

SONDERDRUCK

Büşra Bakırcı & Matthias Pilz

„Eigentlich bin ich ein bisschen dazu gekommen wie die Jungfrau zum Kind!“

Zum Professionsverständnis von deutschen
Berufsbildungsexperten im Ausland

Aus:

Tertium Comparationis

25. Jahrgang, Heft 1/2019

ISSN 0044-3700



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Bestellung

per Fax: 0251 26504-26
telefonisch: 0251 26504-0

im Internet:

www.waxmann.com/zeitschrift0947-9732

per E-Mail: order@waxmann.com



„Eigentlich bin ich ein bisschen dazu gekommen,
wie die Jungfrau zum Kind!“

Zum Professionsverständnis von deutschen Berufsbildungsexperten im Ausland

Büşra Bakırcı & Matthias Pilz

Universität zu Köln

Abstract

In the course of globalization and the training needs in many countries, German VET cooperation is at the center of political interest. In particular, the transfer of elements of the German dual training system is discussed. The so-called vocational training experts who plan, control and also implement the transfer in the partner countries have not been particularly researched so far. Therefore, this article explores how the professional understanding of these German VET experts is constructed. By means of an interview survey of 13 vocational training experts working for many years abroad, a very complex competence profile could be generated from the perspective of those affected. The extensive findings document the great need for a systematic and institutionally anchored professionalisation strategy in order to optimize vocational training cooperation in the long term.

1. Einleitung

Im Zuge der Globalisierung und internationalen Verflechtung steht die deutsche Berufsbildungszusammenarbeit im Interesse von Politik, Wirtschaft und auch Wissenschaft (vgl. BMBF, 2014; Gessler, Fuchs & Pilz, 2019; Wiemann & Pilz, 2017). Besonders wenig erforscht wurden bisher diejenigen, die womöglich den größten Beitrag zum Transfer leisten. Gemeint sind die Vermittler zwischen Geber- und Nehmerland, die sogenannten *Berufsbildungsexperten*¹ (auch: Systemberater genannt).

Systemberater sind ... zugleich Moderatoren, Prozessbegleiter und Ideengeber eines Reformprozesses. Sie sollen die Partner darin unterstützen, zu eigenen und im landespezifischen Kontext kongruenten Problemlösungen zu gelangen (Schippers, 2009, S. 64).

Analysen und Projektabschlussberichte beinhalten zwar vielfach eine generelle Evaluierung der Projekte, jedoch wird die Rolle der Berufsbildungsexperten darin nicht explizit wissenschaftlich elaboriert. Dies betrifft die Auslandsprojekte von verschiedenen Institutionen wie beispielsweise der Deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ), dem German Office for international Cooperation in Vocational Education and Training (GOVET) oder dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (vgl. Gessler et al., 2019).

Aus dieser Problemlage heraus erforscht der folgende Beitrag, wie das Professionsverständnis dieser Berufsbildungsexperten konstruiert ist.

Damit wird ein Thema in den Blick genommen, welches auch in der international-vergleichenden Bildungsforschung bisher wenig beachtet wurde. Denn zum einen werden im Gegensatz zur Berufsbildung im Bereich der Allgemeinbildung selten Versuche unternommen, ganze Bildungssystemteile im Sinne einer ‚Systemberatung‘ zu fokussieren bzw. zu transferieren (Adick, 2014). Zum anderen werden in der Forschungsliteratur eher die Professionsnotwendigkeiten der mit international-vergleichender Forschung beschäftigten Personen thematisiert (vgl. z.B. Bereday, 1961; Matthes, 1992).

2. Stand der Forschung

Es besteht sowohl national als auch international ein Forschungsdesiderat über die Rolle und das Professionsverständnis von Berufsbildungsexperten. Der Großteil der bisherigen Forschungen thematisiert überwiegend den Transfer bzw. Export des dualen Systems als Ganzes (Adick, 2014; Aring, 2014; Gessler et al., 2019; Schippers, 2009). Oder die Forschung fokussiert die Professionalisierung von Akteuren singular im nationalen Bildungssystem, wie zum Beispiel die von Lehrkräften oder Lehrerbildnern in Deutschland (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Pietsch, 2009; Krüger, 2014).

In der Forschung zur Berufsbildungszusammenarbeit werden primär systemische und institutionelle Aspekte thematisiert (vgl. z.B. Heitmann, 2019). Die Rolle von Berufsbildungsexperten wird folglich nur marginal und aus diesem Blickwinkel aufgegriffen (vgl. z.B. Strittmatter & Böhner, 2019; Gennrich, 1991; Wittkop, 2006; Claus & Altenburg, 2003). Folglich existieren nur einige wenige wissenschaftliche Arbeiten, bei denen die Rolle bzw. das Selbstverständnis der Berufsbildungsexperten thematisiert wird.

Schippers (2009) analysiert die Berufsbildungszusammenarbeit mit Ägypten anhand eines wirkungsorientierten Analysemodells mit drei verschiedenen Wir-

kungsfeldern. Diese sind die sogenannte interne Effektivität, die externe Effektivität und die Nachhaltigkeit der direkten Nutzenstiftung auf der Ebene der „Zielgruppen“; der „Mittler und Stakeholder“ und der „politischen-institutionellen Rahmenbedingungen“ (vgl. Schippers, 2009, S. 259). Auf der Ebene der „Mittler und Stakeholder“ behandelt Schippers jedoch nicht die Rolle der Systemberater als Mittler und lässt diesen Aspekt somit weitgehend unbeachtet (Schippers, 2009, S. 282). In seiner theoretischen Ausarbeitung über die Systemberatung an sich erklärt er jedoch, dass die große Herausforderung eines Systemberaters darin liegt, die drei Ebenen des systemischen Mehrebenenansatzes zu treffen und geschickt anzuwenden.

Chen (2015) führte eine umfangreiche empirische Untersuchung in China zum Thema Professionalisierung mittels Dualisierung bei Berufsschullehrern durch. Dabei nutzt er den Begriff des „Dual Lehrers“ (vgl. Chen, 2015, S. 4). Die Studie untersucht, wie sich Personen in diesem Beruf professionalisieren und was die Einflussfaktoren dieser Professionalisierung sind (Chen, 2015, S. 103). Chen hat eine qualitative und quantitative Untersuchung mit 2.965 ‚Dual Lehrern‘ und 1.196 Schulleitern von Berufsschulen durchgeführt und hat sich bei der Untersuchung auf Ebenen wie Berufsstandards, Managementsystem und Berufsbildungsreform bezogen (Chen, 2015, S. 25). Als zusammenfassendes Ergebnis benennt er einen enormen Bedarf an weiteren Optimierungen und Reformen in den Bereichen Arbeitsplatzplanung, Qualifizierung und Fort- und Weiterbildung der ‚Dual Lehrer‘.

Gennrich (1991) analysiert Akteure, die im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind bzw. tätig waren. Der Autor hat dabei ein Anforderungsmodell für Berufspädagogen in Ländern der Dritten Welt entwickelt, wobei der Aspekt der Beratung als spezifisches Mittel der Entwicklungszusammenarbeit im Zentrum steht. Als Grundlage für diese Untersuchung dienen Berater und Experten der Berufsbildung. Es werden die Ziele, Inhalte, Rahmenbedingungen und Organisationsformen der Beratung in der Entwicklungszusammenarbeit herausgearbeitet und daraus die Anforderungen abgeleitet.

Auch Claus und Altenburg (2003) haben die Anforderungen an Mitarbeiter in der Entwicklungszusammenarbeit zusammengetragen. Das Idealprofil eines Entwicklungshelfers beinhaltet demnach Kompetenzen wie fachliche und methodische Kenntnisse, Sprachkenntnisse und soziale Fähigkeiten. Die Studie unterteilt die Kompetenzen in ‚hard skills‘ und ‚soft skills‘ (vgl. Claus & Altenburg, 2003, S. 11). Ein Bezug zur Professionalisierung der Mitarbeiter im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit wurde in dieser Arbeit jedoch nicht hergestellt.

3. Theoretische Fundierung und definatorische Eingrenzung

Wie bereits erwähnt gibt es im Bereich der Professionalisierung von Berufsbildungsexperten keine verwendbaren Theorien. Daher müssen Analogien aus anderen Bereichen und insbesondere aus der Lehrerbildung hergestellt werden.

Nach einer Definition von Stichweh (2017, S. 51) kann die Profession folgendermaßen zusammengefasst werden: „*Professionen* [Hervorhebung im Original] sind dann Berufe eines besonderen Typs. Sie unterscheiden sich dadurch, daß sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewußt kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen“.

Definitionen wie diese gibt es durchaus viele, allerdings ist es für die spezifische Analyse hier von Wichtigkeit, eine klarere begriffliche Einordnung vorzunehmen (vgl. Nittel, 2000, S. 17).

