

Von der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität
Dresden

zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie

Titel der Dissertation

**DIE KOOPERATION ZWISCHEN BERUFSSCHULEN UND UNTERNEHMEN IM RAHMEN DER
BERUFLICHEN ERSTAUSBILDUNG AM BEISPIEL DER VOLKSREPUBLIK CHINA.**

vorgelegt von

Eszter Csépe-Bannert

Gutachter 1: Prof. Dr. Thomas Köhler

Gutachter 2: Prof. Dr. Ralf Vollbrecht

Eingereicht am: 07. November 2014

Verteidigt am: 21. April 2015

DANKSAGUNG

Einleitend möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Ralf Vollbrecht bedanken, der mir den Zugang zur Erarbeitung meiner Dissertation durch sein Vertrauen ermöglicht hat. Einen weiteren Dank möchte ich auch meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Thomas Köhler aussprechen, der mich im Laufe meiner Dissertation mit konstruktiven Hinweisen und prägenden Ratschlägen unterstützt hat. Meine Wertschätzung möchte ich ebenfalls für die ideelle und finanzielle Unterstützung der Hanns-Seidel-Stiftung zum Ausdruck bringen, insbesondere gegenüber Herrn Prof. Hans-Peter Niedermeier, Herrn Dr. Michael Czepalla, Herrn Willi Lange, Herrn Albrecht Flor sowie Herrn Hans Käfler, die mich im Laufe meines Forschungsaufenthaltes in der VR China und während meiner Forschung in Deutschland aktiv unterstützt haben.

Für die Aufnahme in das Graduiertenkolleg „Wandlungsprozesse in Industrie- und Dienstleistungsberufen und Anforderungen an moderne mediale Lernwelten in Großunternehmen und Organisationen“ möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Bernd Dewe herzlich bedanken, der mir meine Mitgliedschaft im Graduiertenkolleg ermöglicht hat. Ebenso danke ich allen mitwirkenden Professoren und Doktoranden.

Den Erfolg meines Forschungsaufenthaltes in der VR China habe ich Frau Xu Ying, Frau Prof. Dr. Wu Xiufang und Herrn Prof. Pan Jiajun zu verdanken, die mir nicht nur durch ihr besonderes Vertrauen Zugang zu vielen Gesprächspartnern verschafft haben, sondern mich auch fachlich und sprachlich, beraten und unterstützt haben. Weiterhin gilt mein Dank allen Interviewpartnern in der VR China und Deutschland, die durch ihre Offenheit, ihre Neugier und ihre Fachkompetenz zur Erstellung dieser Arbeit im Großen beigetragen haben.

Einen besonderen Dank möchte ich meinem Mann, meiner Familie und meinen Freunden aussprechen, die mich im Laufe der Dissertation stets mit motivierenden Worten unterstützt und an den Erfolg meiner Arbeit geglaubt haben.

Leipzig, im Oktober 2014

Eszter Csépe-Bannert

INHALTSVERZEICHNIS

1	DER LEITGEDANKE DER FORSCHUNGSARBEIT	5
2	EINFÜHRUNG	8
I.	THEORIE	13
3	DIE EINORDNUNG DER BEGRIFFE KOOPERATION UND BERUFLICHE BILDUNG	13
3.1	Der Begriff berufliche Bildung.....	13
3.2	Der Begriff der Kooperation in der beruflichen Bildung.....	15
3.3	Der Begriff der Lernortkooperation	17
4	AKTEURE IN DER BERUFLICHEN BILDUNG	19
4.1	Die Zuständigkeiten der Unternehmen in der beruflichen Bildung	19
4.2	Die Zuständigkeiten der Berufsschulen in der beruflichen Bildung	21
4.3	Die Zuständigkeiten des Staates in der beruflichen Bildung.....	25
4.4	Die Zuständigkeiten der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten in der beruflichen Bildung	25
5	ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN BERUFSSCHULEN UND UNTERNEHMEN IN DER BERUFLICHEN ERSTAUSBILDUNG	29
5.1	Voraussetzung für eine Kooperation.....	31
5.2	Lernortkooperationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland	33
6	INITIIEREN UND AUFBAU VON KOOPERATIONEN IN DER BERUFLICHEN ERSTAUSBILDUNG	41
6.1	Initiieren der Kooperationen im Rahmen der Verbundausbildung.....	41
6.2	Aufbau der Kooperationen im Rahmen der Verbundausbildung.....	43
6.3	Vier Modelle der Verbundausbildung	45
6.4	Berufsschulen in der Verbundausbildung.....	49
7	DIE ENTWICKLUNG DER BERUFSBILDUNG IN DER VR CHINA	53
7.1	Aktuelle Gesellschaftspolitische Veränderungen in der VR China	53
7.1.1	Aktuelle Entwicklungen in der VR China.....	53
7.1.2	Die Zukunft der beruflichen Bildung in der VR China	57
7.2	Historischer Rückblick auf die Entwicklung der beruflichen Bildung in der VR China	59
7.2.1	Anfänge der chinesischen Berufsbildung	59
7.2.2	Die Entwicklung der Berufsbildung zur Zeit des Großen Sprungs nach vorn	65
7.2.3	Die Entwicklung der Berufsbildung zur Zeit der Konsolidierung	70
7.2.4	Die Entwicklung der Berufsbildung zur Zeit der Kulturrevolution.....	71
8	DER WEG ZUR MODERNISIERUNG DER BERUFSBILDUNG	74
8.1	Die deutsch-chinesische Berufsbildungszusammenarbeit.....	74
8.2	Die Rolle der Unternehmen in den Berufsbildungsk Kooperationen	79
8.3	Chinesische Bildungsreformen.....	81
9	DIE BERUFSBILDUNG IN DER VR CHINA AUS SICHT DER FORSCHUNG	86

9.1	Der Stand der Forschung in der chinesischen Berufsbildung.....	86
9.1.1	Die chinesische Berufsbildung im Rahmen der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit.....	86
9.1.2	Kooperationstypen in der chinesischen Berufsbildung.....	88
9.1.3	Initiieren von Kooperationen.....	91
9.2	Das chinesische Berufsbildungssystem heute.....	92
9.2.1	Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung.....	93
9.2.2	Das System der beruflichen Bildung.....	94
II.	METHODE	97
10	METHODE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	97
10.1	Die Wahl der Forschungsmethode	97
10.2	Theoretische Sensibilität	98
III.	EMPIRIE.....	100
11	DATENERHEBUNG	100
12	AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN	109
12.1	Umfassende Aktivitäten vs. breites Engagement – Kontext 1	109
12.2	Umfassende Aktivitäten vs. begrenztes Engagement – Kontext 2.....	121
12.3	Geringe Aktivitäten vs. breites Engagement – Kontext 3	129
12.4	Geringe Aktivitäten vs. begrenztes Engagement – Kontext 4.....	137
13	ZUSAMMENFASSUNG DER EMPIRISCHEN DATEN.....	142
IV.	DISKUSSION	146
14	REFLEXION DER ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN FORSCHUNG	146
14.1	Zusammenfassung aus historischer Perspektive	146
14.2	Erkenntnisse aus der Forschung.....	148
14.2.1	Initiieren einer Kooperation.....	149
14.2.2	Aufbau einer Kooperation.....	150
14.2.3	Erhalten einer Kooperation.....	151
14.2.4	Entwicklung der Berufsschulen zur Berufsschulzentren	153
14.3	Theorie des kooperativen Handelns	155
15	ZUSAMMENFASSUNG	157
	ABSTRACT	160
	KRITISCHE REFLEXION DER UNTERSUCHUNG	165
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS FÜR DIE INTERVIEWPARTNER.....	168
	LITERATURVERZEICHNIS	169

Die transkribierten Interviews sind nicht Gegenstand der veröffentlichten Dissertation. Die Interviews wurden auf Wunsch der Interviewten anonymisiert und aus Datenschutzgründen nicht publiziert.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

<i>Abbildung 1: Aufbau der Forschungsarbeit</i>	10
<i>Abbildung 2: Verbundmodell Leitbetrieb mit Partnerbetrieb (BMBF 2011:36)</i>	46
<i>Abbildung 3: Verbundmodell Ausbildungskonsortium (BMBF 2011:86)</i>	47
<i>Abbildung 4: Verbundmodell Ausbildungsverein (BMBF 2011:112)</i>	48
<i>Abbildung 5: Verbundmodell Auftragsausbildung (BMBF 2011:60)</i>	49
<i>Abbildung 6: Das chinesische Berufsbildungssystem (Liu et. al 2009:39)</i>	94
<i>Abbildung 7: Exemplarische Darstellung der Vorgehensweise bei der Erhöhung der theoretischen Sensibilität (eigene Darstellung)</i>	99
<i>Abbildung 8: Exemplarische Anwendung des paradigmatischen Modells (Eigene Darstellung)</i>	105
<i>Abbildung 9: Beziehungsmuster (umfassend/ breit, begrenzt/ gering)</i>	109
<i>Abbildung 10: Kontexte des kooperativen Handelns (Eigene Darstellung)</i>	142
<i>Abbildung 12: AOIK-Kooperationsstrategie (eigene Darstellung)</i>	156

TABELLENVERZEICHNIS

<i>Tabelle 1: Arbeitsorientierte Inhalte in schulischen Wirtschaftsbetrieben</i>	69
<i>Tabelle 2: Beispiele aus den Interviews zum offenen Kodieren</i>	103
<i>Tabelle 3: Exemplarische Kategorie-Entwicklung in Bezug auf Eigenschaften und Dimensionen</i>	103
<i>Tabelle 4: Schwenken der roten Fahne</i>	104
<i>Tabelle 5: Tabellarische Darstellung der Eigenschaften und die dimensionale Ausprägung der Kernkategorie</i>	108
<i>Tabelle 6: Strategien der Beteiligten in Abhängigkeit von ihren Ressourcen – Kontext 1</i>	120
<i>Tabelle 7: Strategien der Beteiligten in Abhängigkeit von ihren Ressourcen – Kontext 2</i>	129
<i>Tabelle 8: Strategien der Beteiligten in Abhängigkeit von ihren Ressourcen – Kontext 3</i>	137
<i>Tabelle 9: Strategien der Beteiligten in Abhängigkeit von ihren Ressourcen – Kontext 4</i>	141
<i>Tabelle 10: Kooperationsmatrix (Eigene Darstellung)</i>	152

1 DER LEITGEDANKE DER FORSCHUNGSARBEIT

Der Leitgedanke der vorliegenden Arbeit wurde aus einem durch die Europäische Union geförderten Innovationstransferprojekt (BEST 2010) abgeleitet. Das Innovationstransferprojekt wurde unter der wissenschaftlichen Koordination der Verfasserin dieser Arbeit und mit der Beteiligung von acht Partnern aus Estland, Polen, der Tschechischen Republik, Italien, Spanien, Finnland und Deutschland durchgeführt. Die zweijährige Zusammenarbeit im BEST-Projekt zeigte, dass eine praxisorientierte Ausbildung in erster Linie nicht nur die Frage nach dem was eine praxisorientierte Ausbildung ausmacht stellt, sondern dass man sich unter Berücksichtigung der landesspezifischen Gegebenheiten auch mit der Frage danach, wie diese umgesetzt wird, beschäftigen muss. Der Konzeptentwicklung dieses Projektes lagen die deutsche Fachliteratur über das duale System der Berufsausbildung und die landesspezifischen Bedarfsanalysen zugrunde. Wegen den unterschiedlichen rechtlichen Gegebenheiten in den Partnerländern, fokussierte sich diese Projektarbeit auf den Teilaspekt der Förderung der Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen.

Wie die Evaluationsberichte der Partnerländer zeigen, werfen alle Aktivitäten von der Entwicklung des Curriculums und der entsprechenden Prüfungsordnung über die didaktisch-methodische und fachliche Weiterbildung der Berufsschullehrer bis hin zum Aufbau von Lernortkooperationen die Frage nach der Planung und Umsetzung einer strukturierten Zusammenarbeit und nach der Berücksichtigung vom Nutzen für das Unternehmen auf. Zwei Jahre nach dem Projektabschluss bestehen noch einige der Kooperationen in den Partnerländern, wobei immer wieder auf die wesentliche Herausforderung hingewiesen wird, nämlich: *Wie können unter Berücksichtigung der Möglichkeiten von Berufsschulen und des Bedarfs der Unternehmen neue Kooperationen seitens der Berufsschulzentren initiiert und wie können sie systematisch aufgebaut und effektiv erhalten werden.*

Diese Erfahrungen und Ergebnisse im BEST-Projekt regten die Verfasserin an, dem Thema der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Berufsschulen in einem umfassenden Rahmen wissenschaftlich nachzugehen und an einem

ausgewählten Gegenstand mögliche Kooperationsformen, ihre Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken zu analysieren.

Für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit wurde nach einem potentiellen Land gesucht, wo der Aufbau der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Berufsschulen über eine längere Periode nachvollzogen werden kann, um aufgrund der Erkenntnisse und der Praxisbeispiele sowie der umgesetzten Maßnahmen und ihrer Konsequenzen Anregungen für andere Länder zu gewinnen.

Es wurde anfangs eine Literaturrecherche durchgeführt, um nach folgenden Kriterien ein adäquates Untersuchungsfeld für die wissenschaftliche Forschung zu definieren:

1. Kriterium: Da es sich bei der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Berufsschulen um ein Element des dualen Prinzips handelt, welches in der Bundesrepublik Deutschland als Erfolgsmodell angesehen ist, muss das Land eine bilaterale Bildungskoooperation mit der Bundesrepublik Deutschland nachweisen können. Es wird angenommen, dass durch die Öffnung für eine bilaterale Kooperation mit der Bundesrepublik Deutschland eine Bereitschaft für ein kooperatives Berufsbildungssystem gegeben ist.

2. Kriterium: Um anhand der umgesetzten Maßnahmen in der Berufsbildungszusammenarbeit den Entwicklungsprozess in Bezug auf den Aufbau von Kooperationen zwischen Berufsschulen und Unternehmen analysieren zu können, muss die Berufsbildungszusammenarbeit mit der Bundesrepublik Deutschland mindestens seit 10 Jahre bestehen.¹

3. Kriterium: Es soll eine Sensibilität der Forscherin für das Untersuchungsfeld vorhanden sein.

4. Kriterium: Es soll ein Zugang zum Untersuchungsfeld vorhanden sein.

Nach diesen vier Kriterien eignete sich die Volksrepublik China (VR China) als geeignetes Untersuchungsfeld.

¹ Die Bildungsprojekte mit anderen Ländern haben in der Regel eine Laufzeit von mindestens 5 Jahren. Es wird unterstellt, dass Bildungsprojekte höchstwahrscheinlich nach 10 Jahren abgeschlossen werden konnten und nach diesem Zeitraum Folgen nachweisbar sind.

Zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik China bestehen seit den 1980er Jahren Kooperationen im Berufsbildungsbereich. Damit bietet das Umfeld einen Untersuchungszeitraum von über dreißig Jahren. Die Sensibilität der Forscherin für die VR China kann durch einen sechsmonatigen Aufenthalt in Shanghai beim Zentralverband des deutschen Handwerks nachgewiesen werden. Durch die Promotionsförderung der Hanns-Seidel-Stiftung eröffneten sich Möglichkeiten der Kontaktaufnahme für die Feldforschung vor Ort. Zudem ist die Hanns-Seidel-Stiftung eine der Vorreiter der Berufsbildungsinitiative zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der VR China. Der Zugang zum Untersuchungsfeld wurde im Rahmen der Promotionsförderung der Hanns-Seidel-Stiftung ideell und finanziell gefördert.

2 EINFÜHRUNG

Im Rahmen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit gewinnt das Thema *Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Berufsschulen* immer mehr an Bedeutung (EC 2012:20). Die Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Schule verspricht eine an der Praxis orientierte Ausbildung, welche je nach Perspektive verschiedene Ziele verfolgt. Für das Individuum soll die Berufsbildung Kompetenzen vermitteln, mit *deren Hilfe einzelne berufliche, aber auch außerberufliche Herausforderungen bewältigt* (Euler 2013:21) werden können. Das Individuum soll dabei *die Möglichkeit erhalten, seine Biographie selbst zu gestalten, um dabei seine Potenziale zu entfalten und seine Selbstwirksamkeit sowie seine Lernmotivation weiterzuentwickeln* (Euler 2013:21). Aus gesellschaftlicher Perspektive soll die Berufsbildung einen Beitrag *zur sozialen Integration der nachwachsenden Generation in Arbeit und Gesellschaft* leisten (Euler 2013:21). Das Interesse der Wirtschaft an der Berufsbildung liegt einerseits an der *Sicherstellung und Weiterentwicklung des qualitativen und quantitativen Arbeitskräftevolumens*, andererseits an der *Versorgung der Unternehmen mit qualifizierten Fachkräften* (Euler 2013:21).

Die *Ziel-Trias der Berufsbildung* (Euler 2013:21) erreicht ihre Effizienz jedoch nur durch die Abstimmung von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt. Diese setzt ein *dichtes Netzwerk informeller und formeller Beziehungen zwischen den Akteuren der Berufsbildung voraus* (Büchter/Gramlinger 2002:1). Dabei können mehrere Akteure, wie Unternehmen, Berufsschulen oder Sozialpartnern, *auf Zeit in Erfüllung einer Aufgabe* (Buschfeld/Euler 1994:124) zusammenarbeiten (Kooperation) oder die *verschiedenartigen Aufgaben isoliert, nebeneinander realisieren* (Koordination) (Czycholl 1998:411). Dabei können die Motivation, die Methoden, das Ausmaß oder die Dauer der Kooperation beziehungsweise der Koordination je nach Land und Berufsbildungssystem variieren.

Die im Rahmen der internationalen Berufsbildungsforschung entstandenen Analysen der Berufsbildungssysteme belegen die Diversität der Kooperationsformen (EC 2013:9) sowie den Bedarf nach einer systematischen Förderung der praxisorientierten Ausbildung (Sweet 2014:3). Die Länderanalysen im Rahmen der internationalen Berufsbildungsforschung

verschaffen einen Überblick über die wichtigsten Erfolgsfaktoren in den Berufsbildungssystemen der Länder Europas (EC 2012:29), geben jedoch wenig Auskunft darüber, wie Kooperationen zwischen Berufsschulen und Unternehmen systematisch aufgebaut und gefördert werden können. Eine systematische Analyse der Kooperationen zwischen Berufsschulen und Unternehmen liefert jedoch die Lernortkooperationsforschung in Deutschland.

Es ist zu beachten, dass Kooperationen in einem bestimmten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld unter landesspezifischen Rahmenbedingungen entstanden sind. Daher können die Erfahrungen der europäischen Länder in der Berufsbildung, sowie die Erkenntnisse aus der deutschen Lernortkooperationsforschung nur begrenzt als Modell für andere Länder dienen. Sie können aus der Sicht der Verfasserin dieser Arbeit lediglich als Orientierungsgröße für die Umsetzung eines Berufsbildungssystems in einem anderen Umfeld zu verstehen sein.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher zum Ziel gesetzt zu untersuchen, welche Kooperationsansätze zwischen Berufsschulen und Unternehmen in der chinesischen beruflichen Bildung zu erkennen sind und welche weiteren Erkenntnisse diese für die internationale Kooperationsforschung liefern. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt darauf gelegt, wie Kooperationen initiiert, systematisch aufgebaut und effektiv erhalten werden können. Die Erfahrungen der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit, die Erkenntnisse aus der Lernortkooperationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland sowie die Länderanalysen der Europäischen Union sind erkenntnisleitend für das Forschungsdesign.

Die vorliegende Arbeit ist in vier Bereiche unterteilt: I. Theorie, II. Methode, III. Empirie, IV. Diskussion. In der Zusammenfassung werden die Erkenntnisse für die internationale Kooperationsforschung geliefert.

Internationale Berufsbildungszusammenarbeit	Internationale Berufsbildungsforschung	Kooperative Berufsbildung
<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch-chinesische Berufsbildungszusammenarbeit (1979-2012) • Berufsbildungszusammenarbeit zwischen der VR China und anderen Ländern 	<ul style="list-style-type: none"> • Internationale Relevanz des Forschungsthemas • Relevanz des Forschungsthemas aus der Sicht der deutsch-chinesischen Berufsbildungsforschung 	<ul style="list-style-type: none"> • Duales Ausbildungssystem in Deutschland • Weitere Arten von kooperativen Berufsbildungssystemen

Abbildung 1: Aufbau der Forschungsarbeit

Den theoretischen Rahmen (I. Theorie) der Arbeit bilden zwei Abschnitte. Im ersten Abschnitt des theoretischen Teils der Arbeit wird ein Überblick über die Akteure sowie über ihre Kooperation in der beruflichen Erstausbildung aus einer internationalen Perspektive gegeben. Die Erkenntnisse hieraus dienen als Grundlage für die Erarbeitung des Forschungsdesigns. Der erste Bereich umfasst die Kapitel 3 bis 6. Im zweiten Abschnitt wird auf das Untersuchungsland, die VR China, eingegangen, um das Forschungsdesign in einem politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmen einzubetten. Der zweite Abschnitt umfasst die Kapitel 7 bis 11 dieser Arbeit.

Kapitel 3 beschäftigt sich zuerst mit der Terminologie *berufliche Bildung* und *Kooperation in der beruflichen Bildung*, um den Forschungsgegenstand bezüglich der Fragestellung aus einer internationalen Sicht zu reflektieren und dies anschließend in einen nationalen, kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Kontext einzubetten. Im **Kapitel 4** wird eine Übersicht der Berufsbildungsakteure gegeben. Durch die Darstellung ihrer Rolle in unterschiedlichen Berufsbildungssystemen werden Möglichkeiten für weiterführende Aktivitäten in der beruflichen Bildung aufgezeigt, die im chinesischen Berufsbildungssystem bis jetzt nicht explizit identifiziert waren. Diese Darstellungsweise trug bei der empirischen Untersuchung dazu bei, der Forscherin eine Anregung zu geben, bei der Analyse der Bildungsakteure mögliche, in den wissenschaftlichen Schriften bis jetzt nicht umfassend erfasste Tätigkeiten in der chinesischen Berufsbildung zu identifizieren. Nachdem die Akteure und ihre Rollen definiert sind, erfolgt im **Kapitel 5** die Analyse der wissenschaftlichen Schriften über die Kooperation zwischen Berufsschulen und Unternehmen aus einer internationalen, sowie aus einer deutschen Perspektive. Anschließend werden im **Kapitel 6** Kooperationsmodelle zwischen

Berufsschulen und Unternehmen erläutert und auf das Initiieren, den Aufbau und den Erhalt näher eingegangen.

Im **Kapitel 7** erfolgt die Vorstellung der aktuellen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen in der VR China. Zudem gibt das Kapitel einen kurzen historischen Überblick über die Entwicklung der beruflichen Bildung in der VR China **Kapitel 8** beschäftigt sich mit der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit als wichtigen Teil des Modernisierungswegs in der chinesischen Berufsbildung. Ein besonderes Augenmerk wird dabei der Rolle der Unternehmen in der Berufsbildungskoooperation gewidmet. Im **Kapitel 9** werden die Erkenntnisse aus der chinesischen Kooperationsforschung dargestellt. Weiterhin gibt es einen Einblick in die Anfänge der chinesischen Berufsbildung und beschreibt die Merkmale des gegenwärtigen chinesischen Berufsbildungssystems. Zudem wird hierin die aktuelle Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen dem Leser vor Augen geführt.

Der zweite Bereich beschreibt den methodischen Rahmen (II. Methode) der Dissertation. In diesem Bereich wird die Entwicklung des Forschungsdesigns anhand des Ansatzes der Grounded Theory beschrieben. Der Bereich II. Methode umfasst das **Kapitel 10**.

Den dritten Bereich der vorliegenden Arbeit bildet die III. Empirie. In diesem Kapitel werden die systematische Generierung und Auswertung von Daten dargestellt, die Ergebnisse der empirischen Untersuchung ausgewertet und die Resultate der empirischen Forschung über die Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen in der VR China exemplarisch dargestellt. Der dritte, empirische Bereich umfasst die **Kapitel 11 und 12**.

Die Diskussion der Ergebnisse der empirischen Untersuchung sowie deren Zusammenführung mit dem theoretischen Rahmen erfolgt im vierten Bereich IV. Diskussion. Im **Kapitel 13** werden die Ergebnisse mit dem im Kapitel 3 bis 6 beschriebenen theoretischen Rahmen zusammengefügt, Schlüsselfaktoren der Kooperation zwischen Berufsschulen und Unternehmen identifiziert und Empfehlungen für das Initiieren, den Aufbau und den Erhalt von Kooperationen

gegeben. Im Kapitel 13 wird anhand der Ergebnisse der Forschung eine Theorie des kooperativen Handelns abgeleitet, welche in den vorliegenden empirischen Daten begründet ist.

I. THEORIE

3 DIE EINORDNUNG DER BEGRIFFE KOOPERATION UND BERUFLICHE BILDUNG

3.1 Der Begriff berufliche Bildung

Einen ganzheitlichen Begriff, der das gesamte Konzept der beruflichen Bildung abdeckt, gibt es nicht (Lauterbach 2006:44). Bei der Betrachtung der Berufsbildungssysteme anderer Länder wird deutlich, dass Bildungssysteme aus einem nationalen, kulturellen, gesellschaftlichen sowie politischen Kontext heraus entstanden sind (Lauterbach 2006:45) und dass die Ausprägung und Stellung der Berufsbildungssysteme auf der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Akzeptanz des jeweiligen Landes aufbaut (BMZ 2012:15). In dem internationalen Forschungsraum vermittelt die berufliche Bildung *Bildungs- und Ausbildungsangebote, Kenntnisse, Know-how, Qualifikationen und/oder Kompetenzen, die für bestimmte berufliche Tätigkeiten oder allgemein auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden* (EC 2012:22). In diesem Zusammenhang wird zwischen *vocational education* und *vocational training* (VET) unterschieden, wobei es sich bei *vocational education* um die Vermittlung von schulisch organisierter beruflicher Bildung und bei dem *vocational training* um die Vermittlung von handwerklichen Tätigkeiten handelt (EC 2012:22).

Den wissenschaftlichen Schriften über die berufliche Bildung in der VR China lagen unterschiedliche Definitionen zugrunde, je nachdem welcher Ansatz in der Berufsbildungsforschung verfolgt wurde. Im anglo-amerikanischen Sprachraum verwenden Wissenschaftler bei der Analyse der beruflichen Bildung in der VR China den Begriff *Vocational and Technical Education* oder *Technical and Vocational Education and Training* (TVET), wobei in der Vergangenheit *Training* nie oder nur selten mit der beruflichen Bildung in Verbindung gebracht wurde (Guo/Lamb 2010:6). In der VR China unterliegen die Bestandteile der Berufsbildung unterschiedlichen Administrationen. Die berufliche und fachliche Bildung obliegt dem Erziehungsministerium wohingegen die betriebliche Ausbildung dem Arbeitsministerium zugeordnet ist. Die betriebliche Ausbildung sowie berufliche und fachliche Bildung wurden im Rahmen der Bildungsplanung und bei Bildungsreformen unabhängig voneinander behandelt. Durch die Internationalisierung der

Berufsbildungsforschung in den 1990er-Jahren und durch Forschungsinitiativen internationaler Organisationen wie dem UNESCO²-Berufsbildungszentrum International Centre for Technical and Vocational Education and Training, UNSESCO-UNEVOC, wurden Forschungsschwerpunkte definiert, welche globale Probleme in den Entwicklungsländern ansprachen wie Jugendarbeitslosigkeit, Armut und soziale Ungleichheit (UNEVOC 2006:1). Die Forschungsinitiativen verfolgten das Ziel, die Entwicklung von Berufsbildungssystemen durch die internationale Zusammenarbeit zu fördern, zu unterstützen und Strategien zu entwickeln, um die Berufsbildung besser an die Erfordernisse der Arbeitswelt anzupassen. Als die VR China wegen seiner rasanten wirtschaftlichen Entwicklung immer mehr ins Zentrum der internationalen Aufmerksamkeit rückte und für eine kontinuierliche Entwicklung die Humankapitalbildung an Bedeutung gewann, fand neben dem Begriff des *vocational and technical education* auch der zusätzliche Begriff *training* in die Berufsbildungsforschung Eingang (Guo/Lamb 2010:19).

Die Terminologie *Vocational and technical education and training* (TVET) wird in der deutschen Sprache unterschiedlich verwendet. Einerseits wird TVET als *fachliche und berufliche Bildung* (EK 2013:2) übersetzt. Andererseits umfasst TVET differenziert die *fachliche und berufliche Aus- und Weiterbildung* (DB 2013:10). Der Begriff TVET wird auch mit *berufliche Bildung* (BIBB s.a.) oder mit *gewerblich-technische berufliche Ausbildung* (iMove 2010:25) übersetzt, um im deutschen Sprachraum den Bezug zur beruflichen Bildung herzustellen (Lauterbach 2006:45). Je nachdem, ob im untersuchten Land im Sekundarbereich II differenziert in *allgemeinbildenden, technischen* oder *beruflichen* Zweige vorhanden sind, wird der Begriff VET oder TVET gebraucht (Lauterbach 2006:45).

Für die vorliegende Untersuchung wird im Rahmen der chinesischen Berufsbildung der Begriff *berufliche Bildung* verwendet. Berufliche Bildung umfasst dabei *alle Formen und Stufen des Bildungsprozesses, in denen – ergänzend zu allgemeinem Wissen – technische und verwandte Wissensgebiete sowie praktische Fertigkeiten, praktisches Können,*

² Englisch: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Einstellungen in den verschiedenen Bereichen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens vermittelt werden (UNESCO 1992:96). Die Verwendung des Begriffs *berufliche Bildung* beinhaltet somit die berufliche Erstausbildung wie auch die berufliche Weiterbildung. Der Begriff berufliche Erstausbildung wird in der vorliegenden Arbeit differenziert von beruflicher Weiterbildung behandelt. Die Bezeichnung berufliche Erstausbildung bezieht sich weiterhin auf die technischen wie auch auf die beruflichen Zweige des Sekundarbereichs II. Die berufliche Erstausbildung wird weiterhin definiert als: *Systematic, long-term training alternating periods at the workplace and in an educational institution or training centre. (...)The employer assumes responsibility for providing the trainee with training leading to a specific occupation (CEDEFOP 2011:11).* Ziel der beruflichen Erstausbildung ist dabei: *completing a given education and training programme in the formal education system. Learning time alternates between periods of practical training at the workplace (inside or outside the employer premises) and general/ theoretical education in an educational institution or training centre (Eurostat 2010).*

Zusammenfassend lassen sich folgende Hauptmerkmale der beruflichen Erstausbildung definieren, welche der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen:

- a. Bei der beruflichen Erstausbildung handelt es sich um die Vermittlung von *schulisch organisierter* beruflicher Bildung und um die Vermittlung von *gewerblich-technischen und handwerklichen Tätigkeiten im Sekundarbereich II*
- b. Die theoretische und praktische Ausbildung erfolgt *alternierend* in der Berufsschule und/ oder im Ausbildungszentrum und in Unternehmen;
- c. In der vorliegenden Untersuchung wird der Begriff *berufliche Erstausbildung* verwendet. Für den Fall, dass es sich in der vorliegenden Arbeit um die berufliche Weiterbildung handelt, wird es auch explizit so benannt.

3.2 Der Begriff der Kooperation in der beruflichen Bildung

Der Begriff Kooperation beschreibt im Allgemeinen die Zusammenarbeit und das Zusammenwirken von verschiedenen Akteuren auf Grundlage von gemeinsamen Interessen (Klaus/Klein 2011). Wo Kooperationen identifiziert werden, arbeiten im Rahmen der beruflichen Bildung Sozialpartner,

Wirtschaftsorganisationen und Staat (DB 2013:7) auf lokaler, regionaler, nationaler oder internationaler Ebene mit unterschiedlicher Intensität zusammen. Das Ziel ist die gemeinsame Sicherung der *Rahmenbedingungen der Berufsbildung: von der anteiligen Finanzierung über die Entwicklung und laufende Aktualisierung der Curricula und ihrer Implementierung bis hin zur Prüfung und Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen* (DB 2013:3). Im Rahmen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit wird eine Kooperation auf Makro-, Meso- und Mikroebene initiiert und durchgeführt (Walzik 2004:320).

Auf der Makroebene erhalten staatliche Stellen im Partnerland im Rahmen von Systemberatung Informationen und Unterstützung zur Förderung von Reformprozessen für den *Aufbau von Verwaltungs-, Forschungs- und Beratungsorganisationen* sowie zur *Erarbeitung eines rechtlichen Rahmens für die berufliche Bildung* (DB 2013:6). Auf der Mesoebene werden durch die Initiierung und Begleitung von Ausbildungsverbänden und durch die gezielte Förderung von Beteiligungen von Außenhandelskammern, Kammern des Partnerlandes, Sozialpartnern und Wirtschaftsorganisationen des Partnerlandes, deutschen Unternehmen und Unternehmen im Partnerland sowie durch die Kooperationen mit Berufsschulen nachhaltige Strukturen zur Entwicklung von Standards sowie von Zertifizierungs- und Prüfungsstrukturen eingeführt und etabliert (DB 2013:6). Auf der Mikroebene wird das Bildungspersonal unterstützt und qualifiziert und seine grenzüberschreitende Mobilität gefördert.

Durch das Vorhandensein von juristischen, moralischen oder organisationskulturellen Normen wird eine Kooperation von außen auferlegt, wobei zwischen Kooperationsrhetorik und Kooperationswirklichkeit oft eine Diskrepanz besteht (Euler 2004:310). Demnach wird nicht automatisch zusammengearbeitet, weil es formal vorgeschrieben ist. In diesem Fall tritt mit großer Wahrscheinlichkeit ein *Nebeneinander* statt *Miteinander* ein (Euler 1996:187) und Kooperationsregeln bleiben außen vor und werden nicht umgesetzt. Wenn das Entstehen der Kooperation nicht durch eine Verordnung ausgelöst, sondern durch das Erreichen individueller Vorteile geleitet ist, stehen

materieller oder immaterieller Nutzen im Mittelpunkt (Euler 2004:310). Im Idealfall kommt es dennoch zu *Win-Win-Situationen* (Walzik 2004:322), wonach beide Seiten aus der Kooperation einen Nutzen ziehen können. Die nutzenorientierte Kooperation setzt keine intensiven Bindungen voraus und kommt ohne enge Vertrauensbeziehung zwischen den Teilnehmern aus. In dem Fall, dass kooperiert wird, weil *man es für gut und richtig empfindet* (Euler 2004:311), werden Maßnahmenentscheidungen weniger wegen juristischen, moralischen oder organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen ergriffen und die Nutzenkalküle werden auch nicht als erstrangig verfolgt. Die *moralische Selbstverpflichtung* (Euler 2004:311) steht hier im Fokus der Zusammenarbeit, die durch Werte und Ziele des Einzelnen lebt. Die Kooperation ist prinzipiell verständigungsorientiert und strebt nach einer Kontinuität (Euler 2004:311). Die Kooperation lebt primär davon, dass in der Zusammenarbeit *Wert auf die Arbeit an Visionen, Leitbildern und Zielen* gelegt wird (Euler 2004:311), wobei Vertrauen als eine Bedingung für Kontinuität eine wichtige Rolle spielt. Vertrauen kann sich aber auch im Laufe der Kooperation durch die positiven Erfahrungen mit der Kooperation als Resultat entwickeln und verstetigen.

3.3 Der Begriff der Lernortkooperation

Die Ursachen der Bedeutungszunahme von Kooperationen in der beruflichen Erstausbildung und das erhöhte Interesse an bilateralen Kooperationsabkommen mit der Bundesrepublik Deutschland erklären sich in erster Linie durch das Interesse an der bedarfsgerechten Qualifizierung von Fachkräften im Rahmen des deutschen dualen Ausbildungssystems und durch den Bedarf der Partnerländer an mehr Innovation, Qualifizierung und Beschäftigung. Einen für die internationale Berufsbildungsforschung relevanten Ansatz bezüglich der Kooperation in der beruflichen Erstausbildung liefert der Forschungsansatz *Lernortkooperation*.

Im Rahmen einer Lernortkooperation wirken das Lehr- und Ausbildungspersonal technisch-organisatorisch sowie pädagogisch zusammen (Pätzold 1997:123). Die Notwendigkeit einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis wurde bereits in der internationalen Forschungsgemeinschaft als wichtig erkannt und Empfehlungen u.a. *für die Förderung der Zusammenarbeit*

der unterschiedlichen Akteure bei der Konzeption und Verwaltung dualer Ausbildung ausgesprochen (EC 2013:11). Konkrete Umsetzungsvorschläge für das Initiieren, den Aufbau und den Erhalt der Kooperationen bleiben dabei aus (EC 2013:11). Die wissenschaftliche Reflexion der Erfahrungen mit der Lernortkooperation in der Bundesrepublik Deutschland im Kontext der internationalen Berufsbildungsforschung (Walden 2006:257) im Rahmen der Untersuchung der Kooperationen in der VR China, soll Anregungen für die Untersuchung in der VR China geben.

Durch die Identifizierung des Lernortbegriffs bietet sich die Chance, die Lernpotentiale im Rahmen kooperativer Berufsbildungssysteme durch die systematische Reflexion der zentralen Lernorte Arbeitsplatz und Schule auszudifferenzieren und zu effektivieren (Eckert 2004:103). Dabei ist hervorzuheben, dass insbesondere in den Ländern mit vollschulischen Berufsbildungssystemen die Wahrnehmung des Lernortes Arbeitsplatz nicht oder durch ihre aktuellen Reformbestrebungen bezüglich praxisorientierter Berufsausbildung nur in geringem Maße als solche identifiziert wird (EC 2012:57). Die Entwicklung des Lernortes Arbeitsplatz und sein Stellenwert im Berufsbildungssystem hängt von der Berufsbildungstradition (Eckert 2004:102) und der Kooperationskultur (Euler 2004:305) des jeweiligen Landes ab. Andererseits hängt die Entwicklung einer Kooperations- und Diskussionskultur zwischen dem Lernort Arbeitsplatz und der Berufsschule im Wesentlichen davon ab, welche Relevanz seitens der Unternehmen für eine Zusammenarbeit mit einer Berufsschule beigemessen wird. Die Kooperation hängt also von Einstellungen, Werten, Normen und Regeln ab, welche *durch bestimmte Personen oder Institutionen in Hinblick auf eine Zusammenarbeit geleitet werden* (Euler 2004:306).

4 AKTEURE IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

4.1 Die Zuständigkeiten der Unternehmen in der beruflichen Bildung

Es ist offensichtlich, dass bei einer praxisorientierten beruflichen Erstausbildung Unternehmen eine wesentliche Rolle spielen. Je nachdem wie stark die Dualität des Systems der beruflichen Bildung in einem Land ausgeprägt ist, ist die Rolle der Unternehmen mehr oder weniger konstitutiv für die Berufsbildung (EC 2012:57). Von den Unternehmen wird erwartet, dass sie den Auszubildenden im Rahmen der beruflichen Erstausbildung praxisrelevante berufliche Qualifikation vermitteln, welche für die Ausführung ihrer Tätigkeit in der zukünftigen Beschäftigung von Relevanz sind. Neben dem beruflichen Fachwissen sollen während der betrieblichen Ausbildung auch die sozialen Kompetenzen in einem realen Arbeitsumfeld gefördert werden (EC 2012:119). Der Umfang der definierten Ziele der betrieblichen Ausbildung und die damit verbundenen Aufgaben der Unternehmen hängen davon ab, wie hoch der prozentuale Anteil der praktischen Ausbildung im Vergleich zu der theoretischen Ausbildung an der Gesamtausbildung ist (EC 2012:118).

Ob Unternehmen in der beruflichen Bildung eine aktive Rolle wahrnehmen wollen, hängt davon ab, welchen Nutzen ihr Engagement für sie bringt. Ausbildung ist nicht der Hauptzweck der Unternehmen (Greinert 1995:16). Sie sind wirtschaftlich und gewinnorientiert ausgerichtet und der Profit hat für sie höchste Priorität. *Sie tendieren deshalb dazu, die Aufgaben der Nachwuchsförderung und der stetigen Kompetenzerneuerung des Personals zu vernachlässigen, wenn die Position im Markt gefährdet ist und die Gewinne schwinden* (Greinert 1995:16). Ihre Beteiligung in der beruflichen Bildung ist freiwillig (EC 2012:58). Daher müssen die Vorteile für sie ersichtlich sein (Besenfelder/Thiel 2004/200).

Jugendliche, die seit Beginn ihrer Ausbildung teilweise in Unternehmen ausgebildet werden, können in Unternehmen produktiv eingesetzt werden (Field et al. 2009:54) und dadurch können wiederum Erträge durch das Unternehmen erwirtschaftet werden. Durch einen umfassenden Kontakt zwischen den Lehrlingen und den Unternehmen während der Ausbildungszeit können

Potenziale individuell und gezielt gefördert werden, um die vermittelte Qualifikation im Arbeitsprozess bedarfsorientiert einzusetzen. Bei einer anschließenden Einstellung spart das Unternehmen nicht nur die Rekrutierungskosten für einen neuen Mitarbeiter, sondern auch die Einarbeitungszeit, welche im Fall eines neuen Mitarbeiters investiert werden muss (Rauner 2007:11). Eine längere Ausbildung im Unternehmen gibt dem Unternehmen die Chance, seinen zukünftigen Mitarbeiter kennenzulernen und Fehlbesetzungskosten durch Bewerbungen vom externen Arbeitsmarkt zu vermeiden (Walden/Herget 2002:32). Lehrlinge bringen Unternehmen nicht nur ertragsseitige Vorteile. Umgekehrt, Lehrlinge verfügen auch über Qualifikationen wie Sprachkenntnisse oder interkulturelle Kompetenzen, die für das Unternehmen bereits während der Ausbildungszeit gewinnbringend eingesetzt werden können. Die Lehrlinge bringen weiterhin neue Perspektiven und Sichtweisen in das Unternehmen mit ein. Es gibt weiterhin Vorteile in der Außenwirkung des Unternehmens wie die Erhöhung der Reputation des Unternehmens in der Gesellschaft und gegenüber Geschäftspartnern wegen der Ausbildung von Jugendlichen. Diese Beispiele erscheinen insbesondere dort für Unternehmen als vorteilhaft, wo die Anforderungen aus Produktions- und Dienstleistungsprozessen sowie Arbeitsvorgängen über eine einfache Aushilfstätigkeit sowie betriebliche Ausbildung und über eine längere Beschäftigungszeit hinausgehen. In einer Kurzzeitbeschäftigung ist es nicht möglich, den Lehrlingen Qualifikationen zu vermitteln, die dem Unternehmen in einer kurzen Zeit die erwartete, produktive Anwendung verspricht (EC 2012:98).

Wenn die genannten Vorteile das Unternehmen zu einer Ausbildungsrolle überzeugen, stellt sich das Unternehmen bezüglich der Planung, Organisation und Durchführung der Ausbildung oft nicht vorhersehbaren Herausforderungen. Insbesondere wenn es zum Rückgang der Produktions- und Dienstleistungsverträgen im Unternehmen kommt und die Ausbildung des Lehrlings, die Anpassung des Arbeitsplatzes und die Beschäftigung von zusätzlichem Personal, für die Betreuung und die Kontrolle des Lehrlings zusätzliche Kosten erzeugen, fällt es Unternehmen auch schwerer, die minimalen Qualitätsanforderungen an die betriebliche Ausbildung zu erfüllen. Unter minimalen Qualitätsanforderungen ist ein Bündel von Regeln zu

verstehen, in welchem die Inhalte und Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung definiert sind. Hierin inbegriffen sind die Curricula und die Länge der Ausbildung, die benötigten zusätzlichen Ressourcen, die Bewertung von Lernergebnissen sowie die Qualifizierung des Ausbilders (Kuczera/Field 2010:116). Wie gut diese Herausforderungen seitens der Unternehmen gemeistert werden, hängt vom Interesse, der Bereitschaft und den finanziellen sowie personellen Kapazitäten im Unternehmen ab.

4.2 Die Zuständigkeiten der Berufsschulen in der beruflichen Bildung

Je nachdem, ob es sich um ein Marktmodell, Schulmodell oder ein staatlich gesteuertes Marktmodell oder gleichbedeutend auch duales Modell handelt (Greinert 1995:24), hat der Staat und somit die Berufsschule als öffentliche Einrichtung eine unterschiedliche Stellung in der beruflichen Erstausbildung.

Im Marktmodell³ existiert eine Trennung zwischen der Berufsausbildung und dem allgemeinen Bildungswesen (Greinert 1995:22). Unternehmen spielen hierin als Ausbildungsträger eine wichtige Rolle. Die Berufsbildung basiert in diesem Modell in hohem Maße auf den Bedürfnissen der Unternehmen. Es gibt kein separat geregeltes Berufsausbildungssystem, was wiederum heißt, dass im Marktmodell keine öffentliche Institution, wie die Berufsschule in die berufliche Erstausbildung eingebunden ist. Die Ausbildung orientiert sich an der unmittelbar beruflichen Verwendungssituation (Greinert 1995:23).

Im Schulmodell⁴ spielen im Gegensatz zu dem am Unternehmen ausgerichteten Marktmodell Berufsschulen eine zentrale Rolle, da die berufliche Ausbildung und allgemeinbildende Bildungs- und Ausbildungsgänge verflochten sind. Teilweise werden schulische Abschlüsse auch mit beruflichen Qualifikationen verknüpft, so dass es zu doppelt qualifizierenden Abschlüssen kommt, wie z.B. Hochschulreife und Facharbeiterqualifikation (Greinert 1995: 26). Betriebe besitzen in diesem Modell nur eine geringe Rolle. Die berufliche Qualifikation richtet sich nicht wie im Marktmodell primär nach der unmittelbaren

³ Das Marktmodell ist in Japan, in den Vereinigten Staaten von Amerika und im Vereinigten Königreich zu identifizieren. Vgl. Rauner/Wittig 2010:238.

⁴ Das Schulmodell ist beispielsweise in Frankreich und China vorherrschend. Vgl. Rauner/Wittig 2010:239.

beruflichen Verwendungssituation, sondern sie berücksichtigt in der Regel auch individuelle und gesellschaftliche Anforderungen (Greinert 1995:25).

Im dualen Modell spielen beide Akteure, das heißt sowohl die Berufsschulen wie auch die Unternehmen eine wichtige Rolle.⁵ Berufsschulen und Unternehmen kooperieren, um das gemeinsame Ziel, die berufliche Qualifikation der Auszubildenden zu verbessern, zu erreichen. Berufsschulen grenzen sich hierbei scharf gegenüber dem allgemeinen öffentlichen Schulsystem ab. Der Bedarf der Berufsausbildung wird zwar marktvermittelt, jedoch unterwerfen sich Unternehmen als Qualifikationsanbieter gesetzten staatlichen Normen (Greinert 1995:26).

Die Berufsschule ist zunächst eine formale, soziale, bürokratisch organisierte und hierarchisch geleitete Einrichtung. Sie ist aber auch eine Erziehungs- und Bildungseinrichtung (Pätzold 1999:46) und sie verfolgt in dieser Funktion wesentliche Ziele hinsichtlich der beruflichen und persönlichen Entwicklung von Berufsschülern. Die Berufsschulen bieten eine erweiterte Plattform für Jugendliche, um ihre Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen, Methodenkompetenzen und Sachkompetenzen zu erweitern (EC 2012:63), ihre persönlichen Zielperspektiven zur Diskussion zu stellen und helfen damit diese zu realisieren (Pätzold 1999:46). Es wird nicht nur Fachwissen vermittelt und mit dem betriebsspezifischen Wissen vernetzt, sondern es wird dadurch auch die über das Qualifikationsinteresse der einzelnen Unternehmen hinausgehende Erziehung und Ausbildung angestrebt. Die Berufsschule soll demnach ein Lernort sein, wo die Voraussetzungen und Auswirkungen betrieblicher Arbeit auf die betriebliche, soziale und ökologische Umwelt diskutiert und reflektiert werden. Durch die immer komplexer werdenden Ausbildungsaufgaben kommt den Berufsschulen ein neuer Stellenwert im Berufsbildungssystem zu (Pätzold 1999:45).

Der Stellenwert der Berufsschulen variiert je nach Land und Berufsbildungssystem. Somit unterscheiden sich auch ihre Aufgaben, die ihnen innerhalb des Berufsbildungssystems formal oder nicht formal zugeschrieben

⁵ Variationen des dualen Modells sind in Deutschland, Dänemark, Österreich und in der Schweiz zu finden. Vgl. Rauner/Wittig 2010:239.

werden. Die traditionelle Funktion der Berufsschule von der Vermittlung vom fachtheoretischen Wissen (Pätzold 1999:45) verlangt die Notwendigkeit der Ausweitung ihrer Aufgabenbereiche im Sinne eines *ganzheitlichen* Charakters (Pätzold 1999:29). Komplexe Probleme und Handlungssituationen sollen durch das Erfassen von systematischen Zusammenhängen bewältigt werden können. Zudem sollen Fähigkeiten entwickelt werden, die durch die Veränderung der Arbeitswelt benötigt werden, wie beispielsweise in Systemen zu denken, interdisziplinäre Vorgehensweisen für die Lösung von Herausforderungen zu entwickeln und den Umgang mit diesen anzuwenden (Pätzold 1999:52).

Die Schaffung eines neuen Stellenwerts durch die Flexibilisierung der Berufsschulen steht teilweise vor erheblichen organisatorischen Problemen, welche ein innovatives Zusammenwirken von Berufsschulen und Unternehmen verlangt.⁶ Berufsschulen sollen *näher am Puls der Unternehmen sein* (Herkner 2001:550), damit Lerninhalte vermittelt werden, die auch im Beruf anwendbar sind. In diesem Sinne stellen Betriebe eine sog. Kundenorientierung als Anspruch an die Berufsschule. Dabei sollen Berufsschulen als Dienstleistungspartner agieren, wodurch wiederum ihre Organisation dem Zeitbudget der Ausbildungsbetriebe flexibel und aufgeschlossen gegenüber sein soll (Herkner 2001:554). Übermäßige Bürokratie, lange Dienstwege, stark abgegrenzte Hierarchien sowie von der Schulaufsicht und der Schulleitung unnötig stark eingeschränkte Entscheidungsfreiheiten für die Lehrkräfte mindern die Kooperationsbereitschaft der Berufsschullehrer mit Unternehmen (Herkner 2001:558). Durch die eingeschränkten Möglichkeiten für Unternehmen Leistungen der Berufsschule freiwillig auszuwählen sowie durch die fehlenden bzw. schlechten infrastrukturellen Anbindungen oder durch eine ungenügende Ausstattung mit Unterrichtshilfsmitteln, werden Großunternehmen zur Einrichtung eigener Berufsschulen bewegt, die direkt dem Unternehmen zugehörig sind. Zudem sehen die Unternehmen ohnehin die eigenen *Interessen*

⁶ Das dänische System zeichnet sich durch eine sehr ausgeprägte Aufgabenteilung aus. Auf nationaler Ebene werden weitgehend die strategischen Aufgaben wahrgenommen. Auf lokaler Ebene werden operative Aufgaben durchgeführt. Die öffentlichen beruflichen Schulen (Berufskolleg) agieren bei der Ausgestaltung ihrer Aufgaben autonom. In der Kooperation mit lokalen Repräsentanten und Fachkräften aus der Wirtschaft erarbeiten die Berufskollegs die Berufsbildungspläne sowie die Angebote für die berufliche Weiterbildung. Außerdem übernehmen sie Steuerungs- und Koordinierungsaufgaben für die betriebliche Berufsausbildung. Diese Form von Output-Steuerung fördert die Dynamik und die hohe Qualität des dänischen Berufsbildungssystems. Vgl. Rauner 2008:21.

und Wünsche zum berufsschulischen Unterricht in einem schulischen Lernort besser erfüllt, der direkt ihrer Einflussspähre unterliegt (Herkner 2001:555).

Insbesondere jedoch in ländlichen Gegenden und zumindest für das Handwerk zeigten sich in Deutschland für viele Berufsschulen die Vorteile eines offenen Entgegenkommens gegenüber den Ausbildungsbetrieben. Daher bieten sich mittlerweile viele Berufsschulen als Treffpunkt zum regionalen Erfahrungsaustausch an (Herkner 2001:557). Im Rahmen von Veranstaltungen können Ergebnisse gemeinsamer Projekte der Denkfabrik – das heißt durch das Erarbeiten von Lösungsideen von Lehrlingen aus verschiedenen Handwerksbetrieben in einer Berufsschule- präsentiert werden. Berufsschulen bieten ihre Räumlichkeiten für Unternehmen an, um im Rahmen von verschiedenen Veranstaltungen, wie bei regionalen Ausstellungen oder sogar bei kleinen Messen, ihre Produkte und Dienstleistungen vorzustellen (Herkner 2001:557). Durch die Offenheit der Berufsschule können weiterhin zusätzliche Angebote an fakultativen Kursen angeboten werden, wodurch ein, auf die Wünsche der Unternehmen abgestimmtes differenziertes Lernangebot entwickelt werden kann (Herkner 2001:561). Mögliche Schwerpunkte könnten Ausbildungsinhalte sein, die in *der Obligatorik zu kurz bemessen sind oder für den jeweiligen Beruf etwas „wirklich“ Zusätzliches darstellen* (Herkner 2001:562), wie z.B. Förderung der Sprachkompetenz, kaufmännisches Wissen oder berufliche Umweltbildung. Es wären fakultative, zusätzliche Kursangebote möglich. Jedoch kann nicht auf jeden einzelnen Wunsch nach einem zusätzlichen Lernangebot eingegangen werden (Herkner 2001:561). Da an die Berufsschule verschiedene *teilweise gleiche bzw. ähnliche, aber auch divergierende Erwartungen* (Herkner 2001:566) gestellt werden, muss die Berufsschule aus pädagogischer und auch aus wirtschaftlicher Sicht kompromissbereit zwischen den verschiedenen Klientelinteressen abwägen. Dabei darf der von der Gesellschaft übertragene Bildungsauftrag der Berufsschule nicht den einseitigen Interessen der Wirtschaft zum Opfer fallen (Herkner 2001:570).

