

Leicht überarbeitetes Manuskript des Beitrages: Wolf, S. (2018). Theoretische Rahmungen und historische Erfahrungen der Industrialisierung für einen Austausch mit Entwicklungsländern zur Weiterentwicklung der Erwerbsqualifizierung. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Hrsg.), Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung (S. 551–600). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Theoretische Rahmungen und historische Erfahrungen der Industrialisierung für einen Austausch mit Entwicklungsländern zur Weiterentwicklung der Erwerbsqualifizierung

Abstract

Der vorliegende Text verfolgt das Ziel, deutsche historische Erfahrungen aus dem frühen Industrialisierungsprozess an zwei exemplarischen Beispielen, Preußen und Baden, transparent zu machen und als Inspirationsquelle für zukünftige, eigenständige Anstrengungen von Entwicklungsländern aufzubereiten. Hierzu wurden historische und zeitgenössische Sekundärstudien ausgewertet. Eingebettet wurde die historische Darstellung in notwendige theoretische Rahmungen, die einerseits die Stabilität und Beharrung von Berufsbildungsmodellen anhand der ihnen zu Grunde liegenden Regelungsmuster verständlich macht wie andererseits die Wandlungsmöglichkeiten aufzeigt, die in historischer Perspektive das Konzept des historischen Institutionalismus entfaltet hat. Beide theoretischen Konzepte dienen der Vermeidung technokratischer Kurzschlüsse und verkürzter Auffassungen einer einfachen Übertragung der deutschen historischen Erfahrungen als Blaupausen auf Entwicklungsländer.

Die historische Darstellung zeigt ein bisher in der Entwicklungspolitik nicht anzutreffendes ganzheitliches Konzept einer Verbindung von Gewerbeförderung und beruflichen Bildungsmaßnahmen auf. Es zeigt sich aber auch, dass eine eindeutige Ursache-Wirkungs-Kette für staatliches Handeln nicht feststellbar ist, sondern vielmehr die Berücksichtigung der institutionellen Ordnung und der Regelungsmuster von Erwerbsqualifizierung bedeutsam waren. Es ist mehr von unbeabsichtigte Nebenfolgen und indirekten Wirkungen als von technokratischen Steuerungsmöglichkeiten auszugehen, da der historische Prozess zu komplex und zu stark von Kontingenz durchzogen ist.

Dieser Befund bedeutet, dass für den Austausch mit Entwicklungsländern die vorgestellte historische Erfahrung der Frühindustrialisierung ein inspirierender Ausgangspunkt sein kann. Die Inspiration bedeutet, dass die bisherige Trennung der Entwicklungspolitik in wirtschaftspolitische und bildungspolitische Förderung aufgehoben werden sollte und die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen in Entwicklungsländern bspw. bei der Förderung des traditionellen Ausbildungswesens stärker berücksichtigt werden sollten. Dieses bedingt den stärkeren Austausch von lokalen mit internationalen Expert*innen, womit gleichzeitig eine Weiterentwicklung der vorgestellten, vorhandenen Analyseinstrumente zur Aufschlüsselung der Erwerbsqualifizierung besser möglich sein wird.

Einleitung

Nachdem um die Jahrtausendwende die Attraktivität der Berufsbildung nach deutschem Muster international weitestgehend verloren war (vgl. Wolf 2009), hat die duale Berufsausbildung gegen Ende der ersten Dekade des neuen Jahrhunderts, insbesondere mit der Wirtschaftskrise von 2008, eine erstaunliche internationale Renaissance erlebt. In zahlreichen Ländern der Welt besteht

mittlerweile der Wunsch, die duale Ausbildung in das heimische Berufsbildungssystem zu übernehmen. Darauf baut die 2013 von der Bundesregierung veröffentlichte Strategie zu einer Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand auf. Dort wird einerseits festgestellt, dass die

"berufliche Bildung in Deutschland mit ihrem Dualen System als tragender Säule [...] eine neue Orientierungsrolle für andere Staaten übernommen" hat und dass „Kooperationen mit internationalen Partnern (sich) auf die Stärken des deutschen Berufsbildungssystems, die in (...) fünf Kernprinzipien zusammen gefasst sind (, stützt). Andererseits wird darauf verwiesen, dass die Übertragbarkeit einzelner Elemente in andere Länder und Regionen sich (..) nach den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort (richtet)“. (Deutscher Bundestag und BMBF 2013, S. 2f.).

Diese potentielle Übertragbarkeit einzelner Elemente dualer Berufsausbildung ist voraussetzungsvoll und hängt von unterschiedlichen Rahmenbedingungen ab. Aus den vorliegenden Erfahrungen aus mehr als 60 Jahren internationaler Berufsbildungszusammenarbeit zeigt sich, dass die Einführung des deutschen dualen Modells der Berufsausbildung nicht dauerhaft gelingt (Stockmann 1993; Stockmann 1996; Stockmann und Silvestrini 2013). Es können eben nur gewisse Elemente¹ dieser Berufsausbildung, die auf die vor Ort vorhandenen Rahmenbedingungen passen, übertragen werden.

Welches nun aber die Elemente sein sollen, die erfolgreich zu übertragen seien, oder wie die zugehörigen Rahmenbedingungen vor Ort aufgeklärt werden können, ist in der international vergleichenden Berufsbildungsforschung noch nicht ausreichend bekannt. Der hier vorliegende Text leistet zu dieser Erkenntnisanstrengung einen Beitrag, indem er die historischen Konzepte der Verbindung von Gewerbeförderung und Berufsbildung in der deutschen Industrialisierungsgeschichte an zwei Beispielen ausbreitet. Nun aber nicht, um dieses historische Wissen als andere Blaupause der Entwicklung von Berufsbildungssystemen in anderen Ländern anzupreisen, sondern zum Austausch historischer Erfahrung. Zur Vermeidung der direkten Übertragung aus dem ehemaligen, bitterarmen Entwicklungsland, wie es Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts war, auf heutige Verhältnisse werden zwei theoretische Konzepte entfaltet, die ein Verständnis über den historischen Prozess der Entwicklung von Berufsbildung ermöglichen. Nur vor diesem theoretischen Hintergrund der Einbettung des Entwicklungsprozesses in Gesellschaft und Geschichte unter der Bedingung von Kontingenz kann es sinnvoll sein, die Übertragung deutscher, historisch geronnener Erfahrung auf Entwicklungsländer zu diskutieren.

Epistemische Vorbemerkung

Nun stellt sich insbesondere in der Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländer die Frage der Passung. Also welche Elemente der dualen Berufsausbildung könnten erfolgreich auf andere Kontexte und Rahmenbedingungen übertragen werden?

Wir treffen dabei auf verschiedene Problemlagen, die die Antworten erschweren. Wir bewegen uns im politischen Feld der internationalen Politik, wo im dortigen Diskurs immer noch der Nachhall der

¹ Die übertragbaren Elemente deutscher dualer Berufsausbildung variieren je nach Autor*in erheblich (vgl. Euler 2013; Bliem et al. 2014; Deutscher Bundestag und BMBF 2013). Deutlich wird dabei auch, dass die Elemente auf sehr verschiedenen Ebenen angesiedelt sein können. So reichen die erwähnten Vorschläge von der Makroebene einer Einführung kooperativer Steuerungsmodi beruflicher Ausbildung bis hinunter zur Mikroebene didaktischer Arrangements für problemlösendes Lernen. Kompliziert wird es deshalb, weil die jeweils identifizierten Elemente nicht als isolierte Bestandteile, losgelöst von ihrer Beziehung zu anderen Faktoren und Rahmenbedingungen, betrachtet und transferiert werden können. So ist es vermutlich recht schwierig, problemlösende Lernarrangements zu transferieren, wenn die gesamte Bildungspraxis auf Gehorsam und Unterwerfung, mit dem entsprechenden Frontalunterricht und Auswendiglernen, ausgerichtet ist, und darüber hinaus die betrieblichen Abläufe derart konstituiert sind, dass sie keinerlei Spielraum für eigenständige Problemlösungsansätze auf der Werkstattebene zulassen.

großen Erzählungen (*Great Narrative*) der Moderne von der Überlegenheit des westlichen Entwicklungsmodells anzutreffen ist. Gleichzeitig erschwert die internationale Gebergemeinschaft (Industrielländer und internationale Entwicklungsagenturen wie bspw. Weltbank und IWF) durch ihre Finanzkraft eigenständige Wege von Entwicklungs- und Schwellenländern. Diese werden auf Lösungen aus den industrialisierten Ländern zurückverwiesen, die als Blaupausen verstanden und umgesetzt werden sollen. Vertrackt wird die Situation in der Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern dadurch, dass diese Mechanismen eben nicht explizit ausformuliert und in deutlicher Absicht wirken, sondern als Episteme, als „Ordnung, auf deren Hintergrund wir denken“, funktionieren (Foucault 2008, S. 29).

Auch in der Berufsbildungszusammenarbeit finden wir diese Mechanismen, sodass wir immer wieder auf Transferansätze stoßen, die die aktuellen Erfahrungen der Berufsbildungskonzepte postmoderner Industriestaaten implementieren möchten, ohne die in Entwicklungsländern häufig unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen (vgl. Langthaler 2017, S. 12).

Historisch ist die Entwicklung der modernen Berufsbildungsmodelle der großen Industriestaaten hingegen nur aus einem vertieften Austausch und der Reflexion über die Erfahrungen der Anderen, gleichzeitig aber die Adaptierung und Anpassung an die eigenen Bedingungen und Bedürfnisse verständlich (vgl. Wolf 2011, S. 543).

Um nun einen ähnlichen, wechselseitigen Austausch zugunsten von Entwicklungsländern zu erleichtern, sind zwei Grundannahmen hilfreich, die als Erkenntnishintergrund auch die folgende Darstellung begleiten:

(1) Speziell, weil wir in der Arena der Entwicklungspolitik sind und damit in einem herrschaftsbesetzten Raum agieren, verwenden wir einen epistemischen Hintergrund einer postkolonialen theoretischen Annahme, der die Notwendigkeit aufzeigt, die Dichotomien zwischen dem Eurozentrismus und dem Dritten Welt-Fundamentalismus zu überwinden. Dieser Gedanke wurde u.a. von R. Grosfoguel ausformuliert. Er betont dabei, über die Kolonialordnung hinauszugehen und die postkolonialen *Gewissheiten* zu überwinden. Oder mit seinen Worten,

“(...) to progress beyond economic reductionism and culturalism (and how) can we overcome the eurocentric modernity without throwing away the best of modernity as many third world fundamentalists do?” (Grosfoguel 2009, S. 10).

Mit Bezug auf die postkoloniale Theorie müssen wir unsere Position des „besseren Wissens“ und der „Überlegenheit des Westens“ (vgl. Hall 1994) bei der Begegnung mit Experten aus Entwicklungs- und Schwellenländern verlassen. Wir müssen eine Position des Dialogs und der Achtung einnehmen und in gegenseitigem Erfahrungsaustausch über einzelne Berufsbildungsregelungen und ihre spezifische Charakteristik eintreten. Dies ist gleichwohl nicht immer einfach zu realisieren, aber unserer Auffassung nach der einzige Weg, um in einer langfristigen Perspektive erfolgreich zu sein.

(2) Dies meint die Infragestellung der immer noch existierenden, teleologischen Sicht westlicher sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Unser zugrundeliegender epistemischer Hintergrund formuliert hingegen eine Grundannahme von Kontingenz sozialer Prozesse, dabei baut er auf eine allgemeine kulturwissenschaftliche Perspektive auf. In diesem Sinn ist die entwicklungspolitische Rationalität nicht mehr auf den „Endpunkt des Pfades der Modernisierungstheorien“ (Reckwitz ebd.; S.9) ausgerichtet und versteht sich als Teil des modernistischen Theoriegebäudes. Vielmehr geraten die Wechselbeziehungen zwischen Tradition und Moderne in den Blick, mit den Worten von A. Reckwitz:

„Modernetheoretisch gilt das Interesse den sehr spezifischen historisch-kulturellen Kontexten, in denen scheinbar notwendige moderne Strukturentscheidungen ihren kontingenten Anfang nehmen, sowie den alternativen Codes und Praktiken der Gegenwart und Vergangenheit, die die Existenz von >multiple modernities< demonstrieren“ (Reckwitz 2011, S. 14).