Dafür lassen sich vier theoretische Ansätze ausmachen, die am ehesten analog zu Berufsbildungsexperten stehen könnten und die bereits in zahlreichen Arbeiten im Bereich Lehrerprofessionalität herangezogen wurden (vgl. Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994) sowie dort fruchtbare Ergebnisse liefern konnten (vgl. z.B. Chen, 2015). Ohne an dieser Stelle alle vier Theorien ausführlich darzustellen, seien diese hier zumindest aufgezählt und mit entsprechender Literatur unterlegt: systemtheoretisch (Stichweh, 2017), strukturtheoretisch (Oevermann, 2017), merkmalththeoretisch (Kurtz, 1997) sowie kompetenztheoretisch (Baumert & Kunter, 2006).

Alle vier oben genannten Theorien haben einen gemeinsamen Nenner, welcher die Voraussetzung des spezifischen und theoretischen (und praktischen) Wissens ist. Ein Professioneller muss spezifisches Wissen mitbringen, welches in der Tätigkeit genutzt werden kann. Im systemtheoretischen und im strukturtheoretischen Ansatz wird das System als interagierende Instanz berücksichtigt und der Professionelle wird im Rahmen dieses Systems betrachtet. Der strukturtheoretische Ansatz setzt den Fokus auf die Problemlösung und definiert die Professionalität des Menschen in einer internen strukturellen Handlungslogik. Nach Oevermann (2017) löst der Professionelle Probleme von Klienten, welche im System eingegliedert sind, auf den Ebenen Recht und Gerechtigkeit, leibliche und psychosoziale Integrität, Wissenschaft und Kunst (vgl. Rapold, 2006, S. 21). Im merkmalththeoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz hingegen wird das System als solches ausgeblendet. In diesen Ansätzen werden die Ansprüche und Erwartungen konkreter ausdifferenziert. In diesem Zusammenhang werden das Risiko des Versagens und die Unsicherheit erwähnt. Auch im strukturtheoretischen Ansatz ist dieses Phänomen beschrieben. Professionelle treffen regelmäßig auf komplexe, neue und uner-

wartete Situationen, in denen sie eigentlich keine Lösung haben, jedoch trotzdem professionell und spontan handeln müssen. Die bei Nittel (2000, S. 15) zu findenden theoretischen Erkenntnisse zeigen, dass die Ausbildung und Sozialisierung bei einer Professionalität eine große Rolle spielen, aber nicht entscheidend sind, denn jeder Praktiker muss seine Professionalität durch stetige eigenständige Weiterbildung wahren.

Der spezifische Fokus der Theorien auf Lehrkräfte macht eine direkte Übertragung auf international agierende Berufsbildungsexperten schwierig, denn die Determinanten der Professionalisierung unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht, z.B. in den Berufsbiografien (Terhart et al., 1994) oder auch in der Art von Aktivitäten in den zentralen Handlungsprozessen (Unterrichtsprozess versus Systemberatung, vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2010; Heitmann, 2019).

Für die hier bearbeitete Forschungsfrage können aus den Theorien jedoch die Aspekte ‚Fachwissen‘ und ‚Problemlösefähigkeit‘ im spezifischen Kontext der Berufsbildungszusammenarbeit unter Berücksichtigung der Sozialisation im Beruf unter Einbezug von Erfahrungen als forschungsleitend abgeleitet werden. Subsummiert werden dabei Subaspekte wie z.B. das ‚Theorie-Praxisverhältnis‘, die ‚Autonomie‘ sowie der ‚Klientenbezug‘.

Diese Verschränkung und starke Verkürzung der oben genannten Theorien fungieren nachfolgend singular als Arbeitsansatz für die empirische Untersuchung (siehe unten). Es wird hier folglich kein neuer eigenständiger sowie in sich geschlossener Theorieansatz für die fokussierte Personengruppe entwickelt.

Weiterhin ist vorab noch der Begriff des ‚international tätigen deutschen Berufsbildungsexperten‘ näher zu bestimmen. Die hier zugrunde liegende Disziplin beschäftigt sich mit Berufsbildungsexperten im Rahmen der Berufsbildungszusammenarbeit, aber auch im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit. Bei vielen Akteuren sind diese beiden Aspekte nicht eindeutig zu unterscheiden. Die Spezifizierung auf einen *deutschen* Berufsbildungsexperten wird gewählt, da in der vorliegenden Untersuchung diejenigen Personen außer Acht gelassen werden, die zwar das duale System implementieren wollen und damit arbeiten, aber nicht aus Deutschland kommen und demnach nicht im dualen Ausbildungssystem sozialisiert wurden. Der Begriff des *Experten* wird bewusst gewählt, da damit eine hohe Qualifikation und Expertise beschrieben wird. Biermann und Janisch (1997, S. 140) betonen, dass eine Systemberatung über eine Systemveränderung hinausgeht. Sie stellen dar, dass die Tätigkeit eines Berufsbildungsexperten weit mehr als nur den Systemansatz berücksichtigt. Denn jede erfolgreiche Systemänderung muss auch in der konkreten Ausbildungspraxis des Landes verankert sein. Daher muss der *Berufsbildungsexperte* eine hohe Expertise auf verschiedenen Ebenen mitbringen.

Demnach sind *Berufsbildungsexperten* „zugleich Moderatoren, Prozessbegleiter und Ideengeber eines Reformprozesses. Sie sollen die Partner darin unterstützen zu eigenen und im landespezifischen Kontext kongruenten Problemlösungen zu gelangen“ (Schippers, 2009, S. 64).

4. Methodisches Vorgehen

Für die Ermittlung des Professionsverständnisses von deutschen Berufsbildungsexperten wurde die qualitative Methode des leitfadengestützten Experteninterviews gewählt, um möglichst detaillierte und individualisierte Antwortperspektiven inkludieren zu können. Die Herausforderung besteht dabei darin, das Erkenntnisinteresse in Fragen zu übersetzen, die an den kulturellen Kontext und Erfahrungshorizont des Befragten angepasst sind (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 112). Daher wurde eine Operationalisierung hinsichtlich der Entwicklung und Formulierung der Interviewfragen auf Basis des oben skizzierten Arbeitsansatzes vorgenommen.

Insgesamt konnten 13 Interviews mit erfahrenen Personen realisiert werden. Die Akquise erfolgte mittels Kontaktempfehlungen, durch Netzwerke und durch das sogenannte ‚Schneeballprinzip‘. Alle Personen wurden per Skype, Facetime, Whatsapp oder Telefon interviewt. Das erste Interview (T1) wurde als Probeinterview genutzt.

Die Interviewpartner (T1; P1–P12) waren in der Mehrheit männlich. Es konnte von 13 Personen nur eine weibliche Person befragt werden. Dies zeigt, dass der Bereich tendenziell männlich besetzt ist. Einige der Interviewpartner befanden sich im Ausland, die Interviews wurden aber alle auf Deutsch durchgeführt. Die Interviewpartner nannten insgesamt 21 Länder, in denen sie tätig waren. Manche Experten waren in mehreren Ländern, andere wiederum an verschiedenen Standorten oder für verschiedene Institutionen tätig.

Das kürzeste Interview dauerte 31 Minuten, das längste 54 Minuten. Die Interviews wurden alle per Audioaufnahme aufgenommen. Weiterhin wurden während der Interviews zusätzlich Notizen zu wichtigen Informationen und zur Gesprächsatmosphäre gemacht, um im Anschluss bei der Transkription schriftliche Anhaltspunkte zu haben. Die Vorteile einer ausführlichen Transkription mithilfe von Audioaufnahmen sind offenkundig (vgl. Kuckartz, 2016, S. 165). Zu nennen ist beispielsweise, dass auf diese Weise wörtliche Zitate genutzt werden können, die sehr präzise sind. Die Audioaufnahmen wurden alle nach dem ‚*einfachen Transkriptionssystem*‘ nach Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (vgl. 2007, S. 27) mithilfe des computerbasierten Programms ‚T5‘ transkribiert.

Die Auswertung der zwölf transkribierten Interviews wurde mit dem Auswertungsprogramm MAXQDA vollzogen. Dabei wurde die inhaltlich strukturierende

Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) angewandt. Die Kategorien wurden induktiv am Material gebildet und in Relation zueinander gesetzt. Dabei erfolgte fortlaufend eine Bezugnahme auf die eingangs entwickelte theoretische Konzeptionierung. Konkret konnten in einem ersten Schritt 12 Hauptkategorien auf Basis des gesamten Materials codiert werden (insgesamt 60 Textstellen). In einem zweiten Schritt wurden alle Textstellen mit der gleichen Hauptkategorie zusammengeführt und nochmals analysiert. So konnten zwei bis acht Subkategorien pro Hauptkategorie abgeleitet werden. Gleichzeitig erfolgte die Elimination von vier Hauptkategorien, da für diese zu wenige Textstellen vorlagen. Im dritten Schritt wurde nochmals das gesamte Material mit dem differenzierten Kategoriensystem codiert (insgesamt 295 Textstellen) und anschließend der tiefergehenden Analyse sowie Interpretation zugeführt.

