Rechnung getragen werden, zum Beispiel dadurch, dass ein Ausbildungsstandort ein Marketingbudget vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag und / oder Auswärtigen Amt erhält und dass die Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte nicht zu hoch festgelegt wird. Auf jeden Fall sollten die Ressourcen und das Know how der nationalen Behörden für das Marketing genutzt werden. Unsere Untersuchung hat auch offenbart, dass nicht an allen Standorten Train-the-Trainer-Seminare durch die Kammern durchgeführt werden. Hier wäre zu prüfen, ob die Kam-

751 Vgl. dazu auch Abschnitt 2.3.3 in Kapitel II.

752 Vgl. Abschnitt 4.3 in Kapitel III.

mern dazu personell oder zeitlich nicht in der Lage waren oder ob tatsächlich keine Notwendigkeit gesehen wurde oder keine Beteiligung der lokalen Ausbilder zu erwarten war.

Abschließend lässt sich diese Leitfrage wie folgt beantworten: Es wurde deutlich, dass das „Alltagsgeschäft" an den Standorten funktioniert und dass die zu leistenden Maßnahmen prinzipiell von den beteiligten Organisationen auch zu leisten wären. Dabei sind zum einen Fragen der richtigen Kooperation und der Koordinierung von Bedeutung, zum anderen bestehen natürlich durchaus finanzielle, personelle und zeitliche Restriktionen, zum Beispiel bei den Vorbereitungen der Lehrkräfte oder den Informationsveranstaltungen und Marketingmaßnahmen. Hier wirkt sich die zahlenmäßig geringe Bedeutung der dualen Ausbildungen im Rahmen des deutschen Auslandsschulwesens erschwerend aus. Vor allem die intensive Analyse des jeweiligen Bedingungsfeldes wäre eine sinnvolle Investition, um teuere Planungsfehler zu vermeiden.

## 2 Die kaufmännische duale Ausbildung im Ausland als interkulturelle Qualifizierungsstrategie

Die empirische Untersuchung[753] ist für die zu führende Diskussion unterschiedlich ergiebig. So wird in den untersuchten Dokumenten und Veröffentlichungen der interkulturelle Aspekt als solcher nicht einmal erwähnt. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass diese Zielsetzung zumindest nicht bewusst verfolgt wird. Zu erkennen ist jedoch, dass bestimmte Vorgaben bzw. auch Rahmenbedingungen im Sinne einer interkulturellen Qualifizierung entweder eher hinderlich oder förderlich sind. Als Beispiele können hierfür die Anmerkungen des Deutscher Industrie- und Handelskammertages zur Bedeutung der deutschen Sprache für die Ausbildung oder zur Anpassung der Rahmenrichtlinien an die Gegebenheiten vor Ort angeführt werden. Ebenfalls können Ausführungen zu Themen wie Ausbildungstourismus, Qualifikation der betrieblichen Ausbilder und zu den Train-the-Trainer-Seminaren im Sinne einer interkulturellen Qualifizierung interpretiert werden.

---

753 Vgl. Kapitel III, Abb. 19 dieser Arbeit.

Die Ergebnisse der Interviews und Befragungen sind wesentlich ergiebiger. Insgesamt ist festzustellen, dass die Ausbildung von allen Beteiligten als sinnvolle Form der interkulturellen Qualifizierung bewertet wird. Dies jedoch immer nur auf konkrete Nachfrage bzw. als gern gesehener Pluspunkt der Ausbildung. So stimmen 84 Prozent aller befragten Lehrkräfte, 82 Prozent der befragten Unternehmensvertreter und 50 Prozent der befragten Kammervertreter der Aussage zu, dass die Ausbildung die notwendige Qualifizierung von interkulturell handlungskompetenten Mitarbeitern gewährleistet.[754] Darüber hinaus wird die Förderung interkultureller Handlungskompetenz und die Ausbildung in einem multikulturellen Umfeld als größter Vorzug der Ausbildung im Ausland im Vergleich zur Ausbildung in Deutschland bewertet. Auch die Auszubildenden selbst sehen einen wesentlichen Vorzug in genau diesem Punkt der Qualifizierung.[755] Selbst die Frage, ob der Berufsschulunterricht bewusst als Möglichkeit der interkulturellen Qualifizierung genutzt und pädagogisch sowie didaktisch entsprechend begleitet wird, wird von 94 Prozent der Lehrkräfte mit ja beantwortet und im Hinblick auf die betriebliche Ausbildung sehen dies 84 Prozent der Unternehmensvertreter so.[756] Dennoch – und hier zunächst als Widerspruch – scheint es von außen betrachtet beinahe so, als müsse man alle Beteiligten zunächst auf die Idee bringen, in der dualen Ausbildung im Ausland eine Form der interkulturellen Qualifizierung zu sehen und sie entsprechend zu nutzen. Für ein zielgerichtetes und bewusstes Vorgehen lassen sich gute Beispiele und Ansätze finden, die jedoch eher als Einzelfälle bezeichnet werden können.

Zusammenfassend könnte als Fazit formuliert werden: Die kaufmännische duale Ausbildung im Ausland wirkt faktisch – im positiven Fall – als interkulturelle Qualifizierung von jungen Nachwuchskräften. Sie wird auch durchaus als eine solche Möglichkeit angesehen, jedoch nur selten bewusst genutzt und entsprechend ausgerichtet. Vielmehr findet interkulturelles Lernen derzeit vor allem unbewusst durch die konkrete Erfahrung und nicht durch bewusst intendierte systematische interkulturelle Lehr-Lern-Prozesse statt. Dadurch werden vielfältige Chancen vergeben. Diese Annahme soll im Folgenden näher ausgeführt werden. Dabei wird deutlich werden, dass sowohl die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch die Vergleichende Be-

754 Vgl. Abschnitt 4.1 in Kapitel III.

755 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III.

756 Vgl. Abschnitt 4.1 in Kapitel III, Abb. 20.

rufsbildungsforschung die zugrunde liegenden Bezugswissenschaften darstellen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als disziplinäre Bezugswissenschaft stellt den Bezugsrahmen durch die drei Handlungsebenen der dualen Ausbildung zur Verfügung. Im Hinblick auf die Bewertung der dualen Ausbildung im Ausland als interkulturelle Qualifizierungsstrategie sind dies insbesondere die didaktisch-unterrichtliche Ebene – im Sinne der täglichen Ausbildungsumsetzung – sowie die didaktisch-curriculare Ebene als rahmengebende Ebene. Die Vergleichende Berufsbildungsforschung als interdisziplinäre Bezugswissenschaft lässt darüber hinaus das Hinzuziehen weiterer wissenschaftlicher Erkenntnisse – im vorliegenden Kontext der Managementlehre – zu.

## 2.1 Die duale Ausbildung im Ausland als interkulturelles Lernfeld

Das Entstehen interkultureller Handlungskompetenz besteht aus bewusstem und unbewusstem Lernen im Rahmen einer interkulturellen Erfahrung. Maßgebend dabei ist, dass interkulturelles Lernen nur in einer kulturellen Überschneidungssituation stattfindet. Dies kann die direkte eigene Erfahrung im Umgang mit Repräsentanten der fremden Kultur sein oder in Form von indirekt vermittelten Erfahrungen – dem interkulturellen Training – stattfinden. Doch genau wie Dimensionen von Kultur immer nur Orientierung sein können, kann Training immer nur Begleitung sein, da die indirekt vermittelte Erfahrung in diesem Zusammenhang allenfalls eine Brücke sein und nie die unmittelbare Begegnung ersetzen kann. Betrachtet man die duale Ausbildung im Ausland, stellt sie ein Lernumfeld im Hinblick auf kulturelle Überschneidungssituationen dar, wie kaum woanders anzutreffen.

Gleichzeitig zeigen die empirischen Erhebungen, dass diese interkulturellen Lernprozesse nur selten bewusst als solche begleitet werden. So sehen weder die Lehrpläne spezifische Inhalte vor, noch nehmen Lehrer oder Ausbilder derzeit eine entsprechende Begleitung im Rahmen ihrer Rolle wahr. Im Hinblick auf die betrieblichen Ausbilder ist dies schon alleine deshalb leicht nachzuvollziehen, da sie für die in aller Regel völlig unbekannte duale Ausbildung überhaupt erst einmal gewonnen und qualifiziert werden müssen. In diesem Zusammenhang spielt die Ausbildung der Ausbilder eine zentrale Rolle – ein Thema, das in nahezu allen Interviews immer wieder zur Sprache kam. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass nur 14 Prozent der Auszubildenden ihre betrieblichen Ausbilder für pädagogisch und fachlich voll qualifiziert halten. Darüber hinaus halten 64 Prozent der Lehrkräfte und 38 Pro-

zent der Kammervertreter die betrieblichen Ausbilder für nicht ausreichend qualifiziert. Anders die Unternehmen selbst, die zu 54 Prozent sagen, dass die betrieblichen Ausbilder qualifiziert seien.[757] Im Hinblick auf interkulturelle Erfahrungen der Auszubildenden ist diese Situation jedoch nicht nur negativ zu bewerten. Im Gegenteil, gerade durch die gegebene Situation müssen sich die Auszubildenden mit unterschiedlichen Kulturen auseinandersetzen und sammeln damit fast automatisch entsprechende Erfahrungen.

Für die Lehrkräfte verhält sich die Situation durchaus anders. Sie sind Pädagogen, kennen die duale Ausbildung, führen den Unterricht durch und erfahren selbst eine – wenn auch andere – interkulturelle Überschneidungssituation. Damit wären sie für die Begleitung bewusst intendierter systematischer interkultureller Lernprozesse besonders geeignet. Gleichzeitig zeigen die Untersuchungen, dass sie selbst in aller Regel nicht interkulturell für den Auslandseinsatz vorbereitet werden und vor allem aufgrund fachlicher Kompetenzen ausgewählt wurden. Darüber hinaus nehmen sie neben ihrer Unterrichtstätigkeit noch andere Aufgaben war, die eine starke zeitliche Einbindung ergeben. Vor allem ist es aber bisher aus didaktisch-curricularer Sicht auch nicht ihr Auftrag, bewusst interkulturelle Lernprozesse zu begleiten. So erfolgt der Berufsschulunterricht derzeit auf den gleichen pädagogisch-didaktischen Grundlagen wie in Deutschland auch, es gelten die entsprechenden Ausbildungsordnungen und Rahmenrichtlinien. Generell hat die duale Ausbildung im Ausland damit eine identische Struktur wie die duale Ausbildung in Deutschland. Sie findet jedoch in einem anderen kulturellen Zusammenhang statt. Dadurch sind kulturelle Überschneidungssituationen für die Auszubildenden vorhanden, wodurch sich faktisch interkulturelles Lernen vollzieht.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die dadurch entstehende interkulturelle Handlungskompetenz auch durchaus gesehen und geschätzt wird. So geben 60 Prozent der Unternehmensvertreter das multikulturelle Ausbildungsumfeld als einen der größten Vorteile der Ausbildung an. Ferner sagen 88 Prozent der Lehrkräfte, 75 Prozent der Kammervertreter und 73 Prozent der Unternehmensvertreter, dass gerade die interkulturelle Kompetenz der Kompetenzbereich sei, der im Vergleich zur Ausbildung in Deutschland am stärksten gefördert werden würde.[758] Beispiele für konkrete Verwen-

---

757 Vgl. Abschnitt 4.3 in Kapitel III, Abb. 26.

758 Vgl. Abschnitt 4.5 in Kapitel III, Abb. 34.

dungszusammenhänge des interkulturell Erlernten lassen sich jedoch nur selten finden und von den Befragten wird beklagt, dass entsprechende Perspektiven häufig fehlen. Damit wird eine große Chance verpasst, die sich bietenden Möglichkeiten auch im Sinne eines bewussten und begleitenden interkulturellen Lernens zu nutzen. Natürlich bedeutet dies nicht, dass nicht auch unbewusst Erlerntes von wichtiger Bedeutung ist. Schließlich geht es auch um Alltagslernen, und dies geschieht häufig durch Überraschungen, Neues und Unerwartetes. Wünschenswert wäre aber die Erweiterung des unbewussten Lernens um bewusst intendierte interkulturelle Lernprozesse. Bewusst bedeutet dabei, dass Unterschiede erkennbar, als solche reflektiert und damit weiterführende Lernchancen eröffnet werden.

Die Bestandsaufnahme der täglichen Ausbildungspraxis zeigt deutlich, welche interkulturellen Lernfelder in der Ausbildung – und damit auf der Mikroebene des dualen Systems im Ausland – vorhanden sind. So bewegen sich die Auszubildenden sowohl in der Schule als auch im Betrieb in zwei unterschiedlichen Kulturen, die Berufsschulklassen setzen sich aus Schülern unterschiedlicher Herkunft zusammen, die Auszubildenden leben oftmals sehr eigenständig im jeweiligen Land und begegnen daher auch in der Freizeit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, sie arbeiten und lernen in unterschiedlichen Sprachen und letztlich besteht auch eine inhaltliche Interkulturalität zwischen den Themen des Berufsschulunterrichts und den Themen der täglichen Arbeitspraxis. Interkulturelles Lernen kann also gar nicht verhindert werden. Es könnte jedoch anders entwickelt werden, wenn es nicht nur durch den gegebenen Ausbildungsrahmen als „Beigabe“ entstehen, sondern auch bewusst begleitet werden würde. Welche Möglichkeiten sich hierfür finden lassen, soll im weiteren Verlauf des Kapitels erörtert werden. Grundlegend wichtig ist ferner, die entstehenden Kompetenzen im Anschluss an die Ausbildung dann auch wirklich zu nutzen und damit Perspektiven zu schaffen.

**Auftrag der Ausbildung und Rolle der Lehrkräfte**

Um ein solches Ziel zu erreichen, müsste jedoch auf der didaktisch-curricularen Ebene ein wirklicher Auftrag geschaffen werden. Dies könnte entweder durch die jeweiligen Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen oder aber sinnvoller noch, da bedarfsorientiert, durch eine entsprechende Forderung der Wirtschaft – artikuliert durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag – geschehen. Konkret müsste die Forderung nach systematischen interkulturellen Lernprozessen gestellt und entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dies bedeutet auch, die Ausbildung bewusst aus deutschen Vorgaben und Strukturen herauszulösen. Bisher bestehen solche Forderungen offiziell nicht, obwohl vielfältige Erfahrungen im Zusammenhang mit dem inländischen Mangel an interkulturell qualifizierten Mitarbeitern für den internationalen Unternehmenskontext bestehen. Ginge man davon aus, dass die duale Ausbildung im Ausland auch als Form der interkulturellen Qualifizierung zielgerichtet genutzt werden sollte, müssten bewusste interkulturelle Lehr-Lern-Prozesse entwickelt und implementiert werden. Der Berufsschullehrer müsste in diesem Zusammenhang zum interkulturellen Begleiter werden und in der Lage sein, die interkulturelle Qualifizierung der Auszubildenden bewusst und zielgerichtet unterstützen zu können. Dabei ginge es vor allem darum, kulturelle Unterschiede aufzuzeigen und zu reflektieren. Kenntnisse über die betriebliche Situation sind für den Berufsschullehrer in diesem Zusammenhang unerlässlich.

Es ist schwer vorstellbar, dass diese Rolle von einer anderen Person wahrgenommen werden könnte. So würde ein zusätzlich begleitender interkultureller Trainer oder Coach sicherlich den Rahmen der Möglichkeiten sprengen.[759] Gleichzeitig kann auch von den betrieblichen Ausbildern eine solche Rolle zumindest noch nicht wahrgenommen werden, da es hier zunächst darum gehen muss, ein generelles Verständnis für die Ausbildung zu schaffen und entsprechende betriebliche Ausbildungsfähigkeiten zu entwickeln. Dies geschieht, wie die empirischen Untersuchungen zeigen, teilweise im Rahmen der Train-the-Trainer-Seminare. Für den Lehrer könnte eine solche Aufgabe jedoch durchaus vorstellbar sein, da er ohnehin über pädagogische sowie didaktische Kompetenzen verfügt und die interkulturelle Erfahrung darüber hinaus selbst erlebt. Natürlich bedeutet dies nicht, dass automatisch entsprechende interkulturelle (Vermittlungs-) Kompetenzen vorhanden sind. Vor-

759 Vgl. Abschnitt 1.7 in Kapitel IV.

aussetzung hierfür wäre deshalb eine entsprechende Qualifizierung und Begleitung der Lehrkräfte selbst. Ansätze hierfür lassen sich in den Erkenntnissen zu interkulturellen Trainings, insbesondere aber auch in den neueren Ansätzen, wie interkulturelles Coaching und interkulturelle Mediation, finden.[760] So könnten Lehrkräfte auf ihren Auslandsaufenthalt anders vorbereitet und währenddessen – vielleicht auch im Rahmen von kollegialer Beratung – begleitet und damit auch zu einem „interkulturellen Berater" weiterentwickelt werden. Konkret bedeutet dies, dass eine interkulturelle Ausbildung der Lehrkräfte im Rahmen der dualen Ausbildung im Ausland zum Thema gemacht werden sollte.

Sicherlich sollte der Bogen hier nicht überspannt und aus spannenden Erfahrungen, die die Auszubildenden ohnehin sammeln, ein unlösbares Problem gemacht werden. Es geht nicht darum, den Berufsschulunterricht und auch die betriebliche Ausbildung zum interkulturellen Training umzuwandeln und dabei vielleicht sogar die eigentlichen Ausbildungsinhalte zu vergessen. Vielmehr sollte es darum gehen, die sich ohnehin bietenden Chancen bewusst zu nutzen und Ideen sowie Ansätze aus den Erkenntnissen zu interkulturellen Trainings aufzugreifen. Betrachtet man die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung zu interkulturellen Trainings (siehe Kapitel II), bietet alleine die Klassenzusammensetzung und die permanente Transfermöglichkeit in den betrieblichen Arbeitsalltag hinein ein ideales Umfeld. Wäre ein Berufsschullehrer für ein solches Thema aufgeschlossen und darüber hinaus auch qualifiziert, ergäben sich eine Vielzahl von Möglichkeiten. So könnten interkulturelle Erfahrungen der Auszubildenden, beispielsweise mit ihren betrieblichen Ausbildern oder auch untereinander, zum Thema des Unterrichts gemacht und entsprechend reflektiert werden. Durch eine Begleitung des Lehrers könnten sich die Auszubildenden vielleicht sogar gegenseitig beraten bzw. coachen. Die jeweils thematisierte interkulturelle Erfahrung würde damit zu einer bewussten Lernerfahrung – im Sinne von Erkennen der Unterschiede – werden. Durch ein solches Vorgehen könnten die Auszubildenden mehr und mehr eine Sensibilität für interkulturelle Begegnungen entwickeln und insgesamt bewusster Erfahrungen sammeln. Welche Synergien sich dabei auch für die Lehrkräfte selbst ergeben würden, wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels diskutiert.

---

760 Vgl. Abschnitt 2.3.3 in Kapitel II.

**Fachliche Interkulturalität**

Der Berufsschulunterricht könnte auch als Ort für eine *fachliche Interkulturalität* im Sinne einer Anpassung der Ausbildungsinhalte an die Gegebenheiten vor Ort genutzt werden. Dies geschieht oftmals schon durch die Anpassung der Unterrichtsinhalte an die Gegebenheiten des Gastlandes und ist als besonders positiv zu bewerten. Gerade der Transfer ermöglicht in diesem Zusammenhang eine große Flexibilität, da die Notwendigkeit zur Anpassung an die Gegebenheiten vor Ort und damit ein flexibles Vorgehen unabdingbar ist.[761] Also auch hier geht es wieder um die Lösung der dualen Ausbildung im Ausland aus deutschen Strukturen. Oftmals wird diese Anpassung jedoch nicht unter dem Aspekt einer interkulturellen Chance verstanden. Viel intensiver ließe er sich nutzen, wenn man sich auch aus rein fachlicher Sicht die Frage stellen würde, welche Inhalte vermittelt werden müssen, um auf eine berufliche Tätigkeit vorzubereiten, die im Anschluss in unterschiedlichen Ländern und Organisationen – nämlich mindestens in Deutschland und dem Gastland – und damit unterschiedlichen Kulturen ausgeübt werden kann. Die Auszubildenden würden damit fachliches Wissen aus unterschiedlichen Kulturen erwerben und sich damit auch in dieser Hinsicht *zwischen* den Kulturen bewegen. Als konkretes Praxisbeispiel kann in diesem Zusammenhang die Ausbildung in Singapur angeführt werden. Dort erwerben die Auszubildenden konkretes Wissen über die Zollbestimmungen des Singapurer Hafens, auch über die Mitbestimmungsrechte deutscher Betriebsräte, aber nicht bis ins Detail über die Bestimmungen für die Binnenschifffahrt auf dem Neckar.[762]

**Das Train-the-Trainer-Seminar als interkulturelles Lernfeld**

Ein weiteres Einsatzfeld für die Lehrkraft im Sinne einer interkulturellen Arbeit könnte auch der an vielen Standorten bestehende Lehrlingsausschuss bzw. die Ausbildung der Ausbilder sein – und zwar in zweierlei Hinsicht. So zeigen die theoretischen Ausführungen dieser Arbeit[763], in welchem Umfang es zu interkulturellen Missverständnissen kommen kann, wenn die beiden Interaktionspartner nicht die Dimensionen von Kultur des jeweiligen Gegenübers kennen und entsprechend agieren können. Die Untersuchungsergeb-

761 Vgl. Abschnitt 1.2 in Kapitel IV.

762 Vgl. Lange (1998), S. 8 des Anhangs.

763 Vgl. Kapitel II, Abschnitt 2.3.1.

nisse legen darüber hinaus dar, wie schwierig insbesondere die Gewinnung der betrieblichen Ausbilder für die duale kaufmännische Ausbildung ist. Vielfach wird dies insbesondere dadurch begründet, dass die dualen Ausbildungsstrukturen im Land unbekannt oder nicht akzeptiert seien. So sehen beispielsweise 60 Prozent der Lehrkräfte und 50 Prozent der Unternehmensvertreter in diesem Punkt eins der größten Problemfelder der Ausbildung.[764] Dies ist sicherlich richtig. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass die Begegnung zwischen schulischer und betrieblicher Seite nicht immer unproblematisch verläuft, da auch hier eine interkulturelle Überschneidungssituation stattfindet. Eine interkulturell ausgebildete Lehrkraft könnte hier sicherlich andere Impulse setzen und somit zum Stellenwert und zur Akzeptanz der Ausbildung beitragen. In einem zweiten Schritt könnte es ferner gelingen, auch im Rahmen der Ausbildung der Ausbilder das Thema der interkulturellen Kompetenzen zu thematisieren und damit auch hier ein interkulturelles Lernen entstehen zu lassen. Auf diese Weise würden nicht nur Auszubildende interkulturell lernen, sondern auch die Lehrkräfte und Ausbilder. Hilfreich könnte in diesem Zusammenhang auch die Kooperation zwischen den dualen Partnern sein, die nahezu in allen Gesprächen als besser beschrieben wurde, als in Deutschland vorhanden. Es würde also im wahrsten Sinne des Wortes eine interkulturelle Qualifizierung innerhalb des dualen Systems stattfinden. Dabei sollte vor allem nicht die entstehende interkulturelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte unterschätzt werden. Kommen diese Lehrkräfte nämlich irgendwann nach Deutschland zurück, wären sie im Rahmen des deutschen Berufsschulunterrichts gänzlich anders einsetzbar. Im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung in Deutschland sicherlich eine interessante Perspektive. Auf diesen Aspekt wird im weiteren Verlauf der Diskussion noch einzugehen sein.

