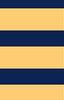




Marcus Eckelt, Kirsten Lehmkuhl, Stefan Wolf (Hg.)



# Duale Ausbildung im Tourismus – das Projekt MENDI

Deutsch-griechische Kooperation  
in der beruflichen Bildung

# **Duale Ausbildung im Tourismus – das Projekt MENDI**

Deutsch-griechische Kooperation in der beruflichen Bildung

Marcus Eckelt, Kirsten Lehmkuhl, Stefan Wolf (Hg.)

## **Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“**

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)
- Studientexte (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

### **Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese**

Justus-Liebig-Universität Gießen  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Professur Berufspädagogik / Arbeitslehre

### **Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein**

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik  
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

### **Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.**

Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH  
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

### **Wissenschaftlicher Beirat**

- Prof. Dr. Thomas Bals, Osnabrück
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Bremen
- Prof. Dr. Michael Dick, Magdeburg
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch Gmünd
- Prof. Dr. Martin Fischer, Karlsruhe
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dresden
- Prof.in Dr.in Susan Seeber, Göttingen
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden  
Sie auf [wbv.de/bai](http://wbv.de/bai)

Marcus Eckelt, Kirsten Lehmkuhl, Stefan Wolf (Hg.)

# Duale Ausbildung im Tourismus – das Projekt MENDI

Deutsch-griechische Kooperation  
in der beruflichen Bildung

MENTORING  
dual  
INTERNATIONAL

wbv

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –  
Hauptreihe, Band 46

wbv Media GmbH & Co. KG Bielefeld  
2018

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004608  
ISBN (Print): 978-3-7639-5859-7  
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5860-3  
DOI: 10.3278/6004608w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter  
[wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter  
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen  
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können  
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche  
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk  
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-  
gbar seien.

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

# Inhaltsverzeichnis

<i>Marcus Eckelt</i> Mentoring Dual International – MENDI. Eine Projektbeschreibung .....	7
<i>Marcus Eckelt, Kirsten Lehmkuhl, Stefan Wolf</i> Berufsbildungszusammenarbeit als Teil der deutsch-griechischen Beziehungen	15
<b>TEIL I: Kontext und Rahmenbedingungen</b> .....	31
<i>Alexandra Ioannidou</i> Berufsbildungstransfer in der Krise .....	33
<i>Stefan Wolf, Vassiliki Xerisoti-Wollmann</i> Berufsbildung in Griechenland – Kontext, Geschichte und aktuelle Situation ...	53
<b>TEIL II: Perspektiven auf das Pilotprojekt MENDI</b> .....	83
<i>Natassa Sakka</i> “In general: It was an excellent project!” .....	85
<i>Malte Stamer</i> Impressionen aus der Projektarbeit .....	93
<i>Andreas Kehrbach, Doris Tippmann</i> Botschaften als Mittler zwischen Deutschland und dem Gastland .....	107
<i>Katerina Theofanidou</i> The Dimension of Internationality in Tourism. Mobility Activities for Apprentices and Staff in MENDI .....	117
<i>Georgios Syrmos</i> “I never use the same book” .....	127
<i>Nikolaos Stefopoulos</i> “The Dual Education in Greece is extremely important” .....	137
<i>Marcus Eckelt</i> Möglichkeiten und Restriktionen der wissenschaftlichen Begleitung von Berufsbildungstransferprojekten .....	145

---

<i>Nicky Gounda</i> Modernisierung des Berufsbildungssystems in Griechenland – Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Deutsch-Griechischen Industrie- und Handelskammer .....	165
<b>TEIL III: Ausblick</b> .....	177
<i>Marcus Eckelt, Kirsten Lehmkuhl</i> Duale Ausbildung – nur zweite Wahl? .....	179
<i>Sandra Bohlinger</i> Politiktransfer in der beruflichen Bildung .....	191
<i>Peter Littig</i> Adäquate Kompetenz- und Leistungsnachweise für eine sich schnell wandelnde Arbeitswelt .....	207
<i>Ines Carstensen</i> Destination Zukunft – Herausforderung für die griechische Tourismus- wirtschaft .....	225
Abkürzungsverzeichnis .....	235

# Mentoring Dual International – MENDI. Eine Projektbeschreibung

MARCUS ECKELT

Fördermittelgeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Co-Finanzierung und Projektkoordination: DEKRA Akademie

Laufzeit: 09/2013–08/2018

Beteiligte Akteure: DEKRA EPE, AHK Griechenland, OAED, Robinson Club GmbH und weitere Hotelunternehmen

Wissenschaftliche Begleitung: Universität Osnabrück 09/2013–10/2015, TU Berlin 11/2015–02/2017

Tab. 1: Übersicht

<b>MENDI Ausbildung</b>		
1. Jahrgang	Ausbildungsbeginn Januar 2014	Erfolgreicher Abschluss im Oktober 2016
Hotelfachmann/-frau (Athen)	28	18
Koch/Köchin (Athen)	25	19
Restaurantfachmann/-frau (Kreta)	30	24
Total	83	61
2. Jahrgang	Ausbildungsbeginn November 2014	Erfolgreicher Abschluss im Oktober 2017
Hotelfachmann/-frau (Athen)	30	23
Koch/Köchin (Athen)	30	18
Hotelfachmann/-frau (Kreta)	30	15
Koch/Köchin (Kreta)	30	26
Total	120	82
<b>MENDI 2 + 1</b>		
	Beginn Oktober 2017	Voraussichtliches Ausbildungsende Oktober 2018
Koch/Köchin (Athen)	16	noch unbekannt

MENDI Workshop				
	2014	2015	2016	2017
Train the Teacher: Teilnehmende	34	k.A.	16	23
Train the Trainer: Teilnehmende	30	25	96	23

## Projekthintergrund

Im Dezember 2012 vereinbarte das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bei einem Ministertreffen in Berlin eine Berufsbildungszusammenarbeit mit Griechenland und fünf weiteren europäischen Ländern mit besonders hoher Jugendarbeitslosigkeit. Anfang 2013 wurden daraufhin mit den beteiligten Ländern interministerielle Arbeitsgruppen gebildet, um jeweils bilateral Kooperationsprojekte zu vereinbaren. In der deutsch-griechischen Arbeitsgruppe wurde u. a. vereinbart, ein gemeinsames Projekt zur Erprobung einer betriebsnahen Berufsausbildung im Tourismussektor durchzuführen. Der Tourismus ist einer der wichtigsten Sektoren der griechischen Volkswirtschaft.

Auf deutscher Seite wurde unter Vermittlung auf Staatssekretärschene innerhalb weniger Monate die Finanzierung eines solchen Projekts durch das BMBF im Rahmen der damals bereits laufenden Förderinitiative *Export von Bildungsdienstleistungen* zugesagt. Entsprechend der Förderrichtlinien sollten deutsche Bildungsdienstleister gefördert werden, die eine finanzielle Eigenbeteiligung in das Projekt einbringen. Mit der administrativen Betreuung des Projekts beauftragte das BMBF den Projektträger im Deutschen Luft- und Raumfahrtzentrum (PT-DLR).

Der Projektentwurf *Mentoring Dual International* der DEKRA Akademie wurde mit Förderbeginn September 2013 und folgenden Berufsbildungsaktivitäten ausgewählt:

- Dreijährige Ausbildungsgänge für Fachkräfte der Hotellerie wurden konzipiert und pilothaft an zwei Standorten in Athen und auf Kreta erprobt. Konkret wurden die drei in Deutschland dualen Ausbildungsberufe Hotelfachmann/-frau, Restaurantfachmann/-frau sowie Koch/Köchin an die griechischen Bedingungen angepasst und in zwei Jahrgängen ausgebildet (MENDI Ausbildung).
- Gemeinsam mit der griechischen Arbeitsverwaltung OAED wurde ein einjähriges Bildungsangebot für AbsolventInnen einer zweijährigen beruflichen Ausbildung zu Koch/Köchin innerhalb des griechischen Regelsystems entwickelt und erprobt (MENDI 2 + 1).
- Schulische Lehrkräfte und betriebliche AusbilderInnen wurden weitergebildet (MENDI Workshops).

Auf griechischer Seite wurde das Pilotprojekt MENDI in einen gerade angelaufenen Reformprozess der Berufsbildung integriert: 2013 wurden die beruflichen *Scholes Epaggelmatikis Katartisis*/SEK-Schulen unter der Aufsicht des Bildungsministeriums neu eingeführt. Sie sollten die vorhandenen Berufsschulen (EPA.S) ersetzen, die bislang unter der Aufsicht der jeweiligen Fachministerien standen. Die gesetzliche

Grundlage der SEK-Schulen sieht auch das Instrument der Pilotschulen vor (Gesetz 4186/2013). Entsprechend wurden mittels einer interministeriellen Vereinbarung der drei zuständigen griechischen Ministerien für Bildung, Arbeit und Finanzen zwei Pilot-SEK-Schulen als Teil bestehender Schulen in Athen sowie in Heraklion auf Kreta gegründet. Diese Integration des Pilotprojekts in den Reformprozess der griechischen Berufsbildung endete jedoch abrupt in 2015, da nach dem Regierungswechsel beschlossen wurde, die SEK-Schulen wieder abzuschaffen.

Mit der administrativen Abwicklung des Projekts wurde die griechische Arbeitsverwaltung OAED beauftragt. Die OAED betreibt seit Jahrzehnten die meisten Berufsschulen (EPA.S), in denen dual-kooperative Ausbildungsgänge angeboten werden, und verfügt deshalb über die größte institutionelle Expertise für ein Pilotprojekt wie MENDI. Neben der Bereitstellung von Räumen für die pilotierten Bildungsgänge innerhalb von eigenen Berufsschulen stellte die OAED einen Teil der Lehrkräfte, die in den allgemeinbildenden Fächern unterrichteten, und investierte in die Renovierung der Schulräume für den Standort Heraklion.

### **MENDI Ausbildung**

Die Konzeption und Durchführung der MENDI Ausbildung war die Hauptaufgabe der operativen ProjektmitarbeiterInnen. Diese waren bei der DEKRA EPE, der griechischen Niederlassung der DEKRA Akademie, sowie bei der Deutsch-Griechischen Industrie- und Handelskammer (AHK) beschäftigt. Zu den Aufgaben der ProjektmitarbeiterInnen gehörten u. a.

- die Erstellung der Curricula,
- die Auswahl der Lehrkräfte,
- die Gewinnung von Hotels als Ausbildungsunternehmen,
- die Vorauswahl der BewerberInnen für eine Ausbildung sowie die Begleitung des Auswahlprozesses,
- das kontinuierliche Projektmonitoring,
- die Abstimmung mit den übrigen Partnern.

Neben diesen Aufgaben haben die meisten der ProjektmitarbeiterInnen auch als Lehrkräfte in den Schulen gearbeitet. Während der betrieblichen Praxisphasen haben sie die Auszubildenden in den Hotels besucht, um bei ggf. auftretenden Problemen im Ausbildungsbetrieb frühzeitig intervenieren zu können. Der im Projektname enthaltene Mentoringansatz wurde so durch die enge und intensive Beziehung der ProjektmitarbeiterInnen zu den Auszubildenden umgesetzt.

Es konnten 20 Hotelunternehmen für die Mitarbeit bei MENDI gewonnen werden. Sie stellten insgesamt 55 Vier- oder Fünfsternehotels als Ausbildungsstätten zur Verfügung. Die Ausbildungsbetriebe waren über ganz Griechenland verteilt. Viele Hotels im griechischen Tourismussektor sind nur während der Saison geöffnet und schließen einige Monate während des Winters.

Jedes Ausbildungsjahr wurde deshalb in eine fünfmonatige Schulphase (November bis März) sowie eine siebenmonatige betriebliche Praxisphase (April bis Oktober)

unterteilt (vgl. Abb. 1). Die Praxisphase absolvierten die Auszubildenden in einem der kooperierenden Hotels. Für jedes Ausbildungsjahr wurde ein neuer Arbeitsvertrag zwischen Auszubildenden und dem jeweiligen Hotelunternehmen geschlossen. Die Auszubildenden konnten den praktischen Teil ihrer Ausbildung so in bis zu drei verschiedenen Hotels des Projektverbundes absolvieren. Die Ausbildung wurde während der Praxisphasen mit 75 % des Mindestlohns vergütet und es wurden Sozialversicherungsbeiträge für die Auszubildenden abgeführt.

	2014				2015					2016					2017																		
	Auswahlprozess				1. Ausbildungsjahr					2. Ausbildungsjahr					3. Ausbildungsjahr					Prüfung													
Monat	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Schule																																	
Betrieb																																	

**Abb. 1:** Ausbildungsverlauf am Beispiel des 2. Jahrgangs

Der Berufsschulunterricht fand geblockt während des Winters statt. In der Schule wurde neben Fachtheorie und Fachpraxis außerdem allgemeinbildender Unterricht in Griechisch, Arbeitsrecht, Soziologie, Mathematik und Fremdsprachen erteilt. Der Unterricht fand vormittags statt. Im Rahmen des Pilotprojekts erhielten die Schulen besondere Freiheit bei der Rekrutierung der Lehrkräfte. So konnten Hotelbeschäftigte des mittleren Managements als Lehrkräfte im Schulunterricht eingesetzt werden, ohne dass die übliche Zuweisung von Lehrkräften aufgrund von Ranglisten der zentralen staatlichen Bildungsverwaltung beachtet werden musste. Auf diese Weise wurde der angestrebte starke Praxisbezug des Unterrichts sichergestellt. Das gleiche Ziel wurde bei der Konzeption des Unterrichts in den Pilot-SEK-Schulen durch die fächerübergreifende Kooperation mittels abgestimmter Themen und Projektarbeit, beispielsweise des Entwurfs eines Business-Plans samt Planung der Pre-Opening-Phase für einen Hotel- oder Restaurantbetrieb, verfolgt.

Einen weiteren Unterschied zum Regelsystem der beruflichen Schulen in Griechenland stellt der Auswahlprozess der Auszubildenden bzw. SchülerInnen dar. In Griechenland erfolgt die Auswahl der BewerberInnen durch die beruflichen Schulen entsprechend schulischer und sozialer Indikatoren. Auch bei praxisbezogenen Ausbildungsgängen, die in Kooperation mit Unternehmen durchgeführt werden, sucht zunächst die berufliche Schule die SchülerInnen aus und entsendet sie später als PraktikantInnen in die Betriebe. Bei MENDI wurde dagegen ein mehrstufiger Auswahlprozess unter Beteiligung der Unternehmen erprobt. Nach einer Vorauswahl der BewerberInnen durch die ProjektmitarbeiterInnen/Lehrkräfte wurden gemeinsam mit VertreterInnen der OAED und der Unternehmen Auswahlgespräche geführt, um die motiviertesten BewerberInnen für die Teilnahme am Pilotprojekt zu gewinnen. Im Gegenzug sicherten die Unternehmen die Ausbildungsplätze für drei

Jahre zu und zahlten den Jugendlichen eine Ausbildungsvergütung während der Praxisphase.

Insgesamt begannen 203 junge Erwachsene eine Ausbildung im Rahmen des Projekts, von denen 143 ihre dreijährige Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben. Um außerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems in Griechenland einen anerkannten Abschluss zu erlangen, muss nach dem Ende des Ausbildungsgangs eine Prüfung bei der zuständigen Behörde zur Zertifizierung beruflicher Abschlüsse (EOPPEP) abgelegt werden. Da die in MENDI angebotenen Ausbildungen in dieser Form in Griechenland zuvor nicht existierten, wurde im Rahmen des Projekts gemeinsam mit MitarbeiterInnen von EOPPEP eine neue Prüfung mit praktischem und theoretischem Teil konzipiert. Durch die Veröffentlichung im Amtsblatt sind die drei pilothaft erprobten Ausbildungsgänge 2016 Teil des griechischen Regelsystems geworden. Allerdings können sie in dieser Form mit dem Ende der SEK-Schulen nicht weiter angeboten werden. Trotz der großen Ähnlichkeit mit den drei deutschen dualen Ausbildungsberufen Hotelfachmann/-frau, Restaurantfachmann/-frau sowie Koch/Köchin konnte eine pauschale Gleichwertigkeitsanerkennung durch Deutschland nicht erreicht werden. Die Anerkennung der Gleichwertigkeit der MENDI Ausbildung muss über eine gebührenpflichtige Einzelfallprüfung bei der IHK FOSA (Foreign Skills Approval) beantragt werden.

Mitte 2017 wurden die AbsolventInnen des ersten Jahrgangs zu ihrer Arbeitssituation ein gutes halbes Jahr nach Ausbildungsabschluss befragt. 56 von 61 AbsolventInnen nahmen an dieser Befragung teil. Die Auswertung der Befragung zeigte, dass die MENDI Ausbildung aus Sicht der ehemaligen Auszubildenden berufsqualifizierend war und der Abschluss auf dem Arbeitsmarkt gute Beschäftigungsperspektiven bietet: Von den Befragten hat nur eine Person im Anschluss ein Studium aufgenommen, weil sie kein Interesse an einer Arbeit im Tourismussektor hatte. Der Übergang in Beschäftigung verlief für die anderen gut. Entweder arbeiteten die Befragten bereits in der Hotellerie oder sahen ihre berufliche Zukunft nach Militärdienst oder Baby-Pause in diesem Sektor. Die Einstiegsgehälter lagen überwiegend bei 500–800 € netto für eine Vollzeitstelle. Trotz deutlich besserer Verdienstmöglichkeiten im Ausland hatten zu diesem Zeitpunkt nur zwei AbsolventInnen eine Stelle in Österreich bzw. auf einem Kreuzfahrtschiff angenommen.

## **MENDI 2 + 1**

MENDI 2 + 1 wurde 2017 gemeinsam mit der griechischen Arbeitsverwaltung OAED entwickelt und beruht auf der MENDI Ausbildung für Köchinnen und Köche. Allerdings richtet sich das Angebot MENDI 2 + 1 an eine andere Zielgruppe. Die dreijährige MENDI Ausbildung ist als grundständige Ausbildung für Auszubildende ohne fachliche Vorkenntnisse konzipiert und führt zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss. MENDI 2 + 1 richtet sich dagegen an die AbsolventInnen einer zweijährigen Ausbildung zum Koch bzw. zur Köchin an den beruflichen Schulen EPAS, die von der OAED betrieben werden. Diese Zielgruppe besitzt also bereits einen anerkannten griechischen Berufsschulabschluss.

MENDI 2 + 1 ist deshalb am dritten MENDI-Ausbildungsjahr orientiert und zielt auf den Erwerb zusätzlicher Fachkenntnis durch eine einmalige Theoriephase sowie insbesondere auf den erleichterten Übergang in den Arbeitsmarkt durch die mehrmonatige Praxisphase in einem der prestigeträchtigen Vier- und Fünfsternehotels, die an MENDI beteiligt sind. Eine Zertifizierung durch EOPPEP ist beim Angebot MENDI 2 + 1 nicht vorgesehen. Es handelt sich um eine arbeitsmarktbezogene Bildungsmaßnahme bzw. ein *work attachment programme*, weshalb MENDI 2 + 1 mit einer anderen Abteilung der OAED durchgeführt wird als die MENDI Ausbildung.

MitarbeiterInnen der OAED hatten im Sommer 2017 die SchülerInnen in den Abschlussklassen der verschiedenen OAED-Schulen in ganz Griechenland über dieses neue Angebot informiert. Am ersten Durchlauf am Schulstandort Athen nahmen 16 KöchInnen aus verschiedenen Regionen Griechenlands teil. Von Oktober bis Dezember wurden sie in Fachtheorie und -praxis sowie Fremdsprachen unterrichtet. Die Praxisphase absolvieren sie in der Sommersaison 2018 in den Hotels. Voraussichtliches Ausbildungsende ist Oktober 2018. Bereits im September 2018 soll ein zweiter Durchgang starten, diesmal komplett durch Mittel der OAED finanziert.

### **MENDI Workshops**

Auch Lehrkräfte aus Schulen und betriebliche AusbilderInnen aus den Hotels wurden im Rahmen des Pilotprojekts MENDI weitergebildet. Für diese Zielgruppen wurden Workshops von einem halben bis zwei Tagen Länge angeboten. Die Weiterbildung der Lehrkräfte und AusbilderInnen folgte dabei keinem vorab festgelegten Curriculum, sondern wurde thematisch an den im Projektverlauf auftauchenden Bedarfen orientiert. Entsprechend umfassten die Workshops einerseits informative Inputs durch ProjektmitarbeiterInnen oder deutsche ExpertInnen sowie andererseits den Erfahrungsaustausch der griechischen KollegInnen aus den verschiedenen Schulen bzw. Hotels.

In Athen wurden 19 und in Heraklion 14 Lehrkräfte speziell für das Projekt eingestellt. Hinzu kamen insgesamt zwölf OAED-Lehrkräfte, die in den MENDI Klassen unterrichtet haben. Es fanden ein bis zwei MENDI Workshops für Lehrkräfte pro Jahr statt. Beim ersten Workshop im August 2014 informierte die damalige Leiterin der wissenschaftlichen Begleitung Sandra Bohlinger über die MENDI zugrundeliegende duale Ausbildung in Deutschland und deren zugehörige berufsschulische Arbeitsorientierung durch handlungsorientierten Unterricht. Diese Thematik traf auf großes Interesse, so dass an späteren Workshops zu diesem Thema auch Lehrkräfte von OAED-Schulen teilnahmen, die nicht in MENDI involviert waren. Ein anderer Workshop mit einem deutschen Berufsschullehrer zielte bspw. auf ein Methodentraining für Lehrkräfte, um den sehr dominanten Frontalunterricht in den Theoriephasen zu reduzieren.

MENDI Workshops für betriebliche AusbilderInnen, Personalverantwortliche und Führungskräfte in den Hotels wurden in jedem Jahr in Athen und/oder Heraklion durchgeführt. 2016 wurden zusätzlich Workshops in beteiligten Hotels in verschiedenen Regionen Griechenlands angeboten, wodurch die Teilnehmerzahl deut-

lich gesteigert werden konnte. Thematisch wurde in diesen Workshops bspw. die betriebliche Rotation der Auszubildenden während der mehrmonatigen Praxisphasen oder der Umgang mit Berichtsheften besprochen. Von AusbilderInnen wurde die Möglichkeit des unternehmensübergreifenden Austauschs über ihre Tätigkeit als besonders positiv hervorgehoben, da Gelegenheiten für einen solchen Austausch bislang fehlten und es dementsprechend auch keine gemeinsamen Ausbildungsstandards zu Inhalten und Methoden gab.

## Abbildungen

Abb. 1      Ausbildungsverlauf am Beispiel des 2. Jahrgangs ..... 10

## Tabellen

Tab. 1      Übersicht ..... 7



# Berufsbildungszusammenarbeit als Teil der deutsch-griechischen Beziehungen

MARCUS ECKELT, KIRSTEN LEHMKUHL, STEFAN WOLF

*Mentoring Dual International* – der Projektname ist Programm: Jugendliche und junge Erwachsene werden dual, also an zwei Lernorten, in Hotels und in beruflichen Schulen, ausgebildet und dabei von Mentorinnen und Mentoren beraten und unterstützt. International steht einerseits für die mit Tourismusberufen verbundene Internationalität der Gäste und Servicestandards und für die Bedeutung internationaler Berufserfahrung der Fachkräfte, andererseits für die deutsch-griechische Zusammenarbeit bei der Stärkung dualer Ausbildungselemente und Strukturen in der Tourismusbranche.

2012 vereinbarten das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem griechischen Ministerium für Erziehung, Forschung und religiöse Angelegenheiten eine Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Mit Blick auf die hohe Jugendarbeitslosigkeit sollten im Rahmen des BMBF-Förderprogramms *Export von Bildungsdienstleistungen* mit hoher Eigenbeteiligung des privaten Bildungsanbieters DEKRA Akademie Elemente einer dualen Ausbildung im Tourismusbereich in Vier- und Fünf-Sterne-Hotels in Griechenland erprobt werden. Mit Unterstützung der griechischen Arbeitsverwaltung OAED und zwei von ihr betriebenen Berufsschulen konnte das Pilotprojekt MENDI 2013 starten: Eine dreijährige duale Ausbildung von Hotel- und Restaurantfachleuten sowie von Köchinnen und Köchen wurde implementiert.

Der vorliegende Band zieht am Ende der fünfjährigen Projektlaufzeit Bilanz: Die Beiträge bieten Eindrücke, Nachbetrachtungen, selbstverfasste oder in Interviews erfragte Berichte aus unterschiedlichen Perspektiven der engagierten Akteure aus Politik, Wirtschaft und Verwaltung, aus dem Bereich der pädagogischen Anleitung in Betrieben und Schulen, aber auch aus Sicht der Projektleitung, der wissenschaftlichen Begleitung und der international vergleichenden Bildungsforschung. Die Auszubildenden haben ihre Erfahrungen auf Tagungen des Projektes und anlässlich eines über Erasmus + organisierten internationalen Austauschs eingebracht, sie stehen aber auch in den Reflexionen der Ausbilderinnen, Ausbilder und schulischen Lehrkräfte im Fokus.

Mit der Herausgabe dieses Sammelbandes möchten wir eine Art Lesebuch zur Verfügung stellen, das Ansprüche wissenschaftlicher Reflexion und narrativer Sinngebung so miteinander verbindet, dass eine Diskussion und Bewertung internationaler Berufsbildungszusammenarbeit am Beispiel dieses einen konkreten Projektes möglich wird. Zu besonderem Dank sind wir den griechischen Kolleginnen und Kollegen verpflichtet. Ihre Perspektive, die Perspektive der Akteure aus dem Partnerland

gleichberechtigt in den deutschen Diskurs einzubringen, war uns ein besonderes Anliegen.

Mit unserem Beitrag reflektieren wir das MENDI-Projekt in seinem politischen, ökonomischen und bildungswissenschaftlichen Kontext. Unsere Analyse kann als Einleitung oder als Fazit zu diesem Band gelesen werden, in gewisser Weise auch als eine Verdichtung der hier versammelten Stimmen der an unterschiedlichen Punkten Beteiligten.

### **Schwieriges Klima für die Berufsbildungszusammenarbeit**

MENDI konnte alle im Projektantrag formulierten operativen Ziele während der Projektlaufzeit von 2013 bis 2018 erreichen. Dieser Erfolg einer deutsch-griechischen Berufsbildungszusammenarbeit grenzt angesichts des politischen Kontextes dieser Jahre an ein kleines Wunder. Es war ein „Berufsbildungstransfer in der Krise“, wie Alexandra Ioannidou in ihrem Beitrag darlegt.

In Folge der us-amerikanischen und europäischen Bankenkrise 2008 stürzte Griechenland in eine schwere wirtschaftliche Rezession. Angesichts der schnell steigenden Staatsschulden in Griechenland drohte ab 2009 die Staatsinsolvenz. Damit hätte Griechenland zwar die milliardenschweren Schuldzins- und Tilgungsbeträge aussetzen können, aber auch die Löhne und Gehälter der Beschäftigten im öffentlichen Dienst, die Rentenzahlungen für Millionen von älteren Mitbürgern sowie Gesundheits-, Bildungs- und sonstige staatliche Dienstleistungen wären zumindest zeitweise nicht mehr finanzierbar gewesen.

Wegen der drohenden Zahlungsunfähigkeit konnte Griechenland seinen Kreditbedarf nicht mehr auf dem internationalen Kapitalmarkt decken. Das Land war auf finanzielle Unterstützung durch die Europäische Zentralbank, die Europäische Union und den Internationalen Währungsfonds angewiesen. Diese Troika verlangte einen strikten Sparkurs als politische Gegenleistung für Finanzhilfen. Um einen unkontrollierten Staatsbankrott abzuwenden, akzeptierte die griechische Regierung ab 2010 Renten-, Lohn- und Gehaltskürzungen bei gleichzeitig enormen Steuererhöhungen und dem Rückbau staatlicher Dienstleistungen.

Dieses Austeritätsprogramm verschärfte die wirtschaftliche Krise noch weiter und riss das Land in eine Abwärtsspirale. Die für die über Jahrzehnte angehäuften Überschuldung des griechischen Staates politisch verantwortlichen großen Parteien, PASOK und Nea Demokratia, wurden schließlich im Januar 2015 abgewählt. Die Mehrheit der Bevölkerung protestierte damit zugleich gegen das von den internationalen und europäischen Geldgebern aufgenötigte Austeritätsprogramm. Ab Januar 2015 regierte Ministerpräsident Alexis Tsipras, der mit der neu gegründeten linken Partei SYRIZA angetreten war, ein sozial gerechteres und zugleich die Binnenkonjunktur wiederbelebendes Programm gegen das ökonomisch und sozial verheerende Spardiktat der internationalen Troika durchzusetzen. Diese Auseinandersetzung zwischen griechischer Regierung und EZB, EU und IWF wurde in den Medien als sich immer weiter zuspitzender Konflikt zwischen dem deutschen Finanzminister

Wolfgang Schäuble und dem griechischen Finanzminister Yanis Varoufakis dargestellt.

Das umgehend folgende ultimative Nein der europäischen Finanzminister und damit die Drohung, Hilfszahlungen im Zweifelsfall trotz der absehbar katastrophalen sozialen Folgen zu verweigern, hatte schließlich mehr Gewicht als das *Oxi* von 61,3 % der Griechinnen und Griechen, die sich im Juli 2015 in einer Volksabstimmung gegen die europäischen Auflagen ausgesprochen hatten (vgl. Roth 2015, S. 10 f.).

Der vor allem von deutscher Seite nahegelegte (zeitweilige) Austritt Griechenlands aus der EU und die damit verbundene Rückkehr zur Drachme hätte in Griechenland, dessen industrielle Produktion zu 90 %, dessen Energieversorgung zu 84 %, dessen pharmazeutische und Lebensmittelversorgung zu 50 % bzw. 48 % von Importen abhängt, mit hoher Wahrscheinlichkeit in den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenbruch geführt (vgl. ebd., S. 18). Durch eine vorgezogene Parlamentswahl im September 2015 legitimiert, unterwarf sich die griechische Regierung unter Ministerpräsident Tsipras schließlich vollständig dem Austeritätsdiktat der Europäischen Union (vgl. bpb 2015).

Die deutsch-griechischen Beziehungen wurden im Verlauf dieser politischen Auseinandersetzung schwer beschädigt. In den Medien beider Länder wurde ein resentimentgeleitetes Bild des Gegenübers gezeichnet. Während in Deutschland die chauvinistische Abwertung der angeblich undiszipliniert-verschwenderischen Südeuropäer dominierte, wurde in Griechenland das Agieren des deutschen Finanzministers und seiner europäischen Kollegen in einer direkten historischen Kontinuität zur deutschen Besatzungszeit während des zweiten Weltkriegs gesehen. Der Historiker Karl Heinz Roth fasst diese Position mit Blick auf die deutsche Reparationsschuld zusammen: „Zweimal stand Griechenland in seiner jüngsten Geschichte am Abgrund: im zweiten Weltkrieg [...] sowie seit der Weltwirtschaftskrise von 2008/09 [...] in beiden Fällen waren die Deutschen als zentrale Akteure beteiligt.“ (Roth 2015, S. 21)

Die Weigerung der deutschen Regierung, die Debatte über die gegenwärtige Schuldenkrise mit der bis heute nicht vollständig beglichenen Reparationsschuld Deutschlands zu verbinden, verstärkte die Sichtweise einer antigriechischen Kontinuität der deutschen Politik. Die deutsche Besatzungsmacht hatte dem griechischen Staat 1942 zusätzlich zu den noch folgenden Raubzügen und Verwüstungen eine Zwangsanleihe aufgenötigt. Um die Höhe der daraus heute noch bestehenden Forderungen Griechenlands an Deutschland zu bestimmen, setzte die griechische Regierung eine Expertenkommission ein, deren Ergebnisse die deutsche Regierung aber bislang nicht anerkennt (vgl. die quellengestützte historische Rekonstruktion der deutschen Reparationsschuld durch Roth & Rübner 2017).

Mit dem europapolitischen Bekenntnis der deutschen Regierung, andere EU-Länder durch die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung in ihrem Kampf gegen die Jugendarbeitslosigkeit zu unterstützen, stellen Projekte wie MENDI den Versuch dar, in Zeiten der finanzpolitischen Krise die deutsch-griechischen Be-

ziehungen durch Kooperation auf anderen Politikfeldern zu stärken. Wie sich das angespannte bilaterale Verhältnis gerade in der Anfangszeit von MENDI auf die Projektpraxis auswirkte und später als dennoch gelingendes Projekt besondere Aufmerksamkeit, u. a. durch den Besuch des deutschen Bundespräsidenten, erfuhr, schildert der DEKRA-Projektleiter Malte Stamer in seinem Beitrag.

### **Warum gerade Tourismus?**

Bei der Frage, in welcher Branche eine staatlich geförderte Berufsbildungszusammenarbeit zwischen Deutschland und Griechenland aussichtsreich wäre, fiel die Wahl auf den Tourismus. Diese Branche ist in den letzten zehn Jahren zu einer Lokomotive für die wirtschaftliche Entwicklung Griechenlands geworden. Eine starke Lokomotive, die gegen die rezessiven Kräfte der durch die Schuldenkrise und Austeritätspolitik abgewürgten Konjunktur anzieht. Wegen der politisch unsicheren und gewalttätigen Situation in vielen Ferienländern im süd-östlichen Mittelmeerraum boomt der Tourismus in Griechenland. Hotels, Ferienresorts, Restaurants und andere Tourismusunternehmen bieten Arbeits- und Ausbildungsplätze.

Trotz dieses Booms hat auch das Segment der Vier- und Fünf-Sterne-Hotels und Urlaubsresorts die Krise genutzt, um die Lohnkosten zu senken. Viele MitarbeiterInnen erhalten in den ersten Berufsjahren nur den 2013 auf 3,35 € pro Stunde gesenkten Mindestlohn. Das entspricht einem Monatsverdienst von etwa 580 €. Für Jugendliche und junge Erwachsene fällt der Mindestlohn noch niedriger aus: sie können ab 510 € monatlich beschäftigt werden (vgl. WSI 2018). Angesichts der Massenarbeitslosigkeit insbesondere unter jungen Erwachsenen ist allerdings auch ein kleines Einstiegsgehalt besser als keines. Bezogen auf die Attraktivität beruflicher Ausbildungsangebote verweisen die niedrigen Anfangslöhne auf die hohe Bedeutung der beruflichen Aufstiegschancen für ausgebildete Fachkräfte, um zumindest perspektivisch ein ausreichendes Einkommen zu erzielen.

Um einen hohen Qualitätsstandard zu bieten, haben hochpreisige Hotels und Restaurants ein großes Interesse an Fachkräften. Der in der Staatsfinanzkrise vollzogene quantitative und qualitative Abbau der vormals gut angesehenen staatlichen Hotelfachschulen führte einerseits zum Ausbau privater Bildungsangebote in Form von postsekundären Berufsfachschulen, den I. E.Ks, in diesem Bereich, andererseits setzen die Hotels auf eigene innerbetriebliche Ausbildungs- und zugehörige Karrierewege für die Beschäftigten. Die prestigeträchtigen Hotels nutzen die mit den verbliebenen staatlichen OAED-Berufsschulen und I. E.Ks verbundenen Praktikumsphasen, um nach motivierten und leistungsstarken Abgängerinnen und Abgängern für eine nachfolgende Anstellung zu suchen. Über diese Veränderungen im griechischen Berufsbildungssystem und die daraus resultierenden Herausforderungen bei der Rekrutierung und Ausbildung von neuen Fachkräften in der Hotellerie berichtet Georgios Syrmos aus der Perspektive des betrieblichen Ausbilders und Personalverantwortlichen in diesem Sammelband.

In Deutschland werden die drei MENDI-Ausbildungsberufe Hotelfachmann/-frau, Restaurantfachmann/-frau und Koch/Köchin als duale Ausbildungen nach

dem Berufsbildungsgesetz durchgeführt. Der Wechsel zwischen der Berufspraxis im Betrieb und der schulischen Reflexion dieser Praxis sowie der Theorievermittlung in der Berufsschule wird als tage- oder blockweiser Wechsel zwischen schulischen und betrieblichen Phasen organisiert. Als eine große Stärke der dualen Berufsausbildung gilt die unmittelbare Anerkennung und Rückmeldung, die Jugendliche für ihre praktische Arbeitsleistung im direkten Kontakt mit Gästen vor Ort bekommen. In der Wirklichkeit bereitet die betriebliche Praxis allerdings auch Probleme.

Der enorme Arbeitsstress durch Stoßzeiten im Dienstleistungsbereich, insbesondere in der Küche, aber auch die oft knappe Personalbesetzung führen zu hohen Belastungen, langen Arbeitszeiten und vielen Überstunden sowie zum Rückgriff auf sehr hierarchische, zum Teil angespannte, um nicht zu sagen grobe Umgangsformen in der Zusammenarbeit. Diesen Stress können oder wollen viele Jugendliche nicht aushalten. Die Ausbildungsberufe des Hotel- und Gaststättengewerbes verzeichnen deshalb neben dem Bau- und Reinigungsgewerbe und einigen handwerklichen Ausbildungen besonders viele Ausbildungsabbrüche. Zwischen 40 und 50 % aller Ausbildungsverträge werden vor Abschluss der Ausbildung gelöst (vgl. BIBB 2017, S. 167).

Angesichts dieser Situation stellt sich aus berufspädagogischer Sicht die Frage, ob wir die branchentypischen, aber auch betriebsgrößenabhängigen Konflikte im Rahmen der dualen Ausbildung und der mit ihr verbundenen Arbeitsverhältnisse in der Berufsbildungszusammenarbeit ausreichend offen thematisieren und auch selbst tragfähige Konzepte zur Abhilfe und Bewältigung bereithalten.

Und dennoch: Für eine große Zahl arbeitssuchender Jugendlicher bietet die boomende Tourismusindustrie Griechenlands immerhin Beschäftigungsperspektiven. Allerdings ist die Arbeit in dieser Branche durch prekäre Bedingungen wie Saisonarbeit, Überstunden und gelegentlich auch fehlende Sozialversicherung geprägt. Der Ansatz von MENDI, eine qualitativ hochwertige duale Ausbildung anzubieten, kann so auch als Versuch verstanden werden, die Arbeitsstandards und damit die Attraktivität der Facharbeit in Tourismusberufen zu erhöhen und so jungen Menschen eine Alternative zu prekären Beschäftigungsverhältnissen zu bieten.

### **Studieren um jeden Preis?**

Trotz steigender Abitur- und Studierendenzahlen entscheiden sich in Deutschland im europäischen Vergleich noch immer viele Jugendliche für eine berufliche Ausbildung. In Griechenland gibt es dagegen eine deutlich stärkere Bildungsorientierung hin zur Aufnahme eines Hochschulstudiums. Zumindest in der Sekundarstufe II, im Alter von 16 bis 18 Jahren, besucht nur eine Minderheit berufliche Schulen, an denen keine Studienberechtigung erworben werden kann. Auch bei MENDI wurden ausschließlich Volljährige als Auszubildende aufgenommen, von denen fast alle die Berechtigung zur Teilnahme an der nationalen Hochschulzulassungsprüfung hatten.

Die Attraktivität einer beruflichen Ausbildung wird also in Konkurrenz zur Attraktivität eines Hochschulstudiums und bezogen auf die jeweiligen Beschäftigungs-

perspektiven bewertet. Damit stehen das Berufsbildungs- und das Hochschulsystem im Wettbewerb um qualifizierte Schulabgängerinnen und Schulabgänger. Die kontinuierlich steigende Bildungsbeteiligung in den Industrienationen seit den 1960er Jahren zeigt, dass Jugendliche ihre bildungsbiographischen Aufstiegschancen nutzen wollen. Allerdings zeigt sich in den konjunkturzyklischen Wirtschaftskrisen, wie derjenigen seit 2008, dass höhere Berufs- und Bildungstitel nur bedingt vor Arbeitslosigkeit schützen. Zwar sinkt das Arbeitslosigkeitsrisiko mit steigenden Bildungsabschlüssen, allerdings erreichte auch die Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den südeuropäischen Ländern konjunkturabhängig schwindelerregende Höhen. Es kommt also eher auf den Wohnort als auf den individuellen Bildungstitel an: In Deutschland und den nord- und zentraleuropäischen Ländern blieb die (Jugend-)Arbeitslosigkeit während der letzten Krise, anders als in den krisengeschüttelten Ländern wie Spanien, Italien oder Griechenland, niedrig, und das über alle Qualifikationsniveaus hinweg.

Hochqualifizierte können der Arbeitslosigkeit allerdings auch dadurch entgehen, dass sie auf Arbeitsplätze ausweichen, für die sie eigentlich überqualifiziert sind. Selbst in Deutschland, wo die Arbeitslosigkeit niedrig ist, arbeiten einer Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zufolge 23 Prozent der AkademikerInnen auf solchen Positionen (vgl. Kracke 2016). Diese Strategie verringert dann jedoch die Chancen der weniger Qualifizierten, die ebenfalls nach Arbeit suchen. Die damit verbundene Inflation der Bildungstitel auf dem Arbeitsmarkt wirkt auf das Bildungssystem zurück. Wenn die Wahrscheinlichkeit sinkt, mit einem bestimmten Berufs- oder Bildungsabschluss einen gesicherten Übergang in das Beschäftigungssystem zu schaffen, dann steigt der Druck, einen höherwertigen Titel zu erwerben. Wenn erhöhte Bildungsanstrengung zu einem Massenphänomen wird, beschleunigt sich die Inflation der dadurch zu erreichenden Titel weiter.

Da Deutschland und andere Länder mit einem breit nachgefragten und stark betriebsorientierten Berufsausbildungsmodell in den letzten Jahren eine im internationalen Vergleich relativ niedrige Jugendarbeitslosigkeit haben, wird der Auf- und Ausbau solcher dualen Ausbildungen auch in Griechenland als möglicher Ausweg aus dem Zirkelschluss von immer höheren Bildungsaspirationen und gleichzeitiger Entwertung der erreichten Bildungstitel diskutiert. MENDI hat den praktischen Nachweis angetreten, dass dieser Ausweg durchaus gangbar ist – zumindest im Pilotprojekt unter privilegierten Bedingungen.

Spätestens mit der Sparpolitik der letzten zehn Jahre ist das griechische Berufsbildungssystem in seiner Substanz bedroht. Wir haben mit ehemaligen Lehrkräften einer staatlichen Tourismusschule gesprochen, die wegen der nicht mehr akzeptablen Arbeitsbedingungen aufgehört haben, dort zu unterrichten: In einem Fall musste eine der einstmals angesehensten staatlichen und damit gebührenfreien Schulen wegen baulicher Mängel das Lehrhotel und damit den Praxislernort schließen. In einem anderen Fall wurden der Schule keine Mittel für den Einkauf von Lebensmitteln mehr überwiesen. Die Ausbildung von künftigen Köchinnen und Köchen in der schulischen Lehrküche wurde damit unmöglich gemacht. Die Schullei-

tung stellte den Bildungsgang im Folgejahr ein, obwohl es in der Region sehr gute Beschäftigungsperspektiven mit diesem Abschluss gibt.

Das Kaputtsparen des staatlichen Bildungssystems hat zu einem Anwachsen privater Berufsbildungsangebote geführt. In privaten Berufsfachschulen fallen mehrere hundert Euro an Semestergebühren pro Halbjahr an. Im Vergleich zu den kostenfreien staatlichen Schulen haben die Privatschulen bei der Einstellung von Lehrkräften mehr Freiheiten. Um dennoch eine vergleichbare fachliche Qualität sicherzustellen, müssen alle Absolventinnen und Absolventen privater oder staatlicher Fachschulen im postsekundären Bereich an einer zentral organisierten Prüfung teilnehmen, um ein staatlich anerkanntes Berufsabschlusszertifikat zu erwerben. Den Aufbau des beruflichen Bildungssystems und die dort durch die Krise ausgelösten Entwicklungen in Griechenland stellt die Bildungswissenschaftlerin Alexandra Ioannidou in ihrem Beitrag dar.

Eine Tendenz zur Privatisierung des griechischen Bildungssystems findet sich auch bei den allgemeinbildenden Schulen in Form eines riesigen privaten Nachhilfesystems. Im Wettlauf um den erfolgreichen Hochschulzugang erscheint vielen Schülerinnen und Schülern der ergänzende Besuch eines privaten Nachhilfeeinstituts unumgänglich. In das dem Anspruch nach meritokratische System zentral organisierter Hochschulzulassungsprüfungen wurde so durch die unterschiedlichen ökonomischen Möglichkeiten der Herkunftsfamilien, Nachhilfeunterricht zu bezahlen, ein Element sozialer Selektivität eingeführt.

Eine Investition in qualitativ hochwertige berufliche Bildung, die den Zugang zu einem guten Leben auf der Grundlage eines relativ sicheren Erwerbseinkommens ermöglicht, ist somit auch immer eine Investition in soziale Gerechtigkeit und Aufstiegschancen der Kinder der unteren Klassen. Auch dies hat MENDI im Rahmen des Modellprojekts gezeigt. Wie die DEKRA-Projektmanagerin Katerina Theofanidou in ihrem Beitrag über die Auslandspraktika im Rahmen der MENDI Ausbildung berichtet, war dies für viele der teilnehmenden Auszubildenden die erste Auslandsreise, da ihre Familien dazu bislang nicht die finanziellen Möglichkeiten hatten. Entsprechend wäre auch der Besuch einer privaten postsekundären Berufsschule für die meisten von ihnen wegen der Schulgebühren keine realistische Alternative gewesen, um eine Karriere in der Hotellerie zu beginnen.

### **MENDI – ein erfolgreiches Projekt?**

143 junge Menschen haben im Rahmen von MENDI eine berufsqualifizierende Ausbildung abgeschlossen und jetzt sehr gute Beschäftigungsperspektiven in der griechischen und internationalen Hotellerie. Die Ergebnisse einer Befragung des ersten Jahrgangs, die wir etwa ein halbes Jahr nach Beendigung der Ausbildung durchgeführt haben, wie auch Interviews mit Ausbildern und Personalverantwortlichen der beteiligten Hotels zeigen, dass die MENDI-Ausbildung zu einem ausgeprägten Selbstbewusstsein in dem Verständnis, eine professionelle Fachkraft zu sein, führt. Die Auszubildenden waren mit sich und ihrer Ausbildung in den renommierten

Häusern offenkundig zufrieden. Das Ende der Ausbildung stellt für sie den Beginn einer beruflichen Karriere dar, für die alle bereits klare Ziele im Blick haben.

Diese Zufriedenheit mit der gezeigten Leistung und den optimistischen Blick in die Zukunft teilten auch die Ausbilderinnen, Ausbilder und Lehrkräfte, wie der Lehrer und DEKRA-Projektmitarbeiter Nikolaos Stefopoulos im Interview berichtet. Insbesondere bei den Zwischen- und Abschlussveranstaltungen zeigten die Lehrkräfte immer wieder, wie stolz sie auf „ihre“ Auszubildenden sind. Den jungen Erwachsenen war das hohe Engagement ihrer Lehrkräfte und betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder sehr bewusst, wie zahlreiche herzliche Danksagungen illustrierten.

„Bildung im Medium des Berufs“, so lautet das Credo der berufspädagogischen Bildungstheorie seit Georg Kerschensteiner zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Eine duale Berufsausbildung steht für das Lernen in echten Arbeitssituationen im Kreis von Fachkolleginnen und -kollegen, d. h. als Teil einer professionellen *Community of Practice*. Berufsstolz, Arbeitsmotivation und die Ausprägung eines berufstypischen Habitus mit allen dazugehörigen Haltungen und ethischen Wertsetzungen machen den positiven Effekt einer gelungenen betrieblichen Sozialisation aus. Diese Möglichkeiten zur persönlichen und fachlichen Entwicklung wurden bei MENDI voll und ganz ausgeschöpft.

Die im Projekt MENDI ausgebildeten Fachkräfte treten mit dem ganzen Stolz junger Menschen auf, die sich einer Gemeinschaft von Berufstätigen zugehörig fühlen können, weil sie um deren Standards, um deren Routinen, aber auch um deren Konfliktbewältigungs- und Problemlösungsstrategien wissen. Es ist sehr wahrscheinlich und erste Fälle zeigen dies bereits, dass die Absolventinnen und Absolventen von MENDI schnell aufsteigen und in wenigen Jahren im mittleren und höheren Hotelmanagement arbeiten werden. Um diese These und damit den mittelfristigen Outcome für die direkt beteiligten Auszubildenden zu prüfen, müsste eine Verbleibsstudie durchgeführt werden.

Ein interessanter Arbeitsalltag, ein relativ sicheres Einkommen und ein rascher Aufstieg zur verantwortlichen Führungskraft sind mit der erfolgreichen Ausbildung im Pilotprojekt und der staatlichen Abschlussprüfung durch die Zertifizierungsbehörde EOPPEP zu einer realistischen Berufs- und Lebensperspektive geworden. Allerdings haben auch etwas mehr als ein Viertel der MENDI-TeilnehmerInnen ihre Ausbildung vorzeitig abgebrochen. Über deren Motive und Verbleib konnten wir wegen hierzu fehlender Rückmeldungen bei der Befragung des ersten Jahrgangs nichts erfahren.

### **Was können bildungspolitische Reformen leisten?**

Es bleibt die grundsätzliche Frage: Macht man sich Illusionen, wenn man mithilfe von Veränderungen des Berufsbildungssystems positive arbeitsmarktpolitische Effekte erzielen will? Der Einfluss der Konjunkturentwicklung auf die Höhe der Arbeitslosigkeit von Jugendlichen besteht ja auch in Ländern mit dualem Ausbildungssystem. Die Höhe der Jugendarbeitslosigkeit in Griechenland folgt mit 58,3 % in 2013 und 47,35 % in 2016 klar dem Verlauf der ökonomischen Krise seit 2008 (vgl.

Cedefop 2018, S. 35). Der auf das beruflich-betriebliche Ausbildungssystem bezogene Länderbericht des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung CEDEFOP verweist auf den krisenbedingten Wegfall ausbildender Betriebe in der Privatwirtschaft: Waren bis 2008 zwei Drittel der mit den Mathitia-Schulen der OAED kooperierenden Ausbildungsbetriebe private Unternehmen und ein Drittel öffentliche Unternehmen, so hat sich dieses Verhältnis inzwischen umgekehrt (vgl. ebd., S. 78).

Die Länderstudie bestätigt auch die Einschätzung vieler Jugendlicher und ihrer Familien, dass eine frühe und betriebsnahe berufliche Bildung keine deutlichen Vorteile bringt: So sei die Beschäftigungsquote für 20- bis 34-Jährige mit mittleren Bildungsabschlüssen aus den stärker berufsorientierten Bildungswegen in den Jahren 2014–2016 kaum von jener der AbgängerInnen aus allgemeinbildenden Bildungsgängen zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 35).

Es ist denkbar, dass angesichts der kleinbetrieblichen Strukturen – fast 97 % der griechischen Betriebe haben weniger als zehn Beschäftigte, weitere 2,8 % haben zehn bis 49 Angestellte – bei der Bewerbung um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz vor allem persönliche Kontakte und soziale Umgangsformen zählen, m. a. W. das Herkunftsmilieu und der von dort mitgebrachte Habitus (vgl. ebd., S. 37). Gerade weil ca. 70 % der Jugendlichen den Weg über die schulische Allgemeinbildung bis zum Abitur nehmen, macht es für Betriebe keinen Sinn, ihre Personalauswahl auf die Abgänger berufsspezifischer Bildungsgänge zu beschränken. Es ist nicht so sehr das einschlägige Berufszertifikat, das zählt, als vielmehr die Passgenauigkeit, mit der eine zukünftige, noch in der konkreten Berufspraxis anzuleitende oder auszubildende Fachkraft in den Betrieb bzw. zum Kundenkreis passt.

Die Jugendlichen entscheiden sich mit dem bevorzugten Verbleib auf dem allgemeinbildenden oder berufsorientierten Lyzeum auch dafür, in ihren sozialen Bezügen, in der vertrauten Klassengemeinschaft zu verbleiben. Die bildungspolitisch intendierte Verlagerung einer praxisorientierten Berufsausbildung in die postsekundäre Schulphase wird durch die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereits jetzt in der Praxis vorgenommen. Statt bereits mit 16 Jahren entscheiden sich immer mehr junge Erwachsene nach dem erfolgreich abgeschlossenen Lyzeum für eine zweijährige Ausbildung mit betrieblichem Anteil – die OAED-Mathitia – an beruflichen Schulen (vgl. ebd., S. 68.).

Im MENDI-Projekt war aus Sicht der beteiligten Auszubildenden, der Lehrkräfte sowie betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder die konkrete Erfahrung des gutorganisierten Wechsels zwischen theoretischer und praktisch-betrieblicher Ausbildung ohne Zweifel ein großer Gewinn. Die mitwirkenden Unternehmen waren im Einstellungs- und Ausbildungsprozess, zum Teil auch aktiv an den Beiratssitzungen des Projektes beteiligt. Allerdings haben sie sich nicht in dem Maße für eine Verstetigung des Pilotprojektes eingesetzt, wie man das angesichts des passgenau auf ihren betrieblichen Qualifikationsbedarf abgestimmten Ausbildungskonzeptes hätte erwarten können und wie es angesichts der politischen Turbulenzen auch notwendig gewesen wäre, um für eine systematische Einführung eines solch neuartigen

dualen Bildungsgangs zu werben. Arbeitgeberverbände wie Gewerkschaften haben sich bei der politischen Unterstützung des Pilotprojektes zurückgehalten.

Dagegen war die Arbeitsverwaltung OAED nicht nur als Träger der beiden Pilot-schulen, sondern insbesondere auch an den Beiratssitzungen und bei den gemeinsamen Workshops von Ausbildungs- und Lehrkräften stark involviert. Wie die OAED-Direktorin Natassa Sakka im Interview unterstreicht, besteht das Angebot der betriebsnahen Ausbildung Mathitia in Griechenland seit 1952. Gerade mit den jüngsten politischen Bemühungen um eine Stärkung der beruflichen Bildung sieht sie deutliche Synergieeffekte und Chancen, von der Ausgestaltung der dualen Ausbildung in Deutschland zu lernen. Das am Ende der Laufzeit aufgelegte berufliche Bildungsangebot MENDI 2 + 1 zeigt, wie aus den Projekterfahrungen gelernt wird und wie diese für die bestehenden OAED-Angebote nutzbar gemacht werden.

Die OAED ist in Griechenland mit ihren EPAS-Schulen der erfahrenste Akteur in der betriebsnahen beruflichen Ausbildung. Allerdings schafft die Zuständigkeit des Arbeitsministeriums wie auch weiterer Fachministerien (für Berufsfachschulen im Agrar-, Gesundheits- oder Tourismusbereich) eine gewisse Konkurrenz zum politisch traditionell mächtigen Bildungsministerium, das für alle sonstigen Schulen von der Primär- bis zur Sekundarstufe II sowie die Hochschulen verantwortlich ist.

Die politische Nach- oder Zweitrangigkeit der beruflichen Bildung lässt sich historisch bis zur Entstehung des modernen griechischen Bildungssystems im 19. und 20. Jahrhundert zurückverfolgen. Im Ergebnis wird die hohe schulische Allgemeinbildung heute von bildungsinteressierten Eltern und Politikern, aber auch von den Lehrgewerkschaften, als nationale Errungenschaft angesehen, die es gegen utilitaristische Vereinnahmungen vonseiten der Wirtschaft zu schützen gilt. An dieser tief im gesellschaftlichen Bewusstsein verankerten Verteidigungslinie sind viele Reformversuche in bloßen Absichtserklärungen steckengeblieben. Damit, so die Bewertung der Historie im Fachdiskurs, gleiche Bildungspolitik, zumal Berufsbildungspolitik angesichts widerstreitender politischer Interessen einer Sisyphus-Aufgabe (vgl. Kazamias & Roussakis 2003).

Die hohe Bedeutung und ideologische Aufladung der Schulbildung setzt im Prozess der Nationengründung Griechenlands ein: Mit der Gründung des griechischen Nationalstaates 1821 und der erkämpften Befreiung aus der osmanischen Herrschaft wurde der Rückbezug auf das antike griechische Erbe und die Förderung des griechisch-orthodoxen Christentums – beide Politikbereiche sind heute noch in einem Ministerium vereint – zu einer wesentlichen Aufgabe der Schule. Die Vermittlung einer breiten schulischen Grundbildung wurde allerdings verkompliziert durch die Einführung einer ans Altgriechische angelehnten, von allen osmanischen Einflüssen gereinigten Hochsprache (Katharèvoussa) als Unterrichts- und offizielle Amtssprache. Dieses von der Umgangssprache (Demotiki) abweichende Hochgriechisch verbaute den Zugang zur Bildung für die Kinder der unteren, insbesondere ländlichen Bevölkerungsschichten. Bis zur Auflösung des Sprachenstreits und der Einführung der Umgangssprache im Unterricht 1976 führte das sogenannte „griechische Paradox“ eines Anspruchs auf klassische Allgemeinbildung zu erheblichen

Schulabbrecher- und Analphabetenzahlen entlang schichtspezifischer Grenzen (vgl. Persianis 1998, S.76 f., zum griechischen Sprachenstreit vgl. Gravert 2013, S.74 ff., zur bemerkenswerten Parallele mit dem deutschen PISA-Ergebnis von 2000 vgl. Lehmkuhl in diesem Band).

Neben der zentralen Aufgabe des griechischen Schulwesens, die nationale Identitätsbildung zu befördern, blieb die Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit beruflicher Bildung eher randständig. Dies lag auch an den strukturellen Ungleichgewichten der ökonomischen Entwicklung, insbesondere am Fehlen einer starken Industrialisierung im Zuge der Integration in die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft in den 1970er und 1980er Jahren (vgl. Persianis 1998). Die historische Genese und heutige Struktur des Berufsbildungssystems in Griechenland beschreiben die BildungswissenschaftlerInnen Stefan Wolf und Vassiliki Xerisoti-Wollmann in diesem Band.

Die historische Entwicklung von Berufsbildungssystemen innerhalb des jeweiligen nationalstaatlichen Rahmens prägt deren Aufbau und die politische Steuerung. In Deutschland spielte die Groß- und Schwerindustrie im 19. und 20. Jahrhundert eine wichtige Rolle in der Entwicklung einer industrietypischen beruflichen Bildung, die mit der Kombination der beiden Lernorte Betrieb und Schule auch für die Ausbildung im Handwerk und Dienstleistungssektor verallgemeinert wurde. Seit Ende der 1960er Jahre werden in Deutschland neben den Arbeitgeberverbänden auch die Gewerkschaften institutionalisiert in die politische Steuerung der Berufsbildung eingebunden. In der Berufsbildungspolitik agieren sie sozialpartnerschaftlich und konsensuell (vgl. Eckelt 2016).

Berufliche Bildung, auch und gerade auf dem nicht-akademischen Niveau von Fachkräften gilt vor diesem Hintergrund in Deutschland heute fast selbstverständlich als ein Beitrag zur Produktivität und Innovationskraft von Industrie- und Dienstleistungsunternehmen. In der doppelten Ausrichtung von schulischer Fach- und Allgemeinbildung übernehmen wirtschaftliche und staatliche Akteure gleichermaßen die Verantwortung für die jeweils nachfolgende Generation von Arbeitskräften. Bildung bleibt dabei jedoch in staatlicher Letztverantwortung. Wo es um die grundsätzliche gesellschaftliche Daseinsvorsorge, um die Ausbildung der Arbeitskräfte von morgen geht, soll Bildung nicht zur Ware werden, sondern allen jungen Bürgerinnen und Bürgern kostenlos zur Verfügung stehen.

Dass man mit Bildung trotzdem Geld verdienen kann, das zeigt der auch in Deutschland große Bereich privater Bildungsträger. Ihr Geschäftsfeld erstreckt sich von schulischem Nachhilfeunterricht – in Griechenland ein großer Markt – über Maßnahmen für arbeitslose Jugendliche bis hin zu Fortbildungen für Erwachsene und ganze Unternehmen. Oft geht das Bildungsangebot von einer spezifischen Expertise aus, reagiert auf eine gesellschaftliche Nachfrage, manchmal schafft es sie auch erst. So gehört das im Projekt MENDI federführende Unternehmen DEKRA Akademie zu einem großen, international tätigen Konzern mit 39.000 Mitarbeitern (vgl. DEKRA).

### Bilaterale Projekte in der beruflichen Bildung

Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung greift den Zusammenhang zwischen beruflicher Bildung, wirtschaftlicher Entwicklung und Produktivität auf, indem es in der Berufsbildungszusammenarbeit auf bilaterale Projekte und Förderlinien setzt. Die Kooperation mit einem Bildungsanbieter, hier der DEKRA Akademie, soll eine Win-win-Situation schaffen: Der deutsche Bildungsanbieter hat die Gelegenheit, einen möglichen Absatzmarkt für Bildungsdienstleistungen zu erkunden. Das kooperierende Land soll deutsches Know-how zu vertretbaren Kosten als Anschlag einer langfristigen Geschäftsbeziehung für inhaltliche oder systemische Entwicklungen im eigenen Land nutzen. Hatte das BMBF noch 2011 auf eine „Förderung des Berufsbildungsexports durch deutsche Anbieter“ gesetzt, so wird inzwischen vorsichtiger von der „Internationalisierung der Berufsbildung“ gesprochen (vgl. BMBF 2011 u. 2017). Die deutsche und internationale Debatte über den damit intendierten Politiktransfer in der beruflichen Bildung diskutiert die Bildungswissenschaftlerin Sandra Bohlinger in ihrem Beitrag.

Die aus der Entwicklungszusammenarbeit bekannte Zielsetzung des *Capacity-Building*, also der Unterstützung von Ländern dabei, eigene nationale Entwicklungskapazitäten und -kompetenzen aufzubauen, hat das BMBF nun auch für die Berufsbildungsforschung mit der Förderrichtlinie zur Forschung zur Internationalisierung der Berufsbildung übernommen (vgl. BMBF 2017 und Marcus Eckelt in diesem Band).

Grundsätzlich bleibt die Frage, ob zugleich die Interessen der deutschen Bildungsanbieter und der Partnerländer befriedigt werden können. So irritiert es, wenn der Begriff der *Nachhaltigkeit*, der im sozialwissenschaftlichen und politischen Diskurs gemeinhin mit der Rücksicht auf ökologische und soziale Neben- und Langzeitfolgen politischer und wirtschaftlicher Interventionen verknüpft ist, bei der Förderung von Berufsbildungstransferprojekten vermeintlich arglos in ein Nachhaltig-Geld-Verdienen umgedeutet wird.

In diesem Punkt erscheint das Pilotprojekt MENDI, wie es von der DEKRA Akademie mit griechischen Partnern gemeinsam entwickelt worden ist, unvoreingenommen: Unabhängig von direkten Verwertungsmöglichkeiten hatte sich der Konzern zunächst darauf eingelassen, unter erheblicher finanzieller Eigenbeteiligung, die griechische Berufsbildungslandschaft speziell im Tourismusbereich zu erkunden. Aber auch im konkreten Pilotprojekt MENDI tauchte gegen Ende des Förderzeitraums die Frage auf, ob und wie sich mit einem inhaltlich so erfolgreichen Projekt Geld verdienen lässt. Da die Bildungsangebote innerhalb des staatlichen Bildungssystems auf der Sekundarstufe entwickelt worden waren, entstand ein gewisser Widerspruch: Private Unternehmen können in Griechenland auch in Zeiten eines kaputtgesparten öffentlichen Schulsystems nur in der postsekundären beruflichen Bildung als Bildungsanbieter agieren. Eine Schwächung des staatlichen Bildungsmonopols zugunsten privater Bildungsanbieter steht in Griechenland aktuell nicht zur Debatte.

Die DEKRA Akademie agiert in anderen Ländern erfolgreich als privater Bildungsanbieter, z. B. in der Förderung der Mobilität von Fachkräften; so wird die sprachliche und berufsfachliche Fortbildung von Pflegekräften in Balkanstaaten angeboten. Kunden sind in diesem Fall Krankenhäuser und Pflegedienstleister in Deutschland, die ausländische Fachkräfte anwerben wollen. Das ist aber ein ganz anderer Ansatz als bei MENDI, denn dieser Bildungsexport dient in umgekehrter Richtung dem Arbeitskräfteimport nach Deutschland. Die Befürchtung, dass mit MENDI letztlich griechische Jugendliche für den deutschen Arbeitsmarkt ausgebildet werden sollen, hegen auch einige griechische Stakeholder. Tatsächlich eröffnet eine abgeschlossene MENDI Ausbildung diese Option der Arbeitsmigration, aber die Befürchtung erwies sich als unbegründet. Fast alle am Projekt beteiligten jungen Erwachsenen sind nach ihrer Ausbildung in Griechenland geblieben.

MENDI hat gezeigt, dass bei deutsch-griechischen Projekten in der beruflichen Bildung große wirtschaftliche und politische Herausforderungen bewältigt werden müssen, wenn solche Projekte erfolgreich und nachhaltig sein sollen. Welche Modernisierungschancen sich für die Berufsbildung in Griechenland durch solche Pilotprojekte ergeben und welche Rolle die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer dabei spielt, diskutiert Nicky Gounda in ihrem Beitrag. Wie der von der deutschen Botschaft eingerichtete Runde Tisch für duale Berufsausbildung die deutschen und griechischen Akteure projektübergreifend zusammenbringt und weshalb die richtige Kommunikationsstrategie entscheidend für den Projekterfolg sein kann, berichten die Botschaftsangehörigen Andreas Kehrbach und Doris Tippmann in einem Interview.

Was für die Aufgabe der Zertifizierung von Fachkräften im Tourismus aus den Erfahrungen im IT-Sektor gelernt werden kann, skizziert der bildungspolitische Berater der DEKRA Akademie Peter Littig im Ausblick. Und schließlich umreißt die Geschäftsführerin des Center for Innovation & Sustainability in Tourism Ines Carstensen, vor welchen Herausforderungen der Tourismussektor in Griechenland im Wettbewerb der weltweiten Reiseziele um zahlungskräftige Besucherinnen und Besucher steht.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren der hier versammelten Beiträge für die kollegiale und konstruktive Zusammenarbeit bei der Erstellung des vorliegenden Bandes, für die anregenden Begegnungen und Diskussionen während des Projektes vor Ort und für die Zeit, die sie sich für die Interviews genommen haben. Herzlichen Dank auch an unsere studentische Mitarbeiterin Lisa Schulz, die uns bei der Fertigstellung des Manuskripts unterstützt hat, sowie an Ana Domingo Villada, die uns bei der Korrektur der englischsprachigen Texte unterstützt hat. Den Leserinnen und Lesern wünschen wir spannende Einblicke in das von allen Beteiligten mit großem Engagement und persönlichem Gewinn umgesetzte Pilotprojekt MENDI – *Mentoring Dual International*.

## Literatur

- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2017): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung des Berufsbildungsexports durch deutsche Anbieter. Verfügbar unter: [http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a\\_dokumente/3\\_Foerderbekanntmachung\\_Berufsbildungsexport.pdf](http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/3_Foerderbekanntmachung_Berufsbildungsexport.pdf) (Zugriff am: 02.03.2016).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Richtlinie zur Förderung der Internationalisierung der Berufsbildung. Bekanntmachung vom 13.09.2016. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1253.html> (Zugriff am: 12.03.2018).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Richtlinie zur Förderung der Forschung zur Internationalisierung der Berufsbildung. Bekanntmachung vom 25.09.2017. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1417.html> (Zugriff am: 12.03.2018).
- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2015): Neuwahl in Griechenland am 20. September. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/212286/neuwahl-in-griechenland> (Zugriff am: 10.03.2018).
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2018): Apprenticeship review: Greece. Modernising and expanding apprenticeships in Greece. Luxembourg: Publications Office.
- DEKRA Akademie (o. J.): Weiterbildung DEKRA Akademie. Verfügbar unter: <https://www.dekra.de/de-de/bildung-und-arbeit-2/> (Zugriff am: 13.3.2018).
- DEKRA (o. J.): Wer wir sind und was wir tun. Verfügbar unter: <https://www.dekra.de/de-de/ueber-dekra/> (Zugriff 13.3.2018).
- Eckelt, Marcus (2016): Zur sozialen Praxis der Berufsbildungspolitik. Theoretische Schlüsse aus der Rekonstruktion der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gravert, Angelika (2013): Lernen in der Revolte. Das griechische Bildungssystem und seine ideologische Bedeutung. Hamburg: VSA-Verlag.
- Kazamias, Andreas M. & Roussakis, Yiannis (2003): Crisis and Reform in Greek Education. The Modern Greek Sisyphus. In: *European Education*, 35 (3), S. 7–30.
- Kracke, Nancy (2016): Unterwertige Beschäftigung von AkademikerInnen in Deutschland. Die Einflussfaktoren Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft und deren Wechselwirkungen. In: *Soziale Welt*, 67 (2), S. 177–204, zitiert nach Janert, Josefine (2018): Endstation Call Center. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 10./11.3.2018, Nr. 59, S. C2.
- Persianis, Panayiotis (1998): ‚Compensatory Legitimation‘ in Greek Educational Policy: an explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France. In: *Comparative Education*, 34 (1), S. 71–84.

- Roth, Karl Heinz (2015): griechenland am abgrund. die deutsche reparationsschuld. eine flugschrift. 2. Aufl., Hamburg: VSA Verlag.
- Roth, Karl Heinz/Rübner, Hartmut (2017): Reparationsschuld. Hypotheken der Deutschen Besatzungsherrschaft in Griechenland und Europa. Berlin: Metropol Verlag.
- WSI (2018): Mindestlohn datenbank International. Verfügbar unter: [https://www.boeckler.de/wsi-tarifarchiv\\_43610.htm](https://www.boeckler.de/wsi-tarifarchiv_43610.htm) (Zugriff am: 09.03.2018).

## Über die Herausgeberin und die Herausgeber

### **Dr. Marcus Eckelt**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Schul- und Berufspädagogik  
Wissenschaftliche Mitarbeit in der Begleitforschung des MENDI-Projektes an der TU Berlin 2015–2017

### **Prof. Dr. Kirsten Lehmkuhl**

Leiterin des Fachgebiets Schul- und Berufspädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Berlin  
Leiterin der wissenschaftlichen Begleitung des MENDI-Projekts 2015–2017

### **PD Dr. Stefan Wolf**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Schul- und Berufspädagogik  
Projektleiter der Begleitforschung des MENDI-Projektes an der TU Berlin 2015–2017



## **TEIL I: Kontext und Rahmenbedingungen**



# Berufsbildungstransfer in der Krise

ALEXANDRA IOANNIDOU

## Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Relevanz des landesspezifischen Kontextes für den internationalen Berufsbildungstransfer am Fallbeispiel Griechenland. Den Ausgangspunkt bildet die These, dass die Berufsbildung mit der Arbeitskultur eines Landes eng gekoppelt ist und dass der arbeitskulturelle Hintergrund den Transfer von Berufsbildungselementen stark beeinflusst. Für die Analyse des landesspezifischen Kontextes wird auf das Konzept der Arbeitskultur nach Wolf (2011) mit seinen sechs Dimensionen zurückgegriffen, das sich zur Analyse des Policy-Transfers in der Berufsbildung in exemplarischen Ländern als ertragreich erwiesen hat. Am Beispiel der aktuellen Bemühungen um den Transfer von Berufsbildungselementen deutscher Prägung nach Griechenland kann man nachvollziehen, was Befunde der Bildungstransferforschung in diesem Zusammenhang stets gezeigt haben: Der Kontext im Aufnahme-land ist entscheidend für das Gelingen von Bildungstransfer. Berufsbildungssysteme reflektieren nationale Traditionen und gründen auf historischen Pfadabhängigkeiten, sie sind mit der Arbeitskultur, der Wirtschaftsstruktur und dem Produktionssystem eines Landes eng verbunden. Entsprechend erscheinen die Aussichten eines „Berufsbildungsimports“ wenig erfolgversprechend.

## Abstract

This article examines the relevance of the country-specific context for international VET transfer using the case study of Greece. The basic assumption is that vocational education and training is closely linked to a country's working culture and that the cultural work background has a strong influence on the transfer of vocational education and training elements. For the analysis of the country-specific context, the concept of Wolf's working culture (2011) with its six dimensions is used. This concept has proven to be useful for the analysis of policy transfer in VET in exemplary case-studies of different countries. Using the example of current efforts to transfer vocational education and training elements of a German character to Greece, one can clearly see what educational transfer research has always shown: The context in the host country is crucial for the success of educational transfer. Vocational training systems reflect national traditions and are based on historical path-dependencies. They are closely linked to a country's working culture, economic structure and production system. Accordingly, the prospects of an „import of vocational education and training“ do not appear promising.

## Einleitung

Berufsbildungssysteme sind in einen landesspezifischen Kontext eingebettet und weisen bezüglich ihrer Charakteristika eine hohe Stabilität aus. Ein Wandel ist zwar möglich, aber nur inkrementell entlang nationaler Pfadabhängigkeiten (vgl. Gonon 2016). „Bildungsimporte“ aus anderen Ländern haben daher geringe Erfolgchancen. Der Erfolg ist, wie die Bildungstransferforschung aufzeigt, immer an bestimmte Bedingungen im Aufnahmeland geknüpft (vgl. Phillips & Ochs 2003, 2004; Steiner-Khamsi 2004; Waldow 2016). Transferierte Elemente müssen an vorhandene Traditionen, Diskurse, institutionelle Gefüge und strukturelle Bedingungen anschließen können. Auch nationale Stereotypen und das Image der Referenzgesellschaft spielen dabei eine große Rolle.

In diesem Beitrag wird die Relevanz des landesspezifischen Kontextes am Fallbeispiel des Transfers von Elementen der deutschen Berufsbildung nach Griechenland aufgezeigt. Griechenland stellt ein besonders interessantes Beispiel dar, zum einen aufgrund der vorherrschenden Bildungstradition, durch die die allgemeine, akademisch ausgerichtete Bildung favorisiert wird, zum anderen wegen der wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen der letzten Jahre und der Rückwirkung externer Einflüsse auf die institutionelle Ausgestaltung der Berufsbildung. Aufgrund der Finanzkrise und der darauffolgenden tiefen Rezession ist die Arbeitslosigkeit, insbesondere unter den Jugendlichen, exponentiell gestiegen. In diesem Rahmen wird verstärkt seit 2012 das Modell der dualen Ausbildung deutscher Prägung propagiert, das international als eine strategisch wichtige bildungspolitische Maßnahme zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit angesehen wird.

Ziel des Beitrags ist es, diejenigen landesspezifischen Merkmale näher zu beleuchten, die für den Berufsbildungstransfer dualer Elemente von besonderer Relevanz sind, um hieraus eine Beurteilung der Erfolgchancen aktueller Initiativen vornehmen zu können.

Da die Finanzkrise radikale Einschnitte in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens hinterlässt und sowohl die griechische Gesellschaft, die demographische Entwicklung, die Arbeitswelt, die Wirtschaftsstruktur als auch die Politik des Landes nachhaltig verändert hat, werden zunächst die wesentlichen Auswirkungen der Krise im Hinblick auf die soziale, wirtschaftliche und politische Situation Griechenlands kursorisch dargestellt. Danach werden das Berufsbildungssystem und seine Einbettung ins griechische Bildungssystem skizziert. Der landesspezifische Kontext wird vorgestellt und kritisch kommentiert; der Fokus liegt hier auf dem arbeitskulturellen Kontext, da ein dafür entwickeltes und bereits in anderen Ländern exemplarisch erprobtes Konzept vorliegt (vgl. Wolf 2009, 2011; Barabasch & Wolf 2011). Ausgehend von den konkreten Erkenntnissen aus dem griechischen Fallbeispiel werden in einer Schlussbetrachtung die Erfolgchancen eines Berufsbildungstransfers von Deutschland nach Griechenland reflektiert.

## Ein Land in der Krise

2009 brach die Krise in Griechenland aus, zunächst als fiskalische, dann als wirtschaftliche, schließlich als soziale und politische Krise. Seit dem Frühjahr 2010 ist der griechische Staat bei der Refinanzierung seiner Staatsschulden auf die Hilfe öffentlicher internationaler Institutionen angewiesen. Die öffentlichen Gläubiger knüpfen ihre Hilfskredite an Bedingungen, die durch die Europäische Zentralbank (EZB), die Europäische Kommission und den Internationalen Währungsfonds (IWF) vorgegeben werden. Diese Bedingungen zielen auf die Kürzung der Staatsausgaben bei gleichzeitiger Erhöhung des Steueraufkommens, um Primärüberschüsse im Staatshaushalt zu erzielen, auf eine „interne Abwertung“ durch Lohn- und Preisdeflation, um die Wettbewerbsfähigkeit der griechischen Wirtschaft zu steigern, sowie auf „strukturelle Reformen“, unter anderem auf die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, die Deregulierung von Produkt- und Dienstleistungsmärkten, die Privatisierung von öffentlichem Eigentum, auf Kürzungen im Sozial- und Pensionsbereich und eine „Verschlankung“ des Sozialstaates. Das Zusammenwirken von staatlichen Kürzungsprogrammen und Lohnsenkungen hat jedoch eine fatale Abwärtsspirale in Gang gesetzt.

Das Bruttoinlandsprodukt ist von 237,5 Milliarden Euro (2009) auf 176 Milliarden Euro (2015) geschrumpft, während das Pro-Kopf-Einkommen von 21.000 Euro (2008) auf 16.200 Euro (2016) gesunken ist, was einen beispiellosen Verlust an Wirtschafts- und Kaufkraft eines Landes in Friedenszeiten darstellt.<sup>1</sup> Alle ökonomischen Parameter haben sich verschlechtert, die Arbeitslosigkeit ist dramatisch angestiegen und die strukturellen Probleme der griechischen Wirtschaft, des Arbeitsmarktes, des Gesundheits- und Sozialversicherungssystems und nicht zuletzt des Bildungssystems wurden verschärft.

Die ökonomischen und sozialen Auswirkungen der Austeritätspolitik sind immens und inzwischen gut dokumentiert (vgl. Sotiropoulos 2014; Matsaganis & Leventi 2014).

Die Zahl der Arbeitslosen stieg zwischen 2008 und 2014 um rund eine Million. Die Arbeitslosigkeit ist die höchste im Euroraum; 2015 lag sie bei 24,9 Prozent. Davon betroffen sind alle Altersgruppen und beide Geschlechter, vor allem aber Frauen (28,9 Prozent im Vergleich zu 21,7 Prozent bei Männern) und Jugendliche (41,3 Prozent bei den 15-29-Jährigen im Vergleich zu 19,2 Prozent bei den 45-64-Jährigen).<sup>2</sup> Negativ hat sich auch die NEET-Quote (Not in Education, Employment or Training) entwickelt, d. h. die Quote junger Menschen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren, die sich weder in einer Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme befinden noch einer Erwerbstätigkeit nachgehen (vgl. Tab. 1). Selbst einem Teil der Hochschulabsolventen

---

1 Vgl. Eurostat (o. J.): *Wachstumsrate des realen BIP – Volumen*. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tec00115&plugin=0> (Zugriff am: 20.10.2017).

Vgl. Eurostat (o. J.): *Bruttoinlandsprodukt zu Marktpreisen*. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tec00001&plugin=0&tableSelection=1> (Zugriff am: 20.10.2017).

2 Statistical Information and Publications Division (Hg.) (2016): *Greece in figures*. Verfügbar unter: [http://www.statistics.gr/documents/20181/1515741/GreeceInFigures\\_2016Q3\\_EN.pdf/7e0fef2f-32f0-4492-8a45-b4a94ea144ee](http://www.statistics.gr/documents/20181/1515741/GreeceInFigures_2016Q3_EN.pdf/7e0fef2f-32f0-4492-8a45-b4a94ea144ee) (Zugriff am: 28.06.2017).

gelingt der Einstieg in die Erwerbstätigkeit nicht, sie landen in prekärer Beschäftigung oder wandern aus (vgl. INE & GSEE 2017; Efstratoglou 2015; Ioannidou 2014).