5. Ergebnisdarstellung

Wie im letzten Kapitel bereits beschrieben konnten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse Hauptkategorien ermittelt werden, die sich nun wie folgt darstellen. Insofern lieferte der oben skizzierte Arbeitsansatz singulär einen Analyserahmen für das dann verfolgte induktive Vorgehen. Dennoch finden sich die einzelnen Elemente des Arbeitsansatzes in den Hauptkategorien wieder, jedoch sind die Kategorien vielschichtiger und greifen weitere Aspekte auf.

5.1 Zugang zur Tätigkeit

Die Zugänge zu einem Beruf mögen viel über die Einstellung und Erwartungshaltung der Betroffenen zu diesem Beruf verraten. Es können verschiedene Zugangswege vorhanden sein, wie beispielsweise eine Bewerbung auf eine Stellenausschreibung, eine Initiativbewerbung, eine Einstellung durch Kontakte oder in manchen Fällen auch eine Beförderung. In dieser Kategorie wird ein starker Bezug zu Meyer (vgl. 2010, S. 2) genommen. Er beschreibt, dass Professionen diejenigen Berufe sind, zu denen sich Menschen hingezogen fühlen. Damit geht eine gewisse Begabung oder ein außerordentlich großes Interesse einher. Somit rückt die Form des Zugangs zum Beruf in den Fokus.

Aus der Analyse der Interviews wurden drei verschiedene Zugangswege ersichtlich: *zufällig, durch interne Kontakte oder als klarer Wunsch.*

5.1.1 Zufälliger Zugangsweg

Auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass fast alle Befragten einen eher zufälligen Zugang zur Tätigkeit als Berufsbildungsexperte hatten. So erzählt P11 zum Beispiel:

TC, 2019, 25 (1)

51

Zur Berufsbildung bin ich eigentlich gekommen wie die Jungfrau zum Kind, auch ziemlich OHNE Vorbereitung (P11).

Interessanterweise nutzt P7 exakt die gleiche Beschreibung:

Eigentlich bin ich ein bisschen dazu gekommen, wie die Jungfrau zum Kind (P7).

Im Fall von P1 ist sogar die Rede von einer plötzlichen Vergabe der Stelle:

Und sozusagen die betriebliche Umsetzung dessen habe ich damals begleitet und dann bin ich an die deutsche Botschaft gekommen in (Stadt in Indien) und war dort plötzlich zuständig für den Bereich der Berufsbildungszusammenarbeit zwischen Deutschland und Indien und da hatte ich dann den anderen Blickwinkel, nämlich auf SYSTEM (P1).

Die Aussage von P1 bedeutet jedoch nicht, dass es keine intrinsische Motivation gab, diese Tätigkeit aufzunehmen. Denn im gleichen Absatz beschreiben die Befragten auch, dass sie ein grundlegendes Interesse im Bereich der Berufsbildungszusammenarbeit hatten. P12 schildert seinen zufälligen Zugang etwas ausführlicher und erwähnt, dass er die ausgeschriebene Stelle besonders interessant fand und sich deshalb darauf beworben hat (P12).

5.1.2 Zugang durch interne Kontakte

Auch interne Kontakte in einem Akteursnetzwerk spielen eine bedeutende Rolle. So war P5 bereits im Bereich der Berufsbildungsorganisation tätig und hatte daher viele berufliche und persönliche Kontakte. Durch die Kontakte sei sie dann zur Tätigkeit als Berufsbildungsexpertin gekommen:

Über Kontakte, die ich bereits zur (Institution) hatte und dann wurde ich durch die Geschäftsleitung seinerzeit gefragt, ob ich Interesse habe, diesen Bereich in China aufzubauen (P5).

5.1.3 Zugang als klarer Wunsch

Drei der Befragten äußerten allerdings einen klaren und „*intrinsische[n]*“ (P8) Wunsch, dieser Tätigkeit nachzugehen. P3 spricht über klare Absichten, eine Stelle in der Berufsbildungszusammenarbeit zu erhalten.

Und ja, dann habe ich mich sozusagen auf die SPUR gemacht langsam dort rein zu kommen. Dann eigentlich relativ klassisch über PRAKTIKA und erste ARBEITSEINSÄTZE und bei einer NGO und dann kamen die ersten NETZWERKE. Fingen dann an für einen zu arbeiten, die dann einen weiterempfohlen haben. Ja, so kam ich dann eigentlich vom einen zum nächsten (P3).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass keiner der Befragten über eine spezielle Begabung im Rahmen der Berufsbildungszusammenarbeit spricht. Die Aufnahme dieser Tätigkeit geht daher mit ungeplanten Entscheidungen einher:

Das war eigentlich nach dem Lustprinzip, dass ich gesagt habe ich würde gerne mal im Ausland arbeiten [...] und das war einfach, teils Abenteuerlust, teils dass es einfach interessant war und ich es probieren wollte (P6).

Eine minimale Schnittstelle zwischen der beruflichen oder privaten Lebenswelt sowie den Arbeitsbereichen der Berufsbildungszusammenarbeit (z.B. Auslandserfahrungen, Erfahrung als Berufsbildner o.Ä.) führte dazu, dass das Interesse geweckt wird und ein Anreiz besteht, sich für eine Stelle zu bewerben bzw. ein Angebot anzunehmen.

Es lässt sich demnach das Muster erkennen, dass Berufsbildungsexperten diese Tätigkeit nicht als ihre ursprüngliche Berufung oder ihr einziges Berufsziel sehen. Sie zeigen jedoch trotzdem eine hohe intrinsische Motivation, dieser Tätigkeit nachzugehen, da sie dafür teilweise ganz entscheidende Schritte in ihrer Karriere und ihrem Privatleben wagen.

5.2 Formale Vorbildung

Ob ein weiteres Merkmal einer Profession, nämlich die akademische Vorbildung, auf die hier befragten Personen übertragen werden kann, soll nun analysiert werden. Denn bei Terhart (vgl. 2011, S. 204) und Schütze et al. (1996) wird beschrieben, dass ein hohes akademisches Wissen als Grundlage für eine Profession, zumindest im Kontext der deutschen Lehrerbildung, anzunehmen ist.

Die Vorbildung der Befragten Personen zeigt allerdings eine andere und diverse Vorbildung auf. Einige der Befragten haben zwar einen wissenschaftlichen Abschluss, jedoch sind diese keine spezifischen Abschlüsse, die direkt mit der Tätigkeit als deutsche Berufsbildungsexperten zusammenhängen. Dazu gehören beispielsweise ein VWL-Studium, ein Maschinenbaustudium oder ein Studium der Regional- und Politikwissenschaften. Der einzige akademische Abschluss, der im Bereich der Berufsbildungszusammenarbeit als spezifisch angesehen werden könnte, ist ein Sinologiestudium. Die Person selbst erachtet ihren akademischen Abschluss auch als Grundvoraussetzung für die jetzige Tätigkeit.

Drei der zwölf befragten Personen erwähnten ihre berufliche Ausbildung und betonten auch die Vorteile, die dadurch für ihre Rolle als Berufsbildungsexperten entstanden. So zum Beispiel P10:

Ich habe ganz am Anfang meiner beruflichen Entwicklung mal einen richtigen Beruf gelernt. Ich habe nicht nur studiert. Ich bin von Beruf Maschinenbauer, das wäre heute der Industriemechaniker. DANN WEISS ICH ALSO AUCH, WOVON ICH MOMENTAN GERADE REDE. Das werden sie vielleicht auch gemerkt haben, viele die im Überbau Bereich der beruflichen Bildung tätig sind, auch im internationalen Bereich, haben manchmal gar keine konkrete Vorstellung davon, was denn Duale Ausbildung eigentlich ausmacht.

Der Großteil der Befragten war vor der Tätigkeit im Ausland im deutschen beruflichen Bildungswesen tätig und besitzt folglich Unterrichtserfahrung bzw. didaktisches Wissen. Die Befragten (P1; P2; P4; P6; P7; P8) sind der Meinung, dass eine Unterrichts- und Lehrerfahrung als besonders hilfreich für die Etablierung der deutschen dualen Ausbildung angesehen werden kann. Interessanterweise konnten einige der Befragten zusätzlich über Qualifikationen berichten, für die sie sich privat weitergebildet haben. So zum Beispiel P9, die sich nebenher im Bereich „*der Systemik zum Beispiel, Gruppendynamik, Leadership Framing, Coaching*“ (P9) hat ausbilden lassen.

Wie eingangs bereits erwähnt ist bezüglich der Vorbildung der Befragten eine große Diversität zu erkennen. Allerdings wurde durch die Ergebnisse relativ klar deutlich, dass die Befragten ihre Rolle als Berufsbildungsexperten und ihre Professionalität nicht durch außerordentlich viel akademisches Wissen begründen.

5.3 Fachpraktische Kompetenz und Erfahrung

Vielmehr betonen die Interviewpartner immer wieder die fachpraktische Kompetenz und die gesammelten Erfahrungen. Auch die kompetenztheoretische Sicht vereint theoretisches und praktisches Wissen in den Eigenschaften des professionellen Berufsbildungsexperten (siehe oben).

So ist es für P9 nicht ausreichend, ein System von außen zu kennen, um es in anderen Ländern umzusetzen.

