Sandra Bohlinger/Stefan Wolf

Zwischen Dynamik und Stagnation

Politiktransfer kooperativer Berufsausbildung als Weg aus der Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa[1]

Zusammenfassung: Der Beitrag geht der Frage nach, ob und inwiefern Ansätze zum Politiktransfer eine Ergänzung für das Verständnis und für Wege zur Reduktion strukturell bedingter Jugendarbeitslosigkeit darstellen. Politiktransfer wird dabei verstanden als die kritische und reflektierte Übernahme und Adaption von Elementen kooperativer und alternierender Berufsbildung. Ausgangspunkt des Politiktransfers ist dabei die Lage der Jugendlichen in Südeuropa an der Schwelle zum Arbeitsmarkteintritt. Am Beispiel eines Projekts im griechischen Gastgewerbe wird konkret gezeigt, welche Herausforderungen und Chancen ein Politiktransfer im Bereich der beruflichen Bildung bietet und wie dieser in die strukturellen Gegebenheiten des Arbeitsmarktes und des Bildungssystems eingebettet werden kann.

Schlagworte: Berufsbildung, Griechenland, Politiktransfer, Jugendarbeitslosigkeit, Südeuropa

1. Einleitung

Seit Jahren sind in südeuropäischen Ländern hohe Jugendarbeitslosenquoten und schwierige Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt zu beobachten. Protektive Übergangsregimes, das geringe Ansehen beruflicher Bildung, ihre mangelnde Praxisausrichtung und fehlende Kooperationen zwischen zentralen Akteuren tragen erheblich zu diesem Phänomen bei.

Abhilfe versprechen strukturelle Reformen durch die Einführung kooperativer Ausbildungsstrukturen, mehr Transparenz und die Schaffung von Arbeitsplätzen in beschäftigungsintensiven Sektoren wie dem Tourismus. Mittel für Strukturreformen werden dabei meist mit bestimmten Auflagen oder Vorstellungen verbunden, so z. B. bei der Entwicklung dualer Ausbildungsstrukturen im griechischen Gastgewerbe nach deutschem Vorbild, das hier exemplarisch anhand des Projekts MENDI – Mentoring Dual International[2] dargestellt wird. In einem Mehrebenensystem wie Europa, wo Be-

1 Gemeint ist ‚Policy Transfer', ein Begriff, welcher sich nicht ohne Bedeutungsverluste ins Deutsche übersetzen lässt. Politiktransfer ist u. E. eine vertretbare Übersetzung, aber natürlich ist mehr damit gemeint, als das deutsche Wort Politik beinhaltet, so geht es bspw. auch um die Übertragung von Verfahrensweisen oder gelebter Praxis in der Berufsbildung.

2 Die Autoren waren bzw. sind in dem Projekt als Leitung der wissenschaftlichen Begleitung tätig.

rufsbildungspolitik in der Hoheit der Nationalstaaten liegt, stellt sich dabei die Frage, wie diese Reformen gesteuert werden können, auch wenn sie nicht direkt gesteuert werden dürfen: Das ‚Lernen von den Nachbarn' ist hier eine legitime Antwort, die aber durchaus als eine spezifische Form des Politiktransfers verstanden werden kann – häufig mit der Folge, dass der ‚Erfolg' dieser Reformen zwischen Wandel und Stagnation schwankt.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, ob und inwiefern Ansätze zum Politiktransfer eine Ergänzung für das Verständnis und für Wege zur Reduktion strukturell bedingter Jugendarbeitslosigkeit darstellen. Dazu wird zunächst die Arbeitsmarktlage junger Erwachsener in Südeuropa skizziert, bevor am Beispiel Griechenlands nach Ursachen für die Lage gesucht wird. In einem weiteren Schritt wird gezeigt, wie ein Politiktransferprozess zur Reduktion von Jugendarbeitslosigkeit so gestaltet werden kann, dass beide Seiten (‚Importeure' und ‚Exporteure') gleichermaßen in den Transferprozess eingebunden werden, ihm zustimmen und sich darauf einlassen (Stichwort: ownership). Wir zeigen, dass neben ‚ownership' die Einbindung aller Akteure und die beiderseitige Kenntnis der mit dem Prozess verbundenen Interessen, kulturellen Praktiken und Motive für die Übernahme bestimmter (politischer und institutioneller) Strukturen und Strategien notwendig sind.

Abschließend wird der Frage nachgegangen, welche Rolle einer erziehungswissenschaftlichen (Berufs)Bildungsforschung zukommt, wenn gelungener Politiktransfer neben dem Aufbau von Berufsbildungsinfrastruktur auch den Aufbau gegenseitigen Vertrauens und die Kenntnis des jeweils anderen (Berufsbildungs)Systems umfasst.

2. Zur Lage der Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa

Vergleichsweise hohe Jugendarbeitslosenquoten der 15- bis 24-Jährigen sind ein Phänomen, das seit langem v. a. in den südeuropäischen Ländern (Griechenland, Spanien, Malta, Portugal, Zypern, Italien) zu finden ist. Im Zuge der Wirtschaftskrise hat sich die Lage so zugespitzt, dass die Jugendarbeitslosenquoten zeitweilig bei 60 % (Griechenland) bzw. über 50 % (Spanien) lagen. Im Vergleich dazu hat Deutschland seit Jahren eine der niedrigsten Jugendarbeitslosenquoten weltweit, die seit der Wirtschaftskrise sogar gesunken ist (siehe Abbildung 1).

Dieses Phänomen hat in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erhalten und als Ursachen werden mehrere Faktoren genannt. Einer der zentralen Faktoren ist die unzureichende Koppelung des Bildungs- und Beschäftigungssystems in südeuropäischen Ländern, in denen berufliche Ausbildung überwiegend in vollzeitschulischer Form stattfindet (vgl. Iannelli & Raffe, 2007; Raffe, 2008). Hiermit verbunden ist eine unausgewogene demographische Struktur und eine geringe Nachfrage nach der Beschäftigung Jugendlicher (Biavaschi et al., 2012). Hinzu kommt, dass Jugendliche u. a. deshalb ein deutlich höheres Arbeitslosigkeitsrisiko haben, da berufliche Bildung per se und die Beschäftigung von Jugendlichen ein geringes gesellschaftliches Ansehen haben.

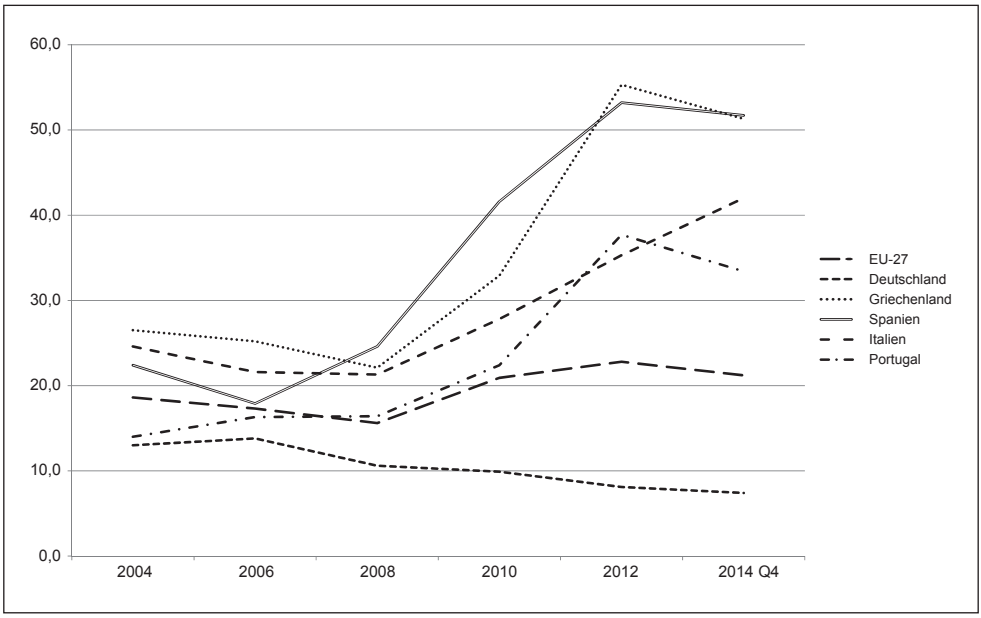

Abb. 1: Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit in der EU-27, Quelle: eurostat database, unemployment rates by age (%), Daten für 2014 für das 4. Quartal

