

**„Einführung eines kooperativen (dualen)  
Berufsbildungssystems in Äthiopien“**

**Eine qualitative Analyse der konstitutiven  
Merkmale einer dualen Berufsausbildung**

Von der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen  
Technischen Hochschule Aachen zur Erlangung des akademischen  
Grades eines Doktors der Philosophie  
genehmigte Dissertation

vorgelegt von

Josef Andreas Most

Berichter: apl.-Prof. Dr. phil. Marold Wosnitza  
Univ.-Prof. Dr. rer. pol. Ralph Rotte

Tag der mündlichen Prüfung: 18.02.2020

„Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Universitätsbibliothek online  
verfügbar.“

**Most, Josef Andreas (2019): Einführung eines kooperativen (dualen) Berufsbildungssystems in Äthiopien. Eine qualitative Analyse der konstitutiven Merkmale einer dualen Berufsausbildung. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors an der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.**

## **Zusammenfassung der Dissertation**

Das vorliegende Dissertationsthema handelt von der Einführung eines kooperativen (dualen) Berufsbildungssystems in Äthiopien. Im Sinne der Forschungsfrage und des damit verbundenen Erkenntnisinteresses geht es um die Übertragbarkeit des deutschen Modells der dualen Berufsausbildung auf andere Länder wie Äthiopien. Dabei gilt es insbesondere zu untersuchen, inwieweit die duale Berufsausbildung als Ausbildungsmodell in Entwicklungsländern eingesetzt werden kann. In einem gelungenen („Transfer“-) Ansatz wird der theoretische Hintergrund mit der praktischen Erfahrung im Betrieb verknüpft, um der Wirtschaft praxisnah ausgebildete Facharbeiter zur Verfügung zu stellen und den Wechsel von der Schulbank zur Arbeitswelt nahtlos und erfolgreich zu gestalten (Euler 2013: 3ff.).

Durch eine Methodentriangulation wird in einem ersten Schritt die Auswertung von Sekundärmaterial (Dokumentenanalyse, Quellenanalyse nach Mayring 2002: 47), die Berufsbildungsstrategie von 2008, der nationale fünf Jahres Plan für den Bildungssektor (ESDP V, 2015-2019), das Berufsbildungsgesetz von 2016 und der nationale fünf Jahres Entwicklungsplan (GTP II, 2016-2020) mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2002: 47) systematisch bearbeitet und interpretiert. Dazu werden 11 deduktive Kategorien gebildet, die sich von einer Studie nach Euler (Euler 2013) ableiten.

In einem zweiten Schritt werden 24 Experten aus vier verschiedenen Gruppen (Regierungsvertreter, Schulleiter, Lehrer und Industrievertreter) mittels eines Leitfadens interviewt (nach Breuer 1996: 128ff, Meuser & Nagel 1991: 442), der sich an den 11 gebildeten deduktiven Kategorien orientiert. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse werden dann in einer weiteren Prüfung mit den Ergebnissen der Experteninterviews verglichen und interpretiert.

Vor diesem theoretischen Hintergrund und mit den Ergebnissen der Studie kann folgendes gesagt werden:

- (1) Das deutsche duale Ausbildungssystem wurde in modifizierter Form übertragen, allerdings ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen und im vorliegenden Kontext eine Ausbildung mit allen wichtigen Merkmalen des deutschen dualen Ausbildungssystems nur schwer zu erreichen.
- (2) Die vorgenommene Adaptierung bedarf weiterer Anpassungen und Anstrengungen von allen Beteiligten, um die Nachhaltigkeit und den Erfolg der Übertragung zu sichern.
- (3) In Anlehnung an den elementorientierten Ansatz nach Euler (Euler 2013) kann folgendes festgestellt werden: Es wurden nicht nur einzelne Elemente ausgewählt und angepasst, sondern es wurde in Äthiopien ein neues System entwickelt. Im Gegensatz zum systemorientierten Ansatz (Bliem et al. 2014) ist das neu etablierte System ein neues Modell mit signifikanten Unterschieden zum dualen Ursprungssystem in Deutschland. Die duale Berufsausbildung in Deutschland ist ein Modell der Berufsbildung, das sich nicht direkt auf andere Staaten übertragen lässt, jedoch können einzelne Elemente angepasst übernommen werden. Das Engagement der Arbeitgeber in Bezug auf die Ausbildung, das Vorhandensein bzw. der Entwicklungsstand von Kammern, die institutionelle Fähigkeit zur Überwachung und Bewertung der Qualität der Ausbildung am Arbeitsplatz, das Ansehen der beruflichen Bildung und die Fähigkeit, Vereinbarungen zwischen den Stakeholdern zu treffen, sind für eine effektive Übertragung der dualen Berufsbildungsausbildung für Äthiopien von enormer Bedeutung und bedürfen weiterer Anstrengungen. Das Ziel beim Transfer des deutschen dualen Berufsausbildungssystems auf Äthiopien, ist nicht nur ein System zu schaffen, bei dem berufliche Kompetenzen auf Auszubildende übertragen werden, sondern auch das „Prinzip der beruflichen Verfasstheit von Arbeit“ (Münk 2017: 6) und die Arbeitskultur, die durch einem Ausbildungsvertrag zwischen Arbeitgeber und Auszubildenden zustande kommt, mit zu berücksichtigen.

Die Verwendung der Studie nach Euler war dabei zielführend, da durch diese passenden Ergebnisse sowohl bei der Dokumentenanalyse als auch bei der Auswertung der Experteninterviews möglich waren. Dabei sind die 11 Kategorien nach Euler nach der Meinung des Autors umfassend genug, um alle Details des deutschen dualen Berufsbildungssystems abzubilden bzw. zu erfassen.

Eine Ergebnisdiskussion erfolgt unter Berücksichtigung der vorgenommenen systemischen Veränderungen mit dem Aufzeigen von Empfehlungen für das weitere Vorgehen.

**Most, Josef Andreas (2019): Introduction of a cooperative (dual) vocational training system in Ethiopia. A qualitative analysis of the constitutive characteristics of dual vocational training. Doctoral thesis on obtaining the academic degree of a doctor at the Philosophical Faculty of the Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen.**

### **Dissertation Summary**

The subject of the dissertation deals with the introduction of a cooperative (dual) vocational training system in Ethiopia. In terms of the research question and the related interest in knowledge, it deals about the transferability of the German model of dual vocational training to other countries such as Ethiopia. It is particularly important to examine the extent to which the German dual vocational training system can be used as a training model in developing countries. In a successful ('transfer') approach, the theoretical knowledge of a profession is combined with the practical experience in the company in order to provide the industry with practically trained skilled workers and to make the change from school desk to the world of work seamless and successful (Euler 2013: 3ff.).

A triangulation of methods will in a first step evaluate secondary material (document analysis, source analysis according to Mayring 2002: 47), the vocational training strategy from 2008, the national five-year plan for the education sector (ESDP V, 2015-2019), the vocational training law from 2016 and the national five-year development plan (GTP II, 2016-2020) systematically processed and interpreted using qualitative content analysis (Mayring 2002: 47). For this purpose, 11 deductive categories are formed, which are derived from a study according to Euler (Euler 2013).

In a second step, 24 experts from four different interview groups (government representatives, school leaders, teachers and industry representatives) are interviewed using a guideline (according to Breuer 1996: 128ff, Meuser & Nagel 1991: 442), which is based on the 11 deductive categories formed. The results of the document analysis are then compared and interpreted in a further assessment with the results of the expert interviews.

Against this theoretical background and with the results of the study, the following can be said:

(1) The German dual training system was transferred in a modified form, but under the given conditions and in the present context, training with all the important features of the German dual training system is difficult to achieve.

(2) The adaptation made requires further adjustments and efforts by all those involved to ensure the sustainability and success of the transfer.

(3) Following the element-oriented approach according to Euler (Euler 2013), the following can be stated: Not only individual elements were selected and adapted; thus, a new vocational training system was developed in Ethiopia. In contrast to the system-oriented approach (Bliem et al. 2014), the newly established vocational training system is a new model with significant differences from the dual origin vocational training system in Germany. Dual vocational training in Germany is a model of vocational training that cannot be transferred directly to other countries, but individual elements can be adopted in a customized manner. Employers' commitment to training, the existence or level of development of chambers, the institutional ability to monitor and evaluate the quality of training in the workplace, the reputation of vocational training and the ability to reach agreements between stakeholders for an effective transfer of the dual vocational training for Ethiopia are of enormous importance and require further efforts. The goal when transferring the German dual vocational training system to Ethiopia is not only to create a system in which professional competences are transferred to trainees, but also the "principle of the professional constitution of work" (Münk 2017: 6) and the work culture are established, manifested through a training contract between employer and trainee.

The use of the Euler study was expedient, since these suitable results made it possible to use both the document analysis and the evaluation of the expert interviews. According to the author, the 11 categories rendering from the study of Euler are comprehensive enough to depict or record all details of the German dual vocational training system.

A discussion of the results takes into account the systemic changes made and the recommendations for the further procedure.

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen befragten Experten für ihre Bereitwilligkeit zum Interview herzlichst bedanken. Ohne ihre offene Art wäre diese empirische Untersuchung nicht realisierbar gewesen.

Insbesondere möchte ich mich bei meiner Familie für ihre immerwährende Geduld bedanken. Ohne ihre moralische Unterstützung wäre diese Vorhaben nicht zum Ende gekommen.

Einen besonderen Dank gebührt meinem betreuenden Prof. Dr. Marold Wosnitza, der mich von Anfang an und auch bei der Erstellung geleitet hat. Ebenso haben mich die Kolleginnen und Kollegen aus meinem Promotionskolloquium freundschaftlich, fachlich und kritisch beraten und mir wertvolle Hinweise gegeben. Dies trifft auch für meine Kollegen Hr. Amanuel K. Teklemariam, Hr. Dr. Robert Holmer und Hr. Dr. Christian Friede zu, die immer ein offenes Ohr für die Ergebnisdiskussion hatten.

## Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	5
Abkürzungsverzeichnis.....	9
1 Einleitung .....	12
1.1 Forschungsfrage und Ziele der Untersuchung.....	14
1.2 Untersuchungsdesign und Vorgehensweise.....	16
2 Theoretische Grundlagen.....	19
2.1 Politische und historische Zusammenhänge.....	19
2.1.1 Kurzer Abriss der politischen Geschichte Äthiopiens .....	19
2.1.2 Geschichte der beruflichen Bildung in Äthiopien .....	26
2.1.3 Unterstützung der politischen Mündigkeit der äthiopischen Bürger durch politische Bildung im Unterricht.....	32
2.1.4 Zusammenarbeit von Afrika/ Äthiopien mit China im Bildungssektor .....	36
2.2 Ziele der Entwicklungszusammenarbeit bei Berufsbildungsreformen .....	42
2.3 Evaluierung von Projekten zur Entwicklungszusammenarbeit.....	46
2.3.1 Evaluierung der Zielerreichung am Beispiel der Berufsbildungsreform in Äthiopien .....	50
2.4 Internationale Referenzmodelle für Äthiopien.....	52
2.4.1 Das deutsche Berufsbildungssystem .....	52
2.4.2 Das australische Berufsbildungssystem .....	61
2.4.3 Das philippinische Berufsbildungssystem .....	66
2.5 Die äthiopische Berufsbildungsreform .....	70
3 Forschungsstand .....	80
3.1 Studie „Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung - Transfermöglichkeiten“ .....	83
3.2 Studie „Berufsbildung in Deutschland als Berufsbildung für Europa? Strukturen und Probleme des Berufsbildungstransfers“ .....	87
3.3 Studie „Treibende und hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter“.....	88
3.4 Studie „Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States“ .....	89
3.5 Studie „Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?“ .....	90
3.6 Auswertung des Forschungsüberblicks.....	91
4 Forschungsfrage und methodischer Zugang.....	94
4.1 Grundlagen der qualitativen Sozialforschung.....	94
4.1.1 Verfahrensweisen in der qualitativen Sozialforschung .....	97

4.1.2	Qualitatives Experteninterview .....	100
4.1.3	Gütekriterien bei qualitativen Experteninterviews .....	103
4.2	Beschreibung des Untersuchungsdesigns.....	106
4.3	Vorgehensweise.....	107
5	Studie 1 – Dokumentenanalyse .....	112
5.1	Grundlagen.....	112
5.2	Hintergründe zu den analysierten Dokumenten .....	113
5.3	Dokumentenanalyse der äthiopischen Berufsbildungsreform .....	115
6	Studie 2 – Problemzentriertes Interview .....	137
6.1	Theoretischer Ansatz .....	137
6.2	Beschreibung der Stichprobe.....	139
6.3	Auswertung der Experteninterviews .....	142
6.3.1	Zuordnung der Kategorien.....	145
6.3.2	Materialanalyse.....	154
6.3.3	Überprüfung der Gütekriterien.....	162
7	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	171
7.1	Zusammenführung von Studie 1 und Studie 2.....	173
7.2	Transferierbarkeit des deutschen dualen Berufsbildungssystems .....	178
7.3	Empfehlungen für das äthiopische Berufsbildungssystem .....	180
7.4	Methodenkritik: Bewertung der Ergebnisse unter Design- und Methodenaspekten ....	187
8	Resümee und Abschlussbemerkung .....	190
8.1	Resümee.....	190
8.2	Abschlussbemerkung .....	190
9	Literaturverzeichnis .....	192
Anhang 1: Questionnaire: Cooperative Training in Ethiopia .....		211
Anhang 2: Interviewleitfaden .....		212

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundsätze der äthiopischen Verfassung, Quelle: Zimmermann-Steinhart 2012: 92 ....	21
Abbildung 2: Dezentrale Regierungsstruktur von Äthiopien, Quelle Zimmermann-Steinhart, Bekele 2012: 96 .....	23
Abbildung 3: Zeitleiste – Geschichte der Berufsbildung in Äthiopien, Quelle: Autor.....	28
Abbildung 4: „Der Runde Tisch zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.“ Quelle: BWP 6/2014: 8.....	
Abbildung 5: Zuständigkeiten – duale Berufsausbildung in Deutschland. Quelle: berufsinformation.org .....	
Abbildung 6: Australisches Bildungssystem. Quelle: National Center on Education and the Economy ..	
Abbildung 7: Äthiopisches Qualifikationsrahmenwerk. Quelle: MoE 2006: 25-27 .....	64
Abbildung 8: Australian Quality Training Framework. Quelle: bq Portal .....	
Abbildung 9: The Philippines Qualifications Framework. Quelle: UNESCO-UNEVOC World TVET Database .....	
Abbildung 10: Outcome-orientiertes Berufsbildungssystem in Äthiopien. Quelle: MoE 2008: 25 .....	71
Abbildung 11: Abstimmung involvierter Ministerien und Akteure mittels Runder Tisch (BMBF 2019: 1) .....	81
Abbildung 12: Duale Ausbildung – Ausbildung in Betrieb und Schule; Quelle: azubister (2018).....	
Abbildung 13: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2003: 54).....	
Abbildung 14: Ausbildungsweg Berufsschullehrer für C-, B- und A-Level; UEE: ‚University Entrance Examination‘, Quelle: eigene Aufzeichnungen .....	126
Abbildung 15: Datenauswertungsschritte in Anlehnung an Meuser und Nagel (1991: 441ff.) und Meuser und Nagel (1997: 481ff.).....	144
Abbildung 16: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2002: 120) .....	164

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: OECD/DAC-Kriterien für die Evaluierung von Entwicklungsprojekten (ADA 2008: 5) .....	47
Tabelle 2: Implementierungsplan für die Berufsbildungsreform, Sept. 2010 – Sept. 2011, Quelle: eigene Aufzeichnungen.....	77
Tabelle 3: Auswertung des Forschungsüberblicks .....	92
Tabelle 5: Vergleich der Elemente nach Euler mit dem äthiopischen Reformansatz.....	134
Tabelle 6: Interviewte Probandengruppen.....	138
Tabelle 7: Altersverteilung der Interviewten.....	142
Tabelle 8: Ankerbeispiele zu den 11 Kategorien.....	147
Tabelle 9: Häufigkeit von Antworten zu den deduktiven Kategorien.....	153
Tabelle 10: Berechnung des Kappa-Werts nach Cohen.....	166
Tabelle 11: Kappa-Wert nach Cohen (Deduktive Kategorienanwendung).....	167
Tabelle 12: Übergeordneter Kappa-Wert nach Cohen ( $\kappa$ ) (1 - 11) (n = 413) .....	170

## Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AEVO	Ausbilder-Eignungs-Verordnung
akt.	aktualisiert
Aufl.	Auflage
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BRICS	Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika
BSP	Bruttosozialprodukt
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CBET	Competency Based Education and Training
CEDEFOP Training	European Centre for the Development of Vocational Training
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DAC	Development Assistance Committee
DCT	Dual Cooperative Training
d. h.	das heißt
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DIN	Deutsche Industrienorm
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
durchges.	durchgesehen
ECVET Training	European Credit System for Vocational Education and Training
EFQM	European Foundation of Quality Management
EN	Europäische Norm
EPRDF	Ethiopian People's Revolutionary Democratic Front
EQF	European Qualifications Framework
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
erw.	erweitert
ESDP	Educational Sector Development Plan
etc.	et cetera
ETF	Exchange-Traded Fund
EU	Europäische Union
evtl.	eventuell
EZ	Entwicklungszusammenarbeit

FTA	Federal TVET Agency
ggf.	gegebenenfalls
GIZ	Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit
GOVET	German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
HDI	Human Development Index
HE	Higher Education
Hg.	Herausgeber
i. d. R.	in der Regel
IKT	Informations- und Kommunikationstechnik
ILO	Internationale Arbeitsorganisation
iMOVE	International Marketing of Vocational Education
ISO	International Organization for Standardization
IT	Informationstechnologie
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau
KMK	Konferenz der Kultusminister der Länder
M. A.	Master of Arts
MDG	Millenniumsentwicklungsziele
mind.	mindestens
Mio.	Million(en)
MoE	Ministry of Education
Mrd.	Milliarde(n)
NGO	Nichtregierungsorganisation
No.	Number
NQF	National Qualifications Framework
Nr.	Nummer
NVQF	National Vocational Qualifications Framework
OBE	Outcome-Based-Education
ODA	Official Development Assistance
OE	Organisationsentwicklung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
o. g.	oben genannt
o. J.	ohne Jahresangabe
OPEC	Organization of the Petroleum Exporting Countries
PE	Personalentwicklung
PR	Public Relations
Q2E	Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation
RLP	Rahmenlehrplan
S.	Seite
SNNP Region	Region der südlichen Nationen: ‚Southern Nations, Nationalities, and Peoples´ Region‘
Tab.	Tabelle
TESDA	Technical Education and Skills Development Authority
TQM	Total Quality Management
TVE	Technical and Vocational Education

TVET	Technical and Vocational Education and Training
TVETI	Technical vocational education and training teacher training institutions
u. a.	unter anderem
UE	Unterrichtsentwicklung
UNDP	United-Nations-Development-Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization	
UNESCO-UNEVOC	International Centre for Technical and Vocational Education and Training
unveränd.	unverändert
v. a.	vor allem
VET	Vocational Education and Training
vgl.	vergleiche
vs.	versus
WTO	World Trade Organization
WZ	Wirtschaftliche Zusammenarbeit
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

## 1 Einleitung

Projekte und Programme in der Entwicklungszusammenarbeit genießen nach wie vor ein hohes öffentliches Ansehen. Das erste Ziel der Agenda 2030 besteht darin, die Armut und den Hunger weltweit zu beenden und Bildung für alle zu realisieren (BMZ 2015: 7–9). Vor allem das deutsche duale Berufsausbildungssystem genießt hohes internationales Ansehen bei der Reformierung der Berufsausbildung anderer Länder. Insbesondere die geringe Jugendarbeitslosigkeit von nur rund fünf Prozent wird als ein daraus ableitbarer Erfolg betrachtet (KfW 2017a: 4).

Sowohl Obama, der ehemalige Präsident der USA, als auch der amtierende Präsident Trump loben das duale Berufsausbildungssystem Deutschlands. Trump hat in diesem Sinne eine Reform der beruflichen Ausbildung in den USA angekündigt, die in bestimmten Bereichen eine Orientierung am deutschen dualen System vorsieht. Das dabei zugrunde gelegte Motto lautet: ‚Earn while you learn‘ (Spiegel Online 2017: 1). Auf diese Weise soll das aufwendige, in Teilen ineffiziente und teure System der Berufsausbildung an Colleges ersetzt werden (ebenda).

Die internationale Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland (BRD) geht davon aus, dass durch die Verbesserung der beruflichen Bildung eine Verringerung der Armut und ein wirtschaftliches Wachstum und damit soziale Unabhängigkeit erzeugt werden können (BMZ 2015: 7–9; Ebner 2013: 5). Demnach kommt der Unterstützung der Berufsbildung in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit eine entscheidende Rolle zu. Durch eine internationalen Ausbildungsstandards entsprechende Berufsausbildung wird der Grundstein für eine ökonomische Teilhabe gelegt. Dies wiederum hat insbesondere für junge Menschen eine Erleichterung des Zugangs zum Arbeitsmarkt (ebenda) und somit verbesserte Einkommensmöglichkeiten zur Folge. Die Wirtschaft eines Landes profitiert dabei nicht nur von einer Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit. Vielmehr erfolgen hierdurch auch eine strukturelle und soziale und damit wirtschaftliche Entwicklung eines Landes sowie eine Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen (BMBF 2016: 7).

Ein ‚Export‘ des dualen Berufsausbildungssystems von Dienstleistungsanbietern der deutschen Aus- und Weiterbildungsbranche bietet diesen die Möglichkeit, einen wirtschaftlichen Nutzen zu erzielen. Das Vorhandensein qualifizierter Facharbeiter stellt

einen Schlüsselfaktor für die Auslagerung der Produktion deutscher Unternehmen ins Ausland dar. Die deutsche Wirtschaft profitiert davon, dass deutsche Güter und deren Produktion eine höhere Nachfrage erleben, da vielfach gut ausgebildete Fachkräfte im Ausland benötigt werden. Eine Förderung der beruflichen Bildung durch die internationale Zusammenarbeit dient weiterhin nicht allein der Wirtschaftsförderung von Ländern wie Äthiopien, sondern verbessert darüber hinaus auch den politischen Ruf Deutschlands. In diesem Sinne hat diese Unterstützung auch eine sozioökonomische Dimension (Deutscher Bundestag 2013: 2).

Die föderale demokratische Republik von Äthiopien hat in den letzten 20 Jahren (1997 bis heute) unter Mithilfe der deutschen Entwicklungszusammenarbeit eine Berufsbildungsreform durchgeführt, die als ein wesentliches Reformelement die Einführung der an das duale Ausbildungskonzept angelehnten kooperativen Berufsausbildung beinhaltet (IMF 2004: 71).

Das reformierte kompetenz-basierte Berufsbildungssystem (MoE 2008: 21; Solomon 2016: 3) ist u. a. durch die Beratung von deutschen Experten zustande gekommen, die im Rahmen des ‚Engineering Capacity Building Programs‘ die Wirtschaftsreform von 2005 bis 2011 in Äthiopien unterstützt haben (MoCB 2004: 3ff.). Das Handbuch für ‚kooperative Ausbildung‘ definiert diese folgendermaßen „[...] cooperative training encompasses all forms of training conducted jointly by TVET institutions and enterprises. The training takes place alternatively in a school environment and in the real life environment of the workplace [...]“ (MoE 2007: 11). Diese Definition ist inhaltlich mit derjenigen der deutschen dualen Berufsausbildung vergleichbar.

So definiert das Wirtschaftslexikon Gabler die deutsche duale Berufsausbildung folgendermaßen: „in der Bundesrepublik Deutschland übliches Berufsausbildungssystem mit dualer Struktur; berufliche Erstausbildung Jugendlicher, die an zwei Lernorten (Berufsschule und Betrieb) mit unterschiedlichen Ausrichtungen durchgeführt wird“ (Wirtschaftslexikon Gabler 2017a).

Im Allgemeinen werden solche Berufsausbildungen als dual bezeichnet, die eine Teilzeitschulbildung mit einer Ausbildung am Arbeitsplatz verbinden und zu einer extern anerkannten beruflichen Qualifikation führen (Pilz 2017: 43). Die Kombination aus dem

Erlernen von technischem Wissen im Unterricht mit dem Erlernen von praktischen Fertigkeiten am Arbeitsplatz unterscheidet die duale Berufsausbildung von anderen Formen des beruflichen Lernens. So steht dem dualen Ausbildungsmodell auf der einen Seite die Ausbildung in Vollzeit-Berufsschulen gegenüber. Bei dieser Ausbildungsform fehlt in der Regel die arbeitsplatzbezogene Komponente. Berufserfahrung lässt sich hierbei ausschließlich im Rahmen von Praktika in Industrie und Wirtschaft sammeln. Auf der anderen Seite unterscheidet sich die duale Berufsausbildung jedoch auch von betrieblichen Ausbildungs- und Arbeitsmarktausbildungsprogrammen, bei denen in der Regel keine klassenzimmerbasierte Unterrichtskomponente vorgesehen ist (ebenda: 43).

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, ob die kooperative Berufsausbildung Äthiopiens maßgeblich auf das deutsche duale Berufsausbildungsmodell zurückzuführen ist und welche Teile dabei ggf. übernommen wurden.

Hierbei gilt es zunächst zu ermitteln, anhand welcher Indikatoren sich feststellen lässt, ob Äthiopien über ein vergleichbares Ausbildungssystem verfügt. Zur Beantwortung dieser Fragen soll das kooperative Berufsausbildungsmodell Äthiopiens in den Blick genommen werden.

### 1.1 Forschungsfrage und Ziele der Untersuchung

Die deutsche Industrie rekrutiert ihre Facharbeitskräfte maßgeblich aus einem Ausbildungssystem, im Rahmen dessen die industrielle Ausbildung und die Arbeit miteinander kombiniert werden. Dieses Ausbildungssystem wird als duales Berufsausbildungssystem bezeichnet (Georg & Sattel 1995: 124).

Die damit einhergehende enge Verknüpfung von Wirtschaft und Gesellschaft bildet die Stärke dieses Bildungs- und Qualifizierungssystems (BIBB 2018: 6). So wird in einem gelungenen („Transfer“-)Ansatz der theoretische Hintergrund mit der praktischen Erfahrung im Betrieb verknüpft, um der Wirtschaft praxisnah ausgebildete Facharbeiter zur Verfügung zu stellen und den Wechsel von der Schulbank zur Arbeitswelt nahtlos und erfolgreich zu gestalten (Euler 2013: 3ff.). Die Europäische Kommission hat diesen Ansatz als Leitidee für die Ausbildung junger Menschen übernommen: „Das Lernen am Arbeitsplatz, etwa im Rahmen dualer Modelle, sollte eine tragende Säule der Berufsbildungssysteme in ganz Europa bilden, um die Jugendarbeitslosigkeit zu senken [...]“ (ebenda: 4). Dabei geht es für andere Länder

nicht etwa darum, das deutsche duale Berufsbildungssystem zu kopieren. Vielmehr sollen „einzelne Elemente desselben auf intelligente Weise adaptiert und an das gegebene sozial-ökonomische Bildungssystem des jeweiligen Landes angepasst werden“ (ebenda: 4).

Ungeachtet der Vorteile dieses Modells betrachten viele Forscher im Bereich der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit eine Übertragung des dualen Berufsbildungssystems auf andere Länder kritisch. „Trotz erheblicher materieller wie personeller Anstrengungen ist es in keinem Land gelungen, ein ‚duales‘ Ausbildungsmodell nach deutschem Muster zu installieren (Greinert 2013: 12).“ Greinert (2013) zufolge ist ein 1:1-Transfer des dualen Berufsbildungssystems nicht oder nur mit erheblichen Einschränkungen möglich. Bei dem Transfer auf ein anderes Land kommt den bestehenden sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Bedingungen eine maßgebliche Bedeutung zu (Euler 2013: 6; Bliem et al. 2014: 31).

Dieser Transfer auf ein anderes Land wie Äthiopien, unter Berücksichtigung der genannten Voraussetzungen, soll in dieser Untersuchung analysiert werden. Dazu wird im ersten Teil der vorliegenden Arbeit anhand einer Studie sowie einer Dokumentenstudie der folgenden Frage nachgegangen:

1. *„An welchen Merkmalen kann festgestellt werden, ob eine duale Berufsausbildung in Äthiopien eingeführt wurde?“*

Im zweiten Teil dieser Arbeit soll durch eine empirische Untersuchung mittels Experteninterviews festgestellt werden, inwieweit die Implementierung des neuen Berufsbildungssystems, insbesondere bei der kooperativen (dualen) Berufsausbildung, fortgeschritten ist.

2. *„Wurde das deutsche duale Berufsausbildungssystem auf das äthiopische Berufsausbildungssystem übertragen?“*

Die Fragestellung, ob sich das deutsche duale Berufsausbildungssystem transferieren lässt, beschäftigt die Berufsbildungsforschung bereits seit längerer Zeit (Gessler 2017: 71). In der vorliegenden Arbeit soll der Versuch unternommen werden, den Input, der durch den gesetzlichen Rahmen mithilfe der deutschen Entwicklungszusammenarbeit geschaffen

wurde, mit dem Output, dem Transfer des dualen Berufsbildungssystems nach Äthiopien, zu vergleichen.

## 1.2 Untersuchungsdesign und Vorgehensweise

In einem nächsten Schritt sollen nun das geplante Forschungsdesign und die dabei zur Anwendung kommenden empirischen Methoden vorgestellt werden. Im vorangehenden Kapitel wurde zum Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit hingeführt. Im Sinne der oben formulierten Forschungsfragen und des damit verbundenen Erkenntnisinteresses geht es um die Übertragbarkeit des deutschen Modells der dualen Berufsausbildung auf andere Länder wie Äthiopien. Dabei gilt es insbesondere zu untersuchen, inwieweit die duale Berufsausbildung als Ausbildungsmodell in Entwicklungsländern eingesetzt werden kann.

Um an den gegebenen wissenschaftlichen Erkenntnisstand anzuknüpfen, soll zunächst eine Auswertung des relevanten Sekundärmaterials in Form einer Dokumentenanalyse durchgeführt werden. Das Verfahren der Dokumentenanalyse leitet sich von der Quellenanalyse ab (Mayring 2002: 47) und dient einer Auswertung vorhandener Rohdaten wie Gutachten oder Studien (hier der Euler-Studie). Dabei werden die gegebenen Rohdaten im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse interpretiert und systematisch bearbeitet (ebenda).

In einem zweiten Schritt werden dann Interviews mit Experten<sup>1</sup> durchgeführt. Bei dem Experteninterview handelt es sich um eine „Konstellation, bei der der Befragte als Experte für den thematischen Bereich mit einem interessierten und teilinformierten Laien als Befrager konfrontiert ist“ (Breuer 1998: 128). Zur Vorbereitung des Gesprächs wurde ein Leitfaden bzgl. der zu besprechenden Aspekte erarbeitet. Dieser basiert auf dem vorhandenen Problemwissen und orientiert sich am gegebenen Forschungsinteresse. Er soll einen zielgerichteten und damit erfolgreichen Gesprächsverlauf gewährleisten (ebenda).

Die Experten dürfen dabei nicht auf ihre Funktion als Informationsvermittler reduziert werden: „Experten werden nicht nur als abstrakte Funktionsinhaber und Träger bestimmter Herrschaftsstrukturen betrachtet, sondern als konkrete soziale Akteure mit spezifischen Handlungs- und Professionslogiken“ (Bogner et al. 2014: 4). Da im Rahmen der vorliegenden

---

<sup>1</sup> Die in der Arbeit gewählte männliche Form bezieht sich immer zugleich auf weibliche und männliche Personen.

Arbeit die Implementierung einer Berufsbildungsreform untersucht werden soll, erwies es sich als sinnvoll, eine Befragung der folgenden an diesem Prozess beteiligten Personen durchzuführen:

- sechs Vertreter aus der Industrie,
- sechs Schulleiter,
- sechs Berufsschullehrer und
- sechs Vertreter von föderalen/regionalen Berufsbildungsbehörden.

Insgesamt wurden somit 24 Interviews geführt. Zwei dieser Interviews (ein Interview mit einem Industrievertreter und eines mit dem Vertreter einer Berufsbildungsbehörde) wurden nach Gesprächsbeginn verworfen, da die Sprachkenntnisse ungenügend waren, was zu Missverständnissen hätte führen können. Folglich wurden 22 Interviews ausgewertet. Die Durchführung der Interviews fand zwischen August 2017 und März 2018 statt. Die Dauer der Interviews betrug jeweils zwischen 20 und 50 Minuten.

Die Beurteilung und anschließende Interpretation der Interviews orientiert sich an einem für die qualitative Auswertung von Experteninterviews geeigneten Verfahren (Mayring 2002: 66ff.; Kuckartz 2010: 109). Aus den vorhandenen aktuellen Studien geht hervor, welche Voraussetzungen von Staat und Wirtschaft geschaffen werden müssen, um eine Übertragung der dualen Berufsausbildung zu ermöglichen. Somit lassen sich bestimmte Faktoren/Kategorien ableiten, die dann bei der Auswertung der Interviews herangezogen werden können.

Nach dem dieses erste Kapitel dieser Arbeit zur gewählten Thematik hingeführt hat, indem es den Forschungsgegenstand, die Zielsetzung und die methodische Vorgehensweise beschrieben hat, wird im zweiten Kapitel mit dem Titel theoretische Grundlagen der konzeptionelle theoretische Untersuchungsrahmen der Arbeit beschrieben. Ausgehend von dem politischen und historischen Hintergrund wird neben der geschichtlichen und politischen Bildung in Äthiopien die Kooperation mit China in der beruflichen Bildung beleuchtet. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel zum einen die deutsche Zusammenarbeit bei Berufsbildungsreformen und deren Evaluierung betrachtet und zum anderen erfolgt die Vorstellung die für Äthiopien bedeutsamen Berufsbildungsstrukturen von Deutschland,

Australien und Philippinen. Die Darstellung der äthiopischen Berufsbildungsreform schließt das Kapitel ab.

Anschließend werden im dritten Kapitel der aktuelle Stand der Forschung in Bezug auf den Transfer des deutschen dualen Berufsbildungssystem anhand von fünf ausgewählten Studien dargelegt. Danach wird die Bedeutung dieser Studien für diese Arbeit beschrieben, wobei eine Studie als Referenzbeispiel ausgewählt wird.

Der vierte Teil dieser Arbeit stellt die forschungsmethodischen Grundlagen mit der Einführung in die Grundlagen der qualitativen Sozialforschung und die Beschreibung der hier angewendeten Dokumentenanalyse und Experteninterviews dar.

Der fünfte Teil der vorliegenden Arbeit umfasst die Darstellung der ersten Studie, die Analyse der ausgewählten Dokumente. Diese erfolgt als qualitative Inhaltsanalyse, methodisch angelehnt an Mayring und erlaubt die Bildung von 11 deduktiven Kategorien, die sich von einer Studie von Euler ableiten.

In einer zweiten Studie werden im sechsten Kapitel die Leitfadeninterviews von 24 Experten aus vier verschiedenen Gruppen (Regierungsvertreter, Schulleiter, Lehrer und Industrievertreter) mittels analysiert (nach Breuer 1996: 128ff, Meuser & Nagel 1991: 442), wobei sich diese an den 11 gebildeten deduktiven Kategorien orientieren. Die Resultate der Dokumentenanalyse werden dann in einer weiteren Prüfung mit den Ergebnissen der Experteninterviews verglichen und interpretiert.

Danach werden in Kapitel 7 die Untersuchungsergebnisse, resultierend aus den forschungsmethodischen Ergebnissen der Studie 1 & 2 beschrieben, interpretiert und diskutiert. Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse umfasst die Auswertung der Fragestellung inwieweit sich das deutsche duale Berufsbildungssystem auf andere Länder wie Äthiopien übertragen lässt.

Den achte und letzte Teil der Arbeit kennzeichnen finale Zusammenfassung und Ausblick des vorliegenden Promotionsvorhabens. Im Fokus stehen dabei die Handlungsempfehlungen an das jetzige äthiopische Berufsbildungssystem.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Politische und historische Zusammenhänge

#### 2.1.1 Kurzer Abriss der politischen Geschichte Äthiopiens

Die Entstehung des modernen äthiopischen Staates datiert auf das Jahr 1896. In diesem Jahr besiegte Kaiser Menilik II. Italien in der Schlacht von Adewa (Encyclopedia of the Nations 2004: 205). Nach dem Tod Meniliks II. 1913 übernahm als Stellvertreter seiner Tochter sein Cousin Ras Tafari Makonnen 1916 die Regentschaft. 1930 ernannte sich Ras Tafari zum Kaiser Haile Selassie von Äthiopien. Im Jahr 1974 wurde Haile Selassie durch einen Putsch von einer kommunistisch orientierten Opposition unter der Führung von Mengistu Haile Mariam abgesetzt (ebenda: 205).

Unter der Militärregierung von Mengistu entwickelte sich Äthiopien zu einem sozialistischen Land, das 1987 eine neue Verfassung verkündete, das auf marxistisch-leninistischen Prinzipien beruhte. Die oberste Gewalt kam dabei dem Präsidenten Mengistu zu, der auch als Oberbefehlshaber der Streitkräfte und Ministerpräsident fungierte. Die Demokratische Volksrepublik Äthiopien, wie sie damals hieß, entwickelte sich zu einem Einparteiensstaat unter der Führung der Arbeiterpartei Äthiopiens. Die von 1974 bis 1991 andauernde Herrschaft Mengistus war durch zahlreiche Hinrichtungen von Intellektuellen geprägt, die als Feinde des Regimes angesehen wurden. Nach einem Bericht von Amnesty International (AI 1991: 1ff.) und der New York Times vom 22. Mai 1991 zufolge war ‚Oberst Mengistu‘ noch grausamer als andere afrikanische Herrscher desselben Zeitraums – etwa Idi Amin in Uganda und Kaiser Bokossa I. in der Zentralafrikanischen Republik: „Even by the bloody standards of African power-grabbing during an era of Idi Amin of Uganda and Emperor Bokassa I of the Central African Republic, Colonel Mengistu was considered notorious.“ (Perlez 1991: 13) Die Opposition gegenüber Präsident Mengistu wurde von Eritreern angeführt, die unter dem Banner der eritreischen Volksbefreiungsfront (EPLF) kämpften und der Führung der Tigrayer Volksbefreiungsfront (TPLF) unterstellt waren (Encyclopedia of the Nations 2004: 207).

Präsident Mengistu ist für die Zerstörung traditioneller Methoden der Landwirtschaft verantwortlich. Zudem kam es unter seiner Herrschaft zu einer Umsetzung marxistisch-leninistischer Ideen des Miteigentums an den Produktionsmitteln und des staatlichen Besitzes des gesamten Bodens. Die Hungersnot, die 1984 und 1985 einen Großteil Afrikas betraf,

verursachte in Äthiopien eine Nahrungsmittelkrise, die das Mengistu-Regime nicht zu lösen vermochte. Die Kombination aus Hunger in der Bevölkerung und dem Verlust der militärischen Unterstützung durch den Zusammenbruch der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (UdSSR) führten schließlich zur Revolution und zum Sturz des ‚Diktators Mengistu‘. Im Mai 1991, als drei Rebellengruppen in Addis Abeba zusammenkamen, floh Präsident Mengistu aus der Hauptstadt nach Simbabwe (ebenda: 207).

Nach der Niederlage von Präsident Mengistu im Mai 1991 wurde unter Führung der Revolutionären Demokratischen Front Äthiopiens eine Koalition von Parteien gegründet, die sich der Militärregierung, dem Derg-Regime<sup>2</sup>, widersetzt hatten. Diese wurde von Präsident Meles Zenawi angeführt. In einer einwöchigen Konferenz, die vom 1. bis 5. Juli 1991 in Addis Abeba einberufen wurde, stimmte die neue Übergangsregierung dem Entwurf einer Verfassung im Rahmen der kommenden beiden Jahre zu. Die Zahl der Abgeordneten in der politischen Vertretung wurde anteilig zur Bevölkerungszahl in den einzelnen Regionen des Landes bestimmt (ebenda: 208). So erhielt die Demokratische Front der Demokratischen Volksrepublik Äthiopien (Ethiopian People’s Revolutionary Democratic Front – EPRDF), eine Koalition von vier Parteien, 32 Sitze, während die Oromo Liberation Front zwölf Sitze erhielt. Die übrigen Gruppen erhielten jeweils einen bis drei Plätze. Der Repräsentantenrat wählte 1991 den Übergangspräsidenten Meles Zenawi, der seinerseits den Premierminister ernennen sollte, wobei er später (1995) selbst die Position des Premierministers übernahm. Der 87-köpfige Repräsentantenrat – bestehend aus 27 ethnischen und politischen Gruppen – übte legislative Aufgaben aus und leitete einen Ministerrat. Es wurde beschlossen, dass Mitte 1993 ein nationales Referendum über die Unabhängigkeit Eritreas abgehalten werden sollte. Im Gegenzug versprachen die Eritreer der EPRDF, dass Assab, ein entscheidender Hafen am Roten Meer im Norden, der für 70 Prozent des Handels verantwortlich war, für Äthiopien zugänglich bleiben würde. Der versprochene Hafenzugang wurde Äthiopien allerdings bis heute nicht gewährt. Somit handelt es sich bei Äthiopien heute um ein Binnenland.

Im Juni 1994 wurden Wahlen für eine konstituierende Versammlung abgehalten. Dabei wurde eine neue Verfassung entworfen, die einen direkt gewählten Präsidenten, eine Zweikammergesetzgebung, eine regionale Autonomie mit dem Recht auf Abspaltung sowie

---

<sup>2</sup> Offiziell Provisorischer Militärverwaltungsrat, kam nach dem Sturz des Kaisers Haile Selassie von 1974 bis 1987, bis zur Ausrufung der Demokratischen Volksrepublik Äthiopien, an die Macht (Teklehaimanot 2018: 1ff.)

eine nationale Struktur mit neun Staaten vorsah. Bevor die geschichtliche Weiterentwicklung des äthiopischen Staats beschrieben wird, wird nachfolgend die äthiopische Verfassungsreform dargestellt, die am 8. Dez. 1994 vom Parlament angenommen wurde und die bis jetzt Gültigkeit besitzt (Scholler 2007: 165).

Die Verfassung der Demokratischen Bundesrepublik Äthiopien beruht auf vier zentralen Prinzipien: Das Recht auf Selbstbestimmung, der Souveränität der Nationen, Nationalitäten und Völker (NNP), und der Gleichheit und Gerechtigkeit aller Bürger (Zimmermann-Steinhart, Bekele 2012: 91-92). Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Prinzipien und ihrer wechselseitigen Abhängigkeiten (s. Abb. 1).

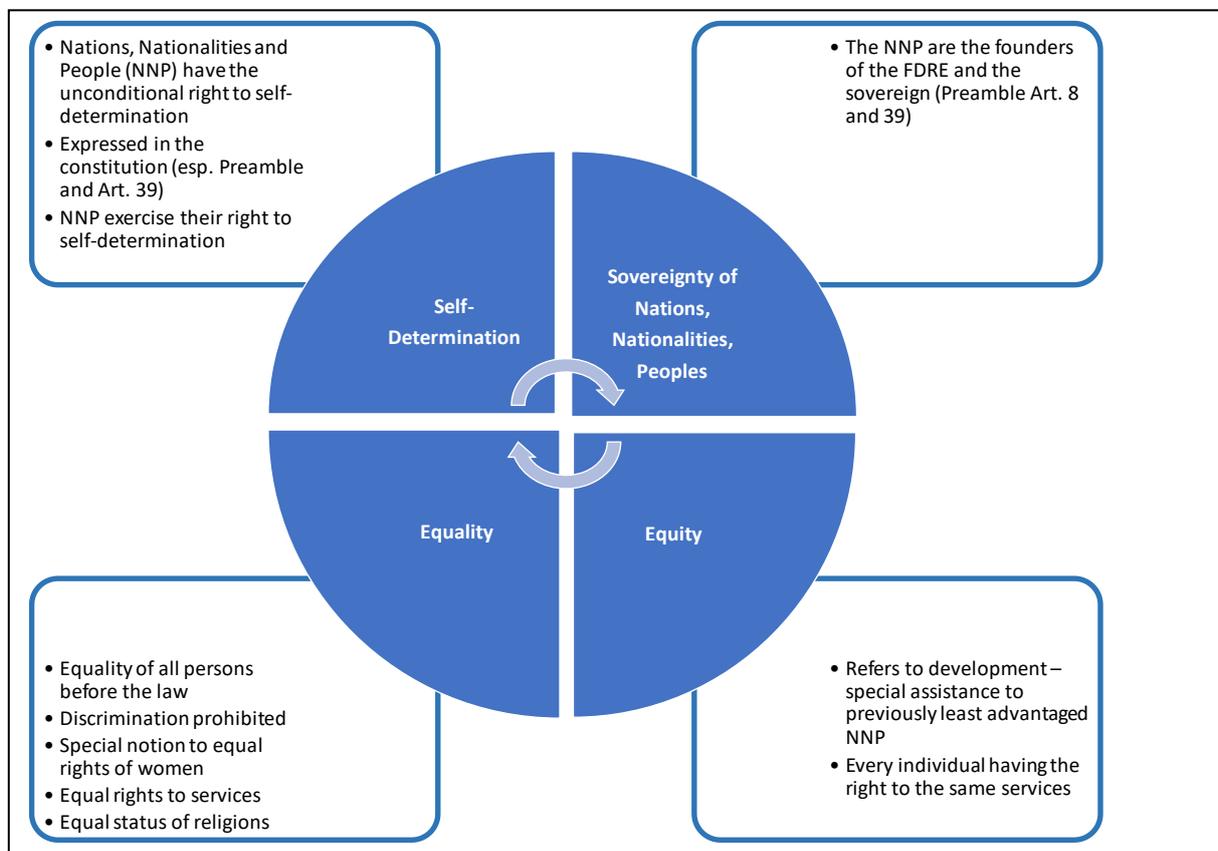


Abbildung 1: Grundsätze der äthiopischen Verfassung, Quelle: Zimmermann-Steinhart 2012: 92

Es wurde eine demokratische föderale Staatenstruktur mit neun Staaten (mit zwei zusätzlichen Stadtstaaten) geschaffen, die auf der Grundlage von Siedlungsmustern, ethnischer/kultureller Identität, Sprache und Zustimmung der betroffenen Personen definiert wurden. Die umbenannte Demokratische Republik Äthiopien verfügt über zwei Häuser: den Rat der Volksvertreter (547 Sitze), dem in der Bundesregierung die höchste Autorität zukommt, und den Föderationsrat (155 Sitze), der mit einer Auslegung der Verfassung betraut

ist. Das Amt des Staatsoberhauptes (Präsident) bildet in Äthiopien ein reines Ehrenamt. Die Exekutivgewalt wird dagegen vom Premierminister ausgeübt, der aus den Reihen der Mitglieder des Rates der Volksvertreter gewählt wird. Dem Premierminister kommt zudem die Aufgabe zu, die Minister der Regierung, die Mitglieder des Zentralen Hohen Gerichts und den Generalauditor zu ernennen. Des Weiteren überwacht er die Durchführung von Gesetzen und Entscheidungen, leitet den Ministerrat, kontrolliert die Streitkräfte und bestimmt über die Leitlinien der äthiopischen Außenpolitik.

Die vier erwähnten zentralen Prinzipien der äthiopischen Verfassung (s. Abb. 1) sind die bestimmenden Faktoren für den äthiopischen Föderalismus und die Dezentralisierung von Funktionen auf Bezirksebene. Basierend auf diesen Grundsätzen besteht der äthiopische Staat aus neun Regionalstaaten und zwei Stadtverwaltungen, wobei die regionalen Staaten im Wesentlichen ethnischen Siedlungsmustern folgen. Jedoch ist keiner der Regionalstaaten vollständig homogen hinsichtlich ihrer ethnischen Zugehörigkeit (ebenda: 92).

Die Verfassung überträgt Mandate an die Bundesregierung (Artikel 51) und an die Regionalstaaten (Artikel 52). Die Bundesregierung ist vor allem für die Landespolitik, nationale Standards, Außen- und Steuerpolitik, Rechtsprechung, Verteidigungspolitik, Infrastruktur, Immigration u. a. zuständig (Artikel 51). Neben der kulturellen und sprachlichen Autonomie genießen die Regionalstaaten folgende Mandate: Sicherstellung der Selbstverwaltung und der Aufrechterhaltung der rechtsstaatlichen demokratischen Ordnung; Übernahme der Verantwortung für die sozioökonomische Entwicklungspolitik; Polizeiarbeit und öffentliche Sicherheit auf staatlicher Ebene; Festsetzung und Erhebung der regionalen Steuern; und Verwaltung des regionalen öffentlichen Dienstes (Artikel 52 Absatz 2). Gemäß Artikel 52 Absatz 1 sind alle Befugnisse, die nicht ausdrücklich der Bundesregierung allein oder gleichzeitig der Bundesregierung und den Staaten übertragen wurden, alleine den Regionalstaaten vorbehalten: „all powers not given expressly to the Federal Government alone or concurrently to the Federal Government and the States are reserved to the States“ (Artikel 52 Absatz 1).

Das Hauptziel der Verfassung besteht darin, den verschiedenen ethnischen Gruppen - Nationen, Nationalitäten und Völker - von Äthiopien die Macht zu geben, sich selbst zu regieren und gleichzeitig die Einheit des Landes durch einen Mechanismus des Geteilten zu erhalten. Dadurch haben die verschiedenen ethnischen, kulturellen und sprachlichen Gruppen Äthopiens das Recht auf fast alle Aspekte der Selbstbestimmung erhalten (Zimmermann-Steinhart, Bekele 2012: 94).

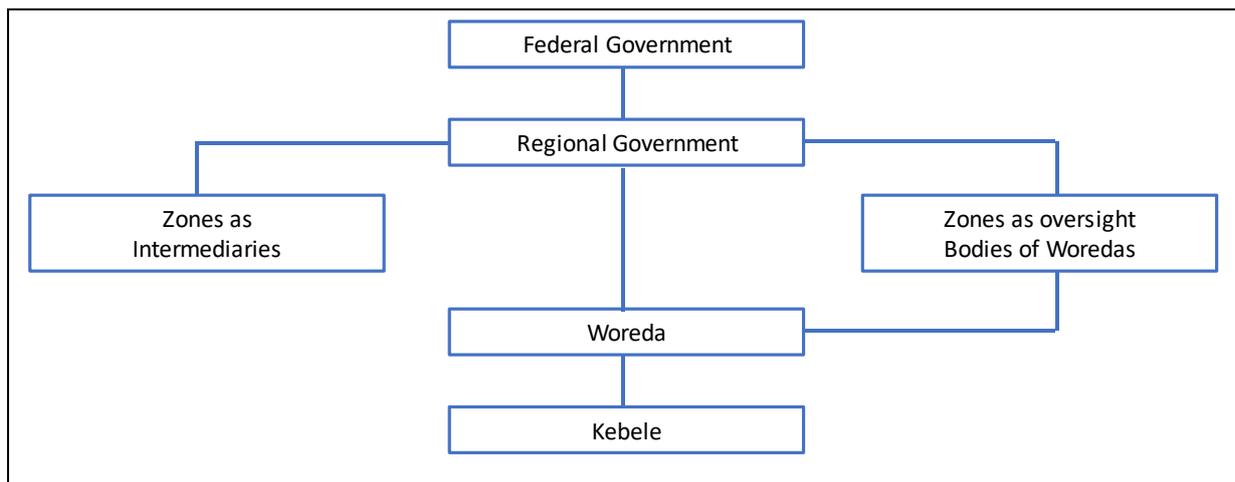


Abbildung 2: Dezentrale Regierungsstruktur von Äthiopien, Quelle Zimmermann-Steinhart, Bekele 2012: 96

Das äthiopische dezentralisierte Regierungssystem hat fünf Regierungsebenen, d. h. Regierungen auf Bundes-, Regional-, Zonen-, Woreda- und Kebele- Ebene (s. Abb. 2). Mit Ausnahme der Zonen haben alle Regierungsebenen eine dreigliedrige Struktur: einen gewählten Rat, ein Exekutivorgan und eine unabhängige Justiz. Mit Ausnahme der SNNP-Region und bestimmter Regionen mit mehr als einer Nationalität, in denen Kabinette gewählt wurden, haben die Zonen kein gesetzgebendes Organ. In Regionen mit einer starken Mehrheit von ethnischen Nationalitäten gibt es dezentrale Regionalregierungen, die für die Koordinierung und Überwachung der Aktivitäten von den Woredas verantwortlich sind (ebenda: 97).

Die Verfassung sagt fast nichts über den Ort und den Status der lokalen Regierungen aus, denn die lokale Regierung soll in den Verfassungen der Regionalstaaten geregelt werden. Es verlangt jedoch von den Regionalstaaten, eine angemessene Macht auf niedrigere Regierungsebenen zu übertragen (Artikel 50/4). Darüber hinaus räumt sie jeder ethnischen Gruppe das Recht auf ein umfassendes Maß an Selbstverwaltung ein, dass auch das Recht umfasst, in ihrem Hoheitsgebiet Regierungsinstitutionen zu errichten und ausgewogene Vertretungen in den Regional- und Föderalregierungen zu besitzen (Artikel 39/3). Trotzdem

hat die Dezentralisierung bisher nur bescheidene Erfolge bei der Verwirklichung einer echten Selbstbestimmung auf lokaler Ebene erzielt. Woredas verfügen kaum über die Autorität und die Ressourcen, um sich effektiv an der demokratischen Selbstverwaltung zu beteiligen. Sie sind bisher nur ein Verwaltungsorgan, über das die regionalen Regierungen eine starke Kontrolle besitzen (Zimmermann-Steinhart, Bekele 2012: 95).

Weiterhin fanden im Mai/Juni 1995 in Äthiopien die ersten Wahlen mit mehreren Parteien statt, um die Mitglieder des neuen Rates der Volksvertreter (Parlament) zu bestimmen. Am 22. August 1995 wurde das neu gewählte Parlament für eine Amtszeit von fünf Jahren vereidigt. Damit fand die Übergangsregierung, die auf den Sturz von Mengistu Haile Mariam gefolgt war, ihr Ende. Während einer viertägigen Sitzung wählte der Rat der Volksvertreter einen neuen Präsidenten, Negado Gedda, einen Oromo-Beamten der ‚Oromo Democratic Coalition‘. Zudem wurde der Premierminister, Meles Zenawi, vereidigt und der Rat der Volksvertreter nahm die neue Verfassung an.

Bei den Wahlen zur neu gegründeten Parlamentarischen Versammlung 1995 kam es aufgrund eines Boykotts von Seiten der Opposition zu einem überwältigenden Sieg der EPRDF mit 471 von 547 Parlamentssitzen (Encyclopedia of the Nations 2004: 208). Bei den Wahlen im Mai 2000 gewann Zenawis Koalition 368 der 547 Sitze im Rat der Volksvertreter (ebenda: 208)

Die dritten Parlamentswahlen wurden am 15. Mai 2005 abgehalten. Die demokratische Legitimierung dieser Wahlen wurde durch Vorwürfe der Wahlmanipulation, der Einschüchterung von Wählern sowie des Todes von mindestens 88 Personen während zweier Großdemonstrationen gegen die Wahlergebnisse beeinträchtigt. Das offizielle amtliche Endergebnis der Wahlen brachte Zenawis EPRDF-Koalition mit 327 der 547 Parlamentssitze an die Macht, während auf die Oppositionsparteien 174 Sitze entfielen. Meles Zenawi begann seine dritte fünfjährige Amtszeit als Premierminister. Die bedeutendste Oppositionspartei CUD gewann 109 Sitze im 547-köpfigen Parlament, boykottierte jedoch am Ende des Jahres nach wie vor die Legislative. Die EPRDF gewann in fünf der zehn Staaten die Wahlen zum Ständerat.

Die regierende Koalition der EPRDF übt seit 1991 eine nahezu uneingeschränkte Macht aus (bpb 2018: 1). Seit den letzten Parlamentswahlen im Jahr 2015 hat die Opposition keinen Sitz mehr im Parlament. Ebenso wenig verfügt sie über Sitze in der zweiten Kammer und in den

neun Regionalparlamenten (ebenda: 1). Die Regierung war bis zum Oktober 2018 von der Tigrinischen Volksbefreiungsfront (TPLF) dominiert. Als Folge der Vorherrschaft der EPRDF fühlten sich die anderen Parteien stark benachteiligt und organisierten Protestveranstaltungen, die die Regierung zu politischen und militärischen Gegenmaßnahmen zwangen. In den Jahren 2016/2017 rief die äthiopische Regierung zweimal den ‚State of Emergency‘ (Notstand) aus, im Rahmen dessen die politische Macht zum großen Teil an eine Militärregierung übergeben wird.

Als die Regierung im November 2015 die Entscheidung getroffen hatte, das Bauland der Hauptstadt Addis Abeba auf die Gebiete der Mehrheitsvolksgruppe der Oromos auszudehnen (ohne ausreichende Kompensation der Bewohner) eskalierten die Proteste – vor allem unter den Oromos (bpb 2018: 1). Es fanden Demonstrationen gegen die seit 20 Jahren andauernde Vertreibung von Bauern von ihren Grundstücken in der Region Oromia statt, die von den Betroffenen als rechtswidrig betrachtet wurde. Weiterhin wurde gegen die Festnahme führender Oppositionspolitiker wie auch gegen die Einschränkung der Meinungs- und Vereinigungsfreiheit protestiert (Amnesty International 2018: 16). Im Oktober 2016 hatte die Regierung den ‚State of Emergency‘ ausgerufen, nachdem in den Regionen Oromia und Amhara aufgebrachte Menschen Anschläge und Brandstiftungen gegenüber Bauernhöfen und Geschäften durchgeführt hatten (ebenda: 16). Verantwortlich für diese Reaktionen war eine Massenpanik während des Erntedankfestes einer oromischen Volksgruppe (Irreechaa-Fest), bei der mindestens 55 Menschen getötet worden waren (Amnesty International 2018: 16). Eine unabhängige Untersuchung der Gründe und der Zahl der Todesopfer fand bis zum Ende des Jahres 2017 nicht statt (ebenda: 16). Die Aufhebung des ersten Notstands erfolgte erst im August 2017. Während dieser Zeit hatte es täglich Verhaftungen von politischen Oppositionellen gegeben. Den Angaben von Amnesty International zufolge waren hiervon mehr als 26 000 Menschen betroffen (ebenda: 16).

Aufgrund der anhaltenden Proteste, Demonstrationen und gewaltsamen Auseinandersetzungen gegen die amtierende Regierung im Dezember 2017/Januar 2018 kündigte Premierminister Hailemariam Desalegn am 15. Februar 2018 seinen Rücktritt an, was einen erneuten Notstand zur Folge hatte (bpb 2018: 2). Nach dem Rücktritt von Hailemariam Desalegn bestimmte die Regierungspartei EPRDF den ehemaligen Geheimdienstchef Abiy Ahmed im April 2018 zu dessen Nachfolger. Am 5. Juni 2018 beschloss

das äthiopische Parlament, den Ausnahmezustand vorzeitig aufzuheben, da im Land wieder Ruhe und Stabilität eingekehrt waren (24Matins 2018a: 1).

Der neue Regierungschef, der der größten Bevölkerungsgruppe, den Oromos, angehört, treibt eine Reihe politischer und wirtschaftlicher Reformen voran (Deutsche Welle 2019: 1). Neben der Freilassung von politischen Gefangenen im Juni 2018 beabsichtigt er eine Privatisierung des staatlichen Telekommunikationsunternehmens ETC, des staatlichen Energieversorgers EEPCO sowie der halbstaatlichen Fluglinie Ethiopian Airlines. Darüber hinaus soll ein ‚echtes‘ Mehrparteiensystem eingeführt werden. In diesem Sinne sollen Institutionen geschaffen werden, die die Menschenrechte und die Rechtsstaatlichkeit achten (Deutsche Welle 2018: 1).

Ein erster Schritt in Richtung einer politischen Öffnung bildet die Aussöhnung mit dem als feindlich betrachteten Nachbarstaat Eritrea. In der Folge hat das Land, das sich in den 90er-Jahren von Äthiopien getrennt und für unabhängig erklärt hatte und von 1998 bis 2000 mit Äthiopien im Krieg befand, den Kriegszustand beendet und wieder diplomatische Beziehungen zu Äthiopien aufgenommen (Stigant, Phelan 2019: 1). Die neuen Reformen stellen einen politischen Frühling in dem bislang zentralistisch verfassten Staat in Aussicht. Im November 2018 führte Premierminister Abiy Ahmed ein sogenanntes ‚Reshuffling‘ auf der Ministerebene durch. Dabei wurden mehr als die Hälfte seiner Ministerämter an Frauen vergeben und die Anzahl der Ministerien von 28 auf 20 verringert (NZZ 2018: 1). Zudem steht mit Sahle-Work Zewde nunmehr erstmals eine Frau an der Spitze Äthiopiens. Sie wurde vom äthiopischen Parlament am 25. Oktober 2018 einstimmig gewählt (ebenda: 1).

Nachdem die neue, politische Geschichte von Äthiopien beleuchtet wurde, wird jetzt im nächsten Abschnitt die Geschichte der beruflichen Bildung in Äthiopien beschrieben, wobei der Schwerpunkt auf den Einfluss der deutschen Entwicklungszusammenarbeit liegt.

### *2.1.2 Geschichte der beruflichen Bildung in Äthiopien*

Die Geschichte der beruflichen Bildung lässt sich auf einen Beschluss des äthiopischen Bildungsministeriums zurückführen, nach dem im Mai 1961 ein Fünf-Jahres-Plan zur Verbesserung der Bildung) verabschiedet wurde (Teferra & Altbach 2003: 316ff.). Dieser Plan sah u. a. auch die Errichtung beruflicher Schulen (Technical Training Schools) vor. Als 1974 das ‚Derg-Regime‘ an die Macht kam, konnten weniger als 10 Prozent der äthiopischen Bevölkerung lesen und schreiben (ebenda). Die marxistisch-leninistische Philosophie der

damaligen Regierung sah vor, dass die gesamte äthiopische Bevölkerung Zugang zur Grundschule erhalten sollte (ebenda). Mit der Unterstützung der Sowjet-Staaten (u. a. auch der DDR) gelang es der Regierung, die Einschulungsrate auf 34,1 Prozent zu erhöhen (ebenda). Zur gleichen Zeit wurde eine kleine Zahl beruflicher Schulen errichtet, die allerdings auch militärischen Zwecken dienten.

Als durch die Revolution des Jahres 1991 die Oppositionspartei (EPRDF) an die Macht gelangte, war die Einschulungsrate noch immer gering und in weiten Teilen des Landes herrschte absolute Armut (Alemayehu & Lasser 2012: 66). Die erste sogenannte Übergangs-Regierung verabschiedete 1994 im Parlament ein neues Bildungsgesetz („Education and Training Policy“), mit dessen Hilfe die wirtschaftliche Situation im Land verbessert werden sollte und eine neue soziale Entwicklung eingeleitet wurde (Getachew 2016: 12). Das Bildungsgesetz beinhaltete auch eine Strategie zur Erreichung dieser Ziele. Diese bildete die Grundlage für die Ausarbeitung des ersten sektoralen Entwicklungsplans im Bildungsbereich („First Educational Sector Development Plan“ – ESDP I) (UNESCO 2006: 1), der im Jahr 1997 veröffentlicht wurde und bis 2002 (fünf Jahre lang) gültig war.

