

## Innovationstransfer aus dem Ausland – Chancen und Herausforderungen für die Berufsbildung

---

### 1 **Einleitung: „Was ich nicht hab erlernt, das hab ich erwardert“ (Adrian Beier, 1685)<sup>1</sup>**

*„Seyd ihr nun aber, liebe Wanderer! so vielseitig gebildet und mit so mancherlei Kenntnissen ausgerüstet, so gelangt ihr dadurch bei eueren Landsleuten nach eurer Heimkehr zu Ansehen und Ehre. Denn mit euch ist in jeder Hinsicht eine zu günstige Veränderung vorgegangen, als daß sie euch nicht loben, achten, ja sogar bewundern müßten. Mit Aufmerksamkeit wird man euere Erzählungen anhören, mit Freuden euere Meinung über Dieses und Jenes, was ihr gehört, gesehen und erlebt, vernehmen und in mancher wichtigen Angelegenheit euch zu Rathe ziehen und um euer Urtheil fragen. Solch ein Ansehen, solch eine Achtung hat aber auf alle Fälle einen gar hohen Werth. Wer sie genießt, würde sie nicht um große Summen dahin geben und darum ist dieser Vortheil, der dem Ende einer wohl angewendeten Wanderschaft nachfolgt, im hohen Grade beachtenswerth.“*

Dieses Zitat stammt nicht, wie Sie – verehrte Zuhörerinnen und Zuhörer – wahrscheinlich vermuten, aus dem „Willkomm“<sup>2</sup>, dem feierlichen Begrüßungsumtrunk des Bundesministeriums nach glücklicher Rückkehr der IFKA-Wanderer, eigentlich müßte ich sagen: IFKA-Flieger, sondern aus einem Handbuch der guten alten zünftlerischen Wanderzeit (Saal 1842, S. 92).

Bevor ich mich in den nächsten Kapiteln mit dem Bildungswert, dem gesellschaftlichen Nutzen und den Gefahren und Problemen des IFKA-Wandertums auseinandersetze, will ich an die Ursprünge dieses abendländischen Brauchtums erinnern.

Sie werden es vermutlich allesamt nicht wissen, und wenn Sie es gewußt haben sollten, so werden Sie es verdrängt haben: Die in späteren Zeiten glorifizierte Wanderschaft der Handwerksgesellen mit ihren Hauptfunktionen der Kompensation von Ausbildungsmängeln und der Erweiterung handwerklichen Könnens auch zur Bestandssiche-

---

<sup>1</sup> Adrian Beier: Der Handwercks-Gesell. 1. Aufl., Jena 1685 (zitiert nach Stratmann 1967, S. 170)

<sup>2</sup> Willkomm: Begrüßungsumtrunk des zünftlerischen Handwerks

rung der heimischen Gewerbe (vgl. Stratmann 1967, S. 165 ff.) hat ihren Ursprung im Wandergebot, nämlich – wie Potthoff in seiner Kulturgeschichte des deutschen Handwerks von 1938 schrieb – in „dem Willen, ja der Notwendigkeit, rechtzeitig dafür Sorge zu tragen, dass das örtliche Handwerk nicht übersetzt werden sollte“ (Potthoff 1938, S. 201 f.). Wanderschaft also als frühe Arbeitsbeschaffungsmaßnahme und nicht, wie Hilker meint (Hilker 1962, S. 22 ff.), als „älteste Form der Bildungsreisen“ – die zu erfinden war nämlich dem Bildungsbürgertum des 17. und 18. Jahrhunderts vorbehalten - ; das arbeitsmarktpolitische Instrument ABM war also in den mittelalterlichen Zunftordnungen dem späteren Arbeitsförderungsgesetz von 1969 vorge-dacht.

Ich denke, dass diese Funktion der Bildungswanderschaft, nämlich Beschäftigungspolitik, für die IFKA-Programme heutzutage marginal ist, von Einzelfällen vielleicht einmal abgesehen. Die aktuellen Hauptfunktionen des IFKA-Programms hier in diesem Kreise breit zu diskutieren, hieße Eulen nach Athen tragen oder, wie der Engländer sagt und für mein Thema und diesen Kreis angemessener: „That’s carrying coals to Newcastle“. Gleichwohl will ich diese vielfach und vielfältig herausgestellten Haupt-Funktionen<sup>3</sup> benennend umbenennen und damit in Erinnerung rufen, zumal ich auf sie in kritischer Reflexion zurückkommen werde:

- a) individueller Bildungs- und Gebrauchswert für die Teilnehmer (Persönlichkeitsentwicklung);
- b) betrieblicher und gesellschaftlicher Nutz und Frommen (Innovationstransfer).<sup>4</sup>

Sowohl die individuelle als auch die betrieblich-gesellschaftliche Gewinnerwartung lassen sich subsumieren unter der programmatischen Devise: „Lernen vom Ausland“, die gemäß der jüngsten IFKA-Evaluation im Verlauf des 20-jährigen Internationalen Fachkräfteaustauschs „immer wichtiger“ geworden ist (Lauterbach/Hesse/Göbel 2001, S. 246). Bevor ich auf diese beiden Erwartungshaltungen eingehe, will ich fragen, ob es heutzutage überhaupt noch gestattet ist, das Gegenteil tun zu dürfen, nämlich laut darüber nachzudenken, im Ausland offensiv Vorzüge deutscher Berufsbildungspolitik und deutscher Berufsausbildung vertreten, also das Ausland anregen, dem Ausland aus deutscher Sicht Rat geben zu dürfen.

---

<sup>3</sup> Beispielhaft aufgeführt in: CDG-Flyer „Internationaler Fachkräfte-Austausch. Berufsbildung im weltweiten Dialog“; Göbel/Hesse/Lauterbach 1998, S. 27

<sup>4</sup> Zu diesen beiden Hauptzielen und der Verschiebung der Prioritäten von a) nach b) gegen Ende der 90er Jahre vgl. Hellwig/Lauterbach/von Kopp 2001, S. 20 u. S. 23 ff.