Tab. 1: NEET-Quote, Altersgruppe 15–24 (in %)

	Jahr					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
EU 28	12,7	11,0	12,4	12,9	13,0	12,0
Griechenland	15,9	11,3	12,4	17,4	20,4	17,2

Quelle: EUROSTAT

35 Prozent der griechischen Bevölkerung lebt inzwischen nahe oder unter der Armutsgrenze.<sup>3</sup> Der gesetzliche Mindestlohn wurde nach der Verabschiedung des zweiten Anpassungsprogramms 2012 um 22 Prozent gesenkt, von 751 Euro auf 586 Euro brutto. Junge Arbeitnehmer unter 25 Jahren mussten einen Einschnitt um 32 Prozent auf 510 Euro hinnehmen (vgl. INE & GSEE 2017, S. 107-113). Darüber hinaus wurden gesetzliche Abfindungszahlungen gekürzt, die maximale Dauer von Zeitverträgen auf drei Jahre erhöht und der Abschluss von befristeten Anschlussverträgen vereinfacht. Arbeitslosengeld beziehen nur 18 Prozent der Arbeitslosen für die maximale Dauer eines Jahres; dabei handelt es sich um einen einheitlichen Betrag von 380 Euro. Aufgrund der Deregulierung und Individualisierung des Arbeitsmarktes (u. a. Scheinselbstständigkeit, Scheinteilzeitbeschäftigung, Möglichkeit von Individualverträgen statt Tarifverträgen, Schattenwirtschaft) erhalten inzwischen 34 Prozent der Vollzeitbeschäftigten und mehr als 40 Prozent der Teilzeitbeschäftigten einen Lohn, der unter dem gesetzlichen Mindestlohn liegt (vgl. INE & GSEE 2017, S. 110).

Die drastischen Budgetkürzungen haben dazu geführt, dass das öffentliche Gesundheitswesen vor dem Kollaps steht und sich das öffentliche Schulwesen in einem desolaten Zustand befindet. Die Auswanderung hat stark zugenommen – allein in Deutschland ist die Zahl der Immigranten aus Griechenland zwischen 2011 und 2012 um 73 Prozent gestiegen (vgl. Polychroniou 2013; Lazaretou 2016).

Seit 2011 ist die Bevölkerungswachstumsentwicklung, die lange Zeit von einer stetigen Zunahme gekennzeichnet war, rückläufig. Laut Eurostat zeichnete die Bevölkerungsentwicklung in Griechenland 2014–2015 ein negatives Wachstum von –21,8 Prozent aus (i. e. Anzahl der Gestorbenen minus Anzahl der Lebendgeborenen).<sup>4</sup>

Sowohl der massive Rückgang von Geburten und die negative Entwicklung aller demografischen Indikatoren als auch der seit 2012 verstärkt zu verzeichnende *brain*

3 Eurostat (2017): *Proportion of the population at-risk-of-poverty or social exclusion, 2015*. Verfügbar unter: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Proportion\\_of\\_the\\_population\\_at-risk-of-poverty\\_or\\_social\\_exclusion\\_2015\\_\(%25\)\\_YB17-de.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Proportion_of_the_population_at-risk-of-poverty_or_social_exclusion_2015_(%25)_YB17-de.png) (Zugriff am: 05.03.2018).

4 Eurostat (o. J.): *Bevölkerungsentwicklung 2014/15*. Verfügbar unter: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/f/f6/Demographic\\_balance%2C\\_2014\\_%28thousand%29\\_YB15-de.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/f/f6/Demographic_balance%2C_2014_%28thousand%29_YB15-de.png) (Zugriff am: 28.06.2017).

*drain* sind als unmittelbare Folgen der tiefen Rezession zu interpretieren und drohen, die demografische Entwicklung Griechenlands langfristig aus dem Gleichgewicht zu bringen.

Zugleich verändert sich die Zusammensetzung der einwandernden, im Ausland geborenen Bevölkerung: Sie bildete 2015 11,5 Prozent der Gesamtbevölkerung Griechenlands. Mehrheitlich stammen die Immigranten aus Drittstaaten (zu einem großen Teil aus den ehemaligen Ostblockstaaten, 8,3 Prozent), während die EU-Ausländer 3,2 Prozent der Bevölkerung ausmachten.<sup>5</sup> Seit Beginn des Syrienkriegs kommt eine sehr große Anzahl von Geflüchteten aus den Kriegsgebieten nach Griechenland. Seit der Schließung der Balkan-Route im Jahr 2014 halten sie sich unter oft unwürdigen Bedingungen in überfüllten Camps auf. Etwa 60.500 Geflüchtete befanden sich Anfang 2017 offiziell in Griechenland. Die Dunkelziffer ist jedoch wesentlich höher, da viele Personen nicht registriert sind.

Die Wirtschaftskrise brachte zudem das bis dato latente rechtspopulistische und rechtsradikale Potenzial an die Oberfläche (vgl. Georgiadou 2013). Rechtsradikales Gedankengut wurde unter dem Deckmantel einer antikapitalistischen und antieuropäischen Rhetorik verbreitet und erreichte während der großen Proteste 2011 und 2012 große Bevölkerungsschichten und Wähler der etablierten Parteien. Das Vertrauen in die politischen Institutionen, in die etablierten Regierungsparteien und in die Justiz ist in dieser Zeit sehr stark zurückgegangen. Die Goldene Morgenröte (*Chrysi Avgi*), eine rechtsradikale Partei, die sich offen zum Nationalsozialismus bekennt, erhöhte ihre Wählerstimmen von ca. 20.000 auf rund 440.000 und erreichte somit die zentrale politische Bühne; bei den Wahlen 2015 wurde sie drittstärkste Partei im Parlament.

Acht Jahre nach Einbruch der Krise haben sich die Rahmenbedingungen in nahezu allen Bereichen geändert. Der landesspezifische Kontext ist nicht mehr derselbe. Man kann von einer Zeitenwende sprechen, die auch die berufliche Bildung erfasst und einen Richtungswechsel erfordert.

### **Berufsbildung in Griechenland: Plurales Angebot trifft auf geringe Nachfrage**

Die Berufsbildung in Griechenland weist eine plurale, alle Bildungsstufen umfassende und flächendeckende Struktur auf (vgl. Abb. 1). In Griechenland besteht eine neunjährige Schulpflicht, die an eine zweijährige verpflichtende vorschulische Erziehung (*Nepiagogio*) anschließt. Die Standardisierung im griechischen Bildungssystem ist hoch. Zudem gibt es bis zur Beendigung der Schulpflicht (i. d. R. im 15. Lebensjahr) keine Stratifizierung, d. h. die Schüler/-innen werden gemeinsam in Einheitschulen unterrichtet: sechs Jahre in der Volksschule (*Demotiko*) und drei Jahre im Gymnasium<sup>6</sup> (*Gymnasio*). Danach stehen den Jugendlichen prinzipiell zwei Möglich-

5 Eurostat (2015): *Foreign-born population by country of birth*. Verfügbar unter: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/e/e0/Foreign-born\\_population\\_by\\_country\\_of\\_birth%2C\\_1\\_January\\_2015\\_%28%C2%B9%29\\_YB16-de.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/e/e0/Foreign-born_population_by_country_of_birth%2C_1_January_2015_%28%C2%B9%29_YB16-de.png) (Zugriff am: 29.06.2017).

6 Das griechische dreijährige Gymnasium (*Gymnasio*) entspricht dem Sekundarbereich I und ist Teil der allgemeinen Schulpflicht. Das dreijährige Allgemeine Lyzeum (*Geniko Lykeio*) entspricht der deutschen gymnasialen Oberstufe und ist im Sekundarbereich II angesiedelt, ebenso das dreijährige Berufliche Lyzeum (EPAL, *Epaggelmatiko Lykeio*).

keiten offen: Sie können das dreijährige Allgemeine Lyzeum (*Geniko Lykeio*) besuchen und nach der erfolgreichen Teilnahme an den Panhellenischen Prüfungen ein Studium an einer der zahlreichen Universitäten oder Fachhochschulen aufnehmen oder sie entscheiden sich für eine berufliche Ausbildung. Im Rahmen der beruflichen Erstausbildung können die Jugendlichen zwischen einer dreijährigen Ausbildung an einem Beruflichen Lyzeum (*EPAL/Epaggelmatiko Lykeio*) bzw. einer zweijährigen Ausbildung an einer Berufsschule (*EPAS/Epaggelmatiki Schole*) auswählen. Das Allgemeine Lyzeum weist eine ausschließlich akademische curriculare Orientierung aus, während das Berufliche Lyzeum berufliche Fachrichtungen für eine Vielzahl von Berufen anbietet. Zu Beginn des Sekundarbereichs II besteht eine hohe Übereinstimmung der Inhalte beruflich und akademisch ausgerichteter Bildungswege mit Optionen horizontaler Mobilität zwischen den zwei Schultypen.

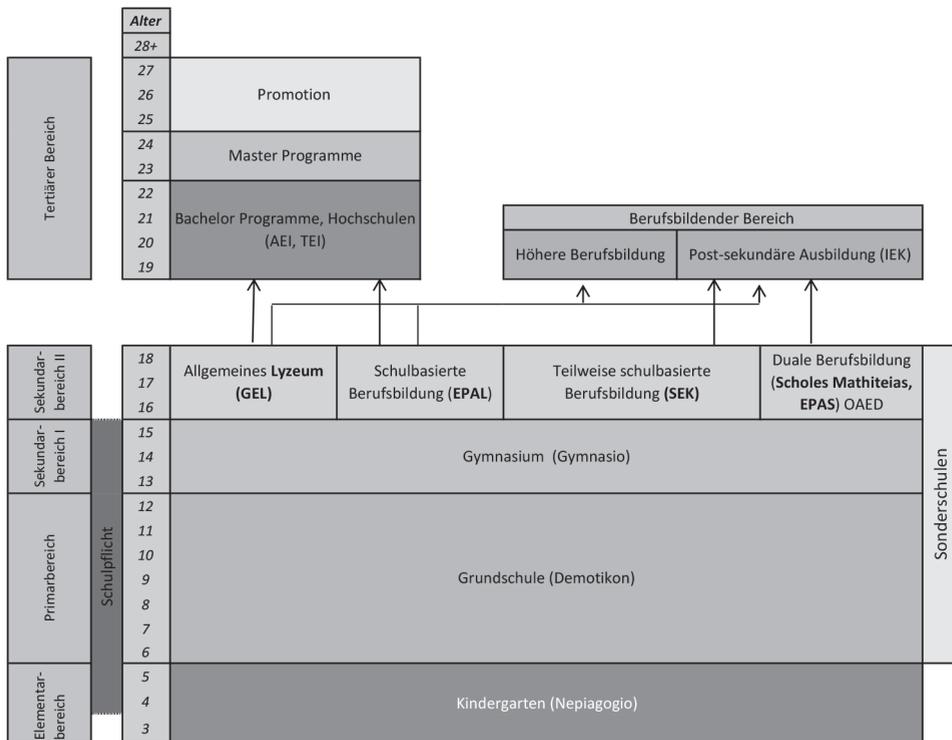


Abb. 1: Das Bildungssystem in Griechenland, eigene Darstellung.

Quelle: Ioannidou 2018

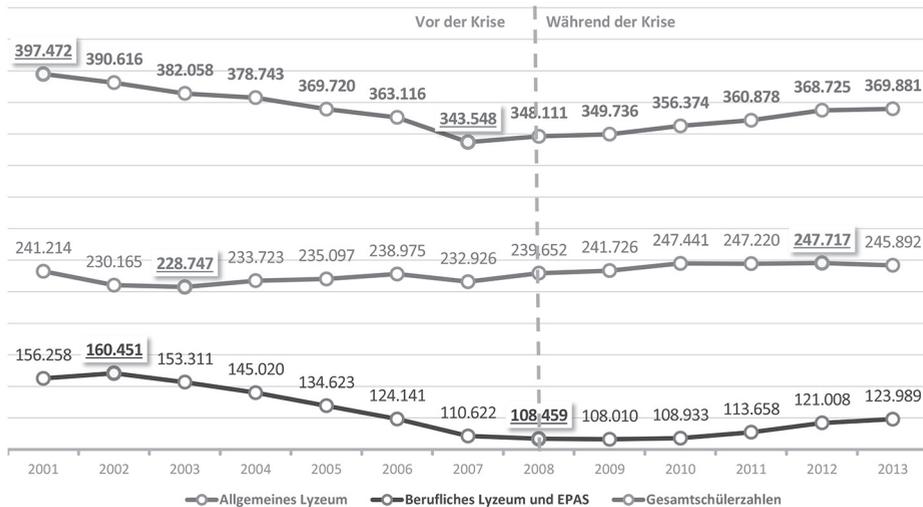
Nach erfolgreicher Teilnahme an zentralorganisierten und standardisierten Prüfungen (Panhellenische Prüfungen) am Ende der Oberstufe des Lyzeums werden die Studienplätze an den Universitäten (*AEI/Anotata Ekpaideftika Idrimata*) und Technologischen Fachhochschulen (*TEI/Technologica Ekpaideftika Idrimata*) auf der Basis ei-

nes Punktesystems zentral vergeben. Laut Verfassung besteht das Recht auf freie Bildung; die Gründung privater Universitäten und Hochschulen ist untersagt.

Berufsbildung in Griechenland wird in verschiedenen Formen<sup>7</sup> angeboten:

- Als rein schulbasierte berufliche Bildung in den Beruflichen Lyzeen EPAL (EQF 4)<sup>8</sup>,
- als alternierende (duale) Berufsausbildung in den Berufsschulen EPAS (EQF 4),
- auf postsekundärer, nicht-akademischer Stufe in den Berufsausbildungsinstituten IEK (*Institouta Epaggelmatikis Katartisis*) (EQF 5),
- als Höhere Berufsausbildung in Akademien (z. B. für Handelsschiffahrt, Feuerwehrakademie) oder Höheren Schulen (beispielsweise Touristik, Polizeischule) (EQF 5).

Trotz des ausdifferenzierten Angebots an Berufsbildungsgängen zieht die Mehrheit der Schüler/-innen den Weg der Allgemeinbildung vor, mit dem Ziel, ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule aufzunehmen. Für die Berufsbildung entscheidet sich stets eine Minderheit von ca. 30 Prozent eines Jahrgangs; die Relation hat sich in den vergangenen Jahrzehnten kaum verändert, wie die Zeitreihen aus dem Bildungsreport des KANEP/GSEE (2016) belegen (vgl. Abb. 2).



**Abb. 2:** Gesamtschülerzahlen und deren Verteilung auf den allgemein bzw. berufsbildenden Zweig (ISCED 3) 2001–2013.

Quelle: KANEP/GSEE (2016), Bildungsreport 2016

7 Die Schulen für Berufsausbildung (SEK, *Scholes Epaggelmatikis Katartisis*), die die alten EPAS laut Gesetz 4186/2013 ersetzen sollten, wurden nach dem neuen Gesetz 4386/2016 abgeschafft und werden hier nicht behandelt. Ausführliche Informationen zu den einzelnen Berufsbildungsformen vgl. Ioannidou 2018.

8 EQF 4 = Niveau 4 des *European Qualification Framework for Lifelong Learning* (vgl. EOPPEP 2016).

Die Nachfrage nach dualer Berufsausbildung ist noch geringer. Im Wesentlichen wird die duale Ausbildung (*Mathitia*) von der OAED unter der Zuständigkeit des Arbeitsministeriums organisiert und angeboten.<sup>9</sup> 2017 operieren landesweit insgesamt 51 Berufsschulen der OAED. Außer den von der OAED verwalteten Berufsschulen gibt es weitere EPAS, die unter der Aufsicht anderer Ministerien stehen (vgl. Tab. 2). Der Unterschied besteht in den angebotenen Berufsbereichen und Fachrichtungen, die eng mit den Verantwortungsbereichen des jeweiligen Ministeriums zusammenhängen.

**Tab. 2:** Daten für EPAS, Schuljahr 2014-2015

Träger	Anzahl von EPAS	Anzahl von Lehrern
OAED/Ministerium für Arbeit	52 (2017: 51)	1.353
Ministerium für Landwirtschaft und Ernährung	6	52
Ministerium für Tourismus	7	61
Ministerium für Gesundheitswesen	46	188

Quelle: ELSTAT (2014), verfügbar unter: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/2014> (Zugriff am: 16.03.2017)

Durchschnittlich nehmen jährlich etwa 10.000 Schüler an der dualen Ausbildung in den EPAS der OAED teil; das sind ca. 10 Prozent der Schüler/-innen, die sich für eine berufliche Ausbildung entscheiden. Weitere acht Prozent besuchen Berufsschulen, die unter die Zuständigkeit anderer Ministerien fallen. Der überwiegende Teil allerdings, d. h. mehr als 80 Prozent der Schüler, die sich für eine berufliche Bildung entscheiden, tut dies in schulischer Form in den Beruflichen Lyzeen (vgl. Tab. 3). Der größere Anteil der Schüler der EPAS ist männlich (60%). Im jährlichen Durchschnitt absolvieren diesen beruflichen Bildungsgang ca. 4.500 junge Menschen. Trotz einer stärkeren Arbeitsmarktorientierung und des Praxisbezugs dieser Bildungsform stagniert die Zahl der Absolventen seit Jahrzehnten auf einem sehr niedrigen Niveau bei gleichzeitig geringem öffentlichen Ansehen und mangelndem bildungspolitischen Interesse an diesem Bildungsangebot.

**Tab. 3:** Schülerzahlen in der beruflichen Bildung (ISCED 3b) nach Schultyp (Berufliches Lyzeum, EPAL und Berufliche Schulen, EPAS) in 2014

	Schülerzahl	Schülerzahl in Prozent
EPAL	89.790	81,7%
EPAS	20.127	18,3%

Quelle: KANEP/GSEE (2016), *Bildungsreport 2016*

<sup>9</sup> Die Lehre (*Mathitia*) wurde mit dem Gesetzesdekret 3971/1959 eingeführt und seitdem hauptsächlich von der öffentlichen Arbeitsverwaltung OAED in eigenen Berufsschulen betrieben.

Das Konzept der dualen Ausbildung gewann erst während der Finanz- und Wirtschaftskrise eine bis dahin unbekannte Aufmerksamkeit als zukunftssträchtige Bildungsoption. Seit 2010 wird intensiv über die Reformierung der beruflichen Bildung in Griechenland diskutiert und über die stärkere Verbreitung dualer Elemente nachgedacht. In Anbetracht der Auswirkungen der Wirtschaftskrise auf die Jugendarbeitslosigkeit fungieren nun Staaten, die eine niedrige Jugendarbeitslosigkeit ausweisen, insbesondere Deutschland, als positive Referenzgesellschaften und legen die Übernahme dualer Berufsbildungsformen nahe. Europäische Initiativen, wie beispielsweise das von der EU-Kommission im Dezember 2012 geschaffene Jugendbeschäftigungspaket, das eine sogenannte *Youth Guarantee* sowie die Schaffung einer *European Alliance for Apprenticeship* zur europaweiten Verbreitung des dualen Systems vorsieht, trugen ebenfalls zu dieser Entwicklung bei. Nicht zuletzt das Memorandum für die Förderung der beruflichen Bildung, das zwischen Deutschland und sechs weiteren Ländern (Spanien, Griechenland, Portugal, Italien, der Slowakei und Lettland) im Dezember 2012 geschlossen wurde, fördert die duale Ausbildung deutscher Prägung. Gleichwohl zeigt sich am Beispiel des deutschen *Berufsbildungsexports*<sup>10</sup> in andere Länder, dass der Prozess des Policy-Transfers ein äußerst komplexes Unterfangen ist, bei dem strukturelle Bedingungen und institutionelle Kontextfaktoren eine erhebliche Rolle spielen und die Erfolgsaussichten von Policy-Transfer maßgebend beeinflussen (vgl. Barabasch & Wolf 2011; Bohlinger & Wolf 2016).

### Der landespezifische Berufsbildungskontext

Die international-vergleichende Berufsbildungsforschung hat sich auf die Rolle der institutionellen Ausgestaltung des Berufsbildungssystems sowie auf den Einfluss struktureller Bedingungen für die Entstehung der Länderunterschiede fokussiert und hieraus Ländertypologien entworfen (vgl. für einen Überblick Gonon 2016; Gebel 2017). Merkmale wie der Grad der Stratifizierung oder der Standardisierung von Bildungsgängen (vgl. Allmendinger 1989), die Rolle des Staates und nichtstaatlicher Akteure (vgl. Greinert 2004), institutionelle Komplementaritäten zwischen Bildungs- und Produktionssystem sowie die Rolle von Arbeitsmarktinstitutionen wurden in theoretischen und empirischen Arbeiten in den Blick genommen und deren Wirkungsmechanismen auf die Ausgestaltung eines spezifischen *skill formation regimes* (vgl. Hall & Soscise 2001; Busemeyer & Trampusch 2012) aufgezeigt.

Der vorliegende Beitrag fokussiert den arbeitskulturellen Kontext, so wie er von Wolf konzipiert und operationalisiert wurde (vgl. Wolf 2009). Das Konzept der Arbeitskultur erscheint als ein hilfreiches Instrument zur Strukturierung des Berufsbildungskontextes und wurde in Analysen zum Policy-Transfer in der Berufsbildung bereits für andere Länder (China, USA, Ägypten) fallanalytisch erprobt (vgl. Wolf 2011; Barabasch & Wolf 2011).

---

<sup>10</sup> „Berufsbildungsexport“ war der Name einer Förderinitiative des BMBF, die das Potenzial internationaler Bildungsmärkte im Bereich der beruflichen Bildung erschließen und deutsche Berufsbildungsdienstleister im Ausland bei ihren Aktivitäten unterstützen sollte: BMBF (Hg.) (o. J.): *Die Förderinitiative Berufsbildungsexport*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/die-foerderinitiative-berufsbildungsexport-325.html> (Zugriff am: 08.02.2018). Der Begriff des Exports wurde mittlerweile aufgegeben. Die Nachfolgeförderinitiative heißt Internationalisierung der Berufsbildung.

Den Ausgangspunkt meiner Analyse bilden dabei drei Begriffe, die aus der griechischen Bildungstradition entstanden sind, und für das Verständnis des griechischen (Berufs-)Bildungssystems von besonderer Relevanz sind: *Paedeia* (παιδεία), *Ekpaideusi* (εκπαίδευση) und *Katartisi* (κατάρτιση). Der Begriff *Paedeia* steht für Kultiviertheit, Empfänglichkeit für das Gute und Schöne und charakterisiert den mündigen Bürger als Ergebnis eines langen Erziehungs- und Bildungsprozesses. Der Begriff *Ekpaideusi* kann mit Bildung übersetzt werden. *Ekpaideusi* findet in Bildungseinrichtungen statt, dient der Wissensvermittlung und zielt auf ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung sowohl in der Kindheit als auch in der Jugend und im Erwachsenenalter. Schließlich steht der Begriff *Katartisi* für berufliche Qualifizierung und zielt auf die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen für die Verwertung am Arbeitsmarkt.

Im traditionellen Bildungsverständnis der griechischen Bevölkerung ist Bildung in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes *Paedeia* mit demokratiepolitischen und kulturellen Zielen verbunden, wird als Weg zur Selbsterkenntnis betrachtet und hat einen sehr hohen Stellenwert. Diese Tradition wirkt bis heute nach. Während akademische Bildung nach wie vor ein hohes Ansehen genießt, stößt Qualifizierung (*Katartisi*) als Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten für die Verwertung am Arbeitsmarkt im Sinne einer Instrumentalisierung von Bildung oft auf Skepsis und Widerstand.

Die begriffliche Differenzwahrnehmung zwischen Bildung und Qualifizierung kann zum Teil auf die aus dem antiken Griechenland bekannte Dichotomie zwischen Geist und Körper, Theorie und Praxis, Partikularität und Universalität zurückgeführt werden (vgl. Hager & Hyland 2003, S. 272), die auch in anderen Kulturkreisen evident ist.<sup>11</sup> Diese kulturell verankerte Dichotomie kann m. E. das geringe Ansehen der beruflichen Bildung und die soziale Selektivität von Berufsbildungsgängen erklären. So wird mit der Berufsbildung beispielsweise anspruchslose und anstrengende körperliche Arbeit verbunden. In dieser Bildungstradition werden Berufsbildungsgänge stigmatisiert und kommen als Bildungsoption eher für leistungsschwächere Jugendliche in Frage. Zu der mangelnden Wertschätzung der Berufsbildung in Griechenland tragen auch Gründe bei, die weniger bildungstheoretisch bzw. bildungshistorisch, als vielmehr bildungspolitisch oder volkswirtschaftlich begründet sind: Hochschulabsolventen hatten nach dem Zweiten Weltkrieg und für eine lange Zeit deutlich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, was die Nachfrage nach akademischer Bildung weiter verstärkte und zur Bildungsexpansion führte. Zudem existierten aufgrund des nur gering entwickelten industriellen Sektors auch seitens der Privatwirtschaft kein großer Bedarf an beruflich gut ausgebildeten Fachkräften und kein Interesse an Investitionen in diesem Bereich. Häufige und fragmentarische bildungspolitische Reformen, die parteipolitisch induziert waren und nicht auf einen breiten Konsens gestützt waren, zogen darüber hinaus Planungsunsicherheit über die weiteren Bildungsoptionen sowie die beruflichen Aussichten der Berufsbildungsabsolventen nach sich.

---

11 Für China und Singapur vgl. Tan 2017, S. 284.

Bei der Betrachtung von Prozessen des Policy-Transfers in der Berufsbildung stellt neben der Bildungstradition auch das Ausmaß der staatlichen Intervention eine wichtige Rahmenbedingung dar. Berufsbildung in Griechenland ist, wie das gesamte Bildungssystem, staatszentriert und beinhaltet nur wenige Elemente dezentraler Steuerung (vgl. Green, Wolf & Leney 1999). Die politische, organisatorische und curriculare Ordnung des Berufsbildungssystems liegt beim Ministerium für Bildung, Forschung und Religionsangelegenheiten. Eine wichtige Rolle bei der beruflichen Bildung in Form der dualen Ausbildung in Schule und Betrieb spielt auch das Ministerium für Arbeit und Sozialversicherung, das über die OAED die Zuständigkeit für die 51 EPAS inne hat.

Die berufliche Bildung ist zwar in ihrer institutionellen Ausgestaltung Teil des Bildungssystems, sie befindet sich jedoch im Hinblick auf *input* und *outcomes* in einer deutlichen Wechselbeziehung zum Wirtschafts- und Produktionssystem eines Landes. Dieser Tatsache versucht das Konzept der *Arbeitskultur* Rechnung zu tragen. Wolf (2009) entwickelte das Konzept der Arbeitskultur, um die Wechselwirkung zwischen Wirtschaftsgeschehen und Berufsbildung sowie deren symbolische Ordnung und kulturelle Bedeutungssysteme zu beschreiben. Ausgehend von einem dynamischen Kulturbegriff wird Kultur als ein „Ergebnis sozialer Prozesse angesehen, wobei soziale Akteure in umkämpften sozialen Handlungsfeldern um ihre Position in Gesellschaft und Gemeinschaft konkurrieren und soziale Kämpfe austragen“ (Wolf 2011, S. 550). Der arbeitskulturelle Kontext wird verstanden als „Hintergrund mit impliziter oder expliziter Wirksamkeit, als kulturell bestimmte gesellschaftliche Regularien, die die konkrete Ausformung der Berufsbildung und ihrer Elemente in einem Wechselwirkungsverhältnis gestalten“ (Barabasch & Wolf 2011, S. 287). Der arbeitskulturelle Kontext wird dabei in sechs Dimensionen aufgeschlüsselt und als heuristisches Instrument herangezogen, um Berufsbildungstransferprozesse zu analysieren:

- Betriebliches Arbeitsregime,
- Arbeitsrecht,
- Entwicklungs- und Anwendungsprozesse von Technik,
- Konstitution des sozialen Akteurs,
- Mechanismen sozialer Sicherung und
- administrative Ordnung (ebd., S. 290).

Diese Heuristik wird im Folgenden in Anlehnung an Barabasch & Wolf (2011, S. 288-293), angewendet, um zunächst den landespezifischen Berufsbildungskontext zu analysieren und anschließend die Herausforderungen in Bezug auf einen möglichen Berufsbildungstransfer nach Griechenland zu umreißen. Dabei werden auch Vergleiche zur deutschen Arbeitskultur gezogen.

Das *betriebliche Arbeitsregime* bezieht sich auf die kulturellen Bedeutungssysteme auf betrieblicher Ebene sowie auf die dortigen Regelungsmuster und Organisationsformen. Das betriebliche Arbeitsregime in Griechenland ist hierarchisch, zum Teil auch paternalistisch organisiert, bedingt durch die große Zahl sehr kleiner Fa-

milienbetriebe. Griechenlands Wirtschaft basiert auf Kleinbetrieben, zu 96,2 Prozent sind es Kleinstbetriebe mit bis zu neun Beschäftigten (vgl. SBA 2017a), in denen keine detaillierten Tätigkeitsbeschreibungen und keine institutionalisierten Rekrutierungsmechanismen existieren. In diesen Betrieben arbeiten 55 Prozent der Beschäftigten (EU-Durchschnitt weniger als 30 Prozent). In Deutschland hingegen, wo der Anteil der kleinen Betriebe mit 83,7 Prozent geringer ist (vgl. SBA 2017b), während der Anteil der Großbetriebe mit mehr als 250 Beschäftigten viermal so hoch ist wie in Griechenland (0,4 % vs. 0,1 %), findet man flachere Hierarchien als in einem griechischen Familienbetrieb, aufgabenbezogene Tätigkeiten und institutionalisierte Rekrutierungsverfahren (Barabasch & Wolf 2011, S. 290). Zudem weist Griechenland die höchste Quote von Selbständigen in der EU auf (32 Prozent im Vergleich zu EU-Durchschnitt von 14 Prozent) (vgl. ILO 2017, S. 2).

Im *Arbeitsrecht* werden die historisch sowie kulturell geprägten gesellschaftlichen Vorstellungen von Freiheit und sozialer Sicherheit festgehalten. Diese basieren in Deutschland auf sozial einvernehmlichen Regelungen als Ergebnis kollektiver Vereinbarungen (vgl. Wolf 2009, S. 96 f.). In Griechenland sieht sich der Staat als Garant der sozialen Sicherheit und reglementiert bis ins kleinste Detail die Arbeitsmarktinstitutionen. Ein paternalistischer Staat und starre Arbeitsmarktregelungen fördern die Segregation im Arbeitsmarkt. Die Insider-Outsider-Spaltung am Arbeitsmarkt mit all ihren negativen Folgen ist in Griechenland besonders evident (u. a. erschwerte Arbeitsmarktintegration junger Erwachsener, geringe Mobilität am Arbeitsmarkt, höheres Arbeitslosigkeits- und Befristungsrisiko für Berufseinsteiger bei gleichzeitig stabilen Beschäftigungsverhältnissen für den geschützten Insider-Kern).<sup>12</sup> Die Krise hat die arbeitsrechtliche Sicherung verschlechtert, insbesondere für Teilzeitbeschäftigung und befristete Beschäftigung sowie hinsichtlich Kündigungsschutz.<sup>13</sup> Der Staat hat auf Drängen der internationalen Gläubiger den Arbeitsmarkt flexibilisiert und bis hin zur Außerkraftsetzung von Tarifverträgen dereguliert. Im Gegenzug hat die Schwarzarbeit zugenommen (vgl. ILO 2017).

Wie die *Entwicklungs- und Anwendungsprozesse der Technik* den arbeitskulturellen Kontext beeinflussen, zeigt sich insbesondere in der Effizienz organisationaler Abläufe als Ergebnis neuer Verfahren und Techniken. Investitionen in Innovationen betrieblicher Entwicklungs- und Anwendungsprozesse, die schon in guten Wirtschaftsjahren in Griechenland auf niedrigem Niveau waren, sind während der Krisenjahre weiter gesunken. Investitionen haben sich insgesamt auf einem um 63 Prozent niedrigeren Niveau als im 1. Quartal des Jahres 2008 stabilisiert mit weitreichenden Konsequenzen für die griechische Wirtschaft. Hinzu kommt die Tatsache, dass der Arbeitsmarkteinstieg für junge Leute, die aufgrund ihrer höheren und besseren Qualifikationen eher in der Lage sind, neue Verfahren zu entwickeln und organisationale Abläufe zu optimieren, krisenbedingt extrem erschwert wurde.

12 In letzter Zeit sind auch in Deutschland Phänomene wie Segregation in Kern- und Randbelegschaften und Prekarität durch Sozialstaatsabbau zunehmend zu beobachten.

13 OECD (Hg.) (o. J.): *OECD Indikator Strictness of ELP*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/employment/emp/oecdindicatorsofemploymentprotection.htm> (Zugriff am: 08.02.2018).

Berufsbildungssysteme sind Policy-Arenen, in denen eine Vielzahl von Akteuren mit unterschiedlichen Interessen und unterschiedlichen Steuerungsabsichten agieren. Im deutschen Berufsbildungssystem ist die *Einbindung sozialer Akteure* von elementarer Bedeutung. Insbesondere die duale Berufsausbildung wird als geteilte Verantwortung des Staates und der Sozialpartner verstanden und basiert auf dem Konsensprinzip. Den Akteuren gelingt es, sich untereinander abzustimmen und so eine hohe Akzeptanz der Berufsbildung durch alle Beteiligten zu erzielen, sanfte Übergänge zum Arbeitsmarkt zu gestalten und die Vertrauenswürdigkeit von Bildungszertifikaten zu gewährleisten. In Griechenland haben Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände erst vor kurzem die Berufsausbildung als politisches Tätigkeitsfeld für sich entdeckt; unlängst wurden die gesetzlichen Rahmenbedingungen dafür gesetzt. Der Einfluss der „Troika“ von IWF, EZB und Europäischer Kommission auf die politischen Entscheidungen und die Umsetzung des wirtschaftlichen Anpassungsprogramms hat jedoch u. a. zu Rückschritten in den industriellen Beziehungen geführt: Arbeitsrecht, Arbeitsbeziehungen und Tarifautonomie sind dereguliert worden und die Rechte der Arbeitgeber sind in der Folge übermäßig gestärkt worden. Aufgrund dieses Ungleichgewichts hat sich der Dialog der Sozialpartner erheblich erschwert. Es scheint derzeit äußerst schwierig zu sein, Vertrauen zwischen den Sozialpartnern aufzubauen und ein Klima der konstruktiven Zusammenarbeit in der Berufsbildung zu schaffen.

Die *Mechanismen sozialer Sicherung* können sowohl auf der institutionell-strukturellen als auch auf der individuell-kulturellen Ebene liegen. So ist das soziale Sicherungssystem in Deutschland primär auf einen *Occupational-Labour-Market*, auf ein beruflich orientiertes Erwerbssystem mit Dauerbeschäftigung und Vollzeitätigkeit ausgerichtet, während auf der individuell-kulturellen Ebene die duale Berufsausbildung eine soziale Absicherung in diesem System ermöglicht (vgl. Barabasch & Wolf 2011, S. 292). Das griechische soziale Sicherungssystem wiederum ist auf einen *Internal-Labour-Market* ausgerichtet, in dem allgemeine bzw. akademische Bildung den höchsten Berufsstatus, leichtere Berufseinstiege und hinreichende soziale Absicherung verspricht, zumindest bis vor der Krise. Die duale Berufsausbildung gewährleistet in diesem System – so die kollektive Erfahrung – keine soziale Absicherung. Dies zeigt sich u. a. in einem polarisierten Arbeitsmarkt von hochgebildeten Hochschulabsolventen versus Personen ohne berufliche Qualifikationen – in vielen Fällen Absolventen des Allgemeinen Lyzeums (vgl. Efstratoglou 2017; für entsprechende Typologien vgl. Green 2006).

Als letzte Dimension wird im Konzept der Arbeitskultur die *administrativ-institutionelle Ordnung* herangezogen, die in Griechenland sehr weite Bereiche umfasst. In einem zentralistischen Steuerungssystem beschränkt sich die staatliche Intervention nicht nur auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen, wie es in Deutschland der Fall ist, sondern ist allumfassend. Zugangsvoraussetzungen, Lehrpläne, Lerninhalte, Lernmethoden, Prüfungsverfahren und Abschlüsse werden vom Bildungsministerium per Gesetz und durch entsprechende Verordnungen bis ins kleinste Detail reglementiert bzw. reguliert. Dies führt zu einer sich stetig ausbreitenden rechtli-

chen Standardisierung der Berufsbildung sowie zu einer inflationären Verabschiedung von Regeltexten (Gesetze, Ministerial- und Präsidialerlasse, Verordnungen), die sich teilweise sogar widersprechen. So sind in Griechenland innerhalb von acht Monaten (2016–2017) 23 Rechtsbestimmungen zur Berufsbildung erlassen worden (zwei Gesetze und 21 Ministerialerlasse). Diese zentrale Steuerung hat weitreichende Konsequenzen: Die Standardisierung von Bildungsinhalten und Bildungszertifikaten erhöht zwar deren Vertrauenswürdigkeit, gleichzeitig haben Ausbildungs- und Prüfungsinhalte aufgrund bürokratischer Steuerung, institutioneller Schwerfälligkeit auf der Ausführungsebene und der mangelnden Einbindung sozialer Akteure wenig Bezug zum wirtschaftlichen Bedarf. Folglich kann das System nicht zeitnah auf Entwicklungen in der Wirtschaft oder am Arbeitsmarkt reagieren.

### **Chancen und Risiken eines Berufsbildungstrfers nach Griechenland**

Die aktuelle politische Situation in Griechenland erweist sich – bezogen auf den Berufsbildungstransfer – als förderlich: Acht Jahre wirtschaftlicher Rezession, exorbitanter Arbeitslosigkeit, politischer Instabilität und sozialer Krise haben zu einem Richtungswechsel in allen Politikbereichen geführt. Dieser Richtungswechsel betrifft auch die Berufsbildungspolitik, die in den letzten Jahren eine hohe Dynamik entwickelte. Diese Dynamik hat auch mit europäischen Initiativen zu tun, mit dem Kopenhagen-Prozess, mit der Europäischen Beschäftigungsinitiative und der Europäischen Ausbildungsallianz. Im Rahmen des gemeinsamen Memorandums zur Förderung der Berufsbildung zwischen Deutschland und sechs weiteren Ländern sind zudem bilaterale Kooperationsprojekte in Griechenland entstanden, die allgemeine Prinzipien und konkrete Maßnahmen zur Einführung von Berufsbildungsformen nach deutschem Vorbild umsetzen sollen. Zu dieser Kategorie gehört das Kooperationsprojekt der Deutsch-Griechischen Industrie- und Handelskammer mit der OAED und der DEKRA-Akademie MENDI im Hotel- und Gastronomiebereich, daneben die BMBF-Strategieprojekte VETnet sowie UNIONS4VET, das Kooperationsprojekt des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB) mit dem Dachverband der Griechischen Arbeitnehmer (GSEE) mit Fokus auf die Rahmenbedingungen der Ausbildung.

Die Finanzierungs- und Kooperationsmöglichkeiten, die die europäischen Initiativen und die bilaterale Zusammenarbeit eröffnen, werden genutzt, um Leitlinien einer modernen Berufsbildung zu erarbeiten, bestehende gute Praktiken kennenzulernen, Transfer-Aktivitäten von Berufsbildungselementen oder -prinzipien anzuregen und im Rahmen von Pilotprojekten einzuführen. Leitkonzepte wie Modularisierung, Kompetenzorientierung, Validierung und Anerkennung von Kompetenzen sowie arbeitsplatzbezogenes Lernen, die Dreh- und Angelpunkte einer europäischen Berufsbildungspolitik darstellen, haben starke Impulse auch in der griechischen Bildungspolitik gesetzt, obwohl sie zunächst lediglich auf der Ebene der rechtlichen Reglementierung aufgenommen wurden bzw. sichtbar werden.

Darüber hinaus haben eine Reihe von innenpolitischen Entwicklungen die Berufsbildungsreformabsichten positiv beeinflusst. Seit der letzten Gebietsreform (*Kal-*

likratis Reform, Gesetz 3852/2010) wurden beispielsweise Elemente einer dezentralen Steuerung eingeführt, die den Schulen mehr Autonomie gewähren und das Handeln neuer Akteure ermöglichen sollen. Im Zuge dieser Dezentralisierung wurden mehrere Zuständigkeiten des Bildungsministeriums auf die entsprechenden Regional- oder Kommunalverwaltungen (*Peripherien* oder *Demoi*) übertragen. Der Zuständigkeitsbereich variiert je nach Bildungsform und Zielgruppe. Bezüglich der formalen Bildung (allgemeine Bildung und berufliche Erstausbildung) haben die Kommunen eine Reihe von Kompetenzen übernommen, wie z. B. Bau und Betrieb, Wartung und Instandhaltung von Schulgebäuden. Bei den postsekundären, teils privaten gebührenpflichtigen, teils öffentlichen gebührenfreien Berufsausbildungsinstituten IEK und den Zentren Lebenslangen Lernens, die ihr Angebot an Erwachsene richten, steht regionalen und lokalen Akteuren ein viel größerer Handlungsspielraum zur Verfügung.

Die inzwischen gesetzlich vorgesehene Einbindung der Sozialpartner bei der Gestaltung der Berufsbildung (Gesetz 4186/2013) wird deren Bereitschaft, mit finanziellen und personellen Ressourcen in diesem Feld mitzuwirken, erhöhen. Die Möglichkeiten, die eine aktive Beteiligung der sozialen Akteure im Feld der Berufsbildung eröffnet, wurden u. a. in deutsch-griechischen Pilotprojekten mit Gewerkschaften und Handelskammern eruiert.

Das dritte Anpassungsprogramm, das im Juli 2015 von der griechischen Regierung und den Vertretern der Gläubiger unterschrieben wurde, sieht zudem eine Reihe von Maßnahmen zur Reformierung der beruflichen Bildung vor (Gesetz 4336/2015):

- I. Ein zeitgemäßer Qualitätssicherungsrahmen für die berufliche Bildung und Ausbildung soll erlassen werden,
- II. ein Mechanismus zur Identifizierung von Qualifikationsbedarfen sowie zur Akkreditierung von Bildungs- und Ausbildungsprogrammen soll errichtet werden,
- III. Pilotpartnerschaften mit regionalen Akteuren (Verwaltung und Unternehmen) sollen innerhalb von 2015–2016 aufgebaut werden,
- IV. ein vom Bildungsministerium, Arbeitsministerium und der öffentlichen Arbeitsverwaltung OAED verabschiedeter Implementierungsplan für die duale Ausbildung soll vorgelegt werden, wonach mindestens 33 Prozent aller Berufsschüler der EPAL im Zeitraum 2016–2017 einen Ausbildungsplatz bekommen, und
- V. die Einbeziehung von Unternehmen und die Erhöhung der privaten Finanzierung für Ausbildung soll sichergestellt werden.

Die Auflistung der berufsbildungspolitischen Initiativen zeigt, dass in den Reformen der letzten Jahre Elemente und Prinzipien der dualen beruflichen Ausbildung nach dem deutschen Modell gut erkennbar sind. Somit sind die Rahmenbedingungen im Aufnahmeland für den Policy-Transfer, zumindest auf der Ebene der rechtlichen Reglementierungen, günstig.

Die Risiken, die einen erfolgreichen Policy-Transfer erschweren könnten, liegen u. a. in der aktuellen wirtschaftlichen Situation, im landespezifischen arbeitskulturellen Kontext, in nationalen Stereotypen sowie in der Implementierung der in die Wege geleiteten Reformen.

Zu den Risiken gehört außerdem die immense Schwierigkeit der Umsetzung dualer Ausbildung auf einem fragmentierten und von prekären und flexiblen Beschäftigungsverhältnissen geprägten Arbeitsmarkt. Die Gewerkschaften befürchten zu Recht Verdrängungs- und Substitutionseffekte durch „Schein-Praktikumsplätze“, wenn reguläre Arbeitsplätze durch Praktikanten ersetzt werden, was aktuell in der Tourismus-Branche zu beobachten ist. Außerdem ist es äußerst schwierig, in einer Wirtschaft, die nicht nur stagniert, sondern in den letzten neun Jahren um 25 Prozent geschrumpft ist und in der keine neuen Arbeitsplätze entstehen, Ausbildungsplätze zu schaffen. Weitere Schwierigkeiten bestehen im arbeitskulturellen Kontext insbesondere in Bezug auf das Arbeitsrecht, auf die Einbindung sozialer Akteure, auf die Mechanismen sozialer Sicherung sowie die administrativ-institutionelle Ordnung. Die drei Anpassungsprogramme, die von den Kreditgebern Griechenlands diktiert wurden, haben den Arbeitsmarkt dereguliert und flexibilisiert, die Rechte der Arbeitgeber übermäßig gestärkt und die Tarifautonomie ausgehöhlt. Die Schaffung einer Kultur der vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen den Sozialpartnern ist unter den gegebenen Bedingungen nicht selbstverständlich, auch wenn inzwischen deren Einbeziehung in der beruflichen Bildung gesetzlich vorgeschrieben wird.

Auf einen weiteren Aspekt, der die Erfolgchancen von Bildungstransfer erhöhen oder mindern kann, macht Waldow (2016) aufmerksam. Er zeigt auf, dass nationale Stereotype eine wichtige Rolle bei der Konstruktion von positiven und negativen Referenzgesellschaften spielen und dass Wissen über die Herkunft von bildungspolitischen Reformagenden die Übernahme bestimmter Politiken erleichtern oder erschweren kann. Das Verhältnis der griechischen Gesellschaft zu Deutschland ist von Ambivalenz geprägt. Einerseits fungiert Deutschland hinsichtlich der wirtschaftlichen Situation und der sehr niedrigen Jugendarbeitslosigkeit als positive Referenzgesellschaft. Andererseits werden die dramatischen Auswirkungen der Krise auf die Wirtschaft, den Arbeitsmarkt, die demographische Entwicklung und die Auswanderung Hochqualifizierter als Ergebnis der von Deutschland favorisierten Austeritätspolitik gesehen und können im griechischen Kontext zum unerwünschten Nebeneffekt einer „Delegitimierung von Reformagenden“ (Waldow 2016, S. 410) führen.

Schließlich hängt die Umsetzung der in die Wege geleiteten nötigen Reformen einerseits vom Reformwillen der politischen Akteure ab, die für sich die *ownership* der Reformen beanspruchen, und andererseits von der Stärke der Beharrungskräfte, die auf historischen und institutionellen Pfadabhängigkeiten gründen. Somit oszillieren Reformbemühungen im Feld der beruflichen Bildung, die oft durch Politiktransfer ausgelöst werden, permanent zwischen „Dynamik und Stagnation“ (Bohlinger & Wolf 2016).

## Literatur

- Allmendinger, Jutta (1989): Educational systems and labor market outcomes. In: *European Sociological Review*, 5 (3), S. 231–250.
- Barabasch, Antje & Wolf, Stefan (2011): Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung. Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (2), S. 283–307.
- Bohlinger, Sandra & Wolf, Stefan (2016): Zwischen Dynamik und Stagnation. Politiktransfer kooperativer Berufsausbildung als Weg aus der Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (3), S. 340–357.
- Busemeyer, Marius R. & Trampusch, Christine (2012): The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: Marius R. Busemeyer & Christine Trampusch (Hg.): *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford, S. 3–38.
- Ebner, Christian (2013): Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich. Frankfurt a. M.
- Efstratoglou, Angelos (2017): *Wirtschaft und Arbeitskräfte in Griechenland 2000–2015*. Athen. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/athen/13243.pdf> (Zugriff am: 10.04.2017).
- Efstratoglou, Angelos (2015): *Παραγωγικό σύστημα και ανθρώπινο δυναμικό στην Ελλάδα το νέο αιώνα*. FES Athen. Internationale Politikanalyse (Produktionssystem und Humankapital in Griechenland im neuen Jahrhundert).
- ELSTAT – Hellenic Statistical Authority (Hg.) (2014): Demographic and social characteristics of the Resident Population of Greece according to the 2011 Population – Housing Census revision of 20/3/2014. Piraeus.
- ELSTAT – Hellenic Statistical Authority (Hg.) (2016): *Η Ελλάδα σε αριθμούς 2016 (Greece in numbers 2016)*. Piraeus. Verfügbar unter: [http://www.statistics.gr/documents/20181/1515741/GreeceInFigures\\_2016Q2\\_GR.pdf/b5554738-1829-4d4e-8b75-53b631b016fc](http://www.statistics.gr/documents/20181/1515741/GreeceInFigures_2016Q2_GR.pdf/b5554738-1829-4d4e-8b75-53b631b016fc) (Zugriff am: 10.04.2016).
- EOPPEP – National Organisation for the Certification of Qualifications & Vocational Guidance (2016): *Greece EQF Referencing Report*. Verfügbar unter: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/greek\\_referencing\\_report\\_2016.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/greek_referencing_report_2016.pdf) (Zugriff am: 17.05.2018).
- Euler, Dieter (2013): *Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?* Gütersloh.
- Gebel, Michael (2017): Der Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt im europäischen Vergleich. Die Rolle von Bildungs- und Arbeitsmarktinstitutionen. In: Josef Schmid (Hg.): *Governance und Interdependenz von Bildung: Internationale Studien und Vergleiche*. Baden-Baden: Nomos. S. 13–35.
- Georgiadou, Vassiliki (2013): Länderanalyse Griechenland. In: Ralf Melzer & Sebastian Serafin (Hg.): *Rechtsextremismus in Europa. Länderanalysen, Gegenstrategien und arbeitsmarktorientierte Ausstiegsarbeit*. Berlin, S. 79–106. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/10030.pdf> (Zugriff am: 10.04.2017).

- Gonon, Philipp (2016): Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen. Eine internationale Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, (3), S. 307–322.
- Green, Andy (2006): Models of Lifelong Learning and the ‚knowledge society‘. In: Compare. A Journal of comparative and international education, (3), S. 307–325.
- Green, Andy; Wolf, Alison & Leney, Tom (1999): Convergence and divergence in European education and training systems. London.
- Greiner, Wolf-Dietrich (2004): Die europäischen Berufsbildungssysteme. Überlegung zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Europäische Zeitschrift – Berufsbildung, (32), S. 18–26.
- Hager, Paul & Hyland, Terry (2003): Vocational Education and Training. In: N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Hg.): The Blackwell Guide to Philosophy of Education, S. 271–287.
- Hall, Peter A. & Soskice, David (2001): An introduction to varieties of capitalism. In: Peter A. Hall, David Soskice (Hg.): Varieties of capitalism. Oxford, S. 1–68.
- ILO – International Labour Organization (2017): Undeclared Work in Greece: Nature, Drivers and Way Forward. Policy Brief Series, No 1, October 2017. Verfügbar unter: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_582514.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_582514.pdf) (Zugriff am: 08.02.2018).
- IME/GSVEE (Hg.) (2016): Ο Κοινωνικός διάλογος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Διερεύνηση του ρόλου και των προτάσεων πολιτικής των κοινωνικών εταίρων (Sozialer Dialog über berufliche Bildung. Erforschung der Rolle und der politischen Handlungsempfehlungen der Sozialpartner). Athen.
- INE/GSEE (Hg.) (2017): Ετήσια έκθεση για την ελληνική οικονομία και απασχόληση. Αθήνα. (Griechische Wirtschaft und Beschäftigung. Report). Athen.
- Ioannidou, Alexandra (2014): Die Situation der Jugendlichen auf dem griechischen Arbeitsmarkt. Was geschieht, wenn nichts geschieht? Internationale Politikanalyse. Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/id/10980-20141015.pdf> (Zugriff am: 08.02.2018).
- Ioannidou, Alexandra (2018): Das Berufsbildungssystem in Griechenland. In: P. Grollmann; D. Frommberger; U. Clement; T. Deißinger; U. Lauterbach & M. Pilz (Hg.): Internationales Handbuch der Beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ioannidou, Alexandra & Stavrou, Stavros (2013): Reformperspektiven der Berufsbildung in Griechenland. Reform prospects for vocational training in Greece. Berlin. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/10251.pdf> (Zugriff am: 10.04.2017).
- KANEP/GSEE (Hg.) (2016): Ετήσια έκθεση για την παιδεία 2016. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Σύνοψη αποτελεσμάτων. Etisia Ekthesi gia tin Paideia. Bildungsreport 2016. Indikatorenbasierte Bildungsberichterstattung. Zusammenfassung. Athen. Zugriff unter: [https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/H\\_Elliniki\\_protovathmia\\_deutrovathmia\\_ekpaideusi\\_meros\\_B.pdf](https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/H_Elliniki_protovathmia_deutrovathmia_ekpaideusi_meros_B.pdf) (Zugriff am: 20.07.2017).
- Lazaretou, Sophia (2016): Human capital escape. The modern trend of migration in Greek years of crisis. In: Economic Bulletin, Bank of Greece, (43).
- Matsaganis, Manos (2013): The Greek crisis. Social impact and policy responses. Berlin. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/id/10314.pdf> (Zugriff am: 10.04.2017).

- Matsaganis, Manos & Leventi, Chrysa (2014): Poverty and Inequality during the Great Recession in Greece. In: *Political Studies Review*, (2), S. 209–223.
- Phillips, David & Ochs, Kimberly (2003): Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices. In: *Comparative Education*, (4), S. 451–461.
- Phillips, David & Ochs, Kimberly (2004): Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. In: *British Educational Research Journal*, (6), S. 773–784.
- Polychroniou, C. J. (2013): A failure by any other name. The international bailouts of Greece. Levy Economics Institute of Bard College. Policy Note 6. Verfügbar unter: [http://www.levyinstitute.org/pubs/pn\\_13\\_6.pdf](http://www.levyinstitute.org/pubs/pn_13_6.pdf) (Zugriff am: 10.04.2016).
- SBA (Small Business Act) (2017a): Fact Sheet Greece. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/26562> (Zugriff am: 08.02.2018).
- SBA (Small Business Act) (2017b): Fact Sheet Germany. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/26562> (08.02.2018).
- Sotiropoulos, Dimitris A. (2014): The social situation of Greece under the crisis. Basic socio-economic data for Greece 2013. Berlin. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/id/10743.pdf> (Zugriff am: 04.07.2017).
- Steiner-Khamsi, G. (Hg.) (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York.
- Tan, Charlene: Lifelong learning through the Skills Future movement in Singapore: challenges and prospects. In: *International Journal of Lifelong Education*, (3), S. 278–291. DOI: 10.1080/02601370.2016.1241833.
- Waldow, Florian (2016): Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (3), S. 403–421.
- Wolf, Stefan (2011): Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (4), S. 543–567.
- Wolf, Stefan (2009): *Berufsbildung und Kultur: Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Tönning.
- INE/GSEE (Hg.) (2013): Οι κατευθύνσεις της οικονομικής πολιτικής το 2013: η ανεργία των νέων (Leitlinien zur Wirtschaftspolitik 2013: Jugendarbeitslosigkeit). Enimerosi. Verfügbar unter: <http://www.inegsee.gr/sitefiles/files/enhmerosh-teyxos-210.pdf> (Zugriff am: 10.04.2017).
- INE/GSEE (Hg.) (2013): Οι κατευθύνσεις της οικονομικής πολιτικής το 2013: η ανεργία των νέων (Leitlinien zur Wirtschaftspolitik 2013: Jugendarbeitslosigkeit). Enimerosi. Verfügbar unter: <http://www.inegsee.gr/sitefiles/files/enhmerosh-teyxos-210.pdf> (Zugriff am: 10.04.2017).

## Abbildungen

Abb. 1	Das Bildungssystem in Griechenland, eigene Darstellung. ....	38
Abb. 2	Gesamtschülerzahlen und deren Verteilung auf den allgemein bzw. berufsbildenden Zweig (ISCED 3) 2001–2013. ....	39

## Tabellen

Tab. 1	NEET-Quote, Altersgruppe 15–24 (in %) .....	36
Tab. 2	Daten für EPAS, Schuljahr 2014-2015 .....	40
Tab. 3	Schülerzahlen in der beruflichen Bildung (ISCED 3b) nach Schultyp (Berufliches Lyzeum, EPAL und Berufliche Schulen, EPAS) in 2014 .....	40

## Über die Autorin

### Dr. Alexandra Ioannidou

Stabstelle Internationalisierung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen  
Ehemalige Leiterin des Arbeitskreises „Bildung und Beschäftigung“ der Friedrich-Ebert-Stiftung in Athen

# Berufsbildung in Griechenland – Kontext, Geschichte und aktuelle Situation

STEFAN WOLF, VASSILIKI XERISOTI-WOLLMANN

## Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Berufsbildung in Griechenland, auf ihren Kontext, Geschichte und aktuelle Situation. Die Darstellung der Geschichte und der Gegenwart ist eingebettet in die gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen des Landes. Der detaillierten Darstellung der Entwicklungen nach 1945 sind zwei theoretische Konzepte vorangestellt, die in der international vergleichenden Berufsbildungsforschung eine gewisse Prominenz haben. Es handelt sich um das Konzept von W.-D. Greinert der Idealtypen der klassischen europäischen Berufsbildungsmodelle und das Konzept der Skill Formation Systems der vergleichenden politischen Ökonomie. Die beiden Theorien sind auch die Basis der Auswertung der Daten, die während der Begleitforschung des Projektes MENDI durch Dokumentenanalysen, Feldbeobachtungen, Expertengespräche und Fachdiskussionen erstellt wurden. Nach dem darstellenden Teil des Aufsatzes werden die Beobachtungen und Eindrücke der Berufsbildung in Griechenland auf der Basis der beiden Theorien explizit reflektiert und in einem Fazit Schlussfolgerungen gezogen für eine Weiterentwicklung der griechischen Berufsausbildung.

## Abstract

This article focuses on Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Greece, its context, history and current situation, and its linkages to the social and economic changes of the country. Two theoretical concepts to certain extent prominent in the international comparative TVET research introduce the article. First, it starts with the concept of W.-D. Greinert of the ideal types of classical European vocational education and training models, and second the concept of the skill formation system of comparative political economy research. The two theories are the basis for the interpretation of the data, which were produced during the accompanying research of the project MENDI by a mixed-method approach consists of document analyses, field observations, expert talks and professional discussions. After the descriptive part of the essay, the observations and impressions of TVET in Greece are explicitly reflected based on the two theories and in a summary conclusions are drawn for possibilities of a further development of Greek TVET model.

## Einleitung

Das Pilotvorhaben MENDI – Mentoring Dual International beabsichtigt dauerhaft duale Berufsausbildung deutscher Ausprägung in die Tourismusindustrie in Griechenland zu transferieren. Deshalb wurden von 2013 bis 2017 in verschiedenen großen griechischen Hotels (4- und 5-Sterne-Kategorie), in Zusammenarbeit mit dem griechischen Arbeitsamt und unterstützt von einem deutsch-griechischen Bildungsanbieter, in drei Berufen der Gastronomie ca. 200 Jugendliche ausgebildet. Die beteiligten Hotels und die jungen Erwachsenen, die die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, sind mit den Ergebnissen sehr zufrieden. Die erarbeiteten didaktischen und curricularen Konzepte waren erfolgreich. Die im Pilotvorhaben eingebundenen Theorie- und Praxislehrer berichteten Positives. So scheinen alle zufrieden zu sein. Nur, das Pilotvorhaben wird mit dem Ende der deutschen finanziellen Förderung eingestellt, eine etwaige Übernahme der gewonnenen Erfahrungen in griechische Ausbildungsmodalitäten ist zum bisherigen Zeitpunkt nicht absehbar. Aus der Perspektive einer international vergleichenden Berufsbildungsforschung kann dieser Befund wenig überraschen, da er in der internationalen Berufsbildungs-kooperation häufig zu beobachten ist.

Ohne eine schlüssige Antwort auf ein Warum geben zu können, beleuchtet der folgende Text den Kontext, der bei jeder von außen induzierten Intervention in ein Berufsbildungsmodell berücksichtigt werden muss.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die detaillierte Darstellung der Geschichte und der Gegenwart der griechischen Berufsbildung. Damit wird versucht, den komplexen Kontext, in den das Pilotvorhaben MENDI zur Einführung dualer Berufsausbildung deutschen Musters in die griechische Tourismusindustrie eingebettet war, aufzuhellen.

Grundlage der folgenden Darstellung ist eine umfangreiche Dokumentenanalyse, insbesondere der griechischen Gesetze und Verordnungen. Hinzu kommen Beobachtungen und Expertengespräche während der zweijährigen Begleitforschung vor Ort. Zur Ordnung dieser Daten haben wir im Wesentlichen zwei theoretische Zugänge der international vergleichenden Berufsbildungsforschung herangezogen, die zu Beginn skizziert werden.

Die Darstellung der Geschichte der griechischen Berufsbildung folgt, bevor dann die gegenwärtigen Berufsbildungsformen detaillierter vorgestellt werden. Die Feldbeobachtungen in Griechenland werden im vorletzten Abschnitt mit den beiden skizzierten theoretischen Ansätzen reflektiert und im Fazit zusammengefasst.

## Theoretische Zugänge

Der Hintergrund des Pilotvorhabens MENDI ist die politische Absicht, Ausbildungserfahrungen von einem Land, hier Deutschland, in ein anderes Land, dort Griechenland, zu übertragen. Gewählt wurde der Sektor des Tourismus, da Griechenland dort eine starke internationale Position einnimmt und gleichzeitig der Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften hoch ist. Dort wird auch ein großes Beschäftigungspotenzial

gesehen, was, angesichts der hohen (Jugend-)Arbeitslosigkeit in Griechenland, ein weiterer Grund für eine Intervention in diesem Sektor ist.

Eingebettet war das Pilotvorhaben in die komplizierten politischen Verhältnisse von Deutschland und Griechenland, und besonders herausgefordert durch die Wirtschafts- und Finanzkrise seit 2008 (vgl. Klemm & Schultheiß 2015; Agridopoulos & Papagiannopoulos 2016). Die Initiative für die Berufsbildungskoooperation ging von Deutschland aus, geleitet von der Intention, einen positiven Beitrag zu den griechischen Reformanstrengungen zu leisten. Diesen politischen Rahmen zu betrachten und das umkämpfte politische Feld der deutsch-griechischen Politikinterventionen der letzten zehn Jahre analytisch auszuleuchten, kann der Beitrag nicht leisten. Der große politische Rahmen spielt insofern eine Rolle, als es sich bei den Theorien des Berufsbildungstransfers auch immer um eine Reflexion der Bedingungen eines Bildungstransfers auf einer Skala von erzwungenem (z. B. in der Ära des Kolonialismus) bis zu einem freiwilligen Transfer handelt. Diese Reflexion braucht aber andere konzeptionelle Zugänge als die hier gewählten.

Unser Beitrag fokussiert sich auf ein theoretisch fundiertes Nachdenken über die Berufsbildung in Griechenland. Er nutzt dafür zwei theoretische Konzepte, die in der international vergleichenden Berufsbildungsforschung eine gewisse Prominenz besitzen. Diese Theorien bieten bei einem Transfer von Berufsbildung eine Erkenntnishilfe. Da die Berufsbildung eines Landes mit weiteren gesellschaftlichen Bereichen (Arbeitsmarkt, allgemeines Bildungssystem u. v. m.) wechselwirksam eng verwoben ist, ist die Berücksichtigung des Kontextes zwingend notwendig. Dieser Kontext wie auch die Wechselbeziehungen sind von hoher Komplexität. Sie erschweren wissenschaftliche Zugriffe, eine schlichte Reduktion ist nicht möglich. Vorhandene theoriebasierte heuristische Hilfsmittel, die eine Reduktion des Kontextes für Berufsbildungstransfermaßnahmen zulassen (vgl. Barabasch & Wolf 2011, S. 290 ff.; Wolf 2011), erfordern eigene umfangreichere Untersuchungen und ein spezifisches Forschungsvorgehen. Beides war im Projekt MENDI nicht eingeplant und deshalb wurde bspw. der arbeitskulturelle Hintergrund der Berufsbildung in Griechenland als Kontext der Transferaktivitäten nicht umfänglich aufgeklärt. Mit unserer hier folgenden Darstellung der Geschichte und der aktuellen Situation der Berufsbildung in Griechenland erschließen wir in Ansätzen die administrativ-institutionelle Ordnung als eine Dimension der Arbeitskultur. Weitere Facetten des Kontextes wie die Struktur der Berufsprofile und die Lage des Arbeitsmarkts im Tourismus sind bereits im Projektverlauf analysiert worden (vgl. Bohlinger & Wolf 2016, S. 343 ff.).

Das erste Konzept, von W.-D. Greinert, analysiert in historischer Rekonstruktion die Ausprägung der drei klassischen europäischen Berufsbildungsmodelle (Greinert 2003; Greinert 2005; Greinert 2017). Seine Analyse der drei Idealtypen liefert einen Hinweis darauf, dass der Wandel und die Entwicklungsrichtung von Berufsbildungslösungen in den drei europäischen Industrieländern England, Frankreich und Deutschland nicht beliebig oder technokratisch angetrieben durch Regierung oder andere Akteure vonstattenging. Greinert (2005) formuliert in seiner historischen Analyse dieser drei klassischen Berufsbildungsmodelle das Konzept der sozialen Re-

gelungsmuster, die als Grundströmung die Entwicklung der Modelle der Erwerbsqualifizierung<sup>1</sup> steuern. Aus analytischen Gründen hat er die Modelle als Idealtypen im Sinne Max Webers konzipiert, in der Realität, insbesondere wenn man detaillierter in spezifische wirtschaftliche Sektoren oder gesellschaftliche Bereiche schaut, finden sich neben dem jeweiligen Idealtypus auch alternative Steuerungsmodi. So findet sich z. B. in Entwicklungsländern mit einem stark schulbasierten staatsbürokratischen Modell auch eine überwiegend traditionsbasierte Massenausbildung im informellen Sektor.

Die Regelungsmuster sorgen für eine Verständigungsgrundlage und stellen die Legitimität des sozialen Handelns her. Sie erleichtern als bedeutungshaltige und sinnbehaftete Verständigungsgrundlage, im Sinne eines kulturwissenschaftlichen Zugangs (vgl. Reckwitz 2011), die Koordinierung komplexer Interaktionen eines gesellschaftlichen Teilbereiches, eben der Erwerbsqualifizierung.

„Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen und Ideale einer Gesellschaft beeinflussen die Ausprägung von Ausbildungssystemen, Arbeitsorganisation und Arbeitsbeziehungen ebenso wie die mehr oder weniger stabilen Wechselbeziehungen nationalspezifischer Erwerbsqualifizierung mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen wie dem allgemeinen Bildungssystem oder den zahlreichen Regelungsmustern des Beschäftigungssystems.“ (Greinert 2003, S. 281)

In historisch vergleichender Perspektive sind damit drei Grundtypen der klassischen europäischen Berufsausbildungsmodelle identifiziert und beschrieben worden:

(1) Beim Regelungsmuster des Grundtyps Tradition bestimmen "überliefertes, gewohnheitsrechtlich legitimes Handeln" die berufliche Bildung, (2) beim Grundtyp des Marktes wird die berufliche Bildung „unmittelbar vom Produktionsfaktor Arbeit und von den Qualifikationssignalen des Arbeitsmarktes bestimmt“, und schließlich (3) beim Grundtyp Bürokratie wird die berufliche Bildung „auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen vom Staat bzw. von der staatlichen Bürokratie alleine geregelt.“ (Greinert 1995, S. 32) Die französische *Alternance* oder die deutsche duale Ausbildung sind Mischformen bzw. können als Realtypen in dem Konzept von Greinert verortet werden.

In der historischen Ausdifferenzierung moderner Industriestaaten lässt sich für Großbritannien die Beziehung zwischen Arbeit, Kapital und Bildung durch das Primat des Ökonomischen dominiert beschreiben, in einem Modell der Marktbeziehung gestaltet.

Für Frankreich lässt sich festhalten, dass die Beziehung durch das Primat des Politischen bestimmt ist, es bildet sich das Verhältnis von Arbeit und Kapital durch politische Macht gestaltet aus. Die strukturell benachteiligte Arbeitskraft wird mit Hilfe eines vom Staat regulierten und finanzierten Bildungssektors, der auch die be-

<sup>1</sup> Erwerbsqualifizierung ist der allgemeinere Begriff, da „Berufsausbildung“ als Konzept der Qualifizierung der Arbeitskräfte nur im deutschsprachigen Raum existiert. Erwerbsqualifizierung ist sehr allgemein als die Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens zu verstehen, die den Gesellschaftsmitgliedern eine Erwerbsmöglichkeit eröffnet. Berufspädagogik würde sich begrifflich zu einer Pädagogik des Erwerbs öffnen (vgl. Kraus 2007).

ruffiche Ausbildung einschließt, qualifiziert und tritt in einem staatlich geregelten Rahmen dem Kapital gegenüber.

Für Deutschland ist ein Primat des Sozialen auszumachen, wobei das Verhältnis von Arbeit, Kapital und Bildung durch die Vermittlung von dazwischengeschalteten Organisationen bspw. Kammern oder Verbände ausgeprägt wird. Die Beziehungen werden mehr in einem sozialen Aushandlungsprozess gestaltet und weniger in einem Kontrast bzw. Konflikt ausgebildet wie bei den beiden anderen Modellen (vgl. Greinert 2005).

Die oben beschriebenen Regelungsmuster als kulturelle Verständigungsbasis in komplexen sozialen Interaktionen können spezifischen Legitimationsprinzipien, die sich aus der europäischen Ideengeschichte herleiten, zugeordnet werden. Es handelt sich um die drei Prinzipien, denen soziales Handeln folgt und die soziale Stabilität herstellen:

„Tradition (bzw. das Berufsprinzip) – Liberalismus (bzw. das Marktprinzip) – Rationalismus (bzw. das Wissenschaftsprinzip).“ (Greinert 2005, S. 15)

Aus der *Tradition* als Handlungsprinzip leitet sich das korporatistische Berufsbildungsmodell ab, da dort die überlieferten Vereinbarungen und Handlungsmuster orientierend sind. Bei diesem Modell finden wir im Regelfall Gemeinschaften übergreifende Assoziationen (Unternehmens- und Fachverbände, Gewerkschaften und Arbeiterbünde), die nicht zwingend einer gesetzlichen Grundlage bedürfen, wie wir sie in Deutschland finden. Sie können auch als traditionsbasierte, informelle Berufsausbildungsstrukturen fungieren, wie sie in der ägyptischen Bauindustrie anzutreffen (vgl. Assaad 1993) oder in der Basarausbildung in Afghanistan (vgl. GIZ 2011) zu finden sind (vgl. zur Rolle von Assoziationen bei gesellschaftlicher Stabilität und Wandel: Streeck & Schmitter 1985).

Auf dem Handlungsprinzip des *Liberalismus* fußt das Marktmodell der Berufsbildung, das sich aus den Marktregeln von Angebot und Nachfrage konstituiert. Mit der Durchsetzung der kapitalistischen Wirtschaftsweise tauschen sich auf einem Arbeitsmarkt Anbieter von Qualifikationen (Beschäftigte) mit Nachfragern nach Arbeitsleistungen (Unternehmer) auf der Basis des Tauschverhältnisses Qualifikation gegen Lohn aus. Wir treffen diesen Typus in unterschiedlicher Ausprägung in allen kapitalistischen Produktionsweisen an.

Das Handlungsprinzip des *Rationalismus* finden wir in dem bürokratischen Modell der Berufsbildung. Im Prozess der Moderne haben sich die Bürokratien weit verbreitet. Sie haben sich als rationale Bürokratien moderner Staatsapparate und Großunternehmen ausgeprägt (vgl. Weber 2006). Wir finden diesen Typus der Berufsbildung weltweit in staatlich organisierten beruflichen Schulmodellen, da sich das europäische Gedankengebäude einer an wissenschaftlichen Grundsätzen ausgerichteter bürokratisch-rational agierender Staatsverwaltung über den Kolonialismus und die Entwicklungspolitik weltweit verbreitet hat (vgl. Eckert 2005; Quijano 2010). In Entwicklungsländern ist die Berufsbildung meist in dieser bürokratischen Form organisiert.

Die in der Berufsbildung wirksamen Regelungsmuster und Legitimationsprinzipien und ihre Wechselbeziehungen mit anderen gesellschaftlichen Bereichen (vgl. Lutz 1991; Maurice, Warner & Sorge 1980), wie sie das Konzept der Arbeitskultur präzisiert (vgl. Wolf 2011), strukturieren die soziale Verständigung bei der Ausprägung der Erwerbsqualifizierung. Sie sind nicht als eiserne Käfige zu verstehen, die das Verhalten der sozialen Akteure bezogen auf die Erwerbsqualifizierung determinieren, sondern fungieren als Rahmenbedingungen, die sowohl Vorgaben machen wie auch vorgegeben werden.

Das zweite Konzept, das wir als theoretische Grundlage unserer Beobachtungen und Reflexionen heranziehen, stammt aus der vergleichenden politischen Ökonomie, die sich mit dem internationalen Vergleich des Verhältnisses von Staat und Unternehmen bei der Ausgestaltung von initialer Berufsbildung beschäftigt und verschiedene *skill formation systems* unterscheidet. Bei der Genese dieses Ansatzes war die Beschäftigung mit der deutschen Berufs(aus)bildung von besonderer Relevanz (vgl. Thelen 2003; Thelen & Busemeyer 2011a). Es ist hier hilfreich als Ergänzung zu dem erstgenannten Konzept von Greinert für einen Verständniszugang bei fremden Modalitäten der Berufsbildung zu nutzen.

Als Konzept der vergleichenden politischen Ökonomie geht es um die politische Ausgestaltung der beruflichen Bildung. Es werden die Beziehungen zwischen Unternehmen und Staat ausgeleuchtet. Studien der international vergleichenden Politikwissenschaft insbesondere – *varieties of capitalism* (vgl. Soskice & Hall 2001) – geben uns deutliche Hinweise, welche strukturellen Möglichkeiten für die Entwicklung der Erwerbsqualifizierung möglich sind (vgl. Busemeyer & Trampusch 2011a; Thelen 2003). Generell wird in diesen Studien zwischen liberalen Ausprägungen der marktwirtschaftlichen Ordnungen und solchen, die sich durch einen größeren Organisationsgrad jenseits von Marktregeln auszeichnen, den sogenannten koordinierten Marktwirtschaften unterschieden. Zu den ersteren gehören die USA und Japan, zu letzteren Deutschland und die skandinavischen Länder. Die vielfältige Literatur dieses Forschungsstrangs (für eine Übersicht vgl. Busemeyer & Trampusch 2011b) zeigt deutlich, dass sich sehr unterschiedliche Konzepte der Erwerbsqualifizierung entwickelt haben. Es lässt sich eine Verbindung zu den von Greinert ausformulierten sozialen Regelungsmustern für die Steuerung von Berufsbildung herstellen, da die jeweiligen Regelungsmuster eben sehr unterschiedliche Möglichkeiten des Zusammenwirkens von Staat und Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung hervorrufen.

In diesem Konzept wird zwischen verschiedenen Formen grundständiger Erwerbsqualifizierung, d. h. Erstausbildung, unterschieden. In liberalen Marktwirtschaften finden sich marktförmige Erwerbsqualifizierungen, die sich analytisch in zwei Formen unterscheiden lassen. In der liberalen Form investieren die Unternehmen im Regelfall wenig in die grundständige Ausbildung, sie rekrutieren auf Grundlage der vom allgemeinen Bildungssystem vermittelten kognitiven und sozialen Fähigkeiten und organisieren eine betriebs- und aufgabenspezifische Einarbeitung, um ihren Qualifizierungsbedarf zu decken.

Öffentliches Engagement in beruflicher Erstausbildung	Hoch	Staatliche Form der Erwerbsqualifizierung z. B. Frankreich	Kollektive Form der Erwerbsqualifizierung z. B. Deutschland	Kooperative Erwerbsqualifizierung in koordinierter Marktwirtschaft
	Niedrig	Liberaler Form der Erwerbsqualifizierung z. B. USA	Segmentale Form der Erwerbsqualifizierung z. B. Japan	Marktförmige Erwerbsqualifizierung in liberaler Marktwirtschaft
		Niedrig	Hoch	
<i>Einbeziehung der Unternehmen in berufliche Erstausbildung</i>				

**Abb. 1:** Die verschiedenen Möglichkeiten der Organisation der Erwerbsqualifizierung in fortgeschrittenen industriellen Demokratien.

Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Busemeyer & Trampusch 2011b, S. 12

Kathleen Thelen hat am Beispiel Japans darauf hingewiesen, dass es eine Alternative zur liberalen Form gibt, nämlich die segmentale Form, die auf größere Investitionen der Unternehmen in Erstausbildung setzt. Die Unternehmen bilden dort für ihre eigenen Rekrutierungsinteressen und innerbetrieblichen Karrieren aus. Dies ist allerdings in deutlicher Abgrenzung zum kollektiven Konzept zu verstehen, da in Japan die großen Unternehmen nur für ihre eigenen Belange und nicht für einen Sektor, bspw. die Automobilindustrie, ausbilden.

In koordinierten Marktwirtschaften finden sich kooperative Formen der Erwerbsqualifizierung. Auch hier sind zwei unterschiedliche Formen zu unterscheiden. Deutschland steht exemplarisch für die kollektive Form. Sie zeichnet sich durch ein hohes Engagement der Unternehmen in kontinuierlichen, teils auch bedarfsüberschreitenden Ausbildungsaktivitäten aus, das auch von Kleinst- und Kleinbetrieben geleistet wird. Im kollektiven Modus finden meist Branchenverbände gemeinsame Lösungen, um die Schwächen der einzelbetrieblichen Ausbildungsaktivitäten zu überwinden, wie Abwerbung durch nicht-ausbildende Konkurrenten oder riskante, hohe Investitionskosten für Ausbildung. Durch die soziale und ökonomische Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen und ihren Zertifikaten lassen sich diese auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und nicht nur für den innerbetrieblichen Aufstieg nutzen. Die validen Abschlusszertifikate sichern die Mobilität der Beschäftigten, erleichtern aber auch die Personalrekrutierung seitens der Unternehmen (vgl. Thelen 2003; Thelen & Busemeyer 2011a).

Die staatliche Form der grundständigen Erwerbsqualifizierung ist die andere Möglichkeit, wie in koordinierten Marktökonomien kooperative Formen ausgeprägt werden. Sie sind häufig als schulische Berufsausbildungsmodelle organisiert, sofern seitens der öffentlichen Hand in Ausbildung investiert wird. Das Schulmodell können wir auch in liberalen Marktökonomien finden, nur dass dort das Engagement des Staates in berufliche Erstausbildung im Regelfall recht gering ist und die beruflichen Schulen auf niedrigem Niveau agieren (vgl. Busemeyer & Trampusch 2011b, S. 12).

In einem ersten oberflächlichen theoretischen Zugriff auf die Berufsbildung in Griechenland kommt man zu dem Eindruck, dass das griechische Modell doch erheblich vom deutschen Berufsbildungsmodell unterschieden ist. Zum besseren Verständnis des Rahmens, in dem der Transfer deutscher dualer Ausbildungserfahrungen in die griechische Tourismusindustrie verortet war, und zum Wissen über den Kontext, in den das Pilotvorhaben MENDI eingebettet ist, wird im Folgenden die Geschichte und Gegenwart der Berufsbildung in Griechenland beleuchtet.

### **Die historische Entwicklung der griechischen Berufsausbildung und des dualen Ausbildungsmodells**

Die ersten Elemente eines auf betrieblichen Ausbildungsleistungen basierenden Berufsbildungssystems lassen sich im 16. Jahrhundert mit der Handwerkslehre (*Mathitia/μαθητεία*) nachweisen. Kinder und Jugendliche betraten als Lehrlinge den beruflichen Weg, der sie unter Umständen bis zum Meistertitel (*Μάστορας*) bringen konnte. Dieser Titel verlieh das Recht, eine eigene Werkstatt zu betreiben. Das Lehrlingsssystem wurde stark durch die Zünfte (*συντεχνίες*) organisiert. Der Lehrling bzw. dessen Familie ging einen Lehrlingsvertrag mit dem Meister ein, in dem Dauer, Vergütung, Arbeitsaufgaben, Ernährung und Kleidung bestimmt wurden. Die Lehrzeit betrug in der Regel drei Jahre und endete mit einer Abschlussprüfung, mit der der Berufstitel verliehen wurde (vgl. Paidousi 2014, S. 17; Papageorgiou 1986, S. 11 ff).