4.3 Die Zuständigkeiten des Staates in der beruflichen Bildung

In der beruflichen Erstausbildung nimmt der Staat je nach Untersuchungsland eine unterschiedliche Rolle ein. Je nachdem, ob der Staat allein für das allgemeine Bildungswesen zuständig ist oder die Berufsbildung plant, organisiert und kontrolliert (Greinert 1995:23), ist die Berufsbildung mehr oder weniger marktwirtschaftlich geprägt. Der Staat kann dabei privaten Ausbildungsträgern mehr oder weniger umfangreiche Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Ausbildungs- und Prüfungsstandards, in der beruflichen Bildung setzen. Bei der Definition von Qualifikationsstandards und Qualifikationszielen können neben dem Staat auch die Interessenverbände, zum Beispiel Gewerkschaften, berufliche Fachverbände mitwirken (Greinert 1995:27). Die staatliche Ordnungspolitik erfüllt in den Ländern, in denen ein duales Berufsbildungssystem etabliert ist – beispielsweise in Deutschland, in Dänemark, in der Schweiz und in Österreich –, im Sinne einer Normierung der Berufsausbildung und des Interessenausgleichs zwischen den Beteiligten, die Funktion, die von Marktmechanismen ausgehenden Einseitigkeiten zu minimieren und überbetriebliche Verwertbarkeit der vermittelten Qualifikationen zu garantieren (Pätzold 1999:25). Damit die Elemente der Ausbildung, welche nicht oder nur unvollkommen vermittelt werden können, gesichert sind, wird die Finanzierung des Berufsschulunterrichts und der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, wie in der Bundesrepublik Deutschland, durch den Staat übernommen (Pätzold 1999:27). Der Staat übernimmt damit auch eine Überwachungs- und Kontrollfunktion.

4.4 Die Zuständigkeiten der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten in der beruflichen Bildung

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) sind *Ausbildungsstätten mit ergänzenden Ausbildungsmaßnahmen* (Greinert 1995:136), zu denen dann bestimmte Ausbildungsinhalte ausgelagert werden können, wenn die einzelbetriebliche Ausbildung nicht allein ausreicht und nicht alle Qualifikationen abdecken kann.⁷ Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten als vergleichbare

⁷ In Deutschland erfuhren ÜBS ihren qualitativen Anstich in den ersten Nachkriegsjahren auf das Engagement des Handwerks hin, in deren Abhängigkeit und deren finanziellen Beteiligung. Durch die 1973 vom Bundeskabinett verabschiedeten *Richtlinien zur Förderung von betrieblichen Ausbildungsstätten*

dritte Lernorte ergänzen die Bildung in beruflicher Praxis und die schulische Bildung, wo die zu erlernende Berufstätigkeit dies erfordert (BBG 2002, Art. 23).

Neben den wesentlichen Lernorten in ÜBS wie Werkstatt und Unterrichtsraum gewinnen weitere Lernorte wie EDV-Raum, Labor, Lehrküche, Verkaufs- und Serviceraum, Prüf- und Testraum an Bedeutung (Autsch 1999:347). Im Unterschied zu Unternehmen, welche auf die Produktion ausgerichtet sind und für Lernzwecke unterschiedlich geeignete Situationen anbieten, sind ÜBS durch ihre in Lehrgangsform realisierte überbetriebliche Ausbildung besser didaktisierbar. Dabei kann die Ausbildung aus pädagogischer und ökonomischer Sicht (Beicht et al. 1987:22) systematischer geplant und durchgeführt werden, wobei komplizierte Abläufe unter modellhaften und simulierten Bedingungen vermittelt werden.

Um einen Austausch von Lehrkräften, Abstimmung mit Ausbildungsbetrieben und die gegenseitige Nutzung von Gebäuden zu gewährleisten, sollten ÜBS in räumlicher Nähe mit Berufsschulen und Unternehmen errichtet werden (Autsch 1999:343). Durch eine enge Kooperation mit Berufsschulen und Unternehmen soll die Ausbildung systematisiert und pädagogisiert, das Curriculum mit den Unternehmen abgestimmt, die betriebsbezogene unterschiedliche Ausbildungsleistung ergänzt und verbessert sowie das Ausbildungsplatzangebot in strukturschwachen Regionen und im Randlagen von Ballungsgebieten erweitert werden (Autsch 1999:344). Weiterhin ist die didaktisch reflektierte Praxisgestaltung zusätzlich von Bedeutung. Diese Funktionen von ÜBS weisen auf kooperationsfördernde Aspekte hin und lassen eine Vielzahl von Ansatzpunkten und Rahmenbedingungen für eine Kooperation der ÜBS mit den Unternehmen und Berufsschulen erkennen.

Eine ergänzende Funktion in der beruflichen Weiterbildung zusätzlich zur beruflichen Bildung erhält die ÜBS beispielsweise in der Bundesrepublik Deutschland dann, wenn insbesondere kleine und mittlere Unternehmen durch den technischen Wandel mit wachsendem Weiterbildungsbedarf konfrontiert

erfuhr ÜBS eine gewachsene bildungspolitische Bedeutung. Vgl. BMBW 1973 . Die Gründungen der ÜBS wurden aus dem Haushalt des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft gefördert. Zusätzlich kamen Fördermittel von der freien Wirtschaft. Vgl. BMBF/BMWi 2001:6 und ihren Organisationen sowie aus anderen Programmen der öffentlichen Hand zum Einsatz. Vgl. DB 1982:2.

sind (DB 1987:1254). Somit erfährt die ÜBS einen multifunktionalen Charakter⁸ (Autsch 1999:344). Diese flexible Anpassung und Erweiterung von Schulungsprogrammen in der ÜBS stellt sicher, dass im Laufe der technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung sowie unter Berücksichtigung von regionalen Besonderheiten die Lehrgänge permanent aktualisiert werden. Um die Jahrtausendwende wurde über eine mögliche Neupositionierung der überbetrieblichen Bildungsstätten als Kompetenzzentren diskutiert, wobei sie als Bildungsdienstleister mit Informations- und Beratertätigkeit zur Umsetzung moderner Ausbildungsmethoden in enger Kooperation mit Unternehmen und Berufsschulen fungieren könnten (BMBF/BMWi 2009:17). Weiterhin seien die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten als Partner im dualen System zur Unterstützung der Ausbildungsanstrengungen der Unternehmen wichtig. *Sie würden hier eine Verbindung zwischen den hohen Anforderungen der Ausbildungsordnungen und den Ausbildungsmöglichkeiten gerade von Klein- und mittleren Betrieben darstellen* (Hoffschroer 2005:13).

Trotz der vielseitigen Kooperationsansätze zwischen Unternehmen, Berufsschule und ÜBS ist eine intensive Kooperationsbeziehung keineswegs ein Selbstläufer, weil diese von der Anerkennung, dem Ansehen und dem Interesse für gegenseitige Aktivitäten beeinflusst werden kann (Autsch 1999:367). Wenn nicht ein bestimmtes Maß an Informiertheit über die Tätigkeit und Kompetenz vorhanden ist, kommt eine Kooperation erst gar nicht zustande. Dafür bietet sich die Einrichtung oder Ernennung einer Kooperationsstelle, welche als Initiator oder Koordinator fungiert und die erforderliche Transparenz der Kooperationspotentiale herstellt (Autsch 1999:368), an. Wie es im konkreten Fall im Rahmen des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung vorkommen mag, kann die ÜBS je nach Stellung im gesamten Berufsbildungssystem in Konkurrenz zu Berufsschulen geraten (Greinert 1995:139), weil sich für die ÜBS durch die fast vollständige Finanzierung von Seiten der öffentlichen Hand unter der Trägerschaft von Wirtschaftsorganisationen wie Kammern, Innungen oder Fachverbänden und in

⁸ Weitere ergänzende Maßnahmen wie die Berufsvorbereitung, die Benachteiligtenförderung, die Fortbildung, Umschulung und Betriebsberatung gehören auch zu den Aufgabenbereichen des ÜBS. Vgl. Autsch 1999:347.

einigen Fällen Kommunen und Landkreisen zwei Vorzüge ergeben. Erstens, die fast vollständige staatliche Finanzierung und zweitens, die Unterstützung durch die Wirtschaft ohne öffentliche Kontrolle (Greinert 1995:138), die einer Berufsschule in vielen Fällen in dieser Kombination nicht gegeben sind (Herkner 2001:553).⁹

⁹ Eine kritische Auseinandersetzung mit der Stellung der Berufsschule im dualen System siehe Zedler, R. Die Berufsschule als Partner der Ausbildungsbetriebe – Anforderungen und Perspektiven. In: Pahl, J.P.: Perspektiven gewerblich technischer Berufsschulen, Kieser Verlag, 2001, S. 165-177; Pätzold, G.: Berufsschule und Lernortkooperation – Überlegungen zur Überwindung des Defizits an Handlungswissen in der beruflichen Bildung. In: Pahl, J.P.: Perspektiven gewerblich technischer Berufsschulen, Neusäß: Kieser 2001, S. 239-258; Spöttl, Georg: Das Modell der „For-Profit-Schools. – Provokation für die gewerblich-technischen Berufsschulen?. In: Pahl, J.P.: Perspektiven gewerblich technischen Berufsschulen, Neusäß: Kieser 2001, S. 575-590.

5 ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN BERUFSSCHULEN UND UNTERNEHMEN IN DER BERUFLICHEN ERSTAUSBILDUNG

Insbesondere durch die politischen Zielsetzungen der Europäischen Union sowie durch die Etablierung von internationalen Einrichtungen der Berufsbildungsforschung - wie zum Beispiel das UNESCO-Institut UNESCO's International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNESCO-UNEVOC), das European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) oder die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) - gewinnen Kooperationen, welchen in erster Linie die Verzahnung von Theorie und Praxis in der beruflichen Erstausbildung zugrunde liegen, in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung. Die supranationalen politischen und wirtschaftlichen Zusammenschlüsse wie die Europäische Union oder die amerikanische Freihandelszone North American Free Trade Agreement (NAFTA) und der Ausbau von bilateralen und multilateralen Wirtschaftskooperationen fordern eine internationale Wettbewerbsfähigkeit in der Erstausbildung mit dem Nutzen, dass Fachkräfte international eingesetzt werden können. Die berufliche Bildung gilt dabei als Schlüsselgröße für die Steigerung oder den Erhalt von Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Volkswirtschaften (BMZ Strategiepapier 8/2012). Die weltweiten Aktivitäten von Unternehmen und die berufliche Mobilität der Mitarbeiter fördern die Diskussion über eine zukunftssichere Qualifizierung durch zeitgemäße Inhalte und Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung (Lauterbach 2003:19). Um die arbeitsmarktrelevante Ausbildung als einen innovativen Ansatz der beruflichen Bildung zu gewährleisten, müssen sich die Ansprüche an die betrieblichen Ausbildungsbereiche erhöhen und das Interesse an einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis muss in den Vordergrund rücken (Pätzold 1995:151).

Die betriebsspezifische Qualifizierung und die betriebliche Sozialisation (Pätzold 1995:151) werden von Unternehmen nur soweit praktiziert, dass sie in den zeitlichen Rahmen der regulären Tätigkeiten des Personals im Unternehmen vermittelt werden und dass die Lerninhalte unmittelbar im betrieblichen Zusammenhang genutzt werden oder allgemein verwertbar sind (Pätzold 1995:151). Wenn erhöhte Anforderungen bezüglich der Organisation

und Durchführung der beruflichen Bildung an die Unternehmen gestellt werden, welche für sie einen Zusatzaufwand bedeuten, wird das Thema *Lernortkooperation* und das Interesse an der Aufteilung der vorgegebenen Inhalte an die Berufsschule und an die überbetriebliche Berufsbildungsstätte von besonderer Bedeutung.

Im internationalen Forschungsraum stützt sich die Thematik der Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen auf Länderanalysen, die die verschiedenen Ausprägungen von Kooperationen exemplarisch darstellen. Es wird eine eindeutige Empfehlung *für die intensive Förderung der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure bei der Konzeption und Verwaltung dualer Ausbildung ausgesprochen* (EC 2012:11). Konkrete Umsetzungsvorschläge für das Initiieren, den Aufbau und den Erhalt der Kooperationen bleiben eher rar. Das mag daran liegen, *dass die Funktion der einzelnen Lernorte immer nur innerhalb der jeweilig vorfindbaren, vor dem Hintergrund der gesellschaftlich verfolgten Ausbildungsziele, geschichtlich gewordenen Lernortkonfiguration erschlossen wird* (Pätzold 1995:145).

Einschlägige Forschungsarbeiten in der Bundesrepublik Deutschland liefern ausreichend Erkenntnisse über die Realisationsform der Kooperationspraxis (Berger/Walden 1995:421), Rahmenbedingungen einer Lernortkooperation (Pätzold/Drees/Thiele 1998:35), Kooperationsformen (Friese 2004:400), fördernde und hindernde Faktoren einer Lernortkooperation (Brandes 1999:161) sowie über die Ziele, Ansprüche und Erwartungen an Lernortkooperation aus verschiedenen Perspektiven (Besenfelder/Thiel 2004:194). Weiterhin werden unterschiedliche Ausschnitte der Kooperation zwischen einzelnen Lernorten sowie generelle Funktionsbestimmungen zur Rolle von Kooperationen in der beruflichen Bildung untersucht (Walden 2006:256). Die Erkenntnisse aus der Praxis sind unter Vorbehalt zu betrachten, da Lernortkooperationen in bestimmten nationalen, kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, historischen und ökonomischen Rahmenbedingungen entstanden sind, was darauf hindeutet, dass ähnliche Vorgehensweisen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Ziel ist es daher nicht, normative Vorstellungen über die Lernortkooperation abzuleiten,

sondern durch die differenzierte Beschreibungen der Praxis Orientierungsgrößen für andere Länder bei der Definition ihres Forschungsschwerpunktes im Rahmen der Lernortkooperationsforschung zu bieten (Berger/Walden 1995:410).

Die Berufsbildungsforschung richtet sich an eine Verbesserung der Berufsbildungspraxis. Der Entwicklung von Ansätzen für einen Ausbau der Kooperationen und von geeigneten praxisnahen Kooperationsmodellen kommt hierbei eine herausragende Bedeutung zu (Walden 2006:261). Dass die Lernortkooperation als Element berufsbezogener Lehr- und Lernprozesses als notwendig erörtert wird, ergibt sich aus der Pluralität der Lernorte, wobei die Ausbildung an unterschiedlichen Institutionen angesiedelt ist (Pätzold 1995:144). Dadurch können sich aus den Potentialen der unterschiedlichen Lernorte umfangreiche Möglichkeiten für die an der Praxis angebundene Umsetzung der beruflichen Ausbildung mit didaktisch-methodischen Grundlinien bieten. Dabei ist es von fundamentaler Bedeutung, dass neben den didaktischen Gründen der Kooperationsaufnahme auch subjektive Nutzenüberlegungen (Buschfeld/Euler/Reemtsma 1995:399) in Betracht gezogen werden, da die Ausblendung der individuellen Motive die Gefahr erhöht, dass Kooperationen einseitig auf der Annahme eines didaktischen Idealismus gestützt wird (Buschfeld/Euler/Reemtsma 1995:399).

5.1 Voraussetzung für eine Kooperation

Obwohl der Ruf der Unternehmen nach qualifizierten Fachkräften immer deutlicher zu hören ist, sind nicht alle Unternehmen bereit, sich für die Ausbildung von Jugendlichen einzusetzen. Dies mag unterschiedliche Gründe haben. Es können wirtschaftliche Gründe sein (Hucke 2012:5), die es den Unternehmen nicht erlauben, zusätzliches Personal und Kosten in die Ausbildung von Jugendlichen zu investieren. Ein möglicher anderer Grund ist in den fehlenden Qualifikationsstandards, die beispielsweise in der Bundesrepublik Deutschland viele Unternehmen davor abschrecken, sich in der beruflichen Ausbildung zu engagieren, zu finden. Es gibt auch Unternehmen, die zwar für den eigenen Bedarf ausbilden oder Jugendlichen einen Praktikumsplatz anbieten, dies jedoch ohne die Pflege jeglicher Kontakte zu der

Berufsschule tun (Paul 1998:29). In den Ländern mit überwiegend schulischer Berufsausbildung ist das Verständnis von Unternehmen für eine Übernahme von Mitverantwortung für die Ausbildung sehr gering, da dies ihrer Überzeugung nach als *Aufgabe des Staates* (Franke 2003:83) anzusehen ist.

Die Forderung nach einer Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen wird durch internationale politische Diskussionen verschärft. Dies wird unter anderem auch dann als notwendig angesehen, wenn es um die Verbesserung von praxisrelevanten Fähigkeiten und Kompetenzen von Jugendlichen geht, wenn Abstimmungsdefizite zwischen Institutionen – wie auch zwischen Berufsschulen und Unternehmen – behoben oder wenn Modernisierungen und veränderte Standards eingeführt werden sollen (Büchter/Gramlinger 2002:1). Kooperiert wird aber nur dann, wenn die Beteiligten davon überzeugt sind, dass *gemeinsam mehr zu erreichen ist als einzeln* (Pätzold 1999a:398) und wenn Herausforderungen nicht allein zu lösen sind, sondern dafür die Hilfe eines Partners benötigt wird (Euler/Twardy 1991:212). Die mit der Kooperation verbundenen Vorteile müssen größer erscheinen als die Nachteile und der dafür verwendete Aufwand für denjenigen, der eine Kooperation initiiert. Wenn Unternehmen kaum Innovations- und Lernimpulse von der Berufsschule erwarten können, wird eine Zusammenarbeit mit einer Berufsschule für die Unternehmen uninteressant (Pätzold 1999a:403).

Bei der Initiierung eines Kooperationsverhältnisses ist jedoch zu beachten, dass sich zwei Akteure mit unterschiedlichen Interessen gegenüberstehen. Unternehmen verfolgen wirtschaftliche, Berufsschulen hingegen pädagogische Interessen. Bei der Bereitschaft zur Vermittlung arbeitsplatzspezifisch nachgefragter Qualifikationselemente sind die zu amortisierenden Ausbildungskosten ein Gebot jedes konkurrenzbewussten Wirtschaftens, das gelegentlich in einem Konflikt mit der schulisch organisierten Stundenplanung geraten kann (Walden/Brandes 1995:145). Wenn es im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung zu einer Zieldefinition kommt, ist diese immer vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Erwartungen an den anderen und dessen Zweck mit einer Ausbildung zu betrachten. Berufsschullehrer und Ausbilder haben unterschiedliche sozialisations- und

berufsbildungsbiographische Hintergründe, welche durch die Erfahrungen ihres jeweils spezifischen Berufsalltags geleitet werden und zur subjektiven Interpretation der beruflichen Handlungsmöglichkeiten führen können, was die Zielrichtung und Form kooperativer Ausbildungsarbeit bestimmen kann (Walden/Brandes 1995: 149). Weiterhin weisen Unternehmen und Berufsschulen in ihrer Form als Lernorte unterschiedliche strukturelle Merkmale auf, welche aus unterschiedlichen Interessen von Kooperationsansätzen in der Praxis hervorgerufen sind. Diese Unterschiede müssen berücksichtigt werden, damit die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren erfolgreich aufgebaut und durchgeführt werden kann. Jedoch ist die Verbesserung der Praxis der Lernortkooperation in großem Maße nicht nur von den unterschiedlichen Interessen, Merkmalen und Rahmenbedingungen der Lernorte Unternehmen und Berufsschule abhängig, sondern auch von den entsprechenden Maßnahmen der Verantwortlichen in der Berufsbildungspolitik (Walden 2006:255). Kooperationen bedürfen daher bestimmten Rahmenbedingungen, die durch entsprechende Initiativen und berufsbildungspolitische Instanzen unterstützt und vorangetrieben werden.

5.2 Lernortkooperationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland

Unter Lernortkooperation werden das technisch-organisatorische und das pädagogische Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte verstanden (Pätzold 1999b: 286). Bei einem Lernort¹⁰ handelt es sich nicht allein um räumlich verschiedene, sondern auch in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Einrichtungen. Der Lernort bezeichnet eine organisatorische Lerneinheit, in der – mit oder ohne Anleitung – Lernprozesse stattfinden (Achtenhagen/Bendorf/Weber 2004:77). So ist beispielsweise der Lernort Lehrwerkstatt innerhalb der Institutionen Unternehmen, berufliche Schule wie auch innerhalb der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte zu finden. Im Vergleich zur

¹⁰ Der Begriff Lernort wurde 1974 von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates eingeführt. Dabei handelt es sich bei den verschiedenen Lernorten um räumlich und rechtlich selbständige Einheiten. Die Lernorte unterscheiden sich weiterhin in ihrer jeweils spezifischen, pädagogischen und didaktischen Funktion. Daher ist bei der Analyse und Entwicklung von Lernprozessen im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung darauf zu achten, dass nicht nur zwischen einer sachlichen und einer zeitlichen Dimension unterschieden wird, sondern auch die lokalen Bedingungen und Umstände berücksichtigt werden. Vgl. DBR 1974:69.

überbetrieblichen Berufsbildungsstätte wird weiterhin gelegentlich im übertragenen Sinne innerhalb eines Unternehmens zwischen dem Lernort Ausbildungs- und Lehrwerkstatt und der Vor-Ort-Ausbildung (Lernen im Arbeitsprozess im Unterschied zu ausgelagerten Lehrwerkstätten in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten) unterschieden (Rauner 2003:159). Für berufsbildende Schulen gilt eine vergleichbare Differenzierung, bei der nach Theorieräumen, Laboren und Fachräumen sowie Werkstätten unterschieden wird. Werkstätten in der berufsbildenden Schule sind in ihrer Funktion vergleichbar mit betrieblichen Lehrwerkstätten (Rauner 2003:158).

In den Berufsbildungssystemen wird insbesondere von Kooperationen der Lernorte gesprochen, welche die dualen Prinzipien aufweisen, wobei der Begriff dual konnotiert, dass zwei Subsysteme im Interesse eines übergeordneten Ganzen zusammenwirken (Euler 2004:12). Da die theoretische oder praktische Ausbildung nicht nur in einer Schule sondern auch in einer Bildungseinrichtung erfolgen kann (EC 2012:12), wird auch über ein triales System (Greinert 1995:131) mit Unternehmen, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten als Akteure der beruflichen Bildung oder bezugnehmend auf die Lernorte von Pluralität der Lernorte (Dehnbostel 2003:180) gesprochen. In der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit setzte sich jedoch der Begriff dual durch, was auf dem hohen Ansehen des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung „Made in Germany“ (Euler 2013:10) im Ausland hindeuten mag. Der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte wird eine berufsbegleitende- bzw. –unterstützende Funktion zugeschrieben, welche nicht als konstituierendes Merkmal eines praxisorientierten Berufsbildungssystems mit dualen Prinzipien positioniert wird (Autsch 1999:349). Die duale Berufsausbildung wird weiterhin weniger drauf ausgerichtet, an welchem weiteren Lernort außer im Unternehmen und in der Berufsschule die Ausbildung zusätzlich stattfindet, sondern zumindest auf die Tatsache der Vermittlung von Theorie und arbeitsmarktrelevanten Praxis im Sinne von Lernen am Arbeitsplatz. Die arbeitsmarktrelevante Praxis wird dabei als solche verstanden, welche bei einer Beschäftigung im Unternehmen direkte Anwendung findet (Dubs: 2006:195).

Bezüglich der Fragestellung der vorliegenden Arbeit erweist sich die Gleichsetzung des Begriffs Lernort sowohl mit der jeweiligen Institution Unternehmen und Berufsschule als auch mit deren Akteuren Ausbilder und Berufsschullehrer als sinnvoll, da die vorliegende Untersuchung akteurbezogen, auf persönlicher Ebene zwischen Berufsschullehrer und Ausbilder ausgerichtet ist. Eine explizite Differenzierung von Lernorten als organisatorische Einheiten innerhalb ein- und derselben Institution bleibt hier ohne Bedeutung (Döring & Stark 1999:21). Lernorte als organisatorische Lerneinheiten werden nur dann in Betracht gezogen, wenn es sich als relevant für das Initiieren, das Aufbauen und das Aufrechterhalten von Kooperationen zwischen Berufsschule und Unternehmen erweist.

Obwohl die Lernortkooperation auf der Makro-, Meso- und Mikroebene thematisiert wird, vollzieht sich die eigentliche Kooperation jedoch zwischen Vertretern der Institutionen und findet ausschließlich auf einer persönlichen Ebene statt (Walzik 2004:320). Je nachdem, wie intensiv die Kooperation zwischen Berufsschulen und Unternehmen ausgeprägt ist, wirken Berufsschullehrer und Ausbilder unmittelbar zusammen (Euler 1999:7) oder ihre Aktivität verläuft abgestimmt nebeneinander (Euler 1997:7). Die Kooperationspartner haben die Aufgabe, die Ziele und Potenziale der Institutionen, die sie vertreten, auszuhandeln und werden dabei auch ihre persönlichen Ziele aushandeln (Walzik 2004:323). In erster Linie tauschen Lehrer und Ausbilder gegenseitig Informationen aus. Dabei geht es nicht nur um das Versenden von Informationen sondern auch um das Empfangen und das bewusste Wahrnehmen der Erwartungen, Erfahrungen und von Problemen im Ausbildungsalltag (Buschfeld/Euler 1994:10). Die Ebene des Abstimmens setzt eine intensivere Kooperation voraus, wobei die Lehrer und Ausbilder gemeinsame Tätigkeiten und Maßnahmen vereinbaren und entwickeln, um beispielsweise bestehende Probleme zu lösen oder andere Angelegenheiten zu klären (Buschfeld/Euler 1994:10). Die Kooperationsfähigkeit bzw. die Teamfähigkeit wird dabei als Voraussetzung für die Lernortkooperation gesehen (Walzik 2004:319). Beim Zusammenwirken erreicht die Kooperation eine hohe Intensität, da es schließlich zur Umsetzung der gemeinsam vereinbarten Vorhaben kommt (Buschfeld/Euler 1994:10). Dieser Konsens, also

das Zusammenwirken in einer gemeinsamen Sache, dokumentiert, dass von beiden Seiten eine hohe Bereitschaft besteht, sich an die getroffenen Vereinbarungen zu halten. Die Kooperationsaktivitäten können nicht immer eindeutig zu den Kooperationsebenen zugeordnet werden, da die Grenzen zwischen den einzelnen Klassifikationen oft nicht eindeutig festzustellen sind (Berger/Walden 1995:411). Neben den Vereinbarungen ist weiterhin die Abgrenzung der Aufgaben zwischen Unternehmen, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätte sowie die Anpassung der jeweiligen Schwerpunkte an die sich ständig verändernden Anforderungen notwendig (Walden 1999:379).

Lernortkooperative Aktivitäten werden aufgegriffen, wenn sie für den Beteiligten neben dem inhaltlichen Pensum der Arbeitstätigkeit tragbar und realisierbar sind (Pätzold 2003:144). Die Kooperation besteht dann nachhaltig, wenn sie nicht nur auf das Interesse und das Engagement Einzelner beschränkt ist und nicht als Selbstzweck angesehen wird (Walzik 2004:322). Eine Kooperation braucht Gerüste und Stützen (Pätzold 2003:143) sowie Bedingungen, um eine zielgerichtete Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten zu ermöglichen und zu fördern. Die Voraussetzung ist, dabei einen Zielklärungsprozess systematisch zu gestalten sowie lernortübergreifende Koordinierungsmöglichkeiten zu schaffen (Pätzold 2003:143). Dabei bestimmt das Motiv „kurzen Drahtes“ das Kooperationshandeln auf der Praxisebene.

Die Kooperation der Lernorte ist in Deutschland im Berufsbildungsgesetz (BBiG) vorgeschrieben (BBiG 2005 §2 Abs. 2). Ihre Organisation und Ausführung ist jedoch nicht formal geregelt. Kontakte zwischen Berufsschulen und Unternehmen können sich im Rahmen der formal zugewiesenen Aufgaben in Prüfungsausschüssen oder Berufsbildungsausschüssen ergeben, welche auch in Kooperationsbeziehungen münden können (Besenfelder/Thiel 2004/195). Auf informellem Weg basiert die Lernortkooperation meistens auf dem Engagement einzelner Personen (Euler 1999:13) und hängt davon ab, ob die Chemie stimmt (Besenfelder/Thiel 2004/195). Persönliche Bekanntschaft, die Inanspruchnahme der Kollegialität des persönlich bekannten Gegenübers, Zusammenarbeit auf der Basis von gegenseitigen Gefälligkeiten und die auf

diese Weise mögliche Ausblendung oft langwieriger offizieller Kanäle bewirken eine problemreduzierte Erledigung der Aufgaben (Pätzold 1995:156).

In der Lernortkooperation kommt es auf die Zielsetzung an, in welcher Art und wie häufig sich Unternehmen und Berufsschulen miteinander verständigen, austauschen und abstimmen. Bei der inhaltlichen und organisatorischen Optimierung der Ausbildung dienen Kooperationen einer zeitlichen und organisatorischen Abstimmung von Ausbildungs- bzw. Unterrichtsinhalten, der didaktisch-methodischen Abstimmung von Ausbildung und Unterricht¹¹, der gemeinsamen Erarbeitung und Durchführung von Projekten sowie Themen durch Ausbilder und Lehrer, der infrastrukturellen Verbesserung der Ausbildung (z.B. gemeinsame Ausstattung und Nutzung von Einrichtungen), der Erzielung von Synergieeffekten durch engere Verzahnung von Ausbildung und Unterricht wie z.B. durch Vorträge von Fachleuten aus Ausbildungsbetrieben in Schulen, der Einbindung von Lehrkräften in betriebliche Weiterbildungsveranstaltungen, dem Angebot an Schulpraktika für Ausbilder durch Unterrichtshospitationen und dem Angebot an Betriebspraktika für Lehrer (Paul 1998:30). Die Teilnahme der Berufsschullehrer an einem Praktikum im Unternehmen fördert nicht nur ihr Verständnis für das betriebliche Geschehen, sondern es ermöglicht ihnen im Nachhinein, die betriebliche Praxis mit dem schulischen Unterricht besser zu verknüpfen (Walden 1999:391). Durch die Einbindung von Ausbildern in den Schulunterricht können die gemeinsam im Unternehmen gemachten Erfahrungen aus pädagogischer Sicht reflektiert und mit in den Lehrstoff eingebunden werden. Zusätzlich können Zielsetzungen bezüglich des Austausches über den individuellen Lernprozess wie z.B. der Austausch über den Leistungsstand und die Lernschwierigkeiten und über die persönliche Entwicklung der Schüler wie z.B. den Austausch über das Verhalten und die Disziplin von Auszubildenden getroffen werden (Paul 1998:31) und neue

¹¹ Pätzold unterscheidet zwischen vier Kooperationsverständnissen: A) *pragmatisch-formales Kooperationsverständnis*, wobei über die Ableistung von Verpflichtungen und die Orientierung an prüfungsrelevanten Zielen und Inhalten hinaus keinerlei Intentionen mit der Lernortkooperation verbunden werden. B) *pragmatisch-utilistisches Kooperationsverständnis*, wobei sich Kooperationsaktivitäten unmittelbar aus subjektiven Problemerkahrungen in den täglichen Arbeitszusammenhängen ableiten lassen. C) *didaktisch-methodisches Kooperationsverständnis* – welches auf der Auseinandersetzung mit Begründungszusammenhängen berufsbezogenen Lernens sowie auf kriteriengeleiteten Entscheidungen über die der eigenen Praxis vorzugebenden didaktisch-methodischen Grundlinien basiert. D) Das *bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnis* nimmt das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverhältnis auf und stützt sich zusätzlich auf eine umfassende Bildungstheorie, aus der entsprechende Zielperspektiven für das gesellschaftliche Handeln abgeleitet sind. Vgl. Pätzold 1991:38.

Anknüpfungspunkte für eine weitergehende Zusammenarbeit eröffnet werden (Walden 1999:391).

Ob eine Kooperation der Lernorte erfolgversprechend ist, hängt nicht nur von der klaren Definition der Ziele ab, sondern auch von den Umsetzungsmöglichkeiten, welche die institutionellen und persönlichen Rahmenbedingungen bieten. Hochstrukturierte Unternehmen bieten dadurch gute Voraussetzungen für eine Lernortkooperation, da dort hauptberufliches Ausbildungspersonal als Ansprechpartner vorhanden ist, das in der Regel auch aus einer pädagogischen Perspektive agieren und argumentieren kann (Pätzold/Drees/Thiele 1998:35). In geringstrukturierten Ausbildungsbetrieben kann wegen der begrenzten Anzahl an Mitarbeitern und wegen der unmittelbar arbeitsplatzbezogenen Ausbildung die Initiierung von Kooperationen mit Berufsschulen aus zeitlichen und personellen Gründen erschwert sein (Euler 1999:16). Auf der schulischen Seite hängt die Kooperation mit Unternehmen sowohl vom Führungsverständnis der Schulleitung als auch von der Verantwortungs- und Kooperationsbereitschaft im Kollegium ab (Dubs 2005:351). Erforderlich ist es weiterhin, dass die Zusammenarbeit der Berufsschullehrer mit den Ausbildungsbetrieben als selbstverständlicher Teil der Aufgaben eines Lehrers betrachtet wird (Walden 1999:385). Dafür ist ausreichend Zeit und angemessene Unterstützung der Schulleitung erforderlich. Weiterhin bestimmen die individuellen Fähigkeiten, die Bereitschaft und die Motivation des Ausbildungs- und Lehrpersonals für eine Zusammenarbeit die Lernortkooperation mit (Pätzold/Drees/Thiele 1998:52). Ansätze für die Entwicklung einer Kooperation sind durch das Qualitätsbewusstsein der einzelnen Ausbilder und Berufsschullehrer bestimmt und durch ihr subjektives berufspädagogisches Konzept, welches sie für ihr Handeln einbringen und in der Praxis kontinuierlich reflektieren, beeinflusst. (Pätzold 1999a:410). Bei der Lernortkooperation kann es zu zusätzlichen Aufgaben kommen, welche das Setzen von Prioritäten in dem jeweiligen Arbeitskontext der Ausbilder und Lehrer notwendig macht. Je nachdem, ob diese als Zusatzbelastung oder als Verfolgung eigener didaktischer oder arbeitsökonomischer Ziele gesehen werden, können die Aktivitäten einer Lernortkooperation variieren (Euler 1999:18).

Durch die Institutionalisierung von Kooperationsstrukturen in Form von Gründungen von Abstimmungsausschüssen, Arbeitskreisen, Kooperationsstellen oder Gremien (Walden 1999:386) kommt es zur Definition von formalen Verfahren, welche es ermöglichen, dass sich alle Lehrer und Ausbilder regelmäßig treffen und sich über grundsätzliche Abstimmungsfragen und über konkrete Inhalte in Schule und Unternehmen austauschen (Uhe 1995:2) oder sich mit der Bewältigung von identifizierten Ausbildungsproblemen beschäftigen (Döring/Stahl 1998:25). Das Initiieren und die Organisation eines solchen formellen Zusammenkommens kann je nach Erfahrung, Interesse, Bedarf und Motivation so von den Ausbildungsunternehmen wie auch von Berufsschulen zum Zweck der Sicherstellung des Informationsflusses übernommen werden (Paul 1998:5). Dabei kann die Nützlichkeit der Institutionalisierung der Zusammenarbeit in der Praxis entsprechend der Einstellung und Überzeugung der Ausbildungsunternehmen und Berufsschulen unterschiedlich wahrgenommen werden (Döring/Stahl 1998:92).

Daher kann Kooperation nicht verordnet werden, sie muss vielmehr vorbereitet und eingespielt werden (Euler/Twardy 1991:218). Es kommt auf die individuelle Fähigkeit der Beteiligten an, die im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung vereinbarten Bedingungen in konkrete Kooperationsprozesse und –ergebnisse zu überführen (Euler/Twardy 1991:218). Dazu müssen die Beteiligten hinreichende Handlungsfreiräume und Entscheidungsbefugnisse erhalten, damit ihre Initiativen nicht ins Leere laufen (Euler/Twardy 1991:218). Die möglichen Gefahren einer formalen Struktur müssen berücksichtigt werden, wie zum Beispiel das Verselbständigen der Gremien, das Herausbilden von Eigenzwecken oder das in den Vordergrund tretende Organisationserhaltungsinteresse (Euler/Twardy 1991:218). Institutionalisierte Gremien können die informellen Abstimmungen hindern, weil die Institutionalisierung das Gefühl vermitteln kann, dass die Bewältigung wahrgenommener Probleme, beim Vorhandensein eines formalen Gremiums, auf dieses Gremium übertragen kann (Euler/Twardy 1991:218).

Insbesondere Modellversuche liefern Positivbeispiele für gelungene Lernortkooperationen, wobei zu beachten ist, dass die Bedingungen, die durch

den Modellversuch impliziert werden, in dem Regelsystem der Ausbildung (Euler 1999:19) meistens nicht vorhanden sind. Damit Kooperation „funktioniert“, bedarf es vielfältige Anstöße und Initiativen, organisatorische Hilfen, die Einsicht in die Notwendigkeit, die Verständnisbereitschaft, guten Willen zur Zusammenarbeit der Beteiligten und persönliches Engagement (Pätzold 1999a:397). Diese können durch verschiedene methodische Ansätze gezielt gefördert werden. Durch die Methoden zur Kontaktaufnahme und –festigung können kurzfristig aufgetretene Probleme diskutiert werden. Zu diesen Methoden gehören beispielsweise die wechselseitige Hospitation und Praktika, die Erhebung der Informations- und Gestaltungswünsche der Beteiligten und Rückmeldung von Betroffenen, das Kontakttreffen und die Beratung über gegenseitige Unterstützungsmöglichkeiten oder solche Methoden, die die Erarbeitung von problemorientierten Lösungsansätze im Rahmen von Arbeitsgruppen oder Planungsgruppen fördern oder einen situativen Austausch über informelle Kontakte begünstigen (Euler/Twardy 1991:217).

6 INITIIEREN UND AUFBAU VON KOOPERATIONEN IN DER BERUFLICHEN ERSTAUSBILDUNG

Wie bereits im vorigen Kapitel darauf hingewiesen wurde, ist die Beteiligung der Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung freiwillig. Sogar dort, wo im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung die berufliche Erstausbildung für Unternehmen bekannt ist, ist für den Erhalt des Systems das „Anwerben“ von neuen Unternehmen, die sich in der beruflichen Bildung engagieren, von grundlegender Bedeutung. Um die Aufmerksamkeit zu erlangen und die Vorteile und den Nutzen der beruflichen Erstausbildung für das Unternehmen sichtbar zu machen, werden verschiedene Strategien verfolgt. Insbesondere Informationsbroschüren von Sozialpartnern informieren und bieten Analyseinstrumente für Unternehmen an, um die Potentiale und Möglichkeiten der Beteiligung in der beruflichen Erstausbildung zu eruieren. Wo ein duales System der Berufsausbildung nicht vorhanden oder nur in Ansätzen vorhanden ist, werden staatliche oder nichtstaatliche Maßnahmen getroffen, um die Unternehmen zur Ausbildung zu ermutigen. Sogenannte *Mediatoren* werden dafür eingesetzt, um Partnerschaften zwischen Unternehmen und Berufsschulen anzuregen und zu gestalten (EC 2012:58). Kleine und mittlere Unternehmen die nicht ausbilden, jedoch das Interesse haben dies zu tun, werden im Rahmen von staatlichen Initiativen durch verschiedene Maßnahmen, angefangen bei der Potenzialanalyse über die Feststellung der Ausbildungsberechtigung, die Identifizierung des passenden Ausbildungsberufs bis hin zur Ausbildungsplanung und –umsetzung unterstützt (BMBF 2013:20).

6.1 Initiieren der Kooperationen im Rahmen der Verbundausbildung

Die deutsche Ausbildungslandschaft bietet verschiedene Kooperationsbeziehungen, um Unternehmen bei der Ausbildungsbeteiligung zu unterstützen und Ressourcen entsprechend der Möglichkeiten im Unternehmen zu nutzen und eigene Ressourcen gegenseitig zu ergänzen. Das geschieht durch eine Verbundausbildung, das heißt, durch die Koordination bisher ungenutzter Teilausbildungskapazitäten, um vollwertige Ausbildungsplätze zu schaffen (Georg/Grüner/Kahl 1995:37).

Die Ausbildung im Verbund ist insbesondere deswegen von großem Interesse, da der technologische Wandel, der Anstieg der Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem sowie die Internationalisierung der Waren-, Dienstleistungs- und Finanzmärkte Unternehmer und ihre Mitarbeiter vor große Herausforderungen stellen (Dehnbostel 2003:180). Der dynamische, gesellschaftliche und arbeitsorganisatorische Wandel fordert auf der einen Seite breitere und höhere Anforderungen an die fachlichen Kompetenzen der Mitarbeiter (Kremer 2010), auf der anderen Seite ziehen sich immer mehr Unternehmen aus Kosten- und Zeitgründen aus der betrieblichen Ausbildung zurück oder sie verzichten von vornherein darauf, Lehrlinge auszubilden (Meyer/Schwiedrzik 1987:9). Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen haben einen hohen Spezialisierungsgrad, welcher einerseits zu dem Problem führt, dass sie nicht in vollem Umfang Lerninhalte aus den Ausbildungsplänen abdecken können (BIBB 2003:8). Andererseits kann dieser vermeintliche Nachteil auch zum Vorteil genutzt werden, die weitestgehend an eigene Bedürfnisse angepasste Ausbildung für weitere, in anderen Bereichen spezialisierte Unternehmen und ihre Lehrlinge anzubieten (BIBB 2011:6). Um das Qualifikationspotential dieser Unternehmen für die Ausbildung doch nutzen zu können und dadurch das Ausbildungsangebot zu erhöhen, stellt sich die Frage nach der Pluralität der Lernorte und nach der systematischen Ausbildungsorganisation und Verbundlösungen (Dehnbostel 2003:180). In Deutschland wurden Ausbildungsverbände in den 1980er-Jahren aus bildungspolitischen Gründen gefördert, um die Anzahl und die Bereitschaft der Unternehmen, Jugendliche auszubilden, zu erhöhen (Dehnbostel 2002:363). Die Verbreitung der Berufsbilder stand einer wachsenden Spezialisierung der Unternehmen gegenüber, wonach sich Verbundmodelle zwischen verschiedenen Unternehmen und zwischen Unternehmen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten als sinnvolle Ergänzung erwiesen haben, um die Ausbildung für den Einzelbetrieb vielfältiger und abwechslungsreicher zu gestalten (Dehnbostel 2003:181). Durch die rasante technologische Entwicklung ist das Konzept einer *prospektiven Berufsbildungspraxis* (Rauner 1999:54) zu begrüßen, wonach die Arbeitswirklichkeit in einem Ausbildungsbetrieb nicht allein Ausbildungsinhalt sein kann, *denn sie legt den Lernenden auf eine Version, eine technische Erscheinungsform des Prozesses*

oder einen Lösungsweg einer Aufgabe fest (Laur-Ernst 1990:152). Die Durchführung der Erstausbildung in Ausbildungsverbänden bietet alternative Methoden der Aufgabenbewältigung und alternative Verfahrensweisen einer Prozessabwicklung und ermöglicht es, die *Vielfalt gleichzeitig existierender Organisationsformen, die historische Genese der vorfindlichen Organisationsweise und die Gestaltung des Arbeitsprozesses* sichtbar zu machen (Pätzold 1999:40). Bei einer angemessenen Kooperation mit der Berufsschule kann es gelingen, durch die Vielfalt der Lernorte im Ausbildungsverbund *Impulse, wertvolle Unterstützung und neue Perspektiven für einen handlungsorientierenden und an einen technischen Fortschritt orientierten Fachunterricht* zu geben (Pätzold 1999:41).

6.2 Aufbau der Kooperationen im Rahmen der Verbundausbildung

Beim *klassischen* Verbundmodell¹² kommt es zum Zusammenschluss mehrerer Unternehmen, um die Teil-Kapazitäten in einzelnen Unternehmen für eine gemeinsame Ausbildung einzusetzen (Gilde s.a.:14). Im Idealfall basiert die Kooperation auf einer didaktisch begründeten Planung und Umsetzung, wobei spezifische qualitätsrelevante Ausbildungsleistungen einzelner Unternehmen gezielt gebündelt werden (Meyer/Schwiedrzik 1987:9). Nicht nur die Aspekte ökonomischer Effizienz durch die Bündelung von Ausbildungskapazitäten verspricht Vorteile, sondern auch die Möglichkeit der Senkung von Ausbildungskosten für einzelne Unternehmen (Friese 2004:404). In Deutschland wird die Verbundausbildung rechtlich und/ oder vertraglich geregelt (BBiG 2005 § 10 Abs. 5 vom 23.05.2005) unter Angabe von Verantwortung für das Funktionieren eines Verbunds, nach der Aufteilung der Kosten bzw. Verwaltung der Mittel, die aufgewendet werden müssen (Meyer/Schwiedrzik 1987:10). Diese Art von gegenseitiger Unterstützung bei

¹² Die Fassung des BBiG von 1969 betonte lediglich den Defizitgedanken der Verbundausbildung: *Grundlage einer Verbundausbildung ist ein rechtlich und/oder vertraglich abgesicherter Zusammenschluss verschiedener anerkannter Ausbildungsstätten.* Vgl. Pahl 2003:197. *Eine Ausbildungsstätte, in der erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht in vollem Umfang vermittelt werden können, gilt als geeignet, wenn dieser Mangel durch Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte behoben wird.* Vgl. § 22 Abs. 2 BBiG i.d.F. vom 14.08.1969. Im Jahr 2005 wurde erstmals der Begriff *Verbundausbildung* in das Gesetz aufgenommen und ausdrücklich als legitime Ausbildungsform benannt: *Zur Erfüllung der vertraglichen Verpflichtungen der Ausbildenden können mehrere natürliche oder juristische Personen in einem Ausbildungsverbund zusammenwirken, soweit die Verantwortlichkeit für die einzelnen Ausbildungsabschnitte sowie für die Ausbildungszeit insgesamt sichergestellt ist (Verbundausbildung).* Vgl. § 10 Abs. 5 BBiG i.d.F. vom 23.05.2005. zitiert in BIBB 2011:18.

der Ausbildung von Fachkräftenachwuchs war in vielen Branchen seit Jahren vorzufinden, jedoch ohne die explizite Benennung als *Verbundausbildung* (BIBB 2011:7). Nach ihrer Propagierung im Zusammenhang mit den Bemühungen, den herrschenden Ausbildungsplatzmangel zu beheben, wurde die Verbundausbildung zum Gegenstand des öffentlichen Interesses (Meyer/Schwiedrzik 1987:15) und dadurch auch *professionalisiert*.¹³

Für andere europäische Länder und Entwicklungsländer kann das Modell der Verbundausbildung trotz des nicht Vorhandenseins rechtlicher und vertraglicher Vorgaben im Rahmen eines Berufsbildungsgesetzes Möglichkeiten eröffnen. In einer Form der Zusammenarbeit unter Nutzung der Kompetenzen und des Wissens der in dem Verbund beteiligten Unternehmen kann es zu einer effektiven und gezielten beruflichen Erstausbildung kommen. Die Gründung von Verbänden kann durch die Nutzung von persönlichen Kontakten zu Kunden oder Zulieferern und basierend auf „naturwüchsig“ entstandenen informellen Absprachen begünstigt werden (BIBB 2011:7).

Das auf den ersten Blick attraktive Modell muss jedoch unter bestimmten Herausforderungen gesehen werden. Die meisten Unternehmen, die sich mit der beruflichen Erstausbildung von Jugendlichen nicht auskennen, wissen selbst oft nicht, dass eine Ausbildung im Verbund unter der Beteiligung von mehreren Unternehmen eine realistische und gewinnbringende Alternative ist, zukünftige Fachkräfte auszubilden. Daher liegt der Schwerpunkt seitens des Staates, der Kammern und der Berufsschulen darauf, Unternehmen für das Thema zu sensibilisieren. Die Suche eines passenden Unternehmens für die Ausbildungskooperation sowie der Verwaltungs- und Organisationsaufwand schrecken viele Unternehmen ab. Um den befürchteten Aufwand der Unternehmen entgegenzuwirken, ist es von fundamentaler Bedeutung, dass staatliche oder finanzielle Drittmittel sowie kompetente Berater für die Prozessgestaltung zur Verfügung gestellt werden. Weiterhin erfordert die Beteiligung mehrerer Unternehmen einen enormen Koordinierungsbedarf unter Berücksichtigung der Möglichkeiten und Interessen einzelner Unternehmen.

¹³ Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Europäische Sozialfond fördern die Verbundstruktur durch diverse regionale Projekte wie „STARRegio 85“, Jobstarter- Für Zukunft ausbilden. Vgl. BIBB 2011:8-18.

Zusätzlich ist die Koordination mit der Berufsschule und ggf. mit einer überbetrieblichen Berufsbildungsstätte zu meistern. Ob Unternehmen im Fall der Entscheidung für eine kooperative Ausbildung einen Zusammenschluss eher mit anderen Unternehmen oder mit der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte eingehen, wird vielmehr pragmatisch nach örtlichen oder regionalen Gegebenheiten entschieden (Meyer/Schwiedrzik 1987:24). Die Kooperation mit einem weiteren Unternehmen bietet die Vorzüge des Lehrens und Lernens am Arbeitsplatz. Andererseits wird für eine unterstützende Ausbildung die Kooperation mit überbetrieblichen Berufsbildungsstätten präferiert, wenn die Befürchtung der Weitergabe von Betriebsgeheimnissen an Konkurrenten bei der Ausbildung im Verbund besteht (Meyer/Schwiedrzik 1987:22).

Es ergeben sich günstige Rahmenbedingungen für eine Verbundausbildung insbesondere dort, wo Unternehmen räumlich nah beieinander liegen und bereits eine gemeinsame Infrastruktur nutzen (BIBB 2011:13), wie z.B. in Sonderwirtschaftszonen oder themenzentrierten Gewerbegebieten.

6.3 Vier Modelle der Verbundausbildung

Der betriebliche Ausbildungsverbund wird anhand des Rechtsverhältnisses zwischen Ausbildenden und Auszubildenden in Deutschland, des Binnenverhältnisses der am Verbund beteiligten Unternehmen und der Organisation der Ausbildung in folgenden Varianten unterschieden (Meyer/Schwiedrzik 1987:20).

Bei der ersten Variante handelt es sich um die Zusammenarbeit eines *Leitbetriebs mit weiteren Partnerbetrieben* (Meyer/Schwiedrzik 1987:20). Dabei ist der Leitbetrieb für die gesamte Organisation und Koordination inbegriffen der Planung und der Entsendung der Auszubildenden in die Partnerbetriebe zuständig (Friese 2004:407). Die Kosten für die Ausbildung werden jeweils von den beteiligten Betrieben übernommen (Gilde 2013:14). Diese Variante von Verbundausbildung findet in der Regel in der Kooperation mit Großunternehmen statt, die die Funktion der Leitbetriebe übernehmen. Der Vorteil für die Partnerbetriebe an dieser Form von Ausbildung besteht darin,

dass diese durch die Teilhabe an Ausbildungserfahrungen und Ressourcen des Leitbetriebs seine Potentiale für eine umfassende Ausbildung nutzen können und sich umfassend ausgebildete Fachkräfte sichern können, ohne selbst den administrativen Aufwand für eine vollständige Ausbildung betreiben zu müssen (Friese 2004:407).

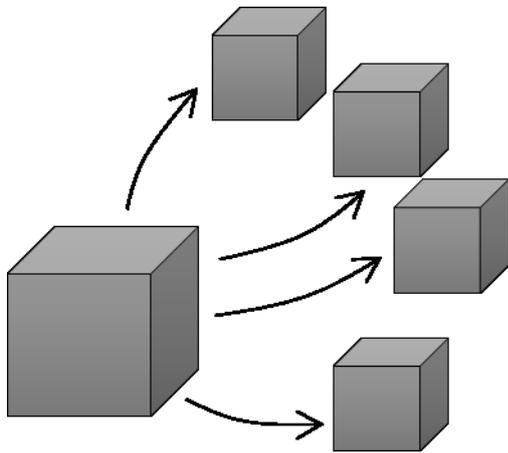


Abbildung 2: Verbundmodell Leitbetrieb mit Partnerbetrieb (BMBF 2011:36)

Die zweite Variante der Verbundausbildung, das *Ausbildungskonsortium*, stellt ein aus gleichrangigen Partnern zusammengeschlossenes Konsortium dar (Mayer/Schwiedrzik 1987:21). Die meistens im Konsortium beteiligten Klein- und mittleren Unternehmen stellen jeweils Auszubildende ein. Der Austausch der Auszubildenden erfolgt in aufeinander abgestimmten und vereinbarten Ausbildungsabschnitten und Ausbildungsinhalten (Friese 2004:407). Die Organisation des Verbundes kann nach Absprache zentral oder kollektiv erfolgen (Friese 2004:407). Es besteht zwischen den Unternehmen eine gleichrangige Beziehung, da die Leistungen und der Aufwand nahezu gleich groß oder gleich wichtig sind (Mayer/Schwiedrzik 1987:21).