Ein zweiter Faktor ist die ‚Dualität' des Arbeitsmarktes: Während erfahrene Erwerbstätige höhere Gehälter erhalten und selbst mit Abfindungen nur schwer kündbar sind, werden junge Menschen häufig mit befristeten Verträgen beschäftigt und haben in Krisenzeiten das höchste Arbeitslosigkeitsrisiko. Üblicherweise landesweit geltendes Tarifrecht verstärkt diesen Effekt zusätzlich, da auf eine Krise nicht flexibel reagiert werden kann (Biavaschi et al., 2012; Lüdemann & Richter, 2014, S. 4–5).

Ein dritter entscheidender Faktor ist die sozialstaatliche Absicherung. Untersuchungen zur Klassifizierung sozialstaatlicher Strukturen und Muster in den europäischen Ländern wurden maßgeblich von Esping-Andersen (1990) geprägt. Seine Klassifizierung basiert auf drei Idealtypen von Sozialsystemen, deren Differenzierungsmaßstab der Grad der Dekommodifikation ist, d. h. die Verantwortungsteilung zwischen Staat, Markt und Familie bei der Absicherung von Individuen gegen den Verlust von Einkommen aus bezahlter Arbeit. In Esping-Andersens Modell existieren drei Systemtypen, nämlich die sozial-demokratischen bzw. universalistischen Systeme der skandinavischen Länder (state regime), liberale Systeme in den angelsächsischen Ländern (market regime) sowie konservativ-beschäftigungsorientierte Systeme in den zentraleuropäischen Ländern (family regime). Gallie & Paugam (2000) sowie Rhodes, Hemerijck & Ferrara (2000) haben dieser Klassifizierung das hier relevante mediterrane bzw. protektive System (protective regime) hinzugefügt. In protektiven Systemen, zu denen die südeuropäischen Länder allesamt gezählt werden können, findet sich eine doppelte Abhängigkeit der Jugendlichen von ihrer Familie und von prekären Beschäftigungsverhält-

	Arbeitsmarktteilhabe 5 Jahre nach Beendigung der Ausbildung	Durchschnittliche Dauer zwischen Ausbildungsende und Beschäftigungsbeginn in Monaten
Deutschland	80,2	./.
Griechenland	67,3	13,1
Italien	59,2	10,5
Portugal	78,6	5,7
Spanien	59,8	8,2
EU-27	72,9	6,5

Abb. 2: Übergänge Jugendlicher im Vergleich (Altersgruppe: 15–34). Quelle: eurostat, LFS, ad-hoc Modul 2009

nissen, die durch das fehlende Verständnis von Jugend als Übergangsphase noch verschärft wird (vgl. Bosch & Charest, 2008; Hall & Soskice, 2001; Pohl & Walther, 2007).

Diese Faktoren erklären, weshalb die Übergänge zwischen Bildung und Ausbildung eben nicht linear verlaufen, sondern häufig von langen Warteschleifen geprägt sind, die teilweise an Hochschulen verbracht werden, ohne dass die dort angefangenen Studiengänge beendet werden oder zu qualifikationsadäquaten Tätigkeiten führen (siehe Abbildung 2).

Kritisch anzumerken ist hier jedoch, dass eine alleinige Fokussierung auf die Berufsbildung als Werkzeug zur Lösung der Jugendarbeitslosigkeit bei weitem zu kurz greift. Die geringen Zahlen der Jugendarbeitslosigkeit in manchen Ländern mit kooperativen Ausbildungsmodellen begründen sich aus einer Vielzahl an Faktoren, nicht alleine aus dem Ausbildungssystem.

Um der Komplexität der Thematik gerecht zu werden, lohnt es sich, einen Blick auf die nationalen bildungsstrukturellen Gegebenheiten zu werfen. Dies geschieht im Folgenden am Beispiel Griechenlands.

3. Fallbeispiel Griechenland: Strukturelle Rahmenbedingungen

Griechenland gehört seit jeher zu den Ländern mit der höchsten Jugendarbeitslosenquote, die zeitweilig (2013) bei über 60 % lag.[3] Auch wenn das Problem der hohen (Jugend)Arbeitslosigkeit in Griechenland nicht neu ist, ist sein Ausmaß verheerend. So ist z. B. seit Ausbruch der Krise die Anzahl der Haushalte mit keinem Verdiener oder mit einem Verdiener, der/die weniger als drei Monate pro Jahr über Einkommen verfügt, um 54 % gestiegen (CEDEFOP, 2014, S. 9), gleichzeitig gehört Griechenland zu den europäischen Ländern mit dem höchsten Armuts- und Exklusionsrisiko (36 %); höher

3 Im Vergleich dazu liegt die allgemeine Arbeitslosenquote bei 25 % (September 2015).

ist dieses Risiko nur in Bulgarien und Rumänien (Eurostat, 2015). Von der Arbeitslosigkeit sind insbesondere junge Frauen zwischen 15 und 24 Jahren (62,8 % im Jahr 2013) und Geringqualifizierte (Personen ohne allgemeinbildenden Abschluss, 39,6 % im Jahr 2014) betroffen. Der Anteil der NEETs (Not in Education, Employment or Training), also der Jugendlichen, die sich weder in Ausbildung, Schule noch Arbeitslosigkeit befinden, gehört mit 27,1 % der 15- bis 29-Jährigen im Jahr 2013 ebenfalls zu den höchsten in der EU; auch hier sind junge Frauen wieder überrepräsentiert (Drakaki, Papadakis, Kyridis & Papargyris, 2014).

Hinzu kommt, dass die Arbeitsverhältnisse massiv unter Druck geraten sind. Der Mindestlohn ist zwischen 2009 und 2013 deutlich gesunken, nämlich von 862,82 Euro auf 683,76 Euro (vgl. Eichhorst & Neder, 2014, S. 9). Damit stieg zum einen das Armutsrisiko, zum anderen sollte die Beschäftigung angekurbelt werden, indem ungelernte Arbeitskräfte günstiger werden. Während zudem bis vor einigen Jahren befristete Arbeitsverträge nahezu ausschließlich an junge Erwachsene (15–24) vergeben wurden (was wiederum zu deren erhöhtem Arbeitslosigkeitsrisiko beitrug) ist es seit einer Reform 2011 nun möglich, dass auch Erwachsene befristete Arbeitsverträge von bis zu 24 Monaten erhalten. Parallel dazu zeigt sich, dass die Finanzierung von Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik deutlich dezimiert wurde und mittlerweile nur noch bei 0,2 % des BIP liegt. Im Vergleich dazu beträgt dieser Anteil in Italien 0,4 % des BIP (vgl. Eichhorst & Neder, 2014).