Das System der sich selbst organisierenden Zünfte erlebte einen Aufschwung im 16. Jahrhundert, wurde im gesamten 17. Jahrhundert weitergeführt und erreichte seinen Höhepunkt im 18. Jahrhundert. Eingebettet in die osmanische Wirtschaftsordnung hatten die Zünfte eine rechtlich geregelte Teilautonomie zur Organisation und Verwaltung ihrer Gewerke (vgl. Pamuk 2009; Yildirim 2008; Papageorgiou 1986, S. 11ff).

Auch im osmanischen Reich geriet das mittelalterliche Ausbildungsmodell der Zünfte mit den wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen der aufziehenden Moderne im 19. Jahrhundert unter starken Veränderungsdruck und verlor zunehmend an Bedeutung (vgl. Papageorgiou 1986, S. 12). Von der Gründung des griechischen Nationalstaates aus dem osmanischen Reich im Jahr 1830 bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts bestand die betriebliche Berufsausbildung dann ohne Rechtsrahmen oder staatliche Richtlinien fort (vgl. Paidousi 2014, S. 17; Iakovidis 1997, S. 33).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es in Griechenland einen Aufschwung von Berufsausbildungsschulen. Unter der Aufsicht verschiedener Ministerien wie des Industrieministeriums und des Landwirtschaftsministeriums und staatlichen Trägern wurden in diesen Jahren verschiedene Berufsschulen für technische, kaufmännische und verwaltende Berufe gegründet. Hinzu kamen noch Schulen in privater Trägerschaft, die teilweise noch heute fortbestehen, so dass ein vielfältiges System mit unterschiedlichen politischen Zuständigkeiten entstand (vgl. Pavlou 2016, S. 29 f.).

Um Ordnung in diese unübersichtliche Situation zu bringen, unternahm die griechische Regierung im Jahr 1931 mit dem Gesetz 5197/1931 einen ersten systematischen und umfassenden Ansatz zur Organisation der beruflichen Bildung. Dieses

Gesetz teilte die Berufsausbildung in niedere, mittlere und hohe Stufen ein und betonte die Notwendigkeit einer weiterhin engen Verknüpfung der Berufsausbildung mit der Wirtschaft. Wegen des Mangels an notwendigen Mitteln und wegen fehlender Fachlehrkräfte war dieser Versuch, die Berufsausbildung staatlicherseits zu organisieren, zunächst nicht erfolgreich (vgl. Paidousi 2014, S. 18; Pavlou 2016, S. 30; Salonikidis 2006). Die Schülerzahl blieb bis zum Ende des Bürgerkrieges gering (vgl. Athanasoula-Reppa 1999, S. 40).

### **Die gesetzliche Regelung der beruflichen Bildung nach 1945 – erste Ansätze dualer Berufsausbildung**

Nach dem von Deutschland ausgehenden Zweiten Weltkrieg und dem anschließenden Bürgerkrieg 1946–1949, waren die Agrarwirtschaft, die Handelsschifffahrt, die Industrie und die Infrastruktur des Landes fast völlig zerstört (vgl. Roth 2015; Pavlou 2016, S. 32). Durch den Wiederaufbau der Infrastruktur und den damit verbundenen Bauboom in den Städten waren Bauberufe und technische Berufe gefragt. Im Jahr 1952 wurden mit dem Gesetz 3/1952 Lehrlingsschulen eingerichtet, für die das Arbeitsministerium zuständig war, die später so genannten OAED-Schulen (vgl. Paidousi 2014, S. 18). Mit diesem Gesetz wurde ein duales Ausbildungsmodell, das so heute noch existiert, aufgebaut: die Mathitia<sup>2</sup>, die in verschiedenen Formen betriebliche Praktika und schulische Phasen miteinander verzahnt.

Die technische und berufliche Bildung (TEE: Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση) wurde 1959 gesetzlich neu geregelt, mit einer herausgehobenen Stellung des Bildungsministeriums, das fortan die Berufsbildung verantwortete und beaufsichtigte. Das Ministerium legte dort ein deutliches Gewicht auf die Vermittlung allgemeinbildender Inhalte neben der Vermittlung technischer Fertigkeiten (vgl. Reibold 1998, S. 80 ff.; Pavlou 2016, S. 34). Mit den Gesetzen 3971/1959 und 3973/1959 wurde im Erziehungsministerium eine Generaldirektion für Berufsausbildung gegründet und eine universitäre Ausbildungsinstitution für Lehrkräfte für die berufliche Ausbildung, die so genannte SE-LETE (ΣΕΛΕΤΕ: Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης), eine Art Fakultät für berufliche und technische Bildung gegründet (vgl. Iakovidis 1997, S. 34).

Die SE-LETE prüfte und akkreditierte die Qualifikation von Lehrkräften der Berufsbildung. Sie bot als einzige institutionalisierte Bildungseinrichtung in Griechenland Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die technischen Fächer an. Mit dem Ausbildungsjahr 2002 trat eine neue Institution an diese Stelle, die A.S.PAI.T.E (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης), die Hochschule der Pädagogischen und Technologischen Bildung mit Sitz in Athen (Gesetz 3027/2002).

2 Der Begriff Mathitia (Μαθητεία), dt. Lehre, ist in Griechenland kulturell mit mehreren Bedeutungen verknüpft. Erstens die sogenannte Schulform EPA.S/Mathitia der OAED, also das zweijährige Lernen in Kombination von Lernen und Arbeiten an drei bis vier Tagen in einem Unternehmen, verknüpft mit einem Schulbesuch an ein bis zwei Tagen. Zweitens ist die einjährige Mathitia der EPA.L (Berufsschule) und der S.E.K, einer dreijährigen Berufsschule mit anschließendem einjährigem Lernen an einem betrieblichen Praktikumsplatz, gemeint. Und drittens ist mit dem Begriff Mathitia das obligatorische sechsmonatige Praktikum der Absolventen\*innen einer zweijährigen postsekundären Berufsfachschule I.E.K gemeint.

Wie Pavlou (2016) ausführt, gab es in den 1950er und 1960er Jahren unter dem Eindruck der damals einflussreichen Theorie der Humankapitalentwicklung und der Modernisierungstheorien in Griechenland eine bildungspolitische Debatte, die der Bildung der arbeitenden Bevölkerung eine ausschlaggebende Rolle als Grundlage für den wirtschaftlichen Aufschwung des Landes zuwies. Darin wird zwar die Notwendigkeit der Entwicklung einer Berufsausbildung hervorgehoben, allerdings dürfe die privilegierte Stellung der Allgemeinbildung nicht untergraben werden (vgl. Pavlou 2016, S. 32).

Mitte der 1960er Jahre verstärkte sich diese Debatte mit dem sich abzeichnenden Beitritt zur Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft. Die Beitrittsbemühungen sollten durch erkennbaren wirtschaftlichen Fortschritt unterstützt werden, im Parlament wurden 1965 von beiden großen politischen Parteien Vorschläge für eine Bildungsreform eingebracht: Gut ausgebildete Techniker und Handwerker sollten das Land voranbringen, sie sollten eine vergleichbare Ausbildung erhalten wie ihre europäischen Kollegen (vgl. Pavlou 2016, S. 38; Gravert 2013, S. 107).

Mit dem Militärputsch von 1967 wurde dieses Reformvorhaben zunächst gestoppt. Die Militärjunta zeigte in ihren Verlautbarungen zwar ein großes Interesse an einer Neugestaltung der technischen und der beruflichen Bildung. Trotz Kreditaufnahme im Ausland für die Modernisierung der Berufsausbildung blieben die Berufsqualifizierung und die Infrastruktur der Berufsausbildung weiterhin schlecht. Die wirtschaftliche Stagnation des Landes durch eine importgetriebene Wirtschaft und eine eher schwache industrielle Entwicklung generierte nur sehr wenig Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften. Entsprechend unattraktiv erschien Jugendlichen und deren Eltern eine Investition in eine praxisnahe berufliche Erstausbildung (vgl. Athanasoula-Reppas 1999, S. 52; Pavlou 2016, S. 39).

### **Spannungsverhältnis von Allgemein- und Berufsbildung im Modernisierungsprozess Griechenlands**

Im Jahr 1974 endet die Herrschaft der Militärjunta. Die demokratischen Parteien bekräftigten erneut die Bedeutung der Allgemeinbildung für die nachwachsende Generation. Mit dem Gesetz 576/1977 wurde klargestellt, dass eine berufliche Ausbildung nicht eine Art Training für einen Beruf sei, sondern dass Schülerinnen und Schüler dort eine Allgemeinbildung erhalten sollten, die mit Berufskennnissen zu verbinden sei. Aus diesem Grund schaffte das Gesetz auch die seit 1931 existierende niedere technische Ausbildung ab: Alle Absolvent\*innen einer Primarschule sollten zunächst eine Allgemeinbildung auf dem für alle verbindlichen dreijährigen griechischen Gymnasium der Sekundarstufe I erhalten. Die Ausdifferenzierung zwischen allgemeinem Bildungsweg und beruflichem wurde damit in die Sekundarstufe II verlagert.

Nach dem Abschluss der Sekundarstufe I hatten die Schülerinnen und Schüler nun folgende Möglichkeiten: Ohne Prüfung konnten sie eine berufsbildende Schule (EPAS/ΕΠΑΣ) besuchen, und mit einer sehr gut bestandenen Prüfung war der Zugang zum allgemeinbildenden Lyzeum möglich. Die weniger erfolgreichen Schü-

ler\*innen bei diesen Prüfungen erhielten Zugang zu den technischen- und berufspraktischen Lyzeen (TEL/TEΛ) (vgl. Gesetz 576/1977).

Die Verschärfung der Aufnahmeprüfung für das allgemeinbildende Lyzeum und für die Universitäten hatte zum Ziel, den Drang zur höheren Bildung in eine andere Richtung zu lenken. Diese Bemühungen fruchteten nicht, da die berufsbezogenen Bildungsgänge wegen des Mangels an Betrieben kaum Aussicht auf Arbeit boten und damit unattraktiv blieben (vgl. Gravert 2013, S. 105). Die technische und wirtschaftliche Berufsausbildung bereitete hauptsächlich auf potenzielle Arbeitsplätze in der lokalen und regionalen Privatwirtschaft, in kleinen Produktionsbetrieben, in der Handelsschifffahrt, im Tourismus und bei Bauunternehmen vor, die indes nur in geringer Anzahl existierten.

In den 1980er Jahren verbesserten sich mit Hilfe von EU-Geldern die Konsummöglichkeiten der griechischen Mittelschicht, ohne dass es zu einem stabilen Ausbau von Produktionskapazitäten oder gar zu einem eigenständigen Industrialisierungsprozess mit einer starken Nachfrage nach qualifizierter Produktions- und Dienstleistungsarbeit kam. Im Wesentlichen blieb die Wirtschaftsstruktur mit der Dominanz von Kleinst- und Familienunternehmen bestehen. Für die Bildungsinvestitionen der Familien, die für ihre Kinder eine gute, finanziell abgesicherte Perspektive wünschten, waren die Landwirtschaft und die privaten Produktions- und Dienstleistungsbetriebe keine attraktiven Arbeitsplätze. Ganz anders der öffentliche Dienst, der allerdings schon für Positionen auf der mittleren Beamtenebene das Apolytirion (Απολυτήριον), vergleichbar dem deutschen Abitur erforderte, für höhere Positionen war ein Studium erforderlich (vgl. Gravert 2013, S. 104 ff.). Die Zusammensetzung der Arbeitskräfte im öffentlichen Dienst spiegelt dies wider, wie die Zahlen aus 2010 zeigen: 28 Prozent der Beamten sind Absolventen des allgemeinbildenden Lyzeums und nur neun Prozent haben eine Berufsausbildung. 39 Prozent haben eine universitäre Ausbildung, die restlichen haben sonstige Abschlüsse (vgl. Eleutherotypia 2010). Entsprechend ungebrochen blieb der Trend, die eigenen Kinder möglichst auf ein allgemeinbildendes Lyzeum zu schicken und ihnen anschließend, wenn möglich, ein Universitätsstudium zu finanzieren. Dies ebnete den Weg in den öffentlichen Dienst.

Die Reformen der Bildung in Griechenland gingen auch in den 1980er Jahren weiter. 1985 wurde erneut ein Bildungsgesetz (1566/1985) verabschiedet. Bei der Berufsausbildung blieben die bisherigen Einrichtungen bestehen, hinzu kamen zusätzlich sogenannte multidisziplinäre Lyzeen (Πολυκλαδικά Λύκεια). Dieses neue Modell des Lyzeums sollte den berufsbildenden und den allgemeinbildenden Zweig miteinander verzahnen. Die zwei bisher getrennten Lyzeen, das allgemeinbildende Lyzeum und das technisch-berufspraktische Lyzeum (TEL) sollten unter einem Dach vereint werden. Die multidisziplinären Lyzeen sollten den Trend zu allgemeiner, humanistischer Bildung zugunsten der berufsorientierten Bildung stoppen und boten dafür formale Änderungen wie eine Gleichwertigkeit des Abiturs für alle Arten erfolgreicher Bildung in der Sekundarstufe II an, verbunden mit dem Recht, an den

nationalen Aufnahmeprüfungen für einen Hochschul- oder Fachhochschulplatz teilzunehmen.

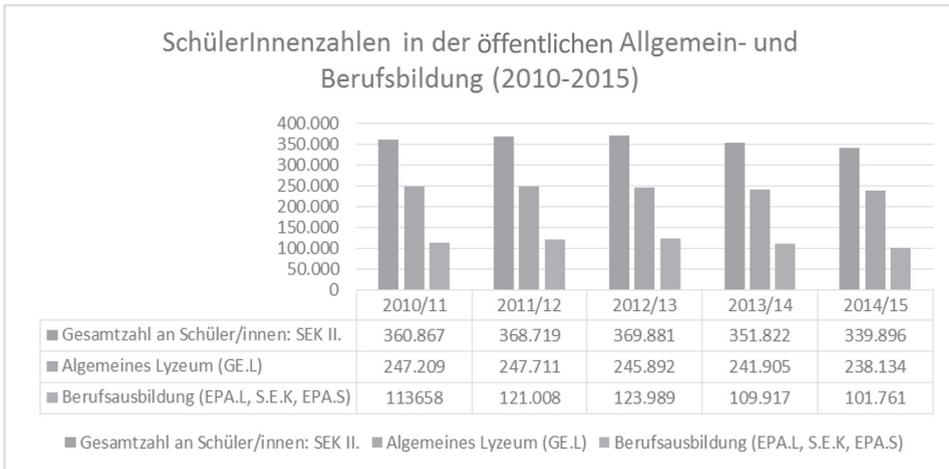
Trotz der neu eingeführten multidisziplinären Lyzeen blieb auch in den 1990er Jahren die bisherige Vielfalt der überwiegend schulischen Bildungsangebote bestehen: Die beruflichen Schulen der OAED, die Berufsschulen, die multidisziplinären Lyzeen und die vielen privaten Einrichtungen mit postsekundären beruflichen Bildungsangeboten für Erwachsene, der in Griechenland sogenannte nicht-formale Bildungsbereich<sup>3</sup>, bestimmten die Berufsbildungslandschaft.

Ende der 1990er Jahre kam es zu einer erneuten Reform der Berufsbildung und zur Umstrukturierung der beruflichen Schulformen auf der Sekundarebene II. Die bisherigen technisch-berufspraktischen Lyzeen (TEL) wurden 1996 eingestellt, da die meisten der berufspraktischen Kurse mangels Nachfrage nicht stattfanden (vgl. Gravert 2013, S. 109). Die Bildungsreform von 1998 setzte deutliche Schwerpunkte in der beruflichen Bildung. Das Gesetz 2640/1998 zielt explizit auf die Kombination von Allgemeinbildung und Fachbildung, um die Stärkung der beruflichen Kenntnisse für die Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu sichern. Die Fächer und der Umfang der Allgemeinbildung in den berufsbildenden Einrichtungen wurden reduziert und die beruflichen Lyzeen wurden in technisch-berufsbildende Schulen (TE.E: Τεχνικά Εκπαιδευτήρια) umbenannt. Mit diesem Gesetz wurde eine semantische Veränderung in der Beschreibung von formaler Berufsausbildung deutlich. Es taucht das erste Mal der Begriff der Berufsausbildung in Verbindung mit praktischem Training auf – griechisch: Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (vgl. Pavlou 2016, S. 47).

In 2006 kam es zu einer erneuten Reform, mit dem Gesetz 3475/2006 wurden die technisch-berufsbildenden Schulen (TE.E) durch zwei Schulformen ersetzt: durch das dreijährige berufsbildende Lyzeum EPA.L und die zwei- bis dreijährige berufliche Fachschule EPA.S. Die berufsbildenden Lyzeen (EPA.L) eröffnen nach dem Abschluss die Möglichkeit, zur weiteren Qualifizierung auf eine Universität oder an eine Fachhochschule zu wechseln. Das Abitur auf dem EPA.L ist mit dem Abitur auf dem allgemeinbildenden Lyzeum formal gleichgestellt und gewährt die Zulassung zu den nationalen Aufnahmeprüfungen. Die schwierigen wirtschaftlichen Bedingungen in Griechenland machten sich schon vor 2008 durch massive Arbeitsplatzverluste und Lohneinbußen bemerkbar und führten zu veränderten Bildungsentscheidungen der Familien, insbesondere im ländlichen Raum. Im Kontext der Wirtschaftskrise schickten ein Teil der Familien ihre Kinder nicht mehr auf Universitäten in die großen Städte, sondern aus ökonomischen Gründen häufiger zum Studieren in die regionalen Fachhochschulen oder direkt zur Arbeitssuche in die lokalen und regionalen Klein- und Mittelbetriebe. Dies führte zu einer größeren Beliebtheit der berufsbezogenen Bildungsgänge (vgl. Gravert 2013, S. 114). Der Anteil

3 Alle beruflichen Bildungsangebote der oberen Sekundarstufe und der postsekundären Stufe, die nicht direkt dem Bildungsministerium unterstehen, werden in Griechenland als non-formale Bildung betrachtet, unabhängig, ob sie einer formalen Regelung eines Fachministeriums oder dem Arbeitsamt unterstehen. Die Anerkennung und die Gleichwertigkeit der dort erworbenen Berufsabschlüsse mit den formalen Abschlüssen sind über eine Zertifizierung durch EOPPEP (Stelle für Zertifizierung und Berufsorientierung) möglich.

junger Menschen, die schon in der Sekundarstufe II berufliche Bildungsgänge wählen, ist von 1979 bis 2014 angestiegen, von 18,5 Prozent auf ca. 30 Prozent (vgl. Pavlou 2016, S. 42 ff.; Cedefop 2014, S. 17). In diesem Zeitraum wurden vor allem in ländlichen Gebieten neue berufsbildende Institutionen, Fachschulen und Fachhochschulen geschaffen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die gute Zugänglichkeit und die Durchlässigkeit zum Studium zu diesem relativen Anstieg der Berufsbildung beitragen.



**Abb. 2:** Schüler\*innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2010–2015.

Quelle: Griechisches Amt für Statistik (ELSTAT) 2016

Der Anteil der jungen Menschen, die berufsorientierte Bildungsgänge auf der Sekundarebene wählen, liegt im Laufe der letzten Jahre bei ca. 30 Prozent (vgl. Abb. 2). Der entsprechende Durchschnitt in der Europäischen Union liegt bei etwa 50 Prozent (vgl. Cedefop 2014, S. 17). In den vergangenen Jahrzehnten entschied sich die Mehrzahl der Schüler\*innen in Griechenland nach der Sekundarstufe I für das allgemeinbildende Lyzeum mit dem Ziel, ein Studium an einer Universität oder an einer Fachhochschule aufzunehmen (vgl. Ioannidou & Stavrou 2013, S. 3; Paidousi 2016, S. 14; Gravert 2013, S. 109).

### Das gegenwärtige griechische Berufsbildungssystem

Die Reformgesetze 4186/2013 und 4386/2016 schaffen die rechtliche Grundlage dafür, die bislang hauptsächlich schulische Berufsausbildung durch praktische Ausbildungsbestandteile in Unternehmen zu ergänzen (vgl. Freiling & Terzidis 2014). Die formale Berufsausbildung der Sekundarstufe II wird in zwei Schultypen geteilt, in das berufsbildende Lyzeum (EPA.L) und eine berufliche Schule mit erhöhten Praxisanteilen (EPA.S). Die wesentliche Neuerung dieses Gesetzes besteht darin, dass nach der dreijährigen schulischen Bildung am berufsbildenden Lyzeum die Möglichkeit eines bezahlten Praktikums in Unternehmen geschaffen wird. Dieses Prakti-

kum wird in Griechenland auch als Mathitia bezeichnet und gehört laut Artikel 7 des Gesetzes aus 2013 zur non-formalen, postsekundären Berufsausbildung. Somit haben die jungen Menschen auf dem Berufslizeum nach ihrem Abschluss zwei Möglichkeiten, (1) den formalen Bildungsweg über die nationalen Prüfungen zur Hochschule, Fachhochschule oder Berufsakademie fortzusetzen oder (2) den non-formalen Bildungsweg über die postsekundären beruflichen Institute fortzusetzen. Sie können auch direkt in den Arbeitsmarkt eintreten und sich entsprechend ihrer Berufszertifikate um Arbeitsstellen bewerben. Nach den beiden Gesetzen bestehen heute drei Zweige der Berufsausbildung in Griechenland:

1. Das berufsbildende Lyzeum EPA.L (Επα.Λ: Επαγγελματικό Λύκειο).
2. Die beruflichen Schulen EPA.S/Mathitia (Επα.Σ: Επαγγελματική Σχολή/μαθητεία) der OAED, mit einem erhöhten Praxisanteil in der Schule. Sie sollten nach den Planungen des Erziehungsministeriums im Jahr 2017 abgeschafft werden, werden nun jedoch mindestens bis zum Jahr 2022 weitergeführt. Diese Schulform wird auch unter der Trägerschaft anderer Fachministerien bspw. des Tourismus- oder Landwirtschaftsministeriums geführt.
3. Die non-formale Berufsausbildung macht drei Angebote:
  - a) Die sekundäre Schule für Berufsausbildung S.E.K (Σ.Ε.Κ: Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτησης), die zum 31.08.2019 abgeschafft wird (vgl. Konstantopoulou 2016).
  - b) Das postsekundäre Institut für Berufsausbildung I.E.K (I.E.K: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτησης).
  - c) Die postsekundäre Mathitia nach dem Abschluss des berufsbildenden Lyzeums EPA.L.

### **Berufliches Lyzeum – EPA.L**

Nach dem obligatorischen Besuch des dreijährigen Gymnasiums (Sekundarstufe I) kann in der Sekundarstufe II die berufliche Bildung an einem berufsbildenden Lyzeum EPA.L mit einer Dauer von drei Jahren gewählt werden. Das erste Jahr ist ein für alle Schüler\*innen gleicher Unterricht, unabhängig davon, welche der möglichen Spezialisierungsbereiche (Technologie, Dienstleistungen oder Schifffahrt) sie im weiteren Fortgang wählen. Im zweiten Jahr findet der Unterricht getrennt nach gewählter Fachrichtung statt. Im Bereich Technologie z. B. können Vertiefungen wie Maschinenbau, Kfz-Technik oder Elektrotechnik gewählt werden. Das dritte Jahr bringt dann eine tiefergehende Spezialisierung. Diesen Schultypus gibt es auch in Abendform. Welche beruflichen Bildungsangebote an den jeweiligen EPA.L ausgebildet werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Wesentlich ist die Nachfrage nach den Schulplätzen, aber auch die regionalen ökonomischen Bedingungen und der Bedarf der Arbeitgeber spielen eine Rolle. Vorschläge für die oben vorgestellten Bildungsangebote werden von der Stadt, von pädagogischen Instituten, vom Leiter des Büros für die Berufsausbildung in der Sekundarstufe des Bildungsministeriums und den regionalen OAED-Stellen gemacht.

Nach der dreijährigen Ausbildung, die mit einem Abitur abschließt, können die Absolvent\*innen der EPA.L neben der Teilnahme an den nationalen Aufnahmeprüfungen zum Hochschulstudium direkt eine Erwerbsarbeit aufnehmen, oder sie wählen die postsekundäre Mathitia, um mehr praktische Erfahrungen zu sammeln, die ihren Übergang in den Arbeitsmarkt erleichtern kann. Diese Praktikumsphase, griechisch: Τάξη μαθητείας, findet in einem Betrieb statt, an vier Tagen, insgesamt 28 Stunden die Woche, für die Dauer von neun Monaten. Dieser betriebliche Teil wird von der EU Kommission als „Workplace Education Programme – Apprenticeship at work“ bezeichnet. Sie wird kombiniert mit einem siebenstündigen Labor-Unterricht in einer ausgewählten Berufsschule oder einem Werkstattzentrum am fünften Tag. Der Praktikant erhält ein Gehalt von 75 % des gesetzlichen Mindestlohns und eine Unfall- und Sozialversicherung (vgl. EU Commission 2017).

Für die Durchführung dieser postsekundären Mathitia ist das Bildungsministerium in Zusammenarbeit mit der griechischen Arbeitsverwaltung OAED verantwortlich. Die OAED verfügt über langjährige Erfahrung mit berufspraktischem Lernen am Arbeitsplatz und der entsprechenden Kooperation mit Betrieben. Das bereits erwähnte Gesetz 4186/2013 hält auch fest, dass die Zusammenarbeit mit den regionalen und den wirtschaftlichen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden für die Durchführung der Mathitia von hoher Bedeutung ist (vgl. Ioannidou & Stavrou 2013, S. 3 ff.; Paidousi 2013, S. 27 ff.). Seit 2017 läuft die Pilotphase dieses postsekundären Schuljahres – Lehrlingsklasse EPA.L.

Mit der erneuten Reform des Berufsslyzeums EPA.L 2016 wurden die Vertiefungen und Spezialisierungen des Lehrplans weiter ausdifferenziert. Seit dem Schuljahr 2016/2017 teilen sich im ersten Jahr die 35 Unterrichtsstunden der Schulwoche in 22 Stunden allgemeinbildende Fächer, sieben Stunden fachrichtungsspezifische Themen und sechs Stunden im Wahlpflichtbereich auf. Im letztgenannten Bereich müssen drei Fächer aus einer Auswahl von acht gewählt werden. Im zweiten und dritten Jahr geht der Anteil der allgemeinbildenden Fächer auf 12 Stunden zurück, die fachliche Vertiefung wird im zweiten Jahr in neun Fachgebieten vermittelt und dann im dritten Jahr weiter ausdifferenziert zu einzelnen Berufstätigkeiten in den verschiedenen Fachgebieten. Die Grundstruktur einer immer detaillierteren Vertiefung vom ersten bis zum dritten Jahr des Berufsslyzeums aus dem Gesetz von 2013 wurde auch in der Reform von 2016 beibehalten, jedoch wurden teilweise die Zuschnitte der Tätigkeiten modifiziert (vgl. EU Commission 2016a).

### **Die berufliche Schule (Lehrlingsschule) – EPA.S/Mathitia**

Die Ausbildung an dieser beruflichen Schule der Sekundarstufe II, einer EPA.S, die z. B. vom Tourismusministerium, Agrarministerium oder Arbeitsministerium getragen werden kann, dauert zwei Jahre und kann im Alter von 16 Jahren bis 23 Jahren besucht werden. Dieser Umstand, der diese Schulform vom Berufsslyzeum unterscheidet, wo man bereits mit 15 Jahren beginnen kann, macht es erforderlich, dass dem Besuch dieses Schultyps ein Jahr an einem allgemeinbildenden (GE.L) oder berufsbildenden Lyzeum (EPA.L) vorgeschaltet ist. Vor allem Jugendliche mit einem

deutlich stärkeren praktischen Interesse besuchen die EPA.S, da dort auch praktische Unterrichtseinheiten angeboten werden. Die theoretischen Unterrichtsfächer sind mit denen des Berufszlyzeums in etwa gleich. Es kann unter 36 Fachrichtungen gewählt werden. Die Schülerinnen und Schüler machen den praktischen Teil ihrer Ausbildung im Unternehmen, vier Tage pro Woche, sechs Stunden am Tag. Sie besuchen am Nachmittag die berufliche Schule und deren Labor- bzw. Werkstattklassen, zusätzlich sind sie am fünften Tag der Woche ganztägig in der Schule. Damit sammeln die Schülerinnen und Schüler an diesem Schultyp, den deutschen Auszubildenden im dualen System vergleichbar, Berufserfahrung unter realen Arbeitsbedingungen in Unternehmen aller Wirtschaftsbranchen (vgl. Gesetz 3475/2006 und 4186/2013; Ioannidou & Stavrou 2013, S. 3; OAED 2012).

Die griechische Arbeitsverwaltung OAED unterhält 52 berufliche EPA.S/Mathitia-Schulen. Hier wird der Schulbesuch mit dem Lernen am Arbeitsplatz in einem öffentlichen oder privaten Betrieb kombiniert. Es wird ein Ausbildungsvertrag mit einer gesetzlich geregelten Bezahlung von 70 % des Mindestlohnes abgeschlossen. Mit dieser kombinierten Ausbildung in Theorie und Praxis wird besonderer Wert auf die betriebsnahe Vorbereitung mit realistischem Bezug zum Bedarf des Arbeitsmarktes gelegt (vgl. OAED 2016). Die Berufsschulen der OAED vermitteln ihre Schüler\*innen in Betriebe, die dann von der OAED eine finanzielle Unterstützung bekommen. Jedes Jahr besuchen 9.000–10.000 Schüler\*innen die Ausbildung in den berufsbildenden EPA.S/Mathitia-Schulen der OAED. Sie bietet Ausbildungen in unterschiedlichen Fachgebieten wie Elektronik, Maschinenbau, angewandte Künste, Agrarwirtschaft, Gesundheitswesen oder Sozialfürsorge an.

Die OAED ermittelt in Zusammenarbeit mit den Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbänden sowie den Regionalbehörden den Bedarf an Fachkräften. 30 Büros der OAED sind landesweit für die Bedarfsermittlung zuständig (vgl. OAED 2016). Die Maßnahmen haben sich insofern in der Praxis bewährt als nach Angaben des griechischen Arbeitsamtes OAED ein großer Anteil der Auszubildenden nach dem Ende ihrer Ausbildung von den Betrieben auf einen Arbeitsplatz übernommen wird.

Dieser Schultyp soll möglicherweise im Schuljahr 2021/2022 abgeschafft werden. Dies ist abhängig von den Ergebnissen der Überprüfung des beruflichen Bildungssystems durch die Regierung (vgl. Cedefop 2018, S. 17). Dann bliebe nur noch die oben erwähnte, freiwillige Praktikumsphase im Anschluss des Berufszlyzeums als Praxislernen im Unternehmen übrig.

### **Die berufliche Fach- und Praxisschule S.E.K**

Die als berufliche Fach- und Praxisschule konzipierte S.E.K wurde als Teil der Bildungsreform 2013 von der konservativen Regierung eingeführt. Sie sollte den Schultyp der beruflichen Schule EPAS/Mathitia ersetzen. Es war vorgesehen, dass zwei Jahre schulbasiert unterrichtet wird und das dritte Jahr als Betriebspraktikum durchgeführt würde. Die neue Regierung hat beschlossen, diese Berufsausbildungseinrichtung am 31.08.2019 zum Ende des Ausbildungsjahres abzuschaffen. Die S.E.K hatte ebenso wie die EPA.S Absolventinnen und Absolventen des dreijährigen Gym-

nasiums als Zielgruppe und dauerte drei Jahre. Mindestalter für die Aufnahme war 16 Jahre, das Höchstalter 20 Jahre. In der S.E.K bauen drei Klassen aufeinander auf: In der ersten und der zweiten Klasse gibt es 30 Unterrichtsstunden pro Woche, davon vier Stunden die allgemeinbildenden Fächer Griechisch und Mathematik und 26 Stunden Fachunterricht, zu 50 % als Fachtheorie und zu 50 % als Fachpraxis in Laboren oder Werkstätten. Im dritten Jahr in der Mathitiaklasse (Betriebspraktikum) sind die Auszubildenden für ein bis zwei Tage pro Woche für sieben Stunden in der Schule und an drei bis vier Tagen, insgesamt nicht mehr als 28 Stunden pro Woche, erfolgt die Ausbildung an einem betrieblichen Arbeitsplatz. Dieser Schultypus zählt zum non-formalen Bildungsbereich, da er nicht der direkten Kontrolle des Bildungsministeriums untersteht, sondern sehr häufig von der OAED organisiert wird.

### Postsekundäre Berufsschule – I.E.K

Mit einem Alter von 18 Jahren können Schulabgänger\*innen eine Ausbildung in einem Berufsausbildungsinstitut, einem I.E.K beginnen. Der Abschluss des allgemeinbildenden Lyzeums oder des berufsbildenden Lyzeums ist die Voraussetzung. Der Ausbildungsbeginn an den I.E.Ks ist zweimal im Jahr möglich, jeweils zum Winter- und Sommersemester. Die Zulassung richtet sich nach den Schulnoten, nach beruflichen Vorerfahrungen und nach der sozialen Lage der Bewerber\*innen. An den I.E.K gibt es entweder mehrere Fachrichtungen oder auch nur eine einzige berufliche Fachrichtung. Die Ausbildung erfolgt zum Beispiel in Informations-, Telekommunikations- und Netztechnologien, Finanz- und Verwaltungsdienstleistungen, Tourismus, Landwirtschaft, Energie, Umwelt oder Kultur und Sport. Dort wird nach Lehrplänen unterrichtet, die auf berufliche Aspekte ausgerichtet sind und von Sachverständigenausschüssen aus Staat, Arbeitnehmern und Arbeitgebern erstellt und regelmäßig aktualisiert werden (vgl. Vretakou & Rouseas 2003, S. 28). Die Graduierung der I.E.K-Absolventinnen und -absolventen geschieht in zwei Stufen: Nach bestandener Abschlussprüfung gibt es die Berufsausbildungsbestätigung. Durch die Möglichkeit an zusätzlichen theoretischen und praktischen Prüfungen teilzunehmen, durchgeführt von der griechischen Stelle für Qualifikationszertifizierung und berufliche Orientierung (E.O.P.P.E.P)<sup>4</sup>, kann ein formales Zertifikat für die erlernte Fachrichtung erreicht werden, geregelt in den Gesetzen 4186/2013, 4386/2016 und der Regierungsentscheidung 5954/2014 (vgl. Ioanidou & Stavrou 2013, S. 4). Auch die Absolventinnen und Absolventen von anderen Formen der non-formalen beruflichen Bildung, insbesondere der beruflichen Fach- und Praxisschule S.E.K können ein Zertifikat für die erworbene Qualifikation erhalten. Nach dem erfolgreichen Ablegen von Prüfungen des E.O.P.P.E.P sind ihre Abschlüsse gemäß Entscheidung 158993/H/2010 denjenigen der formalen Bildungsangebote gleichgestellt und mit Berufsrechten auf dem griechischen Arbeitsmarkt verbunden.

4 E.O.P.P.E.P (E.O.Π.Π.Ε.Π: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού) „(...) is the National Organisation for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance, an all-encompassing statutory body investing on better quality and more efficient and reliable lifelong learning services in Greece (...). Our mission is geared towards linking VET with labour market needs, upgrading people's occupational qualifications, reinforcing their employment perspectives and strengthening social cohesion“ (EOPPEP 2016).

Die Träger der sogenannten non-formalen beruflichen Bildung können öffentlich oder, wie im Falle vieler postsekundärer Berufsschulen, privat sein. Sie unterliegen jedoch bei der Gestaltung des Ausbildungsrahmens den Vorgaben des Generalsekretariats für lebenslanges Lernen und müssen durch das Bildungsministerium zertifiziert werden. Insgesamt verfügt das Bildungsministerium im allgemeinbildenden Bereich über alle Kompetenzen, um Strukturen und Inhalte auf der Schul- und Hochschulebene zu bestimmen. Im Bereich der Berufsbildung teilt das Bildungsministerium seinen Einfluss mit dem Arbeitsministerium und anderen Ministerien (z. B. Tourismusministerium, Agrarministerium, Energie- und Umweltministerium, Ministerium für Transport, Marineministerium), die ebenfalls Berufsschulen in ihrer Trägerschaft haben. Die notwendige Abstimmung und die Überschneidungen der Aufgabenbereiche der vielen Ministerien erschwert die politische Steuerung und macht eine kohärente Entwicklung des gesamten Berufsbildungssystems schwierig.

### **Zusammenfassende Betrachtung der beruflichen Bildung**

Die berufliche Bildung hat in Griechenland eine lange Tradition und war immer wieder Gegenstand von Debatten und Reformaktivitäten. Deutlich wird aber, dass der Blick auf den allgemeinen Bildungsweg die Perspektive dominierte. In den letzten Jahren, insbesondere unter dem Druck der Wirtschaftskrise in Europa von 2008 an, sind viele Reformen in der Berufsbildung in Griechenland durchgeführt worden. Die bisherigen Schultypen, insbesondere die berufliche Schule EPA.S, die vermehrt bei den Fachministerien organisiert wurde, sollen abgewickelt werden. Die erst vor wenigen Jahren eingeführte berufliche und praktische Schule SEK gibt es bereits ab 2019 nicht mehr als Bildungsangebot. Der Einfluss des Bildungsministeriums auf die Berufsbildung hat stark zugenommen. Es macht sich ein Bemühen um organisatorische Kohärenz bemerkbar: So soll es nur noch eine formale berufliche Schulform auf oberer Sekundarebene geben, das Berufsslyzeum EPA.L. Auch wenn der Schwerpunkt der Berufsbildungsreformaktivitäten der letzten Jahre auf der besseren Verbindung mit dem Arbeitsmarkt und der Einführung von Lehrlingsausbildungen – sog. Apprenticeship-Modellen lag (vgl. Cedefop 2018), sind die seit den 1950er Jahren existierenden Elemente einer griechischen dualen Ausbildung, die unter der Federführung des Arbeitsministeriums und ihrer nachgeordneten Behörde OAED – griechisches Arbeitsamt – organisiert werden, unter Veränderungsdruck geraten. Die dort entwickelten Konzepte arbeitsplatzbezogener Lernprozesse sollen in die postsekundäre, non-formale Berufsausbildung der Mathitia überführt werden und als freiwilliges Angebot den Absolvent\*innen der Berufsslyzeen zur Verfügung stehen. Deutlich wird hierbei auch, dass die enge Verzahnung von Berufsausbildung und Arbeitsmarkt in Griechenland erst auf der Postsekundarebene, d. h. mit Erwachsenen, stattfinden soll, und noch nicht auf der Ebene der oberen Sekundarausbildung, mit Jugendlichen. In der Sekundarstufe soll „schulisch-akademisch“, sprich wissenschaftsorientiert gelernt werden, in den pädagogischen Räumen des Schulunterrichts, angereichert durch schulischen Praxis-, Werkstatt- oder Laborunterricht, aber noch geschützt vor dem harten Wind der Arbeitswelt.

## Theoriegeleitete Reflexionen der Beobachtungen in Griechenland

Griechenlands Wirtschaft war lange und ist immer noch durch eine große Zahl an Kleinstunternehmen – häufig Familienbetriebe – und einige wenige Großbetriebe geprägt, flankiert von einem Staatsbereich, der nach dem Ende der Militärdiktatur und dem Beitritt zur Europäischen Union vielen Beschäftigten sichere und attraktive Arbeitsplätze bot. Mit dem Zusammenbruch der griechischen Staatsfinanzen und dem harten Austeritätsprogramm hat der Verlust der Massenkaufkraft die gesamte Wirtschaft in eine rezessive Krise gerissen. Der Versuch, in dieser dramatischen ökonomischen Situation eine engere, konstruktiv-kooperative Verbindung von potenziellen Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden zu schaffen, und dies staatlicherseits zu begleiten, erscheint fast verwegen. Gerade die Kleinst- und Kleinbetriebe haben kaum Ressourcen für eine durch Ausbildungspläne und schulische Kooperationsverpflichtungen geregelte Berufsausbildung. Hier wird im Regelfall das erforderliche betriebliche Wissen in traditioneller Form von einer Generation zur nächsten weitergegeben. Die größeren Betriebe, so können wir plausibel vermuten, rekrutieren ihre Beschäftigten aus den guten Absolvent\*innen der allgemeinbildenden Lyzeen, deren höherer Bildungsstand nach der Überzeugung der Arbeitgeber eine leichtere Einarbeitung in die konkreten Arbeitsprozesse erlaubt. Das für die Absolvent\*innen der Berufshyzeen neu eingeführte, postsekundäre freiwillige Betriebspraktikum soll im Sinne eines *Industrial Attachment Training* ihre Chancen auf eine Beschäftigung durch Klebeeffekte erhöhen.

Die aktuelle Struktur des griechischen Berufsbildungssystems entspricht einem bürokratisch-etatistischen Steuerungsmodell und hat Regelungsmuster ausgeprägt, das Analogien zum Idealtypus des französischen Systems schulischer Berufsausbildung aufweist (vgl. Greinert 2017). Die Orientierung in Griechenland zielt auf eine Berufsqualifizierung auf einer postsekundären Ebene, also weg von einer grundständigen Erstausbildung nach der unteren Sekundarstufe. Die Formen von Ausbildung in Griechenland akademisieren sich eher und vermitteln nur wenig tätigkeitsrelevantes und praktisches Wissen. Hier finden wir auch die stabilisierenden Verständigungsweisen der sozialen Regelungsmuster wieder, die als Grundströmung, als sozial geteilter Wissensbestand, was Berufsbildung bedeutet, die Kommunikation und Interaktion der sozialen Akteure der Berufsbildung erleichtert. In Griechenland ist Berufsbildung eng an die akademische Bildung, an Wissenschaft und Rationalität, angeschlossen und soll einen großen Fundus an Wissen, ggf. auch fokussiert auf bestimmte Tätigkeitsbereiche, vermitteln. Diese Schulbildung soll primär zu einem Studium führen oder eine Arbeitstätigkeit ermöglichen, weniger zu einer beruflichen Tätigkeit qualifizieren. Ein Bildungsverständnis jenseits akademischen Wissens, eine Menschenbildung aus einer Tätigkeit des praktischen Aneignens heraus, durch Tätigsein im Sinne einer Welterschließung (Leontjew 1977) und einer Theorie-Praxis-Verzahnung beim Lernen sind dabei nicht vorgesehen.

Im bürokratisch-etatistischen Steuerungsmodell sichert der Staat eine hohe Allgemeinbildung für die Gesellschaft, die Ausbildung und Verwertung der Arbeitskräfte unterliegt aber den Interessenaushandlungen zwischen Arbeitnehmer- und

Arbeitgebervertretung. Aufgrund des Primats des Politischen in der Ausprägung der sozialen Beziehungen in diesem Steuerungsmodell sind diese staatlicherseits geschützt, so dass wir in Griechenland im Ergebnis einen sehr geregelten Arbeitsmarkt vorfinden, der die Bezahlung und die Position der Arbeitskräfte in den großen Unternehmen und im öffentlichen Dienst von dem Erlangen von Berufsrechten durch staatlich vergebene Bildungszertifikate abhängig macht. Dieser Mechanismus begünstigt auch eine Tendenz zu höherer Allgemeinbildung und akademischen Abschlüssen, mit einer deutlichen Orientierung auf die allgemeinbildenden Lyzeen.

Nach dem zu Beginn skizzierten theoretischen Konzept der *skill formation systems* der vergleichenden politischen Ökonomie hätten wir es unter dieser Perspektive in Griechenland mit einem liberalen Modell zu tun, wo die Qualifizierung der Arbeitskräfte dem Marktgeschehen unterworfen und Angelegenheit der Unternehmen ist. Das liberale Modell ist in Griechenland aber begrenzt durch die politische Rolle des Staates, der die freie Aushandlung durch die Rolle der Berufszertifikate, mit der damit verbundenen Reglementierung des Arbeitsmarktes, beschränkt. So können in Griechenland auch in der Privatwirtschaft für bestimmte Führungspositionen nur Personen mit den notwendigen formalen Zertifikaten angestellt werden, eine freie Auswahl der Arbeitskraft ist nicht immer gegeben.

Gleichzeitig und zu dem vorgenannten in einem ausgeprägten Gegensatz stehend haben wir es aber aufgrund der skizzierten Unternehmensstruktur von Kleinst- und Kleinunternehmen, sehr häufig auf Familienbasis, mit einem eher traditionell geregelten Arbeitsmarkt zu tun, wo die Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen eine größere Rolle spielen als Zertifikate, die Berufsrechte garantieren.

Nach den Zahlen der KEPE (Zentrum für Wirtschaftsforschung) gab es im Jahr 2014 insgesamt 629.700 Betriebe. Davon waren 606.500 (96,3 Prozent) sehr kleine Unternehmen (0–9 Beschäftigte), 20.800 (3,4 Prozent) kleine Unternehmen (10–45 Beschäftigte) und nur 3.600 Unternehmen (0,5 Prozent) sind mittlere Unternehmen (46–250 Beschäftigte) (vgl. Manifava 2015).

Größe der Unternehmen		Zahl der Unternehmen		Beschäftigte	
		Unternehmen in Tausend	in Prozent	Beschäftigte in Tausend	in Prozent
Sehr klein	2008	829,2	96,6	1.565,5	65,3
	2014	606,5	96,3	1.091,5	64,5
Klein	2008	25,4	3,0	486,1	20,3
	2014	20,8	3,2	382,3	22,6
Mittlere Unternehmen	2008	3,6	0,5	344,0	14,4
	2014	2,4	0,5	219,1	12,9

Abb. 3: Unternehmensgrößen griechischer Betriebe, Quelle Manifava 2015

Ausweislich der Statistik sind 64,5 Prozent aller Beschäftigten in sehr kleinen Unternehmen angestellt, 22,6 Prozent in kleinen Unternehmen und 12,9 Prozent in mittleren Unternehmen. Seit der Wirtschaftskrise 2008 gingen viele kleine und mittlere Unternehmen in die Insolvenz – 229.000 Unternehmen von 2008 bis 2014 (vgl. Manifava 2015). In den übrigen Unternehmen sind häufig Familienangehörige oder Beschäftigte mit sehr niedrigem Einkommen ohne Tarifverträge und ohne Kündigungsschutz angestellt (vgl. Paidousi 2014, S. 30). In den Sektoren Bau und Tourismus gibt es häufig noch informelle Beschäftigungsverhältnisse außerhalb des gesetzlichen Rahmens (vgl. Ioannidou 2014, S. 5).

Wenn sich nun die Familien entscheiden sollten, Bildungsinvestitionen zu tätigen und ihre Kinder auf weiterführende Bildungseinrichtungen zu schicken, dann müssen die dort erworbenen Zertifikate sozial und ökonomisch valide sein, d. h. die Investitionen der Familien müssen sich als zukünftig höheres Familieneinkommen auszahlen und durch bessere Arbeitsplätze lohnen. Eine Familienentscheidung für eine berufliche Ausbildung bewegt sich in diesem Spannungsverhältnis.

Mit der griechischen Haushaltskrise und den darauffolgenden Sparmaßnahmen sind jedoch die bisher staatlichen Ausbildungsschulen des Tourismusministeriums und anderer Fachministerien stark reduziert worden, die verbleibenden beruflichen Schulen des Arbeitsministeriums litten unter deutlicher Ressourcenknappheit. Eine staatlicherseits betriebene Berufsausbildungseinrichtung ist, wenn sie leistungsstark funktioniert, teurer als eine allgemeinbildende Einrichtung. Sie setzt die Möglichkeiten zu Bildungsinvestitionen durch die Regierung voraus. Diese waren aber spätestens mit der erzwungenen Durchsetzung der Finanzkonsolidierung des griechischen Staatshaushaltes dramatisch eingeschränkt. Die griechische Berufsbildung war im gesellschaftlichen Diskurs nicht hoch angesehen. Sie wurde als zweitbeste Lösung von denjenigen wahrgenommen, die nicht so gute Prüfungsergebnisse hatten, um an der Universität studieren zu können. Wenn sich nun aber zeigt, dass die Zertifikate der Berufsbildung doch keinen Ertrag für die Familien bringen, weil die Passung mit den Arbeitsmarkterfordernissen nicht ausreichend ist, Einstellungen eher schwierig sind, da zu wenig Arbeitsplätze vorhanden, dann werden diese Einrichtungen gemieden, oder doch nur als Umweg zur Hochschule genutzt. Aber qualifizierte Arbeitskräfte für ein wirtschaftliches Wohlergehen des Landes werden damit dann eher nicht ausgebildet.

## Fazit

Die zu Beginn angestellte theoretische Betrachtung schärft den Blick im doppelten Sinne, einmal für die Begrenzungen der alleinigen Gestaltung von Berufsbildungsmodellen durch staatliches Handeln und für die hervorgehobene Rolle von sozialen Akteuren bei eben dieser Ausgestaltung. Die soziale Agentenschaft von Assoziationen (Unternehmen, Gewerkschaften, Verbände und Vereine) spielen bei der Einführung neuer Elemente von Berufsbildung, ihrer Verankerung im sozialen Dialog oder ihrer Ablehnung im sozialen Konflikt, eine nicht unerhebliche Rolle, die auch zu der spezifischen Ausprägung der *skill formation systems* beiträgt. Wenn es nun aber diese

befürwortenden, sozialen Akteure in Griechenland für die Einführung und dauerhafte Verankerung neuer dualer Ausbildungskonzepte, ausgeliehen aus Deutschland, dort nicht gibt, dann kann ein Berufsbildungstransfervorhaben, wie MENDI – Mentoring Dual International, nicht gelingen. Trotz berichteter und beobachteter Erfolge auf der Mikro-Ebene des Ausbildungsgeschehens.

Auffällig ist, und dies steht im Gegensatz zum Idealtypus des bürokratisch-etatistischen Modells aus Frankreich, dass griechische Regierungen sich in der Umsetzung und Ausgestaltung von beruflicher Bildung über viele Jahrzehnte vergleichsweise wenig engagiert hatten und kaum zu grundlegenden Reformen oder systematischem Ausbau eines Berufsbildungssystems gekommen sind. Die Reformen der letzten Jahre führen zwar zu einer höheren Kohärenz, fokussieren aber die Berufsbildung auf den postsekundären Bereich. Die Bildungsaspirationen großer Teile der Jugendlichen richten sich stark auf den allgemeinen Bildungsweg, wie die Schulbesuchsstatistiken weiter oben aufzeigten.

Dies führt zur paradoxen Situation, dass wir es zwar mit einem Typus von Schulberufssystem zu tun haben, dies aber in einer nicht-etatistischen, sondern marktwirtschaftlichen Ausprägung, die in der einleitenden Vier-Felder-Matrix der *skill formation systems* so nicht vorgesehen ist. Griechenland als Realtypus wäre in der obigen Matrix zwischen dem staatlichen und dem liberalen Typus einzusortieren.

Obwohl tiefergehende Aussagen zum Status des arbeitsbasierten Lernens in griechischen Berufsschulen nur auf der Basis einer eigenständigen Erhebung möglich wären, können wir nach unseren Beobachtungen und Gesprächen festhalten, dass die Kooperation mit der Wirtschaft in den existierenden Schultypen eher schwach ausgeprägt ist. Es gibt im Regelfall ein bezahltes Unternehmenspraktikum, wovon Klebeeffekte und bessere Übergangsquoten in den Beschäftigungsmarkt erhofft werden, wobei die schulische Begleitung aus einem Tag Laborunterricht besteht. Eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis während dieser Praktikumsphase erscheint schwierig. Aufgrund der zeitlichen Entkopplung von Praktikumsphase und Schulunterricht während der gesamten Ausbildung können wir davon ausgehen, dass auch die curricular-didaktische Verzahnung der beiden Lernorte nicht existiert. Didaktische und curriculare Kooperationen oder gemeinsam abgestimmte Ausbildungspläne haben wir bisher nicht beobachten können, mit Ausnahme der Innovationen im Pilotvorhaben MENDI. Es wurden nur ganz schwach mit Unternehmen gekoppelte schulische Praxisaktivitäten in Laboren und Werkstätten berichtet. Auch die internationale wissenschaftliche Debatte zum arbeitsbasierten Lernen (*work-based-learning*) macht deutlich, dass diesbezüglich positive Aktivitäten erhöhte Anstrengungen und Ressourcen in der beruflichen Bildung voraussetzen.

In den Schulen des Typus berufliche Schule – EPA.S/Mathitia könnten Elemente eines arbeitsbasierten Lernens und didaktisch-curriculare Verzahnungen leichter realisiert werden, da dieser Schultypus, aufgrund der anderen Taktung, die stärker ausgerichtet ist am Modell der *Alternance*, die Lernorte näher zusammenbringt. Aber aufgrund fehlender Beobachtungen und spezifischer Untersuchungen kann keine sichere Aussage getroffen werden, ob dort eine Lernortkooperation statt-

findet, die Lernorte und Inhalte didaktisch aufeinander bezieht und damit Theorie-Praxis-Lernen ermöglicht. Dies wäre durch eigene, deutsch-griechische Forschungsanstrengungen zu ergründen.

Die Kooperation zwischen Schule und Betrieb, die nach unseren Beobachtungen und Eindrücken fast verwegen anmutet, macht auch die von der jetzigen Regierung angedachte Reform des griechischen Berufsbildungssystems mit einem postsekundären Praktikum über neun Monate zu einem äußerst schwierigen Unterfangen. Die erfolgreiche Verknüpfung von Lernen und Arbeiten setzt neben komplexen Lern-Lehr-Arrangements und hochprofessionellen Lehrkräften, die diese umsetzen können, auch die Einbindung zusätzlicher Akteure im Sinne einer erweiterten Sozialpartnerschaft (vgl. Wolf 2017, S. 651) voraus. Nur wenn in die Ausgestaltung dieser neuen griechischen dualen Ausbildung Arbeitnehmervertreter in den Unternehmen, Unternehmenskooperationen, Fachverbände und die Familien eingebunden werden, bestehen Chancen, das komplexe soziale Vorhaben der Veränderung der Berufsbildung erfolgreich umzusetzen. Duale Ausbildungsmodelle in ihren unterschiedlichen Ausprägungen funktionieren am erfolgreichsten, wenn sie in kooperativen Formen durchgeführt werden. Die sozialen Regelungsmuster der griechischen Berufsbildung, die dem Staat die Verantwortung für eine gute Bildung der Arbeitnehmer zuweisen und diese akademisch und wissenschaftlich ausrichten, sowie die starke Rolle des Erziehungsministeriums erschweren eine Veränderung der Berufsbildung hin zu kooperativen Formen. Die Lehrgewerkschaft hat sich bisher deutlich ablehnend dualen Innovationen gegenüber gezeigt, aber auch die griechischen Unternehmen, die im Pilotvorhaben MENDI als wirtschaftliche Kooperationspartner mitarbeiteten, haben nach unseren Beobachtungen bisher nur ein geringes Interesse gezeigt, sich aktiv und gemeinschaftlich in die Ausgestaltung der griechischen Berufs(aus)bildung einzubringen.

Ausgehend von der grundsätzlich richtigen Idee, dass sich die Länder der europäischen Union wechselseitig von ihren Berufsbildungserfahrungen inspirieren lassen sollten, zeigte sich im Nachhinein bei dem von uns begleiteten Pilotvorhaben MENDI, bei dem Elemente der deutschen dualen Berufsausbildung für Tourismusberufe auch in Griechenland genutzt werden sollten, deutlich die Notwendigkeit, an den „fremden“ Formen der griechischen Berufsbildung anzuknüpfen und die dort vorhandenen Regelungsmuster aufzugreifen. Diese sollten im Vorfeld weiterer Transferprojekte ausreichend tief analysiert und verstanden werden.

So spielte z. B. die notwendige Zertifizierung der dual ausgebildeten Fachkräfte durch die E.O.P.P.E.P eine wichtige Rolle. Insbesondere, da die praktischen Ausbildungsbestandteile in Griechenland als Teil der non-formalen Bildung angesehen werden und diese Zertifizierung für eine Gleichwertigkeit der mehr praktisch ausgerichteten Abschlüsse gebraucht wird. Damit ist auch eine ökonomische Validierung, also eine Nutzung im stark reglementierten griechischen Arbeitsmarkt verbunden.

Die von Kleinst- und Kleinbetrieben geprägte Wirtschaftsstruktur kann die stärkere betriebliche Verantwortung für die Erstausbildung von Fachkräften erschweren. Deshalb wäre es u. E. sinnvoll, diese Unternehmensstruktur in die weitere Ausge-

staltung einzubinden, und sie nicht mit Konzepten, die für große, moderne Unternehmen entwickelt sind, zu überfordern. Grundsätzlich scheint es sinnvoll, das existierende Schulberufssystem durch handlungsorientiertes und arbeitsprozessbezogenes Lernen zu stärken. Die kooperativen Elemente, die Verbindung zur Arbeitspraxis und zum Leben außerhalb der Schule sollten didaktisch und curricular verankert werden. Duale Berufsausbildung hat in Europa verschiedene Formen und kann Impulse liefern, nicht nur das deutsche Modell (vgl. Chatzichristou u. a. 2013).

Gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte können hilfreiche Anregungen dazu liefern, auch in deutsch-griechischer Zusammenarbeit. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass in der deutschen Tourismus-Branche ja nicht nur klassisch dual ausgebildet wird, sondern auf Bundesländerebene sehr leistungsstarke staatliche, aber auch private Ausbildung in Tourismusberufen angeboten wird. Gleiches lässt sich für gemeinsame F&E-Projekte zur Implementierung einer besseren Verzahnung von Theorie und Praxis, sei es in Lernort-Kooperationen oder in Work-based-Learning Arrangements in schulischen Lernprozessen feststellen. Eine wissenschaftsbasierte Berufsbildungspartnerschaft zwischen Deutschland und Griechenland könnte hier ein wichtiger, zukunftsweisender Impulsgeber sein.

## Literatur

- Agridopoulos, Aristotelis & Papagiannopoulos, Ilias (Hg.) (2016): Griechenland im europäischen Kontext. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Assaad, Ragui (1993): Formal and informal institutions in the labor market, with applications to the construction sector in Egypt. In: *World Development* 21, (6), S. 925–939. Verfügbar unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X9390052B> (Zugriff am: 09.03.2018).
- Athanasoula-Reppa, Anastasia (1999): Bildungsmanagement, Entwicklung und Politik. Die sekundäre technische und berufliche Bildung und ihre regionale Dimension in Griechenland (1980–1990). Athen. (Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία (Διατριβή 1999): Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική. Η δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα 1980–1990, Αθήνα), eigene Übersetzung.
- Barabach, Antje & Wolf, Stefan (2011): Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung: Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (14), S. 283–307. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0202-7> (Zugriff am: 9.03.2018).
- Bohlinger, Sandra & Wolf, Stefan (2016): Zwischen Dynamik und Stagnation: Politiktransfer kooperativer Berufsausbildung als Weg aus der Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (62), S. 340–357.
- Busemeyer, Marius R. & Trampusch, Christine (2011a): Review Article: Comparative Political Science and the Study of Education. In: *British Journal of Political Science*, (41),

- S. 413–443. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1017/S0007123410000517> (Zugriff am: 9.03.2018).
- Bussemeyer, Marius R. & Trampusch, Christine (2011b): The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: Marius R. Bussemeyer & Christine Trampusch (Hg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. S. 3–38.
- Cedefop (2014): Vocational education and training in Greece. Short description. Luxembourg. Verfügbar unter: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4130> (Zugriff am: 9.03.2018).
- Cedefop (2018): Apprenticeship review: Greece. Modernising and expanding apprenticeships in Greece. Thematic country reviews. Thessaloniki. Verfügbar unter: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4160> (Zugriff am: 01.03.2018.)
- Chatzichristou, Stelina; Ulicna, Daniela; Murphy, Ilona & Curth, Anette (2013): Dual education: A Bridge over Troubled Waters? Unter Mitarbeit von ICF International. European Parliament. Verfügbar unter: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014\\_2019/documents/cult/dv/esstdualeducation/esstdualeducationen.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/documents/cult/dv/esstdualeducation/esstdualeducationen.pdf) (Zugriff am: 20.01.2016.).
- Eckert, Andreas (2005): Die Verheißung der Bürokratie. Verwaltung als Zivilisierungsagentur im kolonialen Westafrika. In: Boris Barth & Jürgen Osterhammel (Hg.): Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert. Konstanz: UVK-Verl.-Ges. S. 269–283.
- E.O. P. P.E.P – Griechische Stelle für Qualifikationszertifizierung und Berufliche Orientierung (2016): Homepage. (E.O.Π.Π.Ε.Π Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού). Eigene Übersetzung. Verfügbar unter: <http://www.eoppep.gr/> (Zugriff am: 16.12.2016).
- Eleutherotypia (2010): Das Profil von 768.000 Beamten. (Το προφίλ των 768 χιλιάδων δημοσίων υπαλλήλων). Eigene Übersetzung. Verfügbar unter: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=188530> (Zugriff am: 30.07.2010).
- Entscheidung 158993/H/2010: In: Das griechische Regierungsgesetzblatt, Band 2, Blatt 195/2010. (ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 158993/H/2010 : ΦΕΚ195/2010, ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ), eigene Übersetzung.
- EU Commission (2016): Education and Training Monitor 2016 – Greece. Verfügbar unter: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el_en.pdf) (Zugriff am: 16.01.2018).
- EU Commission (2016a): Greece Teaching and Learning in Vocational Upper Secondary Education. Verfügbar unter: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Teaching\\_and\\_Learning\\_in\\_Vocational\\_Upper\\_Secondary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Teaching_and_Learning_in_Vocational_Upper_Secondary_Education) (Zugriff am: 14.12.2017).
- EU Commission (2017): National Reforms in Vocational Education and Training and Adult Learning. Verfügbar unter: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:National\\_Reforms\\_in\\_Vocational\\_Education\\_and\\_Training\\_and\\_Adult\\_Learning](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:National_Reforms_in_Vocational_Education_and_Training_and_Adult_Learning) (Zugriff am: 26.02.2018).

- Freiling, Thomas & Terzidis, Konstantinos (2014): Interregionale Berufsausbildungs-kooperationen – eine Strategie zur Implementierung einer praxisorientierten Berufsausbildung in Griechenland? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (43), S. 28–31. Verfügbar unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7481> (Zugriff am: 10.01.2017).
- Gesetz 3/1952: In: *Das griechische Regierungsgesetzblatt*, Band 1, Blatt 157/1952, (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 3/1952/: ΦΕΚ 157/1952 τεύχος πρώτο), zitiert aus Paidousi (2014 S. 18), eigene Übersetzung.
- Gesetz 3971/1959: In: *Das griechische Regierungsgesetzblatt*, Band 1, Blatt 187/1959. (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 3971/1959: ΦΕΚ 187/1959, τεύχος πρώτο), eigene Übersetzung.
- Gesetz 3973/1959: In: *Das griechische Regierungsgesetzblatt*, Band 1, Blatt 187/1959. (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 3973/1959: ΦΕΚ 187/1959, τεύχος πρώτο), eigene Übersetzung.
- Gesetz 576/1977: In: *Das griechische Regierungsgesetzblatt*, Band 1, Blatt 102/1977, (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 576/1977: ΦΕΚ 102/1977, τεύχος πρώτο), eigene Übersetzung.
- Gesetz 1566/1985: In: *Das griechische Regierungsgesetzblatt*, Band 1, Blatt 167/1985. (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 1566/1985: ΦΕΚ 167/1985, τεύχος πρώτο), eigene Übersetzung.
- Gesetz 2640/1998: In: *Das griechische Regierungsgesetzblatt*, Band 1, Blatt 206/1998, (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 2640/1998: ΦΕΚ 206/1998, τεύχος πρώτο), eigene Übersetzung.
- Gesetz 3027/2002: In: *Das griechische Regierungsgesetzblatt*, Band 1, Blatt 152/2002. (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 3027/2002: ΦΕΚ 152/2016,) τεύχος πρώτο, eigene Übersetzung.
- Gesetz 3475/2006: In: *Das griechische Regierungsgesetzblatt*, Band 1, Blatt 146/2006, (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 3475/2006: ΦΕΚ 146/2006,) τεύχος πρώτο, eigene Übersetzung.
- Gesetz 4186/2013: In: *Das griechische Regierungsgesetzblatt*, Band 1, Blatt 193/2013, (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4186/13: ΦΕΚ 193/2013, τεύχος πρώτο), eigene Übersetzung.
- Gesetz 4386/2016: In: *Das griechische Regierungsgesetzblatt*, Band 1, Blatt 83/2016. (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4386/2016: ΦΕΚ 83/2016, τεύχος πρώτο), eigene Übersetzung.
- Gravert, Angelika (2013): *Lernen in der Revolte. Das griechische Bildungssystem und seine ideologische Bedeutung*. Hamburg: VSA Verlag.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2003): *Europäische Berufsbildungsmodelle – von der Schwierigkeit, eine optimale Typologie zu entwickeln*. In: Antje Bredow; Rolf Dobischat & Joachim Rottmann (Hg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A – Z: Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven*. S. 279–292.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2005): *Berufliche Breitenausbildung in Europa: Die geschichtliche Entwicklung der klassischen Ausbildungsmodelle im 19. Jahrhundert und ihre Vorbildfunktion; mit einer Fortsetzung der Berufsbildungsgeschichte der Länder*

- England, Frankreich und Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2017): Berufsqualifizierung in Europa: Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Griechisches Amt für Statistik (2014): Schüler, Geburtsjahr, Geschlecht, Schulart, Klasse, Peripherie und Präfektur der formalen Berufsausbildung (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2014, Μαθητές, κατά Έτος Γέννησης, Φύλλο, Τύπο σχολικής Μονάδας, Τάξη, Περιφέρεια και Νόμο, Δευτοροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση). Verfügbar unter: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/2014> (Zugriff am: 19.06.2017).
- Griechisches Amt für Statistik (2016): Griechenland in Zahlen (Juli–September 2016). (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2016): Η Ελλάδα με αριθμούς, Ιούλιος – Σεπτέμβρι 2016), eigene Übersetzung. Verfügbar unter: [http://www.statistics.gr/documents/20181/1515741/GreeceInFigures\\_2016Q3\\_GR.pdf/a5def5de-e7f7-423c-a23b-4e3e677a448c](http://www.statistics.gr/documents/20181/1515741/GreeceInFigures_2016Q3_GR.pdf/a5def5de-e7f7-423c-a23b-4e3e677a448c) (Zugriff am: 06.12.2016).
- Griechisches Amt für Statistik (2016): Untersuchung der sekundären Berufsbildung. Ablauf des Schuljahres 2014/2015. (Ελληνική Στατιστική Αρχή (2016/12/9) Δελτίο Τύπου: Έρευνα δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης λήξης σχολικού έτους 2014/2015), eigene Übersetzung. Verfügbar unter: <http://www.statistics.gr/documents/20181/6be23054-7944-4c5c-88b9-87360bbcbc36> (Zugriff am: 13.12.2016).
- Iakovidis, Giorgos (1997): Die technische und die berufliche Bildung in Griechenland. Annäherung durch den Vergleich des griechischen und deutschen Systems. Ioannina. (Ιακωβίδης Γεώργιος, 1997: Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του ελληνικού και του γερμανικού συστήματος, Ιωάννινα), eigene Übersetzung. Verfügbar unter: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/8929#page/1/mode/2up>. (Zugriff am: 10.03.2018).
- Ioannidou, Alexandra (2013): Privatisierung im Erziehungs- und Bildungswesen in Griechenland. Vortrag in der Rosa Luxemburg Stiftung am 08.03.2013. Verfügbar unter: <https://www.rosalux.de/news/39275/privatisierung-im-erziehungs-und-bildungswesen-in-griechenland.html> (Zugriff am: 10.01.2017).
- Ioannidou, Alexandra (2014): Die Situation der Jugendlichen auf dem griechischen Arbeitsmarkt – was geschieht, wenn nichts geschieht? Athen: Friedrich Ebert Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/id/10980-20141015.pdf> (Zugriff am: 12.06.2017).
- Ioannidou, Alexandra & Stavrou, Stavros (2013): Reformperspektiven der Berufsbildung in Griechenland. Athen: Friedrich Ebert Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/10251.pdf> (Zugriff am: 16.09.2016).
- Klemm, Ulf-Dieter & Schultheiß, Wolfgang (Hg.) (2015): Die Krise in Griechenland. Ursprünge, Verlauf, Folgen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Konstantopoulou, Minna (2016): Συνέντευξη με Θέμης Κοτσοφάκης (Interview mit Themis Kotsifakis) am 10.09.2016 in der Zeitung Avgi. Verfügbar unter: <http://www.avgi.gr/article/10839/7430540> (Zugriff am: 12.06.2017).

- Kraus, Katrin (2007): Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion. In Peter Dehnhostel, Julia Gillen & Uwe Elsholz (Hg.): Kompetenzwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin: edition sigma. S. 235–248.
- Leontjew, Aleksej N. (1977): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.
- Lutz, Burkart (1991): Die Grenzen des „effet sociétal“ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive: Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. In: Martin Heidenreich & Gert Schmidt (Hg.): International vergleichende Organisationsforschung: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 91–105.
- Manifava, Dimitra (2015): In sieben Jahren sind 229.000 kleine und mittlere Unternehmen in Griechenland bankrott gegangen. In: Kathimerini vom 23.07.2015. (Μανιφαβά Δήμητρα, 2015: Σε μια επταετία έκλεισαν 229.000 μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις στην Ελλάδα. Δημοσιεύση: Καθημερινή), eigene Übersetzung. Verfügbar unter: <http://www.kathimerini.gr/824685/> (Zugriff am: 14.01.2017).
- Maurice, Marc; Warner, Malcolm & Sorge, Arndt (1980): Societal differences in organizing manufacturing units. A comparison of France, West Germany and Great Britain. In: Organization studies 1 (1), S. 59–86.
- OAED (2012): OAED Apprenticeship Schools EPAS. Verfügbar unter: <http://prev.oaed.gr/images/EPAS/engepas.pdf> (Zugriff am: 26.02.2018).
- OAED (2016): Griechisches Arbeitsamt. Verfügbar unter: <http://www.oaed.gr/> (Zugriff am: 4.01.2016). (Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού, 2016). Eigene Übersetzung.
- Paidousi, Chrysa (2014): Dual Vocational Education System. The German „Naration“ for Linking Education to Employment in Greece. Athen. ( Δρ. Παιδούση Χρύσα, Δυικό σύστημα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Η γερμανική „αφήγηση“ για την σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, Αθήνα), eigene Übersetzung. Verfügbar unter: [http://www.eiead.gr/publications/docs/efd/Δυικό\\_σύστημα\\_επαγγελματικής\\_εκπαίδευσης\\_24.02.2014\\_p11.pdf](http://www.eiead.gr/publications/docs/efd/Δυικό_σύστημα_επαγγελματικής_εκπαίδευσης_24.02.2014_p11.pdf) (Zugriff am: 12.06.2017).
- Paidousi, Chrysa (2016): Attractiveness of vocational education. Social and gender dimensions. Athen. (Δρ. Παιδούση Χρύσα, Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις, Αθήνα), eigene Übersetzung. Verfügbar unter: [http://www.eiead.gr/publications/docs/ΕΛΚΥΣΤΙΚΟΤΗΤΑ\\_της\\_Επαγγελματικής\\_Εκπαίδευσης.pdf](http://www.eiead.gr/publications/docs/ΕΛΚΥΣΤΙΚΟΤΗΤΑ_της_Επαγγελματικής_Εκπαίδευσης.pdf) (Zugriff am: 12.06.2017).
- Pamuk, Şevket (2009): Changes in factor markets in the Ottoman Empire, 1500–1800. In: Continuity and Change, (24), S. 107–136. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1017/S0268416009007048> (Zugriff am: 9.03.2018).
- Papageorgiou, Giorgos (1986): Die Berufslehre (16. bis 20. Jahrhundert). Athen. (Παπαγεωργίου Γιώργος, 1986: Η Μαθητεία στα Επαγγέλματα (16ος – 20ος αι.), Αθήνα), eigene Übersetzung. Verfügbar unter: [http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/12/Papageorgiou-i-mathitia-sta-epagelmata-24grammata.com\\_.pdf](http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/12/Papageorgiou-i-mathitia-sta-epagelmata-24grammata.com_.pdf) (Zugriff am: 28.12.2016).

- Pavlou, Hristos (2016): Die Schüler der sekundären technischen und beruflichen Bildung und die Schulkenntnisse: Die Schülerperspektive. Korinth. (Παύλου Χρίστος, Διατριβή 2016: Οι Μαθητές της Δεδοτοροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και η σχολική γνώση: Η σκοπιά των μαθητών, Κόρινθος), eigene Übersetzung. Verfügbar unter: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37774#page/1/mode/2up> (Zugriff am: 12.06.2017).
- Quijano, Aníbal (2010): Die Paradoxien der eurozentrierten Moderne. In: Prokla – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 39 (158), S. 29–48.
- Reckwitz, Andreas (2011): Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Friedrich Jaeger & Jörn Rüsen (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Band 3. Stuttgart u. a.: Verlag J. B. Metzler. S. 1–20.
- Regierungsentscheidung 5954/2014, In: Das griechische Regierungsgesetzblatt, Band 2, Blatt 1807/2014. ΚΥΑ ΥΠ’ ΑΡΙΘΜ. 5954/2014: ΦΕΚ 1807/2014, τεύχος δεύτερο), eigene Übersetzung.
- Reibold, Dieter K. (1998): Die Berufsausbildung in Europa – ein internationaler Vergleich. Ein Kurzüberblick über die allgemeine und berufliche Bildung in über 25 Staaten Europas. Renningen-Malmsheim: Expert-Verlag.
- Roth, Karl Heinz (2015): Griechenland am Abgrund. Die deutsche Reparationsschuld. Hamburg.
- Salonikidis, Giannis (2006): Geschichte der neogriechischen Bildung, Teil 2: 1929–1985. (Σαλονικίδης Γιάννης, 2006, Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης. Νεοελληνικός Διαφωτισμός – 1985, 2ο μέρος 1929 έως 1985), eigene Übersetzung. Verfügbar unter: <https://www.eduportal.gr/istoria-neoellhnikhs-ekpaideyshs> (Zugriff am: 28.12.2016).
- Soskice, David W. & Hall, Peter A. (Hg.) (2001): Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage. Oxford [England]: Oxford University Press.
- Streeck, Wolfgang & Schmitter, Philippe C. (1985): Private Interest Governments. London: Sage.
- Thelen, Kathleen Ann (2003): Institutions and Social Change. The Evolution of Vocational Training in Germany. In: eScholarship – Open Access Publications from the University of California. Verfügbar unter: <http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=uclasoc> (Zugriff am: 9.03.2018).
- Thelen, Kathleen & Busemeyer, Marius R. (2011): Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism toward Segmentalism. In: Marius R. Busemeyer & Christine Trampusch (Hg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. S. 68–100. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199599431.003.0003> (Zugriff am: 9.03.2018).
- Vretakou, Vassilia & Rouseas, Panajotis (2003): Das Berufsbildungssystem in Griechenland. Kurzbeschreibung (Cedefop Panorama series Nr. 58). Luxemburg: Amt für amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften. Verfügbar unter: [www.cedefop.europa.eu/files/5135\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/5135_de.pdf) (Zugriff am: 01.03.2018).
- Weber, Max (2006). Wirtschaft und Gesellschaft. Paderborn: Voltmedia.

- Wolf, Stefan (2009): Berufsbildung und Kultur – ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Tönnies. Verfügbar unter: [https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/2421/2/Dokument\\_44.pdf](https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/2421/2/Dokument_44.pdf) (Zugriff am: 07.10.2016).
- Wolf, Stefan (2011): Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (107), S. 543–567.
- Wolf, Stefan (2017): Die Rolle der Gewerkschaften bei der Gestaltung und Weiterentwicklung von Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (113), S. 614–636.
- Yildirim, Onur (2008): Ottoman Guilds in the Early Modern Era. In: International Review of Social History, (53), S. 73–93. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1017/S0020859008003611> (Zugriff am: 9.03.2018).

## Abbildungen

- Abb. 1** Die verschiedenen Möglichkeiten der Organisation der Erwerbsqualifizierung in fortgeschrittenen industriellen Demokratien. . . . . 59
- Abb. 2** Schüler\*innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2010–2015. . . 65
- Abb. 3** Unternehmensgrößen griechischer Betriebe, Quelle Manifava 2015 . . . . . 72

## Über die Autoren

### **PD Dr. Stefan Wolf**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Schul- und Berufspädagogik  
Projektleiter der Begleitforschung des MENDI-Projektes an der TU Berlin 2015–2017

### **Vassiliki Xerisoti-Wollmann**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Begleitforschung des MENDI-Projektes an der TU Berlin 2015–2017

## **TEIL II: Perspektiven auf das Pilotprojekt MENDI**



# “In general: It was an excellent project!”

*Interview with Ms Natassa Sakka,  
by Mr Marcus Eckelt and Ms Kirsten Lehmkuhl*

## Zusammenfassung

In diesem Interview wird die Bedeutung von MENDI aus der Perspektive der griechischen Arbeitsverwaltung OAED erläutert. Die Unterschiede und Ähnlichkeiten des MENDI-Ansatzes zu bestehenden beruflichen Bildungsangeboten in Griechenland werden diskutiert. Die Erprobung innovativer Ansätze und der Beitrag zur Verbesserung des Images der Berufsbildung stellen aus dieser Perspektive wichtige Projekterfolge dar. Ob es jedoch zu einer Aufwertung des Ansehens der beruflichen Bildung in Griechenland kommen wird, bleibt wegen der tief verankerten diesbezüglichen gesellschaftlichen Vorurteile offen.

## Abstract

In this interview, the relevance of MENDI is explained from the perspective of the Greek Manpower Employment Organization OAED. The differences and similarities of the MENDI approach to existing vocational training provision in Greece are discussed. From this perspective, the experimental testing of innovative new approaches and the contribution to improving the image of VET represent important project successes. It remains to be seen, however, whether the image of vocational education and training in Greece will improve, given the deep-rooted social prejudices in this respect.

**Ms Sakka, you are one of the two responsible directors of OAED, the Greek Manpower Employment Organization, for the MENDI project. How did you become involved in MENDI?**

We in OAED were first contacted in June 2012 by Mr Kelemis, the general director of the German-Hellenic Chamber. He introduced the idea of a German-Greek cooperation in apprenticeship for the tourism sector, and approached OAED, the leading organization offering apprenticeship programs in Greece since 1952. Mr Keremis also established the contact to the other partners. This initiative of the German-Hellenic Chamber was important to start the process: OAED cooperates with recognized, official institutions, and it was highlighted to us by Mr Keremis that DEKRA was acting on behalf of the German Ministry of Education. The German-Hellenic Chamber was thus bridging the involved companies and the public bodies.

In OAED we have different directorates and due to the unique format of MENDI two directorates have co-responsibility for this project, namely the director-

ate of *Initial Vocational Education and Training*; and the directorate of *Development of Training Programs and Teaching Tools*. As the director of the directorate of *Initial Vocational Education and Training* I am responsible for the implementation of the MENDI project. I have taken part in the meetings of the steering committee since the beginning of the project and I am the main contact person in OAED for the other partners of the MENDI project consortium. Within OAED, I share the responsibility for the project with Ms Karava, the director of the directorate of *Development of Training Programs and Teaching Tools*. This directorate has the task of developing innovative projects, such as this one. Ms Karava's directorate was mainly responsible for the planning of the MENDI project in the beginning and is monitoring its progress since then. I should also mention Ms Theodoridou, who was the general director of Vocational Education and Training of OAED at that time and was a key person in the realization of the project.

2012 was a very difficult moment to start such a bilateral cooperation, because of the general political climate. The signing of the Memorandum of Understanding between the Greek and the German Ministries of Education in December 2012 constituted the legal framework for the development of the project.