Im Jahr 1994 stellte die berufliche Bildung noch einen vernachlässigten Teilsektor des Bildungsbereichs dar (MoE 2001: 20ff.). Zu diesem Zeitpunkt waren in Äthiopien neunmal weniger Berufsschüler angemeldet als in den anderen Subsahara-Ländern (ebenda) – 36-mal weniger als in Europa. Eine von der äthiopischen Regierung durchgeführte Situationsanalyse brachte das niedrige Niveau des Berufsbildungssektors zutage (ebenda). Die Ergebnisse der Studie machten deutlich, dass es dem Berufsbildungssektor an Normen zur Einhaltung internationaler Standards und für die Akkreditierung beruflicher Schulen sowie an ausgebildeten Managern fehlte (ebenda). Ebenso verfügten die Schulen nicht über eine zureichende Ausstattung und über zu wenige ausgebildete Berufsschullehrer. Insgesamt waren zu wenige Berufsschulen vorhanden (ebenda). Die Relevanz und Qualität der Berufsausbildung wurden durch verschiedene Faktoren beeinträchtigt: So wurde von veralteten Lehrplänen Gebrauch gemacht und es mangelte an Partnerschaften mit der Industrie/Arbeitgebern. Schließlich fehlte es an Möglichkeiten zur Überwachung und Evaluierung der Lernfortschritte der Auszubildenden (ebenda).

Im Jahr 2001 gab es 13 staatliche und zehn private Berufsschulen mit insgesamt 4561 Berufsschülern, von denen 17,1 Prozent weiblich waren (ebenda). Hinzu kamen 25 neu gegründete sogenannte ‚Skills Development Centers‘ in den vier Regionen Oromia, Amhara, SNNPR und Tigray mit 8156 Berufsschülern, von denen 30,4 Prozent weiblich waren (ebenda).

Die BRD beteiligte sich im Juni 1997 an einer ‚Technical Assistance Mission‘, um regionale sektorale Entwicklungspläne zu entwerfen, siehe Abbildung 3 (ebenda). Als Ergebnis mehrerer Konferenzen unter der Beteiligung internationaler Geber entstand im Februar 1998 ein ‚Program Action Plan‘ (ebenda), der durch die äthiopische Regierung verabschiedet und u. a. auch mithilfe der Bundesregierung finanziert wurde. Das Hauptziel dieses Plans bestand darin, allen Bevölkerungsgruppen freien Zugang zu den Grundschulen zu verschaffen sowie eine Verbesserung der Qualität und Relevanz des Unterrichts u. a. durch die Erstellung neuer Curricula zu erreichen.

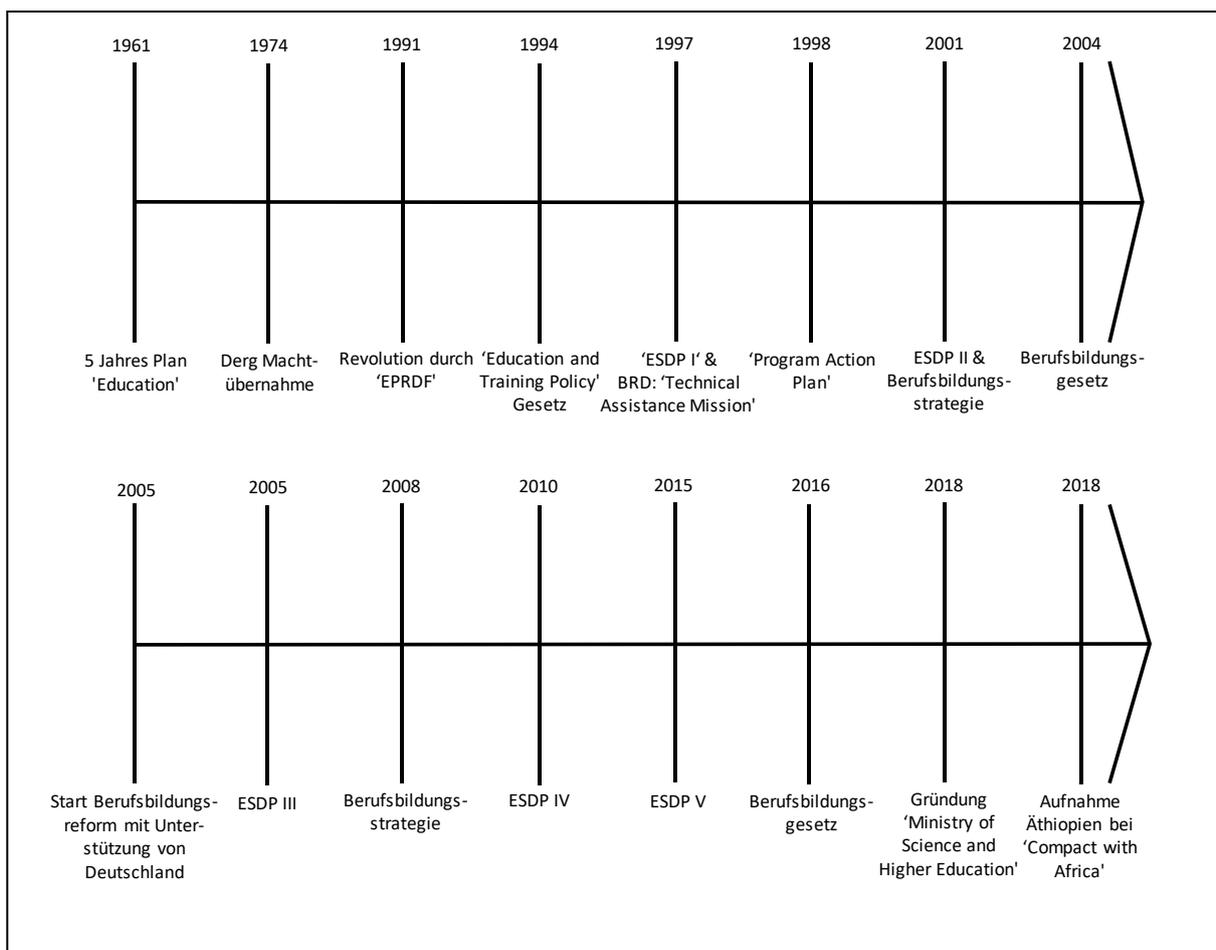


Abbildung 3: Zeitleiste – Geschichte der Berufsbildung in Äthiopien, Quelle: Autor

Basierend auf den Erfahrungen des ersten sektoralen Entwicklungsplans im Bildungsbereich entstand im Jahre 2001/02 der zweite sektorale Entwicklungsplan (ESDP II). Dieser

berücksichtigte neben der Grundschulbildung auch die sekundäre und tertiäre Bildungsstufe. Für die formulierten Bildungsziele wurden Entwicklungsindikatoren festgelegt, um eine Messung der durch die Maßnahmen erreichten Fortschritte zu ermöglichen (ebenda). Die neun Hauptregionen des Landes formulierten Prioritätsziele, die u. a. auch die Weiterentwicklung der formalen und nicht formalen beruflichen Bildung betrafen. Eine erste Berufsbildungsstrategie (Technical-and-Vocational-Education-and-Training-Strategie – TVET-Strategie) wurde 2002 verabschiedet. Sie umfasste u. a. das ‚Ethio-German TVET Program of System Overhaul and Revamping‘ (ebenda). Auf Basis dessen wurde ein neues Berufsbildungsgesetz (TVET-Proclamation) entwickelt, das im März 2004 durch das äthiopische Parlament verabschiedet wurde (MoE 2005: 21). Dieses Gesetz beinhaltete Leitlinien für Praktika, zur Zertifizierung der Berufsausbildung sowie zur Einrichtung von Beiräten (Boards). Darüber hinaus umfasste es Standards für das Management von beruflichen Schulen, für die Personalorganisation und das -management, für die Berufsberatung, für die Instandhaltung der Schulausstattung, für die Kostenteilung (Eigenbeitrag der Auszubildenden), für die Entwicklung von Berufsbildungsstandards sowie schließlich für die Produktion und den Vertrieb von Gütern an den Schulen (ebenda). Die Abschlussprüfungen, durch die formale wie auch nicht formale Fähigkeiten überprüft werden sollten, unterstützten dabei die Bestrebungen der äthiopischen Regierung, qualitätssichernde Maßnahmen zu etablieren (ebenda).

Seit dem Jahr 2005 nutzt Äthiopien das deutsche duale Berufsbildungssystem als Vergleichs- und Referenzwert (Benchmark) (NAM 2016: 1). Dabei findet eine Kombination mit Elementen aus den Commonwealth-Ländern statt: „The TVET system was under continuous reform and review since 2005 through the Education Sector Development Program (ESDP) with the involvement of international experts. We adopt this demand-driven **German Dual training system** that we are reinforcing the practice effectively (State Minister of Education Teshome Lemma)“ (ebenda: 1, Hervorhebung J. M.). „The country has been implementing the outcome-based training initiative since 2008 by **benchmarking German Dual training system** [sic] that references demand for industrialization and commercial competences“ (ebenda: 1, Hervorhebung J. M.).

Zusätzlich zu den Ansätzen aus Deutschland sind im äthiopischen Bildungssystem Einflüsse aus Europa (vor allem den British-Commonwealth-Staaten), Australien und den Vereinigten

Staaten festzustellen. Die zunehmende Anerkennung der Qualität von Bildung und Ausbildung hat zu einer Annahme, Anpassung und Integration des ‚Outcome-Based-Education‘-Ansatzes (OBE) geführt, der auch als kompetenzbasierter Bildungs- und Trainingsansatz bekannt ist (Competence-Based Education and Training – CBET). Laut Mulder (2004: 11) hat in den Industrieländern eine Weiterentwicklung von CBET stattgefunden. Demnach wurde in den betreffenden Ländern erkannt, dass Bildung und Ausbildung bedarfsorientiert gestaltet werden müssen, sodass die Angebotsseite mit der Nachfrageseite (der Arbeitswelt) zu verbinden ist. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, die allgemeine und berufliche Bildung auf die Entwicklung von Fähigkeiten oder Kompetenzen auszurichten, anstatt Diplome über bestimmte Qualifikationen oder für bestimmte Fachbereiche auszustellen. CBET sieht in diesem Sinne eine Neuorganisation von Lehrplänen und Unterricht vor. Zudem soll sich die Bewertung von Leistungen an den Lernergebnissen sowie den erworbenen Kompetenzen orientieren. In den Vereinigten Staaten, Australien und Europa hat sich CBET zu einem Leitansatz entwickelt (Smith 2010: 54ff.). Sturing et al. (2011: 191ff.) geben an, dass das Konzept der Kompetenz in vielen Ländern Asiens, Afrikas (auch in Äthiopien) und des Nahen Ostens die treibende Kraft für Lehrplanreformen bildete.

Das äthiopische Bildungsministerium befasste sich während der Erarbeitung der Berufsbildungsstrategie (MoE 2008) mit den Unterschieden des Begriffs Kompetenz sowie einer Definition und Anwendung desselben in anderen Ländern.

Wie die Literatur zeigt, ist ein allgemein anerkanntes CBET-Modell nicht vorhanden. So unterscheidet sich z. B. das deutsche bzw. europäische vom britischen Modell. Der Hauptunterschied der einzelnen Modelle betrifft dabei die Konzeption von Kompetenz. Brockmann, Clarke und Winch (2009: 787ff.) stellen in ihrer komparativen Studie zur Kompetenz im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und in den Berufsbildungssystemen fest, dass in der deutschen oder europäischen (einschließlich der französischen und niederländischen) Konzeption die Kompetenz „die Fähigkeit oder Fähigkeit des Individuums [darstellt], innerhalb des Arbeitsprozesses eines bestimmten Berufes oder Berufes zu handeln“ (ebenda: 789). Hier steht die Fähigkeit des Individuums in einem weit gefassten Berufsfeld im Mittelpunkt. Darüber hinaus wird der Einzelne nicht allein als Leistungsträger betrachtet, sondern als aktiv Handelnder, der seine Erfahrung, sein Wissen und sein Können reflektiert und anwendet. Im Gegensatz dazu wird die britische Kompetenzvorstellung als

eine solche beschrieben, die nicht auf beruflichen Fähigkeiten beruht. Stattdessen steht hier die Fähigkeit einer Person im Mittelpunkt, spezifische Aufgaben zu erfüllen, um bestimmte vordefinierte Standards zu erfüllen (ebenda: 789).

Was das äthiopische Berufsbildungssystem betrifft, lässt sich hinzufügen, dass sich dieses aus verschiedenen Bausteinen zusammensetzt bzw. an verschiedenen Ansätzen orientiert. Im Rahmen der internationalen Annäherung an den CBET-Ansatz hat die äthiopische Regierung 2008 eine nationale TVET-Strategie herausgegeben, die die Einführung eines ergebnisorientierten (outcome-orientierten) oder kompetenzbasierten Berufsbildungssystems verfolgt, um u. a. die Qualität der beruflichen Bildung zu steigern (MoE 2008: 21). Einerseits ähnelt das äthiopische Berufsbildungssystem somit dem Kontext in vielen einkommensschwachen Ländern der Subsahara-Region. Andererseits hat Äthiopien im Unterschied zu vielen dieser Länder, die die Berufsbildungssysteme ihrer ehemaligen Kolonisatoren übernommen haben, zusätzlich internationale Erfahrungen übernommen oder angepasst. Das äthiopische Berufsbildungssystem ist auf eine Weise konzipiert, dass es bestimmte Teile des deutschen Modells übernimmt (z. B. die duale Ausbildung), um diese dann mit bewährten Praktiken aus anderen Teilen der Welt (vor allem Commonwealth-Staaten) zu verbinden (Atakilt et al. 2016: 492ff.).

Im Sinne der obigen Ausführungen lässt sich als Beginn der äthiopischen Berufsbildungsreform, die u. a. das Ziel verfolgte, die duale Berufsausbildung einzuführen, das Jahr 2005 nennen (MoE 2005: 50ff.). Als wesentlicher Meilenstein ist dabei die Entwicklung der Berufsbildungsstrategie in den Jahren 2006–2008 anzuführen, die sich an das deutsche Berufsbildungssystem anlehnt und im Jahre 2008 durch das Parlament verabschiedet wurde (Hagos et al. 2016: 1). Aus dieser Berufsbildungsstrategie wurde schließlich im darauffolgenden Jahr das Berufsbildungsgesetz entwickelt, das im Jahr 2016 vom Parlament verabschiedet wurde (MoE 2016). Das Hauptziel der durchgeführten Berufsbildungsreform bestand darin, ein Berufsbildungssystem zu entwickeln, das die Ausbildung von arbeitsorientierten, selbstständigen, kompetenten Bürgern fördert, die zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung beitragen. Auf diese Weise sollten die Lebensgrundlagen aller Äthiopier verbessert und die Armut nachhaltig reduziert werden (MoE 2008: 2). Im Oktober 2018 fasste das äthiopische Parlament den Beschluss, das Bildungsministerium – das ‚Ministry of Education‘ – aufgrund der Aufgabenvielfalt in zwei

Ministerien aufzuteilen. Dabei sollte das ‚Ministry of Education‘ weiterhin für die Allgemeinbildung („General Education“) verantwortlich sein, während das ‚Ministry of Science and Higher Education‘ die Verantwortung für die berufliche Bildung und Hochschulbildung übernahm (Woldegiyorgis 2018: 1).

Am 30. Oktober 2018 beschloss die G20-Gruppe, Äthiopien das Angebot zu unterbreiten, der ‚Compact-with-Africa‘-Initiative<sup>3</sup> beizutreten (Bundesfinanzministerium 2018: 1). In dieser Gruppe arbeiten reformorientierte afrikanische Staaten, internationale Organisationen und bilaterale Partner aus dem G20-Kreis gemeinsam daran, „Reformprogramme und Fördermaßnahmen abzustimmen und bei Privatinvestoren für den CwA zu werben“ (ebenda: 1).

Die neueren Entwicklungen in der beruflichen Bildung in Äthiopien beinhaltet auch die Verbesserung der politischen Mündigkeit der äthiopischen Bürger durch politische Bildung im Unterricht. Diese Unterstützung wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

### *2.1.3 Unterstützung der politischen Mündigkeit der äthiopischen Bürger durch politische Bildung im Unterricht*

Die äthiopische Regierung hat sowohl während der Kaiserzeit von Haile Selassie als auch unter der Zeit von Mengistu und später nach der Revolution 1991 versucht, die Meinung ihre Bürger zur herrschenden Regierung in Richtung Akzeptanz und Loyalität durch politischen Unterricht zu beeinflussen. Dabei haben sich Inhalte und Methoden der staatsbürgerlichen Bildung von Regime zu Regime stark verändert, beeinflusst von den tiefreligiösen und kulturellen Werten von Äthiopien sowie der Ausrichtung entsprechend der politischen Philosophie der jeweiligen Regierung (Bayeh 2016: 31).

In Äthiopien diente die staatsbürgerliche und ethische Erziehung mit dem Namen moralische und politische Erziehung in der Zeit vor 1991 nicht dazu, mündige Bürger zu schaffen. Während der Herrschaftszeit von Kaiser Haile Selassie bestand der eigentliche Zweck des Unterrichtsfach darin, den Charakter der Studenten im Einklang mit dem orthodoxen christlichen Glauben zu formen, um die jüngeren Generation zu Gehorsam zu erziehen, damit sie die vorherrschende politische, soziale und wirtschaftliche Ordnung akzeptieren (ebenda:

---

<sup>3</sup> Zwölf Länder nehmen an der 'Compact with Africa' Initiative teil: Ägypten, Äthiopien, Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Ghana, Guinea, Marokko, Ruanda, Senegal, Togo und Tunesien.

32). In den 70er Jahren wurde die politische Bildung als Bestandteil des Geschichtskurses in der achten Klasse unter dem Titel "Staatsbürgerkunde" angeboten, jedoch mit demselben Ziel, die Schüler und Studenten zum Gehorsam zu erziehen (Tilahun 2006: 289). Im Allgemeinen nutzte sowohl der Kaiser Haile Selassie als auch das sozialistische Regime unter Mengistu das Thema als Mittel, um ihre Macht aufrechtzuerhalten. Die jetzige äthiopische Regierung hat das Fach politische Bildung als Unterrichtsfach 1994 in den Lehrplänen integriert, um ihren Bürgern demokratische Werte zu vermitteln (ebenda: 289).

Die äthiopische Bildungspolitik nach 1991 wurde weiter entwickelt, um neue nationale, politische, wirtschaftliche und soziale Ziele zu erreichen. Die amtierende Regierung hat enorme Anstrengungen unternommen, um die Bildung mit dem neuen Streben nach demokratischer nationaler Einheit in Einklang zu bringen. In diesem Zusammenhang stellte Tilahun in einer Studie fest (Tilahun 2006: 294ff), dass die derzeitige politische Bildung in Bezug auf Zielsetzung, Inhalt und Methodik erheblich von den bisherigen Lehrplänen abweicht.

Der Entwicklungsprozess von neuen Lehrplänen zum Themenbereich staatsbürgerliche Bildung hat unmittelbar nach der Revolution im Jahre 1991 begonnen (Yamada, 2011: 97), nach zweijähriger Diskussion wurde 1993 das erste Curriculum für staatsbürgerliche Bildung eingeführt. Zunächst hieß das Fach staatsbürgerliche Bildung, wurde dann aber nach einer Lehrplanreform im Jahr 2000 in Staatsbürgerkunde und ethische Bildung umbenannt (ebenda: 97). Das Fach Staatsbürgerkunde und ethische Bildung wurde als wichtiges Mittel angesehen, um den Bürgern im ganzen Land die Ideen der Demokratie nahezubringen (ebenda: 98). Mit diesem Verständnis wurde begonnen, dieses Fach auf der Primär-, Sekundär- und Hochschulebene zu unterrichten.

Es folgte eine Reihe von staatlichen Eingriffen zur Reform der Staatsbürgerkunde und ethischen Bildung, welche mit dem Zeitpunkt der nationalen Wahlen in den Jahren 2000, 2005 und 2010 zusammenfielen. Dies zeigt, welche Bedeutung die äthiopische-Regierung diesem Thema für die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung und der politischen Stabilität beimisst. Das Unterrichtsfach wurde als wichtiges Mittel angesehen, um die Ideen der Demokratie bei den Bürgern im ganzen Land zu verbreiten, damit ein demokratisches Regierungssystem ordnungsgemäß aufrechterhalten wird, anstatt sich auf militärische Mittel zu stützen, um Eigeninteressen auszudrücken (ebenda: 97). Eine breite Unterstützung der Demokratie durch

die Bevölkerung ist für die in Äthiopien angenommene föderale Demokratie unabdingbar, da sie den Regionalregierungen, die grob nach ethnischen und kulturellen Gruppen aufgeteilt sind, ein hohes Maß an Autorität verleiht (ebenda: 97).

Im Jahre 2016 hat die äthiopische Regierung das Thema nochmals aufgegriffen, um es erneut zu reformieren. Dazu wurde eine Kommission gebildet, die Anfang 2017 Richtlinien für 'Best Practice Learning for Citizenship and Character Education' erarbeitet hat (MoE 2017a). In der Einleitung der Richtlinie führt die Kommission aus: „Die Äthiopische Regierung hat die Absicht, die äthiopischen Bürger zu folgenden bürgerlichen Werten zu formen:

- Patriotismus und Loyalität,
- Gehorsam gegenüber dem Gesetz,
- Achtung gegenüber der Regierung und den öffentlichen Beamten,
- die Anerkennung ihrer politischen Verpflichtungen,
- ein Mindestmaß an Selbstkontrolle,
- verantwortliches Handeln in Bezug auf die Bedürfnisse der Gemeinschaft in stressigen Zeiten,
- Kenntnis und Übereinstimmung mit der legitimen nationalen Ideologie und
- Anerkennung der besonderen Qualitäten der Menschen im eigenen Land im Vergleich mit anderen Nationen“ (MoE 2017a: 2).

Um diese Ziele bei der Erziehung und Ausbildung der jungen äthiopischen Bürgern zu erreichen wurde als Referenz wieder Deutschland gewählt (ähnlich wie bei der beruflichen Bildung), da es sich ebenfalls um ein Land mit einer föderalen Verfassung handelt und Deutschland nach Meinung der äthiopischen Regierung sehr erfolgreich ist in der Erziehung von jungen Menschen zu verantwortungsvollen Bürgern (ebenda: 6-7). Folgende Punkte hebt die äthiopische Regierung als Begründung für die Wahl von Deutschland als Referenz hervor:

- „Die einzigartige Geschichte Deutschlands mit einer Vielfalt von politischen und religiösen Stiftungen und der Bundeszentrale für politische Bildung.
- Neben schulischen Aktivitäten besteht ein weiterer wichtiger Aspekt der staatsbürgerlichen Bildung in Deutschland darin, sowohl jüngere als auch ältere Schüler außerhalb des Klassenzimmers in eine Vielzahl non-formaler Lernmöglichkeiten einzubeziehen, die von staatlichen Behörden gefördert werden.

- 'Demokratien brauchen Demokraten' ist das zugrunde liegende Credo für das Konzept der staatsbürgerlichen Bildung in Deutschland.
- Der 'Beutelsbacher Konsens' hat in der Staatsbürgerkunde in Deutschland eine herausragende Rolle gespielt und ist nach wie vor eine tragende Säule.<sup>4</sup>
- Deutschland ist ein Bundesstaat in welchem die 16 Bundesländer ihre eigenen Prioritäten und Ziele in Bezug auf Bildung und Staatsbürgerkunde sowohl im formalen als auch non-formalen Bereich selbst definieren.
- Die Beteiligung von verschiedenen Stakeholdern: Non-formale und formale Bildung im Bereich Staatsbürgerkunde wird durch eine Vielzahl von staatlichen und nichtstaatlichen Stellen durchgeführt. Dazu gehören Schulen, Hochschulen, öffentlich finanzierte Erwachsenenbildungseinrichtungen, Gewerkschaften und Kirchen“ (ebenda: 6-7).

Die Hauptabsicht der äthiopischen Regierung bzw. der gebildeten Kommission bestand darin, systemische Defizite zu erkennen und gezielt auszugleichen. Zu diesem Zweck wurden der organisatorische Kontext in Deutschland, in welchem die Staatsbürgerkunde durchgeführt wird, das schulische Umfeld, die Rolle der politischen Führung und wie diese Herausforderungen vor allem in schwierigen Zeiten meistert und das Kennenlernen der Institutionen, die die Staatsbürgerkunde unterstützen, umsetzen und organisiert, versucht zu analysieren (ebenda: 3).

Zusammenfassend wurden als Ergebnis folgende systemische Änderungen beschlossen (MoE 2017b)

- Festlegung von neuen Inhalten für das Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde (ebenda: 21).
- Verbesserung der Lehr- und Lehrerqualifikation für Staatsbürgerkunde, beginnend bei der Einstellung der Lehrer, Unterrichtsmethodik und mit einer Überprüfung der

---

<sup>4</sup> „Der Beutelsbacher Konsens wurde im Herbst 1976 als Ergebnis der Tagung der Landeszentrale für Politische Bildung in Baden-Württemberg erzielt. Nach dem vorangegangenen Richtlinienstreit Anfang der siebziger Jahre über die politischen und didaktischen Inhalte der neuen Lehrpläne für politische Bildung in den Ländern Hessen und Nordrhein-Westfalen wurden gemeinsame Grundsätze für einen didaktischen Minimalkonsens herausgearbeitet.“ (online: <https://www.politische-bildung-bayern.net/fachbeitraege/item/248-was-ist-der-beutelsbacher-konsens>, Zugriff am 14.06.2019)

ethischen Lehrereinstellungen/Meinungen der Lehrer zu dieser Thematik (ebenda: 26- 28, 69).

- Erlauben von demokratischen Vereinen/Verbänden um Studenten in diese Thematik zu involvieren und einen gemeinsamen Konsens mit kritisch eingestellten Studenten zu schaffen (ebenda: 47).
- Einbindung aller äthiopischen Nationen und Nationalitäten bei der Erstellung der Lehrpläne zur Staatsbürgerkunde, damit alle nationalen kulturellen Besonderheiten berücksichtigt werden (ebenda 49/50).
- Gründung eines Ausschusses am Bildungsministerium zur Verbesserung der Interpretation der Lehrplaninhalte in der Staatsbürgerkunde (ebenda: 70).
- Einführung eines nationalen Feiertages um die nationale Gemeinschaft zu stärken (ebenda: 71).
- Verfassen/Erstellen von neuen Unterrichtsbüchern in dieser Thematik (ebenda: 72).
- Einführung von Erwachsenenfortbildungen bezogen auf die Staatsbürgerkunde (ebenda: 72).
- In Erwägung ziehen eines freiwilligen Militärdienstes zur Verbesserung der öffentlichen Meinung über die äthiopische Armee (ebenda: 73).

Alle beschlossenen Maßnahmen werden zurzeit durch das äthiopische Bildungsministerium (Ministry of Education/Ministry of Science and Higher Education) versucht umzusetzen<sup>5</sup>. Inwieweit sich die Einstellungen und Meinungen der äthiopischen Schüler, Studenten und Bürger in diesem Themenbereich ändert, kann erst zu einem späteren Zeitpunkt evaluiert werden.

Ein wichtiger Partner von Äthiopien ist auch der chinesische Staat, der durch vielfältige Weise den beruflichen Bildungssektor unterstützt. Die Kooperation von Äthiopien mit China wird im nachfolgenden Unterkapitel dargestellt.

#### *2.1.4 Zusammenarbeit von Afrika/ Äthiopien mit China im Bildungssektor*

China ist der größte Handelspartner und Direktinvestor in Afrika und finanziert Riesenprojekte wie das neue Hauptquartier der Afrikanischen Union, die Straßenbahn und das

---

<sup>5</sup> Verschiedene verantwortliche Amtsträger im äthiopischen Bildungsministerium wurden vom Autor in dem Zeitraum April – Juni 2019 dazu befragt.

Schienensystem in Addis Abeba und von Addis Abeba nach Dschibuti, Wasserkraftwerke und Ölraffinerien in Angola und Nigeria oder deren Flughafen und das neue Parlamentsgebäude in Simbabwe (Brigety 2018: 1). Die chinesische Regierung hat im Rahmen seiner Belt and Road (auf Deutsch 'Neue Seidenstraße' genannt) Initiative Milliarden in die äthiopische Wirtschaft investiert, einem weltweiten Investitionsprogramm zum Aufbau der Infrastruktur und zur Förderung des Handels mit China (Becker 2018: 1). Mit mehr als 60 Ländern auf der ganzen Welt ist Äthiopien einer der wichtigsten Partner Chinas in Afrika, da es ein aufstrebender Dreh- und Angelpunkt für Logistik und Produktion ist, um den europäischen Markt zu erschließen (Ventures Africa 2018: 1). Äthiopien liegt, gemessen in dem Zeitraum von 2005 bis 2018, mit 23,9 Mrd. US Dollar an Nummer 4 der chinesischen Investitionen und Bauaufträge, nach Nigeria (50 Mrd US Dollar), Ägypten (24,4 Mrd. US Dollar) und Angola (24,21 Mrd. US Dollar) (Spiegel 2019: 91).

Trotz dieser Investitionen mit Hilfe der chinesischen Regierung in Straßen, Industrieparks und Fabriken leidet Äthiopien nach wie vor unter mangelnder wirtschaftlicher Diversifizierung und Devisenknappheit (Ventures Africa 2018: 1). Kritiker sehen in diesem chinesischen Investitionsanstieg in Äthiopien und anderen Entwicklungsländern eine neue Form von Kolonialismus, bei der es neben Bodenschätzen und Absatzmärkten auch um die Erschließung von neuen Siedlungsräumen geht (Eckert 2018: 1, Spiegel 2019: 90). Um diesen Eindruck zu vermeiden, werden neben großzügigen Geschenken wie das Afrikanische Union Hauptquartier in Addis Abeba auch der Kultur- und Bildungssektor gefördert. So wurde wie in anderen 47 afrikanischen Staaten auch in Addis Abeba ein Konfuzius-Institut gegründet, welches überwiegend chinesische Sprachkurse abhält, denn im Vergleich mit den ehemaligen Kolonialmächten Großbritannien und Frankreich oder englischsprachigen Ländern wie den USA oder Indien hat China den Nachteil, Sprachen zu haben, die in Afrika nicht allgemein verstanden oder gesprochen werden. Die chinesische Kultur ist auch nicht so bekannt wie die der USA, die in Hollywood-Filmen überall auf der Welt ausgestrahlt wird (ebenda: 90).

Im Oktober 2000 organisierte China erstmals eine 'Forum on China-Africa Cooperation' (FOCAC)-Ministerkonferenz in Peking (FOCAC 2012: 1). Als ein Ergebnis dieser Konferenz wurden eine Reihe von Programmen zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung für Afrika veröffentlicht. Seitdem finden alle drei Jahre abwechselnd in China und Afrika FOCAC

Konferenzen statt. Teil dieser Förderprogramme sind Maßnahmen für Hochschulkooperation zwischen Afrika und China voranzutreiben. Dabei werden:

- afrikanischen Studenten Stipendien gewährt, um in China zu studieren,
- chinesische Lehrer nach Afrika zu entsandt, um dort ansässigen Institutionen zu helfen;
- Kommunikationskanäle zwischen afrikanischen und chinesischen Universitäten eingerichtet
- und Fonds zur Entwicklung von Humanressourcen eingerichtet, die ausschließlich der Ausbildung von afrikanischem Personal dienen (ebenda: 2).

Im Dezember 2003 hielt Äthiopien die zweite FOCAC-Ministerkonferenz in Addis Abeba ab (ebenda: 2). Im Rahmen der Hochschulbildung wurden während des Forums in den nächsten drei Jahren folgende Maßnahmen ergriffen: Ausbildung von 10.000 afrikanischen Mitarbeitern in verschiedenen Bereichen; Lehreraustausch; neue Stipendien; Ausbau der afrikanischen akademischen Disziplin und der Fachgebiete; Schaffung einer Plattform für den Ideenaustausch zwischen afrikanischen und chinesischen Hochschulen sowie für die technische und berufliche Aus- und Weiterbildung und Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit in Wissenschaft und Technologie (ebenda: 2).

Im November 2006 fand in Peking der erste FOCAC-Gipfel und die dritte FOCAC-Ministerkonferenz statt (ebenda: 3). Mit der Erklärung und Aktion von Peking (2007-2009), die während dieses Gipfels veröffentlicht wurde, hat HU Jintao (ehemaliger chinesischer Präsident) acht pragmatische Maßnahmen und Schritte zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen Afrika und China angekündigt (ebenda: 3). In Bezug auf die Hochschulbildung wurden folgende Entschlüsse gefasst: Förderung eines stärkeren Austauschs und einer engeren Zusammenarbeit zwischen Hochschuleinrichtungen; Gewährleistung der Wirksamkeit der bilateralen Austauschprogramme für Studierende; Vereinbarung einer gegenseitigen Akkreditierung von akademischen Graden und Erhöhung der Anzahl chinesischer Regierungsstipendien für afrikanische Studenten von 2.000 auf 4.000 Studenten pro Jahr bis 2009. Weiterhin sollen jährliche Schulungen für Bildungsbeamte, Schulleiter und führende Hochschullehrer und das Unterrichten der chinesischen Sprache in Afrika durch die Einrichtung von Konfuzius-Instituten angeboten werden, daneben soll eine Förderung der afrikanischen Sprachen an chinesischen Universitäten stattfinden (ebenda: 3).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Konfuzius Instituten auf dem afrikanischen Kontinent und solchen in anderen Regionen wie Nordamerika, Europa oder Asien besteht darin, dass diese in unterversorgten afrikanischen Ländern nicht einfach eine Ergänzung zu bestehenden Abteilungen für Ostasienkunde sind. Vielmehr sind sie in der Regel die einzigen Institute, die chinesische Studien und Sprachen unterrichten - eine Tatsache, die einen übergroßen Einfluss auf die Wahrnehmung Chinas hat (Trines 2019: 4). In diesem Sinne leisten die Konfuzius Institute einen akademischen Beitrag zum Studium der chinesischen Angelegenheiten in Afrika, werden jedoch häufig beschuldigt, eine einseitige, ideologisch getönte Sicht auf China und auf Fragen wie den politischen Status Taiwans oder Tibets zu bieten (ebenda: 4). Das schwedische Institut für Sicherheits- und Entwicklungspolitik hat die Konfuzius Institute als "ein Image-Management-Projekt" beschrieben, dessen Ziel es ist, die Größe der chinesischen Kultur zu fördern und gleichzeitig der öffentlichen Meinung entgegenzuwirken, dass durch deren Präsenz eine "China-Bedrohung" für die internationale Gemeinschaft besteht (ebenda: 5). "

Einige halten Chinas „Eisenbahndiplomatie“ für einen Segen für den Kontinent, da chinesische Mittel bereitgestellt werden, kritische Infrastrukturlücken zu schließen und wirtschaftliche Impulse zu setzen (ebenda: 1). Peking verspricht den afrikanischen Ländern eine "neue strategische Partnerschaft", die - anders als die Ausbeutung durch ehemalige Kolonialmächte - auf politischer Gleichheit, gegenseitigem Vertrauen und auf einer 'Win-Win' Situation bei der wirtschaftlichen Zusammenarbeit beruht (ebenda: 1). Kritiker betrachten Chinas wirtschaftlichen Einfluss jedoch als eine neue Form des Kolonialismus, der ebenso wie das alte System auf dem Austausch afrikanischer Rohstoffe gegen chinesische Waren beruht und gleichzeitig autokratische Herrscher stärkt. Aus dieser Sicht wird die Souveränität der afrikanischen Länder durch die wachsende Verschuldung Afrikas gegenüber China untergraben und deren wirtschaftliche Entwicklung eingeschränkt (ebenda: 1).

Die wachsende Rolle Chinas in Afrika wurde jedoch von der Mehrheit der afrikanischen Länder positiv beurteilt (ebenda: 3). Laut Meinungsumfragen, die 2014 und 2015 vom Forschungsprojekt Afrobarometer durchgeführt wurden, gaben 63 Prozent der Befragten in 36 afrikanischen Ländern an, dass China einen geringen positiven Einfluss auf ihre Länder hat (ebenda: 3).

Über die Kulturdiplomatie hinaus strebt China über seine Institute eine Stärkung der Beziehungen zu zukünftigen afrikanischen Eliten an, indem junge Afrikaner als internationale Studenten in China ausgebildet werden. China ist ein zunehmender wichtiger Studienort geworden, insbesondere für Studenten aus Entwicklungsländern wie Äthiopien. Nach Angaben vom Zentrum für strategische und internationale Studien (CSIS), eine der wenigen verfügbaren Datenquellen für internationale Studierende in China, stieg die Zahl der afrikanischen Studierenden in China zwischen 2003 und 2016 um 3.34 Prozent von 1.793 auf 61.594 Studenten an (ebenda: 5). Während diese Zahl auch verschiedene Formen von kurzfristigen Studienbesuchen beinhaltet und schwer mit Daten aus Quellen wie der UNESCO zu vergleichen ist, spiegeln sie dennoch den enormen Zustrom afrikanischer Studenten wieder, der durch die Vergabe von chinesischen Stipendien eine erschwingliche Option geworden ist (ebenda: 5). Im Jahr 2016 gab es in China 2.829 äthiopische Studenten, verglichen mit nur 933 im Jahr 2012, während sich die Zahl der Studenten aus Ghana, dem führenden afrikanischen Entsendeland, von 1.753 im Jahr 2011 auf 5.552 im Jahr 2016 verdreifachte (ebenda: 6). Angesichts der Knappheit an Geldern für eine teure Auslandserziehung unter afrikanischen Jugendlichen dürften Stipendien ein wesentlicher Anziehungspunkt sein, es ist jedoch zu beachten, dass nach Angaben des chinesischen Bildungsministeriums 87 Prozent aller 492.000 internationalen Studenten in China in 2016 eigenfinanziert wurden, allerdings bei vergleichbaren geringeren Studiengebühren (ebenda: 6).

Das Besondere an Chinas akademischer Zusammenarbeit in Afrika ist, dass viele seiner Stipendienprogramme auf Qualifizierung und sozioökonomische Entwicklung ausgerichtet sind. So erhalten jedes Jahr in China ca. 10.000 afrikanische Beamte Fortbildungen an beruflichen Schulen, Universitäten, bei Regierungsbehörden und Unternehmen in den Bereichen Landwirtschaft, Gesundheitsfürsorge oder zur Armutsbekämpfung (ebenda: 6). Bei den meisten dieser Schulungen handelt es sich um Kurzzeitprogramme, die nur wenige Tage oder Wochen dauern. Ihre Zahl ist jedoch gestiegen und übersteigt die Zahl bei weitem ähnlicher Schulungsprogramme, die von anderen Ländern angeboten werden. Zwischen 2012 und 2015 erhielten rund 30.000 Afrikaner Stipendien, und Peking beabsichtigt, diese Zahl noch weiter auszubauen. Auf dem letzten Forum für Zusammenarbeit zwischen China und Afrika (FOCAC) im Jahr 2018, kündigte Peking an, dass es seine Konfuzius Institute nicht nur

auf dem gesamten afrikanischen Kontinent weiter ausbauen wird, sondern „Afrika 50.000 Regierungsstipendien und 50.000 Schulungsmöglichkeiten für Seminare und Workshops zur Verfügung stellen wird, um mehr Fachkräfte aus- und fortzubilden (ebenda: 6).

Die chinesische Entwicklungshilfe im Bildungsbereich unterstützt weiterhin den Bau von Hunderten von ländlichen Grund- und weiterführenden Schulen und stellt afrikanischen Universitäten Lernmaterialien und -ausrüstung zur Verfügung. Es plant die Schaffung von fünf Verkehrsuniversitäten in ganz Afrika und unterstützt derzeit Projekte zur Förderung der digitalen Kompetenz (ebenda: 6). Die chinesische Regierung finanziert außerdem mehr als 20 ländliche landwirtschaftliche Ausbildungszentren in Afrika, um die Landwirtschaft zu modernisieren. Alleine in Ruanda wurden mehr als 1.000 Studenten in chinesischen landwirtschaftlichen Zentren ausgebildet. 2012 spendete Peking der UNESCO 8 Mio. USD, um die Lehrerausbildung in Afrika zu stärken. In Malawi half China bei der Finanzierung der ersten speziellen Wissenschaftsuniversität des Landes - der Malawi University of Science and Technology (ebenda: 7).

Entgegen der Auffassung, dass die chinesische Hilfe in erster Linie ein Instrument zur Förderung des Einflusses und des Zugangs zu Märkten ist, gibt es auch eine kleine, aber wachsende Anzahl von chinesischen Staatsangehörigen, die sich freiwillig als Lehrer an unterversorgten afrikanischen Schulen engagieren, und chinesische Nicht-Regierungsorganisationen, die Schulen in Slums errichten, Unterrichtshilfen anbieten und Wohnraum für Lehramtsstudenten schaffen (ebenda: 7). Ein Großteil der Unterstützung Chinas ist jedoch nach wie vor mit Geschäftsprojekten verknüpft. So haben beispielsweise „mehr als 45.000 örtliche Mitarbeiter während des Baus der Eisenbahnstrecke Mombasa-Nairobi, Kenias größtem Infrastrukturprojekt seit der Unabhängigkeit, eine Berufsausbildung erhalten“ (ebenda: 7). Chinesische Firmen wie der Industrieriese Huawei richten an kenianischen Universitäten Informationstechnologiekurse ein, um die lokale Belegschaft auszubilden. Diese Art des Engagements hilft Wissen in afrikanische Gesellschaften zu transferieren, dient aber auch chinesischen Geschäftsinteressen. Diese Interessen zeigen sich in jüngsten Initiativen wie der Gründung eines gemeinsamen akademischen Instituts in Marokko, das sich speziell mit der Untersuchung der chinesischen 'Belt and Road' Initiative befasst (ebenda: 7).

Zum besseren Verständnis dieser Arbeit ist es notwendig die Ziele der Entwicklungszusammenarbeit bei Berufsbildungsreformen zu erwähnen, welche nachfolgend im nächsten Kapitel ausgeführt werden.

## 2.2 Ziele der Entwicklungszusammenarbeit bei Berufsbildungsreformen

Der Beginn der Förderung der Berufsbildung durch die deutsche Entwicklungszusammenarbeit reicht bis in die 1960er-Jahre zurück. Im Normalfall beauftragt das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) die Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) und die Entwicklungsbank der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) damit, für die deutschen Partnerländer Projekte in der Entwicklungszusammenarbeit umzusetzen. Dabei lag der Fokus zunächst auf einer Förderung von Gewerbe- und Technikerschulen sowie einer Modernisierung von Berufsbildern und der entsprechenden Curricula (Greinert et al. 1995: 4). Aufgrund unzureichender Erfolge wurde von diesem Ansatz jedoch bald abgewichen. So verschob sich die Zielsetzung in den 1970er-Jahren in Richtung einer Förderung von Ausbildungszentren und einer Unterstützung von Berufsbildungsorganisationen. Erst gegen Ende der 1980er-Jahre wurde aufgrund der von verschiedener Seite geäußerten Kritik entschieden, die Förderung kooperativer Ausbildungssysteme in den Mittelpunkt der Entwicklungszusammenarbeit zu stellen (Stockmann 2004: 44ff.). Die Förderung von Berufsbildungsprogrammen durch das BMZ (BMZ-Sektorkonzept) wurde 1986 in die Förderung von dualen Programmen abgeändert, da die unterstützenden Berufsbildungsorganisationen die hohen Investitionskosten für die erforderlichen Berufsbildungszentren nicht zu tragen imstande waren. Seit dieser Zeit zielen sämtliche Ansätze in der Förderung der Berufsbildung auf eine Einbindung der Industrie und der Betriebe (ebenda).

Die Grundlage der deutschen Berufsbildungshilfe bildet das BMZ-Sektorkonzept aus dem Jahr 1969. Dieses Konzept wurde 1986 überarbeitet und bindet seither die Industrie als Ausbildungspartner mit ein. Im Jahr 1992 wurde ein neues BMZ-Sektorkonzept vorgestellt, das den Systemansatz der Berufsbildungshilfe als Schwerpunkt festlegt. Damit sollten nicht mehr modellhaft berufliche Schulen gefördert, sondern vielmehr einem Beratungsansatz entsprechend Berufsbildungssysteme reformiert werden, um auf nationaler Ebene bestimmte Änderungen und damit eine entsprechende Breitenwirkung zu erzielen. Auf diese

Weise ist das deutsche duale Berufsausbildungssystem zu einem Leitbild der zu unterstützenden Länder geworden (Greinert 2001: 45ff.).

Dieses System hat sich über viele Jahrzehnte hinweg entwickelt, wobei von der Entstehung bis zur jetzigen Form zahlreiche Faktoren eine Rolle gespielt haben (Weiß 2013: 3). Erstmals verwendet wird der Begriff des „duale[n] System[s] der Berufsbildung“ (ebenda) in einem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahr 1964. Das duale System lässt sich dabei als ein Verhandlungsergebnis zwischen der Wirtschaft, Verbänden, Arbeitnehmervertretern (Gewerkschaften), Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern und den zuständigen staatlichen Stellen begreifen. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung standen seit jeher die Anforderungen des Arbeitsmarktes auf der einen und das Angebot des Bildungssystems auf der anderen Seite. Entscheidende Meilensteine bei der Entwicklung des dualen Systems bildeten rechtliche Regelungen, die dem System Struktur und Verbindlichkeit verliehen haben, z. B.:

- der Gewerbeordnungserlass des Jahres 1897, der u. a. besagt, dass Handwerksmeister, die Lehrlinge ausbilden, einen Befähigungsnachweis benötigen;
- der Beginn der Berufsschulpflicht im Jahr 1938;
- der Erlass des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1969;
- die Schaffung der Ausbilder-Eignungs-Verordnung (AEVO) im Jahr 1972 (ebenda: 3).

Diese Etappen wurden durch eine Integrierung der beruflichen Bildung in das Selbstverständnis der Unternehmen und der deutschen Gesellschaft weiter ergänzt. Damit einher geht ein bestimmtes gesellschaftliches Verständnis von Berufstätigkeit und beruflicher Identität, das sich mit der Wertschätzung in einem sozioökonomischen System verbindet. Dies belegten auch die gesellschaftliche Anerkennung und Gleichwertigkeit mit der akademischen Bildung, die der beruflichen Bildung in Ländern zukommt, in denen die duale Berufsausbildung als Berufsbildungssystem genutzt wird (ebenda: 3).

Aufgrund der wachsenden Popularität des deutschen Berufsbildungssystems als Referenzmodell in Europa und weltweit hat die Bundesregierung im Jahr 2013 den Beschluss gefasst, ein Strategiepapier zur „internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand“ (Deutscher Bundestag 2013: 1ff.) herauszugeben. Das Strategiepapier benennt die „Ziele, Instrumente und Partner der Bundesregierung für die internationale

Berufsbildungszusammenarbeit und initiiert einen ‚Runden Tisch‘ (s. Abb. 4) als Abstimmungsmechanismus zwischen allen relevanten Akteuren sowie das ‚German Office for International Cooperation in VET‘ (GOVET)“ (ebenda: 6). Als das herausragende Merkmal des deutschen Berufsbildungssystems, das das Interesse anderer Staaten an demselben begründet, werden die damit erzielte bedarfsgerechte Qualifizierung der zukünftigen Beschäftigten wie auch die nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit genannt (ebenda: 5). Eine

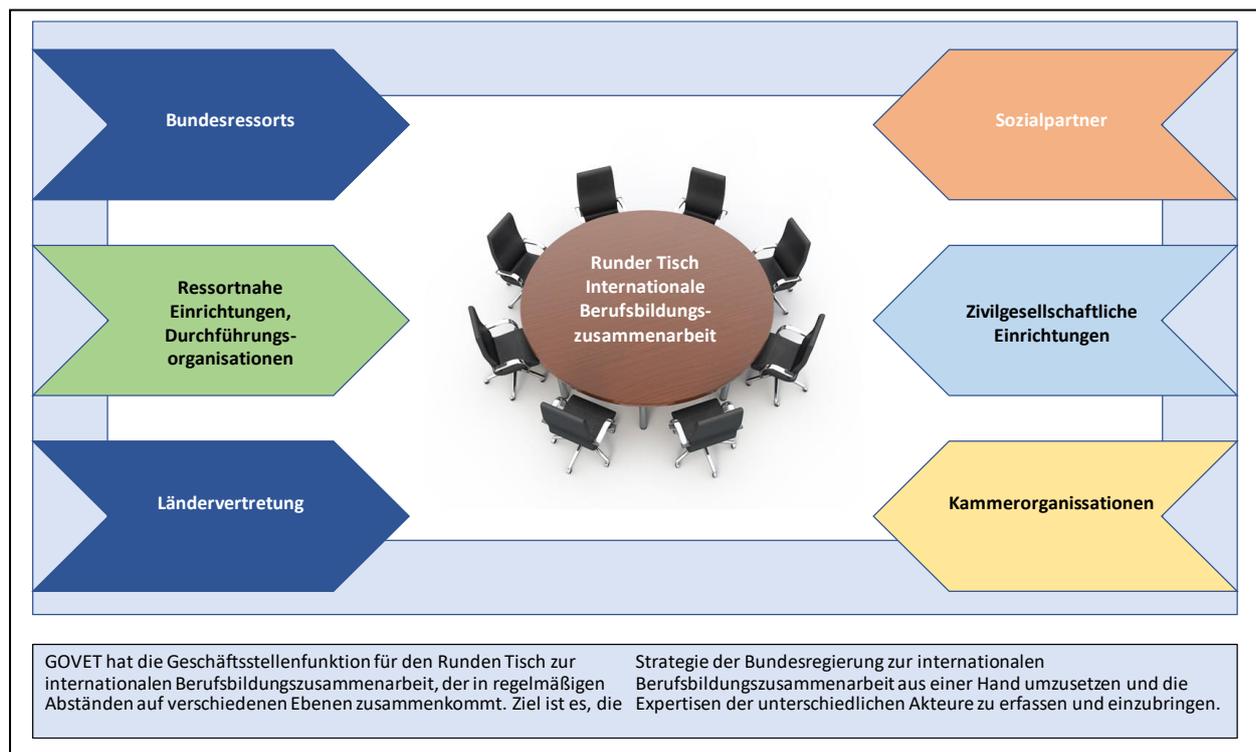


Abbildung 4: „Der Runde Tisch zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.“ Quelle: BWP 6/2014: 8

primäre vollzeitschulische Berufsausbildung wird von Arbeitgebern dagegen als zu wenig praxisorientiert betrachtet. Ein solches Verfahren habe einen Mangel an praktisch qualifiziertem Personal zur Folge (ebenda: 2). Die verfehlte Ausbildungsmethode wird als Grund für die hohe Jugendarbeitslosigkeit und in der Folge auch für sozialen Unfrieden in den betreffenden Ländern angesehen (ebenda: 2).

Die „Steuerung der internationalen Berufsbildungskoooperation erfolgt durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Zusammenarbeit mit den OECD-, BRICS- und Schwellenländern) bzw. durch das BMZ (Kooperation im Rahmen der partnerschaftlichen Entwicklungszusammenarbeit). Die Koordination im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung übernimmt das

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Das strategische Ziel bildet dabei eine Internationalisierung“ (ebenda: 5).

Die Zusammenarbeit der Bundesregierung mit den internationalen Partnern ist auf die Stärken des deutschen dualen Berufsbildungssystems zurückzuführen. Das System lässt sich durch bestimmte Hauptmerkmale charakterisieren, die beim Transfer in andere Länder allerdings an die gegebenen regionalen Verhältnisse und Strukturen anzupassen sind:

1. „Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat
2. Lernen im Arbeitsprozess
3. Akzeptanz von nationalen Standards
4. Qualifiziertes Bildungspersonal und
5. Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und -beratung.“ (BMBF 2017b: 1)

Die Strategie der Bundesregierung zur internationalen Zusammenarbeit beruht „auf einem gegenseitigen Lern- und Erfahrungsaustausch“. Es „geht [darum], die Prinzipien des dualen Systems im jeweiligen Partnerland an dessen Rahmenbedingungen anzupassen und zu verwirklichen“ (Schütte 2014: 7). Daher ist es von wesentlicher Bedeutung, dass die Partnerländer die Berufsbildungsstrategien gemeinsam mit den Experten entwickeln und diese „selbstständig umsetzen und nachhaltig weiterentwickeln“ (ebenda: 7).

Das BMZ fördert „im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit in der beruflichen Bildung den internationalen Kompetenzaufbau und den fachlichen Austausch zu deutschen (dualen) Ansätzen in der beruflichen Bildung“ (BMZ 2017b: 1). In den letzten Jahren wurden zahlreiche Länder – u. a. Äthiopien – bei den Reformansätzen ihres Berufsbildungssystems zur Einführung eines dualen, mit der Wirtschaft, den Sozialpartnern und dem Staat verbundenen Ausbildungssystems fachlich und finanziell unterstützt (BMBF 2017b: 4). Die Förderung der beruflichen Bildung gewinnt im Rahmen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit zunehmend an Gewicht. Dies lässt sich auch anhand der für Äthiopien in diesem Sektor bereitgestellten Mittel erkennen. So haben sich die finanziellen Mittel von 2010 bis 2016 von 56 Mio. Euro auf 190 Mio. Euro um mehr als das Dreifache erhöht (BMZ 2017a: 1).

Nach dem Konzept des Entwicklungsministers Gerd Müller werden alle Partnerländer im Rahmen der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit – derzeit 50 Länder – in der Berufsbildung gefördert (ebenda).

Nachdem die Ziele der Entwicklungszusammenarbeit bei Berufsbildungsreformen beschrieben wurden soll auch zum besseren Verständnis von Entwicklungszusammenarbeit deren Evaluierung im nächsten Kapitel dargelegt werden.

### 2.3 Evaluierung von Projekten zur Entwicklungszusammenarbeit

Infolge des zunehmenden Legitimationsdrucks, dem sich sowohl die Geberländer als auch die unterstützten Länder ausgesetzt sehen, wurde im Frühjahr 2005 in Paris eine internationale Konferenz aller Beteiligten einberufen, als deren Ergebnis die ‚Paris Declaration on Aid Effectiveness‘ veröffentlicht wurde. Durch diese wird im Wesentlichen die Eigenverantwortung der Entwicklungsländer (Ownership) gestärkt, d. h. den unterstützten Partnerländern werden die Federführung und Verantwortung in allen Entwicklungsprozessen übertragen (OECD 2005: 3ff.). Weiterhin sollen die Ausrichtung und das Messen der Unterstützungsprogramme ergebnisorientiert anhand der vereinbarten Indikatoren und nicht anhand des Mittelaufwands erfolgen (ebenda). Somit bedarf es geeigneter Instrumente, um die Zielerreichung und die Indikatoren zu messen und die Wirkungen von Entwicklungsmaßnahmen zu dokumentieren. Diese Instrumente werden in entsprechenden zeitlichen Abständen eingesetzt (z. B. Basis-, Zwischen- und Abschlussevaluierung), um die Ziel- und Wirkungserreichung durch unabhängige Evaluationen festzustellen (KfW 2017c: 1ff.). Dabei sollen nicht nur die eingetretenen Wirkungen festgestellt, sondern auch deren Ursachen ermittelt werden (ebenda).

Um die Anstrengungen staatlicher und nichtstaatlicher Organisationen zur Armutsbekämpfung zu rechtfertigen, legen die beteiligten deutschen Entwicklungsorganisationen Wirkungsstudien vor, die den jeweiligen Erfolg belegen sollen (Hupfer 2007: 8ff.). Dabei werden Aussagen hinsichtlich der „Relevanz, Effektivität, Effizienz und Wirkungen von entwicklungspolitischen Projekten und Programmen sowie deren Nachhaltigkeit“ (BMZ 2017c: 2) getroffen. Zudem sollen sowohl positive als auch negative, absichtliche wie unbeabsichtigte Wirkungen sowie die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten und -programmen festgestellt werden (ebenda). Bei allen

Evaluierungen BMZ-finanzierter Entwicklungsmaßnahmen werden die Grundsätze des Ausschusses für Entwicklungshilfe der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD/Development Assistance Committee – DAC) angewandt. Es handelt sich dabei um „Unabhängigkeit, Glaubwürdigkeit, Partizipation, Nützlichkeit und Transparenz“ (ebenda: 2). In der folgenden Tabelle 1 werden die OECD/DAC-Kriterien für die Evaluierung von Entwicklungsprojekten näher erläutert:

*Tabelle 1: OECD/DAC-Kriterien für die Evaluierung von Entwicklungsprojekten (ADA 2008: 5)*

Relevanz	„Wird das Richtige getan? Wie groß sind die Relevanz bzw. Bedeutung der Intervention in Bezug auf die lokalen und nationalen Bedürfnisse und Prioritäten vor Ort?“ (ADA 2008: 5)
Effektivität	„Werden die Ziele der Entwicklungsmaßnahme erreicht? Wie groß sind die Effektivität bzw. der Wirkungsgrad des Vorhabens im Vergleich zu den gesetzten Zielen (Vergleich: Ergebnis – Planung)?“ (ebenda: 5)
Effizienz	„Werden die Ziele durch die Entwicklungsmaßnahme wirtschaftlich erreicht? Wie groß sind die Effizienz bzw. der Nutzungsgrad der eingesetzten Ressourcen (Vergleich: eingesetzte Mittel – Ergebnisse)?“ (ebenda: 5)
Wirkung	„Trägt die Entwicklungsmaßnahme zur Erreichung übergeordneter entwicklungspolitischer Ziele bei? Wie verhalten sich der Impact bzw. die Wirkung der Intervention im Verhältnis zur Gesamtsituation der Zielgruppe bzw. der Betroffenen?“ (ebenda: 5)
Nachhaltigkeit	„Sind die positiven Wirkungen von Dauer? Wie sind die Nachhaltigkeit bzw. Dauerhaftigkeit der Intervention und ihrer Auswirkungen zu beurteilen?“ (ebenda: 5)

Bei der Effizienz (s. Tab. 1) wie auch bei den übrigen vier Evaluierungskriterien handelt es sich um international anerkannte Prinzipien (Palenberg 2011: 9ff.). Sobald unterstützende Hilfsmaßnahmen in Gang gesetzt oder abgeschlossen wurden, können Effizienzanalysen unter einer Verwendung von empirischen Daten durchgeführt werden. Derartige Analysen basieren auf einer Überprüfung bestimmter Hypothesen und Annahmen. Auf diese Weise soll herausgestellt werden, was funktioniert und was nicht funktioniert hat. Ex-post-Effizienzanalysen können darüber hinaus als Rechenschaftsreport für Geber dienen. Neben einer Beurteilung der Effizienz der durchgeführten Hilfsmaßnahmen kann es hilfreich sein, isolierte Aspekte zu betrachten und zu bewerten, die mit den Gesamtwirkungen verbunden sind. Auf diese Weise kann das Potenzial für operative Verbesserungen innerhalb einer

Intervention identifiziert werden, ohne dass eine Durchführung umfassenderer Analysen erforderlich wäre. Aufgrund ihrer Nützlichkeit für die Entscheidungsfindung wie auch für das Planen neuer Maßnahmen ist die Effizienzanalyse zu einem Standardverfahren für die Beurteilung und Auswertung von Hilfsmaßnahmen geworden (ebenda).

Nach Pareto ist das Kriterium der Effizienz folgendermaßen zu bestimmen: Wenn sich in einer Gesellschaft Veränderungen vollziehen, können diese Gewinne und Verluste für jedes einzelne Individuum zur Folge haben. Bringen solche Veränderungen Gewinner, aber keine Verlierer hervor, so ist davon auszugehen, dass die Gesellschaft nach der Veränderung bessergestellt ist (Wirtschaftslexikon Gabler 2017b: 1ff.). Änderungen an einem sozioökonomischen System, die die Situation mindestens einer Person verbessern, ohne dabei diejenigen anderen Personen zu verschlechtern, werden als Pareto-Verbesserungen bezeichnet. Sie können – noch allgemeiner gefasst – folgendermaßen definiert werden: Nach einer Pareto-Verbesserung ist der Zustand der Gesellschaft sozioökonomisch besser als zuvor. Wurden alle möglichen Pareto-Verbesserungen durchgeführt, so wurde nach der Pareto-Regel das Wohlergehen der Gesellschaft maximiert. Ein derartiges sozioökonomisches System gilt als Pareto-effizient. Dieses Konzept beschreibt Effizienz als Optimierungseffizienz: Der optimale effiziente Zustand ist erreicht, wenn alle mögliche Verbesserungen ausgeschöpft wurden. Im Gegensatz zur Transformationseffizienz bleibt hierbei unklar, was als Input für dieses Ergebnis dient. Zudem ist festzuhalten, dass diese Aussagen nicht auf einen Vergleich der Wohlfahrtsveränderungen des einen Individuums mit denjenigen eines anderen zu gründen sind. In technischer Hinsicht dominiert der Zustand nach einer Pareto-Verbesserung, wobei Pareto-Verbesserungen nur einen kleinen Teil der Interventionen ausnutzen, die für eine Gesellschaft als vorteilhaft angesehen werden können (Palenberg 2011: 9ff.).

Zur Messung der Effizienz der Entwicklungszusammenarbeit ist ein weniger anspruchsvolles Evaluierungsmodell erforderlich. Dieses sollte Gewinner und Verlierer zulassen, aber dennoch sicherstellen, dass die Gewinne für die Gesellschaft insgesamt überwiegen, so dass im Ganzen von einer positiven Auswirkung die Rede sein kann (ebenda). So baut etwa die Kaldor-Hicks-Regel auf der Pareto-Regel auf, gestattet dabei aber gewisse Kompromisse. Kaldor-Hicks ist der Auffassung, dass von Verbesserungen an einem sozioökonomischen System die Rede sein kann, solange die Gewinne die Verluste kompensieren. In diesem Sinne werden

entsprechende Verbesserungen auch als potenzielle Pareto-Verbesserungen bezeichnet, selbst wenn keine tatsächliche Kompensation erfolgt. Wenn keine weiteren Kaldor-Hicks-Verbesserungen möglich sind, wird ein sozioökonomisches System als effizient betrachtet. Die Kaldor-Hicks-Regel erlaubt dabei eine weit größere Bandbreite an Interventionen, da sie eine spezielle Optimierungsform beinhaltet. Wie bei der Pareto-Regel wird Effizienz auch bei der Kaldor-Hicks-Regel als Optimierungseffizienz begriffen. Durch die Anwendung aufeinanderfolgender Kaldor-Hicks-Maßnahmen wird die Verbesserung soweit gesteigert, dass jeweils der bestmögliche Zustand erreicht wird. Ob ein effizienter Kaldor-Hicks-Zustand auch einen Zustand maximalen Wohlbefindens darstellt, hängt von dem jeweiligen Wohlfahrtsmodell ab (ebenda: 9ff.). Eine mögliche Lösung besteht darin, Kaldor-Hicks-Verbesserungen in Pareto-Verbesserungen umzuwandeln, indem Kompensationen tatsächlich ausgeführt werden. Diese sind jedoch nicht leicht zu quantifizieren, da Gewinner möglicherweise Anreize sehen, ihre Gewinne zu verbergen, während Verlierer dagegen geneigt sein könnten, ihre Verluste in einer übertriebenen Weise darzustellen. Sollen Entschädigungen in finanzieller Form erfolgen, so werden mehrere Steuerregelungen für diesen Zweck entwickelt (ebenda). Als Teil der Kaldor-Hicks-Regel oder eines anderen Nicht-Pareto-Effizienzkonzepts ist bei Kompromissen der Umstand zu berücksichtigen, dass unsichtbare Verteilungseffekte in einer Analyse entstehen können, die sich ausschließlich auf soziale Veränderungen für die gesamte Gesellschaft konzentrieren. Werden etwa die Verluste einer Gruppe durch die Gewinne einer anderen Gruppe ausgeglichen, so liegen die Nettoveränderungen der Sozialleistung rein rechnerisch bei null, während sich in Wahrheit beide Gruppen mit sozialen Veränderungen konfrontiert sehen. Um dieses Problem zu vermeiden, sind neben einer Analyse der gesamten Gesellschaft zusätzlich Analysen für alle beteiligten Untergruppen durchzuführen. Offensichtlich besteht die Lösung darin, die Analyse für alle Untergruppen getrennt und für die gesamte Gesellschaft durchzuführen. Auf diese Weise lassen sich Verteilungseffekte transparent machen (ebenda). Anhand des nachfolgenden Beispiels soll aufgezeigt werden, wie die quantitative Datenerhebungsmethode zur Evaluierung der Fortschritte der Berufsbildungsreformimplementierung in Äthiopien genutzt werden kann.