**Die betriebliche Ausbildung als interkulturelles Lernfeld**

Ein weiteres interkulturelles Lernfeld, wenn nicht vielleicht sogar *das* interkulturelle Lernfeld der Ausbildung, ist die *Begegnung mit den betrieblichen Ausbildern im Unternehmen*. Gerade die zum Teil fehlende Akzeptanz der Ausbildung, die teilweise unzureichende Qualifikation der Ausbilder und die interkulturelle Begegnung stellen die Auszubildenden vor große Herausforderungen und bieten damit vielfältige Lernchancen. Die Chance liegt hier wirklich in der Unterschiedlichkeit und auch in der (kulturellen) Reibung.

764 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III, Tab. 29.

Die interkulturelle Begegnung findet hier in jedem einzelnen Moment statt und es muss beiden Interaktionspartnern gelingen, die Verhaltensweisen des Gegenübers mehr und mehr zu verstehen, um in der jeweiligen Rolle besser handlungsfähig zu werden. Wie die empirischen Untersuchungen zeigen, beschreiben die Auszubildenden, dass von ihnen im Unternehmen oftmals eine große Eigenständigkeit gefordert wird und sie zudem durch die Zusammenarbeit mit betrieblichen Ausbildern und Kollegen immer wieder vor schwierigen Situationen stehen. Gleichzeitig betonen die Auszubildenden, dass sich die Zusammenarbeit immer weiter verbessern würde, was auch als Beleg dafür genommen werden kann, dass eine kulturelle Annäherung auch wirklich stattfindet. Insgesamt gilt auch im Hinblick auf die betriebliche Ausbildung bereits oben Gesagtes – interkulturelles Lernen kann eigentlich nicht verhindert werden. Vielmehr liegt gerade in diesem Umfeld ein Schatz an interkulturellen Lernmöglichkeiten, der heute eher unbewusst genutzt wird. Sinnvoll wäre auch hier eine adäquate Begleitung, das Bewusstmachen der Unterschiede und eine Unterstützung des Lernprozesses – und zwar sowohl für die Auszubildenden als auch im besten Falle für die Ausbilder selbst. Konkrete Möglichkeiten, die sich in diesem Zusammenhang im Berufsschulunterricht und in der Train-the-Trainer-Ausbildung bieten, wurden oben bereits beschrieben

**Die Bedeutung der deutschen Sprache für eine interkulturelle Qualifizierung**

Die Ausführungen haben gezeigt, dass die Bedeutung der deutschen Sprache ein wesentlicher Dreh- und Angelpunkt in der Diskussion um die duale Ausbildung im Ausland ist. Vom Deutscher Industrie- und Handelskammertag als Sorgenkind der Ausbildung bezeichnet, von der Zentralstelle als Grundvoraussetzung gefordert, spielt sie auch im Hinblick auf die Schaffung eines interkulturellen Lernfeldes eine wesentliche Rolle. Diese Zweiteilung spiegelt sich auch in der Befragung wider. Auf die Frage, ob die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache die Auswahl geeigneter Bewerber in zu hohem Maße einschränke, antworteten 42 Prozent der Lehrkräfte mit ja, 36 Prozent mit nein, 38 Prozent der Unternehmen mit ja, 46 Prozent mit nein und 88 Prozent der Kammervertreter mit ja.[765]

765 Vgl. Abschnitte 1.1 und 1.2 in Kapitel IV und Abschnitt 4.6 in Kapitel III, Tab. 36.

Derzeit ist die deutsche Sprache sowohl Chance, als auch Belastung zugleich. So ist die Zweisprachigkeit, oftmals auch Dreisprachigkeit, natürlich bereits an sich eine Form der interkulturellen Qualifizierung. Gleichzeitig schränkt die Voraussetzung der deutschen Sprachfähigkeit die Auswahl der Bewerber ein und verhindert damit eine noch stärkere interkulturelle Ausrichtung der Ausbildung durch die Einbeziehung weiterer Jugendlicher. So geben bereits derzeit 35 Prozent aller Auszubildenden an, dass ihnen die Durchführung des Unterrichts in Deutsch zum Teil Schwierigkeiten bereitet. Darüber hinaus hat auch die Frage nach der Bedeutung der deutschen Sprache auf dem internationalen Arbeitsmarkt ihre Berechtigung, wie Aussagen der Kammervertreter, aber auch einiger Lehrkräfte zeigen. Dennoch finden 52 Prozent der Unternehmensvertreter, dass die Durchführung des Unterrichts in deutscher Sprache den Anforderungen der Unternehmen entgegenkommt. Es scheint hier also kein schwarz oder weiß, kein richtig oder falsch zu geben.[766]

Was es jedoch gibt, ist eine klare Handlungsempfehlung im Sinne einer interkulturellen Qualifizierung, die beide Ansätze kombiniert und von einigen Befragten selbst genannt wurde. So führte ein Vertreter des Deutscher Industrie- und Handelskammertages aus, dass die Durchführung des Unterrichts in Deutsch die Möglichkeit, die deutsche duale Ausbildung mit dem Aufbau interkultureller Kompetenzen zu verbinden, nicht voll ausschöpfe. Es sei wünschenswert, dass hier eine Umkehrung stattfände und die Ausbildung in der Schule in Englisch oder der Landessprache stattfände, Deutsch jedoch als zusätzliche Kompetenz vermittelt werden würde. Ähnliche Ansätze regen auch einige Schulvertreter an, beispielsweise eine generelle Durchführung des Unterrichts in Deutsch, jedoch eine zusätzliche Klasse für Jugendliche, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, den Berufsschulunterricht in Englisch durchlaufen, jedoch Deutsch als zusätzliche Qualifikation erwerben. Im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung kann solchen Ansätzen nur zugestimmt werden, da die Einbeziehung von Jugendlichen, die zwar generell die Voraussetzungen erfüllen, nicht aber über eine entsprechende Sprachkompetenz verfügen, das interkulturelle Lernfeld sehr bereichern würde. So würde das Zusammentreffen der Auszubildenden aus kultureller – in diesem Fall auch sprachlicher Sicht – vielfältiger und herausfordernder werden, die Ausbildung selbst könnte durch die höheren Ausbildungszahlen wesentlich besser in das kulturelle Umfeld eingebettet werden und Jugendliche

766 Vgl. Abschnitt 4.6 in Kapitel III, Tab. 34 und Abb. 37.

ohne Deutschkenntnisse könnten diese und gleichzeitig einen dualen Abschluss erwerben. Auch für die Lehrkräfte würde der interkulturelle Anspruch steigen, da sie zum einen in Englisch unterrichten müssten und zum anderen die Lerngruppe wesentlich interkultureller werden würde. Eine klare Handlungsempfehlung – nicht nur im Sinne einer interkulturellen Qualifizierung, sondern auch einer stärkeren Einbindung und vielleicht auch Akzeptanz im Gastland – lautet daher, im Hinblick auf die Sprachregelung weniger starr vorzugehen.[767] Vielmehr sollte man auch über Alternativen nachdenken und nicht alleine die deutsche Sprache, sondern auch die alternierende Ausbildung als Kern des dualen Systems als deutsches Kulturmerkmal betrachten.[768]

Als Zwischenfazit der hier geführten Diskussion könnte formuliert werden, dass es zum einen immer wieder um die Nutzung der Flexibilität im Sinne einer Lösung von (zu starr) vorgegebenen Rahmenbedingungen aus Deutschland geht. Zum anderen bleiben alle diskutierten Ansätze einer bewussten interkulturellen Qualifizierung so lange nutzlos bzw. Selbstzweck, solange der tatsächliche Nutzen nicht erkannt, vor allem aber auch nicht in konkrete Perspektiven für die Auszubildenden nach Beendigung der Ausbildung umgesetzt wird. Soll heißen, erst wenn ein wirklicher Bedarf bzw. eine entsprechende Verwendung entsteht, kann ein entsprechender Auftrag formuliert und können bewusst intendierte interkulturelle Lehr-Lernprozesse implementiert werden. Hierzu im weiteren Verlauf der Diskussion mehr.

## 2.2 Interkulturelle Handlungskompetenz der Auszubildenden

In den theoretischen Ausführungen der vorliegenden Untersuchung wurde ein Begriff der interkulturellen Handlungskompetenz entwickelt.[769] Demnach besteht interkulturelle Handlungskompetenz nicht als einzelne von anderen losgelöste Kompetenz, sondern ist immer Bezugsrahmen im Kontext einer kulturellen Überschneidungssituation. Viele Teilkompetenzen, wie beispielsweise Frustrationsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Empathiefähigkeit, sind in diesem Kontext wichtig, gelten jedoch für jede andere Handlungssituation auch. Es geht also nicht um die eine Kompetenz, sondern

767 Vgl. Abschnitt 1.1 in Kapitel IV.

768 Vgl. Abschnitt 4.6 in Kapitel III.

769 Vgl. Abschnitt 2.3.2 in Kapitel II.

vielmehr um die Kompetenz in einer bestimmten Situation – nämlich im Zusammentreffen von Menschen verschiedener Kulturen – handlungsfähig zu sein. Dabei ist das Verstehen der eigenen Kultur und Persönlichkeit mindestens genauso wichtig, wie das Verstehen einer anderen Kultur und ihrer Personen. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist dabei unerlässlich und deshalb muss es bei der interkulturellen Qualifizierung oftmals auch viel mehr um die eigene Person und die eigene Wirkung als um das kulturelle Gegenüber gehen. Dies kann vor allem dann gelingen, wenn ein solcher Prozess entsprechend begleitet und reflektiert wird.

Einfacher gesagt, die Auszubildenden haben im Rahmen ihrer Ausbildung eine hervorragende Möglichkeit, eine interkulturelle Handlungskompetenz auszubilden, weil sie tagtäglich in der interkulturellen Begegnung leben. Ihnen bleibt gar keine andere Wahl, als sich mit dieser Situation auseinanderzusetzen und in ihr zu bestehen. Sei es die unterschiedliche Zusammensetzung der Klassen, die Zusammenarbeit mit den betrieblichen Ausbildern, die Mehrsprachigkeit, oftmals auch das eigenständige Leben im Land oder auch familiäre Hintergründe. Wie die empirischen Untersuchungen zeigen, weisen alleine schon die Biografien vieler Auszubildender Besonderheiten auf. Insgesamt zeigen die Befragungen und Interviews, dass die Auszubildenden häufig schon über eine interkulturelle Handlungskompetenz verfügen oder auch Voraussetzungen dafür bestehen. So nennen Lehrkräfte, Unternehmensvertreter und Kammervertreter immer wieder Begriffe wie Mehrsprachigkeit, Eigenständigkeit, Flexibilität, Offenheit, Anpassungsfähigkeit, Mobilität, Durchhaltevermögen und vor allem auch die Fähigkeit, von sich „wegzudenken“, wenn es um die besonderen Vorteile der Auszubildenden im Vergleich zu Auszubildenden in Deutschland geht. Insgesamt wird die Förderung der interkulturellen Kompetenz als der Kompetenzbereich bewertet, der im Vergleich zur Ausbildung in Deutschland am stärksten gefördert wird – das sagen 88 Prozent der Lehrkräfte, 75 Prozent der Kammervertreter und 73 Prozent der Unternehmensvertreter.[770] Auch die Aussagen der Auszubilden selbst sind eindeutig. So stimmen 88 Prozent der Auszubildenden der Aussage zu, dass sie wenig Probleme im Umgang mit Menschen aus verschiedenen Kulturen haben. Aussagen wie *ungewohnte und unerwartete Ereignisse machen mir eher Angst* oder *mir unbekannte Verhaltensweisen lehne ich schnell ab*, finden nur jeweils 1,3 Prozent der Zustimmung von allen befragten Aus-

770 Vgl. Abschnitt 4.4 in Kapitel III, Abb. 30.

zubildenden. Gleichzeitig sind über 20 Prozent der Auszubildenden gespannt und möchten alles entdecken, wenn sie ein neues Land besuchen. Weitere 20 Prozent überlegen, ob sie in diesem Land vielleicht für eine Zeit leben möchten. Darüber hinaus halten sich 66 Prozent aller Auszubildenden nach Beendigung der Ausbildung für besonders geeignet, eine Tätigkeit auf dem internationalen Arbeitsmarkt auszuüben. 89 Prozent der Lehrkräfte, 57 Prozent der Kammervertreter und 79 Prozent der Unternehmensvertreter stimmen dieser Aussage zu und halten die Auszubildenden für besonders geeignet, eine internationale Tätigkeit aufzunehmen.[771]

Die Frage nach dem Vorhandensein einer interkulturellen Handlungskompetenz der Auszubildenden kann also bejaht werden. Dies ist ohne wenn und aber als besonders positiv und großer Pluspunkt der Ausbildung zu bewerten. Es könnte jedoch noch wesentlich mehr daraus gemacht werden, wenn die ohnehin bestehende interkulturelle Handlungskompetenz der Auszubildenden zusätzlich durch systematische interkulturelle Lehr-Lernprozesse weiter ausgebaut werden würde. So geschieht Lernen zwar auch unbewusst, und unbewusst Gelerntes kann auch in Handlung umgesetzt werden, doch durch bewusste Lernvorgänge könnte die interkulturelle Handlungskompetenz auf viel effektivere Art und Weise gefördert und nach Beendigung der Ausbildung auch durch die Unternehmen durch entsprechende Einsatzmöglichkeiten genutzt werden. Konkret bedeutet dies, dass systematische interkulturelle Lernprozesse wie oben beschrieben in Gang gesetzt werden müssten und die Ergebnisse – nämlich die entstehenden interkulturellen Kompetenzen der Auszubildenden – ihren Niederschlag in der Stellenbesetzung der Unternehmen finden.

### 2.3 Interkulturelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte

Die Untersuchungen zeigen, dass die Auswahl der Lehrkräfte für den Auslandseinsatz hauptsächlich aufgrund fachlicher Qualifikationen getroffen wird. So spielen insbesondere die Noten der Staatsexamen eine Rolle. Gleichzeitig zeigen die Befragungen, dass die Qualifikation der Lehrkräfte sowohl unter fachlichen als auch pädagogischen Aspekten für ausreichend gehalten wird. So stimmen über 70 Prozent der befragten Schul-, Unternehmens- und Auslandshandelskammervertreter der Aussage zu, dass die

771 Vgl. Abschnitt 4.6 in Kapitel III, Abb. 35, 36 und Tab. 32.

Lehrkräfte sowohl fachlich als auch pädagogisch ausreichend für ihre Aufgabe qualifiziert sind.[772] Die fachliche und pädagogische Qualifizierung ist jedoch nicht unbedingt gleichzusetzen mit einer interkulturellen Kompetenz. Insgesamt scheint es sich bei der Entsendung von Lehrkräften ähnlich zu verhalten, wie bei der Entsendungspraxis von deutschen Unternehmen. So stehen die fachlichen Qualifikationen im Vordergrund und eine interkulturelle Vorbereitung oder sogar Begleitung während des Auslandsaufenthaltes kommt oftmals zu kurz. Dies zeigen die Auswahlkriterien für die Einstellung in den Auslandsschuldienst und die Ausführungen vieler Interviewpartner. Die interkulturelle Qualifizierung für die Lehrkräfte selbst findet daher vor allem auch unmittelbar vor Ort durch die unmittelbare Erfahrung – insbesondere im Rahmen der vielfältigen Unternehmenskontakte – statt. Dennoch halten 84 Prozent der Unternehmensvertreter die Lehrkräfte für interkulturell ausreichend qualifiziert und auch 78 Prozent der Lehrkräfte selbst geben an, über ausreichende interkulturelle Kompetenzen zu verfügen. Anders fällt die Bewertung von Seiten des Deutscher Industrie- und Handelskammertages aus – hier halten nur 28 Prozent der Befragten die Lehrkräfte für interkulturell ausreichend qualifiziert.[773] Insgesamt besteht hier also kein ganz eindeutiges Bild. Fest steht jedoch, dass keine gezielte interkulturelle Vorbereitung und Begleitung der Lehrkräfte stattfindet. Die Lehrkräfte lernen also – ähnlich wie die Auszubildenden selbst – durch die unmittelbare und oft auch unbewusste interkulturelle Erfahrung. Da es sich um pädagogisch und didaktisch hochqualifizierte Lehrkräfte handelt, ist dafür auch eine erfolgversprechende Basis geboten.

Doch es wird auch hier Potenzial verschenkt. Würde nämlich auch für die Lehrkräfte selbst ein bewusster interkultureller Lernprozess initiiert werden – denkbar wären hier interkulturelle Trainings oder auch Coachings – könnte die interkulturelle Kompetenz gezielt gefördert und genutzt werden. Die Nutzung dieser Kompetenz hätte nahezu eine Multiplikatorenwirkung. So könnten die Lehrkräfte im Rahmen des Berufsschulunterrichts entsprechende Lernprozesse bewusst anstoßen, im Lehrlingsausschuss und im Kontext aller Außenkontakte entsprechend tätig werden und auch nach ihrer Rückkehr nach Deutschland entsprechend eingesetzt werden. Eine Perspektive, die im Hinblick auf die Wandlung des gesellschaftlichen Kontextes von großer Be-

---

772 Vgl. Abschnitt 4.2 in Kapitel III, Abb. 21.

773 Vgl. Abschnitt 4.2 in Kapitel III.

deutung sein kann. Die Zielsetzung dieser Untersuchung – nämlich die kaufmännische duale Ausbildung als interkulturelle Qualifizierungsstrategie zu bewerten – kann daher viel weiter gefasst werden als zunächst angenommen. Nicht nur die Auszubildenden können eine interkulturelle Handlungskompetenz erwerben, sondern auch die Lehrkräfte selbst, weiterführend auch die betriebliche Ausbildung, und insgesamt könnte ein interkulturell lernendes duales System entstehen – eine Perspektive, die auch für die duale Ausbildung in Deutschland viel Nützliches hätte.

## 2.4 Interkulturelle Qualifizierung als Zielsetzung der Ausbildung

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels angemerkt, wird die Chance der interkulturellen Qualifizierung durchaus gesehen. In den bisherigen Ausführungen wurde aber auch gezeigt, dass dies derzeit oft Aussagen ohne entsprechenden Wirkungszusammenhang sind, dennoch scheint das Thema zumindest kein unbekanntes (mehr) zu sein. Wurde noch zu Beginn der Ausbildung oftmals vom Dienst an der Community gesprochen, zeigen die empirischen Ergebnisse, dass es zumindest mehr und mehr um eine strategische Ausrichtung vor Ort geht und für die Unternehmen vor Ort ausgebildet wird. Noch immer bestätigen 42 Prozent der Lehrkräfte und 70 Prozent der Unternehmensvertreter, dass ein Bildungsangebot für die Kinder von deutschen Entsandtkräften eine Zielsetzung der Ausbildung ist (Dienst an der Community), gleichzeitig stimmen jedoch nur 13 Prozent der Kammervertreter dieser Aussage zu. Als Reaktion auf den Bedarf der Unternehmen vor Ort, der lokal nicht zu decken ist, bewerten 63 Prozent der Lehrkräfte, 75 Prozent der Kammervertreter und 57 Prozent der Unternehmen die Ausbildung.[774] Darüber hinaus wird die Ausbildung bereits heute als Ergänzung der derzeitigen Entsendungspraxis gesehen. Dies bestätigen 100 Prozent der Lehrkräfte, 84 Prozent der Unternehmensvertreter und 86 Prozent der Kammervertreter. Eine entsprechende pädagogische und didaktische Gestaltung des Berufsschulunterrichtes sehen 94 Prozent der Lehrkräfte, 88 Prozent der Unternehmensvertreter und 56 Prozent der Kammervertreter.[775] Aus der empirischen Untersuchung gehen in diesem Zusammenhang einige gute Beispiele für den Einsatz der Auszubildenden nach Beendigung der Ausbildung hervor. Dies gilt insbesondere im Zusammenhang mit der Verbindung von Ausbildung

774 Vgl. Abschnitt 4.1 in Kapitel III, Abb. 18.

775 Vgl. Abschnitt 4.6 in Kapitel III, Tab. 31 und Abb. 20.

und Studium oder auch im Hinblick auf den Einsatz in unterschiedlichen Auslandsniederlassungen. Gleichzeitig gibt es Ausführungen im Rahmen der Interviews, die zeigen, dass Perspektiven für die Auszubildenden oftmals fehlen, Verbleibanalysen der Auszubildenden nicht vorliegen, und ein strategisches Vorgehen im Rahmen von Stellenbesetzungen ist eben gerade nicht zu erkennen.