## 2 Vom berufsbildungspolitischen Denk- und Handlungsverbot in der Entwicklungshilfe

Zunehmend gewinne ich beim Studium deutscher Berufsbildungsliteratur sowie deutschen Berichtswesens für nationale Berufsbildungsagenturen und auch auf meinen vielen Auslandsreisen den Eindruck, dass es nicht nur – quasi aus diplomatischen, historischen oder wissenschaftlichen Gründen – inopportun sei, die Vorzüge der deutschen Berufsausbildung herauszustellen. Doch wer von Ihnen je im asiatischen Raum gewesen ist und erlebt hat, mit welcher Selbstverständlichkeit dort Japaner, Australier und Amerikaner ihre berufsbildungspolitischen Konzepte wie etwa „competency based training“ vermarkten<sup>5</sup>, kann sich über die deutsche Zurückhaltung nur wundern. Und außerdem noch: Haben wir je eine andere Ausbildungsphilosophie als „competency based“ gehabt? Wir haben sie nur nicht offensiv vermarktet, sicherlich auch deswegen nicht, weil sie umfassender, breiter angelegt ist als das lediglich nachfrage- und ergebnisorientierte Konzept aus dem englischsprachigen Raum. Statt unser besseres Konzept international zu disseminieren, haben wir uns für das Organisationsmodell „dual“ abstrafen lassen. Seit Jahren ist es für deutsche Berufsbildungsexperten im Ausland modern geworden, eine quasi von Skrupeln geprägte devot-subalterne Position bezüglich der tatsächlichen oder vermeintlichen Vorzüge des deutschen Berufsbildungsmodells zu beziehen, sicherlich auch geboren aus der doppelten Einsicht in die zweifelsohne nicht gegebene Exportierbarkeit des dualen Systems in seiner Ganzheit einerseits und in die kulturell-historischen Souveränitäten und Traditionen fremder Länder andererseits, zwei in der neueren wissenschaftlichen und berufsbildungspolitischen Diskussion unbestrittene Einsichten (vgl. Georg 1997a, S. 160). Abgesehen davon, dass die Unhaltbarkeit einer schlichten Im- und Exportthese schon in der Frühphase des Entstehens der vergleichenden Pädagogik artikuliert (vgl. Lauterbach 2001, S. 227) und später vom Nestor der vergleichenden Erziehungswissenschaft, Friedrich Schneider, eindrucksvoll untermauert worden ist (vgl. Schneider 1947, S. 324 ff.), bleibt festzuhalten, dass es zwar, wie Georg meint, durchaus zumindest in den 70er und 80er Jahren eine deutsche Selbstzufriedenheit in der berufsbildungspolitischen Außendarstellung gegeben hat (vgl. Georg 1997b, S. 3; ähnlich Schoenfeldt 2000, S. 332; Schoenfeldt 1997, S. 208), was auch die IFKA-Evaluationen für die frühe Programmphase bestätigen (vgl. Hellwig/Lauterbach/von Kopp 2001, S. 38 u. S. 50). Aber die vielgeäußerte These, das deutsche Berufsbildungssystem sei nahezu eins zu eins exportiert worden (vgl. Schoenfeldt 2000, S. 332), ist m.E. nicht haltbar, von Einzelfällen vielleicht einmal abgesehen. Denn gegen die vermeintliche Stimmigkeit dieser These läßt sich dreierlei einwenden:

- Das mindestens zwei Jahrzehnte lang in Entwicklungsländern implementierte deutsche Konzept der Berufsausbildung, die Facharbeiterschule (vgl. Wissing

---

<sup>5</sup> Für Australien vgl. z.B.: Field 1995 S. 72 ff.; Deakin University, Geelong 1994

1961), war ja ein Vollzeitmodell (quasi eine Berufsfachschule bzw. ein Berufsbildungszentrum) und damit nicht identisch mit dem dualen System, auch wenn einige Systemelemente weitgehend übernommen worden sind.

- In die Planungen dieser Facharbeiterschulen sind länderspezifische Bedarfsanalysen für die Konzeptionierung der Berufsbilder und Lehrpläne eingeflossen, wie eine Durchsicht von etwa 30 Gutachten, die ich aus dem Nachlass von Rosenthal, dem ersten BIBB-Präsidenten, bekommen habe, ergeben hat; Rosenthal war zusammen mit Wissing und nach Wissing etwa 20 Jahre lang einer der Hauptgutachter in der deutschen Berufsbildungshilfe für Entwicklungsländer (vgl. Rosenthal 1967). Diese Tatsache der länderspezifischen Anpassung deutscher Konzepte und Ideen ist bislang in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Auseinandersetzung völlig übersehen worden.
- Und drittens wurde in selbstkritischer Haltung schon in der Frühphase der Berufsbildungszusammenarbeit davon ausgegangen, dass das deutsche Exportgut „Facharbeiterschule“ ein flexibles Gut sei, das außer der länderspezifischen Adaption auch Rückwirkungseffekte beim Exporteur haben und damit auch die deutsche Berufsausbildung beeinflussen würde (vgl. Wissing 1968, S. 669; Rosenthal 1967).

Wenn wir also in der deutschen Berufsbildungspolitik für Entwicklungsländer und auch offensichtlich in der Zielsetzung für die IFKA-Programme zurückhaltender darin geworden sind, das Ausland mit unseren Konzeptionen und Erfahrungen anregen zu wollen, angesichts der acht „komparativen Besitzstände bundesrepublikanischer beruflicher Bildung“ (Lipsmeier 1996a, S. 299 ff.) m.E. in falscher Bescheidenheit: Was bleibt dann unter der Devise „Vom Ausland lernen“? Der Beantwortung dieser Frage will ich mich unter den oben erwähnten kumulierten Aspekten zuwenden.

### **3 Vom individuellen Bildungs- und Gebrauchswert des IFKA-Wandertums für die Teilnehmer**

Dass Reisen bildet, ist eine Allerweltsweisheit. Diese Weisheit steht allerdings auf schwachen erkenntnistheoretischen und kulturphilosophischen Beinen, weshalb ja auch der IFKA-Wanderschaft eine seminaristische Vorphase beigegeben ist, in der weisen Einsicht, dass nicht nur vorab Informationen über fremde Systeme und Kulturen mit auf den Weg gegeben werden müssen, sondern dass auch dafür zu sensibilisieren ist, was mit Verunsicherungen in der eigenen Position zwecks Evozierung einer gewissen Offenheit einhergehen sollte, ein Thema, das in der Akkulturationsforschung seit Jahren bearbeitet wird (vgl. Göbel/Hesse/Lauterbach 1998, S. 39 ff.).