Mit Blick auf die (berufs)bildenden Strukturen in Griechenland existiert dort seit langem eine große Nachfrage nach allgemeinbildender bzw. universitärer Bildung, die mit hohem bzw. verbessertem sozialen Status assoziiert wird (vgl. CEDEFOP, 2014, S. 17). Die Teilnahmequoten an formaler Bildung sind daher generell hoch. Der Bevölkerungsanteil zwischen 25 und 34 Jahren mit tertiärem Abschluss liegt bei 35 % (OECD, 2014, S. 1), und der Anteil derer, die einen allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe II erwerben (Geniko Lykeio), bei rund 75 % (vgl. CEDEFOP, 2014, S. 17; Iaonnidou & Stavrou, 2013, S. 7). Berufliche Bildung gilt dagegen als Notlösung, gleichwohl sich staatliche Akteure seit Jahren darum bemühen, sie als gleichwertige Alternative zu allgemeinbildenden bzw. universitären Abschlüssen darzustellen.

Es verwundert daher nicht, dass die Berufsbildung ebenfalls stark an der Allgemeinbildung ausgerichtet ist. Anders formuliert: Die öffentlich finanzierte berufliche Bildung im Bereich der Sekundarstufe II (und weitesgehend auch im Bereich der postsekundären Ausbildung) findet überwiegend vollzeitschulisch und ohne bzw. mit nur geringen Praxisanteilen statt. Sofern vorhanden sind die Praxisbezüge in die schulischen Anteile integriert; ein Pendant zur deutschen dualen Ausbildung existierte in der öffentlich geförderten beruflichen Bildung bis 2013 nicht, gleichwohl es ‚kooperative' Bildungsgänge gab. Hinzu kommt, dass die Anzahl der berufsbildenden Schulen – vor allem der privaten – zwischen 2001 und 2011 um rund 30 % sank. Besonders gravierend haben sich in dieser Zeit die Schülerzahlen an den privaten Berufsschulen reduziert, nämlich um 91 % (CEDEFOP, 2014, S. 23).

Zu den wichtigsten Bildungsgängen im Bereich der berufsbildenden Sekundarstufe II gehören:

- das Berufslyzeum EPAL (Epaggelmatiko Lykeio),
- die Berufsschule EPAS (Epaggelmatiki Scholi) sowie
- die Berufsschule SEK (Vocational Training Schools). Sie ersetzt seit 2013 die EPAS und kommt einer dualen Ausbildung am nächsten.

Die Ausbildung am Berufslyzeum (EPAL) erfolgt in Vollzeit über drei Jahre oder als Abendschule über vier Jahre (Esperino Epaggelmatiko Lykeio). Vermittelt werden allgemeinbildende und berufsrelevante Inhalte in einem von drei Berufszweigen, i. e. Technologie, Dienstleistungen oder Schiffstechnik/Schifffahrt. Im zweiten Ausbildungsjahr wählen die Schüler dann aus verschiedenen Berufsgruppen wie Maschinenbau, Kfz-Technik oder Elektrotechnik und im dritten Ausbildungsjahr erfolgt eine Spezialisierung in einer von 19 Fachrichtungen wie Nahrungsmitteltechnologie, Kfz-Mechanik oder Elektroinstallation (vgl. Bohlinger & Beinke, 2014; Ioannidou & Stavrou, 2013, S. 4). Während die allgemeinbildenden Fächer verbindlich sind, können die Schüler die Berufszweige und -gruppen entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten auswählen.

Die Absolventen des Berufslyzeums erhalten einen doppelqualifizierenden Abschluss, mit dem sie entweder direkt in den Arbeitsmarkt einmünden oder ein Studium aufnehmen können, sofern sie die sog. „Panhellenischen Prüfungen“ bestehen, i. e. die Hochschulzulassungsprüfungen. Die EPAL wird daher von Jugendlichen vorwiegend dazu genutzt, eine Zugangsqualifikation für den Hochschulbereich zu erwerben, was den geringen gesellschaftlichen Stellenwert beruflicher Abschlüsse festigt (vgl. Bohlinger & Beinke, 2014; Ioannidou & Stavrou, 2013, S. 4–6). Dies wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass die Möglichkeit besteht, nach erfolgreichem Bestehen des ersten Ausbildungsjahres an ein allgemeinbildendes Gymnasium zu wechseln.

Die seit 2013 neu gegründeten Berufsschulen (Scholi Epaggelmatikis Katartisis, SEK) sollen die EPAL ersetzen. Die SEK bieten eine praxisnahe Ausbildung an, die sog. „Mathitia“ (Lehre), und wird von der griechischen Agentur für Arbeit (OAED) organisiert. Sie umfasst eine zweijährige theoretische Ausbildung sowie eine anschließende einjährige praktische Ausbildung in privatwirtschaftlichen Ausbildungsbetrieben oder öffentlichen Einrichtungen. Auch wenn diese Möglichkeit der Berufsausbildung in Griechenland quantitativ eine sehr untergeordnete Rolle spielt (nur rund 10 % aller Berufsschulanfänger entscheiden sich für diese Ausbildungsform, und es existieren landesweit nur 52 beteiligte Schulen), ist sie dennoch als erfolgreich anzusehen, da zwei Drittel der Absolventen von den Ausbildungsbetrieben übernommen werden (Bohlinger & Beinke, 2014; Ioannidou & Stavrou, 2013, S. 5). Problematisch an dieser Ausbildung ist allerdings, dass der praktische Ausbildungsteil de facto ein einjähriges Praktikum ist; einen Ausbildungsrahmenplan oder eine wie auch immer geartete verbindliche Ordnungsgrundlage gibt es bislang (außer auf Projektbasis) nicht. Die SchülerInnen werden vom OAED rekrutiert, eine Mitsprache der Arbeitgeber der Praktikumsbetriebe existiert nicht. Sie erhalten während des Praktikums eine Vergütung durch OAED in Höhe von 2/3 des gesetzlichen Mindestlohns, einen Arbeitsvertrag und eine Sozialversicherung.

Sowohl in der EPAL als auch in der EPAS bzw. SEK werden Dienstleistungsberufe am stärksten nachgefragt, wobei hier wiederum Gesundheits- und Sozialberufe die beiden größten Berufsgruppen sind.[4]

Ein Grundproblem der Berufsbildung in Griechenland besteht über alle Bildungsgänge hinweg in den ministeriellen Zuständigkeiten: Rund 80 % der beruflichen Schulen unterstehen dem Bildungsministerium, weitere rund 16 % dem Arbeitsministerium einerseits und dem Gesundheitsministerium andererseits (je rund 8 %); der Rest wird bzw. wurde durch das Ministerium für ländliche Entwicklung und das ehemalige Tourismusministerium[5] gesteuert (OECD, 2011). Hinzu kommt, dass in der praxisbezogenen Ausbildung (s. o., Mathitia) innerhalb des Bildungsgangs die Zuständigkeiten ebenfalls aufgeteilt sind: Während das Bildungsministerium für die allgemeinbildenden Fächer und für die Erstellung der Zertifikate (Abschlüsse) zuständig ist, liegen die Lehrerbildung, d. h. konkret die Zuweisung der LehrerInnen zu den Schulen sowie die Lehrerfortbildung, ebenso wie die berufsbildenden curricularen Inhalte in der Hand des OAED, der dem Arbeitsministerium unterstellt ist. Schwierigkeiten können dabei immer dann auftreten, wenn z. B. bei der Reform eines Bildungsgangs das Gesamtcurriculum überarbeitet werden müsste, hier aber aufgrund der Zuständigkeiten und unterschiedlichen Interessenlagen nur ein Teil des Curriculums überarbeitet werden kann. In der Praxis bedeutet dies häufig, dass nur einer der beiden Teile überarbeitet wird und da sich die allgemeinbildenden Inhalte nur langsam ändern, betreffen Reformen üblicherweise nur die berufsbildenden Inhalte, laufen aber Gefahr, dass diese losgelöst von den allgemeinbildenden Inhalten reformiert und vermittelt werden.