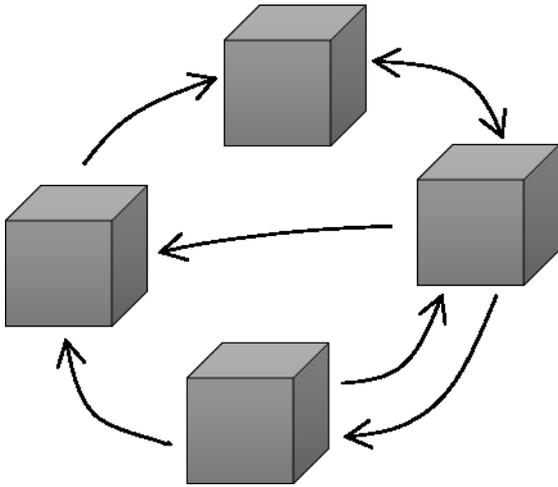


Abbildung 3: Verbundmodell Ausbildungskonsortium (BMBF 2011:86)

Die zumeist nicht ausbildungsfähigen Unternehmen, die nicht einzeln als Vertragspartner auftreten, können sich einem Ausbildungsverein zu Ausbildungszwecken anschließen (Frieze 2004:407). Der Verein tritt als Ausbilder auf und der Vereinsvorstand oder eine eingerichtete Geschäftsführungsstelle übernimmt die Planungs-, Koordinierungs- und Verwaltungsaufgaben. Somit minimieren die einzelnen Unternehmen unter anderem ihren Verwaltungsaufwand (BIBB 2011:21). Die Zuständigkeiten der an der Ausbildung beteiligten Unternehmen werden durch eine Kooperationsvereinbarung geregelt (BIBB 2011:22). Falls eines der Unternehmen im Falle eines Konkurses oder wegen anderer Gründe nicht mehr ausbilden kann, trägt der Ausbildungsverein bei einer Auflösung des Ausbildungsverhältnisses die Verantwortung für die weitere Ausbildung.

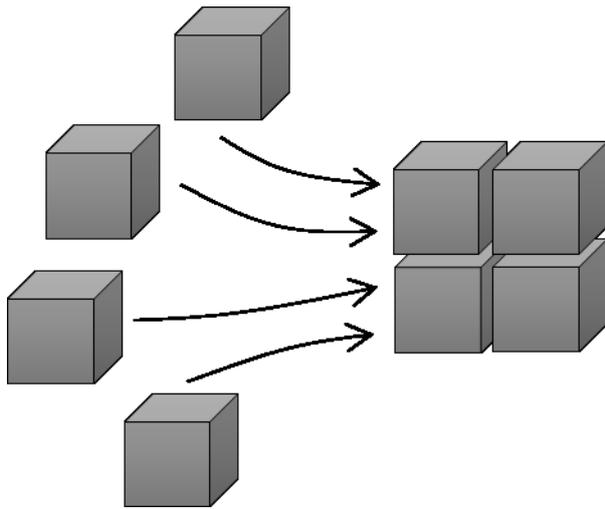


Abbildung 4: Verbundmodell Ausbildungsverein (BMBF 2011:112)

Wenn einzelne Ausbildungsabschnitte aus fachlichen Gründen oder wegen fehlender technischer und/oder personeller Kapazität nicht in einem Betrieb durchgeführt werden können (BIBB 2003:65), beauftragt der Stammbetrieb ein anderes Unternehmen oder einen Bildungsträger, die Ausbildung für diese Teile durchzuführen (Frieze 2004:407). Die sogenannte *Auftragsausbildung* kann sich über mehrtägige Seminare in bestimmten Sachgebieten bis hin zur Übernahme von kompletten Ausbildungsjahren erstrecken (BIBB 2003:66). An welchem Lernort was und wie lange gelernt wird und welche Inhalte der Stammbetrieb selbst übernehmen kann, wird von Vertretern der Kammern gemeinsam mit einem Meister des Fachs, der als Ausbilder in der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte oder in dem Kooperationsunternehmen tätig ist, dem Betriebsleiter und mit dem betrieblichen Fachpersonal des Ausbildungsunternehmens gleich zu Anfang vereinbart¹⁴ (BIBB 2003:67). Die Auftragsausbildung ist flexibel durchführbar. Daher bietet diese Art von Verbundausbildung besonders gute Voraussetzungen bei betrieblich bedingten Schwankungen, die externen Ausbildungsaufträge zu reduzieren.

¹⁴ Den Ausbildungsvertrag schließt der Stammbetrieb ab und bezahlt für die von ihm in Auftrag gegebenen extern erbrachten Ausbildungsleistungen. Der Dienstvertrag wird im Sinne des §611 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) abgeschlossen. Vgl. BIBB 2003:66.

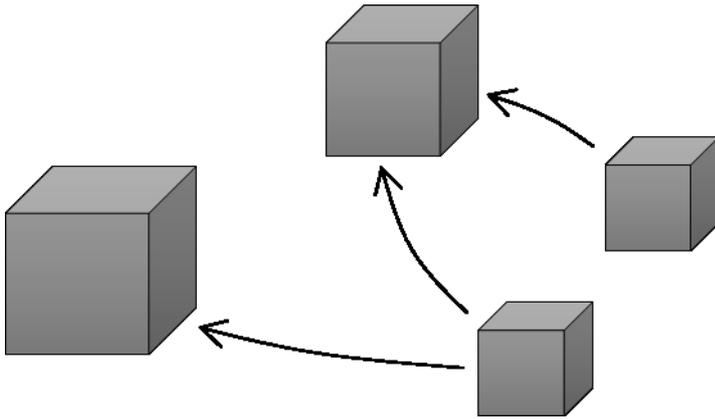


Abbildung 5: Verbundmodell Auftragsausbildung (BMBF 2011:60)

Die Verbundausbildung ermöglicht es, die bestehenden Ressourcen und Kompetenzen der Unternehmen in die berufliche Erstausbildung auch dann zu investieren, wenn Unternehmen die für die Ausbildung benötigten Voraussetzungen allein nicht erfüllen können. Dieses Kooperationsmodell gilt als zeitgemäßes und zukunftsweisendes Modell für die Sicherung der Ausbildungsqualität sowie für den bedarfsgerechten Nutzen und Einsatz von vorhandenen Ressourcen (Friese 2004:400).

6.4 Berufsschulen in der Verbundausbildung

Die Ergebnisse von Modellversuchen¹⁵, die in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt wurden, liefern ausreichend Belege dafür, dass für den Aufbau und die Verstärkung der Kooperationsbeziehungen zwischen Unternehmen, Berufsschulen und sonstigen Ausbildungsstätten Koordinationsstellen an den berufsbildenden Schulen einzurichten sind¹⁶, welche ein komplexes Aufgaben- und Qualifikationsprofil aufweisen sollen (Friese/Piening 2002:35). Die Erkenntnisse darüber, wie diese Koordinationsstellen einzurichten sind und welchen Mehrwert diese mit sich bringen, lassen sich in folgende Prozessphasen unterteilen.

Der *Findungsprozess* (Pätzold 2003:146) ist durch einen Teamentwicklungsprozess gekennzeichnet, wodurch Ausbilder und

¹⁵ Modellversuche DILL, KOLIBBRI, MOBS. Vgl. Euler 2004.

¹⁶ Gemäß der traditionellen Rolle der Berufsschule ist ihr öffentlicher Auftrag, die Grundversorgung sicherzustellen. In Deutschland ist es ein langwieriger Prozess, die Rolle der berufsbildenden Schule in Richtung Berufsbildungs- und Kompetenzzentrum neu zu definieren und ihre Leistungen und ihren Bildungsauftrag im Verständnis eines Bildungsunternehmens zu gestalten. Vgl. Marwede/Herkner 2003:255.

Berufsschullehrer ein gemeinsames Bewusstsein für die Kooperation entwickeln sollen. Dabei kann die Berufsschule als zukünftiges Berufsbildungs- und Kompetenzzentrum (Marwede/Herkner 2003:245) fungieren und die Berufsbildungsarbeit zwischen den Akteuren koordinieren. In dieser Phase lassen sich freie Wege und Grenzen sowie die Gestaltung einer Zusammenarbeit definieren. Durch eine Koordinierungsstelle kann es zu inhaltlichen sowie didaktisch-methodischen Abstimmungen der Lehrkräfte kommen, welche Doppelungen sowie Brüche vermeiden und lernpsychologisch bessere Verknüpfungen zwischen den Lernorten hervorrufen können (Marwede/Herkner 2003:252). Es können Doppelinvestitionen verhindert, der Auslastungsgrad der angeschafften Geräte, Anlagen und Räume erhöht und das Bildungsangebot ausgebaut werden. Weiterhin kann durch eine direkte Kommunikation mit den Unternehmen ein tätigkeitsbezogenes Feedback über die Lehrlinge eingeholt sowie besser auf ihre Wünsche eingegangen und die an den regionalen Bedarf ausgerichteten Qualifizierungs- und Bildungsangebote erstellt werden (Marwede/Herkner 2003:253). Um Zuständigkeiten, die Regelmäßigkeit und die Formen einer Zusammenarbeit zu definieren, ist es von grundlegender Bedeutung, dass berufsbildende Schulen Veränderungen offen gegenüberstehen, sich kooperationsbereit zeigen oder sich sogar zu selbständig agierenden Berufsbildungs- und Kompetenzzentren weiterentwickeln (Marwede/Herkner 2003:244).

Auf der anderen Seite ist eine gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz und das Hineinversetzen in unterschiedliche Perspektiven zusätzlich von Relevanz (Pätzold 2003:146). Da die Grundeinstellung von wirtschaftlich orientierten Unternehmen und bildungspolitisch ausgerichteten Berufsschulen unterschiedlich ist, sollen Möglichkeiten geschaffen werden, um sich gegenseitig kennenzulernen, Vorurteile abzubauen und sich über gemeinsame ausbildungsbezogene Interessen und Vorstellungen auszutauschen (Pätzold 2003:147), welche durch gezielte Reflexion von individuellen Werten und Normen in der Phase des Wahrnehmungs- und Sensibilisierungsprozesses¹⁷ gefördert werden sollen.

¹⁷ Pätzold geht bei der Aufbau und Verstetigung einer Kooperation von einem Findungsprozess aus. Als nächste Phase nennt er den Entwicklungsprozess. Vgl. Pätzold 2003:147. Weitere Phasen werden bei

Für die erfolgreiche Realisierung von komplexen organisatorischen und berufspädagogischen Aufbaufeldern sind entsprechende institutionelle und persönliche Rahmenbedingungen zu schaffen und zu berücksichtigen. Fundamentale Bestandteile bei der Entwicklung einer Lernortkooperation sind das Interesse der Beteiligten und das Erkennen der Notwendigkeit einer Kooperation. In dieser Phase des *Entwicklungsprozesses* (Pätzold 2003:146) sind systematische Zielklärungsprozesse und unterstützende lernortübergreifende Koordinierungsmöglichkeiten (Pätzold 2003:143) in jedem Betrieb und jeder Berufsschule Voraussetzungen für eine kontinuierliche Zusammenarbeit. Die Betriebs- und Ausbildungsleitung, die Schulleitung sowie die Schulaufsicht müssen in diesen Prozess involviert sein und ihn fördern, damit berufspädagogische Ziele als *Eigentum* (Pätzold 2003:143) einer Ausbilder- und Lehrergruppe wahrgenommen werden. Hieraus soll sich der Anreiz ergeben, weitere Lernpotentiale zu eröffnen und Orientierung zu geben (Pätzold 2003:143). Lernortkooperative Aktivitäten werden nur dann aufgegriffen, wenn sie im Rahmen der personellen und zeitlichen Möglichkeiten der Beteiligten tragbar und realisierbar sind. Welche Möglichkeiten mit den lernortkooperativen Aktivitäten letztlich verbunden werden, hängt demzufolge im Wesentlichen von dem *berufsbiographisch herausgebildeten handlungsleitenden Kooperationsverständnis* ab (Pätzold 2003:144).

Die Organisation von Weiterbildung und Ausbildertagungen sowie die Akquise der Ausbildungsbetriebe gelten als weitere Elemente des Profils der Koordinationsstelle (Friese 2004/411). Durch die Schaffung der Koordinationsstelle in den berufsbildenden Schulen besteht die Möglichkeit, einen neuen Stellenwert für die Schule in dem Berufsbildungssystem zu etablieren. Durch die Übernahme von zusätzlichen Aufgabenbereichen in der beruflichen Erstausbildung sowie durch die engere Kooperation mit Unternehmen kann es der Berufsschule gelingen, ihre Position als gleichwertiger Partner in der beruflichen Erstausbildung zu stärken. Die Analyse der Chancen einer Zusammenarbeit, ihre Möglichkeiten und Grenzen, die Zuständigkeiten der Beteiligten sowie die Gestaltung der Kooperation schaffen

Pätzold nicht explizit genannt jedoch lassen sich anhand der Abhandlung weitere Phasen ableiten. Die Benennung der weiteren Phasen erfolgte durch die Verfasserin.

Transparenz in didaktisch-strukturieren Diskussionsräumen, wodurch Problemlösungen im Sinne einer bestmöglichen Ausbildung erarbeitet werden können (Pätzold 2003:147).

7 DIE ENTWICKLUNG DER BERUFSBILDUNG IN DER VR CHINA

7.1 Aktuelle Gesellschaftspolitische Veränderungen in der VR China

Die Verbindung von Theorie und Praxis und die enge Zusammenarbeit der Berufsschulen und Unternehmen sind in einem wirtschaftlich aufstrebenden Land wie der VR China von besonderem Interesse. Der Bedarf an qualifizierten Fachkräften und dadurch die Relevanz der beruflichen Bildung in einer Gesellschaft sind Indikatoren für die gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklung eines Landes. Damit verbunden ist auch die Nachfrage am Arbeitsmarkt. Neue Berufe und Ausbildungsschwerpunkte entstehen in Folge neuer Technologien und Innovationen aber auch durch die veränderte Binnennachfrage an Service und Dienstleistungen in einer Gesellschaft. Daher gewinnen die verschiedenen Kooperationsmodelle und die Erfahrungen mit der Umsetzung einer praxisorientierten Ausbildung an Bedeutung.

Da Berufsbildungssysteme durch die gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklung eines Landes geprägt sind, wird durch die folgende Einführung in die aktuelle Situation der VR China das Verständnis, die Relevanz und der Bedarf an der beruflichen Bildung in einen kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Kontext eingebettet.

7.1.1 Aktuelle Entwicklungen in der VR China

Nachdem der Nationale Volkskongress den neuen Staatspräsidenten im Jahr 2013 gewählt hat, beginnt für die VR China eine neue Ära der gesellschaftlichen Entwicklung. Bei seiner ersten öffentlichen Rede sprach der neugewählte Staatspräsident Xi Jinping über *Patriotismus, Reform und Innovation* (SZ 2013), welche notwendig seien, um eine starke und wohlhabende Nation zu verwirklichen. Xi Jinpings Aufruf lässt an die Zeit der Reform- und Öffnungspolitik in den 1970er-Jahren erinnern, wo Deng Xiaoping¹⁸ mit seinen Wirtschaftsreformen eine radikale wirtschaftspolitische Wende eingeleitet hat (Franz 2008:1). Die Einführung einer sozialistischen Marktwirtschaft mit chinesischer Prägung ebnete den Weg für das Wachstum

¹⁸ Deng Xiaoping kam nach Mao Thse-Tongs Tod an die Macht. Durch seine Reformen bis zu seinem Rücktritt im Jahre 1997 erlebte die VR China einen politischen und wirtschaftlichen Aufschwung. Vgl. Franz 2008.

und den Strukturwandel (Heilmann 2004:70). Das gewachsene Interesse ausländischer Investoren sowie durch den wirtschaftspolitischen Kurs ab 1992, welche viele Arbeitnehmer ermutigte, den Schritt in die Selbständigkeit zu wagen, brachte einen Wachstumsschub mit zweistelligen Wachstumsraten hervor (Fischer 2006:1). Die weitere Entwicklung des Landes wurde durch verschiedene Probleme begleitet, welche in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre dazu geführt haben, dass sich der Staat aus der Mehrheit der Staatsunternehmen als Eigentümer zurückzog. Der Staat behielt die Eigentumsrechte lediglich an den großen Staatsunternehmen, wie Unternehmen im Bereich Telekommunikation, Energie und Medien, die aus strategischen Gründen wichtig waren (Fischer 2006:2). Der Beitritt der VR China zur Welthandelsorganisation 2001 setzte neue Wachstumspotentiale frei (Kuczera et al 2010:10). Insbesondere in den baunahen Branchen und im liberalisierten Automobilsektor kam es zu einer rasanten Expansion (Fischer 2006:2). Die wirtschaftliche Entwicklung der VR China und der Ausbau zu einer modernen Infrastruktur in den vergangenen dreißig Jahren führten das Land vom Status eines Entwicklungslandes hin zu der zweitgrößten Volkswirtschaft der Welt (SZ 2013).

Jedoch muss das Land für das rasante Wirtschaftswachstum einen hohen Preis zahlen. Die schnelle Industrialisierung führte zu Umweltverschmutzungen, welche zu einem Rückgang der Wasser- und Luftqualität sowie zur Verseuchung von Böden führten (DS 2014:72). Die rasante Urbanisierung belastet weiterhin die Lebensqualität der Menschen schwer. Ein zu hohes Verkehrsaufkommen, das Schrumpfen von Ackerland als Resultat des Neubaus von Wohnsiedlungen in Folge der erhöhten Mobilität der Landbevölkerung (Ackeret 2014) und der durch den Smog ausgelöste *nukleare Winter* (Landwehr 2014) stellen die politische Führung vor ernste Herausforderungen.

Der Reformwille des im Jahr 2013 neugewählten Staatspräsidenten geht daher in Richtung einer umfassenden Neustrukturierung der Wirtschafts-, Umwelt- und Gesellschaftspolitik (Schäfer 2014). Die unter dem Begriff chinesischer Traum bekannt gewordene politische Leitidee soll diese Reformbemühungen in der Gesellschaft vorantreiben, indem Menschen eine Vision für *blühende*

Landschaften, reine Luft, saubere Flüsse und von einer sozial gerechten Gesellschaft (Erling 2013) gegeben wird. Nach außen hin will China wieder dorthin, wo es im 19. Jahrhundert war, zur größten Wirtschaftsmacht der Welt. Die Regierung strebt neben einer stabilen Mehrheit in der eigenen Gesellschaft, nach Respekt von außen und nach Selbstbestimmtheit (Schäfer 2014). Um dies zu erreichen hat sich der Staatspräsident die Bekämpfung der Korruption als vorrangiges Ziel gesetzt (Landwehr 2013). Parteichef Xi Jinping hat ebenso der Verschwendung den Kampf angesagt (HO 2014). Durch die Aufforderung zu Bescheidenheit und Sparsamkeit der Regierung soll dem Konsum von Luxusgütern auf Kosten der Bürger nun ein Ende gesetzt werden (Lee 2013)¹⁹.

Die innenpolitische Neuausrichtung der VR China setzt weiterhin ein starkes Zeichen in Richtung *Ankurbelung des binnenwirtschaftlichen Konsums* (Kubach 2011:5). Der rasante Anstieg des Einkommens in der VR China (DI 2012)²⁰ in Folge des beachtlichen Wirtschaftswachstums der vergangenen Jahre soll die neue Mittelschicht, insbesondere in den Ballungsräumen im Westen Chinas, dazu bewegen, mehr zu konsumieren (Schmidt 2012a). Mit steigendem Wohlstand verändert sich das Kaufverhalten der chinesischen Bevölkerung. Von einem steigenden Interesse an Restaurantbesuchen, Reisen und dem Konsum von Luxusartikeln wie *Kleidung, Schmuck und Wein* (Schmidt 2012b) profitieren nicht nur ausländische Unternehmen, sondern auch die einheimischen Anbieter. *Die Breite des Konsumbedarfs deckt insbesondere heimische Unternehmen mit Produkten „Made in China“* (Schmidt 2012b), welche auf die chinesischen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Zudem sind die einheimischen Güter häufig staatlich subventioniert, was die Produkte preiswerter und damit für eine breite Bevölkerungsschicht zugänglich macht. Es sollen nicht nur Güter aus dem Produktionssektor qualitativ gesteigert werden, sondern es soll auch das Entwicklungsniveau im Dienstleistungssektor angehoben werden, insbesondere in den Branchen Finanzwirtschaft, Informationstechnologie, Logistik, Umwelttechnologie, Gesundheitsversorgung,

¹⁹ Erste Verkaufseinbrüche bei Uhrenhändlern im oberen Preissegment wurden bereits 2013 gemeldet. Die gesamte Luxusindustrie wie Eventfirmen, Hotels, Autoindustrie-Oberklassenwagen, Spirituosen- und Tabakwaren oder Restaurants spüren durch den Verzicht auf Luxus deutliche Rückgänge in ihren Umsätzen. Vgl. Lee 2013.

²⁰ Die chinesische Regierung hat den Mindestlohn in den vergangenen zwei Jahren um durchschnittlich 20 Prozent angehoben. Vgl. Schmidt 2012a.

Sozialleistungen und Tourismus (Kubach 2011:4). Der Umbau des Wirtschaftssystems fokussiert sich daher stärker darauf, das Wachstumsziel in einer vom privaten Konsum und von dem Strukturwandel in den öffentlichen Leistungen und Dienstleistungsbereichen getragenen Volkswirtschaft voranzutreiben (Schmidt 2012a). Die bisherige Fokussierung auf Export soll nun nicht mehr um jeden Preis angestrebt werden.

Die innenpolitischen Veränderungen in Folge der Öffnungspolitik der VR China haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Berufsbildung in der VR China. Die Förderung von Humanressourcen, Wissenschaft und Technologie wird in Chinas 12. Fünfjahresplan als *Grundlage der weiteren nationalen Entwicklung* (Kubach 2011:7) genannt. In diesem Entwicklungsschema soll die *Stärkung der Infrastruktur für Innovationen* (Kubach 2011:7) als Grundlage für *neue Ausbildungsmethoden*, das heißt *kreatives, flexibles und innovatives Denken* (Kubach 2011:7) umgesetzt werden. Dabei sind die Technologien, die Produkte, der Markt sowie die Kultur miteinander eng zu verbinden (CIIC 2010). Die Verminderung des Energieverbrauchs und der Umweltverschmutzung während der Produktion auf der Lokal-, Provinz- und Zentralebene soll als Zeichen für den Wandel hin zu einem Bewusstsein für Nachhaltigkeit in der VR China stehen.

Territorial bildet China das viertgrößte Land mit einer Landfläche von 9.327.480 km² (SP 2014)²¹ und bezüglich seiner Bevölkerung von über 1,3 Milliarden Menschen ist die VR China das Größte Land der Welt (SP 2014). Daher sind die strukturelle Entwicklung sowie die Umsetzung von Reformen unter Berücksichtigung dieser Dimensionen aufzufassen. Das bedeutet, dass die VR China wegen seiner Größe je nach Region eine unterschiedliche Wirtschaftsstruktur und unterschiedliche Entwicklungspotentiale aufweist, welche eine Einführung von flächendeckenden politischen Maßnahmen nur begrenzt möglich machen. Dies gilt somit auch für die Einführung eines im gesamten Land verbreiteten Berufsbildungssystems.

²¹ Russland 17.098242 m², Kanada 9.984670 m², USA 9.826675 m². Vgl. SP 2014.

7.1.2 Die Zukunft der beruflichen Bildung in der VR China

Der Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften hängt wesentlich von der wirtschaftlichen Entwicklung der einzelnen Regionen sowie von den dort angesiedelten Industriesparten ab (Haug 2013:5). Durch das Errichten von Sonderwirtschaftszonen und Industrieparks werden im Wesentlichen die zu einer bestimmten Branche gehörenden Berufsprofile nachgefragt, wie beispielsweise Berufsprofile aus der IT-, Biopharmazie- oder Mikroelektronik-Branche (CIIC 2003). Mit Steuer- und Zollvergünstigungen für Unternehmen werden zwar günstigere Investitionslandschaften in einigen Regionen geschaffen, jedoch tragen diese Maßnahmen auch zur ungleichen wirtschaftlichen Entwicklung in der VR China sowie zu einer homogenen Entwicklung der Berufsprofile bei. Um die Kluft zwischen den prosperierenden Regionen an der Küste und dem chinesischen Hinterland zu minimieren, die dort vorzufindenden Umweltprobleme unter Kontrolle zu bringen sowie dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, trifft die Regierung diverse Vorkehrungen. Dazu gehören beispielsweise die Verschärfung der Arbeitsgesetze oder die Bestimmung von Umweltauflagen. Diese Vorkehrungen erschweren insbesondere in den Küstenregionen die Existenz von dort angesiedelten Unternehmen, wenn diese Maßnahmen zur Steigerung der Löhne oder zur Knappheit günstiger Arbeitskräfte führen. Es betrifft insbesondere die Unternehmen, *deren Produktion auf hohem Volumina, Handarbeit, einfacher Technologie und niedrigen Margen beruhen, wie die Produktion von Textilien, Spielzeug, Schuhen, Möbeln und Haushaltsgegenständen* (Haug 2013:5).

Jedoch werden auf der anderen Seite durch die Regierung weitere Vergünstigungen, wie Investitionszuschüsse, Steuerbefreiungen, Genehmigungserleichterungen, Befreiung von Importzöllen (Haug 2013:11), für Unternehmen bereitgestellt, welche ihre Investitionen im Sinne der *Go West*-Strategie (Zheng/Xiang 2011:1) umsetzen. Das Ziel der *Go West*-Strategie ist es, die weniger entwickelten Westprovinzen für viele ausländische Unternehmen bezüglich von Investitionen attraktiv zu machen und die bereits überlagerten Küstenregionen zu entlasten (Haug 2013:6).

Die von der Zentralregierung beabsichtigte Erhöhung der Investition in die Telekommunikation, High-Tech Produktion, in den Automobilsektor sowie in die Zukunftsbranchen, wie neue Materialien, Pharmazie und Luftfahrt, werden voraussichtlich auch die Relevanz der benachbarten Berufsbildungsprofile in der beruflichen Bildung mitbestimmen (Haug 2013:16). Weiterhin könnte der Wechsel der Industriestandorte von der Küstenregion in das Landesinnere durch die exogenen Faktoren (wie die ökonomische, soziodemografische, technologische und infrastrukturelle Situation) den damit verbundenen Bedarf an bestehenden Berufsschulen beeinflussen. Jedoch können weitere Berufsbereiche im tertiären Sektor in den Mittelpunkt rücken, wie die Dienstleistungsberufe im Handel- und im Gastgewerbe, im Tourismus, in den Sozialleistungen, in den Gesundheitsleistungen, in der Bildung, im Wohnraum und in der Kultur (Kubach 2011:8). Der Fokus der Regierung liegt neben der Förderung der Industrieberufe nun auch auf der Entwicklung der Dienstleistungsberufe. Die Förderung des Binnenkonsums soll mittels der Verbesserung der öffentlichen Leistungen sowie durch die Erhöhung des Mindestlohns umgesetzt werden. Auch in wissensintensiven Dienstleistungsberufen wie zum Beispiel in der Finanzwirtschaft, Informationstechnologie, Logistik, Umwelttechnologie ist ein wachsender Bedarf an beruflicher Bildung zu prognostizieren (Kubach 2011:5). Diese sind für die chinesische Bevölkerung, insbesondere für die neue Mittelschicht zur Erhöhung ihres Lebensstandards von erhöhter Relevanz (Schmidt 2012b). Der Fokus auf einer dienstleistungsbasierten Wirtschaft verspricht laut Regierung ein stabileres Wachstum, da Dienstleistungen stärker von der heimischen Nachfrage abhängig sind, wodurch sie weniger den weltwirtschaftlichen Schwankungen ausgesetzt sind (Ehmer 2011:1). Analysen zufolge ist es wegen des erhöhten Entwicklungstempos sowie wegen der fördernden staatlichen Instrumente – diese Instrumente sind beispielsweise die Verringerung der Einkommensunterschiede oder der Ausbau des Gesundheitssektors - absehbar, dass der tertiäre Sektor innerhalb der nächsten zehn Jahre neben der Industrie und Landwirtschaft das wirtschaftliche Schwergewicht der VR China bilden (Ehmer 2011:3).

7.2 Historischer Rückblick auf die Entwicklung der beruflichen Bildung in der VR China

Die Ausprägung des heutigen Berufsbildungssystems mit seinen landesspezifischen Besonderheiten wird anhand eines kurzen historischen Rückblicks analysiert.

7.2.1 Anfänge der chinesischen Berufsbildung

Ein kurzer Rückblick in die Geschichte der Handwerkszünfte in der VR China lässt erkennen, dass der Praxisbezug in der Ausbildung in Form von Weitergabe des Wissens von Generation zu Generation, insbesondere in spezifischer Handwerkskunst, wie Spinnen, Weben, Holz- und Metallarbeiten bereits vor mehreren Tausend Jahren erfolgte (Risler 1989:71). Die Ausbildung von Arbeitskräften beschränkte sich zu dieser Zeit jedoch auf die Deckung des eigenen Personalbedarfs. Eine Weitergabe fertig ausgebildeter Lehrlinge *nach außen* (Risler 1989:80) sollte wegen der Möglichkeit der Weitergabe von Geheimnissen der Zunft in jedem Fall unterbunden werden. Wegen der Vereinheitlichung der Preise innerhalb derselben Zunft (Risler 1989:86) waren die Betriebe danach bestrebt, sich in der Qualität ihrer Waren von den Konkurrenten zu unterscheiden.

Durch die Ausweitung der handwerklichen Produktion über die übliche Betriebsgröße hinaus kam es neben dem Einsatz von ausgebildeten Arbeitskräften auch zu Beschäftigung von Ungelernten (Risler 1989:88). Lehrlinge, die durch einen Meister eines Zunft-Betriebes ausgebildet wurden, vermittelte die verwaltende Stelle der betreffenden Zunft an einen geeigneten Arbeitgeber weiter. Die Ausbildung der Lehrlinge basierte auf der betreffenden Zunftordnung (Risler 1989:92), wobei diese Art der Ausbildung nicht mit der Ausbildung nach heutigen Maßstäben der Qualität der Ausbildung verstanden werden kann (Risler 1989:92).²² Die Dauer der Ausbildung in einem Betrieb variierte je nach Zunft (Risler 1989:101).²³ Ein Wechsel des Betriebes während

²² Die Lehrzeit beinhaltete keine besonderen Unterrichtsstunden. Die Lehrlinge mussten die ihnen zugewiesene Arbeit in einem vorgegebenen Zeitraum erledigen. Die Gelegenheit zum Üben ergab sich lediglich in den Pausen der Meister. Vgl. Risler 1989:92.

²³ Dauer der Ausbildung nach Berufen: Maurerausbildung 3 Jahre, Bambushandwerker 3 Jahre, Gold-, Silber- und Jadehandwerker 3 Jahre, Lehrlinge im Seidenhandwerk 4 Jahre, Gießereihandwerk 4 Jahre. Bei den Handelsgilden war eine Lehrzeit nicht in allen Fällen vorgeschrieben. Vgl. Risler 1989:82ff.

der Ausbildungszeit war nur mit der Zustimmung der Meister und durch das Informieren der Zunft möglich (Risler 1989:103). Die Lehrlinge genossen freie Verpflegung und Unterkunft und in einigen Fällen erhielten sie am Ende der Lehrzeit eine Auslöse (Risler 1989:103). Fertig ausgebildete Handwerker wurden in die Zunft aufgenommen und erhielten damit das Recht, selbst einen Betrieb zu eröffnen. Es besteht kein Zweifel daran, dass dieses Lehrlingsystem bereits damals für die Handwerksbetriebe und Handelsgeschäfte eine *billige und willige Arbeitskraft* (Risler 1989:115) sicherte. Wie die Praxis gezeigt hat, erwies sich die für den unterschiedlichen Handwerksbereich festgelegte Ausbildungsdauer im Laufe der Zeit als zu lang, da das schmale Tätigkeitsfeld, welches im Rahmen der Ausbildung vermittelt wurde, in einer kürzeren Zeit vermittelt werden konnte (Risler 1989:115).

Durch die Gründung von staatlichen Berufsschulen gegen Ende des Kaiserreichs und durch das Aufkommen der industriellen Produktion geriet die Ausbildung in kleineren Handwerksbetrieben zunehmend in den Hintergrund. Vorteil der Berufsschulen gegenüber den auszubildenden Handwerksbetrieben war es, dass die Ausbildung in einer kürzeren Zeit und in der Breite erfolgte. Die Schüler hatten damit weiterhin die Möglichkeit erhalten, in den angeschlossenen Werkstätten an Maschinen unabhängig von einem realen Auftrag, zu üben (Risler 1989:115). Die hohe Investition in solchen Modellschulen sowie das Fehlen einer Garantie für eine anschließende Beschäftigung nach der Ausbildung²⁴ machten die Ausbildung in der Schule nur für eine geringe Zahl an Schülern erschwinglich und attraktiv.

Die Zünfte waren ideologisch-religiös und durch ihren sozialen Status fest in der Gesellschaft verankert. Das Eindringen von ausländischen Waren durch Geschäftsleute, Missionare und Militärs machten jedoch eine Reihe von Produkten im lokalen Handwerk mit der Zeit überflüssig.²⁵ Die Rückwärtsgewandtheit der Zünfte gegenüber der aufkommenden „modernen“ Industrie und die Abneigung gegenüber modernen Techniken versetzte das

²⁴ Die Zünfte lehnten die Aufnahme bereits ausgebildeter Personen ab, wenn diese nicht bereit waren, zusätzlich während der üblichen Lehrzeit ohne Anerkennung ihrer tatsächlichen Qualifikation als *billige Arbeitskräfte zur Verfügung zu stehen*. Vgl. Risler 1989:116.

²⁵ Z.B. das Auto ersetzte später das Pferd, dessen Hufe von einem Schmied und dessen Sattel von einem Lederhandwerker genäht worden war. Vgl. Risler 1989:111.

Handwerk in eine schwere rückständige Lage gegenüber modernen Ausbildungszweigen. Mit dem schrittweise Zusammenbruch der Zunft waren die Qualifikationen der Gesellen und Lehrlinge nur schwer woanders nutzbar, da für eine Umschulung theoretische Grundlagen sowie der Austausch von Wissen zwischen Zünften und modernen Sektoren fehlten (Risler 1989:116).

Die Entwicklung der Ansätze einer industriellen Ausbildung im Gebiet der VR China begann in Folge der Opiumkriege im 19. Jahrhundert durch das Heraustreten Chinas aus einer selbstgewählten wirtschaftlichen Isolation. Durch die Öffnung von Häfen im Osten Chinas wurden auch ausländische Produkte und Know-how ins Land eingeführt. Durch den zunehmenden Austausch mit den Europäischen Handelsmächten wurde das Land an eine langfristige Entwicklung der Moderne heran geführt. Um den technischen Fortschritt im eigenen Land voranzutreiben und aus der wahrgenommenen Rückständigkeit gegenüber den Ländern des Westens einen Ausweg zu finden, wurden Humanressourcen durch entsprechende Ausbildungswege aktiviert, welche neue zusätzliche Ausbildungsinstitutionen bedurften. In diesen zu dieser Zeit eingerichteten Berufsschulen fand die erste institutionalisierte Art der beruflichen Qualifizierung statt, welche nicht mehr innerhalb *eines Meister-Lehrlings-Verhältnisses oder innerhalb einer Familie erfolgte* (Schulte 2008:12), wodurch diese somit die ersten *Berufsschulen* im modernen Sinne waren (Xiaohuan 2002:12). Industrien zur Herstellung und Verarbeitung von Seiden, Baumwolle, Mehl, Streichhölzern, Glas und Papier und die Drucktechnik begannen in ihren *Werkschulen* auszubilden, welche den jeweiligen Fabriken angegliedert waren (Schulte 2008:68). Der Abbau von Kohle und Erz sowie die Herstellung von Medikamenten, der Schiffs- und Maschinenbau gehörten auch zu der Generation von Großunternehmen, welche sich in der Zeit, wo seitens der Politik nur spärliche Hilfe geleistet wurde, in Bildungsfragen engagierten (Schulte 2008:68). Hierzu ist zu bemerken, dass es bis zur Schaffung der legislativen Voraussetzungen für die Errichtung eines staatlichen Bildungssystems in der VR China in 1904 nicht vorrangig um den Aufbau eines nationalen Berufsbildungssystems ging, sondern darum qualifiziertes Personal für die moderne Unternehmung heranzubilden (Risler 1989:158).

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts wurden auf politischer Ebene mehrere Bildungsinitiativen entworfen (Risler 1989:138), um Landwirtschaftsschulen, Industrie- und Handwerksschulen sowie Handelsschulen zu errichten. Es gab erste Versuche, die Berufsbildung in der VR China zu institutionalisieren. Neben den allgemeinbildenden Sekundarschulen entstanden 1904 sog. *Industrieschulen* (Schulte 2008:70), welche die traditionellen Sektoren der chinesischen Ständegesellschaft widerspiegeln (Dabringhaus 2006:47). Das Funktionieren der Industrieschulen unterlag harscher Kritik, da im Unterricht oft der praktische Bezug nicht gegeben war (Schulte 2008:71). Dies lag vor allem daran, dass es für die in den modernen Fabriken ausgeführten Tätigkeiten keine ausgebildeten Lehrkräfte gab. Später lag der Schwerpunkt der Überlegungen für die Strukturierung der Ausbildungsinhalte weniger auf der Unterscheidung der Ausbildung nach Industriezweigen, sondern auf der groben Einteilung der unterschiedlichen Berufe durch die traditionell in China gegründeten Gilden und Zünfte. Die Ausbildungsrichtungen richteten sich jedoch eher nach Branchen im weiteren Sinne, als nach Qualifikationsprofilen.²⁶

Das erste Bildungsprogramm, welches sich mit der Öffnung für den praktischen Unterricht beschäftigte entstand nach dem Zusammenbruch der Monarchie und mit der Gründung der Republik in 1912. Demnach sollte die Berufsbildung in das Bildungssystem Chinas integriert werden und zugleich Berufsschulen auf höheren und niedrigeren Ebenen entstehen (Schulte 2008:68). Das Grundschulcurriculum sollte mit berufsbezogenen Fächern aus den Bereichen der Landwirtschaft und dem Handel bzw. der Wirtschaft ergänzt werden. Wegen der regionalen Unterschiede im Land sowie wegen der unterschiedlichen Finanzierungskapazitäten der Regionen kam es nicht zu einer flächendeckenden Umsetzung des Programms. Zehn Jahre später sah das Bildungsprogramm eine weitere Überarbeitung und Verfeinerung des Berufsbildungssystems vor, wonach bereits in den Grundschulen berufsvorbereitende sowie in Mittelschulen berufliche Fächer unterrichtet wurden. Die fehlende Praxisnähe blieb trotz der politischen Auflagen und der Bemühungen in der Umsetzung durch die Berufsschulen ein durchgehendes

²⁶ Z.B. *An- und Verkauf, produzierendes Gewerbe, Drucktechnik, Bankwesen*. Qu:1999, zitierte in: Schulte 2008:72.

Merkmal der Berufsbildung. Zudem verlief die Ausbildung in den Werkschulen der Industrie parallel dazu. Der umfassende Bildungsbericht der Völkerbundkommission aus dem Jahr 1931 vermerkt jedoch auch einige positive Aspekte in der chinesischen Berufsbildung (Risler 1989:225). Dementsprechend wurde die Nützlichkeit der Einrichtung von Werkstätten und Labors nach dem Vorbild aus der täglichen Praxis betont, da in diesen die Absolventen mit Fähigkeiten und Kompetenzen versorgt wurden, die in deren späteren Berufsleben ausbildungstreu zur Anwendung kamen. In der industriellen-technischen Ausbildung sollte laut der Kommission weniger die Vermittlung von *allen Details des technischen Wissens von „heute“* (Risler 1989:226) erfolgen, als die Vermittlung von Fähigkeiten, die Technik von „morgen“ zu verstehen und selber zu schaffen (Risler 1989:226). Die Kommission sah somit bereits zu diesem Zeitpunkt in der chinesischen Erziehung ein grundlegendes Problem in der Anpassung und Neuschöpfung.

Als 1949 in Folge von fremder Invasion, Bürgerkrieg und Hungersnot die VR China durch Mao Zedong ausgerufen wurde, wurde als erstrangiges Ziel, die wirtschaftliche Rückständigkeit abzubauen und die Lebensbedingungen der Bevölkerung zu verbessern, formuliert. Die von einem Klassenbündnis von Bauern, Arbeitern und Teilen der nationalen Bourgeoisie getragene Volksrepublik nahm sich vor, die Landwirtschaft wiederzubeleben und die Industrie zu einer tragenden Säule der Volkswirtschaft zu entwickeln. Der industrielle Aufbau sollte China zu einer Industrienation mit einer modernen Infrastruktur führen. Nachdem die diplomatischen und wirtschaftlichen Beziehungen zu den kapitalistischen Ländern des Westens abgebrochen wurden, orientierte sich die VR China fortan an den Ländern Osteuropas, insbesondere an der Sowjetunion. Im Unterschied zur Sowjetunion, sollte die Landwirtschaft und damit auch die Bauernschaft mit in die Beschleunigung der Industrialisierung einbezogen werden. Die industrielle Modernisierung mithilfe der Sowjetunion erforderte die Mechanisierung der Produktion (Risler 1989:243), welche die Produktivität steigern sollte. Um eine Effektivität im Bündnis größerer Einheiten zu erreichen, wurden die Landwirtschaft und das Handwerk kollektiviert. Während der Kollektivierung und Verstaatlichung von Privatunternehmen ging viel technisches Wissen verloren. Insbesondere im

Handwerk waren viele traditionelle Handwerkstechniken vom Aussterben bedroht. Der Einfuhr von sowjetischen Industrieanlagen und der Transfer von technischem Know-how und Managementwissen förderte auf der anderen Seite den Austausch im Berufsbildungsbereich mit dem kommunistischen Nachbarland. Arbeiter wurden an neuen Anlagen ausgebildet und die im eigenen Land ausgebildeten chinesischen Ingenieure halfen bei der Inbetriebnahme von Anlagen.

Der Schwerpunkt der Hochschulen und Schulen wurde auf Naturwissenschaften und Technik gelegt, wofür Lehrbücher ins Chinesische übersetzt wurden (Orleans 1987:195). Durch die Einführung von Fachmittelschulen auf der Sekundarschulebene gelang es, für die Industrie in kurzer Zeit qualifiziertes mittleres technisches Personal auszubilden. Durch den rasanten Anstieg des Bedarfs an technischem Personal mit verschiedenen Technikspezialisierungen gelang es den Fachmittelschulen jedoch nicht, der Industrie ausreichend Fachkräfte zu verschaffen. Um die Anzahl der benötigten Fachkräfte in kurzer Zeit zu erreichen, wurden zusätzliche alternative Lerngruppen wie Teilzeitkurse, Erwachsenenkurse und Abendkurse gebildet. Ein wesentliches Problem stellte jedoch dar, dass die Ausbildungsinhalte nicht mit dem tatsächlichen Bedarf im Einklang standen, die Qualifikation der Lehrer nicht der für die Praxis erforderlichen Kenntnisse entsprach und nicht zuletzt, die Anzahl der Analphabeten im Land 78 Prozent in 1956 betrug²⁷. Demzufolge wurde das Hauptaugenmerk darauf gelegt, in den technischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen den Praxisbezug zu steigern und Betriebspraktika an das Studium anzuschließen. In Alphabetisierungsprogrammen wurden zwischen 1949 und 1957 22 Millionen Menschen das Lesen und Schreiben vermittelt (Orleans 1960:49).

Es blieb weiterhin das Problem bestehen, dass die technischen Fachrichtungen viel zu einseitig waren. Durch die Fokussierung auf die Techniker- und Ingenieurbildung wurden geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Fachrichtungen vernachlässigt, was dazu führte, dass es nach der Reform- und Öffnungspolitik insbesondere in den Berufszweigen *Betriebsorganisation*,

²⁷ 1956 waren 78 Prozent der Bevölkerung Analphabeten. Der Anteil von Analphabeten in Fabriken und Bergwerken betrug fast 50 Prozent. Vgl. Orleans 1960:49.

Kostenrechnung, horizontale Betriebskooperation, Rechtswesen und Marktanalyse (Risler 1989:256) zu Engpässen kam.

7.2.2 Die Entwicklung der Berufsbildung zur Zeit des Großen Sprungs nach vorn

Im Rahmen der politischen Initiative des Großen Sprungs nach vorn²⁸ sollten die Schwerindustrie und die Landwirtschaft gefördert werden. Die Schwerindustrie wurde zu Lasten der Landwirtschaft subventioniert, um die Rückständigkeit in diesem Industriebereich gegenüber den westlichen Ländern schnellstmöglich abzubauen. Die Steigerung der landwirtschaftlichen Erträge sollte durch einen höheren Einsatz von Humanressourcen und durch den Ausbau der ländlichen Infrastruktur, insbesondere durch die Modernisierung der Bewässerung und den Ausbau der Transportwege für die Güter, geschehen. Durch den Export der landwirtschaftlichen Erträge sollten demnach der Industrie zusätzliche Finanzmittel sichern und durch den Einsatz der Finanzmittel für die Modernisierung und den Ausbau der Maschinen und Anlagen der Schwerindustrie zu erhöhter Produktion verhelfen.

Für die Bildung bedeutete der Große Sprung nach vorn in den Jahren 1958/59 die praktische Umsetzung von *produktiver Arbeitserziehung* (Franke 2003:73), welche an allen Schulen und Hochschulen als Bestandteil des Lehrplans eingeführt wurde. Das Prinzip der Verbindung von geistiger und körperlicher Arbeit (Orleans 1960:18) sollte nicht nur die Schülerzahlen im Primar- und Sekundarbereich erhöhen, sondern auch bei *gebildeten Werktätigen* (Risler 1989:264) ein *sozialistisches Bewusstsein* (Risler 1989:264) herausbilden. Durch eine gezielte politische Bildung im Rahmen der beruflichen Erstausbildung sollte die „richtige“ Sichtweise der Studenten „kultiviert“ werden, also die Sichtweise der Arbeiterklasse, der Masse, der Kollektiven, der Arbeit und des dialektiven Materialismus (Hoiman 1992:81). Um *das Gehen auf zwei*

²⁸ Der Große Sprung nach vorn hat durch die massenhafte Mobilisierung der schulischen Ressourcen versucht, das Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage an Arbeitskräften zu beseitigen. Zwar erreichte dieser Versuch in der Praxis eine Erhöhung der Anzahl von berufsbildenden Sekundarschulen und „Halb-Arbeit-Halb-Studium“-Schulen, jedoch ohne eine pädagogische Unterweisung oder systematische Anleitung. Die Ausübung von körperlicher Arbeit blieb als wesentliches Unterrichtselement zu Produktionszwecken. Vgl. Henze 1989:18.

Beinen (Risler 1989:268)²⁹, d.h. die Industrie und die Landwirtschaft zu tragenden Säule der Volkswirtschaft auszubauen, zu erreichen, wurde das existierende Schulsystem im Jahr 1958 durch einen informellen Bildungssektor für Arbeiter und Bauern erweitert. Die großen regionalen Unterschiede im Land machten es notwendig, Schulen aufzubauen, die die jeweiligen subjektiven Wünsche und Forderungen der stetig wachsenden Bevölkerung berücksichtigen, ohne jedoch den Staat dadurch finanziell zusätzlich zu belasten. Daher wurden Eigentümer von Fabriken und Unternehmen sowie öffentliche Ämter und Volksgemeinschaften aufgerufen, Berufsschulen zu gründen und zu betreiben (Noah/Middleton 1988:14). Auf der anderen Seite haben Grundschulen, Sekundarschulen sowie Universitäten Werkräume errichtet, um das Lernen mit produktiver Arbeit zu verbinden. Insbesondere durch das wissenschaftliche Experimentieren entstanden an den Universitäten Eisen- und Stahlprodukte, Landwirtschaftsgeräte, chemischer Dünger und weitere Produkte ohne primären Zweck der Vermarktung, welche den Großen Sprung nach vorn weiter vorantreiben sollten (Orleans 1960:29). Die Gründung von Schulen zum Zweck der beruflichen Bildung wurde den einzelnen Provinzen und Gemeinden überlassen. So entstanden in den ländlichen Regionen sog. Minban-Schulen, welche vom Volk selbst betrieben wurden (Xibin 2003:106). Ihre Lehrerschaft entstand durch das Rekrutieren von Bauern und Landarbeitern, die in den Minban-Schulen die Rolle des Lehrers übernahmen. Diese kollektiv betriebenen Schulen wurden vom Staat subventioniert, da sie einerseits die besonderen regionalen Gegebenheiten berücksichtigten andererseits kompensierten die Minban-Lehrer den Lehrerbedarf (Xibin 2003:115)³⁰, welchen die Regierung wegen der schlechten wirtschaftlichen Situation nicht durch staatliche Stellen abdecken konnte (Xibin 2003:106). Die kollektiv betriebenen Schulen, welche ebenfalls überwiegend in ländlichen Regionen entstanden, ermöglichten die Verbindung von Lernen mit erwerbstätiger Arbeit zur Selbstversorgung sowie die Produktionssteigerung in der Landwirtschaft (Henze 1989:16).

²⁹ Das Gehen auf zwei Beinen heißt in der chinesischen Literatur in Bezug auf Bildung die Verbindung der Theorie und Praxis und des Arbeitens und Denkens (Vgl. Hoiman 1992:81) sowie der Industrie und Landwirtschaft (Vgl. Risler 1989:268).

³⁰ Nach 1978 kam es im Laufe der politischen Veränderungen in Folge des Großen Sprungs und der Kulturrevolution zu einer Reorganisation und zum allmählichen Rückgang der Zahl der Minban-Lehrer. Diese wurden durch die Verbesserung ihrer Qualifikation in staatliche Lehrer umgewandelt. Vgl. Xibin 2003:115.

Weiterhin kam es zur Gründung von sog. Halb-Arbeit-Halb-Studium-Schulen. Diese waren Schulen, die den theoretischen Unterricht mit praktischer Arbeit eng verknüpft haben (Henze 1989:16). Die Finanzierung dieser Schulform sollte von schuleigenen Fabriken gefördert werden. In Halb-Arbeit-Halb-Studium-Schulen sollten unteres und mittleres Fachpersonal für andere Unternehmen und Verwaltungen herangebildet werden (Henze 1989:16). Die Unternehmen erhielten einen Bildungsauftrag von dem Volkskomitee. Ihre Aufgabe bestand darin, nicht nur zu produzieren, sondern auch Fachpersonal auszubilden. (Risler 1989:259)

Eine weitere Variante bei den Schulgründungen dieser Zeit stellen die landwirtschaftlichen Produktionsschulen dar. Diese Schulen haben die Möglichkeit geboten, Absolventen aus einer unteren Bildungsstufe mit einem erhöhten Maß an landwirtschaftlichen Produktionswissen (Risler 1989:263) auszubilden. Die Anteile an körperlicher Arbeit und Unterricht waren gleich groß. Die praktische Arbeit wurde auf den schuleigenen Feldern ausgeübt sowie in den Betrieben der Volkskommune, die landwirtschaftliches Gerät, Kunstdünger und Insektizide herstellten. Dieser Schultyp sollte auch den großen Bildungsbedarf auf dem Land – wie auch die Minban-Schulen- in der Landwirtschaft abdecken und die ökonomische Weiterentwicklung der ländlichen Bevölkerung fördern.

Bis zur Modernisierungspolitik Ende der 1970er-Jahre umfasste diese Arbeitserziehung weiterhin einfache Produktionsarbeit in der industriellen, land- und gartenwirtschaftlichen Produktion sowie die öffentlichen Arbeiten wie Reinigungs-, Garten-, bauliche Hilfsarbeiten, Erntehilfe und soziale Tätigkeiten (Price 1984:86).

Die berufsbildenden Schulen kamen der Forderung nach einer Integration von Schule und Arbeit nach, indem sie eigene Schulfabriken bzw. Werkstätten errichteten. Sie sollten durch die Arbeitseinsätze einen unmittelbaren Beitrag zur Produktion sowie zur Finanzierung der Schulen leisten. Nachdem die *klassenkämpferische Ideologisierung der produktiven Arbeitserziehung* (Franke 2003:75) Ende der 1970er-Jahre beendet worden war, erfuhr das Prinzip der Verbindung von Erziehung mit produktiver Arbeit eine schrittweise

Entideologisierung. In Folge der Entwicklung planwirtschaftlicher Strukturen in den 1980er-Jahren kam es zur Neugestaltung der von den Schulen betriebenen Fabriken und landwirtschaftlichen Produktionsstätten. Durch die Verbindung von pädagogischen und ökonomischen Aktivitäten entwickelte sich die schulische Produktionstätigkeit zu einer wachstumsorientierten Wirtschaftstätigkeit. Dabei ist zwischen schulischen Betrieb industrieller, landwirtschaftlicher und gewerblicher Art und nicht-betrieblicher Wirtschaftstätigkeit zu unterscheiden (Franke 2003:76). Hierzu gehörten *Produktionspraktika, inner- und außerschulische Arbeitsdienste von Schülern, Dienstleistungen von Lehrern, wie technische Beratung und Hilfe sowie Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für außerschulische Personenkreise und Vermietungen und Verpachtungen, die finanziell entgolten wurden* (Franke 2003:76). Die Einkünfte aus diesen Tätigkeiten konnten die Schulen selbst regulieren. Diese wurden für Ausgaben, welche unmittelbar für die Schule anfielen, *wie für Schulbauten, Renovierungen, Ausstattung und Lehrmittel, Gelder für die Schaffung von Wohnraum des Schulpersonals und Gehaltszulagen* (Franke 2003:79) verwendet. Vor Beginn der Modernisierungspolitik wurden zuerst keine finanziellen Ambitionen von den Schulen verfolgt. Jedoch verlagerte sich der Schwerpunkt im Laufe der 1980er-Jahre, wonach der Einsatz von Einnahmen aus der eigenen Produktion für zusätzliche Lehrmittel für den Unterricht zum Erzielen eines überdurchschnittlichen Leistungsniveaus eingebracht wurde. Durch die räumliche Trennung von praktischer Ausbildung in Fachräumen innerhalb der Schule und Produktionsstätten in Unternehmen erfolgten Betriebsbesichtigungen in den schuleigenen Betrieben nur noch gelegentlich, da der Produktionsprozess auch in den Fachräumen nachgestellt werden konnte. Durch die Auslagerung unternehmensspezifischer Abläufe in die Fachräume konnten sich Unternehmen ausschließlich wirtschaftlichen Belangen zuwenden und der Produktionsprozess war nicht durch den Besuch der Schüler beeinträchtigt (Franke 2003:82). Durch die zusätzlichen Einkünfte aus der schulischen Wirtschaftstätigkeit gelang es den Schulen auch, die Gehälter der bis dahin schlecht bezahlten Lehrer anzuheben und sie an die Schule zu binden.