### 2.3.1 Evaluierung der Zielerreichung am Beispiel der Berufsbildungsreform in Äthiopien

Den Ausgangspunkt quantitativer Datenerhebungsmethoden bildet eine konkrete Frage- oder Problemstellung (Breuer 2006: 3). Bei der Untersuchung von Berufsbildungsreformen, die von der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (EZ) unterstützt werden, liegt der Fokus meist auf der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen. So verhält es sich z. B. bei der technischen Zusammenarbeit im Rahmen der Kooperation mit Äthiopien durch die GIZ: „Die Beschäftigungsfähigkeit von äthiopischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat sich durch die reformierten Qualifizierungsleistungen des Berufsbildungssystems verbessert“ (GIZ 2014: 1). Zur Überprüfung dieser Annahme wird üblicherweise auf einen quantitativen Ansatz zurückgegriffen. Die Studien werden dabei von den Gebern bei neutralen Experten in Auftrag gegeben (Caspari 2004: 40ff.):

- Der zu prüfenden Aussage liegt die Theorie zugrunde, dass sich ein Wirtschaftswachstum und damit eine Erhöhung des Lebensstandards ergeben, wenn das vereinbarte Modulziel 1 erreicht wird und sich also „die Beschäftigungsfähigkeit von äthiopischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen [...] durch die reformierten Qualifizierungsleistungen des Berufsbildungssystems verbessert [hat]“ (hier Modulziel 1) (GIZ 2014: 1). Mithilfe dieser Theorie lassen sich deduktiv überprüfbare Annahmen über das Modulziel ableiten. Diese Ableitung wird aus der jeweiligen Theorie entwickelt und umfasst daher keine weiteren Informationen. Daraufhin werden die Annahmen auf ihre Gültigkeit in Bezug auf die entwickelte Theorie überprüft (Breuer 2006: 4).
- Im nächsten Schritt findet eine Operationalisierung der Theorie statt, im Rahmen derer die aus der Theorie gewonnenen Aussagen mit Indikatoren belegt werden, „d. h. die der Beobachtung nicht unmittelbar zugänglichen Objekte sollen messbar gemacht werden, indem ihnen bestimmte Indikatoren zugeordnet werden, die quantifizierbar sind“ (ebenda: 4). Der zugehörige Indikator 1 lautet: „X % der fachlichen und methodischen Kompetenzen von Z Berufsschulabsolvent/innen von 4 regionalen Ausbildungsverbänden entsprechen dem Anforderungsprofil der zukünftigen Arbeitgeber/innen“ (GIZ 2014: 1).
- Auf Basis dieser Wertbelegung der gewünschten Messgrößen wird ein Untersuchungsverfahren (Programmfortschrittskontrolle) entwickelt. Hier geht es z.

B. um die Ermittlung der fachlichen und methodischen Kompetenzen der Berufsschulabsolventen mithilfe von Tests und Arbeitsproben, die während oder nach den Trainingsmaßnahmen erhoben werden (ebenda).

- Die Untersuchung erfolgt dann nach einer vereinbarten Planung, wobei die festgelegten Indikatoren bei Probanden überprüft werden. In dem hier verwendeten Beispiel soll eine Befragung der Arbeitgeber zum Abgleich zwischen den erwarteten und den gezeigten fachlichen und methodischen Kompetenzen der Berufsschulabsolventen drei Monate nach deren Einstellung erfolgen (ebenda).
- Die Untersuchungsauswertung findet daraufhin mithilfe von statistischer Software statt, wobei die Ergebnisse mit einer Kontrollgruppe verglichen werden. Bei dem gewählten Beispiel wird als Basiswert 0 festgelegt, da bisher kein Anforderungsprofil der Arbeitgeber vorliegt. Als Zielwert wurde bestimmt: „Z Berufsschulabsolvent/innen erfüllen X % des von den Arbeitgebern/innen auf einer 5er Skala formulierten Kompetenzprofils“ (ebenda).
- Das Resultat der Untersuchung wird dann mit der Ausgangsannahme verglichen, wobei eine Übereinstimmung mit der Ausgangsannahme als Beweis für die Richtigkeit der theoretischen Annahmen gilt.

Zu dieser Vorgehensweise, Programmfortschritte durch die empirische Überprüfung vorab festgelegter Annahmen mithilfe von überwiegend quantitativen Forschungsansätzen nachzuweisen, ist anzumerken, dass eine wissenschaftlich fundierte Erkenntnisgewinnung auf diese Weise grundsätzlich nicht zu erreichen ist (Lamnek 2016: 19ff.).

Die qualitativen Forschungsansätze unterscheiden sich nicht grundsätzlich von der quantitativen Vorgehensweise. Vielmehr handelt es sich hierbei lediglich um zwei methodische Zugänge, die einander ergänzen. Allerdings werden bei qualitativen Untersuchungen in der Regel keine numerischen Daten verwendet. Stattdessen wird von Daten Gebrauch gemacht, die sich aus Beobachtungen, Gesprächen und Interviews ergeben (Mayring 1985: 190). Die teilnehmende Beobachtung und das Interview gelten als Grundformen der qualitativen Datenerhebung. Hierher gehören auch die „ethnografische Feldforschung, diverse Befragungs- und Interviewformen, Methoden der Gruppendiskussion und Methoden der Analyse sprachlicher und bildhafter Dokumente“ (Bortz & Döring 2006: 296). Qualitative Methoden eignen sich daher auch für die Analyse und Evaluierung von

Projekten in der Entwicklungszusammenarbeit, die vielfach das Ergebnis organisatorischer und politischer Entscheidungsprozesse darstellen. In diesem Sinne erweist sich die Anwendung einer qualitativen Erhebungsmethode als eine sinnvolle Ergänzung zur Evaluierung von Entwicklungszusammenarbeitsprojekten.

Die Evaluierung von Berufsbildungsreformen anhand von Äthiopien haben gezeigt, dass ein tieferes Verständnis von Berufsbildungssystemen notwendig ist, um eine entsprechende Operationalisierung von Zielen durchführen zu können.

Weiterhin lehnen sich Berufsbildungsreformen meist an ein oder mehreren Berufsbildungssystemen von anderen Ländern an. Die Darstellung der Referenzmodelle, die für die äthiopische Berufsbildungssystem eine Rolle gespielt haben, erfolgt im nächsten Kapitel.

#### 2.4 Internationale Referenzmodelle für Äthiopien

Obwohl die äthiopische Regierung wiederholt erklärt hat, dass das deutsche Berufsbildungssystem ihr Referenzsystem (Benchmark) darstelle (ENA 2016), finden sich auch angelsächsische Elemente im äthiopischen Berufsbildungssystem. Dies scheint allerdings durchaus im Sinne der deutschen Berufsbildungsexperten zu sein. Als Referenzländer sind neben der BRD in erster Linie das australische Berufsbildungssystem mit dem ‚Competency-based‘ Trainingsansatz, der philippinische Ansatz zur Schaffung einer nationalen Berufsbildungsbehörde, die dem Arbeitsministerium und nicht dem Bildungsministerium unterstellt ist, sowie das südkoreanische Berufsbildungssystem und dessen Technologietransferansatz zu nennen. Bezugnehmend auf diese Ansätze sollen im Folgenden die wesentlichen Merkmale der Berufsbildungssysteme in den genannten Ländern dargestellt werden. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf denjenigen Elementen, die in Äthiopien integriert wurden.

Nach dem eine Kategorisierung von Berufsbildungssystemen erfolgt ist, sollen im nächsten Abschnitt die relevanten Referenzmodelle der beruflichen Bildung, die für Äthiopien eine Rolle gespielt haben, beschrieben werden.

##### 2.4.1 Das deutsche Berufsbildungssystem

###### **2.4.1a Administrative Aspekte der deutschen Berufsausbildung**

Das deutsche System der beruflichen Erstausbildung bietet jungen Menschen ein breites Spektrum unterschiedlicher Wege zur beruflichen Qualifikation. Das international anerkannte duale System der beruflichen Bildung bildet den Kern des deutschen Ausbildungssystems und auch in quantitativer Hinsicht dessen bei weitem bedeutendste Einzelkomponente (d. h. in Bezug auf die Anzahl der teilnehmenden Auszubildenden). Die überwiegende Mehrheit einer Alterskohorte (2015: 52,4 Prozent) vollzieht den ersten Schritt in die Arbeitswelt im Rahmen eines von rund 330 anerkannten Berufsausbildungen. So lag die Zahl der Auszubildenden im Jahr 2015 bei 1,34 Mio. (2014: 1,36 Mio.) (BMBF 2017a: 9).

Die hochqualifizierten Arbeitskräfte bilden eine grundlegende Stärke der deutschen Wirtschaft und begünstigen deren positive Entwicklung auf den internationalen Märkten. Eine Voraussetzung für das Vorhandensein dieser Fachkräfte stellt das umfangreiche deutsche Ausbildungssystem dar. Somit lässt sich dieses als institutioneller Bestandteil der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft begreifen. Das duale Ausbildungssystem hat nicht nur ein gutes Image im In- und Ausland, es zieht mit seinen hohen Bildungsleistungen auch eine Vielzahl von Studierenden an. Etwa jeder fünfte Auszubildende im dualen System verfügt über eine Hochschulzugangsberechtigung. In der Tat bildet die Existenz eines gut organisierten und erfolgreich durchgeführten Ausbildungssystems eine Erklärung für den international unterdurchschnittlichen Anteil junger Menschen, die in Deutschland studieren. Dessen ungeachtet besucht ein beträchtlicher Anteil dieser hochqualifizierten Jugendlichen nach Abschluss ihrer Ausbildung die Universität, um später mit einem tertiären Bildungsabschluss zu ihrem Ausbildungsbetrieb zurückzukehren.

Eine offizielle Definition der ‚Berufsausbildung‘ findet sich in § 1 Abs. 3 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Demnach muss die berufliche Erstausbildung Auszubildenden – im Rahmen eines strukturierten und offiziell anerkannten Ausbildungskurses – die beruflichen Fähigkeiten, Kenntnisse und allgemeinen Fertigkeiten (fachliche Kompetenz/Handlungsfähigkeit) vermitteln, die notwendig sind, um die Anforderungen des jeweiligen Arbeitsplatzes zu erfüllen. Des Weiteren muss die berufliche Erstausbildung dem Gesetz zufolge des Erwerbes der erforderlichen praktischen/beruflichen Berufserfahrung ermöglichen.

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes ist der Begriff ‚Auszubildender‘ wie folgt zu definieren: „Personen, die auf der Grundlage eines Ausbildungsvertrags nach dem Berufsausbildungsgesetz (BBiG) eine betriebliche Ausbildung in einem offiziell anerkannten Ausbildungsberuf durchlaufen“. Hierunter fallen auch solche Personen, deren Ausbildung ganz oder teilweise durch öffentliche Programme finanziert wird. Dessen ungeachtet werden diese Personen nicht als Auszubildende im engeren Sinne betrachtet, da ihre berufliche Ausbildung ausschließlich in (Vollzeit-) Berufsschulen stattfindet (z. B. Studenten). Dies ist z. B. an den Berufsfachschulen oder in der Beamtenausbildung in der öffentlichen Verwaltung der Fall. In diesem Sinne sollten nur Auszubildende, die sich in einer betrieblichen Ausbildung befinden und an berufsbildenden Schulen (sog. Berufsschulen) ausgebildet werden, als Lehrlinge bezeichnet werden. Die Definition des Begriffs ‚Berufsbildung‘ umfasst nach dem BIBB die folgenden sechs Komponenten (BIBB 2016):

- (1) Die duale Berufsausbildung (auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes – BBiG),
- (2) die Vollzeitqualifikation, die in Vollzeitfachschulen („Beruf“ erworben in einer Berufsfachschule) nach BBiG und Handwerksordnung (HwO) erfolgt,
- (3) die berufliche Vollzeitausbildung in Vollzeitfachschulen außerhalb von BBiG und HwO (d. h. in bestimmten Wirtschaftszweigen wie nichtakademischen Gesundheits- und Pflegeberufen),
- (4) Ausbildungen an Fachberufsschulen und an Fachgymnasien, durch die zugleich eine berufliche Qualifikation und eine Hochschulzugangsberechtigung erworben wird,
- (5) die Berufsausbildung nach Bundes- oder Landesregulierung in Gesundheits-, Bildungs- und Sozialberufen,
- (6) die Berufsausbildung von Beamten in der öffentlichen Verwaltung (mittlere Ebene).

Das BMBF trägt die Gesamtverantwortung für die in der beruflichen Bildung verfolgte Strategie. So ist es für das Berufsbildungsgesetz (BBiG) zuständig, das zuletzt 2005 reformiert wurde, veröffentlicht jährlich einen Berufsbildungsbericht, fördert und steuert das BIBB und koordiniert Programme zur Verbesserung der Berufsbildung. Darüber hinaus ist es für den betrieblichen Teil des dualen Systems verantwortlich. Schulungsrichtlinien für bestimmte Ausbildungsberufe werden von den Fachministerien – häufig dem Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) – befürwortet, müssen jedoch vom BMBF genehmigt werden.

Die 16 Bundesländer sind für die berufsbegleitenden berufsbildenden Schulen des dualen Systems verantwortlich. Sie entwerfen die Schullehrpläne, bezahlen die Lehrer und sind für die rechtliche Aufsicht der zuständigen Stellen (Kammern: IHK/HWK) zuständig. Aufgrund dieser Hauptverantwortung der Länder für Kultur- und Bildungsangelegenheiten gibt es in der Berufsbildung erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Dies betrifft sowohl die Organisation als auch die Inhalte des Unterrichts im Schulbereich des dualen Systems.

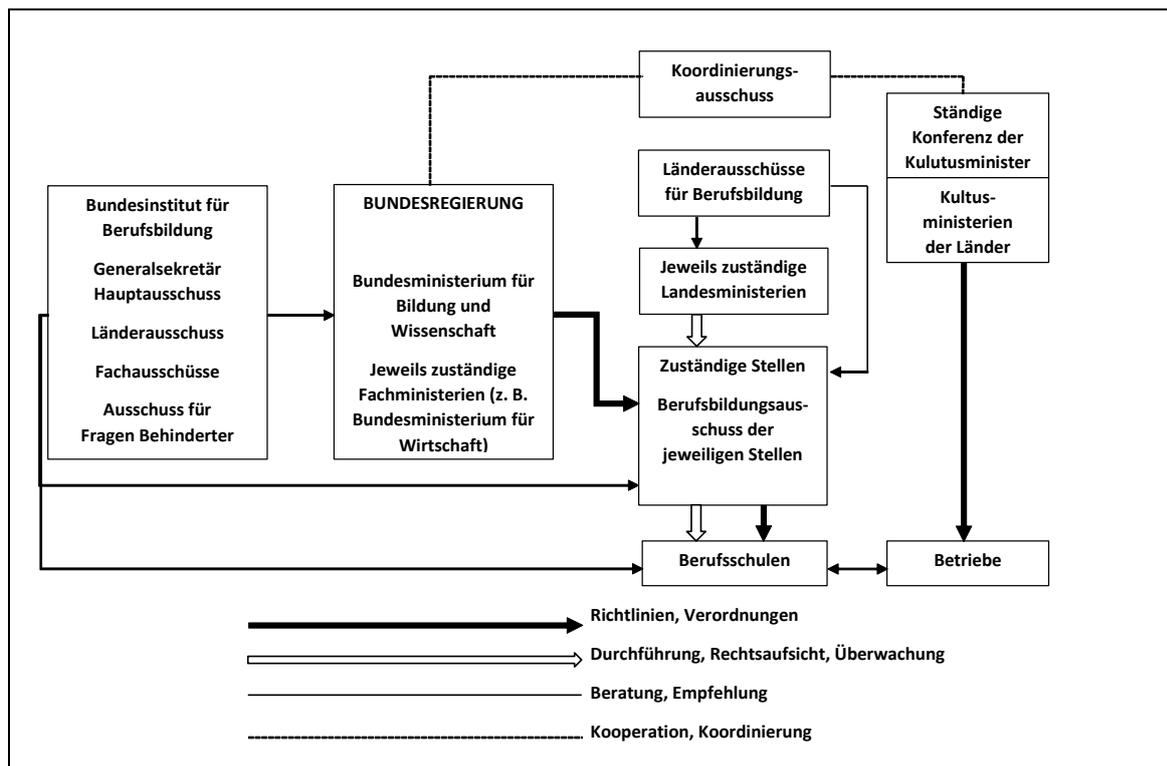


Abbildung 5: Zuständigkeiten – duale Berufsausbildung in Deutschland. Quelle: berufsinformation.org

Die deutsche Berufsbildungsstruktur basiert auf einer engen Zusammenarbeit von Schule und Arbeitgebern und einvernehmlichen Vereinbarungen zwischen beiden (Clement 2012: 530). Diese basieren auf dem Berufsbildungsgesetz, den Schulgesetzen der Länder, den Normen in Unternehmen sowie Regelungen der Kammern und Vereinbarungen auf kommunaler Ebene (ebenda: 530). Bildungspolitische Maßnahmen werden grundsätzlich zwischen Vertretern der Bundesregierung, der Bundesländer (Kultusministerien), der Arbeitgeber und der Gewerkschaften ausgehandelt. Diese Struktur hat sich im Laufe der Berufsbildungsgeschichte entwickelt und basiert auf kulturell gewachsenen Überzeugungen zum Begriff ‚Beruf‘. So spielt für diesen seit der lutherischen und calvinistischen Reformation auch die religiöse Komponente einer „inneren Berufung“ (ebenda: 530) eine Rolle. Im Entstehungskontext von

Handwerk und Zünften impliziert der Begriff des Berufs darüber hinaus ein Erfüllen der sozialen und politischen Anforderungen der Gesellschaft (ebenda: 530).

Die Kammern der IHK und HWK sind für die Beratung der teilnehmenden Unternehmen zuständig. Von wesentlicher Bedeutung ist dabei die Aufgabenverantwortung als ‚zuständige Stelle‘ (s. Abb. 5), da der Staat die Kammern über das Berufsbildungsgesetz mit öffentlichen/hoheitlichen Aufgaben betraut hat. Diese umfassen die Beaufsichtigung von Unternehmen und Ausbildungsmaßnahmen, die Registrierung von abgeschlossenen Ausbildungsverträgen und geeigneten Ausbildungsbetrieben sowie die Bewertung und Überwachung der betrieblichen Ausbildung. Darüber hinaus beraten sie Ausbildungsbetriebe und Auszubildende und sind für die Organisation und Überprüfung der Abschlussprüfungen verantwortlich (Hoeckel 2010: 11). Schließlich verfügen die Kammern über eine Schiedsstelle, die bei Streitigkeiten zwischen den Praktikumpartnern hinzugezogen werden kann – z. B. zwischen dem Ausbildungsbetrieb und den Auszubildenden.

Die Sozialpartner sind eng mit der Gestaltung und Bereitstellung der Berufsbildung verbunden. So beteiligen sie sich an der Ausarbeitung und Aktualisierung der Ausbildungsrichtlinien, die offiziell dem Ministerium für Wirtschaft und Technologie obliegen, und bestimmen im Rahmen von Tarifverhandlungen die Gehälter der Lehrlinge.

Das BIBB bereitet die Ausbildungsrichtlinien in Zusammenarbeit mit anderen beteiligten Einrichtungen vor. Es führt zudem Forschungsprojekte durch und hilft bei der Weiterentwicklung der betrieblichen Berufsbildung durch Entwicklungs-, Förder- und Beratungsarbeit.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) gibt die Rahmenlehrpläne für die berufliche Bildung an Berufsschulen heraus. Diese Rahmenlehrpläne sind auf die Ausbildungsrichtlinien der Bundesregierung abgestimmt (CEDEFOP 2010).

#### ***2.4.1b Das Berufsprinzip der deutschen Berufsausbildung***

Wie bereits erwähnt, stellt das ‚Berufsprinzip‘ eine Besonderheit der deutschen Berufsausbildung dar (Baethge/Baethge-Kinsky 1998: 461ff.; Deißinger 1998: 134ff.; Baethge 2003: 525). Dieses Prinzip lässt sich zum einen durch die subjektorientierte Theorie der Berufe und zum anderen über einen soziostrukturellen Ansatz erklären (u. a. Deißinger 1998: 134ff.).

Gemäß der klassischen Berufsbildungstheorie von Kerschensteiner lässt sich das Berufsprinzip auf das handwerklich-ständische Berufsverständnis zurückführen. Diesem zufolge wird der Mensch durch die Berufsausübung zu einem ‚idealen‘ und ‚brauchbaren‘ Teil der bürgerlichen Gesellschaft

(Huisinga & Lisop 1999: 145). Die Berufsbildung als ‚Pforte zur Menschenbildung‘ vereint die staatsbürgerliche Erziehung mit der Berufsausbildung (Stratmann 1999: 587).

Der kulturtheoretische-sozialpsychologische Ansatz aus den 30er-Jahren begreift die Berufstätigkeit als ein Bildungsgut, das den Menschen zur höheren Allgemeinbildung führt: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Pätzold 2006: 137). Der Bildungsprozess wird in drei Stufen unterteilt. Dabei umfasst die erste Stufe das Erwerben einer grundlegenden schulischen Allgemeinbildung, während auf der zweiten Stufe eine Spezialisierung in Form der Berufsbildung stattfindet. Auf dieser zweiten Stufe, die die individuelle Suche und Festlegung der beruflichen Sinnrichtung umfasst, gelangt der Mensch zu seinem „ureigenste[n] Bildungszentrum“ (ebenda: 137). Durch die damit ermöglichte Erschließung des Allgemeinen wird eine höhere Allgemeinbildung erreicht, die die dritte Stufe repräsentiert. Von Fischer und Spranger wird das geschilderte berufsbildungstheoretische Verständnis nicht unterstützt. Stattdessen vertreten sie eine gesellschaftskritische Position, die auf einem soziologischen Ansatz basiert (Huisinga & Lisop 1999: 153). So ist Fischer der Ansicht, dass über den Beruf keine Allgemeinbildung vermittelt werden soll. Vielmehr ist der Beruf seiner Auffassung nach als ganzheitliche Kategorie zu verstehen, durch die ein Gesamtverständnis von Menschen und Welt erlangt wird. Während Kerschensteiner und Spranger mit der Berufsbildungstheorie den Standpunkt des Handwerks und des Kleingewerbes einnehmen, spricht Fischer aus dem Gesichtspunkt einer Industriegesellschaft. In den 1970er-Jahren verändert sich das Berufsverständnis in der klassischen Berufsbildungstheorie. So kommt es zu einer soziologischen Annäherung an die Arbeitswelt und die gesellschaftlichen Veränderungen.

In soziologisch geprägten Beiträgen zum Berufsprinzip ist es üblich, eine Unterscheidung zwischen dem Begriff der ‚Beruflichkeit‘ und demjenigen des ‚Berufs‘ vorzunehmen (Kraus 2006: 200). Meyer definiert den Beruf als „diejenige Form der sozialen Organisation von Arbeit, wie sie sich in Deutschland historisch konkretisiert hat“ (Meyer 2004: 349), wohingegen Beruflichkeit als das „grundlegende organisierende Prinzip“ zu verstehen sei und

eine „Abstraktion von historisch und sozial konkreten Formen von Beruf“ impliziere (ebenda: 349). Wengleich diese Differenzierung stringent erscheint, so wird doch in vielen theoretischen Beiträgen mit dem Begriff des Berufs nicht allein auf eine bestimmte Organisationsform, sondern darüber hinaus auch auf das damit verbundene Struktur- und Organisationsprinzip Bezug genommen.

In einer Vielzahl von Ausbildungsberufen aus sämtlichen Wirtschaftssektoren (und ihren Unterzweigen) wird eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung nach gemeinsam vereinbarten nationalen Berufsbildungsstandards angeboten. Der Umfang dieses Angebots bietet eine Erklärung für die große Zahl international wettbewerbsfähiger Wirtschaftssektoren in Deutschland. Eine unausgewogene Konzentration auf wenige Sektoren wird auf diese Weise vermieden.

Anders als in den sogenannten ‚liberalen‘ Marktwirtschaften – z. B. in den angelsächsischen Ländern (die durch eine Fokussierung auf die reine Marktkoordination gekennzeichnet sind) – unterstützt das deutsche duale System traditionell das von Unternehmen gewünschte und unternehmensfinanzierte Ausbildungssystem. Zur gleichen Zeit weist das deutsche Modell im Gegensatz zu anderen auf Unternehmen basierenden (segmentalistischen) Ausbildungssystemen, wie sie z. B. in Japan zu finden sind, starke kollektivistische Elemente auf. Hierdurch wird garantiert, dass die Berufsausbildung sowohl hinsichtlich ihrer Qualität als auch hinsichtlich ihres Inhalts den Berufsbildungsstandards entspricht, die auf nationaler Ebene etabliert sind (Thelen & Busemeyer 2008: 5). Wie von Thelen und Busemeyer erwähnt, lässt sich ein kollektivistisches System wie das deutsche anhand von drei Merkmalen eindeutig von segmentalistischen Alternativen unterscheiden:

- (1) Erstens verfügt ein kollektivistisches System über eine insgesamt höhere Beteiligung von Unternehmen an der Ausbildung. In einem segmentalistischen System wie demjenigen in Japan wird die Ausbildung hauptsächlich von großen Firmen für ihre eigenen Rekrutierungs- und Bindungszwecke durchgeführt. Im Gegensatz dazu bilden kollektivistische Systeme typischerweise ‚über dem Bedarf‘ aus und stützen sich auf die Beteiligung einer größeren Anzahl von Unternehmen – einschließlich kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU).

- (2) Zweitens sind die beruflichen Arbeitsmärkte in kollektivistischen Ausbildungssystemen stärker vertreten, während in segmentalistischen Systemen die internen Arbeitsmärkte von größerer Bedeutung sind.
- (3) Drittens unterliegt die betriebliche Ausbildung in kollektivistischen Systemen einer Überwachung. Auf diese Weise lassen sich eine Standardisierung des Inhalts und der Qualität der Fähigkeiten gewährleisten – eine Eigenschaft, die dem alternativen segmentalistischen Modell gänzlich fehlt. Kollektivistische Ausbildungssysteme, die Kompetenzen für berufliche Fähigkeiten vermitteln, erfordern eine umfassendere Organisation und Koordination auf der Arbeitgeberseite als segmentalistische Systeme, die mehr auf der Produktion unternehmensspezifischer Fähigkeiten basieren.

Die deutsche Variante eines kollektivistischen Trainingsregimes zeichnet sich seinerseits durch drei Hauptmerkmale aus (ebenda), die die Grundlage für den Erfolg und die Qualität desselben bilden.

- (1) Ein großer Teil der Unternehmen nimmt als wesentlicher Akteur an der Berufsausbildung teil. Infolgedessen entscheidet sich ein großer Teil der jungen Bevölkerung in einer bestimmten Altersgruppe für eine Berufsausbildung (hauptsächlich im dualen Ausbildungssystem), anstatt sich der allgemeinen oder akademischen (Tertiärbereich) Bildung zuzuwenden. Da Unternehmen über ihre unmittelbaren Bedürfnisse hinaus an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, können Absolventen über die Arbeitsmärkte zwischen den Unternehmen wechseln.
- (2) Der Inhalt der betrieblichen Berufsausbildung ist in Form national festgelegter Bildungsordnungen streng geregelt. Halböffentliche zuständige Stellen (zumeist Industrie- und Handwerkskammern) überwachen den Inhalt und die Qualität der Ausbildung, um eine Vergleichbarkeit der beruflichen Qualifikationen auf dem nationalen Arbeitsmarkt zu gewährleisten.
- (3) Die Ausbildungsrichtlinien werden von Unternehmens- und Gewerkschaftsvertretern gemeinsam in einem institutionalisierten Rahmen unter der Anleitung staatlicher Akteure entwickelt. Somit herrscht ein kooperatives Klima zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern vor, während die Rolle des Staates auf die eines unterstützenden ‚Schiedsrichters‘ reduziert wird.

Wie bereits erwähnt, reichen die Ursprünge des deutschen Ausbildungssystems bis in das 19. Jahrhundert zurück. Daraus ergibt sich eines seiner entscheidendsten Merkmale: die Beständigkeit vieler seiner Kernelemente trotz der wechselvollen politischen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung Deutschlands im Laufe des 20. Jahrhunderts. Das deutsche duale Berufsbildungssystem hat sich vor allem durch seine fortwährende aktive Anpassung an die Verschiebungen im politischen und wirtschaftlichen Kontext erhalten können. Diese kontinuierlichen Reformbemühungen spiegeln den starken Willen aller Beteiligten zur Anpassung des Berufsbildungssystems wider. Das beständige Auftreten neuer Herausforderungen für alle relevanten Teilnehmer – Wirtschaft, Gewerkschaften, Regierungsinstitutionen und alle großen politischen Parteien – macht es in der Tat schwer, Elemente des bestehenden Berufsbildungssystems zu verändern (Thelen 2007: 247ff.).

Das europäische Zentrum für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung (European Centre for the Development of Vocational Training, kurz CEDEFOP) betont, dass die Berufsausbildung im dualen System ein Schlüsselement für die Innovationskraft, die Wettbewerbsfähigkeit und den sozialen Zusammenhalt in Deutschland darstelle (CEDEFOP 2011: 10ff.). Ihre Relevanz für die praktische Arbeit und ihre Nähe zum Arbeitsmarkt ermöglichen hohe Transferraten von der Berufsausbildung ins Berufsleben und sorgen auf diese Weise dafür, dass der Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften gedeckt wird. Darüber hinaus bietet die berufliche Bildung jungen Menschen eine mittel- und langfristige Beschäftigungsmöglichkeit und damit gute Berufs- und Karriereaussichten. Schließlich besteht darin die beste vorbeugende Maßnahme gegen Jugendarbeitslosigkeit. Diese Faktoren bilden eine Voraussetzung für die Selbstbestimmung und Teilhabe der Menschen an der Gesellschaft. Ähnlich fällt die Wertung der OECD aus, die die Verankerung und Anerkennung des Berufsbildungssystems in der deutschen Gesellschaft hervorhebt sowie dessen Flexibilität und die Eigenschaft, betriebliches und schulisches Lernen im Hinblick auf einen erfolgreichen Übergang in eine Vollzeitbeschäftigung zu integrieren (OECD 2010: 1).

Abschließend ist festzustellen, dass die Ausbildung in Deutschland für über die Hälfte aller jungen Menschen noch immer den Weg in das Arbeitsleben und die weitere berufliche Entwicklung ebnet. Informationen und Orientierungshilfen für die Wahl der Lehrlingsausbildung sind in Schulen wie auch in den Arbeits- und Berufsberatungszentren der Europäischen Union (EU) fest verankert. Obwohl seit dem Jahr 1990 ein Teil der Lehrstellen

durch die Bundes- und Regionalförderung unterstützt wird, konnten die Ausbildungsplätze in bestimmten Sektoren nicht an die starke Nachfrage junger Menschen anknüpfen. So mussten einige Bewerber mehrere Jahre auf einen Platz warten. Der zahlenmäßig starke Rückgang in den jungen Altersgruppen hat dieses Problem nur zum Teil gelöst. Die Abschlussquoten sind gut und zusätzliche Kurse bieten Zugang zur Universität. Auch fallen das Engagement und die Beteiligung der Arbeitgeber hoch aus – nahezu alle großen Unternehmen bieten Lehrstellen an. Allerdings besteht Unzufriedenheit mit den schlechten Grundfertigkeiten einiger Bewerber. Im Durchschnitt fielen die Nettokosten der Unternehmen für die Ausbildung im Jahr 2007 jedoch teilweise niedriger aus als noch im Jahr 2000, was zum Teil auf einen erhöhten produktiven Beitrag der Auszubildenden zurückzuführen ist. Diese Einsparungen bei den Kosten tragen auch dazu bei, die anfänglichen höheren Lehrlingsausgaben auszugleichen (Steedman 2010: 23ff.).

Einen anderen Ansatz in der beruflichen Bildung verfolgt das australische Berufsbildungssystem, den sogenannten „competency based training“ (kompetenzorientieren) Ausbildungsansatz. Das australische Berufsbildungssystem wird im nächsten Unterkapitel dargestellt.

#### *2.4.2 Das australische Berufsbildungssystem*

In Australien liegt die Ausbildung in der Verantwortung der einzelnen Bundesstaaten. Die Schulzeit beginnt meist mit einem freiwilligen Kindergarten- oder Vorbereitungsjahr. Es folgen zehn bis zwölf Jahre an der Primär- und Sekundärschule (High-Schools), wobei die Schulpflicht mit fünf Jahren beginnt (s. Abb. 6). High-School-Absolventen (i. d. R. mit 17 Jahren) müssen entweder an einer Vollzeitbildungsmaßnahme oder an einer Teilzeitbildungsmaßnahme teilnehmen (einschließlich Lehre) (bq-portal 2017a: 2).

Ähnlich wie in Deutschland kann ein Schüler bereits nach dem zehnten Schuljahr der ‚Senior Secondary School‘ die Schule beenden, um in die Arbeitswelt, eine Berufsausbildung oder direkt in eine Vollzeitschule für berufliche Bildung einzusteigen (ebenda: 2). Traditionell sind die Schulen primär auf die Vorbereitung junger Menschen für das Studium ausgerichtet. In den letzten Jahren wurden jedoch Anstrengungen unternommen, geeignete Möglichkeiten zu entwickeln, um auch die Bedürfnisse derjenigen Schulabgänger zu erfüllen, die nicht an eine Universität wechseln wollen. Mehr als zwei Drittel (68 Prozent) verfügen über einen

Abschluss der Sekundarstufe II und somit über die Qualifikation, einen Hochschulstudiengang aufzunehmen; knapp 41 Prozent der Sekundarstufe-II-Absolventen wählen eine Berufsausbildung und schließen am häufigsten auf Level II der ‚National Vocational Qualification‘ (NVQ) ab (ebenda: 5).

Der Titel für den Bereich der beruflichen Bildung (‚Apprenticeships‘) lautet: ‚Vocational and Training Sector‘ (VET-Sector). An den beruflichen Schulen werden diejenigen Fächer vereinbart, die der Auszubildende besuchen möchte. Dies geschieht in Absprache mit dem künftigen Arbeitgeber, wobei die Kurse mit Zertifikaten oder Diplomen abschließen. Daneben ist es an einigen allgemeinen Schulen möglich, sogenannte Kreditpunkte für berufliche Zusatzkurse zu erhalten, die ebenfalls mit Zertifikaten abschließen (ebenda: 5).

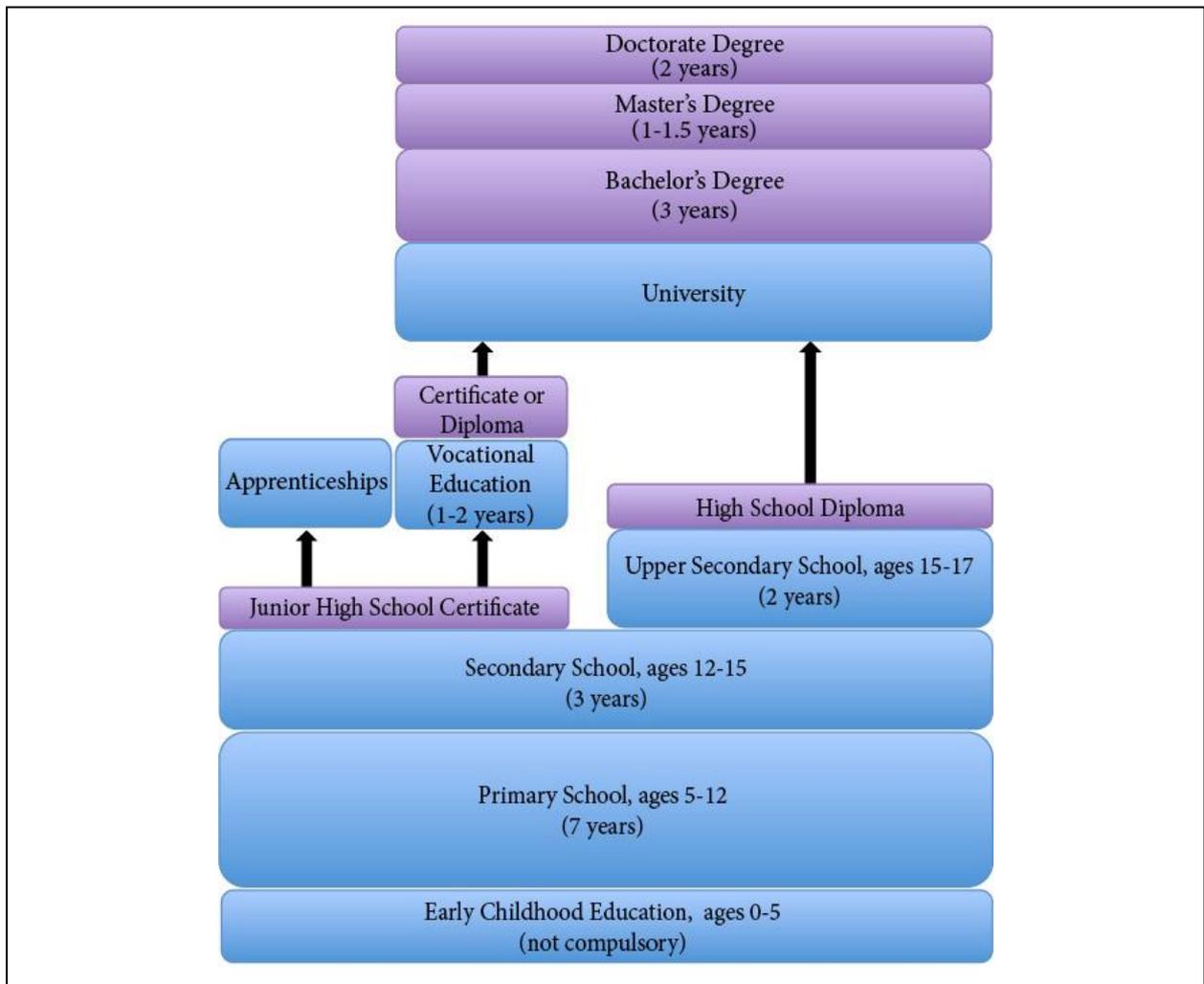


Abbildung 6: Australisches Bildungssystem. Quelle: National Center on Education and the Economy

Das australische Berufsbildungssystem beinhaltet ebenfalls duale Elemente. So schließt der Auszubildende einen Vertrag mit einer Ausbildungsfirma ab und erhält eine

Ausbildungsvergütung. Der theoretische Unterricht findet an einem zertifizierten ‚Training Center‘ (Regional Training Organisation – RTO) statt. Die praktische Ausbildung kann sowohl an Schulen als auch in Betrieben absolviert werden, wobei sowohl eine Teilzeit- als auch eine Vollzeitausbildung möglich ist (ebenda: 6). Die Dauer der Ausbildungsprogramme variiert zwischen einem und vier Jahren und schließt mit einem staatlich anerkannten Abschluss ab. Neben dualisierten Ausbildungsprogrammen sind auch Vollzeitschulausbildungen möglich. Bei den Vollzeitschulausbildungen können die Auszubildenden auch parallel mit einer betrieblichen Ausbildung beginnen (ebenda: 6). Falls diese Form der Ausbildung gewählt wird, können die Auszubildenden von den allgemeinbildenden Unterrichtseinheiten freigestellt werden, um ihre praktischen Fähigkeiten in einem Betrieb zu erwerben.

Als Richtlinie für die Berufsausbildung dient in Australien der nationale Qualifikationsrahmen (‚Australien Qualification Framework‘, AQR), der seit dem Jahr 2000 gültig ist. Der australische Qualifikationsrahmen ist in zehn Stufen (Levels) unterteilt und umfasst nicht nur die berufliche Ausbildung, sondern auch die akademische Hochschulausbildung. Der weit gefasste Qualifikationsrahmen erleichtert ein Voranschreiten in der beruflichen und akademischen Ausbildung. Eine Qualifikation im Sinne des Qualifikationsrahmens kann ausschließlich von akkreditierten Ausbildungseinrichtungen vergeben werden, wobei die Qualifikationen oder Kompetenzen landesweit gelten. Als Eingangsvoraussetzung für einen bestimmten Level ist es nicht zwingend erforderlich, den darunter liegenden Level zu erfüllen – so wird z. B. für den Beginn einer Level-II-Ausbildung nicht unbedingt ein Level-I-Zertifikat benötigt (ebenda: 7). Dies ist jedoch nicht bei allen Ausbildungen der Fall und variiert je nach Ausbildungsberuf. Grundsätzlich kann eine zuvor erreichte einschlägige Ausbildung angerechnet werden (ebenda).

Das australische Qualifikationsrahmenwerk sieht acht Kernkompetenzen – sogenannte ‚units of competence‘ – vor. Die äthiopische Regierung hat dieses Qualifikationsrahmenwerk im Kern übernommen. Allerdings werden hier lediglich fünf Levels angesetzt (s. Abb. 7).

NTQF Level	LEVEL DESCRIPTORS <small>(Knowledge + Skill + Attitude = Competency)</small>			
	Problem Solving Capability / Information Processing	Level of Accountability, Responsibility & Autonomy	Level of Knowledge & Skills	Level of Tasks / Operational Environment
<b>5</b>	Develop creative solutions to abstract problems	Review and develop performance of self and others	Comprehensive, specialized, factual & theoretical knowledge within a field of work; awareness of limits of this knowledge <i>Ability to apply expertise in a comprehensive range of cognitive &amp; practical skills</i>	Management and supervision in contexts of work where there is unpredictable change; self-directed application of knowledge and skills <i>Very high degree of complexity, interconnection, in-transparency and dynamics</i>
<b>4</b>	Generate solutions to specific problems in a field of work	Supervise the routine work of others; some responsibility for evaluation and improvement of work activities; leadership and guidance in organizing activities of self & others	Factual and theoretical knowledge in broad contexts within a field of work <i>Ability to apply expertise in a range of cognitive and practical skills</i>	Competence in self-management within the guidelines of work contexts which are usually predictable, but subject to change; competence to work on a broad range of varied activities and in a wider variety of contexts, most of which are complex and non-routine <i>Considerably high degree of interconnection, in-transparency and dynamics</i>
<b>3</b>	Solve problems by selecting & applying basic methods, materials & information	Responsibility for completion of work tasks; some leadership in solution of specific problems	Knowledge of facts, principles, processes and general concepts in a field of work <i>Ability to apply a range of cognitive and practical skills</i>	Competence to adapt own behavior to circumstances in solving problems; competence to work in a range of roles in a variety of contexts <i>High value of interconnection, in-transparency and dynamics</i>
<b>2</b>	Use relevant information; solve routine problems using simple rules & tools	Some autonomy; work under supervision	Basic factual knowledge of a field of work <i>Ability to apply basic cognitive and practical skills</i>	Competence to work on a range of varied activities in a clearly defined context <i>Average value of interconnection; low value of dynamics</i>
<b>1</b>	Carry out simple tasks	Work under direct supervision	Basic general knowledge <i>Ability to apply basic skills</i>	Competence to work on a defined range of activities under routine and predictable conditions <i>Low value of complexity, interconnection, in-transparency and dynamics; high degree of stability</i>

Abbildung 7: Äthiopisches Qualifikationsrahmenwerk. Quelle: MoE 2006: 25-27

Ferner wird Teilnehmern nach dem Kompetenzerwerb eine entsprechende Kompetenzbescheinigung („Statement of Attainment“) ausgestellt. Diese lässt sich dann im Falle einer fachlichen Eignung für weitere Fortbildungsmaßnahmen anrechnen (ebenda: 7).

Weiterhin können in Australien sowohl formal als auch nicht formal erworbene Kompetenzen validiert werden. Bei formal erworbenen Kompetenzen handelt es sich um solche, die an akkreditierten Einrichtungen erlangt, per Leistungsbescheinigung nachgewiesen und von sämtlichen akkreditierten Bildungseinrichtungen akzeptiert werden (s. Abb. 8).

Die informelle/non-formale Ausbildung kann dagegen im Rahmen individueller Anerkennungsverfahren validiert werden. Kritik wird an dem bürokratischen Aufwand geübt, den eine Umsetzung der beiden Validierungsverfahren mit sich bringt (ebenda: 8).

Was die Wahl der Ausbildungseinrichtung betrifft, werden dem Auszubildenden keinerlei Beschränkungen auferlegt. Allerdings unterliegen alle akkreditierten Ausbildungseinrichtungen einer ständigen Überprüfung nach festgelegten Qualitätsstandards (ebenda: 8).

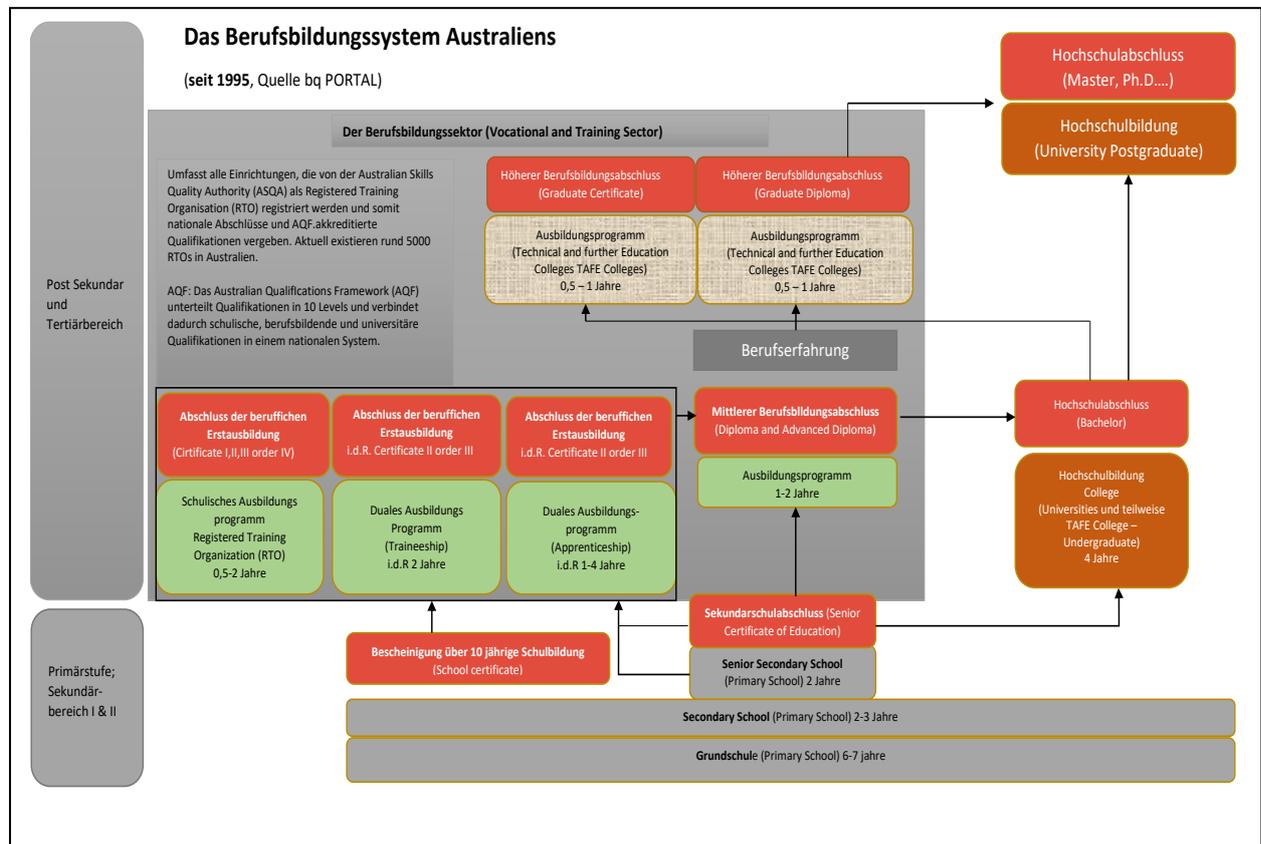


Abbildung 8: Australian Quality Training Framework. Quelle: bq Portal

Um eine bedarfsgerechte Ausbildung gewährleisten zu können, werden in regelmäßigen Abständen der Umfang und die Intensität des Qualifizierungsbedarfs ermittelt. Ebenso werden die vorhandenen Berufe und Berufsbildungsstandards ständig weiterentwickelt und neue Berufe entworfen.

Australien ist darum bestrebt, die Anerkennung der beruflichen Bildung zu verbessern und diese gemäß dem Qualifikationsbedarf der Berufswelt weiterzuentwickeln. Das föderale System Australiens weist hinsichtlich der Zusammenlegung der Bildungshoheiten Parallelen zum äthiopischen Berufsbildungssystem auf. Dabei hat Australien eine nationale Berufsbildungsstrategie entwickelt, die den von Äthiopien vereinbarten Berufsbildungsprioritäten, wie sie durch die föderale Berufsbildungsagentur (Federal TVET Agency – FTA) ausgeübt werden, entspricht. Um die Qualität der beruflichen Bildung wie auch

die Curricula weiterzuentwickeln, sind sowohl die australische als auch die äthiopische Regierung darum bemüht, Partnerschaften mit der Industrie einzugehen. Allerdings ist Australien Äthiopien mit seinem landesweiten System deutlich voraus. In Äthiopien wird derzeit erst damit begonnen, mit der Unterstützung internationaler Geber Prognosen zu Qualifikationsangebot und -nachfrage zu entwickeln.

Ein weiteres Referenzmodell der beruflichen Bildung stellt das philippinische Berufsbildungssystem dar, welches ebenfalls die äthiopische Berufsbildungsreform beeinflusst hat.

#### *2.4.3 Das philippinische Berufsbildungssystem*

Das philippinische Berufsbildungssystem wird seit Mitte der 1990er-Jahre durch die deutsche, die südkoreanische, die japanische und die australische Entwicklungszusammenarbeit unterstützt. Die Philippinen haben die Bedeutung eines eng mit der Industrie verknüpften Berufsbildungssystems erkannt. Der damalige philippinische Präsident Fidel Ramos und der deutsche Bundeskanzler Helmut Kohl unterzeichneten im Jahr 1992 ein bilaterales Abkommen zur Einführung einer dualen Berufsausbildung.

1994 wurde einer Regierungsagentur, der ‚Technical Education and Skills Development Authority‘ (TESDA), die Aufsicht über die berufliche Bildung übertragen. Diese ist zuständig für die Planung, die Festlegung von Standards, die Koordinierung, die Überwachung und die Zuweisung von Ressourcen zur Unterstützung der Systemumsetzung.

Um den Zugang, die Qualität und die Reaktionsfähigkeit der Berufsbildung auf den Bedarf der Industrie zu verbessern, wurde durch den damaligen philippinischen Präsidenten Fidel V. Ramos im Februar 1994 der philippinische ‚Republic Act 7686‘ oder auch ‚Dual Training System Act 1994‘ (DTS) in Kraft gesetzt (TESDA 2016: 2). Im Großen und Ganzen übernahm das Gesetz das deutsche duale Berufsausbildungsmodell; allerdings wurden einige Inhalte angepasst und überarbeitet, um der Kultur- und Bildungsstruktur des Landes zu entsprechen. Es zielt im Wesentlichen darauf ab, die Aus- und Weiterbildung von Arbeitskräften auf den Philippinen zu stärken, indem das DTS als ein Lehrsystem für die berufliche Bildung institutionalisiert wird, das betriebliche wie auch schulische Ausbildung auf Basis eines Trainingsplans kombiniert und von einer akkreditierten dualen Einrichtung (Industriepartner) sowie einer Bildungsstätte umgesetzt wird (ebenda: 2). Im Rahmen des Systems teilen sich

Ausbildungsfirmen und Bildungsstätten die Verantwortung dafür, den Auszubildenden die bestmöglichen beruflichen Qualifikationen zu vermitteln, wobei die Erstausbildung im Wesentlichen durch die praktische Ausbildung und die schulische Bildung durch Sicherstellung eines angemessenen Niveaus spezifischer, allgemeiner, berufsbezogener und theoretischer Kenntnisse erfolgt.

Gemäß den Durchführungsbestimmungen des Gesetzes müssen sowohl die Bildungseinrichtungen als auch die Arbeitgeber von TESDA vor der Einführung von DTS akkreditiert werden. Dies soll eine qualitativ hochwertige Ausbildung sicherstellen und einen Missbrauch bei der Programmdurchführung verhindern. Nach über 20 Jahren seit der Verabschiedung des dualen Ausbildungssystems wird es allerdings nur in einem relativ kleinen Rahmen umgesetzt.

Die wesentliche Herausforderung bei der Umsetzung des dualen Ausbildungssystems ist die Bezahlung/der Lohn der Auszubildenden. Nach dem DTS-Gesetz müssen die Unternehmen 75 Prozent des Mindestlohns und die zusätzlichen Kosten wie Arbeitskleidung, Fahrtkosten ('Allowances') usw. bezahlen. Das Gesetz sieht im Gegenzug Steuerbefreiungen für Ausbildungskosten vor, aber den Unternehmen fällt es schwer, solche Vergünstigungen in Anspruch zu nehmen (ADB 2018: 2). Weiterhin verhalten sich in einigen Fällen Auszubildende, die per DTS-Gesetz zu Mitarbeitern wurden, nach dem sechsmonatigen Praktikum undiszipliniert, was weitere Unternehmen abschreckt, nach DTS auszubilden, da es schwierig ist, Mitarbeiter auf den Philippinen zu kündigen. Aufgrund des hohen Entgeltes für Auszubildende hat dieses Gesetz allerdings niemals die Bedeutung erlangt, die sich die philippinische Regierung von ihm erhoffte (UNEVOC 2004: 5).

Eine aktuelle Kosten-Nutzen-Studie (mit Unterstützung von BIBB, TESDA 2016) zeigt jedoch, dass die Vorteile der dualen Ausbildung die Kosten der Ausbildung überwiegen. Diese Probleme haben zu einer Überprüfung der Durchführungsbestimmungen und -vorschriften des DTS-Gesetzes durch die Regierung, die Industrie und die Wissenschaft geführt, wobei Verbesserungen in diesem Jahr (2018) erwartet werden (ADB 2017).

Im nachfolgenden Abschnitt wird die Organisationsstruktur des philippinischen Berufsbildungssystems aufgezeigt.

Auf den Philippinen findet die Pflichteinschulung im Alter von sechs Jahren statt (bq-portal 2017b: 1). Nach sechs Schuljahren erhalten alle Schüler (ohne Abschlussprüfung) ein Teilnahmezertifikat, das sogenannte ‚Certificate of Graduation‘ (Katibayan). Hierdurch wird den Absolventen die Möglichkeit gegeben, eine Sekundarschule zu besuchen (ebenda: 2). Durch die Sekundarschulen werden sowohl allgemeine und wissenschaftliche als auch berufsbildende Inhalte vermittelt. An den Sekundarschulen mit berufsbildenden Inhalten („High Schools“) werden neben allgemeinbildenden Fächern auch die fünf beruflichen Fachrichtungen unterrichtet: Landwirtschaft, Fischerei, Handel, heimische Industrie und nicht traditionelle Gewerke. Dabei wird das für diese beruflichen Fachrichtungen grundlegende Wissen vermittelt.

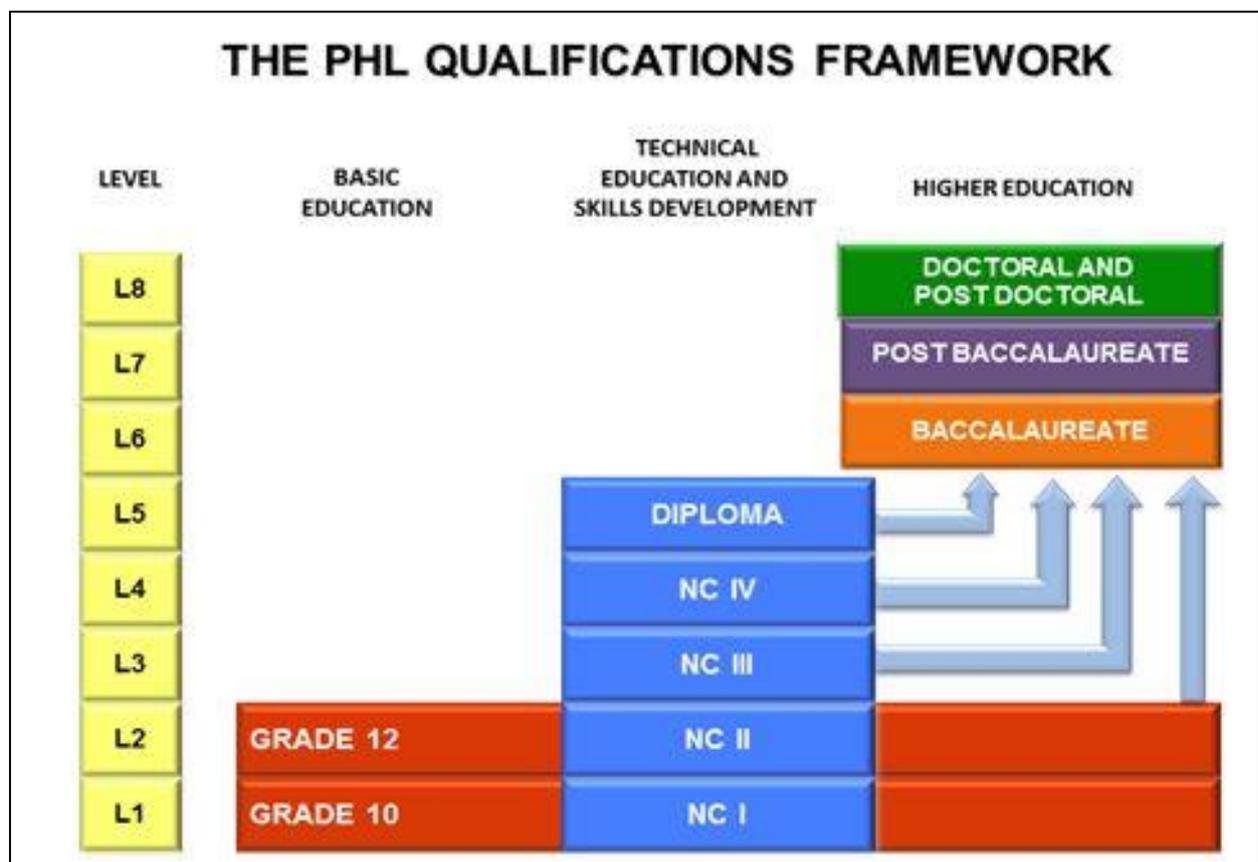


Abbildung 9: The Philippines Qualifications Framework. Quelle: UNESCO-UNEVOC World TVET Database

Nach erfolgreichem Abschluss der Sekundarschule (drei Jahre) kann mit der Berufsausbildung begonnen werden (s. Abb. 9). Diese gliedert sich in vier Levels: Nach den ersten drei Levels werden entsprechende Zertifikate verliehen – ‚National Certificate‘ (NC I, NC II, NC III). Der vierte Level führt zur Ausstellung einer nationalen Lizenz, der sogenannten ‚National Licence‘.

Der philippinische Qualifikationsrahmen verlangt folgende Kompetenzen von den Absolventen nach dem Absolvieren der vier verschiedenen Qualifikationen unterhalb des Diploma-Levels:

- „Auszubildende mit dem ‚National Certificate I‘ können unter Anleitung gleichartige Arbeiten nach festgeschriebenen Verfahrensvorschriften und Richtlinien ausführen;
- Auszubildende mit dem ‚National Certificate II‘ können selbstständig die passenden Richtlinien identifizieren und unter Anleitung gleichartige Arbeiten ausführen;
- Auszubildende mit dem ‚National Certificate III‘ können unterschiedliche Arbeiten selbstständig ausführen;
- Auszubildende mit der ‚National Licence IV‘ können ihr Wissen selbstständig in unterschiedlichen Situationen und auf verschiedenste Probleme anwenden sowie Leitungspositionen übernehmen“ (ebenda: 2).

Mit dem Erwerb einer dieser Qualifikationsstufen kann der Absolvent in die Arbeitswelt wechseln, wobei jeder Level das Bestehen des vorangehenden Levels voraussetzt. Das ‚Certificate of Graduation‘ (Katunayan) wird durch die philippinische Behörde für berufliche Bildung ‚TESDA‘ verliehen, während das ‚Diploma‘ (Katibayan) durch die Berufsbildungseinrichtung verliehen wird.

Das äthiopische Berufsbildungssystem hat neben einem ähnlichen Qualifikationsrahmenwerk mit der FTA auch die Einrichtung einer unabhängigen Berufsbildungsagentur übernommen. Diese übernimmt vergleichbare Aufgaben wie die philippinische Berufsbildungsagentur TESDA. Neben einer Sicherung der Ausbildungsqualität ist es sowohl den Philippinen als auch dem äthiopischen Staat darum zu tun, eine internationale Anerkennung für ihre Ausbildungsberufe und -zertifikate zu erlangen. Laut einem Bericht der Weltbank handelt es sich bei den Philippinen um das drittgrößte Empfängerland der Welt. Überweisungen von mehr als 10 Mio. überseeischen philippinischen Arbeitskräften („Remittances“) bilden die zweitgrößte Devisenquelle für die Philippinen und tragen rund 10 Prozent zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) des Landes bei (Philstar 2018).

Nachdem die drei maßgeblichen Referenzmodelle für die äthiopische Berufsbildungsreform beschrieben wurden, soll im nächsten Kapitel die äthiopische Berufsbildungsreform aufgezeigt werden.

## 2.5 Die äthiopische Berufsbildungsreform

Die Berufsausbildung hatte in Äthiopien bis zum Jahr 2000 einen vergleichsweise niedrigen gesellschaftlichen Stellenwert. Akademische Titel und Positionen spielten in der äthiopischen Arbeitswelt eine zentrale Rolle, während die technische Ausbildung und handwerkliche Arbeit geringgeschätzt wurden. Die Berufsausbildung fiel bis dahin bei Unternehmen unter das System der schulischen Ausbildung, die insbesondere durch den theoretischen Unterricht vermittelt wurde. Auch die Lehrer selbst waren weitestgehend theoretisch ausgebildet und konnten die für den jeweiligen Beruf erforderlichen praktischen Kompetenzen häufig nicht vermitteln. Das Resultat waren Berufsschulabgänger verschiedener Niveaus, die kaum über praktische Erfahrungen verfügten, und dementsprechend uninteressant für die Unternehmen waren. Die äthiopische Regierung hat dieses Problem um das Jahr 2000 herum erkannt und sich dazu entschieden, gemeinsam mit der deutschen Entwicklungszusammenarbeit und anderen Gebern einen Systemwechsel herbeizuführen.

Im August 2005 wurde der dritte ‚Educational Sector Development Plan‘ ESDP III (MoE 2005) vom ‚Ministry of Education‘ (MoE) in Addis Abeba veröffentlicht. Die vier Hauptziele dieses nationalen Entwicklungsplanes für den Bereich der Berufsbildung lauten wie folgt:

1. Es soll eine Berufsausbildung angeboten werden, die von der Industrie als relevant betrachtet wird und deren Ansprüchen genügt. Der Beschäftigungsbedarf in den einzelnen Sektoren soll durch Arbeitsmarktstudien ermittelt werden. Auf Grundlage dessen sollen die Anzahl der Ausbildungsplätze, die Ausbildungstiefe und die auszubildenden Sektoren festgelegt werden.
2. Die Qualität der Berufsausbildung soll durch entsprechende Qualitätsmaßnahmen abgesichert werden.
3. Bei der Entwicklung von Lehrplänen für die nicht formale wie auch für die formale Ausbildung soll auf Ausbildungsstandards zurückgegriffen werden, die von Experten aus der Arbeitswelt stammen.
4. Um den privaten Sektor und Nichtregierungsorganisationen (NGOs) zu motivieren, wird eine zollfreie Einfuhr von Ausbildungsmitteln ermöglicht und Privatschulen werden kostenlose Grundstücke zur Verfügung gestellt (ebenda).