Ausgehend von diesen beiden theoretischen Grundannahmen basiert die folgende Darstellung auf Sekundärauswertungen historischer und zeitgenössischer Studien zum Industrialisierungsprozess in Deutschland mit einem besonderen Augenmerk auf die Entwicklung in Preußen und in Baden bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Es interessiert indes weniger die allgemeine Industrieentwicklung als vielmehr in beiden Fallbeispielen die Wechselbeziehung von Gewerbeförderung und Bildungsprozessen und die Rückkoppelung des Entwicklungsprozesses mit der vorhandenen institutionellen Ordnung² der damaligen Zeit.

Historische Perspektiven auf Bildungsprozesse und Gewerbeentwicklung

In den beiden folgenden historischen Fallbeispielen gehen wir in die Zeit der Frühindustrialisierung in Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts zurück. Es handelt sich um einen Zeitraum, in dem Deutschland, oberflächlich ähnlich den heutigen Entwicklungsländern, ein rückständiges, unterentwickeltes, verarmtes, von regelmäßig wiederkehrenden Hungersnöten und einer starken Migrationsbewegung nach Übersee gekennzeichnete Region war.

Gewerbeförderung und Berufsbildung in Preußen

Preußen war zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein zerschlagenes Staatsgebilde, nach den vernichtenden Niederlagen gegen Frankreich zu Beginn des 19. Jahrhundert gab es nach dem ersten Jahrzehnt in Preußen große Anstrengungen, den gesellschaftlichen und industriellen Rückstand gegenüber insbesondere Frankreich, aber auch gegenüber Großbritannien aufzuholen. Die Reorganisation nahm Fahrt auf, als mit der endgültigen Niederlage Napoleons in den Jahren nach 1815, Preußen neue, bereits industrialisierte Gebiete des westlichen Rheinlandes dazu, und ehemals französisch besetzte Territorien, zurück gewann. Jedoch war den preußischen Reformern deutlich, dass die bisherige Industrieentwicklung unter der Schutzglocke merkantilistischer Wirtschaftsentwicklung nicht mehr zeitgemäß und noch weniger gegen die hochentwickelte Konkurrenz aus England und Frankreich konkurrenzfähig wäre (vgl. Mieck 1965).

Die unter dem Sammelbegriff Stein-Hardenberg'schen Reformen seit 1807 durchgeführte Maßnahmen beeinflussten auch stark die industrielle Entwicklung. Die Aufhebung des Zunftzwangs und die Einführung der Gewerbefreiheit waren zentrale administrative Maßnahmen in diesem Zusammenhang. Um jedoch die gering entwickelte Großindustrie in Preußen zu fördern, waren diese Maßnahmen nicht ausreichend, sondern es war den Verwaltungsbeamten um Ch. P. W. Beuth deutlich, dass weitere, gezielte staatliche Maßnahmen anzustreben seien. Ausgehend von frühen Reformüberlegungen von Steins, dass

„(...) die pädagogische Aufgabe in den Mittelpunkt jeder Gewerbeförderung (stand); alle Unterstützungen, die der Staat der Industrie zukommen ließ, sollten in ihrem letzten Zweck der Persönlichkeitsbildung und Erziehung der Gewerbetreibenden dienen, der Erziehung zu

² Wobei mit Institutionen nicht nur gesellschaftliche Organisationsstrukturen wie bspw. Kammern, Fachverbände etc., oder staatlich festgelegte Regeln und Gesetze gemeint sind, sondern weiter gefasst, sind damit neben formalen Regeln auch Prozeduren oder Normen, Symbolsysteme, kognitive Skripts und moralische Leitlinien einzubeziehen. Sie erzeugen den Rahmen für Sinnbildung und leiten menschliche Handlungen (vgl. Schulze 1997, S. 16). Als gesellschaftliche Regeln konstruieren sie demnach die subjektive Wirklichkeit des Individuums, wie wiederum sie auch von den Handlungen der - als soziale Subjekte verstandenen - Individuen konstituiert werden (vgl. insbes. Berger und Luckmann 1970)

selbständigem, verantwortungsbewußtem Denken und Handeln des Einzelnen innerhalb der Gesamtheit der Volkswirtschaft.(...) Der Akzent des (Gewerbeförderungs- ; Einfügung SW) Programms lag auf der Verbesserung der vorhandenen Bildungsmöglichkeiten im weitesten Sinn für die Gewerbetreibenden. Die Organisation des technischen Fachschulwesens, die Herausgabe eines technologischen Journals, die Ermöglichung von Auslandsreisen, die Einführung bewährter Maschinen und Fabrikationsmethoden auf Staatskosten zum Nutzen der Fabrikanten und endlich die Anregung privater Kreise zur Mitarbeit auf dem Gebiet der Gewerbeförderung - das waren die Eckpfeiler, auf denen sich die neue Gewerbepolitik aufbauen sollte.“ (Mieck 1965, S. 12).

Der preußische Staat hatte bereits Erfahrungen mit Gewerbeentwicklung, auf die aufgebaut werden konnte (vgl. Straube 1933). In der Epoche des Merkantilismus wurden im 18. Jahrhundert mit direkter staatlicher Unterstützung frühindustrielle Gewerbe aufgebaut, insbesondere in der Textilindustrie und im Hüttenwesen. Eine permanente staatliche Gewerbetätigkeit war das Bergwesen, die bereits seit langer Zeit dem staatlichen Einfluss unterstand.

Die im Rahmen der preußischen Gewerbeentwicklung des 19. Jahrhunderts eingeschlagenen Wege unterschieden sich insofern vom Vorbild des 18. Jahrhunderts, dass nun die Erfahrungen mit direkter staatlicher Intervention auf die Entwicklung einer liberal-ökonomischen Industrieentwicklung übertragen wurden. Nicht mehr der Staat sollte der Betreiber der Gewerbe sein, sondern Privatunternehmer, die einer Marktökonomie verpflichtet waren. Den Staatsbeamten um Beuth stellte sich

„(...) die Frage, wie man den englischen Vorsprung auf dem Felde der Industrialisierung, der Mechanisierung des Fabrikbetriebes, würde aufholen können. Eine Antwort hieß 'Gewerbeförderung durch Bildung', und ein Mittel schien es zu sein, die *technische* Ausbildung von Fabrikanten, Handwerkern und Werkmeistern von Staats wegen zu organisieren.“ (Lundgreen und Grelon 1994, S. 26)

Gewerbeentwicklung durch Bildung in Preußen

Das preußische Konzept würde aus heutiger Sicht als Mehr-Ebenen-Ansatz der Gewerbeförderung verstanden werden können.

(1) Preußen verfügte bereits über spezialisierte Schulen für technische Offiziere, für Baubeamte (seit 1799) und für Bergbaubeamte (seit 1770). Durch das Konzept der Gewerbeförderung durch Bildung kamen nun ergänzend „höhere Gewerbeschulen“ hinzu. Das zentrale Gewerbeinstitut in Berlin sollte die technische Elite, die theoretisch, aber insbesondere praktisch ausgebildet wurde, für die private Gewerbeentwicklung zur Verfügung stellen. Provinzial-Gewerbeschulen wurden eingerichtet, die die Vorbereitungsstufe zum Berliner Gewerbeinstitut bildete. Hierbei konnte Preußen auf die Erfahrungen mit den schon im 18. Jahrhundert bestehenden Kunst- und Bauschulen zurückgreifen (vgl. Niehues 1994, S. 367).

Die Entwicklung des Gewerbeschulwesens verlief anders als intendiert, nicht glatt und reibungslos, sondern es entstanden in der Staatsverwaltung scharfe Gegensätze zwischen den für das Schul- und Bildungswesen zuständigen Kultusdepartement und dem Departement für Handel und Gewerbe, wobei sich letzteres dann abschließend 1820 bei der Umsetzung des Konzeptes *Gewerbeförderung durch Bildung* durchsetzte (vgl. Jost 1993).

Indes entwickelte sich das zentrale Berliner Gewerbeinstitut, entgegen der Gründungsabsicht, die technische Elite für das private Gewerbe auszubilden, im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu einer akademischen Lehranstalt weiter, zur technischen Hochschule Charlottenburg, der Vorläuferorganisation der heutigen Technischen Universität Berlin (vgl. Lundgreen 1994; König 1998).

Auch auf der regionalen Ebene zeigten sich Differenzen zwischen den Vorstellungen der Berliner Zentralbürokratie für eine Qualifizierung einer technischen Elite und den bereits industrialisierten Westprovinzen. Letztere berücksichtigen stärker regionale Wirtschaftsinteressen, sie wollten die Gewerbeschulen durch Aufnahme allgemeinbildender Fächer für andere Zielgruppen jenseits der handwerklich qualifizierten Personen öffnen. Die Provinzgewerbeschulen waren indes an das zentrale Gewerbeinstitut in Berlin eng konzeptionell und administrativ angeschlossen, so dass sich der Akademisierungsprozess der Berliner Einrichtung hin zu einer Hochschule auch auf die Provinzen auswirkte. Dort gingen die regionalen Verantwortlichen die Akademisierung des Fachschulwesens mit. Dies führte in der Konsequenz zu einer Umwandlung dieser Provinzgewerbeschulen, einer ursprünglich gewerbeförderlichen Bildungseinrichtung, zu einer allgemeinen Schule. Nach verschiedener Umstrukturierung führte diese Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur Auflösung der Provinzgewerbeschulen und zu ihrer Umwandlung in naturwissenschaftlich ausgerichtete Oberschulen (Oberrealschulen) als Zugangsschritt zur universitären Bildung (vgl. Schiersmann 1979, S. 275ff).

Diese Entwicklung zeigt deutlich den Einfluss der oben erwähnten institutionellen Rahmenbedingungen auf. Diese zunehmende Akademisierung der gewerbeförderlichen Bildung ist nicht den gewachsenen Qualifikationsanforderungen geschuldet gewesen, sondern viel stärker den Standesinteressen der akademisch gebildeten Techniker in Staatsverwaltung und leitenden Gewerbepositionen zuzuschreiben gewesen, wie auch den Interessen der Gewerbeschullehrer, die ihre Verknüpfung mit dem akademischen Bildungswesen ausbauen wollten (vgl. Schiersmann 1979, S. 283f.; Radkau 2008, S. 128ff.). Vorbild waren die preußischen technischen Beamten des Bauwesens und des Bergbaus, die bereits frühzeitig akademisiert waren und dadurch auch Zugriff auf Honorabilität sowie Einkommens- und Beschäftigungsmöglichkeiten hatten.

(2) Die königlich preußische Gewerbe-Deputation war eine weitere Einrichtung zur Förderung der Gewerbeentwicklung. Sie war zwar eine staatliche Organisation, reichte aber über das Ministerium hinaus, da sie Experten aus Verwaltung und Privatwirtschaft verband. Sie agierte als Denkfabrik, Wissenserzeuger und Wissensvermittler (vgl. Straube 1933, S. 31). So schrieb Beuth 1817 in einem Gutachten:

„Die Haupttätigkeit der technischen Deputation muss darin bestehen, bestimmte Aufgaben, die für das Gewerbe von besonderer Wichtigkeit sind, zu lösen; hierzu ist es erforderlich:

1. Ständige Unterrichtung der Deputation durch das Ministerium über die schwebenden technischen Fragen.
2. Korrespondenzen und ausgedehnte Reisen der Mitglieder.
3. Beschaffung von Zeichnungen, Modellen usw. der neuesten technischen Einrichtungen.
4. Eigene technische Versuche der Deputation, die sich auch auf selbstgefertigte Modelle und größere Maschinen erstrecken.

Herausgabe eines Halb- oder Jahrbuches, in dem hauptsächlich die Gegenstände behandelt werden, die sich praktisch bewährt haben. (...)“ (zitiert nach Straube 1933, 31f.)

Dieser Programmatik folgend, wurde eine umfangreiche technische Bibliothek eingerichtet, eine Modellsammlung, angelehnt an das französische Vorbild des Conservatoire des Arts et des Métiers, aufgebaut. Sie bestand aus einer möglichst umfassenden Sammlung industrieller Fabrikationen. Darüber hinaus wurde eine Maschinensammlung angelegt, die mit den neuesten ausländischen Konstruktionen bestückt war, die teilweise auch nachgebaut wurden, sofern sie nicht real zu beschaffen waren.

Die Maschinen wurden dann später Unternehmern zur Nutzung überlassen. Darüber hinaus wurden Produkte und Fabrikate aus einheimischer Erzeugung gesammelt, verschiedene Prüflaboratorien aufgebaut und eine Modellwerkstatt eingerichtet. Letztere diente gleichzeitig als Lehrwerkstatt für

das Gewerbeinstitut. Ihre Produktionsaufgabe bestand im Modellbau der neuesten Maschinen oder im Nachbau von aus dem Ausland beschaffter Produkte. Teilweise wurden auch Vorrichtungen und Muster für Gewerbebetriebe gefertigt.