Die Ursachen dieser Situation sind vielfältig: Neben den im zweiten Abschnitt („Zur Lage der Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa“) genannten Faktoren spielt in Griechenland die hohe soziale Wertschätzung allgemeiner bzw. universitärer Bildung eine entscheidende Rolle. Infolge dessen sind Berufsbildungsgänge eher allgemeinbildend ausgerichtet, und es fehlt eine Verzahnung von Theorie und Praxis, was wiederum nicht zuletzt fehlenden Kooperationen zwischen den Sozialpartnern und den Ministerien in Bildungsangelegenheiten geschuldet ist. Langwierige Übergänge in den Arbeitsmarkt sind aber auch bedingt durch fehlende Möglichkeiten, dass arbeitslose Jugendliche staatliche Subventionen erhalten und die generelle Haltung, dass im Fall von Arbeitslosigkeit in erster Linie die Familie für die Versorgung der jungen Menschen verantwortlich sei (ausführlich: Quintini & Martin, 2007; Pohl & Walther, 2007). Als Besonderheiten des griechischen Arbeitsmarktes gelten zudem drei Faktoren, die für ein besseres Verständnis der Arbeitsmarktlage ebenfalls herangezogen werden können, nämlich der Wunsch nach Protektion des Individuums durch den Staat (Tsoukalas, 1981), eine geringe Arbeitgeberbindung und eine geringe Identifikation mit dem Beruf (außer im öffentlichen Dienst) sowie das hohe Ansehen des öffentlichen Dienstes als Arbeitgeber, was dazu führt, dass dieser auch als begehrtester Arbeitgeber gilt (Dendrinos, 2014).

---

4 Das aktuell vorliegende neue Berufsbildungsgesetz vom September 2015 wird alle diese Schulformen auf der Sekundarebene stark verändern.

5 Im Zuge der Neuwahlen 2015 wurde das Tourismusministerium aufgelöst.

Strukturelle Reformen sollen nun zur Reduktion der (Jugend)Arbeitslosigkeit beitragen. So plant Griechenland die Einführung eines nationalen Jugendaktionsprogramms mit einem Volumen von 513 Millionen Euro, das rund 350 000 jungen Menschen zugutekommen soll. Konkret sind dabei geplant:

- ein temporäres Beschäftigungsprogramm für unter-35-Jährige
- ein Praktikums- und Beschäftigungsprogramm auf der Basis von Gutscheinen für 45 000 Personen bis 29 Jahre
- 1,2 Milliarden Euro für KMU mit Liquiditätsproblemen (Bell & Benchflower, 2014, S. 5–6)

Über die Umsetzung dieser Programme liegen derzeit allerdings noch keine Ergebnisse vor.

Insgesamt lassen sich als Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen mehrere strukturelle Besonderheiten für Griechenland zusammenfassen, die bei jedem Politiktransfer zu berücksichtigen sind:

- Geringes öffentliches Ansehen und mangelnde Wertschätzung der beruflichen Bildung. Umgekehrt herrscht eine hohe Nachfrage nach allgemeinbildenden und universitären Bildungsgängen, wobei anschließende qualifikationsinadäquate Tätigkeiten oder Arbeitslosigkeit durchaus in Kauf genommen werden.
- Lange Übergänge Jugendlicher von der allgemeinbildenden Schule in das Arbeitsleben. Diese Übergänge dauern oft bis in das vierte Lebensjahrzehnt und werden aus sozialstaatlicher Perspektive durch ein protektives Übergangsregime (s. o.) verursacht, also eine hohe soziale Schließung des Arbeitsmarktes gegenüber jungen und/oder gering qualifizierten Menschen bei der gleichzeitigen Auffassung, dass für die Versorgung junger (arbeitsloser) Menschen in erster Linie die Familie verantwortlich ist.
- Ein hoher Anteil an NEETs, die zwar im Vergleich zu anderen europäischen Ländern unter besseren ökonomischen Bedingungen leben, aber doch der Überzeugung sind, dass der Staat ihnen für ihre berufliche Zukunft hinreichende Maßnahmen anbieten müsse, dieser Pflicht aber nicht nachkomme (Drakaki et al., 2014, S. 246; Gravaris, 2005, S. 37; siehe ausführlicher oben).
- Mangelnde Attraktivität und Akzeptanz der beruflichen Bildung durch geringe Verzahnung von Theorie und Praxis und fehlende Möglichkeiten, Ausbildung und Hochschulbildung zu kombinieren bzw. berufliche Bildung auf akademische Ausbildung anrechnen zu lassen. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die o. g. geringen Kooperationen zwischen den Sozialpartnern und den Ministerien, so dass z. B. schnelle Reformprozesse bei der Lehrerbildung oder den Ausbildungsinhalten eher die Ausnahme sind.
- Unfähigkeit des griechischen Arbeitsmarktes, selbst in Zeiten der Hochkonjunktur Arbeitsplätze zu schaffen und infolge dessen eine Fokussierung auf den öffentlichen Sektor als beliebtesten Arbeitgeber und den Wunsch nach selbstständigen Tätigkeiten (CEDEFOP, 2014,S. 13).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern mit Hilfe struktureller Reformen die berufliche Bildung in Griechenland gestärkt werden kann. Eine Möglichkeit stellt Politiktransfer dar, durch den gezielt Elemente spezifischer Ausbildungsstrukturen entlehnt und adaptiert werden, die sich in anderen Ländern als „erfolgreich" erwiesen haben, sprich: die nachweislich oder vermutetermaßen geringe Jugendarbeitslosenquoten zur Folge haben. Im hier vorliegenden Fall handelt es sich um das deutsche duale Ausbildungssystem, das seit Jahren als Hauptursache für die geringe Jugendarbeitslosigkeit gilt und als Ausgangspunkt für ein Politiktransferprojekt zur Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen in Griechenland dient.

4. Duale Ausbildungsstrukturen im griechischen Gastgewerbe

Bei dem Projekt MENDI – Mentoring Dual International (http://www.project-mendi.eu) handelt es sich um ein seit September 2013 laufendes dreijähriges BMBF-finanziertes Verbundprojekt mit deutschen und griechischen Partnern. Hierzu gehören die DEKRA Akademie als Koordinator, TUI Deutschland/Robinson Club, die Universität Osnabrück und die Technische Universität Berlin sowie – von griechischer Seite – die Arbeitsagentur OAED und die deutsch-griechische Außenhandelskammer in Athen. Ziel des Projekts ist es:

a) kooperative Ausbildungsstrukturen im griechischen Gastgewerbe zu entwickeln und zu implementieren und – so weit als möglich im Rahmen der Projektlaufzeit – zu evaluieren
b) zur Reduktion der Jugendarbeitslosigkeit durch Verbesserung der Übergänge in qualifizierte Tätigkeiten beizutragen
c) die Attraktivität der Berufsbildung zu fördern und zwar
d) durch die Beteiligung von Arbeitgebern, die Stärkung der Kooperation der Ministerien und Sozialpartner sowie die Weiterbildung der Lehrkräfte und AusbilderInnen.