#### **What was the motivation for OAED in 2012/13 to engage in such a pilot project?**

The timing of the MENDI project implementation was particularly important, because it was part of an integrated action plan for upgrading apprenticeship within the framework of the OAED operational restructuring project. The MENDI project was one of many interventions, which formed a very large initiative. We were very interested in new and innovative approaches regarding the organization of the apprenticeship system.

The Memorandum of Cooperation for Apprenticeship and Legislation Act 4186/2013 constituted the legal basis that allowed us to implement an innovative intervention, such as the establishment and operation of the experimental VET schools (P.SEK) in Kalamaki, Athens and Heraklion, Crete.

Law 4186/2013 introduced the institution of SEK, which, although not embraced by the Greek society and the educational community, provided for the possibility of experimental VET schools by OAED. With this law the previous secondary OAED's EPAS apprenticeship schools should be abolished and the secondary SEK schools were to be introduced as the new apprenticeship schools. This situation gave us the tool, so to say, to develop the MENDI pilot project as a part of the public Greek educational system.

#### **How were your experiences during the project?**

In general: It was an excellent project! It was a very good cooperation. Although the partners were demanding, it was worth it, because their feedback was important to us. Besides the cooperation with the rest of the MENDI project partners, we had to

convince many stakeholders in Greece of the benefits of such a bilateral pilot project. And looking back now on the last five years, I would say that the high quality of the project and the impressive input – like the excellent training laboratory which DEKRA installed in the school in Crete – have convinced those who might have had doubts in the beginning.

Regarding my personal experiences, I benefitted a lot cooperating with many highly engaged and experienced people in the MENDI project, and exchanging ideas and perspectives with them during the last years. For example, I fondly remember a workshop offered by Prof Sandra Bohlinger from Osnabrück University about the training-of-the-teachers in the beginning of the project. I attended this seminar to get familiar with the underlying pedagogical and organizational principles of this project – and I was impressed. It was an excellent workshop. And based on that experience I am positive that the other workshops, for example the training of the in-house trainers, also were of high quality.

I also have the certitude that the involved Greek hotel enterprises are really interested in this project; we must acknowledge, that for them being part of MENDI meant a real investment. Normally if a Greek student does his/her apprenticeship in an enterprise, he/she receives a payment of 75 % of the salary of an unskilled worker under the age of 25. This is a cost of around 21 euro per day for the company. More than half of these costs are subsidized by the European Social Fund and the Greek government. In contrast to this, MENDI apprentices were not subsidized. The hotels paid the complete salary for the apprentices. What we have seen in this pilot project is that international hotel enterprises are willing to make such an extra investment on their human resources. What we don't know yet is if other companies would do the same. My opinion is that many small companies in Greece do not have the means to do the same. We have to accept that investing in an apprenticeship for future workers is not yet part of the business culture of many companies.

The defining success factor of the program was the participation of major companies of the tourism sector with significant human and financial resources that accepted to engage in this great journey of innovation by investing in young people and, in the end, giving employment opportunities to highly trained and certified people.

**Could you please tell us more about the results from the point of view of OAED?  
Was it worth the work and energy spent on it?**

MENDI as a program of vocational education inside the Greek educational system has certain similarities to the traditional Greek apprenticeship or *Mathitia* offered in the OAED's EPAS schools. The OAED Apprenticeship system is similar to the Central European Dual Apprenticeship Scheme. The OAED programs have a duration of two academic years and include both class (theory) and lab-based (workshops) training that take place once in the morning and 3–4 afternoons per week in the EPAS

schools; in-school training alternates with the apprenticeship, which takes place 4–5 days per week.

A novelty of MENDI that was introduced for the first time was adapting apprenticeship programs to the seasonal operation of the businesses in the tourism sector, thus having the in-school training during the low touristic season and the apprenticeship during the high touristic season.

Another important innovation was that it was possible in this pilot project to test a new way of selecting students for the first time. In the EPAS schools there is a classification system to select students, which is based on their high school grades and on different social aspects of candidates like their family income. In contrast, MENDI designed a selection process which also takes into account the knowledge of English and especially an interview with a representative of the hotel. Such interviews do not yet form part of the usual selection processes in our schools.

As a result, in MENDI we saw a preselection of very promising students. With this preselection, with the very good organization of the project and with the intensive publicity the project had, it is difficult to explain why there is a 25% dropout rate. Given the excellent conditions of the project, the number of dropouts is too high in my opinion. Something went wrong there, although the number of about 140 students who finished is excellent, especially when considering they had very good placements and great long-term perspectives for working in the tourism sector. In our EPAS schools we have dropout rates around 8-10%. Compared to this, the dropout rate was high in MENDI and we have to consider this as a weak point.

Other important contributions of MENDI were the training courses for OAED teachers and company trainers that brought significant added-value and contributed decisively to the quality implementation of the apprenticeship.

Also, MENDI introduced a new system for monitoring the implementation of apprenticeship and provided for a feedback procedure that contributed decisively to effective implementation.

The participation of OAED teachers and executives in the auditing of apprenticeship in the companies has enabled the networking of schools with large businesses and the acquisition of in-depth knowledge of the tourism sector.

The mobility actions that took place within the Erasmus + program gave apprentices the opportunity to get acquainted with the labor market of other countries and develop additional skills; and teachers and trainers got a good overview on the implementation of other European programs for vocational training in relevant specialties. Finally, the implementation of the 2 plus 1 program for graduates of the OAED apprenticeship schools, to the best of my belief, could be a starting point for redefining apprenticeship programs.

If I could travel back in time to 2012/13 and start again, maybe I would do some things differently. But in general, the quality and the results of this pilot program are very satisfying. For OAED it was mainly an asset to cooperate and deepen our contacts with high-level tourist enterprises. We would like to continue our cooperation with these enterprises, to give as many young students as possible from vocational

education the opportunity to start their professional career in the best possible alternative.

Another important result for OAED was the opportunity we had to update the curricula, the in-company regulations and the logbooks for the in-company training, and further expand them for other educational courses of OAED. Based on the experiences in MENDI, we developed a new logbook form that we are currently implementing in our EPAS schools. We would like to introduce some of the materials, which have been newly developed in MENDI, into the existing curricula. We also prepared the revision of the curricula for relevant specialties in the tourism sector, like cooking and hotel professionals. But in the case of the curricula we as OAED can only present our propositions to the Ministry of Education. It is the Ministry of Education who will decide in the end the changes of the curricula, because the titles given by the EPAS schools are part of the national legislation. They cannot be changed directly by OAED. On the other hand, didactical changes like the logbook or certain training regulations can be introduced directly by OAED in our own schools.

I believe that all stakeholders and executives involved have had the opportunity to acquire new know-how and were presented with development opportunities in a mutually beneficial intervention.

The project partners made considerable material and immaterial investments in the MENDI intervention. Although the methodology of the project might not have been incorporated as initially expected, the project contributed significantly to the upgrade of the role of OAED as a dual apprenticeship system provider in Greece.

This continuous cooperation of executives and stakeholders, the high quality implementation of the project in all stages and the visible positive results have allowed to alleviate the initial negative attitudes and, in the end, for all of us to be favorably evaluated by the outcome.

The role of the successive OAED administrations, since 2013, is obvious, having supported such an innovative action with immediate response by its management executives who have actively invested in this and today make use of the results.

**One critical moment is this transfer of the so called lessons-learned from a pilot project to the regular practice in the educational systems. Do you see or expect lasting effects of MENDI in the Greek educational system?**

The big advantage of OAED is that we represent a small percentage of the vocational education system. We have only 50 apprenticeship schools all over Greece. The Ministry of Education in comparison runs more than 400 EPAL (Vocational Lyceum) schools. Special interventions like pilot projects can therefore be conducted more easily in the OAED system than in the national vocational education system. In a way one could say that we can use OAED apprenticeship schools as laboratories for educational innovations. Probably we will not implement the MENDI program per se in our schools for tourism, but we got a very good boost in know-how and methodology.

And there will be many elements of MENDI to be found in ongoing reforms we implement.

I believe that in the national system of EPAL schools it would be much more difficult to run such a pilot project. First there is a legal issue, since the Ministry of Education would have to amend the legislation since such international or European pilot projects like MENDI have a duration of a minimum of two years. The Ministry of Education urgently needs results for its new model of an apprenticeship of nine months, which was introduced recently. At the moment OAED is cooperating with the Ministry of Education to find placements for the EPAL apprenticeships, using a newly created e-service online platform to offer apprenticeship places.

**This new legislation for education is directing towards a deep reform of the Greek educational system. What does this mean for the pilot project MENDI?**

With the new legislation from 2015 it has become very difficult to continue the MENDI project in our schools. Although our evaluation is very positive, we cannot repeat this project. We just do not have the tool anymore, because now the SEK schools have been abolished and with that the possibility to create a pilot SEK school is gone. When we started in 2013 it was supposed that we could run these pilot SEK schools on a regular basis in the future, if the project proved successful. But since the legislation changed in a couple of years we just do not have this option anymore.

In the new legislation a nine months apprenticeship was introduced by the Ministry of Education, which will be open to all graduates of EPAL schools and is considered as an optional fourth year of EPAL. Obviously, this is a very different approach than the one we have seen in MENDI.

But for the central aim of MENDI, to improve the image of vocational education and apprenticeship in Greece, the new legislation changes everything in achieving this objective. The Ministry of Education as the main and powerful player in the field of vocational education and training in Greece, is expected to push reform, since it has a big influence not only on the labor market or directly on the companies, but on Greek society overall. The Ministry of Education has a clear aim of upgrading the vocational education and training in Greece.

**Is such an upgrading of Vocational Education and Training possible? What obstacles do you see regarding this aim?**

Let me begin with the OAED schools, which I know best: We are currently in the process of upgrading the training regulations of our programs. We consider 2017 as a test year to evaluate and discuss the changes we propose with the employers who offer apprenticeship places to our students, social partners and professional branches. In our EPAS schools the students can stay up to a maximum of 20 months in a company to do their training there. Our graduates receive their titles and professional rights for the in-school part, not for the apprenticeship-part. Anyway – as I

have mentioned before – we are small. The EPAS apprenticeship schools can offer only around 4000–5000 places per year.

With the new legislation it was also decided to evaluate the existence of EPAS schools. Depending on the outcome of the evaluation and the political development, there is a possibility that the EPAS schools, which have been founded in 1952, might be abolished after 2022. However, we can see an interesting development in our schools during the last years: OAED's EPAS apprenticeship schools have become a tool of entering the labor market for graduates from the General Lyceum (GEL), who cannot find a job. As the newly introduced nine months *Mathitia* is not open to graduates from the General Lyceum, I strongly believe there will be a strong need to maintain and promote the EPAS schools in the newly reformed system.

To answer your question regarding the obstacles we must consider different parameters. Of course there are still many obstacles to overcome. I guess there always exists a conflict between the educational system and the labor market, because both depend on each other, but follow a different logic. Here in Greece we do not have a long history of successful vocational education. I have already mentioned the recent reform to make vocational education more attractive. I have serious doubts whether the Greek society is ready to consider vocational education as an attractive alternative to university education.

It is often mentioned that the economic crisis gave a boost to vocational education in Greece, but there are still many issues that hold down this sector of the educational system. Young people and their parents see that many graduates from vocational schools have a very low income. So, there is always the hope, or in many cases it is only wishful thinking, of having a better income by entering the university at all costs. So even if there is a debate about a more professional orientation towards technical specialties and vocational education, such opinions persist! This can be a reason of why the Ministry of Education has introduced their new nine months *Mathitia* as a fourth year after the graduation in EPAL. These students can first acquire their academic title to enter the university and then have the *Mathitia* as a vocational alternative.

There is a vicious circle, which has become even more difficult to overcome due to the economic crisis. In Greece we have a highly qualified workforce in the labor market, which is genuinely motivated to work. This is also why we have such a brain-drain from Greece. Let's take the example of a hotel, which wants to hire somebody: Why should they hire a trainee, having graduated from a Lyceum, if they can hire a graduate from the University of Economics, who has limited alternatives and would work for the same low salary? We have an abundance of highly qualified young people for low skills positions in Greece. Under these socio-economic conditions it is very hard to upgrade vocational education, but we have to try it anyway.

Also, we should not forget that there exists a strong social stereotype in Greece regarding vocational education as a "second-rate" educational alternative. MENDI attracted many high qualified students. Some even came directly from university to enter this program. It was the image of a high quality international project what attrac-

ted them. MENDI was very well advertised. Normally such highly qualified students are not interested in vocational education. Up to now apprenticeship is not recognized as a first vocational educational option. We have to convince companies of its value, so they will begin to use apprenticeship as a tool to invest in future employees. Since 96 % of all Greek companies are small enterprises, we should consider incentives and intermediaries to give all the necessary competences to the apprentices.

But despite all these obstacles I believe that now in Greece we are progressing in upgrading and expanding vocational education and I am convinced MENDI was an excellent project that helped us to upgrade OAED's apprenticeship schools and influence the vocational education. I personally think that the approach to improve the possibilities for finding a job by creating high quality prospects in vocational education for our young people here in Greece, is the correct one. I do not want that our young people have to go to Germany or to other countries in northern Europe to find an apprenticeship there. Mobility in Europe is a great option for highly qualified persons like doctors or even unqualified adults, but it should always be a freely chosen opportunity and not enforced by economic pressure.

Concluding, paraphrasing the verses of an important Greek songwriter: „History is written by groups of people“, let me point out that today's positive outcomes of the project are the result of the unhindered co-operation of a large group of people, including the stakeholders involved who believed in it, foresaw the positive outcomes and worked together towards the success.

## About the Interview Partner

### **Natassa Sakka**

Director of Initial Vocational Education and Training in OAED, Greek Manpower Employment Organization  
Responsible of the OAED for the MENDI Project

# Impressionen aus der Projektarbeit

MALTE STAMER

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird aus der Perspektive der Projektkoordination beschrieben, aus welcher politischen Konstellation heraus MENDI entstand und welche betriebswirtschaftlichen Interessen die DEKRA Akademie mit diesem Pilotprojekt verband. Im Anschluss werden besondere Herausforderungen des Projekts MENDI reflektiert, wie die rechtlichen Vorgaben zur Personalbeschäftigung bei bilateralen Projekten, die stete Veränderung des Kontexts, Reibungen zwischen deutschen Akteuren, politische Wechsel und Bürokratie in Griechenland, kulturelle Unterschiede sowie das große Interesse deutscher Politiker am Projekt.

## Abstract

From the perspective of project coordination, this article describes the political constellation from which MENDI emerged and the business interests of the DEKRA Academy in connection with this pilot project. Subsequently, special challenges of the MENDI project are reflected upon, such as the legal requirements for the employment of personnel in bilateral projects, the constant change of context, friction between German organizations, political change and bureaucracy in Greece, cultural differences as well as the great interest of German politicians in the project.

## Einleitung

Wie es sich angesichts einer vierjährigen Laufzeit und der Projektsumme von mehr als 2 Mio. Euro gehört, wird das Projekt MENDI in inhaltlicher und finanzieller Sicht sorgfältig ausgewertet. In diesem Beitrag geht es darum, jenseits aller Analysen Aspekte einer internationalen Projektarbeit zu beleuchten, die üblicherweise nicht in eine solche Auswertung fließen, aber doch die Arbeit und damit den Erfolg des Projekts maßgeblich bestimmen. Dies soll und kann nicht in Form einer systematischen Studie erfolgen, sondern eher über Impressionen wiedergegeben werden.

## Der Förderhintergrund

Die Unterstützung ausländischer Bildungssysteme durch Deutschland hat eine lange Tradition. Diese geschah überwiegend durch Einzelprojekte und unterstützt durch unterschiedliche Ministerien. Seit dem Anwachsen der Jugendarbeitslosigkeit in vielen Ländern, vor allem Südeuropas, wurde nach Modellen gesucht, die hierzu Lösungsansätze bieten. Dabei entstand zunehmend die Idee, Elemente des deutschen Berufsbildungssystems systematisch, also über die Förderung einzelner Pro-

jekt hinaus, zu transferieren. Die Grundidee hierzu lässt sich einer aktuellen Beschreibung des BMBF entnehmen:

„Weltweit genießt das Duale System der Berufsbildung Deutschlands hohes Ansehen und ist für viele Länder zu einer Orientierung geworden, ihr Berufsbildungssystem in Richtung von mehr Dualität zu reformieren. So sollen die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen erhöht werden.“<sup>1</sup>

Allerdings hat eine solche Förderung nicht nur einen Nachfrageaspekt, sondern auch einen Anbieteraspekt. Das Bildungsministerium geht von dem Gedanken aus, dass Bildung auch ein erfolgreiches Exportgut für Unternehmen ist: *„Ein direkter wirtschaftlicher Nutzen ist durch den Export von Dienstleistungen der deutschen Anbieter von Aus- und Weiterbildung zu erzielen.“* Damit ist nun zugleich eine der Rahmenbedingungen für solche Projekte festgelegt: Das Eigeninteresse der Bildungsanbieter am Export ihrer Dienstleistung rechtfertigt es, einen Eigenanteil von 40 bis 50 Prozent zu investieren.

Eines der zentralen politischen Probleme der seit vielen Jahren andauernden Krise Griechenlands ist die hohe Jugendarbeitslosigkeit. Sie betrug im Dezember 2012 fast 60 Prozent der Gruppe der 18- bis 24-Jährigen. Sowohl die europäische als auch die deutsche Politik sahen hier Handlungsbedarf. Folgerichtig unterzeichnete die damalige konservative griechische Regierung im Dezember 2012 zusammen mit sechs anderen europäischen Ländern ein Memorandum zur Kooperation im Bereich der beruflichen Bildung, präzisiert in einer Zusatzvereinbarung. Die Staatssekretäre Fuchtel (Griechenlandbeauftragter der Bundesregierung) und Rachel (Vertreter des BMBF) bemühten sich auf vielfältige Weise, die Kooperationsvereinbarung mit Leben zu füllen.

Die griechische Seite formulierte sehr schnell den Wunsch, duale Ausbildung im Tourismussektor pilothaft zu entwickeln: Im Vergleich zu anderen südeuropäischen Ländern gäben ausländische Touristen in Griechenland deutlich weniger Geld aus und fühlten sich schlecht beraten. Zugleich sei ein Großteil eingearbeiteter und günstiger Arbeitskräfte durch Rückwanderung in ihre Heimatländer wie Bulgarien oder Rumänien abhandengekommen. Man hatte also Interesse an qualifizierten Fachkräften in der Branche. So entstand die Idee des künftigen Projekts MENDI.

Das Unternehmen DEKRA war bereit, ein solches Projekt zu unterstützen, weil man Interesse am Aufbau einer wirtschaftlich eigenständigen und erfolgreichen DEKRA Griechenland hatte und Erfahrungen im Transfer von Bildungssystemen sammeln wollte. Die DEKRA Akademie ist Teil des Konzern DEKRA, der weltweit Expertendienstleistungen anbietet, die sich um die Sicherheit der Menschen im Umgang mit Technik und Umwelt drehen. Kunden sind Unternehmen, aber auch Privatpersonen. In Deutschland ist DEKRA vor allem durch seine Dienstleistungen in der Fahrzeugüberwachung bekannt.

---

<sup>1</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): *Richtlinie zur Förderung der Internationalisierung der Berufsbildung*. Bundesanzeiger vom 10.05.2017. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1351.html> (Zugriff am: 23.01.2018).

Die DEKRA Akademie ist einer der größten privaten Bildungsdienstleister in Deutschland. An gut 150 Standorten werden Trainings für Unternehmen, die öffentliche Hand und Privatpersonen angeboten. Die DEKRA Akademie entwickelt dabei die Curricula und Lernmittel weitgehend selbst. Im Rahmen solcher Entwicklungsprozesse hat sich die DEKRA Akademie schon seit vielen Jahren an europaweiten Bildungsprojekten wie Leonardo/Erasmus + oder Mobilitätsinitiativen beteiligt. Inhaltlich standen Themen wie der Europäische Qualifikationsrahmen mit der Lernergebnisorientierung oder die Entwicklung einer Kompetenzmatrix im Mittelpunkt. In den letzten Jahren wurde die DEKRA Akademie zunehmend im Ausland aktiv. Eine zentrale Fragestellung war dabei die Überlegung, inwieweit sich „Bildungsprodukte“ von einem Land in ein anderes erfolgreich transferieren lassen. DEKRA wollte also neben dem wirtschaftlichen Eigeninteresse des Markteintritts in Griechenland auch erfahren, welche Bedingungen vorhanden sein müssen, um ein Berufsbildungssystem, in diesem Fall das duale System in Deutschland, erfolgreich in ein anderes Land zu transferieren. Damit könnte im Idealfall ein Modell zum Transfer auch in andere Länder oder Sektoren zur Verfügung stehen.

Ein solches mehrjähriges Projekt bedeutet für alle Beteiligten die Finanzierung und Planung eines gewaltigen Personal- und Finanzvolumens. Dies sollte durch die damals gültige Ausschreibung zur Förderung des Berufsbildungsexports vom Dezember 2012 sichergestellt werden.<sup>2</sup> Bereits bei der Antragstellung wurde deutlich, dass damit eine Reihe spezifischer Vorgaben verbunden war.

Die Grundkonstruktion sieht ausschließlich die direkte finanzielle Förderung von deutschen Einrichtungen vor. Es gilt der nicht abwegige Grundsatz: Deutsche Steuergelder für deutsche Unternehmen. Damit war aber die direkte finanzielle Unterstützung von Einrichtungen wie der Außenhandelskammer Athen oder der griechischen Arbeitsagentur OAED ausgeschlossen. Offensichtlich wurden damit im Vorfeld in Griechenland geweckte Erwartungen enttäuscht. Die deutschen Partner waren mit dem in Griechenland seit vielen Jahren tätigen Tourismusunternehmen Robinson und der Universität Osnabrück als wissenschaftlichem Partner sehr schnell gefunden.

Personalkosten machen immer einen erheblichen Teil der Projektarbeit aus. Die Mehrzahl der vom BMBF vor allem im Forschungsbereich geförderten Projekte beruht auf dem Gedanken, forschendes Personal über den Zeitraum des Projektes zu finanzieren. Durch Berücksichtigung von Gemeinkosten kommt dies in der Realität einer Förderung von 100 Prozent gleich. Dieses Personal wird angestellt und kalkuliert unter den für Deutschland gültigen Bedingungen. Gleich zu Beginn des Projektes stellte sich allerdings heraus, dass es in Griechenland aufgrund der Gesetzeslage nicht möglich ist, deutsches Personal in Form einer Abordnung in Griechenland zu beschäftigen. Auch die Beschäftigung von freien Mitarbeitern ist in Griechenland nur unter eingeschränkten Bedingungen möglich. Es musste daher sehr

---

2 BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2012): *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Förderung des Bildungsexportes durch deutsche Anbieter vom 01.10.2012*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=777> (Zugriff am: 19.10.2017).

frühzeitig eine eigene Firma – die DEKRA EPE – gegründet werden, um das notwendige Personal rechtssicher zu beschäftigen. Damit änderten sich allerdings die Kalkulationsgrundlagen für die DEKRA Akademie erheblich: Die Personalnebenkosten in Griechenland weichen vom deutschen System erheblich ab und änderten sich während der Projektlaufzeit stark. Unter den gegebenen Förderbedingungen erhöhte sich dadurch der Eigenanteil deutlich gegenüber den Planungen. Tatsächlich umfasst der DEKRA-Anteil fast 70 Prozent der Projektkosten. Eine ständige Herausforderung war auch, dass entgegen aller Harmonisierung in der EU griechische Rechnungen oder Quittungen in der Mehrzahl der Fälle nicht der für eine deutsche Abrechnung nötigen Form entsprachen und damit der Verwaltungsaufwand beträchtlich war.

### **Projektmanagement**

Projektmanagement beginnt nach den vielen vorbereitenden Arbeiten und Aktivitäten ganz pragmatisch mit dem Schreiben eines Antrages, der die aktuelle Situation zutreffend beschreibt und die Ziele des Antrages im Einklang aller Beteiligten nachvollziehbar und dokumentierbar skizziert. Was im Prinzip unmöglich ist. Arbeitsgrundlage des Antrages sollte eine vorliegende, gut bezahlte Studie über das Berufsbildungssystem in Griechenland und über ihre Entwicklungsmöglichkeiten sein. Tatsächlich bestand diese Studie aber zu gut 80 Prozent aus Zitaten aus dem Berufsbildungsgesetz und war wenig hilfreich. In einem Land wie Griechenland, das 2013 noch gar keine Berufsbildungsforschung kannte, standen lediglich allgemeine statistische Zahlen zur Verfügung, die allerdings klar auf das erhebliche Problem der Jugendarbeitslosigkeit verwiesen. Intention des Exportes von Bildungsdienstleistungen ist es durchaus, strukturelle Probleme des Bildungswesens der Förderländer zu lösen, aber dabei einen wirtschaftlichen Erfolg als Bildungsträger zu erzielen. Nun kann der wirtschaftliche Erfolg allerdings unabhängig oder sogar gegenläufig zu den politisch angestrebten Zielen sein. Pragmatisch kann man dieses Problem lösen, indem man Ziele definiert, die einigermaßen realistisch erscheinen, aber im wissenschaftlichen Sinne schwer zu überprüfen sind.

Zuallererst ist Projektmanagement die Aufgabe, die beteiligten Projektpartner zu koordinieren. Dies ist im Rahmen solcher Förderschienen nicht trivial. Verbindliche Basis ist eine gemeinsame Vorhabenbeschreibung, auf deren Grundlage jeder Partner einen weitgehend eigenen Antrag einreicht, der Koordinator weiß formal gesehen nicht, was die anderen Partner beantragen.

Und jeder Partner hat seinen Rucksack zu tragen. Robinson hat die definierten Aufgaben sehr gut bewältigt, hatte aber erheblich mit administrativen Problemen zu kämpfen. In modernen, zudem DAX-notierten Unternehmen sorgt eine ausgefeilte Kostenrechnung für präzise Abgrenzungen und damit Erfolgsrechnungen. Wie rechnet man die Reise des Mitarbeiters XY der Tochterfirma des Robinson Club Kreta Deutschland zum Mentoring anderer Unternehmen ab?

Eine Universität hat ihre eigenen Probleme. Die Beschaffung von Personal für befristete Projekte ist ein Thema für sich. Einer im Prinzip großzügigen Förderung

des Personaleinsatzes widerspricht die Orientierung an der kameralistischen Buchhaltung. Wie kann man einen Hotelbesuch in der Höhe von 135 € pro Nacht in der Hauptsaison rechtfertigen? Was kann die Uni dafür, dass die griechische Regierung nur 4- und 5-Sterne-Hotels am Projekt teilnehmen lässt? Beim Recruiting stellte es sich als schwierig heraus, Mitarbeiter zu finden, die zum Zwecke der Exploration auch bereit waren, in der Sommersaison in die „Hitze“ zu reisen. Aus unabänderlichen Gründen war der Wechsel der wissenschaftlichen Begleitung erforderlich. Das formale Vorgehen sah einen eigenen Antrag der neuen Universität vor, die im Rahmen der Vorhabenbeschreibung durchaus ihre eigenen Vorstellungen eingebracht hat, was dann nicht in jedem Fall mit allen bisherigen Projektpartnern abgestimmt werden konnte.

Von Beginn an war der Anspruch von MENDI, ein weit strahlender Leuchtturm zu sein, der in anderen Sektoren und Gegenden sichtbar und wirksam ist. Daraus entstand die Überlegung, die für ein Pilotprojekt hohe Anzahl von 180 Auszubildenden an zwei Standorten drei Jahre zu begleiten. Es ist dann auch tatsächlich gelungen, innerhalb von drei Monaten mehr als 18 Konzerne und 60 Hotelbetriebe für das Konzept der dualen Ausbildung zu gewinnen, ohne dass eine Infrastruktur an Know-how oder Marketing vorhanden war. Der Markt für dieses berufliche Bildungsangebot konnte dennoch in kurzer Zeit geschaffen werden.

Für mich als Koordinator und Antragsteller stellte sich zuerst die Frage, wie die Verantwortung des deutschen Fördernehmers mit dem notwendigen lokalen, nationalen Management sinnvoll zu vereinbaren ist. Dies betrifft vor allem die notwendigen Unterstützungsstrukturen. Braucht man jemanden, der in Griechenland lebt, oder bevorzugt man jemanden mit deutschem Hintergrund? Braucht man jemanden, der einen fachlichen Hintergrund besitzt oder eher jemanden mit Erfahrung im Projektmanagement?

Eine kontinuierliche Herausforderung von Projektmanagement ist es, Beständigkeit bei steter Veränderung zu gewährleisten. Die rechtlichen Grundlagen des Pilotprojektes wurden durch ein neues Berufsbildungsgesetz grundlegend verändert. Im Laufe der vierjährigen Projektdauer haben sich aber auch bei allen Beteiligten die Ansprechpartner für das Projekt und ein erheblicher Teil der Kolleginnen und Kollegen, zum Teil auch die Institutionen selbst verändert.

## **Die Stakeholder**

Projektarbeit kann nur erfolgreich sein, wenn alle in irgendeiner Weise Beteiligten zusammenarbeiten. Dies sollte mindestens auf der Ebene der Information, besser auf der Ebene der Kooperation erfolgen (in Anlehnung an ein Modell von Euler für Lernortkooperation). Aus meiner persönlichen Sicht besteht hier noch erheblicher Handlungsbedarf.

## **Deutschland**

Fördergeber des Projektes MENDI ist das deutsche BMBF, unterstützt in der Abwicklung durch das DLR, damals federführend für die Förderschiene *Export dualer*

*Ausbildung* zuständig. Das Bundesinstitut für Berufsbildung war formal nicht eingebunden, allerdings im Beirat des Projektes vertreten. Daher erstaunte es, dass das BIBB im Oktober 2013 fünf Machbarkeitsstudien<sup>3</sup> ausschrieb, die einerseits nicht mit der griechischen Seite abgestimmt waren und von denen eine der Studien andererseits zudem explizit die duale Ausbildung im Tourismussektor zum Gegenstand hatte – dem Schwerpunkt des Projektes MENDI. Da hätte es sich angeboten, dass die Autoren der Machbarkeitsstudie die Mitarbeiter des Projektes ausführlich interviewten. Leider gab es keine Kooperation der verschiedenen deutschen Projekte und es entstand ein Klima des Misstrauens zwischen den verschiedenen „Konkurrenten“. Tatsächlich wurde auch keine der durchgeführten Machbarkeitsstudien in einem weiteren Projekt umgesetzt.

Das BMBF erkannte sehr schnell, dass es sinnvoll ist, Einzelprojekte wie MENDI durch sogenannte strategische Projekte wie VETNET oder Unions4VET zu ergänzen.<sup>4</sup> Diese Projekte umfassen mehr Länder und haben eine klare strategische Ausrichtung. Eine Zusammenarbeit der verschiedenen Projekttypen war formal nicht vorgesehen. Das Projekt VETNET hat zum Ziel, die Rolle der Kammern in der Berufsausbildung im Ausland bekanntzumachen und zu fördern. Die Sozialpartner spielen in der deutschen Berufsbildung eine gewichtige Rolle. Unions4VET hat daher zum Ziel, Gewerkschaften im Ausland zu vermitteln, dass Berufsbildung ein zentrales Anliegen sein muss. Im Falle Griechenlands hat dies in den ersten beiden Projektjahren dazu geführt, dass drei deutsche Projekte unterschiedliche Modelle der *Ausbildung der Ausbilder* (einschließlich ausbildender Fachkräfte) präsentierten. Das sorgte auf griechischer Seite eher für Verwirrung, statt ein tiefergehendes Verständnis für die Bedeutung gut geschulter betrieblicher Ausbilder auf Fachkräfteebene zu erzeugen.

Diese Verwirrung wurde durch umfangreiche, gut gemeinte Besuchsprogramme in Deutschland noch verstärkt. In Deutschland gibt es eine breite Palette von Entwicklungsmöglichkeiten in der beruflichen Bildung für junge Menschen. Wir kennen rein schulische Systeme und die duale Ausbildung. Und auch in der dualen Ausbildung gibt es eine Vielzahl von Varianten. Dass diese Vielfalt nicht immer leicht zu durchschauen ist, zeigte sich nach der Besichtigung einer großen Lehrwerkstatt in einem Industriekonzern, als gefragt wurde, was denn nun der Betrieb noch für eine Aufgabe habe?

Inzwischen wurden einige dieser Vermittlungsschwierigkeiten erkannt. Mit Institutionen wie GoVET oder iMOVE wurden Einrichtungen geschaffen, die die Koordination in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit verbessern sollen. Auch hat das BMBF seinen inhaltlichen Schwerpunkt verändert und Kerngedanken zur dualen Ausbildung formuliert.<sup>5</sup> Runde Tische zur Vernetzung der unterschiedli-

3 BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014): *Über GOVET. Deutsch-griechische Machbarkeitsstudien in Athen vorgestellt*. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/govet/de/8908.php> (Zugriff am: 23.01.2018).

4 DIHK (o. J.): *Projekt VETnet*. Verfügbar unter: <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/bildung-international/berufsbildungsexport/vetnet> und UNIONS4VET (o. J.): *Gute Berufsausbildung in Europa*. Verfügbar unter: <http://www.unions4vet.de/> (Zugriff am: 23.01.2018).

5 BMBF (2017): *Duale Ausbildung schafft weltweit Chancen*. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/pub/Duale\\_Berufsausbildung\\_schafft\\_weltweit\\_Chancen.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Duale_Berufsausbildung_schafft_weltweit_Chancen.pdf) (Zugriff am: 19.10.2017).

chen deutschen Akteure in den Partnerländern sollen sowohl eine kohärente Darstellung des deutschen Berufsbildungssystems als auch abgestimmte Transferaktivitäten ermöglichen.

### **Griechenland**

Eine frühe, nicht-akademische Berufsbildung hat im Vergleich zur höheren Allgemeinbildung keine große Akzeptanz in Griechenland. Der bevorzugte Weg ist der Gang über die allgemeinbildenden Lyzeen zur Hochschule. Das Berufsbildungssystem war zu Beginn des MENDI-Projekts 2013 durch eine Vielfalt von Angeboten sowie fragmentierte Zuständigkeiten und erhebliche Finanzierungsprobleme geprägt. Politischer Motor des Projektes in Griechenland war zunächst das Tourismusministerium, allerdings mussten dessen Fachschulen für die Berufsausbildung im Tourismus im Zuge der damaligen Bildungsreform geschlossen werden. Hauptansprechpartner für das Projekt MENDI war deshalb die griechische Arbeitsverwaltung OAED. Die OAED verfügt bereits seit den 1950er Jahren über Erfahrung mit Modellen der dualen Ausbildung. Im Rahmen der Modernisierungsunterstützung durch die EU wurde die OAED zum Thema Arbeitslosenverwaltung durch die deutsche Arbeitsagentur begleitet – allerdings nicht zum Thema berufliche Bildung.

Um überhaupt ein Pilotprojekt durchführen zu können, war eine interministerielle Vereinbarung zwischen den Projektpartnern und den griechischen Ministerien für Tourismus, Finanzen, Bildung sowie Arbeit erforderlich. Der Text dieser Vereinbarung wurde über Monate verhandelt, entsprach aber aus Sicht der DEKRA Akademie in wesentlichen Punkten nicht dem, was mit der Akademie zu Beginn vereinbart worden war. So wurde beispielsweise der berufliche Abschluss der drei dualen Ausbildungsberufe den sogenannten SEK-Schulen – berufsbildenden Schulen im oberen Sekundarbereich – zugeordnet. Das entspricht nach dem griechischen nationalen Qualifikationsrahmen dem Niveau 3. Im deutschen Qualifikationsrahmen erfolgt dagegen eine Zuordnung der dreijährigen dualen Ausbildungsberufe zum Niveau 4.

Ein Mitarbeiter der Deutschen Botschaft formulierte das deutsche Staatsverständnis und Selbstbewusstsein der Verwaltung wie folgt: „Parlamente und Regierung kommen und gehen, die Verwaltung bleibt bestehen.“ Dieser Grundsatz gilt nicht für Griechenland. Mit dem Regierungswechsel 2015 änderten sich nahezu alle Ansprechpartner. Anfang 2016 wurde ein neues Berufsbildungsgesetz verabschiedet, das die SEK-Schulen nicht mehr vorsieht. Für zwei Jahre gab es in Griechenland keinen verantwortlichen Ansprechpartner für das Projekt. Im Bildungsministerium waren viele Berater tätig, die häufig wechselten. Seit Anfang 2017 ist die Ära der Berater beendet und es kommt zu öffentlichen Bekenntnissen der griechischen Regierung zum *work-based-learning*.

### **Interkulturelle Herausforderungen**

Dass auch zu einem Land wie Griechenland erhebliche kulturelle Unterschiede bestehen, war klar. Allerdings nicht die Ausprägung im Einzelnen.

Das Projekt MENDI wandte sich auf Wunsch der griechischen Arbeitsorganisation OAED an die Zielgruppe der 18- bis 24-Jährigen. Ihr Schulabschluss entsprach in etwa dem deutschen Abitur. Bei den Informationsveranstaltungen waren aber mehr Eltern anwesend als interessierte Schüler. Auch in Griechenland sind die Eltern bereit, viel Geld in die Zukunft ihrer Kinder zu investieren. Dies tun sie überwiegend durch die Finanzierung eines Hochschulstudiums. Zuerst galt es daher, diesen Eltern die Zukunftschancen einer beruflichen Ausbildung hoher Qualität zu vermitteln. Teil des Projektes war auch ein Auslandsaufenthalt der Auszubildenden. Hierzu war die Erlaubnis der Eltern erforderlich, die in einigen Fällen nicht erteilt wurde.

Entsprechend dem deutschen Vorbild des Ausbildungsvertrages wurde ein an die Besonderheiten des Pilotprojektes angepasster Vorschlag erarbeitet. Dabei konnte in Griechenland niemand nachvollziehen, wozu die Unterschrift der Auszubildenden erforderlich sei. Erst im zweiten Ausbildungsjahr wurde dann ein Vertrag erarbeitet, der sehr stark den deutschen Intentionen entspricht.<sup>6</sup> Alle griechischen Beteiligten sprachen immer wieder von ihren „Kindern“. Dies taten natürlich auch die Ausbilder und die ausbildenden Fachkräfte, die sich mit einem Engagement um „ihre Kinder“ kümmerten, wie wir es in Deutschland kaum mehr kennen. In einem großen Ferienresort hat der verantwortliche Ausbilder gut 200 Mitarbeiter unter sich und betreute in der Hauptsaison ca. 20 Auszubildende des Projektes. Bei einem Besuch zeigte sich, dass der Ausbilder tatsächlich alle Azubis sehr gut kennt und jeden Tag mit ihnen spricht!

Der tatsächliche Einfluss der orthodoxen Kirche scheint größer zu sein als ihr formaler Status, der in Griechenland eine eigentlich stärkere Trennung von Kirche und Staat als in Deutschland vorsieht. Entsprechend spielte die Einbindung der Kirche schon in der Vorphase des Projektes eine große Rolle, da sie in erheblichem Umfang über eigene Schulen verfügt und offenbar auch vermögend ist. Die Option, mit einem von der Kirche geführten Hotel zu kooperieren, wurde aber aus verschiedenen Gründen nicht realisiert. Im schulischen Teil der dualen Ausbildung wurde selbstverständlich Religion unterrichtet, die Popen wurden alljährlich zur Schuleröffnung und bei wichtigen Ereignissen um ihre Segnung gebeten.

Sprache ist historisch geprägt. Dies war eine besondere Herausforderung bei der Vermittlung dessen, was die deutschen Projektpartner unter dualer Ausbildung verstehen. Arbeitssprache des deutsch-griechischen Projektes war Englisch, das als eine Art „Projektenglisch“ immer ausreichend war, um Gespräche zu führen. Trotz eines Europäischen Referenzrahmens für Sprachen kann kaum von einer Vergleichbarkeit der Level gesprochen werden. Griechenland hat keine sehr ausgeprägte Kultur des Fremdsprachenlernens. Auch gibt es für die Berufsbildung ein sehr eigenes Vokabular, das trotz aller Glossare kaum zu übertragen ist. Die Übersetzung von Auszügen des griechischen Berufsbildungsgesetzes von 2013 durch einen vereidigten Dolmetscher trug wenig zur Klärung bei. Begriffe wie *handlungsorientierter Unterricht* lassen sich schwer übersetzen, wenn man den Hintergrund der Begriffsentstehung nicht kennt. In Workshops oder bei der Beiratssitzung sind wir daher

---

6 Dieses Muster ist auch Grundlage der aktuellen Rechtsverordnungen zur Berufsbildung in Griechenland.

schließlich zu den teureren Simultanübersetzungen übergegangen und hatten deutlich mehr und interessantere Diskussionen.

Genauere Zeitplanung ist Griechen und Deutschen eine gemeinsame Tugend. Allerdings verläuft die Zeitlinie anders. Die deutschen Projektpartner waren immer bemüht, Veranstaltungen möglichst langfristig zu planen, um hochwertige Referenten und genügend Teilnehmer zu bekommen. Die griechischen Partner hielten zwei bis vier Wochen für eine ausreichende Zeit und behielten Recht. Immer ist es ihnen gelungen, die Themen gut zu besetzen und selbst bei einer Vorbereitung von nur zwei Wochen bei Bedarf bis zu 100 Teilnehmer zu gewinnen.

### **Griechische Bürokratie**

Das Verhältnis der Griechen zu ihrem Staat ist ein sehr eigenes. Bei einem Restaurantbesuch an meinem ersten Abend in Griechenland sah ich jemanden mit der Zigarette im Mund ein Schild anbringen: Rauchen verboten.

Ein Treffen mit einem Hotelmanager kam nicht zustande, da er, wie er uns am Telefon selbst mitteilte, gerade verhaftet wurde. Sein Hotel habe in Strandnähe unzulässigerweise Bauten errichtet. Aber diese kurzzeitige Inhaftierung störte niemanden wirklich, sie schien nicht weiter ehrenrührig.

Das sind Erfahrungen, die wohl damit zu tun haben, dass viel Vertrauen in den Staat verloren gegangen ist. Und das hat nichts mit den Menschen in der Verwaltung zu tun. Alle unsere Ansprechpartner waren immer offen, sehr entgegenkommend und standen jederzeit für ein kurzfristiges Gespräch bereit. Allerdings waren sie immer auch eingebunden in die vorhandenen Abläufe und Hierarchien.

Der erste MENDI-Ausbildungsjahrgang hat im September 2016 seine Ausbildung beendet. Die Ausbildung sollte mit einer Prüfung durch die griechische Zertifizierungsagentur EOPPEP, einer Abteilung des Bildungsministeriums, enden. Bereits im Frühjahr 2016 hatte man sich über die Details des Ablaufes und die notwendigen Dokumente verständigt, die dann nach Abstimmung aller Beteiligten Anfang September fertiggestellt und an die zuständigen Behörden weitergeleitet wurden. Erst Anfang Mai 2017 wurde dann im Amtsblatt die entsprechende interministerielle Vereinbarung veröffentlicht und der Prüfungstermin für Ende Mai angesetzt. Ein Zeitpunkt, an dem die übergroße Mehrheit der jungen Fachkräfte bereits in Hotels über ganz Griechenland verstreut arbeitete. Damit hatte man diesen jungen Leuten für die Saison 2017 die Gelegenheit verbaut, entsprechend ihrer Ausbildung entlohnt zu werden, da Fachkräfte mit zertifiziertem Abschluss zehn Prozent mehr Lohn erhalten!

Der Berufsschulunterricht umfasste 35 Wochenstunden und endete regelmäßig um 14.00 Uhr. Um die Fremdsprachenkompetenz der Auszubildenden zu erhöhen, konnte kein weiterer Förderunterricht nach dieser Zeit angeboten werden. Dies war weder in den Räumen der Schule noch außerhalb möglich, da es aus der Sicht der OAED nicht zulässig war. Ein Großteil der Auszubildenden nutzte dann allerdings das frühe Unterrichtsende, um sich noch etwas hinzuzuverdienen.

Im Rahmen der Staatsfinanzkrise wurde der Großteil der Berufsschullehrerinnen und -lehrer entlassen. Eine Beauftragung erfolgt seit der Zeit lediglich jeweils für ein Schuljahr entsprechend dem definierten Bedarf. Auswahlkriterien sind dabei neben einer formalen Mindestqualifikation vor allem die Anzahl der Jahre der Lehr-tätigkeit und sozialer Status. Fachliche Qualifikationen spielen eine untergeordnete Rolle. Eine Verwaltungsvereinbarung ermöglichte es dem Pilotprojekt MENDI, aus-nahmsweise Lehrer einzusetzen, die während der Saison im Betrieb arbeiten und in der Winterperiode als Lehrer tätig sind. Keiner dieser Lehrer wird die Chance haben, nach dem Projektende weiter zu unterrichten.

Andererseits gab es auch großartige Beispiele erfolgreichen Verwaltungshand-eldns: In Heraklion sollte einer unserer beiden Berufsschulstandorte entstehen. Noch im November 2013 befand sich in der geplanten Lehrküche eine uralte, wenig genutzte Metallwerkstatt. Den Kollegen von OAED ist es gelungen, innerhalb von zwei Monaten den kompletten Umbau zu realisieren, sodass im Frühjahr 2014 eine moderne Ausbildungsstätte für Tourismusberufe mit Lehrküche, Bar und Restau-rant zur Verfügung stand.

## Politik

In gewissem Sinne ist jedes Projekt Politik, allerdings war MENDI in besonderem Maße politisch. Als Projektmanager einer Aus- und Weiterbildungsakademie erlebt man es doch eher selten, mit Staatssekretären und sogar dem deutschen Bundesprä-sidenten zu tun zu haben.

Zur Erinnerung: Anfang der 2010er Jahre wurde in Griechenland intensiv über deutsche Reparationen als Entschädigung für die erlittenen Verluste im Zweiten Weltkrieg diskutiert. Eine der ersten Taxifahrten zur griechischen Agentur für Arbeit OAED endete in einer heftigen Diskussion mit dem Taxifahrer, der uns für ein Team der verhassten Troika hielt. Auch im operativen Alltagsgeschäft war immer zu spü-ren, wenn wieder über Schuldenerlass oder eine neue Kreditrunde gesprochen wurde.

Das Projekt MENDI ist in Deutschland stark politisch vorangetrieben worden. Insbesondere der zuständige Staatssekretär Rachel vom BMBF hat sich regelmäßig über den Stand des Projektes informiert und uns besucht. So kam es im Rahmen einer Griechenlandreise eben auch zu einem Besuch des damaligen Bundespräsi-denten Gauck. Diese hohe öffentliche Wahrnehmung hatte allerdings ihren Preis. Nicht ganz zu Unrecht erwartet das BMBF vor solchen Anlässen ein detailliertes, wi-derspruchsfreies Informationsbriefing, was die griechischen Kollegen vor Ort jedes Mal vor eine Herausforderung stellte.

Politisches Handeln ist in den seltensten Fällen uneigennützig, sondern drückt in der Regel den Wunsch nach strategischer Veränderung aus. Das Ansinnen des Transfers des deutschen Berufsbildungssystems nach Griechenland wurde dem-entsprechend skeptisch beäugt. So war es nicht überraschend, dass es zu einem Eklat auf einem deutsch-griechischen Arbeitsmeeting auf Referatsebene der Bil-dungsministerien kam, als die Deutsche Schule in Thessaloniki ihren Plan vortrug,

künftig eine duale Ausbildung für griechische Jugendliche anzubieten. Basierend auf dem Sonderstatus einer deutschen Schule im Ausland hätte dies einen massiven Eingriff in griechische Rechte bedeutet.

Das Projekt MENDI konnte sich allerdings zu Beginn nicht über mangelnde politische und administrative Unterstützung beschweren. Bereits im Frühjahr 2014 hatten sich drei Ministerien über den Betrieb einer Pilotschule verständigt und dies in einer Art Verwaltungsvereinbarung im Gesetzblatt bekanntgegeben. Während der Förderperiode hat jedoch 2015 die Regierung in Griechenland gewechselt und mit diesem Wechsel wurden auch nahezu alle Ansprechpartner auf Entscheidungsebene ausgetauscht. Das Berufsbildungsgesetz wurde während der Projektlaufzeit zweimal novelliert. Die wichtigste Regierungspartei Syriza hatte keine ausgearbeitete Programmatik für die berufliche Bildung und beteiligte intensiv Berater in den ersten Monaten ihrer Amtszeit.

Mit dem Berufsbildungsgesetz von 2016 wurden dem Projekt MENDI durch Abschaffung der berufsbildenden Sekundarschulen die Möglichkeit einer direkten Fortführung weitgehend genommen. Das Gesetz sieht keine Möglichkeit von „Pilotschulen“ vor. Einer der Kerngedanken des neuen griechischen Berufsbildungsgesetzes ist allerdings die Förderung einer Dualität im Sinne eines stärkeren Betriebs- und Arbeitsbezugs der beruflichen Bildung. Betriebliche Ausbildung wird in einer Reihe von vorhandenen Ausbildungspfaden ausgebaut und klarer geregelt. Dazu gehören z. B. Mindestanforderungen an die Betriebe und deren Personal, aber auch Themen wie Ausbildungsvertrag (mit Unterschrift des Azubis!) oder Berichtshefte oder innerbetriebliche Rotation der Auszubildenden.

Aus deutscher Sicht wird aber eine zweieinhalbjährige oder dreijährige vollzeitschulische Ausbildung und ein freiwilliges, angehängtes halbes Jahr betrieblicher Ausbildung mit einem Tag Schule pro Woche von Betrieben kaum angenommen werden. Den Auszubildenden fehlt die praktische Erfahrung, da in den griechischen Berufsschulen kaum ausreichende Ausstattungen für eine ergänzende praktische Ausbildung vorhanden sind. Da Griechenland auch kein System der Berufsberatung kennt, ist hier die Gefahr des Dropouts beim Einstieg in den Betrieb sehr hoch. Es fehlt auch die spezifische betriebliche Erfahrung, die es ermöglicht, schon im zweiten Ausbildungsjahr erfolgreich für den Betrieb tätig zu sein. Im Tourismussektor kommt erschwerend hinzu, dass der Berufsschultag während der Hauptsaison nicht zu realisieren ist. Die Auszubildenden sind überwiegend in touristisch attraktiven, aber abgelegenen Gegenden tätig, die von der nächsten Berufsschule weit entfernt sind.

### **Ehrenamtliches Engagement**

Das Projekt MENDI hätte es ohne das sehr hohe ehrenamtliche Engagement insbesondere von einigen Deutsch-Griechen nicht gegeben. Die deutschen und griechischen Mitglieder des Beirats, der zweimal jährlich die Projektergebnisse diskutierte, waren abgesehen vom Projektteam alle ehrenamtlich tätig. Nur dadurch war es möglich, Kontakte und Informationen weit über das Projekt hinaus auszutauschen. Ge-

rade gegen Ende des Projektes haben sich viele Ehrenamtliche bei der Vermittlung der ausgebildeten Fachkräfte in Arbeit stark engagiert.

Überhaupt muss man einen großen Teil der Arbeit des griechischen Projektteams als ehrenamtliche Arbeit bezeichnen. Das gesamte Personal arbeitete regelmäßig über das Soll hinaus. Lehrer mussten eigene neue Lernmaterialien entwickeln, Projektarbeit lernen und einführen, Betriebsbesuche organisieren, Workshops besuchen. Das meiste davon geschah mit sehr viel Spaß und freiwilligem Engagement über die beruflichen Alltagsaufgaben hinaus.

Gerade ein solches Zusatzengagement treibt ein Projekt voran. Und dabei geht es nicht um die Zeit, die zusätzlich aufgewendet wird, sondern darum, eine Idee auch gegen Bedenken und Widerstände voranzutreiben. Auf griechischer Seite gab es solche engagierte Promotoren auch in wichtigen Positionen. Ohne den griechischen Direktor der Berufsschule in Heraklion und eine Direktorin der OAEDE wäre MENDI nie möglich gewesen. Projektmanagement muss solche Personen identifizieren und ihr Vertrauen gewinnen.

### **WYSIWYG – „What you see is, what you get“**

WYSIWYG – dieser alte Grundsatz aus der EDV gilt in der europäischen Berufsbildung nur begrenzt. Seit einigen Jahren propagiert die EU die Bedeutung von Lernergebnissen. Lernergebnisse sind unabhängig vom Lernweg, dem Lernort und der Lerndauer. Sie dokumentieren, was ein Lerner am Ende eines Lernprozesses tatsächlich kann. Dies wird in der EU-Terminologie durch Knowledge, Skills und Competences definiert. Zum Vergleich von Qualifikationen dienen dann die jeweiligen nationalen Kompetenzrahmen. In Deutschland sind die dreijährigen dualen Ausbildungsberufe dem nationalen Level 4 zugeordnet, was auch dem europäischen Level entspricht. Die MENDI-Ausbildungsberufe Hotelfach- und Restaurantfachleute sowie Köchin/Koch entsprechen also dem Facharbeiterniveau. Im System des griechischen Qualifikationsrahmens wurden nun diese Berufe dem System der SEK-Schulen und damit dem Level 3 zugeordnet. Diese Unstimmigkeit, die ja Arbeitgebern eine falsche Information über die Kompetenz vermittelt, beruht auf einem systemischen Fehler der Implementierung der nationalen Qualifikationsrahmen durch die EU. Die nationalen Behörden berichteten, sozusagen vertikal, über die Umsetzung, aber horizontale Vergleiche über die Zuordnungskriterien wurden offenbar nicht gemacht.

Eine ähnliche Ungenauigkeit kann sich auch bei der Dokumentation der Fremdsprachenkompetenz ergeben. Mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* steht ein anerkanntes Verfahren zur Bewertung von Sprachkompetenz zur Verfügung. Die Eingangsvoraussetzung zum Projekt war ein griechischer Abschluss, der im Englischunterricht mit dem Level B2 endet. Dies war auch in den Zeugnissen so dokumentiert. Tatsächlich hat sich die Mehrzahl der Teilnehmer selbst bestenfalls A2 zugeordnet und es musste zusätzlicher Sprachunterricht angeboten werden, um die Jugendlichen auf die Arbeit mit internationalen Gästen vorzubereiten.

Da MENDI den Anspruch hatte, Teil des griechischen Berufsbildungssystems zu werden, war es erforderlich, klare rechtliche Regelungen der Projektpartner und ihrer Kooperation mit den griechischen Institutionen zu verabreden. Dies geschah in intensiven Verhandlungen, deren Ergebnis dann in einem mehrseitigen Vertrag bestätigt wurde. Allerdings wich die Fassung, die im Amtsblatt veröffentlicht wurde, in wesentlichen Punkten vom unterzeichneten Vertrag ab.

### **Fazit**

Als derjenige, der als Projektmanager verantwortlich für das Projekt ist, ist es heikel, öffentlich ein Fazit zu ziehen. Aber ich will es dennoch versuchen.

Das Projekt hat auf der operativen Ebene alle seine Ziele erreicht. D. h. die Zahlen und Daten, die in der Vorhabenbeschreibung formuliert wurden, wurden alle erreicht:

Fast 220 junge Menschen haben am Projekt teilgenommen, davon haben 143 das Projekt erfolgreich mit einer Abschlussprüfung (in Deutschland DQR Level 4) beendet und 80 Prozent von ihnen auch unmittelbar eine Arbeit aufgenommen. Viele dieser jungen Menschen empfinden diese „einzigartige“ Ausbildung als große Chance für ihren weiteren Karriereweg.

Zusätzlich zu den 220 Teilnehmerinnen und Teilnehmern haben mehr als 30 Berufsschullehrkräfte, mehr als 200 betriebliche Ausbilder und alle Eltern erkannt, dass Berufsausbildung eine Chance sein kann. Sie haben verstanden, dass junge Menschen in der engen Verflechtung von betrieblicher Ausbildung und berufsschulischem Fachunterricht nicht ausgebeutet, sondern ausgebildet werden. Umso bedauerlicher ist es, dass sich in Griechenland viel zu wenige für diese Errungenschaften zu interessieren scheinen.

Und sogar etwas mehr: Die beteiligten Unternehmen und ihre Ausbilder, die Berufsschullehrer und viele, die das Projekt näher kennenlernen konnten, haben wichtige Elemente der dualen Ausbildung verstanden und in ihr Handeln umgesetzt: Betrieb als Lernort, Lernfeldorientierung der Schule, Kooperation der Lernorte, Zusammenarbeit der Sozialpartner.

Und dennoch: In Hinblick auf Nachhaltigkeit können wir zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrages nicht zufrieden sein. Das Verständnis der griechischen Regierung von dualer Ausbildung weicht erheblich vom Projektverständnis ab. Die derzeitigen griechischen Modelle dualer Ausbildung sind aus unserer Sicht nicht dafür geeignet, dass sich Betriebe über ein normales Praktikum hinaus für die Erziehung im Sinne einer betrieblichen und beruflichen Sozialisation und Ausbildung junger Menschen als zukünftige Fachkräfte engagieren.

Aber auch die Betriebe haben sich wenig für eine Fortführung oder Anpassung des MENDI-Modells dualer Ausbildung engagiert. In gewisser Weise hat das Projekt den Markt bewegt, der Markt hat sich aber nicht mit uns bewegt: Wir haben zwar dem „Bildungsmarkt“ drei duale Ausbildungsberufe angeboten und konnten zeigen, dass diese Art betrieblich-schulischer Kooperation für Betriebe wie Schulabgängerin-

nen und -abgänger gut funktionieren kann, dennoch besteht ein großes Zögern, dieses Bildungsangebot anzunehmen.

Die DEKRA Akademie hat sich in erheblichem Maße finanziell eingebracht, ohne dass es gelungen ist, eine Bildungseinrichtung zu etablieren, die die Investitionen rechtfertigt. Dies scheint überwiegend an der besonderen griechischen Situation zu liegen. Im Sinne einer strategischen Ausrichtung des Projekts ist offensichtlich, dass eine Reihe von Kernelementen dualer Ausbildung Eingang in die veränderte Gesetzgebung gefunden haben. Aus Sicht der DEKRA Akademie liegen nicht genügend Erkenntnisse über die Bedingungen eines erfolgreichen Transfers in andere Branchen oder Länder vor. Spannend wäre es aber, gemeinsam mit anderen Projekten dieser Förderschiene zu betrachten, ob Schlüsse für die deutsche Bildungslandschaft gezogen werden können.

### **Stand Januar 2018**

Inzwischen haben alle Auszubildenden die Möglichkeit gehabt, an den Prüfungen des EOPPEP teilzunehmen. Gut 80 bis 90 Prozent haben Arbeitsverträge zumindest für die im April startende Saison. Da dieser Sektor in Griechenland in 2017 Zuwachsraten von mehr als 15 Prozent hatte und ein ähnliches Wachstum für 2018 vorhergesagt wird, können die meisten Absolventinnen und Absolventen damit rechnen, schnell in Führungspositionen zu gelangen. Lediglich ein Absolvent des Projektes arbeitet im Ausland.

Der „Schulbetrieb“ ist beendet. Unter der Federführung der Deutschen Botschaft in Athen findet regelmäßig ein runder Tisch statt, an dem die deutschen, aber auch die involvierten griechischen Akteure ihre Erfahrungen austauschen und über die weitere Entwicklung des griechischen Berufsbildungswesens diskutieren. Dabei können die Erfahrungen des Projekts eingebracht werden, da der Förderzeitraum bis zum August 2018 verlängert wurde. In diesem Zeitraum können dann wichtige bildungspolitische Aktivitäten fortgeführt werden:

- Zusammenarbeit mit den Strategieprojekten Unions4VET und VETNET,
- Fortführung der Initiativen im Arbeits- und Tourismusministerium,
- intensive Öffentlichkeitsarbeit,
- Vertiefung der Zusammenarbeit mit der Region Kreta,
- Workshops und Seminare für Unternehmen.

Stuttgart, 04.01.2018

## **Über den Autor**

### **Malte Stamer**

Projektleiter des Bildungsdienstleisters DEKRA Akademie  
Projektverantwortlicher für das MENDI-Projekt

# Botschaften als Mittler zwischen Deutschland und dem Gastland

*Interview mit Doris Tippmann und Andreas Kehrbach –  
geführt durch Marcus Eckelt*

## Zusammenfassung

In diesem Interview werden aus Sicht der deutschen Botschaft in Griechenland die politischen Hintergründe der deutsch-griechischen Berufsbildungszusammenarbeit und die damit verbundenen Aufgaben der Botschaft beschrieben: Mitarbeiter der Botschaft unterstützen sowohl deutsche Politiker und Ministerialbeamte bei der Anbahnung von Kooperationen als auch die deutschen Akteure, die Projekte in Griechenland durchführen. 2016 wurde der Runde Tisch für duale Berufsausbildung eingerichtet, um den Austausch unter den verschiedenen deutschen und griechischen Akteuren zu intensivieren.

Außerdem wird die Reform der griechischen Berufsbildung thematisiert. Es wird festgestellt, dass die Zukunft der beruflichen Bildung derzeit unklar ist. Wenn deutsche Akteure in diesem Reformprozess mitwirken wollen, ist es wichtig, dass sie mit ihrem Gegenüber auf Augenhöhe kommunizieren. Bei der Suche nach Gesprächspartnern ist zu beachten, dass Griechenland ein zentralistischer Staat ist.

## Abstract

From the point of view of the German Embassy in Greece, this interview describes the political background of German-Greek VET cooperation and the tasks of the embassy: Staff members of the Embassy support both German politicians and ministry officials in initiating cooperations as well as the German organizations who carry out projects in Greece. In 2016, the Round Table for dual vocational training was set up to intensify exchanges between the various German and Greek stakeholders.

The interview also discusses the reform of Greek vocational training. It is noted that the future of vocational education and training is currently uncertain. If German actors want to participate in this reform process, it is important that they communicate with their counterparts at eye level. They should also bear in mind that Greece is a centralist state when looking for interlocutors.

**Sehr geehrte Frau Tippmann, sehr geehrter Herr Kehrbach, Sie arbeiten in der deutschen Botschaft in Athen und haben das Modellprojekt MENDI in den letzten Jahren kennengelernt und begleitet. Inwiefern beschäftigt sich die deutsche Botschaft mit MENDI bzw. allgemein mit der beruflichen Bildung in Griechenland? Welche Aktivitäten bestehen seitens der Botschaft in diesem Bereich?**

Mentoring Dual International, kurz MENDI, ist einerseits nur eines von mehreren bilateralen Projekten von Deutschland und Griechenland in der Berufsbildungszusammenarbeit. Andererseits ist MENDI von zentraler Bedeutung, da hier gezeigt werden konnte, dass duale Ausbildungen mit langen betrieblichen Praxisphasen an die Bedingungen in Griechenland angepasst und erfolgreich durchgeführt werden können. MENDI hat den gut 140 Absolventinnen und Absolventen aus zwei Jahrgängen eine berufliche Perspektive eröffnet, über 90 Prozent der Azubis des ersten Jahrgangs stehen inzwischen in einer – oft überdurchschnittlich gut bezahlten – Beschäftigung.

Grundsätzlich ist es so, dass die Bundesregierung im Bereich der dualen Berufsausbildung mit der Zentralstelle für internationale Berufsbildungskoope-ration (GOVET) des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) eine global ausgerichtete Initiative ins Leben gerufen hat, um unsere besonders positiven Erfahrungen in diesem Bereich mit anderen Ländern zu teilen.<sup>1</sup>

Unsere Botschaft ist als Vertretung Deutschlands vor Ort aktiv, um deutsch-griechische Projekte zu begleiten, die Umsetzung zu beobachten und ggf. hilfreich mit Kontakten und Gesprächen, z. B. auch mit dem SRSS-Reformpartnerland<sup>2</sup> Finnland, zu unterstützen. Bilaterale Grundlage für die laufende Projektzusammenarbeit von Deutschland und Griechenland sind gemeinsame Vereinbarungen zwischen dem deutschen und dem griechischen Bildungsministerium aus 2013 und aus Februar 2017.

**Welche deutschen Akteure sind mit welchen Projekten vor Ort? Welche Ansätze verfolgen Sie und welche Netzwerkstrukturen wurden dadurch schon aufgebaut?**

Zwei Schlüsselakteure, die Projekte im Bereich der dualen Berufsausbildung in Griechenland angestoßen haben und weiterhin koordinieren, finanzieren und durchführen, sind das Bundesbildungsministerium und die AHK Athen. In Deutschland ist die berufliche Ausbildung das Kerngeschäft der Kammern. Die AHK hat in den 1980er Jahren gemeinsam mit in Athen ansässigen deutschen Unternehmen Ausbildungsgänge nach deutschem Vorbild angeboten. Nach Informationen der AHK wurden zwischen 1988 und 2001 insgesamt 87 Auszubildende nach deutschem Modell in

1 BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hg.) (o. J.): GOVET. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/govet/de/index.php> (Zugriff am: 16.01.2018).

2 Structural Reform Support Service Country (SRSS) für Berufsbildung von Griechenland war in 2017 Finnland. Diese Kooperation wird im Rahmen der Europäischen Union koordiniert.

Unternehmen in Griechenland ausgebildet. Aus unterschiedlichen Gründen wurden diese Aktivitäten aber 2001 eingestellt.

Das Bundesbildungsministerium hat im Jahr 2013 ein erstes bilaterales Abkommen mit Griechenland im Bereich der dualen Ausbildung unterzeichnet. Auf dieser Grundlage entstand das Projekt MENDI. Das Bundesbildungsministerium fördert gegenwärtig neben MENDI weitere Projekte: Das Projekt *VETnet* wird von der AHK-Athen gemeinsam mit der griechischen Eisenbahngesellschaft durchgeführt und läuft noch bis Ende September 2018. Es bietet für 47 Auszubildende eine technische Berufsausbildung als Fachkraft für Automobilmechanik sowie als Elektrotechniker für Ausrüstungen und Systeme. Das Projekt *Unions4VET* läuft seit 2016 und dient dem europäischen Austausch von Gewerkschaften u. a. aus Deutschland, Griechenland, Italien und Portugal über Lösungen für die Herausforderungen in der Berufsbildung. Das neue Projekt *GRÆDUCATION* ist im Bereich von umweltfreundlicher Technologie angesiedelt und wird etwa den Lehrplan für die Ausbildung zum Elektroingenieur modernisieren.<sup>3</sup>

Wir als Botschaft beobachten kontinuierlich die Reform gesetzlicher Grundlagen in Griechenland – u. a. auch im Bereich der beruflichen Bildung – und stehen in Kontakt mit den zuständigen griechischen Ministerien sowie der griechischen Arbeitsverwaltung OAED. Gemeinsam mit der AHK hat die Botschaft im Oktober 2016 in Athen einen Runden Tisch zur dualen Berufsausbildung ins Leben gerufen. Mit diesem Ansatz fördern wir die Netzwerkbildung und den thematischen Austausch zwischen den in Griechenland aktiven deutschen Akteuren; Teilnehmer sind u. a. die AHK, die DEKRA, die Friedrich-Ebert-Stiftung, das Goethe Institut, die Deutsche Schule in Athen und in Thessaloniki, der DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) sowie die DGV (Deutsch-Griechische Vereinigung).

**Warum und mit welchen unterschiedlichen Erwartungen arbeiten Griechenland und Deutschland in der dualen Berufsausbildung zusammen? Hat sich in diesem Politikfeld in den letzten Jahren etwas verändert?**

Deutschland hat die Erfahrung gemacht, dass eine duale Berufsausbildung ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit und für die Vermeidung von abgebrochenen Bildungslaufbahnen sein kann. In Deutschland beginnt trotz stark gestiegener Abiturientenzahlen die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nach der Schule eine Ausbildung. Die Bekämpfung der hohen Jugendarbeitslosigkeit hat in Griechenland höchste Priorität. Arbeitsmöglichkeiten für gut ausgebildete, nicht-akademische Fachkräfte bieten insbesondere die Wirtschaftssektoren mit hohem Entwicklungspotenzial wie Tourismus, Landwirtschaft und Energie. Zum Teil besteht in Griechenland paradoxerweise trotzdem gerade in diesen Zukunftssektoren ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften.

3 Das Projekt *GRÆDUCATION* wird von der AHK gemeinsam mit FIAP, dem Forschungsinstitut für innovative Arbeitsgestaltung und Prävention, HBZ, dem Bildungszentrum der Handwerkskammer Münster sowie der Wissenschaftspark GmbH im Rahmen der BMBF-Förderinitiative *Internationalisierung der Berufsbildung* durchgeführt. Verfügbar unter: <https://graeducation.org/> (Zugriff am: 31.01.2018).

Die hohe Teilnahme an akademischer Bildung geht teilweise an den Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Wünschen und Fähigkeiten der jungen Menschen vorbei. Duale Berufsausbildung soll daher auch einen Beitrag zur Fachkräftesicherung leisten. In Griechenland mit einer Jugendarbeitslosigkeit von ca. 45 Prozent haben mehr als ein Viertel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine abgebrochene Bildungskarriere, die sogenannten *NEETS*: Not in Education, Employment or Training. Ein verbessertes und ausgeweitetes System der dualen Berufsausbildung könnte sowohl den Jugendlichen und jungen Erwachsenen wie auch den Unternehmen in Wachstumsbranchen helfen. Diese Chancen auf eine Win-Win-Situation wurden von einer 2017 durchgeführten, aber noch nicht veröffentlichten Studie der europäischen Agentur für berufliche Bildung CEDEFOP bestätigt.

In Griechenland ist – wie auch in vielen anderen Ländern – die gesellschaftliche Anerkennung der dualen Ausbildung eher gering. Die Bildungsaspirationen von Jugendlichen und deren Eltern zielen stark auf die Abitur-Abschlussprüfungen *Panellinies* und den Zugang zu einem Universitätsstudium. Eine Aufwertung der nicht-akademischen beruflichen Bildung durch ein größeres Gewicht der dualen Berufsausbildung könnte einen wichtigen Beitrag leisten, um den Brain-Drain der letzten Jahre zu stoppen. Über 400.000 junge, gut ausgebildete Menschen haben Griechenland seit Beginn der Krise im Jahr 2010 verlassen – darunter viele Ärzte und Ingenieure.

Den hohen Stellenwert von Bildungsabschlüssen in Griechenland und die politische Bedeutung des Hochschulzugangs müssen wir als Ausgangslage zur Kenntnis nehmen. Hier besteht noch Bedarf für einen vertieften Erfahrungsaustausch zum Beispiel mit Deutschland, was die Arbeitsmarktorientierung des Bildungssystems angeht. Eine einfache Kopie des deutschen Systems scheint aber kaum möglich. So stellt die kleinteilige Betriebsstruktur in Griechenland – weniger als ein Fünftel aller Betriebe hat überhaupt mehr als zehn Mitarbeiter – ein Hemmnis für betriebliche Ausbildungen dar. Solche Hindernisse zu überwinden, stellt eine langfristige Aufgabe dar.

Es ist jedoch keinesfalls so, dass sich nichts ändern würde. In jüngster Zeit hat sich bereits ein erheblicher Wandel vollzogen. So hat etwa das Forschungsinstitut des griechischen Gewerkschaftsdachverbands für die Privatwirtschaft (INE GSEE) einen Anforderungskatalog für eine qualitativ hochwertige duale Berufsausbildung erstellt, der sehr nah an den Erfahrungen in Deutschland verortet werden kann. Auch der griechische Gesetz- und Verordnungsgeber hat im Februar und Juli 2017 erhebliche und im Sinne einer Förderung der dualen Berufsausbildung positive Weichenstellungen vorgenommen.

Zu nennen sind hier insbesondere die Gesetze 4/90 und 4/91 von Februar 2017 sowie der Ministerialerlass vom 18.07.2017. Diese führen Regelungen zum Ausbildungsvertrag zwischen Arbeitgeber und Auszubildendem sowie zur Einschreibung bei den Kammern ein: In IEK- und anderen Berufsschulen wurde die Ausbildungsvergütung – wie bei MENDI – auf 75 % des Mindestlohns festgesetzt, der Sozialversicherungsschutz ist gewährleistet und die Dauer der Praxisphase im vierten Aus-

bildungsjahr der EPAL auf 960 Stunden festgelegt. Daneben wird die Rolle der Kammern und das Prinzip „train the trainer“ etabliert, wobei hier eine praktische Umsetzung noch ansteht.

Eine lange und früh in der Ausbildung ansetzende Praxisphase im Betrieb ist ein Punkt, der in Griechenland schwierig umzusetzen ist. Für unter 18-Jährige bzw. für Schülerinnen und Schüler allgemein gibt es rechtliche Hindernisse, die schon die Durchführung eines Betriebspraktikums fast unmöglich machen. MENDI konnte diesbezüglich zeigen, dass bei einer dualen Ausbildung in der Privatwirtschaft keine Ausbeutung der jungen Menschen als billige Arbeitskraft erfolgt. Stattdessen geht es bei der betrieblichen Praxis um ein Kennenlernen betriebspraktischer Abläufe und realistischer Arbeitsbedingungen im Rahmen eines qualifizierten Ausbildungsplans. In der Praxisphase entsteht eine gegenseitige Bindung und die Azubis können von betrieblichen Ausbildern wahrgenommen und anders gefördert werden, als dies in einer rein schulischen Ausbildung möglich ist.

**Dieses verstärkte Interesse an einer Berufsbildungszusammenarbeit kann doch durchaus auf einer Vorgeschichte aufbauen. Gibt es im bestehenden System bereits Bezüge oder Ähnlichkeiten zum deutschen dualen System?**

Griechenland verfügt bereits seit den 1950er Jahren über ein berufliches Ausbildungssystem, dem jedoch wesentliche Merkmale der dualen Berufsausbildung fehlen. Das System ist ursprünglich in Staatsbetrieben – Eisenbahn, Stromversorgung – entwickelt worden, die für den eigenen Bedarf ausbildeten. Eine solche berufliche Ausbildung wurde in der griechischen Gesellschaft nicht als Alternative zum Abitur für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gesehen oder beworben. Die gesamte Berufsausbildung in Theorie und Praxis fand in Berufsschulen statt und war stark theorielastig. Ein anerkannter praktischer, innerbetrieblicher Teil fehlte. Arbeitgeber suchten ihre Auszubildenden nicht aus. Die Auszubildenden bekamen in der Regel weder eine Ausbildungsvergütung noch hing der Ausbildungserfolg von betriebspraktischen Leistungen ab. Dazu kam die bereits erwähnte kleinteilige Betriebsstruktur. Azubis außerhalb von staatlichen Großbetrieben unterzubringen, erforderte innovative Lösungen einer Ausbildung im Verbund.

Um hier abzuhelfen, hat Griechenland durch die griechische Arbeitsagentur OAED in den von ihr betriebenen Berufsschulen bereits in den 1980er und 1990er Jahren Erfahrungen auch aus Deutschland einfließen lassen und ein Modell etabliert, das dem deutschen System ähnelt: Hier sind Ausbildung im Betrieb und Lernphasen in der Berufsschule miteinander verbunden und finden im Wechsel an unterschiedlichen Tagen in der gleichen Woche statt. Wegen dieser Erfahrungen und seiner Zuständigkeit für solche Berufsschulen ist die OAED für uns ein zentraler Partner im Rahmen der bilateralen Projekte und insbesondere des Modellprojekts MENDI.

Daneben bietet das Bildungsministerium mit eigenen Berufsschulen vor bzw. nach dem Abitur Berufsbildungsgänge an, bei denen erst mit den Neuregelungen

aus 2017 eine Praxisphase eingeführt wurde, die duale Elemente in die Berufsausbildung aufnimmt.

Die Zukunft des griechischen Berufsbildungssystems ist derzeit offen: Die Zahl der Berufsschüler ist seit Jahren rückläufig. Außerdem besteht derzeit durch das Bildungsministerium ein Trend zu einer wieder verstärkten Akademisierung des beruflichen Bildungssystems. So sollen die Berufsschulen der OAED 2020 evaluiert werden, ihr Fortbestand ist ungewiss. In dieser Situation ist es deshalb entscheidend, wie sich die Sozialpartner in Griechenland aufstellen und ihre berufsbildungspolitischen Forderungen gegenüber der griechischen Politik artikulieren.

**Wenn wir noch einmal zurück zu den deutschen Akteuren gehen, die sich in diesem schwer überschaubaren Reformfeld der beruflichen Bildung in Griechenland bewegen: Welche Aufgabe hat hier der 2016 eingeführte Runde Tisch zur dualen Berufsausbildung und welche Aufgabe fällt bei dem Kooperationsprozess der Botschaft zu?**

Es ist Aufgabe der Botschaft, die Interessen aller deutschen Akteure gegenüber den jeweiligen Ansprechpartnern im Gastland zu vertreten. Wir müssen in diesem Sinne teilweise zurückhaltender agieren als andere Akteure, versuchen aber, wo wir können, unterstützend zu wirken. Im Bereich der Berufsbildung werden die Projekte in der Regel von einem deutschen Träger – d. h. einem Ministerium, einer Behörde, Kammer usw. – angestoßen, durchgeführt, finanziert oder als Co-Träger unterstützt. Eine Ausnahme bilden nur die politischen Stiftungen, weil sie oft bereits eigene Netzwerke im Gastland unterhalten, beispielsweise über ihre Schwesterparteien.

Die Einführung eines *Runden Tisches zur dualen Ausbildung* hat sich als wichtiger Schritt erwiesen und ist inzwischen ein gut angenommenes Kommunikationsinstrument. Der Impuls dazu kam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Botschaft Athen hat diese Initiative 2016 gern aufgegriffen. Zu unserem ersten Treffen im Oktober 2016 haben wir alle deutschen Akteure eingeladen, von denen wir wussten, dass sie in Griechenland Projekte bereits durchführen oder Projekte planen. Es ging bei dem ersten Treffen zunächst darum, sich kennenzulernen, sich auszutauschen, Gemeinsamkeiten zu entdecken, Synergien zu identifizieren und von bis zu diesem Zeitpunkt für uns unbekanntem weiteren deutschen Akteuren zu erfahren. Trotz der Unterschiedlichkeit der einzelnen Projekte was Budget, Dauer, Ziel, Personalausstattung, Hintergrund und Präsenz in Griechenland betrifft, gibt es eine Gemeinsamkeit: Es sind deutsch-griechische Projekte.

Es ist wichtig, die Interessen der deutschen Akteure zu bündeln und diese mit einer Stimme im Gastland zu vertreten. Der Runde Tisch ist dabei förderlich. Schließlich verfolgen alle ein gemeinsames Ziel, selbst wenn es strukturelle und methodische Unterschiede gibt: Im Rahmen aller Projekte sollen Elemente des deutschen dualen Berufsbildungssystems in bestehende Strukturen des griechischen Berufsbildungssystems – ggf. optimiert und angepasst – übertragen werden.

### Wie funktioniert eine solche bilaterale Kooperation im Bereich der dualen Berufsausbildung eigentlich formal?

Deutschland hat eine lange und erfolgreiche Tradition im Bereich der dualen beruflichen Ausbildung. Daher liegt es nah, diese Erfahrungen weiterzugeben, sich mit anderen Ländern auszutauschen. Bevor ein Projekt beginnen kann, sind allerdings viele Schritte notwendig.

Der erste Schritt geht in der Regel von Ministerien aus. Für den Bereich der dualen Ausbildung ist in Deutschland das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zuständig. Im Ausland sind die jeweiligen Botschaften aufgefordert zu prüfen, ob in dem jeweiligen Gastland Interesse an der dualen Ausbildung besteht: Gibt es den Wunsch nach einem Austausch bzw. nach einer Kooperation mit Deutschland? Existieren bereits Strukturen, an die sich anknüpfen lässt?