Vor diesem Hintergrund wurde in den Jahren 2005/2006 unter Mithilfe der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (damals GTZ, jetzt GIZ) eine nationale Berufsbildungsstrategie erarbeitet, die 2008 durch das äthiopische Parlament verabschiedet wurde (MoE 2005). Diese orientiert sich an zwei Hauptprinzipien: (1) einer Steigerung der Ausbildungsqualität und damit der beruflichen Kompetenz der Absolventen und (2) einer Relevanz der beruflichen Ausbildung. Mit Relevanz ist hierbei gemeint, dass sich die Ausbildung hinsichtlich der Anzahl der Ausbildungsplätze, der Ausbildungstiefe und der auszubildenden Sektoren nach dem Bedarf des Arbeitsmarktes richten soll. Somit wurden alle Ziele des ESDP III im Bereich der Berufsbildung berücksichtigt.

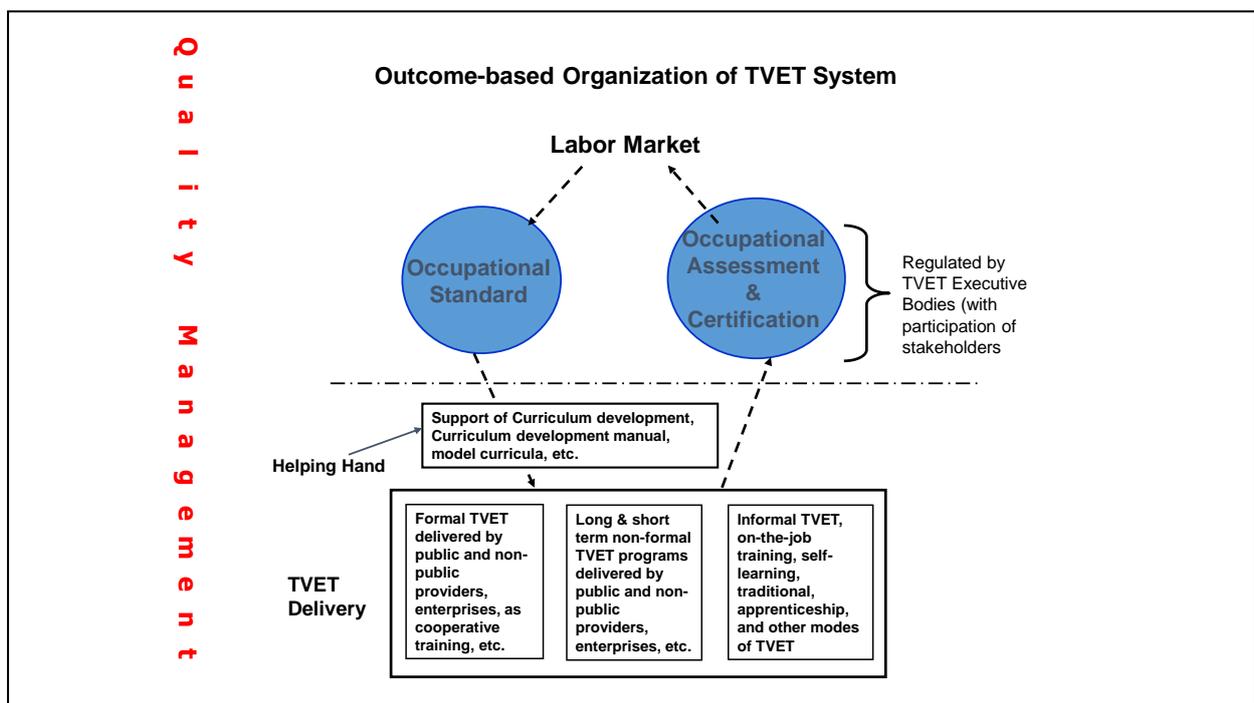


Abbildung 10: Outcome-orientiertes Berufsbildungssystem in Äthiopien. Quelle: MoE 2008: 25

Den entscheidenden Schritt bildete jedoch der Paradigmenwechsel von einem input- zu einem outcome-orientierten System (s. Abb. 10). Auf Anraten der GTZ hat die Regierung den Beschluss gefasst, den Fokus bei der Ausbildung von Graduierten auf die Qualifikationen und Kompetenzen zu legen, die vom Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Zu diesem Zweck wurden die Berufsbildungsstrategie und das Qualifikationsrahmenwerk gemeinsam vom äthiopischen Bildungsministerium und der GTZ erarbeitet.

Das Kernstück der Reform bilden die für das gesamte Land geltenden Berufsbildungsstandards (Occupational Standards). Diese Standards werden von der Industrie

entwickelt und vom MoE zentral verabschiedet. Sie definieren die Kompetenzen, die Graduierte eines bestimmten Berufsbildes beherrschen müssen. Jeder Berufsbildungsstandard ist in fünf Levels untergliedert, die die erwarteten Kompetenzen vom Produktionspersonal (Level 1) bis hin zu Technikern (Level 5) beschreiben.

Zudem wurde ein modularer Aufbau der Berufsausbildung gewählt, der das Erlernen einzelner Kompetenzen ermöglicht. Hierdurch wird ein effizienteres Lernen ohne Doppelungen gewährleistet – z. B. muss durch Arbeitserfahrung erworbenes Wissen und Können nicht erneut vermittelt werden. So lassen sich informelle (z. B. durch Arbeitserfahrung) wie auch formelle Ausbildungsformen (z. B. durch betriebliche Schulungen) miteinbeziehen und entsprechend anerkennen. Für die Ausbildung ist ein kooperativer Ausbildungsmodus vorgesehen. So übernimmt der Betrieb einen Teil der Ausbildung. Dabei wird ein Ausbildungs- oder Trainingsplan festgelegt, der sich an den Berufsbildungsstandards orientiert. Berufsschulen wird die Möglichkeit geboten, im Rahmen der verbindlichen Berufsbildungsstandards ihre eigenen Curricula zu erstellen.

Das Zertifizierungssystem bietet zudem Personen ohne formelle Ausbildung die Möglichkeit, sich für einen Beruf zertifizieren zu lassen. Hierfür wurde ein Prüfungssystem mit entsprechenden Prüfungsinstrumenten entwickelt, die die in den ‚Occupational Standards‘ festgelegten Kompetenzen abprüfen. Der Prozess wird durch erfahrene internationale Prüfer unterstützt. Um die Qualität der Ausbildung in den Berufsschulen sicherzustellen, wurden alle Berufsschullehrer auf die neu entwickelten Standards hin geprüft und ggf. entsprechende Nachschulungen vorgenommen. Nicht qualifizierte Berufsschullehrer wechselten dabei häufig an allgemeinbildende Schulen.

Auf diese Weise ist ein dezentrales Berufsbildungssystem entstanden, das es jedem äthiopischen Bürger ermöglicht, zu jeder Zeit eine nicht formale oder formale Berufsausbildung zu absolvieren. Falls sich jemand für eine Ausbildung interessiert und in der entsprechenden beruflichen Fachrichtung bereits über Fachwissen verfügt, kann er auf einem höheren Niveau einsteigen, sofern er dies belegen kann. Im Rahmen eines Eingangsinterviews wird festgelegt, über welche Kompetenzen der Teilnehmer einer Berufsbildungsmaßnahme bereits verfügt. Auf Basis dieser Festlegung werden die Fähigkeiten dann dem entsprechenden Niveau (Level I bis Level V oder Kurzzeittrainingsmaßnahme) zugeordnet und die passende Maßnahme ausgewählt. Entscheidend sind die Fertigkeiten und Kenntnisse

(Kompetenzen), die am Ende der Berufsausbildung vorhanden sind und die durch ein neutrales Assessment mit Industrieprüfern gemessen werden (Outcome-based TVET System, s. Abb. 10). Dieses Assessment muss durch den Prüfling bezahlt werden, wobei die Erfolgsquote derzeit im Durchschnitt bei unter 50 Prozent liegt. Ziel der Berufsbildungsreform (eigene Aufzeichnungen) ist es, dass Arbeitgeber nur solche Arbeitnehmer einstellen, die diese Prüfung abgelegt haben. Die Absolventen einer Berufsbildungsmaßnahme erhalten somit zwei Abschlusszertifikate: eines von der Berufsschule und eines vom Center of Competence (CoC), das für die Organisation der neutralen Assessments in den Regionen zuständig ist. Für die Bewerbung an einer Berufsschule ist mittlerweile nicht mehr das Abschlusszeugnis der Berufsschule vorzulegen, sondern das CoC-Zertifikat. Diese Regelung hat zum Teil zu Unzufriedenheit und zur Ablehnung der Berufsbildungsreform bei den Absolventen geführt – insbesondere bei denjenigen, die die Prüfung nicht bestanden haben.

Als vielversprechende Erfolgsfaktoren sind zwei Hauptpunkte zu nennen: (1) die ‚Ownership‘ der äthiopischen Regierung. Das Bildungsministerium, die äthiopische Regierung und insbesondere der zuständige Staatsminister haben die Reform stark befördert und begreifen diese als einen wesentlichen Baustein für die Entwicklung des Landes. Weiterhin wurde die Reform finanziell durch Äthiopien unterstützt. So waren bspw. zwischen 2008 und 2010 ca. 70 ausländische Experten für das Prüfungswesen von der äthiopischen Regierung angestellt. Im Jahr 2011 wurden weitere 100 Berufsschullehrer (meist Fachlehrer, d. h. Berufsschullehrer ohne Studium, aber mit praktischer (Meister oder Techniker) und pädagogischer Zusatzausbildung (AEVO-Schein)) aus dem Ausland für die Technikerausbildung rekrutiert. (2) Es bestand eine enge Verknüpfung mit der GTZ und dem Partner (MoE), was die gemeinsame Planung und Berichterstattung von MoE und GTZ verdeutlicht (s. Tab. 2).

Deutsche Universitäten wie die RWTH Aachen unterstützen die Ausbildung von Berufsschullehrern mit einem sogenannten Twinning-Programm. Dieses zielt auf eine Steigerung der Mobilität von Fachkräften, eine Verbesserung in der Bildungsforschung sowie eine Verbesserung der Qualität und Praxisorientierung der Berufsbildung in Äthiopien. Auf diese Weise soll die Ausbildung den ständig wachsenden Ansprüchen der Wirtschaft auf dem Arbeitsmarkt gerecht werden. Wosnitza vom Institut für Erziehungswissenschaft betont: „Unser Ziel ist, die Kollegen vor Ort bei der Entwicklung ihrer Hochschule zu unterstützen und sie für die Bildungsforschung fit zu machen“ (RWTH 2016).

Die Aufsicht über das Berufsbildungssystem wurde 2011 durch das äthiopische Parlament einer nationalen föderalen Berufsbildungsagentur FTA übertragen. Die FTA hat drei Hauptaufgaben:

1. Sicherstellung, dass die berufliche Ausbildung entsprechend organisiert ist und ihre nachhaltige Qualität unter Berücksichtigung des wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts beibehalten wird;
2. Sicherstellung, dass eine vergleichbare berufliche Bildung für alle Bürger angeboten wird, dass alle Ausbildungsprogramme auf den nationalen Entwicklungsstrategien und dem Arbeitsmarktbedarf beruhen und dass eine Unternehmenskultur entwickelt werden kann;
3. Vergrößerung der Leistungsfähigkeit von Kleinst- und Kleinbetrieben (Federal Negarit Gazeta 2011: 5772).

Entscheidend für den Erfolg der äthiopischen Berufsbildungsreform ist weiterhin, ob diese von den Stakeholdern angenommen und ob sie vollständig umgesetzt wird. Die äthiopische Regierung bzw. die FTA bedient sich zur Implementierung der Reform des ‚Balanced Score-Card‘-Ansatzes. In diesem Sinne wird die Implementierung in Teilziele untergliedert, um diese dann mit Aktivitäten und Indikatoren zu belegen (s. Tab. 2). Die Indikatoren werden mit qualitativen und quantitativen Zeit- und Verantwortungswerten bestückt und nach jedem Quartal mit den Regionalregierungen wiederholt aufgegriffen und auf die Zielerfüllung hin überprüft. Hierzu wurden 5-Jahres- und 1-Jahrespläne entwickelt und diese mit den regionalen Regierungen und den beteiligten Gebern abgestimmt. Einen Auszug aus einem 1-Jahresplan für den ‚Core Prozess 2‘ (Outcome-based Training) für das äthiopische Jahr 2003 (Sept. 2010–Sept. 2011) zeigt die Tabelle 2. Der Plan wurde gemeinsam mit der damaligen GTZ entwickelt und abgestimmt. Diese Vorgehensweise verschaffte der äthiopischen Regierung entscheidende Möglichkeiten zur Rückmeldung. So war es möglich, den Fortschritt der Berufsbildungsreform zu monitoren und zu evaluieren und bei einzelnen Elementen des Berufsbildungssystems entsprechende Anpassungen vorzunehmen (Eigene Aufzeichnungen: 2011).

### Action Plan for EFY 2003

Objectives	Activities	Indicators		Due Date													Responsible	Implementing Partner
		Qualitative	Quantitative		J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J		
<b>Core Process 2: Outcome based Training</b>																		
<b>Sub Process 2.1: TVET Teachers Development</b>																		
2.1.1	Preparing/ Improving the need prediction document on every occupation and level for next 5 years	2.1.1.1	Preparing need prediction preparation manual	Teachers' need prediction document that is improved and clear		X	X										Federal	
		2.1.1.2	Capacitating implimenters on manual use		X	X	X									Federal/ Regional		
		2.1.1.3	Preparing the need prediction				X	X								Region/ Institute		
		2.1.1.4	Assessing the validity of the need prediction and						X							Region/ Institute		
2.1.2	Capacitating industry experts that have been assessed for qualification to trainers	2.1.2.1	Fitting the training system modules prepared for teachers to trainers in the industry	Trainers training given to 640 qualified industry experts		X	X										Region/ Institute	
		2.1.2.2	Capacitating trainers that will give the trainings by using the Filipino experts				X	X								Region/ Institute		
		2.1.2.3	Capacitating trainers in the industry				X	X								Region/ Institute		
2.1.3	Placing in mass the level 3 and above experts that are qualified by assessment to C level teachers	2.1.3.1	Follow up of C-level flooding for 2010/2011	1650 teachers that are in C level qualified through assessment		X	X										Federal	
		2.1.3.2	Identifying the number of teachers by occupation type needed for C level by 2011/12						X	X	X					Region/ Institute		
		2.1.3.3	Preparing trainers that have the interest of being teachers to C level teachers				X	X								Region/ Institute		
		2.1.3.4	Fulfilling the needs of C level teachers						X	X	X					Region/ Institute		
2.1.4	Performing the promotion of teachers from C to B and from B to A level	2.1.4.1	Placing teachers who are upgrated from C to B and from B to A to Universities		X	X											Federal	
		2.1.4.2	Following up and evaluating the training being given on B and A level for 20010/11	Training given according to the ...					X	X	X	X	X	X			Federal	
		2.1.4.3	Identifying teachers going for B and A level training by Occupation type for 2011/12	Higher training centers					X	X	X						Region/ Institute/Federal	
		2.1.4.4	Recruiting teachers going for B and A level teachers training	Placed B and A level teachers								X	X					
		2.1.4.5	Placing in higher training centers												X			
2.1.5	Providing methodology training for competent trainers	2.1.5.1	Follow up of the initial evaluation results of C- and B-level trainers who have undergone the C and B level teacher training	all teachers who have taken methodology training		X											Region/ Institute/Federal	
		2.1.5.2	Continuous follow up and evaluation of C- and B-level teachers				X	X	X	X	X	X	X	X		Region/ Institute/Federal		
		2.1.5.3	Develop Core Methodology Trainers		30 ToTs					X	X	X	X				Region/ Institute/Federal	
		2.1.5.4	Follow up and provide methodology training for newly occupationally assessed teachers				X	X	X								Region/ Institute/Federal	
<b>Sub process 2.2: Trainees Development</b>																		
2.2.1	Identifying labor market need based on the area development zone on occupation type, level and size	2.2.1.1	Preparing instruments for research/MIS	Research on labor market need based on the area development zone		X	X										Region/ Institute	
		2.2.1.2	Performing research				X	X								Region/ Institute		
		2.2.1.3	Organizing and implementing the research result				X	X								Region/ Institute		
2.2.2	Creating the capacity that enables to provide qualified man power needed by URAP for the next 5 years	2.2.2.1	Preparing the follow up and institute plan that enables to provide the man power needed for the next 5 years	Created capacity that enables to present qualified manpower for URAP in the next 5 years		X	X										Rural road/Region/ Institute	
		2.2.2.2	Coordinating institutes by materials necessary for this work and capacitating teachers				X	X								Region/ Institute		
		2.2.2.3	Barganing with the regional road construction authority on cooperative training implementation and signing of MoU						X							Region/ Institute		
		2.2.2.4	Performing the cooperated training				X	X	X	X	X	X	X	X	X	Rural road/ Region/ Institute		
		2.2.2.5	Performing a united follow up and evaluation				X	X	X	X	X	X	X	X	X	Rural road/Region/ Institute		



2.3.5	Capacitate 525 TVET Leaders	2.3.5.1	Capacitate 3 batches a 175 TVET Leaders	TVET Leaders support their teachers and manage the institution effectively	525 TVET Leaders		X	X	X												
		2.3.5.2	Support the trained Leaders in institutional management							X	X										
		2.3.5.3	Evaluate the Leaders' performance													X		X			
2.3.6	Prepare checklist/tool to measure the TVET institute management implementation and put in action	2.3.6.1	Prepare checklist/tool to measure the performance of TVET institutions	goal oriented TVET institutes accreditation ...			X														
		2.3.6.2	Capacitate in a level that enables to use the qualifications							X	X										
		2.3.6.3	Perform evaluation of institute management							X											
2.3.7	Follow up the management-tool Agreement on Objectives	2.3.7.1	Follow up the implementation and results of the Agreement on Objectives implemented in 3 TVET institutions	Enhanced outcome of the pilot TVET institutions	3 TVET institutions			X		X											
		2.3.7.2	Evaluate the management-tool									X									
		2.3.7.3	Possible roll out to pilot-institutions in the regions										X	X	X	X	X	X			
2.3.8	By formulating best practices on ISO quality management system on selected pilot cluster institutes distributing to institutes on work and other cluster institutes	2.3.8.1	Giving capacity building on implementation of ISO for cluster institutions by using the previous pilot institutions	formulated best practices, 38 cluster institutes that underwent expansion, 27 institutes that are under cluster institutes that underwent expansion			X	X	X	X											
		2.3.8.2	Based on criteria selecting best performers for special support on ISO implementation (12 institutes)							X											
		2.3.8.3	By implementing KAIZEN assure sustainability							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		2.3.8.4	Formulating best practices									X	X								
		2.3.8.5	Distributing best practices in all cluster institutes										X	X	X	X	X	X	X	X	
		2.3.8.6	Distributing best practices in institutes at work											X	X	X	X	X	X	X	
2.3.9	Develop nationwide Management Information System (MIS)	2.3.9.1	Develop MIS system				X	X	X	X	X										
		2.3.9.2	Capacitate federal, regional and institutional stakeholders									X	X								
		2.3.9.3	Support the implementation of the MIS														X				
		2.3.9.4	Monitor the implementation of the system																X		
2.3.10	Supporting emerging regions to be fully involved on goal oriented system	2.3.10.1	Well informing on the goal oriented system	Support given to developing regions to enable them to use the goal oriented system			X	X													
		2.3.10.2	Presenting full documents on implementation system and giving training							X	X										
		2.3.10.3	Giving support on goal oriented system implementation							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
2.3.11	Creating the organization and management for developing institutes to be able to implement the goal oriented system	2.3.11.1	Informing the region on management and organization in a way they can implement high management system	Good management and organizational system in all four developing regions			X	X													
		2.3.11.2	Creating management and organization that enables the implementation of goal oriented system							X	X	X	X								
		2.3.11.3	Implementing the system according to the organization										X	X	X	X	X				

Tabelle 2: Implementierungsplan für die Berufsbildungsreform, Sept. 2010 – Sept. 2011, Quelle: eigene Aufzeichnungen

Eine Übertragung des deutschen Systems der Berufsausbildung auf andere Länder ist nach der Ansicht von Experten lediglich in Teilen oder in Form einzelner Elemente nachhaltig möglich, da es sich hierbei um ein gewachsenes System handelt (Heller et al. 2015: 90ff.). Dennoch bestehen sowohl in Europa als auch weltweit Anstrengungen zu einer Annäherung an dieses System. Diese werden durch die deutsche Entwicklungszusammenarbeit unterstützt. Hierbei geht es vor allem um einen Transfer wesentlicher Elemente wie z. B. der dualen Ausbildung. Der Export von Bildungsmaßnahmen hat der BRD im Jahr 2010 Einnahmen in Höhe von ca. 9,4 Milliarden Euro eingebracht (iMove 2010: 5). Das erklärte Ziel einer Übertragung des deutschen Berufsbildungssystems besteht darin, das Wirtschaftswachstum des jeweiligen Landes zu fördern und die vorhandene Jugendarbeitslosigkeit zu reduzieren.

Deutsche Politiker unterstützen diese Bestrebungen, da sich daraus eine Win-win-Situation ergibt – mit Einnahmen auf der einen sowie wirtschaftlichen und bildungsmäßigen Vorteilen auf der anderen Seite. Eine Übertragung des deutschen Berufsbildungssystems kann, wie bereits erwähnt, nur in Teilen erfolgen. Inwieweit ein solcher Transfer im Einzelnen möglich ist, hängt von den Zielen und Rahmenbedingungen des jeweiligen Landes ab. So sind bei einem Transfer die Erfahrungen aus anderen Ländern zu berücksichtigen und ausschließlich diejenigen Elemente und Strukturen zu übernehmen, die zu den Zielen und Kultur des jeweiligen Landes passen (Barabasch & Wolf 2011: 4ff.). Die äthiopische Regierung hat bereits in den 1990er-Jahren erkannt, dass sich das deutsche Berufsbildungssystem insbesondere durch seine Arbeitsmarkt- und Bedarfsorientierung auszeichnet (Heller et al. 2015: 10ff.). In diesem Sinne werden diese beiden Merkmale im nationalen Entwicklungsplan zur Bildung ESDP II (MoE 2001: 30) im Jahr 2001 als wesentliche Elemente benannt, die die Berufsausbildung erfüllen soll. Die deutsche Entwicklungszusammenarbeit hat diese Idee durch den Beratungsansatz der GIZ für Äthiopien von Anfang an unterstützt (Gerds 2009: 1407).

Mit dem Transferversuch der dualen beruflichen Bildung geht die Frage einher, ob das ‚Berufskonzept‘, das eine wesentliche Grundlage unserer dualen Berufsausbildung darstellt, historisch gewachsen ist und einen Teil unseres Denken und Handelns bildet und sich daher möglicherweise nicht ohne Weiteres auf andere Länder und Bildungssysteme übertragen lässt (Greinert 2001: 47; Heller et al. 2015: 2).

Die nachfolgenden Kapitel beschreiben zunächst den methodischen Zugang zu der gewünschten Erkenntnisgewinnung. Anschließend werden die Grundlagen dargestellt. Hierbei werden neben den Gründen für die Notwendigkeit einer Berufsbildungsreform und der politisch-historischen Ausgangslage auch die Vorgehensweise und Evaluierung internationaler Projekte in der Berufsbildungszusammenarbeit erläutert. In diesem Zusammenhang werden auch der Forschungsstand zum Transfer von Berufsbildungssystemen beleuchtet und dargelegt, aus welchen Teilelementen sich das derzeitige Berufsbildungssystem zusammensetzt und welche Systeme als internationale Benchmarks für Äthiopien gedient haben.

### 3 Forschungsstand

Hinsichtlich der Übertragbarkeit des deutschen dualen Berufsbildungssystems betonen Berufsbildungsexperten, dass der Transfer des deutschen dualen Berufsbildungssystems als nahezu unmöglich anzusehen ist (Biermann 1994; Schaack 1994; Greinert 2001; Stockmann 1996; Stockmann & Silvestrini 2013). Diese Feststellung wird aber zum Teil von kommerziellen Berufsbildungsexporteurinnen und von deutschen Politikern nicht akzeptiert. Ziel der Berufsbildungsexporteurinnen ist es, weiterhin maßgeschneiderte Bildungsangebote zu vertreiben, wovon auch die deutsche Industrie und Wirtschaft beim Vertrieb ihrer Produkte profitieren könnte. Damit ist ein Widerspruch zwischen den wissenschaftlichen Ergebnissen und den Bemühungen der Berufsbildungsexporteurinnen wie auch der politischen Vertreter gegeben bzw. kann nachgewiesen werden, dass die genannten Ergebnisse nicht in ausreichendem Maß Akzeptanz finden (Heller et al. 2015).

Die Transferierbarkeit des deutschen Berufsbildungssystems ist stark mit der deutschen entwicklungspolitischen Berufsbildungszusammenarbeit verbunden (Heller et al. 2015). Untersuchungen seit den 90ern Jahren über den Berufsbildungstransfer in Entwicklungsländer zeigen, dass die Übertragung vor allem das Ziel verfolgte, die Armut zu reduzieren und Beschäftigung zu fördern (Stockmann 2004: 44ff.). Vielen Gebern reichten diese Ziele aber nicht aus, sodass die Wirtschaftsförderung wie auch die Verringerung sozialer Benachteiligung in den Mittelpunkt der Entwicklungszusammenarbeit rückten und die Übertragung von Elementen des deutschen Berufsbildungssystems Mitte der 2000er Jahre wieder eine untergeordnete Rolle spielte. In den vergangenen 10 Jahren ist das Thema des Berufsbildungstransfers im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit jedoch erneut ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt (Langthaler 2015: 4ff.).

Die Transferdiskussion konzentriert sich letzthin wieder stärker darauf, wie und in welchem Umfang das duale Berufsbildungsmodell Deutschlands auf andere Länder übertragen werden könnte (Clement 2012: 102ff.). Von besonderer Bedeutung sind dabei die Vereinbarungen, die Deutschland mit einer Reihe von Ländern über eine intensive Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung abgeschlossen hat (Thomann & Weichert 2013: 35ff.). Mit einem Strategiepapier

der Bundesregierung im Juli 2013 zur Internationalisierung der Berufsbildung eröffnet Deutschland interessierten Partnerländern die Nutzung der vorhandenen Expertise des dualen Berufsbildungssystems (BMBF 2019: 1). Damit ein einheitliches Auftreten deutscher Akteure gegenüber interessierten Ländern in der Berufsbildung gewährleistet wird, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Schaffung eines Runden Tisches beschlossen (ebenda: 1).

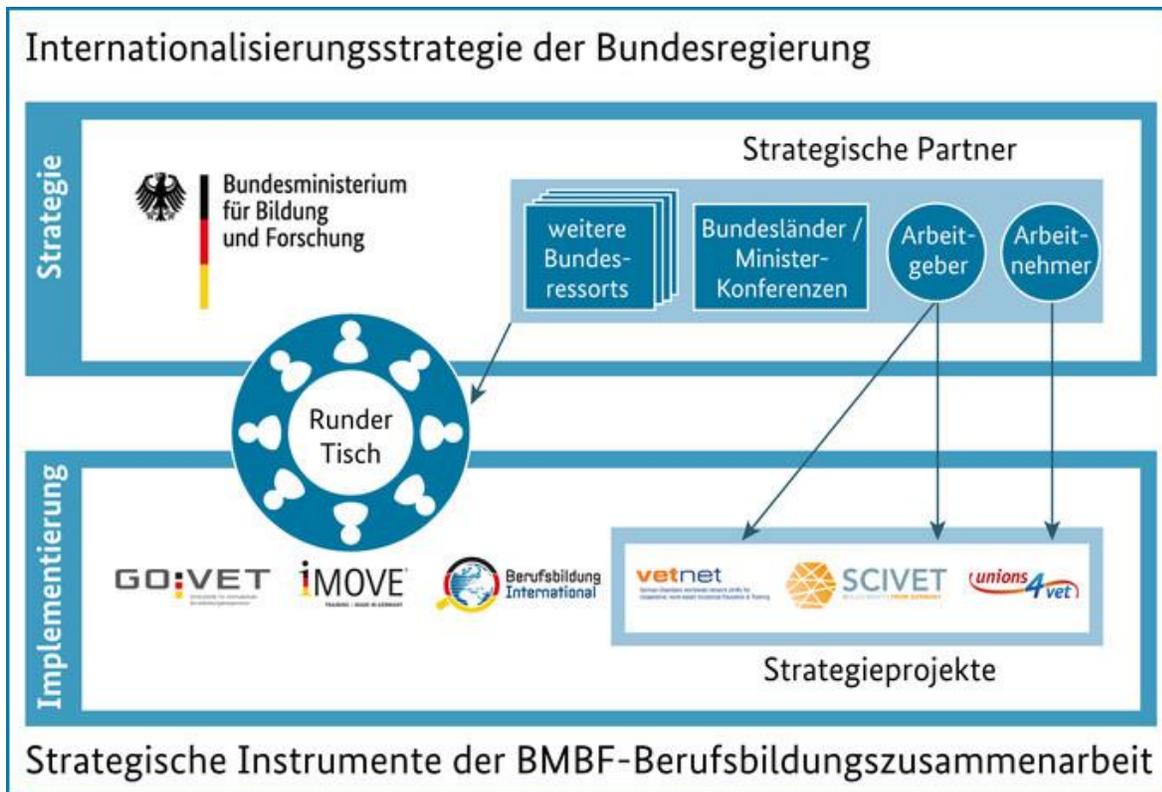


Abbildung 11: Abstimmung involvierter Ministerien und Akteure mittels Runder Tisch (BMBF 2019: 1)

Dabei findet eine Abstimmung (s. Abb. 11) mit den involvierten Bundesministerien wie etwa dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), für Wirtschaft und Energie (BMWi) sowie für Arbeit und Soziales (BMAS), aber auch dem Auswärtigen Amt (AA) und den in diesem Sektor aktiven Akteuren wie Kammern, Verbänden und Gewerkschaften statt (ebenda: 1). Dafür hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Jahre 2013 eine Anlaufstelle für internationale Berufsbildungskoooperation mit dem Namen GOVET (German Office for international Cooperation in Vocational Education and Training) gegründet. Diese berät

interessierte Partnerländer bei der Übertragung dualer Berufsbildungssystem-Elemente in ihr Land (ebenda: 1).

Die öffentliche deutsche Entwicklungszusammenarbeit verfolgt beim Transfer des deutschen Berufsbildungssystems gegenwärtig primär das Ziel, im Rahmen einer ganzheitlichen und umfassenden Bildungsstrategie das Leitbild des lebenslangen Lernens zu verwirklichen, anknüpfend an die bisherigen Ziele der Armutsbekämpfung und der nachhaltigen Wirtschaftsentwicklung der kooperierenden Partnerländer (BMZ 2012). Kommerzielle deutsche und internationale Berufsbildungsdienstleister versuchen, die Aus- und Fortbildung im beruflichen Bereich als Produkt oder als Dienstleistung zu vermarkten. Dabei werden Beratungen zu einzelnen Systemelementen wie z. B. Berufsbildungsrahmenwerken (Qualification Frameworks) und deren Übertragbarkeit angeboten, die zum Teil aus eigenen Mitteln der Partnerländer sowie von öffentlichen Gebern finanziert werden (BIBB 2014).

Trotz des Interesses an der Frage des Transfers des dualen Berufsbildungssystems gibt es wenig neuere Untersuchungen zu Bereichen wie Praktikabilität, erzielten Erfolgen, aufgetretenen Problemen und langfristigen Auswirkungen (Pilz 2017: 474ff.). Im deutschsprachigen Raum haben sich einige Ansätze beispielsweise auf die theoretischen Grundlagen für den Transfer von dualen Berufsausbildungsmodellen konzentriert (Barabasch & Wolf 2011), während andere Möglichkeiten des Transfers auf einer eher mittleren Abstraktionsebene diskutieren (Euler 2013). Empirische Befunde zum Export der Berufsbildung liegen jedoch praktisch nicht vor. Ausnahmen bilden Forschungsarbeiten, die relevante Projekte der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) evaluieren (Stockmann 2013), einige weitere Pilotprojekte des Bundesforschungsministeriums der Deutschen Bundesregierung (Posselt et al. 2012) und aktuelle Arbeiten der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) zur Umsetzung der Ausbildungsprogramme dreier großer deutscher Unternehmen in den USA.

Verschiedene Untersuchungen und Studien haben sich in den letzten 10 Jahren mit der Transferierbarkeit des deutschen dualen Berufsbildungssystems ins europäische Ausland sowie weltweit in Schwellen- und Entwicklungsländer beschäftigt. Hervorzuheben sind fünf Studien, die die Übertragung der dualen Ausbildung zum Thema haben und aus denen vorliegend die

Bertelsmann-Studie „Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?“ (Euler 2013) ausgewählt wurde, die die Anforderungen an den Forschungsgegenstand hinsichtlich der vorliegenden Forschungsfrage am besten erfüllt.

Im Folgenden sollen fünf thematisch relevante Studien zusammenfassend vorgestellt werden, um daraus wesentliche Aspekte/Grundlagen/Faktoren abzuleiten, auf die sich die nachfolgende qualitative Untersuchung gründet bzw. beruft.

### 3.1 Studie „Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung - Transfermöglichkeiten“

Die Studie von Bliem, Schmid und Petanovitsch aus dem Jahre 2014 mit dem Titel: „Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung – Transfermöglichkeiten“ entstand im Rahmen der Entwicklung und Einführung des dualen Berufsbildungssystems in der Republik Slowakei, wobei landesspezifische Zusammenhänge bewusst außen vor blieben und allgemeine Ansätze erarbeitet wurden (Bliem et al. 2014: 4). In einem ersten Schritt wurden die Erfolgsfaktoren auf der Basis erfolgreicher dualer Ausbildungssysteme in Österreich, Deutschland und der Schweiz identifiziert, um relevante Ansatzpunkte sowie unterschiedliche Möglichkeiten der Berufsausbildung aufzuzeigen und hieraus Umsetzungsmodelle für Zielländer zu entwickeln (ebenda: 3).

Die Autoren haben sieben Erfolgsfaktoren bzw. Kernelemente festgelegt, die bei der Einführung einer dualen Ausbildung wesentlich sind (ebenda: 31):

1) „Sozialpartner – insbesondere Unternehmen – sind Träger der Lehre“ (Governance & Finanzierung): Aufbau der rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen

Die Unternehmen sind die Träger der dualen Ausbildung, was sich in der Governance- und der Finanzierungsstruktur widerspiegelt (ebenda: 12). „Unter ‚Governance‘ werden die gesetzlichen Regelungen und Zuständigkeiten in der Ausbildung verstanden, wobei dies gesamtstaatlich gesehen sowohl für die schulische als auch die betriebliche Ebene zutrifft“ (ebenda: 12). Der Gesetzgeber entwickelt dazu ein neues oder ein überarbeitetes Berufsbildungsgesetz, in dem die Verantwortlichkeiten der Stakeholder geregelt werden, z. B. Zuständigkeiten der beruflichen Schulen und Betriebe bei der Entstehung von Berufsbildern, während der Ausbildung und bei der

Abnahme von Prüfungen. Konkret sollen bei der Entwicklung der Berufsbildungsstandards und deren Curricula auch die Unternehmen und deren Bedarfe mit einbezogen werden. Ebenso sind Sozialpartner wie Verbände und Arbeitnehmervertretungen (Gewerkschaften) zu involvieren. Die Koordination der Ausbildung obliegt Gremien wie den Kammern (Industrie- und Handelskammern, Wirtschaftskammern, Handwerkskammern usw.), die die Ausbildungsverträge registrieren, den Betrieben die Ausbildungsberechtigung erteilen und die Ausbildung überwachen.

Um die Ausbildung zu finanzieren, werden die Kosten aufgeteilt, d. h. die Unternehmen gewährleisten die betrieblichen Ausbildungsstrukturen und zahlen den Auszubildenden eine Vergütung; der Staat finanziert indessen die Berufsschulen und vergibt in bestimmten Fällen Fördermittel an die Unternehmen wie auch an die Auszubildenden.

## 2) „Berufe sind mehr als Jobs“ (Berufskonzept)

Unter dem Begriff ‚Berufskonzept‘ wird ein Beruf verstanden, der ein Bündel von Tätigkeiten umfasst, in denen ein Auszubildender während einer breit angelegten Ausbildung qualifiziert wird (ebenda: 15) (s. a. Kapitel 2.7). Damit wird sichergestellt, dass ein Facharbeiter die notwendigen beruflichen Kompetenzen erwirbt, die von den Abnehmern der Auszubildenden, den Unternehmen, in einem Berufsfeld benötigt werden. Das Berufsprinzip unterscheidet sich dadurch von den Ausbildungskonzepten, die für einen ‚Job‘ qualifizieren, da es neben Arbeit und Lernen auch berufliche Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht (ebenda: 15). Das Berufskonzept vermittelt den Auszubildenden nicht nur die berufliche Qualifikation und Fertigkeiten, die in einem Beruf benötigt werden, sondern auch eine berufliche Identität sowie ein entsprechendes Selbstbewusstsein – und damit Werte, die beim Übergang von der Schule in die Berufswelt in der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen einen hohen Stellenwert haben.

## 3) „Lehre lohnt sich für ausbildende Unternehmen“ (Nutzeneffekte für die Betriebe)

Damit das duale Ausbildungssystem funktionieren kann, werden Ausbildungsplätze in ausreichender Anzahl und Qualität benötigt. Dieses Zurverfügungstellen von Ausbildungsplätzen ist nur durchsetzbar, wenn die Betriebe darin zugleich einen Vorteil für sich sehen können. So

werden neben der Sicherung des Nachwuchses dadurch auch die betriebliche Kontinuität und die Innovation gefördert (ebenda: 17). Außerdem stehen die Aufwendungen und die produktiven Leistungen der Lehrlinge in der Regel in einem vertretbaren Verhältnis, sodass der Kosten-Nutzen-Aufwand als ausgeglichen betrachtet werden kann.

4) „Qualitätssicherung als Aufgabe aller Akteure“ (Mechanismen der Qualitätssicherung)

Eine Berufsausbildung soll sicherstellen, dass alle notwendigen beruflichen Kompetenzen vermittelt werden, unabhängig davon, in welchem Betrieb und an welcher Berufsschule die Ausbildung stattfindet. Dazu ist es notwendig, dass die Qualitätsanforderungen an einen Betrieb und an der Berufsschule hinsichtlich Ausstattung und Vermittlung der Ausbildungsinhalte eingehalten werden. Eine wesentliche Rolle bei der Qualitätssicherung spielt dabei die Berufsabschlussprüfung. Diese sollte alle Kenntnisse und Fertigkeiten der Berufsfähigkeit abprüfen, damit der Absolvent auch in Zukunft auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt wird. Dazu sollen unabhängige, geschulte Prüfer aus der Industrie die Abnahme der Prüfungen durchführen (ebenda: 19).

5) „Lehre passt sich verändertem Qualifikationsbedarf an“ (Anpassungs- und Innovationsmechanismen)

Aufgrund der ständigen technischen und wirtschaftlichen Weiterentwicklung in den einzelnen Wirtschaftssektoren ist es notwendig, dass die Ausbildungsinhalte an den sich wandelnden Bedarf angepasst werden. Diese Anpassung erfolgt, um sicherzustellen, dass es zu einem sogenannten Matching der Ausbildungsinhalte mit dem Bedarf an relevanten beruflichen Fähigkeiten wie auch Fertigkeiten kommt und somit weiterhin eine Nachfrage nach dem ausgebildeten Facharbeiter besteht. Dies erfordert eine ständige Überarbeitung der Berufsbildungsstandards und damit der Ausbildungspläne und Curricula für jeden Beruf durch entsprechende Gremien – normalerweise die Sozialpartner in Zusammenarbeit mit den zuständigen Ministerien (ebenda: 21).

6) „Lehre als attraktive Ausbildungsschiene für Jugendliche“ (Nachfrage der Jugendlichen)

Alle notwendigen fachlichen, aber auch sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten, die in einem Beschäftigungsverhältnis für einen Beruf notwendig sind, werden in der dualen Berufsausbildung vermittelt. Daneben haben die interessierten Bewerber eine breite Auswahl an verfügbaren Ausbildungsstellen und können sich je nach ihren Interessen für einen Beruf entscheiden (ebenda: 22). Darüber



Abbildung 12: Duale Ausbildung – Ausbildung in Betrieb und Schule; Quelle: azubister (2018)

hinaus ist es interessierten Bewerbern häufig wichtig, dass die Ausbildung am Arbeitsplatz stattfindet, sie dabei bereits eine Ausbildungsvergütung erhalten und direkt in ein festes Arbeitsverhältnis übernommen werden oder sich einen neuen Arbeitsplatz in der gewählten Branche suchen können. Ebenso wird die Ausbildung für eine vertikal oder horizontal anschließende Bildungsmaßnahme wie ein Studium oder das Eingehen eines weiteren Ausbildungsverhältnis angerechnet und ist somit bildungstechnisch durchlässig.

7) „Schlanke Verwaltung & klare, transparente Abläufe“ (Administration und Umsetzung)

Eine wichtige Voraussetzung für ein effektives duales Berufsausbildungssystem ist eine schlanke, transparente Verwaltung mit klaren Strukturen und Abläufen (ebenda: 24). Dazu sind (über das Berufsbildungsgesetz (BBiG) beauftragt) neben den beruflichen Schulen, die sich mit der Vermittlung der theoretischen Inhalte befassen, die Kammern für alle administrativen Themen zur Ausbildung zuständig. Das Ausbildungsverhältnis bzw. der Ausbildungsvertrag, das bzw. der zwischen Betrieb und Auszubildenden abzuschließen ist, wird über den Betrieb bei der zuständigen Kammer registriert. Diese überprüft, ob der Ausbildungsbetrieb geeignet ist, um auszubilden (personelle und Ausstattungsvoraussetzungen), überwacht die Einhaltung des vereinbarten Ausbildungsplans und organisiert die Abschlussprüfung.

Diese sieben Eckpunkte werden als Grundlage zur Einführung der dualen Berufsausbildung betrachtet, um daraus eine Roadmap für das jeweilige Land zu entwickeln, die an die länderspezifischen Gegebenheiten angepasst werden. Zur Umsetzung der sieben Erfolgsfaktoren ist es weiterhin eine zwingende Voraussetzung, dass alle beteiligten Stakeholder den Nutzen der Einführung einer dualen Berufsausbildung sehen (ebenda: 31).

### 3.2 Studie „Berufsbildung in Deutschland als Berufsbildung für Europa? Strukturen und Probleme des Berufsbildungstransfers“

Eine weitere Arbeit aus dem Bereich der internationalen Berufsbildungsforschung – die Studie von Ragutt aus dem Jahr 2015 mit dem Titel: „Berufsbildung in Deutschland als Berufsbildung für Europa? Strukturen und Probleme des Berufsbildungstransfers“ – hat ergeben, dass ein wesentliches Problem beim Transfer eines Berufsbildungssystems in den vorliegenden Gegebenheiten liegt, also bspw., wie die Wirtschaft verfasst ist, ob es Sozialpartner bzw. Kammern usw. gibt oder wie das bestehende Berufsbildungssystem finanziert wird (Ragutt 2015: 58ff.). Außerdem beschäftigt sie sich mit der Frage, ob die gute Reputation, die das deutsche duale Berufsbildungssystem genießt, noch berechtigt ist. Hierfür werden zuerst die bekannten Vorteile der dualen Berufsausbildung kritisch betrachtet, z. B. die niedrige Jugendarbeitslosigkeit und die ‚Dualität der Berufsbildung‘ (ebenda: 58ff.). Dabei wird davon ausgegangen, dass das duale Berufsbildungssystem aufgrund der zunehmenden Akademisierung gegenüber dem dualen Studium an Bedeutung verlieren wird (ebenda: 58ff.). Weiterhin sind demnach die geringen Jugendarbeitslosigkeitszahlen in Deutschland aufgrund der dualen Berufsausbildung nicht als aussagekräftig zu betrachten, da sich viele Jugendliche weiterhin in anderen formalen oder informalen Bildungsmaßnahmen befinden und somit nicht als arbeitslos gemeldet sind (ebenda: 59).

Nachdem Darstellung der geschichtlichen Entwicklung und der Struktur (ebenda: 62ff.) der dualen Berufsausbildung werden sechs problematische Bereiche angesprochen, die in Zukunft dazu führen könnten, dass die duale Berufsausbildung an Bedeutung verliert und ein Transfer derselben erschwert wird:

- „(1) Wirtschaftliche Konjunkturabhängigkeit der betrieblichen Ausbildung;
- (2) Fortbestand und Ausbau der etablierten vollzeitschulischen Ausbildungsgänge;

- (3) Entkopplung der Berufsbildungstheorie von der allgemeinen Bildungstheorie;
- (4) Erosion der klassischen Ausbildung durch Wandel von Gesellschaft und Berufsanforderung;
- (5) Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrkräften insbesondere in den gewerblich-technischen Fächern;
- (6) Notwendigkeit der Lernortkooperation“ (ebenda: 60ff.).

Ein Transfer des dualen Berufsbildungssystems erscheint, so die Autoren, trotzdem möglich, wenn die gesellschaftliche, politische und soziale Gegebenheit beim Transferansatz mitberücksichtigt wird. Sie empfehlen, zwischen den beiden Ländern, die miteinander kooperieren, eine enge Zusammenarbeit zu etablieren. Da von diesem Transfer beide Staaten profitieren können, wird geraten, auch das eigene, zu transferierende Berufsbildungssystem auf Verbesserungen zu analysieren und durch den Austausch zu lernen (ebenda: 75). Die Arbeit macht weiterhin deutlich, dass es sehr selten vorkommt, dass ein ganzes System transferiert wird; zumeist werden nur Teile oder Elemente des Benchmark-Systems übertragen.

### 3.3 Studie „Treibende und hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter“

Eine Studie von Posselt und anderen mit dem Titel „Treibende und hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter“, finanziert durch das Fraunhofer-Zentrum für Mittel- und Osteuropa, spricht ferner auf Basis einer Analyse von Vor- und Nachteilen eines Berufsbildungstransfers praxisnahe Ratschläge für deutsche ‚Berufsbildungsexporteure‘ aus (Posselt et al. 2012). Positiv wirken sich demnach die Qualität deutscher Industrieprodukte, die Modularisierung der Berufsbildungsmöglichkeiten mit einhergehender Qualitätssicherung der Abschlusszertifikate und die Hilfestellung durch deutsche Politiker aus. Als negativ erweisen sich bei der Übertragung von Teilen des deutschen Berufsbildungssystems der schlechte Ruf nichtakademischer Ausbildung, die allgemein abweichenden kulturellen Vorstellungen sowie eine schlechte Infrastruktur, verbunden mit einem stark anders gearteten bestehenden Bildungssystem.

Es geht den Autoren der Studie darum, einen praxisorientierten Leitfaden zu erstellen, der es ermöglicht, kommerziell Teile des deutschen Berufsbildungssystems bzw. Module, angepasst an

die vorhandenen Strukturen eines Landes, zu vertreiben, ohne den dualen Charakter aus dem Blick zu verlieren (ebenda: 8). Dabei erweist es sich als sinnvoll, die Terminologie der BMBF-Förderrichtlinie zu verwenden, um weitere finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten auszuschöpfen.

Die Studie verdeutlicht allerdings, dass der Export bestimmter Bildungsangebote der deutschen beruflichen Bildung exakt an die vorhandenen Strukturen eines Landes angepasst werden muss, was es notwendig macht, das Bildungssystem im Zielland genau zu kennen, um die passenden Dienstleistungen anbieten zu können.

### 3.4 Studie „Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States“

In einer Studie mit dem Titel: „Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States“, die im Jahre 2017 von Gessler durchgeführt wurde, wird die Einführung dualer Ausbildungsstrukturen bei einem führenden deutschen Automobilhersteller in den USA beschrieben (Gessler 2017: 71ff.).

In der Berufsbildungsforschung stellt sich derzeit vielfach die Frage nach der Übertragbarkeit des deutschen dualen Systems auf andere Länder (Gessler 2017: 71ff.). Die Analyse der aktuellen Transferdiskurse verweist auf ein Forschungsdesiderat: Die tatsächlichen Ansätze berücksichtigen entweder den Input oder den Output eines Transfers, aber der Transferprozess in Bezug auf den Input und Output wurde bisher nicht untersucht. Die Studie von Gessler konzentriert sich auf dieses Desiderat. In der vorliegenden Fallstudie werden die Prozesse der Entstehung und Umsetzung von dualen Ausbildungsstrukturen in Bezug auf Input und Output in einer deutschen Fabrik zur Produktion von Fahrzeugen in den USA analysiert. Organisationen, die ein bestehendes System aus Deutschland in die USA übertragen, bieten einen idealen Fall, um das Übertragungsphänomen zu untersuchen, da bei ihnen aus einem vertrauten in einen fremden Kontext übertragen wird. Die Forschungsfragen lauten: (1) Warum und wie entstand die Notwendigkeit, bei der deutschen Transplantation in den Vereinigten Staaten eine duale Lehrlingsausbildung zu implementieren (Input); (2), wie und auf welche Weise wurden diese

Strukturen umgesetzt (Prozess); (3), wie können die implementierten Strukturen charakterisiert werden: als Nachahmung, Anpassung oder Transformation des ursprünglichen Modells (Output)?

Die zentralen Ergebnisse der Fallstudie haben drei Schwerpunkte: Erstens, dass wachsende Widersprüche im Produktionssystem den Implementierungsprozess ausgelöst haben; zweitens, dass das ursprüngliche duale System in den Implementierungsprozess umgewandelt wurde; drittens, dass diese Transformation zu innovativen Lösungen führte. Diese Ergebnisse sind möglicherweise nicht für jeden Transfer gültig, aber sie spiegeln wider, dass der Bildungstransfer von dualen Ausbildungssystemen über eine mehr oder weniger erfolgreiche Nachahmung oder Anpassung klar hinausreichen kann.

### 3.5 Studie „Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?“

Der letzte hier betrachtete Forschungsbeitrag zum Thema ist eine Studie von Euler, der im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2013 eine Untersuchung mit folgendem Titel durchgeführt hat: „Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?“ (Euler 2013).

Untersucht werden sollte, „unter welchen Bedingungen das deutsche duale Berufsausbildungssystem in andere Länder transferiert werden kann“ (ebenda: 70ff.). Wesentliches Ergebnis war, dass ein 1:1-Transfer nahezu unmöglich ist. Das deutsche duale Ausbildungssystem ist kein einheitliches, geschlossenes System, das von den beteiligten Akteuren innerhalb Deutschlands unterschiedlich umgesetzt wird. Weiterhin sind die Nehmerländer, deren heterogene Ausgangssituationen mit zu berücksichtigen sind, eher an einzelnen Komponenten des deutschen Berufsbildungssystems interessiert, die am besten an die eigenen strukturellen Voraussetzungen angepasst und in das bestehende System integriert werden können.

Des Weiteren ist davon auszugehen, dass sich die Nehmerländer auch über die Berufsbildungssysteme in anderen Ländern informieren, um von dort ebenfalls Elemente zu übernehmen und zu integrieren, die besser zu den jeweils gesetzten Zielen passen. Um einem Nehmerland die Entscheidung für die ‚passenden‘ Elemente zu erleichtern, wurde im Rahmen der Studie die duale Berufsausbildung in elf charakteristische Elemente zerlegt und dabei

untersucht, mit welchen Ansätzen diese an die strukturellen Voraussetzungen eines Nehmerlandes angepasst werden können.

Im Falle eines Transfers des dualen Ausbildungssystems empfiehlt die Studie folgende Vorgehensweise:

- „Analyse der Rahmenbedingungen im Nehmerland (u. a. Zielprioritäten; institutionelle, kulturelle, curriculare, didaktische Voraussetzungen);
- Bestimmung der strategischen Ziele;
- Beteiligung relevanter Stakeholder im Nehmerland;
- Vereinbarung über Formen der Zusammenarbeit zwischen Transfergeber- und Transfernehmerland (z. B. Beratung, Institutionenaufbau, Schulung);
- Implementierungs-/Aktionsplanung“ (ebenda: 70ff.).

### 3.6 Auswertung des Forschungsüberblicks

Die ausgewerteten fünf thematisch relevanten Studien wurden hinsichtlich des Forschungsgegenstandes und der Forschungsfrage zusammenfassend vorgestellt um daraus wesentliche Aspekte/Grundlagen/Faktoren abzuleiten, auf die sich die nachfolgende qualitative Untersuchung gründet bzw. beruft. Die nachfolgende Tabelle 3 fasst noch einmal die wesentlichen Inhalte der Studien in Bezug auf die Forschungsfrage zusammen.

<b>Studie</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Bewertung zur Forschungsfrage</b>
Bliem et al (2014): Erfolgsfaktoren der dualen Berufsausbildung - Transfermöglichkeiten	Sieben wesentliche Kernelemente zur Einführung der dualen Ausbildung	Detaillierte Darstellung der wesentlichen Erfolgsfaktoren zum Transfer auf mittlerer Abstraktionsebene: Erlaubt die Formulierung von sieben deduktiven Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse.
Ragutt (2015): Berufsbildung in Deutschland als Berufsbildung für Europa? Strukturen	Kritische Betrachtung der dualen Berufsausbildung mit Darstellung von sechs problematischen Bereichen die notwendig sind zum Transfer	Hinterfragen der Übertragbarkeit erfolgt auf der Basis von sechs Bereichen, wobei die zukünftige Bedeutung der dualen Berufsausbildung in Frage gestellt wird: Deduktive

und Probleme des Berufsbildungstransfers	und Kooperationsempfehlungen	Kategorienbildung nur bedingt möglich, da die sechs formulierten Bereiche die Probleme beim Transfer beleuchten.
Posselt (2012): Treibende und hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter	Untersuchung von Vor- und Nachteilen eines Berufsbildungstransfers mit praxisnahen Ratschlägen für deutsche ‚Berufsbildungsexporteure‘	Erstellung eines praxisorientierten Leitfadens zur Übertragung von Modulen der dualen Ausbildung zum kommerziellen Vertrieb (mit Hinblick auf finanzielle Förderungsmöglichkeiten von Geldgebern): für die Anforderungen an den Forschungsgegenstand nur bedingt geeignet.
Gessler (2017): „Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States“	Beschreibung der Einführung dualer Ausbildungsstrukturen bei einem führenden deutschen Automobilhersteller in den USA: Analyse der Prozesse die zur Entstehung und Umsetzung von dualen Ausbildungsstrukturen in Bezug auf Input und Output in einer deutschen Fabrik zur Produktion von Fahrzeugen in den USA notwendig sind.	Ergebnisse sind möglicherweise nicht für jeden Transfer gültig, aber sie spiegeln wieder, dass der Bildungstransfer von dualen Ausbildungssystemen über eine mehr oder weniger erfolgreiche Nachahmung oder Anpassung klar hinausreichen kann.
Euler (2013): Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?	Unter welchen Bedingungen kann das deutsche duale Berufsausbildungssystem in andere Länder transferiert werden: Zerlegung der dualen Berufsausbildung in elf charakteristische Elemente mit Empfehlungen für die Vorgehensweise beim Transfer.	Ausbildungssysteme verschiedener Länder werden von Euler nicht als Ganzes betrachtet, sondern in konstitutive Elemente zerlegt, die als deduktive Kategorien bei der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet werden können.

Tabella 3: Auswertung des Forschungsüberblicks

Unter den fünf ausführlicher vorgestellten Studien eignet sich die Studie von Euler am besten zum empirischen Vergleich mit der Berufsbildungsreform in Äthiopien, da sie über die elf von ihm formulierten konstitutiven Elemente (Euler 2013: 7) einen detaillierten Vergleich ermöglicht. Ausbildungssysteme verschiedener Länder werden von Euler nicht als Ganzes betrachtet, sondern in konstitutive Elemente zerlegt (ebenda: 7). Insbesondere kann dadurch eine deduktive Kategorienbildung erfolgen, die ihrerseits zentral ist, da „durch dieses Kategoriensystem diejenigen Aspekte festgelegt werden, die aus dem Interviewmaterial herausgefiltert werden sollen“ (Mayring 2002: 114). Das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse sieht die Wahl von deduktiven Kategorien als Einheit und Endprodukt vor, die eine Beantwortung der Fragestellung auf der Grundlage des Kategoriensystems erlaubt (ebenda: 116). Desto detaillierter ein Vergleich ist, desto besser ist die Einordnung oder Zuordnung zu den verschiedenen Kategorien bei einer näheren Betrachtung möglich. Zusammenfassend determiniert nach Lamnek die Kategorie die Textanalyse (Lamnek 2016: 447ff).

## 4 Forschungsfrage und methodischer Zugang

### 4.1 Grundlagen der qualitativen Sozialforschung

Da die Einführung der an die duale Berufsausbildung angelehnten Ausbildungsform in Äthiopien bisher nicht erforscht wurde, ebenso wenig wie deren subjektive Wahrnehmung, soll diese im Rahmen der im Folgenden formulierten Forschungsfragen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht werden. Die Anwendung einer qualitativen Forschungsmethode erweist sich vorliegend nach Flick (Flick et al. 1995: 156) als geeignet, da sie bei Forschungsgebieten, die noch nicht oder bisher wenig untersucht wurden, angewendet werden kann, während die quantitative Forschungsmethode voraussetzt, dass konkrete Vorstellungen zum Forschungsgebiet vorhanden sind, was hier nicht der Fall ist (Mayring 2002: 38). Mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden, z. B. Interviews mit offenen Leitfragen, können Erkenntnisse über bislang undefinierte Forschungsgegenstände gewonnen werden, auf deren Grundlage sich Hypothesen formulieren lassen (Flick et al. 1995: 150).

Die Besonderheit der qualitativen Forschung ist ihre Offenheit gegenüber dem Forschungsfeld. Damit können Wissenslücken ge- und neue Kenntnisse erschlossen werden (Breuer 2010: 38ff). Des Weiteren gewährt die qualitative Forschung gewissermaßen eine Innenansicht. Das bedeutet, dass mit Hilfe dieser Forschung Einblicke in die betreffende Lebenswelt gewonnen werden können und aus diesen heraus die Wirklichkeit beschrieben wie auch interpretiert wird, so Flick et al. (Flick et al. 2007: 14). Ziel ist, die soziale Wirklichkeit zu verstehen und „auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam [zu] machen“ (ebenda: 14). Als ‚soziale Wirklichkeit‘ werden das soziale Handeln, die Interaktion und die Kommunikation zwischen Individuen verstanden, die in das Handeln und in die Kommunikation ihre eigene Wahrnehmung sowie ihre eigenen Vorstellungen einbringen (vgl. Flick et al. 2007: 20). Daher wird die Perspektive der Befragten mit einbezogen, denn das Interesse der qualitativen Forschung gilt den subjektiven Perspektiven und den „Sinndeutungen“ der untersuchten bzw. befragten Personen (vgl. Diekmann 2007: 531). Kromrey (2002) führt dazu aus, dass im methodischen Design einer Studie verschiedene methodische Verfahren wie auch Techniken so miteinander kombiniert

werden können, wie es letztendlich der empirische Untersuchungsgegenstand und die spezifische Fragestellung inhärent vorgeben (vgl. Kromrey 2002: 82).

Um die Daten zu analysieren, wurde als Methode die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, da durch diese das Datenmaterial regelhaft und theoriegeleitet interpretiert werden kann. Lamnek (1995) bezeichnet dies als wissenschaftlich kontrolliertes Fremdverstehen, wodurch es möglich wird, die Kommunikation systematisch aufzuarbeiten. Mayring nennt als einen wesentlichen Vorteil der Inhaltsanalyse, „dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert“ (Mayring 2002: 114). Die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt die Verwendung von Kategorien, die sich aus theoretischen Modellen und den daraus gewonnenen Erkenntnissen ableiten lassen. „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (ebenda: 114). Durch diese deduktive Kategorienanwendung werden die einzelnen Auswertungsbereiche vorab theoretisch begründet selektiert und definiert, um die für die Kategorie bestimmten Ordnungskriterien mit den reduzierten Kommunikationsinhalten abgleichen zu können (ebenda: 114).

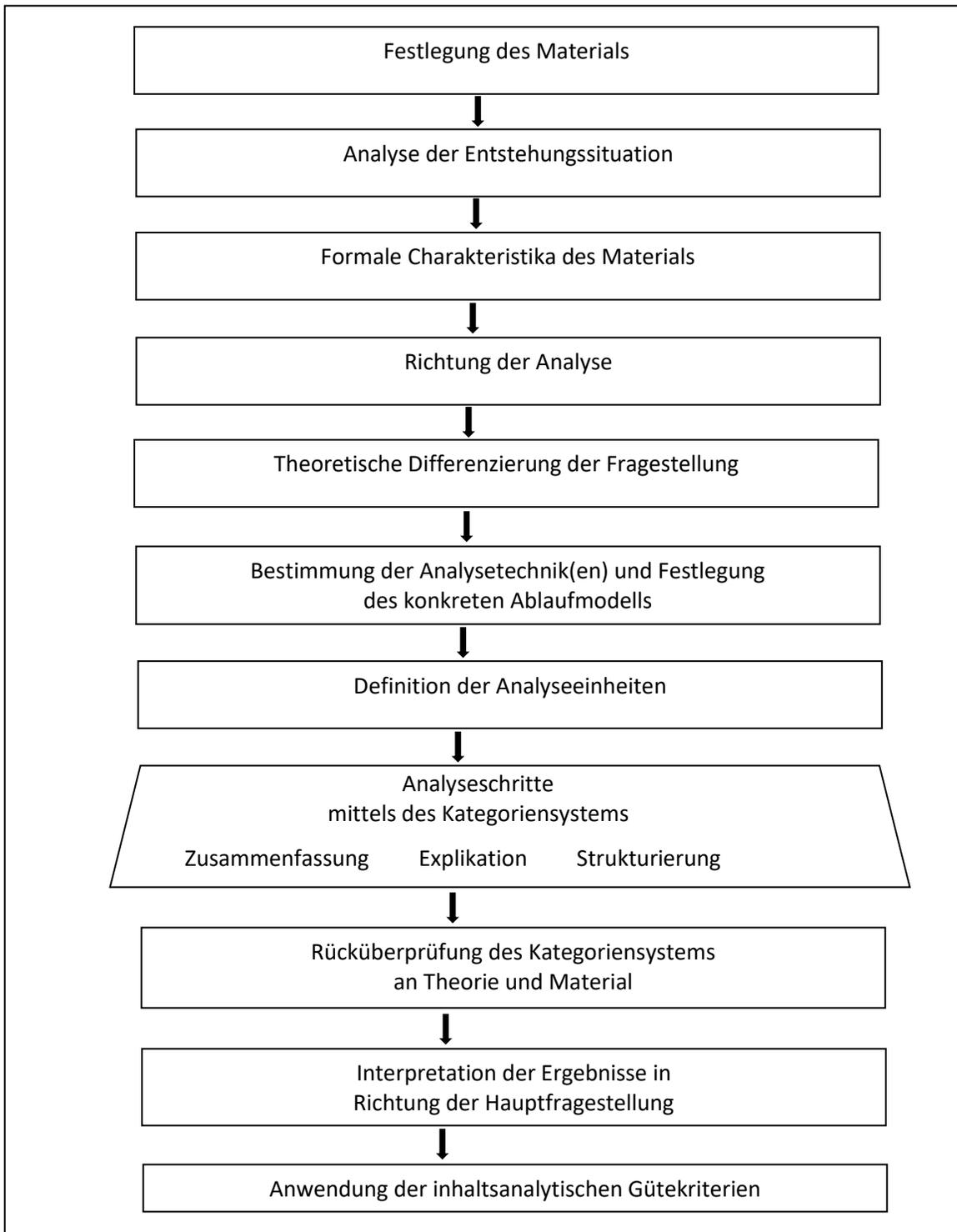


Abbildung 13: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2003: 54)

Dieses Verfahren erweist sich für die vorliegende Untersuchung als am besten geeignet, um die elf von Euler vorab festgelegten konstitutiven Elemente als Kategorien anzuwenden und sie so an das Material heranzutragen. Im Analyseschritt werden die deduktiven Kategorien methodisch abgesichert bestimmten Textstellen zugeordnet, wobei das Kernstück die genaue Definition der vorgegebenen Kategorien und die Festlegung von inhaltsanalytischen Regeln darstellt – d. h. die Regelung, wann eine Textstelle zugeordnet werden kann (Arbeit mit Kodierleitfaden) (Mayring 2002: 114ff).