Bei der Verbindung von Erziehung mit produktiver Arbeit im Rahmen der Wirtschaftstätigkeit von Schulen kam es an den chinesischen Sekundarschulen zu unterschiedlichen Umsetzung der Lehr- und Produktionsziele (Franke 2003:84):

Tabelle 1: Arbeitsorientierte Inhalte in schulischen Wirtschaftsbetrieben

Anteil der Tätigkeiten der Schüler	Wesentliche Ziele
Schülerarbeit	Einblicke in die Arbeitswelt geben, Verständnis von Produktionsprozessen vermitteln, Allgemeine praktische Fertigkeiten und Arbeitshaltungen einüben
Fertigungsarbeit	Veranschaulichung, Praktische Umsetzung, Festigung theoretischer Kenntnisse und Wissensgrundlagen
Arbeitstechnische Kurse (z.B. Schlossern, Schneidern)	Erwerb von spezifischen praktischen Fertigkeiten, Erwerb von Arbeitskompetenzen, Erwerb von Arbeitsgewohnheiten
Arbeitseinsatz in Land- und Forstwirtschaft	Herausbilden von sozialen Verhalten wie Gemeinschaftssinn, Solidarität und Toleranz, Herausbilden von individuellen Eigenschaften wie Selbstdisziplin, Genügsamkeit und Ausdauer
Dienstleistung im Rahmen beruflicher Ausbildung durch Schüler	Förderung von Schlüsselkompetenzen wie Selbstorganisation, Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Teamarbeit

Durch die schulische Wirtschaftstätigkeit wurden zwei wichtige Prinzipien verfolgt. Aus bildungspolitischer Sicht ging es um die durch wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Veränderungen hervorgerufene Bildungsexpansion seit der Gründung der VR China, durch eine Massenerziehung der wachsenden Arbeitslosigkeit entgegen zu wirken. Aus bildungsökonomischer Sicht sollte die Schule als Institution einen indirekten Beitrag zur Wirtschaftsentwicklung des Landes leisten, indem dem Arbeitsmarkt Jugendliche durch eine qualifizierte Ausbildung, unter dem Vorsatz der

inhaltlichen Verknüpfung zwischen schulischem Lernen mit der Produktionsarbeit, zur Verfügung gestellt werden.

Durch die Wirtschaftstätigkeit der Schulen und durch die gemeinnützigen und produktiven Arbeitseinsätze von Lehrern und Schülern erbrachten Schulen wirtschaftliche Leistungen, deren Erträge zur Unterhaltung der jeweiligen Bildungseinrichtung beigetragen haben (Franke 2003:87).

In Folge der marktwirtschaftlichen Vorgaben von *Fortschritt durch Wertschöpfung und Wachstum* (Franke 2003:88) lösten sich die schuleigenen Unternehmen von ihren Bildungsinstitutionen und haben sich weitgehend verselbständigt. Jedoch wird die nicht-betriebliche Wirtschaftstätigkeit weiterhin fortgeführt, welche weitere Einnahmen für die Schulen garantieren. Durch die Selbständigkeit der Schulen und ihren nicht-betrieblichen Wirtschaftstätigkeiten kommt es zu einer Differenzierung zwischen wirtschaftlich erfolgreichen Schulen in den entwickelten Regionen und den oft weniger erfolgreichen Schulen in den ländlichen, weniger entwickelten Regionen. Trotz der Steuerungsmaßnahmen der chinesischen Behörden gelang nur eine ansatzweise Angleichung der Ausbildungsqualität in China. Hierbei lässt sich ein innovativer Ansatz der wohlhabenden Schulen feststellen, indem sie eine Art von Partnerschaft mit anderen Schulen eingehen, um durch Lehreraustausch, Fortbildungskurse oder praktische Arbeitseinsätze ihren Ausbildungsstandard zu erhöhen (Franke 2003:88). Diese Entwicklung lässt die unternehmerische Tätigkeit der Schulen nicht nur als Hilfe für die eigene Existenz und Förderung der Praxisorientierung im Unterricht verstehen, sondern es kann auch als ein *sozial nachhaltiges entwicklungspolitisches Instrument* (Franke 2003:88) angesehen werden.

7.2.3 Die Entwicklung der Berufsbildung zur Zeit der Konsolidierung

Nachdem die sowjetische Hilfe Anfang der 1960er-Jahre ausblieb, wehte ein anderer politischer Wind in der VR China. Die politische Korrektur des Großen Sprungs nach vorn³¹ sah eine ausgewogene Entwicklung von Landwirtschaft,

³¹ Trotz der Massenmobilisierung und der wirtschaftlichen Tätigkeit von Schulen und Volksgemeinschaften, welche zusätzlich zum Wirtschaftserfolg beitragen sollten, blieb der erwartete große

Leichtindustrie und Schwerindustrie vor. Durch das Wiederbeleben des Bildungssystems im Jahr 1964 wurden sogenannte Schwerpunktschulen eingerichtet, um die akademische Bildung wieder aufzuwerten und die Qualität des Unterrichts anzuheben (Henze 1982:30). Durch die spezielle finanzielle Förderung durch die Regierung konnten die Schwerpunktschulen besser ausgestattete Lehrräume anbieten sowie höhere Standards in der beruflichen Erstausbildung vermitteln, als andere Berufsschulen. Wegen der hohen Bildungsqualität an den Schwerpunktschulen gelang es den Schülern erst, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten. Die Aufnahmevoraussetzungen an den Schwerpunktschulen waren nur für die besten Schüler zu erfüllen, wodurch sich eine Art Elitebildung entwickelte (Nowak-Speich 2006:197). Durch die politischen Kampagnen war es auch ein immer deutlicheres Signal dafür, dass die Klassenherkunft die beruflichen Erfolgchancen der Jugendlichen bestimmen. Durch die scharfe Trennung zwischen der akademischen und der beruflichen Bildung, gelang es den in verschiedener Hinsicht entfernten Bauern auf dem Lande nicht, den Übergang zur höheren Berufsbildung zu schaffen. Gesellschaftlicher Aufstieg war somit nicht mit hohem körperlichen Einsatz verbunden. Das Ziel des Großen Sprungs nach vorn, das Ausbildungsniveau in den ländlichen Gebieten durch die Gründung von Schulen anzuheben, scheiterte dadurch, dass ländliche Bildungseinrichtungen einen nicht in der Form anerkannten Grad der Bildung erreichten und sich im städtischen Umfeld andere, höher angesehene Schulformen ansiedelten. Durch die unterschiedliche Entwicklung der Berufsschulen und Schwerpunktschulen in der Stadt und auf dem Land wurde die berufliche Bildung von Anfang an als *zweitklassig* eingestuft (Risler 1989:273).

7.2.4 Die Entwicklung der Berufsbildung zur Zeit der Kulturrevolution

Die Reformen während des Großen Sprungs nach vorn haben eine Reihe von Bildungsmaßnahmen begünstigt (Hoiman 1992:85)³², wobei die politische Intensität der Kulturrevolution die Bildung zu einem Instrument der

industrielle Sprung aus. Die politische Lage war 1960 durch Hungersnot und durch den Rückgang der Leistung der Wirtschaft, Infrastruktur und Industrie gekennzeichnet. Vgl. Fadani 2014.

³² Die vier Aspekte der Veränderungen in der Bildung während des Großen Sprungs nach Vorn waren die Diversifikation im Sinne von Verbindung von Theorie und Praxis, politische Bildung, eine umfassende Entwicklung der Bildungsinstitutionen und die Kollektivierung der Betriebe. Vgl. Hoiman 1992:85.

Kulturrevolution machte. Die Erfahrungen mit dem Großen Sprung nach vorn haben Mao gezeigt, dass die Wirtschaft und die Landwirtschaft von der Kulturrevolution weitgehend abgekoppelt werden sollen, um die Versorgung der Bevölkerung unbeeinflusst und kontinuierlich zu gewährleisten. Die Kampagnen während der Kulturrevolution konzentrierten sich eher auf das politische und kulturelle Leben, auf die Öffentlichkeit und deren Bildung. Mao Zedong hatte bereits 1964 eine Kampagne eingeleitet, welche auf eine sozialistische Erziehungsbewegung (Risler 1989:279) abzielte. Ziel war es hierbei, durch die Auflösung von alten Strukturen, eine neue sozialistische und egalitäre Gesellschaft zu schaffen. Dabei sollten die Prinzipien des Großen Sprungs nach vorn, wie die Verbindung zwischen Arbeiten und Lernen sowie die Massenerziehung weiter umgesetzt werden (Henze 1989:20). Dies geschah im Rahmen von Maos radikalen, politisch-ideologischen Programm, indem das gesamte Schulsystem vereinheitlicht wurde. Dies hatte vor allem zum Zweck, politisch gegen die Unterbewertung der manuellen Tätigkeit und die Überbewertung intellektueller Tätigkeit vorzugehen.

In der Praxis sah die Umsetzung so aus, dass die höher geschätzte städtische Intelligenz der Bevölkerung auf das Land geschickt wurde, um auf dem Land die Situation und den Lebensstandard der Menschen *durch eigene Anschauung und mit eigener Kraftanstrengung* (Risler 1989:279) zu erfahren. Weiterhin wurde die Aufnahme von neuen Studenten an Universitäten zwischen 1966 und 1969 eingestellt. Naturwissenschaftlich-technische Hochschulen und Universitäten blieben zwar bestehen, jedoch wurde das Studium verkürzt und die Aufnahmevoraussetzungen mit Anforderungen an praktische Erfahrung in der Fabrik erweitert. Die Bedeutung eines Hochschulabschlusses wurde abgewertet und die Einstellung von Absolventen in einer Fabrik war nur durch den Nachweis von praktischen Erfahrungen möglich, was die Berufschancen der Absolventen reduzierte. Das akkumulierte Wissen der Hochschulabsolventen in den Fabriken sollte zu einer arbeitspraktischen Anwendung in der jeweiligen Fabrik führen.

Berufsbildende Schulen, als zweiter Teil des zweigleisigen Berufsbildungssystems wurden abgeschafft und sind einheitlich in Mittelschulen

aufgegangen, um eine klassenlose, kommunistische Gesellschaft zu sichern. Fachmittelschulen, die über eigene Werkstätten, Labors und technisches Personal verfügten, wurden zu Fabriken aufgewertet. Durch die Verwandlung von berufsbildenden Schulen in Einheitsschulen wurde die berufsqualifizierende Ausbildung abgeschafft. Wegen der Ausbildung an einem spezifischen Arbeitsplatz besaßen die zukünftigen Arbeiter nur ein geringes, an die Bandbreite der Tätigkeiten der Fabrik spezialisiertes Wissen (Henze 1989:20). Die Stellung der Arbeiter wurde im Hinblick auf zusätzliche Karrierechancen dadurch erhöht, indem erfahrene Arbeiter in Schulen und Hochschulen Lehrtätigkeiten annehmen konnten.

Die Intellektuellenfeindlichkeit, die einheitliche Massenerziehung und die ideologischen Schulungen führten während der Kulturrevolution zur Diskreditierung der Berufsbildung (Henze 1989:21). Nachdem in den Jahren 1966-1969 überhaupt keine Studenten an Hochschulen aufgenommen wurden, wurde Jugendlichen aus allen Klassen ein Studium an einer Hochschule oder Universität durch Empfehlung von der örtlichen Arbeitseinheit oder Produktionsbrigade nach 1969 ermöglicht. Dabei spielten die Leistungskriterien keine wichtige Rolle, sondern die politische Gesinnung. Das Mittelschulcurriculum, als einheitlicher Schultyp, bereitete die Jugendlichen auch nicht auf die spätere Berufstätigkeit vor, da die Berufsschullehrer und die Ausrüstungen der Berufsschulen als Grundlage der Berufsbildung verloren gingen.

Auf die Periode des Modernisierungskurses nach der Kulturrevolution Ende der 1970er-Jahre wird im Rahmen der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit im Kapitel 9 näher eingegangen, da die Modernisierung der Berufsbildung u.a. im Laufe der Bildungsaktivitäten im Rahmen der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit entstanden sind.

8 DER WEG ZUR MODERNISIERUNG DER BERUFSBILDUNG

Nach Mao Tse-Tungs Tod 1976 erreichte der Wirtschaftsreformer Deng Xiaoping noch im selben Jahr, die Parteiführung von seinen Modernisierungsplänen zu überzeugen, was China zur Öffnung für die Welt führte. Im Rahmen seiner Reform- und Öffnungspolitik in 1978 setzte er das Wirtschaftsprogramm der sog. vier Modernisierungen in der Industrie, der Landwirtschaft, der Verteidigung, der Wissenschaft und Technik um. Bereits bei der ersten nationalen Konferenz zur Bildungspolitik erklärte er, dass die Bildung für den Zweck der wirtschaftlichen Entwicklung eingesetzt werden soll. Hierzu wurde nach ständig verbesserten Methoden zur Kombination des Lernens und der produktiven Arbeit gestrebt (SNC 1978).

8.1 Die deutsch-chinesische Berufsbildungszusammenarbeit

Durch die Aufnahme von diplomatischen Beziehungen am 11. Oktober 1972 zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der VR China war bereits der erste Schritt in Richtung einer intensiveren politischen und wirtschaftlichen Zusammenarbeit zwischen diesen Ländern gelegt worden. Bereits in dem ersten Jahr registrierte die Bundesrepublik Deutschland beachtliche wirtschaftliche Erfolge von westlichen Industrieländern in der VR China. Zu Beginn nahm die Bundesrepublik Deutschland in der chinesischen Handelsbilanz 1972 mit einem Handelsvolumen von 286 Mio. US Dollar den vierten Platz nach Japan, Hongkong und Kanada im chinesischen Außenhandel ein (AAPD 1974:741). Im Jahr 1973 verdoppelte sich das Handelsvolumen auf 460 Mio. US Dollar, wodurch die Bundesrepublik erneut den vierten Platz nach Japan, USA und Hongkong bestätigte (AAPD 1974:741). Das Modernisierungsvorhaben durch Deng Xiaoping Ende der 1970er-Jahre begünstigte die Lage für einen weiteren Ausbau der Handelsbeziehungen zwischen der Bundesrepublik und China.

Als der damalige Botschafter der Bundesrepublik Deutschland Rolf Friedemann Pauls in seiner Einschätzung 1974 die innenpolitische Situation der Volksrepublik China darstellte, empfiehlt er jedoch, „(...) *den Eindruck zu vermeiden versuchen, dass wir vor allem am Geschäft interessiert sind, weil*

dies den „Ideologen“ hier mit ihren prä-fabrizierten Vorstellungen von der „kapitalistischen“ Welt nur Vorschub leisten würde. Wir müssen auch in Rechnung stellen, dass hier z.Z. noch eine Generation an der Macht ist, die nicht gerade die besten Erfahrungen mit den Europäern gemacht hat“. (AAPD 1974)

Bei einem Treffen am 7. Oktober 1981 zwischen dem Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher und Deng Xiaoping wurden die Wirtschaftsinteressen beider Nationen im Hinblick u.a. auf einen zusätzlichen Transfer von Know-how im Bereich der Fachkräfteausbildung verdeutlicht. Der Ausbau der Zusammenarbeit hat für die geplanten Bildungsreformen in der VR China in den 1980er-Jahren eine wichtige Rolle gespielt (AGC 1995).³³ Aus dem folgenden Gespräch zwischen Bundesminister Genscher und Deng Xiaoping, welches einen Auszug aus den Akten der auswärtigen Angelegenheiten der Bundesrepublik Deutschland darstellt, wird deutlich, dass die im Rahmen des Ausbaus von Wirtschaftsbeziehung zwischen der Bundesrepublik und der VR China getroffenen Vereinbarungen durch einen bildungspolitischen Schwerpunkt geprägt sind.

Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher: „(...) Die deutsche Seite sei am Technologietransfer interessiert und auf Joint Venture vorbereitet; hier liege eine wichtige Aufgabe für die gemeinsame Wirtschaftskommission. Unsere Unternehmen seien darüber hinaus bereit und interessiert Führungskräfte und Fachkräfte der mittleren und unteren Ebene bei sich auszubilden; auf diese Weise würde Know-how vermittelt. (...)“ Deng erwiderte „Deutsche Produkte hätten einen guten Ruf in China. Nach der großen Erdbebenkatastrophe³⁴ hätten von den vielen eingeführten Maschinen allein die deutschen Erzeugnisse einwandfrei gearbeitet. Dies sei der Grund dafür, dass die chinesischen Stellen sehr an der Einführung deutscher Erzeugnisse interessiert seien. Man könnte sich auch überlegen, Projekte unterschiedlicher Größe anzupacken; bei mittelgroßen oder kleinen Projekten sei auch das Risiko geringer.“

³³ Der im Mai 1985 erlassene Beschluss über die Reform des Bildungswesens sah u.a. die Einbeziehung von Betrieben bei der Gründung von Schulen vor. Vgl. Beschluss des ZK der KP Chinas über die Reform des Bildungssystems; Das in 1995 in Kraft getretene Arbeitsgesetz fordert u.a. geeignete Unternehmen zur Durchführung von Berufsbildung in verschiedenen Formen auf. Vgl. AGC 1995.

³⁴ Anmerkung der Verfasserin: Im Bezug auf das Erdbeben in der nordchinesischen Provinz Hopei. Vgl. DS 1976.

Hans-Dietrich Genscher: „Gerade für mittelgroße und kleine Projekte stünden flexible und anpassungsfähige mittlere und Kleinunternehmen in Deutschland zur Verfügung. Diesen sei daran gelegen, an der wirtschaftlichen Zusammenarbeit teilzunehmen.“ (AA 1981:1531)

Während eines Studienaufenthaltes im Bayerischen Kultusministerium vergewisserten sich chinesische Beamte des Erziehungsministeriums persönlich vor Ort von dem Nutzen und der Effektivität des dualen Ausbildungssystems mit Unternehmen als zentrale Akteure.³⁵ Im Anschluss an die Auswertung des Studienaufenthaltes der beiden Beamten und nach deren Berichterstattung beschloss der chinesische Staatsrat im Jahr 1981, Elemente des deutschen dualen Ausbildungssystems in der VR China zu erproben (ZDH 2010:9).³⁶ Das duale Ausbildungssystem galt schon zu dieser Zeit als vorbildlich und als Antrieb der Beschäftigung in einer prosperierenden Wirtschaft. Das Bewusstsein der Unternehmen für gut ausgebildete Fachkräfte, womit auch die Sicherung der Qualität ihrer Produkte und Dienstleistungen auf dem Weltmarkt im direkten Zusammenhang gesehen werden, bot ein neues Verständnis und galt als eine bereits erprobte Methode für China für die Modernisierung ihrer beruflichen Bildung.

Der Transfer von Wissen und Erfahrung in der beruflichen Bildung aus Deutschland wurden in den drauf folgenden Jahren durch diverse Staatsbesuche hochrangiger, deutscher Delegationen in der VR China konsultiert³⁷ und durch verschiedene Strategien angeleitet.

Die erste Kooperationsvereinbarung mit der konkreten Zielstellung zur Umsetzung wesentlicher Elemente des dualen Berufsbildungssystems wurde am 25. September 1982 zwischen der Hanns-Seidel-Stiftung in Bayern und dem Berufsbildungszentrum für Bau in Nanjing, in der Provinz Jiangsu,

³⁵ Quelle: aus den Gesprächsnotizen der Verfasserin mit Frau Prof. Wu Xiufang, eine der ehemaligen Beamten des Erziehungsministeriums die die Bundesrepublik für Erforschungszwecke besuchten, am 22.03.2013 in Shanghai.

³⁶ 1980 besuchte eine chinesische Delegation die Bundesrepublik, um das deutsche Berufsbildungssystem kennen zu lernen. Leiter der Delegation war der Erziehungsminister Jiang Nanxiang. Nach mehreren Gesprächen zwischen Herr Jiang und dem Ministerialdirektor im bayerischen Kultusministerium Herr Dr. Karl Böck vereinbarten sie die Planung von weiteren Studienaufenthalten zum Zweck des Kennenlernens des deutschen dualen Ausbildungssystems. Vgl. ZDH 2010:9.

³⁷ Folgende Reisen wurden zwischen 1972-1989 in die VR China getätigt. Zur Veranschaulichung werden wesentliche genannt: 1973 Bundesminister Genscher, 1975 Bundeskanzler H. Schmidt, 1981 ehm. Bundespräsident W. Scheel, 1982 Bundespräsident K. Carstens, 1984 Bundeskanzler H. Kohl, 1987 Bundeskanzler H. Kohl. Vgl. AA 1972.

beschlossen (HSS 2012:1).³⁸ Die Kooperationsvereinbarung sah den Aufbau des ersten Ausbildungszentrums in Nanjing vor, wo nach dem Vorbild des deutschen dualen Ausbildungssystems und auf der Basis von deutschen Lehrplänen Facharbeiter ausgebildet werden. Weitere Ausbildungszentren wurden zum Teil mit einer fachlichen Spezialisierung und mit einer breiten fachlichen Ausrichtung gegründet. In den folgenden fünfzehn Jahren wurden chinaweit insgesamt 20 Ausbildungszentren aufgebaut (ZDH 2010:37ff). Beim Aufbau wurden in den Kooperationsorten Berufsschulen ausgewählt, die ihre vorhandenen Ressourcen für die Durchführung der Pilotprojekte zur Verfügung stellen konnten. In den meisten Fällen hatten die ausgewählten Schulen jedoch außer dem Schulgebäude und einigen Lehrern nahezu keine weiteren Ressourcen.

Da die vorhandenen Lehrer nicht in den neu angesiedelten Fächern vormals tätig waren, war es im Sinne der Berufsbildungsk Kooperation weiterhin notwendig, die Lehrer auf die neuen Inhalte des Unterrichts vorzubereiten und fachlich weiterzubilden. Hierfür wurden diverse Studienreisen zum Zweck der Fortbildung im Rahmen der deutsch-chinesischen Kooperationsvereinbarungen organisiert und durchgeführt. So lernten die Lehrer chinesische Lehrinhalte nach deutschem Vorbild zusammenzustellen, sie besichtigten deutsche Unternehmen und ihre Ausbildungsstätten, nahmen an fachspezifischen und methodisch-didaktischen Fortbildungen teil und übten grundlegende fachspezifische Tätigkeiten im praktischen Unterricht aus. Es wurden zusätzlich Studienreisen für Schulleiter und Führungskräfte aus Unternehmen organisiert, um ihre Managementkompetenzen bezüglich der Planung, Organisation und Leitung von neuartigen Berufsschulen sowie um die berufspädagogisch-bildungspolitische Sicht der Führungskräfte zu fördern.³⁹

Durch die bilaterale Zusammenarbeit erhielten die kooperierenden Schulen finanzielle Unterstützung von der chinesischen Regierung. Ein weiterer Teil der

³⁸ Am 25.09.1982 haben das chinesische Bildungsministerium, die Hanns-Seidel-Stiftung in der Zusammenarbeit mit dem Bildungsamt Nanjing, dem Hochbauamt Nanjing, der Fachmittelschule für Bautechnik in Nanjing, der Baufirma Nr. 1 in Nanjing sowie mit der Yijiangmen-Mittelschule Nanjing das Berufsbildungszentrum für Bau in Nanjing errichtet. Vgl. HSS 2012:1.

³⁹ Von 1980-2010 wurden insgesamt über 100 gemeinsame Lehrgänge/Lehrgangsunterlagen organisiert, mehr als 700 chinesischen Schuldirektoren ausgebildet und mehr als 2000 chinesischen Fachlehrern fortgebildet. Vgl. ZDH 2010:15.

Aufwendungen stammte von deutschen Nichtregierungskooperationspartnern.⁴⁰ Diese Mittel wurden im Wesentlichen für die Übernahme der Aufwendungen von Lang- und Kurzezeitfachkräften, der Fort- und Weiterbildung von Führungskräften sowie der Beschaffung technischer Einrichtungen und Anlagen verwendet.

Die Berufsbildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland für die VR China erfolgte zuerst als Teilbereich der Entwicklungszusammenarbeit auf der Grundlage der generellen entwicklungspolitischen Vorstellungen und Ziele sowie der sektorenbezogenen, regionalen und fachlichen Vorgaben der Bundesregierung.⁴¹ Der konkrete Einsatz der von der Bundesregierung eingebrachten Hilfsmittel erfolgte sowohl auf der Systemebene, als auch auf der Multiplikatorenebene sowie auf der Fachkräfte- oder Betriebsebene.⁴²

Wobei das erste Sektorenkonzept für die Berufsausbildung 1969 noch auf der Übertragung des deutschen dualen Berufsbildungssystems abzielte (Greinert 2001:46), richteten sich die Zielvorstellungen 1986 (BMZ 1986) eher auf die Schaffung eines dem Bedarf und den Möglichkeiten des Partnerlandes entsprechenden Berufsbildungssystems aus, wobei grundsätzlich *duale Strukturen anzustreben* waren (BMZ 1986).

Durch die Erfahrungen in der bilateralen Beziehung aus den vergangenen dreißig Jahren entwickelte sich die Zusammenarbeit von einer Berufsbildungshilfe mit starker Koordinierung durch die deutsche Seite in Richtung einer strategischen Partnerschaft auf Augenhöhe.⁴³ Im weiteren Verlauf wird eine Förderung der beruflichen Bildung in der VR China an die den

⁴⁰ Die Gesamtaufwendung der HSS zur Förderung von Vorhaben in der VR China zwischen 1982-1997 betragen 81,5 Mio. DM. Vgl. Stockmann et al. 2000:49ff.

⁴¹ Seit Aufnahme der technischen Zusammenarbeit in 1980 und der finanziellen Zusammenarbeit in 1985 wurden bis Ende 1989 insgesamt Mittel in Höhe von 3.301,4 Mio. DM für die finanzielle Zusammenarbeit und 802,7 Mio. DM für die bilaterale staatliche technische Zusammenarbeit bewilligt. (Stockmann et al. 2000:49) Die in den letzten Jahren zugesagten Mittel waren überwiegend an Darlehen gebunden. Die letzte Zusage von 2009 umfasste 47,5 Mio. EUR. Im Rahmen der finanziellen Zusammenarbeit werden durch das BMZ günstige Kredite oder Zuschüsse an die Entwicklungsländer vergeben. Im Rahmen der technischen Zusammenarbeit werden vor allem Beratung, in begrenztem Umfang auch die Lieferung von Sachgütern, das Erstellen von Anlagen sowie Studien und Gutachten für die Entwicklungsländer verstanden. Vgl. BMZ Lexikon.

⁴² Weiterführende Analysen der umgesetzten Projekte und deren Einordnung je nach Ausführungsebene der zwei wichtigsten Akteure HSS und GIZ sind bei Stockmann et al. 2000:53 wiederzufinden.

⁴³ Seit 2004 werden laut Auswertigem Amt deutsch-chinesische Beziehungen als „Strategische Partnerschaft in globaler Verantwortung“ bezeichnet. Vgl. AA2013. Siehe auch: DCGK 2010.

Bedarf des Landes orientierte Zusammenarbeit zwischen Staat und Wirtschaft im Sinne des dualen Prinzips angestrebt (BMZ 2012:11).

8.2 Die Rolle der Unternehmen in den Berufsbildungsk Kooperationen

Bei einer näheren Betrachtung der Elemente des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung wurde den chinesischen Experten deutlich, dass die Umsetzung des dualen Bildungsansatzes eine starke Einbindung von Unternehmen als zentrale Akteure in die berufliche Bildung sowie die Harmonisierung der wirtschaftlichen Ziele des Unternehmens mit der pädagogischen Aufgabe der Berufsschule voraussetzt. Nach der Öffnung Chinas richtete sich der Wunsch für mehr Bewusstsein in der beruflichen Bildung überwiegend an Staatsbetriebe, die nach der Gründung der VR China entstanden sind. Zu der Zeit der Wirtschaftsreformen in den 1980er-Jahren mussten sich diese Unternehmen mehr mit der Umgestaltung ihrer internen Organisationsstruktur und der Förderung ihrer Wirtschaftseffizienz auseinandersetzen, als sich für die Ausbildung ihrer Arbeitskräfte einzusetzen. Nachdem das gewinnorientierte Handeln und die Übernahme von Verantwortung für defizitäres Wirtschaften in den Staatsunternehmen in den Vordergrund traten, wurden integrierte pädagogische Zielsetzungen als eine Beeinträchtigung des Wachstumsprozesses angesehen (Franke 2003:88). Jedoch kam es 1983 im Rahmen der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit zur gezielten Einbindung von chinesischen Unternehmen in den Aufbau der chinesischen beruflichen Bildung, insbesondere für Bau-, Metall- und Elektroberufe. Je nachdem, ob es sich um den Aufbau von Werkschulen handelte, die eine enge Zusammenarbeit mit einem chinesischen Großunternehmen pflegten (Stockmann et al. 2000:157)⁴⁴ oder um die Förderung von betriebsungebundenen Bildungseinrichtungen, die in Kooperation mit Behörden und Ämtern für ein breites Spektrum unterschiedlicher Unternehmen ausbildeten, war das Ausmaß ihrer Tätigkeit in der beruflichen Erstausbildung unterschiedlich. Durch das Gesetz der VR China

⁴⁴ Das Aeronautical Apprentices Training Centre (AATC) Beijing ist ein von 1989 bis 1997 von der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit zunächst unter Leitung der Lufthansa Consulting GmbH und später von der GTZ gefördertes Ausbildungszentrum für Fachkräfte in luftfahrttechnischen Berufen. Durchführungsorganisation ist die Firma Aircraft Maintenance and Engineering corporation (AMECO), ein chinesisch-deutsches Joint Venture der Fluglinien Air China und Lufthansa AG. Vgl. Stockmann et al. 2000:157.

über chinesisch-ausländische Kooperationsunternehmen vom 13. April 1988 (GEVC 1988) wurde es möglich, dass chinesische Unternehmen eine Kooperation mit ausländischen Unternehmen eingehen konnten. Dadurch kam es auch in der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit neben der Einbindung von Staatsunternehmen (Stockmann et al. 2000:180)⁴⁵ zur Gründung der ersten chinesisch-deutschen Joint Ventures (Stockmann et al. 2000:180)⁴⁶.

Deutsche Unternehmen nutzten die bilateralen staatlichen Bildungsprojekte einerseits um den chinesischen Markt mit Hilfe von Joint Ventures gemeinsam mit lokalen Unternehmen zu erschließen. Andererseits strebten sie an, ihre chinesischen Fachkräfte nach dem bekannten deutschen System auszubilden und damit trotz der Standortverlagerung nach China auf dem Weltmarkt wettbewerbsfähig zu bleiben. Chinesische Unternehmen erhofften sich durch den Einsatz von ausländischem Kapital mehr Spielraum für Expansionen und durch den Transfer von Know-how mehr Innovationen. (AA 1981:1531)

Durch die Schaffung von rechtlichen Rahmenbedingungen für ausländische Investitionen in der VR China wurde der politischen Führung immer mehr bewusst, dass der dadurch ausgelöste wirtschaftliche Wandel nur durch qualifizierte Arbeitskräfte zu bewältigen ist. Die künftigen Anforderungen an die Arbeitstätigkeiten werden der Einschätzung der chinesischen Regierung nach durch die Qualitätsanforderungen der Weltwirtschaft bestimmt.

Daher wurde der chinesische Reformprozess nicht nur durch die Gründung von bilateralen Kooperationsprojekten und durch das Studium und durch die Analyse deutscher und anderer ausländischer Bildungssysteme (Xiaohuan 2002:164)⁴⁷ vorangetrieben, sondern auch durch einige wichtige

⁴⁵ Das Aus- und Fortbildungszentrum in Tianjin wurde 1987 nicht durch die Beteiligung eines Unternehmens gegründet, sondern durch die Wirtschaftskommission der Stadt Tianjin. Vgl. Stockmann et al. 2000:180.

⁴⁶ Die Zuständigkeit für das Berufsbildungszentrum für Elektroberufe in Shanghai liegt ab 1995 bei der Shanghai Instrumentation and Electronics Holding Group Company, welche 250 Staatsbetriebe und 150 Joint-Ventures umfasst. Für weitere Beispiele bezüglich der Anzahl der kooperierenden Staatsunternehmen und Joint Ventures. Vgl. Stockmann et al. 2000:180.

⁴⁷ Bereits nach der Gründung der VR China gehörte es zur Bildungspolitik, junge Leute auf Staatskosten ins Ausland zu entsenden. Die erste Gruppe von 35 Studenten ging 1950 nach Polen, Rumänien, Ungarn, Bulgarien und in die Tschechoslowakei. Von 1951 bis 1965 wurden insgesamt 8.414 Studierende in die Sowjetunion gesandt. Nach dem in 1977 beschlossenen Programm der „Vier Modernisierungen“ reisten

Reformbeschlüsse. In diesen wurde immer wieder die Wichtigkeit der Einbindung von Unternehmen in die berufliche Bildung als Reaktion auf die anstehende Industrialisierung und dadurch an den erhöhten Bedarf an qualifizierten Fachkräften betont. Dabei nahmen folgende Reformen weiterführende strukturelle Veränderungen in der Bildung vor, welche somit auch als Voraussetzung für ein funktionierendes Berufsbildungssystem mit einer erhöhten Beteiligung von Unternehmen gelten sollten.

8.3 Chinesische Bildungsreformen

Nach langjähriger Vorausplanung beschloss das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei Chinas am 27. Mai 1985, das Bildungssystem zu reformieren. Diese Reform war die erste seit 1949, welche eine wesentliche Änderung des bestehenden Bildungssystems einleitete. Dadurch sollten die zwei zentralen Probleme des vorhandenen Systems, nämlich die strukturelle Schwäche und die administrative Rigidität des Bildungssystems behoben werden. Da die beruflich-technische Bildung den schwächsten Teil des gesamten Bildungssystems darstellte, sahen die chinesischen Entscheidungsträger weiterhin die Notwendigkeit, wegen der wirtschaftlichen Modernisierung seit den 1978er-Jahren den Bedarf an qualifizierten Fachkräften durch die Reform der Mittelschulen entgegenzuwirken.

Die Reform beinhaltete im Allgemeinen drei wesentliche Punkte (Tsang 1991:66):

- die Dezentralisierung in der Administration und Finanzierung in der Grundbildung sowie die Einführung der neunjährigen Schulpflicht;
- strukturelle Veränderungen des mittleren Schulbildungswesens mit dem Ziel eines gleichgewichtigen Anteils von allgemeinbildenden und berufsbildenden Mittelschulen sowie die Einbeziehung von Unternehmen bei der Gründung von beruflich-technischen Schulen;
- erhöhte Autonomie in der Handlung von höheren Lehranstalten.

52 Studenten in die USA. Noch im selben Jahr entsendete der Staat über 800 Studierende in mehr als 20 Länder wie USA, Großbritannien, Deutschland, Japan und Kanada. Vgl. Xiaohuan 2002:S.164.

Das Ziel, den Ausbau der Ausbildung von professionellen Fachkräften voranzutreiben, wurde darauffolgend auch in die Fünfjahrespläne mit aufgenommen, welche die politischen Rahmenbedingungen für die volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung Chinas bestimmen. Demnach sollten zwischen 1986 und 1990 fünf Millionen professionelle Fachkräfte ausgebildet werden, also doppelt so viel, wie in der Periode des 6. Fünfjahresplans (1981-1985).

Als nächstes sah die chinesische Regierung vor, die gesellschaftliche und materielle Stellung der Lehrer zu verbessern, welche während der Kulturrevolution durch die ideologische Strömung nach dem Motto *Wissen nützt nichts* (Xiaohuan 2002:14) an Anerkennung und Stellung verloren hat. Im Jahr 1994 wurde das Lehrgesetz verabschiedet (TLC 1994), welches neben den Rechten und Pflichten der Lehrer auch ihre Vergütung, Ausbildung, Bewertung und Entlohnung regelt. Insbesondere der hierin verfasste Artikel 20 des Lehrgesetzes (TLC 1994) gibt vor, dass neben staatlichen Organen, Institutionen und anderen sozialen Organisationen auch Unternehmen bei der Weiterbildung der Lehrer unterstützend wirken sollen (TLC 1994).

Das in 1995 in Kraft getretene Arbeitsgesetz nahm die Unterstützung der Durchführung der Berufsbildung auf (AGC 1995). Das Arbeitsgesetz sah vor, dass die Regierungen auf nationaler Ebene und Provinzebene die Entwicklung der Berufsausbildung in den sozioökonomischen Entwicklungsplan aufnehmen müssen und Unternehmen, institutionelle Organisationen, gesellschaftliche Körperschaften und Einzelpersonen, die die Voraussetzungen dafür erfüllen zur Durchführung von Berufsausbildung in jeder Form anregen und sie dabei unterstützen (AGC 1995, Artikel 66-69). In dem Arbeitsgesetz von 1995 wird nicht auf die Strategien zur Durchführung der Berufsbildung eingegangen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen oder wie die Unterstützung konkret in der Praxis aussehen könnte. Das heißt, dass diese nicht eindeutige Gesetzesregelung die Umsetzung für die in der beruflichen Bildung unerfahrenen Akteure abstrakt gemacht hat.

Mehr Konkretisierung bezüglich einer einheitlichen Regelung der Berufsbildung sollte dann durch das am 1. September 1996 in Kraft getretene

Berufsbildungsgesetz erfolgen. Das Berufsbildungsgesetz soll den Aufbau eines Berufsbildungssystems regulieren und fördern, welches die Strategie *Aufschwung des Landes durch Wissenschaft und Bildung* verfolgt, die Qualifikation der Beschäftigten erhöht und die sozialistische Modernisierung beschleunigt (BBiGC 1996, Kapitel I, Art. 1). In dem Gesetz sind erstmals auch Forderungen an die Unternehmen konkret integriert. So werden gemäß dem Artikel 20 Unternehmen aufgefordert, entsprechend ihrer finanziellen und strukturellen Verhältnisse, Bildungsmaßnahmen durchzuführen. Unternehmen, welche die Anforderungen nach diesem Gesetz nicht einhalten, können Geldstrafen auferlegt werden (BiGGC Kapitel IV, Art. 29). Unternehmen sind weiterhin aufgefordert, die Berufsbildungskosten für die eigenen Mitarbeiter selbst zu tragen. Grundsätzlich ist die Ausarbeitung des Berufsbildungsgesetzes positiv einzuschätzen, jedoch sind keine wirksamen Durchführungsbestimmungen und keine Maßgaben für die Einhaltung der Vorgaben definiert. Somit bleibt das Berufsbildungsgesetz eher ein Gestaltungswille als ein durchsetzbarer Anspruch (C1-S, C4-F, C12-S, C14-S, D2-S)⁴⁸.

Drei Jahre später, Anfang 1999 billigte der Staatsrat einen *Aktionsplan für den Aufschwung des Bildungswesens im 21. Jahrhundert* (MoE 1998), welcher die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen, sektorenbezogenen staatlichen Akteuren sowie Unternehmen erneut als ein wichtiges Ziel in der beruflichen Bildung mit aufnimmt.⁴⁹ Weiterhin thematisiert der Aktionsplan neben der Förderung der Qualität der Lehrer, die Erweiterung des Angebots an beruflichen Fortbildungsmaßnahmen für Schulleiter sowie die Bekämpfung des Problems des Lehrermangels in den ländlichen Regionen. Diese Maßnahmen beziehen sich sowohl auf den Bereich der allgemeinen Bildung wie auch auf die berufliche Bildung. Zwar ist der Aktionsplan ein weiterer gesetzlicher Baustein für die Weiterentwicklung der Berufsbildung, jedoch steht hierbei die Förderung der Hochschulbildung und dadurch die Investition in die Forschung und Entwicklung eindeutig im Vordergrund.

⁴⁸ Die Mehrfachnennung von chiffrierten Interviewpartner geben Information darüber, dass die Aussage mehrfach von verschiedenen Interviewpartnern getätigt wurde; zudem gibt die die Codierung Aufschluss darüber, ob die Aussage in China „C“ und/ oder in Deutschland „D“ getätigt wurde.

⁴⁹ Der Schwerpunkt des Aktionsplans liegt auf die Hochschulbildung sowie auf dem Ausbau der Erwachsenenbildung. Vgl. MoE 1998.

Die VR China hat den Anteil an Ausgaben für Forschung und Entwicklung im Jahr 2000 von 0,90 Prozent des Bruttoinlandprodukts auf 1,54 Prozent im Jahr 2008 und zuletzt auf rund 1,75 Prozent im Jahr 2010 erhöht (BMBF s.a.). Davon wurden jeweils zirka ein Drittel in öffentliche Forschung und Entwicklung investiert und zwei Drittel in die Wirtschaft (BMBF s.a.). Die Verstärkung der wissenschaftlich-technischen Innovationsfähigkeit und die Nutzung der Naturwissenschaft und Technologie als Ressourcen für Industrie und Dienstleistung wurden auch in dem 11. Fünfjahresplan (11FJP) sowie in dem 12. Fünfjahresplan der VR China (12FJP) mit aufgenommen. Für die anderen Schulebenen spezifiziert der Fünfjahresplan eine Einschulungsrate. Die Einschulungsrate der Jugendlichen im Alter von 12 Jahren in der Mittelschule der Unterstufe ist mit über 90 Prozent vorgegeben. Die der Jugendlichen im Alter von 15 Jahren in der Mittelschule der Oberstufe ist auf 60 Prozent festgelegt. Die Rate der Jugendlichen mit einem Abschluss der Oberstufe, die sie zum Studium an einer Hochschule berechtigt, ist auf 15 Prozent zu erhöhen (11FJP).

Durch den wirtschaftlichen Aufstieg Chinas und den steigenden Anteil von Wissen an Wertschöpfung verlagerte sich auch die staatliche deutsch-chinesische Zusammenarbeit von der Förderung der Berufsbildung auf der mittleren und höheren Ebene auf den Aufbau von engen Beziehungen in der Wissenschaft und Forschung.⁵⁰

Die im Jahr 2011 geschlossene Allianz für Berufsbildung zwischen der Bundesrepublik und China sieht in der Zusammenarbeit keine weiteren finanziellen Fördermittel aus Deutschland für die berufliche Bildung in der VR China vor, lediglich die Nutzung vorhandener Ressourcen aus der über Dreißigjährigen Zusammenarbeit und den Aufbau von Kooperationen in der Forschung und Entwicklung (ICE2011). Neben der Einbindung von deutschen Unternehmen in die weitere Zusammenarbeit war auch die Einbindung von chinesischen Unternehmen in den Aufbau der beruflichen Bildung in China immer mehr von Relevanz. Einige Unternehmen, die sich seit Anfang der

⁵⁰ Einen wesentlichen Beitrag hierzu leistet das Chinesisch-Deutsche Zentrum für Wissenschaftsförderung (CDZ), das gemeinsam von der Natural Science Foundation of China (NSFC) und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Jahr 2000 gegründet wurde. Seitdem wird es von beiden Organisationen zu je 50 Prozent finanziert. Vgl. DFG 2013.

deutsch-chinesischen Berufsbildungs Kooperationen in der beruflichen Bildung engagiert haben, standen aus wirtschaftlichen Gründen im Laufe der Zeit nicht mehr für die Ausbildung der Berufsschüler zur Verfügung (Stockmann et al. 2000:159). Das wirtschaftlich bedingte Ausscheiden von engagierten Unternehmen verursachte insbesondere für betriebsgebundene Berufsschulen Probleme, obwohl sich auch diese durchgehend für die Akquise von neuen Unternehmen einsetzen mussten um Kontinuität zu schaffen.

9 DIE BERUFSBILDUNG IN DER VR CHINA AUS SICHT DER FORSCHUNG

9.1 Der Stand der Forschung in der chinesischen Berufsbildung

Eine – projektbezogene - Bestandaufnahme über die Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen ist aus den Forschungsergebnissen der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit (Vgl. Stockmann 1993:314, Shuo 1994:105ff, Stockmann et al. 2000:264, Wagner 2002:29, Eheim/Ihde 2003:24) sowie aus den Forschungsinitiativen der *International Network on Innovative Apprenticeship* (kurz INAP) (Vgl. Han 2010:99ff, Gu/Luo/Zhaou 2010:144ff, Zhao 2011:44ff , Xu 2010:265ff) zu entnehmen.

9.1.1 Die chinesische Berufsbildung im Rahmen der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit

Seitens der deutschen und chinesischen Berufsbildungsakteure wird ein großes Gewicht auf die Rolle der Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung im Rahmen der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit gelegt (Stockmann et al. 2000:203). Die Beteiligung der Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung wird als ein zentraler Punkt bei der Implementierung eines praxisorientierten Berufsbildungssystems angesehen. Die Ergebnisse der deutsch-chinesischen Berufsbildungsprojekte weisen jedoch auf die über die einzelbetrieblichen Engagements nicht hinausgehende Aktivität der Unternehmen als Problem hin. Die erfolgreiche Integration von Unternehmen in die Berufsbildung im Rahmen der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit war vor allem davon abhängig, in welchem Stadium die Unternehmen in der Projektierung, d.h. entweder Konzeption, Planung oder Durchführung in den Prozess einbezogen worden sind. Weiterhin war der Grad des Kooperationserfolgs oder –mißerfolgs anhand der Intensität des Austauschs zwischen den Akteuren unterschiedlich bewertet (Stockmann et al. 2000:161). Die Unternehmen standen einer Kooperation offen gegenüber, insofern die vorgesehenen Ausbildungspläne bei der Gründung von Kooperationen zwischen Berufsschulen und Unternehmen an die jeweiligen Kriterien der Unternehmen in zunehmendem Maße angepasst wurden und der

Eigennutzen infolge der Ausbildung ersichtlich wurde.⁵¹ Die Umsetzung der Ausbildungspläne in Unternehmen erfolgte insbesondere in Abhängigkeit von der Auftragslage der Ausbildungsbetriebe (Stockmann et al. 2000:195). Insbesondere bei der Ausbildung in den Werkschulen wurde ausschließlich der Personalbedarf des entsprechenden Betriebs gedeckt. Der Vermittlung von beruflichen Qualifikationen wurde nur in dem Umfang nachgekommen, wie sie von Trägerunternehmen nachgefragt wurden (Stockmann et al. 2000:203). Die Kooperation von externen Unternehmen mit den Werkschulen gelang nur durch eine besonders hohe Motivation der Firmenleitung, die von der Praxisnähe in der beruflichen Erstausbildung sowie von dem zusätzlichen finanziellen Beitrag zur Ausbildung profitieren wollten (Stockmann et al. 2000:203). In diesem Fall öffneten sich insbesondere kleine und mittlere (chinesische) Unternehmen für weitere Kooperationen. Die Koordination der betrieblichen Ausbildung durch die Werkschulen erwies sich in Folge der wachsenden Anzahl an Unternehmen als schwierig, da die Unternehmen im Einzelnen betrachtet zum Teil sehr heterogen waren (Stockmann et al. 2000:2965). In den eigenständigen Berufsbildungszentren verlief die Zusammenarbeit mit Unternehmen wegen ihrer Unabhängigkeit wesentlich besser, als in den Werkschulen (Stockmann et al. 2000:295). Der Erfolg der Koordination wurde jedoch deutschen Projektmitarbeitern zugeschrieben, da sie eine intensive Kontaktpflege insbesondere mit den Joint Ventures betrieben haben.

Zwischen der VR China und der Bundesrepublik Deutschland bestehen seit den 1980er-Jahren Kooperationen in der Berufsbildungszusammenarbeit. Obwohl in den vergangenen über dreißig Jahren eine Vielfalt an inhaltlichen und methodischen Transfers im Rahmen der Berufsbildung in die VR China stattfand, wurde der systematischen Förderung der Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen neben der Reformierung der Lehr-, Ausbildungs- und Prüfungsinhalte, Weiterbildung der Lehrer und Aufbau von Berufsbildungszentren sowie der Systemberatungsprojekte nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Hierbei ist zu bedenken, dass das duale System der Berufsausbildung gerade wegen des Elements der engen Verzahnung von

⁵¹ Es handelte sich hier überwiegend um Joint Ventures, die aufgrund ihrer Weltmarktorientierung und ihrem wirtschaftlichen Potential generell an einer praxisnahen Ausbildung interessiert waren. Vgl. Stockmann et al. 2000:171.

Theorie und Praxis weltweit ein hohes Ansehen genießt. Untersuchungen hierüber wurden in der VR China nur projektbezogen durchgeführt. Obwohl nach mehr als dreißig Jahren gut funktionierende Kooperationsbeziehungen zwischen Berufsschulen und Unternehmen in der VR China zu identifizieren sind, besteht weiterhin ein enorm großes Interesse an fundierten Erkenntnissen und guten Praxisbeispielen für eine systematische Förderung von der Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen. Diese Annahme bestätigte sich insbesondere der Verfasserin während der dreimonatigen Forschungsreise in der VR China, wo die chinesischen Interviewpartner dem Thema der vorliegenden Dissertation bei der Kontaktaufnahme mit großer Offenheit und Unterstützung gegenüber standen und an der Veröffentlichung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit selbst in der VR China sehr interessiert waren. Auf der deutschen Seite, insbesondere bei den in der VR China ansässigen Unternehmen stößt das Thema ebenso auf großes Interesse, da bislang „noch keine systematische Evidenz darüber besteht, wie Kooperationen zwischen Berufsschulen und Unternehmen in der VR China in der Wirklichkeit funktionieren“ (D2-S).

9.1.2 Kooperationstypen in der chinesischen Berufsbildung

Die Beiträge der INAP sowie weitere wissenschaftliche Schriften über die chinesische berufliche Bildung legen ihren Schwerpunkt nur teilweise auf die Kooperation zwischen Berufsschulen und Unternehmen. Zudem gehen die Ergebnisse über ein Typologisieren der Erscheinungsformen einer Zusammenarbeit nicht hinaus. Eine explizite Kooperationsforschung in der VR China ist in den vorliegenden wissenschaftlichen Schriften nur auszugsweise zu erkennen. So liegt der Fokus bei der Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen eher auf der Qualifikation für die flexible Produktion (Manske 1993:63ff), auf der Verbindung zwischen Berufsbildung und Industrie (Quanquan 2009), auf der Evaluation der Leistung der beruflichen und technischen Erstausbildung in der VR China (Noah/Middleton 1988, Guo/Lamb 2010) oder auf der Wirtschaftstätigkeit von chinesischen Schulen (Franke 2003:72ff).

In der chinesischen Berufsbildung lassen sich bezüglich der Faktoren Dauer, Ziel und Ausmaß der Zusammenarbeit folgende Kooperationstypen zwischen Berufsschulen und Unternehmen unterscheiden (Qiang 1993:60, Xu 2010:100, Zhao 2011:45):

Bei dem „2+1“ *Kooperationstyp* (Zhao 2011:45) kooperieren die Berufsschulen im dritten Lehrjahr mit Unternehmen, um den Schülern durch ein Praktikum berufsrelevante praktische Fähigkeiten vermitteln zu können. Diese Kooperationsart ist die meistverbreitete Form in der VR China. Die Anpassung der praktischen Inhalte im Unternehmen unterliegt der Berufsschule. Der zweite Typ einer Kooperation, der sog. „*remote places*“ (Zhao 2011:45) ähnelt dem ersten Typ, wobei der Unterschied darin besteht, dass die Schüler in dem ersten Jahr eine Berufsschule auf dem Lande besuchen, das zweite Lehrjahr in einer Berufsschule in der Stadt verbringen und das dritte Lehrjahr in einem Unternehmen absolvieren. Hierbei sollen die Ausbildungsmöglichkeiten in der Stadt und auf dem Land gemeinsam genutzt werden. Den dritten Typ einer Zusammenarbeit charakterisieren die „*Teils-Arbeit-Teils-Studium*“-Schulen (Zhao 2011:45), welche gemeinsam mit Unternehmen Ausbildungsprogramme entwickeln, um die Verzahnung von Theorie und Praxis besser und effektiv miteinander zu kombinieren. Der vierte Typ der Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen, genannt als „*Flexible arrangement*“ (ebd.), wird durch eine flexible Regelung geprägt, welche die saisonalen bzw. periodischen Ereignisse in einem Unternehmen berücksichtigen (z.B. Touristensaison oder zeitlich gebundene Ausstellungen). Durch Großunternehmen wird der nächste Kooperationstyp „*Training orders*“ (ebd.) insbesondere dann umgesetzt, wenn in Folge des eigenen Entwicklungsbedarfs neue Absolventen für eine bestimmte Spezialisierung im Unternehmen ausgebildet werden sollen. Durch das Unternehmen werden ergänzende Lehrpläne erstellt und Teile der praktischen Ausbildung mitfinanziert. Insbesondere Unternehmen aus der High-Tech-Branche investieren in abgetrennte und praxisnah eingerichtete Lehrwerkstätten, wo multifunktionales Lehren-Lernen unter praktischen Anweisungen durch das Unternehmen stattfindet. Dieser Typ wird in der Forschung als „*Works-Study bases within enterprises*“ (ebd.) genannt. Es gibt jedoch auch Berufsschulen, die eigene

Produktions- bzw. Dienstleistungsunternehmen gründen, um die Berufsbildung praxisnah zu gestalten. Dieser Kooperationstyp wird in der Forschung als „*Teaching factories*“ (Zhao 2011:46) oder als „*school based practice firms*“ (Xu 2010:100) beziehungsweise als „*school-run enterprises*“ (Qiang 1993:60) bezeichnet. Auf Basis eines Vertrags zwischen der Berufsschule und den Unternehmen werden einige der Produktionsstätten in die Räume der Berufsschule transferiert, um dort die Produktion in das Lehren und Lernen zu integrieren. Unter diesen Bedingungen sollen Studenten in einem authentischen Arbeitsumfeld praxisrelevante Fähigkeiten, Kompetenzen und Erfahrungen sammeln. Während der Simulation eines realen Arbeits- und Produktionsablaufs agieren die Lehrer als Betriebsleiter. Die Lernfabrik ermöglicht es, komplexere Lehrinhalte unter produktionsähnlichen Gegebenheiten tiefer zu diskutieren und den Schülern ein besseres Verständnis für arbeitsbezogene Problemstellungen zu vermitteln. Vorteilhaft ist auf der anderen Seite, dass die Berufsschulen mehr Kontrolle über den Ausbildungsprozess haben.