Die Botschaften verfügen in der Regel über die Kontakte zu den Ministerien, Einrichtungen, Trägern und Ansprechpartnern in den Gastländern. Falls nicht, lassen sich diese Kontakte leicht herstellen. Wird vom Gastland Interesse signalisiert, wird zunächst z. B. in einem gemeinsamen MoU (Memorandum of Understanding/ Absichtserklärung) schriftlich festgehalten, dass beide Partner prüfen, in welchen Themenfeldern sich eine Zusammenarbeit ergeben könnte. Manchmal enthält ein solches MoU auch schon ganz konkrete Punkte zu Verpflichtungen, Zielsetzungen und Finanzierungsmodalitäten. Diese Absprachen werden im Vorfeld zwischen den Ministerien auf Fachebene verhandelt oder sind auf europäischer Ebene bereits angeschoben worden. Die Absichtserklärungen werden in der Regel auf Minister- oder Staatssekretärebene unterzeichnet.

Wie bereits erwähnt haben Deutschland und Griechenland im Jahr 2013 für den Bereich der dualen beruflichen Ausbildung eine solche Absichtserklärung unterzeichnet, in der es ganz konkret um die Durchführungsbedingungen von MENDI ging. Diesem bilateralen Abkommen war das *Berliner Memorandum* vorausgegangen, das die Bildungsminister sieben europäischer Länder – unter anderem auch Deutschlands und Griechenlands – im Dezember 2012 unterzeichnet hatten. Ziel von MENDI war es entsprechend aus Sicht des BMBF, als Umsetzung des *Berliner Memorandums* Elemente des dualen Ausbildungssystems in Griechenland einzuführen. Weitere Projekte mit dieser Zielsetzung sind MENDI gefolgt.

Sind solche Abkommen unterzeichnet, beginnt eine intensive Arbeit auf Fachebene der zuständigen Ministerien des Kooperationslandes und Deutschlands. Die Aufgabe der Botschaft ist es dabei, Terminabsprachen zu unterstützen, Termine zu begleiten – sofern sie im Gastland stattfinden – und über die aktuelle Situation im Gastland zu berichten.

Die Mitarbeiter in der Botschaft sind in der Regel selbst keine Fachexperten – diese sind in den Ministerien angesiedelt. Die Botschaftsmitarbeiter verfügen aber über einen aktuellen Überblick über das Geschehen im Gastland und sind mit den jeweiligen kulturellen Gepflogenheiten des Gastlandes vertraut. Die Botschaften verstehen sich als Mittler zwischen Deutschland und dem Gastland, also zwischen dem

Regierungs-Duo „Deutschland-Gastland“ und den übrigen deutschen Akteuren. Als Kommunikations-Vehikel dafür eignet sich hervorragend der Runde Tisch zur dualen Ausbildung. Damit stellt die Botschaft den Akteuren und Experten eine Austauschplattform zur Verfügung. Vertreter aus dem Bundesbildungsministerium – die übergeordneten Ansprechpartner – können dort über neueste Entwicklungen und Perspektiven berichten und erhalten ein direktes Feedback von der „Basis“ über den Stand von Projekten, über Erfolge und Schwierigkeiten. An unserem Runden Tisch im Dezember 2017 hatten zum ersten Mal auch griechische Akteure teilgenommen, Vertreter der griechischen Arbeitsagentur OAED. Dieser unmittelbare Austausch wurde sowohl von den deutschen als auch von den griechischen Teilnehmern sehr begrüßt. Dass nicht schon früher griechische Teilnehmer zu diesem Austausch eingeladen wurden, hat damit zu tun, wie kommuniziert wird.

**Stichwort Kommunikation: Welche besonderen Schwierigkeiten in der Kommunikation gibt es bei der Durchführung solcher Modellprojekte und beim Aufbau von Netzwerkstrukturen? Es sind schließlich sehr viele unterschiedliche Akteure aus beiden Ländern beteiligt. Wie kriegt man all diese verschiedenen Interessen zusammen?**

Kommunikation ist ein sehr wichtiges Stichwort. Es geht nicht nur um das Sprechen an sich, sondern auch um das Verhalten während des Kommunikationsprozesses. Zunächst muss eine gemeinsame Sprache festgelegt werden, in der man sich verständigen kann. In der Regel ist Englisch die von den meisten am besten beherrschte Fremdsprache. Sprechen nicht alle Teilnehmer Englisch, unterstützen Dolmetscher. Das hilft zwar der gegenseitigen Verständlichkeit, zieht aber ein Gespräch auch in die Länge. Sofern möglich, führen wir Gespräche daher auf Griechisch bzw. die Botschaft führt ggf. ein vorbereitendes Gespräch auf Griechisch.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass ebenfalls Verhalten und Erwartungshaltung während eines Gesprächs eine sehr wichtige Rolle zu spielen scheinen. Das klingt vielleicht befremdlich. Wir konnten jedoch bei vielen Terminen, an denen wir als Begleiter teilgenommen haben, beobachten, dass es kulturell bedingte Unterschiede in der Kommunikationsführung und im Kommunikationsablauf gibt. Deutsche steigen in der Regel direkt in das Fachgespräch ein. Griechen bevorzugen vorab einen persönlichen kurzen Austausch über Persönliches, Befinden, Wetter, Anreise usw. Sind die Gesprächspartner hierauf nicht eingestellt und können auf die Gesprächserwartung des Gegenübers nicht eingehen, kann das zu Irritationen führen, die den gesamten Gesprächsablauf negativ beeinflussen können. Die Botschaft versucht auf diesen Punkt vor Gesprächsbeginn hinzuweisen. Eine entsprechende Vorbereitung auf den Gesprächsrahmen und -ablauf ist also sinnvoll. Das kann durch eine Person aus der Botschaft geschehen, die mit beiden Kulturkreisen vertraut ist. Selbstverständlich kann man sich auch selbst mit den *DOs* & *DON'Ts* auseinandersetzen, Hinweise finden sich beispielsweise im Internet.

Ein weiterer Punkt ist die Gesprächserwartung: Sind die Gesprächspartner über den jeweiligen Status Quo des Gesprächsgegenstands informiert? Wissen sie, was in dem jeweiligen Land „läuft“? Gehen die Gesprächspartner von einem gleichberechtigten Geben und Nehmen aus oder will eine Seite die andere belehren? Sind sie an einem wirklichen Austausch, an einem Sich-Einlassen interessiert? Sehen und begegnen sie sich auf Augenhöhe?

Hierzu ein Beispiel: In der ersten Phase der bilateralen Gespräche auf Fachebene über eine mögliche Kooperation in der beruflichen Bildung hat es einen Punkt gegeben, der wiederholt für Missverständnisse sorgte. Wie beschrieben, sieht das griechische berufliche Ausbildungssystem weitaus weniger Praxisstunden während der Ausbildung vor als das deutsche duale Ausbildungssystem. Beide Seiten – die deutsche und die griechische – bezeichneten ihr System jedoch als *duales* berufliches Ausbildungssystem. Dieser Begriff ist zwar leicht übersetzbar, aber aufgrund der jeweiligen kulturell-gesellschaftlichen Erfahrung ist damit etwas ganz anderes gemeint. Zu Beginn war sich keiner der Prozessbeteiligten bewusst, dass beide Seiten zwar denselben Begriff nutzen, aber von unterschiedlichen Umsetzungsmodellen ausgehen. Es war für den weiteren Projektverlauf sehr wichtig, dieses Missverständnis zu klären. Alle Beteiligten durchliefen dabei einen wichtigen Lernprozess, indem sie die Struktur des jeweils anderen Ausbildungssystems kennenlernten.

**Bis jetzt haben wir vor allem auf die Aktivitäten in Griechenland geschaut. Abschließend deshalb noch eine andere Perspektive: Welche Unterstützung aus Deutschland wäre für die Akteure in der Berufsbildungszusammenarbeit, aber auch für die Botschaft und den Runden Tisch hilfreich?**

Zentraler Erfolgsfaktor für die bilaterale Kooperation im Bereich der beruflichen Bildung ist natürlich das zuständige Fachressort in Deutschland. Die Fachebene, aber besonders auch Herr Rachel, der Parlamentarische Staatssekretär im BMBF, haben hier einen sehr großen Beitrag geleistet. Die vom BMBF ermöglichten Projektpartnerschaften z. B. mit Partnern wie der AHK Athen, der DEKRA Akademie oder FIAP bieten überhaupt erst die Grundlage, dass deutsch-griechische Kooperation stattfinden kann.

Für die Botschaft war es daneben sehr hilfreich, Anregungen und Anstöße für die Bildung eines Runden Tisches zur dualen Berufsausbildung auch in Athen von GOVET zu erhalten. Wir sind ganz konkret Frau Tümer sehr dankbar, die diese Möglichkeit auf dem Sozialreferentenseminar in Berlin im Juni 2016 vorgestellt und uns mit Rat und Tat zur Seite gestanden hat. Auch die Arbeit von Herrn Barske vom DLR, dem Umsetzungspartner für die bilaterale Kooperation von BMBF und dem griechischen Ministerium für Bildung, lebenslanges Lernen und Religionsfragen, ist eine sehr große Hilfe. Daneben sind auch einzelne Bundesländer, Berufsverbände, Handelskammern und die Bundesagentur für Arbeit aktive Partner.

Wichtig für die Botschaft ist es, dass alle deutschen Akteure berücksichtigen, dass Griechenland kein föderaler Bundesstaat mit dezentralen Strukturen wie

Deutschland ist, sondern zentral alle Projekte bei wenigen Entscheidern – Ministern und Behördenleitungen – zusammenlaufen. Eine schnelle Information der Botschaft zu aktuellen Entwicklungen und Projektplänen und eine enge Vernetzung der deutschen Akteure in Griechenland in Form des Runden Tisches bieten daher die beste Form der Unterstützung, um erfolgreich Projekte umzusetzen.

Wichtig ist auch das Bewusstsein, dass das deutsche Modell dualer Berufsausbildung aufgrund jahrhundertelanger Entwicklung nicht als Blaupause genutzt und unverändert in andere Länder übertragen werden kann. Wir arbeiten vielmehr daran, an die Bedingungen in Griechenland angepasste Lösungen voranzubringen, die helfen, jungen Menschen trotz der schwierigen Rahmenbedingungen eine berufliche Perspektive und damit eine gute Lebensperspektive zu eröffnen.

## **Über die Interviewpartnerin und den Interviewpartner**

### **Doris Tippmann**

Deutsche Botschaft Athen

Economic Department – Wirtschaftsreferat

### **Andreas Kehrbach**

Deutsche Botschaft Athen

Regierungsdirektor

Leiter Arbeit, Gesundheit und Soziales

# The Dimension of Internationality in Tourism. Mobility Activities for Apprentices and Staff in MENDI

KATERINA THEOFANIDOU

## Zusammenfassung

Die Auszubildenden und Lehrkräfte konnten im Rahmen von MENDI ein einmonatiges Praktikum in Deutschland oder England absolvieren, was durch das europäische Programm Erasmus + finanziert wurde. Dieser Auslandsaufenthalt diente dem Erwerb neuer Erfahrungen sowie dem Know-how-Transfer. In diesem Beitrag wird erläutert, wie die Auslandsaktivität organisiert wurde und wie die teilnehmenden Auszubildenden, Lehrkräfte und Unternehmen ihre Erfahrungen bewerten.

## Abstract

The trainees and teachers had the opportunity to complete a one-month internship in Germany or England within the framework of MENDI, which was financed by the European Erasmus + programme. This stay abroad served the acquisition of new experiences and the transfer of know-how. This article explains how the foreign activity was organised and how the participating trainees, teachers and companies evaluate their experiences.

## Introduction

In 2015 and 2016, MENDI apprentices and staff had the opportunity to participate in two Erasmus + mobility activities, carried out by the German-Hellenic Chamber of Industry and Commerce and DEKRA Akademie EPE. 80 apprentices – around 50 % of all MENDI apprentices at that moment – and 17 teachers and education staff travelled from Athens and Heraklion to Germany and the UK with the aim to broaden their horizons, meet new cultures and see different practices in the tourism sector abroad. The participants could enhance their knowledge and skills, improve their future professional prospects and boost their personal development.

Erasmus + is the EU's program to support exchange activities in education, training, youth and sport in Europe. In the last 30 years more than three million Europeans took part in Erasmus activities. In the context of the Europe 2020 strategy Erasmus + aims to foster learning mobility, cooperation and policy support. As the

MENDI program as a Greek-German pilot project follows the same principles, it seemed logical to integrate such activities in the project.<sup>1</sup>

The Erasmus + program is managed by the European Commission and National Agencies in the participating countries. The Greek national agency is the State Scholarships Foundation (IKY). It was founded in 1951. Since 1987, IKY is responsible for the administration, co-ordination, implementation and dissemination of European Union Programs for Education: 1987 Erasmus, 1990 Lingua, 1995–1999 Socrates I, 2000–2006 Socrates II, 2007–2013 Lifelong Learning Program. Continuing this tradition, in 2014 IKY was appointed as National Agency for the new European Union Erasmus + Program.<sup>2</sup>

The idea of integrating an Erasmus + activity in MENDI was to give the apprentices and staff the opportunity to live abroad for a month and complete an internship in hotels, restaurants, catering companies and other similar enterprises. As in every Erasmus + mobility project, the following types of costs were covered by the project: Organisation support, living allowance and travel costs.

### **What's in it for me?**

The aim of these mobility activities was to continue and broaden the know-how transfer of the model of dual education that is common in Germany to the Greek context and system of Vocational Education and Training. The aim of the activities was also to provide the opportunity for the students of the schools to visit Germany or the UK and to acquire the experience of working in a new environment in the tourism sector abroad.

Above all the participants should have the opportunity to experience local practices and customs, the local work environment and what it is like to live and work abroad. These activities should offer new perspectives to the participants, who in their majority come from sensitive population groups that have been hit by the ongoing financial crisis in Greece. Most of them had little or no experience abroad and these activities might be their only chance to travel and work abroad. As part of MENDI they should have this opportunity to travel abroad and gain experience from hospitality and gastronomy enterprises, the kind of enterprises where they will work in the future. Participants should gain new skills and competences and enrich their curriculum vitae.

### **The mobility activities**

The applicant organisation of the first mobility activity was the German-Hellenic Chamber of Industry and Commerce in Athens, Greece, whilst the applicant organisation of the second activity was DEKRA Akademie EPE, Greece.

As far as the intermediary organisations are concerned, Arbeit und Leben Hamburg was the intermediary organisation of the first activity. DEKRA Akademie GmbH

---

1 European Commission Erasmus + (o. j.): *The Plus of erasmus +*. Verfügbar unter: [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node\\_en](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en) (Zugriff am: 20.10.2017).

2 State Scholarships Foundation (2015): *About IKY*. Verfügbar unter: <https://www.iky.gr/en/about-iky/historikh-anadromh> (Zugriff am: 20.10.2017).

and Placements Praktikum (UK) Ltd were the intermediary organisations of the second activity – from Stuttgart, Germany and Birmingham, UK respectively. The following table gives a short overview of both mobility activities.

**Tab. 1:** Overview MENDI mobility activities

<b>Activity period</b>	26/03–26/04/2015 23/03–23/04/2016 30/03–30/04/2016	23/03–23/04/2016 29/03–29/04/2016 03/04–09/04/2016
<b>Number of participants</b>	VET learners: 50 in Germany	VET learners: 15 in Germany 15 in the UK Staff: 8 in Germany 9 in the UK
<b>Program</b>	Erasmus +	Erasmus +
<b>Key Action</b>	Learning Mobility of Individuals	Learning Mobility of Individuals
<b>Action Type</b>	VET learner and staff mobility	VET learner and staff mobility
<b>Funding Year</b>	2014	2015
<b>Project Identifier</b>	2014-1-EL01-KA102-000772	2015-1-EL01-KA102-013844
<b>Project Title</b>	MENDI Project	Dual Training Mobility
<b>Coordinating organisation name</b>	German-Hellenic Chamber of Industry & Commerce	DEKRA Akademie EPE
<b>Coordinator's country</b>	EL	EL
<b>Participating Countries</b>	EL, DE	EL, DE, UK

The participating organisations worked well together in order to manage all practical and logistical matters. The sending organisation was responsible for the travel, insurance, visa, social security, preparatory meetings with partners and participants as well as for the mentoring and support. The intermediary organisations organised the reception at the airport, accommodation, safety and protection of the participants, linguistic and intercultural adaptation, mentoring and support, cooperation with the receiving organisations and matching them with the trainees. All host organisations are listed in two tables at the end of this article.

The apprentices that participated in the mobility activities, 80 individuals in total, were students of the two project schools of MENDI in Athens and Heraklion, Crete. They were 20–23 years old and came from all three specialisations offered in MENDI: cooks, hotel employees and restaurant employees.

17 dual vocational education lecturers from the MENDI project, mainly with a specialty in the tourism sector, also participated in the second mobility activity. Their

schedule included visits to hotels, dual vocational training schools and food industry locations.

### **Preparation before the mobility**

Before the first mobility there was little time for preparation. The applicants were mainly informed and prepared by their teachers in their schools in Athens and Heraklion. Before the second mobility a more formal process could be established: Preparatory meetings have been organized from November 2015 until January 2016, with the apprentices as well as the education staff in Athens and Crete. These meetings aimed to inform the applicants about the pros and cons of participating in a mobility activity, to answer all relevant questions and to clear any misunderstandings. The necessity and importance of these meetings was obvious due to the large number of candidates, the large number of available positions and the multiple departure and arrival locations.

During the preparatory meetings the participants mentioned their personal motivation to participate in an Erasmus + mobility activity. Most of them are listed below:

- Acquire new knowledge and skills.
- Meet new cultures.
- Acquire professional experience abroad.
- Find a better job faster after returning to Greece.
- Personal development.
- Improve language skills.
- Improve communication skills.
- Travel abroad – for some participants for the first time.
- Become more flexible and adaptive.
- Become independent, mature.
- Gain self-confidence.
- Feel a citizen of the EU.
- Make new friends.
- Live a unique life experience.

The expenses and benefits covered by the project were as follows:

- Travel costs (flight costs, train costs, costs from and to the airport).
- Accommodation.
- Language lessons and intercultural adaptation.
- Half board.
- Transport in the city.
- Insurance.
- Trip to a nearby city.
- Close contact with the sending organisation as well as the intermediary organisation.
- Allowance.

During the academic years before the mobility, linguistic preparation has been organized for the apprentices. This has been done during normal language lessons (English and German), as well as during complementary afternoon English courses. These complementary English courses have improved the language skills of the mobility participants and have been provided by the sending organisation before the mobility took place. Preparatory language lessons and intercultural adaptation courses have also been provided by the intermediary organisations during the first week of the mobility, especially in Germany.

### **Selection process**

The selection process of the apprentices that applied for the mobility program included the following steps:

1. Briefing of the students about the mobility program Erasmus + on site in their schools of Athens and Heraklion.
2. Sending of informative material and necessary documents to the students.
3. Receiving of necessary application documents from the applicants.
4. Carrying out personal interviews.
5. Evaluation and selection of the applicants based on the following criteria:
  - a) Final average grade of the past year/years.
  - b) English lesson grade.
  - c) German lesson grade.
  - d) Apprenticeship evaluation by the companies.
  - e) Personal interview grade.

In the first mobility in 2015, of 36 applicants only 17 could join. The main reason was that the project team had decided that only 20 persons would participate in the first mobility. So, of the 36 applicants 20 persons were selected based on the above mentioned criteria (a-e). These criteria had all the same weight in the evaluation and selection process. Later and only a few days before departure, three persons cancelled their participation due to personal reasons.

The selection process of the lecturers that applied for the mobility program included the same first steps, from Step 1 to Step 3. Since the number of teachers that applied was less than the available positions there was no need to choose amongst them.

### **Evaluation by the stakeholders**

As part of the project monitoring participants, host companies and Greek hotels, where the apprentices worked after the activity, have been asked to give a feedback on the Erasmus + activities within MENDI. In general the participants were very satisfied with the mobility and the experience they gained. They expressed their satisfaction in personal conversations with the project team as well as by sending positive social media posts and thank-you letters to the host organisations.

Responding to a questionnaire 69% of the participants stated that they would prefer the mobility would have lasted more days, 31% said its duration was appropriate and none would have preferred it to last less days. Out of 10 possible points they rated the effect of the mobility program for their personal development with a rate of 8.06 and to their professional experience in an international environment with a rate of 8.50. The overall satisfaction rate of the mobility activity was 8.38 out of 10 and the importance of the continuation of mobility actions was rated 9.00 out of 10.

The participating teachers and education staff had the opportunity to exchange ideas and experiences regarding dual vocational education methodology, lecturing and different teaching methods and techniques. The visits to dual vocational education schools offered them the chance to communicate with other school teachers and to exchange ideas on VET. With their participation in the mobility program they now tend to have more opportunities for professional growth and career development.

The positive feedback from the companies in Germany and the UK, where the young people from Greece had their internships, is also worth mentioning. A large number of companies regretted that the apprentices had to leave at the end of the mobility. Several apprentices have even received job offers from the companies, which are mainly big and prestigious enterprises of the tourism sector in Germany and the UK. These career opportunities can be very important for the future professional development of the apprentices.

The results of a survey that the intermediate organisation in Stuttgart, DEKRA Akademie GmbH, conducted among the host enterprises showed that the main reasons why companies wanted to provide one or more internship positions for the MENDI apprentices were the following:

- They are interested in what is going on in the tourism and gastronomy sector on a European level.
- The mobility participants may be their employees of tomorrow.

The host enterprises also pointed out that:

- They are passionate about education and are willing to coach and guide young, motivated people.
- Knowledge transfer is part of their corporate philosophy.
- They gather new intercultural experiences.

Equally positive was the feedback of the Greek enterprises, where the participants continued their apprenticeship after the mobility activity. These enterprises emphasised the obvious improvement of the participants after the mobility and the positive outcomes regarding their everyday work and professional behaviour. Needless to mention, the communication skills of the participants have improved. Communication is one of the most important soft skills for a tourism professional and it has noticeably improved, while being in constant contact with international clientele during their apprenticeship abroad.

**Conclusion: Bringing the internationality in!**

Although Greece is one of the top destinations in the worldwide tourism sector, a view at the international practices and experiences of the tourism enterprises abroad was more than useful for the mobility participants. The hosting enterprises are well-established companies of the tourism industry and proved themselves totally capable of transferring their rich experience to the beneficiaries of the mobility activities.

All primary objectives of the mobility activities were accomplished, since the participants have acquired new experiences abroad. These experiences can now be used in their everyday professional life in the tourism sector. Additionally, apprentices have improved their language skills and met a new social and cultural environment with different communication patterns and different needs. This experience will be very valuable now that they will work in the tourism sector in Greece and will interact with clients and guests with different cultural, social and behavioural characteristics.

The competences that the participants gained abroad have been transferred to their workplaces in Greece. This proved to be a very important contribution at a local level, since these competences have been transferred to local tourism enterprises all over Greece.

Most of the apprentices that took part in the mobility are affected by the ongoing financial crisis in Greece and have had little or no experience abroad. Therefore, the mobility activities have been the chance of a lifetime for most participants. They have given them the chance to enhance their self-esteem, to test their knowledge and skills and to value this experience as an asset for their future professional life.

The apprentices gained the experience living in a new European dimension in the everyday practice of their profession. They also upgraded their language skills that are a key competence in the hospitality sector and at the same time met the socio-cultural environment they may actually experience in the future as part of their professional life. As in all mobility activities, living and working in a country with different cultural backgrounds fosters European identity and consciousness at a time when the European identity is in question and practices of polarizing the European population are vigorously promoted.

Tab. 2: Host organizations during mobility activity “MENDI Project” 2015-2016

Name of the Organisation	City, Country
Junges Hotel	Hamburg, Germany
NORD EVENT GmbH	Hamburg, Germany
Hotel Alte Wache	Hamburg, Germany
Berliner Tor Center Kantine	Hamburg, Germany
Restaurant Xenios bei Themis	Hamburg, Germany
Cenito Service GmbH	Hamburg, Germany
Restaurant Jota & Jorgos	Hamburg, Germany
Airbus Deutschland GmbH HV Casino	Hamburg, Germany
Carrasco Steakhouse	Hamburg, Germany
A&O Hotel and Hostel Hamburg GmbH	Hamburg, Germany
Aramark Berliner Tor Center	Hamburg, Germany
Aramark GmbH i. H. e.kundenservice Netz GmbH	Hamburg, Germany
DNV Germ. Lloyd SE	Hamburg, Germany
Aramark Schülke & Mayr GmbH	Hamburg, Germany
Hotel Fresena	Hamburg, Germany
Trattoria Salento	Hamburg, Germany
Hotel Blankenese	Hamburg, Germany
ATLAS Restaurantbetriebe GmbH	Hamburg, Germany
Landhaus Walter oHG	Hamburg, Germany
Café Seeterrassen	Hamburg, Germany
BEST WESTERN PLUS Hotel St. Raphael	Hamburg, Germany
Café Sommerterrassen	Hamburg, Germany
Fischereihafen Restaurant Kowalke Hamburg GmbH & Co. KG	Hamburg, Germany
Kinderhaus Stenvort Heinrichstraße e. V.	Hamburg, Germany
Quality Hotel Ambassador Hamburg, Kirchner Garden Hotel GmbH & Co. KG	Hamburg, Germany
Cafe unter den Linden GmbH	Hamburg, Germany
Hartung Gastro GmbH Germany	Hamburg, Germany

**Tab. 3:** Host organizations during mobility activity “Dual Training Mobility” 2016

<b>Name of the Organisation</b>	<b>City, Country</b>
Hilton Garden Inn Stuttgart NeckarPark	Stuttgart, Germany
Maritim Hotel Stuttgart	Stuttgart, Germany
Lemeridien	Stuttgart, Germany
Mövenpick Hotel Stuttgart Airport & Messe	Stuttgart, Germany
Steigenberger Graf Zeppelin	Stuttgart, Germany
Restaurant top air	Stuttgart, Germany
BISCHOFF DEKRA Club-Restaurant & Bischoff Gastronomieservice GbR	Stuttgart, Germany
ARCOTEL Camino Stuttgart	Stuttgart, Germany
Hogarths Hotel & Restaurant	Birmingham, UK
The Oak Hotel	Birmingham, UK
Hyatt Hotel	Birmingham, UK
Village Hotels	Birmingham, UK
The St Johns Hotel	Birmingham, UK
Hotel Mercure Wolverhampton Goldthorn	Birmingham, UK

## Tables

<b>Tab. 1</b>	Overview MENDI mobility activities .....	119
<b>Tab. 2</b>	Host organizations during mobility activity “MENDI Project” 2015-2016 .....	124
<b>Tab. 3</b>	Host organizations during mobility activity “Dual Training Mobility” 2016 .....	125

## About the Author

### **Katerina Theofanidou**

Business Development and Project Manager of the DEKRA Akademie EPE  
Project Coordinator in Greece of the MENDI Project



# “I never use the same book”

## *Interview with Mr Georgios Syrmos, by Marcus Eckelt and Kirsten Lehmkuhl*

### **Zusammenfassung**

In diesem Interview wird die Bedeutung des Projekts MENDI für die Tourismusbranche aus der Perspektive eines Hotelmanagers, Ausbilders und Lehrers reflektiert. Herausgehoben wird, dass die Auszubildenden sich als außergewöhnlich motiviert und lernfreudig gezeigt haben. Für viele von ihnen bot das Pilotprojekt eine einmalige Chance, eine qualitativ gute Ausbildung ohne Schulgeld zu absolvieren. Im beteiligten Hotel wurde im Rahmen des Projekts das kontinuierliche Lernen für alle Beschäftigten ausgebaut. Das Hotel wird nun stärker als zuvor als Lernort begriffen. Im Tourismussektor auf Kreta zeichnet sich ein Fachkräftemangel ab. Neben der Ausbildung neuer Fachkräfte gibt es einen großen Bedarf, den angelernten Beschäftigten mit mehrjähriger Berufserfahrung eine Möglichkeit zu bieten, ihre informell erworbenen Kompetenzen zu zertifizieren.

### **Abstract**

This interview reflects on the importance of the MENDI project for the tourism industry from the perspective of a hotel manager, trainer and teacher. It is emphasized that the trainees have shown themselves to be exceptionally motivated and eager to learn. For many of them, the pilot project offered a unique opportunity to complete high-quality training without school fees. In the hotel involved, continuous learning for all employees was expanded as part of the project. The hotel is now more strongly understood as a place of learning than before. A shortage of skilled workers is emerging in the tourism sector in Crete. In addition to the training of new skilled workers, there is a great need to offer semi-skilled employees with several years of professional experience an opportunity to certify their informally acquired competences.

**Mr Syrmos, you are the Food & Beverage Manager of a big hotel, where several apprentices of the MENDI project got their in-company training. You have also been a teacher in the Pilot SEK school of MENDI in Crete. Could you tell us, how did you get to know the MENDI project and why did you get involved?**

In 2014 I was asked if our hotel would be interested in becoming part of this new pilot project for apprenticeships in tourism. As we are always interested in finding new motivated young people to start working with us in Amirandes Hotel, I invited the project responsible to our hotel to present this new idea. We had a good conver-

sation and when she left I had not only promised to accept MENDI apprentices in our hotel, but she had also convinced me to teach at the MENDI school.

You have to know that teaching is one of my great passions. I will always continue to teach at schools, because teaching for me is something that comes from the heart. In 2006 I started to teach at the same OTEK-school<sup>1</sup>, where I myself learned my profession. I graduated there in 1995. This was a great public boarding school, which was very similar to the French and Swiss concept of tourism schools. I was a teacher there from 2006 until 2014. Then I began to teach at the MENDI project and now that the MENDI project has ended I am teaching at a private IEK.

### **You left teaching at the OTEK-school to cooperate with MENDI?**

No, it was not exactly like that. The problem was that the quality of the public OTEK-school unfortunately went down since the late 1990s, because the government was not investing in the building and the infrastructure anymore. So the teaching environment worsened more and more. With the crises it got to a point when there was not enough money to buy the necessary goods for the classes. To give you an example: To a future chef we have to teach how to cut an angus fillet properly. But there was no money to buy the fillet, so they gave us tomatoes instead. How can you teach like this? It is like fooling yourself. I do not want the students looking at me and asking themselves, if I went crazy, not being able to tell a tomato from a fillet. That is why I stopped teaching there.

Today there is no public school offering a high quality vocational education in tourism here in Crete. That is why I say, MENDI came right at the perfect moment. This program filled a gap. If not for MENDI, these young people, who participated in the program, would not have had the possibility to learn this profession. Their families could not have paid for a private school here in Crete and even less for sending them to one of the prestigious schools in Switzerland or France. I also went to a public school, so I really appreciate that MENDI was an educational offer free of study fees. Students of a private school are not better students. The only difference is that at a private school the parents have to have money.

And there was something else I liked very much about MENDI. They did not give us ready text books to study. They just gave us goals. Such a goal can be for example: The students shall know how to prepare a very nice cocktail. Then you as a teacher have to prepare the lessons to teach this. I already have many materials prepared about all the different topics I teach, but for every new class I design something new. My philosophy of teaching is that I first get to know my students, then I see their needs and then I prepare the fitting materials for them. Every time I do this, it makes me better as a teacher. I never use the same book. I make it a condition that I have the freedom to decide about the materials and methods for my class by myself. If this is not possible, I will not teach at a school. Lucky for me, I have be-

---

1 Organization of Tourism Education and Training.

come popular enough, that this is okay for the schools and with MENDI it was kind of a prerequisite.

One of my basic principles in teaching is the concern for the students. We have to treat them as we would like to be treated. Only like this we can gain their confidence and respect.

**But first of all you are a F&B Manager with many responsibilities. How do you find the time to teach?**

The Amirandes Hotel is a five stars resort hotel, which is closing during the winter. The season begins in spring and lasts around 200 days. As a manager I am also working during the winter as a supervisor. I have to check the budget of the last season and make the calculations for the next one. Anyway it is less work during winter for me, so I can find a few spaces to teach. When the next season starts the schools close, because the students have to do their internships in hotels then.

But teaching for me is not only happening in the school. We also have to teach the young people that are coming to our hotel. I want my hotel to be a place of learning. The big difference between MENDI and other programs is that the students stay in the hotel for a longer time – around six months. MENDI really troubled all our team a lot. I will tell you why: I realized that everyone should be a trainer. This stuck in my mind with MENDI. Suddenly all the supervisors – there are eleven here – should become trainers. I told them, if they do not become a trainer, they cannot keep being a supervisor. With trainer I do not mean that they have to get an official diploma – which some of them have anyway –, but I mean they have to offer at least four seminars during the season. This is something new that came through MENDI.

These in-house seminars we do here are nothing big, just 15 minutes long maybe. For example a topic could be: How to make a good cappuccino? It is not about teaching a very complicated content. I want to see the fire in their eyes. I want to know if a person likes to teach others. Only if one likes to train others one will be a good supervisor. If you are just fast and hard working, you can be a very good waiter, but you cannot be a supervisor.

To be honest, not everyone was pleased with this idea in the beginning, but after the second or third course they were really enthusiastic. They began to see their profession in another way. One thing is to work, to be polite and to serve well, so that our guests are happy. Another thing is to write down what I am actually doing and trying to convince everyone else that this is the proper way to do it. Because that is happening in our seminars: We try to convince others with our lesson. To do so, we have to think about something very important. We have to think about the why: Why are we doing things this way or another way?

This is another basic principle of mine: As a trainer you cannot say, do it like this, because I tell you so. You have to tell, *why* to do things in a certain way. You have to give the reason, because only then the other person really understands and will not forget.

**Could you give an example of these seminars and explain how you organize them?**

The organization is easy to explain. We have a board where everybody can put a paper to offer his or her seminar and the others sign up on that paper to attend. Everybody who is interested can go. I also attend these seminars. I disguise a little bit with fake glasses and pretend to be a student again. When they see me in their seminar the first time they often are nervous and turn pink. I always tell them: Relax and do not look at me. The stage is yours. Do it your way.

The basic idea is to take one subject for your seminar that you know very well. It can be anything. I do not care. It can be about the name of the mineral water we serve. This really was a seminar! Most people do not know why it is called like it is. And this is important. Or what is a certain type of pasta? So the seminars are also interesting for those of us with long experience, because we also can learn something new. To give you an example: One guy made an amazing seminar about why we put the knife on the right. It was amazing to see how this tradition emerged and how simple service can be. In the beginning the cutlery was put in the center of the table and then someone realized that most people take the knife with the right hand. That is how it began. He also showed a video about this. You see it was an excellent seminar with an excellent subject, because I can still remember and tell you now. And this seminar would have never come to our mind. This guy is only 23 years old and he is so good, I take him with me to my seminars. He is so good, he never comes with the same lecture. When I see him giving a seminar, these are moments when I am so happy with my work. Imagine the waiters who attended this seminar. After that they know why they have to put the knife where and how. You do not have to tell them: Do it like this, because I tell you so and later they will forget. After the seminar they will not see a knife anymore, but they'll see its history in front of them and they will not forget.

**So by now every supervisor is a trainer in your hotel. What is the benefit for you? And have there been any problems?**

First of all, not only the supervisors give seminars. Every employee of our hotel can offer a seminar or attend to those of the others. For me it is a huge benefit, that our staff is continuously learning, becoming better and reflecting our professional work. Another advantage is that by the number of people attending a seminar, I can evaluate how good this person is as a trainer. Some of them are so good, they just say, they will do a course at a certain day and immediately 30 people say, they want to go, even if they do not know the topic yet. But this also led us to a problem. Some persons started to become arrogant. They said: Look, I have 30 people and you not! So I analyzed that problem and decided to put my name at the board offering a course; 212 people wrote their name on that paper to attend. Then I took that list and went to see the persons mentioned before. I asked them: What were you saying about your

courses? I do not want them to become arrogant. During your professional development there is a point where you either become arrogant or you become humble. I want the humble guy.

As I told you before, in order to become a supervisor in Amirandes Hotel there is one very important thing now. You have to become a trainer. If you are not a trainer, you cannot become a supervisor. Take the MENDI students for instance, four of them are captain trainees next year. After only three years some of them already start to become supervisors themselves. To qualify as a trainer they have to offer a minimum of six seminars to their colleagues.

So to say this is the second level you can climb up to in our house. First level means learning to work as a professional. When somebody new without professional experiences begins to work in our hotel we have six good trainers to take care of them. They welcome them and explain everything. Then the new person will work in different departments. We also expect they achieve a certain level of English and also some German and Russian. They also have to participate at least in seminars about wine, coffee and butler. Of course they also can visit more seminars if they are interested.

**Could you tell us a little bit more about MENDI? What are your experiences and what is special about this program?**

Here in this hotel we have twelve MENDI students – cooks and waiters. All of them are great personalities! During three years they came here for six months during the season. They had to pass through all departments: restaurants, bar, reception.

The main difference to others kids that come for their internship was that the MENDI students really wanted to work more. If you have kids from a private school, most probably the families have money. Many of these families even own a hotel. They just come to us to see. They do not want to get really involved, because they will go back to their parents' business later. But all MENDI kids were selected also according to social criteria. There were kids from families with not a lot of money or from broken homes. So they had only one goal: To succeed! They realized at the beginning of MENDI, they have to succeed. It is the only way to become a really successful person.

So if you ask me: What is special about MENDI? I will say, it is the people that came to us. We are a high class hotel group. In all the hotels of Grecotel work a total of 5,500 employees and 600 students. We are a well-known brand in Greece and worldwide. This Amirandes Hotel is listed as the 37th best hotel in the TUI listing of 35 000 hotels worldwide. To achieve and conserve this high standard we rely on our team of highly professional and big personalities. And I am very happy that twelve of them are coming from MENDI.

For the moment MENDI will not be continued. Anyway I am not worrying about the MENDI project. Through MENDI we now have 140 new professionals in

Greece that will become successful trainers. They will make this project known and they will make this project popular by their example.

Another experience of MENDI I remember very well is the train-the-trainer-workshop. This workshop was not so much about the know-how from my point of view. What I liked about it, was to exchange ideas between supervisors of different hotels. I really would like to continue that, because it was a very fruitful exchange of a lot of highly qualified persons.

**MENDI will not be continued in the way it was done during the four years of the pilot project. You said when it started MENDI filled a gap. There was a real need. What needs of the tourism sector in Crete do you foresee for the next years?**

We already have problems to find workers for the hotels here in Crete. At this moment permissions for the building of 147 new hotels in Greece have been given. Most of these hotels will be five star hotels. So obviously there is and there will be a huge demand for hotel professionals.

The educational system in Greece has changed very much in the last 20 years. In the 1990s there were almost no private schools for tourism. Maybe there were seven in all Greece. Then we saw the public system slowly collapse as I told you before. By now we have a lot of private schools in this sector. If the state tried to open a public school with a very high quality and without study fees, the private schools would try everything to stop that. And I can understand them. These people have invested a lot of money in their schools and their family income depends on these schools. I think it is not the moment to go against them. We want to have a good relation with them.

I see another need of the hotels which is more urgent than the initial education: What we really need is an educational offer during the winter for those who already have work experience, but do not have a professional certificate. Maybe a six months course for people who have worked at least three years in a hotel in a certain position. Such a course should certify them to be a professional waiter, cook, house-keeper, guest service girl – there is no school course for this position –, concierge, receptionist, back office, front office, beach boy – a very important job –, pool boy or whatsoever. You need education for all of this. It is important that all this work is done professionally and it can even be dangerous, if the work is not well done.

If there would be a project that could certify that these people are good in what they do and if this certificate would be officially recognized by the governor, I think there is a huge group of people that would run to it. I guess right now in Crete for sure 3,000 people would have interest in such an offer. If this would be for free like MENDI or maybe also with a fair price, I think we would have problems to find enough trainers to satisfy the need. This would be our main problem.

For me this is the future of education in tourism. If you ask me: I think this is the best way to educate in tourism. Someone works some years at a hotel and knows, if he really wants to work in this. Only after having the experience they should go to a

school to get a certification for their future professional life. But the hoteliers and the governor have to get involved in this and we would need a big actor like DEKRA – which is not linked to one of the different domestic hotel groups – to get involved.

Such a project would also be attractive beyond tourism. In many jobs here in Crete and all over Greece we have people working with a lot of experience, but without the proper professional diploma. Take the painters for example. For sure there would be a demand for such six months courses, too.

**That sounds like a comprehensible idea. Especially now with a new law that prescribes a certain percentage of professionals in each hotel as a minimum. Do you know why there is no such offer yet?**

Honestly, I don't. It is the logical thing to do here in Crete. You do not have to be very clever to have this idea. It is like, if you are in the wind, you'll put on a jacket. I do not know, why they do not want to put on a jacket.

The funny thing is: It had already been done some years ago. In the public national schools there was a second-chance-course. It was working until 2014, when they stopped it. Here in Crete we had six classes every winter. The people were pushing each other to get into those classes. To be accepted these people had to proof, based on their social insurance, three years of work experience in a hotel.

If something like that would be done again, I would also ask for a recommendation of their supervisors from the hotel. Maybe I would even ask the hoteliers directly: Next year please send me four persons, the best you have for this right now! I am sure each resort would send the best, because for them it would be an incentive that they could choose whom to send. This would be a win-win-way to do it.

The difficulty might be that you have to deal with the Greek government to create a new second-chance-course. The government is another world with other people I do not know very well. So I cannot say very much about this, but I am convinced that every reasonable person would agree that there is a real need.

**We have talked about initial vocational education and the certification of prior learning in tourism to satisfy the need of the hotels for professionals. But shouldn't we discuss another perspective as well? What does a career in tourism offer to young people in Greece? Why should they choose to work in hotels?**

Well, if I compare my situation 20 years ago to that of the young people today, the change is obvious. When we were students in the 1990s we earned immediately 1,000€ at our first job. It is not like this anymore. With the crisis the salaries in Greece dropped significantly. The young people today start with 300 to 400€ during their internship and after that at their first job they will earn around 500 to 600€. Until they are 25 years old they will not earn more. By law the salary is higher for people over 25 years old. So when somebody gets 25, we must take a decision as a hotel to raise the salary from 600 to 900€ for the same person.

This person has to show why we should pay 300€ more per month. It is not a lot of money for a hard work, but by percentage it is a huge rise. And if they didn't reach a better position as a trainer or supervisor for example until they were 25 years old, the companies might just take someone new who is 20 years old. Greek young people have to know that. We have to tell them the truth about the reality in the labor market. This is another basic principle of mine: We always have to tell them the truth! Another truth concerning the labor market in Greek tourism is this: You will not just finish the university of tourism and then be hired as a manager right away.

On the other hand it is a big lie that a hotelier wants people he does not have to pay a lot for. What hoteliers want are good people. And who is really good will get good money, because he also brings good money. This is a market law. If you hire new unskilled workers, you will not pay them a lot of money in the beginning, because you do not know, if they are good. But if they proof to be good, then give them good money. So that is, why you do not start with 1,000€. But if there were a good school that brings good people, everyone would pay for them like they will if someone comes from a prestigious tourism school in France.

So from the perspective of the hotels the entry salaries are not an important factor these days. We are always looking for interested persons to work with us. There are no specific requirements. Normally the new workers come from a general or technical lyceum – GEL or EPAL. Some are younger and visit a tourism school. But from our experience the students that have finished lyceum are much more mature. They realize how the market works. Especially in Crete after lyceum they also have other alternatives, like working in agriculture. With these jobs they can have a decent life, too.

What we can offer is a high quality work experience. To work with us is a lifetime experience and the young people can learn a lot. When they start working with us, we offer them free accommodation and food during the season. They earn 400€ per month. Worktime is eight hours per day and one day per week is free. Like I said it is not the same as 20 years ago, but it is a decent income for a young person.

By law in Greece only up to 17% of the employees in an enterprise are allowed to be students or trainees. Grecotel is offering around 600 of such positions per season. For these we get around 1,200 applicants. For choosing the right persons, we do not concentrate on the technique, but on their eyes. I mean that we are searching for people with a certain attitude, because in our job this is most important. It is not about the technique. It is about the heart and the mind. If someone serves you a Nescauccino and looks at you angry, the best technique does not help to make you feel comfortable. We – me as a person and Grecotel – care very much about a positive and friendly attitude. In MENDI we could teach this philosophy to our students. Whereas in many private schools it is all about the technique. Of course there are also excellent students coming from private schools, but we have had some problems with those students in the last years.

**You talked about the basic principles and the philosophy of teaching. What is the outcome you want to create with your teaching and training?**

I realized one thing quite a while ago: If you ask what somebody does in his life, most of the people will tell you what job they are doing. And when you ask them to tell you what they are actually doing they do not reach the 60 seconds. They have nothing to tell. I think that is sad. Through MENDI I learned, that I want to train people to like what they do and that they learn to speak about what they are doing. There are four main aspects one has to learn to reflect about: about myself, about my team, about my guests and about the business I work for. If they can talk 40 to 50 seconds about every aspect, they are a really professional person. And when they present themselves like that, they will be hired anywhere. In fact our professionals receive many offers from other hotels and restaurants, but they know that they will not find the same environment. So that is why they stay with us.

I want people to learn and to develop themselves. I want them to be the best and to go up. But when people go up, sometime they begin to think they are always right. I teach them, that it is not like this. You only have one point of view. If many others share your point of view, then maybe you are right. Maybe! It is very important not to forget that there are other points of view. This is also the main ingredient of democracy. There are many points of view and all together we might find a better one, but this does not need to be the only right one. There are always other options and opinions worth to be listened to.

What does this mean for our business? For example German guests and Russian guests might have different wishes. There is not the one perfect way, but we have to try to find the perfect way for each guest as an individual. It is like the teaching. Our common goal is the same for all guests: We want them to feel welcome. But everyone is different and we have to adapt our service to fulfill the goal.

Or look at MENDI. I think the success of this project was built on asking the hotels in the beginning, what their needs were. Because they listened to our opinion first, we felt more responsible for these kids than if they had just been sent by any school.

So to bring it to a conclusion: The outcome I want, is a highly professional but humble person. I want them to show respect for every guest and for every colleague in the hotel. Because if we are not leading by example, if we were not friendly with our staff, how could we expect them to be friendly with our guests?

## About the Interview Partner

**Georgios M. Syrmos**

Food & Beverage Manager in Amirandes – Greotel Exclusive Resort  
Teacher and Trainer in the MENDI Project in Crete



# “The Dual Education in Greece is extremely important”

*Interview with Mr Nikolaos Stefopoulos by Ms Vassiliki Xerisoti-Wollmann and Mr Marcus Eckelt*

## Zusammenfassung

In diesem Interview werden der Ablauf und die Ergebnisse des Projekts MENDI aus der Perspektive des Lehrers und Projektverantwortlichen für die Unterrichtsplanung resümiert. Die Auswahl der Lehrkräfte und Auszubildenden, die Erstellung der Curricula und die Kooperation mit anderen Partnern wie der OAED werden beschrieben. Für Unternehmen bietet der in MENDI erprobte Ansatz einer dualen Ausbildung bessere Rekrutierungsmöglichkeiten für künftige Fachkräfte. Für die griechische Verwaltung kann der Ansatz zu einer Kostenreduktion im Bildungssektor führen.

## Abstract

In this interview, the course and results of the MENDI project are summarized from the perspective of the teacher and project manager for lesson planning. The selection of teachers and trainees, the preparation of curricula and cooperation with other partners such as OAED are described. For companies, the MENDI-proven approach of dual training offers better recruiting opportunities for future professionals. For the Greek administration, the approach can lead to cost reductions in the education sector.

## A Lifetime of Professional Experience

Graduate of the School of Touristic Professions of the EOT (Greek Organization of Tourism)

Graduate as Executive of Touristic Business of the *Administration and Finance School of the Technological Educational Institute (TEI) of Athens*

Master's Degree in Adult Education in Educational Units Administration and in Open and E-Learning Education from the Hellenic Open University

Educational courses in Switzerland and Denmark regarding organizational and administration issues of luxurious hotels and caterings

Twelve years of experience as Hotel General Manager in 4- and 5-star hotels

Twenty years of experience as Head Master of Touristic Professions in private colleges

Developing seminars for KEK (Vocational Training Centers) as the scientifically responsible person

Fellow of the Board of the Chef Club of Greece, the International Bartender Association (IBA) and the Hellenic Barmen Association (HBA)

Jury member in international gastronomy and bartending competitions

Member in several ISO audits to approve ISO certificates to hotel businesses in cooperation with ELOT (Hellenic Standardization Organization)

Scientific member and editor in EOPPEP Certification Exams and certified trainer in the field of “Train the Trainer” by EOPPEP

**Mr Stefopoulos, what is your position in MENDI and what tasks have been assigned to you?**

I am a VET-tourism expert and the head teacher of lessons in Cooking, Hotel and Food and Beverage (F&B) departments in the Dual Educational Program MENDI which is realized by DEKRA Akademie EPE in cooperation with OAED and the Hellenic-German Chamber of Commerce.

Before the first MENDI courses began in January 2014 there was already a lot to do: I was involved in the evaluation and the selection of teachers. We had to create new curricula for the school in the three specialties – Cooking, F&B and Hotel Professional – for all three academic years. Those were based on the German principles which had to be adjusted to the touristic needs in Greece. In addition we had to create educational programs for the in-business training of the three specialties for all three academic years. This was completely new in the Greek context, because such long and work-based periods of training in enterprises are not part of the existing Greek vocational courses.

When the curricula and educational programs had been prepared, my next task was the organization and my participation during the evaluation of the candidate students. This was a very interesting and challenging process. Especially the communication between all involved actors was my responsibility. The MENDI teachers, OAED administration, the Hellenic-German chamber of Commerce, the hotel companies and of course the future apprentices and their parents were involved.

During the running MENDI project from 2014 on I was directly working with the students as a teacher of the F&B and hotel based lessons for all specialties. Another duty was to organize and to control the final project of the thesis of the apprentices in cooperation with all the teachers involved. During the practical in-business phases of the MENDI program I visited all hotel enterprises in cooperation with the

Hellenic-German Chamber of Commerce and OAED. These visits served the purpose of the mid-evaluation of the apprentices and the communication with students and trainers in order to discuss, inform and deal with any type of issues worrying one of the two sides.

Another important task during the MENDI project was to design the final external examination in cooperation with EOPPEP, the National Organization for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance in Greece. We had to develop an extensive manual with questions and answers for a theoretical and practical examination in the three different specialties.

Beside these tasks as a member of the team of DEKRA Akademie EPE, the statistical documentation of a main file with all project data and the communication with different stakeholders was assigned to me. Last but not least I also worked as a lecturer in the Train-the-Trainer and Train-the-Teacher workshops.

**MENDI was a pilot project and had certain liberties in hiring teachers. How did you find the appropriate teachers for the MENDI project? Have there been difficulties?**

There were no difficulties in finding the appropriate teachers as we have numerous teachers in Greece who have a high level of professional education in combination with a significant professional experience in the touristic industry and education.

Since we have a long-lasting experience in the tourism sector, we knew many teachers and hotel trainers already. For this project we tried to recruit the very best and most appropriate teachers for every specialty and object. Then we offered several Train-the-Teacher workshops to make sure that all teachers involved in the project were fully informed regarding the special needs of the program.

**A bilateral cooperation between Greece and Germany on a high political level constituted MENDI. How was the organization on the project level? What was Greek? What was German?**

Right from the beginning this program was part of the Greek educational system. First of all OAED supported MENDI by giving permission to use two schools of professional education: The EPAS Kalamaki School of Athens and the EPAS Herakleion School in Crete.

After several years of economic crises and repeated cuts in the state budget, the OAED schools lacked some of the necessary infrastructure to conduct a high quality educational course like MENDI. That is why we studied the existing equipment and facilities in cooperation with OAED and assessed the needs. Especially DEKRA invested in modern equipment like a new kitchen in the EPAS Herakleion School in Crete, which was needed as a training-laboratory. We also reformed the classes for the theoretical part and the workshops, e. g. we put projectors in the classrooms and we bought laptops.

For the theoretical classes we created new workbooks based on German manuals which are used in similar specialties and schools in Germany. We also signed contracts with the German company PROTEL, so we were given hotel software gratis, which was installed on the laptops.

So in the end, I think we achieved to create something new: A Greek dual model which used the German example as orientation. We didn't want to copy the German model, but to adapt elements of it to the Greek context.

**In the didactics of Vocational Education and Training in Germany the concept "Handlungsorientierung" – a way of problem-based-learning – is the central teaching concept. Can you give an example for the didactical concept underlying MENDI?**

We tried to use different modern teaching methods during the teaching process. One innovative concept is the thesis the apprentices had to work on from the first till the last year of their studies. It is a long term project we named: "Creation, Organization and Function of a Hospitality Unit from A-Z". The content of all lessons during the three years was connected to this project. To explain our teaching approach, I will focus on this project, because it illustrates how the students have been encouraged to take initiative and ownership of their learning process.

In this project every student had to develop a comprehensive business plan for a restaurant or any other touristic enterprise. They had to analyze where and in what way he/she would start it taking into consideration all relevant legal details. The business had to be equipped with a specific style which had to be in accordance with the type, the menu and all other services. He or she had to design the business in pictures and drawings and in the end had to have decoration and costing details.

In a following step he or she would plan which staff was needed. This includes to define the responsibilities of each personnel member. Another aspect of the project is the creation of a marketing plan. Students have to create a menu as well as a wine and drink list. Doing so they learn to analyze recipes and to calculate their cost, in order to form the final sale prices. Also the language lessons were connected to this project, when the students had to translate the menu cards and recipes into English and German.

For the final presentation all apprentices had to develop a financial plan of the business, so their idea would be ready to get realized. During the thesis all apprentices were in constant communication with the teachers to receive information and guidance. All theses were presented in an oral exam and written down in a report. As teachers we have been surprised by the high quality and the exceptional concepts many of the students developed during the three years.

**As somebody who was involved right from the beginning and who is very well aware of the general situation of the tourism sector in Greece, what are the exceptional features of MENDI for the young people who did their apprenticeship in this project?**

The opportunity to receive a fully theoretical and practical training with reformed programs based on the contemporary needs and demands of the clients and the hotel businesses is a very good start for a successful career in Greek and international tourism industry.

In comparison to the given alternatives in the Greek educational system the extended professional experience – it's about 18 months in total, six months per educational year – is exceptional. Our apprentices also received a higher salary in comparison to other apprentices that do short term internships in companies. MENDI apprentices enter full social security.

It is also worth mentioning that MENDI was a tuition free course. Students had no financial obligation like books, uniforms, seminars, educational visits or lectures.

One condition of the pilot project was that the in-business training program were done in high standard 4- or 5-star hotels. For the apprentices this was a guaranty to learn from and with the best. The effect is that we counted a professional hiring rate of the graduated MENDI students of around 90% in hotel businesses which can provide them a possibility of a professional career.

**And what are the benefits for the enterprises? MENDI apprentices received higher salaries. Why are the enterprises willing to invest in apprentices?**

For the hotels it was very interesting to have apprentices instead of students doing a short internship. During the extended in-business working period of the apprentices the hotels could get familiar with the students and became more intensely engaged in the training program.

The educational program which we have developed for MENDI gives emphasis to the rotation of the apprentices. All apprentices work in all departments with specific duties according to their specialty and to the goals the trainer and the student set. In effect this program offers the enterprises the possibility to form their future personnel. The apprentices receive at the same time a very universal professional knowledge, but also adjust to the special needs of every individual enterprise.

Another benefit for the enterprises was our offer directed to the trainers in the hotels. In our Train-the-Trainer workshops we talked about the management of apprenticeships and a systematic monitoring of in-house learning processes.

Also the schools were very close to the enterprises and in continuous exchange with the company trainers and the administrative staff. Many enterprises reported that such a close relation to the schools is of high interest to them, because they see difficulties in finding sufficient well-trained and motivated new personnel.

### **How was this cooperation between schools and hotels organized in MENDI?**

We have made a lot of effort for the school to be near the enterprises and the apprentices and vice versa. Beside the Teach-the-Trainer workshops we achieved that through the following activities:

By appointing teachers for technical lessons of the theoretical program from November to March who are professionals in enterprises we cooperate with and these teachers are also trainers when the apprentices have their training program. This is a specific situation in the tourism sector and maybe possible only there, because many hotels in Greece are only operating for the summer season and close during winter.

By discussing frequently with the trainers and supervisors in the hotels and by visiting them for the mid-evaluation of the apprentices. This continuous dialogue gives us the chance to exchange views and information.

By inviting trainers to visit the school and present topics which we both – school and enterprise – believe to be beneficial for the students.

By visiting enterprises during the theoretical period with students and teachers. Usually we set a menu at the hotel for the students to get familiar with the style and routines in other enterprises. During these visits the in-company trainers present the enterprise they work for and provide information to the students and the school.

### **Another important stakeholder is the Greek administration. What can MENDI offer them?**

First of all: More beneficial education for the young generation in Greece. But this model also offers the possibility to reduce costs for the schools as the students are in the companies for longer periods. The closer connection of schools and companies is another asset to foster the employability of the school leavers. But of course the control of the school as the main responsible in educational processes of the students has to be guaranteed – and it is guaranteed in MENDI.

These obtained results and experiences have been acknowledged by OAED Administration. In every joint meeting the OAED executives point out the success of the MENDI project and they declare that they want to apply and implement this obtained experience in a high percentage at OAED schools. All partners and businesses accepted and welcomed the program and those who have worked in the pilot program demand for MENDI to be continued.

**But due to the last educational reform in 2015 it will not be possible to continue MENDI in the two schools, because they are SEK-schools and this school form is being abolished. Do you see other possibilities to implement something similar to MENDI in Greece in the near future?**

The Hellenic Ministry of Education has expressed interest to implement a dual professional education in the professional education, but there are different models in discussion.

From my point of view, the main aim has to be to get the MENDI model implemented in the public professional education. Maybe at post-secondary level in an IEK-school or at any other level of the professional education system.

Another option would be to implement only the third year of our educational program as an extra year for OAED EPAS school graduates. They could receive extra professional education, enrichment of their skills and knowledge and more practical training in combination with the professional experience the apprentices obtain.

A third option, which has been discussed, is to found a private school financed by enterprises, which are interested in the model.

Anyway the critical question is: Will the next step be done from an experimental program towards the application of such a dual apprenticeship-model in more schools and more areas in Greece, embracing more cooperating hotel enterprises in order to multiply the exceptional outcomes? I personally think that the dual education in Greece is extremely important. It gives us solutions for an extended experience in in-business education and I hope this will help to fight the unemployment rates among young people. The main obstacle towards such a progress might not be the politicians. I think the challenge will be to convince the public and private sector, the enterprises, the parents and the young people, that developing a high quality dual education can help to improve the productivity and competitiveness of the Greek economy and thus help us to overcome this crisis.

## About the Interview Partner

Nikolaos Stefopoulos

Expert in vocational education and training in tourism, DEKRA Akademie EPE

Teacher and Project Administration in MENDI



# Möglichkeiten und Restriktionen der wissenschaftlichen Begleitung von Berufsbildungstransferprojekten

MARCUS ECKELT

## Zusammenfassung

Mit der Zunahme von Projekten der Berufsbildungszusammenarbeit in den letzten Jahren wächst die Zahl der wissenschaftlichen Begleitungen von Berufsbildungstransferprojekten wie MENDI. Diese Nachfrage nach wissenschaftlicher Begleitung trifft auf das Interesse der Hochschulen, Drittmittel einzuwerben. In diesem Beitrag wird ausgehend von der Erfahrung in MENDI reflektiert, wie diese Entwicklung auf die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rückwirkt und welche Chancen und Herausforderungen sich aus solchen Drittmittelprojekten für Beschäftigte des akademischen Mittelbaus ergeben. Im Sinne einer explorativen Betrachtung werden Forschungsfragen skizziert, die bei einer systematischen Analyse der reflektierten Zusammenhänge untersucht werden müssten.

## Abstract

With the increase in VET cooperation projects in recent years, the number of scientific monitoring of VET transfer projects such as MENDI is growing. This demand for scientific support meets the interest of the universities to obtain third-party funding. Based on the experience in MENDI, this article reflects on how this development affects the discipline of vocational education and what opportunities and challenges arise from such third-party-funded projects for academic staff. As an exploratory approach, research questions are outlined which would have to be investigated in a systematic analysis of the reflected relationships.

## Einleitung

Die wissenschaftliche Begleitung von MENDI wurde im November 2015 vom Fachgebiet Schul- und Berufspädagogik an der Technischen Universität Berlin übernommen. Bis zum Ende der Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitung im Februar 2017 habe ich mit halber Stelle in einem Team von insgesamt fünf wissenschaftlichen und studentischen Beschäftigten mitgearbeitet. Nach dem Ende dieses Beschäftigungsverhältnisses habe ich das Pilotprojekt MENDI auf der Grundlage von Werkverträgen bei einzelnen Vorhaben wie einer Absolventenbefragung wissenschaftlich beraten. In diesem Artikel reflektiere ich meine Erfahrungen mit MENDI aus der Perspektive eines wissenschaftlichen Mitarbeiters. Dabei will ich die spezielle Form

der wissenschaftlichen Arbeit in einem internationalen Berufsbildungstransferprojekt und den diese Form bedingenden Kontext sichtbar machen. Auf die konkreten Arbeitspakete, die wir innerhalb des Projektverbunds übernommen haben, und die Methodologie der wissenschaftlichen Begleitung bei MENDI gehe ich in diesem Beitrag nicht ein.

Es geht also um die Frage, wodurch sich die Bedingungen wissenschaftlicher Arbeit in einem internationalen Berufsbildungstransferprojekt auszeichnen und was dies insbesondere für die Beschäftigten des akademischen Mittelbaus an Universitäten bedeutet, die den Großteil der in solchen Projekten anfallenden Arbeit erledigen. Die Beantwortung dieser Frage ist für die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von professionspolitischer Bedeutung, da sich die Mitarbeit in der wissenschaftlichen Begleitung von Berufsbildungstransferprojekten für wissenschaftliche Beschäftigte widersprüchlich darstellt. Gegenüber anderen Arbeitsstellen wie universitären Haushaltsstellen oder der Mitarbeit in drittmittelfinanzierten Projekten der Grundlagenforschung eröffnen sich sowohl bestimmte Möglichkeiten als auch besondere Restriktionen. Zudem dürfte die Anzahl der durch die wissenschaftliche Begleitung von Berufsbildungstransferprojekten geschaffenen Stellen in den letzten Jahren deutlich gestiegen sein, so dass dieses Arbeitsfeld innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für wissenschaftliche Mitarbeiter ohne haushaltsfinanzierte Qualifikations- oder Dauerstellen an Bedeutung gewinnt. Die gestiegene Zahl geförderter Projekte in der Berufsbildungszusammenarbeit, bei denen jeweils eine wissenschaftliche Begleitung erforderlich ist, schafft zusätzliche Einstiegs- und Weiterbeschäftigungschancen für wissenschaftliche MitarbeiterInnen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

### **Die bilaterale Berufsbildungszusammenarbeit nimmt zu**

Die Berufsbildungszusammenarbeit der deutschen Regierung mit anderen Staaten wurde in den letzten zehn Jahren intensiviert. Die Entwicklungshilfe bzw. -zusammenarbeit mit dem Mittel der Berufsbildung als Unterstützung der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung in den Partnerländern reicht bis in die 1950er Jahre zurück und wird vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) koordiniert. Das BMZ hat die Mittel für Berufsbildungsprojekte seit 2009 von 44,5 Mio. € bis 2015 auf 158,2 Mio. € deutlich gesteigert. Vom BMZ geförderte Berufsbildungsprojekte werden in über 60 Ländern durchgeführt (vgl. BMZ 2017, S. 15, 19).

Neben diesen Projekten unterhält Deutschland auch eine andere Form der Berufsbildungszusammenarbeit mit Schwellen- und Industrieländern, die nicht mit den wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungsbedürfnissen der Partnerländer begründet wird. Unter der Verantwortung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) nimmt die Zahl geförderter Projekte auch hier in den letzten zehn Jahren deutlich zu. Insbesondere die Berufsbildungszusammenarbeit mit europäischen Ländern wurde seit 2012 intensiviert. Außerhalb Europas gibt es zudem Kooperationsvereinbarungen mit Indien, China, Brasilien, Ecuador, Costa Rica, Süd-

afrika, Russland, der Türkei, Thailand, Südkorea, Mexiko sowie den USA und Israel. Mit dem 2013 verabschiedeten *Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand* wurden das komplementäre Handeln der verschiedenen Ressorts und eine übergreifende Zielperspektive festgeschrieben. Durch die Maßnahmen der Berufsbildungszusammenarbeit soll „das Duale System der beruflichen Bildung als Referenzmodell in Europa und weltweit“ (Bundesregierung 2013, S. 2) gestärkt werden. Dazu sollen Elemente dieses deutschen Berufsbildungssystems in andere Länder übertragen werden. Meine Reflektion in diesem Beitrag erfolgt anhand der neuen Generation von Projekten der Berufsbildungszusammenarbeit im europäischen Kontext seit 2012, zu der das Pilotprojekt MENDI in Griechenland gehört. Berufsbildungsprojekte aus der Entwicklungszusammenarbeit des BMZ sind nicht in die Betrachtung einbezogen, obwohl manches auch für dieses Feld gelten dürfte.

Das BMBF begründet seine internationalen Berufsbildungsaktivitäten nicht vorrangig mit den Entwicklungsbedürfnissen der Partnerländer. Durch die Berufsbildungszusammenarbeit mit Schwellen- und Industrieländern soll vielmehr die deutsche Bildungswirtschaft auf dem internationalen Bildungsmarkt gefördert werden. Zudem sollen deutsche Unternehmen, die in anderen Ländern produzieren oder dorthin exportieren, indirekt gefördert werden; u. a. wird davon ausgegangen, dass die Produktion und der Export von Hochtechnologieprodukten in andere Länder von dual ausgebildeten Fachkräften profitiert.

Auf der anderen Seite müssen sich auch die Partnerländer von der Berufsbildungszusammenarbeit mit Deutschland positive Effekte versprechen, sonst bestünde für sie kein Anlass, einer solchen Zusammenarbeit zuzustimmen. Das internationale Interesse an der deutschen dualen Ausbildung entspringt insbesondere der hohen Leistungsfähigkeit der deutschen Industrie sowie – ein während der letzten Jahre insbesondere in Europa in den Vordergrund getretener Aspekt – der niedrigen Jugendarbeitslosigkeit. Aus Sicht der Partnerländer stellt sich die Zusammenarbeit im Erfolgsfall als *Policy Borrowing* dar, um akute Schwierigkeiten oder Blockaden mit Hilfe von aus Deutschland übernommenen erfolgversprechenden Elementen des Berufsbildungssystems zu überwinden (vgl. Phillips & Ochs 2003, 2004).

Aus deutscher Sicht wird mit der Berufsbildungszusammenarbeit eine ausländische Nachfrage bedient, es werden eigene Erfahrungen und Expertise vermittelt. Dies wird durchaus in Analogie und eng verknüpft mit der exportorientierten deutschen Wirtschaft als Ausfuhr des hochwertigen Produkts „duale Berufsausbildung“ gesehen. Diese Sichtweise zeigt sich an Bezeichnungen wie Förderinitiative *Berufsbildungsexport*, in deren Rahmen MENDI gefördert wurde, oder anhand des Slogans, unter den iMOVE das internationale Bildungsmarketing der deutschen Aus- und Weiterbildner stellt: *Training – Made in Germany*.<sup>1</sup> Die demgegenüber in Begriffen wie *Berufsbildungszusammenarbeit* und *Internationalisierung der Berufsbildung* mit-schwingende Bedeutungsebene einer symmetrischen Beziehung des Gebens und

---

<sup>1</sup> Vgl. iMOVE (o. J.): Homepage. Verfügbar unter: [https://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/imove\\_projekt\\_de/hs.xsl/ueber\\_imove.htm](https://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/ueber_imove.htm) (Zugriff am 05.03.2018).

Nehmens sowie des Gemeinsam-etwas-Neues-Schaffens, leitet sprachlich-assoziativ eher in die Irre. Es geht inhaltlich weiterhin aus deutscher Sicht vor allem darum, wie Elemente des Berufsbildungssystems aus Deutschland in andere Länder transferiert werden können. Ein Transfer der Erfahrungen in die Gegenrichtung, bspw. von Griechenland nach Deutschland im Rahmen von MENDI, ist nicht intendiert.

### **Die Rolle der Wissenschaft und ihr Wissenschaftsverständnis**

Das BMBF beabsichtigt mit seiner Berufsbildungszusammenarbeit, Elemente und Erfahrungen aus Deutschland mit Hilfe deutscher Aus- und Weiterbildungsanbieter in andere Länder zu transferieren. Das Ministerium schreibt dazu mehrjährige Förderinitiativen aus. Auf eine Förderung bewerben können sich Verbände deutscher Akteure, die in einem anderen Land ein Projekt durchführen, um in Zusammenarbeit mit dortigen Akteuren Probleme und Herausforderungen in der Berufsbildung des Partnerlandes modellhaft zu bearbeiten. Solche Aktivitäten richten sich eindeutig auf die anderen Länder. Indem die an solchen Projekten beteiligten deutschen Akteure ihre Kenntnisse weiterentwickeln und mit ihrer Community of Practice in Deutschland teilen, können im Ausland gefundene innovative Lösungen auch im hiesigen Berufsbildungssystem wirksam werden. Würden solche Spillover-Effekte systematisch rekonstruiert, würde eine Ebene der Internationalisierung der deutschen Berufsbildung sichtbar, von der wir gegenwärtig nur sehr wenig wissen.

In einem internationalen Projekt der Berufsbildungszusammenarbeit wie MENDI schreibt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Fördermittelgeber die Beteiligung einer Hochschule bzw. Forschungseinrichtung im Projektverbund vor. Die Einbindung der Wissenschaft soll einerseits die Berücksichtigung der bereits bestehenden Forschung, andererseits die wissenschaftliche Aufarbeitung der im Projekt bearbeiteten Fragestellung sicherstellen (vgl. BMBF 2011, S. 2 f.).

In Bezug auf die Projekte, mit denen die Bildungspraxis in anderen Ländern verändert und verbessert werden soll, wird bei der Fördermittelvergabe deutlich zwischen Praxispartnern und wissenschaftlichen Partnern unterschieden. Die Praxispartner machen und gestalten das Projekt. Sie konzipieren und erproben mit Akteuren im jeweiligen Kooperationsland konkrete Maßnahmen, um zuvor definierte Ziele zu erreichen. Die wissenschaftlichen Partner haben demgegenüber eine unterstützende, beforschende und, wenn vereinbart, auch ergebnisevaluierende Rolle. Für Praxis- und wissenschaftliche Partner gelten zudem unterschiedliche Fördersätze. Diese Unterscheidung von PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen ist bezogen auf die Qualifizierung und Aufgaben der beteiligten Personen jedoch fragwürdig: Viele der PraktikerInnen haben beispielsweise selbst eine akademische Ausbildung durchlaufen. Sie beziehen sich in ihrer Arbeit auf den wissenschaftlichen State of the Art und nutzen wissenschaftliche Methoden beim Projektmonitoring. Im Gegenzug können die WissenschaftlerInnen durchaus auch an der Konzeption und Durchführung von praktischen Maßnahmen im Projekt beteiligt werden; im Pilotprojekt

MENDI wurden z. B. Workshops für Lehrkräfte von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt.

Wie die Kooperation von Praxis und Wissenschaft innerhalb eines Projektverbundes auszugestalten ist, wird in den Förderrichtlinien nicht genau bestimmt und ist der Aushandlung der Beteiligten überlassen. Grundsätzlich sind sehr verschiedene Formen vorstellbar, wie die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung in einem Berufsbildungstransferprojekt ausgefüllt werden kann. Das Kontinuum der gewissermaßen idealtypischen Rollen reicht von einer Unterstützung durch die Wissenschaft, die sich der Projektpraxis unterordnet und ihr auf Basis von detaillierten Forschungsaufgaben zuarbeitet, bis zu einer bewusst distanzierten Forschung, die im Sinne einer summativen Evaluation die Projektergebnisse misst und bewertet. Den Extremfall der Distanzierung von der Projektpraxis stellt eine quasi projekt-abstinente Forschung dar, die ganz ohne Feldkontakt am heimischen Schreibtisch Literatur- und Theoriearbeit betreibt. Bei einer empirischen Erhebung, wie die wissenschaftlichen Begleitungen ihre Rolle in den verschiedenen geförderten Projektverbänden in der Berufsbildungszusammenarbeit tatsächlich ausfüllen, zeigten sich wohl vor allem Mischformen und wechselnde Rollen im Zeitverlauf.

Bei einer solchen Untersuchung wäre auch zu fragen, welchen Einfluss das Forschungsverständnis der WissenschaftlerInnen auf die gewählte Rolle als wissenschaftliche Begleitung hat. So herrscht eine gewisse strukturelle Nähe zwischen der Anlage von internationalen Berufsbildungstransferprojekten und der an Modellprojekten orientierten Forschung bzw. Design-Based Research (vgl. zur Rezeption in der BWP Burda-Zoyke 2017). Innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik muss sich dieser Forschungsansatz jedoch gegen den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit behaupten, den kritisch-rationalistisch argumentierende WissenschaftlerInnen erheben (vgl. z. B. Beck 2015, zur Erwiderung Sloane 2017). Von einem kritisch-rationalistischen, empiristischen Wissenschaftsverständnis aus betrachtet, stellt sich die *wissenschaftliche* Begleitung per se als mit schweren methodologischen Problemen behaftet dar: Eine deutliche Distanz der ForscherInnen zum Forschungsobjekt ist bei den meisten Berufsbildungstransferprojekten wohl ebenso wenig gegeben wie die experimentelle Wiederholbarkeit. Vermutlich tendieren die sich dem kritisch-rationalistischen Forschungsparadigma verpflichtet fühlenden ForscherInnen bei der wissenschaftlichen Begleitung internationaler Projekte eher zu einer distanzierten Rolle und methodisch zu summativen Evaluationen.

Die Kooperation von Praxis und Wissenschaft innerhalb der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit stellt ein schwer fassbares soziales Phänomen dar. Je nach Projektdesign und entsprechend der individuellen Eigenschaften der beteiligten Personen entstehen unterschiedlichste Realtypen der Kooperation. Diese müssten systematisch analysiert werden, um die verschiedenen idealtypischen Ausformungen i. S. Max Webers und die ggf. regelförmige Rückwirkung auf die Projekte

zu verstehen.<sup>2</sup> Wenn die Berufsbildungszusammenarbeit mit anderen Ländern zu den „Zukunftsfragen im internationalen Kontext“ (Esser 2017, S. 5) zählt, sollten die Rolle der Wissenschaft in entsprechenden Berufsbildungstransferprojekten sowie das zugrundeliegende Wissenschaftsverständnis selbst zu Untersuchungsgegenständen werden. Eine solche reflexive Wissenschaft, also die wissenschaftliche Reflexion des eigenen Forschens kann zur weiteren Professionalisierung der internationalen Berufsbildungsforschung beitragen.

### **Der Einfluss der Berufsbildungszusammenarbeit auf das wissenschaftliche Feld**

Mit dem Begriff des wissenschaftlichen Feldes – entsprechend der Konzeption des sozialen Feldes bei Pierre Bourdieu (vgl. Rehbein & Saalman 2008) – lassen sich die Verhältnisse und Spannungen zwischen interagierenden Akteuren in metaphorischer Analogie zu einem Magnetfeld denken. Im wissenschaftlichen Feld generiert insbesondere das Streben der Akteure nach wissenschaftlicher Reputation eine Dynamik von umkämpften Relationen. Was wieviel Reputation verschafft, also welchen Wert die unterschiedlichen Spielsteine auf dem akademischen Spielfeld haben, ist dabei selbst umkämpft (vgl. Bourdieu 2004, S. 149 ff.).

Im gegenwärtigen deutschen Hochschulsystem kann Reputation u. a. durch das Einwerben von sogenannten Drittmitteln gewonnen werden. Diese sind einerseits anhand der Höhe der externen Forschungsfördergelder, die einer Professur oder einer anderen Hochschuleinheit zufließen, leicht mess- und dokumentierbar und vor allem, da numerisch, leicht vergleichbar. Andererseits ermöglichen eingeworbene Drittmittel die Beschäftigung zusätzlicher MitarbeiterInnen und diese helfen mit ihrem wissenschaftlichen Output an Publikationen oder Präsentationen auf Konferenzen beim Gewinnen weiterer Reputation.

Die Attraktivität eines wissenschaftlichen Themas hängt deshalb auch davon ab, welche aktuellen oder künftigen Chancen der Drittmittelinwerbung ein Thema mit sich bringt. Auch bei der scheinbar ausschließlich an wissenschaftlicher Exzellenz orientierten Verteilung von Drittmitteln im Rahmen einer Forschungsförderung ohne enge thematische Vorgaben bürgt der Prozess der Fachbegutachtung bei der Auswahl der Geförderten für die Respektierung der disziplinär verorteten Rangfolge von wichtigen – und dadurch attraktiven – und eher unwichtigen, vermeintlich abseitigen Themen. Dieser Mechanismus erscheint auf den ersten Blick vernünftig und stimmt mit dem unmittelbaren Alltagsverstand überein: Eine Allokation der knappen und häufig öffentlich finanzierten Mittel bei den erfolgversprechendsten und wichtigsten Themen dürfte im Interesse der Allgemeinheit liegen. Allerdings verliert diese einleuchtende Schlussfolgerung aus einer wissenschaftshistorischen Perspektive an Überzeugungskraft. Gerade herausragende wissenschaftliche Erfolge

---

2 Gemeint ist hier explizit nicht eine projektübergreifende Evaluation, die beispielsweise den Einfluss der wissenschaftlichen Begleitungen auf den Projekterfolg oder die Nachhaltigkeit erfasst. Mit der gemeinten systematischen Analyse müssten viel grundsätzlicher die zugrundeliegenden Annahmen und impliziten Absichten der Akteure überprüft und aufgezeigt werden. Soweit ich den Forschungsstand überblicken kann, gibt es bisher keine solche eher wissenschaftssoziologische Forschung zur Rolle der Wissenschaft im Feld der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.

wurden von WissenschaftlerInnen wie bspw. Galileo Galilei, Karl Marx, Sigmund Freud oder Albert Einstein erzielt, die lange Zeit im Widerspruch zur herrschenden Lehrmeinung und damit im disziplinären und oft auch institutionellen Abseits standen (vgl. Feyerabend 1991).

Die zentrale Sozialfigur im gegenwärtigen Wissenschaftssystem ist der/die ProfessorIn. Die sich auf die Grundfinanzierung verlassende deutsche Universität des 20. Jahrhunderts vergibt gewissermaßen eine Leibrente an ProfessorInnen, deren standesgemäßes Auskommen damit gesichert ist. Neben dem Vertrauen auf ihr wissenschaftliches Ethos der Wahrheitssuche und des Wissen-Wollens sowie dem individuellen Streben nach innerdisziplinärer Anerkennung gibt es keine institutionellen Anreize zum Forschen. Mit einer so verstandenen Freiheit der Wissenschaft, die auch die Freiheit umfasst, keine Rechenschaft gegenüber der Institution ablegen zu müssen, wird zunehmend gebrochen, auch wenn sich strukturell noch viele Elemente des vorherigen Systems an den deutschen Hochschulen finden.

ProfessorInnen werden durch die Strukturreformen des Hochschulsystems der letzten Jahrzehnte in die Rolle von WissenschaftsmanagerInnen gedrängt, deren wissenschaftliche Leistung mittels eines kennzahlenbasierten Monitorings erfasst wird. Durch halböffentliche und öffentliche Rankings werden Professuren, Institute und Hochschulen in einen nationalen und internationalen Wettbewerb gesetzt, bei dem den Gewinnern zusätzliche Mittel für Forschung und Lehre zufließen. Diese gewollte Simulation eines durch Konkurrenz geprägten Markts wird noch durch individuelle finanzielle Anreize ergänzt, da ProfessorInnen nun Gehaltsboni erlangen können, wenn sie bestimmte zuvor vereinbarte Kennzahlen erreichen. Teilweise wird sogar die Grundfinanzierung erfolgsabhängig zwischen Professuren und Instituten umgeschichtet.