Die Ausführungen lassen das bereits oben angesprochene Dilemma der Ausbildung noch einmal deutlich werden: Die Zielsetzung einer interkulturellen und am Bedarf der Unternehmen ausgerichteten Qualifizierung wird sowohl im Rahmen der Befragung als auch in den Interviews immer wieder deutlich bestätigt. Gleichzeitig weisen vielfältige Problemfelder – geringe Anerkennung der Ausbildung, fehlende Perspektiven, wenig Kenntnisse über den Verbleib der Auszubildenden nach Beendigung der Ausbildung etc. – darauf hin, dass diese Zielsetzungen eben oftmals nicht erreicht werden. Nur ca. 36 Prozent aller befragten Auszubildenden geben an, sich noch einmal für diese Ausbildung zu entscheiden.[776] Vor allem zeigen aber die bereits diskutierten oder noch zu diskutierenden potenziellen Möglichkeiten der Ausbildung, wie viele Chancen im Hinblick auf die klar geäußerte Zielsetzung der Ausbildung verpasst werden. Festgehalten werden kann, dass eine interkulturelle Qualifizierung im Rahmen der Ausbildung eine Zielsetzung ist, die jedoch derzeit noch unzureichend begleitet und vor allem genutzt wird.

## 2.5 Qualifizierung für die Fachkräfteebene und Management-Ebene

In den theoretischen Ausführungen[777] wurden wissenschaftliche Erkenntnisse der Managementlehre für die Bewertung der dualen kaufmännischen Ausbildung im Ausland herangezogen. Im Sinne der Vergleichenden Berufsbildungsforschung als interdisziplinäre Bezugswissenschaft fand damit die Nutzung der Erkenntnisse eines anderen Wissenschaftsbereichs statt. Die weiteren Ausführungen dieses Kapitels sollen nun zeigen, dass die Erkenntnisse der Management-Lehre auf unterschiedliche Ebenen bezogen werden können und im Hinblick auf die Bewertung der dualen kaufmännischen Ausbildung im Ausland als interkulturelle Qualifizierungsstrategie sinnvolle Er-

776 Vgl. Abschnitt 4.1 in Kapitel III, Abb. 17.

777 Vgl. Kapitel II, Abschnitt 2 dieser Arbeit.

kenntnisse liefern. Darüber hinaus wird deutlich werden, dass die Bedeutung interkultureller Kompetenzen sowohl für die Fachkräfte- als auch für die Management-Ebene eine zumindest ähnliche Bedeutung besitzen und im Hinblick auf die duale Ausbildung im Ausland beide Ebenen ohnehin eng miteinander verbunden sind.

Die Notwendigkeit einer interkulturellen Handlungskompetenz kann schon lange nicht mehr ausschließlich auf die Managementebene bezogen werden. Längst sind genauso Mitarbeiter der Fachkräfteebene in internationale Prozesse eingebunden und müssen in diesem Zusammenhang mit Kollegen, Partnern und Kunden aus anderen Kulturen zusammenarbeiten. Betrachtet man beispielsweise die europäische Flugzeugindustrie, arbeiten in den europäischen Produktionsstätten Menschen unterschiedlichster Herkunft eng zusammen. Ähnliches gilt für viele andere Unternehmensfelder auch. Um zu effektiven Zielen zu gelangen, müssen diese Mitarbeiter auch außerhalb einer Führungs- bzw. Managementverantwortung über eine interkulturelle Handlungskompetenz verfügen. Wie eine solche interkulturelle Handlungskompetenz entwickelt werden kann, wurde in den theoretischen Ausführungen dieser Untersuchung dargestellt.[778]

Organisationsmitglieder entwickeln auf die gleiche Art und Weise eine interkulturelle Handlungskompetenz – nämlich durch die interkulturelle Erfahrung. Dabei ist es unerheblich, welcher Mitarbeiterebene sie angehören. Natürlich brauchen Führungskräfte für die Wahrnehmung ihrer Führungsverantwortung in einem interkulturellen Kontext spezifische Führungskompetenzen. Gleiches gilt aber auch für den nationalen Kontext. Auch hier brauchen Führungskräfte im Vergleich zu den Mitarbeitern besondere Führungskompetenzen. Eine allgemeine Handlungskompetenz benötigt jedoch jeder – unabhängig von der jeweiligen Ebene. Insgesamt kann deshalb festgehalten werden, dass die Management-Lehre wichtige Erkenntnisse zur Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz liefert. Der Anspruch an eine solche interkulturelle Handlungskompetenz steigt mit zunehmender Führungsverantwortung.

Noch ein weiterer Aspekt macht die enge Verbindung von Fachkräfte- und Managementebene im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interessant. So zeigen die empirischen Untersuchungen, dass die Grenzen zwischen bei-

778 Vgl. Abschnitt 2.3.3 in Kapitel II.

den Ebenen bereits heute oftmals fließend sind. 46 Prozent der Auszubildenden geben an, nach Beendigung der Ausbildung ein Studium aufnehmen zu wollen. Dagegen sehen nur 15 Prozent der Auszubildenden ihre Weiterbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb als Ziel an.[779] Hier kommt vor allem zum Tragen, dass die Mehrheit der Auszubildenden über das Abitur verfügt. Ferner zeigen die empirischen Ergebnisse, dass sich gerade in Südamerika einige Absolventen der dualen Ausbildung später in Führungspositionen der jeweiligen Unternehmen wiederfinden. Dies scheint zunächst ein Widerspruch zu sein, da die berufliche Erstausbildung nur über ein geringes Ansehen verfügt. Gleichzeitig zeigt die Praxis, dass im Rahmen der tatsächlichen Stellenbesetzung die Absolventen der Ausbildung gerade wegen ihres Praxisbezuges gerne gesehen sind. Auch Beispiele für eine sinnvolle Verknüpfung von Ausbildung und Studium – durch das Ausbildungsunternehmen begleitet – oder Möglichkeiten zum Erwerb weiterführender Abschlüsse lassen sich im Rahmen der dualen Ausbildung im Ausland finden.

Die duale kaufmännische Ausbildung im Ausland kann also auch durchaus als mögliche Qualifizierung für die Management-Ebene angesehen werden. Im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen bietet sie dafür geradezu ideale Voraussetzungen. Dennoch bleibt die tatsächliche Umsetzung hinter ihren Möglichkeiten zurück. Die empirische Untersuchung zeigt nämlich auch, dass für die Auszubildenden oftmals Perspektiven fehlen. Auch der Verleib vieler Auszubildender nach Beendigung der Ausbildung ist oftmals nicht bekannt. Hierdurch verpassen Unternehmen die Chance, qualifizierte Fachkräfte oder in der Weiterführung auch Führungskräfte für sich zu gewinnen. Bereits oben wurde ausgeführt, welche Qualifizierungschancen sich im Rahmen der Ausbildung bieten. Diese könnten völlig anders genutzt werden. Beispiele hierfür könnten Studienbegleitungen, weiterführende Abschlüsse, Austauschprogramme oder auch Entwicklungsperspektiven im eigenen Unternehmen sein. Eine Durchlässigkeit von Fachkräfte- und Führungsebene würde damit deutlich unterstützt werden.

Abschließend sei noch ein weiterer Punkt angesprochen. Auch wenn die duale kaufmännische Ausbildung keine unmittelbare Qualifizierung für die Management-Ebene darstellt, so bietet ihre Untersuchung dennoch ausgesprochen interessante Erkenntnisse für die inländische Entsendungspraxis und damit auch für die Management-Lehre. Die Ausführungen zur inter-

779 Vgl. Abschnitt 4.1 in Kapitel III, Abb. 14.

kulturellen Handlungskompetenz der Auszubildenden zeigen, dass die Auszubildenden bereits heute über eine recht ausgeprägte interkulturelle Handlungskompetenz verfügen. Diese könnte und sollte ohne Frage wesentlich intensiver entwickelt und genutzt werden, dennoch kann ihre Entstehung durch die gegebenen Rahmenbedingungen eigentlich gar nicht aufgehalten werden. Aus unserer Sicht wird dadurch Folgendes deutlich: Im Rahmen einer interkulturellen Qualifizierung geht es grundsätzlich um die interkulturelle Begegnung und Erfahrung. Sie ist es, die interkulturelle Handlungskompetenz entstehen lässt und die unterstützt und begleitet werden sollte. Für die inländische Entsendungspraxis zeigt dies, dass Vorbereitungstrainings sinnvoll sind, jedoch immer nur ein Puzzleteil sein können. Insbesondere muss es um die Begleitung der Mitarbeiter im Rahmen der Auslandsentsendung oder der internationalen Tätigkeit gehen. Erfahrungen und Erkenntnisse können dabei reflektiert und in bewusstes Wissen umgewandelt werden. In der Unternehmenspraxis ist dies bis heute nur selten anzutreffen. Oftmals beschränkt sich die interkulturelle Qualifizierung auf Vorbereitungstrainings und den Glauben, damit alles Mögliche getan zu haben. Ähnlich wie die Auszubildenden im Ausland in einer interkulturellen Umgebung arbeiten und entsprechend begleitet werden sollten, sollten auch ins Ausland entsandte Mitarbeiter begleitet werden. Damit würde eine neue Dimension interkultureller Qualifizierung erreicht werden – auf welcher Mitarbeiterebene auch immer.

## 2.6 Die kaufmännische duale Ausbildung als Ergänzung der derzeitigen Entsendungspraxis

In den bisherigen Ausführungen wurden vielfältige Möglichkeiten dargestellt, die Ausbildung im Sinne einer bewussten interkulturellen Qualifizierung zu nutzen. Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die Ausbildung wichtige Erkenntnisse für den Umgang mit der derzeitigen inländischen Entsendungspraxis liefert. Kann sie jedoch auch als sinnvolle Ergänzung zur bestehenden Entsendungspraxis bewertet werden? Unserer Ansicht nach könnte sich die duale Ausbildung im Ausland zu einer sinnvollen Ergänzung entwickeln, derzeit ist sie es sicherlich noch nicht. Die Voraussetzungen hierfür liegen in mehr Flexibilität, vor allem aber auch in einem Sehen und Nutzen der Möglichkeiten. Flexibilität bedeutet in diesem Zusammenhang vor allem, nicht an starren Vorgaben festzuhalten, sondern Rahmenrichtlinien und Vorgaben im Sinne der Sache zu nutzen und sich von zu engen Rahmenbe-

dingungen zu befreien. Der Umgang mit der deutschen Sprache ist in diesem Zusammenhang sicherlich ein deutliches Beispiel.

Um jedoch zu einer wirklichen Ergänzung der Entsendungspraxis zu gelangen, müsste die Wirtschaft überhaupt erst einmal erkennen, welche Möglichkeiten in der Ausbildung liegen. Hierfür müsste die Ausbildung zum einen wie oben beschrieben als bewusstes interkulturelles Lernfeld gestaltet werden, vor allem aber ein wirklicher Verwendungszusammenhang bestehen. Dieser Verwendungszusammenhang entsteht eigentlich erst dann, wenn die ersten Stellen mit ehemaligen Auszubildenden besetzt werden, für die früher entsandt worden wäre. Dies ist bisher nicht zu erkennen. Eine klare Handlungsempfehlung an die beteiligten Unternehmen ist daher, die bestehende Chance zu nutzen. Möglichkeiten könnten eine gezielte Personalentwicklung der Auszubildenden, aber vor allem auch Austauschprogramme sein. Gegebenenfalls könnten auch talentierte Auszubildende aus Deutschland eine Ausbildung im Ausland absolvieren und später für Schlüsselpositionen eingesetzt werden.

Eine Ergänzung der derzeitigen Entsendungspraxis oder auch des Vorgehens im Rahmen internationaler Tätigkeiten insgesamt, kann die Ausbildung jedoch vor allem auch dann sein, wenn man sie als Anregung für interkulturelle Qualifizierung begreift und funktionale Äquivalente entwickelt. Im Hinblick auf eine interkulturelle Qualifizierung ist nicht das deutsche Ausbildungszertifikat oder eine bestimmte Rahmenrichtlinie entscheidend. Vielmehr geht es um die Verbindung von Theorie und Praxis sowie die Schaffung einer interkulturellen Lernumgebung. Dies kann auch in anderen Organisationsformen geschehen – Austauschprogramme für Mitarbeiter oder internationale berufsbegleitende Studiengänge sind hierfür Beispiele. Es geht eben immer wieder um die Schaffung interkultureller Begegnungen – die im Rahmen der Ausbildung hervorragend gelingt – und ihre entsprechende Begleitung und Entwicklung – die im Rahmen der Ausbildung noch stark ausbaufähig ist.

## 2.7 Zusammenfassende Bewertung der Ausbildung als interkulturelle Qualifizierungsstrategie

Im Kapitel II, Abschnitt 2.4 wurde ein Modell zur Beurteilung der kaufmännischen dualen Ausbildung im Ausland als interkulturelle Qualifizierungsstrategie entwickelt. Die in diesem Zusammenhang aufgeworfenen Fragestellungen bildeten den Rahmen für die in diesem Kapitel geführte Diskussion und die entsprechende Bewertung der kaufmännischen dualen Aus-

bildung im Ausland. Um einen strukturierten und zusammenfassenden Überblick zu bieten, soll im folgenden eine kurze abschließende Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellungen erfolgen. Diese Fragestellungen bilden an dieser Stelle die Möglichkeit, die kaufmännische duale Ausbildung im Ausland als interkulturelle Qualifizierungsstrategie zu bewerten. Insgesamt sind sie jedoch auch allgemeine umfassende Kriterien für die Bewertung interkultureller Qualifizierungsstrategien.

**Auslandsentsendung**

**Sind bei den Auszubildenden der kaufmännischen dualen Ausbildung im Ausland Kulturschock-Merkmale anzutreffen bzw. zu vermuten?**

Der typische Phasenverlauf im Rahmen eines Integrationsprozesses gilt auch für die Absolventen der dualen Ausbildung im Ausland. Die Diskussion hat jedoch gezeigt, dass ein interkulturelles Umfeld zur Normalität aller Absolventen der dualen Ausbildung gehört. Sie sammeln tagtäglich interkulturelle Erfahrungen und sind im Rahmen des Berufsschulunterrichts eher in Verbindung mit der deutschen Kultur, im Rahmen der betrieblichen Ausbildung mit der Kultur des jeweiligen Landes. In welchem Bereich ein Kulturschock auch immer durchlaufen wurde, so ist er nach Beendigung der Ausbildung vorbei, was für einen Einsatz im Ausbildungsunternehmen sinnvoll wäre. Im Hinblick auf zukünftige weitere Integrationsprozesse – beispielweise im Zusammenhang mit einer internationalen Berufstätigkeit –, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Da die Auszubildenden jedoch im Rahmen ihrer Ausbildung alle Phasen der Integration bereits schon einmal durchlaufen und erfahren haben, spricht dies für einen flacheren Kurvenverlauf des Integrationsprozesses. Alleine das Wissen um und das Kennen von beispielsweise unsicheren und neuen Lebensbedingungen, kann eine Integration zumindest vereinfachen. In jedem Fall wird der gewohnte Umgang mit Menschen unterschiedlicher Kulturen für die Auszubildenden in jeder neuen Integrationsphase unterstützend wirken.

**Auswahl der Personen für Auslandsentsendungen**

**Verfügen die Auszubildenden nach der Ausbildung über Kompetenzen, die sie für einen internationalen Einsatz besonders interessant machen und durch die sie sich von entsandten Mitarbeitern abgrenzen?**

Die Ausführungen haben gezeigt, dass sich die Auszubildenden insbesondere durch ihre interkulturellen Kompetenzen auszeichnen und sich dadurch von den noch nicht lange im Land befindlichen entsandten Mitarbeitern unter-

scheiden. In Kombination mit den erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten ihres jeweiligen Ausbildungsberufes verfügen sie damit über ein sinnvolles Profil. Gleichwohl darf keinesfalls davon ausgegangen werden, dass die Auszubildenden die richtige Besetzung für jede Stelle sind. Es gilt immer, das jeweilige Anforderungsprofil genau zu betrachten. Im Hinblick auf die interkulturellen Kompetenzen verfügen die Auszubildenden jedoch im Vergleich zu vielen entsandten Mitarbeitern über einen deutlichen Vorsprung.

**Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt**

**Inwieweit werden im Rahmen der Ausbildung im Ausland Erkenntnisse und Ansätze der interkulturellen Forschung genutzt, um die interkulturelle Handlungskompetenz der Auszubildenden zu fördern?**

Ansätze der interkulturellen Forschung werden im Rahmen der kaufmännischen dualen Ausbildung im Ausland derzeit zumindest nicht bewusst genutzt. Die Untersuchung zeigt, dass die Notwendigkeit einer interkulturellen Handlungskompetenz im Zusammenhang mit einer internationalen Tätigkeit bekannt ist. Daher wird auch gerade der große Vorteil der Ausbildung in der Förderung interkultureller Kompetenzen gesehen. Grundsätzliche Erkenntnisse aus interkulturellen Forschungstätigkeiten scheinen also durchaus bekannt zu sein. Was fehlt ist vielmehr die Anwendung konkreter Ansätze – beispielsweise aus der interkulturellen Trainingsforschung – die, wie diskutiert, sinnvoll zur Gestaltung der schulischen und betrieblichen Ausbildung genutzt werden könnten.

**Management-Ebene versus Fachkräfte-Ebene**

**Lassen sich in der Ausbildung im Ausland Ansätze erkennen, die eine Weiterqualifizierung der Auszubildenden bzw. späteren Fachkräfte hin zur Management-Ebene möglich machen?**

Ja, Ansätze dieser Art sind vorhanden. Die Ausführungen haben gezeigt, dass es Möglichkeiten der Verbindung von Ausbildung und Studium gibt, dass weiterführende Abschlüsse angeboten werden und dass die Ausbildung zum Teil auch zu späteren Führungspositionen führen kann. Hierbei handelt es sich jedoch um besonders positive Beispiele, die weitere Nachfolger finden müssen.

**Lassen sich aus den Erkenntnissen der dualen Ausbildung im Ausland Erkenntnisse für die Management-Lehre ableiten?**

Die Erkenntnisse der Untersuchung sind gleichzeitig auch Erkenntnisse für die Managementlehre. In mancherlei Hinsicht sind die Grenzen der Fachkräfte-Ebene und der Management-Ebene hier sogar durchlässig. Sei es, dass sowohl auf der Fachkräfte- als auch auf der Management-Ebene eine interkulturelle Handlungskompetenz von Bedarf ist oder auch die Entwicklung der interkulturellen Handlungskompetenz für jeden Mitarbeiter als Lernprozess in gleicher Weise verläuft. Dreh- und Angelpunkt ist in diesem Zusammenhang die unmittelbare interkulturelle Erfahrung, die nicht durch indirekte Verfahren ersetzt werden kann.

**Kultur**

**Wie erfahren die Ausbildenden „Kultur"?**

Die Auszubildenden erfahren Kultur als multikulturelle Erfahrung. Es kann nicht mehr von *der einen Kultur* gesprochen werden. Vielmehr entsteht aus der kulturellen Vielfalt der Auszubildenden, der Lehrkräfte, der Ausbilder, des Landes sowie der Schul- und Unternehmenskultur etwas Neues, das jedoch mehr und mehr als etwas Normales im Sinne von Täglichem erfahren wird.

**Dimensionen von Kultur**

**Werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse über Dimensionen von Kultur im Rahmen der Ausbildung bewusst als Qualifizierungsform beachtet?**

Insbesondere in den Ausführungen zur Ausbildung als interkulturelles Lernfeld wurde ausgeführt, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Dimensionen von Kultur leider kaum Beachtung als bewusste Qualifizierungsform finden. Gleichwohl gilt zu beachten, dass sich die wissenschaftliche Diskussion um Kulturdimensionen sehr komplex gestaltet. Zumindest in einem ersten Schritt sollte es im Rahmen der Ausbildung darum gehen, interkulturelle Qualifizierungsansätze zwar bewusst, aber dennoch einfach zu gestalten. Dazu stellt die interkulturelle Trainingsforschung Ansätze zur Verfügung.

**Interkulturelle Handlungskompetenz**

**In welchem Maße erfolgt im Rahmen der Ausbildung eine Weiterentwicklung der allgemeinen Handlungskompetenz hin zu einer interkulturellen Handlungskompetenz?**

Die duale kaufmännische Ausbildung hat die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz als pädagogische und didaktische Zielsetzung. Dies gilt in Deutschland genauso wie im Ausland. Die Weiterentwicklung zu einer interkulturellen beruflichen Handlungskompetenz erfolgt im Rahmen der Ausbildung im Ausland durch die interkulturelle Erfahrung im Rahmen entsprechender interkultureller Begegnungen – derzeit jedoch nicht in systematisch initiierten Lehr-/Lernprozessen, sondern durch die unmittelbare interkulturelle Erfahrung

**Interkulturelles Lernen**

**Findet im Rahmen der Ausbildung interkulturelles Lernen statt? Geschieht dies unbewusst oder bewusst?**

Interkulturelles Lernen findet im Rahmen der Ausbildung intensiv statt. In den Ausführungen wurden die entsprechenden Voraussetzungen intensiv beschrieben. Allerdings findet dieses interkulturelle Lernen vor allem unbewusst durch die oben angesprochene interkulturelle Erfahrung statt. Dabei geht es vor allem um das Bemerken von kulturellen Unterschieden, die eben bewusst wahrgenommen und reflektiert werden müssten, um zu einem Lernfortschritt zu gelangen.