Für den Fall, dass kleine und mittlere Unternehmen nicht in der Lage sind, selbst Kooperationspartner zu suchen, finden diese die Unterstützung von Bereichsorganisationen. In der internationalen Forschung genannt als „*Sector-led*“ (Zhao 2011:46). Diese Organisationen übernehmen die Hauptkoordination, eine Plattform zu bilden, wo Unternehmen und Berufsschulen miteinander in Kontakt treten können, gegenseitig Praktikumsplätze anfragen und anbieten sowie auch Teilzeit-Lehrkräfte für die Berufsschulen zur Verfügung stellen können. Insbesondere im IT- und Automobilbereich ist der nächste Kooperationstyp, welcher „*Enterprises' program replacement*“ (ebd.) genannt wird, weit verbreitet. Es handelt sich um eine Kooperation, bei der die Unternehmen die Schulen mit neuen Lehrplänen, Ausstattung und Lehrkräften unterstützen, unter der Voraussetzung dass Berufsschulen ihre Produkte in die Ausbildung mit einbeziehen. Diese Art von Kooperation ist bei den Unternehmen und auch bei den Berufsschulen sehr beliebt, da die Unternehmen ihre Produkte und neue Technologien direkt in die Ausbildung mit integrieren können. Auf der anderen Seite erhalten Berufsschulen finanzielle, materielle und personelle Unterstützung direkt aus der Praxis.

Um das Engagement der Unternehmen zu erhöhen und die Bereitschaft zu kooperieren zu würdigen, ernennen einige Berufsschulen Unternehmer zu *ehrenamtlichen Schuldirektoren* (Noah/Middleton 1998:38). Der ehrenamtliche Schuldirektor ist der Botschafter für das Netzwerk der industriellen Gemeinschaft. Eine wesentliche Aufgabe des ehrenamtlichen Schuldirektors ist es, die Berufsschule regelmäßig zu besuchen, die Schüler und Lehrer regelmäßig zu treffen und Empfehlungen für das Curriculum der Lehrer und Schüler zu vergeben.

9.1.3 Initiieren von Kooperationen

Unternehmen wurden weiterhin im Jahr 1994 durch den Erlass der Empfehlungen zur Förderung der Berufsbildung aufgerufen, sich in der Berufsbildung zu engagieren (Wang 2008:183). Initiiert werden Kooperationen seitens der Unternehmen dann, wenn Industriebetriebe die Notwendigkeit sehen, durch die Kooperation mit einer passenden Berufsschule ihren Produktionsprozess zu optimieren. In diesem Fall trägt das Unternehmen auch dazu bei, dass von der Kooperation auch die Berufsschulen profitieren. Somit werden für die Lehrer und Schüler Praktika im Produktionsbetrieb angeboten, um ihre Kenntnisse in der Praxis zu verbessern oder sie werden in ein Projekt eingebunden, wo sie ihre Ideen und ihr Wissen in Bezug auf ein bestimmtes Themenfeld mit dem Unternehmen teilen können (Quanquan 2009:70).

Eine weitere Form des Initiierens einer Kooperation geht auf das Engagement der Berufsschule zurück. In diesem Fall wählt die Berufsschule ihre Kooperationspartner aus und bietet dem Unternehmen attraktive Aus- und Weiterbildungsangebote sowie Beratung an (Noah/Middleton 1988:36). Im Gegenzug vermittelt das Unternehmen nach der Aufnahme der Zusammenarbeit Know-how für die benötigten Bildungsinhalte sowie materielle und immaterielle Ressourcen, wie technische Beratung, Einrichtung oder Praktika und Arbeitsplätze. Dadurch wird eine auf die Bedürfnisse des Unternehmens angepasste Aus- und Weiterbildung angestrebt, was eine wesentliche Grundlage der Beständigkeit einer Kooperation ist (Quanquan 2009:71). Weiterhin wird die Zusammenarbeit durch einen gemeinsamen

Dialog, gegenseitige Unterstützung und durch flexible Bildungsangebote gefördert.

Um die Kooperation zwischen Unternehmen und Berufsschulen auch für weitere, noch nicht aktive Unternehmen und Berufsschulen bekannt zu machen, regen Regierungen verschiedene Maßnahmen auf der lokalen Ebene und Provinzebene an. Dazu gehört auch die Gründung von Ausschüssen. In den Ausschüssen sollen Fachministerien und Provinzregierungen zur Reform des Curriculums sowie zur Entwicklung von Lehrmaterialien beitragen als auch Unternehmen bei der Umsetzung des Aktionsplans *erst Bildung dann Beschäftigung* beraten (MoE 1998).

9.2 Das chinesische Berufsbildungssystem heute

Bevor auf die Untersuchung der Kooperationsformen zwischen Berufsschulen und Unternehmen in der Praxis näher eingegangen wird, erfolgt zuerst eine kurze Darstellung des Berufsbildungssystems, um die strukturellen Merkmale des Berufsbildungssystems aufzuzeigen und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung besser einordnen zu können.

Die Bildung, insbesondere die akademische Bildung, hat in der VR China grundsätzlich einen hohen Stellenwert. Dies ist auf die konfuzianische Tradition des Landes zurückzuführen. Die berufliche Bildung und die damit verbundene körperliche Arbeit hatte in der Gesellschaft traditionsbedingt einen eher schlechten Ruf und einen geringeren Status als die akademische Bildung (iMove 2010:19). Durch die Internationalisierung der Berufsbildung und durch das Streben nach internationaler Wettbewerbsfähigkeit gelingt jedoch der Berufsbildung und die mit den Berufen verbundene körperliche Arbeit in dem chinesischen Berufsbildungssystem eine Neupositionierung. Die Modernisierungsprogramme der Regierung, tragen weiterhin auch dazu bei, dass die berufliche Bildung aufgewertet wird⁵². Eine praktische und

⁵² In der chinesischen Berufsbildung wird zwischen der mittleren und höheren Berufsbildung unterschieden. Die Bezeichnung „höhere berufliche Bildung“ wurde in Folge der Modernisierungspolitik der 1980er Jahre zum Zwecke der Aufwertung der beruflichen Bildung gewählt. Schüler, die eine höhere berufliche Bildung absolvieren, sind meistens Absolventen der Sekundarstufe II, welche wegen der geringen Punktzahl nach der Hochschulaufnahmeprüfung „Gaokao“ keinen Zugang zur Hochschule oder Universität erhalten. Diese Absolventen sind in der höheren beruflichen Bildung begehrt, da sie über ein gutes Allgemeinwissen verfügen, welche beispielsweise für eine höhere technische Ausbildung seitens der

anwendungsorientierte *höhere* berufliche Ausbildung wird somit als Grundlage für die nationale wirtschaftliche Entwicklung und den gesellschaftlichen Fortschritt sowie die internationale Konkurrenzfähigkeit (Franke 2003:11) gesehen. Die *wahrgenommene Rückständigkeit und Unterlegenheit* (Schulte 2008:12) soll durch die Aktivierung von Humanressourcen reduziert werden, die durch entsprechende Ausbildungswege gefördert werden sollen.

9.2.1 Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung

Die zentrale Zuständigkeit für die Berufsbildung liegt beim Bildungsministerium. Das Bildungsministerium ist verantwortlich für die Umsetzung der vom Zentralkomitee der Kommunistischen Partei Chinas (kurz KPD) herausgegebenen Richtlinien bezüglich der Bildung und Erziehung. Die Rahmenlehrpläne und Prüfungen, welche die allgemeinbildenden Fächer in der Ausbildung betreffen, werden durch das Bildungsministerium aufgestellt, koordiniert und kontrolliert. Die praktischen sowie die berufsbezogenen Lehr- und Prüfungsinhalte sowie die Ausarbeitung von berufsspezifischen Standards werden vom Arbeitsministerium oder der betreffenden Fachministerien, das Finanzministerium, das Ministerium für Landwirtschaft oder das Gesundheitsministerium vorgegeben.⁵³ Wegen der direkten Nähe der von dem Arbeitsministerium sowie von den Fachministerien betriebenen Facharbeiter- und Fachmittelschulen zur Industrie, erfährt die Anpassung des Curriculums eine Kontinuität. Berufsmittelschulen, die in der Zuständigkeit des Bildungsministeriums, und somit der Bildungskommission liegen, fokussieren sich in der Gestaltung des Curriculums auf die traditionell geringe Spezialisierung. Die Inhalte werden auf eine breitere Basis gestellt, damit sich, im Gegensatz zur Schwerindustrie, durch die fehlende Dominanz der Unternehmen in der Leichtindustrie, d.h. durch den weniger durchsetzbaren Anspruch an eine Spezialisierung die Beschäftigungschancen nach der allgemeineren Ausbildung durch ein breites Wissen in unterschiedlichen

ausbildenden Unternehmen in der VR China von großen Interesse sind. Die Absolventen der höheren beruflichen Bildung üben praktisch Tätigkeiten auf der deutschen Facharbeiterebene aus, jedoch ist theoretisch ihre Ausbildung auf der höheren, tertiären Ebene angesiedelt. (C5-F, C9-B, C11-B, C13-S, C14S, C17-S, C20-F)

⁵³ 1/3 des Curriculums beinhaltet in der Regel allgemeine akademische Fähigkeiten, welche auf nationaler Ebene vom Bildungsministerium bestimmt werden. 1/3 des Curriculums sind ebenso auf nationaler Ebene festgelegte Inhalte mit dem Bezug zu einem bestimmten Beruf, und 1/3 des Curriculums sind meistens auf der Schulebene abgestimmt im Einklang mit lokalen Bedürfnissen. Vgl. Kuczera et al. 2010:14.

Unternehmen erhöhen. Nach der Beendigung der Berufsschule erhalten die Schüler ein Abschlusszeugnis vom Bildungsministerium. Für den Fall, dass die Schüler auch eine praktische Prüfung ablegen wollen, haben sie die Möglichkeit, zusätzlich ein Berufsabschlusszeugnis von dem Arbeitsministerium zu erhalten. Je nachdem, mit welchen Unternehmen die Berufsschulen kooperieren, können die Schüler im Laufe ihrer Ausbildung auch unternehmensspezifische Zertifikate erhalten, wie z.B. das *Toyota-Zertifikat* (Kuczera et al. 2010:14).

Da die Ausführung der Vorgaben der Ministerien dezentral geregelt ist, ist die strategische Planung wegen den verschiedenen Zuständigkeiten aufgrund der Ressourcenallokation und wegen der Prioritätensetzung erschwert (WB 1999:38). Aufgrund des Selbstverwaltungsrechts können die Provinzen, die Landkreise und die Gemeinden selbst darüber entscheiden, in welchem Tempo und in welchem Ausmaß die zentralen Vorgaben erreicht werden sollen (Noah/Middleton 1988:5).

9.2.2 Das System der beruflichen Bildung

Das Berufsbildungssystem ist in drei Ebenen untergliedert: die untere, mittlere und höhere Ebene.

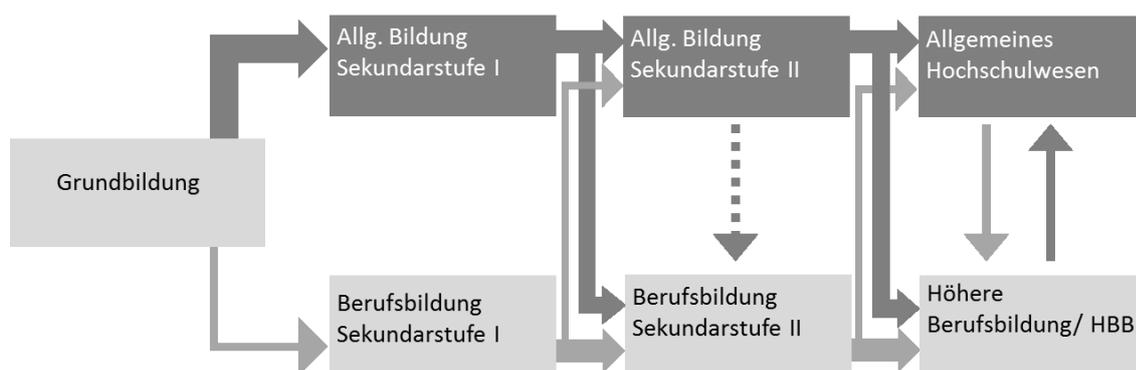


Abbildung 6: Das chinesische Berufsbildungssystem (Liu et. al 2009:39)

Die untere Ebene der Berufsbildung steht Absolventen der allgemeinen Mittelschule offen. Sie vermittelt berufliche Grundkenntnisse. Nach einer ein- bis zweijährigen Ausbildung können die Schüler an einer Einstufungsprüfung zur Mittleren Ebene teilnehmen (iMove 2010:18). Um die berufsbildenden

Ausbildungsgänge attraktiver zu gestalten, kommt es durch die Einrichtung einer höheren Berufsbildung, d.h. durch die Ergänzung der bestehenden Organisationsstrukturen, politisch zu einer Aufwertung der beruflichen Bildung wobei die Ausbildung auf der Ebene der Berufshochschulen, an Instituten der Hochschulen oder an Fachhochschulen stattfindet (Schnarr 2011:2).

Im chinesischen Berufsbildungssystem erfolgt bereits im Sekundarbereich I eine Trennung zwischen der allgemeinen und der beruflichen Mittelschule. Die Berufsmittelschule (Unterstufe) baut auf der Grundschule auf und vermittelt neben Allgemeinbildung auch berufsbezogene Grundkenntnisse und Fertigkeiten. Diese Schulart ist insbesondere im ländlichen Raum verbreitet. Dort werden überwiegend Arbeitskräfte für die Landwirtschaft ausgebildet.

Nach der Beendigung der neunten Klasse haben die Schüler die Möglichkeit, im Sekundarbereich II zwischen verschiedenen beruflichen Schulen zu wählen. Die Facharbeiterschulen bilden überwiegend Facharbeiter auf der Mittelstufe aus. Der Abschluss der Unterstufe der allgemeinen Mittelschule ist die Voraussetzung für den Besuch einer Facharbeiterschule. Großbetriebe, die zuständigen Stellen für die Industrie oder die Arbeitsbehörden fungieren normalerweise als Träger der Facharbeiterschulen (Henze 1989:90). Der Praxisanteil setzt sich teils aus praktischer Ausbildung in den Schulwerkstätten und Teils in Form von Praktika in Staatsbetrieben zusammen. Facharbeiterschulen wurden erst 1953 eingerichtet. Seit der Privatisierungswelle der Staatsbetriebe in den 1990er-Jahren verliert diese Schulart aufgrund der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung in China an Attraktivität. Daher unterliegen Facharbeiterschulen einem kontinuierlichen Wandel. Um das Bestehen der Facharbeiterschulen zu sichern, öffnen sich diese zunehmend für andere Ausbildungsgänge, z.B. für kurze Berufsausbildung, Fortbildung und für Umschulung von Arbeitslosen, wobei das Produktionsprinzip angewandt wird. Die Finanzierung der Facharbeiterschulen wird z.T. durch die kommerzielle Verwertung von erstellten Produkten gesichert. In Folge des Konzepts einer handlungsorientierten Ausbildung wurde daher der Praxisanteil angehoben.

Eine weitere Schulform im Sekundarbereich II beherbergt die Berufsmittelschule (Oberstufe). Die ersten Berufsmittelschulen wurden 1958 eingerichtet und schlossen die damaligen landwirtschaftlichen, industriellen und handwerklichen Mittelschulen mit ein. Die Ende der 1970er-Jahre neu gegründeten Berufsmittelschulen umfassen fast alle Bereiche, jedoch ist eine Fokussierung auf den Dienstleistungssektor, wie Banken, Hotels, Tourismus, Schneider, Friseure, Kosmetiker, Modegestalter (Guder 1995:20) zu erkennen. Im Unterschied zu den Facharbeiterschulen wird in den Berufsmittelschulen eine breitere allgemeine Qualifikation vermittelt (Henze 1989:91). Die Absolventen erhalten ein schulisches und ein berufliches Zeugnis durch das Arbeitsamt.

Fachmittelschulen führen eine technologieorientierte Berufsbildung auf unterer und mittlerer Ebene durch. Die Facharbeiter können in neun Bereichen wie Industrie, Landwirtschaft, Forstwesen, Medizin/Gesundheitswesen, Finanzen, Verwaltung, Politik/Justiz, Kunst und Sport (BIBB/ZIBB 1998) ausgebildet werden. In den Fachmittelschulen liegt ein größerer Schwerpunkt auf der Fachtheorie, als in den Facharbeiterschulen und Berufsmittelschulen. Für diese Schulen sind die staatliche Bildungskommission und die jeweiligen Fachministerien gemeinsam zuständig.

Auf der dritten Stufe des chinesischen Berufsbildungssystems sind Hochschulen und Universitäten aufgeführt. Neben der Hochschule/Universität wird sowohl eine pädagogische Hochschule für berufliche und technische Bildung als auch eine berufliche Hochschule angeboten (BIBB/ZIBB 1998).

II. METHODE

10 METHODE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

10.1 Die Wahl der Forschungsmethode

Die folgenden zentralen Fragen leiteten das Forschungsdesign:

- Welche Kooperationen bestehen zwischen Berufsschulen und Unternehmen?
- Wie werden Kooperationen initiiert, aufgebaut und erhalten?

Da es sich aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit um eine handlungs- und prozessorientierte Forschung handelt, eignet sich für die empirische Untersuchung der Forschungsstil der „Grounded Theory“. Die Fragen wurden weit gefasst, wonach mithilfe einer systematischen Reihe von Verfahren der Grounded Theory das Phänomen⁵⁴ in seiner Tiefe erforscht werden kann (Strauss/Corbin 1996:22). In den bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen wurde die Beteiligung der Unternehmen in der beruflichen Ausbildung in der VR China nur marginal behandelt (Rauner 2000:264). Eine ausführliche Darstellung des Forschungsstandes erfolgte bereits im Kapitel 10. Die offen formulierte Fragestellung wird im Verlauf des Forschungsprozesses immer mehr eingegrenzt und fokussiert, wenn Konzepte und ihre Beziehungen zueinander als relevant oder irrelevant erkannt werden (Strauss/Corbin 1996:23).

Da es sich in diesem Fall um eine komplexe soziale Wirklichkeit handelt, welche nicht allein durch Zahlen erfasst werden kann, lassen sich die Techniken der Grounded Theory zur Modell- bzw. Theoriebildung einsetzen. Diese Vorgehensweise der qualitativen Sozialforschung arbeitet mit Einzeltechniken, mit deren Hilfe aus Interviews, Feldbeobachtungen und Dokumenten schrittweise eine in den Daten begründete Theorie entwickelt werden kann (Strauss/Corbin 1996:VIII).

⁵⁴ Unter Phänomen verstehen Strauss und Corbin die *zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, auf die eine Reihe von Handlungen/Interaktionen gerichtet ist, um es zu bewältigen oder damit umzugehen*. Vgl. Strauss/Corbin 1996:79.

Um das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und die Freiheit des Interviewten nicht durch vorformulierte Themenbereiche und Fragen des Forschers zu beschränken, bot sich für die Datengenerierung die Durchführung von narrativen Interviews und Beobachtungen als angemessen an. *Das narrative Interview ist eine besondere Form des offenen Interviews, das auch von Interviewenden ein großes Maß an Offenheit einerseits und Zurückhaltung andererseits verlangt* (Heinze 2001:167). Die Anwendung der narrativen Methode bei den Interviews ermöglichte es, in der ersten Phase der empirischen Datengenerierung die weit gefasste Forschungsfrage bezüglich ihrer Relevanz zu spezifizieren und das zentrale Phänomen des Forschungsvorhabens zu identifizieren. In den fortschreitenden Phasen der Datengenerierung und Auswertung wurden leitfadengestützte Interviews⁵⁵ geführt und Memos⁵⁶ erstellt.

10.2 Theoretische Sensibilität

In der ersten vorbereitenden Phase des Forschungsprozesses geht es darum, das eigene Verständnis und damit zusammenhängend auch die eigenen Vorurteile über den interessierenden Gegenstandsbereich herauszuarbeiten (Böhm 1994:124). Dies geschah durch die Erhöhung der theoretischen Sensibilität, also um die Förderung der Fähigkeit der Forscherin Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, um die Fähigkeit, zu verstehen und das Wichtigste vom Unwichtigen zu trennen (Strauss/Corbin 1996:25). Als Grundlage wurde neben der Reflexion der eigenen beruflichen und persönlichen Erfahrungen die Fachliteratur und nichtfachliche Literatur in diese Phase einbezogen. Insbesondere wurde die Literatur in den folgenden drei Themenbereichen mit in die Vorbereitungsphase einbezogen und im Verlauf des Forschungsprozesses je nach Befund erweitert oder spezifiziert:

⁵⁵ Die Leitfäden wurden flexibel, nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt. Damit war es möglich, unerwartete Themenschwerpunkte durch den Befragten nicht zu unterbinden. Vgl. Nagel 2003: 57.

⁵⁶ *Memos sind schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen.* Vgl. Strauss/Corbin 1996:169.

Internationale Berufsbildungszusammenarbeit	Internationale Berufsbildungsforschung	Kooperative Berufsbildung
<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch-chinesische Berufsbildungszusammenarbeit (1979-2012) • Berufsbildungszusammenarbeit zwischen der VR China und anderen Ländern 	<ul style="list-style-type: none"> • Internationale Relevanz des Forschungsthemas • Relevanz des Forschungsthemas aus der Sicht der deutsch-chinesischen Berufsbildungsforschung 	<ul style="list-style-type: none"> • Duales Ausbildungssystem in Deutschland • Weitere Arten von kooperativen Berufsbildungssystemen

Abbildung 7: Exemplarische Darstellung der Vorgehensweise bei der Erhöhung der theoretischen Sensibilität (eigene Darstellung)

Die Einarbeitung in die Literatur regte an, eine Liste von Fragen abzuleiten, die den Interviewpartnern gestellt werden konnten und sie lieferte Ideen wo für den Forschungsprozess wichtige Phänomene aufgefunden werden konnten. Das Anliegen bei der Arbeit mit der Methode der Grounded Theory ist das Entdecken von Phänomenen und ihrer Zusammenhänge, welche in dem Gegenstand der Fragestellung verankert sind. Daher wurde die Literatur erst dann wieder in die Forschung einbezogen, wenn sich eine Kategorie als relevant erwiesen hat. Der Schwerpunkt der zweiten Phase des Forschungsprozesses orientierte sich an der Datengenerierung und an der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den Daten (Strauss/Corbin 1996:30).

III. EMPIRIE

11 DATENERHEBUNG

Die Datenerhebung erfolgte zwischen dem 8. Januar und 30. März 2013 in der VR China. Die ersten Gesprächstermine mit Interviewpartnern wurden von Deutschland aus vereinbart. Hierbei handelte es sich überwiegend um Kontakte, die bereits während einer früheren Forschungsreise geschlossen wurden und die sich für das Forschungsthema als relevant erwiesen haben. Weitere Interviewpartner und Gesprächstermine wurden, je nach Entwicklung des Forschungsprozesses, vor Ort identifiziert und vereinbart. Bei den Interviewpartnern handelte es sich um Personen, die in der VR China sowie in Deutschland als Experten in der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit, in der chinesischen Berufsbildung und in der Berufsbildungsberatung und -forschung gelten. Von der Unternehmensseite wurden als weitere Gesprächspartner Personalwirtschaftler, Geschäftsführer, Ausbilder und zuständige Verantwortliche für die berufliche Ausbildung in Unternehmen ausgewählt. Es wurden insgesamt 38 Interviews geführt in deutscher und englischer Sprache. Davon entsprechen 32 Interviews wissenschaftlichen Kriterien für eine weitere Verwendung.

Die Interviews wurden überwiegend digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Interviews, zu denen auf Bitte des Interviewten keine Tonbandaufzeichnung durchgeführt werden sollte, wurden handschriftlich notiert. Die Länge der Interviews variierte je nach Forschungsphase zwischen anderthalb und vier Stunden. Die transkribierten Interviews sind auf dem beigefügten Datenträger nachlesbar und dürfen ausschließlich zur Bewertung durch den Gutachterausschuss für diese Arbeit verwendet werden. Alle Interviews werden auf Wunsch der Interviewten anonymisiert. Um die Aussagen aus den Interviews der einzelnen Quelle zuzuordnen, wurde diese systematisch kodiert. Die Liste der Abkürzungen ist der Anlage dieser Arbeit zu entnehmen.

In der ersten Phase der Befragungen wurde die narrative Methode angewendet, um bei der Suche nach dem zentralen Phänomen den Interviewten nicht durch vorformulierte Fragen zu beschränken oder zu lenken. Die narrativen Interviews

erfolgten in deutscher Sprache mit deutschen und chinesischen Interviewpartnern. Die Länge dieser Interviews variierte zwischen zwei und vier Stunden. Am Ende jedes Interviews wurden Verständnis- und Ergänzungsfragen durch die Forscherin an den Interviewpartner gestellt. In der ersten Phase wurden insgesamt sieben narrative Interviews geführt und die Daten wurden anschließend in Konzepte⁵⁷ und Kategorien⁵⁸ klassifiziert. In der zweiten Phase des Forschungsprozesses wurden weitere narrative Interviews durchgeführt und anschließend nicht nur Verständnis- und Ergänzungsfragen, sondern vorformulierte Fragen anhand eines Leitfadens gezielt gestellt. Damit sollten bestimmte Themenschwerpunkte angesprochen werden, die sich aus den vorhergehenden bereits geführten Interviews ableiten ließen. Diese gezielten Fragen haben dazu beigetragen, dass die beim offenen Kodieren⁵⁹ erstellten Kategorien auf ihre Relevanz und Zusammenhänge zusätzlich geprüft und durch axiales Kodieren⁶⁰ eventuelle neue Prozessaspekte entdeckt werden konnten. In der dritten Phase des Forschungsprozesses wurden ausschließlich leitfadengestützte Interviews geführt, um die aus der ersten und zweiten Phase stammenden Auswertungen zu hinterfragen und Konzepte zu identifizieren, die gering entwickelt oder nicht integriert waren. Anschließend wurde durch das selektive Kodieren⁶¹ die Kernkategorie ausgewählt und mit anderen Kategorien in Beziehung gesetzt und validiert.

Die Datensammlung und Datenanalyse in den drei oben beschriebenen Phasen waren eng verwobene Prozesse. Sie traten abwechselnd auf, weil die Analyse

⁵⁷ Konzepte sind nach Strauss und Corbin *konzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden*. Vgl. Strauss/Corbin 1996:42.

⁵⁸ Kategorien sind nach Strauss und Corbin *eine Klassifikation von Konzepten. Diese Klassifikation wird erstellt, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Konzepte, welche unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert werden ein abstrakteres Konzept, genannt*. Vgl. Strauss/Corbin 1996:42.

⁵⁹ Offenes Kodieren ist nach Strauss und Corbin *der Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten*. Vgl. Strauss/Corbin 1996:43.

⁶⁰ Axiales Kodieren ist nach Strauss und Corbin *eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht*. Vgl. Strauss/Corbin 1996:75.

⁶¹ Selektives Kodieren ist nach Strauss und Corbin *der Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen*. Vgl. Strauss/Corbin 1996:94.

das Sampling⁶² der Daten leitete (Strauss/Corbin 1996:40). Daten wurden aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt (Strauss/Corbin 1996:39). Diese Vorgehensweise war ein zentraler analytischer Prozess, durch den erst das System der Verschlüsselung systematisch und kreativ aufgebaut wurde. Anschließend wurden aus den sich als relevant kennzeichneten Daten Theorien entwickelt (Strauss/Corbin 1996:39). Daten waren dann als relevant zu bezeichnen, wenn sie sich wiederholt in den untersuchten Dokumenten wie Interviews und Beobachtungsprotokolle gezeigt haben (Böhm 1994:125).

Die Analyse der ersten gesammelten Daten begann mit dem offenen Kodieren durch das Aufbrechen von Textpassagen der transkribierten Interviews. Einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene wurden Namen - konzeptuelle Bezeichnungen oder auch Konzepte - vergeben, die als Indikatoren oder Etikette für das zu untersuchende Phänomen betrachtet werden. Nach dieser Identifizierung der bestimmten Phänomene in den Daten wurden die Konzepte gruppiert, wobei Vergleichsprozesse von zentraler Bedeutung waren (Böhm 1994:127). Der Prozess des Gruppierens der Konzepte, die zu demselben Phänomenen zu gehören scheinen, wird Kategorisierung genannt (Strauss/Corbin 1996:47). Zu diesem Zeitpunkt waren die vorgeschlagenen Bezeichnungen als provisorisch anzusehen. Ein Konzept fand in das Ergebnis der Untersuchung nur dann Eingang, wenn es sich wiederholt in den untersuchten Dokumenten wie Interviews oder Beobachtungsprotokollen gezeigt hat (Böhm 1994:125).

Durch diesen Prozess wurden die eigenen und fremden Vorannahmen über Phänomene in Frage gestellt oder erforscht, was zu neuen Erkenntnissen bzw. Entdeckungen führte. Durch das Benennen und Kategorisieren der Phänomene wurde der erste grundlegende analytische Schritt vollzogen.

⁶² Sampling ist nach Strauss und Corbin *die Auswahl einer Datenquelle, Fall, Stichprobe, Ereignis auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen*. Vgl. Strauss/Corbin 1996:148.

Tabelle 2: Beispiele aus den Interviews zum offenen Kodieren

Konzeptuelle Bezeichnung	
Kooperationsbereitschaft (lat. „In-Vivo-Kode ⁶³ “)	„...dadurch dass die Betriebe eher noch nicht so wirklich diese Notwendigkeit haben, ist die Bereitschaft der chinesischen Betriebe nicht sehr groß.“ (D1-S) ⁶⁴
Unterstützung in der Lehre	„Wir involvieren die Schüler in reale Projekte. Dadurch vermitteln wir mithilfe von modernen Lehrmethoden wie Projektarbeit und Fallstudien die aktuellen Anforderungen an unsere zukünftigen Arbeitskräfte. Durch die gute persönliche Beziehung unterstützen wir auch die Berufsschule bei der Lehrplanaktualisierung“. (C21-S)

Nach der konzeptuellen Beschreibung wurden diese anhand ihrer Eigenschaften und Dimensionen in eine Kategorie gruppiert.

Tabelle 3: Exemplarische Kategorie-Entwicklung in Bezug auf Eigenschaften und Dimensionen

Kategorie: Aktivitäten der Betriebe in der Berufsbildung			
Eigenschaft:	Dimension:		
Ausmaß	umfassend	↔	gering
Intensität	hoch	↔	niedrig
Qualität	hoch	↔	niedrig
Dauer	lang	↔	kurz

Es ist notwendig, Eigenschaften und Dimensionen zu erkennen und systematisch zu entwickeln, da sie die Grundlage sind, um Beziehungen zwischen Kategorien und Subkategorien und später auch Beziehungen zwischen Kategorien und Hauptkategorien herauszuarbeiten (Strauss/Corbin 1996:51).

Um mit Verzerrungen, Vorannahmen, Denkmustern und Wissen aufgrund von persönlichen und beruflichen Erfahrungen und Literaturstudien in der Datenanalyse in der Forschungsphase bewusst umzugehen, wurde bei dem Kodieren und Kategorisieren die Technik „Schwenken der roten Fahne“

⁶³ In-Vivo-Kodes werden nach Strauss und Corbin die Worte und Äußerungen genannt, die von den Interviewten selbst verwendet werden und die so treffend sind, dass diese gleich für eine Kategorie genommen werden können. Vgl. Strauss/Corbin 1996:50.

⁶⁴ Angaben in Klammern weisen auf die zitierten Interviewpartner hin.

angewendet (Strauss/Corbin 1996:70). Bei der Analyse der Textpassagen sowie beim Verfassen von Kode-Notizen⁶⁵ wurden bei den Aussagen auf bestimmte Wörter und Phrasen gezielt geachtet und diese hinterfragt. Aussagen der Interviewten wurden niemals als selbstverständlich angenommen und allgemeine Annahmen in Frage gestellt. Die Verwendung des Modells „Schwenken der roten Fahne“ ermöglichte es, systematisch über Daten nachzudenken und sie in komplexer Form in Beziehung zu setzen.

Tabelle 4: Schwenken der roten Fahne

Wörter und Phrasen	Hinterfragen der Signalwörter
„das weiß doch <u>jeder</u> , dass Unternehmen kein Interesse an der Ausbildung ihrer zukünftigen Arbeitskräfte haben“ (C10-B)	Was passiert hier? Wessen Aussage ist es und warum behauptet es diese Person? Ist vielleicht mit „jeder“ jemand konkret gemeint? In welchem Zusammenhang tritt diese Aussage auf?
„es ist <u>unmöglich</u> , eine langfristige Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Berufsschulen zu erreichen“. (C14-S)	Warum ist das so? Was führt den Befragten zu dieser Konsequenz? Bei welcher Umsetzungsstrategie wurde dieses Ergebnis erzielt? Gibt es bestimmte Lösungsstrategien dies zu umgehen? Stimmt diese Aussage auch in einem anderen Kontext?

Nachdem ähnliche Ereignisse und Vorfälle benannt und zu Kategorien gruppiert wurden, wurden die Verbindungen zwischen Kategorien ermittelt. Beim axialen Kodieren liegt der Fokus auf der Verfeinerung und Differenzierung der gefundenen Kategorien, wobei die im offenen Kodieren aufgebrochenen Daten neu zusammengefügt werden (Strauss/Corbin 1996:76). Diese vertiefende Analyse verlieh den Konzepten den Status von Kategorien und Subkategorien, wobei Subkategorien durch eine bestimmte Beziehung mit einer Kategorie gekennzeichnet wurden. Somit wurde eine Kategorie in den Mittelpunkt gestellt und ein dichtes Beziehungsnetz um diese Kategorie ausgearbeitet (Böhm 1994:130). Diese Vorgehensweise erfolgte mithilfe des paradigmatischen Modells⁶⁶ (Strauss/Corbin 1996:78). Eine Kategorie wurde in Bezug auf die

⁶⁵ Kode-Notizen sind nach Strauss und Corbin *die Produkte des Kodierens*. Sie sind ein Typ von Memos. Vgl. Strauss/Corbin 1996:42.

⁶⁶ Im Sinne des paradigmatischen Modells werden nach Strauss und Corbin *die Subkategorien mit einer Kategorie durch einen Satz von Beziehungen verknüpft, die auf ursächliche Bedingungen, Phänomen,*

Bedingungen spezifiziert, die das Phänomen verursachten. Das Phänomen wurde in seiner spezifischen Zusammensetzung von Eigenschaften eingebettet (Kontext). Diese Zusammensetzung gilt nur in einer bestimmten Zusammensetzung von Bedingungen. Es werden Handlungs- und interaktionale Strategien umgesetzt, durch die das Phänomen bewältigt, mit ihm umgegangen oder es durch diese aufgeführt wird. Je nach Handlungs- und interaktionalen Strategien kommt es zu bestimmten Konsequenzen für das identifizierte Phänomen.

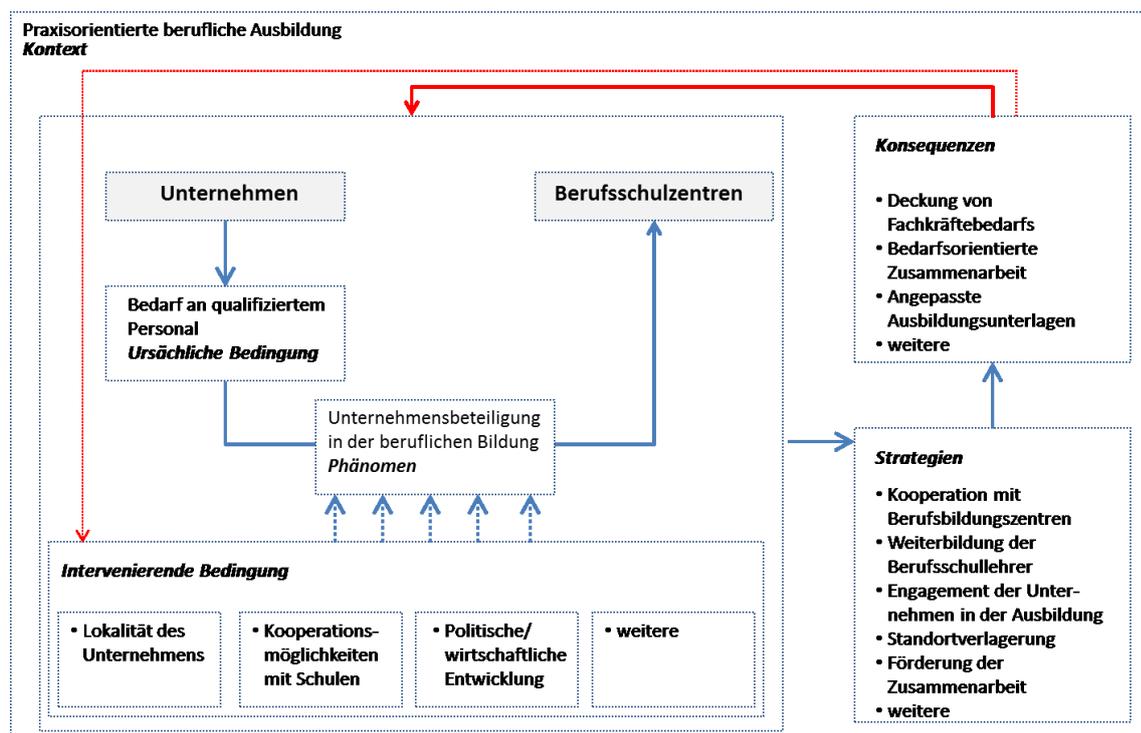


Abbildung 8: Exemplarische Anwendung des paradigmatischen Modells (Eigene Darstellung)

Das paradigmatische Modell stellt die Visualisierung des In-Beziehung-Setzens der Kategorien, welche durch die systematische Auswertung der geführten Interviews und Beobachtungen in der VR China nach dem oben beschriebenen Ablauf identifiziert wurden, dar. In der praxisorientierten beruflichen Ausbildung (Kontext) bilden die Unternehmen und Berufsschulzentren die Akteure im paradigmatischen Modell. Der Bedarf der Unternehmen an qualifiziertem Personal (ursächliche Bedingung) führt dazu, dass sich Unternehmen in der beruflichen Bildung beteiligen (Phänomen). Die Berufsschulzentren spielen in

Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen verweisen. Vgl. Strauss/Corbin 1996:78.

der praxisorientierten Ausbildung eine zentrale Rolle, da die Unternehmen bei ihrem Engagement in der beruflichen Bildung in der VR China auf die vorhandenen materiellen und immateriellen Ressourcen der Berufsschulzentren zurückgreifen können.

Die Förderung des Phänomens, nämlich die Beteiligung der Unternehmen in der beruflichen Bildung zu erhöhen, erfolgt durch diverse Strategien, welche jedoch durch bestimmte intervenierende Bedingungen befördert oder behindert werden. Intervenierende Bedingungen können sichtbar auftreten und somit einen direkten oder einen indirekten Einfluss auf das Phänomen ausüben. Der unterschiedliche Einfluss wird in der Grafik mit unterbrochener Linie zwischen dem Phänomen und der intervenierenden Bedingung gekennzeichnet. Im dargestellten Kontext spielen u.a. die Lokalität des Unternehmens, die Kooperationsmöglichkeiten mit Schulen und die politische/ wirtschaftliche Entwicklung in der VR China bei der Auswahl der Handlungsstrategien eine entscheidende Rolle, um die Beteiligung von Unternehmen in der beruflichen Bildung zu fördern. So wurden u.a. gezielt Kooperationen mit Berufsbildungszentren eingegangen und Berufsschullehrer weitergebildet, damit die von den Unternehmen geförderten, praktischen Inhalte der Ausbildung in der Lehre eingebunden werden können. Die Erhöhung der Qualität der Berufsschullehrer und damit einer praxisorientierten Ausbildung der Berufsschüler in den Berufsschulzentren motivierte die Unternehmen, sich für Angebote für Praktika und für mehr Unterstützung zum Beispiel bei der Curriculumplanung zu öffnen. Da weitere mögliche intervenierende Bedingungen während der Umsetzung der Handlungsstrategien auftreten können, sind die Konsequenzen nur bedingt zu ermitteln. Im Idealfall werden Handlungsstrategien gewählt, welche durch Unternehmen und Berufsschulzentren gezielt gesteuert werden können. So kommt es zu einer auf den Bedarf der Unternehmen ausgerichteten Zusammenarbeit, durch die Weiterbildung von Berufsschullehrern und durch das erhöhte Engagement der Unternehmen in der Gestaltung der beruflichen Ausbildung zu dem gewünschten Erfolg, nämlich zu bedarfsorientiert ausgebildeten Berufsschülern, die als zukünftige Arbeitskräfte im Unternehmen beschäftigt werden.

Durch unerwartete intervenierende Bedingungen kann es dazu kommen, dass Handlungen ohne beabsichtigten Bezug auf das untersuchte Phänomen durchgeführt werden und dass diese dennoch Konsequenzen für das Phänomen haben (Strauss/Corbin 1996:83). So weist die unterbrochene rote Linie in der Grafik darauf hin, dass Konsequenzen als Folge von gezielten oder unbeabsichtigten Handlungs- oder Interaktionsstrategien auch zu einer Konsequenz und dadurch zur Beförderung bzw. Behinderung des Phänomens führen. Im negativen Fall kommt es somit nicht zur Bekämpfung der ursächlichen Bedingung. Dies tritt beispielsweise ein, wenn Berufsschullehrer nicht bereit sind, sich praxisnah weiter zu qualifizieren oder die Zusammenarbeit zwischen einem Berufsschulzentrum und einem Unternehmen für die Schulleitung einen zusätzlichen, unerwarteten Aufwand bedeutet, der nachteilig aufgefasst wird. Konsequenzen, welche sich aus einer Handlungsstrategie ergeben, können sich bei einer Weiterführung der Zusammenarbeit zwischen den Unternehmen und Berufsschulzentren zu einer intervenierenden Bedingung wandeln, und haben dann positiven oder negativen Einfluss auf das Phänomen in der Grafik. Die beschriebene Wandlung wird in der Grafik mit einer roten, unterbrochenen Linie dargestellt.

Wenn durch das Einbeziehen von neuen Materialien und kontinuierliches Vergleichen keine neuen Erkenntnisse mehr entstehen, ist eine theoretische Sättigung erreicht (Strauss/Corbin 1996:163). Nachdem jede Kategorie in Bezug auf die spezifischen dimensionalisierten Ausprägungen und Eigenschaften des jeweiligen Phänomens entwickelt wurde und durch den Einsatz von neuem Material und kontinuierliches Vergleichen keine neuen Erkenntnisse mehr entstanden sind, erfolgte das Schichten und theoretische Sortieren von Code-Listen, zusammenfassenden Memos und Netzwerkdarstellungen (Böhm 1994:134). Durch diese Vorgehensweise des selektiven Kodierens⁶⁷ wurde eine Gewichtung vorgenommen, um festzustellen, welche Kategorien, Dimensionen, Eigenschaften und Relationen für die Konstruktion einer Theorie von Bedeutung sind. Der Prozess des Auswählens eines zentralen Phänomens (Kernkategorie)

⁶⁷ Selektives Kodieren ist nach Strauss und Corbin *der Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen*. Vgl. Strauss/Corbin 1996:94.

erfolgt durch das systematische In-Beziehung-Setzen der Kernkategorie mit anderen Kategorien. Die Validierung dieser Beziehung unter erneutem Rückgriff auf das Forschungsmaterial vorgenommen (Strauss/Corbin 1996:94). Mithilfe von theoretischen Samplings wurde dieser Prozess systematisch geleitet und führte zum Abschluss der Datensammlung (Strauss/Corbin 1996:148).

Für die vorliegende Forschungsfrage war nach der Kernkategorie zu suchen, die die zentralen Aspekte der Unternehmensbeteiligung in der beruflichen Bildung sowie der Aktivitäten der Berufsbildungszentren in der VR China, umfasst. Mit der Kernkategorie *Kooperatives Handeln* wurde eine solche Kategorie nach den vorgenannten Bedingungen nachgewiesen. *Kooperatives Handeln* erweist sich als ein analytischer roter Faden, welcher die wichtigsten Kategorien anhand von Bedingungen, Kontext, Strategien und Konsequenzen miteinander verbindet. In einem weiteren Schritt wurden zuerst die Eigenschaften und die dimensionale Ausprägung der Kernkategorie herausgearbeitet.

Tabelle 5: Tabellarische Darstellung der Eigenschaften und die dimensionale Ausprägung der Kernkategorie

Eigenschaft	Dimensionale Ausprägung
Unternehmensbeteiligung in der beruflichen Bildung	umfassend ↔ gering
Aktivitäten der Berufsschulen/ Ausbildungszentren	breit ↔ begrenzt

Nachdem die Eigenschaften der Kernkategorie herausgearbeitet wurden, wurden die anderen – ergänzenden - Kategorien mit der Kernkategorie verbunden. Dies erfolgte erneut mittels des paradigmatischen Modells (Strauss/Corbin 1996:101).

Der Bedarf der Unternehmen an gut ausgebildeten Fachkräften (*ursächliche Bedingung*) führt zum kooperativen Handeln (*Phänomen*) in der beruflichen Bildung (*Kontext*), welche jedoch durch den im Unternehmen und in den Berufsschulzentren vorhandenen Ressourcen (*intervenierende Bedingung*) bedingt sind. Dies führt zu unterschiedlichen Handlungsstrategien, die die Förderung der Zusammenarbeit (*Handlungsstrategie*) in den Mittelpunkt stellen,

um das gemeinsame Ziel der Beteiligten, nämlich gut ausgebildete Facharbeiter zu haben (*Konsequenz*), zu verfolgen.

Bei der Verknüpfung und Verfestigung von Verbindungen ist auf ein Netzwerk von vorhandenen Beziehungen, sog. Muster, hinzuweisen. Es wurde ein wiederholtes Aufkommen von Beziehungen zwischen Eigenschaft und Dimensionen von Kategorien in den Daten identifiziert, welche folgendermaßen dargestellt werden:

1. Kontext	
Ausmaß der Aktivitäten der Unternehmen	umfassend
Engagement der Berufsschulzentren	breit
2. Kontext	
Ausmaß der Aktivitäten der Unternehmen	umfassend
Engagement der Berufsschulzentren	begrenzt
3. Kontext	
Ausmaß der Aktivitäten der Unternehmen	gering
Engagement der Berufsschulzentren	breit
4. Kontext	
Ausmaß der Aktivitäten der Unternehmen	gering
Engagement der Berufsschulzentren	begrenzt

Abbildung 9: Beziehungsmuster (umfassend/ breit⁶⁸, begrenzt/ gering⁶⁹)

12 AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

12.1 Umfassende Aktivitäten vs. breites Engagement – Kontext 1

Das kooperative Handeln in diesem Kontext zeichnet sich durch die umfassenden Aktivitäten der Unternehmen sowie durch das hohe Engagement der Berufsschulzentren in den für die praktische Berufsausbildung relevanten Bereichen aus. Das Ziel ist, gut qualifiziertes Personal für Unternehmen auszubilden. Berufsschulzentren verfügen hier bereits über mehrere Unternehmenskontakte und durch ihren Modellcharakter sind sie für

⁶⁸ „Umfassend/ breit“ bedeutet, wenn in mindestens drei Bereichen kontinuierliche/ wiederholende Aktivitäten nachzuweisen sind.

⁶⁹ „Begrenzt/ gering“ bedeutet, wenn in weniger als drei Bereichen keine kontinuierliche/ sporadische Aktivitäten nachzuweisen sind.

Unternehmen neben der Erstausbildung von zukünftigem Personal auch eine attraktive Servicestelle für weiterführende Bildungsaktivitäten.

Die Infrastruktur der Berufsschulzentren, der berufliche Hintergrund der Berufsschullehrer, das Management der beruflichen Bildung in Unternehmen, die praxisorientierten Lehrinhalte sowie das Schulmanagement wurden von den Befragten als für die praktische berufliche Ausbildung relevante Bereiche definiert (C1-S, C4-F, C12-S, C14-S, D2-S, D4-N, D4-N, D10-F). In Abhängigkeit von vorhandenen Ressourcen und ihrer Ausprägung wählen die Unternehmen und Berufsschulzentren ihre Handlungsstrategien für die Förderung des kooperativen Handelns. Die Abstimmung der Umsetzung dieser Komponente ist in einem Land wie die VR China, wo kein einheitliches Berufsbildungssystem vorhanden ist, von besonderer Bedeutung. Da das Berufsbildungssystem nicht staatlich reguliert, wie die konkrete Ausführung der beruflichen Bildung zu erfolgen hat, wird die Aufgabe, um diese nachhaltig ans Ziel zu führen, den Berufsschulzentren überlassen.

Die vier Kontexte werden anhand der oben genannten Bereiche analysiert, die von den Befragten als für die praktische berufliche Ausbildung relevant herausgestellt wurden.

In der Abhängigkeit der durchgeführten Ausbildungsberufe ist der Aufbau der Infrastruktur der Lehrwerkstätte unterschiedlich aufwändig. In Dienstleistungsberufen werden den eingesetzten Geräten und Maschinen ein geringerer technischer Verfall zugeschrieben als Anlagen in den technischen, überwiegend produzierenden Berufen. Dies hat bezüglich der Kooperation zwischen Berufsschulzentren und Unternehmen den Vorteil, dass an den für die Ausbildung erworbenen Geräten und Maschinen längerfristig arbeitsmarktaktuell ausgebildet werden kann. (C2-S) Weiterhin ist die Nachrüstung mit geringeren Kosten verbunden, als die kontinuierliche Anpassung der Anlagen an den technologischen Wandel im produzierenden Gewerbe.

Für die Optimierung der Infrastruktur der Lehrwerkstätte, d.h. Aufbau, Wartung und kontinuierliche Erweiterung der Anlagen in den Lehrwerkstätten nutzen die

Berufsschulzentren einerseits die eigenen räumlichen Kapazitäten und andererseits das Know-how der Unternehmen. Eine gemeinsame Planung zwischen dem Fachmitarbeiter des jeweiligen Unternehmens sowie der Schulleitung und des Fachlehrers ermöglicht es, Absprachen bezüglich der Geräte- und Maschinentypen zu treffen, welche für den Arbeitsmarkt und somit auch für die praktische Ausbildung von großer Relevanz sind (C4-F, C10-B, D2-S). Unternehmen unterstützen die Berufsschulzentren beim Aufbau von Lerninseln oder beim Nachbau von Teilproduktionsprozessen (C6-F, C8-B, C1-S). Durch arbeitsnahe Lernkontexte werden Grundkenntnisse vermittelt und durch Simulation von Arbeits- und Produktionsprozessen werden weitere praktische Fertigkeiten gefördert. Das Einbinden von Unternehmen in die Planung und Umsetzung von Lehrwerkstätten bringt beiden Beteiligten Vorteile. Die Berufsschulzentren wenden ihre Finanzmittel sinnvoll und bedarfsorientiert an, wodurch die praktische Ausbildung ihrer Schüler gewährleistet werden kann. Sie sind weiterhin in der Lage, Aus- und Fortbildung für Unternehmensmitarbeiter anzubieten, wodurch sie sich neben einem kontinuierlichen Kontakt zum Unternehmen auch einen finanziellen Vorteil verschaffen können. Unternehmen erfreuen sich in der Zukunft über gezielt ausgebildetes und an der Praxis orientiertes Personal (C15-S, C16-S, C20-F, D7-B, D9-B).

Um einerseits die Kosten in Berufsschulzentren für weiterführende Aktivitäten wie z.B. Lehrerfortbildung zu sparen und um andererseits den Berufsschüler reale praktische Projekte im Rahmen ihrer Ausbildung anzubieten, kommt es insbesondere in den technisch orientierten Berufsschulzentren vor, dass bestimmte Anlagen in einer projektbezogenen Zusammenarbeit von den Berufsschullehrern, Berufsschülern sowie Facharbeitern des Unternehmens selbst nachgebaut werden (C7-F, D9-B).

Das allgemeine Berufsprofil eines Berufsschullehrers beschränkt sich nicht ausschließlich auf das Unterrichten der Fachtheorie in den Schulklassen. Die berufliche Biographie des Berufsschullehrers ist einer kontinuierlichen und vielfältigen Entwicklung ausgesetzt (C7-F). Die Definition von Zielen für die persönliche- und fachliche Entwicklung eines Berufsschullehrers wird als

grundlegende Voraussetzung verstanden, um die Ausbildungsangebote der Berufsschulzentren attraktiv und praxisnah zu gestalten. Die Entwicklungsziele werden in einem persönlichen Fünfjahreslaufbahnplan durch die Schulleitung und durch die Fachverwaltungsausschüsse der Berufsschulzentren definiert (C1-S, C10-B, C11-B). Die Lehrer nehmen an staatlichen Fortbildungen in der VR China teil, ausgewählte Berufsschullehrer ergänzend auch an einer Fortbildung im Ausland. Durch die Schulleitung werden erfahrene Berufsschullehrer identifiziert, die dann die Fortbildung der eigenen Berufsschullehrer im Berufsschulzentrum im Nachhinein durchführen und das im Ausland erworbene Wissen als Multiplikatoren an Berufsschullehrer im Kollegium weitergeben. Die Fortbildungskurse im Ausland finden auf Initiative des Berufsschulzentrums statt.