Das Projekt fokussiert auf das Gastgewerbe, da dieses zu den wachstumsintensivsten Branchen gehört. Es wurden exemplarisch drei stark nachgefragte Berufe ausgewählt (Hotelfachmann/-frau, Restaurantfachmann/-frau, Koch/Köchin), die in Deutschland und Griechenland hohe inhaltliche Überschneidungen aufweisen. Derzeit werden an zwei Standorten, i. e. Athen und Heraklion, 170 Auszubildende in 35 Ausbildungsbetrieben ausgebildet. Zu den zentralen Arbeitspaketen im Projekt gehören:

- die Analyse griechischer Berufsprofile und Stellenausschreibungen
- die Entwicklung von Ordnungsmitteln
- der Aufbau von Unterstützungsstrukturen für die Akteure vor Ort
- das Mentoring in den Unternehmen
- die Adaptierung und Durchführung der drei dualen Ausbildungsgänge
- die Entwicklung eines Transfermodells für berufliche Bildung

In der Struktur und dem Volumen der Arbeitspakete spiegelt sich die Idee wider, mit Hilfe eines möglichst ganzheitlichen Politiktransfermodells (genauer: Politiklernen) wie es v. a. von Phillips & Ochs (2003; siehe ausführlich unten) beschrieben wurde, duale Ausbildungsstrukturen zu entwickeln und dabei möglichst alle Akteure „auf Augenhöhe“ einzubeziehen. Zu diesen Akteuren gehören neben den zuständigen Ministerien und der Arbeitsverwaltung v. a. die Schulen und die Lehrkräfte, die AusbilderInnen und die Unternehmen sowie die Auszubildenden, interessierte Jugendliche und deren Eltern.

Das Projekt MENDI wird durch das BMBF in der Förderschiene „Export des deutschen Dualen Systems“ finanziert. Dennoch ist der Begriff „Export“ kritisch zu betrachten: Ein direkter Transfer des gesamten Systems erscheint weder möglich noch gewünscht, vielmehr ist ein zentrales Ziel, einzelne Elemente und Leitideen des dualen Systems an griechische Gegebenheiten anzupassen und anschließend zu implementieren.

Dieser Transfer von Elementen des dualen Systems aus Deutschland ist ein hochkomplexes Unterfangen, welches nicht darin aufgeht, einfache betriebswirtschaftlich begründete Übertragungen von Erfahrungen von Berufsausbildung zu organisieren. Es setzt vielmehr voraus, den Kontext, in den die „fremden“ Erfahrungen übertragen werden sollen, genauer zu kennen, um z. B. gezielte Anpassungsmaßnahmen vorzunehmen (Tanaka, 2005). In unserem Beispiel ist es sicherlich notwendig, die Vorstellung von betrieblich-schulischer Ausbildungsverzahnung, wie sie in Deutschland im Gaststättenbereich im Regelfall organisiert ist, mit Blockunterricht bzw. 1,5 Tage Berufsschule und 3,5 Tagen betrieblicher Ausbildung zu modifizieren und den Bedingungen von Saisonarbeit anzupassen. Neben diesem Verständnis einer organisatorisch-strukturellen Adaptierung ist es gleichfalls notwendig, den größeren Kontext der Berufsbildung im „aufnehmenden“ Land zu kennen, um daraus weitergehende Anpassungserfordernisse ableiten zu können.

Wie Abbildung 3 zeigt, bedarf es für die Schaffung nachhaltiger Anpassungen an die Gegebenheiten vor Ort zwei Arten von Kenntnissen, nämlich a) die Kenntnis der Berufsbildungsstrukturen in Griechenland und b) die Kenntnis der (politischen) Prozessgestaltung des Berufsbildungstransfer selbst.

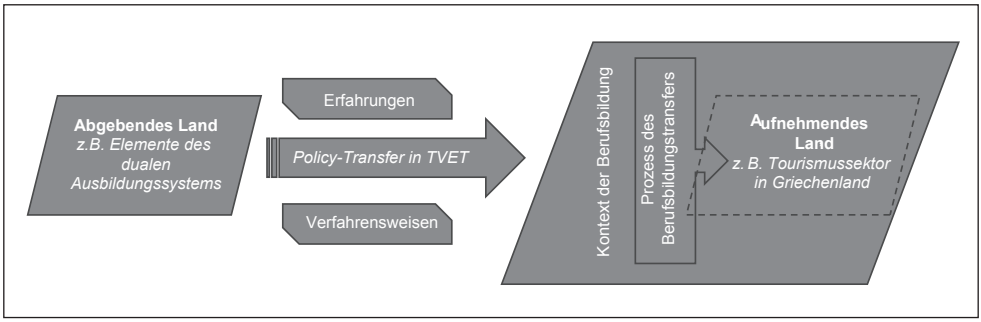

Abb. 3: Ebenen des Berufsbildungstransfers

Wir verstehen (Berufsbildungs)Politiktransfer daher nicht im Sinne eines Exportprodukts, sondern in Anlehnung an Dolowitz & Marsh (2000, S. 5) als Prozess „by which knowledge about policies, administrative arrangements, institutions and ideas in one political system (past or present) is used in the development of policies administrative arrangements, institutions and ideas in another political system."

5. Politiktransfer in Theorie und Praxis

Die Berufsbildungsforschung ist Kontexten wie jenem von MENDI gegenüber nun gefordert, den PraktikerInnen des Berufsbildungstransfers unterstützende Werkzeuge an die Hand zu geben. Gleichzeitig kann sie selbst von der engen Zusammenarbeit mit den Praktikern profitieren, da sie Gelegenheit bekommt, den gesellschaftlichen Kontext, in den Berufsbildung jeweils eingebettet ist, besser und systematischer zu verstehen. Darüber hinaus eröffnet das tiefere Verständnis des Transferprozesses von Berufsbildung auch die Möglichkeit einer gestaltenden Einflussnahme auf den Prozess (Rappleye, 2006, S. 237).

Im Projekt MENDI erfolgt die Kooperation von Forschung und Praxis durch die wissenschaftliche Begleitung, deren Ziel u. a. die (Weiter)Entwicklung eines Berufsbildungstransfermodells ist. Den Ausgangspunkt für die wissenschaftliche Begleitung des Transferprozesses bildet das Modell „four stages of policy borrowing in education" von Phillips & Ochs (2003). Das Modell wird durch die „Fallstudie" MENDI in der Praxis erprobt und soll für die internationale Berufsbildung verfeinert werden. Die diesbezüglichen Ergebnisse liegen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vor, sodass die Ausführungen zum Transfermodell auf der Basis der Fallstudie noch zurückhaltend zu betrachten sind.

Dieses Modell geht von einer klaren Prioritätensetzung bei der Richtung des Transfers aus, das „aufnehmende Land" hat die letztendliche Entscheidung darüber, ob und wie der Prozess des policy transfers begonnen, fortgeführt oder zu einem Ende gebracht wird und welche Elemente des „abgebenden" Landes transferiert werden sollen. Diese Prioritätensetzung gilt, mit der Ausnahme von kolonialen Situationen, im Wesentlichen auch in der Entwicklungshilfe oder beim Berufsbildungsexport aus betriebswirtschaftlichen Beweggründen. Auch wenn das Modell im Hinblick auf die mangelnde Berücksichtigung des soziokulturellen Kontexts kritisch betrachtet wird (vgl. Dolowitz & Marsh, 1996, 2000; Rappleye, 2006; Wolf, 2015), dient es hier als Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Begleitung und soll daher näher untersucht werden.