Denn die Fragehaltung als Quelle bzw. Voraussetzung für Erkennen und Verstehen liegt der von Sokrates propagierten mäeutischen Methode zugrunde, in der das Fragen nicht nur durch den Nachweis von Widersprüchen (Elenktik) die Selbstverständlichkeit der faktischen Orientierungen erschüttern, sondern auch zu angemessener Selbst-

erkenntnis hinführen soll. In diesem Zusammenhang spielt auch die Kategorie der Erfahrung eine große Rolle, denn sie ist nach Kant „ohne Zweifel das erste Produkt, das unser Verstand hervorbringt, indem es den rohen Stoff sinnlicher Empfindung bearbeitet“<sup>6</sup> Gleichwohl ist dabei zu bedenken, dass der Erfahrung auch oft ein „Moment der Borniertheit und Verknöcherung“ innewohnen kann (Fischer 2000b, S. 35). Ob aus Erfahrung handlungsrelevantes Wissen aufgebaut werden kann, hängt nach Ulich und Baitsch davon ab, ob Widersprüche bewußt werden, ob für die Entwicklung neuer Auflösung von Widersprüchen bzw. die Einlösung neuer Ziele sich ein Vollzug neuer Tätigkeiten ereignen kann (vgl. Ulich/Baitsch 1987, S. 516). Denn die „Analyse anderer Kulturen in den Kategorien der eigenen führt notwendigerweise zu Missverständnissen .. und Fehlinterpretationen“ (Georg 1997, S. 158), und sie enthält „Missbrauchspotential“ (Lauterbach 2000, S. VGL-131), da – bezogen auf Berufsbildungssysteme – „die Kulturspezifik .. nicht nur für die jeweiligen Organisationsformen (gilt), sondern auch für die Konnotation der zur Beschreibung verwandten Begrifflichkeit“ (Georg 1997, S. 158).

Obwohl diese Kontext-Diskussion schon seit den Anfängen der vergleichenden Erziehungswissenschaft geführt wird (vgl. Göbel/Hesse/Lauterbach 1998, S. 26) und auch grundsätzlich einleuchtend ist, steht unzweifelhaft mit vielen überzeugenden Beweisführungen fest, dass bildungsreisende Experten sowohl aus deutscher Sicht pädagogischen Im- und Export betrieben als auch ausländische Experten an unserem Know-How partizipiert haben. Aber unter diesen Aspekten ist aus deutscher Sicht große Bescheidenheit geboten (vgl. Lipsmeier 1969, S. 139): Nicht die zweckfreie Bildung des Individuums zwang zu Beginn des 19. Jhdts. dazu, den Blick auf andere Länder zu öffnen, sondern die Industrialisierung. In England, dem Kontinent zu der Zeit „wenigstens um ein Jahrhundert“ voraus, wie sicherlich in Übertreibung Zeitgenossen meinten (Baader 1798, S. 18), wurde die Lenkung und Bewältigung der industriellen Revolution bereits von der zweiten auf die dritte Generation übertragen, als „klug beobachtende Politiker, ungeduldige Reformer, expansive Unternehmer sowie gedankenreiche Nachahmer und Erfinder in Preußen dieses wirtschaftlich-gesellschaftliche Phänomen nach Deutschland“ zu importieren versuchten (Treue 1968, S. 120). Die Mittel reichten von der Abwerbung der Ingenieure und Facharbeiter über Werkspionage und Stehlen von Konstruktionszeichnungen bis zu den „ehrlichen“ Methoden der Gewerbeförderung und der Qualifizierung bzw. des Qualifikationsimports (vgl. Preusker 1835), wie z.B. den Preisfragen von Voigt und Ortloff, beide aus dem Jahre 1799, zu entnehmen ist. Bis ins 19. Jh. heißt jedoch die weitverbreitete Devise: Nachmachen. Ein Run auf das Wissen und Können der anderen, vornehmlich der Engländer, setzte ein. Ein bekanntes Beispiel aus dem Maschinenbau ist die Columbia-Presse für Druckereien, die 1818 von Clymer in den USA gebaut und 1824 in Deutschland originalgetreu nachge-

---

<sup>6</sup> Kant (1871), Einleitung zur Kritik der reinen Vernunft, zit. nach Fischer 2000a S. 98.

baut wurde. Der geistige Diebstahl ist also nicht erst von den Japanern nach 1945 erfunden worden.

Eine große Liste von nachweisbaren, zumeist an Personen gebundenen transnationalen Beeinflussungen im Bereich von Erziehung und Unterricht findet sich bei Schneider (1947, S. 351 ff.). Beispielsweise verdanken die Pioniere wie Nebenius und Karmarsch ihre Ideen zur Errichtung von polytechnischen Schulen in der ersten Hälfte des 19. Jhdts. nach französischem Vorbild (vgl. Manegold 1970) ihren in Paris gemachten Erfahrungen. So ließen sich noch viele Beispiele für den Import von Ideen und Modellen nach Deutschland aus der Vergangenheit auflisten (vgl. etwa Wiemann 1994; Ploghaus 2002), ebenso wie sich natürlich nachweisen läßt, dass auch von Deutschland viele Impulse ausgegangen sind (vgl. Schneider 1943); erinnert sei nur an die epochale und nahezu weltweite Beachtung der Münchener Fortbildungsschulreform durch Georg Kerschensteiner um 1900 (vgl. Schneider 1943, S. 154-167).

Und auch in neuerer Zeit gibt es Beispiele für gelungenen Import und Export, wobei bezogen auf die hier anstehende Frage „Lernen vom Ausland“ ersterer hier relevanter ist:

- Die zunächst von der offiziellen deutschen Berufsbildungspolitik und auch von den Gewerkschaften strikt abgelehnte Modularisierung der beruflichen Erstausbildung (vgl. Lipsmeier/Münk 1994, S. 212, 225, 236), die im Ausland erfolgreich praktiziert wurde, ist inzwischen auch bei uns hoffähig (vgl. Herz/Jäger 1998; Gonon 1999; Pütz 2001, S. 57). Das zu stimulieren ist auch in neuerer Zeit verstärkt ein Anliegen von IFKA-Teilnehmern (vgl. Hellwig/Lauterbach/von Kopp 2001, S. 39 ff.).
- Auch in der beruflichen Weiterbildungspolitik haben wir uns von europäischen Entwicklungen inspirieren, lassen wie Herrmann Schmidt zu berichten weiß (vgl. Schmidt 1997, S. 167 ff.); auch in diesem Bereich engagieren sich verstärkt IFKA-Teilnehmer (vgl. Hellwig/Lauterbach/von Kopp 2001, S. 44 ff.).