**Interkulturelle Trainings**

**Werden im Rahmen der Ausbildung wissenschaftliche Erkenntnisse der interkulturellen Trainingsforschung bewusst eingesetzt?**

Derzeit leider viel zu wenig. Die Erkenntnisse der interkulturellen Trainingsforschung sind im Hinblick auf die Ausbildung vielleicht sogar die wichtigsten Erkenntnisse. Hier lassen sich, wie oben ausführlich diskutiert, vielfältige Ansätze finden, eine interkulturelle Handlungskompetenz deutlich zu verstärken.

**Neuere Ansätze**

**Lässt sich die duale kaufmännische Ausbildung im Ausland als interkulturelle Qualifizierung on-the-job bezeichnen?**

Es gibt wohl kaum eine intensivere Möglichkeit von interkultureller Qualifizierung on-the-job – zumindest, was die Rahmenbedingungen im Sinne des interkulturellen Lernfeldes betrifft. Zur wirklichen interkulturellen Qualifizierung on-the-job wird die Ausbildung jedoch erst durch die effektive Nutzung dieser Lernchancen.

**Lassen sich neuere Ansätze, wie die interkulturelle Mediation und interkulturelles Coaching, im Rahmen der Ausbildung realisieren?**

Es wurde bereits ausgeführt, dass es nicht darum geht, die Ausbildung in ein interkulturelles Training oder Coaching umzuwandeln und dabei gegebenenfalls Ausbildungsinhalte zu vernachlässigen. Vielmehr sollten bestehende Möglichkeiten genutzt werden. Neuere Ansätze – insbesondere das interkulturelle Coaching – bieten dafür sinnvolle Ansätze und ließen sich im Rahmen der Ausbildung realisieren. Anwendung könnten diese Ansätze im Rahmen des Berufsschulunterrichtes, vor allem aber auch in der interkulturellen Qualifizierung der Lehrkräfte selbst finden.

## 2.8 Verbindung von theoretischen Ansätzen und praktischer Umsetzung der interkulturellen Qualifizierung – ein Plädoyer für die Persönlichkeitsentwicklung des Mitarbeiters und die Zusammenführung von Wissenschaft und Praxis

Eine stärkere Zusammenführung von Wissenschaft und unternehmerischer Praxis war neben der eigentlichen Fragestellung klare Zielsetzung dieser Untersuchung. Wie können Wissenschaft und Praxis stärker aufeinander bezogen werden? Sind die Theorieansätze der interkulturellen Forschung praxisuntauglich oder kümmert sich die Praxis einfach nicht um vorliegende Theorieansätze? Hintergrund dieser Fragestellungen ist die Ansicht, dass „irgend etwas falsch“ läuft. So fehlen in vielen Unternehmen interkulturell handlungskompetente Mitarbeiter und selbst wenn diese vorhanden sind, kommt es im Rahmen von internationaler Unternehmenstätigkeit oftmals zu Problemen im Rahmen der kulturellen Begegnung, die sich wirtschaftlich oftmals ausgesprochen negativ auswirken.

Wissenschaftliche Erkenntnisse interkultureller Forschungen liegen in diesem Zusammenhang vor, finden in der Praxis auch ihren Niederschlag, allerdings oftmals nur im Rahmen eines einzelnen interkulturellen Trainings, das die Do´s and Dont´s der anderen Kultur vermitteln soll. Oftmals ist man der Meinung, damit alles getan zu haben, was möglich ist, und die „Checkliste interkulturellen Verhaltens“ werde eine erfolgreiche internationale Tätigkeit schon ermöglichen. Übersehen werden dabei alle wissenschaftlichen Erkenntnisse, die zeigen, dass sich eine interkulturelle Handlungskompetenz durch die kulturelle Überschneidungssituation auszeichnet, die Handlungskompetenz selbst jedoch vor allem erst einmal die persönliche Handlungskompetenz darstellt. Soll heißen, nur eine offene und aufgeschlossene Person

wird eine Handlungskompetenz – und im Rahmen einer interkulturellen Überschneidungssituation interkulturelle Handlungskompetenz – ausbilden.

Persönlich sind wir der Meinung, dass reine interkulturelle Trainings oftmals überschätzt werden und es vielmehr um eine ganzheitliche Personalentwicklung im Sinne von Begleitung, Förderung und Entwicklung der Mitarbeiter gehen sollte – und dies gegebenenfalls auch im interkulturellen Kontext. Dabei spielen persönliche, fachliche und methodische Kompetenzen gleichermaßen eine Rolle. Wissenschaftliche Erkenntnisse zum interkulturellen Coaching oder zur interkulturellen Mediation können hierfür sinnvolle Ansätze bieten.

Was hat dies nun alles mit der dualen kaufmännischen Ausbildung im Ausland zu tun? Genau hier findet die persönliche und berufliche Entwicklung junger Menschen statt. Genau hier gilt es, junge Menschen zu begleiten und nicht nur die fachliche Kompetenz der Jugendlichen zu fördern, sondern die Entwicklung der gesamten persönlichen und beruflichen Handlungskompetenz zu unterstützen. Hier werden Weichen gestellt, und die Berufsbildungsforschung bietet hierfür im Hinblick auf die berufliche Kompetenz viele pädagogische und didaktische Ansätze an. Darüber hinaus wird das interkulturelle Lernfeld sozusagen gleich mitgeliefert – eine Chance der persönlichen Entwicklung, die nicht oft vorzufinden ist. In diesem Zusammenhang bietet dann wiederum die Managementlehre interessante Ansätze. Die Ausführungen haben gezeigt, dass ein Praxismodell – nämlich die duale Ausbildung im Ausland – auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse bewertet werden kann; wichtiger noch, Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden können. Wissenschaft und Praxis werden damit in Bezug gesetzt –Synergien klar genutzt. Ein solches Vorgehen ist auch in vielen anderen Bereichen denkbar. Generell gilt unserer Ansicht nach im Hinblick auf das Thema der interkulturellen Handlungskompetenz, dass die Wissenschaft im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit noch stärker darauf schauen muss, was die unternehmerische Praxis wirklich braucht und was auch wirklich praktikabel ist. Die Praxis wiederum sollte wahrnehmen, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse längst vorhanden und nutzbar sind und manchmal nicht aus vermeintlichem Zeit- und Kostendruck das Wesentliche übersehen.

# 3 Die kaufmännische duale Ausbildung im deutschen Auslandsschulwesen – Bestandsaufnahme, Transferproblematik, interkulturelle Qualifizierungsaspekte – Ein Fazit

Zielsetzung der vorliegenden Studie war es, die auslandsschulgebundene duale Ausbildung unter Aspekten des Transfers zu untersuchen und in diesem Zusammenhang Realisationsgründe und Umsetzungsschwierigkeiten zu beschreiben. Generell kann der Transfer als Erfolg bewertet werden, wenn man den erfolgreichen Ausbildungsabschluss vieler Auszubildender als Beleg hierfür annimmt. Ansatz dieser Arbeit war jedoch, eine Ebene tiefer zu gehen und den tatsächlichen Transfererfolg auf Basis verschiedener Kriterien zu erkunden. Maßgebend war dabei die Frage, welche Tatbestände einen gelingenden Transfer auf der ordnungspolitisch-rechtlichen, der didaktisch-curricularen und der didaktisch-unterrichtlichen Ebene fördern oder behindern. Weiterführend wurde diese Themenstellung um den Aspekt der interkulturellen Qualifizierung spezifiziert. Dabei wurde der Frage nachgegangen, in welchem Maße die auslandsschulgebundene duale Ausbildung eine interkulturelle Qualifizierung ermöglicht und diese zielgerichtet umgesetzt wird. Die auf dieser Basis durchgeführte Untersuchung erbrachte eine Vielzahl interessanter Erkenntnisse, die in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich dargestellt und diskutiert wurden. Die nun abschließenden Ausführungen sollen die Kernelemente dieser Erkenntnisse noch einmal in Bezug auf die drei pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen zusammenfassen und in Handlungsempfehlungen münden.

**Makroebene – Ordnungspolitisch-rechtliche Ebene**

Der auslandsschulgebundene Transfer des dualen Systems erfolgt auf deutscher Seite bisher unter kulturpolitischen und außenwirtschaftspolitischen sowie je nach Standort auch entwicklungspolitischen Zielsetzungen. Diese Ziele werden unserer Meinung nach nicht präzise genug formuliert und zu wenig aufeinander abgestimmt. Hinzu kommt, dass eine systematische Beteiligung der Gastländer bzw. eine Berücksichtigung ihrer spezifischen Zielsetzungen nicht vorgesehen und keine Voraussetzung für die Implementierung ist, diese Beteiligung auf der anderen Seite aber auch nicht explizit genug eingefordert wird. Insgesamt lässt sich hier eher von einer Duldung als von einer Mitgestaltung sprechen. Aufgrund dieser fehlenden Beteiligung, der

unklaren, bisweilen sogar konkurrierenden Zielsetzungen (z. B. deutsche Sprache vs. soziale Öffnung der Schulen) sowie durch die vorherrschenden nationalen Bedingungen (Beschäftigungssystem, Bildungssystem, soziokulturelles System, ...) ist die vorherrschende Insellage der Ausbildungsstandorte bereits auf der Makroebene angelegt. Eine intensivere, auf der Basis einer systematischen Analyse des Bedingungsfeldes stattfindende Zusammenarbeit der relevanten Beteiligten auf der Makroebene – hier sind aus unserer Sicht ausdrücklich das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und die Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit eingeschlossen – wäre notwendig, um angepasstere und damit auf breiterer Basis akzeptanzfähige Lösungen zu entwickeln. Hier wären Schultypen zu prüfen, die ebenfalls gefördert werden, aber außerhalb des deutschen Schulziels liegen.[780]

Im Hinblick auf interkulturelle Qualifizierungsaspekte haben die Untersuchungsergebnisse gezeigt, dass ein klarer Auftrag hierfür auf der ordnungspolitischen Ebene fehlt und auch eine deutliche Forderung hiernach durch den deutschen Industrie- und Handelskammertag nicht vorhanden ist. Auch hier mangelt es also an klaren Zielformulierungen. Obschon die implizit stattfindende interkulturelle Qualifizierung der Auszubildenden als großer Pluspunkt der Ausbildung bewertet wird, fehlt es an der expliziten Forderung hiernach und der entsprechenden strategischen und zielgerichteten Ausrichtung der Ausbildung. Diese muss auf höchster Ebene verankert und verlässlich vertreten werden, um auf den nachfolgenden Ebenen ein entsprechendes Handeln zu ermöglichen. Verlässlich vertreten bedeutet dabei, Verwendungsperspektiven zu schaffen und auch Konsequenzen für ein Nichteinhalten vorzusehen.

Es gilt sowohl im Rahmen der Transferproblematik als auch bezogen auf Fragen der interkulturellen Qualifizierung auf der ordnungspolitischen Ebene die Basis für ein konkretes Handeln auf Meso- und Mikroebene überhaupt erst zu ermöglichen. Förderlich würde es sich in diesem Zusammenhang auswirken, auf der Makroebene wissenschaftliche Erkenntnisse und Instrumente zu nutzen – zu denken ist dabei an die Berufsbildungshilfe und die Management-Lehre – aber auch an entsprechende Erfahrungen der bisherigen Umsetzungspraxis, um die auslandsschulgebundene duale Ausbildung am aktuellen Bedarf der örtlichen Wirtschaft als zentralem Bezugspunkt auszu-

780 Vgl. dazu Abschnitt 2.2 in Kapitel III.

richten und damit eine andere Form der Legitimation zu entwickeln. Gleichzeitig könnte die Wirtschaft selbst Nutzen aus den Strukturen der dualen Ausbildung im Ausland ziehen und unter Umständen die gewonnenen Erkenntnisse für die Umsetzung funktionaler Äquivalente verwenden.

**Mesoebene – Didaktisch-curriculare Ebene**

Die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem stellt aus verschiedenen Blickwinkeln einen wichtigen Aspekt dar. Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass sich die Motivation für die Teilnahme der Betriebe an der auslandsschulgebundenen dualen Ausbildung nach wie vor in dem Spannungsfeld von Bedarfsdeckung und Verbundenheit zu Deutschland oder zur deutschen Schule bewegt. Es ist nicht gelungen, eine relative Vorteilhaftigkeit der dualen Ausbildung gegenüber anderen (nationalen) Ausbildungsformen in größerem Umfang zu den Unternehmen zu transportieren. Insbesondere die soziale Verantwortung erhöht die Anzahl der teilnehmenden Betriebe auf der einen Seite, führt aber auf der anderen Seite auch dazu, dass die Betriebe unter Umständen das bei einer Teilnahme aus wirtschaftlichem Eigeninteresse zu erwartende Engagement letztendlich vermissen lassen.

Die hohen Anforderungen an die jugendlichen Bewerber (deutsche Sprache, formale Eingangsvoraussetzungen, finanzielle Belastungen) sind in Bezug auf die mögliche Qualität der Ausbildung zum einen als transferförderlich zu bewerten, behindern aber durch ihre den Bewerberkreis reduzierende Wirkung zum anderen den Transfererfolg gleich wieder. Ferner verlassen viele mit einer Hochschulzugangsberechtigung ausgestattete Jugendliche nach der Ausbildung die Unternehmen wieder, um ein Studium aufzunehmen. Ein weniger starres Vorgehen in Bezug auf Einsatz und Umfang der deutschen Sprache und die Eingangsvoraussetzungen könnte hier unter einem anderen Bedingungsrahmen für den Transfererfolg förderlich sein.

Inhaltliche Anpassungen der Curricula, Ausbildungsordnungen und Prüfungen erfolgen. Ob diese transferförderlichen Maßnahmen tatsächlich in ausreichendem Maße vorgenommen oder von den Lehrkräften umgesetzt werden können, darf zumindest bezweifelt und müsste für jeden Ausbildungsstandort gesondert untersucht werden. Die Vergabe von nationalen Zertifikaten erscheint für die Marktfähigkeit der Ausbildungen als absolut notwendig, aber auch die Anerkennung in Deutschland erweist sich als förderlich, sie dient anscheinend als Qualitätsmerkmal und erweitert die subjektiven Verwertungsmöglichkeiten der Auszubildenden.

Das Vorgehen auf der didaktisch-curricularen Ebene stellt sich auch unter interkulturellen Qualifizierungsaspekten sowohl hinderlich als auch förderlich dar. So bietet zum einen die beschriebene fachliche inhaltliche Anpassung der Rahmenlehrpläne als auch der Ausbildungsordnungen die Möglichkeit eines flexibleren Umgangs mit den Vorgaben des dualen Systems, eröffnet damit einen weiteren Blickwinkel und fördert auf diese Weise die interkulturelle Handlungskompetenz der Auszubildenden. Als Beispiel kann in diesem Zusammenhang die oben diskutierte *fachliche Interkulturalität* angeführt werden. Gleichwohl ist festzustellen, dass gerade auf der didaktisch-curricularen Ebene die Transferierung von Inflexibilitäten erfolgt. So behalten die Rahmenlehrpläne, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen aus Deutschland auch im Rahmen der Ausbildung im Ausland ihre grundlegende Struktur und sehen die Beachtung interkultureller Kompetenzen nicht explizit vor. Hier setzt sich der auf der Makroebene aufgenommene rote Faden fort. Würde dort der klare Auftrag für eine interkulturelle Qualifizierung formuliert und auch der flexible Umgang mit Vorgaben – insbesondere auch im Hinblick auf den Umgang mit der deutschen Sprache – ermöglicht werden, könnte auf der didaktisch-curricularen Ebene eine entsprechende Gestaltung der Lehr- und Ausbildungspläne erfolgen. Ansätze hierfür können ebenfalls der Managementlehre und hier insbesondere der Forschung zur interkulturellen Qualifizierung entnommen werden. Dies wiederum wäre dann die Basis für eine konkrete Ausbildungsumsetzung auf der Mikroebene. Doch trotz der Verbindung zur Makroebene im Sinne einer Notwendigkeit des klaren interkulturellen Qualifizierungsauftrages sollten sich die Verantwortlichen der didaktisch-curricularen Ebene nicht auf dem Nichtvorhandensein dieses Auftrages „ausruhen“, sondern vielmehr die gegebenen Möglichkeiten nutzen.

**Mikroebene – Didaktisch-unterrichtliche Ebene**

Auf der didaktisch-unterrichtlichen Ebene wirken sich die auf den höheren Ebenen getroffenen und nicht getroffenen Maßnahmen und Entscheidungen häufig am sichtbarsten aus. Akzeptanzprobleme ergeben sich nach wie vor und ganz konkret vor allem im Rahmen der betrieblichen Ausbildung. Das duale Ausbildungssystem ist trotz jahre- oder jahrzehntelanger Praxis an vielen Standorten noch nicht so stark bekannt und verankert, dass es personenunabhängig und reibungslos funktioniert. Informationsveranstaltungen, Marketingmaßnahmen und Train-the-Trainer-Seminare sind nach wie vor notwendig, können die Probleme aber nur zu einem gewissen Maß reduzieren, insbesondere die Schulungen der betrieblichen Ausbilder werden allerdings

nicht an allen Standorten umgesetzt. Für den Bereich der schulischen Ausbildung könnte vor allem die interkulturelle Qualifizierung der Lehrkräfte im Vorfeld verbessert werden. Die fachlichen und pädagogischen Qualifikationen der entsandten Lehrkräfte scheinen hingegen ausreichend zu sein. Anpassungen der konkreten Organisation der schulischen und der betrieblichen Ausbildungen an die Bedingungen vor Ort werden nur teilweise vorgenommen, vor allem in Bezug auf die zeitliche Lage und den Umfang des Unterrichts. Weitere denkbare Alternativen könnten Verbundausbildungen, Ausbildungspartnerschaften, überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen oder modularisierte Ergänzungsangebote sein, um mehr Betrieben die Teilnahme an der Ausbildung zu ermöglichen.

Trotz der bemängelten und nicht zielgerichteten strategischen Ausrichtung der interkulturellen Qualifizierung im Rahmen der auslandsschulgebundenen dualen Ausbildung findet diese implizit statt und kann ohne Frage als großes Plus der Ausbildung bewertet werden. Die Mikroebene bildet in diesem Zusammenhang den Dreh- und Angelpunkt. Hier findet täglich im Zusammenhang mit Unterricht und betrieblicher Ausbildung interkulturelle Begegnung und damit interkulturelles Lernen statt. Gerade die oben angesprochene nicht immer unproblematische Begegnung mit den betrieblichen Ausbildern lässt kulturelle Reibung und damit auch die besondere Chance für Lernprozesse zu. Es wurde eingehend diskutiert, dass interkulturelles Lernen eigentlich gar nicht verhindert werden kann, und das alleine ist schon ein großer Gewinn. Es wurde jedoch auch eingehend diskutiert, dass das bestehende Potenzial nicht im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten zielgerichtet gefördert und entsprechend genutzt wird.

Genau in diese Richtung mündet die konkrete Handlungsempfehlung: Auf Basis eines klaren Auftrages (Makroebene) und den geschaffenen Rahmenbedingungen (Mesoebene) sollte nicht nur eine implizite, sondern bewusst auch explizite Entwicklung und Nutzung interkultureller Kompetenzen auf der Mikroebene stattfinden. Möglichkeiten zur konkreten Umsetzung – und insbesondere auch zur Vorbereitung und Begleitung der Lehrkräfte – lassen sich insbesondere in den Erkenntnissen der interkulturellen Trainingsforschung finden. In diesem Zusammenhang würden nicht nur die Auszubildenden die interkulturell Lernenden sein, sondern auch genauso Lehrkräfte und Ausbilder. Im Hinblick auf spätere Einsatzmöglichkeiten der Auszubildenden spielt die Durchlässigkeit der Management- und Fachkräfteebene in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

Die zu Beginn unserer Arbeit aufgeworfene Ausgangsthese „*Im Rahmen des auslandschulgebundenen Transfers des dualen Systems treten Schwierigkeiten auf. Die geschaffenen Möglichkeiten interkultureller Begegnungen bilden dennoch hervorragende Voraussetzungen für eine erfolgreiche interkulturelle Qualifizierung.*“ möchten wir nun abschließend zwar grundsätzlich bestätigen, dabei jedoch Folgendes zu bedenken geben: So ist selbst bereits die implizite interkulturelle Qualifizierung der Auszubildenden ein großer Gewinn und über die beschriebene explizite Umsetzung interkultureller Qualifizierungsaspekte könnte in dieser Hinsicht ein Vielfaches erreicht und ein wirklicher Beitrag zur Lösung eines wirtschaftlichen Problemfeldes – nämlich des oftmals Nichtvorhandenseins einer interkulturellen Handlungskompetenz der Mitarbeiter – geleistet werden. Gleichwohl sollten zunächst die im Rahmen des Transfers auf allen Handlungsebenen auftauchenden vielfältigen Schwierigkeiten vor der expliziten Gestaltung der Ausbildung als interkulturelle Qualifizierung gelöst werden, da sie die Existenz der Ausbildungsgänge an sich bedrohen oder in Frage stellen. Eine Ausweitung der Ausbildungsgänge um interkulturelle Qualifizierungsaspekte erscheint uns nur auf einer bestandsmäßig stabilen und politisch abgesicherten Grundlage sinnvoll.

## Literaturverzeichnis


Abteilung für Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Amts (Hrsg.): Auswärtige Kulturpolitik 1993–1996. Bonn 1997.

Aff, Josef: Wirtschaftsdidaktik. In: Kaiser, Franz-Josef / Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn / Hamburg 1999, S. 389.