Phillips & Ochs (2003, 2004) klassifizieren Politiktransferaktivitäten zunächst nach dem „Was", also nach der Frage, was unter welchen Bedingungen transferiert werden kann. Der Transfer von Bildungselementen (Wie?) wird dabei in vier Stufen unterteilt (Phillips & Ochs, 2003, S. 452).

Üblicherweise stellt die länderübergreifende Anziehungskraft bestimmter Verfahrensweisen oder Politikansätze, die sich zur Übertragung bzw. Entlehnung anbieten, den Ausgangspunkt des vierstufigen Betrachtungsmodells dar. Auslöser der Auseinan-

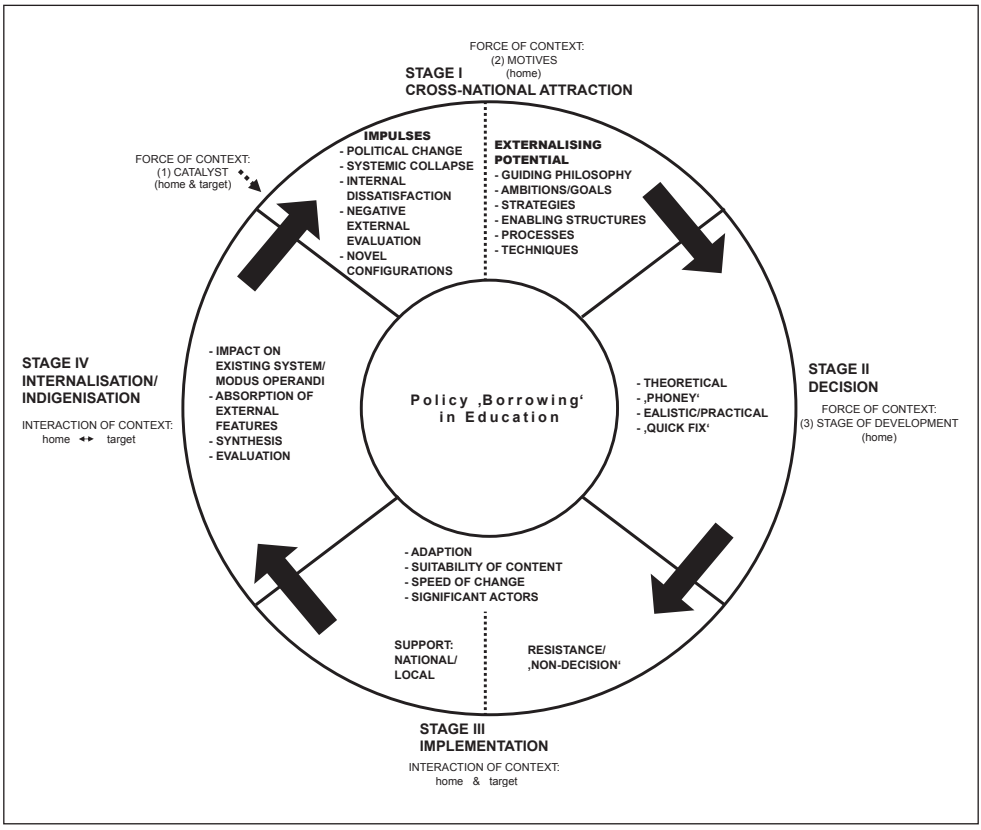

Abb. 4: Stufen des „Policy Transfer in Education“ und Kontextfaktoren im Prozessgeschehen, aus Phillips & Ochs, 2003, S. 459.

dersetzung mit Aspekten des Bildungssystems anderer Länder ist häufig ein innerstaatlicher Impuls, der durch unterschiedliche Ereignisse, wie z. B. einem politischen Wechsel oder eine unbefriedigende externe Bewertung (z. B. die PISA-Tests der OECD) ausgelöst wird. Hierauf wirken unterschiedlichste Kontextfaktoren katalysierend ein, die sich aus der im Lande jeweils spezifischen Zusammensetzung von Akteursgruppen, Interessenslagen oder institutionellen Settings zusammensetzen können. In diesem ersten Prozessschritt identifizieren die beiden Autoren sechs verschiedene Bereiche, bei denen eine länderübergreifende Anziehungskraft eine starke Wirkung entfalten kann und die sich deshalb als „externalizing potential“ für einen Bildungstransfer anbieten (siehe Abbildung 4, erste Phase; Ochs & Phillips, 2002; auch Barabasch & Wolf, 2011, S. 285–286).

In unserem Fall bieten die oben beschriebenen Faktoren (geringe Reputation beruflicher Bildung, hohe Jugendarbeitslosigkeit, hohes Ansehen der deutschen Berufsbildung) den Auslöser für den Transferprozess. Entsprechend des Ansatzes von Phillips

& Ochs (2003) wurde in einem ersten Schritt die Arbeitsmarktlage Jugendlicher analysiert, begründet und in dem Gesamtkontext der Arbeitsmarktlage in Südeuropa verortet.

Nun wird die Bedeutung des Kontextes, in den die Transferaktivitäten eingebettet sind, von Phillips & Ochs (2003, S. 454–455) auf allen Prozessstufen besonders hervorgehoben. Für eine Anwendung dieses Modells im Rahmen eines Berufsbildungstransfers muss die Hervorhebung des Kontextes jedoch verfeinert und präzisiert werden, da ihm eine entscheidende Rolle zukommt.

Eine solche Präzisierung des Kontextes, in den die Transferaktivitäten eingebettet sind, leistet das Konzept der Arbeitskultur. Dieser Ansatz benennt deutlich präziser den Kontext, mit dem Berufsbildung jeweils wechselwirksam verwoben ist. Durch die Aufschlüsselung von sechs Dimensionen des arbeitskulturellen Hintergrundes von Berufsbildung (1. betriebliches Arbeitsregime, 2. Arbeitsrecht, 3. Entwicklungs- und Anwendungsprozesse von Technik, 4. Konstitution des sozialen Akteurs, 5. Soziale Sicherung, 6. Administrativ-institutionelle Ordnung der Berufsbildung) liegt ein Analyseinstrument vor, welches als heuristisches Werkzeug bei Transferaktivitäten der Berufsbildung wie bspw. von Elementen der bundesdeutschen dualen Berufsausbildung in Schwellen- und Entwicklungsländern brauchbar ist und das Verständnis fremder Berufsbildung erleichtert (Barabasch & Wolf, 2011; Wolf, 2011, 2013, 2014).

Dieser Ansatz wurde im Rahmen des Projekts teilweise, d. h. sofern als realisierbar (Stichwort: Ressourcen) eingesetzt, so etwa zu existierenden Berufsprofilen und zur Lage des Arbeitsmarktes im Gastgewerbe, zur sozialen Sicherung junger Arbeitsloser und zur administrativ-institutionellen Ordnung der Berufsbildung (vgl. ausführlich: Bohlinger, Duscha, Heller & Schilhabel, 2015[6]).