Wer unter diesen Bedingungen erfolgreich sein will, kann sich nicht auf die eigene Forschungsleistung verlassen, sondern muss ein forschungstarkes Team um sich sammeln.<sup>3</sup> Dazu ist das Einwerben von Drittmitteln unabdingbare Voraussetzung. Deshalb reagieren staatliche Universitäten und Hochschulen mittlerweile wohl ähnlich sensibel auf monetäre Anreize, die bspw. durch ministerielle Förderinitiativen gesetzt werden, wie Forschungseinrichtungen, deren wirtschaftliche Existenz tatsächlich direkt vom Einwerben von Forschungsaufträgen abhängt, soweit sie keine mit den Hochschulen vergleichbare Grundfinanzierung erhalten.

Dieser strukturelle Umbau des Wissenschaftssystems in Deutschland erfolgt also nach dem Sprichwort „Konkurrenz belebt das Geschäft!“ Die herrschende ökonomische Idee, dass ein freier Markt das ideale Prinzip zur Bestenauslese mittels des Wettbewerbs darstellt, soll auf die Wissenschaft übertragen werden. Trotz der strukturellen Änderungen und trotz des direkten In-Konkurrenz-Setzens durch Rankings auf allen Ebenen herrscht jedoch keine freie Konkurrenz zwischen zahlrei-

---

3 Für besonders erfolgreiche Wissenschaftsmanager beim Einwerben von Drittmittelprojekten droht jedoch als paradoxe Konsequenz der faktische Ausschluss aus der Forschungsarbeit. So klagte Jürgen Habermas, dass ihm als Leiter einer großen Forschungsgruppe wegen der Organisations- und Personalführungsaufgaben, die die Beschäftigung zahlreicher MitarbeiterInnen mit sich bringt, kaum noch Zeit für eigene wissenschaftliche Arbeit blieb (vgl. Wiggershaus 2004, S.111f.).

chen Marktteilnehmern, die mit ähnlichen Chancen um Mittel konkurrieren. Vielmehr ist eine Art von Oligopolbildung zu beobachten, denn wegen ihrer fachlichen Ausrichtung stehen nur wenige WissenschaftlerInnen, die als Forschungscommunity in anderen Zusammenhängen eng kooperieren, in direkter Konkurrenz um bestimmte Drittmittel. Zudem unterscheiden sich die zugänglichen Drittmittel je nach Disziplin bzw. Teildisziplin erheblich. So können die Geisteswissenschaften bzgl. der absoluten Höhe der eingeworbenen Drittmittel nicht ernsthaft mit industrienahe ingenieurwissenschaftlicher Forschung konkurrieren, da deren Materialverbrauch viel höhere Drittmittelbedarfe bedingt und die Großindustrie bereit ist, große Investitionen in technologische Verbesserungen zu tätigen.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehört als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft zu den gegenwärtig öffentlich eher wenig bekannten und wenig prestigeträchtigen Wissenschaftsdisziplinen. Die Ausbildung der künftigen Lehrkräfte für berufliche Schulen zählt zu den Hauptaufgaben der Professuren und bildet die entscheidende Begründung für deren Grundfinanzierung. Die vergleichsweise geringen Studierendenzahlen im beruflichen Lehramt, die zudem noch entsprechend der beruflichen Fachrichtungen teilweise getrennt unterrichtet werden müssen, setzen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der unternehmerisch verwalteten Universität unter Rechtfertigungsdruck, da den Kosten geringe Einnahmen durch Mittelzuweisung pro Studierenden gegenüberstehen. Im Gegensatz zu anderen sogenannten Orchideenfächern kann die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegenüber dem Rationalisierungsdruck jedoch auf die gesellschaftliche Notwendigkeit verweisen, Berufsschullehrkräfte auszubilden. So lassen sich Professuren verteidigen, allerdings kaum eine bessere Mittelzuweisung durchsetzen.

Hier bietet das Einwerben von Drittmitteln die Lösung, wenn neben dem Hauptgeschäft der Lehre im beruflichen Lehramt auch Forschung betrieben werden soll. Die Frage, welche Themen und Inhalte von der „Zunft“ beforscht und welche besser anderen universitären Fächern überlassen werden sollen, stellt eine fortwährende disziplinäre Diskussion dar (vgl. Bank 2009). Die internationale Berufsbildungsforschung ist bzgl. der Einwerbung von Drittmitteln ein attraktives Themenfeld für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dazu gehört auch die wissenschaftliche Begleitung von internationalen Berufsbildungstransferprojekten.<sup>4</sup> Die Einwerbung der Drittmittel erfolgt hier außerdem unter vergleichsweise privilegierten Bedingungen. Durch die Vorgabe in den entsprechenden BMBF-Förderrichtlinien der letzten Jahre, in jedem Projektverbund eine Hochschule oder eine Forschungseinrichtung zu beteiligen, wurde quasi eine Fördergarantie – wenn auch nicht für alle, so doch zumindest für einen Teil der interessierten Berufs- und WirtschaftspädagogInnen – abgegeben. Außerdem tragen oft Angestellte des Unternehmens, das die Verbundkoordination übernimmt, die Hauptlast beim Antragschreiben. Damit entlasten sie

---

4 Mit solchen Drittmittelprojekten kann auch die sonst eher national ausgerichtete Berufs- und Wirtschaftspädagogik der politischen Forderung nach internationalem Austausch und Internationalisierung der Hochschule nachgekommen. Da das deutsche Ausbildungsmodell international eine Ausnahme darstellt und Bildungssysteme sich aufgrund ihrer starken nationalhistorischen Prägung reformresistent zeigen, gibt es in der Berufsbildungsforschung eher wenig länderübergreifende Forschung (vgl. Ertl & Frommberger 2008).

besonders die WissenschaftlerInnen, die von ihrer Hochschule keine zusätzlichen Ressourcen für das Einwerben von Drittmitteln erhalten.

Das bedeutet, dass mit dieser Förderpolitik des BMBF die umkämpften Relationen innerhalb der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik beeinflusst werden. Um die Auswirkungen dieses Ressourcenzuflusses auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – die bei der wissenschaftlichen Begleitung von Berufsbildungstransferprojekten wenig Konkurrenz aus anderen Disziplinen ausgesetzt sind (Oligopolbildung) – zu analysieren, müsste geklärt werden, welchen Umfang die so erworbenen Drittmittel im Vergleich zu aus anderen Fördermöglichkeiten eingeworbenen Drittmitteln erreichen. Außerdem wäre die Konzentration der Mittel auf einzelne Standorte bzw. innerdisziplinäre Netzwerke und damit u. U. auf VertreterInnen bestimmter wissenschaftlicher Ansätze zu klären. Darüber hinaus wäre neben dem Mittelzufluss auch der durch solche Projekte erzielte wissenschaftliche Output an Publikationen, Konferenzbeiträgen, Qualifikationsarbeiten usw. zu erheben. Entscheidend und methodisch schwieriger zu erheben wäre jedoch der Outcome: Wie werden wissenschaftliche Karrieren durch die wissenschaftliche Begleitforschung beeinflusst? Und welche inhaltlichen Positionen und Diskurse werden gestärkt?

Bisher wurde insbesondere die Perspektive der ProfessorInnen bzw. WissenschaftsmanagerInnen in ihrem Streben nach Reputation beschrieben. Aus Sicht des sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchses ist die mit einer wissenschaftlichen Begleitung verbundene kurz- und mittelfristige Karriereperspektive jedoch viel entscheidender. Für wissenschaftliche MitarbeiterInnen besitzen solche Projekte eine beruflich existenzielle Bedeutung: Ohne Drittmittelinwerbung keine Beschäftigung in Forschungsprojekten an der Hochschule.

### **Chancen und Herausforderungen für wissenschaftliche MitarbeiterInnen**

ProfessorInnen können aufgrund von Lehrverpflichtungen, Mitarbeit in Hochschulgremien und der steigenden Zahl von Drittmittelprojekten nur begrenzte Zeitrressourcen in die inhaltliche Arbeit einzelner Projekte einbringen. Als ForschungsmanagerIn zeichnen sie verantwortlich für die Projekte, aber den Großteil der Arbeit erbringen wissenschaftliche MitarbeiterInnen, die befristet für die Projektlaufzeit eingestellt werden, so auch bei MENDI. Zu unseren Aufgaben als wissenschaftliche MitarbeiterInnen zählte das Aufarbeiten des wissenschaftlichen Forschungsstands zu Theorien des internationalen Bildungstransfers, die fortlaufende Klärung der im Reformprozess veränderten gesetzlichen Grundlagen des griechischen Berufsbildungssystems, das Führen von Interviews mit Stakeholdern aus der griechischen Politik, Verwaltung und Unternehmen sowie mit Auszubildenden, Ausbildern und Lehrkräften, das Erheben und Auswerten von Daten über den Ausbildungsverlauf und die Übergänge in den Arbeitsmarkt sowie die aktive Teilnahme an Beiratsitzungen und Projektveranstaltungen. Neben zahlreichen projektinternen Papieren entstanden auch wissenschaftliche Veröffentlichungen und Konferenzbeiträge. Die Mitarbeit in der wissenschaftlichen Begleitung hat also auch unserer wissenschaftlichen Qualifizierung – i. S. des Erwerbs objektivierten kulturellen Kapitals – gedient.

Nach dem Ende der Förderzeit der wissenschaftlichen Begleitung haben allerdings nicht alle KollegInnen wie erhofft eine Anschlussbeschäftigung im Hochschulsystem gefunden. Diese Gefahr des ungewollten beruflichen Ausstiegs nach dem Auslaufen eines Projekts bzw. einer befristeten Qualifizierungsstelle besteht im deutschen Hochschulsystem für fast alle im Mittelbau Beschäftigten, da es kaum Dauerstellen gibt. Spätestens alle fünf Jahre stehen die meisten vor der Herausforderung, eine neue Beschäftigung im System zu finden oder sich außerhalb der Hochschule eine andere Beschäftigung zu suchen. Mit dem Wissenschaftszeitgesetz wird im Hochschulsystem die arbeitsrechtliche Ausnahmesituation erlaubt, dass für wissenschaftliche Beschäftigte auch aus zahlreichen Arbeitsverträgen mit dem gleichen Arbeitgeber kein Anspruch auf eine unbefristete Beschäftigung entsteht. Kettenverträge sind entsprechend weit verbreitet; bei Haushaltsstellen sind sie für bis zu zwölf Jahre zulässig, bei Drittmittelstellen gänzlich unbegrenzt zulässig.

Aus Sicht des sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchses sind deshalb einerseits bei jeder befristeten Stelle die möglichen Anschlussperspektiven von besonderer Bedeutung. Andererseits kann eine Drittmittelstelle auch die einzige Option darstellen, weiter im Hochschulsystem zu arbeiten, wenn die zulässigen sechs Jahre befristeter Beschäftigung jeweils vor und nach der Promotion bereits aufgebraucht sind. Welche Chancen und Herausforderungen sich durch die Mitarbeit in einer wissenschaftlichen Begleitung für die MitarbeiterInnen ergeben, wird im Folgenden anhand von drei Spannungsfeldern beschrieben:

- Lernmöglichkeit versus fehlende Vorkenntnisse,
- Zugang zur Praxis versus Abstand vom Projekt,
- wissenschaftliche Karriere versus Ausstiegsoptionen.

Eine solche Reflexion anhand eines einzelnen Projekts kann keine systematische Analyse des Feldes ersetzen. Hier werden explorativ die Widersprüche und Grenzen des Arbeitsfeldes der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit ausgeleuchtet und Fragestellungen umrissen, die in einer systematischen Analyse bearbeitet werden müssten.

### **Lernmöglichkeit versus fehlende Vorkenntnisse**

Wissenschaftliche MitarbeiterInnen für ein Drittmittelprojekt werden erst nach Abschluss des Fördervertrags zwischen Mittelgeber und Hochschule eingestellt. Es erfolgt also eine Beschäftigung in einem Projekt, das andere konzipiert haben und das andere in der Praxis umsetzen. Der Intention des Fördermittelgebers nach dient die wissenschaftliche Begleitung auch dem Projekterfolg. Im Vergleich zu anderen Arbeitssettings in der wissenschaftlichen Qualifizierungsphase wie bspw. einem selbstgewählten Promotionsprojekt, stellt sich diese Form von akademischer Arbeit sehr offen als fremdbestimmte Lohnarbeit dar – wenn auch mit vergleichsweise großer Autonomie wegen der Projektförmigkeit der Arbeit und weil es keine direkte Weisungsbefugnis der Projektverbundkoordination gegenüber den WissenschaftlerInnen gibt.

Den WissenschaftlerInnen bietet die wissenschaftliche Begleitung eines Berufsbildungstransferprojekts anlassbezogene inhaltlich-fachliche Lernmöglichkeiten. In den meisten Fällen arbeiten sich wissenschaftliche MitarbeiterInnen erstmalig vertieft in das (berufliche) Bildungssystem des jeweiligen Partnerlandes ein und erweitern so ihre Expertise. Beim Studium des Bildungssystems eines anderen Landes treten jedoch wegen der eigenen kulturellen Prägung leicht Missverständnisse auf, wenn fremde soziale Institutionen in Analogie zu bekannten inländischen Institutionen gedacht werden. Gleiche Bezeichnungen für unterschiedliche soziale Phänomene leiten zusätzlich in die Irre; bspw. wird der Begriff der dualen Ausbildung auch für ein Ausbildungsmodell in Griechenland verwandt, das jedoch deutliche Unterschiede zum deutschen dualen Ausbildungsmodell aufweist. Der Kontakt mit den Projektpartnern vor Ort und die Auseinandersetzung mit den konkreten Fragestellungen im Projekt ermöglichen im Gegensatz zu einem Desk-Research-Ansatz aus der Ferne, solche Missverständnisse schneller zu entdecken und auszuräumen.

Diese Problematik des missverständlichen Erschließens fremder Berufsbildungssysteme ist nicht als Kritik an der disziplinären Leistungsfähigkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu verstehen. Es handelt sich um ein grundsätzliches epistemisches Problem der Moderne, weil alle sozialen Institutionen und Individuen stark durch ihre nationalgeschichtliche Genese geprägt sind. „Nationale Verständigungsgemeinschaften sind [...] grundsätzlich füreinander rätselhaft; ein durchschnittlich begabter vergleichender Politikwissenschaftler braucht mindestens ein Jahrzehnt, um selbst ein benachbartes Land annähernd zu ‚verstehen‘.“ (Streeck 2017, online) Dieser Zeitfaktor stellt zugleich eine Beschränkung bei der Mitarbeit in einer wissenschaftlichen Begleitung dar, denn „ein Jahrzehnt“ steht in der Regel nicht zur Verfügung. In vielen Fällen besitzen die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen wenig oder gar kein länderspezifisches Vorwissen. Kenntnisse der Landessprache bzw. der landessprachlichen Fachsprache fehlen oft. Gerade zu Beginn der Projektarbeit müssen die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen sich deshalb zunächst in den landesspezifischen Kontext des Projekts einarbeiten, obwohl das Projekt bereits begonnen hat. Erst nach dieser Einarbeitung kann die eigentliche wissenschaftliche Begleitung des Transferprojekts beginnen. Bei anderen Projektpartnern kann dieser Einarbeitungsbedarf auf Unverständnis stoßen, insbesondere wenn er nicht offen kommuniziert wird.

Die Auseinandersetzung mit dem beruflichen Bildungssystem eines anderen Landes im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung ermöglicht auch die Reflexion des eigenen deutschen beruflichen Bildungssystems. Am Beispiel des Anderen wird das Gewohnte und scheinbar selbstverständliche Eigene hinterfragbar. Da bei Berufsbildungstransferprojekten Elemente und Erfahrungen aus dem deutschen Kontext für den Einsatz in einem anderen Land angepasst und dort erprobt werden, erfordert die Mitarbeit in der wissenschaftlichen Begleitung eines solchen Projektes, den ausländischen Partnern die deutsche Berufsbildungspraxis zu beschreiben und zu begründen. Eine solche Begründung stellt wegen der Verschränkung des Berufsbildungssystems mit anderen sozialen Systemen wie dem allgemeinbildenden Schul-

system, dem Arbeitsmarkt, aber auch der Wirtschaftsstruktur eine höchst anspruchsvolle Aufgabe dar. Ausländische Gesprächspartner stoßen schnell auf Schwachstellen oder aus ihrer Sicht widersinnige Regelungen im deutschen System; bspw. wird bezweifelt, dass es sinnvoll sei, bereits mit 15 oder 16 Jahren eine betriebliche Ausbildung aufzunehmen, wie es im deutschen Bildungssystem vorgesehen ist. In einer solchen Situation braucht es einen offenen Dialog auf Augenhöhe, denn tatsächlich liegt das Durchschnittsalter bei Ausbildungsbeginn in Deutschland mittlerweile bei 19,7 Jahren (2015). Das Verleugnen von Problemen und Schwächen des deutschen Systems wie auch das Schlechttreden des dualen Ausbildungssystems irritieren ausländische Gesprächspartner gleichermaßen.

Im Kontext des Ausbaus der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands in den letzten zehn Jahren wurden in der wissenschaftlichen Debatte verschiedene Vorschläge gemacht, worin die besonderen Merkmale und Stärken des deutschen – insbesondere dualen – Ausbildungsmodells liegen (vgl. u. a. Batliner 2014; Euler 2015; Fraunhofer MOEZ 2012; Gonon 2014). Dieser Forschungsdiskurs und die theoretischen Modelle davon, wie Berufsbildungstransfer bzw. in der internationalen Debatte zwischenstaatliches *Policy Learning/Borrowing* (vgl. Dolowitz & Marsh 2000; Phillips & Ochs 2003) funktioniert, stellen eine weitere inhaltlich-fachliche Lernmöglichkeit dar.

Auch hier bietet die Mitarbeit in einer wissenschaftlichen Begleitung die Möglichkeit, die existierenden Theorien am konkreten Beispiel des Projekts zu überprüfen und ggf. weiterzuentwickeln. Ähnlich wie die fremden Berufsbildungssysteme erscheinen die theoretischen Modelle bei einem Desk-Research-Ansatz zunächst missverständlich einfach. Bei der Begleitung von MENDI zeigte sich beispielsweise, dass das in der internationalen und deutschen Debatte einflussreiche Phasenmodell des *Policy Borrowing* von Philipps & Ochs (2003, 2004), das auf der historischen Analyse von Reformen in Großbritannien im 20. Jahrhundert beruht, für die Analyse eines laufenden Berufsbildungstransferprojekts nur bedingt hilfreich ist. Da in dem Modell keine Ebenen unterschieden werden, auf denen Akteure agieren, und da das Modell ein sicheres Fortschreiten von einer Phase in die nächste nahelegt, haben wir die tatsächlichen Schwierigkeiten von MENDI mittels dieses Modells zunächst nicht angemessen beschreiben können. Ich habe deshalb das theoretische Modell um eine Mikro-, Meso- und Makroebene und die Möglichkeit von *loop-backs* – gemeint ist der Sprung zurück in eine scheinbar schon abgeschlossene Phase durch politische Entscheidungen auf der Makroebene – erweitert (vgl. Eckelt 2018). Nach dieser Anpassung konnten wir den übrigen Projektpartnern eine theoretisch fundierte Beschreibung des Verlaufs von MENDI präsentieren, die im Beirat auf viel Zustimmung traf und als sehr hilfreich angenommen wurde.

### **Zugang zur Praxis versus Abstand vom Projekt**

Bei vielen Forschungsprojekten stellt es eine Herausforderung dar, den benötigten Zugang zur Praxis zu bekommen. Demgegenüber hat die wissenschaftliche Begleitung den Vorteil, dass zumindest der Zugang zum Projekt als zu beforschende

Praxis durch den gemeinsamen Projektverbund sichergestellt ist. Dennoch können sich bei der Erforschung des weiteren Projektkontextes Probleme des Feldzugangs ergeben. Bei MENDI konnte bspw. zunächst eine Befragung von griechischen Stakeholdern aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft nicht wie geplant stattfinden, da die angefragten Personen nicht zu einem Interview bereit waren. Der Zugang zu solchen Personen, die ein umfangreiches Wissen über projektrelevante Hintergründe besitzen, erfordert oft ein gewisses institutionelles Vertrauen oder persönliche Bekanntschaften, um das erste Treffen zu vermitteln.

Aufgrund der Konstruktion, dass ein deutscher Projektverbund im Ausland agiert, bewegen sich die Beteiligten aber gerade zu Beginn auf relativ unbekanntem Terrain und verlässliche Kontakte – i. S. von verwertbarem sozialen Kapital – werden erst im Verlauf des Projekts aufgebaut. Jedoch können WissenschaftlerInnen von deutschen Hochschulen ihre institutionelle Herkunft manchmal auch im Ausland als soziales Kapital nutzen. So erhielt ich im Sommer 2016 als Wissenschaftler der Technischen Universität Berlin ohne Schwierigkeiten einen Termin im griechischen Bildungsministerium in der Abteilung für Berufsbildung. KollegInnen aus dem operativen Teil von MENDI hatten zuvor als UnternehmensvertreterInnen über Monate keinen Termin erhalten.

Die Möglichkeit des einfachen und gesicherten Feldzugangs innerhalb des Projekts wird jedoch durch die räumliche und sprachliche Distanz de facto beschränkt. Zumindest bei MENDI waren keine Feldaufenthalte in Griechenland vorgesehen, die eine Woche überschritten. Der Hauptteil der Arbeit wurde von Berlin aus geleistet. Der sich seriell wiederholende, nur kurze direkte Kontakt mit dem Projekt führt zu der Schwierigkeit, dass die wissenschaftliche Begleitung die aktuellen Entwicklungen im Projekt oft nur mit Zeitverzögerung nachverfolgen kann. Bei einer Analyse der Funktion von wissenschaftlichen Begleitungen in Berufsbildungstransferprojekten, müsste die interne Kommunikation im Projektverbund als Variable erfasst werden. Vermutlich würde herauskommen, dass die kontinuierliche und transparente Kommunikation zwischen allen Verbundpartnern eine wichtige Voraussetzung für den Projekterfolg darstellt.

Die räumliche Distanz zum operativen Projekt ermöglicht es der wissenschaftlichen Begleitung zugleich, einen gewissen Abstand zum Tagesgeschäft zu wahren, der sich positiv auf die wissenschaftliche Arbeit auswirkt. In meiner Wahrnehmung waren die Aufenthalte in Griechenland von einer sehr starken Dynamik geprägt: Vom gemeinsamen Frühstück im Hotel über verschiedene Termine am Tag bis zu einer abendlichen Abschlussrunde in einem Restaurant wurde ständig über verschiedene Aspekte des Projekts gesprochen. Dabei haben wir durchaus sehr offen und kontrovers diskutiert, aber die größeren Linien gerieten in solchen Diskussionen in den Hintergrund und mussten später, zurück in Berlin, am Schreibtisch auf Grundlage der Feldnotizen herausgearbeitet werden. Wissenschaftliche Arbeit braucht Zeit zur Reflektion und kann nur sehr bedingt rasche Lösungen für die Praxis anbieten. Deshalb besteht – zusammen mit der oft nötigen Einarbeitungszeit – durchaus die Gefahr, dass zu ambitionierte Forschungsvorhaben innerhalb der zeitlich begrenz-

ten wissenschaftlichen Begleitung eines Projekts nicht vollständig umgesetzt werden können. Aus der Sicht der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen stellt sich deshalb auch die Frage, ob und wie eine Finanzierung gefunden werden kann, um die noch nicht abschließend geklärten Fragen nach Projektende weiterzubearbeiten. Andernfalls droht mit dem Ende eines Forschungsprojekts auch eine Unterbrechung der persönlichen Qualifizierung.

### **Wissenschaftliche Karriere versus Ausstiegsoptionen**

Die Mitarbeit in der wissenschaftlichen Begleitung eines Berufsbildungstransferprojektes bietet an verschiedenen Stellen der wissenschaftlichen Karriere unterschiedliche Möglichkeiten. Schon allein in unserem Team fanden sich sehr unterschiedliche Motive und Karrierepläne: Eine Kollegin wollte die Mitarbeit bei MENDI als Einstieg in das Wissenschaftssystem nutzen. Für sie war es die erste Stelle an einer Universität und ihr Ziel war, im Anschluss eine Folgebeschäftigung im Wissenschaftssystem zu finden und/oder eine Promotion zu beginnen. Eine andere Kollegin arbeitete bereits seit mehreren Jahren an ihrem Promotionsprojekt, das im Themenfeld internationale Berufsbildungsforschung angesiedelt ist. Für sie stellte die Mitarbeit bei MENDI vor allem eine Erwerbsmöglichkeit dar, bei der sie sich parallel zur fortgesetzten Arbeit an der Promotion akademisch weiterqualifizieren konnte. Ich habe die Mitarbeit bei MENDI kurz nach Abschluss meiner Dissertation begonnen. Neben der halben Projektstelle arbeite ich am Fachbereich Schul- und Berufspädagogik als Post-Doc mit halber Haushaltsstelle für fünf Jahre. Für mich bot die Mitarbeit bei MENDI vor allem die Möglichkeit, mir ein neues Themenfeld zu erschließen und mich durch Veröffentlichungen und Konferenzbeiträge für künftige Bewerbungen im wissenschaftlichen Feld breiter aufzustellen. Die Promotion des anderen Kollegen liegt bereits mehrere Jahre zurück. Er hat bereits seine Habilitation abgeschlossen und in zahlreichen Berufsbildungstransferprojekten mitgearbeitet. Für ihn stellte die Mitarbeit in MENDI daher nichts Neues, sondern die Fortsetzung einer Reihe von Drittmittelbeschäftigungen dar. Wichtig war für ihn vor allem die Anbindung an die Institution TU Berlin, die das Projekt sicherstellte.

In unserem Team stellt sich rückblickend der Nutzen der Mitarbeit bei MENDI für die weitere akademische Karriere – i. S. von Veröffentlichungen, Konferenzbeiträgen, Anschlussbeschäftigung im Wissenschaftssystem – umso positiver dar, desto weiter fortgeschritten die Person bereits auf der akademischen Karriereleiter war. Ob ein solcher Matthäus-Effekt die Regel ist und, falls ja, warum, wäre in einer Analyse der Funktion der wissenschaftlichen Begleitung für Karrieren in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu überprüfen. Es würde sich wahrscheinlich zeigen, dass die Vorerfahrung einen wichtigen Unterschied ausmacht. Für die NeueinsteigerInnen stellt das Projekt fast die einzige Referenz dar und sie müssen es als Sprungbrett zur nächsten Stelle zu nutzen verstehen. Im Gegensatz dazu können diejenigen mit längerer Erfahrung im Wissenschaftssystem auch auf andere Kontakte zurückgreifen und können sich mit einem breiteren Spektrum an Referenzen um eine Anschlussbeschäftigung bemühen.

Eine besondere Bedeutung erhält ein Drittmittelprojekt für wissenschaftliche Beschäftigte, wenn sie ihre Qualifizierungsarbeit – besonders die Promotion kommt hier infrage – innerhalb des Projekts ansiedeln. Dies verspricht Vorteile wie den einfachen Feld- und Datenzugang sowie die Synergie aus der bezahlten Projektarbeit und der Qualifikationsarbeit. Jedoch kann es auch zu Schwierigkeiten kommen, bspw. wenn erwartete Ergebnisse ausbleiben, der Kontakt zum Feld mit Projektende abbricht oder die wissenschaftliche Veröffentlichung die Projektpartner desavouieren könnte. Das Aufdecken und Benennen von Missständen ist eine Seite, die die Wissenschaft schnell als „Störenfried“ (Bourdieu 1996) erscheinen lässt. Wie ich in Gesprächen mit Projektverantwortlichen bei MENDI erfuhr, kann die Einbindung von Qualifikationsarbeiten in die wissenschaftliche Begleitung aus Sicht dieser Praktiker zudem zu einer inhaltlichen Abkopplung der wissenschaftlichen Arbeit vom Projekt führen. Das Eigeninteresse der WissenschaftlerInnen bzw. die Eigenlogik der Wissenschaft scheint dann zum Problem zu werden, wenn sich das Forschungsinteresse auf allgemeinere Fragen verlagert, die mit dem konkreten Einzelfall des Projekts nur noch indirekt zu tun haben.

Wie erwähnt, ist die Karriereplanung innerhalb des Wissenschaftssystems für einen langen Zeitraum bis zum Erreichen einer Professur bzw. einer der seltenen Dauerstellen im Mittelbau mit großen Planungsunsicherheiten versehen. Wenn sich keine Anschlussbeschäftigung mehr findet oder um sich der auf Dauer gestellten Unsicherheit zu entziehen oder einfach auch weil die universitäre Arbeit nicht als attraktiv erlebt wird, suchen sich vormals wissenschaftliche MitarbeiterInnen außerhalb des Wissenschaftssystems eine Beschäftigung. Gegenüber einer Haushaltsstelle oder der Mitarbeit in drittmittelfinanzierten Projekten der Grundlagenforschung bietet die Mitarbeit in der wissenschaftlichen Begleitung eines Berufsbildungstransferprojekts besondere Chancen für einen gelingenden Ausstieg. Durch meine Mitarbeit bei MENDI konnte ich bspw. mögliche künftige Arbeitsfelder jenseits der Wissenschaft aus einer gewissen Nähe betrachten und Kontakte in den beteiligten Organisationen und Unternehmen knüpfen. Ob, in welchem Umfang und wie berufliche Übergänge aus der universitären Projektarbeit in die Bildungsverwaltung oder zu Bildungsdienstleistern gelingen, wäre bei einer Analyse der Funktion der wissenschaftlichen Begleitung für den wissenschaftlichen Nachwuchs unbedingt zu berücksichtigen. Nur wenn diese Facette auch mit in den Blick genommen wird, kann der falsche Eindruck vermieden werden, dass jeder Ausstieg ein ungewollter Anschluss sei. Die Gefahr, in diese Falle zu tappen, ist nicht zu unterschätzen, da solche Untersuchungen von WissenschaftlerInnen durchgeführt werden, deren persönliches Interesse an einer wissenschaftlichen Karriere sowie ihr soziales Umfeld sie leicht zu der Verallgemeinerung leiten können, alle wünschten sich eine universitäre Karriere.

## Resümee

Im Rückblick auf meine Mitarbeit im Berufsbildungstransferprojekt ziehe ich persönlich eine sehr positive Bilanz: Für mich haben sich tolle Lernmöglichkeiten ergeben. Ich hätte vorher nie gedacht, wie schwierig es sein kann, das griechische Berufsbildungssystem zu verstehen. Gerade die räumliche und sprachliche Distanz stellten sich am Anfang als Hürden dar. Am Ende sehe ich aber vor allem die gewonnene länderspezifische Expertise sowie eine Art länderübergreifendes Wissen der internationalen Berufsbildung, das ich in künftige Forschungsprojekte einbringen kann.

Wenn ich in der Zeit zurückreisen und meine Mitarbeit anders gestalten könnte, würde ich vor allem versuchen, einen engeren Kontakt zu griechischen WissenschaftlerInnen aufzubauen. Hier sehe ich eine echte Schwachstelle in der Art, wie Berufsbildungszusammenarbeit organisiert wird: Die Deutschen bleiben zu sehr unter sich. Für die wissenschaftliche Begleitung kann das dazu führen, dass Schlussfolgerungen auf einer eigentlich nicht belastbaren Grundlage gezogen werden. Gerade um Fehlinterpretationen im Verständnis des anderen Berufsbildungssystems und damit der möglichen Wirkungen eines Pilotprojekts aufzudecken und zu korrigieren, braucht es den Dialog mit den Partnern vor Ort. Wenn jedoch die dortigen Ansprechpartner alle selbst zum Projekt gehören oder ihm zumindest nahestehen, kann eine kommunikative Echokammer entstehen, in der sich alle Beteiligten gegenseitig in ihrer Wahrnehmung bestärken. Wenn WissenschaftlerInnen diese selbstreferenzielle Sicht in ihrer Arbeit dokumentieren und veröffentlichen, kommt es zu einem Effekt, der aus der Erforschung der Bildungspolitik bekannt ist. Wissenschaftliche Publikationen sprechen imaginierten Welten eine empirische Realität zu, die mittels der Zitation innerhalb des Wissenschaftssystems immer wieder scheinbar bestätigt wird (vgl. Rappleye 2012, S. 141).

Ein kontinuierlicher Dialog mit WissenschaftlerInnen im Partnerland, die nicht direkt mit dem Projekt zu tun haben, sollte deshalb als Absicherung gegen Missverständnisse und Selbstüberschätzung unbedingt jede Berufsbildungszusammenarbeit begleiten. So war es für uns durchaus ernüchternd, gegen Ende der Förderlaufzeit von einem Kollegen von einer Athener Hochschule zu erfahren, dass trotz der enormen PR-Anstrengungen das Projekt MENDI innerhalb des bildungswissenschaftlichen und politischen Diskurses in Griechenland kaum wahrgenommen wurde.

Mit der neuen *Förderrichtlinie der Forschung zur Internationalisierung der Berufsbildung* (vgl. BMBF 2017) kann diese strukturelle Schwachstelle in der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit möglicherweise überwunden werden. Mit dieser Förderrichtlinie wird berufspädagogische Grundlagenforschung in internationalen Kontexten gefördert. Es werden keine Projekte gefördert, die neue Praxismodelle in anderen Ländern entwickeln. Statt die Forschung über die Begleitung solcher Praxismodelle zu fördern, ist diesmal die Zusammenarbeit einer deutschen mit einer ausländischen wissenschaftlichen Institution Fördervoraussetzung. Damit zielt diese Förderrichtlinie auf den Aufbau von bi- und multinationalen Forschungsnetzwerken

der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Da nur die deutschen Projektpartner finanzielle Unterstützung erhalten können, müssen die ausländischen Partner andere Finanzierungsmöglichkeiten finden, um an den gemeinsamen Forschungsvorhaben mitarbeiten zu können. Dies kann den beabsichtigten Aufbau von neuen Forschungsnetzwerken hemmen, wenn ausländische Partner keinen entsprechenden Zugang zu Drittmitteln finden.

Eine systematische Untersuchung der Kooperation von Praxis und Wissenschaft in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit sowie deren Rückwirkungen auf das wissenschaftliche Feld in Deutschland wird nicht zu den geförderten Projekten gehören. Es wäre jedoch der Mühe wert, solch ein Forschungsprojekt durchzuführen. Voraussetzung wäre die Bereitschaft des BMBF und ggf. weiterer Mittelgeber, Zugang zu den finanziellen und personenbezogenen Daten der geförderten Projekte zu gewähren. Zu einer möglichst rationalen und effektiven politischen Steuerung der Berufsbildungszusammenarbeit könnte solch eine Reflektion der internationalen Berufsbildungsforschung viel beitragen.

## Literatur

- Bank, Volker (2009): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Epitaph einer Disziplinlosen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (16), S. 1–22. Verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf) (Zugriff am: 12.03.2018).
- Batliner, Rudolf (2014): Adapting the dual system of vocational education and training. In: Markus Maurer & Philipp Gonon (Hg.): The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Training in International Cooperation. Bern [u. a.]: Peter Lang AG. S. 285–302.
- Beck, Klaus (2015): Vom Wert berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung für die Berufsbildungspraxis. Eine erneute Stellungnahme zum „Theorie-Praxis-Problem“. In: Jürgen Seifried & Bernhard Bonz (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Handlungsfelder und Grundprobleme. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 51–67.
- Bourdieu, Pierre (1996): Störenfried Soziologie. Zur Demokratie gehört eine Forschung, die Ungerechtigkeiten aufdeckt. In: Die Zeit, 21.06.1996 (26), S. 33.
- Bourdieu, Pierre (Hg.) (2004): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung des Berufsbildungsexports durch deutsche Anbieter. Bonn. Verfügbar unter: [http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a\\_dokumente/3\\_Foerderbekanntmachung\\_Berufsbildungsexport.pdf](http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/3_Foerderbekanntmachung_Berufsbildungsexport.pdf) (Zugriff am: 02.03.2016).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Richtlinie zur Förderung der Forschung zur Internationalisierung der Berufsbildung. Bekanntmachung

- vom 25.09.2017. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1417.html> (Zugriff am: 12.03.2018).
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017): Berufsbildung fördern – Zukunft gestalten. Perspektiven der beruflichen Bildung in der Entwicklungsarbeit. Berlin.
- Bundesregierung (2013): Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Bundestagsdrucksache 17/14352. Berlin.
- Burda-Zoyke, Andrea (2017): Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Rezeption und Umsetzungsvarianten. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (33), S. 1–27. Verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf) (Zugriff am: 12.03.2018).
- Dolowitz, David P. & Marsh, David (2000): Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. In: *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13 (1), S. 5–23.
- Eckelt, Marcus (2018): Berufsbildungstransfer als Forschungsgegenstand im Rahmen von wissenschaftlicher Projektbegleitung. Eine Reflexion anhand des griechisch-deutschen Pilotprojekts MENDI zur Erprobung dualer Hotelberufe. In: *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* [peer-reviewed und zur Veröffentlichung angenommen].
- Ertl, Hubert & Frommberger, Dietmar (2008): Comparative VET Research – Methodological Considerations, Results and Current Questions. In: Felix Rauner & Rupert Maclean (Hg.): *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. New York: Springer. S. 259–266.
- Esser, Friedrich Hubert (2017): Zukunftsfragen zur Berufsbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 46 (3), S. 3–5.
- Euler, Dieter (2015): The German VET System. Exportable Blueprint or Food for Thought? Hrsg. v. Bertelsmann Stiftung. o. O. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/the-german-vet-system-exportable-blueprint-or-food-for-thought/> (Zugriff am: 02.09.2016).
- Feyerabend, Paul K. (1991): *Wider den Methodenzwang*. 14. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraunhofer MOEZ (2012): Treibende und hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter. Leipzig. Verfügbar unter: [http://www.berufsbildungsexport-meta.de/system/publications/documents/000/000/001/original/Fraunhofer\\_MOEZ\\_Studie\\_Treiber\\_Hemmnisse\\_final.pdf?1371046861](http://www.berufsbildungsexport-meta.de/system/publications/documents/000/000/001/original/Fraunhofer_MOEZ_Studie_Treiber_Hemmnisse_final.pdf?1371046861) (Zugriff am: 18.01.2016).
- Gonon, Philipp (2014): Development Cooperation in the field of vocational education and training. The dual system as a global role model? In: Markus Maurer & Philipp Gonon (Hg.): *The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Training in International Cooperation*. Bern [u. a.]: Peter Lang AG. S. 241–259.

- Phillips, David & Ochs, Kimberly (2003): Processes of Policy Borrowing in Education. Some explanatory and analytical devices. In: *Comparative Education*, 39 (4), S. 451–461. DOI: 10.1080/0305006032000162020.
- Phillips, David & Ochs, Kimberly (2004): Researching policy borrowing. Some methodological challenges in comparative education. In: *British Educational Research Journal*, 30 (6), S. 773–784. Verfügbar unter: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/0141192042000279495/epdf> (Zugriff am: 27.09.2016).
- Rapplee, Jeremy (2012): Reimagining Attraction and ‚Borrowing‘ in Education. Introducing a Political Production Model. In: Gita Steiner-Khamsi & Florian Waldow (Hg.): *Policy Borrowing and Lending in Education*. London, New York: Routledge (World Yearbook of Education). S. 121–147.
- Rehbein, Boike & Saalman, Gernot (2008): Feld (Champ). In: Gerhard Fröhlich & Boike Rehbein (Hg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler. S. 99–103.
- Sloane, Peter F. E. (2017): Unbekannte Praxis – Über die Schwierigkeit einiger Forscher, die Welt zu verstehen. In: *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113 (3), S. 355–365.
- Streck, Wolfgang (2017): Nicht ohne meine Nation. In: *Die Zeit Online*, 26.04.2017. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2017/18/europaeische-union-nationalstaat-deutschland-neoliberalismus> (Zugriff am: 12.03.2018).
- Wiggershaus, Rolf (2004): Jürgen Habermas. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

## Über den Autor

### **Dr. Marcus Eckelt**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Schul- und Berufspädagogik

Wissenschaftliche Mitarbeit in der Begleitforschung des MENDI-Projektes an der TU Berlin 2015–2017



# Modernisierung des Berufsbildungssystems in Griechenland – Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Deutsch-Griechischen Industrie- und Handelskammer<sup>1</sup>

NICKY GOUNDA

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden aus der Perspektive der Deutsch-Griechischen Industrie- und Handelskammer Chancen und Hürden bei der Modernisierung des Berufsbildungssystems in Griechenland diskutiert. Neue Anreize für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung, die deutsch-griechische Berufsbildungszusammenarbeit, Industriebeteiligung und erfolgreiche Projekte wie MENDI zählen zu den Chancen. Zentralistische politische Entscheidungsfindung, starre gesetzliche Vorgaben und die kleinbetriebliche Wirtschaftsstruktur zählen zu den Hürden. Der Erfolg von MENDI zeigt sich daran, dass am Ende der Laufzeit sowohl mehr Ausbildungsplätze von Betrieben angeboten wurden als auch mehr junge Erwachsene einen Ausbildungsplatz nachfragten, als in den beiden Pilotjahrgängen aufgenommen werden konnten.

## Abstract

This article discusses opportunities and obstacles for modernising the vocational training system in Greece from the perspective of the German-Greek Chamber of Industry and Commerce. New incentives for starting vocational training, German-Greek vocational training cooperation, industrial participation and successful projects such as MENDI are among the opportunities. Centralised political decision-making, rigid legal requirements and the economic structure of small businesses are among the obstacles. The success of MENDI is reflected in the fact that at the end of the training period, both more training places were offered by companies and more young adults asked for a training place than could be handled in the two pilot years.

---

<sup>1</sup> Stand: Oktober 2017.

## Einleitung

Die europäische Staatsfinanzkrise hatte insbesondere in Griechenland extreme Auswirkungen. Eine Reform der beruflichen Bildung gilt in der Folge als dringendes Anliegen: Um die hohe Arbeitslosigkeit zu bekämpfen, ist Griechenland darauf angewiesen, dass seine jungen Menschen die nachgefragten, oft technischen Berufsqualifikationen erwerben.

Gegenwärtig streben jedoch die meisten jungen Menschen akademische Karrieren an. Viele studieren beispielsweise Jura oder Medizin – mit dem Effekt, dass sie schließlich auf der Suche nach Arbeit aus Griechenland abwandern.

Um die dramatische Schrumpfung des griechischen Bruttoinlandsproduktes um 27% seit 2008 wieder wettzumachen, müssen insbesondere der Landwirtschafts-, der Bau- und der Industriesektor durch Investitionen gestärkt werden. Die dazu erforderlichen Arbeitskräfte müssen über die entsprechenden technischen Qualifikationen verfügen.

Die hierzu angeschobenen und 2013 umgesetzten Reformen haben drei lange Jahre in Anspruch genommen, obwohl Griechenland offiziell seit 2010 in eine sogenannte „Reformphase“ eingetreten ist. Die Zielrichtung der gesetzlichen Neuerungen umreißt ein Bericht der Cedefop:

„The 2013 legislation on secondary education aims to promote VET and strengthen its work-based component. The action plan for youth employment intends to better link education with work, upgrade VET, boost apprenticeship and broaden career guidance offered to young people.“ (Cedefop 2014, S. 1)

2012 hat die Finanzkrise in Griechenland ihren Höhepunkt erreicht und bestand in den folgenden fünf Jahren unverändert fort. Die mit dem Aktionsplan vorgenommene Fokussierung auf eine stärker arbeitsprozessbezogene berufliche Bildung könnte über kurz oder lang zu einer Anhebung des Qualifikationsniveaus im Bereich der Facharbeit führen. Allerdings sind nicht die gesetzlichen Grundlagen und deren Reform das Hauptproblem Griechenlands. Der Aktionsplan braucht vor allem ein besseres Marketing. Die potenziell Interessierten – die Eltern, die Unternehmen, die pädagogischen Fachkräfte und die Gewerkschaften – müssen davon überzeugt werden, sich mehr für betriebliche Ausbildungen und für ein stärkeres Zusammenwirken von öffentlichen und privaten Akteuren einzusetzen. Public-private-Partnership muss in seinem Potenzial, Win-win-Situationen für alle Beteiligten herzustellen, erkannt werden.

Die meisten Eltern glauben, dass die postsekundäre berufliche Bildung eher für leistungsschwache Schüler gedacht ist und keine guten Jobaussichten bietet. Umgekehrt gilt: Wenn junge Leute eine Ausbildung beginnen, erhalten sie sofort ein Einkommen für sich und ihre Familien, was für Haushalte mit kleinem und mittlerem Einkommen ein sehr wichtiger Faktor ist.

Die Wahrnehmung der Eltern entspricht nicht immer der Realität. Nicht nur die Arbeitslosenquote der gering Qualifizierten (ohne Ausbildung) ist während der Krise gestiegen, sondern auch (in geringerem Maße) die der Hochschulabsolventen (vgl. Cedefop 2014, S. 13).

Der Entschluss vieler Eltern, ihren Kindern eine möglichst hohe Bildung zu ermöglichen ist durchaus nachvollziehbar. Ziel sollte dennoch sein, den Eltern von Kindern, die die Voraussetzungen für eine akademische Laufbahn nicht mitbringen, unbedingt die Vorteile einer nicht-akademischen beruflichen Ausbildung aufzuzeigen. Je mehr Menschen sich für eine solche Ausbildung entscheiden und dadurch der Arbeitslosigkeit und dem Niedriglohnsektor entfliehen, desto stärker wird dieser Weg auch kulturell anerkannt und für immer mehr Menschen attraktiv werden.

Die berufliche Ausbildung mit anerkanntem Abschluss erhöht die Produktivität der Arbeitskräfte signifikant. Dadurch können die Facharbeiter höhere Löhne erzielen als jemand ohne qualifizierenden Abschluss. Das höhere Gehalt ermöglicht mehr Konsum. Die erhöhte Konsumnachfrage führt wiederum dazu, dass griechische Firmen mehr produzieren und dafür mehr Arbeiter anstellen werden. Der Lebensstandard erhöht sich insgesamt und es ergibt sich ein Weg aus der Krise.

### **Der politische und soziale Kontext in Griechenland**

Seit der schweren Rezession der griechischen Volkswirtschaft in 2010 haben sich die politischen Verhältnisse permanent verändert. Soziale Proteste sind zu einem Dauerzustand geworden. Die soziale Ungleichheit ist in der Rezession immer größer geworden. Griechenland liegt innerhalb der EU auf dem vierten Platz bezüglich der sozialen Ungleichheit beim Einkommen und bei den sonstigen Lebensbedingungen.

Mitrakos (2013) sieht u. a. Bildung (25 %) und Arbeit (17 %) als erklärende Variablen für die wachsende Ungleichheit in Griechenland. Die Jugendarbeitslosigkeit und der Anteil armer Menschen steigt seit der Krise. Das verfügbare Einkommen der Haushalte hat sich so dramatisch verringert, dass es oft eher für die Grundbedürfnisse Essen und Wohnen als für die Bildung ausgegeben wird.

Griechenland befindet sich seit 2010 in einer dramatischen Rezession: Die beständigen Lohn-, Pensions- und Rentenkürzungen haben zu einem enormen Rückgang des privaten Konsums geführt. In der Folge ist der Umsatz in der Bauwirtschaft und im Handel massiv eingebrochen. Der einzig relativ stabile Wirtschaftsbereich ist der Tourismus. Mit der Rezession ist auch die Bereitschaft der Unternehmen zurückgegangen, ihre verminderten Ressourcen in die berufliche Bildung von Nachwuchskräften zu investieren.

### **Berufliche Bildung in Griechenland**

In Griechenland gibt es traditionell eine große Wertschätzung und Nachfrage nach hoher allgemeiner und akademischer Bildung. Die nicht-akademische Berufsausbildung ist weniger beliebt. Sie steht für abhängige, fremdbestimmte und harte körperliche Arbeit, wohingegen die universitäre Bildung mit sozialem Aufstieg verbunden wird. Eine berufliche Ausbildung gilt bis heute als letzte Option für den Fall, dass einem keine besseren Möglichkeiten offenstehen.

Selbst viele Akteure der beruflichen Bildung teilen diese Unterschätzung der Potenziale der nicht-akademischen Bildung. Die Unternehmen sehen die berufliche Ausbildung von Fachkräften nicht als sinnvolle Investition an. Dazu muss man wis-

sen, dass 98 % der Betriebe in Griechenland inhabergeführte Klein- und Kleinstbetriebe von höchstens zehn Beschäftigten – oft Familienangehörigen – sind. Damit fehlt der griechischen Wirtschaft die strukturelle Basis für ein in realen Arbeits- und Geschäftsprozessen verortetes Ausbildungssystem.

Derzeit gehen sieben von zehn Schülerinnen und Schüler auf das allgemeinbildende Lyzeum (dem deutschen Gymnasium vergleichbar). Am Ende des Lyzeums wird eine Prüfung abgelegt. Der erfolgreiche Abschluss ist notwendig, um an einer Universität studieren zu können (vgl. Cedefop 2014, S. 20). Die nicht-akademische berufliche Bildung wird von Schülerinnen und Schülern mit schwächeren Schulleistungen gewählt, die häufig aus niedrigen Einkommensschichten kommen. Das bestärkt wiederum das negative Bild der beruflichen Bildung in der öffentlichen Einschätzung.

Ein weiterer wichtiger Umstand müsste angegangen werden, um die für die zukünftige wirtschaftliche Entwicklung so wichtigen beruflichen Qualifikationen bereitzustellen: Die öffentliche Verwaltung und ihre Körperschaften wie die Industrie- und Handelskammern oder Branchenverbände, Gewerkschaften, Behörden und Bildungsinstitutionen müssen sich viel aktiver für die Verknüpfung zwischen den Betrieben und den beruflichen Bildungsgängen einsetzen. So ist zum Beispiel die Arbeitsgesetzgebung ein großes Hindernis für die Attraktivität der nicht-akademischen beruflichen Bildung, sowohl im allgemeinen als auch bezogen auf spezielle Berufe: Technische Fachkräfte mittlerer oder höherer, aber nicht-universitärer Qualifikationsstufe haben keine besonderen Arbeitsrechte oder Beschäftigungssicherheiten, obwohl ihre Tätigkeitsfelder ein hohes Wissen und Können voraussetzen (vgl. Pedagogical Institute 2006).

### **Neue Gesetzeslage**

Seit 2010 bemüht sich die griechische Regierung um eine Verbesserung der beruflichen Bildung und hier insbesondere um die Stärkung der Verbindung zwischen der beruflichen Bildung und dem Arbeitsmarkt. Neue Gesetze sollen die betriebliche Ausbildung fördern, berufsabschlussbezogene Arbeitsrechte reformieren und Bildungsprogramme einführen, in denen Schule und Betriebe als zwei gleich wichtige Lernorte miteinander verknüpft werden. Die neuen rechtlichen Regelungen nehmen auch die Notwendigkeit einer realitätsbezogenen Berufsberatung für Jugendliche und junge Erwachsene in den Blick.

Die tatsächliche Umsetzung der neuen Gesetze, also die Implementation der intendierten Maßnahmen durch die staatlichen Stellen erweist sich allerdings als ausgesprochen schwierig. Die Zusammenarbeit zwischen den Sozialpartnern, den lokalen und den regionalen Institutionen und Behörden in der Frage der Etablierung von beruflichen Bildungsprogrammen muss verbessert werden. Nur so können berufliche Bildungsgänge sowohl bei den Betrieben als auch unter den zu gewinnenden Jugendlichen bekannt gemacht werden. Die Regierung hat dazu zwei vorrangige Ziele beschlossen: Der Anteil von Jugendlichen, die an beruflichen Ausbildungspro-

grammen teilnehmen, soll erhöht werden. Der Anteil von Betrieben, die Ausbildungsplätze und berufliche Bildungsmaßnahmen anbieten, soll erhöht werden.

In diesem Kontext erscheint auch die abschließende Ausarbeitung eines Nationalen Qualifikationsrahmens, der die Bedarfe des Arbeitsmarktes adäquat widerspiegelt, von hoher Bedeutung. Folgt man der Einschätzung der CEDEFOP, dann sollte ein solcher Rahmen das Ansehen der beruflichen Bildung anheben und zugleich die Notwendigkeit kontinuierlicher beruflicher Weiterbildung vermitteln: Nationale Qualifikationsrahmen stellen klar, was man von Berufstätigen auf verschiedenen Qualifikationsstufen an Wissen, tieferem Aufgabenverständnis und Können jeweils erwarten kann und muss. Durch einen solchen Rahmen entsteht die Möglichkeit, die Fähigkeiten, die Berufstätige in formalen Bildungsgängen sowie in nicht-staatlichen Bildungsmaßnahmen oder bei informellen Lerngelegenheiten erworben haben, ganz offiziell anzuerkennen, sodass Menschen darin bestärkt werden, ihre Fähigkeiten im Laufe ihres Arbeitslebens kontinuierlich weiterzuentwickeln (vgl. Cedefop 2014, S. 2).

Die Hauptziele des griechischen Erziehungsministeriums für die Reform der beruflichen Bildung sind:

- Die Anerkennung und Stärkung des Beitrags der beruflichen Bildung zur sozialen Integration der nachwachsenden Generation.
- Die Stärkung der mit der nicht-akademischen beruflichen Bildung verbundenen Rechte und der betrieblichen Stellung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.
- Der Ausbau der beruflichen Bildung als expliziter Beitrag zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung Griechenlands.

### **Die Rolle der Deutsch-Griechischen Industrie- und Handelskammer**

Die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer befasst sich als Auslands-handelskammer seit mehreren Jahren mit Fragen der beruflichen Bildung. Die Kammer versteht sich als Plattform, von der aus alle interessierten Seiten wie Schülerinnen und Schüler, Eltern, Unternehmer, Verbände und Gewerkschaften informiert und motiviert werden sollen, sich für die berufliche Bildung einzusetzen. Dabei nutzt die Kammer ihre in verschiedenen Projekten zur beruflichen Bildung gesammelten Erfahrungen, um die Vorzüge und Best-Practice-Beispiele dualer Ausbildungspraxis zu vermitteln.

Mit dem Projekt *Mentoring Dual International* (MENDI) zählt die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer respektive Auslandshandelskammer Griechenland (AHK) seit vier Jahren zu den aktivsten Kammern in Griechenland, die sich für die duale Ausbildung engagieren. Sie hat das Projekt einer Ausbildungs-koperation von berufsbildenden Sekundarschulen und Betrieben von Anfang aktiv mitgestaltet und unterstützt: Die zukünftigen Auszubildenden wurden von den Unternehmen nach ihren betrieblichen Einstellungskriterien in einem Bewerbungsgespräch ausgewählt, am Programm teilzunehmen.

Der Erfolg des Projektes lässt sich schon daran ablesen, dass sich im dritten Jahr mehr Jugendliche um einen Ausbildungsplatz bewerben wollten und außerdem die Betriebe mehr Ausbildungsplätze anboten, als das Projekt hätte anbieten und managen können. Als Projektpartner hat die AHK Informations- und Werbematerial zur betriebsnahen beruflichen Bildung erarbeitet und das Projekt MENDI auf Messen und Kongressen vorgestellt. Mit dem Bekanntwerden von MENDI wurde für eine höhere Wertschätzung und ein besseres Ansehen der dualen betrieblich-schulischen Kooperation als erfolgreiche Form der beruflichen Bildung geworben.

### **Modernisierungschancen I: Anreize für eine nicht-akademische Berufsausbildung**

Entscheidend für den erfolgreichen Ausbau der beruflichen Bildung ist die Einstellung der griechischen Bevölkerung gegenüber nicht-akademischen Bildungsangeboten. Diese Einstellung scheint sich langsam zu verändern. Immer mehr registrieren die potenziellen Stakeholder – die Unternehmen, die Familien, die Erziehungsinstitutionen und anderen staatlichen Institutionen –, wie wichtig die Verbindung zwischen dem Bildungssystem und der Arbeitswelt ist. Aufgrund der wirtschaftlichen Rezession und der mit ihr verbundenen Krise traditioneller Wertvorstellungen und Sicherheiten blicken die Menschen wieder stärker auf den konkreten Nutzen der Investition in Bildung. Dabei haben sie sowohl den sozialen Aufstieg als auch das Einkommen im Blick.

Man muss allerdings einräumen, dass die Verbindung von beruflicher Bildung und guten Jobaussichten bisher nur theoretisch beziehungsweise in einzelnen Pilotprojekten wie MENDI angeboten werden konnte. Noch gibt es in Griechenland keinen ganzheitlichen, integrierten Plan für eine attraktive berufliche Bildung, die zudem den unterschiedlichen sozio-ökonomischen regionalen Bedingungen angepasst wäre.

Die Anreize, die von den staatlichen Behörden mithilfe neuer Gesetze gegeben wurden, sollten die Stakeholder motivieren, verschiedene Hindernisse zu überwinden: Diese können sich auf die demographische Situation (Landflucht der Jungen und Alterung der Gesellschaft), auf die Besonderheiten des jeweiligen Wirtschaftssektors und auf Probleme zu großer Bürokratie und fehlender Flexibilität in den staatlichen Verwaltungsvorgängen und notwendigen Genehmigungsverfahren beziehen.

Trotz der Aussicht, als qualifizierte Fachkraft rascher und erfolgreicher in Arbeit zu kommen als ohne Ausbildung, und auch angesichts wachsender Berufseinstiegsprobleme von Universitätsabsolventinnen und -absolventen tun sich griechische Regierungen immer schon schwer damit, die Förderung der nicht-akademischen beruflichen Bildung zu einer politischen Priorität zu machen.

Die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer vertritt die Interessen von Wirtschaftsunternehmen und kann in dieser Rolle ein aktiver Partner in der Verfolgung des politischen Ziels sein, alle erforderlichen Akteure zu einem stärkeren Engagement in Fragen der beruflichen Bildung zu bewegen.

## **Modernisierungschancen II: Die deutsch-griechischen Beziehungen**

Die bilaterale Kooperation auf ministerialer Ebene hat sich als produktive Partnerschaft bei dem Versuch erwiesen, Elemente der dualen Berufsausbildung zu übernehmen und an die lokalen Gegebenheiten und institutionellen Kontexte anzupassen, in denen die berufliche Bildung in Griechenland bislang erfolgt. Länder mit einer dualen Berufsausbildung wie Deutschland verfügen über funktionierende Verfahren und hilfreiche Strukturen, um die schulische und betriebliche Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu gestalten.

Die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer in Athen wird vom DIHK, dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag, mitgetragen und kann dessen Know-how in Fragen der dualen Berufsausbildung bei einem Transfer und der Implementation von dualen Berufsbildungselementen in Griechenland einbringen. Dabei kann die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer auf viele Erfahrungen mit Implementationsprozessen in anderen Ländern zurückgreifen. Die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer nimmt im Projekt MENDI eine Mittlerposition zwischen griechischen und deutschen Regierungsstellen sowie zwischen öffentlichen, staatlichen, zivilgesellschaftlichen und privat-unternehmerischen Interessen ein. Im angespannten Klima der politischen Auseinandersetzungen zwischen Deutschland und Griechenland im Rahmen der Sanierung der Staatsfinanzen will die AHK mit der Unterstützung des Berufsbildungsprojekts MENDI einen konkreten produktiven Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung Griechenlands leisten.

Die in 2016 vereinbarte Verlängerung des Memorandums zwischen dem deutschen und dem griechischen Erziehungsministerium legt das Fundament für eine längerfristige, fruchtbare Kooperation. Diese Vereinbarung wird den politischen Rahmen für weitere Ausbildungsprojekte setzen. Der damit verbundene Wissenstransfer wird der beruflichen Bildung und ihrem betrieblichen Umfeld in Griechenland zu mehr Wertschätzung verhelfen.

## **Modernisierungschancen III: Branchenweite Beteiligung der Industrie**

Die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer hat über 850 Mitglieder und ist seit mehr als 90 Jahren in der Vertretung griechischer und deutscher Unternehmen sowie inzwischen in der Entwicklung verschiedener Bildungsprojekte und Branchenberichte in der griechischen Wirtschaft aktiv. VETnet<sup>2</sup> und MENDI sind zwei Projekte, die reale Ausbildungsplätze in Kooperation mit konkreten Ausbildungsbetrieben entwickelt haben.

---

2 Projekt VETnet: Im Rahmen der Entwicklung der dualen Berufsbildung in Griechenland ergriff die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer eine weitere Initiative, die Umsetzung des Projekts VETnet. 2017 begann das neue Pilotprojekt dualer Ausbildung in drei technischen Berufen. Im Frühjahr begannen in Athen 48 junge Auszubildende unter realen Arbeitsbedingungen in den Räumlichkeiten der Gesellschaft für die Instandhaltung des Rollmaterials der griechischen Bahn (EESSTY-ROSCO) ihre Ausbildung in den Berufen Kraftfahrzeugmechatroniker und Elektroniker für Geräte und Systeme. Der theoretische Teil findet in den Räumlichkeiten der Ausbildungsstätte der griechischen Bahn (OSE) Agios Ioannis Renti statt. Am 10. Oktober 2017 starteten zwei neue Ausbildungskurse in Thessaloniki für 50 neue Auszubildende in den Berufen Kraftfahrzeugmechatroniker und Anwendungstechniker im Bereich Fahrzeugmechatronik sowie ein neuer Kurs in Athen für den Anwendungstechniker im Bereich Fahrzeugmechatronik.

Dass diese Projekte in unterschiedlichen Wirtschaftsbranchen angesiedelt sind, zeigt, dass die AHK ihren institutionellen Auftrag so versteht, dass sie die Berufsbildungsbelange unterschiedlichster Wirtschaftszweige im Blick haben muss, immer ausgehend vom konkreten Qualifikationsbedarf der Betriebe vor Ort. In diesem Sinne hat die AHK auch als Partner an Studien zum beruflichen Bildungsbedarf im Bereich der Landwirtschaft und der Energiewirtschaft mitgewirkt.<sup>3</sup>

Die branchenweite Beteiligung der Industrie an der Gestaltung der beruflichen Bildung ist nicht so leicht zu erreichen. Gründe dafür sind u. a.: Die meisten, oft kleinen Privatunternehmen haben wenig Erfahrung mit der beruflichen Bildung. Während sich staatliche Institutionen wegen ihrer inflexiblen, starren Infrastruktur und zeitaufwendigen Verwaltungsvorgänge in der Entwicklung und Umsetzung innovativer Projekte nicht leicht tun, verfügen die Industrie- und Handelskammern von Heraklion, Piräus und Athen sowie die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer über deutlich mehr Spielraum. Sie wirken als aktive Partner an der Weiterentwicklung und Modernisierung der beruflichen Bildung mit.

#### **Modernisierungschancen IV: Pilotprojekte mit hohem Anspruch**

Um von anderen Ländern etwas aus gut funktionierenden Berufsbildungspraxen zu übernehmen, braucht es engagierte Partner, die bereit sind, ihre Erfahrungen, aber auch eine strukturierte Vorgehensweise für eine Implementation auf hohem Niveau einzubringen.

Das Pilotprojekt MENDI war insofern sehr erfolgreich, als schon drei Jahre nach seinem Start mehr Hotel- und Restaurantbetriebe und mehr Jugendliche und junge Erwachsene teilnehmen wollten als von der Zahl der beteiligten und eigens geschulter Lehrkräfte und eingerichteten Schulklassen her möglich war.

Das MENDI-Projekt war auch deshalb erfolgreich, weil die implementierten Elemente einer arbeitsprozessorientierten, betrieblich-schulischen Ausbildungskooperation das bestehende System der beruflichen Bildung um attraktive Elemente bereichert hat:

- Die Auszubildenden wurden vom Unternehmen selbst in Bewerbungsgesprächen ausgewählt.
- Die Löhne und Sozialversicherungsbeiträge wurden von den Unternehmen gezahlt, nicht von der griechischen Arbeitsverwaltung OAED.
- Sowohl die schulischen als auch die betrieblichen Ausbildungsphasen wurden durch Qualitätssicherungsmaßnahmen begleitet, zu denen nicht zuletzt die pädagogische Weiterbildung durch den Projektpartner DEKRA-Akademie gehörte, ein international nachgefragter Anbieter beruflicher Bildung.

---

<sup>3</sup> Die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer befasst sich seit dem Herbst 2016 im Auftrag des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildung in Bonn mit einer Machbarkeitsstudie zur Umsetzbarkeit eines Pilotprojektes mit dualen Berufsausbildungselementen im landwirtschaftlichen Bereich. Dabei hat die AHK mehrere griechische Firmen, Experten und Agrargenossenschaften angesprochen und Bedarfe an Qualifikationen und gut ausgebildeten Arbeitskräften in der Landwirtschaft festgestellt und registriert. Ein Netzwerk von Betrieben, Genossenschaften, lokalen Industrie- und Handelskammern, regionalen Verwaltungen, öffentlichen Organisationen und Berufsschulen wurde im Rahmen der Projekte aufgebaut und ein umfangreicher Vorschlag für die Ausrichtung eines möglichen Pilotprojektes wurde formuliert.

- Die Auszubildenden zahlen kein Schulgeld, sondern bekommen vielmehr eine betriebliche Ausbildungsvergütung.
- Das Unterrichtscurriculum und damit die Lernerfolge wurden eng auf die betrieblichen Anforderungen der Ausbildungsunternehmen der Tourismusbranche bezogen.

### **Modernisierungshürden I: Zentralistische Entscheidungen**

Ein charakteristischer Zug der griechischen Verwaltung ist ihre zentralistische Organisation. Zentralisierte Verwaltungsverfahren können zwar schnell und kurzfristig Lösungen hervorbringen, weil nur wenige Behörden in den Entscheidungsprozess einbezogen werden müssen. Allerdings gilt auch: Wenn eine Win-win-Situation für alle Beteiligten hergestellt werden soll und hierzu gute, gangbare Verbindungswege unter den Beteiligten geschaffen werden müssen, dann ist ein langfristiger Erfolg nur durch den frühen Einbezug aller Stakeholder zu erreichen.

Es ist in Griechenland durchaus üblich, dass die für die berufliche Bildung zuständigen Behörden den Dialog mit den Sozialpartnern über mögliche Reformen suchen. Dennoch werden sowohl kurz- wie auch langfristige Maßnahmen durch zentralistische Entscheidungen immer wieder auch ohne Rücksicht auf die zuvor eingebrachten Positionen der Sozialpartner gefällt. In der Konsequenz wird die aktive Rolle der Sozialpartner durch dieses Vorgehen begrenzt, sodass sie keine wirklichen Verbesserungen für das komplexe Gefüge der arbeitsweltbezogenen, beruflich-betrieblichen Bildungsprozesse erreichen können.

### **Modernisierungshürden II: Ein starres Regelwerk und begrenzte Ressourcen**

Der griechische Gesetzgeber hat ein relativ starres Regelwerk für das überwiegend schulische Berufsbildungssystem geschaffen, sodass Berufsbildungsgänge nicht ohne weiteres an neue Technologien und industrielle Entwicklungen – kurz an den Bedarf des Arbeitsmarktes – angepasst werden können. Damit können die Sozialpartner, Betriebe und Gewerkschaften gar keine attraktiven Ausbildungsprogramme einführen. Hinzu kommt, dass sich die Gesetzgebung rund um die Berufsbildung in einer Reformphase befindet. Der Nationale Qualifikationsrahmen und die Ordnung der beruflichen Schulen werden aktuell überarbeitet. In diesem unsicheren Kontext ist es schwierig, sich auf längerfristige betriebliche Investitionen in neue Bildungsgänge und -kooperationen einzulassen.

Die ökonomische Krise hat das verfügbare Budget von Unternehmen, Haushalten und anderen privaten und öffentlichen Institutionen stark verkleinert. Verlässliche, längerfristige Investitionen sind in dieser Situation nicht zu machen.

### **Modernisierungshürden III: Kleine Betriebe und deren Perspektive auf die betriebliche Ausbildung**

In Griechenland sind über 90 % der Unternehmen Kleinst- und Kleinbetriebe mit bis zu zehn Beschäftigten. Hier eine duale Ausbildung einzuführen, ist sehr schwierig. Kleine Firmen haben normalerweise keine ausgefeilte Infrastruktur für die Aus-

bildung von Fachkräften. Für und mit diesen kleinen Betrieben ein arbeitsprozessbezogenes Ausbildungsprogramm zu entwickeln, stellt besondere Anforderungen.

In diesem Zusammenhang ist auf den neuen Erasmus + KA3-Aktionsplan hinzuweisen: Die Europäische Kommission fördert damit u. a. die Einführung von Ausbildungsprogrammen für kleine und mittelgroße Unternehmen. Damit erklärt Europa die Berufsbildung zu einem wichtigen Thema und es wird klar, dass es Verbundlösungen geben muss, um mit attraktiven Ausbildungsangeboten die wirtschaftliche Entwicklung kleiner und mittlerer Unternehmen in allen EU-Ländern zu unterstützen (vgl. EACEA o. J.).

### **Fazit**

Die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer setzt sich dafür ein, mehr potenzielle Akteure für die hohe Bedeutung der beruflichen Bildung zu sensibilisieren. Mit den im Tourismusbereich und branchenübergreifend angesiedelten Projekten MENDI und VETnet wurden zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen. Die fortgesetzte ökonomische Krise bringt Verantwortliche und Betroffene zunehmend zu der Einsicht, dass es sehr wichtig ist, das Erziehungssystem in einen direkten Bezug zu den zukünftigen Arbeitsmarktchancen seiner Schülerinnen und Schüler zu stellen. Diese Veränderungen sprechen dafür, dass berufliche Bildungsprogramme erfolgreich etabliert werden können.

Der hohe partizipative Anspruch und das hohe Niveau der beiden erfolgreichen Projekte MENDI und VETnet zeigen, dass sich die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer nicht nur für die Modernisierung der griechischen Berufsbildungslandschaft eingesetzt hat. Mit der vierjährigen Erfahrung aus den Pilotprojekten hat sie auch Kenntnisse über die rechtlichen und regulativen Anforderungen für eine Reform der beruflichen Bildung gesammelt. In diesem Prozess hat die AHK das Vertrauen derjenigen staatlichen Stellen gewonnen, die die zentrale Rolle im Bereich der Berufsbildung spielen, namentlich der Arbeitsverwaltung OAED sowie des Erziehungs- und des Arbeitsministeriums. Die Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer konnte so auch zu einem intensiveren Austausch zwischen den zuständigen Behörden und Ministerien beitragen.

### **Literatur**

- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2014): Vocational education and training in Greece. Short description. Luxemburg.
- EACEA – Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur der EU (o. J.): Key Action 3: Support for policy reform. Especially: VET-Business Partnerships on Work-based learning and Apprenticeships. Verfügbar unter: [https://eacea.ec.europa.eu/node/1659\\_de](https://eacea.ec.europa.eu/node/1659_de) (Zugriff am: 15.9.2017).

Mitrakos, Theodore (2013): Inequality and poverty: trends and challenges. Presentation at KEPE workshop on social cohesion and the economic crisis, 30 May 2013.

Pedagogical Institute (2006): Diarroh (in Greek language). Verfügbar unter: <http://www.epimelitesanilikon.gr/pdf/DIARROH.pdf> (Zugriff am: 11.12.2017).

## Über die Autorin

### Nicky Gounda

Leiterin der Abteilung Aus- und Weiterbildung der Deutsch-Griechischen Industrie- und Handelskammer

Zuständig für das MENDI-Projekt



## **TEIL III: Ausblick**



# Duale Ausbildung – nur zweite Wahl?

MARCUS ECKELT, KIRSTEN LEHMKUHL

Sagt, ist noch ein Land außer Deutschland,  
wo man die Nase eher rümpfen lernt als putzen?

GEORG CHRISTOPH LICHTENBERG (1742–1799)

## Zusammenfassung

Eine nicht-akademische Berufsausbildung gilt vielen Jugendlichen als zweite Wahl. Im Kontext hoher Arbeitslosigkeit und gesellschaftlicher Ungleichheit ist das nachvollziehbar. Es wird aber auch deutlich, dass persönliche Entwicklungschancen und wirtschaftliches Innovationspotenzial verloren gehen, wenn duale Ausbildungen als Bildungsoption nicht attraktiv sind.

## Abstract

Many young people see non-academic vocational education and training as a less valuable second choice. Considering high unemployment rates and social inequality this is understandable. But it's also evident that opportunities for personal growth and economic innovations are lost, when work-based apprenticeships don't seem to be attractive.

## Einleitung

Das MENDI-Projekt mit seinem bildungspolitischen und berufspädagogischen Anliegen der Stärkung dualer Ausbildung im Tourismusbereich ist auch aus sozial- und bildungswissenschaftlicher Sicht von großem Interesse. Es verdeutlicht grundsätzliche Herausforderungen, vor denen, trotz nationaler Besonderheiten, alle entwickelten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften stehen.

Es geht um die Aufgabe, die jeweils nachwachsende Generation so ins Arbeits- und Erwerbsleben zu integrieren, dass junge Menschen erleben können, dass sie gebraucht werden. Es geht darum, sie für ihren produktiven Beitrag zum Wohlstand des Landes, in dem sie gerade leben, durch allgemeine und berufliche Bildung gut auszurüsten.

Der erste Ertrag für alle Beteiligten einer internationalen Zusammenarbeit ist immer der, die eigenen, nationalen Probleme und Gestaltungsfragen mit dem fremden Blick zu sehen, Lösungen kennenzulernen und Argumente in Diskursen des Partnerlandes zu hören, die im eigenen Land anders, zumindest nicht genau gleich aussehen bzw. geführt werden.

Am Projekt MENDI lassen sich, das zeigen auch die in diesem Band zusammengetragenen Perspektiven, bedeutsame soziale Phänomene und die aus ihnen zu ziehenden politischen und pädagogischen Konsequenzen reflektieren:

- Bildung und Arbeit als Grundlage für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Zukunftsperspektiven von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
- Die betriebsnahe Ausbildung in nicht-akademischen Berufen als Ort der persönlichen Entwicklung von jungen Erwachsenen und Stärkung der Fachkräftebasis für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes.
- Die berufspädagogische Gestaltung betriebsnaher Ausbildungen durch Anleitung im Prozess der Arbeit, inhaltliche und zeitliche Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule sowie Bestärkung und Förderung eines hohen Reflexionsniveaus der Fachkräfte von morgen.

Kurz, es geht um Ursachen und Folgen von Jugendarbeitslosigkeit, um das soziale Prestige nicht-akademischer Berufsausbildungen und um die didaktischen Herausforderungen betriebsnaher beruflicher Bildung – und um den inneren Zusammenhang dieser sozialen Phänomene und gesellschaftlichen Gestaltungsaufgaben.

### **Jugendarbeitslosigkeit und soziale Ungleichheit**

Wenn man von Bildung sprechen will, dann kommt man um das Thema der sozialen Ungleichheit nicht herum. Mit der internationalen Vergleichsstudie PISA 2000 rückte der enge Zusammenhang des Bildungserfolgs mit den familiären Bedingungen des Aufwachsens und den ökonomisch bedingten Zukunftsaussichten ins öffentliche Bewusstsein. Aufgrund der sehr ungleichen Voraussetzungen, mit der die Kinder verschiedener sozialer Schichten in die Schule kommen und weil diese ungleichen Voraussetzungen von der Schule selten kompensiert, im ungünstigsten Fall noch verstärkt werden, hängt der schulische Bildungserfolg in allen untersuchten Ländern von der sozialen Herkunft ab. Dabei gab es im Jahr 2000 kein Land, in dem dieser Zusammenhang enger gewesen wäre als in Deutschland. Die Aufmerksamkeit für dieses Problem ist seither gewachsen. Die inzwischen messbaren Verbesserungen Deutschlands im internationalen Ranking sozialer Ungleichheit der verteilten Bildungschancen können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es keine einfachen, im Sinne von schulsystemimmanenten Lösungen wie die Veränderung der Schulstruktur, des Curriculums oder der Klassengröße gibt. Den entscheidenden Einfluss auf die Leistung des Bildungssystems eines Landes haben die ökonomischen Verhältnisse und das Ausmaß an Ungleichheit, an sozialer Spaltung. Diese entscheiden darüber, ob Kinder und Jugendliche motiviert und unbelastet von Zukunftsängsten lernen und sich entwickeln können. Das Beispiel des ehemaligen PISA-Siegers Finnland zeigt das sehr eindringlich.

Das in der Presse als „bröckelnder Mythos“ kommentierte Absacken der schulischen Leistungen und vor allem der Verlust an Lernfreude von Schülerinnen und Schülern in Finnland illustriert, dass die ökonomisch bedingten Zukunftsaussichten und Chancen auf Teilhabe für die Entwicklungen von Jugendlichen von höchster Be-

deutung sind. Finnland hatte in der PISA-Studie im Jahr 2000 mit den besten schulischen Leistungen bei relativ geringer Sozialschichtabhängigkeit beeindruckt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 102 ff. u. 392). In den Folgestudien nach 2006 sackten die Leistungen ab, ohne dass sich am Schulsystem, an der Ausbildung der Lehrkräfte oder am Unterricht etwas verändert hatte. Geändert hatte sich das gesellschaftliche Umfeld: In den 1990er Jahren war Finnland durch die Auflösung der Sowjetunion und damit Wegfall des wichtigsten Handelspartners in eine schwere Wirtschaftskrise geraten. Besonders Jugendliche und junge Erwachsene fanden über viele Jahre keine Arbeit. Diese „verlorene Generation“, so der finnische Erziehungswissenschaftler Erno Lehtinen, hat dann ihre eigenen Kinder in einer familiären Situation aufziehen müssen, die von Unsicherheit, Armut und Perspektivlosigkeit geprägt war. Auch 2017 ist die Jugendarbeitslosigkeit in Finnland noch hoch<sup>1</sup> (vgl. Lehtinen, zitiert in Kerstan 2017, S. 57). Eine solche Situation des Aufwachsens in Lebensverhältnissen, die von sozialem Ausschluss und verweigerten beruflichen Entwicklungschancen geprägt sind, führt zu fehlender Lernmotivation und schwächeren Schulleistungen, die inzwischen in den jüngeren Schulleistungsuntersuchungen abzulesen sind (ebd.).

Bei der in zahlreichen Leistungsvergleichsstudien nachgewiesenen Spreizung von Schulleistungen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft gibt es eine Parallele zwischen Griechenland und Deutschland. Wie im einleitenden Artikel dieses Sammelbandes von Eckelt, Lehmkuhl & Wolf beschrieben, hatte sich Griechenland zur Stärkung seiner nationalen Identität bis in die 1970er Jahre die Besonderheit einer ans Altgriechische angelehnten Hochsprache in Schulen und Behörden verordnet. Auch in Deutschland wird im Unterricht, zumal an den weiterführenden Schulen, wie selbstverständlich ein elaborierter Sprachcode verwendet (statt ihn erfolgreich zu vermitteln), der den Kindern aus bildungsfernen Familien so unvertraut ist, dass sie den Eindruck bekommen müssen, in der Welt des Wissens und der Bildung nicht dazuzugehören, vielleicht gar nicht willkommen zu sein.

Auch dadurch werden Kinder und Jugendliche in ihrer Lernmotivation behindert, manchmal regelrecht von jedem weiteren Wissenserwerb abgehängt: Die mit der PISA-Studie im Jahr 2001 für Deutschland dokumentierte Quote von fast 10 % funktionaler Analphabeten unter den 15-Jährigen war ein Schock. In Griechenland zeigten sich die entsprechenden sozialschichtabhängigen Selektionseffekte mit einer 8 %-Quote (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 102).

Angesichts des engen, aber natürlich nicht deterministischen Zusammenhangs zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Bildungserfolg ist es nicht verwunderlich, dass sich fast jede Familie für ihre Kinder eine möglichst erfolgreiche schulische Karriere als Start in ein eigenständiges Leben wünscht. Da Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen und soziales Ansehen eng mit dem Niveau des Schul- und

---

<sup>1</sup> Für das dritte Quartal in 2016 findet sich im Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017 im europäischen Vergleich abweichend von der von Lehtinen genannten noch höheren Quote für Norwegen eine Arbeitslosenquote von 10,8 % bei den 15 bis 24-Jährigen, für Deutschland 7,6 % und für Griechenland 44,2 % (Bundesinstitut für Berufsbildung 2017, S. 481). Für Deutschland im Januar 2018 weist das statistische Bundesamt eine Arbeitslosenquote für Personen unter 25 Jahren von 6,6 % aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2018a).