Alexander, Peter-Jörg: Deutsche duale Berufsausbildung im Ausland – Die DIHKJ-Berufsschule in Tokio. In: Wirtschaft und Erziehung. 51. Jg. (1999) Nr. 3, S. 120–122.

Altmann, Elisabeth: Kernbereiche und Reformbedarf Auswärtiger Kulturpolitik des Bundes – unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit ausgewählter Goethe-Institute und Deutscher Schulen in Europa. Hohenstadt 2003.

Altvater, Elmar / Mahnkopf, Birgit: Grenzen der Globalisierung, Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft, Münster 1997.

Amrhein, Hans: Die deutsche Schule im Auslande. Leipzig 1905.

Apfelthaler, Gerhard: Interkulturelles Management. Die Bewältigung kultureller Differenzen in der internationalen Unternehmenstätigkeit. Wien 1999.

Arnold, Hans: Kulturexport als Politik? Aspekte auswärtiger Kulturpolitik. Tübingen / Basel 1976.

Arnold, Rolf: Neuere Systemtheorien und Berufsbildungshilfe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 91. Jg. (1995) Nr. 4, S. 352–366.

Arnold, Rolf: Interkulturelle Berufspädagogik, Oldenburg 1991.

Arnold, Rolf: Das duale System – Ein Modell für den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in Entwicklungsländern? In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. 2. Jg. (1985) Nr. 2, S. 343–369.

Ashton, David / Green, Francis: Education, Training and the Global Economy. Cheltenham 1996.

Asociación Hispano-Alemana De Enseñanzas Técnicas (Hrsg.): Willkommen bei ASET – den deutschen Berufsbildungszentren in Spanien. http://www.aset.es/aset_new/portada.asp. Madrid 23.08.2006.

Asociación Hispano-Alemana De Enseñanzas Técnicas (Hrsg.): ASET Staatlich anerkanntes deutsches Berufsbildungszentrum. http://www.asetforum.com. Barcelona 23.08.2006 a.

Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 1998.

Auswärtiger Ausschuß des Deutschen Bundestages (Hrsg.): Beschlußempfehlung und Bericht des Auswärtigen Ausschusses (3. Ausschuß) zu der Unterrichtung durch die Bundesregierung – Drucksache 11/1642 – Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland. Drucksache 11/6478. Bonn 1990.

Auswärtiges Amt (Hrsg.): Deutsche Auslandsschulen – Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs. http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/Kulturpolitik/SchulenJugendSport/Auslandsschulen.html, Berlin 05.01.2007.

Auswärtiges Amt (Hrsg.): "Konzeption 2000" – Bundesaußenminister Fischer stellt Leitlinien für die künftige Auswärtige Kulturpolitik vor. http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/ausgabe_archiv?suche=1&archiv_id=588&bereich_id=9&type_id=2. Berlin 01.12.2000.

Auswärtiges Amt (Hrsg.): Die Kulturabteilung. http://www.auswaertigesamt.de/www/de/aamt/aufgaben/abteilungen/abt.6_html.Berlin 05.12.2000 a.

Auswärtiges Amt (Hrsg.): Auswärtige Kulturpolitik – Konzeption 2000. Berlin 2000 b.

Auswärtiges Amt (Hrsg.): Ausgaben des Bundes für Auswärtige Kulturpolitik. http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/aussenpolitik/kulturpolitik/grundsaetze/haushalt_html. Berlin 05.12.2000 c.

Auswärtiges Amt u. a. (Hrsg.): Leitlinien der Zusammenarbeit deutscher Institutionen bei der Förderung der beruflichen Bildung im Ausland. Bonn 1996.

Auswärtiges Amt (Hrsg.): Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen. Bonn 1995.

Auswärtiges Amt (Hrsg.): Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen. Rahmenplan für Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit. Bonn 1980.

Auswärtiges Amt (Hrsg.): Memorandum des Auswärtigen Amtes an den Haushaltsausschuß des Bundestages über die Tätigkeit der Bundesrepublik Deutschland auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens. Abgedruckt in: Der deutsche Lehrer im Ausland. 8. Jg. (1961) Nr. 2, S. 25–32.

Autsch, Bernhard / Brandes, Harald / Walden, Günter: Bedingungen und Aufgaben bei der Umgestaltung des Berufsbildungssystems in den neuen Bundesländern. Berlin / Bonn 1991.

Baethge, Martin u.a.: Die berufliche Transformation in den neuen Bundesländern. New York / Münster 1996.

Barmeyer, Christoph I.: Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec. Frankfurt a. M. 2000.

Bau, Henning / Meerten, Egon (Hrsg.): Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen. Bielefeld 2005.

Baumgärtel, Evelyn: Entwicklung und Validierung von Assessment-Center-Übungen zur Diagnose von interkultureller Handlungskompetenz. Unveröffentlichte Dissertation. Regensburg, Stand 2003.

Beck, Ulrich / Brater, Michael / Daheim, Hansjürgen : Soziologie der Arbeit und Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek 1980.

Becker, Hans-Georg: Zur Organisation des deutschen Auslandsschulwesens. In: Hammer, Wolfgang (Hrsg.): Deutsche Lehrer in aller Welt. Baltmannsweiler 1990, S. 2–38.

Benner, Hermann / Püttmann, Friedhelm (Hrsg.): 20 Jahre gemeinsames Ergebnisprotokoll: eine kritische Darstellung des Verfahrens zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen für die Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen aus Bundes- und Ländersicht. Bonn 1992.

Bernecker, Walther L.: Siedlungskolonien und Elitenwanderung. Deutsche in Lateinamerika: Das 19. Jahrhundert, In: Matices, Zeitschrift zu Lateinamerika, Spanien und Portugal. O.Jg. (1997) Nr. 15, Spezial: Integration Teil 1: Deutsche in Lateinamerika. http://www.matices.de/15/15 ssiedl.htm, Köln 12.08.2005.

Bertram, Hans-Bodo ( 1997 ): 45 Jahre erfolgreiche Zusammenarbeit von Bund und Ländern im Auslandsschulwesen. In: Begegnung. Deutsche Schulen im Ausland. 18. Jg. (199 ) Nr. 1, S. 15–18.

Berufsausbildungszentrum der Deutschen Schule Villa Ballester (Hrsg.): Instituto Ballester. http://www.iballester.esc.edu.ar/indexal.html. Buenos Aires 23.08.2006.

Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112), zuletzt geändert durch Artikel 11 des arbeitsrechtlichen Gesetzes zur Förderung von Wachstum und Beschäftigung (Arbeitsrechtliches Beschäftigungsförderungsgesetz) vom 25. September 1996 (BGBl. I S. 1476).

Berufsbildungsgesetz vom 23.03.2005 (BGBI. I S. 931).

Bhawuk, Dharm. P.S. / Brislin, Richard W.: Cross-cultural training: a review. Applied Psychology: An International Review 49, 2000, S. 162–191.

Biermann, Horst: Berufsausbildung in der DDR. Zwischen Ausbildung und Auslese. Opladen 1990.

BLASchA (Hrsg.): Zukunft der deutschen schulischen Arbeit im Ausland. Beschluss des Bund-Länder-Ausschusses für Schulische Arbeit im Ausland vom 6./7. 12. 2000. Bonn 2000. Abgedruckt in: Bundesverwaltungsamt (Hrsg.): Jahrbuch des Auslandsschulwesens 2000. Köln o. J., S. 104–111.

Blossfeld, Hans-Peter: Die berufliche Erstausbildung Jugendlicher im internationalen Vergleich. In: Diepold, Peter / Kell, Adolf (Hrsg.): Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration. Stuttgart 1993, S. 23–40.

Bolten, Jürgen: Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen: In: Bolten, Jürgen / Ehrhardt, Claus (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. Sternenfels 2003, S. 369–391.

Bolten, Jürgen: Integrierte interkulturelle Trainings als Möglichkeit der Effizienzsteigerung und Kostensenkung in der internationalen Personalentwicklung. In: Barmeyer, Christoph I. / Bolten, Jürgen (Hrsg.): Interkulturelle Personalorganisation. Sternenfels 1998, S. 157–178.

Brandes, Uwe u.a.: Handlungsempfehlung zum Verhältnis von Kasuistik und Systematik in prozessorientierten Lernfeldern (LF). http://www.ibw.uni-hamburg.de/forschung/projekte/culik/Materialien/Handlungsempfehlung_Kasuistik-Systematik.pdf. Hamburg 16.12.2004.

Braukmann, Stefanie: Trainers and Trainees at the Training Companies. In: Vereinigung Deutsche Schule Singapur (Hrsg.): Duale Berufsausbildung in Singapur. Dual Vocational Training in Singapore. Singapur 1998, S. 9–10.

Brislin, Richard W.: Understanding Culture's Influence on Behaviour. Forth Worth 1993.

Brislin, Richard W.: Cross-Cultural Research in Psychology. Annual Review of Psychology. 1983, S. 363–400.

Buhr, Regina: Unternehmen als Kulturräume. Eigensinnige betriebliche Integrationsprozesse im transnationalen Kontext. Berlin 1998.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wie entstehen Ausbildungsberufe? Leitfragen zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar. Bonn 2003.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn / Berlin 2006.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Die 13 Bildungspolitischen Ziele. Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung", Berlin 22.08.2006.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Die Reform der beruflichen Bildung. Chance und Verlässlichkeit durch Innovation und Qualität – Zum Berufsbildungsgesetz 2005 –. Berlin 2005.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000, Bonn 2000.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1999. Bonn 1999.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1998. Bonn 1998.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1997. Bonn 1997.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Äquivalenzen im Hochschulbereich – Eine Übersicht. Bonn 1996.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1995. Bonn 1995.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Hrsg.): Sektorkonzept Berufliche Bildung. Bedeutung der beruflichen Bildung, Ausgangslage in den Entwicklungsländern, Ziele und Fördergrundsätze der Berufsbildungshilfe. Bonn 1992.

Bundesregierung (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 2005/2006. Drucksache 16/3500. Berlin 2006.

Bundesregierung (Hrsg.): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Cornelia Pieper, Dr. Werner Hoyer, Uwe Barth, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP – Drucksache 16/1455 – Zur Situation und Entwicklung der Deutschen Schulen im Ausland. Drucksache 16/1624. Berlin 2006 a.

Bundesregierung (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 2004. Drucksache 15/6007. Berlin 2005.

Bundesregierung (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 2003. Drucksache 15/4591. Berlin 2004.

Bundesregierung (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 2002. Drucksache15/2258. Berlin 2003.

Bundesregierung (Hrsg.): 6. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 2001. Drucksache 14/9760. Berlin 2002.

Bundesregierung (Hrsg.): 4. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 1999. Drucksache 14/4312. Berlin 2000.

Bundesregierung (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 1998. Drucksache 14/1266. Berlin 1999.

Bundesregierung (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 1996/97. Drucksache 13/9999. Berlin 1998.

Bundesregierung (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 1994/1995. Drucksache 13/3823. Berlin 1996.

Bundesregierung (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland. Drucksache 11/1642. Bonn 1988.

Bundesregierung (Hrsg.): Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen. Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit. Drucksache 8/2103. Bonn 1978.

Bundesregierung (Hrsg.): Stellungnahme der Bundesregierung zu dem Bericht der Enquete-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik" des Deutschen Bundestages. Drucksache 8/927. Bonn 1977.

Busse, Gerd: „Internationale Qualifikationen": eine Literaturübersicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 92. Jg. (1996) Nr. 3, S. 245–255.

Busse, Gerd / Paul-Kohlhoff, Angela / Wordelmann, Peter: Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Bielefeld 1997.

Caillods, Francoise: Converging Trends amidst diversity in vocational training systems. In: International Labour Review (1994) Nr. 2. S. 241–257.

CDU / CSU / SPD (Hrsg.): Gemeinsam für Deutschland. Mit Mut und Menschlichkeit. Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD. Berlin 2005.

Clement, Ute: Vom Sinn beruflicher Bildung. Zur Modellbildung in der verleichenden Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Jg. (1996) Nr. 6, S. 617–626.

Czycholl, Reinhard: Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften im Problemgefüge von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Didaktik und Unterrichtsfach. In: Twardy, Martin (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Normativität und Pragmatik. Düsseldorf 1985, S. 239–273.

Czycholl, Reinhard: Vom Nutzen einer Vergleichenden Wirtschafts- und Berufspädagogik. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule. 71. Jg. (1975) Nr. 1, S. 3–16.

Czycholl, Reinhard: Vergleichende Wirtschaftspädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Trier 1971.

Czycholl, Reinhard / Reinisch, Holger: Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehrecurriculums – Anmerkungen zu

kontrastierenden und integrierenden Konstellationen in der didaktischen Fragestellung der Wirtschaftspädagogik. In: Seyd, Wolfgang / Witt, Ralf (Hrsg.): Situation, Handlung, Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz. Hamburg 1996, S. 199 – 219

Debrus, Claire: Die Vorbereitung von Mitarbeitern auf den Auslandseinsatz: Aus der Praxis der Henkel KgaA. In: Kühlmann, Torsten M. (Hrsg.): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Göttingen 1995, S. 119–141.

Degen, Ulrich (Hrsg.): Berufsausbildung im Übergang. Ausbildungsgestaltung in den neuen Bundesländern. Berlin 1993.

Degen, Ulrich: Diskussionpunkte zu den einzelnen Lernorten (stichwortartiges Protokoll). In: Degen, Ulrich (Hrsg.): Berufsausbildung im Übergang. Ausbildungsgestaltung in den neuen Bundesländern. Berlin 1993, S. 187–194.

Degen, Ulrich / Walden, Günter: Problemschwerpunkte der Ausbildung in den neuen Bundesländern und Gestaltung des Übergangsprozesses – Resümee einer Tagung. In: Degen, Ulrich (Hrsg.): Berufsausbildung im Übergang. Ausbildungsgestaltung in den neuen Bundesländern. Berlin 1993, S. 197–204.

Dehnbostel, Peter: Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 48 Jg. (2002) Nr. 3, S. 356–377.

Deißinger, Thomas: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998.

Deißinger, Thomas: Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 91. Jg. (1995) Nr. 4, S. 367–387.

Deller, Jürgen: Interkulturelle Eignungsdiagnostik. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle 1996, S. 283–316.

Descy, Pascaline / Tessaring, Manfred: Kompetent für die Zukunft: Ausbildung und Lernen in Europa. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Synthesebericht. Luxemburg 2002.

Dettmer Yvonne: Die Deutsche Schule Osorno und der Deutsche Schulverband Santiago in Chile – Chancen und Grenzen deutscher Schulpolitik im Ausland. Berlin 1992.

Deutsche Berufsschule ‚Alexander von Humboldt' (Hrsg.): Deutsche Berufsschule im Ausland Alexander von Humboldt. http://www.colegio-humboldt.edu.pe/AVHLIMA/Deutsch/Unsere-Schule/abteilungen/berufsschule.htm. Lima 23.08.2006.

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hrsg.): GTZ-Jahresbericht 2006. Capacity Development. Partner stärken, Potenziale entwickeln. Eschborn 2007.

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hrsg.): GTZ-Jahresbericht 2005. Wissen Macht Entwicklung. Erfahrung teilen, Neues gestalten, Eschborn 2006.

Deutsche Schule Guatemala (Hrsg.): Duale Ausbildung. http://www.dsguatemala.edu.gt/inc/de_dual/dual.htm. Guatemala 23.08.2006.

Deutsche Schule La Paz (Hrsg.): ABITUR…UND DANN? http://www. dasan.de/lapaz/deutsch/gerframs.htm. La Paz 23.08.2006.

Deutsche Schule Montevideo (Hrsg.): Berufsausbildung in der DSM ab 2001. http://www.dsm.edu.uy/rundschreiben/00_08_14_d.htm. Montevideo 22.01.2001.

Deutsche Schule Quito (Hrsg.): Kosten für das Schuljahr 2007/2008. http://caq.edu.ec/fileadmin/user_upload/PDF/HOJA_DE_COSTOS_2007_2008.pdf. Quito 15.07.2007.

Deutsche Schule Quito (Hrsg.): Duale kaufmännische Berufsausbildung. http://www.bbz.edu.ec/site/index.php?id=1&L=1. Quito 23.08.2006.

Deutsche Schule Singapur (Hrsg.): Der Berufsbildende Zweig. http://www.germanschool.edu.sg/HomepageentwurfBBZ.htm. Singapur 16.01.2001.

Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.): Berufsbildungsreformgesetz (BerBiRefG). Bewertung des DGB. Berlin 2005.

Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong (Hrsg.): Berufsausbildung in Hong Kong. http://www.gsis.edu.hk/berufsschule/default.php. Hongkong 23.08.2006.

DIHT (Hrsg.): Aus- und Weiterbildungsangebote. http://www.ahk.de/bildung/ausundweiterbildung/index.html. Berlin 12.01.2007.

DIHT (Hrsg.): Going International. Erfolgsfaktoren im Auslandsgeschäft. Erfahrungen, Lösungen und Perspektiven. Berlin 2006.

DIHT (Hrsg.): AHK-Abschlussprüfungen. http://www.dihk.de/inhalt/download/Bildungsarbeit_AHKs.doc. Berlin 17.12.2004.

DIHT (Hrsg.): Zur Zukunft der deutschen Schulen im Ausland. Ihre Bedeutung für den Standort Deutschland. Berlin 2002.

DIHT (Hrsg.): Die 10 Hauptaufgaben eines AHK-Büros. AHK-Büros: Großer weltweiter Dienstleister für die Wirtschaft. http://www.diht.de/ahk/home/aufgaben/index.html. Berlin 12.01.2001.

DIHT (Hrsg.): Betriebliche Ausbildung im Ausland (DIHT). http://www.dasan.de/berufliche/bausbl.htm Berlin 20.03.2001 a.

DIHT (Hrsg.): Denke Global – Handle Lokal. Deutsche Auslandshandelskammern – weltweit Partner der Wirtschaft. Berlin 2000.

DIHT (Hrsg.): Im Dienste der Berufsbildung. Die Deutschen Auslandshandelskammern und ihre Aus- und Weiterbildungsaktivitäten. Bonn 1995.

DIHT (Hrsg.): Positionspapier zur beruflichen Aus- und Weiterbildung im Ausland. Bonn 1993. Abgedruckt in: DIHT (Hrsg.): Im Dienste der Berufsbildung. Die Deutschen Auslandshandelskammern und ihre Aus- und Weiterbildungsaktivitäten. Bonn 1995. S. 18–22.

Dinges, Norman / Baldwin, Kathleen D.: Intercultural Competence. A Research Perspective. In: Landis, Dan / Bhagat, Rabi S. (Hrsg.): Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks / London / New Delhi 1996, S. 106–123.

Düwell, Kurt: Deutschlands Auswärtige Kulturpolitik 1918–1932. Grundlinien und Dokumente. Köln/Wien 1976.

Eberhardt, Christiane / Kunzmann, Magret: Unterstützung der Transformationsprozesse in der Berufsbildung Mittel- und Osteuropas – Möglichkeiten und Bedingungen des Innovationstransfers. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16. – 18. Oktober 1996 in Berlin, Berlin 1996, S. 1088–1092.

Elshorst, Hansjörg: Die Nachhaltigkeit von GTZ-unterstützten Entwicklungsprojekten. In: Stockmann, Reinhard / Gaebe, Wolf (Hrsg.): Hilft die Entwicklungshilfe langfristig? Bestandsaufnahme zur Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Opladen 1993.

Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages (Hrsg.): Aus dem Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages. Abgedruckt in: Der deutsche Lehrer im Ausland. 23. Jg. (1976) Nr. 1, S. 6–21.

Euler, Dieter: Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bonn 1998.

Euler, Dieter: Transfer von Modellversuchsergebnissen: Theoretische Fundierungen, empirische Hinweise und erste Konsequenzen. In: Twardy, Martin (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung, Sonderband 6, Köln 1995, S. 225–226.

EUROSTAT (Hrsg.): Arbeitslosenquote bei Personen unter 25 Jahren. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1073,46870091&_dad=portal&_schema=PORTAL&p_product_code=CCB30992. Luxemburg 14.03.2007.

Freund, Karl-Heinz: Berufliche Bildung an deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland. In: Begegnung. Deutsche Schulen im Ausland. 19. Jg. ( 1998 ) Nr. 2. S. 11–12.

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft : deutsch-amerikanischer transatlantischer Dialog; eine Veranstaltung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 15. und 16. April 1999 in Berlin (Reihe "Wirtschaftspolitische Diskurse"; 129), Bonn 2000. Titel nur online veröffentlicht: http://www.fes.de/fulltext/fo-wirtschaft/00715toc.htm. Bonn 14.11.2006.

Friedrichs, Jürgen: Globalisierung – Begriff und grundlegende Annahmen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament, Heft B 33–34/97. Bonn 1997, S. 3–11.

Froese, Leonard: Auswärtige Kulturpolitik – Kulturelle Außenpolitik. In: Schneider, Christian (Hrsg.): Die deutsche Schule im Ausland. Heidelberg 1969, S. 7–18.

Frommberger, Dietmar: Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich. Zur didaktisch-curricularen Struktur und Funktion

wirtschaftsberuflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland, England und den Niederlanden unter Einbezug einer komparativen Lehrplananalyse. Baden-Baden 2004.

Frommberger, Dietmar: Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems: ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive. Markt-Schwaben 1999.

Frommberger, Dietmar / Reinisch, Holger: Ordnungsschemata zur Kennzeichnung und zum Vergleich von Berufsbildungssystemen in deutschsprachigen Beiträgen zur international-vergleichenden Berufsbildungsforschung: Methodologische Fragen und Reflexionen. Jena 1999.

Fukuyama, Francis: Konfuzius und Marktwirtschaft. Der Konflikt der Kulturen. München 1995.

Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M. 1987.