Weitgehende Einigkeit besteht allerdings in der Auffassung, dass es beim Innovations-transfer (vgl. Göbel/Hesse/Lauterbach 1998, S. 186) weniger – wenn überhaupt – um die Überprüfung und Adaptierung grundlegender Systemelemente beruflicher Bildung gehen kann, denn dann müßte sich das IFKA-Programm in seiner Teilnehmerschaft auf die Mitglieder des Deutschen Bundestages und der Länderparlamente sowie des BIBB-Hauptausschusses beschränken; grundsätzlich gelten aber Systemelemente durchaus als export- und importfähig (vgl. Gill/Fluitman/Dar 2000, S. 30 f.), wenn auch diese Position nicht unumstritten ist (vgl. Fukuyama 1995, nach Schoenfeldt 1997, S. 209). Bezogen auf die in den IFKA-Programmen avisierte Teilnehmerschaft kommen als Transferierbarkeiten eher konkrete und auf die unmittelbaren beruflichen Handlungen bezogene Aspekte in Betracht, also insbesondere curriculare, didaktisch-methodische, ausbildungsorganisatorische und prüfungstechnische Aspekte. Deswe-

gen werden ja auch seit 1999 solche Problemfelder den IFKA-Programmen zu Grunde gelegt, von denen mit hoher Wahrscheinlichkeit Disseminationen seitens der Teilnehmer erwartbar sind (vgl. Hellwig/Lauterbach/von Kopp 2001, S. 31 ff. u. S. 38 ff.). Die Transferierbarkeit und Adaptierbarkeit werden dadurch erleichtert, dass es – jenseits der systemischen Konvergenzdebatte, auf die im nächsten Kapitel noch zurückzukommen ist – eine curricular-didaktische Konvergenz in Industrieländern zu geben scheint, deren Hauptmerkmale ich an anderer Stelle kürzlich detailliert analysiert habe (vgl. Lipsmeier 2001a) und die ich hier aus Zeitgründen nur knapp skizzieren kann:

- a) Erhöhung der curricularen Freiheitsgrade für Lehrende in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit den Hauptmerkmalen
  - Flexibilisierung der beruflichen Curricula (curricular flexibility) (vgl. Grollmann/Rauner 2000, Annex-66);
  - Generalisierung der beruflichen Curricula durch Verminderung der Spezialisierung (zumindest in der Phase der beruflichen Grundbildung; vgl. OECD/CERI 1998a, S. 42 f.) und auch des beruflichen Lernens (vgl. Lipsmeier 1999a) einerseits und die weltweit anhaltende, wenn nicht gar zunehmende Bedeutung der Schlüsselqualifikationen (für Europa vgl. beispielsweise: CEDEFOP 1995; Kämäräinen/Streumer 1998; für Australien: Gonczi u.a. 1995; Marginson 1993) wie auch der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT; vgl. Moura Castro 2000, S. 111 ff.) andererseits;
  - Modularisierung der beruflichen Curricula (vgl. Howieson 1994).
- b) Erhöhung der didaktisch-methodischen Freiheitsgrade für Lehrende in der beruflichen Aus- und Weiterbildung einschließlich eines geänderten Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern.
- c) Erhöhung der individuellen Freiheitsgrade (individual flexibility) der Lernenden, auch bedingt durch die neuen Technologien wie CAL (Computer Aided Learning) und durch das Internet.
- d) Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Diese Tendenz der curricularen Konvergenz, die lange Zeit typisch für die Bundesrepublik zu sein schien, soll – weil sie eine bislang kaum wahrgenommene internationale Dimension hat – kurz skizziert werden:  
 Auch in englischsprachigen Ländern mit stärker pragmatischen Konzepten im Bildungswesen hatten sich Dichotomien von Allgemeinbildung und Berufsbildung herausgebildet, und zwar nicht nur – was weltweit als Phänomen bekannt ist – unter bildungsorganisatorischen und bildungspolitischen Aspekten (vgl. etwa die Chancengleichheitsdiskussion), sondern eben auch unter curricularen Aspekten (vgl. OECD/CERI 1990, S. 66 f.); im OECD-Bericht ist in diesem Zusammenhang von einem „clash of cultures“, einem Konflikt der Kulturen, die Rede (ebenda, S. 66). Erst in den letzten zwei Jahrzehnten kann man eine gewisse Annäherung zwischen diesen beiden Bereichen feststellen; der OECD-Bericht nennt diesen Prozess

die „lang erwartete und dringend benötigte Restrukturierung des Curriculums der Sekundarstufe“, getragen von einem „neuen Ethos“ (ebenda, S. 67). Auch für Australien wird diese „Dichotomie“ zwischen dem „klassischen liberalen Curriculum“ (academic model) und dem beruflichen Curriculum, das in der „factory tradition“ stehe und „unequal in status and power“ sei, diagnostiziert (Marginson 1993, S. 145 f.).

In diesen Zusammenhang gehört auch die Diskussion um das Kern-Curriculum, die vom allgemeinen Schulwesen ihren Ausgang nahm (vgl. OECD 1994, S. 98 f.; OECD/CERI 1990, S. 45 ff.; OECD/CERI 1998a, S. 7; OECD/CERI 1999, S. 221; Hameyer 1994, S. 1352). Diese Diskussion hat sich inzwischen auch auf die berufliche Bildung ausgeweitet (vgl. Kämäräinen/Streumer, in: CEDEFOP 1998, S. 172 f.). Aber anstatt auf Kerninhalte (core contents) zielt diese Idee, die bislang lediglich ansatzweise realisiert ist, entweder auf „key skill modules“, also Schlüsselqualifikations-Module, bzw. auf „common ,core principles‘ for curriculum (re)design“ (ebenda), oder sie wird auf die allgemeinen Inhalte („Fächer“) der beruflichen Bildung beschränkt (vgl. für Schweden: CEDEFOP 1999, S. 56 und S. 61).