Im Rahmen der Deputation wurde auch die materielle und technische Grundlage für die oben von Beuth selbst angesprochene Publikationstätigkeit gelegt. So wurden Kupfer- oder Stahlstiche von technischen Zeichnung selbst erstellt oder in England in Auftrag gegeben, auch wurden optisch sehr ansprechend gestaltet Vorlegeblätter für Handwerker erstellt und an diese verschenkt. Sie wurden auch im Lehrbetrieb der Gewerbeschulen eingesetzt, zusätzlich wurden ausgewählte Lehrbücher für den Schulbetrieb erstellt (vgl. Straube 1933, S. 34–39).

(3) Die dritte Einrichtung war ein auf privater Basis errichteter, aber personell mit der preußischen Staatsverwaltung eng verzahnter Verein zur Förderung des Gewerbefleißes. Diese Organisation war dem Stein'schen Gedanken der Selbstverwaltung und der Beförderung des eigenständigen Engagements der Unternehmerschaft verpflichtet. So ist neben der Teilnahme prominenter preußischer (späterer) Großindustrieller wie E. Rathenau, W. v. Siemens, A. Borsig u.v.m. auch die Mitgliedschaft von Wissenschaftlern und hohen Staatsbeamten zu verzeichnen (vgl. Matschoss 1921). Mit der Gründung des Zollvereins öffnete sich der Verein auch für Mitglieder aus anderen deutschen Staaten. Laut Satzung zählte zu seinen Aufgaben die

„Kenntnisnahme von dem Zustande der Gewerbsamkeit im Inlande und Auslande, Prüfung von Entdeckungen und Erfindungen, Unterricht, Aufmunterung durch Belohnung bedeutender Erfindungen, Concurrenz durch das Aussetzen von Prämien sind die Mittel, deren sich die Gesellschaft bedient, ihren Zweck zu erreichen" (zitiert nach Straube 1933, S. 55).

Mit heutigen Maßstäben betrachtet, handelt es sich um mehr als einen reinen Interessensverband, der Verein ist vielmehr als Förderer der industriellen Entwicklung anzusehen, der sich im Wesentlichen auf die Verbreitung von Informationen über technologische Entwicklungen und von Verständigung zwischen Unternehmern, Wissenschaftlern und hohen Staatsbeamten konzentrierte und Öffentlichkeitsarbeit betrieb. Hierzu wurden die regelmäßigen Sitzungen in der Zeitschrift des Vereins veröffentlicht, verbreitet und beworben (vgl. Matschoss 1921).

Berufsbildung und Gewerbeförderung in Baden

Das Großherzogtum Baden war ein direktes Ergebnis des französischen Einflusses zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Die vormals unzusammenhängenden Territorien im Südwesten Deutschlands wurden im Bündnis mit Frankreich zu einem Herrschaftsgebilde vereint. Dieses Staatsterritorium blieb über den Wiener Kongress bei der Neuordnung Europas nach den napoleonischen Kriegen weiterhin bestehen und hat eine eigenständige wirtschaftliche Entwicklung vollzogen. Es ist zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein rückständiger, von Armut und geringem Industrialisierungsgrad geprägter Landstrich, der sich durch eine hohe Rate an Auswanderung und rückständiger Landwirtschaft auszeichnete.

Die wirtschaftliche Entwicklung geschah auch in der Verbindung von Bildungsprozessen und Gewerbeförderung, jedoch im Gegensatz zu dem vorherigen Beispiel Preußens mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Kleingewerbe und lokale Wirtschaftsstrukturen, mit einer deutlicheren Ausrichtung auf sozialpolitische Belange und weit geringer mit einem klaren Bekenntnis zur industriellen Entwicklung.

Staatliche Traditionen der Gewerbeförderung

Die staatlichen Interventionen zur Gewerbeentwicklung hatten, darin ähnlich Preußen, auch in den badischen Territorien eine Tradition.

Bereits in der Phase der merkantilistischen Wirtschaftskonzeptionen der feudalen Herrschaften in der Region des späteren Groß-Herzogtums Baden um die Mitte des 18. Jahrhunderts lassen sich erste obrigkeitliche Interventionen in die Gewerbeentwicklung feststellen. Die Gründung von Manufakturen, vor allem in der Textilproduktion war damit einbegriffen. Die Gründung einer Fürsorgeanstalt 1718 in Pforzheim mit angeschlossenen Textilmanufakturen (vgl. Hasfeld 1996, S. 87), war zur damaligen Zeit von Bedeutung. Zu den Interventionen zählten aber auch Erlasse, die die Handwerksausbildung, insbesondere die Gesellenwanderung, einheitlich strukturieren sollten:

„Badische Handwerker sollten ihre Wanderzeit möglichst in Ländern mit höherentwickeltem Gewerbe verbringen Und damit zu einer Hebung des inländischen Gewerbes durch den Transfer von Know-how beitragen. Mit dieser Absicht verschickte man auch Anfang der siebziger Jahre (des 18. Jahrhunderts, SW) junge Gewerbetreibende zur Aus- und Weiterbildung nach England.“
(Hasfeld 1996, S. 96)

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurden für den Baubereich spezielle Zeichenschulen für Handwerker eingeführt, die sich jedoch nur mit Mühe, aufgrund des Widerstands aus den Reihen der Handwerksmeister, durchsetzen konnten. Die Handwerksmeister lehnten eine besondere „Zeichenschulpflicht“ außerhalb ihrer Meisterwerkstatt ab und unterliefen die Schulpflicht durch Fernhalten ihrer Lehrlinge (vgl. Haverkamp 1979, S. 22f.). Neben den Zeichenschulen wurden in dieser Zeit auch sog. Industrieschulen eingeführt, die generell die Hebung des Gewerbefleißes begünstigen sollten, jedoch ihre Nähe zu Arbeitshäusern oder anderen Zwangsanstalten der Frühindustrialisierung häufig nur mühsam verbergen konnten (vgl. Hasfeld 1996, S. 125f.; Rottmann 2006, S. 78ff.) Beiden Frühformen der Verbindung von Arbeit und schulischen Bildungsprozessen war bis zu den großen Reformbemühungen in Baden mit der Einführung der Gewerbefreiheit Mitte des 19. Jahrhunderts (1862) wenig Erfolg beschieden. Sie litten entweder an der offenen Ablehnung einer Schulpflicht durch die Handwerksmeister oder wurden im Falle der Industrieschulen von der Bevölkerung als Zwangsanstalten abgelehnt (vgl. Haverkamp 1979, S. 20ff; 83f.; Rothe 2011, S. 18ff.; Hasfeld 1996, S. 125ff.).

Die Gewerbeentwicklung in Baden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war geprägt von der besonderen wirtschaftlichen Struktur, verbunden mit gleichzeitigen instabilen politischen Verhältnisse im Land.

Fischer (1962) schätzt, dass für die 1830er-Jahre von einer direkten ökonomischen und sozialen Abhängigkeit von Landwirtschaft und Handwerk für mehr als 80% der Bevölkerung in Baden auszugehen ist. Gleichzeitig gab es eine Verschiebung innerhalb der Landwirtschaft hin zum ländlichen Kleingewerbe, wo sich die in letzterem beschäftigten Personen zwischen 1809 und 1829 um 38% erhöhten, bei gleichzeitigem Bevölkerungswachstum (vgl. Fischer 1962, S. 287f.).

Hasfeld (1996) kommt zu dem Schluss, dass

„angesichts der besonderen sozioökonomischen Konstellationen im Großherzogtum (..) die Bemühungen der badischen Regierung um Förderung des Handwerks jedoch nicht allein von fiskalischen, sondern ganz entscheidend auch von sozialpolitischen Intentionen geleitet [waren]“
(Hasfeld 1996, S. 154).

Zu diesen Konstellationen zählte die starke Krise des Handwerks bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, welche einerseits gekennzeichnet war durch Preisdruck auf die Erzeugnisse, einhergehend mit einem akutem Kapitalmangel, welcher Expansionen nur mittels finanzieller Unterstützung aus Familie oder Bekanntenkreis ermöglichen konnte (vgl. Fischer 1960, S. 222ff.). Hinzu kam noch eine sich verschärfende Konkurrenzsituation durch die Freihandelspolitik nach dem Beitritt zum Zollverein im Jahre 1836. Die aufkommende Industrieproduktion, die durch eine verbesserte Infrastruktur

(Eisenbahnbau und Wasserstraßen) auch in abgelegenen Regionen geliefert werden konnte, verstärkte den Konkurrenzdruck auf das lokale Kleingewerbe und stürzte es in ökonomische Krisen.

Das Land war aufgrund der begrenzten Ressourcen, der geringen wirtschaftlichen Entwicklung weit von einer landesweiten Entwicklungs- geschweige denn Industrieplanung entfernt, dieser Umstand reichte bis weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus. Es gab jedoch bestimmte gesellschaftspolitische Vorstellungen und punktuell auch lokale oder regionale planerische Aktivitäten, die die Aktivitäten von Staatsseite steuerten. Insbesondere ist dies zu konstatieren bei der Industrieansiedlung, die bis zur Einführung der Gewerbefreiheit Mitte der 1860er-Jahre über staatliche Konzessionsvergabe geregelt war, aus politischen Gründen aber ohne direkte Förderung blieb. Auch der Eisenbahnbau in Baden war durch Staatsaktivitäten gesteuert, da die Eisenbahnen in Baden als Staatsunternehmen und nicht wie in Preußen als Aktiengesellschaften betrieben wurden. Es gab aber sehr wohl, wenn auch begrenzt, direkte Gewerbefördermaßnahmen, insbesondere für das Kleingewerbe und Haushandwerk, deren Motive „in der *Arbeitsbeschaffung* und in der *Stärkung des Mittelstandes* zu sehen“ sind (Fischer 1972, S. 76, Hervorhebung ebd.).

Bildungsmaßnahmen zur Gewerbeentwicklung Badens

Ausgehend von einer längeren, oben angedeuteten Vorgeschichte, die bis in die Zeit des Merkantilismus des 17. Jahrhunderts zurückreicht, wurde die Förderung des Gewerbefleißes durch Bildung, die Erziehung des gemeinen Volkes zur „Industriosität“ (vgl. Narr 1986) seit der Mitte des 18. Jahrhunderts in den badischen Landen programmatisch (vgl. Hasfeld 1996, 124ff; Haverkamp 1979, 26ff.). Die Vorstellung einer Verbindung von Erziehung des Volkes (des Bürgers bei Rousseau) und gesellschaftlicher Entwicklung und Fortschritt liegt bereits im Denken der Aufklärung begründet und findet dort seine geistesgeschichtlichen Bezüge. Somit kann man sagen, dass diese Vorstellung insbesondere in den badischen Landen durch die enge Verbindung nach Frankreich deutlich verankert war.

Nach der Gründung des Großherzogtum Baden 1806 kam es unter dem Schutz der französischen Kontinental Sperre zu einer ersten industriellen Entwicklung. Nach der Niederlage Napoleons stagnierte diese aber unter dem Druck der ausländischen Industriewaren, insbesondere aus England. Erst mit der Gründung des deutschen Reiches erlebte die Industrie einen erneuten Aufschwung (vgl. Haverkamp 1976).

Aufgrund der bereits oben erwähnten besonderen sozio-ökonomischen Situation Badens wandte sich die staatliche Gewerbeförderung aber von einer Förderung der Industrie ab und konzentrierte sich auf die Unterstützung des Kleingewerbes, der Hausindustrie und des Handwerkes. Die Notwendigkeit der Ausbildung von Technikern, Ingenieuren und Gewerbetreibenden blieb aber weiterhin eine Dringlichkeit, da die großen staatlichen Infrastrukturmaßnahmen des Eisenbahnbaus und der Rheinbegradigung die vorhandenen Ingenieurskapazitäten vollständig absorbierten. Mit der Gründung der polytechnischen Schule in Karlsruhe im Jahre 1825 wurde dieses Ziel nach längeren politischen Diskussionen umgesetzt, wobei diese Schule auch die Handwerker Ausbildung verbessern sollte (vgl. Rothe 2011; Haverkamp 1979; Hasfeld 1996). Erst mit der Reorganisierung der gewerblichen Bildung und der Auslagerung der Handwerkförderung in regionale Gewerbeschulen ab den 1830er Jahren konnte dieses Ziel einer Förderung des Handwerks anvisiert werden (vgl. Rothe 2011). Die Karlsruher poltechnische Schule entwickelte sich, darin ähnlich zur Entwicklung in Preußen, zu einer Universität mit dem Schwerpunkt der Ausbildung von Ingenieuren, Naturwissenschaftlern und höheren Technikern und entkoppelte sich von der Handwerkerförderung.