Um die praktischen Fertigkeiten und Kenntnisse der Berufsschullehrer gezielt zu fördern und diese kontinuierlich weiter zu entwickeln, haben die Berufsschullehrer die Möglichkeit, Berufspraktika in Unternehmen zu absolvieren. Diese werden überwiegend außerhalb des Unterrichtsdienstes (z.B. in den Sommerferien) durchgeführt, damit es zu keiner Beschäftigungslücke im Schuljahr kommt (C4-F, C18-B). Es finden auch während des Schuljahrs Fortbildungen statt, jedoch nur durch eine vorherige Planung und Abstimmung mit der potentiellen Lehrervertretung und der Schulleitung. Bei einer optimalen Planung der Lehrerfortbildung befinden sich die Berufsschullehrer und die Berufsschüler gleichzeitig in Unternehmen. Das bietet verschiedene Synergien für die Berufsschulzentren sowie für Unternehmen. Die Unternehmen sind der Anwesenheit der Berufsschullehrer positiv gegenüber eingestellt, da sie während ihrer Fortbildung gute Verbesserungsvorschläge für die Produktions- und Arbeitsprozesse im Unternehmen einbringen. Dadurch kommt das theoretisch-analytische Wissen der Fachlehrer auch der Praxis zugute. Auf der anderen Seite haben die Berufsschullehrer neben der Weiterbildung auch die Möglichkeit, die Berufsschüler während der praktischen Arbeit im Unternehmen zu beobachten und behilflich zu sein. Eventuelle komplexe Ausbildungsinhalte werden in den Schulklassen wieder aufgegriffen und erklärt.

Neben den Fach- und Methodenkompetenzen der Berufsschullehrer in der Aus- und Weiterbildung werden auch ihre organisatorischen und kommunikativen Kompetenzen gefordert und gefördert (C3-S, C13-S, C14-S). Berufsschullehrer agieren in dieser Kooperation neben ihrer Lehrfunktion auch als Mittler zwischen Unternehmen und Berufsschulzentren. Sie sorgen dafür dass durch den unmittelbaren Kontakt zu der Personalabteilung sowie zu den Facharbeitern in Unternehmen ein kontinuierlicher Austausch über den Bedarf und die Möglichkeiten in Unternehmen und in Berufsschulzentren erfolgt und ein guter Kontakt gepflegt wird.

Die fachlich und praktisch gut ausgebildeten Lehrer, die auch die Arbeits- und Produktionsprozesse in Unternehmen kennen, sind neben der Ausbildung der Berufsschüler auch in der Lage, neue Mitarbeiter aus den Unternehmen in den Schulwerkstätten weiterzubilden, ohne die realen Arbeits- und Produktionsprozesse im Unternehmen zu stören (C5-F, D10-F). Die Bereitschaft für kontinuierliche Fortbildung der Berufsschullehrer und ihr Engagement in der Weiterbildung von Mitarbeitern aus den Unternehmen sichert ihnen neben einem zusätzlichen Einkommen auch eine höhere Anerkennung im Beruf. Durch die Weiterbildungsangebote der Berufsschulzentren und wegen der guten Zusammenarbeit lagern die Unternehmen die Aufgaben, die nicht zu deren Kerngeschäft gehören, wie die Mitarbeiterweiterbildung, aus und greifen auf die Kompetenzen der Berufsschulzentren zurück. Es werden insbesondere neu angestellte Absolventen von Universitäten, die über ein gutes und breites theoretisches Fachwissen, jedoch kaum praktische Erfahrung verfügen, in Berufsschulzentren weitergebildet (C19-B, D12-F). Die Auslagerung der Mitarbeiterweiterbildung an die Berufsschulzentren entlastet die Unternehmen für die Umsetzung des Kerngeschäfts.

Die Anwendung und Aktualisierung von Wissen in der Lehre sowie der regelmäßige Kontakt zu Unternehmen fördert weiterhin das Vertrauen zwischen den Unternehmen und Berufsschulzentren, welche als Grundvoraussetzung einer langjährigen Zusammenarbeit, umfassender Unterstützung durch das Unternehmen sowie der Beschäftigung der Berufsschüler nach der Ausbildung

in der VR China gilt (C1-S, C2-S, C5-F, C9-B, C10-B, C14-S, D3-S, D5-N, D8-B).

Damit diese umfassenden Unternehmensaktivitäten in der beruflichen Bildung sichergestellt sind, ist selbst auch in Unternehmen ein gezieltes Management der beruflichen Bildung erforderlich. Neben der Äußerung des Bedarfs an zukünftigen, qualifizierten Mitarbeitern, wird Offenheit und Interesse der Geschäftsführung für die Unterstützung der beruflichen Bildung erwartet (C4-F, C20-F, D6-N, D9-B, D11-F). Die koordinierte Planung und Umsetzung von Aktivitäten mit den Berufsschulzentren wird von einem Mitarbeiter im Unternehmen, dem sog. Betreuer begleitet, der neben der fachlichen Unterstützung der Ausbildung der Berufsschüler im Unternehmen auch eine regelmäßige Rücksprache über diese Aktivitäten mit der Geschäftsführung und der Personalabteilung hält (C2-S, C11-B, D-6-N).

Eine angemessene Betreuung der Berufsschüler und Berufsschullehrer in Unternehmen ist dann gewährleistet, wenn der Betreuer nicht nur fachlich qualifiziert ist, sondern auch pädagogische und methodisch-didaktische Kenntnisse vorweisen kann. Die Weiterbildung des Betreuers in diesen Bereichen fördert das Unternehmen gezielt, da diese zusätzliche Qualifikation eine effektivere Umsetzung der Lehrinhalte für den Einsatz in der Praxis und eine bessere Vermittlung von Wissen verschafft (C7-F, C8-B, C13-S, D3-S, D8-B, D9-B).

Das Berufsprofil des Betreuers beschränkt sich nicht nur auf die Betreuung im Unternehmen. Er unterstützt weiterhin das Berufsschulzentrum bei der Planung bzw. Erweiterung von Lehrwerkstätten in Berufsschulzentren, bei der Entwicklung bzw. Anpassung von Lehrplänen, bei der Planung der Ausbildungsinhalte sowie bei der Umsetzung von projektbezogener Arbeit mit den Berufsschülern.

Die Offenheit der Geschäftsleitung, der effektive Personaleinsatz der Unternehmen und die gezielte Nutzung vorhandener Personalressourcen ermöglichen ihnen eine vielseitige Beteiligung in der beruflichen Bildung. Das kommt ihnen bei der Auswahl ihrer zukünftigen Mitarbeiter zugute. Weiterhin

schaft ihre Beteiligung Transparenz über das Wissen und Können von zukünftigen Mitarbeitern und macht den Ertrag für die Unternehmen besser nachvollziehbar. (C16-S, C17-S, C20-F, D1-S, D3-S)

Bezüglich der Ausbildung der Berufsschüler bevorzugen Unternehmen bei der Kooperation mit Berufsschulzentren das sog. 2+1 Ausbildungsmodell (C5-F, C6-F, C12-S, D2-S). In den ersten zwei Jahren lernen die Schüler in Berufsschulzentren. Das letzte Ausbildungsjahr erfolgt in Unternehmen. Die Lehrpläne der ersten zwei Ausbildungsjahre in Berufsschulzentren werden in der Kooperation mit Unternehmen abgestimmt (C1-S, C13-S, D5-N). Um jedoch die ersten zwei Ausbildungsjahre nicht unternehmens- und praxisfern zu gestalten, werden hierfür verschiedene Methoden angewendet.

Die Bearbeitung von Fallstudien in Unternehmen sind sehr beliebte ergänzende Unterrichtsmethoden bei den Berufsschülern (C7-F, C12-F). Die Fälle geben nicht nur Einblicke in die Aktivitäten der Unternehmen, sondern sie ermöglichen es den Berufsschülern, an aktuellen und realen Praxisbeispielen zu arbeiten. So knüpfen die Berufsschüler auch erste Kontakte zu ihrem zukünftigen Arbeitgeber und lernen bereits während ihrer Ausbildung die Unternehmensphilosophie kennen. Sie werden in der Kooperation zwischen Berufsschullehrern und den Betreuern von Unternehmen betreut und beurteilt (C10-B, D10-F).

Eine weitere Methode um die schulische Ausbildung in den ersten zwei Jahren praxisnah zu gestalten, ist die Vermittlung von Wissen durch Fachvorträge zu einem für die Ausbildung relevanten Thema. Nach den Vorträgen haben die Berufsschüler die Möglichkeit, den Unternehmensmitarbeitern fach- und berufsspezifische Fragen zu stellen und sich zu informieren. Die Fallstudien und Fachvorträge werden durch Unternehmensbesuche ergänzt um den zukünftigen Arbeitsbereich in der Praxis kennenzulernen. (C5-F, C-6-F, C14-S, D9-B, D10-F)

Eine Vollzeitausbildung der Berufsschüler in Unternehmen erfolgt im dritten Lehrjahr. In den zwei davor besuchten Ausbildungsjahren sollten die Berufsschüler alle Grundfertigkeiten und Schlüsselkompetenzen in den gut

ausgerüsteten Berufsschulzentren erlernt und praktiziert haben. Im dritten Lehrjahr werden diese Fertigkeiten in der realen Produktion in Unternehmen eingesetzt und weiteres, unternehmensspezifisches Wissen angeeignet. (C2-S, C7-F, D5-N)

Insbesondere in einigen technischen Berufen erhalten die Berufsschüler die Möglichkeit, zuerst die unternehmensspezifischen Fertigkeiten in einem gesonderten Ausbildungszentrum des Unternehmens zu erlernen. Hier wird weiterführendes Fachwissen, die Unternehmenskultur und -philosophie vermittelt und durch die Simulation von Schichtarbeit in einer realen Produktion auch das Stehvermögen sowie die körperliche Kondition der Schüler auf die Probe gestellt. (C16-S, C17-S, D8-B, D10-F)

Die Kooperation in der beruflichen Bildung ist laut der Beteiligten nur dann nachhaltig, wenn sich zusätzlich zu den oben beschriebenen Aktivitäten auch der Leitgedanke des Schulmanagements in Richtung Serviceorientierung ändert. Das Verständnis für die Grundidee von auf Gewinn ausgerichteten Unternehmen ist ein weiterer wichtiger Faktor. Das Prinzip, dass Unternehmen für die Berufsschüler einen Ausbildungs- und später einen Arbeitsplatz anbieten müssen, wird von den Berufsschulzentren in diesem Kontext als falsch deklariert. Das Hauptziel der Unternehmen ist Gewinnorientierung durch qualitätsvolle Produkte oder durch guten Service, was nur durch gut ausgebildete Fachkräfte zu erreichen ist. (C4-F, C5-F, C9-B, C11-B, C13-S, C14S, C17-S, C20-F)

Die Berufsschulzentren analysieren in regelmäßigen Abständen, wie sie den Berufsschülern eine bessere Ausbildung anbieten können (C4-F, C-5F, C9-B). Die Berufsschulzentren treten in diesem Sinne als Anbieter von verschiedenen Bildungsangeboten gegenüber den Unternehmen auf. Die Kooperationsbereitschaft der Unternehmen mit Berufsschulzentren hängt von der Qualität der Ausbildung ab sowie von der Umsetzung flexibler Lehrmethoden im Berufsschulzentrum, um auf die Veränderungen der Anforderungen der Unternehmen in der Ausbildung zeitnah reagieren zu können.

Die Qualität der Ausbildung und die Anzahl der kooperierenden Unternehmen als Qualitätsmerkmal für die praxisnahe Berufsbildung werden durch ein offenes, gut organisiertes und funktionsfähiges Schulmanagement erreicht. Die Koordination aller unternehmensrelevanten Aufgaben übernehmen Koordinierungsabteilungen der Berufsschulzentren, welche für diese Zwecke durch die Schulleitung gegründet sind (C14-S, C17-S).

Sie akquirieren, bauen auf und leiten neue Kooperationen mit Unternehmen an. Sie organisieren Zusammenkünfte mit zuständigen Fachkräften für die Ausbildung im Unternehmen und mit den Fachlehrern der Berufsschulzentren, um die Inhalte der Ausbildung zu vereinbaren und diese in den Lehrplänen umzusetzen. Besonderes Augenmerk liegt auf der Untersuchung, welche konkreten Lehrinhalte in Unternehmen praktiziert werden können und welche praktischen Inhalte aus den Berufsschulzentren ausgelagert werden müssen. Wegen der großen Anzahl der Berufsschüler ist eine Planung bezüglich ihrer Einteilung in Unternehmen von großer Bedeutung. Dies erfolgt wegen der begrenzten Kapazitäten der Unternehmen blockweise. (C14-S, C-17-S, C20-F)

Die Koordinierungsabteilung strebt weiterhin nicht nur die gute Kooperation mit den Unternehmen an, sondern auch mit ihren Schülern. Ausgezeichnete Absolventen, die später von Unternehmen übernommen werden, sind wichtige zukünftige Verbindungen zu den Unternehmen. Sie kennen bereits die Ausbildung und das Schulmanagement in Berufsschulzentren und können durch ihre Beschäftigung in Unternehmen die Planung und Umsetzung der Kooperationsinhalte effektiv begleiten. (C4-F, C5-F, C20-F)

Die umfassenden Aktivitäten der Unternehmen und das breite Engagement der Berufsschulzentren in der beruflichen Bildung werden nicht nur in Unternehmenskreisen vermittelt. Die Erfolge der Berufsschulzentren bei der praktischen Ausbildung, die langfristige Kooperation mit Unternehmen sowie der Zuwachs an neuen Kooperationspartnern wird gezielt auch in der Öffentlichkeit kommuniziert und gewährleistet gute Verbindungen mit staatlichen Stellen. Der Erfolg der Berufsschulzentren sichert nicht nur zusätzliche, staatliche finanzielle Unterstützung. Die Fachkompetenz der Berufsschulzentren spielt darüber hinaus bei der Entwicklung und Umsetzung

von neuen Ansätzen in der beruflichen Bildung eine große Rolle. Sie treten bei den staatlichen Stellen, Unternehmen sowie in der Gesellschaft als beratendes Berufsschulzentrum auf, nehmen Einfluss auf die Veränderungen in der Berufsbildung und festigen dadurch ihre Rolle in der beruflichen Bildung (C8-B, C9-B, C12-S).

Die guten Praxisbeispiele für Kooperationen zwischen Unternehmen und Berufsschulzentren finden nicht nur ihre Bestätigung durch die hohe Anzahl bei der Übernahme der Berufsschüler durch die Unternehmen, sondern sie sind gezielt durch verschiedene Veranstaltungen wie Tag der offenen Tür, Schulwettbewerbe sowie andere Informationsveranstaltungen kommuniziert und gefördert. Vertreter der staatlichen Stellen werden gesondert zu Eröffnungen von neuen Lehrwerkstätten oder zu Jahresauswertungen in der Schule eingeladen (C8-B).

Einerseits um die erfolgreiche Umsetzung der Fördergelder in Berufsschulzentren zu präsentieren, andererseits aber auch um die Kontakte zu ihnen durchgehend zu pflegen. Obwohl diese Veranstaltungen überwiegend jährlich stattfinden, haben die interessierten Unternehmen in der Absprache mit örtlichen, zuständigen Verwaltungen grundsätzlich im ganzen Jahr Zutritt. Der Abbau der bürokratischen Hürden durch das Engagement des Schulmanagements ist einer großen Bedeutung beizumessen. (C1-S, C3-S, C4-F, C11-B, C12-S, C20-F)

Um diese vielseitigen Aktivitäten mit dem Kernpersonal der Berufsschulzentren abzudecken, führt das Schulmanagement eine sehr konkrete Einsatzplanung der Lehrkräfte durch (C7-F, C19-B). Durch die enge Zusammenarbeit mit den Unternehmen und durch den regelmäßigen Informationsaustausch zwischen Unternehmen, Berufsschülern und den staatlichen Stellen haben die dualen Koordinierungsabteilungen in vielerlei Hinsicht eine primäre Funktion.

Dass die verschiedenen Handlungen eine gut funktionierende und vielseitige Kooperation ermöglichen, basiert auf einer abgestimmten, gegenseitigen Tauschbeziehung zwischen Unternehmen und Berufsschulzentren sowie auf einer langjährigen gezielt internen Koordinierung der Entwicklung der

Berufsschulzentren. In diesem Kontext wird von den Beteiligten vorausgesetzt, dass für den Aufbau und Erhalt eines kooperativen Handelns von *beiden Seiten aktiv* Initiative ergriffen wird (C3-S, C4-F, C9-B, C15-S, C16-S, C18-B).

Zusammenfassend lassen sich die Strategien der Beteiligten in der Abhängigkeit der ihnen vorhandenen Ressourcen gegenüber stellen:

Tabelle 6: Strategien der Beteiligten in Abhängigkeit von ihren Ressourcen – Kontext 1

Wesentliche Charakteristika der Aktivitäten bei Initiieren, Aufbau, Erhalt von Unternehmen	Wesentliche Charakteristika der Aktivitäten bei Initiieren, Aufbau, Erhalt von Berufsschulzentren
<i>Initiative erfolgt beidseitig</i>	
Management der beruflichen Bildung in Unternehmen <ul style="list-style-type: none"> • Offenheit für die Zusammenarbeit mit Berufsschulzentren • Unterstützung bei der Planung und Umsetzung von Berufsbildungsaktivitäten • Wahl eines Betreuers für die Ausbildung im Unternehmen • Wahl eines Betreuers für den Unterricht im Berufsschulzentrum 	Schulmanagement <ul style="list-style-type: none"> • Offenes, gut organisiertes Schulmanagement und Verringerung der Bürokratie • Gemeinsame Analyse der Möglichkeiten in der beruflichen Bildung • Gemeinsame Planung und Umsetzung von Strategien • Kontinuität durch Gründung einer dualen Koordinierungsabteilung • Identifikation von Lehrpersonal für die Weiterbildung von Unternehmensmitarbeitern • Regelmäßiger Informations- und Fachaustausch
Beitrag zur Infrastruktur des Berufsschulzentrums <ul style="list-style-type: none"> • Angebot an fachbezogener Beratung beim Aufbau der Infrastruktur im Berufsschulzentrum 	Qualität der Infrastruktur des Berufsschulzentrums <ul style="list-style-type: none"> • Angebot an Räumlichkeiten, Nutzung von Maschinen für Weiterbildung von Unternehmensmitarbeitern
die Qualifizierung der Lehrkräfte in Unternehmen <ul style="list-style-type: none"> • Angebot an Weiterbildung und Berufspraktika für Berufsschullehrer 	die Qualifizierung der Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • Bedarfsorientierte Weiterbildung für Unternehmensmitarbeiter • Einbringen von Innovationen durch Lehrer im Unternehmen
praxisorientierte Lehrinhalte <ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von fachbezogenem Know-how • Angebot an Betriebspraktika für Berufsschüler 	praxisorientierte Lehrinhalte <ul style="list-style-type: none"> • Praxisnahe Ausbildung durch Abstimmung von Ausbildungsinhalten für Berufsschüler • Angebot an zukünftigen Fachkräften • Vielseitiges Engagement durch Schüler und Lehrer bei der Bearbeitung von Fallbeispielen/Projekten • Intensive Bearbeitung von unternehmensrelevanten Fachthemen

12.2 Umfassende Aktivitäten vs. begrenztes Engagement – Kontext 2

In diesem Kontext wurde das Ausmaß der Kooperation der Unternehmen als umfassend und das Engagement der Berufsschulzentren als begrenzt eingeschätzt, da die Strategie, miteinander zu kooperieren, durch das Unternehmen initiiert wurde (C1-S2, C6-F2, C20-F2, D1-S2, D12-F2). Dabei nimmt das Unternehmen die Hauptkoordinierungsrolle in den einzelnen Gestaltungsprozessen der praxisorientierten Ausbildung wahr, da Berufsschulzentren keine oder nur eine geringe Kooperationserfahrung mit weiteren Unternehmen nachweisen können. Als Grund für die Zusammenarbeit wird hier auch der Bedarf der Unternehmen an qualifiziertem Personal angegeben (C12-S2, D5-N2, D10-F2). Unternehmen gehen mit Berufsschulzentren eine Kooperation ein, um die Defizite des Berufsbildungssystems gezielt zu kompensieren und nutzen dabei die Potenziale der Berufsschulzentren. Die Unternehmen verfolgen vorrangig das Ziel, am Ende der Ausbildung qualitätsvolle Mitarbeiter einstellen zu können, als den Willen, aktiv auf das Berufsbildungssystem Einfluss zu nehmen (C6-F2, C9-B2, D4-N2).

Unternehmen suchen nach Berufsschulzentren, welche logistisch vorteilhaft liegen. Unternehmen möchten auf weite Entfernungen zwischen ihnen und den Berufsschulzentren verzichten, wenn die Ausbildung im Sinne einer alternierenden Ausbildung erfolgen soll, weil die weite Distanz und die schlecht ausgebaute Infrastruktur in einigen chinesischen Provinzen sowie die Bestimmungen der Wohnsitz-Melderegister „hukou“ die Mobilität der Berufsschüler erschwert. (C13-S2, C19-B2, D10-F2). Die Identifikation von möglichen Kooperationen mit Berufsschulzentren erfolgt wegen den administrativen Bestimmungen des Landes durch eine Liste mit bevorzugten Regionen welche die Unternehmen an die zuständige staatliche Stelle weiter leiten. Das Bildungsministerium, als administrativer Hauptverantwortlicher für die Berufsschulzentren, trifft eine Vorauswahl an möglichen Kooperationen mit Berufsschulzentren (D3-S2, D4-N2).

Die Berufsschulzentren werden am ausgewählten Standort zuerst von Unternehmen oder im Auftrag durch Dritte nach vorher festgelegten Kriterien

evaluiert (C5-F2, D6-N2). Die Hauptindikatoren sind dabei der Schulbesuch vor Ort, der Besuch des Unterrichts sowie die Auswertung der Fragebögen, welche an Berufsschüler ausgeteilt werden, um den aktuellen Wissensstand und die Lehrqualität zu eruieren (C5-F2, D6-N2, D11-F2). Weitere Unterlagen wie Lehrerprofile, allgemeine Informationen über die Finanzlage sowie eine Liste der Ausstattung des Berufsschulzentrums, fließen ebenso in die Beurteilung ein (C5-F2, C8-B2, D6-N2). Die Vorbewertung der kooperierenden Berufsbildungszentren zeigt die Möglichkeiten für eine Kooperation sowie die Herausforderungen der Implementierung einer praxisorientierten Ausbildung auf.

Da in der VR China, anders als in Deutschland, die Verantwortung für die berufliche Bildung bei den Berufsschulzentren liegt, werden seitens der Unternehmen die umgesetzten Maßnahmen wegen ihrer Nachhaltigkeit von Anfang an in der engen Kooperation mit Berufsschulzentren geplant und umgesetzt. Das Schulmanagement und die Berufsschullehrer werden mit in die Gründungs-, Entwicklungs-, Umsetzungs- und Evaluierungsprozesse je nach Möglichkeiten und vorhandenen Kompetenzen einbezogen. Ein ausschlaggebender Erfolgsfaktor einer gut funktionierenden Kooperation ist nach Zustimmung beider Akteure die vollständige Einbindung dieser Akteure in den Prozess des gemeinsamen Aufbaus (C10-B2, D3-S2, D7-B2). In diesem Kontext streben Unternehmen an, durch persönliche Kontakte, das Vertrauen des Schulmanagements zu gewinnen. Gegenseitiges Vertrauen öffnet Möglichkeiten für einen weitgehenden Kooperationsaufbau zwischen Unternehmen und Berufsschulzentren. Obwohl die Initiative und die Hauptkoordination der Berufsbildungsaktivitäten bei den Unternehmen liegen, legen Unternehmen großen Wert auf eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe (C5-F2, D3-S2, D10-F2). Das wirkt positiv auf die Schulleitung.

Die Schwerpunkte der Zusammenarbeit werden gemeinsam festgelegt und folgen einer logischen Vorgehensweise, angefangen mit dem Aufbau von Lehrwerkstätten, über die Fortbildung der Lehrer und die Entwicklung und Anpassung vom Curriculum bis hin zur Implementierung des Curriculums in den Schulklassen (C16-S2, C17-S2, D7-B2, D10-F2, D11-F2).

Die Kosten für die in der praktischen Ausbildung benötigten Geräte und Maschinen werden teils von Unternehmen, teils von Berufsschulzentren selbst getragen, um dadurch die finanzielle Verantwortung für die Berufsausbildung zu teilen (C9-B2, C16-S2). Die Unternehmen geben Hinweise, welche Geräte oder Maschinen gekauft werden sollen. Hierfür beantragen die Berufsschulzentren staatliche, finanzielle Unterstützung (C2-S2, C7-F2, C14-S2). Der Aufbau einer modernen Lehrwerkstatt liegt im Interesse aller Beteiligten, damit die Berufsschüler bereits ab dem ersten Lehrjahr die Grundfertigkeiten nicht nur in der Theorie, sondern diese auch durch das Praktizieren in der Lehrwerkstatt vertiefen können. Weiterhin können die Grundfertigkeiten wegen den räumlichen Kapazitäten in den Lehrwerkstätten der Berufsschulzentren größeren Berufsschülergruppen beigebracht werden, als in den Einrichtungen von Unternehmen. (C5-F, C6-f2, C15-S2, D10-F2, D11-F2)

Als wesentliche Faktoren für eine funktionierende Kooperation werden die Lehrqualität und der berufliche Hintergrund der Berufsschullehrer genannt (C18-B2, C19-B2, C20-B2). Weil die kooperierenden Berufsschulzentren nicht über die nötigen Kompetenzen verfügen, ihre Lehrer selbst weiterzubilden, erfolgt die Lehrerfortbildung durch Ausbilder der Unternehmen teils in den kooperierenden Unternehmen in der VR China selbst und teils im Ausland (C18-B2, C19-B2, D3-S2, D12-F2). Der Fokus der Fortbildung liegt auf der Fachmethodik, der Fachdidaktik sowie auf der Fachtheorie (C18-B2, C19-B2, D3-S2, D12-F2). Die Lehrinhalte der Lehrerfortbildung werden mit Unterstützung von weiteren chinesischen und ausländischen Weiterbildungseinrichtungen entwickelt. Jeder Berufsschullehrer führt anschließend die Planung, Umsetzung seines Unterrichts durch, welcher durch den Ausbilder der Unternehmen evaluiert wird (D3-S2, D12-F2). Um die Inhalte der Fortbildung nachhaltig zu festigen, werden diese in regelmäßigen Abständen durch den Ausbilder der Unternehmen wiederholt und je nach Umsetzungserfolg nachjustiert (D1-S2, D2-S, D3-S2). Die Kontinuität der Zusammenarbeit und die Qualität der Ausbildung werden seitens der Unternehmen durch den Aufbau von nachhaltigen Strukturen im Unternehmen gefördert. Dafür wird ein Ausbilder im Unternehmen bestimmt, der den Berufsschullehrer aber auch der Schulleitung zur Verfügung steht, die

Ausbildung in Berufsschulzentren begleitet und steuert, die Berufsschullehrer führt und kontinuierlich weiterbildet und die Lehrinhalte in den Lehrplänen adaptiert (C2-S2, C18-B2, D3-S2, D12-F2).

In Joint Ventures zwischen chinesischen und ausländischen Unternehmen werden die Inhalte der Kooperation anfangs durch ein Ausbilder-Team durchgeführt, welches von dem Mutterkonzern aus dem Ausland nach China berufen wird. Das Team ist weiterhin dafür zuständig, ein Team mit chinesischen Beratern zu identifizieren, welches diese Aufgaben zukünftig im Joint Venture in der VR China selbst übernimmt. Es handelt sich um ausgezeichnete Berufsschullehrer und Facharbeiter die durch diverse Weiterbildungen ihr Wissen in der Rolle eines Beraters im Unternehmen für das Schulmanagement und an Berufsschullehrer weitergeben. Sie sichern als Multiplikatoren die Nachhaltigkeit und die Qualität der umgesetzten Aktivitäten. (C5-F2, D4-N2, D8-B2, D11-F2)

Wenn Kooperationen mit Berufsschulzentren durch Unternehmen initiiert werden, sind Unternehmen bestrebt, je nach Bedarf, eine oder mehrere Personen für Bildungsangelegenheiten im Unternehmen zu ernennen. Durch regelmäßige Absprachen mit Berufsschullehrern evaluieren die zuständigen Unternehmensvertreter die Entwicklung der Zusammenarbeit. Sie halten Absprachen zur Umsetzung von Maßnahmen und wirken beratend für die Schulleitung, um die Qualität des Berufsschulzentrums und somit auch die Qualität der Ausbildung voranzutreiben. (C5-F2, D4-N2, D11-F2)

Die Unternehmen steuern den Aufbau der Kooperation und die Umsetzung von Aktivitäten in Berufsschulzentren. Solange die Berufsschulzentren die Ausbildung der Berufsschüler nicht mit der von Unternehmen festgelegten Qualität ausführen, bleibt die Hauptkoordination und Kontrolle bei den Unternehmen. (D4-N2, D11-F2, D12-F2)

Die hauptsächliche Koordination der Berufsbildungsaktivitäten durch die Unternehmen birgt die Gefahr für die Berufsschulzentren, dass das Interesse und die Unterstützung des Unternehmens nachlassen können. Es werden insbesondere die Veränderungen seitens der Beteiligten genannt, auf die sie

keinen direkten Einfluss nehmen können, wie z.B. Rückgang im Absatz oder neue bürokratische und rechtliche Hürden in der Administration und Umsetzung von Kooperationen. Deswegen setzen Unternehmen den Schwerpunkt darauf, dass die kooperierenden Berufsschulzentren nach der ersten Durchführung der neu entwickelten Curricula, der durchgeführten Lehrerfortbildung und der Einrichtung von praktischen Lehrwerkstätten die Verantwortung für ihr weiteres Handeln selbst in die Hand nehmen, weiterführende Angebote für andere Unternehmen entwickeln und ihr Kooperationsnetzwerk ausbauen. (C5-F2, C9-B2, D4-N2, D6-N2)

Unternehmen, die sich in der beruflichen Bildung engagieren und welche in den Berufsschulzentren bei der Verbesserung der Ausbildungsqualität unterstützend wirken, erfahren Anerkennung von staatlichen Stellen. Sie werden von staatlichen Stellen als Berater herangezogen, insbesondere bei der Entwicklung von Prüfungsinhalten in neuen Ausbildungsbereichen oder bei der Aktualisierung der Prüfungsinhalte von bestehenden Berufen. (C8-B2, C9-B2, C12-S2)

Bei der Verbesserung der Lehrinhalte liegt ein besonderes Augenmerk auf der Erhöhung des praktischen Anteils. Durch die gezielte, praktische Fortbildung der Lehrer sind die Berufsschullehrer nicht nur in der Lage, die Grundfertigkeiten in der Theorie zu vermitteln, sondern sie bringen den Berufsschülern auch praktische Fertigkeiten bei und wenden die Theorie in den Lehrwerkstätten praktisch an. (C7-F2, C11-B2)

Bezüglich der Lehrmethoden wird der Übergang von Frontalunterricht zum Einsatz von neuen, interaktiven pädagogischen Elementen angestrebt sowie die Verringerung der Anzahl der Berufsschüler in einer Klasse. Die neuen Lehrmethoden haben zum Ziel, durch die gute Vorbereitung und effektivere Vermittlung von theoretischen und fachlichen Kenntnissen die Ausbildung in Unternehmen bereits im zweiten Lehrjahr zu beginnen und nicht, wie es überwiegend in China der Fall ist, im dritten Lehrjahr. (C1-F2, D6-N2, D9-B2)

Im ersten Ausbildungsjahr werden Grundfertigkeiten vermittelt. Dies erfolgt in den Berufsschulzentren und in den Lehrwerkstätten. Der praktische Teil in der

Ausbildung wird ab dem zweiten Ausbildungsjahr kontinuierlich erhöht. Diese Vorgehensweise wird bei den Unternehmen als sehr erfolgreich angesehen. Dies setzt jedoch voraus, dass die praktische Ausbildung in Unternehmen auch nach einem gemeinsam mit den Berufsschulzentren abgestimmten Curriculum erfolgt, worin genau festgelegt wird, welche Inhalte die Schüler in den Berufsschulzentren und welche sie in Unternehmen zu erlernen haben. (C5-F2, C12-S2, D2-S2)

Bei der Anpassung des Curriculums unterstreichen insbesondere Unternehmen aus einem Joint Ventures die Wichtigkeit, die chinesischen Berufsschullehrer aktiv mit in den Prozess einzubinden. Dies ermöglicht es ihnen, die landesspezifischen Rahmenbedingungen bei der inhaltlichen Entwicklung und Anpassung zu berücksichtigen. Besondere Schwierigkeiten zeigen sich bei der Übersetzung der ausländischen Ausbildungsinhalte, da die Fachwörter, die pädagogischen und didaktischen Mittel für die chinesischen Berufsschullehrer in vielen Fällen nicht verständlich und eindeutig sind oder eine Äquivalenz der Fachwörter und Konzepte in der chinesischen Sprache nicht vorhanden ist. (C5-F2, C11-B2, C12-S3, D1-S2, D2-S2, D5-N2, D11-F2)

Die durch eine enge und abgestimmte Kooperation entstandenen Lehr- und Prüfungsinhalte haben einen Modelcharakter mit hohen Qualitätsstandards (D3-S2, D6-N2, D7-B2). Die flächendeckende Übernahme dieser modellhaften Lehrmaterialien in das chinesische Berufsbildungssystem kann jedoch nicht erfolgen, da die Voraussetzungen an den Lehrern für die Umsetzung in vielen Berufsschulzentren nicht vorhanden sind (C8-B2, C12-S2, C13-S2).

Weiterhin benötigen die handlungsorientierten Prüfungsinhalte einen höheren zeitlichen Aufwand, diese Anzuwenden, als die Prüfungen, die das zuständige Ministerium durch die Nutzung von elektronischer Datenverarbeitung abwickelt (C2-S2, C8-B2, C13-S2). Durch die elektronische Methode der Prüfung und Auswertung kann eine größere Anzahl an Absolventen in kurzer Zeit geprüft werden. Hierbei werden die theoretischen Kenntnisse abgefragt, praktische Prüfungen kommen jedoch nicht zum Einsatz (C2-S2, C8-B2, C13-S2). Die handlungsorientierten Prüfungen sind aufwändiger, benötigen längere Zeit und mehr praktischen Einsatz durch die Berufsschulzentren. Die

handlungsorientierten Prüfungen werden in diesem Kontext nur in den Kooperationsschulen durchgeführt, da die zukünftigen Mitarbeiter für die Unternehmen von den Berufsschulzentren abstammen sollen, zu welchen die Kooperation besteht (C2-S2, D3-S2, D7-B2). Prüfungen, die zusätzlich zur Abfrage von theoretischen Wissen mit der Entwicklung und Umsetzung von praktischen Projekten als Prüfungsinhalt, mit Fehlerdiagnose oder Rekonstruktion von Fallbeispielen arbeiten, geben Auskunft darüber, ob die Schüler das Gelernte auch in der Praxis unter realen Arbeitsbedingungen umsetzen und anwenden können (C12-S2, D10-F2). Die von den staatlichen Stellen durchgeführten Prüfungen stellen für die Berufsschüler der Kooperationsschulzentren somit keine große Schwierigkeit dar. Eine flächendeckende Umsetzung der handlungsorientierten Prüfungen wird wegen der großen Anzahl der Berufsschüler, die jährlich einen Abschluss anstreben, vorerst jedoch nicht angestrebt (C8-B2, C12-S2, C13-S2).

Beim Aufbau einer engen Kooperation zwischen Unternehmen und Berufsschulzentren ergeben sich besondere Herausforderungen, wenn sich die Schulleitung nur begrenzt offen für eine Kooperation zeigt. Gegenseitige Absprachen über den Aufbau und die Entwicklung der Kooperation erfordern den vollen Einsatz der Berufsschullehrer, eine kontinuierliche Evaluation und einen Austausch über die fortschreitenden Entwicklungen in Berufsschulzentren mit den Unternehmen (D4-N2, D5-N2, D9-B2, D10-F2). Diese können in einigen Fällen wegen der mangelnden Zeit der involvierten Berufsschullehrer nur begrenzt erfolgen, wodurch Konflikte zwischen den Berufsschulen und Unternehmen einsetzen können (C4-F2, D9-B2). Die Berufsschullehrer haben neben ihrer Lehrtätigkeit auch Verpflichtungen gegenüber den staatlichen Stellen, welche in regelmäßigen Treffen und in zeitaufwändigen, bürokratischen Aufgaben resultieren (C8-B2, C9-B2). Dadurch wird die Kontaktpflege zu Unternehmen wesentlich erschwert.

Die Unternehmen erwarten von den Berufsschulzentren während den intensiven Kooperationsjahren ein hohes Maß an Selbständigkeit, Offenheit für Veränderungen in Berufsschulzentren, Qualitätssicherung ihrer Ausbildung und kontinuierliche Fortbildung ihrer Lehrer. Weiterhin soll der Ausbau von

Kooperationsnetzwerken und die Nutzung von Synergien für weitere Projekte mit neuen Unternehmen in dem jeweiligen Bereich durch die Berufsschulzentren angestrebt werden. (C7-F2, C16-S2, C18-B2, D1-S3, DE7-B2)

Dass Unternehmen die praktische Ausbildung unterstützen und dafür Kooperationen mit Berufsschulzentren initiieren, weist auf eine neue Entwicklung in der beruflichen Bildung in der VR China hin. Das alleinige Engagement der Unternehmen außerhalb des Berufsbildungssystems, d.h. die Ausübung der Ausbildung ausschließlich in den Ausbildungszentren der Unternehmen ohne den systematischen Einbezug von Berufsschulzentren und ohne die Nutzung ihrer Potenziale, führt nicht zur Nachhaltigkeit ihres Bildungsauftrags. Dies zeigen auch die früheren Erfahrungen aus Pilotprojekten (D8-B2, D12-F2). Bei diesen Ausbildungszentren besteht die Gefahr, den Ausbildungsbetrieb einzustellen und schließen zu müssen, wenn das einzige Kooperationsunternehmen seinen Standort verlagert.

Durch die vielseitige Kooperationen von Unternehmen mit Berufsschulzentren und durch die Nutzung der gegenseitigen Potentiale für eine bessere Ausbildung zukünftiger Arbeitskräfte eröffnen sich neue Alternativen und Kooperationsformen im Bereich der beruflichen Bildung in der VR China.

Tabelle 7: Strategien der Beteiligten in Abhängigkeit von ihren Ressourcen – Kontext 2

Wesentliche Charakteristika der Aktivitäten bei Initiieren, Aufbau, Erhalt von Unternehmen	Wesentliche Charakteristika der Aktivitäten bei Initiieren, Aufbau, Erhalt von Berufsschulzentren
<i>Initiative erfolgt durch Unternehmen</i>	
Management der beruflichen Bildung in Unternehmen	Schulmanagement
<ul style="list-style-type: none"> • Übernahme der Hauptkoordination für die Zusammenarbeit durch Unternehmen • durch Unternehmen erfolgt Soll-Ist-Vergleich der Möglichkeiten für Berufsbildungsaktivitäten im Berufsschulzentrum • Planung und Umsetzung von Berufsbildungsaktivitäten • Schaffung nachhaltiger Strukturen für Berufsbildungsaktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau des gegenseitigen Vertrauens wird von Berufsschulen erwartet • Offenheit des Schulmanagements für Veränderungen und Interesse an der Kooperation als Voraussetzungen für die Zusammenarbeit • Regelmäßiger Informations- und Fachaustausch • Weiterer Aufbau von Kooperationsnetzwerken
Beitrag zur Infrastruktur des Berufsschulzentrums	Qualität der Infrastruktur des Berufsschulzentrums
<ul style="list-style-type: none"> • Beratung bei der Auswahl von benötigten Unterrichtsmaterialien • Bereitstellen benötigten Lehrmaterial durch das Unternehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • zur Verfügung stellen der Räumlichkeiten der Schulwerkstätte
die Qualifizierung der Lehrkräfte in Unternehmen	die Qualifizierung der Lehrkräfte
<ul style="list-style-type: none"> • Angebot an unternehmensspezifischen Weiterbildungsmaßnahmen • Einbinden der Lehrkräfte in die Planung der Ausbildungsinhalte 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsschulen besitzen nicht die nötigen Kompetenzen, um eigene Lehrkräfte weiter zu bilden
praxisorientierte Lehrinhalte	praxisorientierte Lehrinhalte
<ul style="list-style-type: none"> • Angebot an Betriebspraktika für Berufsschüler und Berufsschullehrer 	<ul style="list-style-type: none"> • veraltete Ausbildungsmethoden (Frontalunterricht)

12.3 Geringe Aktivitäten vs. breites Engagement – Kontext 3

In diesem Kontext führen Unternehmen bei der Entwicklung von Berufsbildungsaktivitäten eine geringe Anzahl an Aktivitäten durch. Demgegenüber weisen Berufsschulzentren ein großes Engagement auf. Bei der Gestaltung der Berufsbildungsaktivitäten übernehmen Berufsschulzentren die führende Rolle. Die Unternehmen sind zwar an gut ausgebildeten Fachkräften interessiert, jedoch ist das Ausmaß ihres Engagements unterschiedlich zurückhaltend ausgeprägt. Eine geringe Rolle der Unternehmen zeichnet sich dadurch aus, dass diese die Berufsschulzentren nur im

Teilbereich der beruflichen Bildung unterstützen. Eine der meist verbreiteten Aktivitäten der Unternehmen bezieht sich auf das Angebot für ein Praktikum im dritten Lehrjahr oder das Halten von Fachvorträgen im Berufsschulzentrum (C6-F3, C9-B3, C13-S3, C20-F3). Die Inhalte des Praktikums werden hierbei zwischen den Berufsschulzentren und Unternehmen teils unter Berücksichtigung des Unternehmensbedarfs abgestimmt (C6-F3, C9-B3, C20-F3). Im dritten Jahr werden unternehmensspezifische Inhalte vermittelt, wobei von den Unternehmen vorausgesetzt wird, dass die Schüler mit sehr guten Grundfertigkeiten in das Unternehmen kommen und sie somit sofort in die realen Unternehmensaktivitäten eingesetzt werden können (C7-F3, C11-B3). Eine endgültige Übernahme der Schüler nach dem Praktikum ist dadurch noch nicht gewährleistet. Die Bewertung hierfür erfolgt nach dem Abschluss des Praktikums (C7-F3, C9-B3, C11-B3).

Ein Nachteil dieser punktuellen Unterstützung durch Unternehmen liegt im schwankenden Interesse der Unternehmen für Praktikanten und die unverbindliche Vereinbarung, die Praktikanten nach dem dritten Lehrjahr als zukünftige Arbeitskräfte zu beschäftigen. Neben einer guten fachlichen Qualifikation wird durch Unternehmen von den Berufsschülern gefordert, während des Praktikums zusätzlich eine hohe Motivation und Lernbereitschaft zu zeigen, um sich als zukünftige Fachkräfte zu bewähren. (C7-F3, C15-S3, C16-S3)

Die Lehrwerkstätten in den Berufsschulzentren sind je nach Beruf mit der Basisausstattung ausgerüstet, welche das Erlernen von Grundfertigkeiten ermöglichen. Die Geräte und Maschinen werden von den Berufsschulzentren erworben und für den praktischen Teil der schulischen Ausbildung im ersten und zweiten Jahr eingesetzt. (C6-F3, D8-B3)

Wegen der begrenzten Unterstützung durch Unternehmen legen die Berufsschulzentren besonders großen Wert auf die Fortbildung ihrer Berufsschullehrer. Um qualifizierte Schüler mit guten Grundkenntnissen auszubilden ist es unabdingbar, dass es gut ausgebildete Berufsschullehrer gibt, die dieses Wissen nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis vermitteln können (C2-S3, C4-F3). Fortbildungsmaßnahmen werden intern oder

extern durch die Berufsschulzentren organisiert. Die interne Fortbildung erfolgt in arbeitsfreien Zeiten, wie in Ferien, am Wochenende oder nach dem Unterricht (C9-B3, C12-S3). Die Berufsschullehrer werden in einem Lehrgang durch Unternehmen praktisch fortgebildet. Die Fortbildung erfolgt in der Regel in den Lehrwerkstätten der Berufsschulzentren (C9-B3, C14-S3). Externe Weiterbildungen werden von ausländischen Bildungsanbietern durchgeführt, was überwiegend in Form von Studienreisen ins Ausland erfolgt. Die Studienreisen verfolgen verschiedene Schwerpunkte, welche zwischen Studienbesuchen in diversen Unternehmen im Ausland, Fortbildungen in Unternehmen oder überbetrieblichen Ausbildungszentren im Ausland, methodisch-didaktische Fortbildung oder Weiterbildung für die Schulleitung variieren. (C19-B3, C20-F3, D5-N3, D19-F3) Um das Gelernte auch im nationalen Vergleich unter Beweis zu stellen, nehmen Berufsschullehrer und Berufsschüler an Fachwettbewerben teil, welche von diversen Unternehmen oder Verbänden in unterschiedlichen Provinzen organisiert werden (C1-S3, C2-S3). Eine gute Platzierung erhöht nicht nur das Ansehen der Berufsschullehrer, sondern auch das der Berufsschulzentren. Solche Auszeichnungen gelten als wichtiges Alleinstellungsmerkmal zwischen den miteinander konkurrierenden Berufsschulzentren (C1-S3, C2-S3, D11-F3).

Der überwiegende Anteil der Koordination bei der Zusammenarbeit mit Unternehmen liegt bei den Berufsschulzentren. Die Berufsschullehrer suchen eigenständig nach Kooperationsunternehmen, die an einer Zusammenarbeit interessiert sind. Danach wird vereinbart, in welchen Berufsbildungsaktivitäten die Unternehmen eine Rolle einnehmen. Ein zusätzlicher Schwerpunkt der Zusammenarbeit liegt bei der gemeinsamen Vereinbarung der Anzahl und bei der Auswahl der Berufsschüler für ein Praktikum. (C12-S3, C15-S3, C18-B3, C19-B3)

Die Schulleiter der Berufsschulzentren, die Fachlehrer und die Personalverantwortlichen in Unternehmen treffen sich persönlich, um die Anzahl der Schüler die zukünftig in Unternehmen im dritten Jahr ein Praktikum abhalten sollten, zu bestimmen. Da es sich überwiegend um eine große Anzahl von Schülern handelt (zwischen tausend und dreitausend Schüler pro

Schuljahr), müssen die Berufsschulzentren mehrere Unternehmen kontaktieren, um alle Schüler in Unternehmen unterzubringen. Wenn die Schüler aufgrund fachlicher und/oder persönlicher Auswahlkriterien kein Praktikum in einem Unternehmen erhalten, beenden die Schüler das dritte Lehrjahr im Berufsschulzentrum ohne Praxis im Unternehmen. (C12-S3, C15-S3, C18-B3, C20-F3)

Um den Erwartungen der Unternehmen an die Schüler gerecht zu werden, setzen die Berufsschulzentren verschiedene Strategien ein, um auch die praxisorientierte und an den Bedarf der Unternehmen abgestimmte berufliche Bildung strukturiert zu fördern und die Ausbildungsinhalte in den ersten zwei Jahren in der Schule, gemessen an den Anforderungen des Arbeitsmarktes, anzupassen.

Zuerst setzten sich die Berufsschulzentren dafür ein, dass die bestehende Lehrerbelegschaft durch einen gut qualifizierten und praxiserfahrenen Lehrer unterstützt wird (C12-S3, C15-S3). Um dieses Vorhaben umzusetzen, setzen die Berufsschulzentren drei verschiedene Methoden um.

Die erste und beliebteste Methode ist die Beauftragung von Ausbildern aus dem Ausland, um einen Teil der Lehrinhalte in der Lehrwerkstatt der Berufsschulzentren praktisch durchzuführen. Durch die komprimierten Ausbildungsinhalte erhalten Berufsschüler in zwei bis drei Wochen eine gezielte Ausbildung innerhalb eines bestimmten Fachbereichs. Während dieses Lehrgangs sind die Berufsschüler sehr engagiert und interessiert, da die Ausbildungsinhalte sehr praxisnah und anwendungsorientiert übermittelt werden. Probleme ergeben sich nach dem Beenden dieses Lehrgangs dann, wenn der ausländische Ausbilder nicht mehr vor Ort eingesetzt ist, um das Gelernte zu überwachen. Da dieser Teil der Ausbildung nicht in den Lehrplan integriert ist, verliert der Lehrgang mit der Zeit an Bedeutung. Daher streben die Berufsschulzentren an, diese Ausbilder so lange wie möglich in den Berufsschulzentren zu halten und für eventuelle Rückfragen der Schüler nach dem Lehrgang zur Verfügung zu stehen, die Umsetzung des Gelernten zu überwachen und bestimmte Lehrinhalte bei Bedarf zu wiederholen und zu festigen. Diese Strategie stößt jedoch an zwei wesentliche Probleme. Einerseits

ist die Anstellung von ausländischen Ausbildern als Berufsschullehrer in den Berufsschulzentren rechtlich nicht möglich, andererseits ist die Beschäftigung dieser Lehrkraft auf lange Zeit sehr kostspielig. (C1-S3, C2-S3, C5-F3, C7-F3, D4-N3, D9-B3)

Die zweite Methode, welche von den Berufsschulzentren angewendet wird, ist die Einstellung von chinesischen Mitarbeitern von Unternehmen als Teilzeitkräfte in den Berufsschulzentren. Obwohl eine zusätzliche Teilzeitbeschäftigung in den Berufsschulzentren einen zusätzlichen Arbeitsaufwand bedeutet, bietet es auf der anderen Seite auch einige zusätzliche Vorteile für den Beschäftigten, wie z.B. einen zusätzlichen finanziellen Anreiz und ein hohes Ansehen als Lehrkraft im Berufsschulzentrum und auch im Unternehmen selbst. Die nebenberufliche Beschäftigung von Mitarbeitern aus der Wirtschaft als Lehrkräfte bringt diverse Vorteile für die Berufsschulzentren mit sich. Diese Personen haben eine langjährige Praxiserfahrung, kennen die Erwartungen und Einstellungen von Unternehmen, haben ein weit ausgebautes Netzwerk an möglichen, weiteren Kooperationspartnern für die Berufsschulzentren und kennen die aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes in der jeweiligen Branche. Die Umsetzung dieser Erfahrungen in der Lehre wird durch methodisch-didaktische Seminare gefördert. Um dem hohen finanziellen Aufwand bei dieser Beschäftigungsform entgegenzuwirken, strebt das Berufsschulzentrum an, diesen Teilzeitfachkräften aus den Unternehmen eine Vollzeitbeschäftigung in den Berufsschulzentren anzubieten. (C1-S3, C2-S3, C5-F3, C7-F3, C8-B3, C12-S3, D4-N3, D9-B3)

Dieses Abwerben von guten Fachkräften für die Berufsschulzentren bringt auch Spannungen mit sich. Unternehmen, von welchem die neuen Lehrer abgeworben werden, müssen teils auf eine gute, ausgewählte Fachkraft verzichten. Im Idealfall streben die Berufsschulzentren eine gemeinsame Lösung an, um diesen Verlust in Unternehmen zu kompensieren. Kurzfristig kann es ein Angebot an Weiterbildungskursen für Unternehmensmitarbeiter sein oder die Bekanntmachung der Unternehmensprodukte und Dienstleistungen in den Netzwerken des Berufsschulzentrums. Langfristig

vermitteln die Berufsschulzentren den Vorteil, dass durch die Einstellung eines Mitarbeiters aus den Unternehmen eine schnellere Verbesserung der Lehrqualität in Bezug auf die Praxis in den Berufsschulzentren erreicht wird, welche in gut ausgebildeten Schülern als zukünftige Fachkräfte resultiert. Durch den kurzfristig entstandenen Ausfall und den dadurch entstandenen Nachteil stehen Unternehmen diesem Versprechen eher kritisch gegenüber. (C3-S3, C2-F3, C6-F3, C12-S3, C13-S3, C17-S3)

Konflikte entstehen auch in den Berufsschulzentren, wenn eine neue Person aus der Wirtschaft Teilzeit oder Vollzeit eingestellt wird. Die sog. Praxislehrer werden besser vergütet, sie haben Kontakte zu Unternehmen und zusätzlich zu ihrer praktischen Berufserfahrung erhalten sie auch den Status eines Lehrers, was mit mehr Ansehen und Anerkennung verbunden ist. (C3-S3, C2-F3, C6-F3, C12-S3)

Für den Fall, dass Unternehmen keine Praktikumsplätze anbieten und auch keine Facharbeiter für die Lehre im Berufsschulzentrum zur Verfügung stellen, wird als dritte Methode zur Förderung der Ausbildungsqualität in den Berufsschulzentren das Angebot an der Durchführung von Vorträgen durch Unternehmensvertreter in den Klassen, das Präsentieren von Fallstudien und das Einbinden der Schüler in kleinere Projekte des Unternehmens wahrgenommen. Diese Methoden finden keine Adaptierung im Curriculum und dienen lediglich als Ergänzung zum bestehenden Lehrplan. Die Ergänzungen zum Unterricht werden insbesondere dann gern von den Berufsschulzentren angestrebt, wenn es um eine neu angelegte Zusammenarbeit mit einem Unternehmen geht. Die dritte Methode wird angewendet, um das Interesse der Unternehmen für eine weiterführende Kooperation zu wecken, sich dadurch näher kennenzulernen, Vertrauen aufzubauen und um anschließend weiterführende und breitere Kooperationsinhalte zu erarbeiten. (C8-B3, C9-B3, C13-S3, C14-S3, C20-F3)

Um die Akquise von neuen Unternehmenskooperationen gezielt und effektiv vorzunehmen, streben die Berufsschulzentren die Kontaktaufnahme mit dem jeweiligen Branchenverband an. Besonders im Dienstleistungsbereich, wo es sich in den meisten Fällen um kleinere Unternehmen handelt, wird die Plattform

des Branchenverbandes für eine mögliche Zusammenarbeit genutzt. Das ermöglicht eine gezielte Akquise von neuen, privaten wie auch staatlichen, einheimischen wie auch Unternehmen aus Joint Ventures, welche in vielen Fällen wegen ihrer großen Anzahl und Streuung für das Berufsschulzentrum nicht zu identifizieren wären (C6-F3, C15-S3, C20-F3)

Obwohl der Einfluss der Verbände in der beruflichen Bildung im Allgemeinen als nicht ausgeprägt gilt, gibt es einige Bereiche, in denen Verbände für die berufliche Bildung eine wichtige Rolle einnehmen. Diese Bereiche sind beispielsweise Elektrotechnik, Pharmazie, Schiffbau, Bauwesen und Informationstechnologie. Je nach Branche sind mehrere Hundert Mitglied im jeweiligen Verband. Die Verbände übernehmen die Aufgaben eines Vermittlers zwischen Berufsschulzentren und Unternehmen. Der Verband hält direkte Kontakte zum jeweiligen Berufsschulzentrum, wie auch zu diversen Unternehmen und selektiert die potentiellen Berufsschüler für ein Praktikum für die Unternehmen vor. Im Fall einer erfolgreichen Vermittlung zahlen die Unternehmen solange Verwaltungsgebühren an den Verband bis der Berufsschüler im Praktikum ist. Die Organisation und das Management der Berufsbildungsaktivitäten in Unternehmen werden durch die Verbände unterstützt. (C3-S3, C5-F3, C12-S3, C13-F3)

Die Unterstützung bei der Unternehmensakquise durch einen Verband wird seitens der Berufsschulzentren als besonders wichtig empfunden, da eine direkte Zusammenarbeit insbesondere mit kleinen und mittleren Unternehmen einen großen organisatorischen und logistischen Aufwand bedeuten würde. Deswegen ist der Aufbau von guten Beziehungen mit den Verwaltungen dieser Verbände von großer Bedeutung. Die Unternehmen erhalten über die Verwaltung der Verbände Informationen über aktuelle Änderungen in den Lehrplänen und über anstehende Fortbildungen und Veranstaltungen. Eine Mitgliedschaft in einem solchen Verband können alle Berufsschulzentren dieser Fachrichtungen beantragen. So wird sichergestellt, dass die Informationen bezüglich der Neuerungen und Änderungen nicht nur zu den Unternehmen gelangt, sondern auch zu anderen Berufsschulzentren dieser Fachrichtungen.