Als ein weiterer in der internationalen Diskussion allgemein zu beobachtender curricularer Trend mit erheblichen bildungsorganisatorischen Implikationen soll die Verbindung von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens erwähnt werden.

- e) Verbindung von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung im Kontext von lebenslangem Lernen:

Für diesen weltweit zu beobachtenden Trend (vgl. Sutton 1994; OECD 1996), der für die UNESCO spätestens seit der Konferenz in Seoul im Jahre 1999 zu einer offiziellen Strategie geworden ist („Strengthening TVET as an integral component of lifelong learning“; UNEVOC 4/99), gibt es eine Fülle von Ursachen lernpsychologischer, qualifikatorischer (Prognosedefizit) und arbeitsmarktpolitischer Provenienz, auf die hier nicht eingegangen werden muss, weil sie seit Jahren diskutiert werden und bekannt sein dürften.

Eine neue Akzentuierung hat dieses Prinzip der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung hingegen dadurch bekommen, dass den Individuen ermöglicht werden soll, unkonventionelle Einstiege in Ausbildung und Beschäftigung zu bekommen, etwa durch offene Zugänge zur Ausbildung und durch Akkreditierung von Qualifikationen, die auf dem Arbeitsmarkt erworben wurden und nicht durch Zertifikate belegt sind (vgl. CEDEFOP 1995, S. 4, S. 13, S. 17, S. 22, S. 25, S. 29, S. 32 f., S. 38). Das entspräche auch der EU-Strategie der „Akkreditierung von Teilkompetenzen“ (vgl. Lipsmeier 1999b, S. 104).

- f) Demokratisch-partizipative Verfahren der Curriculumkonstruktion:  
Beeinflusst durch die amerikanische Curriculumforschung und Curriculument-

wicklung in den 1960er Jahren setzten sich auch in Europa Ende der 1960er Jahre rationale und transparente Verfahren der Entwicklung von Lehrplänen, basierend auf Ergebnissen der Qualifikationsforschung, durch (vgl. Robinsohn 1967). Während noch bis in die 1980er Jahre hinein die Ergebnisse von empirischen Qualifikationsanalysen, gewonnen mit unterschiedlichen Methoden, curricular mit entsprechend aufbereiteten Wissenschaftssystematiken in (weitgehend traditionellen) Fächerstrukturen auffangbar erschienen, änderten sich die Einschätzungen zur Machbarkeit und Sinnhaftigkeit solcher Curricula in den 1980er Jahren, besonders aber in den 1990er Jahren, gravierend.

Die ehemals in den meisten Ländern weitgehend zentral etablierten bzw. institutionalisierten Verfahren (Ministerien; spezielle Institute für Curriculumentwicklung) sind inzwischen in vielen Ländern dezentralisiert worden, teilweise bis herunter auf die lokale oder gar schulische Ebene (vgl. OECD 2000, S. 242 ff.; vgl. Gasskov 2000, S. 121 ff.; vgl. auch Grollmann/Rauner 2000, Annex-65); sie unterliegen dabei auch freilich der pragmatischen Beugung, bezogen auf die wissenschaftlichen Standards der empirischen Sozialforschung. Diese Dezentralisierungstendenzen betreffen im Übrigen das gesamte Bildungswesen (vgl. z.B. World Bank 1995, S. 126 ff.). Relativ unumstritten ist die Forderung, die Sozialpartner an der Curriculumentwicklung zu beteiligen (vgl. CEDEFOP 2000, S. 117; Gill/Dar/Fluitman 1999, S. 420 f.).<sup>7</sup>

Diese sechs in den letzten beiden Jahrzehnten weltweit beobachtbaren curricularen und didaktisch-methodischen Trends dürften, was den berufs- und betriebspädagogischen Innovationstransfer anbelangt, sowohl aus der Sicht von adressatenspezifischer Machbarkeit und Nützlichkeit als auch von internationaler Kommunizierbarkeit (vgl. Clement 1999) von großer Relevanz für die berufliche Bildung in der Bundesrepublik sein. Das würde es allerdings erforderlich machen, dass die Teilnehmer an den IFKA-Programmen dafür hinreichend sensibilisiert würden, wofür ich weder in den (hektographierten) Evaluationsberichten noch in der zusammenfassenden Studie von Göbel/Hesse/Lauterbach (1998) Hinweise finde. Skepsis scheint sogar angebracht zu sein, wenn in der Evaluationsstudie für 1999, sicherlich auch mit Aussagekraft für die anderen Evaluationen, zu lesen ist, dass für den „beabsichtigten Erfahrungstransfer“ wenig Ertrag bezüglich konkreter Ergebnisse feststellbar sei (Lauterbach u.a. 1999, S. 137). Verstärkt kommt jedoch unter diesem Aspekt Hoffnung auf, wenn sich – was der Fall zu sein scheint – die Reise- und Lernerfahrungen immer stärker den potentiellen Anwendungssituationen annähern (vgl. Hellwig/Lauterbach/von Kopp 2001, S. 46). Die den Erfahrungstransfer begünstigende internationale Netzworkebildung, die „ein wichtiges Ziel der Austauschmaßnahmen“ darstellt (Göbel/Hesse/Lauterbach 1998, S. 198), ist jedoch offensichtlich nach den Ergebnissen der Evaluierungen noch stark verbessere-

---

<sup>7</sup> Es gibt jedoch auch negative Erfahrungen mit dieser sogenannten Drittelparität (tripartismo), wie z.B. Wallenborn für Südamerika nachweist (vgl. Wallenborn 2001, S. 65 f.)

rungsfähig und auch verbesserungswürdig (vgl. Lauterbach/Göbel u.a. 1999, S. 128); das nationale Netz hingegen funktioniert schon erstaunlich gut.