„Das Hauptziel, was durch die Gewerbeschulen erreicht werden sollte, war die Förderung des Kleingewerbes. Es sollte nach Möglichkeit die gesamte gewerbetreibende Jugend einbezogen werden, um eine große Breitenwirkung zu erzielen. Die Meisterlehre als Träger der praktischen

Berufsausbildung sollte durch die Gewerbeschulen und die dort vermittelte Theorie ergänzt werden, so konnten die Schulen mit verhältnismäßig wenig Wochenstunden auskommen und die Ausdehnung der schulischen Bildung auf weite Kreise war wirtschaftlich vertretbar.“ (Haverkamp 1979, S. 263).

Diese Schulform der Gewerbeschule (Gründung 1834) entwickelte sich parallel zu den bereits seit längerem existierenden Fortbildungsschulen. Letztere waren weniger auf spezifische Gewerbeförderung bezogen, als auf eine Weiterentwicklung der Volksschule ausgerichtet. Sie waren der Gewerbeschule untergeordnet, der Besuch der Fortbildungsschule war verpflichtend, wenn die Anforderungen der Gewerbeschule nicht erfüllt waren. Diese Regelung macht deutlich, dass die Gewerbeschulen gezielt Fachkenntnisse vermitteln und als Partner der Lehrbetriebe fungieren sollten. Es wurde eine Schulpflicht für den Besuch der Gewerbeschulen eingeführt (vgl. Rothe 2011, S. 178ff.). Sie wurde im Jahr 1868 hingegen wieder aufgehoben und ab dann war der Besuch der Gewerbeschulen freiwillig, wodurch die Schülerzahlen stark zurückgingen (vgl. Rothe 2011, S. 171). Sie stiegen erst wieder an, als eine mehr oder weniger verpflichtende Gesellenprüfung mit dem Handwerkerschutzgesetz von 1897 eingeführt wurde und die theoretischen Anteile der Lehrtätigkeit prüfungsrelevant wurden (vgl. Hasfeld 1996, S. 379f.)

Eine Besonderheit der Verbindung von Gewerbeförderung und Bildung in Baden sei noch erwähnt. Die Etablierung von Vollzeitschulen, bspw. die Uhrmacherschule in Furtwangen oder die Goldschmiedeschule in Pforzheim, zur Förderung spezifischer Gewerbesektoren war mit der Erwartung verbunden, über diese Bildungsförderung den Niedergang dieser kleingewerblichen Gewerbebereiche aufzuhalten. Wobei insbesondere die der Ausbildung des Uhrmacherhandwerks und Kleingewerbes dienende Schule in Furtwangen nach einem wechselhaften Schicksal den Niedergang der Schwarzwälder Holzhuhrenproduktion durch die zunehmende Industrialisierung nicht aufhalten konnte (vgl. Rothe 2011, 83ff.; Haverkamp 1979, S. 188). Aber man kann berechtigterweise festhalten, dass die Entwicklung des heutigen, wettbewerbsstarken mechanischen Gewerbes in den Tälern des südlichen Schwarzwaldes auch aus den Gewerbeförderungsmaßnahmen des badischen Staates für das Uhrenhandwerk begünstigt wurde.

Mit der Öffnung der Wirtschaft durch die Gewerbefreiheit im Jahr 1862, dem Beitritt zum Zollverein und der nachfolgenden Integration in das einheitliche Wirtschaftsgebiet des deutschen Reiches nach 1871 verstärkte die badische Regierung weiterhin ihre Aktivitäten zur Förderung des Kleingewerbes und der Hausindustrie. Letztere wurde zudem mit einer gezielten Ansiedlungspolitik unterstützt, die aber nur in Ausnahmefällen erfolgreich war (vgl. Haverkamp 1979, S. 436ff.).

„Die badische Regierung (...) konzentriert sich dabei auf die Hebung des handwerklichen Bildungs- bzw. Qualifikationsniveaus. Im Jahre 1865 wird in Karlsruhe die Badische Landesgewerbehalle gegründet. (...) Beschränkte man anfangs den Aufgabenbereich der Landesgewerbehalle auf das Ausstellungswesen, die Herausgabe der Badischen Gewerbezeitung sowie den Auf- und Ausbau einer Bibliothek und einer gewerblichen Mustersammlung, so wurden ab 1868 auch regelmäßige Vortragsreihen über gewerbliche Themen angeboten; später kamen noch Aktivitäten im Bereich der handwerklichen Weiterbildung, der Ausstellung und Prämierung von Lehrlingsarbeiten und der Durchführung von freiwilligen Lehrlingsprüfungen hinzu“ (Hasfeld 1996, S. 275f.).

Zur handwerklichen Weiterbildung zählten auch die systematisch durchgeführten Meisterkurse, die zunehmend erfolgreicher wurden (vgl. Haverkamp 1979, S. 403ff.).

Aufgrund der geringen Ressourcenausstattung der Landesgewerbehalle blieb hingegen der Beitrag zur Gewerbeentwicklung Badens bis Ende der 1870er-Jahre begrenzt. Erst die Neuorganisation und die Übertragung der zentralen Verwaltung aller badischen Gewerbeförderungsanstrengungen zu

Beginn des 20. Jahrhunderts an das Landesgewerbeamt führte zu einer Konzentration der Ressourcen sowie zu einer Vereinheitlichung der zersplitterten und zunehmend unübersichtlich gewordenen Zuständigkeiten für die Gewerbeförderung in der badischen Staatsverwaltung.

Weitere Maßnahmen, die handwerklichen Qualifikationen und Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen und eine sozialpolitisch begründete Stabilisierung des Kleingewerbes und des Handwerkes zu betreiben, waren die Verbesserung der Ausbildung der Gewerbeschullehrer und ihres vermehrten nebenberuflichen Einsatzes zur Gewerbeförderung durch Prüfungs- und Beratungstätigkeit (vgl. Haverkamp 1979, S. 347ff.).

Auch die Einrichtung von staatlich geförderten Lehrlingswerkstätten bei etablierten, lokalen, meist in ländlichen, wenig industrialisierten Regionen angesiedelten, Handwerksmeistern zählen zu diesen Maßnahmen. Hierbei gab es eine staatliche Förderung für die Handwerksmeister, die sich unter klar geregelten Qualitätskriterien zur Aufnahme von Lehrlingen in ihren Haushalt verpflichteten (vgl. Hasfeld 1996, S. 345ff.).

So kann in der Rückschau von einer zweiseitigen Gewerbeförderung in Baden gesprochen werden, wobei der Fokus sehr deutlich auf die Förderung des Kleingewerbes und der Hausindustrie gerichtet blieb, die Förderung der industriellen Entwicklung wurde staatlicherseits nicht betrieben.

(1) Es handelte sich einmal um den Aufbau der niederen und mittleren gewerblichen Bildungsanstalten, womit die (Werk-)Fortbildungsschulen und Gewerbeschulen gemeint sind, wobei die vollzeitschulischen Spezialschulen, wie diejenigen in Furtwangen oder Pforzheim zum mittleren Niveau dazugerechnet werden.

(2) Auf der anderen Seite die Maßnahmen, die das gewerbliche Bildungswesen begleiten sollten, wie bspw. die Errichtung der Landesgewerbehalle in Karlsruhe mit ihren Bildungs- und Informationsmaßnahmen, später dann die dort angesiedelten Prüfungsaktivitäten. Die Subventionierung von Lehrlingswerkstätten bei Handwerksbetrieben ist auch zu diesen begleitenden Maßnahmen zu zählen.

Alle diese Maßnahmen wurden unter staatlicher Aufsicht, aber nicht klar und zentral strukturiert organisiert und durchgeführt, sondern waren mehr urwüchsig im historischen Prozess gewachsenen Organisationsstrukturen unterworfen. Wobei die deutlich liberalere Grundhaltung Badens im Vergleich zu Preußen einen zentralen Unterschied ausmachte. So wurden mit der Einführung der Gewerbefreiheit und der manifesten Krise des Handwerks durch den Industrialisierungsprozess nicht die alten, sich bereits als unfähig erwiesenen Handwerkstrukturen rehabilitiert, sondern in Zusammenarbeit mit den verbliebenden Gewerbevereinen eine Förderung des Handwerks entwickelt, der staatliche Unterstützung und private Anstrengung, wie bei der Einführung der Lehrlingswerkstätten, zusammenbrachte (vgl. Hasfeld 1996, S. 355).

Zusammenfassende Betrachtung der Gewerbeförderung und Berufsbildung

Deutlich wird auch hier, an dem im Vergleich zu Preußen doch anders gearteten Gewerbeförderungsprozess in Baden, dass es nicht das staatliche Handeln ist, welches den Erfolg oder Misserfolg der getroffenen Fördermaßnahmen bestimmt, sondern die Verbindung von dynamischer wirtschaftlicher Entwicklung mit gesellschaftlichen Institutionen (vgl. Reckendrees 2010).

Es lässt sich für Baden, wie weiter oben auch für Preußen, kein direkter Ursache-Wirkungs-Zusammenhang der Verknüpfungen von Gewerbeentwicklung und gewerblicher Bildung festmachen, so ist das stark unterstützte Klein- und Hausgewerbe der Schwarzwälder Holzhrenproduktion von der technologischen Entwicklung überholt worden und konnte nur noch in Nischen überleben. In

Preußen sind die Provinz-Gewerbeschulen wieder zu allgemeinbildenden Schulen zurück entwickelt worden und haben sich als Vorbereitungsinstanz für eine akademische Ausbildung etabliert.

Für eine direkte Ursache-Wirkungs-Vermutung ist der historische Prozess zu komplex und zu stark von Kontingenzen durchdrungen, als dass dies möglich sei. Aber indirekte Zusammenhänge sind aus den staatlichen Gewerbeförderungsmaßnahmen berechtigt abzuleiten. So können wir in der regionalen Wirtschaftsstruktur Badens, wo es zur Ausprägung von Gewerbelandschaften kam, die sich aus der starken Rolle des Klein- und Hausgewerbes und kleiner Handwerksbetriebe entwickelte und sich durch eine enge horizontale, ökonomische Kooperation zwischen den Betrieben auszeichnet, indirekte Folgen vermuten. Gleiches gilt auch für Preußen, wo sich vermehrt Großbetriebe entwickelt haben, mit enger betriebsinterner vertikaler Kooperation (vgl. Radkau 2008). Hier lässt sich berechtigt vermuten, dass die Kooperationsbeziehungen, die in den preußischen Gewerbeförderungsaktivitäten begünstigt wurden, sich auch in dem ausgeprägten kooperativen Ausbildungsmodell der dualen Berufsausbildung wiederfinden. Der Aufbau kooperativer Ausbildungsstrukturen setzt ja konsensuale Kommunikation und Verständigung bei den Akteuren voraus und basiert auf entwickeltem Vertrauen. Der Verein zur Förderung des Gewerbefleißes war bspw. eine derartige Struktur, die diese notwendigen institutionellen Grundlagen für die kooperative Berufsausbildungslösungen im deutschen Reich aufzubauen geholfen hat.

Notwendige theoretische Rahmungen - zum Nutzen im Erfahrungsaustausch mit Entwicklungs- und Schwellenländern

Wir stehen nun vor der Problematik, die ausgeführte historische Beschreibung theoretisch einzuordnen und die beschriebenen historischen Erfahrungen zu rahmen. Ohne diesen Versuch einer theoretisch-konzeptionellen Reflexion und Einordnung verblieben wir auf dem Niveau der historischen anekdotischen Evidenz, als Geschichte möglicherweise interessant, aber als Beitrag für zeitgemäße Herausforderungen in der Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern eher weniger geeignet. Durch die theoretisch-konzeptionelle Rahmung haben wir hingegen eine Möglichkeit, einen Beitrag zu leisten, in der Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern, eigene, gemachte Erfahrungen zu vermitteln, ohne sie als Blaupause oder als „Heilmittel“ zu überhöhen. Damit können diese über ihre Kontingenz hinaus, als Reflexionsfolie für Entwicklungen bei Anderen genutzt werden. Gleichzeitig ist damit die Erwartung verbunden, dass damit die zu Beginn skizzierten Fallen kolonialen Denkens und teleologischer Entwicklungstheorie vermieden werden können.