Ich muss, wenn ich EZ in der Berufsbildung mache, muss ich mich VIEL STÄRKER auf Fachleute stützen, die auch verstehen, wovon sie reden. Wenn ich mir angucke, mit welchen "Fachleuten" die EZ in der Berufsbildung aufgestellt ist. DIE RICHTIGEN EXPERTEN DIE MAL WERKZEUG IN DER HAND HATTEN, die wissen, wie man Berufsbildungsprozesse gestaltet, selbst wenn sie erfahrene Berufsschullehrer sind, die sterben langsam aus (P10).

P11 erläutert außerdem, dass es in Projekten wichtig ist, Experten zu haben, die sich mit Managementtools und Projektmanagement auskennen. Auch P2 erwähnt, dass für die Tätigkeit als *Berufsbildungsexperten* mehr als nur profunde Fachlichkeit notwendig ist.

Also sie müssen einerseits fachlich ein guter Berufsbildner oder Berufspädagoge sein auch eine hohe Beratungskompetenz besitzen und sie müssen sich mit internationalen Konzepten der Berufsbildung auseinandergesetzt haben UND sie brauchen eine, sage ich mal, profunde PROFESSIONALITÄT als Lehrender (P2).

Auch dem Aspekt der Erfahrung wird in den Interviews eine bedeutsame Rolle zugeschrieben. P8, P5 und P3 betonen, wie wichtig es ist, auf Erfahrungswerte zurückgreifen und im Umgang mit langjährigen Partnern angemessen umgehen zu können.

Und in der Berufsbildung ist es ganz wichtig, dass man auf einen Erfahrungsschatz zurückgreifen kann, eben weil so viele Akteure mit eingebunden sind (P5).

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass praxisrelevante Fachlichkeit sowie Erfahrung besonders bedeutsame Aspekte in der Berufsbildungszusammenarbeit sind.

5.4 Interkulturelle Kompetenz

Die Befragten waren sich alle einig, dass eine interkulturelle Kompetenz für die Arbeit als Berufsbildungsexperten unabdingbar ist. In Professionstheorien, aber auch in der Berufsbildungszusammenarbeit findet das Thema Kultur kaum Beachtung (vgl. Wolf, 2009, S. 62). Der Aspekt des Umgangs mit interkulturellen Erfahrungen ist zudem besonders wichtig, da beispielsweise im Bereich von deutschen Expatriaten diese Erfahrungen das Hauptmotiv für eine frühzeitige Rückkehr nach Deutschland sind (vgl. Kühlmann, 1995, S. 143; Weber, 1997, S. 40). Von Interesse erscheint nun, wie die Befragten diese Aspekte in ihrer Arbeit berücksichtigen und ob sie diese als herausfordernd erachten. Die Erfahrungen der Berufsbildungsexperten erstrecken sich über folgende Subkategorien: *Offenheit und Kritik als ‚deutsche‘ Attitüde, Unterschiede im beruflichen Umgang, Unterschiede im Unterricht sowie Sprache und Landeskunde.*

5.4.1 Offenheit und Kritik als ‚deutsche‘ Attitüde

Deutsche Personen im Ausland werden mit bestimmten Charaktereigenschaften belegt, wie beispielsweise mit Direktheit und Strukturiertheit (vgl. Kühlmann, 1995, S. 144). So beschreibt P3 seine Erfahrungen in Afghanistan, wo er als offen, kritisch und direkt angesehen wird. Er erzählt, dass ihm dies besonders aufgefallen ist und er diese Situation zu seinem Vorteil angewandt hat. Denn somit hatte er in seinem internationalen Team die Möglichkeit, gegenüber Partnern oder höheren Institutionen direkt und kritisch zu sein. Er spricht davon, dass seine nationalen Kollegen sich womöglich nicht trauen würden, so direkt zu sein:

Das nutze ich manchmal auch bewusst aus, denn das sieht man den Deutschen auch nach. Also man sagt, das ist vielleicht unhöflich in unserem Kulturkreis, wenn wir das untereinander tun würden. Aber wenn es der Deutsche tut, weil er es nicht besser weiß, vergib ihm einfach. Deswegen kann ich mir auch beispielsweise Sachen erlauben zu sagen, die beispielsweise meine NATIONALEN Kollegen sich niemals trauen würden in ihrem Kulturkreis zu sagen (P3).

Im Gegensatz dazu konnte P11 seine Direktheit in Indien nicht positiv nutzen. Er berichtet in diesem Zusammenhang von einer Begebenheit, in der seine Partner von ihm eine direkt formulierte E-Mail erhielten, die sie dann als sehr angreifend aufge-

fassten. P11 hingegen war sich dessen überhaupt nicht bewusst und war vielmehr der Meinung, dass seine E-Mail angemessen war:

Und ich dachte ich bin im falschen Film, also ich habe das halt überhaupt nicht als beleidigend aufgefasst (P11).

P11 versuchte sich im Interview mit seiner einjährigen Auslandserfahrung in Indien als ‚Indienexperte‘ darzustellen, jedoch revidierte er dies in Zusammenhang mit der Begebenheit und resümierte, dass man womöglich nie eine ausreichend sensible interkulturelle Kompetenz entwickeln kann und dass es trotz langer Erfahrung im Land zu solchen Missverständnissen kommen kann.

P3 erklärt in diesem Zusammenhang, dass man ständig sein eigenes „Deutschsein“ reflektieren sollte. Somit sei es möglich, eine kulturelle Distanz zu entwickeln und sich besser mit den ausländischen Partnern zu verstehen (P3).

Aus einer etwas anderen Sicht betrachtet P8 diese kulturellen Unterschiede. Ihm ist es wichtig, die Kultur und Tradition des Landes zu respektieren und wertzuschätzen, jedoch ist er als deutscher Berufsbildungsexperte an gewisse Vorgaben gebunden und muss diese so umsetzen, wie es erwünscht ist:

Das sind ALLES Unterschiede. Da gibt es eben Formen, an die sind sie gebunden. Da können sie nicht dran drehen. Sie können ja nicht sagen: „JA, weil wir jetzt in dem und dem Land sind machen wir keine Buchhaltung für das Projekt“ oder „weil wir jetzt die und die Situation haben machen wir das jetzt ganz anders“ (P8).

Bezüglich des Respekts gegenüber der fremden Kultur erwähnt P4, dass man beispielsweise in Afrika anders handeln muss als in Saudi-Arabien. Er fokussiert in seiner Arbeit in Afrika ebenfalls das Machtgefälle zwischen den beiden Kulturen, das auch bei Wolf (vgl. 2009, S. 135) beschrieben wird.

Auf eine interessante Art weist P11 auf die Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen und neuen Kulturen hin, die aufrechterhalten werden sollte. Selbst wenn man das Gefühl hat, dass man schon relativ viele Kenntnisse hat.

Und man denkt, na ja man weiß ja wie es hier läuft, aber ich meine ich bin halt kein Inder und ich werde auch NIE EIN INDER SEIN und es wird auch wieder passieren, dass ich in so eine Situation komme, da wäre ich nicht überrascht. Aber wie gesagt da muss man halt einfach offen mit umgehen und man kann auch mit Indern über alles reden also das geht dann schon (P11).

Nichtsdestotrotz ist er sich der Tatsache bewusst, dass die interkulturellen Erfahrungen ihn nie zu einem Einheimischen werden lassen. Die Befragten stellen allesamt fest, dass die Offenheit und Direktheit der Deutschen im Ausland ein wichtiges Werkzeug sein kann, wenn die Berufsbildungsexperten dieses Werkzeug situationsgerecht nutzen.

5.4.2 Unterschiede im beruflichen Umgang

Die meisten Befragten konstatieren grundlegende Unterschiede im beruflichen Umgang mit ausländischen Partnern. Jene Unterschiede werden von einigen Befragten als mehr und von anderen als weniger herausfordernd oder nachteilig empfunden. Während P1 die Terminvereinbarung mit seinen Partnern in Indien als problematisch und gewöhnungsbedürftig resümiert, erfreuen sich P2 und P3 beispielsweise an kulturellen Gepflogenheiten wie dem „Tasse Tee trinken“.

P1 erzählt von einer Erfahrung, bei der ein langfristig vereinbarter Termin kurz vorher verschoben wurde. Dies empfand P1 als befremdlich, denn der Termin wurde schon länger festgelegt und auch auf Vorschlag der indischen Partner vereinbart. P1 merkt jedoch später, dass Termine in Indien oft auf diese Weise vereinbart wurden und häufig keine Verbindlichkeit darstellen:

Und da stellte sich eben heraus, dass die ein anderes Planungsverständnis haben. Also wenn man dann im Dezember sagt, das macht man im Februar. Aus heutiger Sicht passt das und dass dann immer wieder anpassen muss. Also ‚reconfirm‘. Und so, das wusste ich nicht (P1).

Bei Wolf (vgl. 2009, S. 162) wird dieser Umstand mit unterschiedlichen Zeitvorstellungen beschrieben, die zu Verständigungsschwierigkeiten führen können.