Der nächste Schritt des Politiktransferprozesses in Bildungskontexten wird „Entscheidung“ (decision) genannt. Diese Stufe beschreibt, wie die politisch Verantwortlichen die Entscheidung fällen, bestimmte Bildungselemente des Auslandes im Inland einzuführen. Phillips & Ochs unterscheiden hierbei vier Handlungsansätze (theoriebasiert, unecht/künstlich, realistisch/praktikabel, schnelle Lösung) (Phillips & Ochs, 2003, S. 453–456). Auch hier wirken Kontextfaktoren, die die Entscheidungsfindung und das „Wie“ beeinflussen.

Im Projektkontext wurden in diesem Schritt (eher: Phase) die Entscheidungen über konkrete Handlungsansätze gemeinsam mit allen Projektpartnern und den involvierten Ministerien entwickelt und abgestimmt. Dass die Wahl dabei auf Elemente dualer Ausbildung fiel, wurde weiter oben bereits erläutert. Entscheidend erscheint hier, dass eine ausschließlich theoriebasierte Entscheidungsphase sich als unrealistisch erwies; vielmehr zeigte sich in der Praxis, dass der Handlungsansatz aus rekursiven Schleifen von theoriebasierten Ansätzen und realistischen/praktikablen Ansätzen bestand, was wiederum Faktoren wie der Ressourcenbegrenzung, der strukturellen Ausgangslage und unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Projektdurchführung geschuldet war (Zeit, Rechtsgrundlagen, Zugänglichkeit von Dokumenten und Reformpapieren etc.).

6 Teile der Befunde wurden in den vorherigen Abschnitten bereits zusammengefasst.

Der dritte Schritt des Transferprozesses ist die Umsetzung (implementation). Hier wird im Wesentlichen die Übernahme oder die Ablehnung der vorher entschiedenen Maßnahmen behandelt. Unter Berücksichtigung einer Vielzahl von Kontextfaktoren sind die Möglichkeiten der Einführung oder der Ablehnung der „Fremdelemente" in das heimische System zu beachten. Die Rolle und die Haltung der bedeutenden Akteure im Transferprozess sind dabei auch zu klären, da ihre Konstellation über den Erfolg von Widerstand oder Unterstützung entscheidet.

Hier zeigt sich im Projekt, dass für diesen Schritt v. a. Kompromissbereitschaft von beiden Seiten (Beispiel: unterschiedliche Auffassungen von „dualen Ausbildungssystemen", unterschiedliche Wertigkeitsvorstellungen von beruflicher Bildung), gegenseitiges Vertrauen und Zeit die entscheidendsten Faktoren sind, in der Praxis aber oft aufgrund der genannten Restriktionen zu einer Mischung aus theoriebasierten und praktikablen Lösungen führen. Beispiele hierfür sind eine langwierige Entscheidungsfindung bzgl. der Relation der Ausbildungsanteile in Schule und Betrieb oder die Beschäftigung von Personen, die gleichermaßen als Lehrer (während der Wintersaison) und als Ausbilder (während der Sommersaison) im Projekt tätig werden.

Der vierte und letzte Schritt im Transferprozess ist die Einbindung in die existierenden Strukturen des eigenen Bildungswesens, die Verinnerlichung/Indigenisierung (internalisation/indigenisation). In diesem Schritt wird die Einbettung der transferierten Elemente in das existierende einheimische Bildungssystem untersucht. Im Wesentlichen geht es hierbei um (1) die Auswirkungen auf das existierende Bildungssystem durch den Transfer, (2) die Fähigkeiten der Absorption der fremden Bestandteile, (3) die Synthese der fremden Elemente mit den bestehenden Bestandteilen und (4) die Fragen der Evaluation, wobei der Blick auch auf die Macht großer internationaler Organisationen zu richten ist, da diese Evaluationen auf die Einbindung fremder Elemente in existierende Bildungssysteme eine erhebliche Auswirkung haben können und ggf. den Prozess des Bildungstransfers neu starten können (Phillips & Ochs, 2003, S. 457).

Für Aussagen zu diesem Schritt des Modells liegen im Projektkontext noch keine verwertbaren Daten vor; mit ersten Ergebnissen ist 2016 zu rechnen.

Ein ergänzender Ansatz des Modells von Phillips & Ochs (2003) stammt von Rappleye (2006), der Akteure, ihr Handeln und die sie begünstigenden Umstände für eine Reform oder ein Beharren auf existierende Strukturen, Leitideen etc. berücksichtigt und diese visualisiert. Er geht soweit, diese Visualisierung auch zu nutzen, um die übrigen drei Stufen des Transferprozesses zu präzisieren. Dabei werden die Akteure in ReformunterstützerInnen und BeharrungsunterstützerInnen unterteilt. Bei ersteren werden sie durch Impulse wie z. B. politischem Wandel oder schlechten Evaluationsergebnissen in internationalen Vergleichsstudien begünstigt, die anderen werden durch Hindernisse unterstützt. Zu diesen Hindernissen, die einer Reform Widerstand leisten können, zählen z. B. Geschichtsmythen, formulierte Traditionen, die Anrufung von Kultur oder auch einfach die Reformmüdigkeit. Die ReformbefürworterInnen artikulieren sich häufig, indem sie bestimmte Elemente oder Umstände des heimischen Bildungssystems skandalisieren oder andere rechtfertigen, je nachdem welche Artikulation für die Unterstützung der Reform günstiger ist. Die BeharrungsbefürworterInnen neigen eher zum Warnen

oder Glorifizieren der Bereiche des Bildungssystems, die unter Reformdruck stehen, um ihre Beharrungsinteressen durchzusetzen (Rappleye, 2006, S. 229–231).

Im Projektkontext ließen sich sowohl Reform- als auch Beharrungsunterstützer identifizieren. Während v. a. auf der politischen Ebene fast durchweg Reformunterstützer für die Einführung dualer Ausbildungsstrukturen identifiziert werden konnten, stieß das Projekt v. a. bei Lehrkräften auf Widerstand. Aufbauend auf Missverständnissen und Vorerfahrungen mit gescheiterten und überzähligen Reforminitiativen, war der Widerstand nun durch vermutete Entlassungswellen, Mehrbelastung und eine vermutete mangelnde Wertschätzung des existierenden Bildungssystem von Seiten der „Exporteure" begründet. Umgekehrt zeigten sich v. a. die Ausbildenden und die Auszubildenden von Anfang an als ReformbefürworterInnen – u. a. deshalb, weil für sie die Wirksamkeit des Projekts in Form von sicheren Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätzen am greifbarsten waren.

6. Fazit: Politiktransfer als Aufgabe der (Berufs)Bildungsforschung

Politiktransfer im (Berufs)Bildungsbereich ist für die (Berufs)Bildungsforschung kein neues Thema. Auch wenn sich Kontexte, Rahmenbedingungen und Leitziele immer wieder geändert haben (vgl. Clement, 1999; Stockmann & Vest, 1997; Wolf, 2009), blieb der zentrale Gedanke immer bestehen, nämlich mittels Projektarbeit und Infrastrukturschaffung (Jugend)Arbeitslosigkeit zu überwinden, tragfähige Bildungsstrukturen zu schaffen und so (jungen) Menschen gesellschaftliche und arbeitsmarktliche Teilhabe zu ermöglichen.

Politiktransfer setzt dabei an der Stelle an, an der soziokulturelle, politökonomische, subjektorientierte und gouvernementale Erklärungsansätze zu Transitionen und Arbeitsmarktteilhabe enden und beginnt (idealiter) mit der konkreten Konzeption und Durchführung struktureller Reformen.