Die gesellschaftliche Entwicklung ist von vielerlei Unwägbarkeiten und historischen Zufällen abhängig. Um nicht dieser Zufälligkeit und kursorischen Berichten historischer Zusammenhänge ausgeliefert zu sein, brauchen wir theoretische Zugriffe auf den historischen Prozess der wirtschaftlichen Entwicklung und gewerblichen Bildung. Wir werden im Weiteren zwei erprobte Konzepte der historischen Betrachtung dieser Zusammenhänge vorstellen und für unsere Zwecke nutzen. Es handelt sich hierbei um (1) die sozial- und kulturgeschichtliche Analyse der Entwicklung moderner Erwerbsqualifizierungsmodelle im Prozess der Industrialisierung wie sie insbesondere von W.-D. Greinert vorgelegt wurde und (2) zum anderen die Analysen des historischen Institutionalismus der vergleichenden politischen Ökonomie.

Die sozialen Regelungsmuster von Berufsbildung als institutionelle Rahmung der Entwicklungsmöglichkeiten

W.-D. Greinert (2005 u.a.) formuliert in seiner historischen Analyse der drei klassischen europäischen Berufsbildungsmodelle das Konzept der sozialen Regelungsmuster, welche als Grundströmung die

Entwicklung der Modelle der Erwerbsqualifizierung steuern. Aus analytischen Gründen hat er die Modelle als Idealtypen im Sinne Max Webers konzipiert, in der Realität, insbesondere wenn man detaillierter in spezifische wirtschaftliche Sektoren oder gesellschaftliche Bereiche schaut, kann man schon realiter, trotz eines dominanten Idealtypus, auch alternative Steuerungsmodi vorfinden, so z.B. in Entwicklungsländern mit einem starken schulbasierten staatsbürokratischen Modell, aber mit einer überwiegend traditionsbasierten Massenausbildung im informellen Sektor (vgl. z.B. Ägypten, in Wolf 2016).

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

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

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

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

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

Für Frankreich lässt sich feststellen, dass die Beziehung durch das Primat des Politischen bestimmt ist, es bildet sich das Verhältnis von Arbeit und Kapital durch politische Macht gestaltet aus. Die strukturell benachteiligte Arbeitskraft wird mit Hilfe eines vom Staat regulierten und finanzierten Bildungssektors (der auch die berufliche Ausbildung einschließt!) „qualifiziert“ und tritt in einem staatlich geregelten Rahmen dem Kapital gegenüber.

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

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

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

Aus der *Tradition* als Handlungsprinzip leitet sich das korporatistische Berufsbildungsmodell ab, da dort die überlieferten Vereinbarungen und Handlungsmuster orientierend sind. Bei diesem Modell finden wir im Regelfall gemeinschaftsübergreifende Assoziationen, die nicht zwingend einer gesetzlichen Grundlage bedürfen, wie sie in Deutschland gegeben ist, sondern können auch als traditionsbasierte informelle Berufsausbildungsstrukturen, wie wir sie in der ägyptischen Bauindustrie antreffen (vgl. Assaad 1993) oder in der Basarausbildung in Afghanistan (GIZ 2011) finden, fungieren (zur Rolle von Assoziationen in gesellschaftlicher Stabilität und Wandel, siehe Streeck und Schmitter 1985).

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

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

Die Regelungsmuster, Legitimationsprinzipien und die Wechselbeziehungen mit anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie sie das Konzept der Arbeitskultur (vgl. Wolf 2011 u.a.) deutlich macht, welches auf den Studien von Greinert ruht, strukturieren die soziale Verständigung bei der Ausprägung der Erwerbsqualifizierung, verstanden als die Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens. Sie sind nun nicht als eiserne Käfige zu verstehen, die das Verhalten der sozialen Akteure bezogen auf die Erwerbsqualifizierung determinieren, sondern fungieren als Rahmenbedingungen, die sowohl Vorgaben machen wie auch vorgegeben werden.

Wir wissen, und hier kommt ein weiterer grundsätzlicher theoretischer Strang hinzu, aus den neo-institutionellen Organisations- und Wirtschaftstheorie, dass die institutionelle Ordnung in Wechselbeziehung mit den sozialen Akteuren steht, sie beeinflusst und begrenzt oder beflügelt, aber andererseits auch von den Akteuren selbst beeinflusst wird. Auch formelle Institutionen, die meist durch staatliche Regelsetzungen entstehen, sind nicht immer geeignet, wirtschaftliche Entwicklung zu befördern, sondern können diese mitunter auch behindern oder zurückwerfen. Die gesellschaftliche Ausprägung von Institutionen wird nicht geschaffen, um sozial effizient zu sein,

„vielmehr werden sie, oder zu mindestens die formalen Regeln, geschaffen, um den Interessen derjenigen zu dienen, die die Verhandlungsmacht haben, neue Regeln aufzustellen.“ (North 1992, S. 19)

Wie Reckendrees (2010) in seiner Regionalstudie zur wirtschaftlichen Entwicklung des rechtsrheinischen Gebietes während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr nachvollziehbar aufschlüsselt, sind

„(...) institutionelle Arrangements nicht nur durch staatliche Regelsetzung, sondern auch durch die Interpretation und Ausgestaltung der jeweiligen ökonomischen Akteure definiert (..) und dass sich Institutionen im Prozess wirtschaftlicher Entwicklung verändern“ (Reckendrees 2010, S. 45).

Nachdem nun die Regelungsmuster für die Ausprägung von Erwerbsqualifizierung als Unterströmung für Verständigung und als Garant von Stabilität skizziert sind, stellt sich nun die Frage, wie Veränderungen der Modelle von Erwerbsqualifizierung zustande kommen können und wie sich Wandel konstituiert.

Historischer Institutionalismus als theoretischer Zugriff auf den Wandel von Erwerbsqualifizierung

Wir haben insbesondere in der Berufsbildungszusammenarbeit mit dem Umstand zu kämpfen, dass die Begründung des Transfers von deutschen Erfahrungen in Entwicklungsländer sich aus der wahrgenommenen Legitimation der hohen aktuellen Funktionalität der in Deutschland existierenden organisationalen Arrangements der Berufsausbildung speist. Deshalb wird häufig anempfohlen, dass die komplexe Regelungs- und Ordnungsstruktur des dualen Ausbildungsmodells Deutschlands in Entwicklungsländern zu übernehmen sei, ohne auf die deutsche, historische Bedingtheit und den komplexen, von vielen Zufälligkeiten durchwobenen Prozess ihres Entstehens einzugehen und diesen zu reflektieren.

Im Gegensatz zu dieser funktionalen Betrachtungsweise des Wandels von Institutionen zur Gestaltung der Erwerbsqualifizierung, geht der theoretische Ansatz des historischen Institutionalismus anders vor (vgl. Thelen 1999; Thelen 2004; Thelen und Busemeyer 2011; Busemeyer und Trampusch 2011; grundsätzlich zu dieser Theorieschule: Fioretos et al. 2016). Nicht die zeitgenössisch begründete Legitimität kann eine relevante Aussage über die Gestalt der heutigen Regelungen und über die Beweggründe ihrer Entstehung und ihres Wandels über die Zeit machen, sondern nur die historische Perspektive ist zulässig.

Diese Perspektive geht davon aus, dass die Akteure, Prozesse und die historisch vorhandenen Institutionen aus ihrer eigenen, in der Geschichte verorteten Situation zu analysieren sind und nicht aus der Perspektive einer nachträglichen Legitimation aufgrund ihrer zeitgenössischen Funktionalität. So verdeutlicht der historische Blick, dass die heutige deutsche Art der Selbstverwaltung der Berufsbildung, durch Zusammenwirken der Sozialpartner unter moderierender Aufsicht des Staates, in der Entstehungsphase der deutschen Berufsausbildung nicht existierte. Ebenso wenig war ein eindeutiges Interesse der Industrie an der heute so spezifischen Berufsausbildung auszumachen, noch eine vernehmliche positive Artikulation der Sozialdemokratie bzw. durch die mit ihr verbundenen Gewerkschaften zu beobachten (vgl. Thelen 2003, S. 7f.).

Der historische Institutionalismus legt sein Gewicht auf die Betrachtung von vier Faktoren, die gesellschaftlichen Wandel beeinflussen und damit auch der Ausprägung von Erwerbsqualifizierung eine Richtung geben. Wobei hier ein ergänzender fünfter Faktor hinzugenommen wird, der sich aus dem Wandlungsprozess und den ihn antreibenden Faktoren bedingt.

(1) Durch „begünstigende Hemmnisse“ (Streeck 2004, zitiert in Busemeyer und Trampusch 2011, S. 425) wird der Prozess in eine bestimmte Richtung geleitet (siehe auch Schriewer 1986, er nennt sie „besondere Gestaltungsressourcen“). Mit begünstigenden Hemmnissen fängt Streeck den Umstand ein (ursprünglich Streeck 1997), dass eigentlich wirtschaftliche Hindernisse, wie bspw. Umweltschutzregeln oder Mitbestimmungsvorschriften in Unternehmen zu Vorteilen für die wirtschaftliche Entwicklung umgewandelt werden.

(2) Für eine Neu-Formulierung bestehender Formen der Erwerbsqualifizierungen sind kritische Umschlagpunkte, sogenannte „critical junctures“ Voraussetzung. Dieser Ansatz des historischen

Institutionalismus geht davon aus, dass die ökonomische Theorie der Pfad-Abhängigkeit wirtschaftlicher Entwicklung eine Ergänzung braucht, um Wandlungen verstehen zu können (zum Konzept der *critical junctures* siehe Capoccia und Kelemen 2007). Nur wenn die bisherigen Regelungen nicht mehr ausreichend funktionieren, weil sich, wie beispielsweise im deutschen Industrialisierungsprozess (Einführung der Gewerbefreiheit, etc.) die rechtlichen Grundlagen stark veränderten, können Wandlungen entstehen. Wobei das Konzept relativ kurze Zeiträume vorsieht, in denen die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht ist, dass die Entscheidungen von Akteuren die Interessensartikulationen beeinflussen, und zwar immer im Vergleich zu den Verhältnissen vor und nach den kritischen Umschlagpunkten.³

Für den deutschen Industrialisierungsprozess kann die Zerrüttung der handwerklichen Lehrlingsausbildung, die durch gesetzliche Regelungen beschleunigt wurde, bspw. durch die Einführung der Gewerbefreiheit – insbesondere ist die Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes von 1869 als Vorläufer der Reichsgewerbeordnung zu nennen, als ein derartiger Wandlungsprozess angesehen werden, der zu einem kritischen Umschlagpunkt führte. Diese Veränderungen lösten die bisherigen, über Jahrhunderte stabilen Qualifikationsordnungen auf und modifizierten damit auch die Rekrutierungsmuster für Arbeitskräfte (vgl. Greinert 2015; Hansen 1997; Rinneberg 1985).

Ein kritischer Umschlagpunkt im Sinne dieses Konzept lässt sich mit der Einführung des Handwerkerschutzgesetzes 1897 durch den deutschen Reichstag festmachen. Ihm lag ein rückwärtsgewandtes Qualifikationsmodell zu Grunde, welches aus politischem Interesse an der Stabilisierung eines ökonomisch und sozial restaurativen Mittelstandes präferiert wurde (detailliert dargestellt ist der Prozess zur Etablierung des Handwerkerschutz-Gesetzes bei Greinert 2015, S. 23ff.; siehe auch Meskill 2013). Für unser Fallbeispiel Baden hat dieses Gesetz wichtige Veränderungsprozesse angestoßen, so die Einführung von verpflichtenden Handwerkskammern mit öffentlichem Mandat und die alleinige Durchführung der Lehrlingsausbildung unter der Aufsicht der neuen Kammern, welche vorherige Maßnahmen der Gewerbebildung in Baden und die Stabilisierungsaktivitäten des Kleingewerbes unter Druck setzten (vgl. Hasfeld 1996, S. 367ff.). Aber auch andere Ereignisse, wie die Einführung der Gewerbefreiheit in Baden im Jahr 1862, ist als kritischer Umschlagpunkt mit weitreichenden Veränderungsprozessen anzusehen (vgl. Haverkamp 1979, S. 268ff.; Fischer 1972, S. 83ff.).