Das klassische Verfahren der systematischen Textanalyse nach Mayring erlaubt es zudem, quantitative Analyseschritte zu integrieren (Lamnek 1995: 172), z. B. in Form einer Gegenüberstellung der Ergebnisse der beteiligten Untersuchungsgruppen. In einem zusätzlichen Schritt werden die Resultate aus der qualitativen Untersuchung dann quantitativ analysiert, um anhand der Häufigkeit eines Ordnungskriteriums einer Kategorie weitere Ergebnisse zu erhalten.

Die Begriffe der qualitativen Sozialforschung bilden die Grundlagen für den Ablauf und die Auswertung von qualitativen empirischen Forschungen. In den nächsten Unterkapiteln werden nach allgemeinen Betrachtungen zu Verfahrensweisen in der qualitativen Sozialforschung (Kapitel 4.1) die Grundsätze qualitativer Experteninterviews (Kapitel 4.2) und deren Bedeutung für die vorgenommene Untersuchung (Kapitel 4.3) vorgestellt.

#### *4.1.1 Verfahrensweisen in der qualitativen Sozialforschung*

Die Anwendung von qualitativen im Gegensatz zu quantitativen Forschungsverfahren ergibt sich aus dem besonderen Charakter des Gegenstandes: Während die quantitative empirische Sozialforschung als „theorietestende“ Forschung bezeichnet wird (Gläser & Laudel 2010: 24), wird die qualitative Forschung angewendet, um den Sinn oder subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren (Helfferich 2009: 21). Hauptmerkmale der qualitativen Forschung sind nach Flick „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick 1998: 52). Die Methoden in der qualitativen Sozialforschung sind dabei geeignet, um die Interpretation von menschlichem Handeln sowie Bedeutungen zu erfassen, die den Untersuchten ihren Wahrnehmungen und Handlungen zuweisen, um gültige

Beschreibungen und Erklärungen menschlichen Handelns hervorzubringen (Gläser & Laudel 2010: 25). In der qualitativen Forschung geht es somit um das Verstehen von sprachlichen Äußerungen, die nicht über einen methodischen Zugang der standardisierten Forschung erfasst werden können (Helfferich 2009: 21). „Qualitative Untersuchungen sind bezüglich der Ergebnisse offener; ihre große Stärke ist das Entdecken neuer und auch unerwarteter Zusammenhänge sowie eine neue realisierbare Form von Erkenntnissen“ (Lettau & Breuer 2006: 4).

In qualitativen Untersuchungen gibt es keine vorab bekannten Prognosen oder Hypothesen, die verifiziert oder falsifiziert werden sollen, sondern sie dienen der Überprüfung bekannter Zusammenhänge (Lettau & Breuer 2006: 4). Der „qualitative Forscher ist allerdings bei der Planung, Durchführung und Auswertung seiner Untersuchung in hohem Maße auf sein Vorwissen über den Forschungsgegenstand angewiesen“ (ebenda: 4). Nach Legewie werden zwei Arten von Vorwissen unterschieden:

1. Das persönliche Vorwissen, das die individuellen Vorerfahrungen, Hypothesen und Einstellungen in Bezug auf den Forschungsgegenstand widerspiegelt;
2. Das analytische Vorwissen oder die vorhandene fachliche Erfahrung, die dem Stand der Forschung zu entnehmen ist, um festzustellen, welche Modelle und Ergebnisse in Bezug auf das zu untersuchende Thema bereits vorliegen und für die gewählte Thematik relevant sind (Legewie 1999: 6)

Wichtige empirischen Arbeiten oder theoretischen Erklärungsansätze zum Forschungsgegenstand sollten hierbei herangezogen werden. Da qualitative Untersuchungen in der Regel nicht dazu dienen, von einem theoretischen Konstrukt Ansätze zu verifizieren, sollte die Dokumentenanalyse breit angelegt sein, wobei nicht nur aus einem theoretischen Forschungsgebiet, z. B. der Soziologie, sondern auch aus der Psychologie oder der Ökonomik theoretische Grundlagen mit herangezogen werden sollten (Mayring 2002: 46ff).

Im Gegensatz zu quantitativen werden bei qualitativen Untersuchungen keine Hypothesen vorab verfasst und danach verifiziert. Dementsprechend muss vorhandenes fachliches und persönliches Wissen in einer anderen Weise angewandt werden, vor allem bei der Formulierung der Forschungsfragen und der Ziele. Dieses persönliche und fachliche Wissen hilft auch dabei,

dass keine falschen Urteile oder Vorurteile gefällt werden, was besonders unbewusst bei der Formulierung der Ergebnisse der Untersuchung passieren kann, wenn die erhobenen Daten ausgewertet werden (Bortz, Döring 2006: 334).

Damit bei der Erhebung sichergestellt wird, dass die Daten nicht aus einer relativ homogenen Kohorte stammen und nicht das Problem entsteht, dass die Untersuchung nicht ‚repräsentativ‘ wird, werden bei den Interviewgruppen unterschiedliche Fallgruppen gewählt, damit die Ergebnisse auf die Gesamtgruppe bezogen werden können (Meuser und Nagel 1991: 443ff).

Um die Repräsentativität in quantitativen Erhebungen sicherzustellen, wird die Auswahl der Untersuchungseinheiten durch Zufallsstichproben realisiert (Bortz, Döring 2006: 396ff). Im Unterschied zu quantitativen Untersuchungen werden bei qualitativen aufgrund des hohen Arbeitsaufwands keine Zufallsstichproben angewandt (ebenda: 335). Vielmehr werden die Stichproben theoriegeleitet festgelegt, wobei zum Vergleich ähnliche und kontrastierende Fälle hinzugenommen werden, um das zu untersuchende Thema vollständig von allen Seiten betrachtet zu erfassen (ebenda: 335). Dazu ist es notwendig, Untersuchungspläne aufzustellen, die bei den zu interviewenden Personen die unterschiedlichen Einflüsse und das vorhandene Wissen mitberücksichtigen, z. B. Alter, Geschlecht, Aufgabe und Funktion der zu interviewenden Personen, aber auch den Standort usw. oder bereits vorhandenes Wissen aus vorherigen Untersuchungen. Diese Vorgehensweise, die als ‚qualitatives Quoten-Sampling‘ bezeichnet und auch bei quantitativen Untersuchungen wie z. B. Meinungsumfragen verwendet wird (hier: ‚Quoten-Sampling‘), findet bei der qualitativen Inhaltsanalyse Anwendung, wobei die notwendige hohe Zahl von Stichproben aufgrund der vorher getroffenen Vorüberlegungen nicht notwendig ist. Diese Vorgehensweise zeigt eine gewisse Ähnlichkeit zum ‚Theoretical Sampling‘ aus der ‚Grounded Theory‘ (Wiedemann 1995: 441), die vorliegend jedoch nicht zur Anwendung kommt, da es sich um Interviews in englischer Sprache handelt, welche nicht die Muttersprache der Interviewten ist.

Eine weitere Möglichkeit für qualitative Untersuchungen ist der Vergleich von mehreren Untersuchungsgruppen – z. B. von Gruppen, die eine gewisse Unterstützung erhalten, mit Gruppen, die keine Unterstützung erfahren haben, oder es werden Gruppen vor und nach der

Unterstützung verglichen. Sowohl beim quantitativen als auch beim qualitativen Vergleich der untersuchten Gruppen wird der Gruppenunterschied als „überzufällig“ größer bezeichnet (signifikant), wenn dieser zwischen den Gruppen größer ist als der Unterschied innerhalb der untersuchten Gruppen (Legewie 1999: 6).

Da die Datenanzahl jedoch zwischen den und innerhalb der untersuchten Gruppen bei einer qualitativen Untersuchung sehr niedrig ist, muss das Ergebnis abgeschätzt werden. Dabei ist es wichtig, dass innerhalb jeder untersuchten Gruppe eine hinreichende Anzahl von Probanden interviewt wird, damit ein Vergleich möglich ist. Die kleinste Anzahl von untersuchten Fällen innerhalb einer Gruppe, die es erlaubt, Annahmen zu treffen, liegt bei mindestens zwei Fällen. Allerdings ist im Normalfall eine wesentlich größere Anzahl von Interviews notwendig, um das Quoten-Sampling verwenden zu können (Wiedemann 1995: 442, Helfferich 2009: 174).

Nachfolgend werden die Merkmale des qualitativen Experteninterviews, welches in dieser Arbeit angewendet wird, beschrieben.

#### *4.1.2 Qualitatives Experteninterview*

Das Befragen von Experten (Experteninterview) gehört in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie z. B. der Pädagogik, der Psychologie, der Politikwissenschaft oder der Soziologie zum Kernbestand der Forschungsmethoden, insbesondere bei einem qualitativen Forschungsdesign (Bogner et al. 2014: 1).

Im Vergleich zu dem ethnographischen und narrativen Interview ist das Experteninterview deutlich strukturierter, da es dem Interviewer um den Erhalt bestimmter Sachinformationen geht. Der Interviewer ist beim Interview derjenige, der den Gesprächsverlauf steuert, damit er die von ihm gewünschten Informationen erhält (Kaiser 2014: 3). Als weiterer Unterschied zu den genannten Interviewformen geht es nicht um die Einstellungen oder Orientierungen der interviewten Person, sondern darum, wie diese im Zusammenhang mit der Untersuchung im Rahmen einer Organisation oder Institution Aufgaben wahrnimmt und umsetzt, sodass ihre biographischen Lebensabschnitte nicht unmittelbar von Interesse sind (Meuser & Nagel 1991: 442).

In der vorliegenden Untersuchung sind die Experten selbst Teil des Handlungsfeldes und keine Fachleute (z. B. Gutachter), die ihre Meinung zum Handlungsfeld von ‚außen‘ abgeben würden. Nach Meuser/Nagel ist ein Experte dadurch charakterisiert, dass er – bezogen auf die spezifische Fragestellung – Teil des Systems wie auch der damit wahrgenommenen Verantwortung ist, dadurch „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (ebenda: 443) sowie an der Implementierung, hier der Berufsbildungsreform, beteiligt ist. Dabei stehen nicht die oberste Ebene einer Organisation, sondern die darunterliegenden Ebenen im Blickfeld, wo die Entscheidungen vorbereitet und implementiert werden und in denen das detaillierte Fachwissen zu internen Strukturen sowie Ereignissen verfügbar ist (auch Insider-Wissen bzw. spezialisiertes Sonderwissen genannt) (ebenda: 444). Die ausgewählten Experten sind Funktionsträger im Rahmen ihrer organisatorischen und institutionellen Tätigkeiten und der damit verbundenen Verantwortlichkeiten und Aufgaben, wobei die aus diesen Tätigkeiten gewonnenen Erfahrungen wie auch das entsprechende Wissen Gegenstand der Interviews sind. Im Vergleich zu anderen qualitativen Befragungen steht beim Experteninterview die Gewinnung von Sachinformationen im Mittelpunkt, was wiederum für die Durchführung des Interviews einen höheren Grad der Strukturierung mittels eines Interviewleitfadens erfordert (Kaiser 2014: 3).

Nach Kaiser (ebenda: 4ff.) können fünf Merkmale für den Einsatz von qualitativen Experteninterviews benannt werden, die in der gewählten Vorgehensweise berücksichtigt werden.

(1) Als erstes Merkmal für das Einsetzen von Experteninterviews ist die Fallstudie zu sehen. Dabei handelt es sich lediglich um Analysen, die einzelne bzw. nahezu nicht vergleichbare Fälle untersuchen. Dies ist bei der vorliegenden Untersuchung gegeben, da es darum geht, die Interviews für die Gewinnung von „Informationen über Merkmale und Eigenschaften eines Prozesses, einer institutionellen Ordnung oder eines politischen Programms zu erhalten“ (ebenda: 4), die die Veränderungen und den Wandel erklären können. Damit diese Informationsgewinnung in diesem speziellen Fall möglich ist, müssen komplexe theoretische Erklärungsansätze verarbeitet werden, die im Vorfeld des Interviews an die ‚Erfahrungswelt‘

des jeweiligen Interviewpartners anzupassen sind. Um anhand der Experteninterviews Antworten auf die Forschungsfragen zu erhalten, ist es daher notwendig, eine entsprechende Operationalisierung der Forschungsfragen durchzuführen, die sicherstellt, dass die aus den Interviews gewonnenen Informationen später wieder auf den theoretischen Kontext der Analyse bezogen werden können.

- (2) Als zweites wichtiges Merkmal ist der Interviewleitfaden zu nennen, da die Erfahrungswelt des Experten in den Forschungskontext zu transferieren ist. Mit Hilfe des Interviewleitfadens steuert der Interviewer bei qualitativen Interviews die Interviewsituation und strukturiert diese.
- (3) Beim dritten Merkmal geht es um die Art der Information, die sich aus dem Experteninterview ergibt. Der Interviewte besitzt im Normalfall spezielles Wissen, das für die Untersuchung von wichtiger Bedeutung ist, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Dieses Wissen lässt sich nach Meuser und Nagel in sogenanntes Betriebswissen (Kenntnisse über die organisatorischen Prozesse zur Bewältigung politischer Probleme), Kontextwissen (bezogen auf die institutionellen oder sozioökonomischen Rahmenbedingungen, die bei der Entwicklung von politischen Strategien zur Lösung von Problemen entworfen und später implementiert wurden) und Deutungswissen einteilen, wobei Letzteres über die subjektiven Wahrnehmungen (Eigenansichten) und Werte des interviewten Experten in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand Auskunft gibt (vgl. Meuser & Nagel 1991: 445ff.).
- (4) Als weiteres wichtiges Merkmal ist die Aufgabe und Einstellung des Interviewers zu nennen, der darauf zu achten hat, dass er die Gesprächsführung behält, da er ansonsten nicht die gewünschten Informationen bekommt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendig sind.
- (5) Für den Interviewer ist es daher notwendig, die Interviewsituation zu kontrollieren und aktiv zu steuern, was das fünfte Merkmal nach Kaiser darstellt: eine Charakterisierung der Interviewsituation zugunsten des Interviewers als asymmetrische Situation.

Kaiser fasst die Eigenschaften des qualitativen Experteninterviews folgendermaßen zusammen:

„Qualitative Experteninterviews können definiert werden als ein systematisches und theoriegeleitetes Verfahren der Datenerhebung in Form der Befragung von Personen, die über exklusives Wissen über politische Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse oder über Strategien, Instrumente und die Wirkungsweise von Politik verfügen.“ (Kaiser 2014: 6)

Diese Definition kann auf die vorliegende Themenstellung übertragen werden, da hier eine Systemreform untersucht werden soll, die mit Hilfe der Politik in Form einer Berufsbildungsstrategie eingeleitet und vom Parlament verabschiedet wurde (MoE 2008), was im Jahr 2016 in ein Berufsbildungsgesetz mündete (EPHOR 2016).

#### *4.1.3 Gütekriterien bei qualitativen Experteninterviews*

Die Definition qualitativer Experteninterviews nach Kaiser (s. Kapitel 3.2.2) zeigt, dass bei qualitativen Experteninterviews dieselben Gütekriterien gelten, wie sie grundsätzlich in der qualitativen Sozialforschung angenommen werden (Kaiser 2014: 6ff.). Dennoch ist die Anwendung von Gütekriterien der quantitativen Forschung wie Objektivität<sup>6</sup>, Reliabilität (Messgenauigkeit – wurde der Gegenstand exakt erfasst? (Bortz 2006: 196)) und Validität (Gültigkeit – wurde der Gegenstand exakt erfasst? (Mayring 2002: 140)), misst ein Test das, was er zu messen vorgibt? (Bortz & Döring 2006: 200)) in der qualitativen Forschung fraglich, da sich die Daten aus qualitativen Interviews individuell ergeben und bei einer Wiederholung nicht die gleichen Inhalte und Formulierungen vorkommen (Steinke 2000: 320). Somit sind die Gütekriterien der Objektivität und Reliabilität, wie sie bei standardisierten Verfahren in der quantitativen Forschung angewandt werden, nicht erfüllbar (Helfferich 2005: 138).

Mayring (2002: 140) hat die Gütekriterien der qualitativen Forschung deshalb neu definiert und mit entsprechenden Inhalten versehen, um die Maßstäbe an das Vorgehen und die Ziele der Analyse anzupassen. Die qualitative Forschung hat sich darauf einzustellen, dass die Geltungsbegründung der Ergebnisse flexibler sein muss als bei der quantitativen Forschung, d. h.

---

<sup>6</sup> Ein Fragebogen ist objektiv, wenn verschiedene Testanwender bei denselben Personen zu den gleichen Resultaten gelangen, d. h., ein objektiver Test ist vom konkreten Testanwender unabhängig (Bortz & Döring 2006: 195).

das Vorgehen ist weitgehend argumentativ (Mayring 2002: 140). Dazu werden Textpassagen als argumentative Belege verwendet und hinterfragt, um die Qualität der Forschung ermitteln zu können (ebenda: 140).

Nachfolgend werden die angewendeten Gütekriterien kurz dargestellt und durch die Ausführungen anderer Autoren ergänzt.

Die „Vorgabe des systematischen Vorgehens zielt vor allem auf die Anforderung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Verfahren der Datenerhebung und Datenanalyse ab. Im Vergleich zu einer quantitativen Untersuchung kann bei qualitativen Experteninterviews das Bedürfnis der intersubjektiven Nachprüfbarkeit nicht erfüllt werden, weil z. B. das Erhebungsinstrument keinen ausreichenden Grad an Standardisierung zeigt“ (Kaiser 2014: 6). So wird ein zuvor nicht beteiligter Forscher mit demselben Erhebungsinstrument und dem gleichen Interview desselben Gesprächspartners keine vollständig identischen Informationen erhalten (Steinke 1999: 328). Dennoch liegt es in der Aufgabe des Forschers, den Prozess der Datenerhebung, der Analyse und der Interpretation der Daten soweit offenzulegen und zu dokumentieren, dass Dritte zumindest die einzelnen Schritte der Vorgehensweise erkennen und bewerten können“ (Kaiser 2014: 6). Dies betrifft im vorliegenden Fall vor allem die Benennung der Kriterien der Expertenauswahl, die Offenlegung des Leitfadens, die Beschreibung der Interviewsituation und die Darstellung der Auswertungsmethode.

Unter der theoriegeleiteten Vorgehensweise, die in dieser Untersuchung angewendet wird, versteht Kaiser, „dass in der eigenen Analyse an bereits vorhandenes theoretisches Wissen über den Untersuchungsgegenstand angeknüpft werden sollte und die Ergebnisse der eigenen Analyse abschließend auch wieder mit diesem theoretischen Kontext konfrontiert werden müssen“ (ebenda: 6.). Die Formulierung der Forschungs- und der festgelegten Interviewfragen gemäß den Leitfragen sowie die Interpretation des aus Interviews gewonnenen Datenmaterials unterliegt diesen impliziten theoretischen Überlegungen (Gläser & Laudel 2010: 111). Diese sollten anschlussfähig sein und an das bereits existierende Theoriewissen anknüpfen. Das hier angewandte Leitfadeninterview erlaubt es, theoretische Vorüberlegungen in der Untersuchung zu berücksichtigen (ebenda: 115).

In Verbindung mit dem Expertenwissen steht ein weiterer Gesichtspunkt, den sich diese Untersuchung zunutze macht: die „Neutralität und Offenheit des Forschers gegenüber neuen Erkenntnissen und anderen Relevanzsystemen wie auch Deutungsmustern“ (Schnell et al. 2013: 87ff.). Dieses Merkmal wird häufig mit dem Wunsch nach Objektivität oder Werturteilsfreiheit qualitativer Sozialforschung verbunden (ebenda: 87). Dies steht allerdings im Widerspruch dazu, dass in jeder Untersuchung durch die Festlegung der Forschungsfragen sowie durch die Auswahl der Interviewpartner bereits eine Zielrichtung vorgegeben und eine theoretische Einbettung erfolgt ist. Die Berücksichtigung des Prinzips der Offenheit erfolgt in der vorliegenden Untersuchung durch die entsprechende Formulierung der Fragen, die dem Interviewten die Möglichkeit geben, „seinem Wissen und seinen Interessen entsprechend zu antworten“ (Gläser & Laudel 2010: 115).

Dies bedeutet auch, „dass sich der Forscher während des Interviews offen für Informationen oder Bewertungen seines Gesprächspartners zeigt, die nicht mit seiner eigenen bisherigen Wahrnehmung des zu untersuchenden Phänomens übereinstimmen“ (Flick 1999: 63) bzw. dass der Experte die Möglichkeit hat, diese Informationen oder Meinungen zu äußern und der Forscher diese aufgreift. Dies spiegelt sich auch im Grundsatz der Neutralität des Forschers wider, der nicht nur diejenigen Inhalte aus den Interviews aufgreift, die seine bereits existierenden Annahmen bestätigen, sondern auch jene, die diesen eventuell widersprechen. Das Gütekriterium der Neutralität findet somit schon bei der Identifizierung der Fragen während des Interviews Anwendung. Dies bedeutet, dass Suggestivfragen während des Interviews vermieden wurden und offene oder halboffene Fragen verwendet wurden, die es dem Experten ermöglichten, seine Meinung und Sichtweise darzustellen oder andere Punkte einzubringen, als sie in der Untersuchung ursprünglich angenommen wurden. Für die vorliegende Erhebung wurde daher der Interviewleitfaden in einer Systematik sowie in unterschiedlichen Dimensionen formuliert und angeordnet, sodass durch die Art der Frageformulierung die Generierung unterschiedlicher Informationen möglich ist.

## 4.2 Beschreibung des Untersuchungsdesigns

Ausgehend von den oben formulierten Forschungsfragen und dem Erkenntnisinteresse umfasst der Forschungsgegenstand die Übertragung des deutschen Modells der dualen Berufsausbildung auf andere Länder wie Äthiopien unter dem Aspekt, inwieweit die duale Berufsausbildung als Ausbildungsmodell in Entwicklungsländern geeignet ist. Da das deutsche Modell nicht in allen Details für die Übertragung auf Entwicklungsländer passt, ist es zweckmäßig es in Elemente zu zerlegen und diese für den Transfer anzupassen (BMBF 2013: 3).

Der elementorientierte Transferdiskurs wird insbesondere von Euler (2013) in einer Studie unterstützt, die im Auftrag der Bertelsmann Stiftung unter dem Titel ‚Das duale System in Deutschland – ein Modell für den Transfer ins Ausland?‘ im Jahr 2013 erschienen ist. Euler zerlegt das duale Berufsbildungssystem dabei zunächst in elf konstitutive Elemente. Daraufhin betrachtet er jedes dieser Elemente im Einzelnen – z. B. die Finanzierung des bestehenden Systems, die Verbindung von Theorie und betrieblicher Praxis sowie die Art und Weise der Abnahme von Abschlussprüfungen (ebenda). Die elf konstitutiven Elemente nach Euler lauten wie folgt:

- 1) „Breite Zielausrichtung: Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele
- 2) Zielfokus eines Ausbildungsberufs: berufliche Handlungskompetenzen als Profil flexibel qualifizierter, mobiler Fachkräfte
- 3) Alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips
- 4) Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft
- 5) Gemeinschaftliche Finanzierung der Berufsausbildung
- 6) Komplementärangebote in schulischer bzw. außerbetrieblicher Trägerschaft
- 7) Kodifizierung von Qualitätsstandards
- 8) Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals
- 9) Balance zwischen Standardisierung und Flexibilisierung
- 10) Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen
- 11) Gesellschaftliche Akzeptanz der Berufs(aus-)bildung“ (Euler 2013: 20ff.)

Das Ziel von Eulers Ansatz, einer Zerlegung der deutschen Berufsausbildung in ihre Elemente, besteht darin, reformbestrebten Ländern einzelne Bausteine an die Hand zu geben, die dann im Einzelnen übernommen und in flexibler Weise an die bestehenden demographischen, ökonomischen und technischen Ausgangsbedingungen angepasst werden können.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll im ersten Teil (Kapitel 5) anhand einer Dokumentenanalyse (Studie 1) – beziehend auf die Euler-Studie – folgende Forschungsfrage behandelt werden:

1. *„An welchen Merkmalen kann festgestellt werden, ob eine duale Berufsausbildung in Äthiopien eingeführt wurde?“*

Im zweiten Teil dieser Arbeit soll durch eine empirische Untersuchung mittels Experteninterviews festgestellt werden, inwieweit die Implementierung des neuen Berufsbildungssystems, insbesondere bei der kooperativen (dualen) Berufsausbildung, fortgeschritten ist.

2. *„Wurde das deutsche duale Berufsausbildungssystem auf das äthiopische Berufsausbildungssystem übertragen?“*

Das vorangehende Kapitel diene der Hinführung zum Gegenstand dieser Forschungsarbeit. Im nächsten Schritt soll das geplante Forschungsdesign dargestellt und die einzusetzenden empirischen Methoden sollen entwickelt werden.

#### 4.3 Vorgehensweise

Anknüpfend an den wissenschaftlichen Erkenntnisstand soll als Erhebungstechnik anhand von Studien zuerst mittels einer Dokumentenanalyse eine Auswertung von Sekundärmaterial stattfinden. Die Dokumentenanalyse leitet sich von der Quellenanalyse ab (Mayring 2002: 47) und konzentriert sich auf die Analyse vorhandener Rohdaten wie Gutachten oder Studien (hier die bereits zitierte Euler-Studie). Diese Rohdaten werden durch eine qualitative Inhaltsanalyse interpretiert und systematisch bearbeitet (ebenda).

In einem zweiten Schritt werden Interviews mit Experten durchgeführt. Als Interviewform wurde das Experteninterview gewählt, bei dem der Interviewte als Experte für das untersuchte Thema

von einem „interessierten und teilinformierten Laien“ als Interviewer befragt wird (Breuer 1996: 128ff.). Im Gegensatz zu anderen Arten des offenen Interviews untersucht das Experteninterview nicht den Interviewten als gesamte Person, d. h. eine Person mit ihren Werten und Meinungen im Zusammenhang ihres individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhanges. Untersucht werden vielmehr die organisatorischen/institutionellen Zusammenhänge, die mit den persönlichen Lebensumständen der interviewten Person nicht unmittelbar in Verbindung stehen und in dem diese Person nur einen ‚Faktor‘ darstellt (Meuser & Nagel 1991: 442). Dazu wird als Vorbereitung des Gesprächs ein Leitfaden bezüglich der zu besprechenden Aspekte erarbeitet, der aufgrund des vorhandenen Problemwissens und in Anlehnung an das Forschungsinteresse zu einem zielgerichteten erfolgreichen Gesprächsverlauf führen soll (ebenda). Experten werden nach Bogner wie folgt beschrieben: „Experten werden nicht nur als abstrakte Funktionsinhaber und Träger bestimmter Herrschaftsstrukturen betrachtet, sondern als konkrete soziale Akteure mit spezifischen Handlungs- und Professionslogiken“ (Bogner et al. 2014: 4).

Die Durchführung der Interviews erfolgte von August 2017 bis März 2018, wobei die Dauer der Interviews je nach Interviewpartner zwischen 20 und 50 Minuten betrug. Die Interviews wurden nach einem für die qualitative Auswertung von Experteninterviews geeigneten Verfahren, der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, ausgewertet und anschließend interpretiert (Mayring 2002: 66ff.; Ullrich 2006; Kuckartz 2010: 109). Durch die vorangegangene Dokumentenanalyse sind die Elemente für eine Übertragung der dualen Berufsausbildung bekannt, wodurch eine Identifizierung von verschiedenen Faktoren/Kategorien bei der Auswertung möglich war. Dabei wurden die Teilnehmer nach bestimmten Kriterien ausgewählt: Es handelt sich um Personen, die an der Umsetzung der Reform beteiligt und somit „selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht“ (Meuser & Nagel 1991: 443), statt lediglich als unbeteiligte Fachleute Stellung zum Handlungsfeld zu beziehen.

Verwendet wird ein teilstandardisiertes Interview, das sich an einem Leitfaden orientiert, der aus teilstandardisierten Fragen besteht und der für diese Interviewform charakteristischen Offenheit des Gesprächsverlaufs Rechnung trägt (Keuneke 2005: 254f.). Unter ‚offenen Fragen‘ werden Fragen verstanden, für die die Antworten nicht fest vorformuliert sind (Klammer 2005: 224f.) und die der Interviewte mit eigenen Worten zu beantworten hat (Schnell et al. 2005: 330). Eine

Zuordnung der Antworten zu Themenfelder findet erst bei der Auswertung statt (Atteslander 2003: 160f.).

Das Experteninterview stellt dabei eine Sonderform des teilstandardisierten Interviews dar (Mayer 2002: 37; Atteslander 2003: 157), da hier nicht der Interviewte als Person, sondern als Experte in seinem fachlichen Gebiet, also „in seinem organisatorischen oder institutionellen“ Kontext (Meuser & Nagel 1991: 442), zu Wort kommt. Der Befragte wird dadurch auf seine fachliche Expertise begrenzt (Mayer 2002: 37), wobei ein Experte nach Schütz grundsätzlich wie folgt definiert werden kann: Seine Ansichten gründen sich auf sichere Behauptungen; „seine Urteile sind keine bloße Raterei oder unverbindliche Annahmen“ (Schütz 1972: 87). Dabei ist der Expertenstatus relativ und nur auf die ausgeübte Tätigkeit und Position des Interviewten bezogen. Der Interviewte ist vermutlich nur auf dem Wissensgebiet Experte, welches untersucht wird (Hoffmann 2005: 269; Keuneke 2005: 262) und unter der Annahme, dass er „einen privilegierten Zugang“ zum Forschungsgebiet besitzt (Meuser & Nagel 1991: 443), weshalb hier die Beteiligung an der Reformimplementierung, die Schulleiter, Lehrer, kooperierende Betriebe oder Vertreter der föderalen Berufsbildungsbehörde betrifft, den Expertenstatus bedingt.

Den interviewten Experten wurde eine vertrauliche Behandlung mit den Interviews durch die Anonymisierung der Expertennamen zugesichert, sodass nachträglich einzelne Aussagen nicht von Außenstehenden den Experten zugeordnet werden können (Klammer 2005: 232; Keuneke 2005: 266). Die Interviewten wurden um die Erlaubnis gefragt, das Interview mittels eines Aufnahmegerätes aufzuzeichnen, damit daraus ein wörtliches Transkript erstellt werden kann. Dieses ist zur Auswertung der Interviews notwendig, um die qualitative Inhaltsanalyse für die Datenanalyse anwenden zu können (Mayer 2002: 45f.).

Qualitative Untersuchungen können im Vergleich zu quantitativen zu wesentlich umfangreicheren Ergebnissen führen (Hoffmeyer-Zlotnik 1992: 1; Keuneke 2005: 254f.), was auch durch den offenen Themenzugang möglich ist (Bock 2002: 91). Ebenso trägt die Freiheit des Interviews zu den umfangreicheren Ergebnissen bei, da er seine Fragen im Rahmen des Gesprächs unterschiedlich anordnen kann und flexibel ist im Nachfragen von Sachverhalten (Friedrichs 1990: 224; Keuneke 2005: 256). Zusätzlich trägt der aus der eingehenden

Beschäftigung mit der Thematik (Meuser & Nagel 1991: 448f.; Keuneke 2005: 262) heraus entwickelte Leitfaden zu einem flexiblen, offenen aber durchaus kompetenten Interview bei, bei dem nicht elementare, langweilige Sachverhalte besprochen werden müssen (Hoffmann 2005: 272). Experteninterviews sind auch zusätzlich zu quantitativen Untersuchungen geeignet und können in einem nächsten Schritt angewendet werden (Schnell et al. 2005: 387).

Nachteilig bei der Verwendung von Interviews können mögliche, verfälschende Einflüsse während des Interviews angesehen werden (Klammer 2005: 232). Das kann im Verhalten oder in der Bekleidung des Interviewers liegen, oder aber an anderen Umständen, die für den Interviewten eine Rolle spielen (ebenda: 230ff.). Weiterhin kann durch den Interviewer der Befragte beeinflusst werden, Antworten zu liefern, die den vermeintlichen Erwartungen des Interviewers entsprechen oder nicht entsprechen, z. B. Sinntäuschungen bei der Formulierung seiner Antworten, um den Interviewer absichtlich zu täuschen (ebenda: 236). Ebenso kann es zu Antworten kommen, die der Interviewte nach dem ausrichtet, was von ihm als ‚sozial erwünscht‘ betrachtet wird.

Der Grund für die nicht wahrheitsgemäße Beantwortung von Fragen kann in dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung liegen, auch wenn der Wahrheitsgehalt dabei leidet. Diese Anpassung der Antworten an das Bedürfnis von sozialer Anerkennung kann sowohl kulturell oder von der Interviewsituation abhängig sein (vgl. Schnell et al. 2005: 355f.). Diese Problematik ist gerade im Bereich sozialer Verantwortung, in dem diese Kategorie fällt, relevant. Es kann bedeuten, dass der Interviewte sein Interesse im Fall kultureller sozialer Erwünschtheit aufgrund der in der Vergangenheit internalisierten Rollenerwartung nachhaltiger darstellt, als es der Realität entspricht. Ebenso kann sich die situative soziale Erwünschtheit darin zeigen, dass der Interviewte dem Interviewer – der sich vermutlich sehr intensiv mit der Thematik ‚äthiopische Berufsbildungsreform‘ auseinandergesetzt hat – eine positive Meinung zur äthiopischen Berufsbildungsreform unterstellt und ebenfalls deswegen sein eigenes Interesse übertrieben darstellt.

Bei der Analyse der Experteninterviews wurden deshalb mögliche Verzerrungen berücksichtigt. Jede Interpretation von erhaltenen Daten war erst einmal relativ und hat zeitweilig am Anfang

der Auswertung zu widersprüchlichen Auslegungen geführt. Durch den Vergleich mit anderen erhaltenen Daten erfolgte später während der Auswertung ein Abgleich und eine Anpassung der Ergebnisse (vgl. Mayer 2002: 46).

## 5 Studie 1 – Dokumentenanalyse

### 5.1 Grundlagen

Die Analyse von Dokumenten wird in der Sozialforschung als ergänzende Strategie zu anderen Methoden wie Interviews oder der Beobachtung verwendet (Flick 2014: 322). Dieses Vorgehen wird bei empirischen Untersuchungen als Triangulation bezeichnet (Gläser & Laudel 2010: 105). Dabei sollen die spezifischen Schwächen einer Methode durch die Stärken der anderen ausgeglichen werden (ebenda: 105). Neben der Triangulation wäre auch eine Erhöhung der Anzahl von Untersuchungsfällen oder von Interviews möglich, um die empirische Absicherung von Ergebnissen zu vergrößern (ebenda: 105). Diese Vorgehensweise einer Erhöhung der Anzahl von Interviews wurde hier nicht angewendet, da die Dokumentenanalyse als vielversprechender gesehen wurde.

Durch die Dokumentenanalyse sollen Materialien erschlossen werden, „die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“ (Atteslander 1971, zit. nach Mayring 2002: 47). Sollen Dokumente zu Forschungszwecken genutzt werden, „sollten sie immer auch selbst zum Thema der Forschung werden: Was sind ihre Eigenschaften, welche sind die besonderen Bedingungen ihrer Erstellung und Nutzung etc.?“ (Flick 2014: 324-325). Das heißt, für den Einsatz im Rahmen der Dokumentenanalyse ist das Ausgangsmaterial bezüglich der Forschungsfrage genau zu definieren, bevor dessen forschungsrelevanter Gehalt zur Interpretation verwendet wird (Mayring 2002: 49). Dabei kann der Ablauf der Dokumentenanalyse in vier Stufen erfolgen (ebenda: 48f.):

- 1) Klare Formulierung der Forschungsfrage im Rahmen des Untersuchungsplans;
- 2) Festlegen, was als Dokument gelten soll, d. h. es müssen das Ausgangsmaterial und das Material gesucht werden;
- 3) Kritische Beurteilung der verwendeten Quellen (Was können die Dokumente aussagen? Welchen Wert haben sie für die Beurteilung der Forschungsfrage?);
- 4) Interpretation der Dokumente in Bezug auf die Forschungsfrage.

Im Rahmen der Sozialwissenschaften wird bei der Dokumentenanalyse über die Betrachtung der Inhalte hinaus auch hinterfragt, wie ein Dokument hergestellt wurde und welche Bedeutung

(Funktion) es in seinem sozialen Umfeld genießt (Prior 2003: 4). Durch das Hinterfragen der Funktion eines Dokumentes wird vermieden, die Dokumente nur als Ressource zu betrachten, in der nach Beweisen und Daten gesucht wird (ebenda: 105).

Nachfolgend sollen die Entstehung der Berufsbildungsreform und die maßgeblichen Überlegungen der äthiopischen Regierung dargestellt werden, die in die Hauptdokumente mündeten, die im Rahmen der vorliegenden Dokumentenanalyse verwendet werden.

## 5.2 Hintergründe zu den analysierten Dokumenten

Bei der Absicht der äthiopischen Regierung, das deutsche duale Berufsbildungssystem auf das Land Äthiopien zu übertragen, stand zunächst der Wunsch im Vordergrund, das bestehende System zu verbessern, damit geplante politische Ziele wie die Verbesserung der Wirtschaft durch eine Umwandlung der Gesellschaft von einer Agrar- zu einer Industriegesellschaft erreicht wird. Damit einhergehen sollen die Erhöhung des Pro-Kopf-Einkommens, die Verringerung der Armut und die Erhöhung der Beschäftigungsrate (MoFEC 2016: 5ff). Zu diesem Zweck werden üblicherweise die Bildungsstrukturen und -logiken anderer Länder im Hinblick auf Vorbilder überprüft (s. Kapitel 2.2.2). Das deutsche duale Bildungssystem ist aus den genannten Gründen in das Blickfeld gerückt, wobei nach einer ausführlichen Auseinandersetzung erkannt wurde, dass es sich um ein hochkomplexes System handelt, das historisch gewachsen und stark von nationalen Eigenheiten geprägt ist.

Noch deutlicher als in Deutschland, wo dieser Trend zuzunehmen scheint, zeigt sich in der äthiopischen Gesellschaft die Anerkennung des Menschen in der Gesellschaft aufgrund seines Bildungsstandes. In der Vergangenheit war in Äthiopien die Teilnahme an der Arbeitswelt der häufigste Weg, ein anerkanntes Mitglied einer Gemeinschaft und einer größeren Gesellschaft werden. Die Bedeutung des Lernens für soziale Integration, Anerkennung und Selbstwertgefühl wird in der Gesellschaft zunehmend betont wie auch belohnt (z. B. Lave & Wenger, 1991: 29ff; Billett 2006: 2ff). Lernen beinhaltet auch den Erwerb der sozialen und kulturellen Codes der lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften innerhalb der etablierten hierarchischen Teilung von

Arbeit. Die tayloristische<sup>7</sup> wissenschaftliche Teilung und Rationalisierung der industriellen Produktion sowie der Arbeitsprozesse verdrängte das Handwerk als dominante Produktionsform und verschärfte sich durch die Verschlechterung der Arbeit als Lernort (Sennett 1998: 32ff). Insbesondere in den Industrieländern, in denen der Taylorismus vorherrschte, wurde das Lernen in Arbeitsstätten auf den Erwerb von unternehmensspezifischen Fähigkeiten reduziert, um einfache Aufgaben zu erledigen (Sawchuk 2010: 108ff). Lehre als die archetypische Form des Erlernens eines Handwerks wurde in den meisten Ländern durch schulische Formen des Lernens ersetzt (Solga 2008: 187ff). Diese historische Verschiebung hat sich mit einem entsprechenden Wandel der hierarchischen Strukturierung moderner Gesellschaften, in denen formale Bildung als Referenz für die Erlangung sozialer Positionen dient, entscheidend verschärft. Die Substitution von berufsbezogenem Lernen durch schulisches Lernen hat nicht nur den Kontext und die Organisation des Lernens, sondern auch dessen Inhalt und die Erkenntnistheorie des Wissens beeinflusst. Das Verinnerlichen von standardisiertem, kodifiziertem und abstraktem Wissen für die Arbeit in Bildungseinrichtungen hat das Lernen von situiertem, spezifischem und verkörpertem Wissen in der Arbeit ersetzt (Lave & Wenger 1991: 29ff; Tynjälä & Stenström 2009: 130ff). Die praxis- und erfahrungsbasierten Formen des Wissens, die in die Normen und Werte der lokalen Berufsgemeinschaften eingebettet waren, wurden degradiert bzw. sind erodiert. In der Summe beherrscht das Wissen, das von akademischen und professionellen Theorien anerkannt ist, die Lehrpläne, weniger aber Inhalte, die aufgrund persönlicher und praktischer Erfahrung bzw. praktischer Fähigkeiten nützlich und anwendbar sind (Tynjälä & Stenström 2009: 133).

Der anhaltende Ausbau der formalen Bildung wird als ‚Akademisierung‘ der beruflichen Bildung bezeichnet. Dabei ist dieser Prozess nicht nur eine Folge des Wettbewerbs um höhere Qualifikationen oder der Interessen professioneller Organisationen im Kampf um einen höheren Status, sondern auch ein Ergebnis der Forderungen ‚von unten‘, wo eine Orientierung an höhere Ebenen und einem gewissen Allgemeinwissen besteht, durch das ein Leben wie ein ‚Akademiker‘

---

<sup>7</sup> Definition Taylorism nach Gabler Wirtschaftslexikon: „Ziel ist die Steigerung der Produktivität menschlicher Arbeit. Dies geschieht durch die *Teilung der Arbeit* in kleinste Einheiten, zu deren Bewältigung keine oder nur geringe Denkvorgänge zu leisten und die aufgrund des geringen Umfangs bzw. Arbeitsinhalts schnell und repetitiv zu wiederholen sind“ (Gabler 2019).

möglich scheint (Bohlinger et al. 2015: 225). Die daraus resultierende akademische Drift junger Menschen und die Akademisierung der Bildungsprogramme wird von Berufsbildungsexperten mit zunehmender Besorgnis gesehen (ebenda: 225).

Diese Überlegungen spielten auch für die äthiopische Regierung eine Rolle, als sie als Benchmark das deutsche duale Bildungssystem wählte (Teshome 2016: 1), wenngleich sie bestimmte Elemente des deutschen Berufsbildungssystem nicht übernahm, sondern den angelsächsischen modularen Ansatz bevorzugte. Dennoch überwiegen bei dieser Entscheidung die Vorteile des deutschen Bildungssystems, sodass 2008 die Einführung einer neuen Berufsbildungsstrategie beschlossen wurde (MoE 2008), die dann mit Hilfe deutscher Experten im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit entwickelt und in deren Folge im Jahre 2016 ein neues Gesetz zur beruflichen Bildung (MoE 2016) im Parlament verabschiedet worden ist. Diese beiden Dokumente bilden die Grundlage für die folgende Dokumentenanalyse.

### 5.3 Dokumentenanalyse der äthiopischen Berufsbildungsreform

In einer Studie der Bertelsmann-Stiftung über das duale System der Berufsausbildung in Deutschland und deren Transferierbarkeit in andere Länder wurden konstitutive Elemente des deutschen Berufsausbildungssystems bestimmt. Diese sollen im Folgenden unter dem Aspekt untersucht werden, ob sie in der äthiopischen Berufsbildungsreform berücksichtigt und modifiziert angewendet wurden (Euler 2013). Als Vergleichsgrundlage werden der äthiopische Reformansatz in Gestalt der Berufsbildungsstrategie von 2008 und das Berufsbildungsgesetz herangezogen, das im Jahr 2016 vom äthiopischen Parlament verabschiedet wurde, neben anderen Strategiedokumenten der äthiopischen Regierung wie dem wirtschaftlichen Entwicklungsplan (Growth and Transformation Plan II, MoFEC 2016).

Der nachfolgende Vergleich der elf konstitutiven Elemente nach Euler mit den Transferansätzen der äthiopischen Berufsbildungsreform zeigt, wie die äthiopische Regierung versucht hat, ihr Berufsbildungssystem am Bedarf der Gesellschaft und der Industrie auszurichten. Ziel war es dabei, ein beschäftigungswirksames Berufsbildungssystem zu schaffen, das disziplinierte, motivierte, anpassungsfähige und innovative Facharbeiter ausbildet. Dieses Ziel ist für die

äthiopische Regierung entscheidend zur Gewährleistung einer nachhaltigen, wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit (MoE 2016: 9072ff.).

**Das erste konstitutive Element** eines dualen Berufsbildungssystems nach Euler verbindet auf der Zielebene drei Bereiche – die Förderung der ökonomischen Leistungsfähigkeit, die soziale Integration und die individuelle Entwicklung: „Berufsbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele“ (Euler 2013: 20). Dabei ist auch die Entwicklung einer Facharbeiterebene beabsichtigt, die die Grundlage einer innovativen Wirtschaft darstellt (ebenda: 20). Diesen Ansatz hat die äthiopische Regierung im Rahmen der nationalen Berufsbildungsstrategie als Vision folgendermaßen formuliert:

„Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Ethiopia envisages to create work-oriented, self-reliant, competent and responsive citizens that contribute to economic and social development, thus improving the livelihoods of all Ethiopians and sustainably reducing poverty“ (MoE 2008: 3).

In dem 2016 verabschiedeten Berufsbildungsgesetz wird die Zielebene näher beschrieben:

„[...] it has been noted that developing skilled, disciplined, motivated, adaptable and innovative human resource is vital for ensuring sustainable economic competitiveness“ (MoE 2016: 37).

Diese Aussage spricht die Entwicklung von Facharbeitern an, die zur wirtschaftlichen Entwicklung Äthiopiens beitragen sollen. Ebenso wird die Zusammenarbeit mit den Stakeholdern auf der Zielebene angesprochen:

„[...] it has been found pertinent to formulate a uniform regulatory framework on the one hand and decentralized and participatory decision-making process on the other as a result of which stakeholders would be actively engaged in the technical and vocational education and training system“ (ebenda: 3).

Die Stakeholder, u. a. die Industrie (ebenda: 39), sollen vor allem bei der Berufsbildung an allen Prozessen beteiligt sein, so auch an der Erstellung der Berufsbildungsstandards, dem kooperativen (dualen) Training und der Abnahme der Abschlussprüfungen. Diesen Ansatz hat die äthiopische Regierung im Jahr 2016 in ihrem nationalen Entwicklungsprogramm, dem ‚Growth and Transformation Plan II‘, ebenfalls verankert:

„The existing TVET institutions program is one part of the government’s capacity building program and its main mission will be expanding micro and small-scale enterprises and creating job opportunities as well as to train middle level human power needed by industries“ (MoFEC 2016: 188).

Das Fazit zum Vergleich mit dem ersten konstitutiven Element lautet: Eine breite Zielausrichtung der Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung von ökonomischen, sozialen und individuellen Zielen ist in den analysierten Dokumenten bestätigt und fest verankert.

**Beim zweiten konstitutiven Element** von Euler wird als Zielfokus eines Ausbildungsberufs die berufliche Handlungskompetenz angesprochen, die als Profil den flexiblen, qualifizierten und mobilen Facharbeiter hat (Euler 2013: 24). Mit diesem Anspruch ist die Vermittlung von Kompetenzen während der Berufsausbildung gemeint, die die unmittelbare Beschäftigung in kleinen, mittleren und großen Betrieben innerhalb eines Berufsfeldes erlauben. Die Abnahme der Abschlussprüfung sollte möglichst durch sogenannte ‚zuständige Stellen‘ (in Deutschland sind das überwiegend die Kammern) erfolgen, nicht aber durch die unterrichtenden Lehrkräfte. Damit soll sichergestellt werden, dass die Absolventen bei der Annahme eines Arbeitsplatzes flexibel und mobil sind.

Diese Ausrichtung findet sich auch im Berufsbildungsgesetz, indem sich die Ausbildung an den Handlungsanforderungen der Berufspraxis orientiert, was auch eine flexible Beschäftigung in unterschiedlichen Betrieben erlaubt. Dabei findet die Überprüfung der Handlungskompetenz im Rahmen zentral organisierter Abschlussprüfungen statt, wobei die Prüfer ausgebildete Experten mit langjähriger Industrieerfahrung sind (MoE 2016: 9077). Das Berufsbildungsgesetz formuliert dies folgendermaßen:

„[...] to put in place occupational competence assessment system through which members of society obtained skill through different means may be granted national certificate of competence by undergoing comprehensive assessment“ (MoE 2016: 9072).

„The occupational competence assessment shall be undertaken in accordance with the directive issued by the Ministry in order to determine whether candidates have acquired the necessary competence required in the occupation“ (ebenda: 9078).

„Experienced experts from the world of work shall be involved in the development of the tools for competence assessment and in conducting the assessments “ (ebenda: 9078).

Diese Richtlinien werden in Äthiopien umgesetzt und implementiert, wobei die Industrie an der Entwicklung der Berufsbildungsstandards mitwirkt und die Berufsausbildung somit nachfrageorientiert ist. Alle Berufe (mehr als 600) wurden neu definiert, dazu wurden passende Prüfungsinstrumente (Evidence Guide) entwickelt. Die Prüfungen werden von Prüfern aus der Industrie in Prüfungszentren abgenommen, organisiert durch regionale Prüfungsagenturen (Center of Competence).

**Beim dritten konstitutiven Element** beschreibt Euler das duale Ausbildungsprinzip, „Alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips“ (Euler 2013: 32). Die Verbindung von Theorie und Praxis findet an zwei Lernorten statt: an der Berufsschule und im Betrieb, wobei das Lernen an der Schule systematisch und im Betrieb kasuistisch erfolgt (ebenda: 32). Das Lernen im Betrieb ist das wichtigste Element, da es hier in Ernstsituationen stattfindet (ebenda: 32). Diese Konstellation trägt dazu bei, dass eine berufliche Handlungskompetenz aufgebaut wird, die sich am Bedarf eines Betriebes orientiert, aber immer noch genügend Spielraum für eine berufliche Neuorientierung lässt.

Das Ausbildungssystem in Äthiopien hat diesen dualen Ansatz, der sich bereits in der Berufsbildungsstrategie von 2008 findet und übersetzt ‚kooperative Berufsausbildung‘ genannt wird, folgendermaßen verwirklicht:

„Cooperative TVET is a mode of TVET provided in partnership between enterprises and TVET institutions. Usually, the bulk of practical training takes place in an enterprise, while theory and initial practical exposure is provided in a TVET institution“ (MoE 2008: 30).

Im Berufsbildungsgesetz wurde der duale Ansatz in zwei Artikeln verankert. So heißt es in den Artikeln 25 und 26:

„25. Basis for cooperation

- 1) The technical and vocational education and training system shall be undertaken through the cooperative arrangement of training institutions and enterprises.
- 2) The basis for such cooperation shall be voluntarism and mutual interest.

- 3) Notwithstanding the provision of sub-article (2) of this Article, public enterprises and development programmes shall have the duty to engage in cooperative training.

#### 26: Implementation of Cooperative Training

- 1) Cooperative training shall be organised in a manner that enable trainees to receive a fair combination of theoretical knowledge and practical skill.
- 2) The combination of theoretical and practical training may differ depending on the level and nature of the occupation and shall be conducted as specified in the respective occupational standard“ (MoE 2016: 9081).

In Artikel 25(1) findet sich die Dualität der Lernorte wieder, wobei sich Artikel 26(1) auf das didaktische Prinzip bezieht – die Verbindung von Theorie und Praxis im Sinne des dualen Prinzips der Systematik und Kasuistik (Euler 2013: 16). Um die Qualität der Berufsausbildung beim dualen Ansatz aufrechtzuerhalten, hat die äthiopische Regierung bei Artikel 26(2) die Berufsbildungsstandards als Grundlage der Ausbildung benannt. Um die wesentliche Bedeutung der kooperativen Berufsausbildung zu unterstreichen, betont die äthiopische Regierung die volle Implementierung auch im nationalen Entwicklungsprogramm GTP2:

„To achieve this, government investment will increase and cooperative training will be fully implemented to ensure the provision of human resource that will satisfy the nation`s demand for skilled human power“ (MoFEC 2016: 185).

Auf Grundlage der Berufsbildungsstrategie, des Berufsbildungsgesetzes und des nationalen Entwicklungsprogramms kann festgestellt werden, dass die äthiopische Regierung den dualen Ansatz zur Verbesserung der Berufsausbildung mit höchster Priorität verfolgt.

**Beim vierten konstitutiven Element**, der Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft, geht es um das enge Zusammenwirken von Staat und Wirtschaft bei der Berufsausbildung, z. B. beim Erstellen der Berufsbildungsstandards, bei der verzahnten Ausbildung und bei der Abnahme der Berufsabschlussprüfungen (Euler 2013: 38). Durch die enge Einbindung werden die Betroffenen zu Beteiligten, stellen so die Implementierung der vereinbarten Regeln und Vereinbarungen sicher und tragen zur gesellschaftlichen Akzeptanz der Berufsausbildung bei.

Dieser Ansatz, nach dem die Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft zu sehen ist, wurde schon bei der Entwicklung der Berufsbildungsstrategie verfolgt:

„This strategy was developed with the involvement of a broad range of stakeholders from the private and public sectors. It defines the major principles of the intended TVET development in the coming years. The main thrust of the strategy is that TVET development relies on an outcome-based system and dedicated and trusting cooperation among stakeholders“ (MoE 2008: 7).

Auch das Berufsbildungsgesetz betont wiederholt die Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft, z. B. in der Präambel:

„Whereas, it has been found pertinent to formulate a uniform regulatory framework on the one hand and decentralized and participatory decision-making process on the other as a result of which stakeholders would be actively engaged in the technical and vocational education and training system“ (MoE 2016: 9072).

„Stakeholders‘ means those play a vital role in the technical and vocational education and training system and includes government organs, training institutions, enterprises, members of the civil society organs and such as other similar organs“ (ebenda: 9073),

aber auch in weiteren Bestimmungen zur Erstellung der Berufsbildungsstandards, der Durchführung der kooperativen Berufsausbildung und zum Abnehmen der Berufsabschlussprüfungen. Ebenfalls betont das nationale Entwicklungsprogramm GTP2 das enge Zusammenwirken in der Berufsausbildung, etwa:

„The public, the private sector and other actors will work in a coordinated manner to ensure that the chamber of industries will take the task of future occupational standard development and certification“ (MoFEC 2016: 188).

Somit kann festgestellt werden, dass auch das vierte konstitutive Element nach Euler in Äthiopien in den gesetzlichen Grundlagen und Strategiedokumenten fest verankert ist.

**Beim fünften konstitutiven Element** geht es um die gemeinschaftliche Finanzierung der Berufsausbildung (Euler 2013: 42). Die Finanzierung der dualen Berufsausbildung erfolgt anteilig

durch Staat und Wirtschaft. Die Betriebe investieren somit in ihr zukünftiges Personal und sichern sich dadurch einen qualifizierten Nachwuchs. Der Staat profitiert durch geringere staatliche Ausgaben bei der Berufsausbildung. So müssen bspw. umfangreiche Investitionen für Ausbildungsequipment nicht getätigt werden, da die Ausbildung an den investitionsintensiven Maschinen in der Industrie stattfindet.

Die Berufsbildungsstrategie beschreibt, dass sich die Rolle der Privatwirtschaft in der beruflichen Ausbildung vom ‚Konsumenten‘ zum verantwortlichen Beteiligten verändert hat:

„Stakeholder participation, however, does not come without cost and efforts. Stakeholders who were previously mere consumers of TVET services are now expected to invest time, thoughts, ideas and finances towards the improvement of TVET. In order to encourage stakeholders to undertake such investments, the government is prepared to share responsibility proportionate to the capacity of the respective stakeholders and entertain different interests and opinions“ (MoE 2008: 19).

„International experiences show that successful TVET systems are built on strong and well-defined partnerships between government and the non-government sector. Both public and non-public actors are currently involved in TVET. This public-private partnership needs to be further strengthened and roles therein defined“ (MoE 2008: 19).

Die finanzielle Unterstützung der Berufsausbildung durch die Privatwirtschaft erfolgt in Form der Bereitstellung von Ausbildungsmitteln und Maschinen:

„Financing through contributing resources to the TVET system“ (ebenda: 18).

Beim Berufsbildungsgesetz nachweis kann auf die Ausführungen zum vierten konstitutiven Element verwiesen werden, in dem die Beteiligung der ‚Stakeholder‘ bestätigt wird. Allerdings gibt es, anders als in Deutschland üblich, keinen Ausbildungsvertrag zwischen Betrieb und Auszubildendem, über den der Auszubildende eine Ausbildungsvergütung erhalte und die sozialen Versicherungen wie Kranken-, Renten-, und Arbeitslosenversicherung paritätisch bezahlt würde. Der Auszubildende in Deutschland fühlt sich dadurch bereits als Mitarbeiter eines Betriebes mit ähnlichen Rechten und Pflichten. In Äthiopien hingegen wird eine Vereinbarung zwischen der Berufsschule und dem Betrieb abgeschlossen; die gesetzliche Grundlage bildet der Artikel 25(1) des Berufsbildungsgesetzes:

„The technical and vocational education and training system shall be undertaken through the cooperative arrangement of training institutions and enterprises“ (MoE 2016: 9081). Somit ergibt sich eine finanzielle Beteiligung der Wirtschaft durch die Bereitstellung der Ausbildungsmittel in den Betrieben, wohingegen der Auszubildende durch seine Arbeitskraft einen entsprechenden Beitrag leistet.

**Beim sechsten konstitutiven Element** sollen Komplementärangebote in schulischer bzw. außerbetrieblicher Trägerschaft für die Ausbildung zur Verfügung stehen (Euler 2013: 49). Dabei geht es um die Kompensation von Ausbildungsplatzdefiziten, d. h. bei einer nicht ausreichenden Anzahl an dualen Ausbildungsplätzen stellt der Staat andere Ausbildungsformen zur Verfügung (ebenda: 49). Diesem Ansatz kommt die äthiopische Regierung nach, indem sie alle Ausbildungsformen durch das Prüfungssystem anerkennen lässt:

„The main thrust of the strategy is that TVET development relies on an outcome-based system and dedicated and trusting cooperation among stakeholders“ (MoE 2008: 7).

„To this end, the national TVET system, in line with many modern TVET systems worldwide, will be re-organized into an outcome-based system. This means that identified competences needed in the labour market will become the final benchmark of teaching, training and learning, and that all institutions, rules and regulations of the TVET system will be (re-)defined so that they support citizens to become competent [...]

Output quality of TVET delivery will be measured through a process of learner's achieved competence. This is done through occupational assessment, which is based on the occupational standards. A candidate who has proven, through occupational assessment (which may be one assessment or a series of assessments), that s/he is competent will be awarded a National Occupational Certificate, which is the official proof of a person's competence in a TVET relevant occupational area. Occupational assessment, and hence certification, is open to everybody who has developed the required competence through any means of formal and non-formal TVET or informal learning. As a result, the outcome-based system is a major tool to accord equal importance to all forms of TVET delivery“ (ebenda: 21, 22).

So erteilen fast alle staatlichen und privaten beruflichen Schulen Abendkurse (Evening Classes), in denen sich Berufstätige weiter qualifizieren können:

„Around 60 % of formal TVET is provided in the form of regular programmes and 40 % in evening classes“ (ebenda: 10).

Neben der Berufsbildungsstrategie verweist auch das Berufsbildungsgesetz auf den sogenannten Outcome-based Training-Ansatz, bei dem nur die Kompetenzen zählen, die der Auszubildende während einer Prüfung nachweisen kann, wobei es keine Noten, sondern nur die Wertung ‚bestanden‘ oder ‚nicht bestanden‘ (passed/failed) gibt:

„For those who successfully pass occupational assessment, a National Occupational Qualification Certificate will be issued by the state TVET authorities“ (ebenda: 28).

„Any individual who proves his competence based on the outcome of an assessment shall be issued with a certificate of occupational competence by centres of competence on behalf of the Agency“ (MoE 2016: 9079).

**Das siebte konstitutive Element** befasst sich mit der Kodifizierung von Qualitätsstandards (Euler 2013: 53). Dies erfordert eine staatliche Regulierung von Mindestanforderungen, um die Ausbildungsqualität zu sichern, sowie das Bereitstellen von detaillierten und differenzierten Berufsbildern. Ebenso sollen die Ausbildungsvorgaben durch ein Kontrollsystem in den Betrieben überwacht werden (ebenda: 53).

Der Grundstein für die Entwicklung von Berufsbildungsstandards (Occupational Standards) wurde bereits in der Berufsbildungsstrategie 2008 gelegt:

„Another important measure was to conceptualize and start implementing a new quality management system within the TVET sector. In line with international best practices, it was decided to move towards an occupational standard-based TVET system to replace the current curriculum-centred approach and to establish an occupational assessment system open to graduates and candidates from all formal, non-formal or informal TVET schemes“ (MoE 2008: 12).

Der äthiopische nationale Entwicklungsplan GTP2 erwähnt, dass sich von 2011 bis 2016 die Anzahl der Berufsbilder auf 632 erhöht hat und der Prozess der Weiterentwicklung von Berufsbildungsstandards bestehen bleibt:

„[...] professional competence assessment has been conducted extensively and 632 occupational standards were classified“ (MoFEC 2016: 42).

„The TVET system will continue to serve as a potential instrument for technology transfer, through the development of occupational standards, accreditation of competencies, occupational assessment and accreditation and the establishment and strengthening of the curriculum development system“ (ebenda: 185).

Das Berufsbildungsgesetz nennt als weiteres Ziel neben der Qualitätssicherung der Berufsausbildung die Festlegung des Bedarfs der Betriebe hinsichtlich des Inhalts und des Umfangs bestimmter Ausbildungsinhalte während der Ausbildung:

„The objective of occupational standard development is to prepare an occupational standard document in order to define and analyse the demands of the labour market and produce the necessary human resource together with the manner of ensuring sustainable development of occupational competence“ (MoFEC 2016: 9077).

Die Bereitstellung detaillierter und differenzierter Berufsbilder erfolgt durch sogenannte Technische Komitees (technical committees), die Experten aus der Wirtschaft und der staatlichen Berufsbildungsbehörde umfassen:

„The Agency shall, in consultation with regional states, form technical committees that consist in members from stakeholders and experts having rich experience in the world of work in order to develop occupational standards“ (ebenda: 9077).

Da noch kein Kontrollsystem etabliert wurde, durch das die betriebliche Ausbildung überwacht wird, besteht eine Lücke in der Überwachung der Ausbildungsvorgaben. Es werden lediglich jene Betriebe erfasst, die an der kooperativen Berufsausbildung teilnehmen:

„The Agency, the regional authorities and training institutions shall, through all available means at their disposal, disseminate and publicize the names and addresses of enterprises which have been participating in cooperative training“ (ebenda: 9081).

Zwar erfolgt eine Akkreditierung aller Ausbildungsprogramme an den privaten und staatlichen Berufsschulen:

„The Agency shall accredit public training institution operated by Federal Government, privately owned training institutions operate at federal level, training institutions established by foreigner and training institutions operated by a non-governmental organization incorporated under the laws of a foreign state“ (ebenda: 9081),

jedoch wird keine Überwachung der Ausbildungsprogramme in den Betrieben erwähnt. Somit ist das siebte konstitutive Element nur teilweise erfüllt.