Berufsabschlusses verknüpft sind, Griechenland zudem über ein gut ausgebautes System allgemeinbildender und beruflicher Lyzeen verfügt und alle Kinder nach der Grundschule zunächst drei Jahre gemeinsam auf einem Gymnasium lernen lässt, streben viele Schülerinnen und Schüler, mehr noch als in Deutschland, das Abitur und schließlich auch ein Hochschulstudium an, für das aber zunächst die greeklandweite Zulassungsprüfung zu bestehen ist, eine Hürde, die, vergleichbar dem deutschen Numerus Clausus, erneut die Leistungsunterschiede in den allgemeinbildenden Schulen sanktioniert.

Wenn die allgemeinbildende Schule die ungleichen Aufwuchsbedingungen von Jugendlichen nicht kompensieren kann, dann wirkt Schule wie ein Rüttelsieb. Sie wird zu einer bloßen Selektionsinstanz, die sortiert und, im schlimmsten Fall, auch ganz aussortiert.

Den Jugendlichen, die als leistungsschwache Schülerinnen und Schüler identifiziert und stigmatisiert werden, bleibt, wenn überhaupt, der Übergang in die auch in Deutschland als weniger prestigeträchtig angesehenen einfachen betrieblichen Ausbildungen und zugehörigen beruflichen Schulen. Berufliche Bildung wird zur „zweiten Wahl“, und das, obwohl natürlich bekannt ist, dass viele nicht-akademische Berufe ein hohes Fachwissen und Können voraussetzen, obwohl bekannt ist, dass die Gesellschaft ohne die Expertise beruflicher Fachkräfte überhaupt nicht funktionieren würde.

Folgende Probleme werden deutlich: Erfolgreiche Bildung und Bildungsmotivation brauchen ein gesellschaftliches Klima, das nicht von sozialer Spaltung in den Aufwuchsbedingungen und in den Zukunftsperspektiven junger Menschen geprägt ist.

Solange sozial ungleiche Voraussetzungen aber gegeben sind, müssen alle Bildungsinstitutionen – vom Kindergarten bis zu Betrieb oder Hochschule als beruflichem Lernort – eine kompensatorische Funktion übernehmen, die sich auch in den Inhalten und Lehrmethoden ausdrücken muss.

Und schließlich: Die faktische Reproduktion sozialer Ungleichheit durch den schulischen Bildungserfolg und die durch ihn mitbestimmte Berufswahl macht sich am sozialen Prestige akademischer und nicht-akademischer Berufe und – noch einmal verschärft – ungelernter Arbeit fest. Solange sich die Höhe der Einkommen, der körperlichen und psychischen Belastungen, der Arbeitsplatzsicherheit und der Aufstiegsoptionen so deutlich für die verschiedenen Berufe und Positionen im Arbeitsleben unterscheiden, darf man sich über das unterschiedliche Prestige von Berufen und Bildungswegen und die zugehörigen Bildungswünsche junger Menschen nicht wundern.

Mit einer Imagekampagne – ich denke hier an den witzig-selbstbewussten Reklamespruch des deutschen Handwerks: „Am Anfang war Himmel und Erde. Den ganzen Rest haben wir gemacht.“ – ist es nicht getan. Es geht vielmehr darum, die Chancen nicht-akademischer beruflicher Bildung, wo sie real bestehen, publik zu machen, und, wo sie fehlen, bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitisch allererst zu schaffen und abzusichern. Solange beruflich qualifizierte Arbeitnehmerinnen und

Arbeitnehmer in konjunkturellen und strukturellen Wirtschaftskrisen das Nachsehen vor AkademikerInnen in höheren und höchsten Positionen haben, wird der Unterschied im Ansehen der verschiedenen Bildungsgänge bestehen bleiben.

### **Bildung im Medium des Berufs**

Das Problem der wahrgenommenen Höherwertigkeit akademischer Bildungsgänge und Berufspositionen hatte schon Vorläufer am Anfang der theoretischen Beschäftigung mit der Bedeutung der beruflichen Bildung im beginnenden Industriezeitalter.

Das duale Ausbildungssystem hat seinen historischen Ausgangspunkt bei einer Problemlage, die uns heute noch vertraut ist: Als die Industrialisierung Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland so weit fortgeschritten war, dass spezielle Kenntnisse für die industrielle Produktion gebraucht wurden, entwickelten die großen Industriebetriebe in der Metall- und Elektroindustrie systematische Ausbildungslehrgänge und Lehrwerkstätten für ihre zukünftigen Facharbeiter. Schon hier ging es um ein Prestigeproblem: Die ersten systematischen Industrieausbildungen sollten in Konkurrenz zur Handwerkslehre beweisen, dass auch die industrielle Arbeit ein hohes fachliches Können, Material- und Bearbeitungskenntnisse voraussetzt und deshalb mit entsprechendem Berufsstolz ausgeführt werden kann (vgl. Lehmkuhl 1994, S. 46 ff.).

Auch heute geht es für Schulabgänger um die Frage, welchen beruflichen Entwicklungsweg sie einschlagen sollten, um einen möglichst hohen Lebensstandard, eine sichere und vor allem auch eine sinnvolle und befriedigende Arbeit zu finden. Kurz: Jugendliche und junge Erwachsene sind auf der Suche nach guter Arbeit. *Gute Arbeit* zeichnet sich den jährlichen Umfragen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zufolge auch durch Gestaltungsspielräume aus, die gut ausgebildete Fachkräfte verantwortungsbewusst und professionell nutzen (vgl. DGB).

Viele Jugendliche bezweifeln, dass sie solche positiven Rahmenbedingungen auch in nicht-akademischen Berufen finden können. Hier ähneln sich die Trends im Bildungsverhalten der Jugendlichen in ganz Europa, was den Wunsch nach höherer Schulbildung angeht, allerdings in Abhängigkeit vom regionalen Alternativangebot anspruchsvoller betrieblicher Ausbildungen und in starker Abhängigkeit vom Herkunftsmilieu, dem sozialen Umfeld (vgl. die eindrückliche Sozialstudie zur Ursache stark differierender Abiturquoten in Braunschweig und Cloppenburg von Berbner & Sussebach 2018).

So wie in Griechenland mit seiner hohen Zahl an Studienberechtigten und der hohen Studierneigung der Schulabgängerinnen und -abgänger mit über 70 Prozent<sup>2</sup> eines Jahrgangs, wächst auch in Deutschland seit längerem die Gruppe derjenigen Jugendlichen, die es vorziehen, das Abitur zu machen und anschließend über ein Hochschulstudium einen akademischen Beruf zu erlernen. Nachdem in den 1960er Jahren noch deutlich über 80 Prozent jedes Jahrgangs eine betriebliche Ausbildung

---

2 Vgl. Roggenkamp 2017, S. 16. – Die Quote der 30 bis 34-Jährigen mit Hochschulabschluss liegt in Griechenland 2017 mit 43,4% ebenfalls höher als in Deutschland (33,8%) bzw. im EU-28-Durchschnitt (39,7%) (vgl. Statistisches Bundesamt 2018b).

absolvierten, sank der Anteil der Auszubildenden im dualen System in den 1990er Jahren auf 60 Prozent und liegt seit 2010 unter 50 Prozent (vgl. Münk 2017, S. 3).

Dabei sind auch nicht-akademische Ausbildungsberufe sehr anspruchsvoll: im deutschen dualen System haben 22 Prozent der von den Betrieben ausgewählten Auszubildenden das Abitur (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017, S. 8).

Medial wird ein verbreiteter „Akademiker-Wahn“ problematisiert: Nicht jeder, der ein Abitur habe, müsse unbedingt studieren. Der Mensch fange nicht erst beim Hochschulstudium an. So die Botschaft des Mittelstandes, der für seine kleinen und mittelgroßen Betriebe keine Fachkräfte, oft auch keine Betriebsnachfolger findet.

Tatsächlich bietet die betriebliche Ausbildung einen ganz eigenen Zugang zur Bildung, Bildung im neuhumanistischen Sinne einer allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit. Betrachte man Bildung als einen biographischen Prozess über die ganze Lebensspanne, dann stehe der Beruf „an der Pforte zur Menschenbildung“, so einer der Begründer des deutschen Berufsschulwesens, Georg Kerschensteiner (1854–1932) (vgl. Pätzold & von der Burg 2010, S. 169 ff.).

Tatsächlich wird mit der betrieblichen Sozialisation ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung angestoßen, der in der Berufspädagogik als *Bildung im Medium des Berufs* bezeichnet wird.

Dieser Begriff der Bildung muss nun aber von seiner in vielen europäischen Ländern vorherrschenden Funktion der sozialen Distinktion befreit werden. Das deutsche Bürgertum hat eine lange Tradition des Bildungsdünkels, jener selbstgefälligen Absetzung gegenüber den sogenannten unteren, ungebildeten Schichten: Der Physiker und Aufklärer Georg Christoph Lichtenstein (1742–1799) legt in seinen Aphorismen die Vermutung nahe, dass Deutschland das einzige Land der Welt ist, in dem Kinder eher lernen, die Nase zu rümpfen als zu schneuzen (vgl. Lichtenberg 1775/76, S. 219).

Mit dieser – nicht nur in Deutschland, aber hier vielleicht besonders stark anzutreffenden – Haltung werden die höhere schulische und schließlich die akademische Bildung funktionalisiert zur Statussicherung und zur Abgrenzung nach unten. Natürlich kann Bildung, mit sehr viel Anstrengung und elterlicher Unterstützung auch für den sozialen Aufstieg genutzt werden. Dies allerdings um den Preis einer Entfernung vom Herkunftsmilieu, ein Prozess, der vom Gefühl des Selbst- oder auch Klassenverrats begleitet sein kann, wenn man den eigenen Habitus, seine sozialen Umgangsformen, Geschmacks- und Werturteile an neue soziale Kreise anpasst.

Das Prestigeproblem der nicht-akademischen Berufsbildung kann nur gelöst werden, wenn das Potenzial einer fachlich anspruchsvollen Qualifizierung aller Bürgerinnen und Bürger, eben einer Bildung im Medium des Berufs, auch und gerade im Medium eines nicht-akademischen Berufs öffentlich anerkannt wird.

Die Chancen dafür stehen nicht schlecht: Mit Blick auf moderne Produktions- und Dienstleistungsprozesse wird die berufliche Handlungs- und Gestaltungskompetenz von Fachkräften für den wirtschaftlichen Erfolg von privaten wie öffentlichen Unternehmen immer wichtiger. Um ein Beispiel aus dem Tourismus aufzugreifen: Wenn ich ein Hotel- und Urlaubsangebot im Segment eines hochpreisigen „grünen“

Tourismus anbieten will, dann ist dieses Konzept nur mit umweltbewussten Fachkräften umzusetzen, mit Fachkräften, die die Haltungen einer zahlungsbereiten, ökologisch sensiblen Kundschaft verstehen und guthießen können und die um die praktischen Implikationen eines solchen auf Nachhaltigkeit setzenden Konzeptes wissen.

Allerdings gibt es viele Unternehmen, denen es nicht recht gelingen will, ihre Ausbildungsangebote und beruflichen Leistungen als attraktiv darzustellen. Die jeweils Verantwortlichen für die Personalrekrutierung wissen oft gar nicht so genau zu sagen, welche Lern- und Entwicklungschancen und welche Zukunftsperspektiven sie jungen Menschen durch eine betriebliche Ausbildung bieten können.

So wirbt zum Beispiel die Kampagne „Berlin braucht Dich!“ um Jugendliche mit Migrationshintergrund, der Kampagnenträger muss dabei aber zugleich die ausbildenden Unternehmen beraten, wie sie die Inhalte der späteren Berufstätigkeit präsentieren müssen, um bei Jugendlichen Interesse zu wecken (vgl. Lehmkuhl, Eckelt & Schöler 2011).

Potenziell interessierte Ausbildungsbetriebe und Jugendliche oder junge Erwachsene können so nicht zueinander finden. Der beklagte Fachkräftemangel, das zeigt auch eine Untersuchung aus dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung, ist diesbezüglich in Teilen hausgemacht (vgl. Matthes u. a. 2014).

### **Duale Ausbildung – wo die eigene Erfahrung zählt**

Eine duale Ausbildung nutzt die beiden Lernorte Betrieb und Schule in einer Weise, dass die zukünftige Berufstätigkeit praktisch eingeübt, theoretisch erkundet und systematisch reflektiert werden kann. Um das zu erreichen, müssen auch die betrieblichen Ausbildungsphasen und -stationen systematisch geplant und vor Ort angeleitet werden. Auszubildende brauchen sachkundige Mentorinnen und Mentoren. Das Arbeiten an realen Kundenaufträgen, Produktions- oder Geschäftsprozessen im Kreis anderer Fachkräfte macht den Kern der betrieblichen Sozialisation aus, sozusagen das Markenzeichen jeder betrieblichen Ausbildung.

Bezogen auf diese betriebliche Sozialisation könnte Griechenland mit seiner Vielzahl an inhabergeführten Kleinst- und Kleinbetrieben sogar einen Vorteil haben: Die selbstverständliche, bislang oft familiäre Weitergabe des Wissens, worauf es im jeweiligen Geschäftszweig ankommt, macht dort, wo es mit der Vermittlung und der intergenerationellen Geschäftsübernahme klappt, den Berufsstolz und das unternehmerische Bewusstsein der betrieblich ausgebildeten Fachkräfte aus.

Auch in Deutschland werden die unterschiedlichen Betriebsgrößen und Brancheneinheiten im dualen System berücksichtigt und mit speziellen Maßnahmen wie einer Verbundausbildung kooperierender Klein- und Mittelbetriebe oder im Baubereich mit einer Ausbildungsumlage und daraus finanzierten überbetrieblichen Ausbildungszentren organisatorisch unterstützt. Damit das systematische Durchdenken der Grundlagen beruflicher Verfahren, die Aneignung von Fachkenntnissen in der Berufsschule gelingen kann, müssen die didaktischen Methoden aber auch zur Reflexion der betrieblichen Erfahrungen geeignet sein.

In Deutschland sind die schulischen Rahmenlehrpläne entlang beruflicher Handlungs- und Lernfelder organisiert: Fachwissen soll im Kontext beruflicher Handlungssituationen durchdacht werden. Die Jugendlichen sollen zu einer Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Alltag, seinen unvorhersehbaren Herausforderungen in einer gleichzeitig von Hierarchie und Teamarbeit geprägten Arbeitsorganisation befähigt werden.

Der betriebliche Alltag muss auch deshalb der Ausgangspunkt der beruflichen Ausbildung sein, weil sich das Einfühlungsvermögen in die Kunden und Kollegen, die Berücksichtigung der ökonomischen, sozialen und ökologischen Erfordernisse eines erfolgreichen Geschäftsmodells am besten in der betrieblichen Praxis entwickeln lässt. Dabei brauchen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen allerdings schon vor Ort Anleitung und Begleitung, wie sie die MentorInnen, AusbilderInnen und schulischen Lehrkräfte im Projekt MENDI geleistet haben.

Hier zeigt sich eine wichtige Parallele zwischen schulischer und beruflicher Bildung: Reflexion als Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme setzt voraus, dass auch schon in der schulischen Vorbildung mit pädagogischen Methoden gearbeitet wurde, die auf Einfühlungsvermögen und Respekt der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber den individuellen und milieubedingten Eigenheiten ihrer Schülerinnen und Schüler beruhen. Für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen gilt gleichermaßen, dass die Unterrichtsqualität ganz entscheidend von den pädagogischen Haltungen der Lehrkräfte abhängt.

Die Botschaft der 2009 vom australischen Unterrichtsforscher John Hattie vorgelegten Mega-Analyse<sup>3</sup> lautet „Know thy impact!“ – „Kenne deinen Einfluss!“ Er fordert Lehrkräfte auf, sich selbst ein Feedback von ihren Schülerinnen und Schülern zu holen, den Unterricht mit den Augen der Schülerinnen und Schüler zu betrachten. Was sind deren Anliegen, was sind die Wünsche, Verständnisschwierigkeiten und Wertorientierungen der Schülerinnen und Schüler? Was ist ihnen wichtig, und wie kann ich als Lehrkraft darauf eingehen? Welche Lernbarrieren muss ich abbauen, welche fachlichen Konzepte muss ich klarer, mit mehr Beispielen, mit mehr Kontext darstellen? Wie kann ich Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung zu ihrem Lernprozess geben, ohne sie zu entmutigen, ohne sie als lernschwach oder begriffsstutzig zu etikettieren? Wohl nur, indem ich versuche, sie zu verstehen. Indem ich sie als Akteure ihres eigenen Lern- und Bildungsprozesses ernst nehme, ihnen auf Augenhöhe begegne und sie in diesem Lernprozess begleite (vgl. Hattie 2013 und Zierer 2016).

John Hattie arbeitet heraus, dass erfolgreicher Unterricht auf eine klare Stoffvermittlung mit anspruchsvollen Reflexions- und Übungsaufgaben setzt, die von allen Schülerinnen und Schülern in einer angstfreien Lernatmosphäre ohne Zeitdruck bearbeitet werden können. Das klingt fast utopisch, und ist offensichtlich mit einem

---

3 Der Studie von John Hattie liegen mehr als 80.000 Einzelstudien zugrunde, die in Hunderten von Meta-Studien aufbereitet von ihm in einer Mega-Studie zusammengefasst einen Gesamtüberblick über den Stand der Unterrichtsforschung im englischsprachigen Raum erlauben (vgl. Zierer 2016, S. 5 und Beywl & Zierer 2014, S. X).

in erster Linie auf Selektion und Sortierung angelegten Schulsystem schwer zu vereinbaren.

Ohne Vertrauen in die prinzipielle Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden und ohne ihnen eine tatsächliche Perspektive für eine berufliche und persönliche Entwicklung bieten zu können, wird man Jugendliche und junge Erwachsene weder im beruflichen noch im allgemeinen Bildungssystem erreichen können.

Es gibt also viele Gründe, die soziale Ungleichheit innerhalb moderner Gesellschaften, aber auch zwischen den Mitgliedsländern der europäischen Union und darüber hinaus zu überwinden und aus dem Teufelskreis sozialer Distinktion auszusteiern. Das Nase-Rümpfen, die selbstgefällige Arroganz der höheren gegenüber den unteren sozialen Schichten, der stärkeren gegenüber den schwächeren Wirtschaftsnationen ist schon aus ethischen Gründen problematisch, es ist zudem, bezogen auf die wirtschaftliche Leistungs- und Innovationskraft von Nationen und Staatengemeinschaften, kontraproduktiv.

Berufliche Bildung kann einen wichtigen Beitrag zur Überwindung sozialer Spaltung leisten: In der Arbeitswelt begegnen sich die verschiedenen sozialen Schichten immer dann mit Wertschätzung und wechselseitigem Respekt, wenn sie so ausgebildet sind, dass sie berufliche Produktions- und Dienstleistungen von hoher Qualität bereitstellen können: So wie ein Kellner zuweilen eine gute Ärztin braucht, braucht eine Ärztin immer wieder einen guten Kellner.

Für die selbstbewusste Wahl eines nicht-akademischen Berufes wäre es sehr hilfreich, wenn sich die wechselseitige Abhängigkeit der Gesellschaftsmitglieder voneinander auch in einem sich angleichenden sozialen Prestige ihrer Berufe und das heißt vor allem im Abbau der eklatanten Einkommensdifferenzen und Unterschiede im Lebensstandard ausdrücken würde.

Das mag politisch noch ein weiter Weg sein, aber viele motivierte Menschen, soviel hat das Pilot-Projekt MENDI gezeigt, stehen bereit, ihn anzutreten, unverzüglich, sofort.

## Literatur

- Berchner, Bastian & Sussebach, Henning (2018): In Braunschweig machen 48 Prozent der Schüler Abitur. In Cloppenburg 18 Prozent. Wie kann das sein? In: Die Zeit vom 15.3.2018, Nr. 12, S. 15–18.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2017): Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Zusammenfassung der Ergebnisse. Gütersloh. Verfügbar unter [www.laendermonitor-berufsbildung.de](http://www.laendermonitor-berufsbildung.de) (Zugriff am: 13.03.2018).
- Beywl, Wolfgang & Zierer, Klaus (2014): Lernen sichtbar machen. Zur deutschsprachigen Ausgabe von „Visible Learning“. In: John Hattie, a. a. O., S. VI-XXXIV.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2017): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- DGB (o. J.): DGB-Index Gute Arbeit. Jahresreports. Verfügbar unter: <http://index-gute-arbeit.dgb.de/veroeffentlichungen/jahresreports> (Zugriff am: 18.3.2017).
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kerstan, Thomas (2017): Ende des Bildungswunders. Viele Jahre lang galt Finnland als Vorbild: Gute Schulen, super Schüler. Nun bröckelt der Mythos. In: Die Zeit, Nr. 11, S. 57.
- Lehmkuhl, Kirsten (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag.
- Lehmkuhl, Kirsten; Eckelt, Marcus & Schöler, Cornelia (2011): Ausbildung: eine attraktive Zukunftsoption? Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erleben die Arbeitswelt. Hrsg. von BQN Berlin, Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten in Berlin. Verfügbar unter: [www.bqn-berlin.de](http://www.bqn-berlin.de) (Zugriff am: 13.03.2018).
- Lichtenberg, Georg Christoph (1775/76): Sudelbücher, hrsg. von Franz H. Mautner: 1983. Frankfurt am Main u. Leipzig: Insel Verlag.
- Matthes, Stephanie; Ulrich, Joachim Gerd; Krekel, Elisabeth M. & Walden, Günter (2014): Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. Analysen und Lösungsansätze. Verfügbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2\\_passungsprobleme-ausbildungsmarkt.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_passungsprobleme-ausbildungsmarkt.pdf) (Zugriff am: 18.03.2018).
- Münk, Dieter (2017): Das Duale System: Funktionslogiken eines nicht exportierbaren Exportschlagers. In: *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, Schwerpunkt Berufsbildungssysteme*, 71 (165), S. 3–6.
- Pätzold, Günter & von der Burg, Julia (2010): Berufliche Arbeit und Handlungskompetenz – eine historisch-systematische Analyse. In: Eveline Wuttke & Klaus Beck (Hg.): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen u. Farmington Hills: Budrich UniPress, S. 159–179.
- Roggenkamp, Alexander (2017): DAAD-Bildungssystemanalyse Griechenland. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2017. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst. Verfügbar unter: [www.daad.de](http://www.daad.de) (Zugriff am: 13.03.2018).
- Statistisches Bundesamt (2018a): Pressemitteilung Nr. 065 vom 28. Februar. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/02/PD18\\_065\\_132.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/02/PD18_065_132.html) (Zugriff am: 13.03.2018).
- Statistisches Bundesamt (2018b): Eurostat-Daten: Griechenland im Vergleich. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/Europa/DE/Staat/EUStaaten/Griechenland.html> (Zugriff am: 19.03.2018).

Zierer, Klaus (2016): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“. 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Über den Autor und die Autorin

### **Dr. Marcus Eckelt**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Schul- und Berufspädagogik

Wissenschaftliche Mitarbeit in der Begleitforschung des MENDI-Projektes an der TU Berlin 2015–2017

### **Prof. Dr. Kirsten Lehmkuhl**

Leiterin des Fachgebiets Schul- und Berufspädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Berlin

Leiterin der wissenschaftlichen Begleitung des MENDI-Projekts 2015–2017



# Politiktransfer in der beruflichen Bildung

SANDRA BOHLINGER

## Zusammenfassung

Der Beitrag behandelt Berufsbildungsforschung im Kontext von policy borrowing, also dem gezielten Entlehnen von Elementen, Strukturen, Ideen, Reformansätzen, Ordnungspolitiken in der beruflichen Bildung und deren Transfer in andere Kontexte.

Der Beitrag hat zum Ziel, den Ertrag langjähriger Diskussionen aneinander anschlussfähig zu machen: Zum einen die Ansätze zum „Export“ beruflicher und mehrheitlich dualer Ausbildungsstrukturen nach deutschem Vorbild, die im Kontext internationaler Zusammenarbeit vor allem in den 1960er Jahren vorangetrieben wurden, zum anderen die deutlich älteren Diskurse um die Frage, was vergleichende (Berufs-)Bildungsforschung ist und in welchem Zusammenhang sie zum (Berufs-)Bildungstransfer steht.

Der Beitrag zeigt, dass zahlreiche Ansätze und Ideen des internationalen Diskurses um (Berufs-)Bildungstransfer und vergleichende (Berufs-)Bildungsforschung in der deutschen Diskussion durchaus eine kritische Würdigung erfahren und so die Anschlussfähigkeit an den internationalen Diskurs stärken. Umgekehrt ließe sich aber auch der internationale Diskurs durch die Perspektive aus dem deutschsprachigen Raum bereichern.

## Abstract

The article deals with VET research in the context of policy borrowing, i. e. the selective borrowing of elements, structures, ideas, reform approaches, regulatory policies in VET and their transfer into other contexts.

The aim of this contribution is to make the results of many years of discussions compatible with each other: On the one hand, the approaches to the „export“ of vocational and, for the most part, dual vocational training structures based on the German model, which were developed in the context of international cooperation above all in the 1960s, and, on the other hand, the much older discourses on the question of what comparative (vocational) education research is and in what connection it stands for (vocational) education transfer.

The article shows that numerous approaches and ideas of the international discourse on (vocational) education transfer and comparative (vocational) education research are thoroughly critically assessed in the German discussion and thus strengthen the ability to connect to the international discourse. On the other hand, international discourse could also be enriched by the perspective from the German-speaking world.

## Vergleichende (Berufs-)Bildungsforschung und Politiktransfer

Über die Frage, was genau die vergleichende (Berufs-)Bildungsforschung (*comparative education*) auszeichnet, ist viel diskutiert worden (vgl. z. B. Hans 1967; Kubow & Fossum 2007; Noah & Eckstein 1987; für den deutschsprachigen Raum vgl. z. B. Lauterbach 2003; Waterkamp 2006). Dabei ist nicht erkennbar, dass eine eindeutige und kontextübergreifende Antwort möglich ist, wenngleich Einigkeit über die zentralen Forschungsmotive besteht: Es sollen ein besseres Verständnis für das eigene System sowie Entscheidungshilfen gewonnen werden, welche Themen und Aspekte bei Weiterentwicklung bzw. Reform eines Bildungssystems von zentraler Bedeutung sind. Gemeinsam ist den Zugängen zum Themenfeld, dass eine klare disziplinäre und/oder methodische Eingrenzung nicht möglich scheint, so dass z. B. Broadfoot resümiert: „The comparative study of education is not a discipline: it is a context“ (Broadfoot 1977, S. 133).

Dass vergleichende Bildungsforschung eng mit der Idee des Politiktransfers im Bildungsbereich verknüpft ist, liegt dabei auf der Hand: Politiktransfer bezeichnet eine Spannweite von Aktivitäten zur Initiierung, Implementierung und ggf. Evaluation von Veränderungen im Bildungssystem durch unterschiedliche Akteure wie Regierungsinstitutionen und deren Repräsentanten, aber auch Wissenschaftler, Praktiker und Anwender bzw. Lernende. Alternativ zu *Politiktransfer* finden sich Begriffe wie *policy borrowing*, *policy diffusion* (v. a. im Kontext der EU), (*policy*) *learning*, *lending*, (*educational*) *transfer*, *assimilation* oder auch *import/export* (vgl. Phillips & Ochs 2003, S. 251); im deutschen Kontext werden häufig die Begriffe *Transfer* (vgl. z. B. Pilz 2017; Welfens 2016) und ebenfalls *Export* (vgl. z. B. Euler 2013; Krekel & Walden 2016) verwendet.

Auch wenn eine eindeutige Abgrenzung der Begrifflichkeiten in der Praxis kaum möglich ist, so zeigen sich doch Unterschiede mit Blick auf die zugrunde liegenden Handlungsmotive. Während *Transfer* sich auf Prozesse bezieht,

„by which knowledge about policies, administrative arrangements, institutions and ideas in one political system (past or present) is used in the development of policies, administrative arrangements, institutions and ideas in another political system“ (Dolowitz & Marsh 2000, S. 5),

wird z. B. bei *policy learning* der gegenseitige Lernprozess – idealerweise unter Einbezug aller Akteure – sehr viel stärker in den Blick genommen. Andere Untersuchungen verweisen eher auf den Unterschied zwischen *policy borrowing* und *policy lending* auf der einen und *policy learning* auf der anderen Seite (vgl. Chakroun 2010; Raffé & Spours 2007). Hier wird *policy borrowing* mit Verweis auf die internationale Suche nach Beispielen guter Praxis und solchen Beispielen genutzt, die ohne größere Anpassungen auf andere Kontexte übertragbar sind (*buying-off-the-peg-policies*). *Policy learning* bezieht sich dagegen auf die Entwicklung von Ansätzen, die individuell für den jeweiligen Kontext konzipiert werden (*tailoring individual solutions*). Im Idealfall findet eine Kombination aus Entlehnung und wechselseitigem Lernprozess statt, bei dem beide Seiten ihr jeweils eigenes Bildungssystem besser verstehen lernen, Lö-

sungsansätze (gemeinsam) entwickeln und die zu initiierten Veränderungsprozesse mitsamt ihren absehbaren Folgen und potenziellen Nebeneffekten zu antizipieren und evaluieren versuchen.

In der Praxis sind die Übergänge zwischen Politiktransfer, -export, -lernen und -entleihen fließend und hängen maßgeblich davon ab, wer auf welcher (z. B. rechtlichen, politischen, kulturellen) Basis in den Prozess involviert ist. Hinzu kommt, dass die Intentionen, die mit Politiktransfer und – grundlegender – vergleichender Bildungsforschung verbunden sind, sich im Laufe der Jahre verändert haben, die – in groben Zügen – von einer frühen *period of travelers' tales* (vgl. Noah & Eckstein 1998, S. 15) über das gezielte Entleihen bildungspolitischer Ansätze im 19. Jahrhundert (ausführlich vgl. z. B. Hans 1967) bis hin zur einer Phase der internationalen Kooperation seit Beginn des 20. Jahrhunderts reichen, die vom Wunsch des besseren gegenseitigen Verständnisses und der Entwicklungsförderung geprägt ist (vgl. Arnove & Torres 1999). Das sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass

„the degree to which there has been a reciprocal relationship of sharing between countries, however, is questionable with each country making decisions in light of what is best for development in its own nation“ (Kubow & Fossum 2007, S. 8).

Pointierter haben Nóvoa und Yariv-Mashal (2003) die Entwicklungsgeschichte des Politiktransfers zusammengefasst, wenn sie von *knowing the other* (1880er Jahre) über *understanding the other* (1920er Jahre) und *constructing the other* (1960er Jahre) hin zu *measuring the other* (2000er Jahre) sprechen; sie gehen davon aus, dass die gezielte Einflussnahme vor allem von internationalen Akteuren wie der OECD und der Weltbank das zentrale Entwicklungsmoment in der Geschichte des Politiktransfers ist.

Auch hier zeigt sich, dass vergleichende Bildungsforschung nur schwer von Politiktransfer abgrenzbar ist – beide beinhalten den mehr oder weniger systematischen und absichtsvollen Vergleich von Bildungssystemen, -strukturen und -ansätzen, wenn auch mit dem Unterschied, dass im Rahmen von vergleichender Bildungsforschung ein Politiktransfer nicht notwendigerweise vorgesehen ist, während umgekehrt der Politiktransfer ohne den Vergleich von Bildungssystemen bzw. Systemelementen nicht auskommt.

Fast ebenso umfangreich wie die Diskussion über den Politiktransfer per se ist die daran geübte Kritik. So bemängelt z. B. Crossley (2009) die unkritische Übernahme westlicher Bildungsideen, -modelle und -ansätze ohne erkennbaren Mehrwert für jene Länder, die solche Ideen und Ansätze angepasst oder unverändert übernehmen. Lingarda (2010) ergänzt diese Kritik mit Hinweis auf die oft unzureichende oder völlig fehlende Lernbereitschaft gerade aufseiten des Geber- bzw. des *exportierenden* Landes, was nach Ozga u. a. (2012) dazu führt, dass Politiktransfer mehrheitlich zur Anpassung gegebener Kontexte und Bedingungen an das Transfermodell führt statt umgekehrt. In diesem Kontext hat v. a. McDonald (2005) darauf verwiesen, dass im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung (wörtlich: training) die Gefahr der Entkoppelung des Transfers des Bildungsansatzes von dessen kontext-

sensibler Implementierung größer als in anderen Bildungsbereichen ist, weil anders als im allgemeinbildenden oder hochschulischen Kontext die Einflussnahme von Regierungsorganisationen meist deutlich geringer ausfällt.

Im spezifischen Kontext des Berufsbildungstransfers bzw. allgemeiner gesprochen der Berufsbildungszusammenarbeit unter deutscher Beteiligung (und deutscher Finanzierung) bezieht sich die Kritik nicht nur auf die Gefahren, die Politiktransfer per se birgt, sondern viel konkreter auf die Methoden der Durchführung des Politiktransfers und hier vor allem auf die Frage seiner Wirksamkeit unter den Stichworten Monitoring und Evaluation (vgl. z. B. Horn 2011; Stockmann & Borrmann 2009). Horn (2011, S. 4 f.) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Kritik an eingesetzten Theorien und Methoden gegen nichtstaatliche Träger meist vehementer ausfällt als gegen staatliche Träger, obwohl, z. B. von Stockmann, auch das Vorgehen staatlicher Träger kritisch hinterfragt wird:

„Sie setzen nur einfache Evaluationsinstrumente ein, evaluieren nicht systematisch, sondern vertrauen mehr auf persönliche Kontakte und Netzwerke und behandeln Evaluationsergebnisse oft wie eine Geheimsache“ (Stockmann 2004, S. 375).

### Der Ablauf von Politiktransfer

Phillips und Ochs (2003, S. 451 ff.) haben gezeigt, dass Politiktransfer scheinbar kontextunabhängig einer bestimmten Vorgehensweise folgt, die sie als die Schritte 1) cross-national attraction, 2) decision, 3) implementation und 4) internalisation/indigenisation bezeichnet haben. Danach beginnt Politiktransfer mit der Identifizierung eines vermeintlichen oder tatsächlichen Problems im eigenen Bildungssystem und der Suche nach ähnlichen Problemen und deren Lösungen in anderen Ländern. Die Analyse des Problems wird dabei meist von einem oder mehreren Besuchen in jenen Ländern begleitet, die eine adäquate Lösung für das (vermeintlich) gleiche Problem zu haben scheinen – und die eine hohe Reputation aus der Perspektive jenes Landes haben, das auf der Suche nach Lösungen ist. Der Rückkehr in das eigene Land folgt dann der Entwurf eines Lösungsansatzes auf der Basis dessen, was im anderen Land beobachtet wurde, wobei hier häufig gravierende Fehler auftreten, wie etwa das Ignorieren existierender Forschungs- und Politikergebnisse zum anzugehenden Problem oder entsprechende Erfahrungswerte. Ein entscheidender Punkt ist hierbei die häufig fehlende Verbindung zwischen dem Problem im eigenen Land und den Lösungsansätzen für das scheinbar gleiche Problem in einem anderen Land (vgl. Morris 1998). Hinzu kommt, dass die Fragen danach, wer auf welcher Basis, aufgrund welcher Rechtslage und Interessen Entscheidungen trifft, oft nur unzureichend Berücksichtigung findet. Ochs und Phillips (2005, S. 9) haben genau für diesen Aspekt eine hilfreiche Unterscheidung von fünf Freiheitsgraden, im Englischen den sogenannten *levels of coercion* entwickelt; sie umfassen:

- den erzwungenen Politiktransfer in totalitären bzw. autoritären Regimes,
- den auferlegten Politiktransfer in besetzten bzw. besiegten Ländern,
- den unter Zwang ausgehandelten Transfer durch bi- oder multilaterale Abkommen,

- den absichtsvollen Transfer von Politikansätzen und Praktiken,
- die Politikentwicklung durch Ideen und Vorbilder von außen, d. h. durch andere Systeme.

Die Grundfrage, die bei dieser Differenzierung allerdings außer Acht bleibt, ist jene danach, welche Politikansätze eines Transfers würdig sind (z. B. weil sie sich bewährt haben) oder als realistisch in Betracht gezogen werden können, also z. B. welche Art von Ausbildungssystem, welche Verknüpfungsmöglichkeiten von beruflicher und akademischer Bildung, welche Finanzierungsstrategien oder welche Mitbestimmungsmöglichkeiten für Sozialpartner in einer gegebenen historisch-politischen Situation eines Landes die besten wären. Broadfoot (1977, S.134) schreibt hierzu bereits vor vierzig Jahren treffend:

„There are no absolute answers in such decisions, any more than there is an absolute answer to what constitutes an ideal society. The question is one of efficiency – what inputs into the system will give maximum output of the educational products (skills, knowledge and attitudes) identified as desirable in a particular society“.

In diesem Kontext muss die Idee des *policy window* aus der Politikwissenschaft Erwähnung finden, die maßgeblich von Kingdon (1995, S.19) geprägt wurde. Er geht davon aus, dass die Konvergenz von drei zeitgleich auftretenden Phänomenen bzw. gleichgerichteten Einflüssen maßgeblich dazu beiträgt, tatsächlich Veränderungen zu bewirken, nämlich das Erkennen eines Problems (*problem stream*), die Verfügbarkeit von (realistischen) Lösungsansätzen (*policy stream*) und Veränderungen im politischen Kontext, also z. B. Regierungswechsel (*political stream*).

Steiner-Khamsi (2014) hat diesen Ansatz für den Politiktransfer im Bildungsbereich anschlussfähig gemacht und ihn mit der Frage verknüpft, warum (nur) bestimmte Bildungsideen, -ansätze und -länder als Referenzmodelle herangezogen werden. Dieser von Steiner-Khamsi (2004, 2014) als *externalization framework* bezeichnete Ansatz adressiert die Frage, wie Politiktransfer abläuft bzw. unter welchen Bedingungen er (überhaupt) zustande kommt. Grundlegendes Moment ist dabei zum einen der Transfer vom globalen Nordwesten in den globalen Südosten, zum anderen handelt es sich in zahlreichen Fällen um

„quasi-market, neo-liberal, or hyper-liberal reforms that originated during the Thatcher-Reagan era. Initially, they were borrowed from New Zealand and Australia, adopted in the UK and in the US, and then disseminated to every corner of the world. Precisely because they were introduced so long ago, policy makers in late-adopter countries refer to them as ‚international reforms‘, without explaining where they originated.“ (Steiner-Khamsi 2014, S.160)

Diese Annahme lässt sich mit einem Blick auf weitere Beispiele für Politiktransfer weiter ausdifferenzieren.

### Beispiele für Politiktransfer

Der von Ochs und Phillips (2005) oben skizzierte Ansatz der Freiheitsgrade von Politiktransfer im Bildungsbereich basiert auf unterschiedlichen Formen von Politiktransfer, die in der Praxis nicht immer trennscharf sind. Zu den Formen von Politiktransfer mit geringen Freiheitsgraden gehören zweifelsfrei jene, die im Kontext von Kolonialismus stattfanden, bis heute teils massiv nachwirken und entsprechend kritisch im Diskurs um Postkolonialismus zu verorten sind (vgl. ausführlich z. B. Tikley 1999<sup>1</sup>).

Aktuell relevanter scheint mir hier allerdings die gezielte Verbreitung von Ansätzen, Ideen oder Strukturen mit höheren Freiheitsgraden für die Nehmerländer, wie z. B. im Rahmen des Projekts MENDI, in dessen Kontext dieser Beitrag entstand. Hierzu liegt – alleine für den deutschsprachigen Raum und besonders für korporative, duale Ausbildungsstrukturen eine Fülle von Beispielen vor, wie deren zentrale Merkmale als Vorbild für andere Länder dienten oder explizit transferiert wurden (vgl. z. B. Clement 1999; Greinert u. a. 1997; Stockmann 1996). Die Vorstellung, korporative Ausbildungsstrukturen nach dem Vorbild deutschsprachiger Länder zu transferieren, fügt sich dabei in eine lange Reihe weiterer Ansätze ein, die mehr oder weniger beabsichtigt und mehr oder weniger erzwungen quer über den Globus aufgegriffen, (mit Vorgaben von Geldgebern) adaptiert und implementiert wurden. Beispiele für solche *travelling reforms around the globe* sind der Bologna-Prozess, die Einführung von outcome-orientierten Bildungsgängen und Qualifikationsrahmen (vgl. z. B. Alderson & Martin 2007; Wheelahan 2011). Die Einführung solcher Instrumente ist häufig verbunden mit dem Wunsch nach mehr (Kosten-)Effizienz, mehr Wettbewerbsfähigkeit sowie einer besseren – im Sinne von stärkeren – Verbindung zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Es verwundert kaum, dass diese *diffusion, travelling reforms* und *policyscapes* (vgl. Steiner-Khamsi & Waldow 2012, S. 337) maßgeblich von internationalen Organisationen forciert werden, da sie die entsprechenden Reformen finanzieren (vgl. z. B. Jakobi 2009, 2011, 2012).

Die folgende Übersicht zeigt einige dieser *travelling reforms*, die – initiiert und/oder forciert durch eine einzelne Region oder eine einzelne Institution – ihre globale Verbreitung in den folgenden Jahrzehnten antraten:

---

1 Tikley (1999, S. 605) bezeichnet Postkolonialismus dabei als Begriff „(that) is used to describe a global ‚condition‘ or shift in the cultural, political and economic arrangements that arise from the experiences of European colonialism both in former colonised and colonising countries. Importantly, it is used not just to describe specific developments or events related to colonialism and its aftermath but also to signify an epistemological shift in the way that these events are described and interpreted.“ Für den deutschsprachigen Raum sei hier exemplarisch auf die frühe Studie von Hoffmann (1980) zu den Kolonialschulen verwiesen.

Thema	Ausgehend von	Zeitraum
Duale Ausbildung	Deutschsprachigen Ländern	Seit den späten 1970er Jahren
Outcome-based education	Neuseeland	Seit den 1980er Jahren
Qualifikationsrahmen	(Frankreich) Schottland	Seit den späten 1980er Jahren
Drei Zyklen der Hochschulbildung, Leistungspunktesysteme	Großbritannien, Kanada, USA	Anfänge 1960er Jahre; massive Verbreitung ab den späten 1990er Jahren
Internationale Leistungsvergleichstests	OECD (basierend auf einer Idee der Unesco)	Seit den 1990er Jahren

**Abb. 1:** Beispiele für Ursprung und Verbreitung von Politiktransfer im Bildungsbereich. Eigene Darstellung

Eine weitere Form des Politiktransfers basiert auf öffentlich zugänglichen, oft negativen Ergebnissen von Evaluationen bzw. Bildungsmonitoring. Prominentestes Beispiel sind die Ergebnisse der ersten PISA-Studie, die in zahlreichen Ländern zur Suche nach *best-practice*-Ansätzen für bessere Bildungssysteme geführt haben – verbunden mit Phänomenen wie dem ‚PISA-Schock‘ und dem ‚teaching to the test‘.<sup>2</sup> Auch wenn im Berufsbildungsbereich bis heute kein vergleichbarer Leistungsvergleichstest existiert<sup>3</sup>, führen doch die indikatoren gestützten Berichterstattungen und Monitorings wie *Bildung auf einen Blick* oder die Fortschrittsberichte der Europäischen Kommission zur Erreichung der bildungsbezogenen Ziele von *Europa 2020* immer wieder zu (inter)nationalen Debatten über die Verzahnung der nichtakademischen mit der akademischen Berufsbildung und über die optimale Verzahnung von Bildungssystem und Arbeitsmarkt und fördern damit letztlich die Diskussion um das ‚beste‘ Ausbildungssystem.

### Same Same but Different

Für die Entwicklung optimaler Lösungsansätze, z. B. zur Frage nach dem besten Ausbildungssystem, bedarf es zunächst geeigneter Vergleichssysteme. In der vergleichenden Politikwissenschaft, die sich als Bezugsdisziplin für den Politiktransfer in Bildungskontexten anbietet, wird zwischen zwei grundlegenden Vorgehensweisen differenziert (vgl. Lijphart 1971, 1975<sup>4</sup>).

(1) *Most Similar Systems Design* (MSSD) bezeichnet den Vergleich möglichst ähnlicher Fallbeispiele. Die leitende Idee ist dabei, durch den Vergleich möglichst ähnlicher Objekte bzw. Fälle (genauer: Variablen) zu analysieren, warum die Ergeb-

2 Der PISA-Schock bezieht sich auf die unerwartet niedrigen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler im Rahmen der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 und den nachfolgenden massiven Reformbestrebungen. *Teaching to the test* bezeichnet die vielfach kritisierte Ausrichtung des Unterrichts auf das Bestehen von Tests wie sie im Rahmen von z. B. PISA eingesetzt werden.

3 Zwar gab es deutsche Bemühungen um ein Berufsbildungs-PISA, das sog. VET-LSA (Vocational Education and Training – Large Scale Assessment). Dieses wurde aber vor allem von der OECD deshalb abgelehnt, weil der OECD-eigene Entwurf zur international vergleichenden Leistungsmessung bei allen Erwachsenen (PIAAC) eine deutlich größere Grundgesamtheit der Bevölkerung erfasst als dies bei einem auf Berufsbildung beschränkten Leistungsvergleich der Fall gewesen wäre (zum Abschlussbericht siehe BMBF 2009).

4 Lijphart selbst (1971) sowie Meckstroth (1975) weisen explizit darauf hin, dass der Ansatz von Lijphart im Kern auf die von John Stuart Mill entwickelte induktive Methode der gleichzeitigen Änderungen, der *method of concomitant variations*, zurückgeht.

nisse zwischen den Objekten bzw. Fällen variieren. Überträgt man diesen Ansatz auf Länder, ist die Kernproblematik leicht erkennbar: Erstens gibt es ohnehin nur eine begrenzte Anzahl an Ländern weltweit, die selten allesamt in einem Vergleich Berücksichtigung finden können. Zweitens können infolge dessen die zu untersuchenden Items (*factors of explanation*) nicht konstant gehalten werden. Die Idee, bei Länderstudien mit Kontrollvariablen zu agieren, ist daher fragwürdig; dies gilt auch für die Vielzahl der möglichen Variablen, die auf Ähnlichkeiten im Systemvergleich verweisen können.

(2) *Most Different Systems Design* (MDSD) bezeichnet den Vergleich maximal unterschiedlicher Fallbeispiele. Versucht man trotz aller Schwierigkeiten (siehe das MSSD) dieses Design auf Länder zu übertragen, so werden Länder ausgewählt, die möglichst unterschiedlich sind, dabei aber mindestens eine abhängige Variable gemeinsam haben, so dass alle anderen Umstände, die bei den kontrastierenden bzw. maximal abweichenden Fällen zu finden sind, als unabhängige Variablen betrachtet werden können. Leitende Annahme ist dabei, dass

„für den Zusammenhang zweier Variablen entschieden die Tatsache spricht, wenn er sich gerade bei gänzlich unterschiedlicher Ausprägung [...] der Kontrollvariablen herstellt“ (Nohlen 2004, S. 1084).

Da sowohl die vergleichende Bildungsforschung als auch der Politiktransfer zunächst auf dem (System-)Vergleich basieren, ist die Frage der (Un-)Ähnlichkeit der zu vergleichenden Systeme von zentraler Bedeutung, denn sie entscheidet darüber, ob ein solcher Vergleich überhaupt von Bedeutung ist und wie die Vergleichsergebnisse interpretiert werden können. Steiner-Khamsi (2014) hat unter Rekurs auf Berg-Schlosser (2002, S. 2430) die beiden Vergleichsansätze zwischen dem *most similar* und dem *most different system design* mit den beiden möglichen Ergebnisvarianten *ähnliche Ergebnisse* und *verschiedene Ergebnisse* für den Bildungsbereich in Verbindung gesetzt und daraus typische Schlussfolgerungen (und mögliche Schlussfolgerungsfehler) abgeleitet und sie unter den Stichworten *irrelevant, even in ..., transatlantic transfer* und *contrastive analysis* zusammengefasst:

**Abb. 2:** Schlussfolgerungen aus Politiktransfer. Eigene Darstellung in Anlehnung an Steiner-Khamsi (2014) und Berg-Schlosser (2002, S. 2430)

	Outcomes	
	Ähnliche Ergebnisse	Sehr verschiedene Ergebnisse
<b>Sehr ähnliches System</b>	Irrelevant: Auch wenn aus wissenschaftlicher Perspektive ein Politiktransfer und entsprechende Analysen hier am erfolgversprechendsten erscheinen, ist diese Konstellation in der Forschungspraxis meist weniger interessant, da sich die Problemlagen und Lösungsansätze (zu) sehr ähneln.	Transatlantischer Transfer: z. B. beim Transfer von Leistungspunktesystemen im Hochschulbereich, d. h. bei der Übertragung von Logiken oder Abschlüssen aus dem angelsächsischen Raum wie den <i>associate degrees</i> kommt es trotz scheinbar ähnlicher Systeme zu völlig anderen Ergebnissen.

(Fortsetzung Abbildung 2)

	Outcomes	
	Ähnliche Ergebnisse	Sehr verschiedene Ergebnisse
<b>Sehr verschiedenes System</b>	Sogar in ...: Trotz erheblicher Unterschiede der Systeme ergeben sich ähnliche Ergebnisse. Diese Variante gilt als die wissenschaftlich am wenigsten verständliche, da hier darauf verwiesen wird, dass trotz der Systemunterschiede ähnliche Ergebnisse möglich sind. Hierfür ist der Transfer der OBE (outcomes-based education) ein prominentes Beispiel.	Kontrastive Analyse: Diese Konstellation erscheint für den Politiktransfer aufgrund der Verschiedenheit von Problemen und Lösungsansätzen meist uninteressant; sie eignet sich aber in der vergleichenden Bildungsforschung, um kontrastierende Systeme in ihren Wirkmustern und gesellschaftlichen Regulationsweisen zu verstehen.

Die im Schema dargestellten Schlussfolgerungen bergen eine Reihe von möglichen Fehlerquellen, nämlich gerade dadurch, dass Ländervergleiche Besonderheiten aufweisen, denen das oben erläuterte most similar system und most different system-Design nur bedingt gerecht werden kann.<sup>5</sup>

Besonders problematisch erscheint aber, dass die vergleichende Bildungsforschung von der impliziten Annahme auszugehen scheint, dass es deutliche Überlegenheiten eines Systems gegenüber anderen Systemen gebe. Ebenfalls ist problematisch, dass im Grunde etwas Unmögliches unternommen wird, nämlich nicht vergleichbare Analyseeinheiten miteinander zu vergleichen (vgl. Bray & Thomas 1995; ausführlich: Bray, Adamson & Mason 2007).<sup>6</sup> Diese Schwierigkeiten entstehen durch die unzureichende Berücksichtigung kultureller Kontexte<sup>7</sup>, Sprach- und Übersetzungsprobleme<sup>8</sup> sowie durch die Annahme, Strukturen transferieren und mischen zu können, ohne deren Rahmenbedingungen und Voraussetzungen hinreichend zu berücksichtigen.<sup>9</sup> Ein weiteres Problem besteht häufig in der Vernachlässigung der Aus- und Weiterbildung der zentralen Akteure, die mit der Implementierung des Politiktransfers befasst sind, so wird z. B. bei der Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen die Aus- und Weiterbildung der Ausbilder und Lehrkräfte vernachlässigt. Die Anpassung der Transferelemente erfolgt häufig nur unzureichend an die Gegebenheiten vor Ort. Oft fehlt dafür die umfassende Kenntnis der nationalen wie

5 Etwa die Anforderung, Kontrollgruppen zu berücksichtigen, die Diskussion um quantitative Länderstudien versus Fallstudien etc.

6 Verkürzt gehören hierzu Probleme wie z. B. der Vergleich eines föderalen Staats mit einem zentralistischen Staat oder z. B. der Vergleich einzelner US-Bundesstaaten mit den Ländern Großbritanniens.

7 Ein typisches Problem bei der Klassifizierung von Ausbildungsmodellen wie sie etwa von Greinert (1998, 2000) vorgekommen wurden (verkürzt: Marktmodell, Schulmodell, duales Modell, informelles Modell); hierbei wurden sog. *welfare regimes*, also sozialstaatliche Strukturen sowie der kulturell geprägte spezifische Status von Jugend nur bedingt berücksichtigt.

8 Z. B. bezieht sich *middle school* in China auf die Sekundarstufe, während sie in England die Brückenphase zwischen Primarstufe und Sekundarstufe bezeichnet und in Bayern auf die Hauptschule als einen von drei Sekundarstufe-I-Typen verweist.

9 Ein Beispiel für dieses *cherry picking* bietet die deutsche Exzellenzinitiative im Hochschulbereich, also die Idee der Spitzenforschung durch permanente Evaluation bei gleichzeitigem Beibehalten von traditionellen Besoldungsstrukturen, die eine *Exzellenzbesoldung* nach angelsächsischem Vorbild bei gleichem Gesamtvolumen für die Grundausstattung der Hochschulen eben nicht vorsehen.

regionalen (Berufs-)Bildungsstrukturen und der (politischen) Prozessgestaltung und Regelungsmuster (vgl. z. B. Bohlinger & Wolf 2016, S. 349; McDonald 2012).

Trotz dieser Einschränkungen und Fehleranfälligkeiten erfreut sich der Ansatz des Politiktransfers – das sogenannte *borrowing* – aus zwei Gründen großer Beliebtheit. Dazu gehört zum einen, dass Politiktransfer einen heilsamen Effekt auf nationale bildungspolitische Strategien hat:

„Politically, borrowing has a salutary effect on protracted policy conflict: it is a coalition builder. It enables opposed advocacy groups to combine resources to support a third, supposedly more neutral, policy option borrowed from elsewhere“ (Steiner-Khamsi 2014, S. 156; vgl. auch Steiner-Khamsi & deJong-Lambert 2006).

Dadurch wird Politiktransfer zur Legitimationsquelle und versieht die eigene Politik mit einer *Zertifizierung*, wobei eben nicht notwendigerweise die bestmögliche Lösung gesucht wird, sondern eher die naheliegendste:

„Local actors reach out and grab the arm of the octopus that is closest to their particular policy agenda, and thereby attach (local) meaning to a (global) policy“ (Steiner-Khamsi 2014, S. 155 f.).

Zum anderen suggerieren die Hinwendung zu internationalen Vergleichstests und Monitorings sowie die in deren Folge entstehende Suche nach Transferansätzen, um das eigene System zu verbessern, die Souveränität über ein vermeintlich ausschließlich nationalstaatlich gesteuertes Politikfeld, das aber längst maßgeblich von globalen Benchmarks und Indikatoren gesteuert wird (vgl. Novoa & Yariv-Mashal 2003, S. 426).

## Fazit

Politiktransfer hat in vielen Feldern einschließlich des Bildungsbereichs eine lange Tradition. Im deutschsprachigen und berufsbildenden Kontext ist er vorrangig im Zusammenhang des Transfers des dualen Ausbildungssystems diskutiert worden; im weiteren Kontext gehören dazu aber gleichermaßen das lebenslange Lernen, Qualifikationsrahmen, die Lernergebnisorientierung, die Leistungsmessung oder das Monitoring. Allerdings gibt es den Unterschied, dass das duale System vorrangig als „Exportschlager“ (Euler 2013) diskutiert wird, während es sich bei den anderen Reformen um Importe aus dem Ausland in die deutschsprachigen Länder handelt.<sup>10</sup>

Im Zuge der Internationalisierung der Berufsbildung, wie sie durch aktuelle Initiativen wie GOVET<sup>11</sup>, der Strategie der Bundesregierung *Internationale Berufsbil-*

<sup>10</sup> Mit Ausnahme des o. g. Vocational Education and Training-Large Scale Assessment (VET-LSA), das sich aber nicht hat durchsetzen können.

<sup>11</sup> Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsbildungskoooperation beim BIBB. Vgl. BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (o. J.): *Über GOVET. Internationale Berufsbildungskoooperationen aus einer Hand*. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/govet/de/index.php>. (Zugriff am: 10.03.2018).

*dungszusammenarbeit aus einer Hand*<sup>12</sup> und der ebenfalls bundesdeutschen *Strategie zur Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung*<sup>13</sup> gefördert wird, gerät der Politiktransfer aktuell wieder verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit – und zwar nun unter der leitenden Idee, gemeinsam mit anderen Ländern Reformen und Initiativen zu entwickeln bzw. voranzutreiben. Auch durch die Wirtschaftskrise seit 2008 hat das Thema Berufsbildungstransfer (wieder) an Bedeutung gewonnen, und etliche Autoren zeigen aktuelle Anknüpfungspunkte an die internationale Debatte auf, z. B. mit Blick auf die Weiterentwicklung einer Theorie des Berufsbildungstransfers (vgl. z. B. Barabasch & Wolf 2012; Wolf 2015) oder mit Blick auf die exogenen Einflüsse bei der Genese des ‚eigenen‘ Systems (vgl. z. B. Gonon 2012).

Dennoch bleiben offene Fragen: Wenig ist bekannt über die o. g. *opportunity windows*, jene günstigen Gelegenheiten und Konstellationen, unter denen Politiktransfer gelingen kann. Viel zu oft gehören Berichte hierüber in das Reich der anekdotischen Evidenz und basieren auf wenig systematischen Untersuchungen. Auch die systematische Analyse der Frage „Was wirkt nachhaltig?“ wäre begrüßenswert – gibt es doch durchaus Ansätze, die das unzureichende Lernen aus Fehlern der Regierungsorganisationen seit langem detailliert nachzuvollziehen versuchen (vgl. z. B. Stockmann 2012).

Begrüßenswert wäre zudem eine Rückbesinnung auf eine Frage, die im Kern noch grundlegender ist als jene danach, welche Ansätze erfolgreich sind und welche nicht und wie sich die vergangenheitsbezogene Evaluation in eine zukunftsgerichtete Entwicklungsstrategie wandeln kann, wie Steiner-Khamsi (2013) es unter der Überschrift „What is Wrong with the ‚What-Went-Right‘ Approach in Educational Policy?“ zusammengefasst hat. Eine solche grundlegendere Frage wäre jene danach, was (Berufs-)Bildungstransfer überhaupt leisten soll? Diese Frage, konkretisiert durch die Aspekte was, aus wessen Perspektive, mit welchen Mitteln und zu welchem Zweck beim (Berufs-)Bildungstransfer erwünscht und realistisch ist, führt zurück zu den Anfängen der vergleichenden Bildungsforschung (zusammenfassend: Crossley & Watson 2003, S. 1 ff.) und ermöglicht damit eine Besinnung auf das, was für die (Weiter-)Entwicklung beruflicher Bildung aus Sicht der Betroffenen (Lernende, Lehrende, Auszubildende etc.) tatsächlich relevant ist.

## Literatur

- Alderson, A. & Martin, M. (2007): Outcomes based education: Where has it come from and where is it going? In: *Issues in Educational Research*, 7 (2), S. 161–182.
- Arnone, R. F. & Torress, C. A. (1999): *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

---

12 BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (o.J.): *Internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/internationale-zusammenarbeit-in-der-berufsbildung-322.html>. (Zugriff am: 10.03.2018).

13 BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): *Internationalisierungsstrategie*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/internationalisierungsstrategie-269.html>. (Zugriff am: 10.03.2018).

- Barabasch, A. & Wolf, S. (2012): Policy Transfer in der Berufsbildung in den Ländern China und USA. In: Die Berufsbildende Schule, 64 (5), S. 161–166.
- Berg-Schlosser, D. (2002): Comparative Studies: Method and Design. In: N. J. Smelser; P. B. Baltes (Hg.): International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences. Vol. 4. Amsterdam: Elsevier. S. 2427–2433.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2009): Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries – International report. Bonn: BMBF.
- Bohlinger, S. & Wolf, S. (2016): Zwischen Dynamik und Stagnation. Politiktransfer kooperativer Berufsausbildung als Weg aus der Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62 (3), S. 340–357.
- Bray, M.; Adamson, B. & Mason, M. (2007): Comparative Education Research. Approaches and Methods. Hong Kong: Springer.
- Bray, M. & Thomas, R. M. (1995): Levels of Comparison in Educational Studies. In: Harvard Educational Review, 65 (3), S. 472–490.
- Broadfoot, T. (1977): The Comparative Contribution – A Research Perspective. In: Comparative Education, 13 (2), Special Issue: Comparative Education, Its Present State and Future Prospects, S. 133–137.
- Chakroun, B. (2010): NQFs: from policy borrowing to policy learning. In: European Journal of Education, 45 (2), S. 199–216.
- Clement, U. (1999): Politische Steuerung beruflicher Bildung. Die Bedeutung unterschiedlicher Entwicklungslogiken für die Berufsbildungspolitik in den Ländern der Dritten Welt am Beispiel Chile. Baden-Baden: Nomos.
- Crossley, M. (2009): Comparative education and research capacity building: Reflections on international transfer and the significance of context. In: Journal of International and Comparative Education, 1 (1), S. 4–12.
- Crossley, M. & Watson, K. (2003): Comparative and International Research in Education. Globalisation, Context and Difference. London and New York: Routledge.
- Dolowitz, D. P. & Marsh, D. (2000): Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. In: Governance, 13 (1), S. 5–23.
- Euler, D. (2013): Die deutsche Berufsausbildung – ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109 (3), S. 321–331.
- Gonon, P. (2012): Policy Borrowing and the Rise of a Vocational Education and Training System: The Case of Switzerland. In: G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hg.) (2012): Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education. London and New York: Routledge, S. 191–206.
- Greinert, W.-D. (1998): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden.
- Greinert, W.-D. (2000): Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Analytische Grundlagentexte. Baden-Baden.
- Greinert, W.-D.; Heitmann, W.; Stockmann, R. & Vest, B. (1997): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden: Nomos.

- Hans, N. (1967): *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*. London: Routledge.
- Hoffmann, W. K. H. (1980): *Vom Kolonialexperten zum Experten der Entwicklungszusammenarbeit: Acht Fallstudien zur Geschichte der Ausbildung von Fachkräften für Übersee in Deutschland und in der Schweiz*. Saarbrücken u. a.: Breitenbach.
- Horn, S. (2011): *Wirkungsorientierte Evaluation nichtstaatlicher deutscher bilateraler Berufsbildungszusammenarbeit in Ghana*. Dissertation an der Technischen Universität Dresden
- Jakobi, A. P. (2009): *International Organizations and Lifelong Learning. From Global Agendas to Policy Diffusion*. Houndmills: Palgrave.
- Jakobi, A. P. (2011): *International Organizations and Policy Diffusion: The Global Norm of Lifelong Learning*. In: *Journal of International Relations and Development*, 15 (1), S. 31–64.
- Jakobi, A. P. (2012): *Facilitating transfer: International organizations as central nodes for policy diffusion*. In: G. Steiner-Khamsi, & F. Waldow (Hg.): *World yearbook of education: Policy borrowing and lending*. London: Routledge. S. 391–407.
- Kingdon, J. (1995): *Agendas, alternatives, and public policies*. 2nd edition. New York, NY: Longman.
- Krekel, E. M. & Walden, G. (2016): *Exportschlagener Duales System der Berufsausbildung?* In: L. Bellmann & G. Grözinger (Hg.): *Bildung in der Wissensgesellschaft*. Marburg. S. 55–70.
- Kubow, P. K. & Fossum, P. R. (2007): *Comparative Education. Exploring Issues in International Context*. Upper Saddle River and Columbus: Pearson.
- Lauterbach, U. (2003): *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: Nomos.
- Lijphart, A. (1971): *Comparative Politics and the Comparative Method*. In: *The American Political Science Review*, 65 (3), S. 682–693.
- Lijphart, A. (1975): *The Comparable-Cases Strategy in Comparative Research*. In: *Comparative Political Studies*, 8 (2), S. 158–177.
- Lingarda, B. (2010): *Policy borrowing, policy learning: Testing times in Australian schooling*. In: *Critical Studies in Education*, 51 (2), S. 129–147.
- McDonald, B. L. (2012): *Educational Transfer to Developing Countries: Policy and Skill Facilitation*. In: *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 69, S. 1817–1826.
- McDonald, B. L. (2005): *Training impact: Maximising aid projects*. In: K. Sanga; C. Chu; C. Hall & L. Crowl (Hg.): *Re-thinking aid relationships in Pacific education*. Wellington, NZ. S. 143–160.
- Meckstroth, T. W. (1975): *„Most Different Systems“ and „Most Similar Systems“: A Study in the Logic of Comparative Inquiry*. In: *Comparative Political Studies*. 8 (2), S. 132–157.
- Morris, P. (1998): *Comparative Education and Educational Reform: Beware of Prophets Returning from the Far East*. In: *Education 3 to 13*, 26 (2), S. 3–7.

- Noah, H. J. & Eckstein, M. A. (1998): *Doing comparative education: Three decades of collaboration*. Hong Kong: Springer.
- Nohlen, D. (2004): Vergleichende Methode. In: D. Nohlen & R.-O. Schultze (Hg.): *Lexikon der Politikwissenschaft*. 2. Auflage. München: Verlag Beck. S. 1042–1052.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003): Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey? In: *Comparative Education*, 39 (4), S. 423–438.
- Ozga, J.; Seddon, T. & Steiner-Khamsi, G. (2012): Introduction. In: G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hg.): *Policy borrowing and lending in education*. New York: Routledge. S. xvii–xx.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003): Processes of Policy Borrowing in Education. In: *Comparative Education*, 39 (4), S. 451–461.
- Pilz, M. (2017): Policy borrowing in vocational education and training (VET). In: M. Pilz (Hg.): *Vocational education and training in times of economic crisis: lessons from around the world*. Cham. S. 473–490.
- Raffe, D. & Spours, K. (2007): *Policy-making and Policy Learning in 14–19 Education*. Bedford Way Papers. London: ULIE.
- Steiner-Khamsi, G. (2004): *The global politics of educational borrowing and lending*. New York, NY: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Hg.) (2012): *Policy Borrowing and Lending*. *World Yearbook of Education*. London and New York: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2013): What is Wrong with the ‘What-Went-Right’ Approach in Educational Policy? In: *European Educational Research Journal*, 12 (1), S. 20–33.
- Steiner-Khamsi, G. (2014): Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation. In: *Asia Pacific Journal of Education*, 34 (2), S. 153–167.
- Steiner-Khamsi, G. & deJong-Lambert, W. (2006): The International Race over the Patronage of the South: Comparative and International Education in Eastern Europe and the United States. In: *Current Issues in Comparative Education*, 8 (2), S. 84–94.
- Stockmann, R. (1996): *Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten der Berufsbildung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stockmann, R. (2004): Evaluation staatlicher Entwicklungspolitik. In: R. Stockmann (Hg.): *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen: Budrich. S. 375–410.
- Stockmann, R. (2012): Von der Idee zur Institution. Institut für deutsche Entwicklungsevaluierung gegründet. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 11 (1), S. 85–93.
- Stockmann, R. & Borrmann, A. (2009): *Evaluation in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Band 1 Systemanalysen*. Münster: Waxmann.
- Tikley, L. (1999): Postcolonialism and comparative education. In: *International Review of Education*, 45 (5/6), S. 603–621.
- Waterkamp, D. (2006): *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Welfens, N. (2016): Transfer durch Krise? – Frankreichs Berufsbildungssystem zwischen Pfadabhängigkeit und deutschem Modell. In: J. Schmid; K. Amos; J. Schrader & A.

- Thiel (Hg.): Internationalisierte Welten der Bildung: Bildung und Bildungspolitik im globalen Vergleich. Baden-Baden: Nomos. S. 97–119.
- Wheelahan, L. (2011): Beware Anglophone countries bearing gifts. In: S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hg.): Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld: Bertelsmann. S. 36–86.
- Wolf, S. (2015): Internationale Berufspädagogik. Beiträge einer Theorie zum internationalen Berufsbildungstransfer. Habilitationsschrift. Berlin: Verlag der TU Berlin.

## Abbildungen

- Abb. 1** Beispiele für Ursprung und Verbreitung von Politiktransfer im Bildungsbereich. Eigene Darstellung ..... ○
- Abb. 2** Schlussfolgerungen aus Politiktransfer. Eigene Darstellung in Anlehnung an Steiner-Khamsi (2014) und Berg-Schlosser (2002, S. 2430) ..... ○

## Über die Autorin

### **Prof. Dr. Sandra Bohlinger**

Professur für Erwachsenenbildung, Schwerpunkte berufliche Weiterbildung und komparative Bildungsforschung. Technische Universität Dresden  
Leiterin der wissenschaftlichen Begleitung des MENDI-Projekts 2013–2015



# Adäquate Kompetenz- und Leistungsnachweise für eine sich schnell wandelnde Arbeitswelt

PETER LITTIG

## Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer sich komplexer darstellenden und mit zunehmender Geschwindigkeit verändernden Arbeitswelt steigt die Konkurrenz der Arbeitgeber um gut qualifizierte Fachkräfte wie auch der Wettbewerb der Arbeitnehmer um attraktive Arbeitsplätze. Beide Seiten, Arbeitgeber wie Arbeitnehmer, sind auf aussagekräftige Leistungsnachweise, d. h. Zertifizierung der Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Beschäftigte in ihrem Berufsleben entwickelt haben, angewiesen. Der Artikel entfaltet vor dem Hintergrund des Berufsbildungsprojektes MENDI die Notwendigkeit von international anerkannten Weiterbildungszertifikaten, die die Fähigkeiten der Beschäftigten nachvollziehbar dokumentieren. Die Veränderungen der Arbeitswelt, die sich aus der beschleunigten wirtschaftlichen Globalisierung, einer veränderten Demographie und aus einer zunehmend umfassenderen Digitalisierung von Alltag und Produktion ergeben, geben die Richtung vor, in die sich auch die Aus- und Weiterbildung verändern wird. Am Beispiel der deutschen IT-Industrie werden Konzepte vorgestellt, die in den frühen 2000er Jahren entwickelt wurden, um mit solchen Veränderungen des Arbeitsmarktes umzugehen. Es geht darum, eine Qualifikationszertifizierung zu entwickeln, die ausreichend flexibel ist, um den Bedürfnissen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer nachzukommen. Konkret wird die APO-IT, die ArbeitsprozessOrientierte Weiterbildung der IT-Industrie, vorgestellt und hinsichtlich ihrer Entwicklungsperspektiven für andere Branchen diskutiert.

## Abstract

Against the background of a more complex and rapidly changing world of work, the competition between employers for well-qualified skilled workers is increasing, as is the competition among employees for attractive jobs. Both sides, employers and employees, depend on meaningful evidence of achievement, i. e. certification of the competences, skills and abilities that employees have developed in their professional life. Against the background of the VET project MENDI, the article reveals the necessity of internationally recognized certificates of continuing education and training, which document the skills of the employees in a comprehensible way. The changes in the world of work resulting from the accelerated economic globalisation, a changed demography and the increasing digitalisation of everyday life and production set the direction in which education and training will also change. Using the German IT industry as an example, concepts are presented that were developed in the early 2000s

to deal with such changes in the labour market. The aim is to develop a qualification certification that is sufficiently flexible to meet the needs of employers and workers. Specifically, the APO-IT (WorkProcessOriented Continuing Education) for the IT industry, will be presented and discussed with regard to its development prospects for other industries.

### **Einleitung**

Die heutige Arbeitswelt gestaltet sich erheblich komplexer als dies noch vor zehn Jahren der Fall war. Sie ändert sich dabei in dem Maße, in dem demografischer Wandel, aber auch Globalisierung und Digitalisierung und andere Megatrends spürbarer werden, wobei sich der Kampf der Arbeitgeber um gut qualifizierte Fachkräfte zuspitzt, während sich gleichzeitig der Wettbewerb zwischen den Fachkräften um die attraktivsten Arbeitsplätze verschärft. Dabei stehen die Fachkräfte in allen Berufsfeldern zunehmend vor der Herausforderung, Kompetenz- und Leistungsnachweise als Belege für ihre Beschäftigungsfähigkeit in einer sich beschleunigt wandelnden Arbeitswelt zu erbringen, um sich von der Konkurrenz abzuheben.

Dieser Wandlungsprozess kann nicht nur in Deutschland, dessen Arbeitsmarkt sich in den letzten Jahren zumindest partiell mehr und mehr von einem Arbeitgebermarkt zu einem Arbeitnehmermarkt entwickelte, beobachtet werden. Auch auf internationaler Ebene und selbst in einer krisengeschüttelten Volkswirtschaft wie Griechenland werden solche Veränderungen sichtbar, wie die nachfolgenden Beispiele des Berufsfelds Tourismus in Griechenland und Informationstechnologie in Deutschland zeigen.

### **Beispiel: Das Berufsfeld Tourismus in Griechenland**

Wenn wir auf die vergangenen, mehr als vier Jahre zurückblicken, während der wir als DEKRA Akademie zusammen mit unseren Partnern in einem deutsch-griechischen Modellversuch das Wagnis eingegangen sind, wesentliche Elemente des dualen Berufsbildungssystems, wie wir es in Deutschland kennen und gewohnt sind, mit aller Vorsicht in das Berufsfeld Tourismus in Griechenland zu transferieren, so zeigen die Erfahrungen, die wir im Rahmen des Projekts MENDI machen konnten, deutlich die Sinnhaftigkeit, aber auch die Notwendigkeit, den Lernort ‚Betrieb‘ und damit die Dualität von Betrieb und Schule stärker in den Vordergrund zu rücken sowie berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden, die sie im Laufe einer dreijährigen dualen Ausbildung erworben haben, zu zertifizieren. Die Konkurrenzfähigkeit unserer Absolventinnen und Absolventen in den drei Tourismusberufen Köchin/Koch, Hotelfachfrau/-mann und Restaurantfachfrau/-mann hat ein solcher Work-based-learning-Ansatz jedenfalls gestärkt, wie die Akzeptanz der so qualifizierten Fachkräfte am griechischen Arbeitsmarkt nach Abschluss der Ausbildung zeigt.

Summa summarum hat sich herausgestellt, dass die Entscheidung richtig war, sich im Rahmen des MENDI Projekts auf Tourismusberufe zu konzentrieren.

In einem Berufsfeld, das für Griechenland zweifellos von elementarer und wachsender Bedeutung ist, den Schritt zu gehen und die Nutzbarkeit spezifischer

Elemente des deutschen dualen Systems zu erproben, dabei den Lernenden den Zugang zu anerkannten Berufszertifikaten zu ermöglichen, hat nicht zuletzt der griechischen Fachöffentlichkeit verdeutlicht, dass berufliche Zertifikate als Abschluss qualitativ hochwertiger Ausbildungen angelernten Qualifikation deutlich überlegen sind und Hochschulabschlüssen zumindest gleichwertig gegenüberstehen.

Dabei ist nicht auszuschließen, dass Fachkräfte, die aus einer so gestalteten dualen Berufsausbildung im Bereich Tourismus hervorgegangen sind, selbst den Absolventinnen und Absolventen von Tourismushochschulen u. ä. – aufgrund der bereits in der Ausbildung entwickelten intensiven beruflichen Handlungskompetenz in diesem Arbeitsfeld – den Rang ablaufen würden.

MENDI und dessen Ergebnisse liefern somit ein gutes Beispiel dafür, wie in einem spezifischen Arbeitsfeld (Tourismus), in dem die berufsfeldtypischen Tätigkeiten bisher überwiegend von un- und angelernten Frauen und Männern ausgeübt wurden, eine unmittelbare Nachfrage nach nicht-akademisch qualifizierten und zertifizierten Fachkräften generiert werden kann. Trotz der weiter in Griechenland vorherrschenden viel zu hohen Arbeitslosigkeit zeigen die Ergebnisse des MENDI-Projekts, dass sich durch geeignete, innovative Ansätze, den so ausgebildeten Frauen und Männern neue und gute Arbeitsmarktchancen auf nationaler Ebene, aber auch außerhalb Griechenlands eröffnen.

Wie die Gespräche mit zahlreichen, in das MENDI-Projekt involvierten Ausbildungsbetrieben zeigten, ist gerade auch durch MENDI die Erkenntnis gewachsen, dass sich in einem Berufsfeld wie dem Tourismus, die Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Hotel- und Gastronomiebetriebe nicht nur an der Lage und der materiellen Ausstattung der Hotels ablesen lässt. Die Wettbewerbsfähigkeit hängt ganz wesentlich auch an der Qualifikation der in den Betrieben beschäftigten Frauen und Männer, seien es beispielsweise Köchinnen und Köche, Restaurantfachfrauen/-männer oder Hotelfachfrauen/-männer.

Das Berufsfeld Tourismus ist geprägt von einem vielsprachigen internationalen Publikum unterschiedlichster kultureller Hintergründe, aber auch von der Digitalisierung, was sich in Form von sich immer schneller verändernden Technologien an den jeweiligen Arbeitsplätzen niederschlägt. Dass die Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deutlich wachsen, darf also nicht wirklich verwundern. Dabei lässt es sich nur erahnen, wie herausfordernd es für die im Tourismus tätigen Frauen und Männer sein wird, trotz eines qualitativ hochwertigen Abschlusses, mit den Entwicklungen in ihrem Beruf auch in Zukunft Schritt halten zu können, um auch in Zukunft wettbewerbsfähig zu bleiben: Einschlägige Berufserfahrung, Lernbereitschaft und Lernfähigkeit sowie der Nachweis bzw. die Zertifizierung erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und entwickelter Kompetenzen werden in einem sich schnell wandelnden Berufsfeld Tourismus – auch und gerade in Griechenland – unverzichtbare Elemente des Erhalts der Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit aller in dieser Branche tätigen Frauen und Männer sein.

National wie international werden deshalb meines Erachtens zunehmend Weiterbildungszertifikate in den Mittelpunkt rücken, die auf dem Markt und durch den

Markt anerkannt sind und die transparent machen, welche Kompetenzen die einzelnen Frauen und Männer in ihrem Berufsfeld nach ihrer Ausbildung bis dato entwickelt haben.

Die Erfahrungen in der IT-Wirtschaft können durchaus als orientierungsgebend für andere Berufsfelder wie beispielsweise Logistik, Tourismus u. v. a. erachtet werden. In der IT-Wirtschaft wurde die Etablierung von Kompetenz- und Leistungsnachweisen, die aus der beruflichen Praxis heraus erbracht werden können, früher als in anderen Branchen angegangen. Deshalb werde ich nach einem Blick auf die sich beschleunigende Weiterentwicklung der Arbeitswelt das Berufsfeld der Informationstechnologie genauer in den Fokus nehmen und die dort gemachten Erfahrungen mit der Implementierung von adäquaten Kompetenz- und Leistungsnachweisen tiefergehend erläutern.

### **Die Arbeitswelt im sich beschleunigenden Wandel**

Noch Ende des vergangenen Jahrhunderts konnten wir kaum erahnen, wie sehr sich Leben und Arbeiten bis zum Jahr 2018 verändern würden. So fehlte den meisten Menschen bis in die ersten Jahre des neuen Jahrtausends hinein die Fantasie dafür, wie sehr sich die Digitalisierung in den kommenden Jahren unmittelbar auf unser privates Leben, aber auch auf unsere Arbeitswelt auswirken könnte. Die Digitalisierung und ihre Auswirkungen auf Leben und Arbeit wurden noch kaum in einer breiteren Öffentlichkeit thematisiert.

Das änderte sich aber bald spürbar, spätestens im Jahr 2007 als Apple Gründer Steve Jobs das erste iPhone der Öffentlichkeit vorstellte. Auch wenn der Computer, das Internet, das vernetzte Arbeiten längst schon weit in unseren Lebens- und Arbeitsalltag vorgedrungen waren, so dass wir sie uns schon damals nicht mehr wegdenken konnten und wollten, öffnete das Smartphone ganz neue Perspektiven der Digitalisierung. Es machte für viele Menschen sicht- und greifbar, mit welcher Beschleunigung der technologische Wandel mittlerweile vorstattenging.