Georg, Walter: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: Berufsbildung. 51 Jg. ( 1997 ) Nr. 46, S. 3–6.

Georg, Walter: Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: Arnold, Rolf / Dobischat, Rolf / Ott, Bernd (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier. Stuttgart 1997 a, S. 153–166.

Georg, Walter: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: Greinert, Wolf-Dietrich u.a. (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden 1997 b, S. 65–93.

George, Dinah: Die Schulen deutscher Siedler in Chile. Eine Untersuchung zu ihrer Geschichte, ihrer gesellschaftlichen und pädagogischen Bedeutung, dargestellt am Beispiel der Deutschen Schule Punta Arenas. Oldenburg 1998.

German European School Singapore (Hrsg.): Duale Berufsausbildung in Singapur. http://www.gess.sg/cgi-bin/web_sing/start.cgi?sct=sct1&lk=31303134. Singapur 23.08.2006

Gertsen, Martine. C.: Intercultural competence and expatriates. In: The International Journal of Human Resource Management 1 No. 3. 1990, S. 341–362.

Goldbach, Arnim: Lerngebiete/Lernfelder oder Unterrichtsfächer für die Berufsschule? (ein Positionspapier). http://www.vlwn.de/publikat/gblglang.html. O. O. 25.05.2001.

Göpfarth / Klukinski: Die Fachschulbildung der ehemaligen DDR – ihre Einordnung in die berufliche Bildung Deutschlands. In: Kaiser, Manfred / Görlitz, Herbert (Hrsg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die berufliche Bildung und Beschäftigung im geeinten Deutschland. Nürnberg 1992, S. 42–66.

Greinert, Wolf-Dietrich: Duales System der Berufsausbildung. In: Kaiser, Franz-Josef / Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn / Hamburg 2006, S. 229–230.

Greinert, Wolf-Dietrich: Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer – Möglichkeiten und Begrenzungen einer politischen Strategie. In: Deißinger, Thomas (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden, 2001, S. 45–60.

Greinert, Wolf-Dietrich: Das "deutsche System" der Berufsausbildung: Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden 1998.

Greinert, Wolf-Dietrich: Grundmodelle formalisierter Berufsbildung. Ein neuer Anlauf zu einer Typologie. In: Greinert, Wolf-Dietrich / Heitmann, Werner / Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Ansätze betriebsbezogener Ausbildungsmodelle. Beispiele aus dem islamisch-arabischen Kulturkreis. Berlin 1996, S. 30–42.

Greinert, Wolf-Dietrich: Die Funktionsanalyse des Berufsbildungssektors. In: Heitmann, Werner / Greinert, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit. Berlin 1995, S. 86–130.

Greinert, Wolf-Dietrich: Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition - Markt - Bürokratie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 24. Jg. (1995) Nr. 5, S. 31–35.

Greinert, Wolf-Dietrich: Instrumente und Strategien der Systementwicklung / Systemberatung. In: Biermann, Horst / Greinert, Wolf-Dietrich / Janisch, Rainer (Hrsg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte,

Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit, Baden-Baden 1994, S. 401–456.

Greinert, Wolf-Dietrich: Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, 50. Jg. (1988) Nr. 3, S. 145–155.

Groß, Bernd / Zwick, Martin: Der Berufsbildungsbereich in der deutschen Entwicklungshilfe – Bestandsaufnahmen, Erfahrungsauswertung – München u.a. 1981.

Gullahorn, J. T. / Gullahorn, Jeanne. E.: An extension of the U-Curve Hypothesis. In: Journal of Social Issues. 19. Jg. (1963) Nr. 3, S. 33–47.

Gummersbach, Alfons: Überlegungen zur Entwicklung eines Europäischen Übungsfirmenmarktes. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik. 43. Jg. (1992) Nr. 2, S. 38–42.

Hall, Edward: The Silent Language. New York 1990.

Hamm-Brücher, Hildegard: Beratung der Beschlußempfehlung und des Berichts des Auswärtigen Ausschusses (3. Ausschuß) zu der Unterrichtung durch die Bundesregierung – Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland – Drucksachen 11/1642, 11/6478 –. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Plenarprotokoll der 199. Sitzung des Deutschen Bundestages am 7. März 1990. Bonn 1990. S. 15380–15385.

Hamm-Brücher, Hildegard: Ziele und Schwerpunkte Auswärtiger Kulturpolitik im Schulwesen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch. 20. Jg. (1979) Nr. 1, S. 4–7.

Hampel, Jürgen u.a.: Nachwuchsmangel im baden-württembergischen Handwerk. Stuttgart 2003.

Harris, Marvin: Kulturanthropologie. Ein Lehrbuch. Frankfurt am Main / New York 1989.

Hartung, Uwe: Vom Übergangssystem zum Übergangschaos – Schwellenprobleme in den neuen Bundesländern. In: Kaiser, Manfred / Görlitz, Herbert (Hrsg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die berufliche Bildung und Beschäftigung im geeinten Deutschland. Nürnberg 1992, S. 92–98.

Hatzer, Barbara / Layes, Gabriel: Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Silvia (Hrsg.):

Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen 2005, S. 138–148.

Heenan, David A. / Perlmutter, Howard V.: Multinational organizational development. A social architectural perspektive. Reading 1979.

Hofstede, Geert: Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München 2006.

Hofstede, Geert: Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen, Organisationen, Management. Wiesbaden 1993.

Hohnwald, Jens: Die globalisierte Berufsausbildung – untersucht am Beispiel der Ausbildung nach dem dualen System in Singapur. (Staatsexamensarbeit). Oldenburg 1998.

Hörner, Wolfgang: Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung. In: Anweiler, Oskar u.a. (Hrsg.): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei. Weinheim / Basel 1996, S. 13–29.

Hörner, Wolfgang: Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln / Weimar / Wien 1993.

Horsch, Jürgen: Auslandseinsatz von Stammhaus-Mitarbeitern. Eine Analyse ausgewählter personalwirtschaftlicher Problemfelder multinationaler Unternehmen mit dem Stammsitz in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M. 1995.

Hummel, Thomas R.: Eurostrategisches Personalmanagement. In: Personal. 44. Jg. (1992) Nr. 10, S. 440–443.

ICAFT (Hrsg.): ICAFT – Corporación Instituto Colombo – Alemán para la Formación Tecnológica. http://www.icaft.edu.co. Bogotá 23.08.2006.

IFPA (Hrsg.): Instituto de formação profissional administrativa de Colegio Humboldt. http://www.ifpa.com.br/. São Paulo 23.08.2006.

INSALCO (Hrsg.): INSALCO – Instituto Superior Aleman de Comercio. http://www.insalco.cl. Santiago 23.08.2006.

Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Gutachten „Bildungsarmut und Humankapitalschwäche“ für den Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft, Köln 2006.

International Labour Organization (Hrsg): Global Employment Trends for Youth. Genf 2006.

ISMAC (Hrsg.): Instituto Superior Mexicano-Alemán de Capacitación. http://xochimilco.humboldt.edu.mx/ismac/index.html. Mexiko-Stadt 23.08.2006.

Jacob, Klaus, Schmitt, Margrid / Wittek, Horst: Regionale Wirtschaftsentwicklung und Berufseinstellungen – das Beispiel des Kreises Oranienburg. In: Seyfried, Brigitte / Wordelmann, Peter (Hrsg.): Neue Länder- neue Berufsausbildung? Prozeß, Probleme und Perspektiven des Übergangs der Berufsausbildung in den neuen Bundesländern. Berlin 1992, S. 307–322.

Jammal, Elias: Systementwicklung in der Berufsbildungshilfe. Dargestellt an ausgewählten Beispielen und Projekten im Nahen Osten. Berlin 1997.

Justin, Jürgen J.: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: Kaiser, Franz-Josef / Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn / Hamburg 1999, S. 86–88.

Kaiser, Franz-Josef: Wirtschaftspädagogik. In: Kaiser, Franz-Josef / Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn / Hamburg 1999, S. 394–396.

Kaiser, Franz-Josef / Pätzold, Günter: Vorwort. In: Kaiser, Franz-Josef / Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn / Hamburg 1999, S. 7–8.

Kaiser, Manfred (Hrsg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die berufliche Bildung in Hochschule und Beschäftigung im geeinten Deutschland. Nürnberg 1992.

Kammel, Andreas / Teichelmann, Dirk: Internationaler Personaleinsatz. Konzeptionelle und instrumentelle Grundlagen. München / Wien 1994.

Kantzenbach, Erhard: Die Entwicklung multinationaler Unternehmen und deren Bedeutung für die nationalen Arbeits- und Kapitalmärkte. In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e. V. (Hrsg.): Globalisierung. Der Schritt ins neue Zeitalter. Berlin / Heidelberg / New York 1997, S. 63–70.

Kealey, Daniel J. / Ruben, Brent. D.: Cross-cultural personnel selection, criteria, issues, and methods. In: Landis, Dan (Hrsg.): Handbook of In-

tercultural Training, Vol. I: Issues in Theory and Design. New York 1883, S. 155–175.

Kell, Adolf: Finanzierungsdebatte – Theoretische Grundlagen und politische Positionen. In: Euler, Dieter / Sloane, Peter (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler 1997, S. 91–104.

Keller, Eugen von: Die kulturvergleichende Managementforschung – Gegenstand, Ziele, Methoden, Ergebnisse und Erkenntnisprobleme einer Forschungsrichtung. Bern / Stuttgart 1981.

Ketter, Per-Marcel: Qualifizierung des Ausbildungspersonals in der außerbetrieblichen Berufsausbildung (Benachteiligtenförderung). In: Seyfried, Brigitte / Wordelmann, Peter (Hrsg.): Neue Länder- neue Berufsausbildung? Prozeß, Probleme und Perspektiven des Übergangs der Berufsausbildung in den neuen Bundesländern. Berlin 1992, S. 401–418.

Kiechl, Rolf / Kopper, Enid: Führungskräfte in fremden Kulturen. In: Strutz, Hans (Hrsg.): Internationales Personalmarketing. Wiesbaden 1992, S. 111–123.

Kinast, Eva-Ulrike: Diagnose – Training – Evaluation – Coaching. In: Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Silvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen 2005, S. 167–226.

Kinast, Eva-Ulrike: Evaluation interkultureller Trainings. Lengerich 1998.

Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Silvia: Überlegungen zu einem strategischen Gesamtkonzept für Interkulturalität im Unternehmen. In: Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Silvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen 2005, S. 434–450.

Kleinert, Jörn: The Role of Multinational Enterprises in Globalization. Kiel 2004.

Koch, Richard: Berufsausbildung in Frankreich: Strukturprobleme und aktuelle Reformbestrebungen. Berlin 1988.

Kohlheyer, Gunter: Systemberatung in der Berufsbildungshilfe – warum und wozu? In: Biermann, Horst / Greinert, Wolf-Dietrich / Janisch, Rainer (Hrsg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen

und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit, Baden-Baden 1994, S. 67–82.

Kohli, Martin: Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslauf. In: Kohli, Martin (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt/ Neuwied 1978, S. 9–32.

Koschyk, Hartmut: Bundesregierung ignoriert Lage der deutschen Auslandsschulen. http://www.bundestag.de/mdbhome/koschha0/schulen.htm. Berlin 08.07.2002.

Kotthoff, Helga: Vorwort zu Kultur(en) im Gespräch. In: Dies (Hrsg.): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen 2002, S. 3–23.

Kramer, Wolfgang: Interkulturelle Kompetenz: Zum neuen Anforderungsprofil an international tätige Mitarbeiter. In: Kramer, Wolfgang / Weiß, Reinhold (Hrsg.): Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz. Köln 1992.

Kraus, Katrin: Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden 2006.

Kreckel, Reinhard: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt 2004.

Kruber, Klaus-Peter: Globalisierung der Wirtschaft – Von der Volkswirtschaft zur Weltwirtschaft. In: May, Hermann (Hrsg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung. München / Wien 1997, S. 553–570.

Kruczinna, R.: Vorbereitung auf das große Unbekannte. Der Vorbereitungslehrgang als Wegweiser in eine neue berufliche Zukunft. In: Begegnung. Deutsche Schulen im Ausland. 21. Jg. (2000) Nr. 1, S. 10–12.

Kühlmann Torsten M. (Hrsg.): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen 1995.

Kühlmann, Torsten M.: Vorwort. In: Kühlmann, Thorsten M. (Hrsg.): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen 1995 a, S. V–XII.

Kühlmann, Torsten M.: Die Auslandsentsendung von Fach- und Führungskräften: Eine Einführung in der Schwerpunkte und Ergebnisse der Forschung. In: Kühlmann, Thorsten M. (Hrsg.): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen 1995 b, S. 1–30.

Kühlmann, Torsten M. / Stahl, Günter K.: Die Wiedereingliederung von Mitarbeitern nach ihrem Auslandseinsatz: Wissenschaftliche Grundlagen. In: Kühlmann, Torsten M. ( Hrsg. ): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle 1995, S. 177–215.

Kuhn, Michael: Transnationaler Innovationstransfer zwischen Systemen der beruflichen Bildung: Einige Überlegungen zu Ursachen, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16. – 18. Oktober 1996 in Berlin, Berlin 1996, S. 1095–1097.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Groß- und Außenhandel / Kauffrau im Groß- und Außenhandel (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13. Januar 2006). Bonn 2006.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung / Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30. April 2004). Bonn 2004.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Bonn 2004.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Übersicht über die von der Kultusministerkonferenz anerkannten deutschen Auslandsschulen (Stand 1. August 2004). http://www.kmk.org/doc/beschl/auslsch.pdf. Bonn 27.07.2004 a.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Ordnung für den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen an deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland. Bonn 2002.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bund-Länder-Ausschuss für Schulische Arbeit im Ausland. http://www.kmk.org/ausland/home.htm?kom. Bonn 21.03.2001

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Deutsche berufliche Schulen (Berufsschulen) im Ausland. http://www.kmk.org/doc/beschl/auslsch.htm. Bonn 20.03.2001 a.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Ausschüsse und Kommissionen der Kultusministerkonferenz. http://www.kmk.org/aus-komm.htm#blascha. Bonn 05.12.2000.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Stand 15.09.2000). Bonn 2000 a.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2000 b.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Berufliche Bildung an deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland. Positionspapier des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.01.1996. Bonn 1996.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14./15.03.1991). Bonn 1991.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder. Bonn 1972.

Kutscha, Günter: Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Jg. (2003) Nr. 3, S. 328–349.

Küppers, Bert / Leuthold, Dieter / Pütz, Helmut: Handbuch berufliche Aus- und Weiterbildung: Leitfaden für Betriebe, Schulen, Ausbildungsstätten und Hochschulen. München 2001.

Lange, Maren: Möglichkeiten des flexiblen Umgangs mit dem dualen System – untersucht am Beispiel der kaufmännischen dualen Ausbildung in Singapur (Staatsexamensarbeit). Oldenburg 1998.

Lange, Maren / Hohnwald, Jens: Länderübergreifende Berufsausbildung bei Airbus. In: berufsbildung, 58. Jahrgang, 2004, S. 40–41.

Lassnigg, Lorenz: Indicators for Quality in VET – European Exoerience. Wien 2003.

Lauer, Joachim / Menrath, Boris: Brücke zwischen Deutschland und der Welt. Im Aufwind: Deutsche schulische Arbeit im Ausland. In: Begegnung. Deutsche Schulen im Ausland. 16. Jg. (1995) Nr. 2, S. 3–10.

Lauglo, Jon: Vocational Training: analysis of policy and modes – Case studies of Sweden, Germany and Japan. Paris 1993.

Laur-Ernst, Ute: Transnationale Projekte in Europa: Was ist transferierbar? Was können wir lernen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16. – 18. Oktober 1996 in Berlin, Berlin 1996, S. 1098–1100.

Lauterbach, Uwe Vergleichende Berufsbildungsforschung: Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin comparative education/vergleichende Erziehungswissenschaft. Baden-Baden 2003.

Lauterbach, Uwe (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Vergleichende Berufsbildungsforschung. Baden-Baden 1999.

Lauterbach, Uwe: Einleitung. In: Lauterbach, Uwe (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Vergleichende Berufsbildungsforschung. Baden-Baden 1999 a, S. VGL – 8-VGL – 10–3.

Lauterbach, Uwe: Theorien und Methodologien der Vergleichenden Berufsbildungsforschung und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (1999). In: Lauterbach, Uwe (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Vergleichende Berufsbildungsforschung. Baden-Baden 1999 b, S. VGL – 123-VGL – 183.

Lauterbach, Uwe: Typen-, Kategorie- und Modellbildung von Systemen beruflicher Bildung. In: Lauterbach, Uwe / Maslankowski, Willi / Huck, Wolfgang: Strukturen, Vergleich, Ergebnisse. In: Lauterbach, Uwe (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 1995.

Laviziano, Alexander: Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. www.uni-hamburg.de/Wiss/FB/09/Ethnologie/Artikel/Laviziano.pdf. Hamburg, 16. März 2007.

Layes, Gabriel: Interkulturelles Lernen und Akkulturation. In: Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Silvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen 2005, S. 126–137.

Lempert, Wolfgang: Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler 2006.

Lempert, Wolfgang: Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Baltmannsweiler 1998.

Lepiorz, Gerhard: Zur Geschichte des Auslandsschulwesens. In: Zeitschrift für Kulturaustausch. 20. Jg. (1979) Nr. 1, S. 18–29.

Lichtenberger, Bianka: Interkulturelle Mitarbeiterführung – Überlegungen und Konsequenzen für das internationale Personalmanagement. Stuttgart 1992.

Lüdecke, Sigrid: Berufsbildungs-PISA kommt. In: Wirtschaft und Erziehung. 59. Jg. (2007) Nr. 5, S. 183.

Macharzina, Klaus: Globalisierung als Unternehmensaufgabe. Strategien und Organisation, Kriterien für Standortentscheidungen. In: Steger, Ulrich (Hrsg.): Globalisierung der Wirtschaft. Konsequenzen für Arbeit, Technik und Wirtschaft, Berlin / Heidelberg / New York 1996, S. 199–215.

Macharzina, Klaus / Engelhard, J.: Internationales Management. In: DBV. 47. Jg. (1987), S. 319–344.

Maslankowski, Willi: Das duale System oder welches sonst? In: Axt, Heinz-Jürgen / Karcher, Wolfgang / Schleich, Bernd (Hrsg.): Ausbildungs- und Beschäftigungskrise in der Dritten Welt? Kontroversen über neue Ansätze in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M. 1987, S. 69–81.

Maslankowski, Willi: Berufsbildung in Teilqualifikationen. Der modulare Ansatz MES der internationalen Arbeitsorganisation. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 81. Jg. (1985) Nr. 4, S. 323–340.

Mayer, Karl-Ulrich (Hrsg.): Lebensläufe und sozialer Wandel. (Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), Opladen 1990.

McGrew, Anthony G.: Conceptualizing Global Politics. In: McGrew, Anthony G. / Lewis, Paul G. u.a. ( Hrsg. ): Global Politics, Globalization and the Nation-State. Cambridge 1992, S. 1–28.

Meffert, Heribert: Multinationales oder globales Marketing? Voraussetzungen und Implikationen von Internationalisierungsstrategien. In: Gaugler, Eduard (Hrsg.): Zukunftsaspekte der anwendungsorientierten Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart 1986, S. 191–209.

Meier, Uta: Berufseinstiegsprobleme, Berufsorientierung und soziale Einstellungen von Auszubildenden in den neuen Bundesländern. In: Seyfried, Brigitte / Wordelmann, Peter (Hrsg.): Neue Länder – neue Berufsausbildung? Prozeß, Probleme und Perspektiven des Übergangs der Berufsausbildung in den neuen Bundesländern. Berlin 1992, S. 193–214.

Meitzner, Andreas: Neue Entwicklungen in der Auswärtigen Kulturpolitik. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ( Hrsg. ): Europäische Zusammenarbeit im Auslandsschulwesen. Dokumentation der Sonnenberg-GEW-Tagung vom 17. Bis 22.11.1996 im Internationalen Haus Sonnenberg, St. Andreasberg. Braunschweig 1997, S. 32–35.

Merle, Vincent: Pedagogical objectives und organisation of alternating training. In: CEREQ / OECD (Hrsg.): Apprenticeship: Which way forward? Paris 1994, S. 29–40.

Mitter, Wolfgang: Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Lauterbach, Uwe (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Vergleichende Berufsbildungsforschung. Baden-Baden 1999, S. VGL – 13-VGL – 17.

Mitterer, Richard: Das deutsche Auslandsschulwesen. Bamberg 1957.

Mohr, Hans Walter: Bestimmungsgründe für die Verbreitung von neuen Technologien. Berlin 1977.

Nayyar, Deepak: Globalization: The Game, the Players and the Rules. In: Gupta, Satya Dev (Hrsg.): The Political Economy of Globalization. Boston / Dordrecht / London 1997, S. 13–37.

Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. September 1993 (Nieders. GVGl. S. 383), zuletzt geändert durch Artikel I des Gesetzes vom 20.05.1996 (Nieders. GVGl. S. 232).

O. A.: Auslandslehrer – ABC für Bewerber. In: Begegnung. Deutsche Schulen im Ausland. 20. Jg. (1999) Nr. 2, S. 15–22.

O. A.: „Heiliger Ulrich, steh' mir bei". In: Begegnung. Deutsche Schulen im Ausland. 20. Jg. (1999 a) Nr. 2, S. 15–22.

O. A.: VLW zu Vorgaben für die Erarbeitung von KMK-Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule. In: Wirtschaft und Erziehung. 48. Jg. (1996) Nr. 9, S. 302–304.

Oberg, K.: Cultural shock: adjustment to new cultural environments. In: Practical Anthropology. 7. Jg. (1960), S. 177–182

Onnen, Engelbart: Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. In: Schneider, Christian (Hrsg.): Die deutsche Schule im Ausland. Heidelberg 1969, S. 32–41.