P2 und P3 waren einige kulturelle berufliche Gewohnheiten völlig fremd. Dazu gehörte beispielsweise, dass man mit Geschäftspartnern vor einem formellen Gespräch zunächst einmal ein informelles Treffen bei einer Tasse Tee oder beim Essen initiiert. P2 wird dies erst bewusst, als ihm bei einer Konferenz auffällt, dass alle anderen Anwesenden bereits mit der Thematik vertraut waren und er nicht.

So darüber habe ich mich lange gewundert, bis ich gemerkt habe wie das funktioniert und in Argentinien ist das im Prinzip so, dass diese Dinge vorher bei irgendwelchen Essen oder anderen Angelegenheiten besprochen werden. So und wenn man diesen Code kapiert hat, dann funktioniert das auch (P2).

Er bezeichnet dies als einen „kulturellen Code“ und ist der Meinung, dass man diesen erst verstehen muss und die Gespräche dann besser verlaufen. Diese Verfahrensweise wird bei Weber (vgl. 1997, S. 40 f.) als „Kulturlernen“ bezeichnet.

Andere Differenzen im beruflichen Umgang äußern sich beispielsweise im Kopfnicken in Indien, welches fälschlicherweise mit Zustimmung gedeutet wird, jedoch nicht immer eine Zustimmung impliziert (P9).

5.4.3 Unterschiede im Unterricht

Die Unterschiede im Unterricht und in der Didaktik stellen ebenfalls sehr prägnante Aspekte dar und wurden von vielen Interviewpartnern angesprochen. Wolf (vgl. 2009, S. 162) weist in diesem Zusammenhang auf das potentielle Zustandekommen

von Konflikten in der Berufsbildungszusammenarbeit hin, wenn verschiedene Wissens- oder Denkformen aufeinandertreffen. Jene Konflikte können sich ebenfalls auf die Berufsbildung und den Unterricht auswirken. Der am häufigsten genannte Aspekt bezieht sich auf die autoritäre Rolle der Lehrkraft in Ländern wie Indien, China oder Afghanistan, welche ihre Schüler im Unterricht vorwiegend reproduzieren lassen, statt sie zum eigenständigen Denken anzuregen. In Anlehnung an Hofstede (1983) wird dieses Phänomen oft mit der Dimension der Machtdistanz erklärt. „In Kulturen mit hoher Machtdistanz laufen Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen von oben nach unten; es ist unüblich, den Autoritäten zu widersprechen“ (Kumbruck & Derboven, 2015, S. 27).

P5, P7 und P10 berichten darüber, dass sie nach und nach versucht haben, den Unterricht in diesen Ländern offener zu gestalten, sukzessiv problemorientierte Unterrichtsinhalte einzugliedern oder die Schüler dazu ermutigten, konstruktive Kritik zu äußern.

5.4.4 Sprache und Landeskunde

Die Sprache stellte für keinen der Befragten eine große Herausforderung dar. Einige erhielten vorher einen Crashkurs in Englisch. Jedoch konnte nur eine Minderheit der Befragten die Landessprache im Einsatzland sprechen. P6 betont, dass es immer ein Vorteil sein kann, wenn die Landessprache beherrscht wird, denn

natürlich gehen dann vielleicht manchmal unter der Hand Informationen oder mal so ein informelles Gespräch mit jemandem, DAS geht natürlich verloren, das kann jemand, der die Sprache beherrscht kann das natürlich gut machen (P6).

Allerdings haben einige der Befragten angemerkt, dass es durchaus wichtig erscheint, spezifische landeskundliche Kenntnisse zu besitzen. Dazu gehören Kenntnisse über das Berufsbildungssystem, historisch bedingte Rollenverteilungen oder Machtverhältnisse.

Eine intensive Auseinandersetzung mit der jeweiligen Landeskunde kann im Bereich der Berufsbildungszusammenarbeit helfen, ein globales Verständnis über die Systeme im Land zu erhalten, inwiefern beispielsweise Korruption eine Rolle spielt und welche Einflussmöglichkeiten bestimmte Institute besitzen und andere nicht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass grundsätzlich alle Befragten in Berührung mit interkulturellen Herausforderungen gekommen und unterschiedlich damit umgegangen sind. In den Interviews wird vielfach ausgeführt, dass ein längerer Aufenthalt im Land von großem Vorteil ist, um das System detaillierter kennenzulernen. Bei Kühlmann (vgl. 1995, S. 147, ähnlich auch bei Weber, 1997) wird dies mit dem Konzept des „Kulturlernens“ umschrieben.

5.5 Soziale Kompetenz

Neben der interkulturellen Kompetenz setzen die Befragten ihren Fokus auf soziale Kompetenzen, die in der Berufsbildungszusammenarbeit relevant sind. Zu diesen gehören: *Kommunikation auf Augenhöhe, Geduld, Offenheit für Neues, professionelle Distanz, Durchsetzungsvermögen, Transparenz sowie Wertschätzung und Vertrauen.*

5.5.1 Kommunikation auf Augenhöhe

Als eine wichtige soziale Kompetenz wurde die Fähigkeit, auf Augenhöhe zu kommunizieren genannt. Den Befragten ist es wichtig, die Partner ernst zu nehmen und ihre Expertise zu berücksichtigen. Sie erkennen ihre Partner als die genuinen Experten in ihrem Land, wenn interkulturelle oder politische Besonderheiten im Vordergrund stehen. Der Berufsbildungsexperte sollte dieses Wissen nicht ignorieren und auf dieser Grundlage mit dem Partner gemeinsam eine Entwicklung gestalten, sodass auch seine Interessen vertreten werden. Um dieses Anliegen umsetzen zu können, bildet die gemeinsame Grundlage der Augenhöhe einen ausschlaggebenden Faktor und vermeidet simultan die Generierung einer überheblichen Denk- und Verhaltensweise.

Was überhaupt nicht funktioniert ist, dass man von außen reinkommt und den Habitus an den Tag legt, dass man auf jeden Fall etwas BESSER weiß als diejenigen, die vor Ort vorhanden sind. Also punktuelle Auftritte wirken in aller Regel sehr wenig, wenn sie dann auch noch mit dem Habitus der Überlegenheit herkommen, dann wird es schwierig, dann passiert gar nichts (P12).

Dazu erzählt P1, dass manche Partner auf der einen Seite sehr fordernd sein können und immer das beste Produkt anstreben, auf der anderen Seite jedoch kaum Eigeninitiative zeigen, da sie bei der Entwicklung des Projektplans nicht einbezogen werden.

Aber es ist eben auch dann immer so, dass die Deutschen zahlen und mein Eindruck ist, dass es günstiger ist, wenn DIE selber Geld in die Hand nehmen, weil es sie ZWINGT, sich genauer zu überlegen, was sie WOLLEN, so und weil sie dann eine höhere "ownership" haben, wie man so sagt und so als wenn sie es aus deutschen Steuergeldern einfach hingestellt kriegen (P1).

5.5.2 Geduld

Weiterhin wurde erläutert, dass die Tätigkeit als Berufsbildungsexperte viel Geduld erfordert, da es oft zu Uneinigkeiten oder Kommunikationsschwierigkeiten kommt. Diese resultieren aus fachlichen oder kulturellen Unterschieden oder lediglich aus der Projektbeschaffenheit:

GEDULD. Ausdauer. Toleranz. FLEXIBILITÄT. Und man muss kompetent in seinem eigenen Fachbereich sein (P9).

5.5.3 Offenheit für Neues

Gleichzeitig sollte ein Berufsbildungsexperte viel Offenheit für Neues mitbringen. Dazu gehört nicht nur eine kulturelle Offenheit, sondern auch eine fachliche Offenheit:

Aber dann gleichzeitig zu erkennen, es gibt viele Wahrheiten und je länger man eben in der Welt unterwegs war, desto mehr erkennt man auch die unterschiedlichen Wahrheiten. Das ist ungemein wichtig in meinen Augen in der EZ, diese kulturelle Offenheit, aber auch diese fachliche Offenheit (P7).

Für P7 bedeutet diese Offenheit, dass neue Wahrheiten kennengelernt und angenommen werden. Er empfindet es als Bereicherung, jedes Mal Neues zu lernen. Weiterhin ist es für P11 bedeutsam, dass er als Berufsbildungsexperte gelegentlich sein Wissen zurückstellen und sich auf neue Dinge einlassen kann (P11).

5.5.4 Professionelle Distanz

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der das Rollenverständnis eines Berufsbildungsexperten konturiert, ist die Fähigkeit, eine professionelle Distanz zu entwickeln. P4 erwähnt, wie schwierig es ist, diese Distanz zu wahren. Denn in einem afrikanischen Land arbeitete er regelmäßig mit Personen zusammen, die bestimmte politische Meinungen vertraten. Er versuchte daher in Gesprächen bewusst politische Themen zu vermeiden:

Dann denke ich mir lieber, dann nimm dich zurück. Es ist nicht einfach hier, gerade im örtlichen Kontext, wo man mit sehr viel auch politisch motivierten, ambitionierten Leuten arbeiten muss (P4).