Somit wird eine Verbreitung der Informationen und Erfahrungen durch eine große Plattform ermöglicht. (C3-S3, C5-F3, C10-B3, C18-B3)

Um die Veränderungen in der Wirtschaft und die Auswirkung auf die berufliche Bildung effektiv zu diskutieren und darauf gezielt zu reagieren, bilden sich durch die Branchenverbände Fachausschüsse: ein Ausschuss für Angelegenheiten der Absolventen sowie ein Ausschuss für die Koordinierung in Unternehmen. Die Ausschüsse tagen am Anfang jeden Jahres. Zu den Aufgaben dieser Ausschüsse gehören vor allem die kontinuierliche Ergänzung des Curriculums in der jeweiligen Branche, Planung von Lehrerfortbildungen und Schülerbesichtigungen in den Betrieben aber auch die Organisation von Besuchen von Unternehmensvertretern in den Berufsschulzentren, um Fachvorträge für die Schüler und Lehrer zu halten. (C4-F3, C10-B3, C15-S3, C16-S3, C19-B3)

Um die Schulleitung und das Schulmanagement auf die bestehenden Veränderungen zu sensibilisieren und ihre organisatorischen- und Managementkenntnisse bezüglich der Veränderungen in den Berufsschulzentren zu erweitern, werden für die Personen aus der Leitung und dem Management aus den Berufsschulzentren Weiterbildungskurse im Ausland organisiert. Ziel der Auslandsreisen ist es, Informationen über Methoden und Praxisbeispiele für eine adaptierte Schulleitung und ein effektives Management zu sammeln und Möglichkeiten der Umsetzung im eigenen Berufsschulzentrum zu diskutieren. In wieweit diese Kenntnisse im eigenen Berufsschulzentrum dann tatsächlich umgesetzt werden, hängt von vielen Faktoren ab, wie z.B. von den strukturellen und administrativen Möglichkeiten im Berufsschulzentrum und von der Einstellung, der Motivation und der Fähigkeit der Implementierung des Schulleitungspersonals. Wenn sich die Berufsschulzentren modernisieren, sich den Veränderungen öffnen und durch die Veränderung ihres Leitbilds von dem reinen Bildungsauftrag zu einem Serviceauftrag wandeln, sind die Unternehmen interessiert zu kooperieren. (C18-B3, C19-B3, D3-S3, D10-F3)

Tabelle 8: Strategien der Beteiligten in Abhängigkeit von ihren Ressourcen – Kontext 3

Wesentliche Charakteristika der Aktivitäten bei Initiieren, Aufbau, Erhalt von Unternehmen	Wesentliche Charakteristika der Aktivitäten bei Initiieren, Aufbau, Erhalt von Berufsschulzentren
<i>Initiative erfolgt durch Berufsschulzentren</i>	
Management der beruflichen Bildung in Unternehmen	Schulmanagement
<ul style="list-style-type: none"> • punktuelle Unterstützung der beruflichen Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • offenes Schulmanagement • Förderung der Kooperationsnetzwerke mit Unternehmen • Fortbildung in Management und Organisation der Schulleitung
Beitrag zur Infrastruktur des Berufsschulzentrums	Qualität der Infrastruktur des Berufsschulzentrums
<ul style="list-style-type: none"> • kein Beitrag durch Unternehmen an der Infrastruktur des Berufsschulzentrums 	<ul style="list-style-type: none"> • Infrastruktur in Berufsschulzentren sind mit Basisausstattung zum Erlernen von Grundfertigkeiten vorhanden
die Qualifizierung der Lehrkräfte in Unternehmen	die Qualifizierung der Lehrkräfte
<ul style="list-style-type: none"> • keine systematische Weiterbildung der Berufsschullehrer im Kooperationsunternehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Weiterbildung der Berufsschullehrer z.B. im Ausland • Anwerben von Facharbeitern als Lehrer
praxisorientierte Lehrinhalte	praxisorientierte Lehrinhalte
<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation von Fallbeispielen • Angebot an Projektarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Beauftragen von externen Beratern für die Modernisierung der Lehrinhalte • Einsatz von diversen Methoden zur Förderung der praktischen Ausbildung

12.4 Geringe Aktivitäten vs. begrenztes Engagement – Kontext 4

Charakteristisch für diesen Kontext ist, dass zwar die beteiligten Unternehmen Interesse an gut ausgebildeten Fachkräften haben, jedoch erfolgt die Zusammenarbeit mit den Berufsschulzentren sporadisch und unkoordiniert. Es finden nur wenige Absprachen zwischen Unternehmen und Berufsschulzentren über Inhalte und Umsetzung einer Kooperation statt. Dies liegt einerseits daran, dass den Berufsschulzentren das nötige Know-how fehlt, wie Unternehmen für eine Bildungskooperation angesprochen, gemeinsame Aktivitäten definiert und umgesetzt werden können. Andererseits ist das geringe Ausmaß an Kooperationen zwischen Unternehmen und Berufsschulzentren auf die unbefriedigende Qualität und auf die begrenzten, für das Unternehmen weniger relevanten Bildungsangebote, zurückzuführen.

Bei den bestehenden Kooperationen handelt es sich um die Übernahme von kleinen, nicht aufwändigen Unternehmensaufträgen, überwiegend im technischen Bereich. Beispiele hierfür sind das Erarbeiten einfacher Bauteile wie z.B. Metallblöcke oder Profile. Diese Kleinaufträge ermöglichen neben einem praktisch ausgerichteten Unterricht im Berufsschulzentrum auch die Einsparung von Materialkosten. Im genannten Beispiel betrifft dies Alu- oder Stahlbleche, welche von den Berufsschulzentren normalerweise selbst gekauft werden müssen. Für die Bearbeitung der Unternehmensaufträge erhalten die Berufsschulzentren das Material vom Unternehmen und bearbeiten dies anschließend in den Lehrwerkstätten der Berufsschulzentren. Die Teile, die den Qualitätsanforderungen entsprechen, werden an das Unternehmen für eine kleine Marge verkauft. (C6-F4, C11-B4, C12-S4, C13-S4, C18-B4, C19-B4)

Da die Lehrwerkstätten nur über eine begrenzte Art von Anlagen verfügen, sind die praktischen Tätigkeiten der Schüler dort beschränkt. Um eine breiter gefächerte, praktische Ausbildung, über die Möglichkeiten dieser Berufsschulzentren hinaus, anzustreben, können die Berufsschulzentren in einem größeren, von dem zuständigen staatlichen Verwaltungsapparat errichteten Ausbildungszentrum, Zeiten für ihren Unterricht buchen. Der Besuch dieser Ausbildungszentren erfolgt je nach Ausbildungsschwerpunkt und Zeitplan des jeweiligen Berufsschulzentrums. Somit können diese ihre praktischen Kurse auf neuen und modernen Maschinen durchführen. Jedoch kommt es bei der Anwendung des erweiterten Angebots an Anlagen zu Problemen, da die Berufsschullehrer selbst mit diesen Anlagen nicht gut umgehen können. Daher wird die vorhandene Kapazität dieser Anlagen nur zu einem sehr geringen Prozentsatz für die berufliche Ausbildung genutzt. Meist erfolgt nur eine eintägige Einweisung, in welcher die Berufsschullehrer lediglich die Basisfunktionen dieser Maschinen kennenlernen. Auf die erweiterten Funktionen der Anlagen, die in der Produktion im Unternehmen zum Einsatz kommen, wird dabei nicht eingegangen. Die Vermittlung der Lehrinhalte und der Transfer der angestrebten praktischen Aufgaben in einem didaktisch und methodisch effektiven Arbeitsprozess sind wegen den fehlenden Fach- und Anwendungskennntnissen der Berufsschullehrer kaum möglich. (C7-F4, C12-S4, C17-S4, D5-N4, D9-B4, D11-F4)

Um die Qualität der Lehrinhalte zu sichern, welche an die Anforderungen des Arbeitsmarktes angepasst sind, übernehmen Berufsschulzentren immer häufiger ausländische Lehrpläne, die mehr Praxisanteile beinhalten, als die chinesischen Lehrpläne. Diese werden ins Chinesische übersetzt. Anschließend wird versucht, die Lehrinhalte und -methoden im eigenen Berufsschulzentrum zu implementieren. Bei der Einführung der Neuerungen in die bestehenden Lehrinhalte und –methoden treten Probleme bezüglich der Umsetzung auf. Da die Berufsschullehrer aus der Vergangenheit nur die eigenen Lehrmethoden kennen, fehlt ihnen die Qualifikation, die methodisch und didaktisch sehr unterschiedlichen Lehrmethoden und -inhalte in ihrer Lehre anzuwenden. (C7-F4, C12-S4, C17-S4, C19-B4) Es gibt einige ausländische Bildungsanbieter, die die Lehrpläne aus ihrem Land nach China transferieren, jedoch ohne jegliche Anweisung oder Weiterbildung des Lehrpersonals, welche notwendig sind, diese auch tatsächlich in chinesischen Berufsschulzentren anwenden zu können. Daher steigt auch das Misstrauen dieser Berufsschulzentren gegenüber ausländischen Bildungsanbietern, deren Aktivitäten überwiegend auf den Transfer von Lehrmaterialien beschränkt sind, ohne weiterführende Unterstützung für die Umsetzung. (C6-F4, C11-B4, C17-S4, C19-B4)

In den meisten Berufsschulzentren besteht die Schulleitung aus ehemaligen Berufsschullehrern die ein eingeschränktes Verständnis für betriebswirtschaftliche Handlungen im Rahmen der Schulleitung haben oder aus Berufspolitikern, die ein marginales Interesse an der Weiterentwicklung des Berufsschulzentrums haben. Sie besitzen nicht die notwendige Erfahrung und das Interesse, die Schule als Ausbildungsunternehmen wirtschaftlich und finanziell zu führen. In China haben die meisten Berufsschulzentren etwa 2.000 Schüler oder mehr, die jährlich mehrere Millionen Euro umsetzen. Wenn dieses Budget durch die fehlenden Fähigkeiten der Schulleitung als Geschäftsführung falsch gesteuert wird, kommt es zu erheblichen Verlusten und zu einem inadäquaten Einsatz von Ressourcen. Das erschwert das weitere Funktionieren und die Verbesserung der Ausbildungsangebote in Berufsschulzentren, sodass es für Unternehmen nicht attraktiv erscheint, mit Berufsschulzentren zu kooperieren. (C7-F4, C9-B4, C13-S4, C17-S4, D5-N4, D8-B4, D9-B4)

Für den Fall dass an einem neuen Standort in China in kürzester Zeit qualifizierte Facharbeiter nachgefragt werden, wie zum Beispiel in den vom Staat eingerichteten Wirtschaftszonen und sollte in diesem Fall kein geeignetes Berufsschulzentrum vor Ort vorzufinden sein, greifen Unternehmen zu eigenen, kurzfristigen Strategien, um ihren Personalbedarf zu decken. Für die kurzfristige Deckung des Ausbildungsbedarfs übernehmen private Trainingsunternehmen unter der Leitung von chinesischen Multiplikatoren die Steuerung und Ausführung der Qualifikation zukünftiger Arbeitskräfte. Sie nehmen Kontakt mit der Unternehmensführung auf, erfragen ihren Bedarf an Fachkräften und erarbeiten gemeinsam mit den Unternehmen ein bedarfsorientiertes Qualifizierungskonzept für die künftigen Mitarbeiter. Bei den Multiplikatoren handelt es sich um chinesische Experten aus dem jeweiligen Arbeitsbereich, die fachlich und didaktisch im Ausland ausgebildet wurden. Diese privaten Trainingsunternehmen sind sehr gut organisiert, besitzen wichtiges Know-how für diesen Arbeitsbereich und managen den Bedarf des Unternehmens in einer kürzeren Zeit, als es die reguläre berufliche Bildung in den Berufsschulzentren möglich machen würde. (C3-S4, D1-S4, D4-N4, D7-B4, D19-F4)

Zuerst wird im Unternehmen analysiert, welche Maschinen und Technik in der Produktion eingesetzt werden, welche Produktionsprozesse vorhanden sind und welche Möglichkeiten es gibt, um ein Übungswerkstatt direkt am neuen Standort aufzubauen. Danach werden wichtige Produktionsstrecken bzw. Stationen nachgebaut, um bei der Qualifizierung die Produktion nicht zu stören. Bei den Auszubildenden handelt es sich überwiegend um ungelernete Landarbeiter, die durch erfahrene Meister im Unternehmen ausgebildet und überwacht werden. Die Auszubildenden erlernen eine für die vorgesehene Produktion des Unternehmens abgegrenzte Tätigkeit, was die kurzfristige Ausbildung gegenüber der methodischen Lehre in den Berufsschulzentren unterscheidet. Die Tätigkeiten sollen durch die Auszubildenden später möglichst fehlerfrei ausgeübt werden. Die nur auf eine Tätigkeit orientierte Qualifikation liefert zwar nur einseitig ausgebildetes Personal, jedoch wird durch dieses Modell gewährleistet, dass in kürzester Zeit genügend Arbeitskräfte in eine einfache Wertschöpfungskette eingebracht werden können. Die Durchführung der Qualifizierung der zukünftigen Arbeitskräfte erfolgt in diesem

Fall jedoch nicht zugunsten der Aufrechterhaltung der Berufsausbildung und Förderung durch die Kooperation mit Berufsschulzentren. (C3-S4, C9-B4, C13-S4, D1-S4, D4-N4, D7-B4, D19-F4)

Tabelle 9: Strategien der Beteiligten in Abhängigkeit von ihren Ressourcen – Kontext 4

Wesentliche Charakteristika der Aktivitäten bei Initiieren, Aufbau, Erhalt von Unternehmen	Wesentliche Charakteristika der Aktivitäten bei Initiieren, Aufbau, Erhalt von Berufsschulzentren
<i>beidseitig geringe Initiative</i>	
Management der beruflichen Bildung in Unternehmen	Schulmanagement
<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau von berufsbildungsähnlichen Strukturen im Unternehmen durch Dritte 	<ul style="list-style-type: none"> • eingeschränktes Verständnis für betriebswirtschaftliches Handeln
Beitrag zur Infrastruktur des Berufsschulzentrums	Qualität der Infrastruktur des Berufsschulzentrums
<ul style="list-style-type: none"> • kein Beitrag durch Unternehmen an der Infrastruktur des Berufsschulzentrums 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfügung über begrenzte Art von Anlagen
die Qualifizierung der Lehrkräfte in Unternehmen	die Qualifizierung der Lehrkräfte
<ul style="list-style-type: none"> • keine systematische Weiterbildung der Berufsschullehrer im Kooperationsunternehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • keine regelmäßige bzw. systematische Weiterbildung für Berufsschullehrer
praxisorientierte Lehrinhalte	praxisorientierte Lehrinhalte
<ul style="list-style-type: none"> • punktuelle Vergabe von nicht aufwändigen Unternehmensaufträgen an die Berufsschulzentren 	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Adaptierung der ausländischen Lehrinhalte und -methoden

13 ZUSAMMENFASSUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Die folgende Grafik soll die vier beschriebenen Kontexte des kooperativen Handelns dieser Forschungsarbeit zusammenfassend grafisch darstellen und vergleichend auf die wesentlichen Erkenntnisse hinweisen.

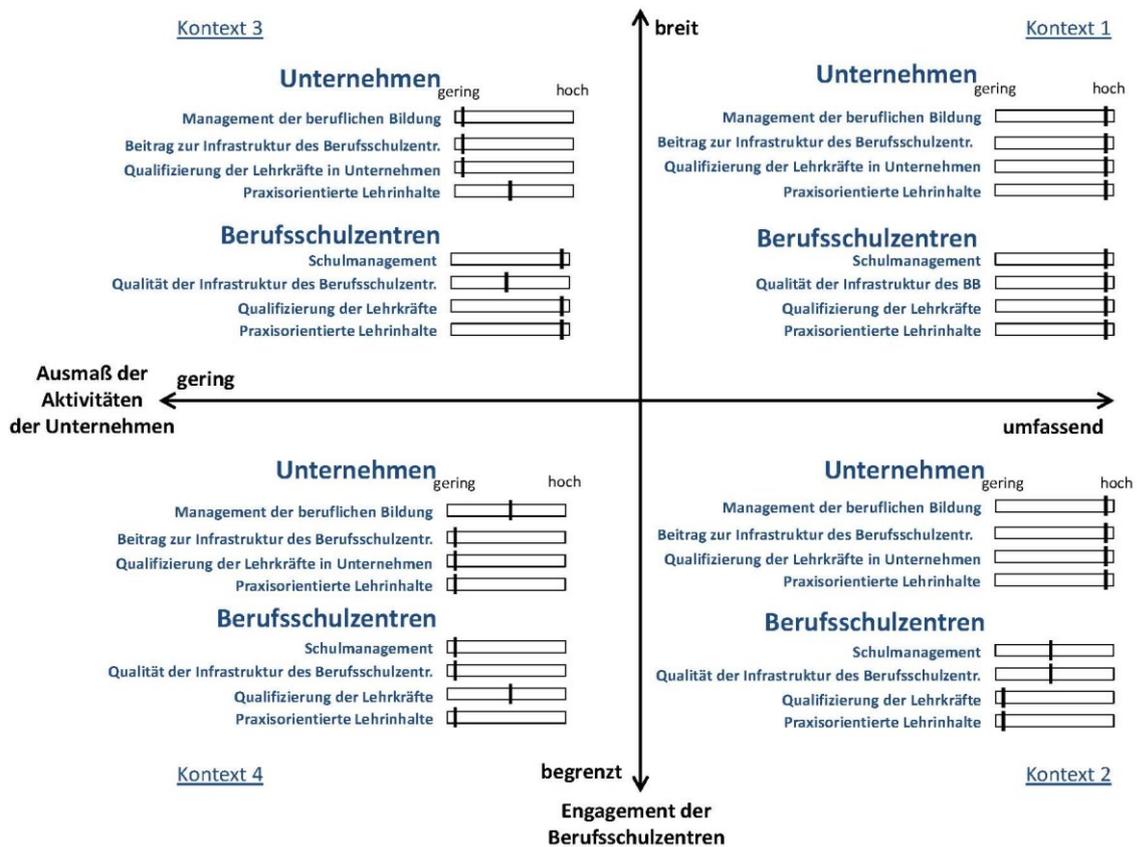


Abbildung 10: Kontexte des kooperativen Handelns (Eigene Darstellung)

In den für die vorliegende Forschung geführten Interviews zeichnen sich wiederkehrend als für die Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Berufsschulen folgende wichtige Bereiche aus:

- das Management der beruflichen Bildung in Unternehmen,
- das Schulmanagement,
- die Qualität der Infrastruktur in den Berufsschulzentren,
- die Qualifizierung der Lehrkräfte und
- die praxisorientierten Lehrinhalte

Diese Elemente wurden von den Interviewpartnern wiederholt als die wichtigsten im Rahmen der Kooperation zwischen Unternehmen und Berufsschulzentren in der beruflichen Bildung in der VR China genannt.

Das im Kontext 1 definierte kooperative Handeln weist auf eine bereits langfristige und effektive Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Berufsschulzentren hin. Es ist ein Resultat aus dem umfassenden Engagement sowohl der Unternehmen als auch der Berufsschulzentren. Angestrebt wird beiderseits, die langfristig aufgebauten Kooperationen nachhaltig zu erhalten und neue Unternehmen in das „Netz des Vertrauens“ mit einzubeziehen. Persönliche Kontakte zu den leitenden Mitarbeitern in Unternehmen und ein offenes Schulmanagement eröffnen vielseitige Möglichkeiten bei der Planung und Umsetzung von Bildungsmaßnahmen.

Die untere rechte Hälfte der Grafik fasst den Kontext 2 der Theorie des kooperativen Handelns zusammen und stellt die Auswertung der Aussagen aus den Interviews graphisch dar. Die unter der Koordination von Unternehmen geleitete Zusammenarbeit sichert eine umfassende und an den Bedarf der Unternehmen orientierte Ausbildung. Von dem Engagement der Unternehmen profitieren auch die Berufsschulen. Jedoch kann es wegen der Dominanz der Unternehmen bei den Berufsschulzentren bei der Umsetzung von Bildungsmaßnahmen zu passiven Verhalten gegenüber Kooperationen oder lediglich zur Ausführung von Aufgaben ohne eigene Initiative der Berufsschulzentren kommen, wenn angestrebte Veränderungen nicht mit Überzeugung des Schulmanagements erfolgen. Wenn die Berufsschulzentren von der Kooperation der Unternehmen nicht überzeugt sind, führen sie lediglich die Anweisungen der Unternehmen aus, zeigen aber keine weitere eigene Initiative um die Qualität der beruflichen Bildung in den Berufsschulzentren kontinuierlich auch aus eigener Kraft zu verbessern. Ein Risiko dieser Kooperationen stellen die wirtschaftlichen und rechtlichen Veränderungen in der VR China dar. Das Ausmaß der Bereitschaft der Unternehmen, die berufliche Bildung aktiv zu unterstützen, ist von der wirtschaftlichen Interessenslage der Unternehmen abhängig. Um die berufliche Bildung von der Volatilität der Bereitschaft der Unternehmen zu entkoppeln ist es daher ein Ziel, die Rolle der

Berufsschulzentren zu bestärken. Damit soll eine Kontinuität und Stabilität in der beruflichen Bildung unabhängig von der Arbeitsmarktschwankung gesichert werden.

Die obere linke Hälfte der Grafik gibt den Kontext 3 grafisch wieder. Für den Fall, dass Unternehmen aus verschiedenen Gründen nicht aktiv in der beruflichen Ausbildung eingebunden sind, streben die Berufsschulzentren den Ausbau ihrer Bildungsangebote für Unternehmen an. Unternehmen kommunizieren ihren Bedarf an guten Mitarbeitern, jedoch weisen sie die Aufgabe einer vollständigen, beruflichen Ausbildung den Berufsschulzentren zu. Daher legen die Berufsschulzentren großen Wert auf die Fortbildung ihrer Lehrer, der Verbesserung der Lehrinhalte sowie auf die Öffnung des Schulmanagements in Richtung Kooperation und Serviceorientierung. Gut qualifizierte Lehrer, die in der Lage sind, ihren Schüler nicht nur den wichtigen theoretischen Hintergrund ihres angestrebten Berufes zu vermitteln, sondern dies mit praktischen Fähigkeiten zu ergänzen, sind für den Fortschritt in den Berufsschulzentren von zentraler Bedeutung. Diese Elemente sollen dazu führen, das Interesse der Unternehmen nach einer möglichen Kooperation in der praktischen Ausbildung zu wecken. Die Berufsschulzentren sind bestrebt, ihre praktischen Lehrräume arbeitsmarktorientiert mit eigenen Mitteln oder durch Zuwendungen vom Staat aufzubauen. Aufgrund der fehlenden Beratungen durch die Unternehmen sind die Lehrwerkstätten nur begrenzt unternehmensorientiert.

Die untere linke Hälfte in der Grafik stellt die Ergebnisse des Kontexts 4 grafisch dar. Die unkoordinierte Zusammenarbeit zwischen Berufsschulzentren und Unternehmen, nicht oder nur teilweise an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes adaptierte Curricula und ein unerfahrenes Schulmanagement sind Elemente, die den Aufbau einer Kooperation behindern. Die praktische Ausbildung der Berufsschüler und die Anwendung des Gelernten im Rahmen eines einjährigen Praktikums, meistens im dritten Lehrjahr, sichern den Unternehmen in vielen Fällen günstige Arbeitskräfte, die jedoch wegen ihrer begrenzten Ausbildung nur in bestimmten Produktionsbereichen eingesetzt werden können. Um die Qualität in der Lehre zu erhöhen streben die

Berufsschulzentren eine umfassende Fortbildung ihrer Lehrer an. An Standorten wo es an der notwendigen Infrastruktur an Berufsschulzentren mangelt, handeln die Unternehmen mit alternativen Strategien, wie zum Beispiel durch die Zusammenarbeit mit externen Bildungsanbietern.

IV. DISKUSSION

14 REFLEXION DER ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN FORSCHUNG

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, vor dem Hintergrund der Kooperationsforschung in der beruflichen Erstausbildung am Beispiel der VR China, Erkenntnisse für das Initiieren, den Aufbau und für den Erhalt einer Kooperation zwischen Berufsschulen und Unternehmen zu gewinnen. Die Daten wurden in einem politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmen eingebettet. Anschließend strebte die Verfasserin aufgrund der in den Forschungsgegenstand begründeten Daten anhand des Ansatzes der Grounded Theory an, eine Theorie des kooperativen Handelns zu erarbeiten. Diese Theorie erlaubt es, eine allgemeine Aussage über das Initiieren, den Aufbau und den Erhalt von Kooperationen zu treffen.

14.1 Zusammenfassung aus historischer Perspektive

Als Grundvoraussetzung einer Kooperation zwischen Unternehmen und Berufsschulen kann seitens der Unternehmen das Interesse an eine an der Praxis ausgerichteten Ausbildung gesehen werden, um den eigenen Fachkräftebedarf zu decken. Die Vermittlung von praktischen Fähigkeiten in der beruflichen Erstausbildung hat in der VR China eine lange Tradition. Im Rahmen des Meister-Lehrling-Verhältnisses in den Handwerksbetrieben sowie bei der Ausbildung in der Landwirtschaft wurden das Wissen und die Fertigkeiten in den traditionellen Handwerksbetrieben von Generation zu Generation weitergegeben. Durch das Aufkommen der industriellen Produktion ist diese Tradition in den Hintergrund gerückt und große Teile der landwirtschaftlichen Tätigkeiten wurden teils Opfer der Beschäftigung in der Industrie. Durch den rasanten Zuwachs an Industrieunternehmen in Folge der Modernisierung des Landes kam es zu personellen Engpässen, welche mit den bestehenden Fachkräften der Zünfte, Gilden und der Landwirtschaft nicht zu decken waren.

Um den hohen Bedarf an Fachkräften zu decken, wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts Werkschulen gegründet, die den jeweiligen Industriefabriken direkt angegliedert waren. Die Ausbildung in den Werkschulen war sehr

spezialisiert und die Fähigkeiten der Lehrlinge mussten direkt im Arbeitsprozess erlernt werden. Eine Vermittlung von theoretischen Grundlagen zum besseren Verständnis der Praxis sowie Übungen vor dem Arbeitseinsatz fanden nur sporadisch statt. Als die Werkschulen nicht mehr den benötigten Personalbedarf decken konnten, wurden weitere Industrieschulen gegründet, welche jedoch neben und nicht in der Kooperation mit den Industriebetrieben betrieben wurden. Darüber hinaus fehlte es an qualifizierten Lehrern. Gut ausgebildete Schüler waren daher rar. Erst mit der Gründung der Republik 1912 ist ein Ausbau der beruflichen Bildung als Teil des gesamten Bildungssystems zu erkennen. Durch die Einrichtung von Werkstätten und Labors an den Schulen sollte die Nützlichkeit der praxisnahen Ausbildung betont werden. Die Umsetzung der Ausbildung blieb jedoch wegen der fehlenden Kooperation mit der Industrie weit entfernt vom tatsächlichen Personalbedarf in der Industrie.

Nach der Ausrufung der Volksrepublik China in 1949 waren das Land und die Bevölkerung durch die geschichtlichen Ereignisse geschwächt. Zudem rückte durch den anvisierten wirtschaftlichen Aufbau des Landes die berufliche Ausbildung wieder in den Vordergrund. Jedoch erlitt diese bis hin in die siebziger Jahre durch den ideologischen Einfluss einen schwerwiegenden Rückschritt, da die manuelle Arbeit wieder mehr abgewertet wurde. Erst mit der Reform- und Öffnungspolitik begann für die chinesische Berufsbildung, durch verschiedene staatliche Maßnahmen, eine systematische Neuausrichtung.

Chinas Unternehmenslandschaft hat zwar aus der nahen geschichtlichen Vergangenheit Erfahrung in der Vermittlung von praxisrelevanten Fähigkeiten, diese erfolgte jedoch im Zusammenhang mit einem wirtschaftlichen Wachstum. Dadurch war es einerseits möglich, in einer kurzen Zeit und mit möglichst wenig Aufwand den Personalbedarf zu decken; andererseits wurde dies meist nur mit einer sehr geringen Verbindung zu beruflichen Schulen umgesetzt, welche eine umfassendere Ausbildung bieten konnten. Berufsschulen bemühten sich wiederum nur sporadisch, mit Unternehmen zusammenzuarbeiten, um der Ausbildung die nötige Praxisorientierung zu verleihen. Kooperationen mit Berufsschulen wurden für Unternehmen zunehmend dann von Interesse, wenn

diese durch die Zusammenarbeit entlastet wurden, zum Beispiel dann, wenn die Berufsschulen Teile der Ausbildung zugunsten der Betriebe übernommen haben. Das setzte jedoch voraus, dass die Berufsschulen qualitativ in der Lage waren, diese praxisorientierte Ausbildung auch durchführen zu können.

Bis in die 1980er-Jahre wurde die chinesische Unternehmenslandschaft durch Staatsunternehmen dominiert. In einigen Wirtschaftsbereichen, wie beispielsweise im Finanzbereich, Gesundheitsbereich oder im Informations- und Kommunikationsbereich, besteht diese Dominanz bis heute. Obwohl Staatsunternehmen durch ihre Werkschulen bereits Erfahrungen in der Vermittlung von praktischen Fähigkeiten gemacht haben, sind diese durch ihre Monopolstellung und durch die staatliche Unterstützung keinem Druck zu Effizienz sowie keinem direkten internationalen Wettbewerb ausgesetzt. Diese Unternehmenskultur bewirkt eine unternehmensspezifische Ausbildung, welche einen Transfer von Wissen aus anderen Fachbereichen nur schwer möglich macht und deren Planung und Entwicklung sich der externen Entwicklungszyklen des Marktes entzieht. Mit der Reform- und Öffnungspolitik wurde erkenntlich, dass ein wirtschaftliches Wachstum nur mit international wettbewerbsfähigen Produkten gelingen wird. Um dies zu erreichen, öffnete sich die VR China auch für ausländische Bildungssysteme. Dies wurde vor allem vor dem Hintergrund umgesetzt, die guten Erfahrungen des Auslands in der beruflichen Bildung für den eigenen Aufschwung des chinesischen Systems nützlich zu machen und dies ebenso international wettbewerbsfähig auszurichten. Wie jedoch auch die über Dreißigjährige deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit gezeigt hat, war ein Transfer von Berufsbildungssystemen in die VR China wegen deren unterschiedlichen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung ohne eine Übersetzung auf die chinesischen Rahmendbedingungen nicht möglich.

14.2 Erkenntnisse aus der Forschung

Wie die Untersuchung zu den bestehenden Kooperationen in der VR China gezeigt hat⁷⁰, ist ein Engagement in der beruflichen Bildung seitens der Unternehmen wie auch seitens der Berufsschulen jeweils in unterschiedliche

⁷⁰ Vgl. hierzu Kontext 1, Kontext 2, Kontext 3 und Kontext 4 im Kapitel 13

Dimensionen einzuordnen. Neben den im Kapitel 5 beschriebenen Erkenntnissen aus der Lernortkooperationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland über die inhaltliche und organisatorische Optimierung der Kooperation und der Kooperationspflege sind auch Ansätze in der VR China zu erkennen. Je nach Ausmaß der Kooperation finden dementsprechend didaktisch-methodische Abstimmungen von Ausbildungs- und Unterrichtsinhalten statt, es werden gemeinsame Projekte durchgeführt, Schulpraktika für Berufsschullehrer angeboten oder die Organisation der Ausbildung zeitlich und inhaltlich abgestimmt. Es ist allgemeingültig, dass die Initiative zur Kooperationsaufnahme und zum Kooperationsaufbau als grundlegende Voraussetzung für Kooperationen zwischen Berufsschulen und Unternehmen definiert ist. Infolgedessen lassen sich die unterschiedliche Stellung der Berufsschule und des Unternehmens im Berufsbildungssystem, die Abwägung der Vorteile der Beteiligung des Unternehmens in der beruflichen Erstausbildung und der unterschiedliche sozialisations- und berufsbildungsbiographische Hintergrund der Berufsschullehrer und Ausbilder als Grundprinzipien für das Zustandekommen einer Kooperation definieren.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in der VR China lassen weitere Erkenntnisse über die Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung zu. Die drei Phasen des Kooperationsprozesses, nämlich des Initiierens, des Aufbaus und des Erhalts von Kooperationen sind in den vorliegenden empirischen Daten beispielhaft dokumentiert. Weiterhin lassen die Daten eine umfassende Aussage über den Wandel der klassischen Berufsschule zu einem Berufsschulzentrum, mit erweiterten Zuständigkeiten im Sinne einer Serviceorientierung in der beruflichen Erstausbildung zu. In den folgenden Abschnitten werden diese Erkenntnisse näher erläutert.

14.2.1 Initiieren einer Kooperation

Eine Grundvoraussetzung für das Zustandekommen einer Kooperation ist das Vorhandensein von Bedarf und Interesse. Wie in Kapitel 13.1 bis 13.4 beschrieben, wurde seitens der Unternehmen nach dem Feststellen des eigenen Bedarfs die Initiative für eine Kooperation insbesondere dann ergriffen,

wenn eine passende, d.h. gut ausgestattete Berufsschule zur Verfügung stand. Neben den Qualitätskriterien der Unternehmen an die Schulen bezüglich der Infrastruktur in den Berufsschulen, der Qualifizierung der Lehrkräfte sowie praxisorientierter Lehrinhalte spielten die Offenheit, Kooperationsbereitschaft und die Serviceorientierung der Schulleitung eine entscheidende Rolle. In dem Fall, dass für eine Kooperation keine adäquate Berufsschule zur Verfügung stand, griffen Unternehmen auf das staatliche Netzwerk der Berufsschulen zurück und erhielten Empfehlungen von den betreffenden Behörden. Seitens der Berufsschule wurden dann Kooperationen mit Unternehmen eingegangen, wenn einer offenen Schulleitung auch eine offene Geschäftsleitung gegenüberstand. Wenn die Kooperationsinitiative seitens der Berufsschule ergriffen wurde, setzte sie verschiedene Aktivitäten um, um geeignete Unternehmen zu finden. Dazu gehören beispielsweise die Organisation von Informationstagen, die Kaltakquise oder die Kontaktaufnahme mit dem entsprechenden Branchenverband als Multiplikator, um die Bildungsangebote sowie die Vorteile einer Kooperation für die Unternehmen gebündelt zu vermitteln.

14.2.2 Aufbau einer Kooperation

Besteht das Interesse der Schulleitung an einer Kooperation mit einem Unternehmen und vice versa, so werden nach einer Analyse der Potentiale der Berufsschule und des Unternehmens für eine Kooperation, durch Beratungen, Absprachen und nach gemeinsamer Planung Bildungsaktivitäten umgesetzt. Die Kooperationsintention und die Aktivitäten können je nach Berufsschule und Unternehmen bei dem Auf-/Ausbau der Infrastruktur in den Berufsschulen, bei der Qualifizierung der Lehrkräfte und bei der Gestaltung und Umsetzung von praxisorientierten Lehrinhalten variieren. Weiterhin zeigt sich als empfehlenswert, gleich am Anfang der Kooperation die gegenseitigen Verantwortungen und Zuständigkeiten je nach Möglichkeit in den Berufsschulen und in Unternehmen zu klären. Die gegenseitige Übernahme von Verantwortung sowie die gegenseitige Anerkennung förderten die Motivation und das Vertrauen in die Kooperation. Die enge Zusammenarbeit sowie der gegenseitige Austausch über den jeweils aktuellen Stand der geplanten Aktivitäten in der Kooperation trugen dazu bei, dass weitere, noch nicht wahrgenommene Potentiale der

Beteiligten im Laufe der Zeit erschlossen werden konnten. Der Aufbau der Zusammenarbeit erforderte für die beteiligten Lehrer und den zuständigen Personen der Schulleitung ausreichend Zeit und entsprechende Qualifikationen, insbesondere in den Bereichen der Organisation, der Planung, des Managements und der Evaluation sowie der Kommunikation.

14.2.3 Erhalten einer Kooperation

Für den Erhalt einer Kooperation ist das Vertrauen von fundamentaler Bedeutung. Weiterhin wird es als notwendig erachtet, dass sich beide Akteure kontinuierlich um die Verbesserung ihrer Leistungen und um die Sicherung der Qualität bemühen. Es wird gegenseitig voneinander erwartet, dass sich die Mitarbeiter des Unternehmens sowie der Berufsschule kontinuierlich in fachlichen und didaktischen Bereichen weiterbilden. Das fortlaufende Abgleichen des Bedarfs des Unternehmens mit den Möglichkeiten der Berufsschule sowie der rege Austausch über die Verbesserung des Managements der beruflichen Bildung in Unternehmen und in der Berufsschule fördern eine offene und transparente Zusammenarbeit und lassen Raum für Veränderungen. Durch finanzielle und materielle Unterstützung sowie durch die Abnahme von Serviceleistungen der Berufsschule durch die Unternehmen tragen Unternehmen wesentlich zur Finanzierung der Berufsschule und dadurch zu deren Funktionieren bei. Dies ist aber nur dann der Fall, wenn sich die Berufsschulen neben der Erfüllung ihres pädagogischen Auftrags, auch für die Interessen der Unternehmen öffnen.

In der folgenden Abbildung werden die Voraussetzungen für eine Kooperation im Zusammenhang mit den umgesetzten Methoden für das Initiieren, den Aufbau und den Erhalt von Kooperationen zwischen Berufsschulen und Unternehmen in einer Kooperationsmatrix dargestellt.

Tabelle 10: Kooperationsmatrix (Eigene Darstellung)

Kooperation	Voraussetzungen		Methoden	
	Unternehmen	Berufsschulen	Unternehmen	Berufsschulen
Initiieren	Unternehmerischer Bedarf, Interesse, Offenheit zur Kooperation, Kooperationsbereitschaft der Geschäftsleitung	Gut ausgebaute Infrastruktur, Gut qualifizierte Lehrkräfte, Praxisorientierte Lehrinhalte, Kooperationsbereitschaft und Serviceorientierung der Schulleitung	Eigeninitiative ergreifen, Nutzung von staatlichen Netzwerken an Berufsschulen, Empfehlungen von den betreffenden Behörden einholen	Eigeninitiative ergreifen, Organisation von Informationstagen/ Kalkakquise/ Kontaktaufnahme mit dem entsprechenden Branchenverband als Multiplikator
Aufbauen	Ausreichend Zeit neben dem Kerngeschäft, Gegenseitige Anerkennung, Anhaltende Motivation, Ansprechperson bei Berufsschulzentren, Entsprechende Qualifikation der Beteiligten	Ausreichende Zeit zur Kooperationspflege, Gegenseitige Anerkennung, Anhaltende Motivation, Entsprechende Qualifikationen der Beteiligten, insbesondere in den Bereichen der Organisation, der Planung, des Management und der Evaluation sowie der Kommunikation	Beratungen anbieten, Absprachen halten, Gemeinsame Planung, Klärung gegenseitiger Verantwortung und Zuständigkeiten, Austausch über den Stand der geplanten Aktivitäten, Analyse und Erschließen gegenseitiger Potentiale	Bedarfsanalyse durchführen, Absprachen halten, Gemeinsame Planung, Klärung gegenseitiger Verantwortung und Zuständigkeiten, Austausch über den Stand der geplanten Aktivitäten, Analyse und Erschließen gegenseitiger Potentiale
Erhalten	Gegenseitiges Vertrauen, Gegenseitige Anerkennung, Anhaltende Motivation, Sicherung der Qualität, Konstante Ansprechperson, Raum für Veränderungen	Gegenseitiges Vertrauen, Gegenseitige Anerkennung, Anhaltende Motivation, Sicherung der Qualität, Vorhandensein einer Koordinierungsabteilung, Raum für Veränderungen	Regelmäßige Beteiligung in der Kooperation, Fortlaufendes Abgleichen des Bedarfs des Unternehmens, Kontinuierliche Verbesserung der Leistungen der Beteiligten	Sicherung der pädagogischen Qualitätskriterien unter wirtschaftlichen Prämissen, Verringerung der Bürokratie, Kontinuierliche Verbesserung der Qualifikationen der Beteiligten

14.2.4 Entwicklung der Berufsschulen zur Berufsschulzentren

Im Gegensatz zu der Bundesrepublik Deutschland, entwickelte sich in der VR China eine andere Kooperations- und Koordinierungsgeflecht in der beruflichen Bildung. Durch die starke Stellung der Berufsschulen im chinesischen Berufsbildungssystem gibt es in den meisten Fällen keine strikte Trennung zwischen Berufsschule und Ausbildungszentrum. Die Berufsschulen streben in den meisten Fällen an, die schulische Ausbildung in den Klassenräumen mit der praktischen Ausbildung an schuleigenen Ausbildungszentren zu verbinden, statt neben der Berufsschule separate überbetriebliche Berufsbildungsstätten zu etablieren. Das ermöglicht die bestehende Institution *Schule* mit zusätzlichen Kompetenzen auszubauen, Theorie und Praxis unter einem Dach zu verbinden und nicht zuletzt eine einheitliche Koordination der Aktivitäten zu fördern. Somit werden Berufsschulen als Berufsschulzentren bezeichnet, die die Vorteile einer Berufsschule und eines Ausbildungszentrums mit sich tragen (C7-F4, C9-B4, C13-S4, C17-S4). In anderen Fällen sind Ausbildungszentren direkt einem bestimmten Unternehmen unterstellt. Dadurch ist es den Schülern als Vorbereitung möglich, nach der Ausbildung und vor dem Arbeitseinsatz, firmenspezifisches Wissen zu erlernen und reale Arbeitseinsätze zu simulieren. Wie das Beispiel im Kontext 3 gezeigt hat, sind die durch die Provinzregierung aufgebauten Ausbildungszentren, bedingt durch die schlechte Randbedingungen, oft nicht ausgelastet. Hierzu zählt zumeist das Fehlen qualifizierter Lehrer, die die Maschinen bedienen können. Andererseits hat nur die Provinzregierung die Zuständigkeit für das Ausbildungszentrum, was bedeutet, dass es lediglich die Administration der Räume nicht jedoch die pädagogische Planung übernimmt. Hier zeigt sich auch die Wichtigkeit des gezielten Planens und Abstimmens der Qualifikationen der Lehrer und der zur Verfügung stehenden Maschinen und Anlagen.

Durch die erweiterten Zuständigkeiten der Berufsschulen zeigen sich neue und attraktive Möglichkeiten für Unternehmen aber auch für Berufsschulen, wie in Kapitel 13.1 beschrieben. Die Verbindung von Berufsschule und Ausbildungszentrum als Vermittler von Theorie und Praxis ermöglicht es, die Inhalte in der Schule und im schuleigenen Ausbildungszentrum besser aufeinander abzustimmen und diese Konstruktion für weitere

Bildungsangebote, wie z.B. im Rahmen der Weiterbildung zu nutzen. Daran knüpft auch die Serviceorientierung der Berufsschule an, wobei Berufsschulen als Dienstleister für Unternehmen auftreten. Die Serviceorientierung der Berufsschulen fördert nicht nur die fortlaufende Verbesserung der schulischen Lehrangebote, sondern sie sichert auch die kontinuierliche Anpassung der Qualifikationen der Lehrer an die Anforderungen des Arbeitsmarktes. Auf der anderen Seite werden die Berufsschulen durch ihre Serviceorientierung als gleichrangige Partner von den Unternehmen angesehen, da sie durch die Ausbildung von Fachkräften, die Weiterbildung des Personals, die Analyse der Potentiale im Unternehmen für die berufliche Bildung und durch Verbesserungsvorschläge für die Produktion im Unternehmen einen wichtigen Beitrag zum Funktionieren des Unternehmens leisten. Es wird irrtümlich davon ausgegangen, dass Unternehmen gesetzlich zur Ausbildung verpflichtet werden können. Wie am Beispiel des deutschen dualen Systems erkennbar ist, können trotz der institutionellen Verankerung der Kooperation, Unternehmen nicht zur Kooperation verpflichtet werden. Kooperation in der beruflichen Bildung bleibt stets freiwillig. Solange die Ausbildung für die Unternehmen kostspielig oder mit hohen Hürden bei der Erfüllung der Qualitätsstandards verbunden ist und das Interesse und der Bedarf dabei nicht überwiegt, sind diese eher abgeneigt, sich in einer Kooperation zu engagieren. Daher empfiehlt es sich bei Interesse an einer Kooperation, zuerst die Möglichkeiten in der Berufsschule wie auch im Unternehmen zu analysieren und Potentiale aufzuzeigen. Durch eine gemeinsame Planung sind Aktivitäten, wie z.B. die Fortbildung der Lehrer intern im Unternehmen durchzuführen. Wie die Bestandaufnahme in der VR China gezeigt hat, ist eine praxisorientierte Fortbildung der Lehrer in einer Kooperation mit Unternehmen zum Beispiel durch Betriebspraktika möglich. Infolge der gemeinsamen Aktivitäten bei den Kooperationen zeigte sich, dass eine Verbesserung der Berufsbildung in einigen Bereichen auch ohne großen finanziellen Aufwand möglich ist. Es bedarf lediglich einer Optimierung der Ressourcen durch gründliche Analyse der Möglichkeiten und die Bereitschaft, Zeit und Personal im Unternehmen und in der Berufsschule dafür zur Verfügung zu stellen. Bei einer starken Spezialisierung eines Unternehmens auf einem bestimmten Fachbereich oder einer Tätigkeit empfiehlt es sich, einen stärkeren Fokus auf die Ausbildung in mehreren Unternehmen zu richten, d.h. die

Ressourcen und das Know-how von unterschiedlichen Unternehmen in der Ausbildung zu nutzen. Dieses Beispiel zeigte sich in der VR China insbesondere bei Unternehmen innerhalb einer Branche. Branchenübergreifende Verbundausbildung war wegen der Geheimhaltungsansprüche eher untypisch.

14.3 Theorie des kooperativen Handelns

Die Theorie des kooperativen Handelns beinhaltet den Prozess des Analysierens, des Initiierens, des Aufbaus und des Erhaltens von Kooperation. Dabei geht dem Initiieren einer Kooperation im Idealfall eine Analyse voraus, um den Ist-Zustand in der Berufsschule wie auch in Unternehmen bezogen auf die mögliche Umsetzung einer praxisorientierten Ausbildung festzustellen (Analyse). Dabei ist das Ziel, Potentiale für eine Kooperation zu erkennen und sich der Stärken und Schwächen bereits während der Initialphase bewusst zu werden. In einem weiteren Schritt wird der Aufbau der Kooperation durch die gegenseitige Förderung der Potentiale von Unternehmen und Berufsschulen für eine praxisorientierte Ausbildung optimiert (Optimierung). Basierend auf dem Ist-Zustand und der Potentiale der Berufsschulen und Unternehmen eröffnen sich durch die Erweiterung der Zuständigkeiten der Berufsschulen und Unternehmen neue Möglichkeiten, das kooperative Handeln zwischen Berufsschulen und Unternehmen aufeinander abzustimmen und diese zu festigen (Interdependenz). Durch die Sicherung der pädagogischen Qualitätskriterien, unter wirtschaftlichen Prämissen, wird das kooperative Handeln konsolidiert und dauerhaft erhalten (Konsolidierung). Diese Strategie wird als Analyse-Optimierung-Interdependenz-Konsolidierung-Strategie, AOIK-Strategie, genannt.

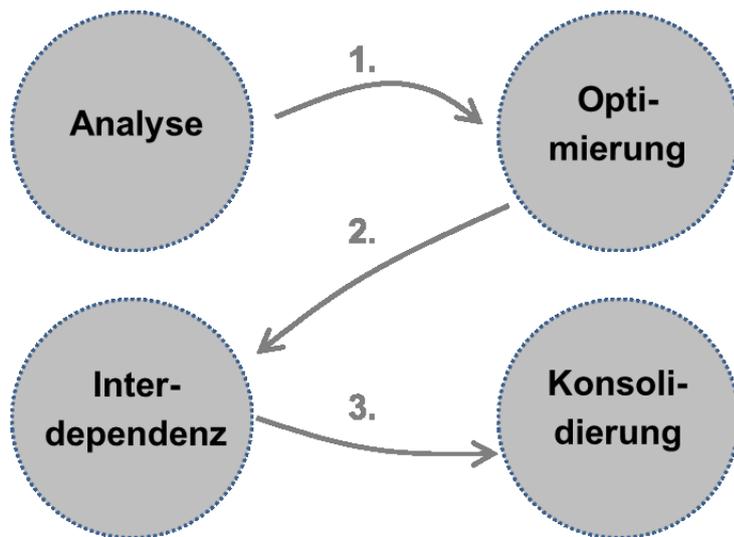


Abbildung 11: AOIK-Kooperationsstrategie (eigene Darstellung)

In der VR China ist bereits seit langem bekannt, welche Maßnahmen notwendig sind, um die berufliche Bildung zu modernisieren. Lehrerfortbildungen, Modernisierung des Curriculums und der Ausbau der Infrastruktur der Berufsschulen gehörten zu den Aktivitäten, die in den vergangenen dreißig Jahren dem Berufsbildungssystem eine neue Erscheinung gegeben haben. Es besteht immer noch Rückständigkeit in den wirtschaftlich schwachen Regionen. Durch die Go-West-Strategie der Regierung wurden Impulse für eine neue Entwicklung auch für den Westen Chinas gegeben. Es bestehen genügend gute Beispiele dafür, dass die Berufsschulen und Unternehmen auf beiden Seiten verstanden haben, wie sie voneinander profitieren können. Es bedarf jedoch noch weitere Überzeugungskraft, Unternehmen wie auch Berufsschulen für das „Mehr“, im Sinne von Verbesserung der Ausbildungsqualität und das Ausweiten der Angebote der Berufsschulen für Unternehmen, zu überzeugen, um das Bestehen und Funktionieren einer Kooperation aus pädagogischer und wirtschaftlicher Sicht zu sichern.

Durch die dezentrale Umsetzung der Richtlinien der Regierung besteht weiterhin die Gefahr einer ungleichen Entwicklung und Qualitätssicherung der Berufsbildung. Die Übergabe der Verantwortung des Staates in die Führung durch die Provinzen gibt diesen mehr Freiheit, und ermöglicht es ihnen, den Bedarf und die Umsetzung an die lokalen Gegebenheiten anzupassen und in der beruflichen Bildung das anzubieten, wofür in der Provinz auch ein Absatzmarkt existiert. Auf der anderen Seite bedarf es im Rahmen der Qualitätssicherung einer Archivierung des gewonnenen Wissens, damit die bereits entwickelten Lehr- und Lerninhalte nicht spurlos verloren gehen, sondern als Synergien von weiteren Provinzen, Schulen oder Unternehmen genutzt werden. Dafür zeigten sich Beispiele für Initiativen, bei denen Berufsschulen als Paten in der VR China für andere Berufsschulen in den wirtschaftlich schwächeren Regionen fungieren. Durch das Engagement von Berufsschulen aus entwickelten Regionen für andere Berufsschulen leisten diese einen großen Beitrag, um die bekannten anfänglichen Schwierigkeiten während des Aufbaus zu überwinden. Die Umsetzung einer Berufsschulpatenschaft durch eine Berufsschule erlaubt es Wissen, Know-how,

Erfahrungen aber auch Einrichtungen wie Maschinen zu teilen. Um Modellschulen zu entwickeln, die dann selbst als Multiplikatoren für weitere Schuleinrichtungen dienen, braucht es die finanzielle Unterstützung des Staates.