#### **4 Vom betrieblichen und gesellschaftlichen Nutz und Frommen der IFKA-Programme**

Angesichts der Globalisierung der Märkte und der weltweiten Vernetzung des Informationsaustauschs und der Kommunikationsstrukturen ähneln sich die Problemlagen und die Problemlösungsstrategien in der beruflichen Bildung in den Industrieländern und in den Schwellenländern immer mehr (vgl. Göbel/Hesse/Lauterbach 1998, S. 19 ff.); die besondere Situation von Entwicklungsländern klammere ich hier aus. Die These der Annäherung von Problemlagen in der „Global Society“ (OECD/CERI 1999, S. 19) mit einer Verallgemeinerung der Innovationen (ebenda, S. 69ff.) und mit einer konvergenten Entwicklungsrichtung auf der Makroebene sozialer Handlungssysteme (vgl. Münk 2001) gilt nicht nur für die Wirtschafts- und Arbeitsmarktstrukturen, sondern auch für die politisch-sozialen Strukturen einschließlich des Erziehungs- und Ausbildungswesens (vgl. OECD/CERI 1998, S. 7). Im Unterschied zu dem Befund, dass es offensichtlich bislang allenfalls eine marginale Konvergenz der Berufsbildungssysteme gibt (vgl. Lipsmeier 1996a, S. 305; Koch 1995, S. 271; Mehaut 1996, S. 155) und auch Georg zuzustimmen ist in seiner Einschätzung, dass sich trotz gleicher Problemlagen in Industrieländern bislang noch kein industrietypisches Berufsbildungsmodell herauskristallisiert hat (vgl. Georg 1997b, S. 4), kann man unter curricularen und didaktisch-methodischen Aspekten, wie im vorangehenden Kapitel dargelegt, durchaus von konvergenten Tendenzen sprechen (vgl. Marginson 1993, S. 150; Grollmann/Rauner 2000, Annex-67): Konvergenzen sind nicht intendiert, aber sie ereignen sich.

Doch reduziert man das Grundproblem von beruflicher Bildung auf das Phänomen von „Arbeiten und Lernen“ (vgl. Lipsmeier 1996b) und abstrahiert man dabei von Berufsbildungsstrukturen bzw. –systemen und von den für das Abendland traditionellen Kategorien von Bildung und Beruf (vgl. Georg 1997, S. 153 ff.; Georg 2001, S. 97 ff.; Schoenfeld 2000, S. 169 ff.), lassen sich auch auf der institutionellen Ebene Tendenzen ausmachen, die auf das Zusammenführen von Arbeiten und Lernen hinauslaufen (vgl. UNESCO/UNEVOC 1997), in welcher Organisationsform und unter welchen länderspezifischen Bedingungen auch immer. Die bei uns teilweise euphorisch geführte Diskussion um arbeitsintegriertes Lernen (vgl. z.B. Arbeitsgemeinschaft 2001) könnte beispielsweise „Lernanstöße aus dem internationalen Vergleich“ mit Frankreich gewinnen, um auch dem „arbeitsfernen Lernen“ seine Bedeutung in neuen betrieblichen Arbeitsorganisationsformen zu sichern (vgl. Drexel 1995, S. 62 u. S. 65). Doch generell hat die gesellschaftliche Separation von Arbeiten und Lernen mehr zur sozialen Diskriminierung von gesellschaftlichen Gruppen beigetragen als das Konstrukt von Allgemeinbildung und Berufsbildung.

Um von diesen Höhen wieder auf den IFKA-Teppich zu kommen: Diese Dimensionen entziehen sich zwar weitgehend der Gestaltbarkeit durch die Teilnehmer; von daher sind auch unter gesamtgesellschaftlichem Aspekt nur wenige messbare Transferwirkungen erwartbar, allenfalls auf der klimatischen Ebene. Weit besser sieht es allerdings auf der betrieblichen Ebene aus, wenn auch die mit den IFKA-Programmen intendierte Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandortes Deutschland und die Erhöhung des betrieblichen Nutzens nur schwer messbar sind. Gleichwohl liegt hier, auf der betrieblichen Ebene, die unbezweifelbare Wirksamkeit der IFKA-Programme und damit ihre ökonomische wie berufsbildungspolitische Legitimierung (vgl. Hellwig/Hesse 2000, S. 45). Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ist leider ein kausaler Zusammenhang zwischen Strukturen des Berufsbildungssystems und gesamtwirtschaftlichem Erfolg nicht beweisbar (vgl. Georg 1997a, S. 152), wenngleich auch aus deutscher Sicht mit dem Charme der Plausibilität behaftet. Doch selbst die OECD, die dieser Gedankenführung traditionell positiv gegenüber steht, ist in neuer Zeit in ihrer Humankapitaltheorie vorsichtiger geworden (vgl. OECD/CERI 1998b, S. 63). Diese neuere Zurückhaltung hängt auch damit zusammen, dass die seit Jahren andauernde internationale Diskussion um Qualitäts- und Effizienzindikatoren für die berufliche Aus- und Weiterbildung noch nicht zu Ende gebracht ist, was mich veranlasst hat, einen eigenen Kriterienkatalog zu entwickeln (vgl. Lipsmeier 2001b). Trotz dieser für IFKA-Wanderer, -Pilger und -Flieger möglicherweise verwirrenden Situation: Mit den Teilnehmern an den IFKA-Programmen steht jedenfalls der deutschen beruflichen Bildung ein Innovationspotenzial zur Verfügung, auf das Rosenthal schon 1967 im Zusammenhang mit GTZ-Projekten hingewiesen hatte (Rosenthal 1967, S. 169). Doch mit warnenden Worten des Nestors der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Friedrich Schneider, vor „kritikloser Nachahmungs- bzw. Übernahmebereitschaft“, für die Deutsche anfällig seien, (Schneider 1947, S. 337 f.) will ich schließen.