Pampus, Klaus: Konvergenz der Lernortstrukturen in den Berufsbildungssystemen der EG-Länder? In: Die berufsbildende Schule, 47. Jg. (1985) Nr. 1, S. 27–37.

Pätzold, Günter: Lernorte und Lernortkooperation im Dualen System der Berufsbildung. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler 2001, S. 195–214.

Pätzold, Günter: Berufspädagogik. In: Kaiser, Franz-Josef / Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn / Hamburg 1999, S. 124–126.

Pätzold, Günter / Wahle, Manfred: Das duale System der Berufsbildung zwischen Erosionstendenzen und Modernisierungschancen. In: Bredow, Antje / Dobischat, Rolf. / Rottmann, Joachim (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A - Z. Baltmannsweiler 2003, 471–489.

Paul-Kohlhoff, Angela: Thesen zur Bedeutung und zum Bedarf von internationalen Qualifikationen. In: Wordelmann, Peter (Hrsg.): Internationale Qualifikationen. Inhalte, Bedarf und Vermittlung. Bielefeld 1995, S. 27–34.

Perlmutter, Howard V.: L`enterprise internationale. Trois conception. In: Revue économique et sociale. 25. Jg. (1967) o. Nr., S. 151–165.

Poloschek, Heinz: Arbeitskreis „Kooperative Berufsbildung im Ausland". http://members.aol.com/HeinzPoloschek/ak.html. Köln 20.05.2001.

Poloschek, Heinz: Aufgaben des Arbeitskreises. http://members.aol.com/HeinzPoloschek/ak0.html. Köln 20.05.2001 a.

Pozorski, Peter: Thailand: Einführung dualer Berufsausbildung. In: Heitmann, Werner / Greinert, Wolf-Dietrich: Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit. Berlin 1995, S. 273–276.

Pütz, Helmut: Berufsbildung Berufsausbildung Weiterbildung – Ein Überblick –. Bonn 2003.

Rebmann, Karin / Tenfelde, Walter / Uhe, Ernst: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden 2005.

Rein, Wilhelm: Deutsche Schulerziehung. München 1907.

Rosenau, Renate: EUROPASS neu. In: Die berufsbildende Schule, 56. Jg. (2004) Nr. 6, S. 151.

Roth, Jochen: Wirtschaftsbildung und ökonomischer Fortschritt in Entwicklungsländern. Wirtschaftspädagogische Analyse des Transfers ökonomischer Theorie und Praxis aus Industrieländern. Münster 1997.

Rothe, Georg: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich : Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU. Nürnberg 1995.

Ruf, Herbert: More Facts about the Vocational Training Department. In: Vereinigung Deutsche Schule Singapur ( Hrsg. ): Duale Berufsausbildung in Singapur. Dual Vocational Training in Singapore. Singapur 1998, S. 18.

Rychetsky, Hermann / Gold, Ewald: Tendenzen in der beruflichen Bildung. In: GTZ-Info, Zeitschrift für technische Zusammenarbeit, O. Jg. (1991) Nr. 4, S. 6–12.

Schaack, Klaus: Die Exportierbarkeit des dualen Systems: In: Schaack Klaus / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Strategien der internationalen Berufsbildung. Ausgewählte Aspekte. Frankfurt a. M. 1997, S. 197–233.

Schaack, Klaus / Tippelt, Rudolf: Internationale Berufsbildung und neue Strategien. In: Schaack Klaus / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Strategien der internationalen Berufsbildung. Ausgewählte Aspekte. Frankfurt a. M. 1997, S. 9–14.

Schäfers, Bernhard / Kopp, Johannes (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden 2006.

Schanz, Heinrich (2006): Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. Baltmannsweiler 2006.

Schelten, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart 1994.

Scherer, Andreas Georg: Multinationale Unternehmen und Globalisierung. Zur Neuorientierung der Theorie der multinationalen Unternehmung. Heidelberg 2003.

Schleicher, Klaus (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa: Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt 1993.

Schmidt, Franz: Zur Geschichte der deutschen Auslandsschule. In: Boelitz, Otto / Südhof, Hermann (Hrsg.): Die deutsche Auslandsschule. Beiträge zur Erkenntnis ihres Wesens und ihrer Aufgaben. Langensalza 1929, S. 17–28.

Schmidt, Franz: Grundlinien der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Bildungsarbeit im Auslande. In: Boelitz, Otto / Schmidt, Franz (Hrsg.): Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Langensalza 1927, S. 16–35.

Schmidt, Hermann: Berufliche Bildung in Europa. Vielfalt in der Einheit. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung für Europa. Arbeitsunterlagen und Materialien aus dem BIBB. Berlin 1990.

Schmidt, Hermann / Benner, Hermann: Das duale System der Berufsausbildung – Ein Exportschlager? – Möglichkeiten und Grenzen einer Übertragung eines Berufsbildungssystems? In: Arnold, Rolf / Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive, Baden-Baden 1989, S. 341–351.

Schober, Karen: Ausbildungsabsichten Jugendlicher und das Angebot beruflicher Erstausbildung in den neuen Bundesländern. In: Seyfried, Brigitte / Wordelmann, Peter (Hrsg.): Neue Länder – neue Berufsausbildung? Prozeß, Probleme und Perspektiven des Übergangs der Berufsausbildung in den neuen Bundesländern. Berlin 1992, S. 193–214.

Schoenfeldt, Eberhard: Berufsbildung und Entwicklung – Hoffnungen, Mutmaßungen und Enttäuschungen zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufliche Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt. Bi-

lanz, Probleme und Perspektiven der bundesrepublikanischen Berufsbildungshilfe. Baden-Baden 1989, S. 21–33.

Schoenfeldt, Eberhard: Das duale System der beruflichen Bildung. Mannheim 1987.

Scholz, Christian: Auswirkungen der Globalisierung auf die Personal- und Organisationsentwicklung. In: Steger, Ulrich (Hrsg.): Globalisierung der Wirtschaft. Konsequenzen für Arbeit, Technik und Wirtschaft, Berlin / Heidelberg / New York 1996, S. 216–234.

Schoser, Franz: Tag der Deutschen Auslandsschulen .Veranstaltung des DIHT. In: DIHT (Hrsg.): Tag der Deutschen Auslandsschulen. Veranstaltung des DIHT. http://www.diht.de/inhalt/informationen/news/meldungen/meldung2583.html. Berlin 21.03.01.

Schröder, Annette: Die Betreuung von Mitarbeitern während des Auslandseinsatzes: Wissenschaftliche Grundlagen. In: Kühlmann, Torsten M. ( Hrsg. ): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle 1995, S. 143–160.

Schroll-Machl, Silvia: Frauen als Expatriates in Führungspositionen. Eine Untersuchung am Goethe-Institut InterNationes. Unveröffentlichtes Manuskript. München / Deggendorf 2002.

Schubert, Dieter: Sri Lanka: Berufsausbildung im Apprenticeship Training Institute Moratuwa. In: Heitmann, Werner / Greinert, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit. Berlin 1995, S. 296–302.

Schulz-Hofen, Uwe: Wanderungen und Austausch von Auszubildenden am Beispiel Berlins. In: Seyfried, Brigitte / Wordelmann, Peter (Hrsg.): Neue Länder – neue Berufsausbildung? Prozeß, Probleme und Perspektiven des Übergangs der Berufsausbildung in den neuen Bundesländern. Berlin 1992, S. 323–338.

Schumann, Jürgen: Nichts ersetzt ein Gespräch mit dem Schulleiter. Tipps für künftige Auslandsschullehrer – von einem Auslandsschuldirektor. In: Begegnung. Deutsche Schulen im Ausland. 20. Jg. (1999) Nr. 2, S. 24–25.

Sengenberger, Werner: Zur Dynamik der Arbeitsmarktsegmentierung – mit Thesen zur Struktur und Entwicklung des Arbeitsmarktes in der Bun-

desrepublik Deutschland. In: Brinkmann, C. u. a. (Hrsg), Arbeitsmarktsegmentation – Theorie und Therapie im Lichte der empirischen Befunde, S. 1–44, Nürnberg 1979.

Severing, Eckardt: Lernen am Arbeitsplatz – ein Kernelement moderner Berufsausbildung? In: Euler, Dieter / Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler 1997, S. 305–318.

Simon, Hermann: Erfolgsstrategien unbekannter Weltmarktführer. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament, Heft B 23/96. Bonn 31. Mai 1996, S. 3–13.

Sondermann, Thomas: Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005: Was ist neu und anders?. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34 Jg. (2005) Nr. 2, S. 5–8.

Stahl, Günter K.: Die Auswahl von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz: Wissenschaftliche Grundlagen. In: Kühlmann, Torsten M. ( Hrsg. ): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle 1995, S. 31–72.

Steger, Ulrich: Globalisierung verstehen und gestalten – Ergebnisbericht der Diskurse. In: Steger, Ulrich ( Hrsg. ): Globalisierung der Wirtschaft. Konsequenzen für Arbeit, Technik und Wirtschaft. Berlin / Heidelberg / New York 1996, S. 3–18.

Stein, Ingo: Die Theorie der Multinationalen Unternehmung. In: Schoppe, Siegfried G. (Hrsg.): Kompendium der internationalen Betriebswirtschaftslehre. München 1992, S. 49–151.

Stender, Jörg (2006): Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 1: Strukturprobleme und Ordnungsprinzipien des dualen Systems. Stuttgart.

Stockmann, Reinhard: Zum Wandel der deutschen Berufsbildungshilfe: Ein Vergleich zwischen Entwicklungs- und Bildungstheorie, Förderprogrammatik und Implementation. In: Greinert, Wolf-Dietrich u. a. (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden 1997, S. 13–44.

Stockmann, Reinhard: Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten der Berufsbildung. Opladen 1996.

Stockmann, Reinhard: Dreißig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung: Programme, Konzepte und ihre Umsetzung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. 10. Jg. (1993) Nr. 2, S. 299–323.

Stockmann, Reinhard: Die Nachhaltigkeit von Berufsbildungsprojekten. In: Stockmann, Reinhard / Gaebe, Wolf (Hrsg.): Hilft die Entwicklungshilfe langfristig?: Bestandsaufnahme zur Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Opladen 1993, S. 75–96.

Stockmann, Reinhard / Kohlmann, Uwe: Die Transferierbarkeit des Dualen Sytems. Eine Evaluation dualer Ausbildungsprojekte in Entwicklungsländern. Berlin 1998.

Stockmann, Reinhard / Leicht, René: Implementationsbedingungen eines kooperativen Ausbildungssystems in Ägypten. (Diskussionsbeiträge und Materialien zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit; Band 8) Berlin 1997.

Stoldt, Peter H.: Deutsche Abschlüsse an Schulen im Ausland. Ein Leitfaden. Bonn 2001.

Stratmann, Karlwilhelm: Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt am Main 1999.

Stüdlein, Yvonne: Management von Kulturunterschieden: Phasenkonzept für internationale strategische Allianzen. Wiesbaden 1997.

Thomas, Alexander: Einführung. In: Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike; Schroll-Machl, Silvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen 2005, S. 7–15.

Thomas, Alexander: Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. Stuttgart 2003.

Thomas, Alexander: Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen 1996, S. 107–135.

Thomas, Alexander: Die Vorbereitung von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz: Wissenschaftliche Grundlagen. In: Kühlmann, Torsten M.

( Hrsg. ): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle 1995, S. 85–142.

Thomas, Alexander: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander: Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen 1993, S. 377–424.

Thomas, Alexander / Schroll-Machl, Silvia: Auslandsentsendungen: Expatriates und ihre Familien. In: Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike; Schroll-Machl, Silvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen 2005, S. 390–415.

Thomas, Alexander / Schenk, E.: Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards in der Interaktion zwischen Deutschen und Chinesen. Unveröffentlichter Abschlussbericht zum Forschungsprojekt, gefördert von der Volkswagen-Stiftung unter Aktenzeichen II/673621 im Rahmen des Schwerpunktes „China-Programm“. Institut für Psychologie. Regensburg 1996.

Thomas, Alexander / Hagemann, Katja: Training interkultureller Kompetenz. In: Bergemann, Niels / Sourisseaux, Andreas L. J. (Hrsg.): Interkulturelles Management. Heidelberg 1992, S. 174–199.

Triandis, Harry C.: Intercultural Education and Training. In: Funke, P. (Hrsg.): Understanding the US – Across Culture Prospective. Tübingen 1989, S. 305–322.

Troltsch, Klaus / Krekel, Elisabeth / Ulrich, Joachim: Wege und Instrumente zur Steigerung und Stabilisierung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung – Ergebnisse von Expertengesprächen in Betrieben. In: Krekel, Elisabeth / Walden, Günter. (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung in Deutschland: Empirische Untersuchungen und Schlussfolgerungen. Ergebnisse der BIBB-Fachtagung am 4. und 5. November 2003 in Bonn. Bonn 2004, Seite 53–93.

Trompenaars, Fons: Riding the Waves of Culture – Understanding Cultural Diversity in Business. London 1995.

Unger, Karin R.: Erfolgreich im internationalen Geschäft, Fallstricke und Fehler vermeiden – Kompetenz auf Auslandsmärkten. Renningen-Malmsheim 1997.

United Nations Development Programme (Hrsg.): Human Development Report 2006. Beyond scarcity: Power, poverty and the global water crisis. New York 2006.

Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann im Groß- und Außenhandel / zur Kauffrau im Groß- und Außenhandel. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2006 Teil I Nr. 9, ausgegeben zu Bonn am 28. Februar 2006.

Vogt, Hans-Dieter: Auslandsschulforschung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West. 26. Jg. (1978) Nr.4, S. 93–97.

Vogt, Hans-Dieter: Die Deutschen Schulen in Bolivien. Arbeit und Funktion deutscher Auslandsschulen in einem Entwicklungsland: ein Beitrag zur Auslandsschulforschung. Oldenburg 1978 a.

Vom Brocke, Bernhard: Internationale Wissenschaftsbeziehungen und die Anfänge einer deutschen auswärtigen Kulturpolitik: Der Professorenaustausch mit Nordamerika. In: Vom Brocke, Bernhard. (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das „System Althoff" in historischer Perspektive. Hildesheim 1991, S. 185–242.

Warthun, Nicole: Zur Bedeutung interkultureller Kommunikation für ein deutsches Industrieunternehmen. Eine Untersuchung zu den Erfahrungen von Mitarbeitern der Thyssen Stahl AG mit interkultureller Kommunikation Bochum 1997.

Weber, Susanne: Intercultural Learning as Identity Negotiation. Frankfurt a.M. 2005.

Weber, Susanne: Biss, Bow, or Shake Hands. Zur Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung.. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 96. Jg. (2000) Nr. 3, S. 376–398.

Weber, Susanne: Zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens in der Wirtschaftpädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 93. Jg. (1997) Nr. 1, S. 30–47.

Weber, Susanne / Rippen, Jan: Das duale Ausbildungsprogramm C.A.T.S. (Commercial Advancement Training Scheme) als Element der südafrikanischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für BWP, 95. Jg. (1999) Nr. 1, S. 34–62

Weber, Wolfgang / Festing, Marion / Dowling, Peter / Schuler, Randall S.: Internationales Personalmanagement. Wiesbaden 1998.

Werner, Harry: Deutsche Schulen im Ausland. Werdegang und Gegenwart. Berlin / Bonn 1988.

Winter, Gerhard: Reintegrationsprobleme: Vom Heimkehren in die Fremde und vom Wiedererlernen des Vertrauten. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen 1996, S. 365–381.

Winter, Gerhard: Konzepte und Stadien interkulturellen Lernens. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. SSIP-Bulletin Nr. 58. Saarbrücken (1988), S. 151–178.

Winter, Klaus: Deutsche Schulen im Ausland. Grunddaten zu ihrer Geschichte und zum aktuellen Bestand, sowie praktische Hinweise für Studierende und LehrerInnen. Oldenburg 2000.

Wöhe, Günter: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München 1993.

Wolter, Achim: Globalisierung der Beschäftigung: Multinationale Unternehmen als Kanal der Wanderung Höherqualifizierter innerhalb Europas. Baden-Baden 1997.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Auslandsschulwesen. http://www.bva2.bund.de/aufgaben/auslandsschulwesen/index.html. Köln 23.08.2006.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): ZfA – Schulmanagement weltweit. http://www1.dasan.de/index.php. Köln 23.08.2006 a.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Von der Bundesrepublik Deutschland geförderte berufliche Bildungsgänge an deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland. Köln 2001.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Berufliche Bildung. Das Angebot des Deutschen Auslandsschulwesens im Überblick. In: Begegnung. Deutsche Schulen im Ausland. 19. Jg. (1998) Nr. 1, S. 17–20.

# Anhang

# Profil der bestehenden Ausbildungsstandorte[781]

## 1 Singapur

**Träger der Ausbildung:**

Singaporean-German Chamber of Industry and Commerce

**Prüfende Kammer:**

Singaporean-German Chamber of Industry and Commerce

**Berufsschule:**

German European School Singapore

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsche Botschaft

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1995

---

781 Die in diesem Zusammenhang erhobenen Daten stammen aus unterschiedlichen Quellen und wurden im Rahmen der Profilerstellung entsprechend kombiniert. Anzuführen sind in diesem Zusammenhang Angaben der KMK, der ZfA sowie des DIHT. Darüber hinaus stellen – soweit vorhanden - die Internetseiten der Ausbildungszentren bzw. Berufsschulen grundlegende Informationsquellen dar. Vgl. German European School Singapore (2006), o. S.; Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong (2006), o. S.; ASET (2006a), o. S.; ASET (2006), o. S.; ISMAC (2006) o. S.; Deutsche Schule Guatemala (2006), o. S.; ICAFT (2006), o. S.; Deutsche Schule Quito (2006), o. S.; Deutsche Berufsschule Alexander von Humboldt (2006), o. S.; Deutsche Schule La Paz (2006), o. S.; INSALCO (2006 a), o. S.; IFPA (2006), o. S.; Berufsausbildungszentrum der Deutschen Schule Villa Ballester (2006), o. S.; KMK (1996), S. 2 ff.; Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2006), o. S.; Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(2001), S. 1 ff.; Zentralstelle für das Auslandsschulwesen(1998), S. 17 ff.; DIHT (1995), S. 33 ff.

**Ausbildungsberuf:**

Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel

**Abschlüsse des Gastlandes:**

**Ausbildungsdauer:**

Zwei Jahre. Davon viermal pro Jahr drei Wochen Blockunterricht in der Berufsschule.

**Voraussetzungen:**

- Mindestens erfolgreicher Abschluss der 10. Klasse (z. B. Mittlere Reife, Abitur, O-Level, A-Level, Matura, IB)
- Gute Deutsch- und Englischkenntnisse

**Geschäftssprache:**

Englisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Englisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug):**

- Handelsbetriebslehre
- Allgemeine Wirtschaftslehre
- Rechnungswesen

**Lehrkraft:**

Ein aus Deutschland entsandter Diplomhandelslehrer

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- BASF (SEA) Pte. Ltd.
- Bayer (SEA)
- BMW Asia Pte. Ltd.
- C. Melchers GmbH & Co.
- DaimlerChrysler (SEA) Pte. Ltd.
- Miele Pte. Ltd.
- MTU Asia Pte. Ltd.

**Besonderheiten der Ausbildung:**

Die Auszubildenden erhalten während ihrer Ausbildungszeit eine eigenständige vom Status der Eltern unabhängige Aufenthaltsberechtigung durch die staatlichen Behörden Singapurs (Student's Pass).

## 2 China / Hongkong

**Träger der Ausbildung:**

Delegation der Deutschen Wirtschaft in Hongkong

**Prüfende Kammer:**

Delegation der Deutschen Wirtschaft in Hongkong

**Berufsschule:**

Deutsch-Schweizerische Internationale Schule

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsches Konsulat

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1984

**Ausbildungsberufe:**

Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel

Speditionskaufmann/-frau

**Abschlüsse des Gastlandes:**

-

**Ausbildungsdauer:**

22 Monate. Die praktische Ausbildung findet dabei an 3,5 Tagen pro Woche in den Betrieben, die theoretische Ausbildung an 1,5 Tagen pro Woche in der Berufsschule statt.

**Voraussetzungen:**

- Mindestens erfolgreicher Abschluss der 10. Klasse (z. B. Mittlere Reife, Abitur, O-Level, A-Level, Matura, IB)
- Gute Deutsch- und Englischkenntnisse

**Geschäftssprache:**

Englisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, sonst Englisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug):**

- Allgemeine Wirtschaftslehre
- Spezielle Wirtschaftslehre
- Rechnungswesen
- Kommunikation

**Lehrkraft:**

Ein aus Deutschland entsandter Diplomhandelslehrer

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- Hamburg Süd Hong Kong Ltd.
- Hapag Lloyd China Ltd.
- Melchers (H.K.) Ltd.
- Mercedes-Benz China Ltd.
- KarstadtQuelle (Far East) & Co.
- Siemens Ltd. Medical Solutions

**Besonderheiten der Ausbildung:**

Für Auszubildende, die sich nicht als „Dependent“ ihrer Eltern in Hongkong aufhalten, beantragt das Unternehmen zusammen mit dem Auszubildenden ein Praktikumvisum beim Immigration Department.

# 3 Spanien / Barcelona

**Träger der Ausbildung:**

Staatlich anerkanntes Deutsches Berufsbildungszentrum / Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas Barcelona

**Prüfende Kammer:**

Deutsche Industrie- und Handelskammer für Spanien

**Berufsschule:**

Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsches Konsulat

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1980

**Ausbildungsberufe:**

- Bankkaufmann/-frau
- Industriekaufmann/-frau
- Speditionskaufmann/-frau

**Abschlüsse des Gastlandes:**

Anerkennung des Abschlusses durch die spanischen Behörden

**Ausbildungsdauer:**

Zwei Jahre für Abiturienten (bzw. gleichwertiger Abschluss). Drei Jahre für Realschulabsolventen (bzw. gleichwertiger Abschluss). Es besteht jedoch die Option, die Ausbildung auf zwei Jahre zu verkürzen. 60% der Ausbildungszeit entfallen auf Praxisblöcke in den Ausbildungsbetrieben, 40% auf Theorieblöcke in der Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas.