Es kann beispielsweise auch ein gezielter Wissenstransfer im Rahmen der Fortbildung der Lehrer, der Ausstattung von Lehrräumen oder beim Anpassen des Curriculums an den Bedarf der Wirtschaft vorgenommen werden, um bei der Modernisierung der betreffenden Regionen entsprechend der Entwicklungsdynamik des Marktes zu unterstützen. Hierfür werden während der Modernisierung Fachkräfte aus den Modellschulen zur Verfügung gestellt. Obwohl diese Orientierung an der Dynamik des Arbeitsmarktes zu Herausforderungen in der Zeit einer Rezession führen kann, wird die in der wirtschaftlich aktiven Zeit zur Verfügung stehende Bereitschaft aller Beteiligten deren finanzielle oder materielle Unterstützung zu Nutzen gemacht. Zuerst wird der Aufbau der Berufsschulen umgesetzt, vorhandene Berufsschulen modernisiert, ihre Serviceangebote für Unternehmen ausgebaut, um dann in den wirtschaftlich schwächeren Zeiten genug Fundament zu haben, sich durch weitere ergänzende Leistungen zu tragen. So bleibt nicht nur die Qualität im Sinne von an den Bedarf des Arbeitsmarktes angepasstes Wissen durch einen ständigen Austausch mit Unternehmen kontinuierlich erhalten, sondern die Berufsschulen bewahren auch ihre Aktivitäten und die Flexibilität, sich der Schwankungen des Arbeitsmarktes anzupassen.

Dafür bedarf es die Schulleitung und Lehrer neben ihren pädagogischen und fachlichen Kompetenzen mit weiteren Managementkompetenzen auszustatten, um Kooperationen systematisch und analytisch zu initiieren, aufzubauen und zu erhalten. Weiterhin lebt die Kooperation von der Offenheit und Serviceorientierung der Schulleitung, sich neben ihrem pädagogischen Auftrag, auch der Wirtschaft zu öffnen. Seitens der Unternehmen bedarf es ebenso der Offenheit, die Analysen über die Ermittlung des eigenen Potentials für die berufliche Bildung zuzulassen, das Know-how teilen zu wollen und zeitliche und personelle Kapazitäten im Unternehmen dafür zur Verfügung zu stellen. Somit können vorhandene Synergien gegenseitig genutzt werden. Der Regierung

sowie der Provinz- und Lokalregierungen kommen die Rollen zu, den Aufbau von vorbildlichen Berufsschulen finanziell zu unterstützen und die guten Praxisbeispiele der Modellschulen landesweit zu verbreiten. Dadurch soll ein Verständnis für Schulpatenschaften gefördert werden, um auch der Bevölkerung in den rückständigen Regionen eine Chance auf eine zeitgemäße Bildung zu geben.

Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass es sich bei der Kooperation um eine „Win-Win-Situation“ handeln sollte, damit die Motivation für alle Beteiligten aufrechterhalten werden kann. Die VR China hat sich in den vergangenen dreißig Jahren weitgehend bemüht, Lehrpläne und Ausbildungspläne insbesondere in den technischen Ausbildungsbereichen zu modernisieren und teilweise Qualitätsstandards für einzelne Bereiche einzurichten. Die Herausforderung für die Zukunft wird es sein, durch das Aufkommen der Dienstleistungsberufe, die Kooperationserfahrungen der letzten Jahre auch bei der Modernisierung der Ausbildung für Dienstleistungsberufe anwenden zu können sowie der Ausbildung der betreffenden Fachkräfte eine höhere Anerkennung in der Gesellschaft zu verschaffen. Dabei soll die aufkommende Mittelschicht eine wesentliche Rolle spielen, indem die Qualität und Notwendigkeit von Dienstleistungen als wesentlicher Bestandteil der Erhöhung ihrer Lebensqualität verstanden wird.

Die Erfahrungen in der Geschichte mit deren Aufblühen und Niederschlägen in der Entwicklung der Berufsbildung hat die VR China dahin geführt wo sie heute ist. Die politischen und wirtschaftlichen Veränderungen wurden durch den ausländischen Einfluss geleitet und dadurch Optionen für die VR China aufgezeigt. Insbesondere seit den 1980er-Jahren sucht die VR China nach einem für die künftigen Entwicklungsziele des Landes ausgerichteten Berufsbildungssystem, welches sich die chinesischen Besonderheiten zu Eigen macht. Die Politik und Wirtschaft hat sich diese Veränderung bereits verdeutlicht. Die Generation, die von den zerstörerischen Revolutionen der 1960er und 1970er Jahre, welche die Entwicklung im Land ausgebremst haben, weitgehend verschont geblieben ist, hat es nun in der Hand, die Identität des Landes mit dessen Traditionen und der Moderne nicht nur nach außen in der

Wahrnehmung der Weltöffentlichkeit, sondern auch in der chinesischen Gesellschaft zu stärken.

ABSTRACT

In the light of youth unemployment and increased transnational mobility practice oriented vocational education and training get more and more importance in the international cooperation in education. There is a broad consensus among educational experts, that one of the possible measures to reduce youth unemployment in the world is to provide youth skills and competences, which are needed on the labour market. The school based vocational education needs to be updated with practical skills. The fundament of each practice oriented vocational education and training systems (VET) lays in the cooperation between the main actors: the enterprises and vocational schools. Dual systems in countries as Germany, Switzerland and Austria offer many good practice examples on the benefits of the engagements of both actors in the vocational education and training system but nevertheless these examples cannot be taken as “one model fits all” which can be implemented in each country. Therefore each country interested in the redesign of their own vocational education and training system needs to identify possible benefits of and challenges in their system, to be able to specify the opportunities and threat for future development.

It cannot be presumed that enterprises can be forced to take apprentices and train them in their facilities. It has to be evident for every educational actor willing to cooperate with enterprises, that enterprises first strive for growth in profits upon others to be able to secure their existence and secondly they may support additional, non-economic activities; for example the vocational education and training of future employee. Although to ensuring the quality of future employees may partly be seen as their social responsibility this fact will still depend on their economic situation and their need for skilled workers. However, making profit does not collide with the idea of the engagement of enterprises in the vocational education and training. It only needs an in depth-analysis of potentials and needs of enterprises and vocational schools and an

adequate planning as well as development of the educational programs and activities.

The following example on the PR China delivers many interesting basic approaches on how cooperation between enterprises and vocational schools can be built up, managed and preserved. Thanks to the over thirty years of multilateral cooperation between der PR China and other European and Asian countries, the PR China already knows what is needed to modernize the vocational education and training system. Further education of teachers, redevelopment of curriculums and the redesign of the infrastructure of the vocational schools are those activities, which enriched the Chinese vocational education and training system in the last thirty years. There is still backwardness in the economically weak part of the country but within the “go-west-strategy” of the government innovative measures are offered for enterprises to foster the development of the western region; for example cut red tape or tax and duty exemptions. In the course of the bureaucracy development of the east-southeast part of the country and through the increased perception of the country in the international business the quality of labour become more relevant also for the PR China. Products with low-value-added and unskilled labour were not sufficient anymore for the competitiveness of the country in the international environment. More and more enterprises realised the shortage of qualified labour because of the rise of progressing technology and of the availability of qualified labour.

The commitment to quality in the vocational education and training laid on the market orientation and therefore on the establishment of cooperation between enterprises and vocational schools. The PR China can consequently show good practice examples from cooperation in the vocational education after more than thirty years of learning from other countries. The constructive element of these cooperation was identified by the actors as the consensus about the mutual benefit of cooperative activities.

Although there are many good practices in the cooperation, nevertheless, more persuasiveness is still needed for continuous fostering of quality in the vocational education and training. The cooperation is not only influenced by the

interest, need and the level of cooperation between enterprises and vocational schools, but the nature of the directives of the government are crucial for the cooperation too. For example, the decentralized implementation of the directives of the government may endanger the uneven development and quality assurance in vocational training. The transfer of responsibility of the state in the hands of the provinces ensures on the one side more freedom for provinces, for instance, it allows them to adapt the vocational education and training to their specific needs and to implement it to local circumstances. This means, to offer labour market oriented vocational education and training. On the other side it needs in the context of quality assurance to archive the knowledge gained through the fragmented implementation. This implies, that already developed teaching and learning materials should not get lost but it should be used as synergies and transfer these to other provinces, schools or enterprises.

One of the exemplary efforts made by good situated “model vocational schools” is their willingness to overtake a sponsorship for other less developed vocational schools that are located mostly in the western region. Previously mentioned schools support the improvement of the teaching quality of latter mentioned schools and help them especially in the initial phase of the redevelopment of their teaching and training system. More concrete, “school sponsorships” allow to share knowledge, experience or to share technical equipment. The further education of teachers, the establishment of training facilities, the adaptation of curriculum to the labour market needs leave space for the consideration of local needs on the one side, and the dynamics of market development on the other side. It is only possible to take over responsibility for less developed schools, if there is financial support through the government too. School sponsorship is mostly subject to model schools therefore there is a significant need for recognition and promotion of education activities of these model schools. The high dynamic of the labour market in developing regions may cause challenges in the cooperation between vocational schools and enterprises, especially in the time of recession. If the cooperation with a vocational school gives rise to concern because of the limited time, personal availability or financial support in the enterprises, than the support of enterprises may decrease. Therefore the model schools strive to

mobilise all actors, ask for financial and material benefits during the time of economic growth to be able to implement those benefits targeted and lay a solid fundament for the performance of less developed schools. This fundament may consist of well-educated vocational teachers, well-equipped training facilities as well as practice oriented curricula. A solid basis allows vocational schools in an economically weak period to use previous investments and benefits. Additional created supplementary services, as further educational offers for enterprise employees, well-educated vocational teachers as consultants by building up of new production lines or by doing research on the effectiveness of human resources, are examples for reserves to bear itself. The redefinition of the role of vocational schools as "service providers" in a wide sense, allows setting quality standards in relation with the pedagogical requirements and economical needs in the vocational education and training. The school administration and teachers need to be equipped with additional management skills in addition to their educational and professional skills to be able to initiate, build and maintain cooperation systematically and analytically. Enterprises need to be aware of taking responsibility for future skilled labour while cooperating with vocational schools. The openness of enterprises for cooperation allows determining one's potential within vocational education and training and look for benefits for both actors. It is necessary for a successful cooperation to be a "win-win" situation, so the motivation for all parties should be maintained. Finally each cooperation needs competent teachers, well equipped training facilities also strategic planning (AIOC-strategy) in sense of *analysis* of initial situation and the possibilities for the *implementation* of practical vocational education and training, *optimisation* of available capacities and resources, the interdependence of responsibilities and competences of both actors, and the *consolidation* of pedagogical quality criteria under economic premises.

The PR China has tried in the past thirty years to modernize its vocational education and training system; this happened mostly in the technical occupations. The challenge for the future will be to do the same effort for the service occupations. The reform and open-door policy of the Chinese government since the 1970s brings many opportunities not only for the economy, but also for the society. The rapid development in the technically

based fields brought the anticipated economic upswing and leads the PR China from a development country to the second biggest economy in the world. Now, the current government aims more to increase the life standard of the Chinese and strengthen the domestic consumption than to focus on industry production. Through the emerging middle class the quality and necessity of services gain higher importance in the society and it is seen as an integral part of increasing their quality of life. Chinas new generation remained from the destructive revolutions of the 1960s and 1970s, which have slowed down the development in the country. It has now in hand to bring together identity of the country with its traditions and modernity not only outwardly in the perception of the world, but to strengthen it also in the Chinese society.

KRITISCHE REFLEXION DER UNTERSUCHUNG

Der Schwerpunkt für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit entstand aus der Verflechtung der über fünfjährigen Arbeit der Verfasserin im Bereich der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit, der hohen Resonanz und Aktualität zum Thema aus den Fachkreisen, in denen die Verfasserin aktiv ist und dem persönlichen Interesse an der gesellschaftlichen Entwicklung der VR China. Daher haben die Ergebnisse der Dissertation eine hohe praktische Relevanz für die Gestaltung von weiteren internationalen Projekten im Rahmen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.

Eine Bestandsaufnahme über die Kooperationen zwischen Berufsschulen und Unternehmen in der VR China ermöglichte es, die Initiativen und die Maßnahmen der chinesischen Regierung sowie die Berufsbildungsprojekte im Rahmen der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit durch eine längere Periode unter politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und kultureller Gesichtspunkten nachvollzuziehen und daraus Erkenntnisse für weiterführenden Tätigkeiten zu gewinnen.

Die eingesetzte Methode der Datengenerierung und Auswertung mithilfe der Grounded Theory erwies sich als gewinnbringend, da dieser Ansatz ausreichend Spielraum für die systematische Sammlung und Auswertung von Daten zulässt, um eventuell nicht wahrgenommene Indikatoren im Laufe des Forschungsprozesses zu identifizieren. Der Anteil der für die wissenschaftliche Arbeit repräsentativen Interviews ist Nachweis für die Eignung der Methode und führte zu einer breiten Stichprobe. Auf der anderen Seite erforderte die Arbeit mit dem Forschungsansatz der Grounded Theory eine hohe Professionalität und ständige Reflexion der gesammelten Daten sowie der eigenen möglichen Voreingenommenheit. Dieser Prozess kann dank der kontinuierlichen Präsentation der Erkenntnisse und der Reflexion der Arbeitsweise mit verschiedenen Akteuren aus wissenschaftlicher Sicht als erfüllt gekennzeichnet werden.

Neben den positiven Erkenntnissen aus der Dissertation zeigten sich im Laufe der Forschungsarbeit auch Schwierigkeiten. Eines der grundlegenden

Hindernisse war die Unstimmigkeit der Definitionen „berufliche Erstausbildung“ im Vergleich in der VR China und in dem internationalen Forschungsraum. Während der Interviews mit chinesischen Partnern ist die Forscherin mehrmals darauf aufmerksam geworden, dass das Wort „berufliche Erstausbildung“ als Synonym für die Berufsausbildung auf der Sekundarstufe II sowie für die „höhere Berufsbildungsebene“ verwendet wird. Daher war eine explizite Trennung zwischen „berufliche Erstausbildung“, welche mit einem Sekundarabschluss II abschließt und der höheren Berufsbildung, welche im chinesischen Berufsbildungssystem theoretisch auf der tertiären Ebene angesiedelt ist, schwer möglich. Die berufliche Erstausbildung auf der Sekundarstufe II und die höhere berufliche Bildung auf der tertiären Ebene konnten von den Interviewpartnern nicht immer eindeutig differenziert werden. Für die Unterscheidung zwischen der Berufsbildung auf der Sekundarebene II und auf der tertiären Ebene in der Dissertation wäre dies nur dann soweit von Relevanz, wenn die Funktionalität der Kooperation zwischen Berufsschulen und Unternehmen ausschließlich aufgrund der höheren Stellung der Berufsbildung erfolgt wäre.

Weitere Schwierigkeiten zeigten sich in der Qualität der unterschiedlichen Interviews. Insbesondere bei den chinesischen Interviewpartnern beruhen die Aussagen über Zahlen sowie Definitionen von Begriffen ausschließlich auf persönlichen Einschätzungen, welche aus keinen offiziellen Statistiken oder wissenschaftlichen Quellen entnommen waren.

Die vorhandene Literatur zur Thematik der Dissertation ob in englischer, deutscher oder chinesischer Sprache war in vielen Fällen nur durch privaten Erwerb von Büchern zugänglich.

Kooperationen in der VR China sind nicht formal geregelt. Die Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Unternehmen erfolgt überwiegend personenbezogen auf einem informellen Weg. Zudem gibt es keine explizite Kooperationsforschung in der VR China. Die vorhandenen Schriften beschäftigen sich in den häufigsten Fällen lediglich mit „apprenticeship“ wobei neben der Erläuterung der vorhandenen Kooperationsformen nicht näher darauf eingegangen wird, wie diese initiiert, aufgebaut und erhalten werden. Durch

diese fehlende systematische Strategie entstehen Kooperationen durch das persönliche Netzwerk Einzelner.

Aufbauend auf der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit wäre es für eine weitere Forschung von Nutzen, die deutsche Lernortkooperationsforschung auf eine internationale Ebene auszuweiten. Das heißt, dass diese nicht nur auf die bereits bestehende Kooperation zwischen Deutschland und der VR China im Rahmen des dualen Ausbildungssystems beruht, sondern auch außerhalb des dualen Systems erforscht wird. Der dadurch erzeugte mögliche Mehrwert wäre für die Europäische Gemeinschaft gerade in der Zeit der Bestrebungen für die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit durch alternierende Ausbildungswege von enormer Relevanz, da eine alternierende Berufsbildung ohne eine systematische Kooperation zwischen Berufsschulen und Unternehmen nicht das erwünschte Ergebnis bringt. Eine Kooperation kann nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden, insbesondere dann nicht, wenn die Akteure in den anvisierten Länder für eine alternierende Berufsausbildung keine oder nur wenige Erfahrung mit kooperativen Berufsbildungssystemen mit einbringen. Dies erfordert von Seiten der Berufsschulen wie auch von Unternehmen eine starke Initiative, genaue Planung und Organisation für den Aufbau sowie Bestrebungen zum Erhalt der Kooperation.

Weiterhin bietet sich für eine weiterführende Forschung an, anhand des Beispiels der Serviceorientierung der Berufsschulen in der VR China die traditionelle Rolle der Berufsschule sowie des Berufsschullehrers im Kontext der aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Entwicklung zu untersuchen. Diese Forschung kann dann mit dem Ansatz des organisationalen Lernens im Sinne von lebenslangem Lernen in Verbindung gebracht werden.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS FÜR DIE INTERVIEWPARTNER

Abkürzung	Bezeichnung
Cn-B	Chinesischer Interviewpartner in Peking
Cn-S	Chinesischer Interviewpartner Shanghai, Shiyuan
Cn-F	Chinesischer Interviewpartner, Nanjing
Dn-B	Deutscher Interviewpartner in Peking
Dn-S	Deutscher Interviewpartner in Shanghai, Shiyuan
Dn-F	Deutscher Interviewpartner in Nanjing
Dn-D	Deutsche Interviewpartner in Deutschland

Die Abkürzungen sind wie folgt zu lesen:

z.B.:

n= die Interviewnummer. C1-B bedeutet: Interview Nr. 1 mit einem chinesischen Interviewpartner in Peking.

LITERATURVERZEICHNIS

AA 2013

Auswärtiges Amt: Beziehungen zwischen der Volksrepublik China und Deutschland, URL: http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/China/Bilateral_node.html (10.03.2013)

AAPD 1974

Botschafter Pauls in Peking an das Auswärtige Amt am 14. Juni 1974: Betreff: China-Bundesrepublik. In: Akten der auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland 1974, Institut für Zeitgeschichte, München: Oldenbourg 2005.

AAPD 1978

Akten der auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland 1978, Institut für Zeitgeschichte, München: Oldenbourg 2009.

AAPD 1981

Akten der auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland 1981: Gespräch zwischen Genscher und Deng Xiaoping vom 07. 10.1981, Institut für Zeitgeschichte, München: Oldenbourg 2012.

Achtenhagen 2004

Achtenhagen, Frank; Bendorf, Michael; Weber, Susanne (2004): Lernortkooperation zwischen Wirklichkeit und „Vision“. In: Euler, Dieter: Handbuch der Lernortkooperation. Band 1., Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 77-101.

Ackeret 2014

Ackeret, Markus: Die Stadt hinter der Mondlandschaft. In: Neue Züricher Zeitung (09.04.2014)

AGC 1995

Arbeitsgesetz der VR China vom 1995, URL: <http://www.chinas-recht.de/940705b.htm> (13.09.2013)

Autsch 1999

Autsch, Bernhard: Überbetriebliche Berufsbildungsstätten unter dem Blickwinkel ihrer lernortkooperativen Situation. In: Pätzold, Günter; Walden, Günter (Hrsg.): Lernortkooperation. Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Heft 225, Bielefeld: Bertelsmann 1999, S. 341-368.

BBG 2002

Bundesgesetz über die Berufsbildung der Schweiz 2002.

BBiG 2005

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsgesetz 2005 (BBiG)

BBiGC 1996

Berufsbildungsgesetz der VR China 1996.

Beicht et al. 1987

Beicht, Ursula; Holzschuh, Jürgen; Wiederhold-Fritz, Susanne: Strukturdaten überbetrieblicher Berufsbildungsstätten 1984, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 93, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 1987.

Berger/Walden 1995

Berger, Klaus; Walden, Günter: Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb – Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen. In: Pätzold, Günter; Walden, Günter. (Hrsg): Lernorte im dualen System der Berufsausbildung, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 1995, S. 409-430.

Besenfelder/Thiel 2004

Besenfelder, Günter; Thiel, Peter: Ziele, Ansprüche und Erwartungen an Lernortkooperation aus Sicht der Lehrerverbände: Die Position des BLBS. In: Euler, Dieter: Handbuch der Lernortkooperation. Band 1, Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 194-200.

BEST 2010

Best Enterprise System for Training, Referenz-Nummer: LLP-LdV-TOI-2010-EE-002, Paide: Järvamaa Kutsehariduskeskus 2010.

Beutner 2004

Beutner, Marc: Betriebsprojekttag. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1, Theoretische Fundierungen. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 55-61.

BIBB/ZIBB 1998

Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn; Zentralinstitut für Berufsbildung Peking: Informationssystem zur Berufsbildung in Deutschland und China. Berlin/Peking: Bertelsmann 1998, CD-ROM.

BIBB 2011

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Verbundausbildung. Vier Modelle für die Zukunft, Bonn 2011.

BIBB 2003

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Verbundausbildung, Bonn 2003, URL: <http://www2.bibb.de/publikat/arbmat/2003/verbundausbildung.pdf> (24.05.2013)

BIBB s.a.

Bundesinstitut für Berufsbildung: German-English glossary of vocational training terminology, URL: <http://www.bibb.de/de/29728.htm#jumpb>

BMBF s.a.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: China. Allgemeine Aktivitäten und Entwicklungen, URL: <http://www.internationales-buero.de/de/1279.php> (11.09.2013)

BMBF 2001

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Förderkonzept Überbetriebliche Ausbildungsstätten, Bonn-Bad Godesberg 2001, URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/uebs_foerderkonzept.pdf (04.07.2013)

BMBF/BMWi 2009

Bundesministerium für Bildung und Forschung; Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie: Gemeinsame Richtlinien für die Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) und ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren vom 24.06.2009, URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/RL-UEBS-10-7-09.pdf> (07.11.2013)

BMBF 2010

Bundesministerium für Bildung und Forschung: iMove 2010, Marktstudie China für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2010.

BMBF 2013

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Für die Zukunft ausbilden. Jobstarter – Ziele, Aufgaben und Erfolge. Bielefeld: Bertelsmann 2013.

BMBW 1973

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Richtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zur Förderung von überbetrieblichen Ausbildungsstätten vom 19.09.1973. In: Bundesarchiv, Hauptgruppe 6: Berufliche Bildung 1973.

BMZ 2012

Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Positionspapier, BMZ-Strategiepapier 8/2012 URL: http://www.bmz.de/de/publikationen/themen/bildung/Strategiepapier322_8_2012.pdf (23.10.2013)

BMZ Lexikon

Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Lexikon der Entwicklungspolitik URL: <http://www.bmz.de/de/service/glossar/> (12.02.2013)

Boehm 1994

Boehm, Andreas: Grounded Theory - wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Boehm, Andreas (Hrsg.); Mengel, Andreas (Hrsg.); Muhr, Thomas (Hrsg.); Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft e.V. (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge, Konstanz: UVK Universitätsverlag 1994, S. 121-140.

Brandes 1999

Brandes, Harald: Einstellungen von Ausbildern und Berufsschullehrern zur Lernortkooperation. In: Pätzold, Günter; Walden, Günter (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven, Bielefeld: Bertelsmann 1999, S. 157-172.

Büchter/Gramlinger 2002

Büchter, Karin; Gramlinger, Franz: Berufsschulische Kooperation als Analysekategorie. Beziehungen, Strukturen, Mikropolitik - und CULIK. In: Büchter, Karin; Gramlinger, Franz; Kipp, Martin; Tramm, Tade: Kooperationen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung - Anspruch und Realität einer Reformbedingung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Jg., Ausgabe 3, S. 1-15.

Buschfeld/Euler 1994

Buschfeld, Detlef; Euler, Dieter: Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23, Heft 2, S. 9-13.

Buschfeld/Euler/Reemtsma 1995

Buschfeld, Detlef; Euler, Dieter; Reemtsma, Ralph: Zwischen Möglichkeiten und Grenzen: Erfahrungen über die Lernortkooperation aus dem Modellversuch Kolorit. In: Pätzold, Günter; Walden, Günter: Lernorte in dualen System der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann 1995, S. 395-407.

Busian 2004

Busian, Anne; Lang, Martin; Pätzold, Günter; Riemann, Hinrich: Organisation von Kooperationen unter Berücksichtigung regionaler Aspekte. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1, Theoretische Fundierungen. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 388-389.

CEDEFOP 2011

European Center for the Development of Vocational Training: Glossary. Quality in education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.

CIIC 2010

China International Information Center: Von „Made in China“ zu „Created in China“. 2010, URL: http://german.china.org.cn/china/archive/Parlament2010/2010-03/06/content_19543168.htm (11.12.2013)

Czycholl 1998

Czycholl, Reinhard: Kritische Anmerkungen zum Postulat der Lernortkooperation in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?, Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 214, S. 405-414.

Dabringhaus 2006

Dabringhaus, Sabine: Geschichte Chinas 1279-1949, München: Oldenbourg, 2006.

DB 1987

Deutscher Bundestag: 11. Wahlperiode. Stenographischer Bericht, 20. Sitzung, Bonn 1987, URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btp/11/11020.pdf> (23.06.2013)

DB 2011

Deutscher Bundestag: 9. Wahlperiode. Drucksache 9/2011 vom 01.10.1982, Antwort der Bundesregierung auf Drucksache 9/1927 vom 20.08.1982, URL: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/09/020/0902011.pdf> (23.06.2013)

DB 2013

Deutscher Bundestag: Strategiepapier der Bundesregierung. Internationale Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand, Drucksache 17/14352 vom 05.07.2013, URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714352.pdf> (08.10.2013)

DBR 1974

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Empfehlungen der Bildungskommission. Verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn, Bonn: Bundesdruckerei 1974.

DCGK 2010

Deutsch-Chinesisches Gemeinsames Kommuniqué zur umfassenden Förderung der Strategischen Partnerschaft vom 16.07.2010 In: Goethe-Institut: Deutsch an Schulen in China, URL: <http://www.goethe.de/ins/cn/pro/pdf/Deutsch%20an%20Schulen%20in%20China.pdf> (12.01.2013)

Dehnbostel 2003

Dehnbostel, Peter: Verbünde und Netzwerke als Organisations- und Lernformen für die Ausbildung in modernen Berufen – Zur Entwicklung der Lernortfrage in der beruflichen Bildung. In: Pahl, Jörg-Peter; Schütte, Friedhelm; Vermehr, Bernd: Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld: Bertelsmann 2003, S. 175-190.

Dettmann

Dettmann, Michael; Kunze-Stibal, Helmut, Schecker, Horst: Arbeitsaufträge als Mittel zur Integration von Praxisanteilen in die gewerblich-technische Ausbildung. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1, Theoretische Fundierungen. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 192-199.

DFG 2013

Deutsche Forschungsgemeinschaft: Chinesisch-Deutsches Zentrum für Wissenschaftsförderung in Beijing, URL: http://www.dfg.de/dfg_profil/geschaeftsstelle/dfg_praesenz_ausland/beijing/ (20.12.2013)

Döring/Stark 1999

Döring, Ottomar; Stark, Gerhard: Lernortkooperation als Innovationsstrategie für das duale System der Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 28 Jg., Heft 2, 1999, S. 20-25.

Döring/Stahl

Döring, Ottmar; Stahl, Thomas: Innovation durch Lernortkooperation. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen im dualen System der Berufsausbildung am Beispiel Bayern, Bielefeld: Bertelsmann 1998.

DS 1976

Der Spiegel: Wenn Schlangen erwachen, Nr. 32, vom 02.08.1976, S. 72-73.

Dubs 2005

Dubs, Rolf: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart: Steiner 2005.

Dubs 2006

Dubs, Rolf: Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, Rolf; Lipsius, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 191-204.

EC 2012

European Commission: Apprenticeship supply in the Member States of the European Union – Final report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.

EC2013

European Commission: Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors, European Union 2013.

Eckert 2004

Eckert, Manfred: Lernortkooperation als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. Euler, Dieter: Handbuch der Lernortkooperation. Band 1. Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 102-118.

Eheim/Ihde 2003

Eheim, Hans-Dieter; Ihde, Volker: Deutsch-chinesische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Erfahrungen und Ansätze. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2003, S. 21-26.

Ehmer 2011

Ehmer, Philipp: Strukturwandel in China. Industrie prägt vorerst wirtschaftliche Entwicklung. Deutsche Bank Research. Frankfurt am Main: Deutsche Bank AG 2011.

EK 2013

Europäische Kommission: Pressemitteilung vom 08.07.2013, EU-Handelskommissar De Gucht startet globalen Nachhaltigkeitspakt, IP 13/667. Brüssel: Europäische Kommission 2013, URL: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-667_de.htm (10.11.2013)

Ellerbock 2004

Ellerbock, Wolfgang: Die Rolle von Lehrerinnenpraktika für die Entwicklung einer Lernortkooperation zwischen Berufsschule und Praktikumsbetrieben. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1, Theoretische Fundierungen. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 324-332.

Erling 2013

Erling, Johnny: Der chinesische Traum vom sauberen Weltreich. In: Hamburger Abendblatt Online vom 17.03.2013, URL: <http://www.abendblatt.de/politik/ausland/article114515067/Der-chinesische-Traum-vom-sauberen-Weltreich.html?mobile=no> (20.01.2014)

Euler/Twardy 1991

Euler, Dieter; Twardy, Martin: Duales System oder Systemdualität – Überlegungen zu einer Intensivierung der Lernortkooperation. In: Twardy, Martin: Duales System zwischen Tradition und Innovation, Köln: Müller Botermann 1991, S. 197-221.

Euler 1996

Euler, Dieter: Lernortkooperation als Mittel zur Förderung von Transferkompetenz - Ansichten, Absichten und Aussichten. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Bielefeld: Bertelsmann 1996, S. 183 - 205.

Euler 1999

Euler, Dieter: Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung, Bonn: BLK-Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 75, Bonn: BLK 1999.

Euler 2004a

Euler, Dieter: Lernortkooperation. Eine unendliche Geschichte? In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1, Theoretische Fundierungen. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 12-24.

Euler 2004b

Euler, Dieter: Lernortkooperation im Spiegel der Forschung. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1, Theoretische Fundierungen. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 25-40.

Euler 2003

Euler, Dieter: Handbuch der Lernortkooperation, Band 2., Praktische Erfahrungen, Bielefeld: Bertelsmann 2003

Euler 2013

Euler, Dieter: Das duale System in Deutschland- Vorbild für einen Transfer ins Ausland?, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2013.

Eurostat 2010

Eurostat: Task Force on the improvement of the quality of education variables in the LFS and other household surveys, 2.3 Review of topic 3 (secondary variables) - Apprentices and trainees, 05/2010.

Fadani 2004

Fadani, Andrea: Die Geschichte der Welternährung. Bundeszentrale für politische Bildung, 12.06.2014. URL: <http://www.bpb.de/internationales/weltweit/181643/die-geschichte-der-welternaeahrung> (21.02.2013)

Field et al. 2009

Field, Simon; Hoeckel, Kathrin; Kis, Viktória; Kuczera, Małgorzata: Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Initial Report, S.I.: OECD 2009.

Fischer 2006

Fischer, Doris: Chinas soziale Marktwirtschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung 2006, URL: <http://www.bpb.de/izpb/8844/chinas-sozialistische-marktwirtschaft?p=all> (12.04.2014)

Franke 2003

Franke, Fu-sheng Renata: Wirtschaftstätigkeit von chinesischen Schulen. Ökonomie oder Pädagogik? In: Franke, Fu-sheng Renata; Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Das Bildungswesen in China. Reform und Transformation, Wien: Böhlau 2003, S. 72-90.

Franz 2008

Franz, Uli: Porträt: Deng Xiaoping. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier. 2008, URL: <http://www.bpb.de/internationales/asien/china/44262/deng-xiaoping?p=1> (09.03.2014)

Friese 2002

Friese, Marianne; Piening, Dorothea: Kooperationsstelle – Ein konfliktäres Thema für die Kooperationspartner? In: Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Dokumentation der 12. Hochschultage Berufliche Bildung, Bielefeld: Bertelsmann 2002, S. 31-44.

Friese 2004

Friese, Marianne: Lernortkooperation als Mittel zur Entwicklung und Stabilisierung von Ausbildungsverbänden. In: Euler, Dieter: Handbuch der Lernortkooperation, Band 1., Theoretische Fundierung. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 400-416.

6FJP

Fünffjahresplan der VR China. Der 6. Fünffjahresplan (1981-1985) In: China International Information Center, URL: http://german.china.org.cn/politics/archive/lianghui06/txt/2006-03/01/content_2223246.htm (03.09.2013)

7FJP

Fünffjahresplan der VR China. Der 7. Fünffjahresplan (1986-1990) In: China Internet Information Center, URL: <http://german.china.org.cn/german/223245.htm> (03.09.2013)

11 FJP

Fünffjahresplan der VR China. Der 11. Fünffjahresplan der VR China (2006-2011) In: China International Information Center, URL: http://german.china.org.cn/politics/archive/guideline/node_2224258.htm (10.10.2013)

12 FJP

Fünffjahresplan der VR China. Der 12. Fünffjahresplan der VR China (2011-2015). In: EU-China Civil Society Portal, URL: http://www.eu-china.net/web/cms/upload/pdf/materialien/11-06-30_12th-Five-Year-Plan-China-english.pdf (01.08.2014)

Georg/Grüner/Kahl 1995

Georg, Walter; Grüner, Gustav; Kahl, Otto: Kleines berufspädagogisches Lexikon. Bielefeld: Bertelsmann 1995

GEVC 1988

Gesetz der Volksrepublik China über chinesisch-ausländische Kooperationsunternehmen vom 13. April 1988, URL: <http://www.china-a.de/de/Investition%20in%20China/doc/investitionen-6.htm> (14.11.2013)

Gilde s.a.

Gilde GmbH Gewerbe- und Innovationszentrum Lippe-Detmold: Gemeinsam geht's! Verbundausbildung in Lippe. Detmold, URL: http://www.jobstarter.de/media/content/Broschuere___Gemeinsam_gehts_Gilde_barrierefrei.pdf (07.07.2013)

Greinert 1995

Greinert, Wolf-Dietrich: Das "deutsche System" der Berufsausbildung: Geschichte, Organisation, Perspektiven, Baden-Baden: Nomos 1995.

Greinert 2001

Greinert, Wolf-Dietrich: Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer. In: Deissinger, Thomas (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung: Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung, Baden-Baden: Nomos 2001, S. 45–60.

Guder 1995

Guder, Michael: Berufsbildung in der Volksrepublik China – Auf dem Wege der Reform fünf Jahre vor der Jahrtausendwende. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6 Jg., Heft 95, 1995, S. 39-46.

Gu/Luo/Zhao 2010

Gu, Donglian; Luo, Zishi; Zhao, Zhiqun: Project Teaching of School-Enterprise Cooperation Based on Real Production Contract – Case Study of GTI. In: Rauner, Felix; Smith, Erica; Hauschildt, Ursel; Zelloth Helmut (Ed.): Innovative Apprenticeship. Promoting Successful School-to-Work Transitions, Berlin: Lit 2010, S. 143-146.

Guo/Lanmb 2010

Guo, Zhenyi; Lamb, Stephen: International Comparisons of China's Technical and Vocational Education and Training System, Volume 12, Heidelberg: Springer 2010.

Han 2010

Han, Xu: Work-based Learning in the Chinese VET System. In: Rauner, Felix; Smith, Erica; Hauschildt, Ursel; Zelloth Helmut (Ed.): Innovative Apprenticeship. Promoting Successful School-to-Work Transitions, Berlin: Lit 2010, S. 98-101.

Haug 2013

Haug, Achim: Chinas Investitionslandschaft wird facettenreicher vom 08.02.2013. In: Germany Trade & Invest, URL: <http://www.gtai.de/GTAI/Navigation/DE/Trade/maerkte,did=756808.html> (05.06.2014)

Heilmann 2004

Heilmann, Sebastian: Das politische System der Volksrepublik China, Wiesbaden: VS-Verlag 2004.

Heinze 2001

Heinze, Thomas: Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis, München: Oldenbourg 2001.

Henze 1989

Henze, Jürgen: Berufliche Bildung des Auslands. Volksrepublik China. Baden-Baden: Nomos 1989.

Henze 1982

Henze, Jürgen: Begabtenförderung im Bildungswesen der VR China: das System der „Schwerpunkt-Schulen“, Asien, Nr. 4, Deutsche Gesellschaft für Asienkunde 1982, S. 29-58.

Herkner 2001

Herkner, Volkmar: Berufsschule zwischen Bildungsauftrag und Klienteninteressen – Kundenorientierung als Anspruch an eine staatliche Institution. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischen Berufsschulen, Neusäß: Kieser 2001, S. 543-574.

HO 2014

Handelsblatt: China setzt Funktionäre auf Entzug vom 01.02.2014, URL: <http://www.handelsblatt.com/politik/international/peking-schwoert-luxus-ab-china-setzt-funktionaere-auf-entzug/9417946.html> (05.05.2014)

Hoffschroer 2005

Hoffschroer, Michael: Die historische Entwicklung der überbetrieblichen Berufsbildung bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 9, 2005, S. 1-20.

Hoiman 1992

Hoiman, Chan: Modernity and Revolution in Chinese Education: Towards an Analytical Agenda of the Great Leap Forward and the Cultural Revolution. In: Hayhoe, Ruth: Education and Modernisation. The Chinese Experience, New York: Pergamon 1992, S. 73-99.

HSS 2012

Hanns-Seidel-Stiftung: Wege der Praxis. 30 Plakate über die chinesisch-deutsche Zusammenarbeit, Nanjing: Hanns-Seidel-Stiftung 2012.

Hucke 2012

Hucke, Tobias: Betriebliche Ausbildungsbeteiligung stark rückläufig. Berufsbildung in Zahlen. In: Berufsbildung in der Wissenschaft und Praxis, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2012, S. 4-5.

ICE 2011

International Cooperation in Education: China 2011, URL: <http://ice.dipf.de/de/forschungsfoerderung/asien#china> (09.06.2013)

Keane 2006

Keane, Michael: From made in China created in China. In: International Journal for cultural studies, Volume 9 (3), London/ New Delhi 2006, S. 285-296.

Kremer 2010

Kremer, Manfred: Aktuelle Herausforderungen für die berufliche Bildung in Deutschland vom 04.05.2010, URL: <http://www.bibb.de/de/55380.htm#> (12.05.2013)

Kubach 2011

Kubach, Tim: Chinas 12. Fünfjahresplan für 2011-2015: Prioritäten, Zielvorgaben, Projekte. In: Universität Trier, China Analysis 90, Forschungsgruppe Politik und Wirtschaft Chinas, Trier: Universität Trier 2011.

Kuczera 2010

Kuczera, Malgorzata; Field, Simon: Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Options for China, s.l.: OECD 2010.

Landwehr 2014

Landwehr, Andreas: Luftverschmutzung wie „im nuklearen Winter“. In: Die Welt vom 26.02.2014, URL: <http://www.welt.de/125217875>

Laur-Ernst 1990

Laur-Ernst, Ute: Zusammenfassung der Diskussion. In: Laur-Ernst, Ute (Hrsg.): Neue Fabrikstrukturen – Veränderte Qualifikationen. Bonn: Bundeszentrale für Berufsbildung 1990, S. 135-178.

Lauterbach 2003

Lauterbach, Uwe: Vergleichende Berufsbildungsforschung: Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin comparative education/vergleichende Erziehungswissenschaft, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2003.

Lauterbach 2006

Lauterbach, Uwe: Die Schritte zu einer internationalen und international vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld: Bertelsmann 2006, S. 44-51.

Lee 2013

Lee, Felix: Den Reichtum verstecken. In: Tageszeitung vom 07.05.2013, URL: <http://www.taz.de/!115810/> (09.10.2013)

Manske 1993

Manske, Fred: Qualifikation für die flexible Produktion – Herausforderungen für die berufliche Bildung. In: Rauner, Felix; Tilch, Herbert (Hrsg.): Berufsbildung in China, Baden-Baden: Nomos 1993, S. 63-73.

Marwede 2003

Marwede, Manfred; Herkner, Volkmar: Berufsbildende Schulen als regionale Berufsbildungs- und Kompetenzzentren und ihre Rolle in einer Verbundausbildung. In: Pahl, Jörg-Peter; Schütte, Friedhelm; Vermehr, Bernd: Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie, Bielefeld: Bertelsmann 2003, S. 241-262.

Meyer/Schwiedrzik 1987

Meyer, Klaus; Schwiedrzik, Bernd: Der betriebliche Ausbildungsverbund - Praxis und Rechtsfragen. Band 1: Verbundausbildung – Anlässe, Meinungen, Perspektiven, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berlin 1987.

MoE 1998

Ministry of Education: Action Scheme for invigorating education towards the 21st century. In: China Educational and Research Network 1998, URL: http://www.edu.cn/21st_1407/20060323/t20060323_3996.shtml (21.01.2013)

Nagel 2003

Nagel, Ulrike: Experteninterview. In: Bohnsack, Ralf (Hrsg.) ; Marotzki, Winfried (Hrsg.); Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung: ein Wörterbuch, Opladen : Leske + Budrich 2003, S. 57 – 58.

Noah/Middleton 1988

Noah, Harold; Middleton, John: China's Vocational and Technical Training. In: World Bank Working Papers, Washington D.C.: World Bank 1988.

Nowak-Speich 2006

Nowak-Speich, Regula: Bildung und Erziehung in der Volksrepublik China. Interdependenzen von Politik, Wirtschaft und Pädagogik. Difo-Druck: Bamberg 2006.

Orleans 1960

Orleans, Leo A.: Professional Manpower and Education in Communist China, Washington D.C.: National Science Foundation 1960.

Orleans 1987

Orleans, Leo A.: Soviet influence on China's Higher Education. In: Hayhoe, Rurth.; Bastid, Marianne: China's Education and the industrialized World, Armonk: M.E. Sharpe, 1987, S. 184-199.

Pätzold 1991

Pätzold, Günter: Lernortkooperation – pädagogische Perspektiven für schule und Betrieb. In: Kölner Zeitschrift für Wissenschaft und Pädagogik, 6 Jg., Heft 11, 1991, S. 37-49.

Pätzold 1995

Pätzold, Günter: Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung- Berufspädagogische Begründungen, Bilanz, Perspektiven. In: Pätzold, Günter; Walden, Günter (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung 1995, S. 143-166.

Pätzold 1997

Pätzold, Günter: Lernortkooperation – wie ließe sich die Zusammenhanglosigkeit der Lernorte überwinden? In: Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 2., Pfaffenweiler: Centaurus 1997, S. 121-142.

Pätzold/Drees/Thiele 1998

Pätzold, Günter; Drees, Gerhard; Thiele, Heino: Kooperation in der beruflichen Bildung – Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich, Hohengehren: Schneider 1998.

Pätzold 1999

Pätzold, Günter: Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung – berufspädagogische Begründung und historische Aspekte. In: Pätzold, Günter; Walden, Günter: Lernortkooperation. Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 225, Bielefeld: Bertelsmann 1999, S. 25-62.

Pätzold 1999a

Pätzold, Günter: Überlegungen zur Initiierung und Intensivierung einer Zusammenarbeit von Berufsschule und Betrieben. In: Pätzold, Günter; Walden, Günter: Lernortkooperation. Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bertelsmann Verlag, Bonn 1999, S. 395-427.

Pätzold 1999b

Pätzold, Günter: Lernortkooperation. In: Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, S. 286-288.

Pätzold 2001

Pätzold, Günter: Berufsschule und Lernortkooperation – Überlegungen zur Überwindung des Defizits an Handlungswissen in der beruflichen Bildung. In: Pahl, Jörg-Peter: Perspektiven gewerblich-technischen Berufsschulen, Neusäß: Kieser Neusäß 2001, S. 239-258.

Pätzold 2003

Pätzold, Günter: Regionale Berufsbildungsnetzwerke und Verstetigung der Lernortkooperation – Möglichkeiten für eine Verbundausbildung. In: Pahl, Jörg-Peter; Schütte, Friedhelm; Vermehr, Bernd: Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie, Bielefeld: Bertelsmann 2003, S. 131-149.

Paul 1998

Paul, Ute: Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung durch Kooperation zwischen Schulen und Ausbildungsbetrieben. In: Heimerer, Leo (Hrsg.): Aus den Werkstätten der Landesindustrie, Hochschultage Berufliche Bildung, Neusäß: Kieser 1998, S. 27-31.

Paul 1998

Paul, Ute: Verbesserung der Kooperationsstrategien als Basis für eine kontinuierliche Zusammenarbeit. In: Der Deutsche Berufsausbilder, Zeitschrift des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder e.V., Ausgabe 2/1998, S. 1-9.

Peinig 2004a

Peinig, Dorothea: Beispiele zur Integration von Praxis in die vollzeitschulische Ausbildung: Das Lernortbüro als schulische „Dienstleistungsagentur“. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1, Theoretische Fundierungen. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 207-214.

Peinig 2004b

Peinig, Dorothea: Ansätze zur Verstetigung von Lernortkooperation: Aufbau einer koordinierenden Stelle des Lernortverbundes. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1, Theoretische Fundierungen. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 378-388.

Price 1984

Price, Ronald F.: Labour and Education. In: Comparative Education. Volume 20, Nr. 1, S. 81-91.

Qiang 1993

Qiang, Liao De: The Forms of Cooperative Education and Their Key Elements. In: Journal of cooperative education. Volume 29, Nr. 1, S. 53-60.

Quanquan 2009

Quanquan, Wu: Linkage between Vocational Education and Industry in China – The Current Development. In: UNEVOC: Linking vocational training with the Enterprises. Asian Perspectives, Bonn: InWEnt - Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH Bonn 2009, S. 69-76.

Rauner 1990

Rauner, Felix: Anmerkungen zu einer prospektiven Berufsbildung für die „neue Fabrik“. In: Laur-Ernst, Ute (Hrsg.): Neue Fabrikstrukturen – Veränderte Qualifikationen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 1990, S. 51-59.

Rauner 2003

Rauner, Felix: Ausbildungspartnerschaften als Regelmodell für die Organisation der dualen Berufsausbildung. In: Pahl, Jörg-Peter; Schütte, Friedhelm; Vermehr, Bernd: Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld: Bertelsmann 2003, S. 151-172.

Rauner 2007

Rauner, Felix: Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung. Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB), ITB Forschungsberichte 23/2007, Bremen: Universität Bremen 2007.

Rauner 2008

Rauner, Felix: Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung 2008.

Risler 1989

Risler, Matthias: Berufsbildung in China. Rot und Experte. Hamburg: Institut für Asienkunde 1989.

Schäfer 2014

Schäfer, Michael: Der chinesische Traum. In: Der Tagesspiegel vom 24.03.2014. URL: <http://www.tagesspiegel.de/weltspiegel/china-im-aufbruch-der-chinesische-traum/9653046.html> (13.06.2014)

Schmidt 2012a

Schmidt, Karen: Chinas Weg führt weg von der Exportabhängigkeit hin zum stärkeren Binnenkonsum. In: Das Investment vom 15.05.2012.

Schmidt 2012b

Schmidt, Karen: Instantnudeln, Kühlschränke, Nobel-Weine: Wie Anleger von Chinas Kaufrausch profitieren können. In: Das Investment vom 11.05.2012.

Schnarr 2011

Schnarr, Alexander: „Verlierer im Lernen?“ Übergangsproblematiken sowie die Rolle der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung der V.R. China. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge, Hrsg. v. EBBINGHAUS, M., S. 1-16, URL: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/schnarr_kv-ht2011.pdf (18.04.2014)

Schubert/Klein 2011

Schubert, Klaus; Martina Klein: Das Politiklexikon, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Bonn: Dietz 2011.

Schulte 2008

Schulte, Barbara: Zur Rettung des Landes. Bildung und Beruf im China der Republikzeit, Frankfurt/New York: Campus 2008.

Shuo 1994

Shuo, Xu: Das Experiment des deutschen Dualsystems in China und die Analyse der Transferprobleme. In: Rauner, Felix; Tilch, Herber (Hrsg.): Berufsbildung in China. Analyse und Reformtendenzen, Baden-Baden. Nomos 1994, S. 105-113.

SNC 1978

Speech at the National Conference on Education on April 22 1978. In: Selected Works of Deng Xiaoping, 1975-1982, Beijing: Foreign Language Press 1984.

SO 2014

Spiegel Online: 60 Prozent von Chinas Grundwasser ungenießbar vom 23.04.2014, URL: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/china-trinkwasser-und-boeden-sind-mit-schadstoffen-verseucht-a-965691.html> (01.06.2014)

SP 2014

Statista. Das Statistik-Portal 2014, URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/3058/umfrage/die-30-groessten-laender-der-welt-nach-flaeche/> (20.02.2014)

Spöttl 2001

Spöttl, Georg: Das Modell der „For-Profit-Schools“ – Provokation für die gewerblich-technischen Berufsschulen? In: Pahl, Jörg-Peter: Perspektiven gewerblich-technischen Berufsschulen, Neusäß: Kieser 2001, S. 575-590.

Stockmann 1993

Stockmann, Reinhard: Dreißig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung: Programme, Konzepte und ihre Umsetzung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 10 Jg., Heft 2, S. 229-343.

Stockmann et al. 2000

Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang; Krapp, Stefanie; Koehne, Godehard: Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der Volksrepublik China, Wiesbaden: Westdeutscher 2000.

Strauss/Corbin 1996

Anselm, Strauss; Juliet, Corbin (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1996.

Sweet 2014

Sweet, Richard: Work based learning. European Training Foundation 2014

SZ 2013

Süddeutsche Zeitung: Xi Jinping träumt den „chinesischen Traum“ vom 17.03.2013, URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/volkskongress-in-pekings-chinas-neuer-staatschef-traeumt-den-chinesischen-traum-1.1626206> (23.04.2013)

TLC 1994

Teachers Law of the People's Republic of China 1994. In: China Educational Centre, URL: <http://www.chinaeducenter.com/en/cedu/tlc.php> (13.09.2013)

Tsang 1991

Tsang, C. Mun: The Structural Reform of Secondary Education in China. In: Journal of Educational Administration, Volume 29, Nr. 4, 1991, S. 65-83.

Uhe 1995

Uhe, E.: Abstimmung „vor Ort“, in: Berufsbildung, Heft 32/1995.

UNESCO 1992

Deutschen UNESCO-Kommission (Hrsg.): Die UNESCO-Konvention zur beruflichen Bildung, Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission 1992.

UNEVOC 2006

UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training: Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide. An initial statistical study, Bonn: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training 2006.

Wagner 2002

Wagner, Hans-Günter: China – ein Markt für deutsche Bildungsanbieter? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Bundesinstitut für Berufsbildung, 31. Jg., Heft 6, 2002, S. 28-31.

Walden 1995

Walden, Günter; Brandes, Harald: Lernortkooperation – Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation. In: Pätzold, Günter; Walden, Günter (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 177, Bielefeld: Bertelsmann 1995, S. 127-142.

Walden 1999

Walden, Günter: Möglichkeiten zur Verankerung von Lernortkooperation im dualen System der Berufsbildung. In: Pätzold, Günter; Walden, Günter: Lernortkooperation. Stand und Perspektiven, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 225, Bielefeld: Bertelsmann 1999, S. 377-393.

Walden 2002

Walden, Günter; Herget, Hermann: Nutzen der betrieblichen Ausbildung für Betriebe – erste Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, Bielefeld: Bertelsmann 2002, S. 32-37.

Walden 2006

Walden, Günter: Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften. In: Rauner, Felix: Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld: Bertelsmann 2006, S. 255-262.

Walzik 2004

Walzik, Sebastian: Soziale Kompetenzen der Kooperationspartner – eine Voraussetzung für Lernortkooperation. In: Euler, Dieter: Lernortkooperation. Band 1. Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 319-330.

Wang 2008

Wang, Jianchu: Lernfeldorientierte berufliche Curricula und deren Entwicklungspotentiale für die Modernisierung der Berufsbildung in der VR China. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 29, Paderborn: Eusl 2008, S. 176-207.

WB 1999

World Bank: Strategic goals for Chinese education in the 21st century, Washington, DC: World Bank 1999.

Xiaohuan 2002

Xiaohuan, Su: Education in China. Reforms and Innovations, s.l.: China International Press 2002.

Xibin 2003

Xibin, Jin: Die Institution der nicht staatlichen Minban-Lehrer. Entstehung, Entwicklung, Ende. In: Franke, Fu-sheng Renata; Mitter, Wolfgang: Das Bildungswesen in China. Reform und Transformation. Wien: Böhlau 2003, S. 105-120.

Xu 2011

Xu, Minying: The practice and research on the win-win school-enterprise cooperation mode linked by assets. In: Zhao, Zhiqun; Rauner, Felix, Hauschildt, Ursel: Assuring the Acquisition of Expertise. Apprenticeship in der Modern Economy, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press 2011, S. 263-266.

ZDH 2010

Zentralverband des deutschen Handwerks: China-Deutschland – Deutschland-China. 30 Jahre Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Düsseldorf: ZDH 2010.

Zedler 2001

Zedler, Reinhard: Die Berufsschule als Partner der Ausbildungsbetriebe – Anforderungen und Perspektiven. In: Pahl, Jörg-Peter: Perspektiven gewerblich-technischen Berufsschulen, Neusäß: Kieser 2001, S. 165-177.

Zhao 2011

Zhao, Zhiqun: School-enterprise cooperation in China's vocational education and Training. In: Zhao, Zhiqun; Rauner, Felix, Hauschildt, Ursel: Assuring the Acquisition of Expertise. Apprenticeship in der Modern Economy, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press 2011, S. 43-52.

Zheng/Xiang 2011

Zheng, Lu; Xiang, Deng: China's Western Development Strategy: Policies, Effects and Prospects, Munich Personal RePEc Archive 2011, URL: <http://mpa.ub.uni-muenchen.de/35201/> (04.04.2014)

Zimmermann 2003

Zimmermann, Hildegard: Berufsbildung in China. Besonderheiten und aktuelle Entwicklungen. In: Franke, Fu-sheng Renata; Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Das Bildungswesen in China. Reform und Transformation. Wien: Böhlau 2003, S. 198-212.