5.5.5 Durchsetzungsvermögen

In den Interviews wird außerdem beschrieben, dass der Berufsbildungsexperte eine große Verantwortung trägt und dementsprechend genügend Durchsetzungsvermögen mitbringen sollte. Dabei gilt es, eine Balance zwischen einem nicht zu dominierenden und einem nicht zu passiven Auftreten gegenüber den Partnern zu erreichen:

Das ist in der Arbeit ganz wichtig. Man muss zuhören können und man muss dann aber auch mal an bestimmten Stellen in der Lage sein, die Interessen zu formulieren und das deutlich zu machen, was nicht geht und was geht. Das ist manchmal ein Balanceakt und manchmal hängt es auch daran, WIE man das macht. Die Deutschen sind da ja auch häufig mal bisschen direkter in ihrer Art (P4).

Das eigene Interesse sollte immer sachlich dargelegt werden, da sich der Partner ansonsten nicht ernst genommen fühlt und es zu Konflikten kommen kann:

Da kann sehr schnell ein Konflikt hochkommen. Man hält sich dann ein bisschen zurück oder man versucht, seine Argumente sachlich darzulegen (P4).

5.5.6 Transparenz

In dem gerade genannten Zusammenhang ist auch die Relevanz von Transparenz gegenüber der Partnerorganisation bzw. des Partnerlandes zu erwähnen. P8 erklärt wie wichtig eine transparente Zusammenarbeit ist.

Andersrum müssen sie natürlich auch wissen, dass Leute wissen wollen, was passiert mit dem Geld. Also TRANSPARENZ, das ist eine wichtige Frage (P8).

Eine Transparenz bezüglich der Abläufe, aber auch der Finanzen, ist laut P8 von großem Vorteil.

5.5.7 Wertschätzung und Vertrauen

Als letzte, aber nicht unwichtige soziale Kompetenzen, wurden in den Interviews die gegenseitige Wertschätzung und das gegenseitige Vertrauen genannt. Die Ideen und das Wissen des Partners anzunehmen und zu honorieren, gehört zu den Aufgaben eines erfolgreichen Berufsbildungsexperten:

IDEEN auch mit aufzunehmen und wertzuschätzen, also auch eine FLEXIBILITÄT an den Tag zu legen, was die Ideen der Partner betrifft. Die eigenen Vorstellungen und auch Ideen nicht per se über andere Menschen zu stellen, schon zu artikulieren, aber anderen Menschen die Möglichkeit zu geben, diese auch dann entsprechend zu durchdenken. Sich da also nicht selbst irgendwelche Hemmnisse auferlegen (P12).

Es sollte außerdem eine Ebene des Vertrauens gegeben sein, auf dessen Grundlage die Berufsbildungsberatung stattfinden kann. Dies hat P3 in Indien beobachtet:

Und in Indien war es sogar so, dass sich selbst der indische Staatssekretär mich irgendwann mal auch abends auch anrief und sagte, hier (Name des Interviewten) wir haben folgende politische Entscheidung gerade zu fällen, was ist deine persönliche Einschätzung. Berate mich mal. Und das kam aus einer ganz anderen Ecke, aber das ist das, was eben diese Vertrauensfälle auch unterstreicht, wo eben die Partner in unserem Partnersystem sobald sie DIESES Gefühl haben mit einer großen Offenheit an einen herantreten und einem auch die Offenheit geben, mit ihnen zusammenzuarbeiten auf einer sehr angenehmen vertrauensvollen Arbeit (P3).

Die oben genannten sozialen Kompetenzen wurden von den meisten Befragten nur beiläufig erwähnt, weshalb angenommen werden kann, dass diese Kompetenzen schon als relativ selbstverständlich betrachtet werden oder aber den Experten nicht explizit bewusst sind.

5.6 Grad an Autonomie

Laut Terhart (vgl. 2011, S. 204) und Kurtz (vgl. 1997, S. 130) kennzeichnet eine professionelle Tätigkeit immer eine Tätigkeit, die viel autonomes Handeln und Selbständigkeit abverlangt. Die Befragten gaben in diesem Zusammenhang jedoch an, dass sie zu keinem Zeitpunkt allein verantwortlich waren und auch nicht alles entscheiden konnten. Größtenteils ist die Berufsbildungszusammenarbeit mit einer ständigen Absprache mit den beteiligten Partnern verbunden. Die beiden Aspekte *eingeschränkte Autonomie* und *klare Vorgaben* konnten hier ermittelt werden.

5.6.1 Eingeschränkte Autonomie

Es wird vielfach dargelegt, dass es im Rahmen der Projektpläne gewisse Gestaltungsspielräume gibt, sodass man an bestimmten Stellen als Berufsbildungsexperte gemeinsam mit den Partnern entscheiden kann.

In Projekten ist das so, dass die Beauftragung durch das BMZ Indikatoren enthält und die sind relativ allgemein gehalten, sodass man Gestaltungsspielräume hat (P12).

Meistens geht es dabei um die Ziele, die in den Projektplänen festgehalten sind. Das Erreichen dieser Ziele ist nicht explizit vorgegeben, sodass die Berufsbildungsexperten gemeinsam mit dem Partner die Vorgehensweise determinieren können:

Aber die Aufträge sind eigentlich immer so gestaltet, dass sie, ich will nicht sagen WEICH sind, aber sie sind letztendlich nur verbindlich an wenigen Stellen. In diesem Dokument und das sind vor allem die, wo es ganz verbindlich ist, das sind die Zielvorgaben, also es müssen bestimmte Ziele erreicht werden (P3).

Somit wird deutlich, dass Berufsbildungsexperten zwar gewisse Freiheiten haben, aber trotzdem nur eingeschränkt autonom sind.

5.6.2 Klare Vorgaben

Diese Einschränkung ist bedingt durch klare Vorgaben, die von Seiten des Auftraggebers festgelegt werden. Dadurch entsteht eine klare Bindung, sodass *Berufsbildungsexperten* in manchen Angelegenheiten keinen Gebrauch von ihrer Entscheidungsfreiheit machen können. So ist es beispielsweise mit den grundlegenden Zielvorstellungen des Partnerlandes. Diese kann und will der Berufsbildungsexperte auch nicht festlegen:

Also Entscheidungen konnte ich überhaupt keine treffen, weil wie gesagt unser Partner das gar nicht zulässt. Sie sind da zwar immer gehört worden zu bestimmten Dingen, wie sie zu machen sind, aber letztendlich hat der Partner entschieden, weil er ja auch die Leistung bezahlt (P6).

Also das ist ein sag ich mal relativ enges Korsett, in dem man da arbeiten muss. Das ist aber bei allen internationalen Projekten im Prinzip so (P2).

Es lässt sich somit festhalten, dass die Tätigkeit des Berufsbildungsexperten keinesfalls mit einer hohen Autonomie in Zusammenhang gebracht wird, so wie es in anderen Theorien zu Professionen artikuliert wird (siehe oben). Die Befragten sehen sich eher als Vermittler eines Produkts oder eines Systems, welches eine ständige Absprache mit dem Klienten verlangt und auf klaren Zielvorstellungen basiert.

5.7 Flexible Lebensgestaltung

Die Arbeit als Berufsbildungsexperte erfordert für alle Befragten ein sehr hohes Maß an kurzfristiger Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Diese Kategorie wurde in folgende Subkategorien subsumiert: *Anpassungsfähigkeit und Improvisation sowie ständige Verfügbarkeit.*

5.7.1 Anpassungsfähigkeit und Improvisation

Die Befragten haben alle geäußert, dass sie einen Projektplan hatten, an den sie sich größtenteils halten mussten. Jedoch ist aus den Antworten der Interviewpartner zu entnehmen, dass die Projektpläne an vielen Stellen nicht passgenau waren und zu kleinen bis mittelgroßen Problemen geführt haben:

Und auch der Projektplan, das ist bei so einem Projekt fast natürlich, wir haben den halt auch immer wieder anpassen und die Strategie anpassen müssen. Weil wir auch immer wieder gemerkt haben, dass so ein paar Sachen nicht funktionieren (P11).

Eine ständige Anpassung war aber auch in anderen Bereichen gefordert, da die Ansprechpartner in bestimmten Institutionen wie z.B. Ministerien oder Ämtern oft wechselten. Die Befragten erwähnen eine hohe Fluktuation der Mitarbeiter, die in Deutschland unvorstellbar sei. Diese hohe Fluktuation beeinträchtigte die Zusammenarbeit zusätzlich (P11; P6; P3; P2). An dieser Stelle sei es daher wichtig gewesen, sich schnell an die neuen Partner gewöhnen und persönliche Kontakte aufbauen zu können:

Das passiert einfach mal in einem politischen System und plötzlich waren meine persönlichen Beziehungen alle weg. Also ich musste wieder von vorne anfangen. Alle informellen Absprachen standen zumindest in Frage, formalere Absprachen standen in Frage, weil die Vorgänger etwas vereinbart hatten und die Nachfolger wollten gerne so ein bisschen ihren eigenen Stil noch mit reinmachen. Es war unglaublich schwierig, da wieder ranzukommen (P3).