## 5 Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin (QUEM) 2001
- Baader, Joseph: Ueber einige der wichtigsten Fortschritte welche im Maschinenwesen seit dem Anfang dieses Jahrhunderts, besonders in England, gemacht worden sind, und über das langsame Fortrücken unserer Liieratur in diesem Fache. München 1789
- CEDEFOP: The Coherence of compulsory education, initial and continuing training and adult education in countries of the European Economic Area. Comparative Analysis. Thessaloniki 1995
- CEDEFOP: Vocational Education and Training in Sweden. Luxembourg 1999
- Clement, Ute: Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufs. Verständigungsprobleme im globalen Dorf. In: Beruf und Berufsbildung, hrsg. von Harney/Tenorth. Weinheim/Basel 1999, S. 209-231 (=40. Beiheft zur ZfPäd.)
- Deakin University: A Collection of Readings Related to Competency-based Training. Deakin University, Geelong 1994
- Drexel, Ingrid: Betriebliche Organisationsentwicklung und das duale System der Berufsbildung – Lernanstöße aus dem internationalen Vergleich. In: Dybowski/Pütz/Rauner (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995, S. 51-66
- Field, Laurie: Skilling Australia. A Handbook for Trainers and TAFE Teachers. Melbourne 1995
- Fischer, Martin: Arbeitsprozeßwissen von Facharbeitern – Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In: Pahl/Rauner/Spöttl (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozeßwissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden 2000, S. 31-47(b)
- Fischer, Martin: Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozeßwissen. Opladen 2000(a)
- Gasskov, Vladimir: Managing vocational training systems. Geneva (ILO) 2000

- Georg, Walter: Beruf und Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Koch/Neumann/Stach (Hrsg.): Aspekte Internationaler Berufspädagogik. Von der Qualitätssicherung über Länderberichte zur Methodik der Vergleichsforschung. Festschrift für Eberhard Schoenfeldt. Kassel (GhK) 2001, S. 97-112
- Georg, Walter: Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: Arnold/Dobischat/Ott (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart 1997, S. 153-166 (1997a)
- Georg, Walter: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: berufsbildung, Heft 46/1997, S. 3-6 (1997b)
- Gill, I./Dar, A./Fluitman, F.: Constraints and innovation in reforming national training systems. Crosscountry comparison. In: International journal of manpower. Vol. 20 (1999), No. 7, p. 405-431
- Gill, I./Fluitman, F./Dar, A.: Vocational Education and Training Reform. Matching Skills to Markets and Budgets. New York 2000
- Göbel, K./Hesse, H.-G./Lauterbach, U.: Die berufliche Bildung braucht den Dialog mit dem Ausland. Der Internationale Fachkräfteaustausch (IFKA) und seine Folgewirkungen. Baden-Baden 1998
- Gonczi, A./Curtain, R./Hager, P./Hallard, A./Harrison, J.: Key Competencies in On-the-Job Training. Sydney (University of Technology) 1995
- Gonon, Philipp: Modularisierung als länderübergreifende und (berufsbildungs-)systemunabhängige Modernisierungsstrategie. In: Beruf und Berufsbildung, hrsg. von Harney/Tenorth. Weinheim/Basel 1999, S. 183-193 (=40. Beiheft zur ZfPäd.)
- Grollmann, Philipp/Rauner, Felix: Scenarios and Strategies for VET in Europe. ITB Arbeitspapiere 14. Bremen (Institut Technik und Bildung der Universität) 2000
- Hameyer, Uwe: Curriculum Theory. In: International Encyclopedia of Education. 2<sup>nd</sup> Edition. Oxford 1994, Vol. 3, p. 1348-1355
- Hellwig, W./Hesse, H.G. u.a.: Evaluierung der IFKA-Outgoing-Maßnahmen 2000. Frankfurt (DIPF) 2000 (hektographiert)

- Hellwig, W./Lauterbach U./von Kopp, B. (Hrsg.): Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustauschs (IFKA). Baden-Baden 2001
- Herz, G./Jäger, A.: Module in der Berufsbildung oder des Kaisers neue Kleider? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27. Jg. (1998), H. 1, S. 14-20
- Hilker, Franz: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München 1962
- Howieson, C.: Modularization in Vocational Education and Training. In: International Encyclopedia of Education. 2<sup>nd</sup> Edition. Oxford 1994, Vol. 7, p. 3890-3895
- Kämäräinen, P./Streumer, J.: Curriculum Development, New Learning Environments and Transfer of Innovations in Europe. In: CEDEFOP, Vocational education and training – the European research field. Background report. Vol. II. Luxembourg 1998, p. 155-182
- Koch, Richard: Die Berufsausbildungssysteme in Deutschland und Frankreich. Vergleichende Betrachtungen in einem dynamischen Ansatz der Systemanalyse. In: W. Heitmann/W.-D. Greinert (Hrsg.): Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit. Berlin-Schöneberg 1995, S. 262-272
- Lauterbach, U./Göbel, K./Hellwig, W./Hesse, H.G. u.a.: Evaluierung der IFKA-Outgoing-Maßnahmen 1999. Frankfurt (DIPF) 1999 (hektographiert)
- Lauterbach, U./Göbel, K./Hesse, H.-G.: 20 Jahre Internationaler Fachkräfteaustausch in der Berufsbildung (IFKA) und 19 Jahre Evaluierung des IFKA durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Manuskript 2001
- Lauterbach, Uwe: Lernen vom Ausland, best practice und internationale Berufsbildungszusammenarbeit. In: Koch/Neumann/Stach (Hrsg.): Aspekte Internationaler Berufspädagogik. Von der Qualitätssicherung über Länderberichte zur Methodik der Vergleichsforschung. Festschrift für Eberhard Schoenfeldt. Kassel (GhK) 2001, S. 225-248
- Lauterbach, Uwe: Theorien und Methodologien der Vergleichenden Bildungsforschung und der Vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: Lauterbach, U. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 1995, 16. Erg.-Lfg. 2000, S. VGL-123 bis VGL-240

- Lipsmeier, A./Münk, D.: Die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Analyse der Stellungnahmen der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission. Bonn (BMBW) 1994
- Lipsmeier, Antonius: Hat die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland eine Zukunft? In: Die berufsbildende Schule, 48. Jg. (1996), H. 10, S. 299-308 (1996a)
- Lipsmeier, Antonius: Lernen und Arbeiten. Berufspädagogische Thesen zu einem aktuellen alten Thema. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Stuttgart 1996, S. 205-219 (1996b)
- Lipsmeier, Antonius: Das Allgemeine in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und im beruflichen Lernen. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 75. Jg. (1999), H. 1, S. 24-43 (1999a)
- Lipsmeier, Antonius: Berufsbildung in Europa. In: Die berufsbildende Schule, 51. Jg. (1999), H. 3, S. 103-106 (1999b)
- Lipsmeier, Antonius: Internationale Trends in der Curriculumentwicklung für die Berufsausbildung und in der Lehrerbildung für diesen Bereich. In: Fischer, M. u.a. (Hrsg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Bielefeld 2001, S. 321-330 (2001a)
- Lipsmeier, Antonius: Qualitäts- und Effizienzindikatoren für die berufliche Aus- und Weiterbildung in der internationalen Diskussion. In: Koch/Neumann/Stach (Hrsg.): Aspekte Internationaler Berufspädagogik. Kassel (GhK) 2001, S. 35-57 (2001b)
- Lipsmeier, Antonius: Technik, allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik im 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Geschichte der vergleichenden Berufspädagogik. In: Technikgeschichte, 36. Jg. (1969), H.2, S. 133-146
- Manegold, Karl-Heinz: Universität, Technische Hochschule und Industrie. Berlin 1970
- Marginson, Simon: Education and Public Policy in Australia. Cambridge 1993
- Mehaut, Ph: Europäische Integration: Konvergenz der Berufsbildungssysteme? In: BIBB (Hrsg.): Forschung im Dienst von Praxis und Politik. Bielefeld 1996, S. 146-156