**Das achte konstitutive Element** befasst sich mit der Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals im Berufsbildungssystem (Euler 2013: 56). Dieses sollte nach den Ausführungen von Euler einen gewissen Mindeststandard hinsichtlich der persönlichen, fachlichen und pädagogischen Eignung erfüllen (ebenda: 56). Das deutsche schulische Ausbildungspersonal durchläuft in der Regel eine Ausbildung an einer Hochschule; das in den Betrieben absolviert einen pädagogischen Ausbildungskurs (Zertifizierung nach der Ausbildereignungsverordnung – AEVO). Dies schließt allerdings nicht das Personal bzw. die Facharbeiter ein, die die Auszubildenden während der betrieblichen Ausbildung täglich im Betrieb anleiten, unterstützen und kontrollieren (ebenda 57).

Die äthiopische Regierung hat im Zuge der Berufsbildungsreform bereits im Jahr 2008 eine grundlegende Überholung der Berufsschullehrerausbildung und Qualifizierung eingeleitet. Damit die Lehrer, die bereits Teil des Systems sind, in die Lage versetzt werden, Auszubildende angemessen auf die Abschlussprüfung vorzubereiten, hatte jeder Lehrer binnen drei Jahren eine Berufsabschlussprüfung (Niveau: mindestens Level 3 der nationalen Berufsbildungsrahmenqualifikation (National TVET Qualification Framework – NTQF) abzulegen:

„To this end, the Government of Ethiopia is in the process of fundamentally overhauling the system and provision of TVET teacher/instructor trainings. The aim of this process is to create a corps of TVET teachers/instructors capable of preparing trainees to successfully pass occupational assessment“ (MoE 2008: 38).

„Any individual who wants to join technical and vocational education and training as leadership or trainer shall pass through an assessment prepared for the purpose and acquire certificate of occupational competence“ (MoE 2016: 9079).

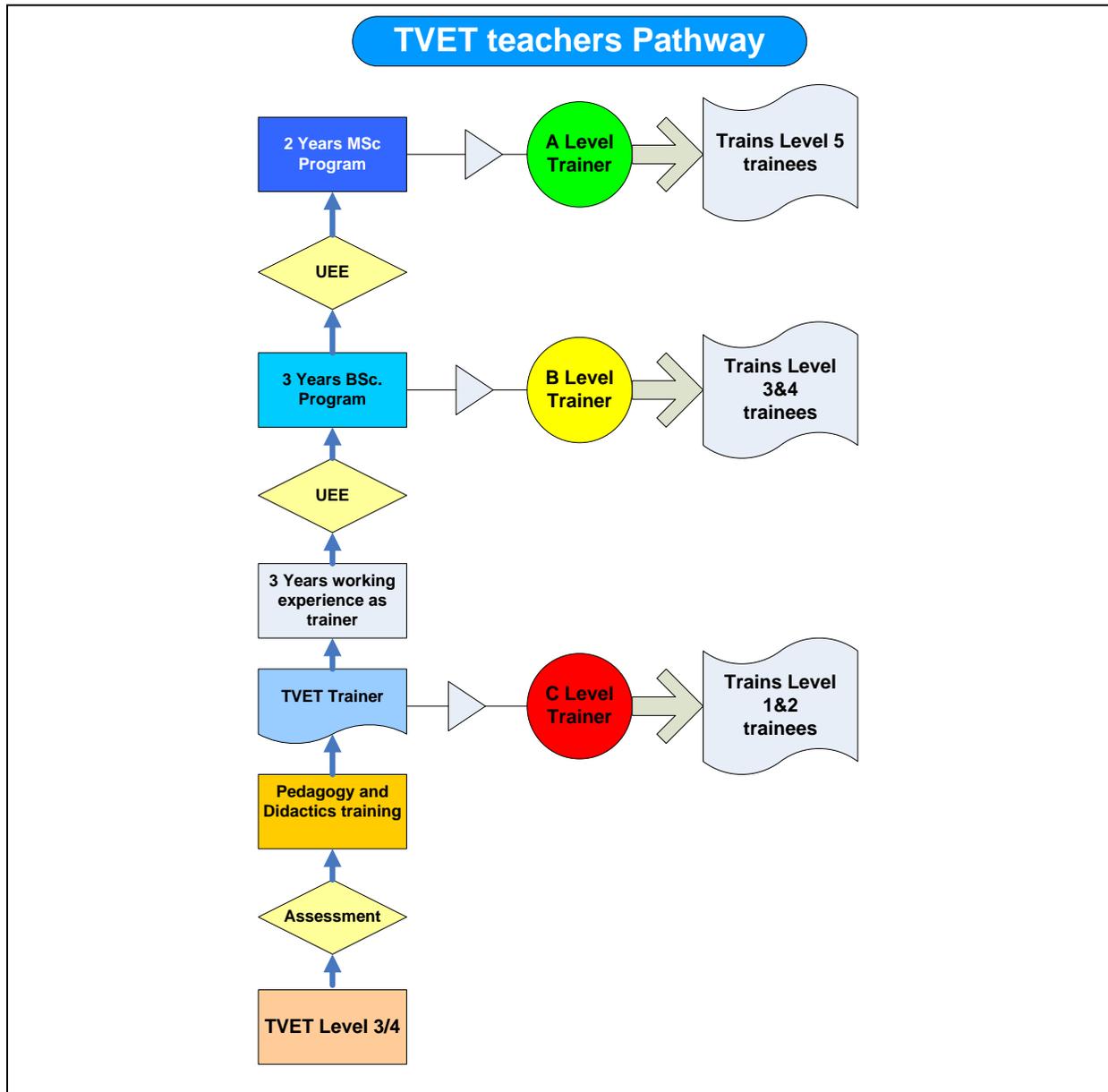


Abbildung 14: Ausbildungsweg Berufsschullehrer für C-, B- und A-Level; UEE: ‚University Entrance Examination‘, Quelle: eigene Aufzeichnungen

Für die Studenten, die eine Ausbildung zum Berufsschullehrer absolvieren, wurde ein Lehrerausbildungsqualifikationsrahmenwerk (TVET Teachers & Leaders Training Qualification Framework – TTLQF) entwickelt (s. Abbildung 14), das Lehrer auf C-Level (Techniker oder Meister

mit pädagogischer Zusatzausbildung), B-Level (Lehrer mit Bachelor – B.Sc.) und A-Level (Master- oder PhD-Abschluss) vorsieht.

Dabei dürfen die C-Level-Lehrer nur Auszubildende bis Level 2, die B-Level-Lehrer nur Auszubildende bis Level 4 und die A-Level-Lehrer nur Auszubildende bis Level 5 des NTQF unterrichten:

„The previous qualification structure for TVET teachers will be revised and a new Bachelor qualification will be introduced. The new qualifications will be based on the professional standards of the engineering and other revised degree programmes and combined with pedagogical, methodological and didactical modules. The new Bachelor programmes will emphasise strengthening practical competences and the appreciation of practical work among TVET teachers/instructors. Frequent internships in industry during the training will be introduced. The modularization of curricula will allow for flexible entry and exit into TVET teacher/instructor trainings“ (MoE 2008: 38).

„There shall be levels of career development for technical and vocational education and training leadership and trainers’ positions. [...]

The trainings shall follow the approved occupational standards and the technical and vocational education and training leaders and trainers’ qualifications framework. [...] Trained professionals having required competence, experience and ethical in the profession shall be given priority in recruitment of a trainer or leader for technical and vocational education and training“ (MoE 2016: 9079).

Die äthiopische geforderte Lehrerqualifikation erfüllt gemäß den theoretischen Vorgaben nach Euler den geforderten Mindeststandard hinsichtlich der persönlichen, fachlichen und pädagogischen Eignung.

**Das neunte konstitutive Element** befasst sich mit der Balance von Standardisierung und Flexibilisierung im Berufsbildungssystem (Euler 2013: 59). Dabei sollen die Ausbildungsstandards flexibel auf die Bedingungen hinsichtlich Betriebsgröße, Wirtschaftsbereich und Ausbildungsvoraussetzungen ausgerichtet, unterschiedliche Strukturmodelle für die Entwicklung von

Ausbildungsordnungen erstellt und eine Flexibilität in der Durchführung der Ausbildung wie z. B. der Ausbildungsdauer gewährleistet werden (ebenda: 59). Zweck dieser Ausgewogenheitsbedingung ist es, die heterogenen Voraussetzungen der Auszubildenden und der Ausbildungsbetriebe zu berücksichtigen, ohne die kodifizierten Mindeststandards zu unterschreiten (ebenda: 59).

Diese heterogenen Voraussetzungen der Auszubildenden und der Ausbildungsbetriebe wie auch die Gewährleistung einer gewissen Flexibilität der Berufsausbildung hat die äthiopische Regierung durch den ‚Outcome-based‘-Ansatz und die regelmäßige Überarbeitung der Berufsbildungsstandards berücksichtigt. Dadurch werden die Ausbildungsstandards flexibel auf die Anforderungen der Wirtschaft ausgerichtet. Die Berufsbildungsstrategie enthält zu diesem Punkt Folgendes:

„Outcome-based TVET provides high flexibility in the way TVET can be delivered. In the future, individual TVET institutions can, in principle, decide how best to organize TVET to their target groups and according to occupational requirements [...] the TVET authorities will provide all necessary assistance to TVET providers to develop curricula and TVET programmes in accordance with the needs of their target groups“ (MoE 2008: 29).

Weiterhin hat die äthiopische Regierung eine Modularisierung der Berufsausbildung eingeführt, die den Austritt aus der Berufsausbildung und damit einen Wechsel in die Welt der Arbeit nach jedem Level des NTQF erlaubt:

„TVET programmes will be organized in a modular fashion to meet the requirements as defined in the occupational standards. In this way, each module or combination of modules describes an employable set of competences. Successful completion of each training module shall be dependent on assessment and certification in conjunction with the assessment specifications stipulated in the occupational standards. The modularization of TVET is a central mechanism of making TVET delivery flexible and providing for flexible entry and exit points“ (ebenda: 29).

„Modular TVET organisation is a fairly new concept in the Ethiopian TVET environment. TVET providers need new skills to develop modularized curricula, and management skills

for TVET institution managers to re-organise their training plans accordingly. The TVET executive bodies will therefore render necessary support to TVET institutes by developing curriculum guides, further training technical teachers and capacity building in the organisation of modular training“ (ebenda: 30).

Das Berufsbildungsgesetz führt dazu Folgendes aus:

„[...] it has been found pertinent to formulate a uniform regulatory framework on the one hand and decentralized and participatory decision-making process on the other as a result of which stakeholders would be actively engaged in the technical and vocational education and training system“ (MoE 2016: 9072).

„[...] ‘outcome-based assessment’ means a modality of assessment through which the competence of a candidate is evaluated without considering as to how, when and where the skill has been acquired“ (ebenda: 9074).

Es lässt sich feststellen, dass eine gewisse Balance zwischen Standardisierung und Flexibilisierung im äthiopischen Berufsbildungssystem gegeben ist. Dabei wird durch den outcome-basierten, modularisierenden Ansatz und die ständige Überarbeitung der Berufsbildungsstandards flexibel auf die Bedingungen hinsichtlich Betriebsgröße, Wirtschaftsbereich und Ausbildungsvoraussetzungen eingegangen. Ebenso wird durch den outcome-basierten Ansatz eine gewisse Flexibilität in der Durchführung der Ausbildung gewährleistet, z. B. in Bezug auf die Ausbildungsdauer. So kann einer Balance zwischen den heterogenen Voraussetzungen der Auszubildenden und der Ausbildungsbetriebe Rechnung getragen werden, ohne die kodifizierten Mindeststandards zu unterschreiten.

**Das zehnte konstitutive Element** betrifft die Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen, die zur Vorbereitung und Unterstützung zentraler Veränderungen durch Instrumente der Berufsbildungsforschung, -planung und -statistik sowie des Berufsbildungs-Monitorings, durch das Bundesinstitut für Berufsbildung als Promotor für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Systems und durch eine etablierte Berufsbildungsforschung in universitären wie auch außeruniversitären Einrichtungen gewährleistet werden soll (Euler 2013:

63). Durch diesen Ansatz kann perspektivisch das jeweilige nationale Berufsbildungssystem über kontinuierliche Diskussionen weiterentwickelt werden (ebenda: 63).

Die äthiopische Regierung erkennt an, dass eine fortdauernde Verbesserung des bestehenden Berufsbildungssystems auf der Basis zuverlässiger Daten notwendig ist:

„TVET development is currently hampered by a serious lack of relevant data and information about issues such as costs of TVET, labour market developments, availability and impact of existing TVET delivery schemes especially outside of the public TVET delivery system, perceptions of stakeholders, etc. Such information, however, is necessary to inform planning, monitoring and innovation in the TVET system“ (MoE 2008: 42).

„Research capacities will be built at the TVET authorities at federal and state levels to identify research needs, to manage research activities and to utilize research outputs and feed them back into TVET planning processes. TVET planning also requires a solid overview of available resources such as TVET institutions and their facilities, TVET programmes delivered, technical teachers/instructors, other staff employed in the TVET system, and others and outputs such as number of trainees enrolled with the different TVET providers, TVET graduates, number of people taking and passing occupational assessment and others. Furthermore, existing occupational standards, assessment items and assessment results need to be stored in data bases. Initiatives towards generating and organising important TVET management information are currently ongoing“ (MoE 2008: 42).

Diese Grundüberlegungen wurden im Jahr 2016 in das neu entwickelte Berufsbildungsgesetz übernommen. Die Berufsbildungsforschung soll sich überwiegend auf praktische und weniger auf theoretische Aufgaben konzentrieren; anzustreben sind demnach folgende Schwerpunkte:

- Weiterentwicklung der nationalen beruflichen Bildungsforschung auf internationalem Standard
- Durchführung von Arbeitsmarktstudien

- Aufschlüsselung und Analyse von Informationen, die von verschiedenen Interessengruppen in einer für technische wie auch berufliche Bildung und Ausbildung relevanten Weise gesammelt wurden.

Der nachfolgend zitierte Auszug aus dem Berufsbildungsgesetz beschreibt diesen Sachverhalt:

„Research projects in the area of technical and vocational education and training shall focus on practical issues rather than theoretical ones and shall emphasize on the following:

- developing qualitative and up to standard national capacity for technical and vocational education and training research;
- undertaking labour market study;
- disaggregating and analyzing information collected by various stakeholders in a manner relevant for technical and vocational education and training purposes“ (MoE 2016: 9080).

Eine Besonderheit stellt der Artikel 23 dar, mit dem die beruflichen Schulen aufgefordert werden, eine handlungsorientierte Forschung zu betreiben, um neue Arbeitssysteme zur Lösung von Problemen zu identifizieren, einzuführen und zu implementieren:

„The training institutions shall make action oriented research as an integral part of the technical and vocational education and training system as regards identification, introduction and the implementation of new working systems to resolve the problems“ (ebenda: 9080).

Diese Aufgabe zur handlungsorientierten Forschung wird im Besonderen der Föderalen Berufsbildungsbehörde (Federal TVET Agency) übertragen. In der Verordnung zur Errichtung der Föderalen Berufsbildungsbehörde von 2011 heißt es:

„[...] enhance the implementation of outcome based technical and vocational education and training through action research and further studies; undertake post training follow-up studies with view to ascertaining the effectiveness of the technical and vocational education and training system“ (CoMR 2011: 5773).

Die äthiopische Regierung hat in der Berufsbildungsstrategie und dem Berufsbildungsgesetz die Weiterentwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen zur Vorbereitung und Unterstützung zentraler Veränderungen durch Instrumente der Berufsbildungsforschung, -

planung und -statistik sowie des Berufsbildungsmonitorings mitberücksichtigt. Allerdings hat sie auch erkannt, dass dieses Vorhaben noch am Anfang steht und daher zunächst die Notwendigkeit existiert, entsprechende Instrumente zu entwickeln. Der Föderalen Berufsbildungsbehörde FTA werden dabei ähnliche Aufgaben wie dem BIBB übertragen. Durch diesen Ansatz soll in Äthiopien das nationale Berufsbildungssystem weiterentwickelt werden.

**Das elfte konstitutive Element** befasst sich mit der gesellschaftlichen Akzeptanz der beruflichen Ausbildung, die in den Ländern mit einem dualen System vergleichsweise hoch ist, wobei eine differenzierte Betrachtung große Unterschiede in der Akzeptanz von Berufsausbildung in unterschiedlichen Ausbildungsberufen zeigt (Euler 2013: 65). Die Berufsbildung stellt in Ländern mit hoher Akzeptanz eine anerkannte Alternative zu den schulischen Bildungsgängen dar, während sie in Ländern mit geringer Akzeptanz als ein Weg für diejenigen betrachtet wird, die in den schulischen Bildungsgängen keinen Erfolg hatten (ebenda: 66). Die höhere Wertschätzung der schulischen Bildung beruht auch auf der Tatsache, dass dadurch ein höheres Lebens Einkommen erzielt werden kann (ebenda: 69).

Die nationale Berufsbildungsstrategie nimmt sich der vergleichsweise geringen Akzeptanz der beruflichen Bildung in Äthiopien an und versucht, diesen Zustand anhand verschiedener Ansätze zu verbessern:

„In Ethiopia, as in many African countries, TVET suffers from a relatively poor public image. TVET is usually associated with low status job, low salary and lack of personal development opportunities, partly due to the low quality of previous TVET programmes that did not allow TVET graduates to successfully compete in the labour market. TVET is generally perceived as a place of last resort for those students who failed to get into higher education. This misconception needs to be rectified. Therefore, TVET authorities together with their stakeholders, in particular business organizations, will invest in public awareness campaigns to make the involved stakeholders and the general public aware that the TVET system is now on its way to facilitate high quality TVET programmes and occupational qualifications based on the needs of the labour market; open to all target

groups in both the urban and rural areas; and with clear opportunities for personal career advancement“ (MoE 2008: 50).

Weiterhin will die äthiopische Regierung auch der hohen Fluktuation von Berufsschullehrern mit verschiedenen Maßnahmen entgegenzutreten:

„For a long time it has been difficult to attract high caliber and motivated professionals to work in the TVET sector, inter alia because the sector had a low reputation and work conditions were unattractive. Therefore, a precondition for the successful implementation of the TVET reform as envisaged in this strategy is to create a conducive, motivating and attractive work environment for TVET professionals. To this end, the TVET system will undertake all efforts to revise salary packages and other fringe benefits offered to TVET staff“ (MoE 2008: 40).

Das Berufsbildungsgesetz geht auf die gesellschaftliche Akzeptanz nicht ein. Allerdings lässt sich aus den vorhergehenden Ausführungen in der Berufsbildungsstrategie schließen, dass die Notwendigkeit, für ein besseres Ansehen der Berufsbildung zu werben, den Beschäftigten und Verantwortlichen im System durchaus bewusst ist. Insgesamt ist die Reputation der beruflichen gegenüber der akademischen Bildung in der äthiopischen Bevölkerung weitaus geringer und bedarf daher einer Art Marketingstrategie der äthiopischen Regierung, um ihren Ruf und ihr Ansehen zu verbessern. Das elfte konstitutive Element ist somit in Äthiopien nach Analyse der vorliegenden Dokumente nicht erfüllt.

Die nachfolgende tabellarische Aufstellung fasst die wichtigsten Punkte aus den vorangehenden Ausführungen zusammen.

Tabelle 4: Vergleich der Elemente nach Euler mit dem äthiopischen Reformansatz

Nr.	Konstitutives Element	Transfer-Ansätze in der äthiopischen Reform	Bemerkungen
01	Breite Zielausrichtung: Berufsbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele	Breite Zielausrichtung: Die Berufsbildungsstrategie ist Teil des Fünfjahresplans der Regierung (Growth and Transformation Plan II) und damit Mittel zur ökonomischen, sozialen und individuellen Entwicklung von Äthiopien (MoFEC 2016)	Die Reform trägt in der vollen Zielbreite zur Entwicklung des Landes bei. Ein Jahr wurde als Pilotphase in Wirtschaftsbereichen mit guten Ausgangsbedingungen festgelegt, danach wurden alle Wirtschaftsbereiche einbezogen
02	Zielfokus eines Ausbildungsberufs: berufliche Handlungskompetenzen als Profil flexibler qualifizierter, mobiler Fachkräfte	Es findet eine Ausrichtung der Ausbildung an den Handlungsanforderungen der Berufspraxis statt, die auch eine flexible Beschäftigung in unterschiedlichen Betrieben durch die Überprüfung der Handlungskompetenz im Rahmen zentral organisierter Abschlussprüfungen vorsieht (MoE 2016: 9077).	Die Industrie wirkt bei der Entwicklung der Berufsbildungsstandards mit, die Berufsausbildung ist somit nachfrageorientiert. Alle Berufe (über 300) wurden neu definiert und dazu passende Prüfungsinstrumente wurden entwickelt. Die Prüfungen werden von Prüfern aus der Industrie in Prüfungszentren abgenommen, organisiert durch regionale Prüfungsagenturen (Center of Competence).
03	Alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips	Das duale Prinzip ist im kooperativen Ausbildungsansatz verankert (MoE 2016: 9072ff., Part 4).	Verzahnung von Theorie und Praxis mit Lernort Betrieb ermöglicht den Aufbau der beruflichen, arbeitsmarktrelevanten Handlungskompetenz
04	Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft	Ein Prinzip der Reform ist der ‚Public-Private-Partnership‘-Ansatz, der das enge Zusammenwirken von Staat und Wirtschaft zeigt (MoE 2016: 9081, Part 4).	Gemeinsames Entwickeln von Berufsbildern, gemeinsame Durchführung von Prüfungen und das Akquirieren von Ausbildungsplätzen tragen zur gesellschaftlichen Akzeptanz der Berufsbildung bei.

<b>05</b>	Gemeinschaftliche Finanzierung der Berufsausbildung	Die Beteiligung aller Stakeholder einschließlich der Industrie wird erwähnt, indem die Betriebe ihre Ressourcen für die Berufsausbildung zur Verfügung stellen (MoE 2016: 9081, Part 4).	Durch die Beteiligung der Wirtschaft an der Finanzierung sind die staatlichen Ausgaben für die Berufsausbildung vergleichsweise niedrig.
<b>06</b>	Komplementärangebote in schulischer bzw. außerbetrieblicher Trägerschaft	Der ‚Outcome-based‘-Ansatz erlaubt jede Form der Ausbildung, da jede Ausbildungsform am Ende durch die Abschlussprüfung zertifiziert wird (MoE 2016: 9078, Part 2, Kapitel 12).	Strukturelle und konjunkturelle Probleme im Angebot von Ausbildungsplätzen können dadurch kompensiert werden.
<b>07</b>	Kodifizierung von Qualitätsstandards	Ein wesentlicher Teil des ‚Outcome-based‘-Ansatzes sind die Berufsbildungsstandards (s. Abb. 10) (MoE 2016: 9077).	Der äthiopische Staat reguliert und überwacht die Mindestanforderungen zur Sicherung der Ausbildungsqualität.
<b>08</b>	Qualifizierung von Lehr- und Ausbildungspersonal	Eine komplette Überarbeitung der Berufsschullehrer-ausbildung ist ein wesentlicher Teil der Reform (s. a. Abb. 14) (MoE 2016: 9079, Part 3).	Der äthiopische Staat reguliert die Mindeststandards von Berufsschullehrern im Hinblick auf persönliche, fachliche und pädagogische Eignung.
<b>09</b>	Balance zwischen Standardisierung und Flexibilisierung	Über die Flexibilisierung der Berufsausbildung durch den ‚Outcome-based‘-Ansatz und die regelmäßige Überarbeitung der Berufsbildungsstandards werden die Ausbildungsstandards flexibel auf die Anforderungen der Wirtschaft ausgerichtet (MoE 2016: 9072).	Entwicklung unterschiedlicher Strukturmodelle für die Erstellung von Ausbildungsordnungen; die Ausbildungsdauer ist je nach den Eingangsvoraussetzungen des Auszubildenden flexibel.
<b>10</b>	Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen	Das Berufsbildungsgesetz betont die Einbindung von Stakeholdern für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems (MoE 2016: 9080).	Vorbereitung und Unterstützung notwendiger Veränderungsmaßnahmen im Bereich der Berufsbildungsforschung und -planung; die föderale

			Berufsbildungsagentur (Federal TVET Agency) unterstützt die kontinuierliche Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems.
<b>11</b>	Gesellschaftliche Akzeptanz der Berufsausbildung	In einem eigenen Kapitel zur Berufsbildungsstrategie über die Bewusstseinsbildung in der Berufsbildung wird versucht, den schlechten Ruf der beruflichen Ausbildung („last resort for those students who failed to get into higher education“) durch gezielte Werbemaßnahmen zu verbessern (MoE 2008: 50).	In gemeinsamen Anstrengungen mit Industrie und Wirtschaft wird durch öffentliche Werbeveranstaltungen auch in Film und Funk die Akzeptanz in der Öffentlichkeit verbessert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die äthiopische Regierung bei ihrer Berufsbildungsreform alle konstitutiven Elemente, die nach der Studie von Euler die wesentlichen Elemente der deutschen dualen Ausbildung darstellen, berücksichtigt hat. Allerdings muss kritisch hinterfragt werden, inwieweit diese konstitutiven Elemente in der Realität umgesetzt und implementiert wurden. Dies soll nun durch die folgende qualitative Inhaltsangabe erfolgen, wofür Experteninterviews zu den elf konstitutiven Elementen nach Euler unternommen wurden.

## 6 Studie 2 – Problemzentriertes Interview

### 6.1 Theoretischer Ansatz

Im nachfolgenden Abschnitt wird das Theoriekonzept vorgestellt, das das Kernstück des vorliegenden Forschungsprojekts bildet. Da Gegenstand der Arbeit ist, den Transfer des deutschen dualen Berufsbildungssystems auf Äthiopien zu untersuchen, hat sich die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse als geeignet und zielführend erwiesen, da die deduktiven Kategorien eine Bewertung des Systemtransfers der dualen Berufsausbildung ermöglichen, wobei Deduktion als ein Schließen vom Allgemeinen [Theorie] auf das Besondere [Hypothesen über Daten] betrachtet wird (Bortz & Döring 2006: 300; Legewie 2016). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse können Kategorien verwendet werden, die sich aus theoretischen Modellen und den daraus gewonnen Erkenntnissen ableiten lassen. Die einzelnen Auswertungsbereiche werden bei einer deduktiven Kategorienanwendung vorab theoretisch begründet selektiert und festgelegt, um die für die Kategorie bestimmten Ordnungskriterien mit den reduzierten Kommunikationsinhalten abgleichen zu können. Die im vorliegenden Fall verwendeten elf Kategorien nach Euler, die im Rahmen einer Studie 2013 entwickelt wurden, gewähren eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse bei dieser Untersuchung, da die Kategorien als hinreichend valide betrachtet werden können.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring umfasst eine Vorgehensweise sowie Einzeltechniken, die es erlauben, aus Interviews, Feldbeobachtungen, Dokumenten, numerischen Ergebnissen und erhobenen Daten eine Theorie zu entwerfen (Mayring 2002: 65ff.). Die qualitative Inhaltsanalyse verfolgt hierzu einen logischen Ansatz, das „Phänomen-Indikator-Konzept-Modell“ (Legewie 2016: 13–14): Auf der einen Seite besteht die „soziale Wirklichkeit“ (ebenda: 13) bzw. „ein Ausschnitt der sozialen Welt, der für ein Forschungsvorhaben interessiert“ (ebenda: 13–14), andererseits ist es nur möglich, neues Wissen zu erlangen, wenn Informationen oder Unterlagen über „Phänomene in dieser sozialen Wirklichkeit“ (ebenda: 14) gesammelt werden, wobei diese meist in Form von Schriften oder Dokumenten wie Interviews im Rahmen des sozialen Felds, Umfrageergebnisse, Notizen aus Beobachtungen bei der Teilnahme von Feldversuchen oder schriftliche Aufzeichnungen festgehalten in Tagebüchern o. Ä. vorliegen

(ebenda: 14). Die Welt stellt somit ein Phänomen dar, das in schriftlichen Aufzeichnungen festgehalten wird, z. B. in einem Interview, wobei sich in diesen Aufzeichnungen Textabschnitte identifizieren lassen, die sich auf „bestimmte Phänomene beziehen und damit Indikatoren für diese Phänomene sind“ (ebenda: 14). Die Bildung dieser Indikatoren ermöglicht die Entwicklung einer datenbegründeten Theorie, aus der wiederum Konzeptionen entworfen werden, die am Ende ein Theoriekonstrukt entstehen lassen (Legewie 2016: 13–14).

Bei der hier angewandten Vorgehensweise wurde ein Querschnitt aus Vertretern der Regierung, Schulleitern, Berufsschullehrern und Repräsentanten aus der Industrie gewählt, um eine

Kürzel	Gruppe	Bezeichnung
FR	Föderale/Regionale Berufsbildungsbehörde	FR1–FR5
SL	Schulleiter	SL1–SL6
BL	Berufsschullehrer	BL1–BL6
IN	Industrie	IN1–IN5

*Tabelle 5: Interviewte Probandengruppen*

möglichst ausgewogene Probandengruppe zu haben (s. Tab. 6).

Wie oben erläutert, wird zur Auswertung und Interpretation der Interviews die strukturierte qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet, da diese ein regelgeleitetes und intersubjektiv nachvollziehbares Durcharbeiten von umfangreichen Textmaterialien erlaubt (Bortz & Döring 2006: 331–332). Die Grundlage dazu bildet ein Kategoriensystem, das die Basis einer zusammenfassenden Deutung des Materials bildet und sich im Leitfadeninterview

widerspiegelt (ebenda: 332). Diese Kategorien sind durch die vorab durchgeführte Dokumentenstudie bekannt und werden anhand des Leitfadeninterviews überprüft, anschließend werden die Ergebnisse mit der Dokumentenanalyse verglichen. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Inhalte der Leitfadeninterviews „in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird“ (ebenda: 329). Damit die Handlungen und Aussagen in der Gesellschaft entsprechend

verstanden und gedeutet werden können, werden Vorerfahrungen herangezogen oder es wird versucht, sich in die Lage des anderen hineinzusetzen (ebenda: 329).

## 6.2 Beschreibung der Stichprobe

Das Experteninterview für sich allein betrachtet stellt noch keine Repräsentativität dar. Diese entsteht erst, wenn die Inhalte von mehreren Interviewten analysiert werden, die wiederum repräsentativ für ihre Gruppe sind (vgl. Mayer 2002: 37ff.). Um dies zu erreichen, ist eine sorgfältige Auswahl der zu interviewenden Personen (auch Stichprobe genannt) erforderlich. Diese Maßnahme wird als „bewusste Auswahl typischer Fälle“ (vgl. Kromrey 2002: 271) bezeichnet. Die Auswahl einer Person, also ab wann diese als typisch einzustufen ist, geschieht auf der Basis von Kriterien, die wiederum von großer Bedeutung sind (vgl. Schnell et al. 2005: 299). Bei Experteninterviews müssen die Interviewten als Experten gelten, „die selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht“ (Meuser & Nagel 1991: 443). Das Wissen eines Experten ist somit mit seiner beruflichen Aufgabe oder Funktion verbunden, dadurch verfügt er über ein Spezial- oder Sonderwissen, das sich aus seiner institutionellen Kompetenz und seiner beruflichen Rolle ergibt (Kaiser 2014: 36). Somit erfolgt die Auswahl des Experten zum einen in Bezug auf seine berufliche Rolle und zum anderen in Bezug auf die Forschungsfrage (vgl. Kromrey 2002: 259ff.). Als Experten kommen also Personen in Betracht, die „nicht nur als abstrakte Funktionsinhaber und Träger bestimmter Herrschaftsstrukturen betrachtet, sondern als konkrete soziale Akteure mit spezifischen Handlungs- und Professionslogiken“ (Bogner et al. 2014: 4) angesehen werden können.

Die Bildungsabschlüsse der Studienbeteiligten sind relativ homogen, 72,7 Prozent verfügen über einen Masterabschluss, die übrigen 27,3 Prozent über einen Bachelorabschluss. Das Überwiegen des Masterabschlusses der Interviewten korreliert mit ihrer Einstufung als Experten.

Da in dieser Arbeit die Implementierung einer Berufsbildungsreform untersucht wird, werden an diesem Vorgang beteiligte Personen und Einrichtungen wie z. B. Schulleiter, Lehrer, Vertreter der kooperierenden Betriebe oder der föderalen Berufsbildungsbehörde interviewt, wobei der überwiegende Anteil der Interviewten männlichen Geschlechts (83,3 Prozent) war:

- 5 Vertreter der Industrie,

- 6 Schulleiter,
- 6 Berufsschullehrer und
- 5 Vertreter der föderalen/regionalen Berufsbildungsbehörde.

Es wurden insgesamt 24 Experten interviewt, jedoch mussten zwei Interviews verworfen werden, da die Interviewten über unzureichende Englischkenntnisse verfügten und das Ergebnis somit den Ansprüchen der Forschungsarbeit nicht entsprach: Ziel der Experteninterviews ist es, anhand von Leitfragen Meinungen und Einstellungen zu bestimmten Themen zu erhalten, die sich mit der dualen (kooperativen) Berufsausbildung in Äthiopien beschäftigen. Wenn die Sprach- und Vorkenntnisse der Interviewpartner nicht ausreichend sind, können sich diese auch nicht als Experten zu einem Thema äußern.

Da festgestellt werden soll, inwieweit eine Einführung der dualen (kooperativen) Berufsausbildung stattgefunden hat, gelten im System Personen als Experten, deren Tätigkeit darin besteht, als Verantwortliche auf die Einhaltung des neuen Berufsbildungssystems zu achten und bei Bedarf den zuständigen Stellen Rückmeldungen zu geben, was sowohl auf die Interviewten aus der Industrie als auch auf die anderen Beteiligten zutrifft. Das Wissen und ihre speziellen Kenntnisse zum einen sowie ihre berufliche Rolle zum anderen machen die Verantwortlichen zu Repräsentanten des Berufsbildungssystems, was eine inhaltliche Repräsentativität der Ergebnisse ermöglicht. Nach der Empfehlung von Meuser & Nagel wurden Experten ausgewählt, die nicht auf der obersten Hierarchieebene tätig sind, sondern auf der zweiten oder dritten Hierarchieebene arbeiten, da auf diesen häufig ein umfangreicheres Wissen und mehr Erfahrungen gegeben sind in Bezug auf die Untersuchung und Forschungsfrage (vgl. Meuser & Nagel 1991: 443f.).

Bei der Festlegung der Experten wurde versucht, sowohl die staatliche als auch die private Seite zu berücksichtigen, um den Anspruch der qualitativen Forschung zu genügen, die Interviewgruppen ausgewogen auszuwählen. Allerdings kommt es diesbezüglich in der Realität der Expertengruppe zu Überschneidungen, so dass eine strikte Abgrenzung der Gruppen in dieser Untersuchung nicht möglich war. Aus forschungsökonomischen Gründen wurden deshalb vier Gruppen festgelegt, wobei aus jeder Gruppe fünf bis sechs interviewte Experten als hinreichend

gesehen wurden, auch hinsichtlich des verbundenen Aufwands bei Interviews, die einem Interviewleitfaden folgen. Indem Experten aus allen Ebenen und verschiedenen Regionen interviewt wurden, kann deren Auswahl als ausgewogen bezeichnet werden. Dazu kommt, dass die Vertreter aus der Industrie als Arbeitgebervertreter das Berufsbildungssystem möglicherweise in verschiedenen Gremien (z. B. Boards der Berufsschulen oder Industrieverbände) beeinflussen.

Da Addis Abeba das Zentrum der äthiopischen Berufsbildungslandschaft darstellt, ist eine geografische Streuung in Bezug auf Experten, die in verschiedenen Teilen Äthiopiens tätig sind, nicht sinnvoll. Daher fand die überwiegende Anzahl der Interviews in Addis Abeba statt, wo das äthiopische Bildungsministerium und die äthiopische föderale Berufsbildungsbehörde FTA tätig sind, und zwar ‚face to face‘. Lediglich einzelne Schulleiter und Vertreter der Industrie wurden – ebenfalls im persönlichen Gespräch – am Ort ihrer Tätigkeit in den Regionen Oromia, Amhara und Tigray interviewt.

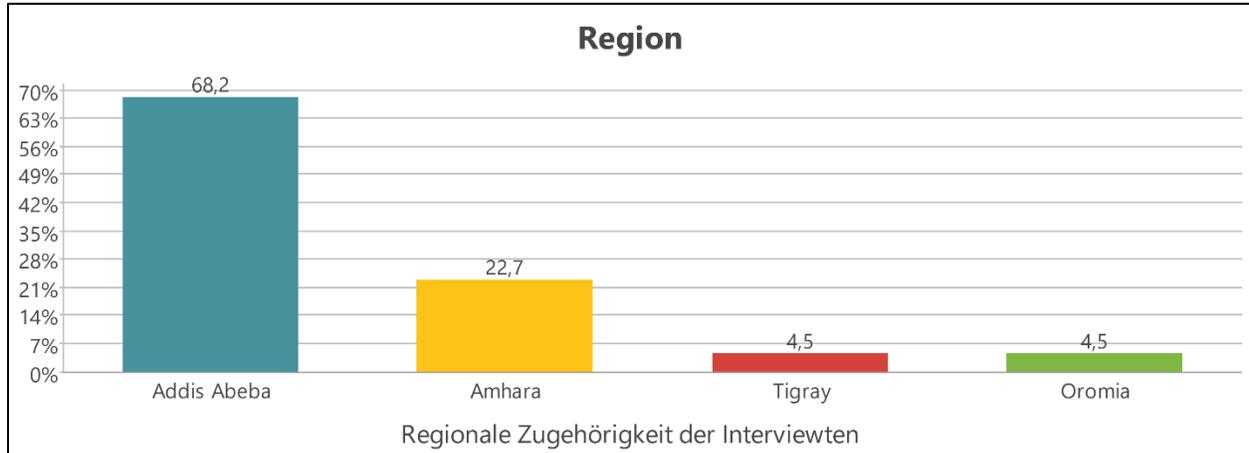


Abbildung 15: Regionale Zugehörigkeit der Interviewten

Die Zitate der interviewten Experten wurden mit den Kürzeln IN, SL, BR und FR bezeichnet, wobei die Zuordnung der Kürzel innerhalb der Interviewgruppen zufällig ist, um die vereinbarte Vertraulichkeit zu sichern. Die Reihenfolge der Interviews ist willkürlich, um keine Zuordnung zu einem Experten zu ermöglichen.

Gibt es eine Übereinstimmung von allen Interviewten zu einer bestimmten Thematik, so ist diese unabhängig von den verwendeten Abkürzungen gegeben und es wurde vorab eine Freigabe dieser Texte von den interviewten Experten erteilt. Dies trifft auch auf das Alter der Experten zu, das zwischen 29 und 63 Jahren liegt. Damit ist nicht nur ihr Arbeitsumfeld, sondern auch ihre Altersstruktur als gemischt zu bezeichnen.

Alter	Häufigkeit
63	1
58	1
56	1
55	2
54	1
52	1
50	2
48	1
45	1
43	1
42	1
41	1
40	1
37	1
35	1
32	1
31	1
30	2
29	1
GESAMT (gültig)	22

Tabelle 6: Altersverteilung der Interviewten

### 6.3 Auswertung der Experteninterviews

Ziel der Auswertung der Experteninterviews ist es, die von mehreren Interviewten geteilten überindividuell gemeinsamen Aspekte aus den verschiedenen Gesprächen und somit inhaltlich repräsentative Aussagen zu identifizieren. Die Antworten der Experten werden vor ihrem organisatorischen oder institutionellen „Hintergrund gesehen, da der gemeinsame organisatorisch-institutionelle Kontext aller Experten die Vergleichbarkeit der Interviews sichert“ (vgl. Meuser & Nagel 1991: 452f.; Meuser & Nagel 1997: 488).

Bei der Auswertung von Experteninterviews kommen unterschiedliche Verfahren zur Anwendung. Gläser und Laudel haben ein Verfahren zur Auswertung von Interviews entwickelt, das auf der strukturierenden Inhaltsanalyse von Mayring (2002: 118ff.) aufbaut, Häufigkeiten analysiert sowie das Herausfiltern von komplexen Informationen (Extraktion) und das systematische Zerlegen der Interviewtexte ermöglicht, gleichzeitig aber „während des gesamten Analyseprozesses offen für unvorhergesehene Informationen ist“ (Gläser & Laudel 2009: 199). Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ist es möglich, auf der Basis der Interviewtexte Informationen zu erhalten, die sich rein auf die Forschungsfrage beziehen und die durch die vorgegebenen Kategorien entsprechend strukturiert sind. Dabei merken Gläser und Laudel an: „Die qualitative Inhaltsanalyse ist das einzige Verfahren der qualitativen Textanalyse, das sich frühzeitig und konsequent vom Ursprungstext trennt und versucht, die Informationsfülle systematisch zu reduzieren sowie entsprechend dem Untersuchungsziel zu strukturieren“ (2009: 200). Dabei werden dem Interviewtext durch die Extraktion Informationen entnommen und diese ausgewertet, wobei es möglich ist, dass das Kategoriensystem verändert wird, wenn Informationen auftauchen, die im Rahmen der Forschung interessant sind, für die es aber noch keine passende Kategorie gibt (ebenda: 201). Die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse erlaubt somit die Entnahme von Informationen, ohne dass deren Position im Text berücksichtigt wird (Gläser & Laudel 2009: 204). Damit ist die qualitative Inhaltsanalyse nicht für Untersuchungen geeignet, die die Struktur von Texten, die Gesamtgestalt von Erzählungen o. Ä. untersuchen.

Bei der Auswertung der vorliegenden Interviews wird das geschilderte Verfahren nach Gläser und Laudel in Verbindung mit Meuser und Nagel angewendet, da diese Vorgehensweise am ehesten den qualitativen Ansprüchen genügt (vgl. Mayer 2002: 50).

Die Auswertung beginnt mit der wörtlichen Transkription der Interviewaufzeichnungen, wobei nonverbale und parasprachliche Elemente unberücksichtigt bleiben. Es erfolgt eine vollständige wörtliche Transkription, um einen möglichen Verlust von Informationen durch voreilige Zusammenfassung zu vermeiden und zu gewährleisten, dass Dritte, also andere Forscher, alle Paraphrasen nachvollziehen können (vgl. Keuneke 2005: 265). So kann dieses von Meuser und Nagel als untypisch bezeichnete Vorgehen eine erhöhte intersubjektive Nachprüfbarkeit erzielen

(vgl. Bortz & Döring 2006: 331). Im nächsten Schritt werden die Transkripte in einem ersten Durchgang den deduktiven Kategorien zugeordnet, die sich an die Studie von Euler (Euler 2013) anlehnen.

Die einzelnen Schritte des Auswertungsprozesses zeigt die nachfolgende Abbildung 18 auf.

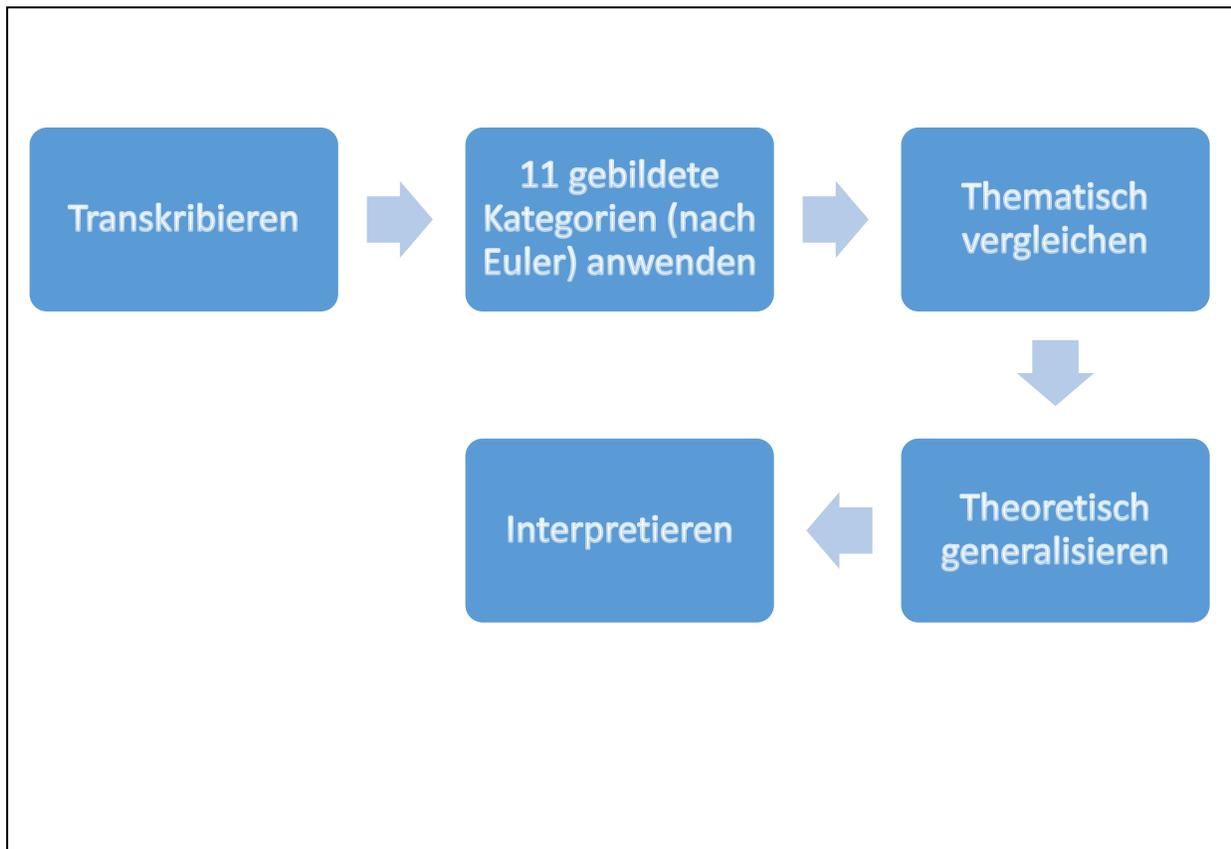


Abbildung 15: Datenauswertungsschritte in Anlehnung an Meuser und Nagel (1991: 441ff.) und Meuser und Nagel (1997: 481ff.)

Aufgrund des großen Materialumfangs ist eine vollständige Darstellung aller Ergebnisse nicht möglich. Deshalb erfolgt eine Vorstellung der gebildeten Kategorien und deren zugehörigen Definitionen mit Ankerbeispielen, wobei auf die Häufigkeit und Überlappung von Aussagen der interviewten Experten geachtet wird. Dabei fließen immer wieder Originalzitate aus den Interviews mit ein, um die getroffenen Aussagen zu belegen. Beim Auswählen dieser Zitate wurde darauf Wert gelegt, das Auswahlprinzip zu verdeutlichen, um sie transparent zu machen und den Eindruck zu vermeiden, es würden nur die Zitate verwendet, die eine einseitige Aussage oder getroffene Annahme verdeutlichen. Deshalb wurden auch gegensätzliche Aussagen von

Interviewten mit einbezogen, um eine möglichst objektive Aussage zu den Ergebnissen zu erlauben.

Detaillierte Interviewausschnitte sind dann sinnvoll, wenn sie besonders für den Forschungsgegenstand von Interesse sind. Aussagen, die weniger zutreffend sind, wurden zusammengefasst und den gebildeten Kategorien zugeordnet. Die Reduktion von umfangreichen, komplexen Aussagen wurde vermieden, damit keine wichtigen Aussagen und Information verloren gehen. Im nächsten Schritt wurden für die Paraphrasen, für die keine zuvor gebildete deduktive Kategorie passend war, neue Kategorien gebildet, um wichtige Aussagen nicht zu verlieren. Nachdem die Interviews den Kategorien zugeordnet wurden, wurden diese gruppenübergreifend inhaltlich verglichen. Somit ist es möglich, Textpassagen, die sich inhaltlich decken, aus allen geführten Interviews zusammenzufassen.

Die Kategorien umfassen Wissen und Erfahrungen, die aufgrund der Dokumentenanalyse (Euler-Studie 2013) erarbeitet wurden und zielführend für die Beantwortung der Forschungsfrage sind. Die gebildeten Kategorien ermöglichen es, inhaltliche Gemeinsamkeiten der interviewten Experten festzulegen, so dass deren Aussage innerhalb einer Kategorie zusammengefasst und auf einer allgemeinen Basis weiter diskutiert werden kann. Diese inhaltliche Abstraktion ermöglicht eine Diskussion auf einer wissenschaftlichen Ebene, die sich von den verwendeten Ausdrücken und Formulierungen der Interviewten stark unterscheidet.

### *6.3.1 Zuordnung der Kategorien*

Bei der Kategorienerstellung bzw. -anwendung stehen zwei Ansätze zur Verfügung: die induktive Kategorienentwicklung und die deduktive Kategorienanwendung (Mayring 2000: 14). Aufgrund der gewählten Vorgehensweise wird an dieser Stelle nur die deduktive Kategorienanwendung beschrieben, die folgendes Vorgehen vorsieht (ebenda): Zunächst werden vorab festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material herangetragen, dann die deduktiv gewonnenen Kategorien den Textstellen zugeordnet. Die vorgegebenen Kategorien sind dabei genau definiert und die inhaltsanalytischen Regeln geben vor, wann diesen eine Textstelle zugeordnet wird.

Die Gewinnung der hier verwendeten Kategorien auf der Grundlage der oben zitierten Euler-Studie wurde in Kapitel 4.3 ausführlich beschrieben. Dabei ergeben sich die elf konstitutiven Elemente der deutschen dualen Berufsausbildung aus der Literaturanalyse sowie aus relevanten Rechtsquellen (Euler 2013: 7). Sie werden nachfolgend als Kategorien beschrieben und mit Ankerbeispielen belegt, die sich aus den Interviews ergeben haben.

Die Informationsentnahme aus den transkribierten Interviews erfolgte softwaregestützt mit MAXQDA zur Erstellung und Verwaltung eines Kategoriensystem mit Codes und Subcodes. In einem ersten Durchlauf wurden den jeweiligen Kategorien Ankerbeispiele aus den Interviews zugeordnet, wie in der nachfolgenden Tabelle 8 gezeigt.

Tabelle 7: Ankerbeispiele zu den 11 Kategorien

Nr	Kategorie Beschreibung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1	Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele	Grundlegende Ziele der deutschen Berufsbildung: Förderung (1) der ökonomischen Leistungsfähigkeit ; (2) der sozialen Integration; (3) der individuellen Entwicklung (Euler 2013: 8).	SL3: ...to develop the life of society, to maximize the economical aspect of the society and to develop their own starters from poverty to develop well... (SL3: 26–28) <sup>8</sup> IN1: ...we feel and we assume it is actually just to produce qualified people for the industries around and then even to give the potential to the younger generation, to give them the opportunity to get employed in these growing industries. (IN 1: 43–46)	- Von den 3 Zielen sollten mindestens 2 erwähnt sein
2	Zielfokus eines Ausbildungsberufes: berufliche Handlungskompetenzen als Profil flexibel qualifizierter, mobiler Fachkräfte	- Ausrichtung der Ausbildung an Handlungsanforderungen der Berufspraxis, Kompetenzprofil eines Berufsbilds ermöglicht unmittelbaren Einsatz in dem Berufsfeld und erlaubt so eine flexible Beschäftigung in unterschiedlichen Betrieben. - Die Prüfung des Kompetenzprofils erfolgt im Rahmen der Ausbildungsabsch	IN2: we recruit technician from various zonal administration TVET graduates. (IN2: 41–42) BL1: those who are competent enough they can compete each other and they can work at any region especially in any industry which needs their professional skill. There is an opportunity to work anywhere, but it needs to be competent enough. (BL1: 60–63)	- Erwähnung Kompetenzen angepasst an die Bedürfnisse der Arbeitswelt - Abschlussprüfung nicht durch Lehrer, sondern durch Vertreter der Wirtschaft

<sup>8</sup> Interviewperson SL3, Zeile 26 - 28

		<p>lussprüfung, die zentral über zuständige Stellen (zumeist Kammern) organisiert wird. (Euler 2013: 8)</p>		
3	<p>Alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips</p>	<p>- Duales Prinzip beschreibt die Verzahnung von Theorie (Berufsschule) und Praxis (Betrieb) verknüpft durch Ausbildungsplan - Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen, die arbeitsmarktrelevant, aber dennoch nicht zu eng am Bedarf einzelner Betriebe ausgerichtet sind (Euler 2013: 8)</p>	<p>FR3: We are also just using German dual system; the trainee will spend their time three days in the industry for cooperative training and two days in the training institution to take the theory and basic practical skills so that the detail skill will be provided in the company. (FR3: 74–77) IN2: ... unless the TVET college approach the industry and understand the market situation it is very difficult to create an opportunity for the youngsters (IN2: 56–58)</p>	<p>- Erwähnung und Beschreibung des kooperativen Prinzips</p>
4	<p>Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft</p>	<p>- Partnerschaftliche Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft (z. B. bei der Entwicklung von Berufsbildern, Durchführung von Prüfungen, Akquirierung von</p>	<p>SL1: the government has to give greater responsibility to the industry and the industry should also put this responsibility into practice (SL1: 160–161) FR3: However, the responsibility for skills development for human resource development should lie by the industries therefore the role must be increased, their contribution should increase and then their role should be also from the other side, from the</p>	<p>- Erwähnung partnerschaftliche Zusammenarbeit bei der Organisation der Berufsausbildung</p>

		Ausbildungsplätzen) (Euler 2013: 8)	government side, also perceived so seriously and then they should be brought into the boat and then they should also do their own contribution so that in the near future that really the TVET system is owned by the industry like any other developed nation. (FR3: 81–87)	
5	Gemeinschaftliche Finanzierung der Berufsausbildung	Aufwendungen für duale Berufsausbildung werden anteilig durch Staat und Wirtschaft getragen (Euler 2013: 8)	IN1: ... our role should be to give the opportunity of cooperative training for all the colleges (IN1: 75) SL6: The TVET cost ideally could be reduced by conducting cooperative training. (SL6: 116)	- Beschreibung Rolle Berufsschule–Wirtschaft
6	Komplementärangebote in schulischer bzw. außerbetrieblicher Trägerschaft	- Neben der Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems werden verschiedene Ausbildungsbereiche in anderen Formen angeboten (z. B. vollqualifizierende Berufsausbildung an Berufsfachschulen), die vollwertig anerkannt sind durch die Teilnahme an den gleichen Abschlussprüfungen (Euler 2013: 9)	BL2: Actually, in some cases those evening students are more qualified than the regulars because of their experience if they are working in the industries. Most of our training in the evening class are those which come from the industries. (BL2: 153–156) SL3: Yes, it is the same because we will govern it by the TVET system. So, in the evening time is the same time as the day time that the training is the same, the difference is the day. (SL3: 126–127)	- Erwähnung von Ersatzangeboten zur dualen Berufsausbildung

7	Kodifizierung von Qualitätsstandards	<p>- Staatliche Regulierung von Mindestanforderungen zur Sicherung der Ausbildungsqualität mit detaillierten Berufsbildungsstandards</p> <p>- Überwachung der Standards ist je nach Ausbildungsmarktsituation und Branche unterschiedlich (Euler 2013: 9)</p>	<p>SL4: Occupational standards are developed through central, at federal level by the involvement of both the industry experts and the TVET higher experts, masters in PhD involvement. (SL4: 153–155)</p> <p>FR2: occupational standards that develop through the operation of industry and the ownership of industry and the same is true for assessment tools (FR2: 192 -193)</p>	<p>- Erwähnung der Erstellung der Berufsbildungsstandards mit der Industrie</p> <p>- Systematische Überwachung der Berufsbildungsstandards</p>
8	Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals	<p>- Ausbildung des schulischen Lehrpersonals ist eingebunden in die nationalen Strukturen der Lehrerbildung</p> <p>- Qualität des pädagogischen Personals ist prinzipiell nicht von der Ausbildungsform abhängig (Euler 2013: 9)</p>	<p>FR3: teachers with second degree and of course with full certified competence in the set standard, this is very clearly set and does not mean that really everything is perfect (FR3: 181–183)</p> <p>IN2: I think, in other industries as well instructors may get the qualification from the qualification providers for instructors' trainer organizations (IN2: 90–91)</p> <p>FR1: particularly the last six, seven years the government has given emphasis to producing qualified TVET trainers (FR1: 257–258)</p> <p>IN3: Yes, I can say I know how the TVET teacher is trained. There are three different levels of TVET teachers in Ethiopia, we call that A, B, C level and then they are qualified at different levels with</p>	<p>- Erwähnung und Beschreibung der Ausbildung von Berufsschullehrern</p> <p>- pädagogische Qualifikation von Industrieausbildern</p>

			certificate and certified (IN3: 177–179)	
9	Balance zwischen Standardisierung und Flexibilisierung	- Ausbildungsstandards werden flexibel auf die Bedingungen von Betriebsgröße, Wirtschaftsbereich und Ausbildungsvoraussetzungen ausgerichtet (Euler 2013: 9)	FR2: If the new demand comes from the industries the revision of occupational standards, revision of assessment, revision of training material is every time open to be carried out so we are doing like that in some areas even now. (FR2: 204–207) SL1: Rather it is reverse; the occupational standards are not forcing the industries to change their machineries or etcetera. (SL1: 300–301)	- Erwähnung der Ausrichtung und Anpassung der Berufsbildungsstandards an den Bedarf der Wirtschaft
10	Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen	- Vorbereitung und Unterstützung von zentralen Veränderungen durch Instrumente der Berufsbildungsforschung, -planung, -statistik sowie des Berufsbildungsmonitorings (Euler 2013: 9)	FR3: To be honest with you such research is very limited in TVET in general. Here and there some researchers might carry out similar to the research what you are doing but not enough so usually what I understood policy makers do come up to a decision based on feedbacks gathered in their regular monitoring and support interventions (FR3: 237–241) FR2: Honestly speaking I think for last few years, though we are developing the new system, it is not well supported by research. (FR2: 276–278) IN3: To be honest with you such research is very limited in TVET in general. Here and there some researchers might carry out similar to the research what you are doing but not enough so usually what I understood policy makers do come up to a decision based on feedbacks gathered in their regular monitoring and	- Vorhandensein von Berufsbildungsforschung, -planung und -monitoring durch geeignete Einrichtungen (wie z. B. BIBB in Deutschland)

			support interventions, regular evaluations carried out internally, sometimes also with external evaluators. (IN3: 237–242)	
11	Gesellschaftliche Akzeptanz der Berufsausbildung	- Gesellschaftliche Akzeptanz der Berufsbildung in Ländern mit einem dualen System ist hoch (Euler 2013: 9)	FR2: But the opinion of the people and the communities really changed a lot and reality; this is a benefit of it. They see the real benefit everywhere you can find the TVET graduates who are working in the industries as micro- or the smaller-scale enterprises and different areas where they participate. They are living better lives than others (FR2: 249–253) FR3: nowadays the picture of TVET is changing, this is because those who have been qualified, certified and get a reasonable job, a reasonable earning so if one gets proper training, get proper employment, gets a monthly income, I mean their reputation immediately changes. FR3: 253–256) SL3: It was highly developed through these ten years past..., all professions are accepted because it gives employment opportunity, ... and I think we can say 70/80 per cent of people accept the TVET system. (SL3: 215–221)	- Ansehen und Anerkennung der Berufsausbildung ist vergleichbar mit einem Hochschulabschluss

Im nächsten Auswertungsschritt wurden alle Textstellen der Interviews zu den jeweiligen Kategorien zusammengestellt, wodurch zu jeder Kategorie eine Abfolge von Zitaten entsteht, die die Grundlage des wichtigsten Teils der Analyse darstellt.

Tabelle 8: Häufigkeit von Antworten zu den deduktiven Kategorien

	01_Beru	02_Beru	03_Alter	04_Part	05_Gem	06_Kom	07_Kodi	08_Qual	09_Balai	10_Entw	11_Gese	Total
FR\FR1_	4	4	2	1	3	3	2	3	1	2	3	28
FR\FR2_	1	3	3	1	2	1	2	2	1	2	3	21
FR\FR3_	1	5	2	4	2	0	2	1	1	3	1	22
FR\FR4_	2	6	3	5	2	1	2	1	1	1	1	25
FR\FR5_	2	6	1	2	4	3	2	3	1	6	3	33
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>129</b>
SL\SL1_0	4	4	2	3	2	2	2	3	1	2	3	28
SL\SL2_0	1	2	2	1	1	2	2	1	1	3	1	17
SL\SL3_0	3	2	2	1	1	1	2	2	1	3	1	19
SL\SL4_1	0	3	2	1	1	1	1	2	0	0	1	12
SL\SL5_1	3	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	18
SL\SL6_1	1	2	3	1	1	1	2	2	1	1	3	18
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>112</b>
BL\BL1_0	2	2	1	2	3	2	1	0	1	0	1	15
BL\BL2_0	2	3	1	2	2	2	2	2	1	1	1	19
BL\BL3_0	1	2	0	1	1	1	2	1	1	1	2	13
BL\BL4_0	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	16
BL\BL5_0	2	2	2	3	2	2	2	1	1	0	1	18
BL\BL6_0	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	17
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>98</b>
IN\IN1_0	3	2	1	2	3	0	0	0	1	0	1	13
IN\IN2_0	1	1	3	1	2	0	0	1	0	0	1	10
IN\IN3_0	4	3	2	1	3	1	1	1	2	1	2	21
IN\IN4_1	3	2	0	1	1	1	2	2	1	1	1	15
IN\IN5_2	2	2	1	1	2	1	0	2	0	1	3	15
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>74</b>
<b>Gesamt</b>	<b>46</b>	<b>62</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>41</b>	<b>29</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>20</b>	<b>31</b>	<b>39</b>	<b>413</b>

Dazu wurden die Interviews erneut analysiert, allerdings nicht nach Interviews geordnet, sondern nach den Kategorien. Dabei wurde noch einmal kontrolliert, ob die entsprechenden

Interviewpassagen den relevanten Kategorien zugeordnet wurden, wobei es durchaus sein kann, dass einzelne Interviewpassagen zu mehreren Kategorien gehören.

### *6.3.2 Materialanalyse*

Nach der Festlegung der Erhebungstechnik (Experteninterviews) und der Aufbereitungstechnik (qualitative Inhaltsanalyse) erfolgt hier die Festlegung der Auswertungstechnik, auch als Materialanalyse bezeichnet. Dazu ist es notwendig, die Interviews zu Beginn genau zu analysieren, um festzulegen, was aus dem Material heraus interpretierbar ist (Lamnek 2005: 518ff.). Die Ausgangsmaterialanalyse erfolgte über die deduktive Kategorienanwendung mit Hilfe der MAXQDA-Software. Für die nominale deduktive Kategorienanwendung wurden die Interviews nach den elf Kategorien, angelehnt an Euler (Euler 2013), ausgewertet, d. h. zuerst die Kategorie 1, dann die Kategorie 2 usw. Die Auswertung erfolgte mit dem vorgestellten Kodierleitfaden gemäß den gebildeten Kategorien auf der vorher definierten inhaltsanalytischen Grundlage.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Experteninterviews zusammengefasst, um daraus Schlüsse für die Beantwortung der Forschungsfragen ziehen zu können. Die Interviews sind mit den Kürzeln für die vier Interviewgruppen und der Zeilenangabe der Zitate mit Nennung der jeweiligen Kategorie bezeichnet.

#### **Ergebnis zu Kategorie 1**

Alle vier Interviewgruppen betonen die Notwendigkeit der breiten Zielausrichtung der Berufsausbildung zur Erreichung von Wirtschaftswachstum, Beschäftigung, gesellschaftlicher Entwicklung, Förderung von sozialen und individuellen Fähigkeiten.:

„TVET system plays a major role in terms of human development, in terms of technology, in terms of capacitation of small and micro enterprises“ (FR4: 41–42).