5.7.2 Ständige Verfügbarkeit

In einigen Fällen wird ständige Verfügbarkeit erwartet, worüber P6 nicht sehr erfreut ist. Nichtsdestotrotz erachtet er es als wichtig, mit dieser Situation umgehen zu können:

Also da sind wir schon "EDELSTAVEN", aber wie gesagt die Verfügbarkeit ist IMMER erwartet worden zu jeder Zeit. Das muss man schon wissen. Da muss man mit umgehen können (P6).

Eine Tätigkeit als Berufsbildungsexperte ist im Großen und Ganzen mit vielen unerwarteten Konditionen verbunden, die eine hohe Flexibilität und Arbeitsbereitschaft abverlangen.

5.8 Kooperationsfähigkeit

Der Frage der Kooperationsfähigkeit wurde in dieser empirischen Untersuchung ein besonderer Stellenwert eingeräumt:

Partnerorientierung ist glaube ich, das, was am allerwichtigsten ist (P3).

Auch in der Theorie wurde bereits ermittelt, dass Professionelle in ihrer beruflichen Tätigkeit mit verschiedenen Instanzen zusammenarbeiten können sollten (vgl. Oevermann, 2017, S. 70). Zu vergleichen ist diese Eigenschaft von Berufsbildungsexperten mit der ‚boundary-spanning‘-Rolle von Managern in standortverteilten Organisationen (vgl. Weber, 1997, S. 33). Die Manager müssen „in der Lage sein, Teams zu koordinieren, diese zu unterstützen, zu beraten zur Selbstführung zu befähigen, eine Umgebung für kreatives Unternehmertum zu schaffen, ein Verhandlungsgeschick in interkulturellen Kontexten zu zeigen, sowie sich ergänzende Kompetenzen zu erkennen und zu vernetzen“ (Weber, 1997, S. 33). Die Stichwörter *Koordination*, *Beratung* und *Vernetzung*, die in Zusammenhang mit der ‚boundary-spanning‘-Rolle von Managern erwähnt werden, sind in den Aussagen der *Berufsbildungsexperten* wiederzufinden. Auf dieser Ebene wurden folgende Hauptkategorien fokussiert: *Kooperation mit dem Partner* sowie *Netzwerkbildung*.

5.8.1 Kooperation mit dem Partner

Eine Orientierung an den Interessen der Partner ist in der Berufsbildungszusammenarbeit eine zentrale Komponente. So berichtet P10, wie wichtig es ist, die Interessen der Partner zu berücksichtigen und sie bei einer Entwicklungsplanung einzubinden:

Denn ich muss ja meine PARTNER IMMER MITNEHMEN. Wenn ich denen jetzt einen Plan vorlege, den sie nicht verstehen, weil sie ihn nicht selber erarbeitet haben, dann kann

es passieren, dass wir mit VÖLLIG FALSCHEN Vorstellungen in diesen Prozess reingehen (P10).

P3 zufolge ist es notwendig, zunächst einmal das Partnersystem zu durchschauen und zu verstehen:

Ich muss diese Partnersysteme als Systeme systematisch erschließen für mich. Wie funktionieren die? Wenn ich das einmal geschafft habe und da ich ja dann auch weiß, warum handeln Personen x y z so und so dann kann ich auch darauf meine Beratung abstimmen. Und diese Partnerorientierung ist glaube ich das, was am allerwichtigsten ist (P3).

Durch diese genaue und offene Herangehensweise wird es dem Berufsbildungsberater ermöglicht, seine ‚Beratung‘ auf das Partnerland abzustimmen.

5.8.2 Netzwerkbildung

Berufsbildungsexperten müssen mit vielen verschiedenen Stakeholdern zusammenarbeiten. Dazu zählen neben Partnerinstitution, Unternehmen und Schulen auch Handelskammern, Gewerkschaften, Ministerien und weitere (P11). P3 arbeitet deshalb mit sogenannten Stakeholdermaps, in denen er alle Partner auf einer Landkarte zusammenfasst und die einzelnen Rollen und ihre Prioritäten notiert. Somit entsteht ein Gesamtüberblick und es wird ermöglicht, auf mehreren Ebenen zu arbeiten. Von Relevanz sind in diesem Zusammenhang auch professionelle Netzwerke. Aus der Theorie geht ebenfalls hervor, dass professionelle Personen Berufsgenossenschaften bilden und sich in diesen regelmäßig austauschen (vgl. Kurtz, 1997, S. 130). Die Befragten erwähnten, dass sie sowohl mit den Unternehmen als auch mit anderen deutschen Institutionen und Berufsbildungsanbietern Netzwerke aufgebaut haben. Die Zusammenarbeit mit einzelnen persönlichen Kontakten, wie beispielsweise mit ehemaligen Studienkollegen (P5) oder Freunden, wird als gleichfalls extrem wichtig bezeichnet. Die Berufsbildungsexperten können sich mit diesen Kontakten fachlich, aber auch persönlich austauschen und bilden somit ein informelles Netzwerk, von dem P3 spricht:

DAS sind diese Netzwerke, von denen ich spreche. Die sind nicht so formalisiert. [...] Und so sind sozusagen GANZ viele im Ausland, die Auslandsmitarbeiter der diversen Organisationen. Man KENNT sich irgendwann doch über tausend Ecken immer wieder (P3).

Die Fähigkeit zu kooperieren und mit verschiedenen Stakeholdern in Netzwerken professionell umzugehen ist eine der Kernprofessionen eines Berufsbildungsexperten.

6. Diskussion

Die Befunde geben einen komplexen Einblick in das Professionsverständnis von deutschen Berufsbildungsexperten. Die Diskussion der Befunde soll hier über drei zentrale Aspekte geführt werden:

1. Die induktive Kategorienbildung am Material führt zu Dimensionen, die mit einigen Erkenntnissen der theoretischen Vorarbeit, abgebildet über den Arbeitsansatz (siehe oben), deckungsgleich sind. Dazu zählt beispielsweise der starke Klientenbezug, der bei Oevermann (vgl. 2017, S. 70) und bei Kurtz (vgl. 1997, S. 131) konstatiert wurde. Aber auch die klare Balance zwischen Theorie und Praxis, die in der kompetenztheoretischen Sicht bei Baumert und Kunter (vgl. 2006, S. 482) beschrieben wird, findet sich im Interviewmaterial wieder. Jedoch konnten auch einige Aspekte, die in der Theorie Erwähnung finden, in dieser Untersuchung nicht ermittelt werden. Der Berufsbildungsexperte ist beispielsweise nicht sehr autonom in seinem Handeln, wie es jedoch bei Kurtz (vgl. 1997, S. 131) und Terhart (vgl. 2011, S. 204) für Lehrkräfte und damit in einem abweichenden Kontext erläutert wird. Ein großer Unterschied liegt jedoch insbesondere in der Relevanz des Kulturverstehens bzw. des Kulturlernens (Weber, 1997; Wolf, 2009, S. 62). Dieses spielt bei den im internationalen Kontext tätigen Berufsbildungsexperten eine herausragende Rolle und müsste in einer eigenen Professionstheorie eine dominante Relevanz erhalten.
2. Die vorliegenden Forschungsbefunde ermöglichen eine erste Sondierung bzw. Exploration notwendiger Kompetenzen im Kontext der Professionsbildung. Für die weitere Professionsforschung in Bezug auf diesen Personenkreis wäre es jedoch nötig, die subjektiven Einschätzungen der Betroffenen durch Aussagen und Bewertungen anderer Akteure in der Berufsbildungsarbeit (z.B. in den Partnerländern sowie den deutschen Auftraggebern) zu spiegeln und gegebenenfalls zu revidieren. Auch eine Arbeitsprozessanalyse unter Einbezug von Beobachtungsinstrumenten sowie Dokumentenanalysen wäre eine sinnvolle Erweiterung des Forschungszugangs. So ließe sich u.a. auch der Einfluss des in der Professionsforschung bekannten Phänomens der subjektiven Wahrnehmung (vgl. in der internationalen Berufsbildungsforschung z.B. Jambo & Pilz, 2018), welche hier aber nicht im Zentrum des Forschungsinteresses stand, relativieren.
3. Die Auswertung der Interviews macht deutlich, dass die Professionsverständnisse der Berufsbildungsexperten nicht identisch sind und unterschiedliche Prioritäten aufweisen. So wird der extreme Fokus auf Praxisexpertise von einigen Befragten auch kritisch betrachtet, wie das folgende Statement zeigt:

Also ich hatte immer den Eindruck, rückblickend, dass es GAR NICHT SO SCHLECHT WAR, DASS ICH NICHT AUS DER BERUFSBILDUNG IN DEUTSCHLAND KAM. [...]