(3) Gleichzeitig müssen sich aber auch entsprechende Akteursgruppen mit politischer sowie gesellschaftlicher Macht finden, die dieses Versagen der bisherigen Ordnung auch formulieren und ihre Interessen artikulieren können und dabei in der Lage sind, ihre Interessen in institutionellen Reglements zu fixieren. Zu diesen Akteursgruppen zählten sicherlich die in unseren beiden Fallbeispielen deutlich vertretenen staatlichen Beamten, die in Baden von starken Gruppen aus der Handwerkerschaft, in Preußen eher von Industrieunternehmern flankiert wurden und spezifische Lösungsansätze für die wirtschaftliche Entwicklung und die Verbindung mit Gewerbeausbildung realisierten.

(4) Dabei treten im Prozess des Wandels Rückkoppelungseffekte auf den weiteren Prozessverlauf auf. Diese können aus bereits getroffenen Entscheidungen herrühren, aber sie können sich auch aus vorgeblichen, d.h. „erfundenen“ Traditionen speisen (vgl. Hobsbawm und Ranger 2003), wie das Narrativ der besonderen Rolle und Qualität der mittelalterlichen Handwerksausbildung, welches in der Industrialisierungsphase Deutschland eine solche „erfundene Tradition“ bildete. Dieses Narrativ war eingebettet in die diskursive Nationenbildung Deutschlands, in der großen Erzählung der

³ Im Original, „critical junctures as relatively short periods of time during which there is a substantially heightened probability that agents' choices will affect the outcome of interest.“ (Capoccia und Kelemen 2007, S. 348)

tausendjährigen deutschen Geschichte, in einer bruchlosen Fortschreibung frühmittelalterlicher Geschichte als deutsche Nationalgeschichte und ihre materiellen Repräsentationen in Denkmälern oder Kirchengebäuden wie dem Kölner Dom (vgl. Nipperdey 1968).

Oder diese Rückkopplungen ergeben sich aus Organisationskonstellationen, wie sie sich in Baden in den dortigen den Gewerbelandschaften manifestieren, die aus der oben beschriebenen langjährigen Förderung des Kleingewerbes und der Hausindustrie resultierten. Oder in Preußen, wo sich die begünstigende Organisationskonstellation aus dem regelmäßigen Austausch der Unternehmerpersönlichkeiten im Verein zur Beförderung des Gewerbefleißes ergab (vgl. Matschoss 1921). Diese frühe Form einer staatlich induzierten Kooperation hat sicherlich die späteren kooperativen Lösungen der deutschen Industrie bei der Weiterentwicklung industrietypischer Berufsausbildung begünstigt.

(5) Durch die Rückkopplungseffekte und den Prozess des Wandels ist mit einem Auftreten unerwarteter sozialer Akteure zu rechnen, so dass nicht nur die bereits genannten Akteursgruppen mit politischer und gesellschaftlicher Macht in Betracht zu ziehen sind, sondern bisher noch nicht aufgetretene Gruppen im Wandel zu berücksichtigen sind, was meist erst retrospektiv, in historischer Rückschau gesehen werden kann.

So sind im deutschen Industrialisierungsprozess bei der Ausprägung der spezifischen deutschen Erwerbsqualifizierung der dualen industriellen Berufsausbildung verschiedene unerwartete Akteure auszumachen. Dazu zählen z. B. die Ingenieure als organisierte soziale Gruppe, die mit eigenen starken Interessen die Entwicklung dualer Berufsausbildung begleiteten (vgl. Wolf 2016, S. 325f.). Auch die deutschen Gewerkschaften zählen dazu, da sie diese duale Industrieausbildung mit einem eigenen großen Interesse an dieser spezifischen Massenbildung für die Arbeiterschaft mitgestalteten (vgl. Wolf 2017).

Zwischenfazit der theoretischen Rahmungen

Mit dem Konstrukt der Regelungsmuster haben wir einen theoretischen Zugriff skizziert, der uns die Veränderungssträgheit von Berufsbildungsmodellen verstehbar macht. Mit dem theoretischen Konzept des historischen Institutionalismus haben wir ein Modell vorgestellt, das uns hilft die Wandlungsmöglichkeiten von Berufsbildungsmodellen zu verstehen. Diese Mischung von Stabilität und Wandel scheint auch durch die beiden skizzierten, historischen Beispiele durch, als Preußen und Baden ihr Gewerbe fördern wollten und dabei auf Erziehungs- und Bildungsprozesse zurückgriffen und beides geschickt kombinierten.

Deutlich wird aber auch, dass die in den beiden historischen Gesellschaften tiefer liegenden institutionellen Ordnungen im Sinne von allgemein geteilten Verständigungsgrundlagen (vgl. Berger und Luckmann 1970) eine zentrale Rolle bei der möglichen Ausgestaltung spielten. Ohne den breit verankerten Gedanken der Notwendigkeit der Erziehung und Bildung des Volkes, der seit der Aufklärung und der französischen Revolution staatliches Gemeingut war, wären die historischen Konzepte von Gewerbeförderung und Berufsbildung nicht entstanden. Diese Auffassung der Bildung des Bürger umfasste dabei aber auch die Unternehmer (vgl. Wiese 1994) und nicht nur das gemeine Volk, welches zur „Industriosität“ (Narr 1986) erzogen werden sollte.

Ähnliches, eben tiefer liegende Verständigungsgrundlagen im Sinne institutioneller Ordnungen lassen sich aber auch für die staatlichen Entwicklungskonzepte feststellen – in Preußen der Aufstieg zur europäischen Großmacht gegen England und Frankreich und der damit verbundene, notwendige Aufbau von Industriekapazitäten, in Baden die Stabilisierung einer prekären Herrschaft mit der notwendigen Rückversicherung bei ländlichem Handwerk und Kleingewerbe. Sie wirkten als

institutionelle Grundströmung und gaben den Aktivitäten zur Gewerbeförderung und Berufsbildung als Verständigungsrahmen die Richtung vor.

Klar wird auch, dass die technokratische Idee, dass staatliche Agenturen zielgerichtet agieren, und eine beabsichtigte Wirkung erzielen können, nicht zutreffend ist. Der Aufbau von technischen Gewerbeschulen mit theoretisch-praktischer Ausbildung, mit der Intention, dass die Qualifizierung von mittleren Kadern für die aufziehende Industrie dauerhaft sichergestellt sei, scheiterte, wie in der historischen Rückschau skizziert. Es ist eher so, dass die staatlichen Aktivitäten unerwartete Handlungsfolgen und Nebeneffekte erzielten, sehr wohl mit positiver Wirkung auf die Gewerbeentwicklung und den Industrialisierungsprozess. Obwohl die Gewerbeschul-Idee zur Rettung der kleingewerblichen Holzzuhrenproduktion im Schwarzwald historisch gescheitert war, so ist die Entwicklung des deutschen Produktionsmodells mit ihrem Herz in kleineren bzw. mittleren Unternehmen, insbesondere im Maschinenbau und der Feinmechanik, besonders in Baden und den dortigen „Gewerbelandschaften“ (Radkau 2008) auch den skizzierten frühindustriellen Anstrengungen geschuldet.

Reflexionen über den Nutzen für die Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern

Wie bereits ganz zu Beginn erwähnt, stehen Entwicklungsländer häufig in ähnlicher Situation als die beiden ehemals verarmten, deutschen historischen Beispiele. Nun soll hier hingegen nicht einem technokratischen „Blaupausendenken“ nachgeredet werden, im Sinne von „macht es doch so wie Preußen oder wie Baden zu Beginn des 19. Jahrhunderts, dann werden eure sozio-ökonomischen Probleme gelöst“, sondern die Beispiele und die vorgenommene theoretische Einordnung sollen als Denkansatz und als Grundlage für einen Erfahrungsaustausch mit Expert*innen aus Entwicklungsländern genutzt werden.

Zur Reflexion wird nun ein kurzer Überblick von Erfahrungen aus der Entwicklungszusammenarbeit des Wechselspiels von Bildung und Wirtschaft illustriert und am Ende unsere Darstellung der historischen Beispiele und ihrer theoretischen Einordnung mit aktuellen Entwicklungsanstrengungen der Zusammenarbeit mit Afrika kontrastiert.

Aufgrund der Struktur des politischen Feldes Entwicklungspolitik oszillierte die Berufsbildungskooperation zwischen dem Bildungsbereich und dem Wirtschaftsbereich, was sich auch an den über die Jahrzehnte hinweg an den verschiedenen Partnerministerien der deutschen Zusammenarbeit festmachen lässt. Bis zu den 1970er-Jahren waren es überwiegend die Bildungsministerien, ab dann wechselte die Kooperation meist zu den Arbeitsministerien in den Partnerländern (vgl. Wolf 2009, S. 28ff.; Stockmann 1997).

Der deutsche Schwerpunkt lag über die Jahre, gleichfalls auch bei anderen internationalen Geberorganisationen, auf dem Aufbau von Berufsfachschulen respektive von schulischen Berufsbildungsmodellen, die hingegen meist mit geringer Qualität und sehr geringer Verbindung mit dem Arbeitsmarkt und den Abnehmern der Qualifikationen ihr Bildungsprogramm anboten (vgl. McGrath 1999). Die geringe Steuerungskompetenz der Staatsverwaltung in den Entwicklungsländern für komplexe Bildungsprogramme führte eher zur Ablehnung „technische(r) Bildungsprogramme, da

sie komplexer zu planen sind als rein akademische Programme.“ (McGrath 1999, S. 28; Übers. SW)⁴, oder zu schlechten Kopien akademisch-technischer Bildung in vielen Entwicklungsländern.

Mit der verstärkten Dynamik der Entwicklungspolitik zu Beginn der nachkolonialen Zeit ab den frühen 1960er-Jahren waren die Bildungsprojekte eng an die Infrastrukturinvestitionen wie Autobahnen, Eisenbahnen, Staudämme, Brücken gekoppelt und sollten die Fachkräfte für die nachholende Industrialisierung liefern. In den damaligen Programmen wurde der Schwerpunkt auf Berufsausbildung, Ingenieurausbildung und sofort einsetzbare Arbeitsfähigkeiten gelegt (vgl. Heyneman und Lee 2016). In der Rückschau zeigt sich aber, dass die großen Infrastrukturprojekte kaum eine dauerhafte Auswirkung auf das Fachkräftereservoir in den Entwicklungsländern hatten, dafür waren die Trainingsmaßnahmen zu kurzfristig angelegt und zu sehr entkoppelt (vgl. Heyneman 2005).

Die Bildungs Kooperationen mit Entwicklungsländern waren an zwei grundlegenden Strategien gekoppelt, einmal an der bereits erwähnten Industrieentwicklungsförderung (der nachholenden Entwicklung), dabei angetrieben von der Humankapitaltheorie und der früheren, technokratischen Ansätze einer Arbeitskräfteplanung und andererseits von einer humanitären Verpflichtung der reichen gegenüber den ärmeren Ländern, dort durch Bildung gegen Armut, Ausgrenzung und Ungerechtigkeit anzugehen, und insbesondere über Berufsbildung, soziale Gerechtigkeit herzustellen (vgl. Heyneman 2005; Heyneman und Lee 2016, S. 9; zu letzterem besonders: Tikly und Barrett 2011, S. 4f.).

Parallel dazu ist im Wirtschaftsbereich unter der Dominanz der Humankapitaltheorie eine Angebot-Nachfrage-Relation zwischen der Wirtschaft und den qualifizierten Arbeitskräften festzustellen, die die Versorgung mit ausreichend qualifizierten Arbeitskräften überwiegend einem Marktgeschehen überließ (vgl. Tikly 2013), dabei aber Bildungsfragen oder Fragen positiver gesellschaftlicher Entwicklung im Kontext mit Berufsbildung unberücksichtigt ließ .

Eine staatliche Steuerung der Arbeitskräftequalifizierung für zukünftiges Wirtschaftswachstum und gesellschaftliches Wohlergehen wurde nur von sehr wenigen ehemaligen Entwicklungsländern (insbes. Korea, China) erfolgreich vorgenommen (vgl. Heyneman und Lee 2016).