„The Ethiopian government undertook the TVET reform because of its interest and its motivation to bring economic development in Ethiopia, technological development in Ethiopia and abolish poverty, starvation, famine, etcetera via the tool of TVET system“ (SL1: 37–40).

„For the development of our country and society, the TVET system plays a major role for bringing people to work and for the social development in our society. Being a TVET graduate in garment, manufacturing or construction there is a high demand in the industry“ (BL1: 45–49).

„Big construction projects are ongoing. The industry parks need workers for the garment sector in a huge number. They need low, middle and high level skilled workers. All size of industry needs skilled workers what is good for TVET graduates“ (IN3: 302–304).

Jedoch fehlt eine Organisationsstruktur von Betrieben in Verbänden oder Kammern, ähnlich wie es in Deutschland der Fall ist:

„Like the system in Germany the way the industries corporate. There is organisation that facilitates the involvement of industry which is chambers and those were members of the chambers“ (FR1: 373–375).

## **Ergebnis zu Kategorie 2**

Die Vermittlung der beruflichen Handlungskompetenz hat als Ziel, einen flexiblen, qualifizierten und mobilen Facharbeiter auszubilden (Euler 2013: 8). Weiterhin soll die Abnahme der Abschlussprüfung durch die Wirtschaft erfolgen, auf keinen Fall durch die unterrichtenden Lehrkräfte, um sicherzustellen, dass die Absolventen flexibel und mobil bei der Annahme eines Arbeitsplatzes sind. Diesen Ansatz hat die äthiopische Regierung bei ihrer Berufsbildungsreform nach den Aussagen der interviewten Experten verwirklicht:

„Somebody who graduated there in one region can have the certificate because the certificate is national certificate and can work in some other region“ (FR1: 98–100).

„They will take employment opportunity in our country, in Oromia, in Amhara, in Tigray, in Southern Nations, in ... wherever it is“ (FR4: 99–100).

Jedoch wird die fehlende volle Verantwortung der Industrie bei der Abnahme der Abschlussprüfung kritisiert:

„The industry has not yet fully owned the process, the process of occupational standard and the assessment“ (FR5: 64–65).

Die Prüfer für die Abnahme der Abschlussprüfungen kommen zwar aus der Wirtschaft, werden jedoch durch das staatliche Zentrum für die Organisation von Berufsabschlussprüfungen bestellt (CoC):

„The assessors should have been, I mean selected and assigned by the industry, directly by the industry – not by the centre of competence as it has been done in Ethiopia for the last years“ (FR5: 73–74).

### **Ergebnis zu Kategorie 3**

Die Verbindung von Theorie und Praxis soll an zwei Lernorten stattfinden, an der Berufsschule und im Betrieb. Diese Konstellation ist eine der Grundvoraussetzungen, die sicherstellt, dass es sich um einen kooperativen Ausbildungsansatz handelt, angelehnt an das duale Berufsbildungssystem:

„We are also just using German dual system; the trainee will spend their time three days in the industry for cooperative training and two days in the training institution to take the theory and basic practical skills so that the detail skill will be provided in the company“ (FR3: 74–77).

Jedoch kritisieren die Regierungsvertreter die mangelnde Bereitschaft der Wirtschaft, Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen:

„I can say the industries are not feeling ownership in the whole training, cooperative training“ (FR1: 120–121).

„From the industry line is a lack of willingness and also the willingness comes from the fear. Fear of breaking the machine, taking long time for production [...]“ (FR2: 98–99).

Dagegen sprechen die Industrievertreter davon, dass die beruflichen Schulen zu wenig aktiv seien beim Vermitteln von Ausbildungsplätzen:

„TVET college should have to work closely with the industry“ (IN2: 50–51).

„We are the ones who are trying to approach the TVET college to recruit apprentice technicians“ (IN2: 51–52).

„So unless the TVET college approach the industry and understand the market situation it is very difficult to create an opportunity for the youngsters“ (IN2: 56–58).

Die Industrie fordert weiterhin eine stärkere Beteiligung an der Berufsausbildung, ähnlich dem deutschen Vorbild:

„The responsibility for skills development for human resource development should lie by the industries therefore the role must be increased“ (IN3: 81–82).

„In Germany vocational training is owned by the chambers and then they are the owners and then they do the basic foundation for skills development“ (IN3: 87–89).

#### **Ergebnis zu Kategorie 4**

Berufsausbildung soll eine partnerschaftliche Aufgabe zwischen Staat und Wirtschaft sein, wie z. B. das Erstellen von Berufsbildungsstandards, der verzahnten Ausbildung in der Berufsschule und im Betrieb und das Abnehmen von Berufsabschlussprüfungen:

„This time many industries are cooperating especially the sectors who are working on this area have now started to get in to develop the occupational standards, to give assessment, even to prepare their assessors from their enterprises and their industries“ (FR2: 60–63).

„Our training is based on the OS. That means we train the trainees based on the interest of the companies or the industries“ (SL3: 89–91).

Jedoch wird auch festgestellt, dass die Zusammenarbeit zwischen Staat und Wirtschaft besser formalisiert werden sollte:

„There could be some meetings per year with the industries, stakeholders, find out what they need, needs assessment“ (BL4: 83–84).

„Now for the last year and a half and so I see them really connecting with each other and there is a lot of demand in the industry that TVET graduate students are really joining the industry and working“ (IN4: 41–43).

### **Ergebnis zu Kategorie 5**

Die Verteilung der Ausbildungskosten zu Lasten von Staat und Industrie erfolgt über das kooperative Ausbildungssystem:

„But majorly a way how to reduce cost in TVET is conducting cooperative training“ (FR1: 159–160).

„Rather than buying CNC machine we send trainees for manufacturing industry“ (FR3: 126–126).

„To reduce these sophisticated machines costs we will use cooperative training“ (SL3: 97–98).

Die Industrievertreter heben das Zurverfügungstellen von Ausbildungsplätzen hervor und dass es sich um eine Win-win-Situation handle:

„Whenever the students need exposure in the industries then the college should come to industries and such a linkage could address this gap“ (IN1: 93–95).

„They contribute by providing training places for the trainees by means of cooperating with TVET college, on the other hand they do have additional labour force in their industry“ (IN3: 116–119).

### **Ergebnis zu Kategorie 6**

Die Interviewten betonen, dass es Komplementärausbildungsangebote gebe, wenn keine Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen und dass diese Angebote auch offiziell anerkannt seien:

„[...] so well if there is no cooperative training or if there is no company to offer a cooperative training, the only option is to offer training in institution like the practical parties offering workshop, which is used in institution“ (FR1: 171–173).

„Therefore because of all these procedures, he is qualified like a regular student“ (SL2: 137–138).

„In short, the same, no difference about the certification of the night-time or the day-time training“ (SL4: 149–150).

Die Überprüfung der Qualität der Komplementärangebote erfolgt über die Berufsabschlussprüfungen, die die gleichen sind wie bei den kooperativ ausgebildeten Lehrlingen:

„Yes, they take the same occupational assessment“ (SL1: 225).

### **Ergebnis zu Kategorie 7**

Die Kodifizierung von Qualitätsstandards wie Berufsbildungsstandards, die Ausbildungsprogrammzertifizierung an beruflichen Schulen und die Akkreditierung von beruflichen Schulen für die Levels 1 bis 5 wird von nahezu allen Interviewten bestätigt:

„[...] occupational standards that develop through the operation of industry and the ownership of industry and the same is true for assessment tools“ (FR1: 192–193).

„We have also two types of accreditation, programme accreditation and institutional accreditation“ (FR3: 189–190).

„As far as my knowledge is concerned, the occupational standard is developed by the industry“ (SL1: 230–231).

„The accreditation system for the public and private institutions or TVET institutions is done or conducted by regional bureaus, TVET bureaus“ (SL1: 245–246).

Die Industrievertreter betonen die Beteiligung an der Entwicklung der Berufsbildungsstandards:

„The occupational standards are made in such a way that the quantity of the standards really reflects the reality in the world of work [...]“ (IN3: 162–164)

## **Ergebnis zu Kategorie 8**

Die Qualifizierung des Ausbildungspersonals an den beruflichen Schulen ist nach dem Qualifizierungsrahmenwerk (Qualification Framework) für Lehrkräfte geregelt:

„Yes. Actually we do have about three levels of trainers, C level trainer, B level trainer and A level trainer and currently of course we aspiring to have PhD level trainers“ (FR1: 228–230).

„And now besides this there is also an institution by the name TI or TVET Trainers Institute, which is now producing lots of trainers and taking the responsibility of producing trainers at the country level“ (SL1: 264–266).

Jedoch wird die Qualität der Berufsschullehrer von Seiten der Industrie kritisiert:

„They all came from the college, so I see a lack of industry experience from the teachers“ (IN4: 140–141).

Bei der Hinterfragung zur methodischen Ausbildung von Industrieausbildern wird festgestellt, dass diese nur lückenhaft vorhanden ist:

„Industry trainer has the skill to do things and to produce or to serve. But, what he or she lacks is the pedagogy part“ (FR5: 268–270).

Jedoch wird auch festgehalten, dass die methodische Fortbildung der Industrieausbilder die Aufgabe der beruflichen Schulen ist:

„In the industry area the TVET system also takes the responsibility to train the methodology“ (SL4: 181–182).

## **Ergebnis zu Kategorie 9**

Die Balance zwischen notwendigen Berufsbildungsstandards auf der einen Seite und der Anpassung derselben an die sich ständig verändernden Anforderungen der Arbeitswelt auf der anderen Seite wird durchwegs positiv beurteilt:

„If the new demand comes from the industries the revision of occupational standards, revision of assessment, revision of training material is every time open to be carried out so we are doing like that in some areas even now“ (FR2: 204–207).

„The industry sets up and training requirements, I think, it is expensive to change by the industries themselves. But, the college can arrange its program for small and micro enterprises to take our trainees to small and micro enterprises“ (SL5: 168–169).

„Even if like from the small enterprises until the big one, most of the native competencies are used or being applicable“ (BL6: 160–161).

### **Ergebnis zu Kategorie 10**

Die Antworten hinsichtlich der Entwicklung der Entscheidungsgrundlagen zeigen, dass die vier Interviewgruppen mit dem vorhandenen System teilweise nicht zufrieden sind. Das Vorhandensein von Berufsbildungs-forschung, -planung und -monitoring durch geeignete Einrichtungen (wie z. B. BIBB in Deutschland) wird von den Interviewten in Frage gestellt:

„The weakest side of our system, meaning researchers are not given their right consideration. They are not taken seriously by the system“ (FR5: 331–332).

„Usually, the decisions are centralized“ (SL5: 183).

„To be honest with you such research is very limited in TVET in general. Here and there some researchers might carry out similar to the research what you are doing but not enough so usually what I understood policy makers do come up to a decision based on feedbacks gathered in their regular monitoring and support interventions, regular evaluations carried out internally, sometimes also with external evaluators“ (IN3: 237–242).

### **Ergebnis zu Kategorie 11**

Die Gruppe der Regierungsvertreter betont, dass das Ansehen der beruflichen Bildung stark gestiegen sei:

„[...] but there is significant change. The society is now understanding the importance of TVET“ (FR1: 314–315).

Allerdings sei die Berufsbildung nicht die erste Wahl unter den verfügbaren Bildungswegen:

„[...] it is not the first choice, but one of the choices“ (FR5: 405).

Diese Meinung wird auch in den drei anderen Interviewgruppen vertreten, wobei die Industrievertreter etwas zurückhaltender sind:

„A little better. The society still believes in degree [...]“ (IN4: 177).

### *6.3.3 Überprüfung der Gütekriterien*

Zunächst wird noch einmal die Vorgehensweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt, die die Grundlage bei der Überprüfung der beiden klassischen Gütekriterien ist – der Reliabilität (Zuverlässigkeit) und der Validität (Gültigkeit). Nach Friedrichs bedeutet Validität „ob das gemessen wird, was gemessen werden sollte“ (Friedrichs 1990: 100) und die Reliabilität „Stabilität und Genauigkeit der Messung sowie der Konstanz der Messbedingungen“ (ebenda: 102).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird das gegebene Material zusammengefasst und inhaltlich den Kategorien zugeordnet, die bereits sinngemäß geordnet sind. Das Kategoriensystem besteht aus Unterkategorien, Definitionen und Ankerbeispielen und ist die Voraussetzung für eine Zuordnung der Textpassagen. Ein gut vorbereitetes Kategoriensystem ist eine notwendige Vorbedingung für die Interpretation der Interviews und ist somit der wesentliche Ausgangspunkt bei der Datenanalyse. Bei der Zuordnung des Datenmaterials zu einem Kommunikationsmodell wird „die Beziehung zwischen dem Material, seinem Gegenstand, dem Kommunikator, dem Empfänger und dem Inhaltsanalytiker dargestellt“ (Mayring 2015: 128) Nach Mayring (2002) werden vier Voraussetzungen beschrieben, die für die Vorgehensweise charakteristisch sind: Die Absicht der Analyse ist es, das Datenmaterial einem Kommunikationsmodell zuzuordnen, das Informationen zum Interviewten gibt, etwa seinen bisherigen Erfahrungshintergrund oder seine Einstellung zu einer Thematik, wie die Interviews entstanden sind, das soziokulturelle Klischee des Interviewten und die Wirkungen des Datenmaterials. Das Zuteilen zum

Kommunikationsmodell beinhaltet damit eine Beschreibung der Stichprobe und der äußeren Bedingungen, die während des Interviews herrschten bzw. die sich aus den Aufzeichnungen während den laufenden Untersuchungen ergeben. Bevor die Textanalyse beginnt, ist es möglich, eine Zuordnung zum Kommunikationsmodell vorzunehmen.

Die Strukturierung/deduktive Kategorienanwendung nach Mayring hat die Absicht, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring 2015: 97). Dazu wird das formulierte Kategoriensystem auf das Datenmaterial angewendet. Durch diesen regelgeleiteten Charakter ist die Methode systematisch und intersubjektiv nachvollziehbar (Rahmsenthaler 2013: 23). Ebenso können parallel mehrere Forscher zur gleichen Zeit Daten aus den Interviews den Kategorien zuordnen, wobei ein späteres Überprüfen der Übereinstimmung möglich ist (ebenda: 24). Durch das Aufteilen des Forschungsmaterials in Analyseeinheiten wird sichergestellt, dass keine wichtigen Informationen verloren gehen und dass das komplette Interviewmaterial interpretiert wird (ebenda: 25). Mayring hat den Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse in sechs Teilschritte zerlegt (siehe Abbildung 19).

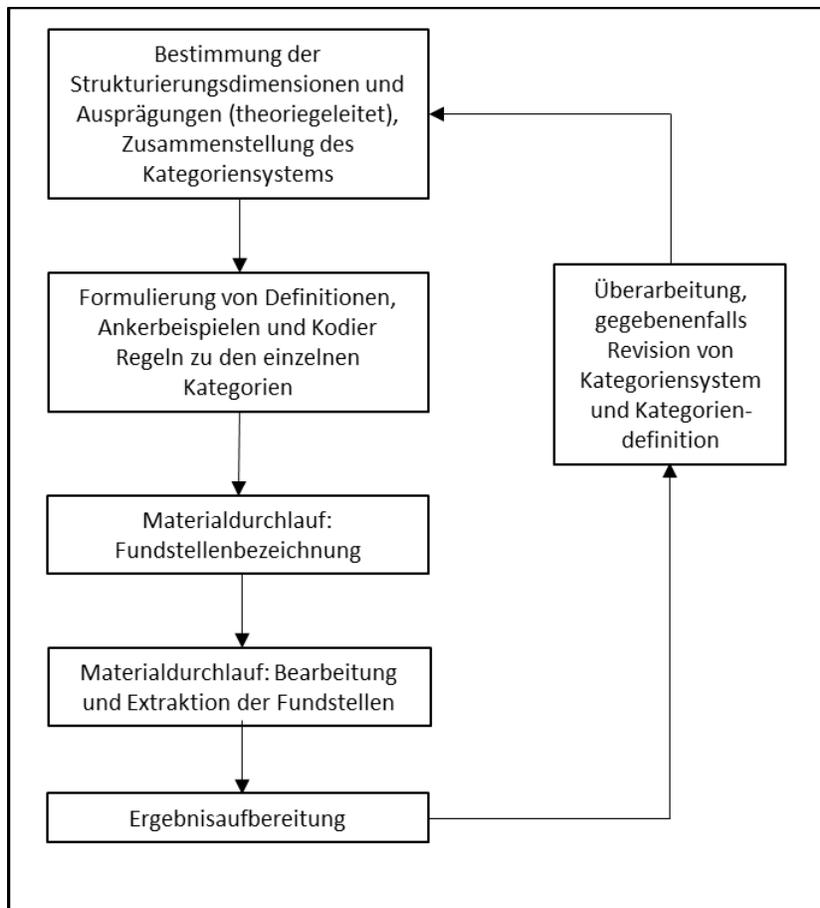


Abbildung 166: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2002: 120)

Im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse (s. Abb. 19) wird nach Typen (Ankerbeispielen) oder formalen Strukturen im Material mit der Unterscheidung nach formalen, inhaltlichen, typisierenden oder skalierenden Strukturierungen (Mayring 1985: 197–199; Lamnek 1995: 213–215) gesucht. Das aus diesen Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem ermöglicht eine eindeutige Zuordnung des Textmaterials. Dazu werden die Kategorien induktiv erarbeitet oder deduktiv abgeleitet (explizite Definition, welche Textelemente zu welcher Kategorie gehören, s. Kapitel 5.4); Ankerbeispiele herausgearbeitet (Darstellung konkreter Textstellen, die unter eine Kategorie fallen) und Kodier Regeln zusammengestellt (zur eindeutigen Zuordnung bei Abgrenzungsproblemen der Kategorien).

Wie erwähnt erfolgt die Auswertung der Interviews durch ein regelgeleitetes systematisches Durcharbeiten (Bortz & Döring 2002: 334), da ein spontanes und subjektives Auswerten der

Interviewtexte der qualitativen Inhaltsanalyse nicht entspräche. Intuitive Deutungen mit dem Charakter der Beliebigkeit, die weder objektiv (also intersubjektiv nachvollziehbar) noch reliabel sind, sollen durch diese Art des Durcharbeitens der Interviews vermieden werden.

Zur Feststellung der Validität (Gültigkeit) der Forschungsergebnisse sind zwei Fragestellungen wichtig: Können die Ergebnisse zwingend und plausibel aus den Forschungsergebnissen interpretiert werden und sind die erstellten Interpretationen auf weitere, bisher noch nicht untersuchte Fälle anwendbar und damit generalisierbar?

Zu den allgemeinen Gütekriterien neben Reliabilität und Validität zählt Mayring Nachvollziehbarkeit und Triangulation (Mayring 2015: 119). Die Nachvollziehbarkeit wird durch die Applikation des bereits dargestellten Ablaufmodells (s. Abb. 19) erfüllt, da die einzelnen Ablaufpunkte, die zur Deutung der Interviewtexte angewendet werden, bereits vorab formuliert wurden. Mit Triangulation ist gemeint, dass die Forschungsergebnisse mit anderen Forschungsergebnissen ähnlicher Untersuchungen vergleichbar sind (ebenda: 119). Mit Reliabilität ist die Intercoderreliabilität gemeint, die später beschrieben wird (ebenda: 125).

Ein weiteres zentrales Kriterium qualitativer Forschungsstrategien kennzeichnet die intersubjektive Überprüfbarkeit. Damit dieses gegeben ist, wurden die methodische Vorgehensweise, das Forschungsdesign und die Erstellung der Ergebnisse aus dem Forschungsprozess detailliert beschrieben und dokumentiert. Somit kann die notwendige Transparenz als gegeben betrachtet werden, da jeder empirische Untersuchungsschritt nachvollziehbar ist und die Ergebnisse bewertet werden können. Für die Nachvollziehbarkeit und zur Erfüllung der notwendigen Transparenz wurden das Vorverständnis und die Nähe zum Gegenstand (Kapitel 2), die Leitfragenerstellung und die angewandten deduktiven Kategorien (Kapitel 6.3) genau beschrieben und begründet (Flick et al. 2008: 326).

Die Beschreibung der gesamten Stichprobe (Kapitel 6.2) dient dazu, den Kontext der interviewten Experten der vier verschiedenen Gruppen einordnen zu können. Zusätzlich wird nachfolgend die Intercoderreliabilität der nominalen deduktiven Kategorienanwendung überprüft. Hier wurden zwei unabhängige Kodierer in die Überprüfung der Intercoderreliabilität eingebunden, was gute bis sehr gute Ergebnisse lieferte. Dabei ist einschränkend zu bemerken, dass im Rahmen

qualitativ orientierter Forschungsstrategien eine hundertprozentige Übereinstimmung der jeweiligen Kategorien der Kodierer nicht möglich ist, da der Hauptkodierer wesentlich vertrauter mit dem von ihm selbst erhobenen Material ist (Mayring & Gläser-Zikuda 2008: 13).

Mindestens zwei Kriterien sollen nach Mayring (2010: 603ff.) bei jeder qualitativen Inhaltsanalyse angewandt werden: Zur Überprüfung des Kategoriensystems sollte ein weiterer Forscher das Datenmaterial den Kategorien zuordnen, um die Übereinstimmung zu ermitteln. Der sogenannte Cohens-Kappa-Koeffizient ist der am meisten verwendete Bewertungsmaßstab, um die Übereinstimmungsgüte (Zuverlässigkeit) der vorgenommenen Kategorienzuordnung zu überprüfen (Cohen 1960: 37ff.). Um Fehlergrößen zu eliminieren, wird eine zufällige Übereinstimmungsgröße bei der Formel von Cohen angerechnet. Nach Mayring gilt ein Cohens-Kappa-Koeffizient über 0,7 als ausreichend (Fleiss & Cohen 1973: 618).

Die Intercoderreliabilität (auch Auswertungsobjektivität) wird überprüft, indem zumindest ein Ausschnitt des Materials einem zweiten Kodierer vorgelegt wird, ohne auf die zuerst erfolgten Kodierungen zu sehen. Eine hohe Übereinstimmung gilt als Indikator für die Zuverlässigkeit der Prozedur. Die Regeln sind hier nicht ganz so streng wie bei der quantitativen Inhaltsanalyse: Die Zweitkodierer werden ausführlich in das Regelwerk eingearbeitet. Bei Nichtübereinstimmung werden die fraglichen Textstellen in einer Kodierkonferenz besprochen. Nur wenn Zweitkodierer den Erstkodierern, die in der Regel über mehr Hintergrundwissen zum Material oder zur interviewten Person verfügen, Fehlkodierungen nachweisen, gilt dies als Nichtübereinstimmung.

Die Intercoderreliabilität der nominalen deduktiven Kategorienanwendung wurde mit Hilfe des Cohens-Kappa-Werts ( $\kappa$ ) bestimmt (Cohen 1960: 37ff.). Dabei steht  $\kappa$  für den Cohens-Kappa-Koeffizienten,  $p_o$  für die tatsächlich beobachtete Übereinstimmung (Observed percentage of agreement) und  $p_e$  für die zufällig erwartete Übereinstimmung (Expected percentage of agreement) (ebenda).

Die Berechnung der einzelnen Variablen erfolgt wie in der nachfolgenden Tabelle 10 dargestellt.

*Tabelle 9: Berechnung des Kappa-Werts nach Cohen*

<b>Cohens Kappa (<math>\kappa</math>)</b>	$\kappa = \frac{p_o - p_e}{1 - p_e}$
---	--------------------------------------

Observed percentage of agreement ( $p_o$ )	$p_o = \frac{a+d}{n}$				
Expected percentage of agreement ( $p_e$ )	$p_e = \left(\frac{a+d}{n} * \frac{a+c}{n}\right) + \left(\frac{b+d}{n} * \frac{c+d}{n}\right)$				
Beispiel für zwei Kodierer			Kodierer 2		Anteil
			ja	nein	
	Kodierer 1	ja	a	b	(a+b)/n
		nein	c	d	(c+d)/n
Anteil		(a+c)/ n	(b+d)/n	n = a+b+c+d	

Die nachfolgende Tabelle 11 zeigt die Kappa-Werte nach Cohen ( $\kappa$ ) aufgeschlüsselt nach den einzelnen Kategorien (1–11) der nominalen deduktiven Kategorienanwendung.

Insgesamt lagen für die Beurteilung der Interkoderreliabilität und damit für die Berechnung des Kappa-Werts nach Cohen ( $\kappa$ ) 413 Textpassagen vor. Für jede dieser Textpassagen mussten die beiden Kodierer bestimmen, ob diese zu einer Kategorie (1–11) gehören oder nicht (ja/nein). Für die zweite Kategorie ‚Berufliche Handlungskompetenz‘ stimmten in 25 Fällen beide Kodierer übereinstimmend mit ‚ja‘ bzw. in 117 Fällen mit ‚nein‘. In Anbetracht der Abweichungen bei den beiden Kodierern ergibt sich ein Kappa-Wert nach Cohen von 0,72487 ( $\kappa=0,72487$ ) (s. Tab. 9). Die höchste Interkoderreliabilität ergab sich für die Kategorien ‚**Berufsbildung** für ökonomische, soziale, individuelle Ziele‘ (1) und ‚**Alternierendes** Lernen – Dual‘ (3) mit je einem Kappa-Wert nach Cohen von 0,95076 ( $\kappa=0,95076$ ). Die niedrigste Interkoderreliabilität lieferten die Kategorien ‚**Kodifizierung** Qualitätsstandards‘ (7) ( $\kappa=0,65333$ ) und ‚**Berufliche** Handlungskompetenz‘ (2) ( $\kappa=0,72487$ ) (Tabelle 11).

Tabelle 10: Kappa-Wert nach Cohen (Deduktive Kategorienanwendung)

<b>1: Berufsbildung für ökonomische, soziale, individuelle Ziele</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	$p_o =$ 0,98718	46
--	-------------------	---------------------	--------------------	----

Kodierer 1: ja	23	1	$p_e =$	0,73964	
Kodierer 1: nein	1	131	$\kappa =$	<b>0,95076</b>	
<b>2: Berufliche Handlungskompetenz</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	$p_o =$	0,91026	62
Kodierer 1: ja	25	6	$p_e =$	0,67382	
Kodierer 1: nein	8	117	$\kappa =$	<b>0,72487</b>	
<b>3: Alternierendes Lernen – Dual</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	$p_o =$	0,98718	39
Kodierer 1: ja	23	1	$p_e =$	0,73964	
Kodierer 1: nein	1	131	$\kappa =$	<b>0,95076</b>	
<b>4: Partneraufgabe Staat – Wirtschaft</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	$p_o =$	0,98077	39
Kodierer 1: ja	13	1	$p_e =$	0,83136	
Kodierer 1: nein	2	140	$\kappa =$	<b>0,88596</b>	
<b>5: Gemeinschaftliche Finanzierung</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	$p_o =$	0,98077	41
Kodierer 1: ja	15	1	$p_e =$	0,81082	
Kodierer 1: nein	2	138	$\kappa =$	<b>0,89835</b>	
<b>6: Komplementärangebote</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	$p_o =$	0,96795	29
Kodierer 1: ja	13	2	$p_e =$	0,82101	
Kodierer 1: nein	3	138	$\kappa =$	<b>0,82094</b>	
<b>7: Kodifizierung Qualitätsstandards</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	$p_o =$	0,97436	33

Kodierer 1: ja	4	2	$p_e =$	0,92604	
Kodierer 1: nein	2	148	$\kappa =$	<b>0,65333</b>	
<b>8: Qualifizierung Lehrpersonal</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	$p_o =$	1	34
Kodierer 1: ja	2	0	$p_e =$	0,97469	
Kodierer 1: nein	0	154	$\kappa =$	<b>1</b>	
<b>9: Balance Standardisierung Flexibilisierung</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	$p_o =$	1	20
Kodierer 1: ja	2	0	$p_e =$	0,97469	
Kodierer 1: nein	0	1354	$\kappa =$	<b>1</b>	
<b>10: Entwicklung Entscheidungsgrundlagen</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	$p_o =$	0,98718	31
Kodierer 1: ja	6	1	$p_e =$	0,91428	
Kodierer 1: nein	1	148	$\kappa =$	<b>0,85043</b>	
<b>11: Gesellschaftliche Akzeptanz</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	$p_o =$	<b>0,98718</b>	39
Kodierer 1: ja	6	1	$p_e =$	<b>0,91428</b>	
Kodierer 1: nein	1	148	$\kappa =$	<b>0,85043</b>	

Nach Botz/Döring bestätigt ein  $\kappa$ -Wert von eins ( $\kappa=1$ ) eine vollkommene Übereinstimmung der beiden unabhängigen Kodierer. Ergibt das Ergebnis null ( $\kappa=0$ ), liegt keine Übereinstimmung vor (Bortz & Döring 2006: 276f.). Für eine gute Übereinstimmung fordern Fleiss/Cohen mindestens  $\kappa$ -Werte zwischen 0,60 und 0,75 (Fleiss & Cohen 1973: 618).

Bezogen auf alle Kategorien der nominalen deduktiven Kategorienanwendung (s. Tabelle 11: Übergeordneter Kappa-Wert nach Cohen ( $\kappa$ ) (1 - 11) (n = 413)) ergibt sich ein Kappa-Wert nach

Cohen von 0,86570 ( $\kappa=0,86570$ ), der damit über dem Bereich für eine gute InterCoderreliabilität nach Fleiss und Cohen liegt (ebenda).

*Tabelle 11: Übergeordneter Kappa-Wert nach Cohen ( $\kappa$ ) (1 - 11) (n = 413)*

<b>1-11</b>	Kodierer 2: ja	Kodierer 2: nein	<b>p<sub>o</sub> =</b>	0,97756
Kodierer 1: ja	37	4	<b>p<sub>e</sub> =</b>	0,83294
Kodierer 1: nein	6	407	<b><math>\kappa</math> =</b>	<b>0,86570</b>

Innerhalb des Überprüfungsprozesses durch die anderen Kodierer wurden zusätzlich die Kategorien bzw. Aspekte des Kodierleitfadens diskutiert, deren Ausformulierung durch den Hauptkodierer nicht eindeutig, zu schwierig oder zu allgemein war.

Der kommunikativen Validierung konnte nur zum Teil Rechnung getragen werden. Kommunikative Validierung meint, dass die Interpretationen der Ergebnisse gemeinsam mit den interviewten Personen diskutiert werden, um so im Falle der Zustimmung durch den Interviewpartner die Interpretation abzusichern (Mayring 2015: 127). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung war es nicht möglich, eine Diskussion der Interpretationsergebnisse mit den interviewten Personen durchzuführen. Eine Form der kommunikativen Validierung erfolgte allerdings während den bzw. direkt nach den eigentlichen Interviews, da hier von Seiten des Interviewers nachgefragt wurde, wenn Sachverhalte unklar, uneindeutig bzw. noch zu verdeutlichen waren.

Innerhalb der Untersuchung und Auswertung wurden mit den Analyseformen der nominalen deduktiven Kategorienanwendung (Kapitel 5.3 & Kapitel 6.3) sowie durch die Einbeziehung verschiedener Theorieansätze und Datenquellen (s. Kapitel 3 Forschungsstand) unterschiedliche Auswertungsmethoden zur Absicherung der Ergebnisse herangezogen.

## 7 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden Empfehlungen auf Basis der Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung (Dokumentenanalyse und Experteninterviews) und auf der Grundlage vorhandener anderer empirischer Studien, die in Kapitel 3.1 besprochen wurden, reflektiert und interpretiert sowie in einen umfassenden Zusammenhang gestellt (Röbken & Wetzel 2016: 12). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die objektbezogen und bemüht ist, Begründungen und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu erkennen, gehen die qualitativen Ansätze interpretativ vor und stellen das subjektbezogene Verstehen in den Vordergrund (Lamnek 1995: 173). Die Zielsetzung besteht darin, die Kernaussagen aus den Experteninterviews und der auf der Studie von Euler gegründeten Dokumentenanalyse in Bezug auf die Forschungsfrage zu interpretieren, d. h. es werden die Aussagen der Interviews sowie die über die methodischen Zugänge ergänzend gewonnenen Daten auf die theoretischen Bezüge des Forschungsvorhabens hin analysiert und interpretiert.

So wurde im Zuge der Entwicklung des Interviewleitfadens zunächst festgelegt, was beobachtet werden soll (Analysedimensionen) (Kaiser 2014: 115). Daraufhin wurde entschieden, wie beobachtet werden soll (Fragenkomplexe). Ferner wurden diese Festlegungen als deduktive Kategorien für die Kodierung der Experteninterviews festgehalten. In der letzten Phase der Untersuchung geht es darum, die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Experteninterviews in Bezug zu relevanten wissenschaftlichen Konzepten zur Einführung der dualen Berufsausbildung zu setzen (ebenda: 115). Dazu wird auf Grundlage der Daten aus den Interviews mit den Experten versucht, die erhaltenen Informationen in allgemeingültige Ergebnisse zu interpretieren und in vorhandene Theorien einzubinden.

Somit ist es möglich, die zweite Forderung an eine qualitative Inhaltsanalyse zu erreichen, „die nicht nur die Operationalisierung der Forschungsfrage unter theoretischen Prämissen voraussetzt, sondern insbesondere auch die Rückbindung der Ergebnisse an diese theoretischen Kontexte“ (ebenda: 115).

In Anlehnung an diese Vorbemerkung werden nun auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) in Verbindung mit der Auswertung der Experteninterviews nach Gläser Laudel

(2010), Bogner (2014) und Kaiser (2014) und der Studie nach Euler (2013) die gewonnenen Erkenntnisse formuliert.

Aufgrund des Umfangs des Textmaterials erfolgt die Ergebnisdarstellung in zusammengefasster Form. Das Hauptaugenmerk liegt auf den Ergebnissen, die sich bei mehreren Interviewpartnern finden. Dies führt bereits zu einer Gewichtung einzelner Aspekte, wobei zur Veranschaulichung die Auswertungsergebnisse durch ausgewählte Zitate aus den Interviews ergänzt werden

Die Art der Darstellung entspricht dabei jener, die in Kapitel 6.3 angewendet wurde, mit Kürzeln für die vier Interviewgruppen sowie Zeilenangaben und Nennung der Kategorie.

Nach Meuser/Nagel besteht der letzte Arbeitsschritt bei der Auswertung der Experteninterviews in der theoretischen Generalisierung. Da es sich hier aber um Experteninterviews innerhalb einer Methodentriangulation handelt, stufen Meuser und Nagel die theoretische Generalisierung und die darin enthaltene Interpretation als verzichtbar ein (vgl. Meuser & Nagel 1997: 445ff.).

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Transfer von Elementen des deutschen dualen Berufsbildungssystems auf das äthiopische Berufsbildungssystem und die Übertragbarkeit der dualen Berufsausbildung auf ein anderes Land mittels einer Berufsbildungsreform hinsichtlich deren Umsetzung durch eine qualitative Untersuchung gemessen werden. Dabei geht es auch um die Frage, ob die Berufsbildungsreform, die maßgeblich durch die deutsche Entwicklungszusammenarbeit initiiert wurde, in Äthiopien von allen Betroffenen als ein nützliches Instrument zur Verbesserung ihrer ökonomischen und sozialen Situation gesehen wird (Reade-Soh & Stockmann 2009).

In der nachfolgenden Zusammenführung der Vor- und Hauptstudie werden die Ergebnisse der Dokumentenstudie und der Experteninterviews nochmals aufgegriffen. In einem anschließenden Fazit werden diese dann mit den gebildeten Kategorien verglichen und interpretiert. Danach werden weitere relevante Studien herangezogen, um die Ergebnisse zu erklären oder zu deuten.

## 7.1 Zusammenführung von Studie 1 und Studie 2

Die nachfolgenden Ausführungen stellen einen Vergleich der Ergebnisse aus der Dokumentenstudie (Studie 1) und den Interviews (Studie 2) in Bezug auf die konstitutiven Elemente nach Euler dar, um zu ermitteln, inwieweit diese in der äthiopischen Berufsbildungsreform berücksichtigt und modifiziert angewendet wurden (Euler 2013). Als Vergleichsgrundlage wurden der äthiopische Reformansatz mit der Berufsbildungsstrategie von 2008 und das 2016 vom äthiopischen Parlament verabschiedete Berufsbildungsgesetz neben anderen Strategiedokumenten der äthiopischen Regierung wie dem wirtschaftlichen Entwicklungsplan („Growth and Transformation Plan II“, MoFEC 2016) und dem „Educational Sector Development Plan“ (MoE 2005, ESDP III) aus dem Jahr 2005 herangezogen.

Die Absicht der äthiopischen Regierung war es, ihr Berufsbildungssystem nach dem Bedarf der Gesellschaft und Industrie auszurichten, um ein beschäftigungswirksames Berufsbildungssystem zu schaffen, das disziplinierte, motivierte, anpassungsfähige und innovative Facharbeiter hervorbringt. Dieses Ziel ist für die äthiopische Regierung entscheidend für die Gewährleistung einer nachhaltigen, wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit (MoE 2016: 9072ff.).

Wie bereits festgestellt wurde, ist eine breite Zielausrichtung (**erstes konstitutives Element** nach Euler) – Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele – gegeben, vor allem zum Erreichen eines schnellen wirtschaftlichen Wachstums (Euler 2013: 22). Dies belegen sowohl die untersuchten Dokumente als auch die geführten Interviews (s. Kapitel 5.3 & 6.3.2).

Das **zweite konstitutive Element** kann nur mit Einschränkung bejaht werden, da die geforderte Unabhängigkeit der Prüfer für die Berufsabschlussprüfungen nicht gegeben ist (s. Kapitel 6.3.2). Allerdings gelingt es, sich an das Idealbild des Berufsbildkompetenzprofils durch die Wahl von passenden Ausbildungsformen, die dem dualen Prinzip sehr ähnlich sind, anzunähern. Der Auszubildende schließt nicht einen Ausbildungsvertrag mit der Ausbildungsfirma ab, sondern die Berufsschule schließt eine schriftliche Ausbildungsvereinbarung ab, die durch einen Ausbildungsplan geleitet wird (MoE 2007, S. 15). Gleichzeitig erlaubt jeder Ausbildungslevel (Level 1–5) den Ausstieg aus der Ausbildung, wobei innerhalb jeder Ausbildungsstufe modulare

Elemente hinterlegt sind, die aber das Berufsbildkompetenzprofil nicht in Frage stellen (ebenda: S. 13).

Wie bereits erwähnt, wird das alternierende Lernen im Rahmen des dualen Prinzips nur bedingt verwirklicht (**drittes konstitutives Element**). Zwar wird die Verzahnung von theoretischem und praktischem Lernen verwirklicht, jedoch ist es nicht möglich, die ‚Ownership‘ zu erreichen, die entsteht, wenn der Ausbildungsbetrieb mit dem Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag eingeht (s. Kapitel 6.3.2).

Ein wesentliches Merkmal des dualen Berufsausbildungssystems ist das enge zusammenarbeiten von Staat und Wirtschaft (**viertes konstitutives Element**), das durch die Dokumentenanalyse und durch die Interviews in bestimmten Bereichen der äthiopischen Berufsausbildung bestätigt wird. Jedoch ist ein gut abgestimmtes Zusammenspiel der föderalen und regionalen Regierungsbehörden in der Berufsausbildung (‚Ministry of Science and Higher Education<sup>9</sup>/,Regional TVET Bureaus‘) mit den zuständigen Stellen der Wirtschaft nicht vorhanden, auch weil der Organisationsgrad der Betriebe, sich in zentralen Gremien zu vereinen, nicht existiert. Allerdings werden die Teile der Aufgaben, die in Deutschland die Kammern wahrnehmen, auf eine staatliche neu gegründete Einrichtung übertragen, die Centers of Competence, die die Abnahme der Abschlussprüfungen organisieren (MoE 2016: 9074). Ebenso wurde die Erarbeitung von Ausbildungsrichtlinien, Berufsbildungsstandards und Berufsbildungsforschung auf eine nationale föderale Berufsbildungsagentur (Federal TVET Agency) übertragen (ebenda: 9073). Was im Vergleich zum deutschen dualen System beim äthiopischen kooperativen Berufsbildungssystem fehlt sind die Sozialpartner, die in Deutschland die Sicherung eines hinreichenden Ausbildungsangebots übernehmen (Euler 2013: 39). Ebenso sorgen sie durch das Konsensprinzip dafür, dass die Arbeitnehmer gleichberechtigt mitbestimmen können. Das Konsensprinzip sagt aus, dass eine einvernehmliche Abstimmung aller Regelungen, die die Berufsbildungspolitik betreffen, durch die Vertreter von Staat und

---

<sup>9</sup> Im Oktober 2018 wurde nach einem Parlamentsbeschluss das ‚Ministry of Education‘ in zwei Ministerien gesplittet, zum einen das ‚Ministry of Education‘, zuständig für Allgemeinbildung (‚General Education‘), und zum anderen in das ‚Ministry of Science and Higher Education‘, zuständig für Berufliche Bildung und Hochschulbildung (Woldegiyorgis 2018: 1)

Wirtschaft erfolgt (ebenda: 39). Diese Absprache und Abstimmung aller beteiligten Gremien wird von den Vertretern der Berufsschullehrer und der Industrie kritisiert (BL4: 83–84, IN4: 41–43).

Die Finanzierung der dualen Berufsausbildung soll nach dem **fünften konstitutiven Element** gemeinschaftlich durch Staat und Wirtschaft stattfinden (Euler 2013: 42). Bei der Dokumentenanalyse hat sich gezeigt, dass die Beteiligung der Wirtschaft in Form von aufgewendeter Zeit, Ideen aber auch finanziellen Mitteln zur Verbesserung der beruflichen Bildung stattfinden soll (MoE 2008: 19). Um die Wirtschaft dazu zu motivieren, will sich der Staat proportional an den entstehenden Aufwendungen beteiligen, je nach Leistungsfähigkeit der beteiligten Wirtschaft (ebenda: 19). Die Win-win-Strategie für die Beteiligten geschieht über die Sicherung des zukünftigen Personals der Betriebe auf der einen Seite und durch die Einsparungen bei den Ausgaben für die Berufsbildung (z. B. Anschaffung von teuren Maschinen und Ausbildungsmitteln) beim Staat auf der anderen Seite (MoE 2016: 9072–9073). Die modifizierte Vorgehensweise, dass eine Vereinbarung zwischen der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb abgeschlossen wird (MoE 2016: 9081), statt einen Ausbildungsvertrag zwischen Auszubildenden und Betrieb zu schließen, ist zunächst durchaus legitim. Allerdings fehlt die direkte Beziehung zwischen den beiden Parteien, was ein wesentliches Element des deutschen dualen Berufsausbildungssystems darstellt. Die Vertreter der Wirtschaft bestätigen die Beteiligung am kooperativen Ausbildungssystem, indem sie Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen und die Ausbildungspläne akzeptieren (s. Kapitel 6.3.2).

Das Fehlen von flächendeckenden Ausbildungsplätzen ist ein wesentlicher Schwachpunkt beim dualen Berufsausbildungssystem. Dies kann zum einen strukturell, aber auch konjunkturell begründet sein und trifft auch in Äthiopien zu. Das Zurverfügungstellen von Komplementärangeboten ist nach dem **sechsten konstitutiven Element** zwingend notwendig, um die Abhängigkeit von Ausbildungsplätzen zu kompensieren. Dies ist in allen Ländern üblich, in denen die duale Berufsausbildungsform zum Erreichen einer Berufsausbildung benutzt wird. (Euler 2013: 50). Neben dem Zurverfügungstellen von Vollzeitkursen werden in Äthiopien an den staatlichen und privaten Schulen Abendkurse angeboten, die inhaltlich das Nichtvorhandensein von Ausbildungsplätzen kompensieren und deren Teilnehmer die gleiche

Berufsabschlussprüfung absolvieren wie die dualen Auszubildenden (s. Kapitel 5.3). Diese Tatsache wird von den Interviewten bestätigt, sowohl das Zurverfügungstellen von alternativen Ausbildungsformen als auch die Teilnahme an den gleichen Berufsabschlussprüfungen (s. Kapitel 6.3.2).

Zur Sicherung der Qualität der Berufsausbildung ist es notwendig, diese durch kodifizierte Standards zusammenzufassen (**siebtes konstitutives Element**). Dies geschieht laut der Dokumentenanalyse und den Interviewten durch die staatliche Regulierung der Berufsbildungsstandards in großer, differenzierter Form, die die Grundlage für die Erstellung der Curricula darstellen (s. Kapitel 5.3). Weiterhin gibt es staatliche Standards zum Inhalt und Verfahren bei der Abnahme der Berufsabschlussprüfung sowie Ausbildungspläne, die die Verzahnung von schulischer und betrieblicher Ausbildung gewährleisten. Ebenso werden alle privaten und staatlichen beruflichen Schulen durch die regionalen Berufsbildungsbehörden akkreditiert, wobei sowohl die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte als auch die Ausstattung der Schulen den Mindestanforderungen genügen müssen. Allerdings gibt es noch kein Kontrollsystem, das die betriebliche Ausbildung im Rahmen der kooperativen Ausbildung überwacht (s. Kapitel 6.3.2).

Die Lehrkräfte und die betrieblichen Ausbilder sind tonangebend, in welcher Qualität die Berufsausbildung stattfindet (**achtes konstitutives Element**). Um den Mindeststandard der Lehrkräfte zu sichern, ist es notwendig, ihre Ausbildung durch ein Qualifikationsrahmenwerk festzulegen, in dem die einzelnen methodischen/didaktischen Kompetenzen einer Lehrkraft definiert sind. Neben der Abschlussprüfung im Level 3 in dem spezifischen Sektor ist für das Unterrichten ab Level 3 eine Hochschulausbildung zu absolvieren (s. Kapitel 5.3). Allerdings gibt es kein vergleichbares pädagogisches Fortbildungssystem für Industrieausbilder, wie es in Deutschland üblich ist. Auch werden von der Industrie die praktischen Fähigkeiten der Berufsschullehrer kritisiert (s. Kapitel 6.3.2).

Sowohl die Ausbildungsvoraussetzungen der Betriebe hinsichtlich Größe, Ausstattung und ihre Bereitschaft, qualitativ hochwertig auszubilden als auch die Qualifikationen der Auszubildenden sind in Äthiopien äußerst heterogen (**neuntes konstitutives Element**). Diese heterogenen Voraussetzungen sollen durch den sogenannten ‚Outcome-based‘-Ansatz (ein Ansatz, bei dem am Ende einer Ausbildung nur die tatsächlichen Qualifikationen bzw. Kompetenzen zählen) und durch ein regelmäßiges Überarbeiten der Berufsbildungsstandards ausgeglichen werden (s. Kapitel 5.3 & Kapitel 6.3.2). Ebenfalls soll der modulare Ausstieg, der nach dem Erreichen eines bestimmten Ausbildungsniveaus (Level 1–5) möglich ist, die Flexibilität der Berufsausbildung erhöhen. Diese gegebene Flexibilität wird von den Interviewten als positiv gewertet, wobei es schwierig ist, ein Berufskonzept, wie es in Deutschland üblich ist, dadurch zu verwirklichen.

Ein zentrales Merkmal der deutschen dualen Berufsausbildung ist, dass die wesentlichen notwendigen Entscheidungen auf der Basis von fundierten Forschungsgrundlagen erfolgt (**zehntes konstitutives Element**). Dies geschieht durch gezielte Forschung am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sowie an ausgewählten Universitäten und Institutionen (Euler 2013: 64). In Äthiopien soll diese Grundlagenforschung durch das föderale Berufsbildungsinstitut (Federal TVET Agency, FTA) erfolgen (s. Kapitel 5.3). Aber auch die beruflichen Schulen sollen durch eine sogenannte handlungsorientierte Forschung (Technology Transfer) dazu beitragen, Lösungen und Innovationen zu Arbeitsproblemen zu entwickeln und an die Industrie weiterzugeben (MoE 2016: 9080). Weiterhin wird die Lehrerausbildungsakademie in dem Bereich Bildungsforschung von einem Twinning-Partner, der RWTH Aachen, gefördert durch die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), und entsprechend durch ein sogenanntes Twinning-Programm unterstützt (RWTH 2016: 1). Erklärtes Ziel nach Wosnitza vom Institut für Erziehungswissenschaft ist es dabei, „[...] die Kollegen vor Ort bei der Entwicklung ihrer Hochschule zu unterstützen und sie für die Bildungsforschung fit zu machen“ (ebenda: 1). Die interviewten Experten jedoch sind mit dem vorhandenen System nicht zufrieden und wünschen sich eine Verbesserung der Berücksichtigung von Forschungsergebnissen (s. Kapitel 6.3.2).

Die gesellschaftliche Anerkennung und das Ansehen der beruflichen Ausbildung sind von großer Bedeutung, wenn die duale Berufsausbildung eingeführt wird (**elftes konstitutives Element**). Das Bestreben von handwerklich jungen begabten Menschen wird es nicht sein, eine Berufsausbildung zu absolvieren, sondern eine akademische Karriere zu erreichen, um in der Gesellschaft angesehen zu sein. Dies hat auch die äthiopische Regierung erkannt und dementsprechend in ihrer Berufsbildungsstrategie entsprechende Passagen mit aufgenommen, die auf diese Problematik hinweisen und als Gegenmittel Werbemaßnahmen bei den Stakeholdern und Wirtschaftsverbänden vorsieht (s. Kapitel 5.3). Das schlechte Ansehen einer beruflichen Ausbildung mindert auch die gesellschaftliche Akzeptanz der Berufsschullehrer. Auch dagegen leitet die äthiopische Regierung in der Berufsbildungsstrategie Maßnahmen ein, da dies ansonsten zu einer hohen Fluktuation der Lehrkräfte führen kann (s. Kapitel 5.3). Die interviewten Experten betonen, dass das Ansehen der beruflichen Bildung stark gestiegen ist, aber immer noch nicht die erste Wahl bei den Schulabsolventen darstellt (s. Kapitel 6.3.2).

#### 7.2 Transferierbarkeit des deutschen dualen Berufsbildungssystems

In dieser Untersuchung soll festgestellt werden, ob die duale Berufsausbildung nach dem deutschen Vorbild in Äthiopien ganz oder in Teilen übertragen wurde. Das äthiopische Berufsbildungssystem befindet sich seit 2005 in einem kontinuierlichen Reformprozess, der 2016 in ein neues Berufsbildungsgesetz mündete (MoE 2016). Dabei orientiert sich die äthiopische Bildungspolitik an kooperativen Ausbildungsformen, die an das deutsche Modell der dualen Berufsbildung angelehnt sind (Schmidt et al. 2009: 49). Die Frage, ob das deutsche duale Ausbildungssystem übertragbar ist, wird derzeit durch verschiedene wissenschaftliche Forschungen untersucht (Gessler 2017: 71).

Um den Transfer auf Äthiopien zu betrachten, wurden daher die veränderten Strukturen des äthiopischen Berufsbildungssystems nach der Berufsbildungsreform auf der Basis der Studie von Euler analysiert. Euler regt in dieser Studie an, sich an der deutschen dualen Berufsausbildung zu orientieren und diese den individuellen Zielen und Anforderungen der Länder anzupassen (Euler 2013: 6). Dabei wird die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen des Ziellandes als sehr wichtig eingestuft (Gessler 2017: 73).

Dies ist in Äthiopien geschehen, das duale Berufsbildungssystem wurde während des Transfers den regionalen Gegebenheiten in Äthiopien angepasst und wesentliche Elemente des deutschen dualen Berufsausbildungssystems wurden adaptiert oder imitiert. Die Frage, die sich in dieser Untersuchung stellt, lautet, inwieweit auch von einem dualen Berufsbildungssystem gesprochen werden kann. Wie wurde das deutsche duale Berufsbildungssystem imitiert bzw. angepasst an die örtlichen Gegebenheiten, die sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in Äthiopien?

Die Anpassung der rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen ist nach Bliem et al. (2014: 31) eines der Kernelemente und gehört damit zu den Erfolgsfaktoren, die für eine nachhaltige Implementierung eines dualen Ausbildungssystems erforderlich sind. Neben dem Aufbau der rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen stellt die Einbindung der Unternehmen bei der dualen Berufsausbildung eine der größeren Herausforderungen dar. Hier stellt sich die Frage, wie die Unternehmen beteiligt werden können und welche Anforderungen an diese gestellt werden auf der Basis der Neudefinition der Berufe und des Bedarfs der Wirtschaft. Außerdem ist zu prüfen, wie die Unternehmen motiviert werden können, sich zu beteiligen und welche Anreizinstrumente und Fördersysteme vorhanden sein müssen, um deren Einbindung zu gewährleisten (ebenda: 31).

Euler wie Greinert gehen davon aus, dass das duale Berufsbildungssystem nur in Teilen übertragbar ist (Euler 2013: 6ff.; Greinert 2013: 12). Daher hat Euler das duale System in elf Elemente zerlegt und gibt für jedes Element Hinweise, wie eine alternative Ausprägung an die gegebenen Strukturen eines Landes aussehen sollte. Ebenso hat Bliem für eine erfolgreiche Übertragung einer dualen Berufsausbildung sieben Erfolgsfaktoren zur nachhaltigen Implementierung einer modernen dualen Ausbildung identifiziert (Bliem et al. 2014: 33).

Vor diesem theoretischen Hintergrund und mit den Ergebnissen der Studie kann Folgendes gesagt werden:

- (4) Das deutsche duale Ausbildungssystem wurde in modifizierter Form übertragen, allerdings ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen und im vorliegenden Kontext

eine Ausbildung mit allen wichtigen Merkmalen des deutschen dualen Ausbildungssystems nur schwer zu erreichen.

- (5) Die vorgenommene Adaptierung bedarf weiterer Anpassungen und Anstrengungen von allen Beteiligten, um die Nachhaltigkeit und den Erfolg der Übertragung zu sichern.

Empfehlungen zu Anpassungen für den Transfer des deutschen dualen Berufsbildungssystems werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

### 7.3 Empfehlungen für das äthiopische Berufsbildungssystem

Die äthiopische Berufsbildungsreform, die bereits im Jahre 2005 mit der Unterstützung von deutschen Berufsbildungsexperten begann (MoE 2005: 50ff.), sich 2008 durch die Verabschiedung einer Berufsbildungsstrategie durch das äthiopische Parlament fortsetzte (Hagos et al. 2016: 1) und mündete 2016 in ein neues Berufsbildungsgesetz (MoE 2016). Das Ziel der Berufsbildungsreform war, ein Berufsbildungssystem aufzubauen, das die Ausbildung von arbeitsorientierten, selbstständigen, kompetenten Bürgern vorsieht, die zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung beitragen und das so die Lebensgrundlagen aller Äthiopier verbessert, wodurch die Armut nachhaltig reduziert wird (MoE 2008: 2). Die Ergebnisse von Forschungsstudien zeigen, dass das Berufsbildungssystem in Äthiopien internationalen Best Practices entspricht (Hagos et al. 2016: 11). Die Schlüsselkomponenten, die eine ergebnisorientierte Berufsausbildung (outcome-based) für eine qualitativ hochwertige berufliche Bildung benötigt, sind Teil des neu geschaffenen Berufsbildungssystems (ebenda: 11). Dieses fördert die Qualität der beruflichen Bildung durch ihre Komponenten: den Rahmen für die Qualifikation der Berufsbildung (Qualification Framework), die Berufsbildungsstandards (Occupational Standards), die Zertifizierung von Berufsabschlussprüfungen, die Akkreditierung von Berufsbildungsinstitutionen und Prüfzentren für Abschlussprüfungen, den Aufbau der Berufsbildungsforschung, die Beteiligung und Partnerschaften von Interessensgruppen (Einführung eines kooperativen Ausbildungssystems) und die weiteren Unterstützungs-/Regulierungsmechanismen für die Berufsausbildung nach internationalem Standard (ebenda: 11).

In Anlehnung an die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung und an die elf konstitutiven Elemente nach Euler lassen sich folgende Änderungs-/Verbesserungsvorschläge feststellen:

- 1) Mit Hilfe der Berufsausbildung sollen sowohl ökonomische als auch soziale und individuelle Ziele verwirklicht werden (erstes konstitutives Element, Euler 2013: 20). Dies erfordert ein enges Zusammenarbeiten von Staat/Regierung und Wirtschaft (Lassnigg 2017: 127). Diese enge Kooperation ist in Äthiopien noch nicht so ausgeprägt wie beim Vorbildland Deutschland. Es mangelt an einer Organisationsstruktur von Betrieben in Verbänden oder Kammern, ähnlich wie es in Deutschland der Fall ist:

„Like the system in Germany the way the industries corporate. There is organization that facilitates the involvement of industry which is chambers and those were members of the chambers“ (FR1: 373–375).

Der äthiopischen Industrie ist es zwar bewusst, dass die berufliche Bildung die Basis ihrer wirtschaftlichen Entwicklung ist, jedoch fehlt die ‚Ownership‘, das heißt die Verantwortungsübernahme in der beruflichen Bildung und die Bereitschaft, die führende Rolle gegenüber der Regierung zu spielen:

„[...] the training should be owned by the industries. The government can be really put; it is a regulatory effect meaning setting standards, getting new trainers, basic infrastructure and so on. However, the responsibility for skills development for human resource development should lie by the industries therefore the role must be increased“ (IN3: 78–82).

**Empfehlung Nr. 1:** Im deutschen dualen Berufsbildungssystem gibt es eine starke schulische Komponente und gut organisierte Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, die aktiv an der Sicherstellung der Qualität der beruflichen Bildung beteiligt sind (Valiente und Scandura 2017: 43), deshalb ist eine Verbesserung des Zusammenschlusses der Industrie in Verbänden und die Übernahme der Führungsrolle in der dualen beruflichen Ausbildung in Äthiopien notwendig.

2) Die berufliche Handlungskompetenz steht im Zielfokus eines Ausbildungsberufs, um flexible, qualifizierte und mobile Fachkräfte auszubilden (zweites konstitutives Element, Euler 2013: 24). Das Berufsbildungsgesetz erfüllt diesen Anspruch, indem ein Qualifikationsrahmenwerk erstellt und landesweit implementiert wurde. Es besitzt eine modulare Struktur, aufgeteilt in fünf Levels:

„A national technical and vocational education and training qualifications framework shall be organized in comprehensive manner, serves to all competences in all sectors and defines the levels and requirements to each competence“ (MoE 2016: 9077).

Ebenso wurden Berufsbildungsstandards für alle Berufe entwickelt, die eine Flexibilität der Auszubildenden gewährleisten (MoE 2016: 9077). Für das Prüfungssystem wurde ein vom deutschen dualen Berufsausbildungssystem modifizierter Ansatz gewählt. Dazu wurden staatliche regionale Behörden geschaffen, Centers of Competence (CoC), die die Aufgabe haben, das Prüfungswesen für die Berufsabschlussprüfungen in akkreditierten Prüfungszentren zu organisieren (MoE 2016: 9078). Jedoch wird die geforderte Prüfungsqualität kritisiert, da die Prüfer von den CoCs und nicht von der Industrie bestellt werden und sie in ihrer Qualität nicht den geforderten internationalen Standards entsprechen (s. Kapitel 6.3.2). Dazu kommt ein großer Zuwachs an Prüflingen, bedingt durch das starke Bevölkerungswachstum in Äthiopien. Die Berufsabschlussprüfung endet mit dem Ergebnis: kompetent oder nicht kompetent. Eine Notengebung zur Differenzierung der Prüfungsergebnisse ist sowohl für den Arbeitgeber als auch für den Prüfling gut, da diese die Motivation zu einer besseren Leistung steigert (Spencer et al 2014: 61).

**Empfehlung Nr. 2:** Im deutschen dualen Berufsbildungssystem erfolgt die Berufsabschlussprüfung durch die Kammern, die wiederum die Prüfer aus der Wirtschaft, aus den Gewerkschaften und aus den Schulen organisieren und kontrollieren. Somit ist eine Sicherstellung der Qualität durch die beteiligten Partner gewährleistet. In Äthiopien fehlt die Führungsrolle der Wirtschaft, dieses Prüfungssystem zu steuern und zu kontrollieren, ähnlich wie beim dualen Berufsausbildungssystem (s. Empfehlung Nr. 1). Auch hier ist es notwendig, dass sich die Industrie in Verbänden stärker zusammenschließt und ihre Leitfunktion im

Prüfungswesen übernimmt. Die Berufsabschlussprüfung soll durch ein Notensystem verstärkt die Stärken und Schwächen der Absolventen aufzeigen (ebenda: 61).

3) Das duale Prinzip stellt den Kern der deutschen Berufsausbildung dar. Das äthiopische Berufsbildungsgesetz liefert die Voraussetzungen, um ein duales (kooperatives) Ausbildungssystem aufzubauen (drittes konstitutives Element, Euler 2013: 32):

„The technical and vocational education and training system shall be undertaken through the cooperative arrangement of training institutions and enterprises“ (MoE 2016: 9081).

Es mangelt allerdings an genügend Ausbildungsplätzen, an der Motivation sowohl bei der Industrie, das kooperative Ausbildungssystem gemäß den festgelegten Ausbildungsplänen umzusetzen, als auch von schulischer Seite, aktiv mit der Industrie zusammenzuarbeiten (s. Kapitel 6.3.2). Es fehlt die ‚Ownership‘ der Wirtschaft, die entsteht, wenn der Ausbildungsbetrieb mit einem Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag abschließt (Busemeyer et al 2012: 575)

**Empfehlung Nr. 3:** Um eine bedarfsgerechte duale (kooperative) Berufsausbildung durchzuführen, ist es notwendig, Planungs- und Monitoringsysteme aufzubauen. Aufgrund einer verbesserten Bedarfsplanung kann genauer bestimmt werden, wie hoch der Bedarf an Auszubildenden in den Sektoren liegt.

Ein Monitoringsystem, das die Einhaltung der Ausbildungspläne überwacht, ähnlich dem deutschen Berufsausbildungssystem, bei dem die Kammern diese Aufgabe wahrnehmen, ist noch nicht vorhanden.

Wenn der Ausbildungsbetrieb mit dem Auszubildenden direkt einen Ausbildungsvertrag abschließt, verbessert dies das Verhältnis zwischen Auszubildenden und Betrieb, der Betrieb ist mehr für den Auszubildenden verantwortlich, er sieht den Auszubildenden als Teil seiner Arbeitnehmer (ebenda: 575). Der Auszubildende wird dadurch in seiner Verantwortung gegenüber dem Betrieb wesentlich stärker gebunden und er ist in seiner Arbeitshaltung besser motiviert, zum wirtschaftlichen Fortschritt des Betriebs beizutragen.

4) Die gesetzlichen Grundlagen für die Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft (viertes konstitutives Element, Euler 2013: 38). hat der äthiopische Staat in allen untersuchten Dokumenten geschaffen, z. B. in der Berufsbildungsstrategie (MoE 2008: 7), im Berufsbildungsgesetz (MoE 2016: 9072) oder im nationalen Entwicklungsplan („Growth and Transformation Plan GTP II“, MoFEC 2016: 188). Was fehlt, ist eine Formalisierung der Zusammenarbeit zwischen Staat und Wirtschaft. Momentan ist der äthiopische Staat der Regulator, Implementierer und Verantwortungsträger im Berufsbildungssystem.

**Empfehlung Nr. 4:** Der äthiopische Staat soll weiterhin seine Rolle als Regulator wahrnehmen. Allerdings ist es notwendig, dass er die Implementier Rolle an die Wirtschaft überträgt. Dies kann durch eine Beteiligungsstruktur gelingen, bei der die Wirtschaft die führende Rolle übernimmt (Wolf 2017: 446). Somit kann die Verantwortlichkeit in der Berufsbildung stärker auf die Wirtschaft transferiert werden.

5) Der Anspruch der Berufsbildungsstrategie, dass die Finanzierung der Berufsausbildung gemeinschaftlich erfolgt (fünftes konstitutives Element, Euler 2013: 42), ist durch die Verlagerung von hohen Investitionskosten in die Ausstattung der Werkstätten von den Berufsschulen in die Betriebe gegeben, da 70 Prozent der Ausbildungszeit in den Betrieben stattfinden soll (MoE 2008: 18ff.).