- Moura Castro, C. de/Oliveira, J.B. de: Training and Education, Convergence between. In: International Encyclopedia of Education, 2<sup>nd</sup> Edition. Oxford 1994, Vol. 11, p. 6412-6416
- Moura Castro, Claudio de: Vocational Training at the Turn of the Century. Edited by Schaack/Tippelt. Frankfurt 2000
- Münk, Dieter: Tendenzen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext der europäischen Integrationspolitik. In: H. Reinish/R. Bader/G. Straka (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen 2000, S. 155-164
- OECD/CERI: Curriculum Reform. An Overview of Trends. Praxis 1990
- OECD/CERI: Innovating Schools. Paris 1999
- OECD/CERI: Making the Curriculum Work. Parix 1998(a)
- OECD/CERI: Human Capital Investment. An International Comparison. Paris 1998(b)
- OECD: Education at a Glance. OECD Indicators. Paris 2000
- OECD: Lifelong Learning for All. Paris 1996
- OECD: The Curriculum Redefined: Schooling for the 21<sup>st</sup> Century. Paris 1994
- Ortloff, Johann Andreas: Staatswissenschaftliche Abhandlung über die Frage: Durch welche Mittel könnten unsere Handwerker dazu gebracht werden, daß sie diejenigen Verbesserungen ihrer Gewerbe nützen, deren Zuverlässigkeit durch die Erfahrung oder auch durch andere Gründe erwiesen sind? Erlangen 1799
- Ploghaus, Günter: Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung. Genese, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung. Diss. FeU Hagen 2002
- Potthoff, O.D.: Kulturgeschichte des deutschen Handwerks mit besonderer Berücksichtigung seiner Blütezeit. Hamburg 1938
- Preusker, Karl: Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerbeschulen, Cameralstudium, Bibliotheken und andere Förderungsmittel des Gewerbfließes und allgemeiner Volksbildung. 3 Teile, 2. Aufl., Leipzig 1835, bes. Teil 3
- Pütz, Helmut: Erwiderung auf die Kritik ..: In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 30. Jg. (2001), H. 4, S. 56 f.

- Robinson, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2. Aufl., Berlin/Neuwied 1970
- Rosenthal, Hans-Joachim: Ausbildungshilfe für Entwicklungsländer und ihre Rückwirkung auf die Bundesrepublik als Geberland. In: Die berufsbildende Schule, 19. Jg. (1967), H. 3, S. 164-169
- Saal, C.Th.B.: Wanderbuch für junge Handwerker. 2. Aufl., Weimar 1842
- Schmidt Hermann: Europäische Impulse für die deutsche Weiterbildung In: Arnold/Dobischat/Ott (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart 1997, S. 167-178
- Schneider, Friedrich: Geltung und Einfluss der deutschen Pädagogik im Ausland. München/Berlin 1943
- Schneider, Friedrich: Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Salzburg 1947
- Schoenfeldt, Eberhard. Dem Lernen widmet sich der edle Mensch. Bildung und Ausbildung in Korea (Republik). Studien zu einem konfuzianisch geprägten Land. Kassel (GhK) 2000
- Schoenfeldt, Eberhard: Internationalisierung versus Partikularisierung der Berufspädagogik – Aspekte der Entwicklungszusammenarbeit. In: Arnold/Dobischat/Ott (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart 1997, S. 205-212
- Stratmann, Karlwilhelm: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967
- Sutton, P.J.: Lifelong Learning and Continuing Education. In: International Encyclopedia of Education. 2<sup>nd</sup> Edition. Oxford 1994, Vol. 6, p. 3416-3422
- Treue, Wilhelm: Gesellschaftliche Voraussetzungen der Industrialisierung. In: Technik und Gesellschaft. Wechselwirkungen – Einflüsse – Tendenzen. Vorträge des Deutschen Ingenuertages 1967 in Düsseldorf. Freiburg 1968
- Ulrich, E./Baitsch, C.: Arbeitsstrukturierung. In: Kleinbeck/Rutenfranz (Hrsg.): Arbeitspsychologie. Göttingen 1987, S. 493-531
- UNESCO/UNEVOC: Info 4/99

- UNESCO/UNEVOC: Promotion of Linkage between Technical and Vocational Education and the World of Work. Paris 1997
- Voigt, A.F.G.: Beantwortung der Frage: durch welche Mittel können unsere Handwerker dazu gebracht werden, daß sie diejenigen Verbesserungen ihrer Gewerbe nutzen, deren Zuverlässigkeit durch die Erfahrung der Ausländer erwiesen ist? Erlangen 1799
- Wallenborn, Manfred: Die berufliche Bildung in Lateinamerika. In: Berufsbildung (CEDEFOP), Nr. 22, Januar-April 2001/I, S. 62-70
- Wiemann, Günter: Didaktische Figurationen beruflichen Lernens – das internationale Erbe. In: Kipp/Neumann/Spreth (Hrsg.): Kasseler berufspädagogische Impulse. Festschrift für Helmut Nölker. Frankfurt 1994, S. 223-250
- Wissing, Jürgen: Modell einer autonomen Ordnung der gewerblichen Berufsausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 64. Jg. (1968), H. 9, S. 649-660
- Wissing, Jürgen: Modell einer Facharbeiterschule für Entwicklungsländer. Weinheim/Berlin o.J. (1961); engl. Fassung: Model of a Skilled Workers School for Development Countries. Weinheim/Berlin o.J. (1964)
- World Bank: Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review. Washington 1995