**Voraussetzungen:**

- Realschulabschluss bzw. vergleichbarer Abschluss
- Abitur bzw. vergleichbarer Abschluss
- Gute Deutsch-, Englisch- und Spanischkenntnisse

**Geschäftssprache:**

Spanisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Spanisch und Englisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug):**

- Spezielle Wirtschaftslehre
- Allgemeine Betriebswirtschaftslehre
- Volkswirtschaftslehre
- Rechnungswesen / Datenverarbeitung

**Lehrkräfte:**

Deutsche Diplomhandelslehrer (Ortslehrkräfte)

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- BASF
- Bayer
- Deutsche Bank
- Lufthansa
- Mannesmann

**Besonderheiten der Ausbildung:**

- Die Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas wurde durch die Deutsche Industrie- und Handelskammer für Spanien als erste deutsche Berufsschule im Ausland 1980 in Barcelona gegründet. Sie ist somit kein spezieller Zweig einer deutschen Auslandsschule, sondern eine eigenständige Berufsschule. Die Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas wird im Gegensatz zu Deutschland

nicht staatlich, sondern durch die ausbildenden Mitgliedsfirmen finanziert. Ferner erhalten die Auszubildenden ihre monatliche Vergütung nicht von ihren jeweiligen Ausbildungsbetrieben, sondern von der Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas.

- Neben den bestehenden Ausbildungsabschlüssen bietet die Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas in Barcelona eine Vielzahl von Zusatzqualifikationen an. Hierzu gehören beispielsweise Zertifikate im Bereich des Produktqualitätsmanagements sowie des Umweltsicherungsmanagements, Einführungskurse in SAP oder auch Logistikkurse.

## 4 Spanien / Madrid

**Träger der Ausbildung:**

Staatlich anerkanntes Deutsches Berufsbildungszentrum / Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas Madrid

**Prüfende Kammer**

Deutsche Industrie- und Handelskammer für Spanien

**Berufsschule:**

Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsche Botschaft

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1983

**Ausbildungsberufe:**

- Bankkaufmann/-frau
- Industriekaufmann/-frau
- Kaufmann/-frau für Transport und Logistik

**Abschlüsse des Gastlandes:**

Anerkennung des Abschlusses durch die spanischen Behörden. Ferner werden im Zusammenwirken mit der zuständigen spanischen Behörde halbjährlich Zertifikate erteilt, die die Grundlage für eine spanische Berufsqualifizierung darstellen.

**Ausbildungsdauer:**

Zwei Jahre. Davon finden dreimal sechs Wochen Blockunterricht in der Berufsschule der Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas statt. Die restliche Zeit steht für die praktische Berufsausbildung in den Ausbildungsbetrieben zur Verfügung.

**Voraussetzungen:**

- Realschulabschluss bzw. vergleichbarer Abschluss + ein Jahr Höhere Handelsschule
- Abitur bzw. vergleichbarer Abschluss
- Gute Deutsch-, Englisch- und Spanischkenntnisse

**Geschäftssprache:**

Spanisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Spanisch und Englisch

**Berufsbezogene Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug): (Auszug):**

- Spezielle Wirtschaftslehre
- Allgemeine Wirtschaftslehre
- Rechnungswesen

**Lehrkräfte:**

Deutsche Diplomhandelslehrer (Ortslehrkräfte)

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- Deutsche Bank

- Lufthansa
- Siemens

**Besonderheiten der Ausbildung:**

Wie in Barcelona handelt es sich auch bei der Asociación Hispano-alemana de Enseñanzas Técnicas in Madrid um eine eigenständige Berufsschule und nicht um den Zweig einer deutschen Auslandsschule. Ferner werden auch in Madrid eine Reihe von Zusatzqualifikationen angeboten, die die weitere Berufsqualifizierung begünstigen.

## 5 Mexiko / Mexiko-Stadt

**Träger der Ausbildung:**

Deutsche Schule Alexander von Humboldt

**Prüfende Kammer**

Deutsch-Mexikanische Industrie- und Handelskammer

**Berufsschule:**

Deutsche Schule Alexander von Humboldt

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsche Botschaft

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1985

**Ausbildungsberufe:**

- Dreisprachige/-r Industriekaufmann / -frau
- Kaufmann / Kauffrau für Bürokommunikation

**Abschlüsse des Gastlandes:**

Die Ausbildung zum Kaufmann / zur Kauffrau für Bürokommunikation wird durch das Secretaría de Educación Pública (SEP) als Bachillerato Tecnológico en Administra-

ción anerkannt und berechtigt zu einem entsprechenden Studium an einer mexikanischen Universität.

**Ausbildungsdauer:**

- Industriekaufmann/-frau: 2 Jahre
- Kaufmann / Kauffrau für Bürokommunikation: 3 Jahre. Auf die theoretische und praktische Ausbildung entfallen pro Ausbildungsjahr jeweils 6 Monate, die derzeit in Zeitblöcke von jeweils drei Monaten unterteilt werden.

**Voraussetzungen:**

- Industriekaufmann/-frau:
  - Deutsches oder mexikanisches/internationales Abitur
  - Aufnahmeprüfung in Deutsch oder deutsches Sprachdiplom der KMK Stufe II
  - Gute Englisch- und Spanischkenntnisse
- Kaufmann/-frau für Bürokommunikation:
  - Abschluss der 10. Klasse oder mexikanischer Sekundarabschluss
  - Beherrschen der deutschen und spanischen Sprache sowie Englischkenntnisse

**Geschäftssprache:**

Spanisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Spanisch und Englisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug):**

- Industriekaufmann/-frau:
  - Spezielle Wirtschaftslehre
  - Allgemeine Wirtschaftslehre
  - Kaufmännische Steuerung und Kontrolle

- Rechnungswesen

- Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation:
  - Spezielle Wirtschaftslehre / Organisationslehre
  - Allgemeine Wirtschaftslehre / Recht
  - Rechnungswesen

**Lehrkräfte:**

Aus Deutschland entsandte Diplomhandelslehrer

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- Volkswagen

**Besonderheiten der Ausbildung:**

Die Strukturierung der Ausbildung erfolgt nicht mehr nach Fächern, sondern orientiert sich an realen Geschäftsprozessen, den wirklichen Abläufen im Unternehmen. Im berufsspezifischen Bereich wird es keine traditionelle Fächerstruktur mehr gegeben. Es werden sogenannte Lernfelder unterrichtet. Die Lernfelder orientieren sich an wichtigen Geschäftsprozessen eines Unternehmens. Die Auftragsabwicklung (der Verkauf der Produkte und Dienstleistungen mit einem bestmöglichen Ergebnis für das Unternehmen einerseits und zur größten Zufriedenheit der Kunden andererseits) steht als Kernprozess im Mittelpunkt. Aus diesem Kernprozess heraus ergeben sich Beziehungen zu weiteren wichtigen Prozessen im Unternehmen. Der Unterricht ist überwiegend handlungsorientiert und projektorientiert angelegt. Der Auszubildende muss am Ende der Ausbildung fähig sein, kaufmännische Vorgänge zu analysieren sowie auf die Forderungen des Kunden ausgerichtete Problemlösungen zu entwickeln.

## 6 Guatemala / Guatemala-Stadt

**Träger der Ausbildung:**

Asociación de Educación y Cultura Alejandro von Humboldt

**Prüfende Kammer:**

Deutsch-Guatemaltekische Industrie- und Handelskammer

**Berufsschule:**

Deutsche Schule Guatemala

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsche Botschaft

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1997

**Ausbildungsberufe:**

- Industriekaufmann/-frau
- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel

**Abschlüsse des Gastlandes:**

Anerkennung des Abschlusses im Gastland

**Ausbildungsdauer:**

2,5 Jahre. Die praktische Ausbildung findet dabei an drei Tagen pro Woche in den Betrieben, die theoretische Ausbildung an zwei Tagen pro Woche in der Berufsschule statt.

**Voraussetzungen:**

- Guatemaltekischer Sekundarschulabschluss
- Deutsches Sprachdiplom der KMK Stufe II.

**Geschäftssprache:**

Spanisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Spanisch und Englisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug):**

- Betriebswirtschaft
- Gesamtwirtschaft
- Steuerung und Kontrolle

**Lehrkräfte:**

Aus Deutschland entsandte Diplomhandelslehrer

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- Bayer S.A. Guatemala
- Bosch S.A. Guatemala
- Kühne & Nagel S.A. Guatemala
- Mercedes S.A. Nicaragua
- Siemens S.A. Guatemala

**Besonderheiten der Ausbildung:**

Parallel zur dualen Ausbildung besuchen die Auszubildenden Vorlesungen von Guatemaltekischer Hochschullehrer im Rahmen eines Guatemaltekischen Betriebswirtschaftslehrestudiums.

# 7 Kolumbien / Bogotá

**Träger der Ausbildung:**

Corporación Instituto Colombo-Alemán para la Formación Tecnológica (ICAFT) / Corporación Cultural Alejandro von Humboldt

**Prüfende Kammer**

Deutsch-Kolumbianische Industrie- und Handelskammer

**Berufsschule:**

Deutsche Schule Bogotá

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsche Botschaft

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1988

**Ausbildungsberufe:**

- Industriekaufmann/-frau
- Kaufmann/-frau für Bürokommunikation
- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel

**Abschlüsse des Gastlandes:**

Anerkennung der Abschlüsse durch die kolumbianischen Behörden

**Ausbildungsdauer:**

Zwei Jahre. Die praktische Ausbildung findet dabei an drei Tagen pro Woche in den Betrieben, die theoretische Ausbildung an zwei Tagen pro Woche in der Berufsschule statt.

**Voraussetzungen:**

- Kolumbianische Hochschulreife
- Gute Deutschkenntnisse
- Aufnahmeprüfung

**Geschäftssprache:**

Spanisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Spanisch und Englisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug)::**

- Betriebswirtschaft
- Steuerung und Kontrolle
- Gesamtwirtschaft

**Lehrkräfte:**

Aus Deutschland entsandte Diplomhandelslehrer

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- BASF
- Bayer
- Bosch
- Mercedes Benz
- Navemar S.A.
- Schering
- Siemens

# 8 Ecuador / Quito

**Träger der Ausbildung:**

Asociación Ecuatoriano-Alemana de Cultura y Educación

**Prüfende Kammer**

Deutsch-Ecuadorianische Industrie- und Handelskammer

**Berufsschule:**

Deutsche Schule Quito

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsche Botschaft

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1989

**Ausbildungsberufe:**

- Industriekaufmann / -frau
- Kaufmann/-frau für Bürokommunikation
- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel
- Speditionskaufmann/-frau

**Abschlüsse des Gastlandes:**

Técnico Superior Trilingüe en Administración de Empresas vom Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador

**Ausbildungsdauer:**

Zwei Jahre. Die praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten werden in der Ausbildungsfirma in 8 Blöcken (Ø 7 Wochen) anhand einen Rotationsplanes erworben. In 8 Blöcken (Ø 5 Wochen) werden die theoretischen Kenntnisse im Berufsbildungszentrum (Berufsbildender Zweig) Instituto Superior an der Deutschen Schule Quito vermittelt.

**Voraussetzungen:**

- Ecuadorianisches Bachillerato
- Deutsche Sprachkenntnisse vergleichbar mit dem deutschen Sprachdiplom der KMK Stufe II
- Englische Sprachkenntnisse

**Geschäftssprache:**

Spanisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Spanisch und Englisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug)::**

- Allgemeine Wirtschaftslehre
- Spezielle Betriebswirtschaftslehre
- Rechnungswesen

**Lehrkräfte:**

Aus Deutschland entsandte Diplom-Handelslehrer

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- BASF S.A.
- Bayer S.A.
- Ferrero del Ecuador
- Kühne & Nagel S.A.
- Nestlé del Ecuador
- Schering

**Besonderheiten der Ausbildung:**

- Zur Ergänzung der beruflichen Ausbildung werden landesspezifische Seminare durch Fachleute aus der Wirtschaft und Betriebsbesichtigungen durchgeführt.
- Für Schüler ohne Deutschkenntnisse existiert seit 3 Jahren ein sogenannter Deutsch-Kompakt-Kurs, in dem

die Schüler in einem 10-monatigen Intensivkurs die deutsche Sprache erlernen können. Anschließend besteht die Möglichkeit (wenn ein Aufnahmetest bestanden wird) eine berufliche Ausbildung zu beginnen.

## 9 Peru / Lima

**Träger der Ausbildung:**

Deutsche Schule Alexander von Humboldt

**Prüfende Kammer**

Deutsch-Peruanische Industrie- und Handelskammer

**Berufsschule:**

Deutsche Schule Alexander von Humboldt

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsche Botschaft

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1983

**Ausbildungsberufe:**

- Industriekaufmann/-frau
- Kaufmann/-frau für Bürokommunikation
- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel

**Abschlüsse des Gastlandes:**

Anerkennung durch das peruanische Erziehungsministerium

**Ausbildungsdauer:**

Zwei Jahre. Die praktische Ausbildung findet dabei an drei Tagen pro Woche in den Betrieben, die theoretische Ausbildung an zwei Tagen pro Woche in der Berufsschule statt.

**Voraussetzungen:**

- Peruanischer Sekundarabschluss oder gleichwertiger Abschluss
- Sprachdiplom II oder entsprechende Deutschkenntnisse
- Bestehen der Aufnahmeprüfung
- Ausbildungsvertrag mit einem der Deutsch-Peruanischen Industrie- und Handelskammer angeschlossenen oder sonstigen Unternehmen

**Geschäftssprache:**

Spanisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Spanisch und Englisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug)::**

- Allgemeine Wirtschaftslehre
- Spezielle Wirtschaftslehre
- Deutsch als Wirtschaftssprache

**Lehrkräfte:**

Aus Deutschland entsandte Diplomhandelslehrer

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- BASF S.A.
- Bayer S.A.

**Besonderheiten der Ausbildung:**

- Durch eine gebührenpflichtige Zusatzprüfung kann ein Titel des London Chamber of Commerce and Industry (LCCI) in Wirtschaftsenglisch erworben werden.
- Begabtenförderung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) für besonders gute Kandidaten aller drei Ausbildungsberufe.

# 10 Bolivien / La Paz

**Träger der Ausbildung:**

Centro Escolar Alemán La Paz

**Prüfende Kammer:**

Deutsch-Bolivianische Industrie- und Handelskammer

**Berufsschule:**

Deutsche Schule La Paz

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsche Botschaft

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1992

**Ausbildungsberufe:**

- Industriekaufmann/-frau
- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel

**Abschlüsse des Gastlandes:**

Die nationale Anerkennung als Técnico Superior Bilingue en Comercio Exterior (Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel) sowie als Técnico Superior Bilingue en Administración y Organización Industrial (Industriekaufmann/-frau) ist beantragt.

**Ausbildungsdauer:**

Zwei Jahre. Die praktische Ausbildung findet dabei an drei Tagen pro Woche in den Betrieben, die theoretische Ausbildung an zwei Tagen pro Woche in der Berufsschule statt.

**Voraussetzungen:**

- Bolivianische Hochschulreife
- Deutsches Sprachdiplom der KMK Stufe II

**Geschäftssprache:**

Spanisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Spanisch und Englisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug)::**

- Allgemeine Wirtschaftslehre
- Spezielle Wirtschaftslehre
- Deutsch als Wirtschaftssprache

**Lehrkräfte:**

Aus Deutschland entsandte Diplomhandelslehrer

## 11 Chile / Santiago

**Träger der Ausbildung:**

Fundación de Educación Instituto Superior Alemán de Comercio (INSALCO)

**Prüfende Kammer**

Deutsch-Chilenische Industrie- und Handelskammer

**Berufsschule:**

Deutsche Schule Santiago

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsche Botschaft

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1979

**Ausbildungsberufe:**

- Industriekaufmann/-frau
- Kaufmann/-frau für Bürokommunikation
- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel

- Schifffahrtskaufmann/-frau
- Speditionskaufmann/-frau

**Abschlüsse des Gastlandes:**

Alle Abschlüsse werden durch das Ministerio de Educación voll anerkannt

**Ausbildungsdauer:**

Zwei Jahre. Die praktische Ausbildung findet dabei an drei Tagen pro Woche in den Betrieben, die theoretische Ausbildung an zwei Tagen pro Woche in der Berufsschule statt.

**Voraussetzungen:**

- Bestehen der schriftlichen Aufnahmeprüfungen in Englisch und Deutsch
- Abitur oder gleichwertiger Abschluß Boletín Nº 1 de P.A.A.
- Sprachdiplom II oder entsprechende Deutschkenntnisse

**Geschäftssprache:**

Spanisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Spanisch und Englisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug)::**

- Allgemeine Wirtschaftslehre und Recht
- Spezielle Wirtschaftslehre

**Lehrkräfte:**

Aus Deutschland entsandte Diplomhandelslehrer

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- Beiersdorf S.A.
- BASF Chile S.A.
- Dresdner Bank Lateinamerika
- Hamburg Süd Columbus Line Chile

- Kühne & Nagel Transportes Internacionales de Chile Ltda.
- Lufthansa
- Ultramar Agencia Marítima Ltda.

**Besonderheiten der Ausbildung:**

- Neben der Kammerprüfung machen die Studenten von INSALCO auch eine Prüfung in Wirtschaftsenglisch. Dabei können sie verschiedene Zertifikatsstufen erreichen. London Chamber of Commerce and Industry stellt das entsprechende Zertifikat aus.
- Die Universidad Mayor rechnet Insalco-Studenten nach erfolgreichem Bestehen der INSALCO-Prüfungen 2 Semester für den Studiengang "Ing. de Ejecución en Administración de Empresas con mención en Finanzas y/o Marketing" an.

## 12 Brasilien / São Paulo

**Träger der Ausbildung:**

Sociedade Escolar Baraõ do Rio Branco

**Prüfende Kammer**

Deutsch-Brasilianische Industrie- und Handelskammer

**Berufsschule:**

Colégio Humbodt São Paulo

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsches Konsulat

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1982

**Ausbildungsberufe:**

- Industriekaufmann/-frau
- Informatikkaufmann/-frau
- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel
- Speditionskaufmann/-frau
- Versicherungskaufmann/-frau

**Abschlüsse des Gastlandes:**

Alle Abschlüsse werden durch die brasilianischen Behörden anerkannt.

**Ausbildungsdauer:**

Zwei Jahre. Die Schüler besuchen entweder das IFPA zwei Tage pro Woche und lernen 3 Tage pro Woche im Betrieb oder sie besuchen 3 Mal im Jahr jeweils 4 Wochen die Schule und erhalten die restliche Zeit die praktische Ausbildung im Betrieb.

**Voraussetzungen:**

- Brasilianischer Sekundarabschluss
- Sprachdiplom der KMK Stufe II
- Englischkenntnisse
- Aufnahmeprüfung

**Geschäftssprache:**

Portugiesisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Portugiesisch, Spanisch und Englisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug):**

- Spezielle Betriebslehre
- Allgemeine Wirtschaftslehre

**Lehrkräfte:**

Aus Deutschland entsandte Diplomhandelslehrer

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- Bayer
- Henkel
- Lufthansa
- Siemens
- Volkswagen

**Besonderheiten der Ausbildung:**

Durch die Unterteilung der Ausbildung in theoretische und praktische Blockphasen ist es auch für Unternehmen außerhalb von São Paulo möglich, sich an der Ausbildung zu beteiligen. Die Auszubildenden werden während der Theoriephase in Wohngemeinschaften in der Nähe der Schule untergebracht, wodurch ein zusätzlicher Bereich einer interkulturellen Lernumgebung geschaffen wird.

## 13 Argentinien / Buenos Aires

**Träger der Ausbildung:**

Berufsbildungszentrum der Deutschen Schule Villa Ballester

**Prüfende Kammer**

Deutsch-Argentinische Industrie- und Handelskammer

**Berufsschule:**

Berufsbildungszentrum der Deutschen Schule Villa Ballester

**Zuständige Auslandsvertretung:**

Deutsche Botschaft

**Gründungsjahr der Berufsausbildung:**

1977

**Ausbildungsberufe:**

- Industriekaufmann/-frau
- Kaufmann/-frau für Bürokommunikation
- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel

**Abschlüsse des Gastlandes:**

Die Abschlüsse werden durch die argentinischen Behörden anerkannt.

**Ausbildungsdauer:**

Zwei Jahre. Die praktische Ausbildung findet dabei an drei Tagen pro Woche in den Betrieben, die theoretische Ausbildung an zwei Tagen pro Woche in der Berufsschule statt.

**Voraussetzungen:**

- Bachillerato oder vergleichbarer Abschluss
- Sprachdiplom der KMK Stufe II
- Grundkenntnisse Englisch
- Aufnahmeprüfung

**Geschäftssprache:**

Spanisch

**Unterrichtssprache:**

Überwiegend Deutsch, ansonsten Spanisch

**Unterrichtsfächer/Lernfelder (Auszug):**

- Spezielle Betriebslehre
- Allgemeine Wirtschaftslehre
- Recht

**Lehrkräfte:**

Aus Deutschland entsandte Diplomhandelslehrer

**Ausbildungsunternehmen (Auszug):**

- Bayer
- Siemens
- Volkswagen

**Besonderheiten der Ausbildung:**

Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut sowie mit dem London Chamber of Industrie and Commerce zur Erweiterung und Zertifizierung der Deutsch- bzw. Englischkenntnisse.