Die Erfahrungen mit der Computerisierung der Arbeitswelt, wie wir sie spätestens seit der massenhaften Verbreitung von Personal Computern (PCs) in den achtziger Jahren und dem rasanten Bedeutungszuwachs des Internets während der neunziger Jahre erlebt haben, hatten uns längst gelehrt, dass wir uns immer wieder neuen Herausforderungen an uns bzw. an unser Wissen, unsere Fertigkeiten und unsere Fähigkeiten zu stellen haben.

Der Fachwelt war auch schon vor dem Jahr 2007 klar, dass unsere Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit ganz essentiell davon abhängen, ob wir in der Lage sind, mit den technologischen Entwicklungen und deren Auswirkungen zumindest in unserem unmittelbaren Arbeitsumfeld Schritt zu halten. Eine Technologie, wie die der Smartphones, die einer großen Zahl von Menschen den Zugang zu digital vernetzten Systemen mit verhältnismäßig geringem Aufwand möglich machte, setzte da allerdings ein, letztlich auch symbolisches Signal, das auch in einer breiteren Öffentlichkeit nicht mehr ignoriert werden konnte.

Bereits vor 2007 appellierten Politik und auch Sozialpartner an die Beschäftigten, sich die Notwendigkeit des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens vor Augen zu führen. Dass diese Apelle bis dato noch zu oft verhallen und die Weiterbildungquote bei den Beschäftigten zunächst nur ganz allmählich anwuchs, mag sicher unterschiedliche Gründe gehabt haben und immer noch haben. Ein wichtiger Grund scheint zu sein, dass viele Menschen die Geschwindigkeit, mit der sich unsere Arbeitswelt verändern sollte, offensichtlich noch unterschätzten. Das änderte sich spürbar, als die ersten Smartphones den Markt eroberten und mit ihrer Leistungsfähigkeit verblüfften.

Bis dahin hatten wir uns zwar längst damit arrangiert, dass sich die Leistungsfähigkeit moderner IT-Systeme ca. alle 18 bis 24 Monate verdoppelte, wie es Gordon Moore schon vor mittlerweile über fünfzig Jahren zum Ausdruck brachte und wie dies in der nach ihm benannten Moore'schen Regel formuliert ist.<sup>1</sup> Aber dennoch hatten wir die daraus resultierende Entwicklung unterschätzt, weil die Auswirkungen der Moore'schen Regel fälschlicher Weise eher linear interpretiert wurde. Dass dies in der Tat eine schwerwiegende Fehleinschätzung war, wurde uns erst ganz allmählich und in dem Maße bewusst, in dem wir erkannten, dass wir es in Wirklichkeit mit einer zunehmend steiler werdenden exponentiellen Entwicklungskurve zu tun haben. Dabei kristallisiert sich immer stärker heraus, dass die eigentliche Herausforderung, der wir uns zu stellen haben, in erster Linie nicht die Veränderung unserer Lebens- und Arbeitswelt per se ist, sondern die exponentiell wachsende Geschwindigkeit, mit der diese Veränderung vonstattengeht.

Angesichts unserer aktuellen Erfahrungen mit der Digitalisierung von Leben und Arbeit wird freilich oft übersehen, dass die Digitalisierung zwar ein besonders wichtiger Treiber, aber längst nicht der einzige Treiber dieses Veränderungsprozesses der Arbeitswelt darstellt: „Digitalisierung, Globalisierung, demografischer Wandel, Bildung und Migration sowie der Wandel von Werten und Ansprüchen. Dies sind die Kräfte, die Veränderungen anstoßen“ (BMAS 2016, S. 8).

In dem Maße, in dem sich die Veränderung der Arbeitswelt beschleunigt, erhöhen sich fast notwendigerweise die Unsicherheiten im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung. So können wir letztlich nur mutmaßen, wie schnell und disruptiv sich tradierte Geschäftsmodelle samt zugehöriger Geschäftsprozesse wandeln oder gar durch völlig neue Geschäftsmodelle ersetzt werden. Was den Arbeitsmarkt betrifft, so fällt es allen Akteuren vor diesem Hintergrund zunehmend schwerer, seriös zu prognostizieren,

- welche Jobs in zehn, fünf oder auch nur in drei Jahren überhaupt noch oder aber auch besonders gefragt sein werden (genau genommen, ist es einfacher, Annahmen darüber zu treffen, welche Tätigkeiten in Zukunft nicht mehr oder

---

<sup>1</sup> Gordon Earl Moore, geb. 1929 in San Francisco, ist Mitbegründer der Firma Intel und formulierte 1955 in einem Fachartikel die schließlich nach ihm benannte Moore'sche Regel (auch Moore'sches Gesetz). Bei der Moore'schen Regel handelt es sich nicht um ein Naturgesetz, sondern eher (im Hinblick auf die Vergangenheit) um eine Beschreibung der bisherigen Entwicklung und im Hinblick auf die Zukunft um eine Prognose, die sich im Lauf der Jahre zu einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung gewandelt hat.

kaum noch gefragt sein werden, als Tätigkeiten konkret zu benennen, die wir in Zukunft verrichten sollen),

- ob es in absehbarer Zeit überhaupt noch großflächig feste Anstellungsverhältnisse, wie wir sie heute kennen, geben wird,
- ob es zumindest in einigen Berufsfeldern bald nur noch Teilzeitfachkräfte, Freiberufler oder auch Crowdworker<sup>2</sup> geben wird, die ihre Kompetenzen in der Cloud feilbieten und die vielleicht nicht mehr ausschließlich nur für einen Arbeitgeber tätig sein wollen.

Trotz der nicht ganz unberechtigten Sorge darüber, dass durch die Digitalisierung zahlreiche Jobs verloren gehen könnten, ist vor dem Hintergrund des demografischen Wandels derzeit eine deutliche Tendenz am Arbeitsmarkt zu beobachten, die darauf hindeutet, dass sich der deutsche Arbeitsmarkt zumindest partiell in spezifischen Berufsfeldern von einem ehemals Arbeitgebermarkt zu einem Arbeitnehmermarkt wandelt oder bereits gewandelt hat: Arbeitgeber müssen mehr und mehr um Fachkräfte werben, während die Arbeitnehmer zunehmend zu den Umworbeneen werden.

Auch wenn das Recruiting qualifizierter Fachkräfte die Personalbereiche der Unternehmen vor immer größere Probleme stellt, müssen sie, um die Wettbewerbsfähigkeit ihres Unternehmens zu sichern, dafür Sorge zu tragen, dass sowohl die zu rekrutierenden als auch die bereits in der Belegschaft vorhandenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Kompetenzen vorweisen, die für ihre Tätigkeiten im Unternehmen erforderlich sind. Diese Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wachsen in dem Maße, in dem sich die Arbeitswelt verändert.

Das besondere Spannungsfeld, das sich dabei auftut, zeichnet sich dadurch aus, dass (1) bedingt durch den demografischen Wandel, wie wir ihn in Deutschland und etlichen anderen europäischen Ländern erleben, immer mehr hochqualifizierte Fach- und Führungskräfte altersbedingt aus dem Arbeitsleben ausscheiden und immer weniger junge Nachwuchskräfte nachrücken und (2) gerade durch die Digitalisierung, aber auch durch Globalisierungseffekte u. v. a. m. und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt, die Ansprüche an die Fach- und auch Führungskräfte rasant und auf allen Ebenen zunehmen.

Die Zunahme der Ansprüche auf allen Ebenen bedeutet, dass wachsende Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, an deren Kompetenzen im weitesten Sinn gestellt werden, wobei die tradierte Priorität der Anforderungen an das Fachwissen als bevorzugtes Kriterium bei der Mitarbeiterauswahl in Zeiten der Digitalisierung mehr denn je in ihrer Ausschließlichkeit infrage zu stellen ist. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass das in mittlerer und wohl auch in näherer Zukunft benötigte spezifische Fachwissen kaum noch seriös zu prognostizieren ist.

---

2 Gute Einblicke zum Themenfeld ‚Cloud und Crowd‘ bietet die Projekthomepage des Projekts ‚Herausforderungen Cloud und Crowd‘: Verfügbar unter: [www.cloud-und-crowd.de](http://www.cloud-und-crowd.de) (Zugriff am: 13.03.2018).

Gleichzeitig stehen mittels moderner IT-Technologie den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern eine Vielzahl an individuell möglichen Lernpfaden zur Verfügung, um sich ad-hoc benötigtes Wissen möglichst auch ad-hoc anzueignen. So stellt es schon lange kein technologisches Problem mehr dar, einen Großteil individuell benötigten Wissens über Inter- und Intranet, über Communities und Plattformen in jeglicher Form letztlich auch unternehmensspezifisch und just-in-time bereitzustellen.

So gesehen, mag die Erfüllung von Anforderungen an das individuelle Fachwissen das geringere Problem darstellen, verglichen mit den wachsenden Ansprüchen hinsichtlich besonderer außerfachlicher Kompetenzen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Dies bestätigt eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB): „Da die Nutzung digitaler Technologien schon jetzt mit höheren Anforderungen in Zusammenhang steht, ist zu erwarten, dass im Zuge der Digitalisierung der Umgang mit Komplexität für Beschäftigte stets wichtiger wird.“ (Lukowski & Neuber-Pohl 2017, S. 13)

In einer solchermaßen zunehmend komplexer werdenden Arbeitswelt nimmt die individuelle Eigenverantwortlichkeit der Menschen eher ab als zu. Die individuelle Orientierung wird immer herausfordernder und der Bedarf an außerfachlichen Kompetenzen tritt verstärkt in den Vordergrund, beispielsweise die Fähigkeit, mit beschleunigt wachsender Komplexität umgehen zu können.

Der Umgang mit Komplexität stellt nur ein Beispiel für den Bedeutungszuwachs zusätzlicher außerfachlicher Kompetenzen dar, denen sich die Menschen in einer Arbeitswelt 4.0 ausgesetzt sehen. So sehen sich die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die mit den technologischen Entwicklungen in ihrem Arbeitsumfeld Schritt halten wollen, nicht nur mit dem Anspruch konfrontiert, mit Komplexität umgehen zu können, sondern sich auch mit Anforderungen an Lernbereitschaft und Lernfähigkeit auseinandersetzen zu müssen. Sie benötigen zur Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit mehr denn je Methodenkompetenz, um sich das für ihre Tätigkeit notwendige Spezialwissen mittels realer und virtueller Lernumgebungen organisieren und aneignen zu können. Dies schließt beispielsweise die Fähigkeit ein, die geeignetsten Lernpfade und Informationsquellen (Internet, Literatur, Kollegen etc.) ausfindig zu machen, Lerninhalte, erworbenes Wissen und entwickelte Kompetenzen kritisch bewerten und priorisieren zu können sowie deren Mehrwert für die Beantwortung relevanter Fragen und Problemstellungen zu erkennen und einschätzen zu können. Lernkompetenz schließt somit die Fähigkeit ein, sich auch wieder von überflüssigem Fakten- und Detailwissen bewusst zu entlasten.

### **Zwischenfazit**

Wenn wir den Einfluss der Digitalisierung auf die Arbeitswelt diskutieren, so sollten wir uns darüber im Klaren sein, dass die Auswirkungen der Digitalisierung keineswegs an den nationalen Grenzen Griechenlands oder Deutschlands oder auch an Branchengrenzen halt machen. Auch wenn zwischen der Situation einzelner Län-

dern oder einzelner Branchen und Berufsfelder spezifische und auch graduelle Unterschiede auszumachen sind,

- so stehen – beispielsweise im Unterschied zu Griechenland – die Arbeitgeber in Deutschland mit dessen angespannter demografischer Entwicklung, zunehmend vor der Situation, eine rasch wachsende Zahl hochqualifizierter Fachkräfte (dies betrifft insbesondere die Gruppe der sogenannten ‚Babyboomer‘<sup>3</sup>) in den Ruhestand verabschieden zu müssen, während eine stetig sinkende Zahl junger Menschen die Schule verlässt, um eine Berufsausbildung oder ein Hochschulstudium zu beginnen,
- gibt es in Griechenland ein erheblich zu großes Überangebot an jungen Menschen, die (möglichst nach einem Hochschulstudium) auf den Arbeitsmarkt drängen, um sich dort einer äußerst hohen Arbeitslosenquote gegenüberzusehen,
- wachsen durch die Digitalisierung der Arbeitswelt beschleunigt über alle Grenzen hinweg die Anforderungen an die Kompetenzen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, was einerseits den Druck auf deren Weiterbildungsbereitschaft signifikant erhöht und andererseits deren Anforderungen als Arbeitnehmer an ihre jetzigen oder zukünftigen Arbeitgeber steigen lässt,
- wandelt sich speziell in Ländern mit einer hohen Überalterungsquote in einer zunehmenden Anzahl von Berufs- und Tätigkeitsfeldern der Arbeitsmarkt, der ehemals als Arbeitgebermarkt charakterisiert werden konnte, mehr und mehr zu einem Arbeitnehmermarkt, zumal die Verfügbarkeit an qualifizierten Fachkräften abnimmt und die Vakanzzeiten bei der Neubesetzung ausgeschriebener Arbeitsstellen steigen,
- werden der Abschluss einer Berufsbildung oder ein Hochschulabschluss vielleicht gerade noch für den individuellen Berufseinstieg ausreichen, während die individuelle Wettbewerbsfähigkeit, immer wieder aufs Neue durch die Ent- und Weiterentwicklung fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen sicherzustellen ist, was sowohl für Länder mit hoher und niedriger Arbeitslosenquote gilt,
- findet sich auf dem Arbeitsmarkt über alle Berufsfelder hinweg eine zunehmende Zahl von Frauen und Männern, die in den unterschiedlichsten Lebens- und Arbeitssituationen einschlägige Kenntnisse und Fertigkeiten erworben sowie berufliche Fähigkeiten entwickelt haben, die am Arbeitsmarkt zwar dringend benötigt werden, aber oft mangels individueller Kompetenznachweise, trotz der großen Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften, nicht zu einer Beschäftigung, ob festangestellt, freiberuflich oder auch als *Crowdworker* führen,
- lassen sich die Kompetenzbedarfe – abhängig vom Grad der Digitalisierung und Internationalisierung im Detail kaum prognostizieren, weshalb mit hoher Priorität die Entwicklung von Lernkompetenzen in den Vordergrund zu rücken hat, die die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Lage versetzen, sich selbstorganisiert „auf Herausforderungen vorzubereiten, die gegenwärtig noch gar nicht

---

3 Unter Babyboomern versteht man die besonders geburtenstarken Jahrgänge von Frauen und Männer, die in den Jahren 1955 bis 1970 geboren wurden.

existieren, auf die Nutzung von Technologien, die noch gar nicht entwickelt sind, um Probleme zu lösen, von denen wir heute noch nicht wissen, dass sie entstehen werden.“ (Sauter 2017)

Eine Gemengelage also, die es als ratsam erscheinen lässt, die Möglichkeiten der transparenten Dokumentation bzw. Zertifizierung aller jenseits einer beruflichen Ausbildung oder jenseits eines Hochschulabschlusses entwickelten Kompetenzen voranzutreiben, insbesondere wenn diese als Ergebnisse non-formaler oder auch informeller Lernprozesse anzusehen sind.

Auf die Bedeutung verbesserter Möglichkeiten der Anerkennung individueller Kompetenzen im Zeitalter wachsenden Bedarfs an qualifizierten Fachkräften bei gleichzeitig demografisch bedingtem zunehmenden Fachkräftemangel verweist auch Friedrich Hubert Esser, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Die Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors<sup>4</sup> zum informellen und non-formalen Lernen verweisen auf diesen Bedarf:

„Um bislang ungenutzte Potenziale zu erschließen, benötigen wir für Menschen, die auf informellem Weg Kompetenzen erworben haben, verbesserte Möglichkeiten der formalen Anerkennung. Für eine solche Kultur der Anerkennung ist aber ein gemeinsames und abgestimmtes Handeln aller am Bildungsprozess beteiligter Akteure erforderlich.“ (Esser 2015)

Jörg Dräger, Vorstand der Bertelsmann Stiftung ergänzt:

„Fehlende formale Qualifikationsnachweise sind gerade für Menschen ohne Abschluss oder Geringqualifizierte eine oft unüberwindbare Hürde auf dem Weg ins Berufsleben, obwohl sie Fachkenntnisse und Erfahrung besitzen. Ein einheitliches Anerkennungsverfahren für informelle Kompetenzen hilft vor allem den Menschen, die ihre Fähigkeiten bisher nicht auf dem Papier nachweisen können.“ (Dräger 2015)

## **Erfahrungen mit Kompetenz- und Leistungsnachweisen in der Informationstechnologie**

Wenn wir in Deutschland von einer sich rasch wandelnden Arbeitswelt sprechen, so liegt es nahe, das Berufsfeld der Informationstechnologie (IT) beispielhaft heranzuziehen. Nicht nur, weil das Berufsfeld unmittelbar von der Digitalisierung getrieben wird, sondern weil dort bereits vielfältige Erkenntnisse darüber vorliegen, wie sich technologischer Wandel auf Anforderungen an die in diesem Arbeitsfeld beschäftigten Frauen und Männer auswirkt und welche Handlungsstrategien zur Sicherstellung des Fachkräftebedarfs einerseits und der Beschäftigungsfähigkeit der in diesem Berufsfeld arbeitenden Menschen andererseits erfolversprechend sind bzw. sein können.

---

4 Der BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung ist ein seit 2003 bestehendes Online-Befragungssystem des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), mit dem Ziel, das Fachurteil von Berufsbildungsfachleuten zu aktuellen berufsbildungspolitischen Fragestellungen einzuholen und für die bildungspolitische Diskussion zu nutzen. Die i. d. R. einmal jährlich befragten Fachleute stammen aus unterschiedlichen Institutionen der beruflichen Bildung, wie z. B. aus Betrieben, Kammern, Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerorganisationen, Organisationen aus Forschung oder Verwaltung oder Bildungsinstitutionen.

In einem derart innovativen Berufsfeld fanden sich in der ersten Phase zahlreiche Menschen, die ausschließlich durch ‚Lernen im Prozess der Arbeit‘ ihre IT-Kompetenzen entwickelt hatten, diese aber i. d. R. nicht formal durch adäquate Kompetenz- und Leistungsnachweise belegen konnten. Nur wenige hochqualifizierte Akademikerinnen und Akademiker und noch weniger Frauen und Männern mit Berufsabschlüssen als Datenverarbeitungskaufleute oder mathematisch-technische Assistenten besaßen anfangs formale Zertifikate in dieser neuen Branche.

Angesichts dieser für die IT-Wirtschaft unbefriedigenden Situation, wurde das Berufsfeld der Informationstechnologie (IT) – zunächst eher von der IT-Wirtschaft selbst, als durch die Politik getrieben – zum kreativen Vorreiter bei der Diskussion um innovative Zertifizierungsansätze, sowohl in Deutschland als auch auf europäischer Ebene. Dabei standen und stehen Ansätze im Vordergrund, die bemüht sind, sowohl den Praxisanforderungen der IT-Wirtschaft als auch der beruflichen Situation und den Beschäftigten gerecht zu werden.

Dies war Grund dafür, dass sich eine – fast schon als lang zu charakterisierende – Erfahrung bei der Entwicklung von Verfahren im Berufsfeld der Informationstechnologie findet, wie berufliches Wissen, berufliche Fertigkeiten und Fähigkeiten transparent gemacht werden können. Dabei entstanden aus der Branche heraus immer wieder neue Ansätze mit dem Ziel, praktische berufliche Handlungskompetenzen in irgendeiner Form mithilfe von Zertifikaten zu dokumentieren und in Form von Kompetenz- und Leistungsnachweisen zu bescheinigen.

In erster Linie sind an dieser Stelle die sogenannten Industriezertifikate zu erwähnen, die in der Informationstechnologie auch heute noch weit verbreitet sind und eine hohe Arbeitsmarktrelevanz besitzen; dies sind Zertifizierungsangebote großer IT-Unternehmen wie CISCO, Microsoft, SAP.

Microsoft beispielsweise bietet unterschiedliche Zertifizierungspfade mit entsprechend zugeordneten Zertifizierungsprogrammen an: den Weg zum Abschluss eines MCSE (Microsoft Certified Solutions Expert) oder MCSA (Microsoft Certified Solutions Associate) im Bereich Geschäftsanwendungen, im Bereich Cloud neben MCSE und MCSA noch zusätzlich eine Zertifizierung zum MTA (Microsoft Technology Associate). Das Letztere richtet sich an Personen, „die Kenntnisse über grundlegende Technologiekonzepte suchen“, wobei deren technische Grundkenntnisse überprüft und deren technische Kompetenz verbessert werden soll, wie Microsoft auf seiner Website unterstreicht. Dort finden sich noch viele weitere spezifische Zertifizierungsangebote je nach Erfahrung, Anwendungsfeld und Zielsetzung (vgl. Microsoft 2018).

Entsprechend offeriert Cisco Systems ein hochdifferenziertes Angebot an Zertifizierungen auf unterschiedlichen Levels und Anwendungsbereichen. So wendet sich der CCENT (Cisco Certified Entry Network Technician) an die Einsteiger, während der CCNA (Cisco Certified Network Associate), der CCDP (Cisco Certified Designing Professional) und der CCIE (Cisco Certified Internetwork Expert) sich an Frauen und Männer mit bereits vorhandenem umfassenderen, spezifischen Fach- und Produktwissen wenden. Das höchste Level der Zertifizierung bei CISCO ist der

CCAr (Cisco Certified Architect). Das Erreichen dieses Levels soll Netzwerkdesignern als Nachweis dafür dienen, dass sie komplexe Netzwerkarchitekturen betreuen und entwickeln sowie letztlich Geschäftsstrategien in anspruchsvolle technische Strategien übersetzen können (vgl. Cisco).

Ein ganz ähnliches Konzept der Zertifizierungen verfolgt der deutsche Softwarekonzern SAP AG mit Zertifizierungsangeboten einerseits auf Anwenderebene und andererseits auf Beraterebene mit der jeweiligen Zuordnung zu spezifischen Arbeitsfeldern. Auch im Rahmen der Beraterzertifizierungen werden seitens der SAP AG mehrere Zertifizierungsstufen angeboten (Associate, Delta, Specialist und Professional). Beispielsweise wird mit der Associate-Zertifizierung „SAP-Beratern bestätigt, über das erforderliche Geschäftsprozess-Grundwissen zu verfügen“ (vgl. SAP).

Solche Industriezertifikate erfahren trotz ihrer begrenzten Haltbarkeit (in den meisten Fällen ist nach Ablauf einer definierten Frist eine Rezertifizierung erforderlich) und trotz der damit verbundenen Kosten, ein hohes Maß an Zuspruch, zumal sie eine gute Marktposition haben und seitens der Arbeitgeber in der Regel auch ohne weitere gesetzliche Regelungen durchaus als Kompetenznachweis anerkannt werden. Entsprechend der Verbreitung der Produkte des jeweiligen Anbieters kann in diesem Zusammenhang davon ausgegangen werden, dass solche Zertifizierungen auch international Anerkennung finden.

Trotz aller Zustimmung zu dem Engagement der Unternehmen der IT-Branche, marktkonforme Kompetenz- und Leistungsnachweise für die dort tätigen Menschen zu ermöglichen: Die Zertifizierungslandschaft in Deutschland und Europa ist mittlerweile zerklüftet und unübersichtlich, zumal die Zertifizierungsangebote der o. g. Anbieter nur einen kleinen Ausschnitt dessen darstellen, was tatsächlich an Zertifizierungen allein im Bereich des Berufsfelds Informationstechnologie ‚auf dem freien Markt‘ – und auch nicht nur von der IT-Industrie – in Deutschland, aber auch europaweit angeboten wird.

So hat sich vor einigen Jahren im Auftrag des CEN, dem Comité Européen de Normalisation (Europäisches Komitee für Normung) eine Projektgruppe namens *ICT Certification in Europe* auf den Weg gemacht und versucht, eine Übersicht darüber zu erhalten, welche Akteure in den einzelnen europäischen Ländern im Berufsfeld Information und Kommunikation als Zertifizierungsanbieter auf dem Markt sind (vgl. CEDEFOP 2006).

In diesem Zusammenhang entstanden so genannte *Country Maps* für die einzelnen untersuchten Länder, die abbilden, wie zerklüftet und letztlich auch intransparent sich die Zertifizierungslandschaft darstellt. So finden sich in der *Country Map* für Deutschland, die im CEN Workshop im Jahr 2011 präsentiert wurde, nicht nur IT-Hersteller, sondern auch Großunternehmen der Industrie, Handelsorganisationen, Verbände, Zertifizierungsorganisationen, Akkreditierungseinrichtungen, Regierungsbehörden, öffentliche Einrichtungen, Bildungs- und Trainingseinrichtungen.

Eine ähnliche Situation wie in Deutschland zeigt sich dabei auch bei den *Country Maps* in anderen untersuchten Ländern, wie Belgien, Bulgarien, Großbritannien, Irland, Italien, Niederlande, Spanien und in Rumänien. Eine Untersuchung, die letzt-

lich deutlich macht, dass wir noch weit davon entfernt sind, den Menschen, national wie international, eine verbindliche Orientierung an die Hand geben zu können, wie sie ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihre Fertigkeiten mithilfe anerkannter Zertifizierungen belegen und gezielt für die Weiterentwicklung ihrer Berufskarrieren nutzen können; wie letztlich auch Arbeitgeber mithilfe entsprechender Zertifikate größtmögliche Gewissheit darüber erhalten, dass es sich bei entsprechenden Zertifikaten um valide Kompetenznachweise handelt.

Die o. g. Zertifizierungen erstrecken sich meist auf ein vergleichsweise enges fachliches Kompetenzfeld. Mit ihrer Hilfe kann vielleicht ein adäquater Nachweis aktueller und spezifischer Fach- und Produktkenntnisse oder gar Kompetenzen erbracht werden, der im Rahmen eines engen Zeitfensters bedingt karrierefördernd wirken kann, hinreichend im Hinblick auf die umfassenden Anforderungen einer modernen Arbeitswelt 4.0 scheint das allerdings nicht zu sein. Notwendig unter Umständen allerdings schon, wie das Beispiel des IT-Berufsfelds lehrt. Es ist nicht zu bestreiten, dass gerade Industriezertifikate eine wichtige Nachweislücke hinsichtlich der Erfüllung hochspezifischer, i. d. R. fachlicher Anforderungen schließen.

Wenn wir allerdings im Rahmen einer modernen Arbeitswelt anstreben, einen nachhaltigen Beitrag zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit mithilfe geeigneter Ansätze zur Erbringung von Leistungsnachweisen zu leisten, reicht es nicht aus, sich auf den Nachweis von spezifischem Fach- und Produktwissen zu beschränken. Wie bereits diskutiert, ist im Zeitalter der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt zwingend davon auszugehen, dass spezifisches Fachwissen in beschleunigter Form veraltet und immer öfter erneuert werden muss. Die Menschen müssen in der Lage sein, mit dieser sich beschleunigenden Entwicklung auch dauerhaft Schritt halten zu können: Bei der Bewertung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit rücken demnach immer stärker sogenannte außerfachliche Kompetenzen wie Lernbereitschaft, Lernfähigkeit oder auch die Befähigung zum Umgang mit zunehmender Komplexität in den Vordergrund.

Um diese Problematik ein Stückweit zu überwinden, wurde zu Anfang der 2000er Jahre in Deutschland, gemeinsam mit allen Sozial- und Wirtschaftspartnern, der Versuch unternommen, ein Weiterbildungs- und Zertifizierungssystem zu entwickeln, das dazu dienen sollte, die oben angesprochenen Herausforderungen zu überwinden.

### **Das IT-Weiterbildungssystem APO-IT – ein Modell auch für andere Berufsfelder?**

Im Hinblick auf entsprechende Konzepte zum Nachweis individueller Beschäftigungsfähigkeit, um bislang ungenutzte Potenziale für die Arbeitswelt zu erschließen – durchaus im Sinne der Forderung des BIBB-Präsidenten Esser, Zertifizierungsansätze für Menschen zu schaffen, die auf informellem Wege Kompetenzen erworben haben (vgl. Esser 2015) – entstand in Deutschland Anfang der 2000-er Jahre das meines Erachtens zukunftsweisende IT-Weiterbildungssystem (APO-IT), das zu einer Spezialistenzertifizierung nach DIN ISO 17024 bzw. zu IHK Weiterbildungsab-

schlüssen für operative und strategische IT *Professionals* führt. Das Kürzel APO macht deutlich, dass der methodische Ansatz, auf dem das IT Weiterbildungssystem beruht, der der **ArbeitsProzessOrientierten** Weiterbildung ist.

Bei der Entwicklung des IT Weiterbildungssystems und dem mit ihm verknüpften Zertifizierungskonzept, wie es im Jahr 2002 in Kraft gesetzt wurde, spielte die Situation am Arbeitsmarkt und in der betrieblichen Realität Ende der 90er Jahre, als das entsprechende Ordnungsverfahren startete, eine besondere Rolle.

Zu dieser Zeit arbeiteten in der IT-Wirtschaft eine fast unübersehbare Zahl an IT-Fachkräften, sogenannte Quer- oder Seiteneinsteiger, oft ohne jeglichen formalen beruflichen Abschluss mit Bezug zu ihrem eigentlichen Arbeitsgebiet. Viele dieser Fachkräfte sind durch zum Teil langjährige betriebliche Praxis, durch intensive berufliche Erfahrungen, aber auch durch die eine oder andere Weiterbildung, vielleicht in Verbindung mit dem einen oder anderen Industriezertifikat, zu unverzichtbaren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der sie beschäftigenden Unternehmen geworden.

Schwierigkeiten zeigten sich jedoch, wenn diese Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich vor die Situation gestellt sahen, ihren Arbeitgeber wechseln zu müssen, aus welchen Gründen auch immer. Schwierigkeiten, die in der Regel darauf zurückzuführen waren, dass sie ihre durch langjährige berufliche Tätigkeit entwickelten fachlichen wie außerfachlichen Kompetenzen weder durch einen dualen beruflichen Abschluss, noch durch einen Hochschulabschluss oder ein adäquates Weiterbildungszertifikat formal belegen konnten.

Hier sollten das IT Weiterbildungssystem APO-IT bzw. die Zertifizierung nach APO-IT ansetzen:

- Es zielt mit der Arbeitsprozessorientierung auf die Realisierung eines neuen didaktischen Konzepts.
- Es stellte die berufliche Expertise, die durch einschlägige Berufserfahrung gewonnen wurde, in den Mittelpunkt.
- Es verzichtete auf produktspezifische Prüfungselemente (Produktneutralität).
- Es stellte die aus damaliger Sicht wichtigsten erforderlichen außerfachlichen Kompetenzen gleichwertig neben die jeweils unverzichtbaren fachlichen Kompetenzen.
- Es soll neue Möglichkeiten der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Weiterbildung und Hochschulbildung eröffnen.
- Es soll die internationale Anschlussfähigkeit herstellen.
- Es soll sich am Bedarf und am Markt orientieren.
- Es soll durch neue Bildungspfade die Attraktivität von Weiterbildung für jeden einzelnen steigern.

APO-IT stellte somit einen äußerst konstruktiven Ansatz dar, für möglichst viele Menschen in einem Berufsfeld neue Perspektiven und Karrieremöglichkeiten zu eröffnen, die ihnen sonst verwehrt geblieben wären, und sie letztlich zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen zu motivieren.

Was die Zertifizierung der Abschlüsse betrifft, so wurden die Abschlüsse der operativen und auch der strategischen *Professionals* im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes geregelt und die erforderlichen Kompetenznachweise definiert, die mittels einer öffentlich-rechtlichen Prüfung zu erbringen waren.

Hinsichtlich der Spezialisten wählte man allerdings einen davon abweichenden Ansatz, in dem man die Weiterbildung und deren Zertifizierung in den privatwirtschaftlichen Bereich verlagerte und zwar in den Rahmen eines „nach europäischen Normen branchenübergreifend angelegten Zertifizierungsverfahrens“ (Grunwald & Gamer 2002, S. 48).

Gerade weil man überzeugt war, dass der stetig wachsende Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und der zunehmende Wettbewerb um Arbeitsplätze zu einer hohen Nachfrage nach entsprechend anerkannten Leistungsnachweisen führte, waren die Berufsbildungsakteure zur damaligen Zeit sehr zuversichtlich, dass diese Form der Zertifizierung von Kompetenzen auf eine hohe Nachfrage treffen würde und man ein Modell geschaffen habe, dass auch im internationalen (europäischen) Kontext tragfähig wäre:

„Das neue IT-Weiterbildungssystem wird von der Wirtschaft, von Arbeitgebern und Arbeitnehmern gewünscht. Die hohe Qualität dieses Systems und seine enge Verzahnung mit dem zukunftssträchtigen Prinzip der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung werden dafür sorgen, dass dieser Qualifizierungsstandard auch im europäischen Kontext positioniert werden kann.“ (Grunwald & Gamer 2002, S. 51)

### **Schwierig, aber machbar**

Wenn wir heute Bilanz ziehen und Anspruch und Wirklichkeit miteinander vergleichen, so müssen wir feststellen, dass die Wirklichkeit den ursprünglich gehegten Hoffnungen bei Weitem nicht gerecht wurde. So war es die gemeinsame Hoffnung aller Beteiligten des Ordnungs- und Entwicklungsvorhabens, dass das APO-IT Konzept eine Sogwirkung auf andere Branchen ausüben würde: „Eine karrierefördernde Weiterbildungsstruktur und eine darauf abgestimmte Methodik, die Lernen und Arbeiten sehr eng verzahnt, können im Endeffekt sogar ein Modell für die gesamte Weiterbildungslandschaft darstellen.“ (Walter & Caumanns 2002, S. 29)

Auch wenn das IT Weiterbildungssystem national wie international sehr beachtet und auch positiv kommentiert wurde, konnte es sich am Markt, insbesondere am Zertifizierungsmarkt, nicht durchsetzen.

Das aus meiner Sicht größte Versäumnis angesichts der Zielsetzung, die Weiterbildung von Fachkräften durch adäquate Kompetenz- und Leistungsnachweise zu dokumentieren, lag darin, dass bei der Entwicklung des IT Weiterbildungssystems die zweifellos vorhandene internationale Dimension außen vor gelassen wurde, insbesondere bei der Entwicklung der Spezialistenprofile durch den Verzicht auf internationale Inhalte. Dies obwohl die Zertifizierung im Rahmen einer internationalen DIN ISO Norm erfolgte (vgl. Weißmann 2007, S. XI).

Möglicherweise kam dieser innovative Ansatz noch zu früh für die eher von Kammerzertifikaten dominierte deutschen Aus- und Weiterbildungslandschaft, in

der der Stellenwert einer Personenzertifizierung nach DIN ISO und deren internationale Dimension noch nicht richtig einzuordnen waren und wohl auch immer noch nicht sind.

Letztlich gab es eine Vielzahl an Gründen für das letztliche Scheitern bei der Markteinführung von APO-IT. Gründe, die auch im Rahmen der vom BIBB durchgeführten Evaluation analysiert und diskutiert wurden, so entwickelte sich nach dem Platzen der sogenannten Internetblase gerade in den ersten Jahren der Einführung des IT-Weiterbildungssystems die Nachfrage nach IT-Fachkräften deutlich rückläufig, während verhältnismäßig viele neue IT-Fachkräfte dem Arbeitsmarkt zugeführt wurden (IT-Ausbildung, Informatikstudium, Green Card, Umschulungen etc.) (vgl. Weißmann 2007, S. IV). Dadurch stieg die Arbeitslosenquote im IT-Sektor von rd. 26.000 Menschen im Jahr 2000 auf 75.000 Frauen und Männer im Jahr 2004 (vgl. Weißmann 2007, S. IV), während es Mitte der 2000er Jahre trotz verbesserter Wachstumserwartungen unsicher blieb, ob der IT-Fachkräftemangel in überschaubarer Zeit wieder zurückkehren würde. Es wurde weitgehend auf eine finanziell entsprechend ausgestattete Marketingstrategie verzichtet, um das neue Weiterbildungssystem samt Zertifizierungsansatz an die Unternehmen und insbesondere an die Frauen und Männer heranzutragen, die eigentlich davon profitieren sollten. Dies war bereits im Jahr 2007 der Kernpunkt einer Studie, deren Ergebnisse allerdings zu keinen weiteren Konsequenzen führte (vgl. Weißmann 2007, S. XIII), womit das IT-Weiterbildungssystem letztendlich chancenlos blieb, verglichen mit der Vermarktung der Industriezertifikate, die ihre erfolgreiche Marktposition schon lange vor 2002 flächendeckend eingenommen hatten. Außerdem hat man es versäumt, das IT-Weiterbildungssystem im Sinne eines offenen, anerkannten Weiterbildungsinstruments weiterzuentwickeln, das eine effektive Integration bzw. Akzeptanz der Industriezertifikate in diesem Anerkennungssystem zulässt (vgl. Weißmann 2007, S. XIII). Dass eine Verknüpfung einer Zertifizierung nach dem IT-Weiterbildungssystem mit einem oder mehreren Industriezertifikaten inhaltlich durchaus Sinn macht und auch marktfähig wäre, belegen einerseits eindrucksvoll eine ausführliche Untersuchung zu ausgewählten Industriezertifikaten (vgl. Grunwald & Kurpiela 2007) und andererseits ganz konkrete Versuche, am Markt unter dem Motto ‚CISCO meets APO‘ ein entsprechendes Weiterbildungs- und Zertifizierungskonzept zu platzieren.

Auch gibt es durchaus Kritikpunkte an APO-IT, die sich kaum nachvollziehen lassen:

- So erschien vielen potenziellen Kunden das IT-Weiterbildungssystem und die Wege zum Abschlusszertifikat oft auch als zu sperrig, d. h. zu lang, zu aufwändig oder aber auch zu teuer, obwohl die unmittelbare Projekterfahrung aus dem Arbeitsprozess direkt verwertet werden kann und Lernen und Arbeiten ganz eng miteinander verknüpft sind.
- Auch war das IT-Weiterbildungssystem in seiner ursprünglichen Fassung aus dem Jahr 2002 für viele Kritiker zu komplex, obwohl es einerseits, wenn man die Landschaft der Industriezertifikate analysiert, ja auch nicht gerade an Komplexität mangelt.

Ein zweiter, aus meiner Sicht schwerwiegender Fehler im Hinblick auf die Markteinführung scheint es aber gewesen zu sein, die Bundesagentur für Arbeit bzw. deren Kunden anfänglich völlig auszugrenzen und das IT-Weiterbildungssystem nur für Berufstätige zu öffnen. Es wurde nicht der Versuch unternommen, innovative Wege der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung auch für arbeitssuchende Frauen und Männer zu erproben und umzusetzen, was zweifellos dem Verbreitungsgrad des IT-Weiterbildungssystems genutzt hätte. So kam erst in den Jahren 2010/11 ein Projekt des BITKOM und der IG-Metall mit dem Namen FuTeX zustande, das die Öffnung des Systems für arbeitssuchende Menschen erprobte.

FuTeX bot mithilfe eines durchdachten Blended-Learning-Konzepts älteren, arbeitslos gewordenen IT-Fachkräften die Möglichkeit einer Zertifizierung als IT-Spezialisten, bspw. als zertifizierte Softwareentwicklerinnen und -entwickler, wobei die Weiterbildung und die Zertifizierung von der Bundesagentur für Arbeit individuell gefördert wurde. In zwei umfangreichen Durchläufen wurde im Rahmen des FuTeX Projekts belegt, dass die Zertifizierung zu IT-Spezialisten auf Basis von APO-IT möglich und letztlich auch erfolgreich ist, zumal über achtzig Prozent der Absolventinnen und Absolventen des FuTeX-Projekts rasch wieder eine Beschäftigung als IT-Fachkräfte fanden (vgl. BITKOM o.J.).

### ***Lessons learned***

Trotz der mäßigen Bilanz hinsichtlich der Durchsetzung des vor über 15 Jahren erarbeiteten Konzepts APO-IT, hat die Entwicklung und Umsetzung des IT-Weiterbildungs und Zertifizierungssystems gezeigt,

- dass ein auf den Nachweis umfassender beruflicher Handlungskompetenz zielender Zertifizierungsansatz, der über die Bestätigung spezifischen fachlichen Wissens und spezifischer fachlicher Fertigkeiten hinausgeht, möglich ist,
- dass ein modularer Zertifizierungsansatz möglich ist, durch den produktneutrale Elemente mit produktspezifischen Elementen widerspruchsfrei kombiniert werden können,
- dass dadurch ein flexibles und offenes Zertifizierungsmodell entstehen kann, das in der Lage ist, die Menschen auf ihrem Weg in und durch eine Arbeitswelt 4.0 zu begleiten und ihnen die für ihre weitere berufliche Karriere erforderlichen außerfachlichen und fachlichen Kompetenzen zu bescheinigen.

Meines Erachtens bietet der Ansatz, wie er von den Machern des IT-Weiterbildungs- und Zertifizierungsmodells erarbeitet wurde, eine gute Basis, um entsprechend den Anforderungen einer modernen Arbeitswelt 4.0 weiterentwickelt zu werden, zumal dieser Ansatz, in entsprechend überarbeiteter Fassung, die Chance der Internationalisierbarkeit, aber auch der Übertragbarkeit auf andere Berufsfelder, seien es Logistik oder Touristik u. v. a. m., in sich birgt.

Insofern stellt es eine positive Nachricht dar, wenn im Nachgang zum aktuellen Verfahren der Überarbeitung der IT-Berufe durch die Sozialpartner angedacht ist, sich erneut mit dem IT-Weiterbildungssystem zu befassen, wie 2017 im Onlineportal

für Ausbilderinnen und Ausbilder zur Neuordnung der IT-Berufe *foraus.de* angekündigt wurde „wichtig wäre es daher, das IT-Weiterbildungssystem nach der Neuordnung der Ausbildungsberufe bedarfsgerecht weiter zu entwickeln“ (BIBB o. J.).

### Conclusio

Auch wenn die beschriebene Einführung eines berufsfeldspezifischen Weiterbildungssystems auf den ersten Blick eher ein Beispiel für ein gescheitertes Modell zu sein scheint, so zeigt es doch auf, dass es sich lohnen könnte, daran weiterzuarbeiten, die Struktur und Elemente des IT-Weiterbildungssystems weiterzuentwickeln und auf andere Berufsfelder zu übertragen. Dort, wo dies sinnvoll und möglich erscheint, sollte dies für internationale Anwendungen geöffnet werden. Dabei könnten ohnehin international ausgerichtete Ansätze wie beispielsweise das Personalzertifizierungsmodell DIN ISO 17024 gute Dienste leisten.

### Literatur

- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (o. J.): Foraus. Verfügbar unter: [www.foraus.de](http://www.foraus.de) (Zugriff am: 13.03.2018).
- BITKOM e. V. (o. J.): Futex. Verfügbar unter: [www.futexcorp.de](http://www.futexcorp.de) (Zugriff am: 13.03.2018).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Weissbuch ‚Arbeiten 4.0‘. Diskussionsentwurf. Berlin.
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (2006): ICT skills certification in Europe. Verfügbar unter: [www.cedefop.europa.eu/files/6013\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/6013_en.pdf) (Zugriff am: 13.03.2018).
- Cisco (o. J.): Training & Certifications. Verfügbar unter: [www.cisco.com/c/en/us/training-events/training-certifications/certifications.html](http://www.cisco.com/c/en/us/training-events/training-certifications/certifications.html) (Zugriff am: 13.03.2018).
- Dräger, J. (2015): Große Mehrheit für bundesweites Anerkennungssystem für Kompetenzen. Pressemitteilung des BIBB vom 5. April 2015. Verfügbar unter: [https://www.bibb.de/de/pressemitteilung\\_40532.php](https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_40532.php) (Zugriff am: 13.03.2018).
- Esser, F. H. (2015): Große Mehrheit für bundesweites Anerkennungssystem für Kompetenzen. Pressemitteilung des BIBB vom 5. April 2015. Verfügbar unter: [https://www.bibb.de/de/pressemitteilung\\_40532.php](https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_40532.php) (Zugriff am: 23.7.2017).
- Grunwald, S. & Gamer, M. (2002): Qualitätssicherung im neuen IT- Weiterbildungssystem – Zertifizierung der IT-Spezialisten. In: BMBF (Hg.): IT-Weiterbildung mit System. Bonn. S. 47–51.
- Grunwald, S. & Kurpiela, D. (2007): Teil 2 – Industrie-Zertifikate und das Weiterbildungssystem. In: Hans Weißmann (Hg.): a. a. O.
- Lukowski, F. & Neuber-Pohl, C. (2017): Digitale Technologien machen die Arbeit anspruchsvoller. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), (2), Bonn, S. 9–13.
- Microsoft (2018): Learning. Verfügbar unter: [www.microsoft.com/de-de/learning](http://www.microsoft.com/de-de/learning) (Zugriff am: 30.07.2017).

- SAP (o. J.): Schulung. Verfügbar unter: [www.training.sap.com](http://www.training.sap.com) (Zugriff am: 13.03.2018).
- Sauter, W. (2017): Agiles Lernen – viel mehr als Qualifizierung. Blended-Solutions' Blog. Verfügbar unter: [www.blended-solutions.de](http://www.blended-solutions.de) (Zugriff am: 23.07.2017).
- Walter, R. & Caumanns, J. (2002): Ablauf und Ergebnis des APO-Entwicklungsprojekts. In: BMBF (Hg.): IT-Weiterbildung mit System. Bonn.
- Weißmann, H. (2007): Begleitung und Evaluation des IT-Weiterbildungssystems. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB. Heft 96. Bonn. Verfügbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd\\_96\\_begleitung\\_evaluation\\_it-weiterbildungssystem.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_96_begleitung_evaluation_it-weiterbildungssystem.pdf) (Zugriff am: 13.03.2018).

## Über den Autor

### **Dr. Peter Littig**

Bildungspolitischer Berater der DEKRA Akademie

Mitglied des Beirats des MENDI-Projekts

# Destination Zukunft – Herausforderung für die griechische Tourismuswirtschaft

INES CARSTENSEN

## Zusammenfassung

Im Zuge der Globalisierung unterliegt auch die Tourismuswirtschaft starken Veränderungsprozessen, die mittelfristig einen massiven strukturellen Umbau der Branche nach sich ziehen werden. Veränderungen vollziehen sich dabei entlang der gesamten Wertschöpfungskette, vom Angebot, über Buchungsprozesse bis hin zu neuen Nachfragestrukturen, denen sich die Branche stellen muss. Gleichzeitig fordern externe Einflüsse wie der Klimawandel oder politische Instabilität touristisches Handeln heraus. Im globalen Kontext ist der Wettbewerb der Destinationen im vollen Gange. Benannte Faktoren der Veränderungen und externer Einflüsse sind Handlungsfelder, die von Destinationen der Zukunft bewältigt werden müssen. Gegenwärtig boomt der Tourismus Griechenlands, so dass dort nur bedingt Handlungsdruck entsteht. Es ist jedoch zu fragen, inwieweit der Tourismus Griechenlands den Herausforderungen der Zukunft gewachsen ist und inwieweit aktuelle Strukturen dafür geeignet sind.

## Abstract

In the wake of globalization, the tourism industry is also subject to strong processes of change, which will lead to a massive structural reengineering of the industry in the medium term. Changes are taking place along the entire value-adding chain, from supply and booking processes to new demand structures that the industry has to face. At the same time, external influences such as climate change or political instability are also challenging tourism. In the global context, competition between destinations is in full swing. Named factors of change and external influences are fields of activity that must be mastered by future destinations. Greece's tourism is currently booming, so that there is only limited pressure to act differently. However, the extent to which Greece's tourism is up to the challenges of the future must be questioned, and to what extent current structures are suitable for this.

## Einleitung

Griechenlands Tourismus boomt. 2016 wurden erneut in Folge Rekordbesucherzahlen verzeichnet. Die griechische Tourismusbranche trägt 32 % zum Bruttoinlandsprodukt bei. Knapp ein Viertel der Bevölkerung Griechenlands (23,4 %) war 2016 im Tourismus beschäftigt (vgl. WTTC 2017). Ein Blick hinter die Kulissen zeigt, dass Griechenland in den letzten Jahren infolge von Krisenmeldungen und politischen

Unruhen in traditionellen Reiseländern wie Tunesien, Ägypten und Türkei vielfach als „Ausweichdestination“ fungierte. Der im letzten Jahrzehnt entstandene Investitionsrückstau, der bei der touristischen Infrastruktur Griechenlands angefallen ist, schlug damit bei den aktuellen Buchungszahlen nicht negativ zu Buche. Kurzfristig ist damit eine Verschnaufpause für Griechenland entstanden, um sich vom Wettbewerbsdruck ehemals starker benachbarter Reisedestinationen zu erholen.

Im internationalen Kontext steht Griechenland wegen des destinationalen Wettbewerbs vor großen Herausforderungen. Dazu gehören u. a. die massiv ansteigende „McDonaldisierung“ touristischer Angebote, der damit einhergehende Identitätsverlust von Destinationen, eine steigende Krisenanfälligkeit, neue disruptive Informations- und Kommunikationstechnologien, die Zunahme ressourcengeleiteter Vulnerabilität sowie sich deutlich verändernde Nachfragepräferenzen globaler Besucherströme. Touristische Think Tanks wie der Kongress der Internationalen Tourismusbörse Berlin (ITB) stellen medienaffine Einzelthemen als akut auftretende Phänomene in den Vordergrund, wie das Thema Sicherheit im Jahr 2017 oder Über-tourismus im Jahr 2018. Sie können jedoch keine umfassenden und dezidierten Lösungen für die vielfältigen Herausforderungen anbieten, denen sich die Branche gegenüber sieht.

Weltorganisationen wie die World Tourism Organization (UNWTO) stellen visionäre Ansätze zur Diskussion, wie die Destination der Zukunft aussehen wird, beispielsweise die Perspektive der *Sustainable Development Goals* oder die Konstruktion einer *Smart Destination*. Insgesamt ergibt sich ein hoher und dynamischer Lösungs- und Steuerungsdruck mit dem die Destinationen global konfrontiert sind.

Im vorliegenden Beitrag werden Herausforderungen skizziert, die sich für Griechenland ergeben, um auch künftig eine attraktive Destination zu bleiben. Dazu werden das Konzept der *destinationalen Governance* und entsprechende Kompetenzansätze ausgeführt sowie erläutert, welche Konsequenzen sich für den Ausbildungssektor und die Implementierung von Wissensmanagement in Griechenland ergeben.

### **Die Destination der Zukunft im Fokus destinationaler Governance**

In der wissenschaftlichen Diskussion werden mit dem theoretischen Konzept der Destination touristische Zielgebiete stärker als strategische Wettbewerbseinheiten begriffen. Mit Blick auf die Herausforderungen für die *Destination der Zukunft* greifen monostrukturelle theoretische Konzepte, die sich ausschließlich auf brancheninterne Belange beziehen, zu kurz (vgl. Steinecke 2013).

Eine zukunftsorientierte Ausrichtung des Tourismus erfordert die theoretische Integration sektorübergreifender Handlungsfelder in ganzheitliche Steuer- und Governancesysteme. Es braucht Destination Management Organisationen (DMO), die in der Lage sind, alle relevanten Akteure und deren Kooperationen zu identifizieren und als Destinationsnetzwerke zu organisieren. DMO sind folglich zentral für eine erfolgreiche destinationale Governance (vgl. Pechlaner; Volgger & Herntrei 2012).

Im wissenschaftlichen Diskurs wird die touristische Destination aus unterschiedlichen Perspektiven konzipiert. Mit einem nachfrageorientierten Zugang beschreibt Bieger die touristische Destination als einen „geographischen Raum (Ort, Region, Weiler), den der jeweilige Gast (oder ein Gästesegment) als Reiseziel auswählt“ (Bieger 2008, S. 56). Mit einem angebotsorientierten Zugang führt er fort, dass die Destination „sämtliche für einen Aufenthalt notwendigen Einrichtungen für Beherbergung, Verpflegung, Unterhaltung, Beschäftigung enthält und eine Wettbewerbseinheit im Incoming Tourismus, die als strategische Geschäftseinheit geführt werden muss, ist“ (Bieger 2018, S. 56). Hinsichtlich destinationaler Steuerung ist die Unterscheidung von privatwirtschaftlich organisierten Destinationen (Ferienclubs, -parks, -zentren, -dörfer und Hotelresorts) und öffentlich organisierten touristischen Destinationen (Städte, Gemeinden, Regionen, Reisegebiete, Länder, Kontinente) von Relevanz (vgl. Steinecke 2013).

Verbindendes organisationales Glied sind die Destinationsnetzwerke. In ihnen werden Einzelleistungen touristischer Leistungsträger in einem Angebotspaket zusammengeschlossen und so gebündelt (vgl. Freyer 2015). In diesem Kontext entstehen destinationale Organisationseinheiten, deren Ziel es ist, die touristische Entwicklung von Regionen im jeweils lokalen, nationalen oder internationalen Wettbewerb zu behaupten. Durch diese Netzwerke ist die Destination als „adäquate Wettbewerbseinheit für die Destinationsentwicklung“ (Pechlaner 2013, S. 106) aufzufassen, um Wertschöpfung zu generieren.

Dies erschließt einen systemischen Zugang, der die Einzelleistungen destinationaler Wertschöpfung in eine systemische Beziehung zueinander setzt, einen prozessorientierten Zugang, der die Wertschöpfungskette in seinem funktionalen Wirkungsgefüge betrachtet, einen relationalen Zugang, der die Unternehmensbeziehungen in den Vordergrund strategischer Handlungsfelder stellt, sowie einen kompetenzorientierten Zugang, der wissensbasierte Ressourcen für den kompetenzgeleiteten Erfolg wirtschaftlichen Handelns thematisiert. Insgesamt kann so eine Netzwerkstruktur geschaffen werden, die mit ihren zur Verfügung stehenden Ressourcen eine klare Gliederung von destinationalen Organisationseinheiten ausbildet (vgl. Petry 2006).

Die erfolgsgeleitete Prämisse wirtschaftlichen Handelns führt Organisationsstrukturen auch von Destinationen in originär wirtschaftlich basierte Netzwerkstrukturen über und schafft die Brücke zu Netzwerkeinheiten, die als Business Units operative Aufgaben erfüllen, als Service Center netzwerkumspannende Organisationseinheiten hervorbringen und schließlich als Network Center für die Einrichtung institutionalisierter Wirtschaftseinheiten sorgen, die mittelfristig der Garant für eine operationale Umsetzung sind (vgl. Bach u. a. 2012).

Weitere organisationale Modellansätze, die im Diskurs über Destinationen ihre Anwendung finden, sind Kooperationsmodelle, die einen Corporate- und einen Community-Ansatz verfolgen. Dabei basiert der Corporate-Ansatz auf einem ökonomisch ausgerichteten Zugang, der eher der Organisation eines Unternehmens entspricht und von einer dominierenden Unternehmenseinheit gewinnorientiert organisiert

wird, wohingegen der Community-Ansatz dezentrale Strukturen hervorbringt, deren Organisationseinheit von einer Vielzahl klein- und mittelständischer touristischer Dienstleister getragen wird, mit dem Ziel Gewinnmaximierung dezentral zu organisieren (vgl. Flagestad & Hope 2001).

Um auch künftig als konkurrenzfähige Destination zu bestehen, sind Ziele zu verfolgen, die jenseits des Shareholder Values liegen und vermehrt einen Wert für die Öffentlichkeit schaffen. Solch ein Zielppluralismus beinhaltet weitergehende Ziele jenseits ökonomischer Gewinnmaximierungsbestrebungen, die auf das Gemeinwohl der Destination ausgerichtet sind. In diesem Kontext sind folglich steuernde Funktionen auf destinationale Organisationseinheiten übertragen, die lokale Politiken in ihrem Handlungsfeld berücksichtigen und Leitbild-, Angebots-, Interessens- und Marketingfunktion übernehmen (vgl. Eisenstein 2014). Als sogenannte kooperative Tourismusorganisationen sollen sie Aufgaben erfüllen wie die Vernetzung mit anderen Destinationen, die Partizipation und Integration destinationaler Akteure zur ganzheitlichen touristischen Wertschöpfung in Binnenmärkten sowie die Berücksichtigung nachhaltiger Entwicklungsleitlinien (vgl. Steinecke 2013).

### **Kompetenzorientierte Ansätze destinationaler Governance**

In der Tourismuswissenschaft herrscht Konsens darüber, dass verschiedene kompetenzorientierte Ansätze zur operativen Steuerung von Leistungsbündeln notwendig werden, um als Destination der Zukunft bestehen zu können. Aus der betriebswirtschaftlichen Betrachtung heraus werden im Rahmen des Ansatzes *Ressource-based View* die notwendigen Ressourcen, die zur Herausbildung relevanter Kompetenzen notwendig sind, in Attraktionen, unterstützende Faktoren wie Human-, Wissens- und Kapitalbestände, Qualitätsdeterminanten und Managementkompetenzen unterteilt (vgl. Eisenstein 2014).

Die Allokation disziplinübergreifender Ressourcen, wie nachhaltiger und zukunftsorientierter Faktoren, die zur langfristigen Stabilität einer Destination beitragen und Determinanten der Destination der Zukunft bedienen, erstrecken sich auf notwendige Kompetenzen, die in Bereichen wie z. B. Krisenbewältigung, nachhaltiger Umgang mit natürlichen Ressourcen, Entwicklung ganzheitlich integrierter Wertschöpfungskreisläufe sowie in der Aneignung digitaler Kernkompetenzen erworben werden müssen. Sie erweitert den eher statisch ausgerichteten *Ressource-based-View-Ansatz*, um die Perspektive des *Knowledge-based-View-Ansatzes*, indem die Identifikation von Wissen, disziplinübergreifende Wissensentwicklung sowie Kompetenz- und Innovationsentwicklung mit einbezogen werden (vgl. Bieger 2013).

In diesen Zusammenhang spielt auch der Wissenstransfer, der aus Forschung und Entwicklung (F&E) für die Branche bereitgestellt werden kann, eine wichtige Rolle. Bisher sind kaum systemrelevante Organisationseinheiten bekannt, die forschungsgeleitetes Wissen für den Tourismus identifizieren und anhand von Wissenstransfer systemisch integrieren. In der Konsequenz geht hohes Innovationspotenzial aus F&E-Bereichen für den Tourismus verloren.

Zusammengefasst sind vielschichtige Managementkompetenzen notwendig, um die hochrelevante Ressource einer zukunftsgerichteten Destination zu gestalten. Nach Fischer handelt es sich dabei um epistemische Kompetenzen (touristisches Fachwissen), heuristische Kompetenzen (Erfahrungswissen), relationale Kompetenz (Netzwerkfähigkeit), reputative Kompetenzen (vertrauenswürdiger Umgang mit Branchenbeteiligten) sowie integrative Kompetenzen (Kooptation touristischer Leistungsträger für destinationale Belange) (vgl. Fischer 2018).

Das kompetenzgenerierte Wissen wirkt dabei als Informationsnetz, das für eine langfristig erfolgreiche Entwicklung von Destinationen bereitgestellt wird. Angestrebt wird die Entwicklung von kollektivem Wissen der touristischen Leistungsträger und systemrelevanten Stakeholder einer Destination, die gemeinsam langfristig kooperative Kernkompetenzen in der Destination ausbilden. Profiteure müssen jedoch auch die klein- und mittelständisch organisierten Leistungsträger sein. Sie benötigen eine Netzwerkkompetenz, um in einem destinationalen Netzwerk erfolgreich agieren zu können.

In diesem Zusammenhang ergänzt der *Relational-View*-Ansatz die kompetenzbasierten Ansätze destinationaler Governance, um die Bildung starker interorganisationaler Netzwerkbeziehungen zu befördern, die zur kollektiven Generierung von Wettbewerbsvorteilen touristischer Destinationen beitragen. Dabei spielt „die Intensität und Qualität der Netzwerkbeziehungen zum Aufbau kooperativer Kernkompetenzen eine entscheidende Rolle“ (Fischer 2009, S.148). Im Erfolgsfall entwickeln sich innerhalb des Netzwerkes wissensteilende Routinen, die dauerhaft zum Vorteil destinationaler Entwicklung genutzt werden können (vgl. Fischer 2018). Netzwerkbeziehungen, die im *Relational-View*-Ansatz entwickelt werden, basieren zudem auf Werten wie Vertrauen und Verlässlichkeit. Sie gelten daher als Basis zur Ausbildung kooperativer Kernkompetenzen.

Die beschriebenen Ansätze befinden sich auf unterschiedlichen Ebenen, auf denen Kompetenzen bereitstehen müssen, um hochkomplexe Systeme wie touristische Destinationen der Gegenwart und insbesondere der Zukunft bedienen zu können.

### **Destination Zukunft – strukturelle Voraussetzungen Griechenlands**

Der Tourismus zählt zu den stärksten Wirtschaftssektoren Griechenlands und ist 2017 erneut erheblich gewachsen. Mit einem hohen Anteil am Bruttoinlandsprodukt ist der Tourismus für Griechenland ein wichtiger Wirtschaftszweig, dem sich fast jedes vierte Beschäftigungsverhältnis zuordnen lässt (vgl. WTTC 2017). Investitionen in die touristische Infrastruktur haben wieder zugenommen. So haben einige Hotelbetreiber Griechenlands, die in den letzten Jahren erwirtschafteten Mehreinnahmen für Renovierung und Modernisierung ihrer Häuser genutzt. Erhebliche Investitionen werden für die Erneuerung von Infrastruktur getätigt. Die größte Investition gilt griechischen Flughäfen. Insgesamt werden in den kommenden Jahren 14 Provinzflughäfen mit einem zu erwartenden Investitionsvolumen von 1,2 Milliarden Euro modernisiert (vgl. GTAI 2017).

Auf den ersten Blick fällt die touristische Bilanz Griechenlands für 2017 damit äußerst positiv aus. Die weiterhin angespannte finanzielle Situation des Landes sorgt jedoch für fragile Rahmenbedingungen, die auch im Tourismus ihren Niederschlag finden. Gemessen an den internationalen Herausforderungen, mit denen die Branche bereits kurzfristig konfrontiert ist, ist zu hinterfragen, inwieweit die bisher errungenen Erfolge Griechenlands im Tourismus langfristig tragfähig sind.

In diesem Zusammenhang ist die strukturelle Zusammensetzung touristischer Leistungsträger Griechenlands von Bedeutung. Historisch gesehen setzte mit dem Einsatz von ersten Charterflügen ein kontinuierlicher Ausbau von Reiseveranstalterstrukturen in Griechenland ein. Entstanden sind veranstalterseitige Dienstleistungsbündel, die entlang der jeweils eigenen touristischen Wertschöpfungskette für die Professionalisierung des Angebots und des Fachpersonals sorgten.

Gegenwärtig stehen starke internationale Veranstalterstrukturen touristischen Regionen, Städten und Gemeinden sowie nur partiell entwickelten eigenen Veranstalter- und Reiseagenturen gegenüber, die erst 2014 ihren Markteintritt schafften (vgl. ECTAA 2015). Obwohl Griechenland mit seinen langjährig verlässlichen Partnerstrukturen zu globalen Reiseveranstaltern eine hohe Marktpräsenz des Tourismus erreicht hat, zeigt sich, dass Binnenstrukturen teilweise nicht stark genug ausgebildet sind, um den globalen Herausforderungen zukünftig gewachsen zu sein.

Systemisch betrachtet dominieren demnach Partikularinteressen starker Veranstalterstrukturen die touristische Entwicklung Griechenlands, die für einen kontinuierlichen Qualitätsaufbau touristischer Angebote sowie für eine professionelle Ausrichtung der Produkte auf globale Nachfragestrukturen sorgen. Gleichzeitig führt dies jedoch dazu, dass sich seitens lokaler Anbietersysteme auf die Professionalität globaler Anbieter verlassen wird, Binnenstrukturen sich am globalen System orientieren und eigene touristische Identitäten, Unternehmerstrukturen und neues Unternehmertum nur langsam entwickelt werden.

Im Ergebnis ist das touristische System Griechenlands monostrukturel auf globale Akteure ausgerichtet, deren Stärken noch keinen Eingang in einen übergreifenden Ansatz destinationaler Organisationseinheiten finden. Dies führt zu einer Kooperationssträgheit lokaler Akteure, die eine Vernetzung griechischer touristischer Leistungsträger in sektorübergreifenden Netzwerkstrukturen hemmt.

Destinationale Organisationseinheiten, die vernetzte Leistungsstrukturen jenseits globaler Angebotsstrukturen befördern, können ihre Wirkung so nicht entfalten. Systemische Zugänge, die Einzelleistungen in ganzheitliche touristische Wertschöpfungsketten integrieren und für einen prozessorientierten Zugang touristischer Leistungsträger sorgen, entstehen nur langsam. Um für Herausforderungen der Destination der Zukunft gerüstet zu sein, ist die Struktur destinationaler Organisationseinheiten Griechenlands weiter auszubauen.

### **Struktureller Kompetenzaufbau destinationaler Governance Griechenlands**

Jenseits von bestehenden Berufsbildungssystemen, die in diesem Beitrag keine nähere Betrachtung finden, werden die oben beschriebenen Kompetenzanforderungen

an destinationale Governancesysteme aufgegriffen. Es zeigt sich, dass die monostrukturelle Dominanz global agierender Veranstalter auch hier ihre Wirkung entfaltet: Während sie professionelle Ausbildungsstrukturen vorhalten, genießt die touristische Ausbildung jenseits der veranstalterseitig angebotenen Formate ein eher negatives Image in der griechischen Gesellschaft (vgl. Ioannidou & Stavrou 2013). Für die Berufsausbildung im Tourismus, und hier speziell in klein- und mittelständisch organisierten Unternehmen, werden vielfach unterqualifizierte Mitarbeiter rekrutiert und die Wissensvermittlung findet zumeist als *Training on the Job* statt (vgl. Wolfgarten u. a. 2014).

Um auch zukünftig im internationalen Wettbewerb der Destinationen bestehen zu können, ist es dringend nötig, Netzwerkkompetenzen aufzubauen und die Akteure für gesamtsystemische Herangehensweisen zu rüsten. Auch hier wird es in hohem Maße darauf ankommen, inwieweit destinationale Organisationseinheiten Griechenlands ausgebaut oder gebildet werden können, die das große Potenzial lokaler Anbieterstrukturen bündeln und kompetenzgeneriertes Wissen für ein kollektives Handeln generieren. So ließe sich kollektives Wissen generieren, das das Wissen und die Wissenskompetenz der global agierenden Tourismusanbieter nutzt und mit dem lokalen Wissen gesamtsystemisch verbindet. Langfristig kann die Destination Griechenland auf diesem Weg kooperative Kernkompetenzen ausbilden und die Zukunftsrobustheit ihrer Leistungsträger befördern. Die vorhandenen Ausbildungssysteme bedürfen einer entsprechenden Strukturierung, um die benötigten Qualifikationen zur Bewältigung der destinationalen Herausforderungen der Zukunft auszubilden.

### Schlusswort

Die globalen Herausforderungen, denen sich der Tourismus stellen muss, sind komplex. Die verschiedenen Ansätze, die für die Destination der Zukunft skizziert werden, basieren mehrheitlich auf ganzheitlich vernetztem Handeln in Systemen, für die gegenwärtig nur vereinzelt Lösungen vorhanden sind. Es gilt, sich mit vorausschauenden Steuerungsansätzen der Komplexität zu stellen. Als Steuerungseinheit wird die Destination gesehen, die als kooperative Organisationseinheit die unterschiedlichen Anforderungen mit relevanten lokalen und international agierenden Leistungsträgern bewältigt. Es wird entscheidend darauf ankommen, wie relevantes Wissen identifiziert, Wissenskompetenzen ausgebildet und kollektives Wissen generiert werden kann, um destinationale Governance zukunftsrobust aufzusetzen.

Zu den zu überwindenden Strukturschwächen Griechenlands gehören vor allem

- die Kooperationsträgheit destinationaler Organisationseinheiten und touristischer Leistungsträger,
- die mangelnde finanzielle Ausstattung kleinbetrieblicher Strukturen touristischer Anbieter und deren geringe Integration in touristische Wertschöpfungsketten,

- die fehlende Fokussierung auf eigene Ressourcen und Kompetenzen der Destinationen,
- der wenig ausgeprägte Gestaltungswille zu Unternehmertum und Entrepreneurship,
- eine nur rudimentär ausgebildete sektorübergreifende Netzwerkbildung sowie
- die fehlende Organisation eines passgenauen Wissensmanagements.

Entscheidend für die Zukunft der Destination Griechenland ist, inwieweit vorhandene Wissenskompetenzen globaler, in Griechenland aktiver Tourismusanbieter in ein ganzheitliches kollektives Wissen überführt werden können, um alle Akteure des Destinationsnetzwerks für die Herausforderungen zu rüsten.

## Literatur

- Bach, N.; Brehm, C.; Buchholz, W. ; Petry T. (2012): Wertschöpfungsorientierte Organisation. Wiesbaden: Gabler Verlag Springer Fachmedien.
- Bieger, T. (2008): Management von Destinationen. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlage.
- ECTAA – European Travel Agents & Tour Operators Association (2015). European travel agents and tour operators. Verfügbar unter: [http://www.ectaa.org/files/cms/ad16-001-448\(1\).pdf](http://www.ectaa.org/files/cms/ad16-001-448(1).pdf) (Zugriff am: 13.03.2018).
- Eisenstein, B. (2014). Grundlagen des Destinationmanagements. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Fischer, E. (2009): Das kompetenzorientierte Management der touristischen Destination. Wiesbaden: Gabler.
- Fischer, E. (2018). Produktentwicklung im strategischen Destinationmanagement. In: W. Gronau; A. Kagermeier & M. Rulle: Studien zur Freizeit- und Tourismusforschung. Band 13. Mannheim: Verlag Metagis-Systems.
- Flagestadt, A. & Hope, C., (2001). Strategic success in winter sports destinations. A sustainable value creation perspective. In: Tourism Management, October, S. 445–461.
- Freyer, W. (2015): Tourismus. Einführung in die Fremdenverkehrsökonomie. Berlin: Walter de Gruyter.
- GTAI – German Trade & Invest (2017): Wirtschaftsausblick Mai 2017 – Griechenland. Verfügbar unter: <http://www.gtai.de/GTAI/Navigation/DE/Trade/Maerkte/Wirtschaftsklima/wirtschaftsausblick,t=wirtschaftsausblick-mai-2017--griechenland,did=1725678.html> (Zugriff am: 13.03.2018).
- Ioannidou, A. & Stavrou, S. (2013): Reformperspektiven der Berufsbildung in Griechenland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Pechlaner, H.; Volgger, T. & Herntrei, T. (2012): Destination management organizations as interface between destination governance and corporate governance. In: Anatolia, 23 (2), S. 151–168.

- Pechlaner, H. & Tretter, M. (2013): Von der Kernkompetenz zum Produkt. Innovationen in Destinationen durch strategische Produktentwicklung. In: H. Quack & C. Klemm (Hg.): Kulturtourismus zu Beginn des 21. Jahrhunderts. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 105–115.
- Petry, T. (2006): Netzwerkstrategie. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Steinecke, A. (2013): Destinationmanagement. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Wolfgarten, T., Le Mouillour, I., Grünewald, V. F. & Medrikat, I. (2014): Betriebliche Ausbildung in Partnerschaft. Vorschläge für neue Ausbildungsformen in Griechenland. Zusammenfassung von fünf branchenspezifischen Machbarkeitsstudien. Verfügbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/govet\\_MBKSGR\\_de.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/govet_MBKSGR_de.pdf) (Zugriff am: 13.03.2018).
- WTTC – World Travel & Tourism Council (2017): Economic Impact 2017 Greece. London: WTTC.

## Über die Autorin

### **Prof. Dr. Ines Carstensen**

Professorin für Nachhaltigkeits- und Innovationsmanagement, SRH-Hochschule Berlin

Geschäftsführerin des Center for Innovation & Sustainability in Tourism e. V. (CIST)



# Abkürzungsverzeichnis

AEI	Anotata Ekpaideftika Idrimata, dt.: Universität
AHK	Auslandshandelskammer, Deutsch-Griechische Industrie- und Handelskammer
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
Cedefop	European Centre for the Development of Vocational Training
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGV	Deutsch-Griechische Versammlung
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
ELSTAT	Gr. Abk., dt.: Griechisches Statistikamt
EOPPEP	Gr. Abk., engl.: National Organisation for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance
EPAL	Epaggelmatiko Lykeio, dt.: Berufsbildendes Lyzeum
EPAS	Epaggelmatiki Schole, dt.: Berufsbildende Schule
EZB	Europäische Zentralbank
GEL	Geniko Lykeio, dt.: Allgemeinbildendes Lyzeum
GOVET	German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training
GSEE	Gr. Abk., dt.: Dachverband der Griechischen Arbeitnehmer
IEK	Institouta Epaggelmatikis Katartisis, dt.: Postsekundäres Institut für Berufsausbildung
IHK FOSA	IHK Foreign Skills Approval, Öffentlich-rechtlicher Zusammenschluss von Industrie- und Handelskammern zur Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen
IWF	Internationaler Währungsfonds
MENDI	Mentoring Dual International
NEET	Not in Education, Employment or Training

OAED	Gr. Abk., engl.: Greek Manpower Employment Organization
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
PT-DLR	Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt
SEK	Scholes Epaggelmatikis Katartisis, dt.: Berufsbildende Schule
TEI	Technologika Ekpaideftika Idrimata, dt.: Fachhochschule
VET	Vocational Education and Training

## Herausgeberin und Herausgeber



**Dr. Marcus Eckelt**

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin sowie Mitarbeiter in der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts MENDI.



**Prof. Dr. Kirsten Lehmkuhl**

leitet das Fachgebiet Schul- und Berufspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin und hat das Pilotprojekt MENDI wissenschaftlich begleitet.

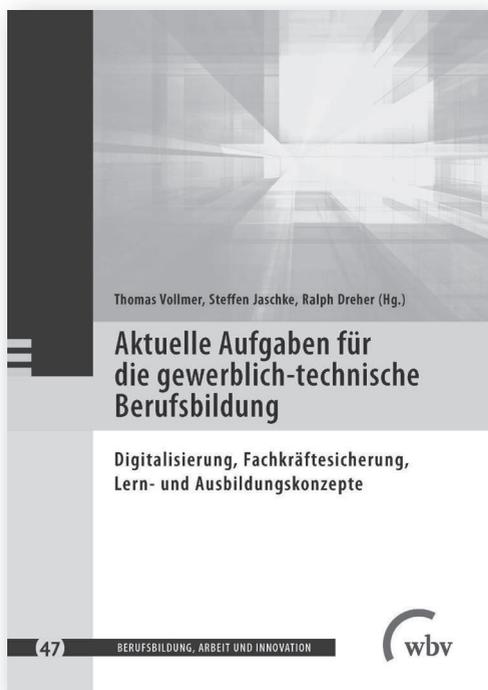


**PD Dr. Stefan Wolf**

ist Privatdozent an der Technischen Universität Berlin und Projektleiter der Begleitforschung des Pilotprojekts MENDI.

# Berufsbildung, Arbeit und Innovation

➤ [wbv.de/bai](http://wbv.de/bai)



Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)
- Studententexte (Unterreihe)

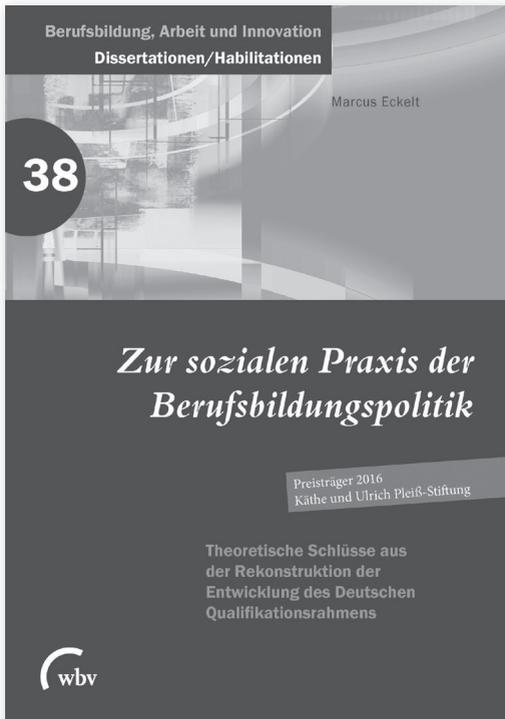
Alle Titel der Reihe sind als Druckausgabe und E-Book erhältlich.

Unter der Herausgeberschaft von Prof.in Marianne Friese (Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Magdeburg), Prof. Georg Spöttl (Flensburg).

# Der DQR-Prozess als soziales Phänomen

Kompromisse in der Berufsbildungspolitik

➤ [wbv.de/bai](http://wbv.de/bai)



- Blick hinter die Kulissen der Bildungspolitik
- Untersuchung zum Entstehungsprozess des DQR
- Ausgezeichnet von der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung

Im Zentrum der Forschungsarbeit stehen der Entstehungsprozess von Berufsbildungspolitik und das Ringen um die Bedeutung der gefundenen Kompromisse. Die Rekonstruktion der DQR-Arbeit macht sichtbar, wie soziale Ungleichheit in Bildungsabschlüssen durch die Zuweisungsfunktionen des Bildungssystems politisch verarbeitet wird. Das Ergebnis zeigt, wie sich politisches Selbstverständnis schrittweise verändert und neuen gesellschaftlichen Anforderungen Rechnung trägt, wie z. B. der Frage nach der Integration benachteiligter Personen in den Arbeitsmarkt.

Marcus Eckelt

## Zur sozialen Praxis der Berufsbildungspolitik

**Theoretische Schlüsse aus der  
Rekonstruktion der Entwicklung des  
Deutschen Qualifikationsrahmens**

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –  
Dissertationen und Habilitationen, 38  
2016, 464 S., 39,00 € (D)  
ISBN 978-3-7639-5740-8  
Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

wbv Media GmbH & Co. KG

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) · Website [wbv.de](http://wbv.de)



# Europäische Berufsbildungspolitik

Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven



Sandra Bohlinger, Andreas Fischer (Hg.)

## Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik

Grundlagen, Herausforderungen  
und Perspektiven

2015, 343 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5542-8

Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

- Für Studierende der Berufs- und  
Wirtschaftspädagogik
- Erster Überblick in deutscher Sprache

Europäische Berufsbildungspolitik gilt als langwierig, sperrig und alltagsfern. Dass sie allgemein verständlich, spannend und sehr nah an deutscher Politik sein kann, zeigen die Autoren dieses Lehrbuchs. Ihr zentrales Themenfeld ist die Berufsbildungspolitik im Spannungsfeld zwischen Nationalstaat und Supramacht, zwischen Bildungs-, Arbeitsmarkt-, Wirtschafts- und Sozialpolitik.

Zahlreiche Tabellen und Abbildungen bieten strukturierte Informationen für einen schnellen Zugang zu dem komplexen Thema.

Als erste Publikation dieser Art in deutscher Sprache bietet sie vor allem für Studierende bildungs- und sozialwissenschaftlicher Fächer einen strukturierten Überblick über das Thema.

wbv Media GmbH & Co. KG

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) · Website [wbv.de](http://wbv.de)



Bei internationalen Berufsbildungs Kooperationen soll durch exemplarische Projekte gezeigt werden, dass Berufsbildung eine attraktive Alternative zum Hochschulstudium und ein wirksamer Schutz gegen Jugendarbeitslosigkeit sein kann.

In diesem Sammelband werden wissenschaftliche Analysen sowie Erfahrungen von deutschen und griechischen Akteuren des Projekts MENDI präsentiert, in dem von 2013 bis 2018 duale Ausbildungsgänge im griechischen Tourismus erprobt wurden. Im Ausblick werden grundlegende Implikationen für internationale Berufsbildungs Kooperationen diskutiert.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Frieze (Justus- Liebig- Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und Prof. Georg Spöttl (Universität Bremen).

### **Dr. Marcus Eckelt**

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Berlin.

### **Prof. Dr. Kirsten Lehmkuhl**

forscht und lehrt am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Berlin.

### **PD Dr. Stefan Wolf**

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Berlin.



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

MENTORING  
dual  
INTERNATIONAL



ISBN 978-3-7639-5859-7