Und es fällt Deutschen, die wirklich lange in Deutschland in der Berufsbildung gearbeitet haben, denen fällt es auch wirklich SCHWER, halt außerhalb dieser Strukturen zu denken (P11).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Berufsbildungsexperten noch kein konkretes Professionsverständnis besitzen. Ein Grund dafür kann u.a. in der Situation begründet sein, dass der Beruf bisher noch nicht professionalisiert worden ist. Die Professionalisierung könnte dann zu einer Neukonstitution eines Berufsbilds führen (Nittel, 2000, S. 17; Rapold, 2006, S. 20). Welche Wege konkret zu einer formal konstituierten Professionalisierung führen, lässt sich hier nicht final diskutieren. Ein Studiengang mit einschlägiger Ausrichtung wäre eine Möglichkeit, müsste aber die oben vielfach angeführten Praxiserfahrungen im Berufsbildungsbereich explizit inkludieren. Vorbild könnte hierbei die akademische Ausbildung zum Berufsschullehrer sein, welche berufliche Praxiserfahrungen (z.B. längere Berufstätigkeit oder eine abgeschlossene Berufsausbildung) als Grundlage erfordert.

7. Fazit

Die Untersuchung zeigt, dass keine einheitliche und finale Orientierung, welche das Professionsverständnis eines Berufsbildungsexperten profiliert, existiert. Es konnte jedoch eine erste strukturierte Auflistung dessen erstellt werden, was die befragten Personen als besonders wichtig und prägnant erachten. Bisher fehlen ein transparentes Anforderungsprofil und eine klare Kompetenzorientierung. Viele Berufsbildungsexperten geraten nur durch Zufall in diesen Beruf und verfügen über keine spezifische Vorbildung. Die beteiligten deutschen Institutionen sollten daher ein klareres Verständnis über die Profession eines Berufsbildungsexperten besitzen und auf diese Weise besser vorbereiten bzw. einstellen. Auf der Ebene der Wissenschaft sind weitere Desiderate zu benennen: So liegen bisher nur unzureichend elaborierte empirische Untersuchungen vor, in denen die Persönlichkeitsentwicklungen von Berufsbildungsexperten ermittelt werden. Auch sollte die Auseinandersetzung mit kulturell bedingten Unterschieden zwischen den beteiligten Ländern intensiver erforscht werden, da sie einen Großteil der Wirkungskategorien dieser Untersuchung beeinflusst haben.

Zudem existiert bisher keine umfassende und in sich geschlossene Professions-theorie für diese Berufsgruppe. Die Adaption von gängigen Professionszugängen aus der Lehrkräftebildung stößt durch die in diversen Bereichen existente Andersartigkeit der Kontextbedingungen, Anforderungen und Sozialisationsgrundlagen an vielfältige Grenzen. Aus diesem Grund kann für eine eigenständige Theoriebildung plädiert werden, welche z.B. auf dem Ansatz des ‚Boundary-Crossing‘ basieren könnte. Dieser Zugang wurde bereits vor längerer Zeit u.a. auch im internationalen Kontext der ‚Vocational Teacher Education‘ diskutiert (Lambert, 2003) und bietet

durch den Rückbezug auf die Interaktion zwischen verschiedenen Aktivitätssystemen eine direkte Anschlussfähigkeit an die Rahmenbedingungen von international tätigen Berufsbildungsexperten.²

Abschließend ist festzuhalten, dass die vorliegende empirische Arbeit, welche singular Berufsbildungsexperten in (halb-)staatlichen, nicht aber privaten betrieblichen Kontexten, inkludiert (Gessler, 2019; Wiemann, Li, Wiemann, Fuchs & Pilz, 2019), nur einen ersten Zugang in die Thematik geben kann. Auch ist zu bedenken, dass weder, bedingt durch die kleine Fallzahl, Verallgemeinerungen noch, durch die Anlage des Forschungsdesigns, intraindividuelle Rückschlüsse gezogen werden können.

Weiterführende Untersuchungen im Bereich der Professionalisierung von deutschen Berufsbildungsexperten sind daher unerlässlich.

Anmerkungen

1. Im Titel der Arbeit sowie im Beitrag selbst wird vereinfacht das maskuline Genus genutzt, gemeint sind damit jedoch Frauen und Männer gleichermaßen. Wobei zu erwähnen ist, dass der Bereich der Berufsbildungszusammenarbeit männlich dominiert ist.
2. Im Kontext von betrieblichen Ausbildungsaktivitäten konnte der Ansatz des ‚Boundary-Crossing‘ zur Analyse von Interaktionen von Unternehmenstöchtern im Ausland sowie den deutschen Mutterhäusern bereits fruchtbar genutzt werden (Peters, 2019).

Literatur

- Adick, C. (2014). Deutschland als Bildungsexportland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (5), 744–763.
- Aring, M. (2014). *Innovations in Quality Apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States at BMW, Siemens, Volkswagen*. International Labour Organization.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bereday, G.Z.F. (1961). Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In W. Brezinka (Hrsg.), *Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag* (S. 139–162). Freiburg: Herder.
- Biermann, H. & Janisch, R. (1997). Systemberatung: Schlüssel zum Wandel von Ausbildungssystemen? In W.-D. Greinert, W. Heitmann, R. Stockmann & B. Vest (Hrsg.), *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?* (Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik, Bd. 10) (S. 131–142). Baden-Baden: Nomos.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (Hrsg.). (2014) *Internationale Kooperation: Aktionsplan des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin: BMBF.
- Chen, X. (2015). *Professionalisierung der Berufsschullehrer in China durch Dualisierung*. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität Darmstadt.
- Claus, B. & Altenburg, T. (2003). *Berufschancen für deutsche Hochschulabsolventen in der Entwicklungszusammenarbeit*. Bonn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik.

- Gennrich, R. (1991). *Zur Gestaltung eines Anforderungsmodells für Berufspädagogen in Ländern der Dritten Welt*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Gessler, M. (2019). Promotoren der Innovation im transnationalen Berufsbildungstransfer: Eine Fallstudie. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 231–280). Wiesbaden: Springer VS.
- Gessler, M., Fuchs, M. & Pilz, M. (Hrsg.). (2019). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heitmann, W. (2019). 60 Jahre internationale Förderung der Berufsbildung im Überblick: Veränderungsprozesse in der Wertschöpfungskette für Berufsbildung in der staatlichen deutschen Berufsbildungszusammenarbeit im Ausland. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 59–118). Wiesbaden: Springer VS.
- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*, 14 (2), 75–89.
- Jambo, S. & Pilz, M. (2018). Perceptions of teachers in industrial training institutes: An exploratory study of the attractiveness of vocational education in India. *International Journal of Training Research*, 16 (1), 4–18.
- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühlmann, T.M. (1995). Vom ‚Kulturschock‘ zum ‚Kulturlernen‘. Ansätze zur Vorbereitung auf den Auslandseinsatz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91 (2), 142–154.
- Kumbruck, C. & Derboven, W. (2015). *Kulturelle Unterschiede: Werteorientierungen, Werte und Verhalten*. Berlin: Springer.
- Kurtz, T. (1997). *Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme: der Beruf des deutschen Gewerbelehrers*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lambert, P. (2003). Promoting developmental transfer in vocational teacher education. In T. Tuomi-Göhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 233–254). Amsterdam: Pergamon.
- Matthes, J. (1992). The operation called ‘Vergleichen’. In J. Matthes (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (S. 75–99). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Meyer, R. (2010). Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Verfügbar unter: http://www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/meyer/Meyer_Professionalisierung_und_Professionalitaet_fuer_Taetigkeiten_in_der_Berufsbildung_2010_1_pdf [24.09.2014].
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Oevermann, U. (2017). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Eine Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl.) (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Peters, S. (2019). *Bildungstransfer im Unternehmenskontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pietsch, S. (2009). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Dissertation, Universität Kassel.
- Rapold, M. (2006). Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. In M. Rapold (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität* (S. 5–34). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schippers, S. (2009). *Systemberatung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Schütze, F., Bräu, K., Liermann, H., Prokopp, K., Speth, M. & Wiesemann, J. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch, Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S. 333–377). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Stichweh, R. (2017). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Eine Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl.) (S. 49–69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Strittmatter, J. & Böhner, M. (2019). Deutsche Berufsbildung in Partnerländern erfolgreich gestalten: Ein praxisorientierter Ansatz für bilaterale Transferprozesse. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 515–548). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Weber, S. (1997). Zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens in der Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 93, 30–47.
- Wiemann, K., Li, J., Wiemann, J., Fuchs, M. & Pilz, M. (2019). ‚Lost (in) VET‘: Zum Stand der Transferforschung in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus Sicht verschiedener Wissenschaftsdisziplinen. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 13–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiemann, K. & Pilz, M. (2017). Berufliche Ausbildung durch mexikanische und deutsche Unternehmen in Mexiko – ein Home-International-Vergleich. *Tertium Comparationis*, 23 (2), 217–245.
- Wittkop, T. (2006). *Interkulturelle Kompetenz deutscher Expatriates in China. Qualitative Analyse, Modellentwicklung und praktische Empfehlungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Wolf, S. (2009). *Berufsbildung und Kultur: ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Bad Iburg: Der Andere Verlag.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (2010). Professionelles Handeln von Lehrenden in Qualifizierungs-, Selektions- und Allokationsprozessen. In K. Beck & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität: Was wir wissen und was wir wissen müssen* (S. 14–51). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.