Die meisten finanziellen Förderprogramme der Entwicklungsagenturen folgten dieser skizzierten Logik der Marktsteuerung von Berufsbildung. Sie entwickelten Finanzinstrumente, die insbesondere kleinen Unternehmen ökonomische Unterstützung anboten, jedoch für die Personalentwicklung meist nur kurzfristige Trainingsmaßnahmen anboten. Diese sollten einerseits die Erfolgsmöglichkeiten der Kleinunternehmer verbessern, andererseits aber auch den abhängig Beschäftigten einen verbesserten „Markterfolg“ ihres Humankapitals ermöglichen (vgl. Goyal et al. 2017; Wallenborn 2010; Verrest 2013). Auf der anderen Seite der Entwicklungspolitik, und meist wenig mit den skizzierten Förderprogrammen verbunden, stehen die Maßnahmen der Berufsbildungs Kooperation, die in staatlichen Schulen, meist abgekoppelt von den Bedürfnissen der Wirtschaft, längerfristige Trainingsprogramme durchführen.

Aufgrund der historisch gewachsenen Trennung zwischen den verschiedenen Feldern der Entwicklungspolitik, ist ein ganzheitlicher Blick, wie er in unseren historischen Beispielen deutlich wurde, in der bisherigen Entwicklungspolitik nicht zu finden. Hingegen, wie es unser historisches

⁴ Im Original: [Moreover, given the limited capacity of most developing country education ministries,] “technical education programmes are undesirable as they are more complex to plan than purely academic programmes.” (McGrath 1999, S. 28)

Beispiel skizzierte, wäre zur Erleichterung des spezifischen Weges in die Moderne eine Verbindung von (1) Qualifikation und Erziehung zukünftiger Arbeitnehmer und Unternehmer, (2) Wissen- und Technologietransfer mittels Bildungseinrichtungen und (3) dem Aufbau von Beratungs- und Kommunikationsstrukturen zwischen Wirtschaftakteuren und Staatsverwaltungen auch für heutige Entwicklungs- und Schwellenländer sinnvoll. Dies umso mehr, je stärker den Entwicklungsländern deutlich wird, dass sie von ihren vorhandenen Rahmenbedingungen und Wirtschaftsstrukturen auszugehen und diese als Grundlage für eine gesellschaftliche Weiterentwicklung anzunehmen hätten (vgl. bspw. Reier 2017; Malunda und Musana 2012; Grimm et al. 2012).

Bei einer Rückschau auf die Jahrzehnte deutscher Zusammenarbeit in der Berufsbildung mit Entwicklungsländern lassen sich die vereinzelt Elemente der historisch aufgezeigten Verbindung von Gewerbeförderung und Bildungsmaßnahmen finden. (1) Kleingewerbe- und Handwerkerförderung war lange Zeit, bis zum Bedeutungsverlust der Berufsbildungszusammenarbeit in den späten 1990er-Jahren, ein wichtiges Thema der deutschen Zusammenarbeit (vgl. Breuer 1997). (2) Mit der Aufnahme der Armutsbekämpfung als direktes Ziel der Berufsbildungsförderung (vgl. Georg 2006) trat die Berufsbildungskoooperation mit dem informellen Sektor in den Entwicklungsländern verstärkt in den Vordergrund (vgl. Lohmar-Kuhnle 1991; McGrath 1999; Wolf 2009, S. 190ff.). In diesem Bereich nicht formal geregelter wirtschaftlicher Aktivitäten der Volkswirtschaften sind weit über 80 % der weltweiten Erwerbsbevölkerung tätig. Dort ist ein hohes Beschäftigungspotenzial und hohe wirtschaftliche Dynamik zu finden, sehr häufig können wir dort auch Formen informell organisierter Qualifizierungsaktivitäten bis hin zu traditioneller Lehrlingsausbildung vorfinden (vgl. Lange et al. 2015; Arouri et al. 2014; ILO 2012; Grimm et al. 2012; Bacchetta et al. 2009).

Diese Fokussierung auf den nicht-formal geregelten wirtschaftlichen Bereich als Ausgangspunkt und Rahmenbedingung für Modernisierungsanstrengungen wirtschaftlicher Entwicklung macht auch dahingehend Sinn, dass dieser Bereich eng mit dem formalen Bereich gekoppelt war und ist (vgl. Lutz 1984; Bierschenk 2002; Böhme und Thiele 2012). In diesem großen informellen Sektor finden sich die größten Beschäftigungspotentiale, mit einer deutlichen Tendenz zu eigener Unternehmenstätigkeit, aber mit einem sehr deutlichen Bedarf an Unterstützungsleistungen und nach verbesserten Rahmenbedingungen.

Die neue Entwicklungspartnerschaft für Afrika der großen Geberorganisationen und der Europäischen Union sprechen von jährlich notwendigen Arbeitsplätzen in der Größenordnung von 20 Millionen, um die Entwicklungsprobleme des Kontinents zu lösen. Dies kann nur gelingen, wenn die Aus- und Weiterbildung unter Bedingungen von Armut und unter Berücksichtigung des Vorhandenen entwickelt wird. Nach einer Studie des Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik sind im Wesentlichen vier Maßnahmepakete notwendig. „(1) Verbesserte Rahmenbedingungen für die Wirtschaft, (2) eine Identifizierung und Förderung von wirtschaftlichen Potenzialektoren für die Länder Afrikas zu ihrer Einbettung in die internationalen, globalisierten Wertschöpfungsketten, (3) die Förderung der Produktivität in bäuerlichen und informellen Kleinunternehmen durch Stärkung unternehmerischer und technischer Kompetenzen sowie Nutzung neuer digitaler Technologien und (4) öffentliche Beschäftigungsprogramme für arme Haushalte, da diese schnell bedürftige Personen in großer Zahl in Arbeit bringen und zugleich Infrastrukturvorleistungen für die lokale Wirtschaft bereitstellen können“ (Altenburg 2017).

Zur Umsetzung diesem ambitionierten Programm könnte ein ganzheitlicher Ansatz, wie er historisch in deutschen Landen in der Frühphase der Industrialisierung umgesetzt wurde, eine Inspirationsquelle sein.

Ohne den Anspruch zu erheben, dass damit ein Ursache-Wirkungs-Gefüge aufgebaut werden könnte, wäre die Nutzung vorhandener Infrastrukturen aus Entwicklungsprojekten der Berufsbildung, bspw. technisch gut ausgestattete Berufsfachschulen und Trainingszentren, für eine Öffnung hin zur regionalen Wirtschaft und zur Gemeindeentwicklung zur Umsetzung der skizzierten Programmatik der Entwicklungspartnerschaft sinnvoll.

Die Öffnung dieser Einrichtungen zu Technologietransferzentren, für Weiterbildungsaktivitäten für die regionale, häufig informelle Wirtschaft und als Kommunikationsorte für Wirtschaftsakteure bspw. über Messeaktivitäten, Fachveranstaltungen etc. setzt einen neuen Blick auf die Berufsbildungszentren voraus.

Die gesetzlichen und administrativen Rahmenbedingungen für diese innovative Öffnung und Verbindung von Berufsbildung und Gewerbeentwicklung müssen gleichwohl vorhanden sein. Insbesondere ist dabei auch von zentraler Bedeutung, dass ein Management der Einrichtung vorhanden ist, welches sich nicht als Vertreter der staatlichen („Verhinderungs-“)Bürokratie versteht, sondern als Vertreter des Allgemeinwohls begreift.

Aber auch dieses Verständnis könnte aus dem historischen Beispiel der preußischen Beamten um Beuth oder der badischen Verwaltung um Nebenius (vgl. Hasfeld 1996, S. 192ff.) heraus inspiriert werden.

Dieses Unterfangen setzt aber größere Anstrengungen und einen verbesserten Austausch mit Expert*innen aus Entwicklungsländern voraus. Es können nicht einfach die historischen Beispiele kopiert werden. Die hier ausformulierten notwendigen theoretischen Rahmungen führen uns die Nutzlosigkeit einer solchen Anstrengung vor Augen. Es sind sowohl die Rahmenbedingungen der jeweiligen Entwicklungsländer, die dort wirksamen gesellschaftlichen institutionellen Ordnungen als auch die Regelungsmuster, die in den verschiedenen Bereichen der Berufsbildungsrealität wirksam sind, aufzuschlüsseln. Dies geht nur, insbesondere, wenn wir die traditionellen Ausbildungsstrukturen der Entwicklungsländer mit in den Blick nehmen, in enger Zusammenarbeit von lokalen und internationalen Expert*innen. Gleichzeitig könnte diese engere Zusammenarbeit darüber hinaus zur Weiterentwicklung der vorliegenden Analyseinstrumente für Berufsbildungskoperationen (vgl. bspw. Pilz 2017; Barabasch und Wolf 2011, Wolf 2011) beitragen.

Literaturverzeichnis

- Altenburg, T. (2017). *Arbeitsplatzoffensive für Afrika* (Discussion paper / Deutsches Institut für Entwicklungspolitik). Bonn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik.
- Arouri, M., Youssef, A. B. & Elgin, C. (2014). *Informal economy in Africa. Building human capital to set the Gazelles free* (Bogazici University, Department of Economics 2014/04). http://www.econ.boun.edu.tr/public_html/RePEc/pdf/201404.pdf.
- Assaad, R. (1993). Formal and informal institutions in the labor market, with applications to the construction sector in Egypt. *World Development* 21 (6), 925–939.
- Bacchetta, M., Ernst, E. & Bustamante, J. P. (2009). *Globalization and informal jobs in developing countries. A joint study of the International Labour Office and the Secretariat of the World Trade Organization*.
- Barabasch, A. & Wolf, S. (2011). Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung. Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - ZfE* 14 (2), 283–307. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0202-7>.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1970). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Bierschenk, T. (2002). *Hans-Dieter Evers und die "Bielefelder Schule" der Entwicklungssoziologie* (Working Papers, Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes-Gutenberg Universität), Mainz. <http://www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/Evers.pdf>.
- Bliem, W., Schmid, K. & Petanovitsch, A. (2014). *Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten* (ibw.at/de/ibw-research-brief/2-ibw-research-brief/rb081/P613-erfolgsfaktoren-der-dualen-ausbildung-2014). Wien.
- Böhme, M. & Thiele, R. (2012). Is the Informal Sector Constrained from the Demand Side? Evidence for Six West African Capitals. *World Development* 40 (7), 1369–1381. doi:10.1016/j.worlddev.2011.12.005
- Breuer, P. (Hrsg.). (1997). *Werkstatt mit Zukunft. Handwerkliche Ausbildung und Gewerbeförderung in Entwicklungsländern* (Reflektierte Praxis). Berlin.
- Bussemeyer, M. R. & Trampusch, C. (2011). Review Article: Comparative Political Science and the Study of Education. *British Journal of Political Science* 41 (02), 413–443. doi:10.1017/S0007123410000517
- Capoccia, G. & Kelemen, R. D. (2007). The Study of Critical Junctures: Theory, Narrative, and Counterfactuals in Historical Institutionalism. *World Politics* 59 (03), 341–369. doi:10.1017/S0043887100020852
- Deutscher Bundestag & BMBF. (2013, 05. Juli). *Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Unterrichtung durch die Bundesregierung* (Drucksache 17/14352), Berlin. Zugegriffen 13.04.2014.
- Eckert, A. (2005). Die Verheißung der Bürokratie. Verwaltung als Zivilisierungsagentur im kolonialen Westafrika. In B. Barth & J. Osterhammel (Hrsg.), *Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert* (S. 269–283). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

- Euler, D. (2013). *Das Duale System in Deutschland - Vorbild für einen Transfer ins Ausland?* Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh.
- Fioretos, O., Falleti, T. G. & Sheingate, A. (Hrsg.). (2016). *The Oxford Handbook of Historical Institutionalism*: Oxford University Press.
- Fischer, W. (1960). Ansätze zur Industrialisierung in Baden 1770—1870. *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 47 (2), 186–231.
- Fischer, W. (1962). *Der Staat und die Anfänge der Industrialisierung in Baden. 1800 - 1850*. Berlin (1. Die staatliche Gewerbepolitik).
- Fischer, W. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft im Zeitalter der Industrialisierung. Aufsätze, Studien, Vorträge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Foucault, M. (2008). Die Ordnung der Dinge. In *Die Hauptwerke* (S. 7–470). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Georg, W. (2006). Berufsbildung in Entwicklungsländern. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 509–530). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GIZ. (2011). *Bazaar Study Report*.
- Goyal, S., Sergi, B. S. & Kapoor, A. (2017). Evaluating the BDS Providers and MSMEs. Challenges and Strategic Actions. *The European Journal of Development Research* 29 (4), 725–744.
- Greinert, W.-D. (1995). Regelungsmuster der beruflichen Bildung. Tradition - Markt - Bürokratie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP* 24 (5), 31–35.
- Greinert, W.-D. (2003). Europäische Berufsbildungsmodelle - von der Schwierigkeit, eine optimale Typologie zu entwickeln. In A. Bredow, R. Dobischat & J. Rottmann (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A - Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven* (S. 279–292). Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren.
- Greinert, W.-D. (2005). *Berufliche Breitenausbildung in Europa. Die geschichtliche Entwicklung der klassischen Ausbildungsmodelle im 19. Jahrhundert und ihre Vorbildfunktion*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.
- Greinert, W.-D. (2015). *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Grimm, M., Knorringa, P. & Lay, J. (2012). Constrained Gazelles. High Potentials in West Africa's Informal Economy. *World Development* 40 (7), 1352–1368. doi:10.1016/j.worlddev.2012.03.009
- Grosfoguel, R. (2009). A Decolonial Approach to Political-Economy: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality. *Kult* 6 (6), 10-38. http://www.postkolonial.dk/artikler/kult_6/GROSFUGUEL.pdf.
- Hall, S. (1994). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In *Rassismus und kulturelle Identität* (S. 137–179). Hamburg: Argument-Verl.
- Hansen, H. E. (1997). *Caps and gowns. Historical reflections on the institutions that shaped learning for and at work in Germany and the United States, 1800-1945*, Ph. D. University of Wisconsin-Madison. Madison.
- Hasfeld, R. (1996). *Berufsausbildung im Grossherzogtum Baden*. Köln: Böhlau.