**Empfehlung Nr. 5:** Es ist notwendig die Verantwortlichkeit für den praktischen Teil in der Berufsausbildung noch stärker bei der Wirtschaft auszubauen. Ähnlich der Empfehlung Nr. 4 ist es notwendig, die Rolle der Wirtschaft in der Berufsausbildung zu stärken, durch das Schaffen von Strukturen, die diese Verantwortlichkeit besser ermöglichen. Dazu gehört z. B. die Finanzierungsbeteiligung durch eine finanzielle Umlage, an der sich die Betriebe finanziell beteiligen und durch die die Überwachung und das Monitoring der Ausbildung finanziert werden, ähnlich wie es z. B. in Südamerika oder Südafrika stattfindet: „the training funds are proof that the future of vocational training is only possible through public/private cofinancing“ (AFD 2013: 21)

6) Die äthiopische Regierung lässt komplementäre Ausbildungsangebote (sechstes konstitutives Element, Euler 2013: 49). zu, indem sie alle anderen Formen von schulischer

und außerbetrieblicher Ausbildung durch das ‚outcome-orientierte‘ Berufsausbildungsprogramm kontrolliert. Dies geschieht durch das Prüfungssystem, das alle Prüflinge zulässt, ohne nachzufragen, wo der Auszubildende seine berufliche Ausbildung erhalten hat (MoE 2008: 21–22). Allerdings sind die Auszubildenden nicht frei in der Wahl ihres Ausbildungsplatzes, sondern diese werden nach den Leistungen nach Abschluss der 10. Klasse nach einem 3-Wünsche-System verteilt, wobei die Reihenfolge der Wünsche nur bei den Leistungsbesten berücksichtigt werden.

**Empfehlung Nr. 6:** Ähnlich der Empfehlung Nr. 2 ist die Beurteilung der Qualität der komplementären Ausbildungsangebote vom Prüfungssystem abhängig. Wie bereits festgestellt, bedarf es einem Monitoringsystem, das die komplementären Ausbildungsangebote bewertet und bei Abweichungen eingreift und eine Korrektur ermöglicht. Weiterhin bedarf es einer Verbesserung des Prüfungssystems entsprechend der Empfehlung Nr. 2. Die Wahl des Ausbildungsplatzes sollte sich nach den Interessen und Talenten der Auszubildenden richten, um die Motivation der Auszubildenden zu erhöhen (Tillmann et al 2014: 11ff).

7) Gemäß der Dokumentenanalyse sind die Qualitätsstandards in den wichtigen Systembereichen der beruflichen Bildung (siebttes konstitutives Element, Euler 2013: 53). vorhanden: bei den Berufsbildungsstandards, bei der Akkreditierung von Schulen sowohl bei den Ausstattungen als auch bei der Qualifizierung der Lehrer, bei der Abnahme von Berufsabschlussprüfungen und durch die Einführung von Ausbildungsplänen (s. Kapitel 5.3 & 6.3.2).

**Empfehlung Nr. 7:** Die Grundlagen für die Erstellung von Qualitätsstandards sind durch die gesetzlichen Vorgaben geschaffen. Was notwendig ist, ist eine ständige Überarbeitung und Anpassung an sich ändernde internationale Standards, vor allem bei den Berufsbildungsstandards.

8) Das Qualifizierungsrahmenwerk für berufliche Lehrer (achtes konstitutives Element, Euler 2013: 56)., aufgesplittet in drei Levels (,A-Level, B-Level und C-Level', s. Kapitel 2.6) ist verantwortlich für die Bereitstellung von qualifizierten Berufsschullehrern. Trotz eines praktischen Teils bei der Lehrerausbildung (MoE 2016: 9079) werden die praktischen Fähigkeiten der Lehrer kritisiert (s. Kapitel 6.3.2).

**Empfehlung Nr. 8:** Bei der Ausbildung der Lehrer für berufliche Schulen soll noch stärker die praktische Ausbildung im Vordergrund stehen. Um ihre methodischen/didaktischen Fähigkeiten zu verbessern, kann ein verkürztes Referendariat eingeführt werden, durch das die jungen Lehrer im Rahmen eines Mentor-Systems an das Unterrichten herangeführt werden.

9) Eine gute Balance zwischen Standardisierung bei den Regelungen (neuntes konstitutives Element, Euler 2013: 59)., die die Berufsausbildung bestimmen und genügend flexible Möglichkeiten für die Wirtschaft bieten, in kleinen, mittleren und großen Betrieben die Qualität der Ausbildung zu gewährleisten, ist in einem Land mit äußerst heterogenen Voraussetzungen sehr schwierig. Der äthiopische Staat hat versucht, dies durch flexible Ausbildungsstandards und durch den ,outcome-orientierten' Ansatz zu kompensieren.

**Empfehlung Nr. 9:** Die äthiopische Regierung sollte weiterhin die flexiblen Voraussetzungen anbieten, die die Berufsbildungsstandards erlauben. Zum Ausgleich von Ausbildungsdefiziten könnten sektorale, regionale, überbetriebliche Ausbildungszentren geschaffen werden, die die heterogenen Voraussetzungen der Betriebe und der Auszubildenden kompensieren.

10) Der äthiopische Gesetzgeber hat die gesetzlichen Voraussetzungen geschaffen (zehntes konstitutives Element, Euler 2013: 63)., Forschung im Bereich der Berufsbildung zu betreiben. Die führende Rolle hat die Föderale Berufsbildungsagentur (,Federal TVET Agency'), die Berufsbildungsforschung zum Zwecke von Planung, Monitoring und Innovation betreiben und dazu entsprechende Kapazitäten aufbauen soll (MoE 2008: 42, MoE 2016:

9080). Jedoch sind alle interviewten Gruppen mit dem vorhandenen System nicht zufrieden (s. Kapitel 5.3).

**Empfehlung Nr. 10:** Es bedarf weiterer Anstrengungen, ähnlich der ersten Ansätze durch die RWTH Aachen (RWTH 2016), Berufsbildungsforschung im Rahmen eines Twinning-Ansatzes zu betreiben. Dies sollte nicht nur auf föderaler, sondern auch auf regionaler Ebene erfolgen.

11) Das Ansehen der beruflichen Bildung (elftes konstitutives Element, Euler 2013: 65). ist stark mit der gesellschaftlichen Akzeptanz gekoppelt. In diesem Bereich ist seit Beginn der Berufsbildungsreform 2006 viel passiert, jedoch ist die berufliche Bildung weiterhin nicht die erste Wahl bei den Jugendlichen (s. Kapitel 6.3.2).

**Empfehlung Nr. 11:** Auch in diesem Bereich bedarf es weiterer Bemühungen, um das Image der beruflichen Bildung zu steigern. Eine Ausbildung soll in einen attraktiven Arbeitsplatz und in Weiterbildungsmöglichkeiten münden, die eine akademischen Ausbildung nicht ausschließen. Durch verstärkte weitere Informationsveranstaltungen sollen die Betriebe und die Schulabsolventen auf ein attraktives Ausbildungsangebot hingewiesen werden. Eine staatliche Einrichtung, die bereits an der Schule eine Berufsberatung anbietet, kann viel zur Aufklärung der beruflichen Bildung beitragen (Tillmann et al 2014: 71).

#### 7.4 Methodenkritik: Bewertung der Ergebnisse unter Design- und Methodenaspekten

Bei der Evaluierung von Bildungsmaßnahmen, die durch die deutsche Entwicklungszusammenarbeit zustande gekommen sind, werden überwiegend quantitative Untersuchungsmodelle benutzt (s. Kap. 2.3). Bei dieser Untersuchung wurde ein qualitativer Forschungsansatz nach Mayring, die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, verwendet, die eine systematische Bearbeitung von großen Datenmengen nach vorher festgelegten Kriterien erlaubt, um eine Forschungsfrage zu beantworten. Da es sich bei dem Vorhaben, der Transfer des deutschen dualen Berufsausbildungssystem auf einen anderen Staat, um ein sehr komplexes Thema handelt, wurde ein Mehrebenenansatz für die Untersuchung gewählt, wobei die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring einen offenen Ansatz erlaubt, dass „die Untersuchung

der Subjekte im täglichen Alltag ermöglicht“ (Flick 1998: 52). Ein Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass die Untersuchung in einzelne Schritte zur Interpretation festgelegt wird, wodurch diese intersubjektiv und transparent verifizierbar ist.

In einer ersten Untersuchung wurden die maßgeblichen Dokumente analysiert, auf deren Basis die Berufsbildungsreform in Äthiopien aufgebaut ist. Als hinterlegte Theorie wurden eine Studie von Euler verwendet, die das deutsche duale Berufsbildungssystem in elf Bereiche unterteilt (Euler 2013). Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse als Erhebungstechnik wurden danach mit den Ergebnissen der interviewten Experten verglichen (Triangulation), auf der Basis der gebildeten 11 Kategorien nach Euler. Entsprechend der Vorgehensweise nach Mayring wurde deduktiv auf der Basis der 11 Kategorien nach Euler ein Kodierleitfaden erstellt, um das Datenmaterial entsprechend ein- und zuzuordnen. Die Verwendung der Studie nach Euler war dabei zielführend, da durch diese passenden Ergebnisse sowohl bei der Dokumentenanalyse als auch bei der Auswertung der Experteninterviews möglich waren. Dabei sind die 11 Kategorien nach Euler nach der Meinung des Autors umfassend genug, um alle Details des deutschen dualen Berufsbildungssystems abzubilden bzw. zu erfassen.

Die Verwendung eines anderen Analysemodells wie z. B. die Studie von Wolf (Wolf 2018) oder von Pilz (Pilz 2017:474ff) sind nicht umfassend genug in den Bereichen Praktikabilität, erzielte Erfolge, aufgetretene Probleme und langfristige Auswirkungen. Somit wäre ein kompletter Systemvergleich verbunden in der notwendigen Tiefe und Differenzierung nicht möglich, da diese Untersuchungen (Meinung des Autors) Themenbereiche wie Kultur oder Geschichte nicht hinreichend berücksichtigen.

Weiterhin gilt es bei der ersten Studie zu bewerten ob die ausgewählten Dokumente relevant waren. Dabei kann festgestellt werden, dass die vier analysierten Dokumente unmittelbar relevant für die Berufsbildungsreform sind. Beteiligte wie regionale Regierungen und Schulen richten ihr Handeln nach diesen Dokumenten aus, da es sich um normative Dokumente handelt, da diese durch die Regierung herausgegeben wurden (Atteslander 1971: 53). Mittelbare Dokumente wie Machbarkeitsstudien von der GIZ, oder von der Weltbank sind daher nur von zweitrangigem Interesse. Allerdings könnten mittelbare Schriftstücke weitere Hinweise liefern in

wieweit und zu welcher Kategorie anderweitige Verbesserungs- oder Änderungsvorschläge zur Einführung der dualen Berufsausbildung ergänzt werden können. Somit könnten in weiteren Untersuchungen auch mittelbare Dokumente zur Analyse herangezogen werden.

Bei der Auswahl der Interviewexperten/in kam es auf deren berufliche Rolle in Anlehnung auf die Forschungsfrage an (Kromrey 2002:259ff.). Dabei sollte sowohl die staatliche als auch die private Sichtweise berücksichtigt werden (Meuser & Nagel 1991:443ff.). Dabei handelte es sich um Akteure im äthiopischen Berufsbildungsexperten und um keine wissenschaftlichen Fachleute. Eine Erweiterung der Interviewten mit einer Gruppe von internationalen Berufsbildungsexperten wie z. B. von der GIZ, KfW, Sequa, Weltbank, UNESCO o. ä. Organisation hätte ebenfalls eine mögliche Bereicherung der Untersuchung dargestellt, da Forscher über ein anderes persönliches und analytisches Vorwissen über den Forschungsgegenstand verfügen (Lettau & Breuer 2006: 4). Infolgedessen hätte eine ausgewogenere Auswahl mit entsprechenden anderen Sichtweisen stattgefunden.

Mit Hilfe der Methodentriangulation war es möglich sowohl repräsentative als auch differenzierte Aussagen zur Übertragung der dualen Berufsausbildung auf andere Länder zu gewinnen. Auf der Grundlage der erfassten Daten, sowohl bei der Dokumentenanalyse als auch bei den Experteninterviews, konnte die Thematik tiefgründig analysiert werden, da die gewählten 11 Kategorien nach Euler eine umfassende Differenzierung erlauben. Somit konnte empirisch nachgewiesen werden in wie weit und bei welchen Elementen ein Transfer stattgefunden hat. Die Bewertung der methodischen Vorgehensweise kann somit als angemessen und erfolgreich umgesetzt angesehen werden.

## 8 Resümee und Abschlussbemerkung

### 8.1 Resümee

Sicherlich ist die deutsche duale Ausbildungsform nicht die Einzige, die für andere Staaten als Referenz dient. Systemelemente aus dem angelsächsischen Raum sind in gewissen Bereichen für Länder wie Äthiopien sinnvoll, wie z. B. eine modulare Berufsausbildung, da der Bedarf des Arbeitsmarkts in bestimmten Sektoren und Qualifikationsebenen schneller gedeckt werden kann (Singh 2017: 20), ohne dass das alternierende Kernelement der dualen Ausbildung verändert wird.

Als Resümee lässt sich feststellen, dass eine Übertragung des deutschen dualen Berufsausbildungssystem auf Äthiopien in Teilbereichen erfolgt ist, jedoch ein 1:1-Transfer nicht sinnvoll war. Das deutsche duale Berufsausbildungssystem ist durch eine spezielle historische-gesellschaftliche Entwicklung entstanden und stellt ein System „institutioneller, gesellschaftlicher, staatlicher, korporatistischer und ökonomischer Strukturen“ dar, die sich nicht direkt übertragen lassen (Münk 2017: 6). Dieses Resultat ist deshalb nicht im Widerspruch zu den Ergebnissen aus anderen evaluierten Projekten zu sehen, die sich mit der Einführung der dualen Berufsausbildung beschäftigten (Silvestrini 2010: 5), aber eine Anpassung an die institutionellen, gesellschaftlichen, staatlichen und ökonomischen Strukturen an den zu übertragenden Staat war und ist notwendig.

### 8.2 Abschlussbemerkung

Die gute Wirtschaftsleistung, die geringe Jugendarbeitslosigkeit in Ländern mit dualen Ausbildungssystemen und die Erleichterung des Übergangs von der Ausbildung zur Arbeit sind ein gutes Argument für die äthiopische Regierung, um die duale Berufsausbildung in Deutschland als Vorbild zu benutzen. Verschiedene Studien (Bliem et al. 2014, Greinert 2013) haben jedoch gezeigt, dass die Übertragung der dualen Berufsausbildung in verschiedene lokale Kontexte recht problematisch ist. Dies macht es erforderlich, zu verstehen, wie unterschiedliche Konzepte von dualen Lehrlingsausbildungsprogrammen mit den sozialen und wirtschaftlichen Kontexten interagieren, in denen sie umgesetzt werden und wie die nationalen Stakeholder auf diese Eingriffe reagieren. Die größte Herausforderung besteht wohl darin, duale Lehrstellen sowohl für

Arbeitgeber als auch für Auszubildende attraktiv zu machen. Daraus lässt sich schließen, dass die Schwierigkeit, diese beiden Ziele miteinander in Einklang zu bringen, einer der Hauptgründe dafür ist, dass die meisten dieser Interventionen kleine Innovationen bleiben und nicht das systemische Niveau erreichen (Valiente et al. 2017: 41).

In der Anlehnung an den elementorientierten Ansatz nach Euler (Euler 2013) kann Folgendes festgestellt werden: Es wurden nicht nur einzelne Elemente ausgewählt und angepasst, sondern es wurde in Äthiopien ein neues System entwickelt. Im Gegensatz zum systemorientierten Ansatz (Bliem et al. 2014) ist das neu etablierte System ein neues Modell mit signifikanten Unterschieden zum dualen Ursprungssystem in Deutschland. Die duale Berufsausbildung in Deutschland ist ein Modell der Berufsbildung, das sich nicht direkt auf andere Staaten übertragen lässt, jedoch können einzelne Elemente angepasst übernommen werden. Forschungen auf diesem Gebiet haben gezeigt, dass kulturelle und institutionelle Kontextbedingungen für eine effektive Übertragung von dualen Formen der Berufsbildung von wesentlicher Bedeutung sind (Barabasch et al. 2009; Stockmann 2013). Das Engagement der Arbeitgeber in Bezug auf die Ausbildung, das Vorhandensein bzw. der Entwicklungsstand von Kammern, die institutionelle Fähigkeit zur Überwachung und Bewertung der Qualität der Ausbildung am Arbeitsplatz, das Ansehen der beruflichen Bildung und die Fähigkeit, Vereinbarungen zwischen den Stakeholdern zu treffen, sind einige der Anforderungen, die für eine effektive Übertragung der dualen Berufsbildungsausbildung von Bedeutung sind. Das Ziel beim Transfer des deutschen dualen Berufsausbildungssystems, ist nicht nur ein System zu schaffen, bei dem berufliche Kompetenzen auf Auszubildende übertragen werden, sondern auch das „Prinzip der beruflichen Verfasstheit von Arbeit“ (Münk 2017: 6) und die Arbeitskultur, die durch einem Ausbildungsvertrag zwischen Arbeitgeber und Auszubildenden zustande kommt, mit zu berücksichtigen.

Als nächsten Schritt in der Erforschung der Übertragung des deutschen dualen Berufsausbildungssystem kann eine größer angelegte, flächendeckende, quantitative Untersuchung, die die Einführung der dualen Berufsausbildung noch einmal untersucht, weitere Hinweise liefern, die auch für andere Staaten für die Einführung des deutschen dualen Berufsausbildungssystems von Bedeutung ist.

## 9 Literaturverzeichnis

- 24matins (2018a): Äthiopiens Parlament hebt Ausnahmezustand auf, [online]  
<https://www.24matins.de/topnews/pol/aethiopiens-parlament-hebt-ausnahmezustand-auf-98150>, Zugriff am 04.08.2018
- 24matins (2018b): Flugverbindung zwischen früheren Kriegsgegnern Eritrea und Äthiopien aufgenommen, [online] <https://www.24matins.de/topnews/pol/flugverbindung-zwischen-frueheren-kriegsgegnern-eritrea-und-aethiopien-aufgenommen-110434>, 24matins.de mit AFP, 18.07.2018, Zugriff am 04.08.2018
- ADA (2008): Leitfaden für Projekt- und Programmevaluierungen. Wien: Austrian Development Assistance (ADA)
- ADB (2017): Summary Using Dual Training Systems to Improve National Education, in: 7<sup>th</sup> International Skills Forum, 12-14 Dezember 2017, Asian Development Bank, Manila
- AFD (2013): The Financing of Vocational Training in Africa – Roles and Specificities of Vocational Training Funds: Agence Française Développement (AFD), Paris, France
- Alemayehu, B.; Lasser, J. (2012): Education in Ethiopia: Past, Present and Future Prospects. African Nebula, 5, S. 53-69
- AI Amnesty International (1991): Ethiopia and Eritrea. The Human Rights Agenda, [online]  
<https://www.amnesty.org/en/documents/afr25/009/1991/en/>, Zugriff am 28.02.2020
- Amnesty International (2018): Amnesty International Report 2017/18. Zur weltweiten Lage der Menschenrechte. Sektion der Bundesrepublik Deutschland e. V. Berlin: Amnesty International
- Atakilt, H. B.; Kemenade, v. E. (2013): Effectiveness of Technical and Vocational Education and Training (TVET): Insights from Ethiopia's reform. TQM Journal, 25(5), 2013, S. 492-506
- Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. Aufl. Berlin, New York: Springer
- Auswärtiges Amt (2017): Länderinformationen Äthiopien Wirtschaft, [online] [http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Aethiopien/Wirtschaft\\_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Aethiopien/Wirtschaft_node.html), Zugriff am 11.11.2017
- Azubister (2018): Duale Ausbildung–Betrieb und Berufsschule, [online]  
<http://www.azubister.net/magazin/artikel/duale-ausbildung>, Zugriff am 19.08.2018

- Baethge, M. (2003): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: K. S. Cortina et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 525–580
- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, 31, S. 461-472
- Barabasch, A.; Wolf, S. (2011): Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bayeh, E. (2016): The Role of Civics and Ethical Education for the Development of Democratic Governance in Ethiopia: Achievements and Challenges: Ambo University, [online] [https://www.researchgate.net/profile/Endalcachew\\_Bayeh2/research](https://www.researchgate.net/profile/Endalcachew_Bayeh2/research), Zugriff am 15.05.2019
- Becker, A. (2018): Schuldenfalle Neue Seidenstraße?, [online] <https://www.dw.com/de/schuldenfalle-neue-seidenstra%C3%9Fe/a-43467223>, Zugriff am 19.06.2019
- BIBB (2014): Jahresbericht 2014 iMove–Training Made in Germany, [online] [https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove\\_projekt\\_de/p\\_iMOVE-Jahresbericht-2014.pdf](https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/p_iMOVE-Jahresbericht-2014.pdf), Zugriff am 14.11.2017
- BIBB (2016): GOVET Präsentation – Duale Berufsausbildung, [online] [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/GOVET\\_Praesentation\\_Maerz\\_2016\\_DE.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/GOVET_Praesentation_Maerz_2016_DE.pdf), Zugriff am 14.11.2017
- BIBB (2018): Bundesinstitut für berufliche Bildung. Themenradar Duale Berufsausbildung–Herbst 2017. Bonn: BIBB
- Biermann, H. (1994): Das Duale System–(k)ein Exportschlager. *Berufsbildung*, 26, S. 2-3.
- Billett, S. (2006): Work, subjectivity and learning. In S. Billett, T. Fenwick, & M. Somerville (Hrsg.): *Work subjectivity and learning–Understanding learning through working life*. Dordrecht: Springer, S. 1–20

- Bliem, W.; Schmid, K.; Petanovitsch, A (2014): Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung  
Transfermöglichkeiten, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien: Institut für  
Bildungsforschung der Wirtschaft
- BMBF (2013): Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit  
aus einer Hand. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Drucksache 17/14352. Berlin: DIP.  
[https://www.bmbf.de/files/strategiepapier\\_der\\_Bundesregierung\\_zur\\_internationale\\_Berufsbildungszusammenarbeit.pdf](https://www.bmbf.de/files/strategiepapier_der_Bundesregierung_zur_internationale_Berufsbildungszusammenarbeit.pdf). Zugriffen: 02.03.2017.
- BMBF (2016): Berufsbildungsbericht 2016, Referat Grundsatzfragen der beruflichen Aus- und  
Weiterbildung. Bonn: BMBF
- BMBF (2017a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017: Informationen und Analysen zur  
Entwicklung der beruflichen Bildung, [online]  
[https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2017.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf), Zugriff am 30.01.2019
- BMBF (2017b): Richtlinie zur Förderung der Internationalisierung der Berufsbildung. Bundesanzeiger  
Banz AT 10.05.2017 B4, [online]
- BMZ (2012) Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn: BMZ, 2012
- BMZ (2015): Der neue Zukunftsvertrag für die Welt: Die 2030 Agenda für nachhaltige Entwicklung,  
[online]  
[https://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren\\_flyer/infobroschuere\\_n/Materialie270\\_zukunftsvertrag.pdf](https://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschuere_n/Materialie270_zukunftsvertrag.pdf), Zugriff am 30.01.2019
- BMZ (2017a): Äthiopien Situation und Zusammenarbeit, [online]  
[http://www.bmz.de/de/laender\\_regionen/subsahara/aethiopien/zusammenarbeit/index.htm](http://www.bmz.de/de/laender_regionen/subsahara/aethiopien/zusammenarbeit/index.htm),  
Zugriff am 11.11.2017
- BMZ (2017b): Berufliche Bildung, [online]  
[https://www.bmz.de/de/themen/bildung/berufliche\\_bildung/index.html](https://www.bmz.de/de/themen/bildung/berufliche_bildung/index.html), Zugriff am 27.12.2017
- BMZ (2017c): Evaluierungskriterien für die deutsche bilaterale Entwicklungszusammenarbeit, [online]  
<http://www.bmz.de/de/service/suche/index.php?query=entwicklungspolitische+wirkungen&suchesubmit=&language=de#searchResultsExist>, Zugriff am 27.12.2017

- Bock, M. (1992): Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview. Theorie und Praxis der Methode am Beispiel von Paarinterviews, in: J. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 90-109
- Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Wiesbaden: Springer VS
- Bohlinger, S.; Haake, U.; Jorgensen, C. H.; Toivianinen, H.; Wallo, A. (2015): Working and Learning in Times of Uncertainty Challenges to Adult, Professional and Vocational Education. Rotterdam: Sense Publisher, S. 223-232
- Bortz, J.; Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Bpb (2018): Äthiopien, [online] <http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54578/aethiopien>, Zugriff am 06.05.2018
- Bq-portal (2017a): Australien, [online] <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/australien>, Zugriff am 13.11.2017
- Bq-portal (2017b): Philippinen, [online] <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/philippinen>, Zugriff am 13.11.2017
- Breuer, F. (2010): Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie in G. Mey, K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, VS Verlag Wiesbaden, S. 35-49
- Breuer, F. (2006): Kurze Einführung in den qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschungsstil, [online] <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aebreuer/alfb.pdf>, Zugriff am 07.05.2018
- Breuer, F. (1998): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Brigety, R. (2018): A Post-American Africa: The U.S. is falling behind, [online] <https://www.foreignaffairs.com/articles/africa/2018-08-28/post-american-africa>, Zugriff am 19.06.2019
- Brinkmann, S. (2013): Qualitative Interviewing. New York: Oxford University Press

- Brockmann, M.; Clarke, L.; Winch, C. (2009): Competence and competency in the EQF and in European VET systems. *Journal of European Industrial Training*, 33, S. 787-799
- Bundesfinanzministerium (2018): G20 Compact with Africa. Berlin, [online]  
<https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Standardartikel/Themen/Schlaglichter/Compact-with-Africa/2017-06-29-G20-cwa.html;jsessionid=E15FBB2A90D6B83FDD1B7D9D9863BB49>, Zugriff am 01.04.2019
- Busemeyer, M.R.; Neubäumer, R.; Pfeifer, H.; Wenzelmann, F. (2012): The transformation of the German vocational training regime: evidence from firms' training behaviour, in: *Industrial Relations Journal*; 43 (2012), 6. - S. 572-591
- Burla, Laila; Knierim, Birte; Barth, Jürgen; Liewald, Katharina; Duetz, Margreet; Abel, Thomas (2008): From text to codings: intercoder reliability assessment in qualitative content analysis. *Nursing research* 57: 113-117.
- Caspari, A. (2004): Evaluation der Nachhaltigkeit von Entwicklungszusammenarbeit. in *Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung Band 3*. Reinhard Stockmann. Wiesbaden: Springer VS
- Caspari, A.; Barbu, R. (2008): Wirkungsevaluierungen: Zum Stand der internationalen Diskussion und dessen Relevanz für Evaluierungen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit, [online]  
[http://www.bmz.de/de/zentrales\\_downloadarchiv/erfolg\\_und\\_kontrolle/Evaluation\\_Working\\_Papers/BMZ\\_WP\\_Wirkungsevaluierung\\_2009.pdf](http://www.bmz.de/de/zentrales_downloadarchiv/erfolg_und_kontrolle/Evaluation_Working_Papers/BMZ_WP_Wirkungsevaluierung_2009.pdf), Zugriff am 30.01.2019
- CEDEFOP (2010): Skills supply and demand in Europe - Medium-term forecast up to 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union  
 CEDEFOP (2011): The benefits of vocational education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Clement, U. (2012): Vocational Education, Poverty and Power, in: M. Pilz (Hrsg.): *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 519 – 536
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, S. 37-46.
- CoMR (2011): Technical and Vocational Education and Training Agency Establishment Council of Ministers Regulation No. 199/2011, [online]

- Deissinger, T (1998): Beruflichkeit als "organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung. In Wirtschaftspädagogisches Forum, Hrsg. Dieter Euler und Peter F.E. Sloane, Band 4. Detmold: Eusl Verlag
- Deißinger, T.; Frommberger, D. (2010): Berufsbildung im internationalen Vergleich - Typen nationaler Berufsbildungssysteme, in: N. Reinhold et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 343-348
- Deutscher Bundestag (2013): Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand, Drucksache 17/1435. Köln: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft mbH
- Deutsche Welle (2018): Schritte zu mehr Demokratie in Äthiopien, [online] <https://www.dw.com/de/schritte-zu-mehr-demokratie-in-%C3%A4thiopien/a-44783940?maca=de-rss-de-top-1016-rdf>, Deutsche Welle, 23.07.2018, Zugriff am 04.08.2018
- Deutsche Welle (2019): Steinmeier in Äthiopien – Kommentar: „Abiy Superstar“ – Äthiopiens Reformkurs ist eine Chance auch für Deutschland, [online] <https://www.dw.com/de/kommentar-abiy-superstar-äthiopiens-reformk...>, Zugriff am 03.02.2019
- Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Dittmar, N. (2009): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag
- Ebner, C. (2013): Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich. Frankfurt: Campus Verlag
- Eckert, D. (2018): Zusammenarbeit oder neuer Kolonialismus? [online] <https://www.heise.de/tp/features/Zusammenarbeit-oder-neuer-Kolonialismus-4111150.html>, Zugriff am 28.02.2020
- EIU (2017): Economist Intelligens Unit. Country Report Ethiopia. London: EIUENA (2016): Ethiopian News Agency, [online] [www.ena.gov.et/en/index.php/economy/item/1830-ethiopia-s-inflation-falls-to-10-percent-in-november](http://www.ena.gov.et/en/index.php/economy/item/1830-ethiopia-s-inflation-falls-to-10-percent-in-november), Zugriff am 12.11.2017
- Ethiopian News Agency (2016):

- EPHOR (2016): Technical and Vocational Education and Training Proclamation, [online]  
[http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p\\_lang=en&p\\_isn=103966&p\\_count=3&p\\_classification=09](http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=103966&p_count=3&p_classification=09), Zugriff am 30.01.2019
- Euler, D. (2013): Das duale System in Deutschland - Vorbild für einen Transfer ins Ausland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Federal Negarit Gezata (2011): Federal Negarit Gazeta, [online]  
<http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/103981/126654/F-2016753029/ETH103981.pdf>, Zugriff am 30.01.2019
- Fleiss, Joseph L.; Cohen, Jacob (1973): The Equivalence of Weighted Kappa and the Intraclass Correlation Coefficient as Measures of Reliability. *Educational and Psychological Measurement* 33: 613-619.
- Flick, U. (1987): Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ - Interpretativen Forschung, in: J. B. Bergold; U. Flick (Hrsg.): *Ein-Sichten*. Tübingen: DGVT, S. 247-262
- Flick, U.; Kardorff, E. V.; Keupp, H.; Rosenstil, L. V.; Wolff, S. (Hrsg.) (1995): *Handbuch qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. München: Psychologie Verlages Union
- Flick, U.; Kardorff, E. V.; Steinke, I. (2007): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 5. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Flick, Uwe (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günther; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS, 395-407.
- Flick, Uwe (2014): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 10. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Flick, Uwe (1998): Zugänge zum Un-Vertrauten : qualitative Methoden in der Analyse sozialer Repräsentationen. In: Witte, Erich H.(Hrsg.): *Sozialpsychologie der Kognition: soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen*. Beiträge des 13. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. Lengerich : Pabst, S. 48-74.
- FOCAC (2012): Forum on China-Africa Cooperation. [online],  
<https://www.fmprc.gov.cn/zflt/eng/ltda/dwjbzjjhys/t952503.htm>, Zugriff am 25.05.2019
- Friedrichs, J. (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Gabler, Wirtschaftslexikon (2017a): Duale Berufsausbildung, [online]  
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/823/duale-berufsausbildung-v17.html>, Zugriff am 25.12.2017
- Gabler, Wirtschaftslexikon (2017b): Pareto-Optimum, [online]  
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/4636/pareto-optimum-v7.html>; Zugriff am 27.12.2017
- Gabler, Wirtschaftslexikon (2019): Taylorismus, [online]  
<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/taylorismus-48480>; Zugriff am 13.04.2019
- Georg, W.; Sattel, U. (1995): Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung, in: R. Arnold; A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 124
- Gerds, P. (2009): Standards for Occupation-Directed Professional Development of TVET Personnel in Developing Countries, in: R. Maclean; D. Wilson (Hrsg.): International Handbook of Education for the Changing World of Work. Berlin: Springer Science+Business Media, S. 1407-1422
- Gessler, M. (2017): Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10(1), S. 71-99
- Getachew, H.S. (2016): Towards Competence-Based Technical-Vocational Education and Training in Ethiopia, [online] <http://edepot.wur.nl/388252>
- GIZ (2014): Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. Internes Arbeitspapier: Wirkungsmatrix der TZ-Maßnahme "Kapazitätsaufbau im Bildungswesen (Berufsbildung)" für Äthiopien Modulziel 1. Eschborn: GIZ
- GIZ (2017): Äthiopien, [online] <https://www.giz.de/de/weltweit/336.html>, Zugriff am 08.09.2018
- Gläser J.; Laudel G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Greinert, W.-D. (2000): Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung, Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik, Band 16. Baden-Baden: Nomos
- Greinert, W.-D. (2001): Die Übertragung des Dualen Systems in Entwicklungsländer, in: B. Deißinger (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Baden-Baden: Nomos, S. 45-49

- Greinert, W.-D. (2013): Erwerbsqualifizierung als Berufsausbildung–bleibt dies die ultimative Lösung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(3), S. 11–15
- Greinert, W.-D.; Heitmann, W. (1995): *Zur Strategie der Entwicklung von Berufsbildungssystemen in Ländern der Dritten Welt*. Berlin: Overall Verlag
- Haarbusch, R. (2014): *Kapazitätsaufbau im Bildungswesen*. Eschborn: GIZ
- Hagos, A.; Negash, W.; Asfaw, M. (2016). Evaluating the Design of the Ethiopian TVET System in Light of Theoretical Principles of Competence-Based Education and Training (CBET). *Developing Country Studies*, 6(5), S. 1-16
- Helfferrich, C. (2009): *Die Qualität qualitativer Daten: Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews*, 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Heller, P.; Grunau, J.; Duscha, K. (2015): Das Konzept "Beruf" ins Ausland transferieren?, [online] <https://www.bwpat.de/ausgabe/29/heller-et-al>, Zugriff am 30.01.2019
- Hoeckel K., Schwartz R. (2010): *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training*, Paris: OECD Publishing
- Hoffmann, D. (2005): Experteninterview, in: L. Miko; C. Wegener (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: GBV, S. 268-278
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. (1992): Handhabung verbaler Daten in der Sozialforschung, in: J. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.): *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 1-7
- Huisinga R., Lisop I. (1999): *Wirtschaftspädagogik*. München: Vahlen Verlag
- Hupfer, B. (2007): *Wirkungsorientierte Programmevaluation*. Bonn: BIBB
- IMF (2003): *The Federal Democratic Republic of Ethiopia: Poverty Reduction Strategy Paper Annual Progress Report. Country Report*, 4(37), S. 71
- iMOVE (2010): *Die wirtschaftliche Bedeutung deutscher Bildungsexporte*, [online] [https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove\\_projekt\\_de/p\\_Studie-Bildungsexport\\_2010.pdf](https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/p_Studie-Bildungsexport_2010.pdf), Zugriff am 30.01.2019
- Kaiser, R. (2014): *Qualitative Experteninterviews*. Wiesbaden: Springer VS

- Keuneke, S. (2005): Qualitatives Interview, in: L. Mikos; C. Wegener (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: GBV, S. 254-267
- KfW (2017a): Äthiopien Bildung, [online] <https://www.kfw-entwicklungsbank.de/Internationale-Finanzierung/KfW-Entwicklungsbank/Weltweite-Praesenz/Subsahara-Afrika/Aethiopien/>, Zugriff am 11.11.2017
- KfW (2017b): Berufsbildung eröffnet Chancen - Das deutsche duale System als Modell, [online]
- KfW (2017c): KfW Entwicklungsbank. Wirkungen, [online] <https://www.kfw-entwicklungsbank.de/Internationale-Finanzierung/KfW-Entwicklungsbank/Evaluierungen/>, Zugriff am 25.11.2017
- Klammer, B. (2005): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung für Kommunikationswissenschaftler und Journalisten, in: T. Eberwein; D. Müller (Hrsg.): Journalismus und Öffentlichkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 361-368
- Kraus, K. (2006). Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kromrey, H. (2002): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 10. Aufl. Opladen: Nomos
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Küsters, I. (2006): Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. 3. Aufl., Weinheim: Beltz
- Lamnek, S.; Krell C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Aufl., Weinheim: Beltz
- Langthaler, M. (2015): Aktuelle Trends und Strategien der Entwicklungszusammenarbeit im Sektor berufliche Bildung und Skills Development, [online], [https://www.researchgate.net/publication/275955038\\_Aktuelle\\_Trends\\_und\\_Strategien\\_der\\_Entwicklungszusammenarbeit\\_im\\_Sektor\\_berufliche\\_Bildung\\_und\\_Skills\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/275955038_Aktuelle_Trends_und_Strategien_der_Entwicklungszusammenarbeit_im_Sektor_berufliche_Bildung_und_Skills_Development), Zugriff am 11.02.2019

- Lassnigg, L. (2017): Apprenticeship Policies Coping with the Crisis: A Comparison of Austria with Germany and Switzerland, in Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects; Pilz, M. (Hrsg.), Springer International Publishing AG, Cham, Switzerland, S. 127 - 148
- Lave, J.; Wenger E. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press
- Legewie, H. (1999): Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory, [online] [http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung\\_11.pdf](http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_11.pdf), Zugriff am 30.01.2019
- Lettau A.; Breuer F. (2006): Kurze Einführung in den qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschungsstil, [online] <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aebreuer/alfb.pdf>, Zugriff am 30.01.2019
- Mayer, H. (2002): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München, Wien: Oldenbourg
- Mayring, P. (1985): Qualitative Forschung in der Psychologie. Heidelberg: Asanger
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken. 12. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Meuser, M.; Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht : ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: G. Detlef; K. Kraimer (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung : Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen : Westdt. Verl., S. 441-471
- Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag Ministry of Capacity Building
- Meyer, R. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 100, H. 3, S. 348-354
- MoCB (2004): Engineering Capacity Building Program in Ethiopia, Road Map 2005-2009, [online], [https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/aap-spe-financing-ethiopia-af-2010\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/aap-spe-financing-ethiopia-af-2010_en.pdf), Zugriff am 03.02.2017

- MoE (2001): Educational Sector Development Plan ESDP II, [online],  
<http://planipolis.iiep.unesco.org/en/2002/five-year-education-sector-development-program-esdp-ii-200203-200405-3714>, Zugriff am 25.02.2017
- MoE (2005): Educational Sector Development Plan ESDP III, [online],  
<http://www.moe.gov.et/documents/20182/23015/Education+Sector+Development+Program+III/a307c1d3-5a5f-4faf-b798-6de5af0f19fa>, Zugriff am 25.02.2017
- MoE (2006): Ethiopian TVET Qualifications Framework. Ministry of Education, Addis Abeba, Äthiopien
- MoE (2007): Co-operative Training Handbook, Ministry of Education, Addis Abeba, Äthiopien
- MoE (2008): National technical-vocational education & training (TVET) strategy, [online],  
<https://www.edu-au.org/strategies/tvet-strategy>, Zugriff am 12.01.2017
- MoE (2015): Educational Sector Development Plan ESDP V MoE (2008): National technical-vocational education & training (TVET) strategy, [online],  
[http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ethiopia\\_esdp\\_v.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ethiopia_esdp_v.pdf), Zugriff am 26.02.2017
- MoE (2016): Technical and Vocational Education and Training Proclamation No. 954/2016, S. 9072ff. Addis Abeba, , [online],  
[http://www.lawethiopia.com/images/federal\\_proclamation/proclamations\\_by\\_number/954.pdf](http://www.lawethiopia.com/images/federal_proclamation/proclamations_by_number/954.pdf), Zugriff am 27.02.2017
- MoE (2017a): Prepararion: Guidelines for Best Practice Learning for Citizenship and Character Education, Ministry of Education (MoE), FDRE Policy Study and Research Center
- MoE (2017b): Summary: Directing Research of Problems and Solutions in Civics and Ethical Education at Educational Institutes, Ministry of Education (MoE), FDRE Policy Study and Research Center
- MoFEC (2016): Growth and Transformation Plan II, Ministry of Finance and Economic Cooperation, Ministry of Finance and Economic Cooperation (MoFED), National Planning Commission, [online],  
[https://europa.eu/capacity4dev/resilience\\_ethiopia/document/growth-and-transformation-plan-ii-gtp-ii-201516-201920m](https://europa.eu/capacity4dev/resilience_ethiopia/document/growth-and-transformation-plan-ii-gtp-ii-201516-201920m), Zugriff am 03.03.2017
- Münk, D. (2017): Das Duale System: Funktionslogiken eine nicht exportierbaren Exportsschlagers, in Berufsbildung 165, 71. Jahrgang, Eusl-Verlagsgesellschaft, Detmold

- Mulder, M. (2004): Education, competence and performance: On training and development in the agri-food complex in the European Union. Wageningen: Wageningen University
- Nam News Network (2016): Ethiopia using TVET for mass training to support industry, [online], <https://www.ethiopiaproserver.com/ethiopia-using-tvet-for-mass-training-to-support-industry/>, Zugriff am 03.02.2019
- NZZ (2018): Die Äthiopierinnen auf dem Vormarsch, [online] <https://www.nzz.ch/international/die-aethiopierinnen-auf-dem-vormarsch-ld.1431106>, Zugriff am 29.11.2018
- OECD (2005): The Paris declaration on Aid Effectiveness. Paris: OECD Publishing
- OECD (2010): Vocational Education and Training in Germany - Strengths, Challenges and Recommendations. Paris: OECD Publishing
- Pätzold, G. (2006): Berufsbildungstheorie, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Überarb. Aufl., Bad Heilbrunn, S. 136-138
- Palenberg, M. (2011): Tools and Methods for Evaluating the Efficiency of Development Interventions. Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
- Perlez, J. (1991): Ethiopian Ruled Ruthlessly, Killing Colleagues and Shedding Alliances, [online] <https://www.nytimes.com/1991/05/22/world/ethiopian-ruled-ruthlessly-killing-colleagues-and-shedding-alliances.html>, Zugriff am 10.11.2018
- Philstar (2018): Philippines is 3rd top remittance receiving country in the world, [online] <https://www.philstar.com/business/2018/04/23/1808669/philippines-3rd-top-remittance-receiving-country-world>, Zugriff am 10.02.2019
- Pilz, M. (2017): Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects - Lessons from Around the World. Köln: Springer
- Posselt, T.; Salameh, N.; Preissler, A.; Hudak, S. (2012): Treibende und hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter. Leipzig: Fraunhofer-Zentrum für Mittel- und Osteuropa, [online] [http://www.berufsbildungsexportmeta.de/system/publications/documents/000/000/001/original/FraunhoferMOEZ\\_Studie\\_Treiber\\_Hemmnisse\\_final.pdf?1371046861](http://www.berufsbildungsexportmeta.de/system/publications/documents/000/000/001/original/FraunhoferMOEZ_Studie_Treiber_Hemmnisse_final.pdf?1371046861), Zugriff am 30.01.2019
- Prior, L. (2003): Using Documents in Social Research. London: Sage

- Ragutt, F. (2015): Berufsbildung in Deutschland als Berufsbildung für Europa? Strukturen und Probleme des Berufsbildungstransfers, in: S. Gehrman et. al. (Hrsg.): *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Beck, S. 57-82
- Ramsenthaler, C. (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“ in M. Schnell et al. (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende, Palliative Care und Forschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 23-42
- Reade-Soh, N.; Stockmann, R. (2009): *Wirkungsorientierung und Evaluierung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Berlin: Berlin-Institut
- Röbken H.; Wetzel, K. (2016): *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden*. 2. Aufl. Oldenburg: Universität Oldenburg
- RWTH Aachen (2016): Delegation aus Äthiopien besuchte die RWTH, Aachen: RWTH Aachen, Presse und Kommunikation, [online], <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Aktuell/Pressemitteilungen/November/~mltm/Delegation-aus-Aethiopien-besuchte-die-R/>, Zugriff am 10.02.2019
- Sawchuk, P.H. (2010): Revisiting Taylorism, in: D. W. Livingstone (Hrsg.): *Lifelong learning in paid and unpaid work*. Abingdon: Routledge, S. 101–119
- Schaack, K. (1997): Die Exportierbarkeit des dualen Systems, in: K. Schaack; R. Tippelt (Hrsg.): *Strategien Internationaler Berufsbildung–Ausgewählte Aspekte*. Frankfurt: Lang, S. 197-233
- Schmidt, J.; König, A. (2009): Beschäftigungsrelevante Berufsbildung als Kernelement der wirtschaftlichen Entwicklung - Das Beispiel der Berufsbildungsreform in Äthiopien. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6, S. 49–50
- Schnell, R.; Hill, P.; Esser, E. (2013): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 10. Aufl. München: Oldenbourg Verlag
- Scholler, H. (2007): Die Äthiopische Verfassung – Ein modernes Modell für eine traditionelle Kultur in Afrika, in: H. Scholler (Hrsg.): *Verfassung und Recht in Übersee*. Vol. 40, No. 2 (2007), S. 159-175, Nomos Verlagsgesellschaft
- Schütte, G. (2014): Berufsbildungskoooperation aus einer Hand. *BWP*, 6, S. 6–10
- Schütz, A. (1972): Der gut informierte Bürger, in: A. Schütz (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze*. The Hague: Nijhoff, S. 85-101

- Schütze, R. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), S. 283–293
- Sennett, R. (1998): *The corrosion of character: The transformation of work in modern capitalism*. New York, London: Norton Company
- Silvestrini S., Garcia M. (2019): Joint Ex-post evaluation 2010. Dual Vocational Training. Philippines. Internal Report. Center for evaluation, Saarland University. Saarbrücken 2010
- Singh, M. (2017): National Qualifications Framework (NQF) and Support for Alternative Transition Routes for Young People in: Pilz, M.: *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis*, Cham, Switzerland, Springer, S. 3-24
- Smith, E. (2010): A review of twenty years of competency-based training in the Australian vocational education and training system. *International Journal of Training and Development*, 14, S. 54-64
- Solga, H. (2008): *Skill formation: Interdisciplinary and cross-national perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 173 - 202
- Solomon, G. H. (2016): Towards competence based TVET in Ethiopia, [online]  
<http://edepot.wur.nl/388252>
- Spencer, N., Rowson, J., Bamfield, L. (2014): *Schüler richtig motivieren*. Vodafone Stiftung Deutschland in Verbindung mit RSA: London
- Spiegel Online (2017): Berufsausbildung: US-Präsident Trump eifert Deutschland nach, [online]  
<http://www.spiegel.de/karriere/us-praesident-donald-trump-lobt-das-duale-system-in-deutschland-a-1152421.html>. Zugriff am 16.06.2017
- Spiegel (2019): Stimme Peking's, *Der Spiegel*, 24/2019, Hamburg, S. 90-91
- Spirgi, S. (1986): Die Berufsausbildung und die anschliessende Integration ins Erwerbsleben bei der Betriebslehre und bei der Lehre in einer öffentlichen Lehrwerkstatt: Ergebnisse aus einer Fragebogenerhebung und Notenvergleichen in Schulen und Lehrwerkstätten in Bern und Winterthur. St. Gallen: Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften
- Spradley, J. P. (1979): *The ethnographic interview*. Belmont: Wadsworth
- Steedman H. (2010): *The State of Apprenticeship in 2010*. London: London School of Economics and Political Science: S. 23-26

- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa
- Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung, in: U. Flick et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Haburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 319-331
- Stigant, S., Phelan, M. (2019): A year after the Ethiopia-Eritrea peace deal, what is the impact? United States Institute of Peace: S. 1, [online] <https://www.usip.org/publications/2019/08/year-after-ethiopia-eritrea-peace-deal-what-impact>, Zugriff am 11.09.2019
- Stockmann, R. (1996): Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Stockmann, R. (2004): Berufsbildung braucht neue Impulse. BWP, 2, S. 44-48
- Stockmann, R.; Silvestrini, S. (2013): Metaevaluierung Berufsbildung. Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit. Münster: Waxmann
- Stratmann, K. (1999): Berufsbildungstheorie als Instrument gesellschaftspolitischer Ansprüche, in: Pätzold, G./Wahle, M. (Hrsg.), Berufserziehung und sozialer Wandel, Frankfurt a. M., S. 581-629
- Sturing, L.; Biemans, H. J. A.; Mulder, M.; De Bruijn, E. (2011): The Nature of Study Programmes in Vocational Education: Evaluation of the Model for Comprehensive Competence-Based Vocational Education in the Netherlands. *Vocations and Learning*, 4, S. 191–210.
- Teferra, D.; Altbach, A. (2003): African Higher Education: An International Reference Handbook. Bloomington, In: Indiana University Press
- Teklehaimanot, T. (2018): Ethiopian Treasures: The Derg (1974-1991), [online] <http://www.ethiopiantreasures.co.uk/pages/derg.htm>, Zugriff am 18.12.2018
- TESDA (2016): A cost benefit study on dual training system Philippines. Technical Education and Skills Development Authority. Manila Taguig City: TESDA
- Teshome, L. (2016): Ethiopia using TVET for mass training to support industry. Nam News Network, [online] <https://www.ethiopiaproserver.com/ethiopia-using-tvet-for-mass-training-to-support-industry/>, Zugriff am 11.02.2019

- Thelen K.; Busemeyer, M. R. (2008): From Collectivism towards Segmentalism: Institutional Change in German Vocational Training, [online] [http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/mpifg\\_dp/dp08-13.pdf](http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/mpifg_dp/dp08-13.pdf), Zugriff am 30.01.2019
- Thelen, K. (2007): Contemporary Challenges to the German Vocational Training System. *Regulation & Governance* 1(3), S. 247-260
- Thelen, K.; Busemeyer, M. R. (2009): Die Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik–Sachzwang oder Interessenpolitik, [online] <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/06512.pdf>, Zugriff am 30.01.2019
- Tilahun, M. (2006): Civic Education and Students of Higher Learning: A Case Study. St. Mary's University (Hrsg.), [online] <http://hdl.handle.net/123456789/2525>, Zugriff am 16.06.2019
- Tillmann, F.; Schaub, G.; Lex, T.; Kuhnke, R.; Gaupp, N. (2014): Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. Band 17 der Reihe Berufsbildungsforschung, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn
- Trines, S. (2019): New Benefactors? How China and India are influencing education in Africa. *World Education News + Reviews* In: Africa, Asia Pacific, Current Issue, Global Trends, Latest on WENR, April 30, 2019, [online] <https://wenr.wes.org/2019/04/how-china-and-india-are-influencing-education-in-africa>, Zugriff am 17.06.2019
- Perlez, J. (1991): Ethiopian Ruled Ruthlessly, Killing Colleagues and Shedding Alliances, In: *The New York Times*, 22.05.1991, [online] <https://www.nytimes.com/1991/05/22/world/ethiopian-ruled-ruthlessly-killing-colleagues-and-shedding-alliances.html>, Zugriff am 18.05.2018
- Thomann, B.; Wiechert, M. (2013): Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(5), 35–37
- Tynjälä, P.; Nikkanen, P. (2009): Towards Integration of Work and Learning: Strategies for Connectivity and Transformation. Jyväskylä: Springer Science+Business Media, S. 117 - 135
- Ullrich, P. (2006): Das explorative ExpertInneninterview : Modifikationen und konkrete Umsetzung der Auswertung von ExpertInneninterviews nach Meuser/Nagel, in: T. Engartner et al. (Hrsg.): *Die Transformation des Politischen: Analysen, Deutungen und Perspektiven*; siebentes und achtes DoktorandInnenseminar der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Berlin: Dietz, S.

- UNDP (2015): United Nations Development Programme, [online]  
[http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015\\_human\\_development\\_report.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf), Zugriff am 30.01.2019
- UNESCO (2006): United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. World Data on Education, [online] <http://ibe.unesco.org/sites/default/files/Ethiopia.pdf>, Zugriff am 30.01.2019
- UNEVOC (2004): Sustainable DTS Philippines, [online]  
[https://unevoc.unesco.org/.../Sustainable\\_DTS\\_Philippines.pdf](https://unevoc.unesco.org/.../Sustainable_DTS_Philippines.pdf), Zugriff am 09.02.2019
- Valiente, O.; Scandurra, R. (2017): Challenges to the Implementation of Dual Apprenticeships in OECD Countries: A Literature Review in: Pilz M. (Hrsg.), Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis - Lessons from Around the World, Cham, Switzerland, S. 41 – 58
- Ventures Africa (2018): Ethiopia's faltering dependence on China: Leading by example? [online]  
<http://venturesafrica.com/ethiopias-faltering-dependence-on-china/>, Zugriff am 24.06.2019
- Woldegiyorgis, A. A. (2018): The Reporter – Positive steps to establish a ministry for higher education. [online] <https://www.thereporterethiopia.com/article/positive-steps-establish-ministry-higher-education>, Zugriff am 24.11.2018
- Weiß, R. (2013): Vom Wissen über die Ursprünge. BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42, S. 3
- Wiedemann, P. (1995): Gegenstandsnahe Theoriebildung, in Flick, U.; Kardorff, E. V.; Keupp, H.; Rosenstil, L. V.; Wolff, S. (Hrsg.) (1995): Handbuch qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl., Kapitel 8.4, S. 440 - 445 Weinheim: Beltz Verlag
- Wolf, S. (2017): International Technical and Vocational Education and Training (TVET) Transfer Project – Theoretical-Practical Experiences of Workplace Training with the Workforce in the Egyptian Construction Industry, in: Pilz, M. (Hrsg.), Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis - Lessons from Around the World. Springer, Cham, Switzerland, S. 439 – 460
- Yamada, S. (2011): Equilibrium on Diversity and Fragility: Civic and Ethical Education Textbooks in Democratizing Ethiopia, CICE Hiroshima University, Journal of International Cooperation in Education, Vol.14 No.2 (2011) S. 97 – 113

Zimmermann-Steinhart, P.; Bekele, Y. (2012): The implications of federalism and decentralisation on socio-economic conditions in Ethiopia. PER/PELJ 2012 Volume 15 Nr. 2, North-West-University, Südafrika

## Anhang 1: Questionnaire: Cooperative Training in Ethiopia

Informations about interview partnerin/partner																					
<p>Dear interview partner/in,</p> <p>To obtain meaningful results on your person, I want to ask you to read the individual questions carefully before you answer. The questionnaire is structured in such a way that you can answer all questions one after the other in the given order. Please use the answer boxes or the given lines. Your data will be treated confidentially, used only within the scope of this investigation and not passed on to third parties.</p> <p>Thank you for your cooperation.</p>																					
1)	How old are you: _____ years																				
2)	What is your profession? _____																				
3)	Name of your institution? _____																				
4)	What is your position? _____																				
5)	In what field is your educational background and at what level is it? (please mention all)																				
	<table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Social Science</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Master</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Natural Science</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>PhD</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Engineering</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>other</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>TVET Graduate</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bachelor</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>_____</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	Social Science	<input type="checkbox"/>	Master	<input type="checkbox"/>	Natural Science	<input type="checkbox"/>	PhD	<input type="checkbox"/>	Engineering	<input type="checkbox"/>	other	<input type="checkbox"/>	TVET Graduate	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	Bachelor	<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	Social Science	<input type="checkbox"/>	Master																		
<input type="checkbox"/>	Natural Science	<input type="checkbox"/>	PhD																		
<input type="checkbox"/>	Engineering	<input type="checkbox"/>	other																		
<input type="checkbox"/>	TVET Graduate	<input type="checkbox"/>	_____																		
<input type="checkbox"/>	Bachelor	<input type="checkbox"/>	_____																		
6)	What occupational training is offered at your institute/company? _____																				
7)	Is your occupational training offered in the mode of cooperative training? _____																				
8)	How many trainees are participating in percent in cooperative training? _____																				
9)	Do you have any feedback about the assessment of your training and what is your passing rate? _____																				
10)	How many could find a job after the graduation? _____																				
11)	What would you like to add as an information? _____																				

## Anhang 2: Interviewleitfaden

<b>Interview Introduction</b>
<p>Greetings to interview partner and appreciation for participation Short introduction of myself Time/length of interview Objective of interview/investigation (experience and knowledge of cooperative training in Ethiopia, I need your help, you are qualified to assist me) Interview is free/need of acceptance to participate/no personal data will be published Please do not answer if you don't want. Any time you can stop the interview if you don't feel comfortable and this will not have any consequences for you.</p> <p>The interview will be taped to type it, categorize it and to determine your answers. All your input will be handled confidential and will be not brought in relationship to your name. I prepared an acceptance form to treat all your statements absolute confidential.</p> <p>Do you have further questions about the interview? I have prepared some questions, but my intention is to follow you and keep our conversation open. This means I will give you some hints and will question you sometimes if I am interested more closely.</p>
<b>Opening questions / Relation to interview partner (not taping)</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Please introduce yourself in five sentences.</li><li>2. Please explain what are you doing exactly?</li><li>3. (Please describe an average daily working day for you.)</li></ol>
<b>General Exploration Questions</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>4. <b>What do you know about the TVET system in the past, shortly after falling of the derg regime?</b></li><li>5. How would you describe the former TVET system (before the new proclamation)?</li><li>6. What do you think are the reasons why the Ethiopian government undertook a TVET reform?</li><li>7. In your opinion, what is the role of TVET for a society in general?</li><li>8. Please describe the Ethiopian TVET system how you understand it?</li></ol>

**Reference 1. Objective of cooperative training: TVET as means of improving economic and social situation of Ethiopian people**

*Role of TVET in relation to improve individual, social and economic situation of a society*

- 1. The reformed TVET system plays a major role in the development of the Ethiopian country. What do you think is the major contribution of the Ethiopian TVET system in the development of the Ethiopian country?**
2. (How do you see the importance of the Ethiopian TVET system for the Ethiopian Government compared to other government objectives regarding the development of the Ethiopian economy?)
3. (Please describe the role of the industry for the Ethiopian TVET system?)
4. What is the function of TVET system for an individual person in terms of his life?

**Reference 2. Objective of occupation training: Occupational competences as a profile of flexibly qualified, mobile professional craftsman**

*Role of TVET training in relation to be a professional, independent craftsman who can work and apply at different companies*

- 1. Ethiopia has introduced an outcome-based, (competency based) TVET system. Please describe the outcome-based elements of the Ethiopian TVET system and what is the objective of an outcome-based (competency based) TVET system?**
- 2. In terms of mobility of TVET graduates all over the country. How do you see the possibility to work all over the country with a TVET qualification as a fresh graduate?**
3. (What is the function of the industry in regards of an outcome-based TVET system?)
4. (How does the industry contribute at the development of occupational standards?)
5. (What is the role of the industry in achieving occupational competence?)

**Reference 3. Alternating learning within the framework of cooperative training**

*Training/Learning is the principle for gaining occupational competence*

- 1. Through the reformed TVET system learning is not only happening at the TVET College. Please describe the organizational set-up of cooperative training.**
2. (What is the role of the industry and a TVET College in cooperative training?)
3. (How important is training equipment and training materials for TVET training?)
4. How can the government control the quality of the training at the industry site?

**Reference 4. Technical Vocational Education and Training as a partnership-based task between government and industry**

*One principle of the TVET reform is to create a strong public-private-partnership*

- 1. The TVET system is now working in a closed cooperation with the industry. What is the role of the industry and what is the role of the government for the development of occupational standards?**
2. How can the quality of the training in relation to the occupational standards be assured?
3. (Please describe the Ethiopian occupational assessment system!)
4. Who is responsible in providing training opportunities at the industry?
5. How can the government control the quality of the occupational training at the industry?
6. (Beside the government and industry, who should have an influence/saying at the cooperative training approach?)

**Reference 5. Cost sharing between industry and government in TVET financing**

*Cost sharing allows to reduce the training cost for the government*

- 1. TVET training needs sophisticated machines and training materials for achieving good results and qualified graduates. How can the training cost in TVET be reduced?**
2. (How can the government reduce their expenditures if they use the cooperative training as mode of delivery?)
3. Do you think that industry can create profit through cooperative training?
4. What are other benefits for the industry if they provide cooperative training?
5. How can the government motivate the industry in participating at the cooperative training?

**Reference 6. Complementary training in addition to cooperative training at TVET Institute (formal/non-formal) or other training centers**

*In line with the "outcome-based" approach every training can be recognized, e.g. evening class*

- 1. If there is no cooperative training not possible, are there other opportunities to get TVET training and to be qualified in an occupation?**
- 2. How can this training be recognized and accredited?**
3. What are the advantages/dis-advantages if this complementary training (like evening class) is offered?
4. If you have attended a complementary training, will the industry accept your qualification in the same manner as if you have earned it through cooperative training?

<b>Reference 7. Codification of occupational standards</b>
<i>Government regulations of minimum requirements to ensure the quality of training</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Occupational Standards shall assure the training quality at the TVET College and at the industry. Do you know how the occupational standards are developed and implemented?</b></li> <li>2. How does the accreditation system for public and private TVET Institutes/Colleges work?</li> <li>3. How can the government control the quality of training at the industry?</li> </ol>
<b>Reference 8. Qualification of teaching and training staff</b>
<i>How is the qualification of the teaching/training staff ensured (at TVET Institute/at industry)</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. TVET training needs qualified TVET teachers and trainers. Do you know how a TVET teacher is trained and qualified?</b></li> <li>2. Is there any methodic/pedagogy training for industry trainers?</li> <li><b>3. Is there a further training system for TVET teachers and for Industry trainers in place?</b></li> </ol>
<b>Reference 9. Balance between standardization and flexibility</b>
<i>Occupational standards are flexible enough to allow different size of companies and training facilities to participate at the cooperative training</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Industry production happens at small/medium and large companies with different equipment, according to their products. Do the occupational standards industry/companies allow to change training requirements and set-ups?</b></li> <li>2. Do you know other possibilities to influence the TVET training set-up at industry?</li> </ol>
<b>Reference 10. Development of decision-making instruments in TVET</b>
<i>Preparation and support of important changes and decision making through instruments like TVET research, TVET planning and TVET statistics/monitoring</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Modern TVET training needs TVET research, planning and a proper monitoring and evaluation system. As far as in Ethiopia how are regulations and decisions prepared for changes at the TVET system?</b></li> <li>2. Do you think that TVET research is undertaken in a proper manner in Ethiopia?</li> <li>3. What do you think about how TVET planning is done in Ethiopia?</li> <li>4. How are the fulfillment of achieving the given objectives in TVET monitored in Ethiopia?</li> </ol>

<b>Reference 11. Acceptance and reputation of TVET in the society</b>
<i>Acceptance and reputation of countries with dual (cooperative) training is significant</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>20 years ago, TVET had a low reputation in Ethiopia. How is the acceptance of the TVET graduates by the Ethiopian society now?</b></li> <li>2. Is TVET the first choice in the Ethiopian society?</li> <li>3. (How is the reputation of TVET in the Ethiopian society?)</li> </ol>
<b>Special Questions</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>What do you think will be the future of TVET in Ethiopia?</b></li> <li>2. <b>What would you change with cooperative training if you have the power in Ethiopia?</b></li> <li>3. How is the training contract between the two cooperating partners concluded?</li> <li>4. Do the trainees have a choice to choose at what company they will be trained?</li> <li>5. Is every trainee accepted for cooperative training at industry?</li> </ol>
<b>Spontan Questions</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Do you agree with the TVET system in Ethiopia?</b></li> <li>2. <b>What are the main problems at TVET especially with the cooperative training approach?</b></li> </ol>
<b>Final Question</b>
<p><b>My questions are now at the end. Is there anything else you'd like to add, something I might not have asked for?</b></p> <p>Thank you for the interview!</p>