- Haverkamp, F. (1979). *Staatliche Gewerbeförderung im Großherzogtum Baden. Unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des gewerblichen Bildungswesens im 19. Jahrhundert* (Forschungen zur oberrheinischen Landesgeschichte 29): Freiburg: Alber.
- Heyneman, S. P. (2005). Foreign Aid to Education. Recent US Initiatives-Background, Risks, and Prospects. *Peabody Journal of Education* 80 (1), 107–119.
- Heyneman, S. P. & Lee, B. (2016). International organizations and the future of education assistance. *International Journal of Educational Development* 48 (Supplement C), 9–22. doi:10.1016/j.ijedudev.2015.11.009
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (Hrsg.). (2003). *The invention of tradition*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- ILO. (2012). *Upgrading informal apprenticeship. A resource guide for Africa*. http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_171393/lang--en/index.htm.
- Jost, W. (Hrsg.). (1993). *Denkschriften zum Fach- und Fortbildungsschulwesen in Preussen : 1878 - 1896. Eine Sammlung amtlicher Ausarbeitungen der Preussischen Ministerien für Handel und Gewerbe und für Unterricht* (Nachdr. / mit einer Einl. hrsg. von Wolfdietrich Jost). Köln u.a.
- König, W. (1998). Zwischen Verwaltungsstaat und Industriegesellschaft Die Gründung höherer technischer Bildungsstätten in Deutschland in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 21 (2-3), 115–122. doi:10.1002/bewi.19980210204
- Lange, R., Baier-D'Orazio, M., Hermanns, D. (2015). *Case studies on skills assessments in the informal economy conducted by small industry and community organizations*. Geneva: ILO.
- Langthaler, M. (2017): Policy Transfer im Bildungswesen mit einem Fokus auf den Transfer des dualen Lehrlingssystems im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit. Briefing Paper. ÖFSE. Wien.
- Lohmar-Kuhnle, C. (1991). *Konzepte zur beschäftigungsorientierten Aus- und Fortbildung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor*. München [u.a.]: Weltforum-Verl.
- Lundgreen, P. & Grelon, A. (Hrsg.). (1994). *Ingenieure in Deutschland. 1770 - 1990* (Deutsch-französische Studien zur Industriegesellschaft ;, Bd. 17). Frankfurt, Main u.a: Campus.
- Lundgreen, P. (1994). Die Ausbildung von Ingenieuren an Fachschulen und Hochschulen in Deutschland, 1770-1990. In P. Lundgreen & A. Grelon (Hrsg.), *Ingenieure in Deutschland. 1770 - 1990* (Deutsch-französische Studien zur Industriegesellschaft ;, Bd. 17, S. 13–78). Frankfurt, Main u.a: Campus.
- Lutz, B. (1984). *Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Malunda, D. & Musana, S. (2012). Rwanda case study on economic transformation. Report for the African Centre for Economic Transformation (ACET).
- Matschoss, C. (1921). *Preussens Gewerbeförderung und ihre grossen Männer. Dargest. im Rahmen der Geschichte d. Vereins zur Beförderung d. Gewerbeleisses 1821 – 1921*. Berlin: Ver. dt. Ingenieure.
- McGrath, S. (1999). Education and training for the informal sector. Reflections on an international research project. *Transformation* 11 (39), 27–46.

- Meskill, D. (2013). Punctuated Equilibria. Three 'Leaps' in the Evolution of the German Vocational Training System. In A. Mejstrik, S. Wadauer & T. Buchner (Hrsg.), *Die Erzeugung des Berufs. Geschichte der Arbeit und Arbeitsbeziehungen* (S. 12–33). Innsbruck: Studien-Verl.
- Mieck, I. (1965). *Preussische Gewerbepolitik in Berlin 1806 - 1844. Staatshilfe und Privatinitiative zwischen Merkantilismus und Liberalismus*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Narr, R. (1986). Abkehr von der Erziehung zur "Industriosität"? In U. Jeggle, G. Korff, M. Scharfe & B. J. Warneken (Hrsg.), *Volkskultur in der Moderne : Probleme und Perspektiven empirischer Kulturforschung* (S. 109–121). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verl.
- Niehues, M. (1994). Preußische Metallfachsulen - Das Beispiel Iserlohn. In B. Bonz (Hrsg.), *Berufsbildung und Gewerbeförderung. Zur Erinnerung an Ferdinand Steinbeis (1807 - 1893)* (S. 357–386). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nipperdey, T. (1968). Nationalidee und Nationaldenkmal in Deutschland im 19. Jahrhundert. *Historische Zeitschrift* 206 (3), 529–585.
- North, D. C. (1992). *Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Pilz, M. (2017). Policy Borrowing in Vocational Education and Training (VET) – VET System Typologies and the “6 P Strategy” for Transfer Analysis. In M. Pilz (Hrsg.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis. Lessons from Around the World*. (S. 473–490). Cham: Springer International Publishing.
- Quijano, A. (2010). Die Paradoxien der eurozentrierten Moderne. *Prokla - Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 39 (158), 29–48. <http://www.prokla.de/wp/wp-content/uploads/2010/Prokla158.pdf>.
- Radkau, J. (2008). *Technik in Deutschland. Vom 18. Jahrhundert bis heute*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Reckendrees, A. (2010). Institutioneller Wandel und wirtschaftliche Entwicklung - Das westliche Rheinland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In D. Gilgen, C. Kopper, A. Leutzsch & V. R. Berghahn (Hrsg.), *Deutschland als Modell? Rheinischer Kapitalismus und Globalisierung seit dem 19. Jahrhundert* (S. 45–88). Bonn: Dietz.
- Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzzperspektive der >Kultur<. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen*. Bd. 3 (S. 1–20). Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Reier, G. (2017). *Afghan Dual Track VET. Konzept- und Diskussionspapier*. Eschborn: GIZ.
- Rinneberg, K.-J. (1985). *Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands*. Koeln u.a.: Boehlau.
- Rothe, G. (2011). *Die Gewerbeschule des Großherzogtums Baden als frühes Modell einer Teilzeitschule im dual-alternierenden System. Einfluss der Polytechnischen Schule Karlsruhe auf die Entwicklung der badischen Gewerbeschule*. Karlsruhe: KIT Scientific Publ.
- Rottmann, U. (2006). *Die Förderung beruflicher Bildung in Württemberg. Berufliche Bildung als Wirtschaftsförderung unter Ferdinand Steinbeis - Mythos und Realität*. Aachen: Shaker (Zugl.: Hannover, Univ., Diss., 2005).
- Schiersmann, C. (1979). *Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzial-Gewerbeschulen im 19. Jahrhundert*. Weinheim u.a.: Beltz.

- Schulze, H. (1997). *Neo-Institutionalismus. Ein analytisches Instrument zur Erklärung gesellschaftlicher Transformationsprozesse* (Osteuropa-Institut der Freien Universität, Hrsg.) (Arbeitspapiere Nr. 4), Berlin.
- Stockmann, R. & Silvestrini, S. (Hrsg.). (2013). *Metaevaluierung Berufsbildung. Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit*. Münster: Waxmann.
- Stockmann, R. (1993). Die Nachhaltigkeit von Berufsbildungsprojekten. In R. Stockmann & W. Gaebe (Hrsg.), *Hilft die Entwicklungshilfe langfristig? Bestandsaufnahme zur Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten* (S. 75–96). Opladen: Westdt. Verl.
- Stockmann, R. (1996). *Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten der Berufsbildung*. Opladen: Westdt. Verl.
- Stockmann, R. (1997). Zum Wandel der deutschen Berufsbildungshilfe. Ein Vergleich zwischen Entwicklungs- und Bildungstheorie, Förderprogrammatik und Implementation. In W.-D. Greinert, W. Heitmann, R. Stockmann & B. Vest (Hrsg.), *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt*. (S. 13–44). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Straube, H. J. (1933). *Die Gewerbeförderung Preußens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit besonderer Berücksichtigung der Regierungsmaßnahmen zur Förderung der Industrie durch Erziehung und Fortbildung*. Dissertation, TU Berlin. Berlin.
- Streeck, W. & Schmitter, P. C. (1985). Community, Market, State-and Associations? The Prospective Contribution of Interest Governance to Social Order. *European Sociological Review* 1 (2), 119–138.
- Streeck, W. (1997). Beneficial Constraints. On the Economic Limits of Rational Voluntarism. In J. R. Hollingsworth & R. Boyer (Hrsg.), *Contemporary Capitalism: The Embeddedness of Institutions* (S. 197–219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Streeck, W. (2004). Educating capitalists: a rejoinder to Wright and Tsakalotos. *Socio-Economic Review* 2 (3), 425–438. doi:10.1093/soceco/2.3.425
- Thelen, K. & Busemeyer, M. R. (2011). Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism toward Segmentalism. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (S. 68–100). Oxford: Oxford University Press.
- Thelen, K. A. (1999). Historical Institutionalism in Comparative Politics. *Annual review of political science* 2, 369–404. <http://arjournals.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.polisci.2.1.369>.
- Thelen, K. A. (2003). Institutions and Social Change. The Evolution of Vocational Training in Germany. *eScholarship*. <http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=uclasoc>.
- Thelen, K. A. (2004). *How institutions evolve. The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Tikly, L. (2013) Reconceptualizing TVET and development. A human capability and social justice approach. In UNESCO-UNEVOC (Hrsg.), *Revisiting Global Trends in TVET. Reflections on Theory and Practice* (S. 1–39). Bonn: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- Tikly, L. & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development* 31 (1), 3–14. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.06.001

- Verrest, H. (2013). Rethinking Microentrepreneurship and Business Development Programs. Vulnerability and Ambition in Low-income Urban Caribbean Households. *World Development* 47 (Supplement C), 58–70. doi:10.1016/j.worlddev.2013.02.016
- Wallenborn, M. (2010). Vocational Education and Training and Human Capital Development. Current practice and future options. *European Journal of Education* 45 (2, Part I), 181–198.
- Weber, M. (2006). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Paderborn: Voltmedia, Paderborn.
- Wiese, Klaus (1994): Erziehung der Unternehmer. Der "Verein zur Beförderung des Gewerbfließes in Preußen" während der Frühindustrialisierung. In: Bernhard Bonz (Hg.): *Berufsbildung und Gewerbeförderung* (S. 187–220). Bielefeld: Bertelsmann,.
- Wolf, S. (2009). *Berufsbildung und Kultur. Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Tönning: Der andere Verlag.
- Wolf, S. (2011). Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)* 107 (4), 543–567.
- Wolf, S. (2012). Berufsbildende Schulen unter neo-institutioneller Perspektive – theoretische Erkenntnisse und Gestaltungsoptionen für Schulhandeln. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)* 108 (4), 571–590.
- Wolf, S. (2016). Geschichte trifft Gegenwart – Ein Versuch über die Perspektiven der ägyptischen Berufsbildung vor dem Hintergrund deutscher Berufsbildungsgeschichte. Ein Beitrag zum Berufsbildungstransfer. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)* 112 (2), 314–334.
- Wolf, S. (2017). Die Rolle der Gewerkschaften bei der Gestaltung und Weiterentwicklung von Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)* 113 (4), 614–636.