Wir haben an einem praktischen Beispiel exemplarisch gezeigt, wie ein wissenschaftlich fundiertes Modell des Politiktransfers (Policy Transfer) genutzt werden kann, um in der Praxis bei konkreten Prozessen des Transfers von Berufsbildung angewendet und unterstützend wirksam zu werden. Auffallend ist dabei, dass es für die unterstützende Gestaltung solcher Prozesse umfangreiche englischsprachige Literatur zum Berufsbildungstransfer gibt, während sich die einschlägige deutschsprachige Forschung zögerlicher des Themas anzunehmen scheint und diesem erst in den vergangenen Jahren wieder mehr Aufmerksamkeit zuwendet (vgl. z. B. Gonon, 2011; Maurer & Gonon, 2014; Wolf, 2009). Es erscheint in diesem Kontext fast schon trivial darauf hinzuweisen, dass die praktische Umsetzung des Politiktransfers in Griechenland ebenfalls sehr „zögerlich" erfolgt – und zwar weit über den Bildungsbereich hinaus: Wer die aktuellen Reformdebatten in Griechenland verfolgt, kann erkennen, dass Politiktransfer in anderen Politikfeldern nicht nur üblich ist, sondern in seiner Umsetzung auch permanent zwischen Dynamik und Stagnation oszilliert. Dennoch erscheint Politiktransfer im Sinne eines wechselseitigen Lern- und Entlehnungsprozess als sinnvoller Weg, im Bildungsbereich strukturelle Reformen zu initiieren. In diesem Zusammenhang bilden die

hier diskutieren Politiktransferansätze eine Möglichkeit, die Bildungsreformprozesse im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft mitzugestalten, das Fundament für nachhaltige Reformen zu bereiten und so einen Beitrag zur dauerhaften Senkung der (Jugend)Arbeitslosigkeit zu leisten.

Auch wenn es dabei abzuwarten gilt, inwiefern der hier skizzierte Transferprozess zu dauerhaften Reformen führt, ist ein Anfang dafür allemal getan.

Literatur

Barabasch, A., & Wolf, S. (2011). Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung: Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(2), 283–307.

Bell, D.N.F., & Benchflower, D.G. (2014). Youth Unemployment in Greece. Measuring the challenge. *IZA Journal of European Labor Studies, 4*(1), 1–25.

Biavaschi, C., Eichhorst, W., Giulietti, C., Kendzia, M.J., Muravyev, A., Pieters, J., Rodriguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, Klaus F. (2012). *Youth Unemployment and Vocational Training (= IZA Discussion Paper No. 6890)*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.

Bohlinger, S., & Beinke, K. (2014). *Mentoring Dual International – MENDI. Ein Projekt zur Unterstützung des griechischen Berufsbildungssystems durch Einführung des dualen Systems in der Tourismusbranche* (1., unveröffentlichter Zwischenbericht). Osnabrück: Universität Osnabrück.

Bohlinger, S., Duscha, K., Heller, P., & Schilhabel, V. (2015). *Mentoring Dual International – MENDI. Ein Projekt zur Unterstützung des griechischen Berufsbildungssystems durch Einführung des dualen Systems in der Tourismusbranche* (2., unveröffentlichter Zwischenbericht). Osnabrück: Universität Osnabrück.

Bosch, G., & Charest, J. (2008). Vocational Training and the Labour Market in Liberal and Coordinated Economies. *Industrial Relations Journal, 39*(5), 428–447.

CEDEFOP (The European Centre for the Development of Vocational Training) (2014). *Vocational Education and Training in Greece. Short description*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Clement, U. (1999). *Politische Steuerung beruflicher Bildung*. Baden-Baden: Nomos.

Dendrinos, N. (2014). Youth Employment Before and During the Crisis. Rethinking labour market institutions and work attitudes in Greece. *Social Cohesion and Development, 9*(2), 117–132.

Dolowitz, D.P., & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom: A review of the policy transfer literature. *Political Studies, 44*(2), 343–357.

Dolowitz, D.P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration, 13*(1), 5–23.

Drakaki, M., Papadakis, N., Kyridis, A., & Papargyris, A. (2014). Who's the Greek Neet? Neets' profile in Greece: Parameters, trends and common characteristics of a heterogeneous group. *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(6), 240–254.

Eichhorst, W., & Neder, F. (2014). *Youth Unemployment in Mediterranean Countries (= IZA Discussion Paper No. 80)*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.

Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism.* Cambridge: Blackwell.

Eurostat (2015): People at Risk of Poverty or Social Exclusion. Figure at-risk-of poverty or social exclusion rate by age and sex, 2012 and 2013. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show/.do [05.01.2016].

Gallie, D., & Paugam, S. (2000). *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*. New York: Oxford University Press.

Gonon, P. (2011). Die Bedeutung des internationalen Arguments in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 29*(1), 20–26.

Gravaris, D. (2005). From the State to the State. Policy rationality and legitimacy in educational policy. In D. Gravaris & N. Papadakis (Hrsg.), *Education and Educational Policy between the State and the Market* (S. 177–184). Athens: Savalas.

Hall, P., & Soskice, D. (2001): *Varieties of Capitalism.* New York: Oxford University Press.

Iannelli, C., & Raffe, D. (2007). Vocational Upper-Secondary Education and the Transition from School. *European Sociological Review, 23*(1), 49–63.

Ioannidou, A., & Stavrou, S. (2013). *Reformperspektiven der Berufsbildung in Griechenland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Lüdemann, E., & Richter, B. (2014). Youth Unemployment in Southern Europe – Result of the crisis or a flaw in the system? *Focus of Economics, 43,* 1–6.

Maurer, M., & Gonon, P. (2014). *The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Ochs, K., & Phillips, D. (2002). *Towards a Structural Typology of Cross-National Attraction in Education.* Lissabon: EDUCA.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2011). *Overcoming School Failure. Policies that work. Country background report Greece.* Athen: Republic of Greece, Ministry of Education.

OECD (2014). Education at a Glance 2014. Country note Greece. Paris: OECD. http://www.oecd.org/edu/Greece-EAG2014-Country-Note.pdf [05. 01. 2016].

Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education, 39*(4), 451–461.

Phillips, D., & Ochs, K. (2004). Researching Policy Borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal, 30*(6), 773–784.

Pohl, A., & Walther, A. (2007). Activating the Disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. *International Journal of Lifelong Education, 26*(5), 533–553.

Quintini, G., & Martin, S. (2007). *Starting Well or Losing Their Way? The position of youth in the labour market in OECD countries*. Paris: OECD.

Raffe, D. (2008). The Concept of Transition System. *Journal of Education & Work, 21*(4), 277–296.

Rappleye, J. (2006). Theorizing Educational Transfer: Toward a conceptual map of the context of cross-national attraction. *Research in Comparative & International Education – RCIE, 1*(3), 223–240. http://www.wwwords.co.uk/rcie/content/pdfs/1/issue1_3.asp#3 [31. 09. 2014].

Rhodes, M., Hemerijck, A., & Ferrara, M. (2000). Recasting European Welfare States for the 21st Century. *European Review, 8*(3), 427–446.

Stockmann, R., & Vest, B. (1997): *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt*. Baden-Baden: Nomos.

Tanaka, M. (2005). *The Cross-Cultural Transfer of Educational Concepts and Practices: A comparative study*. Didcot: Symposium Books.

Tsoukalas, K. (1981). *Social Development and the State. The formation of the public sector in Greece*. Athens: Themelio.

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, 107*(4), 543–567.

Wolf, S. (2013). Berufsbildung in einer jungen Gesellschaft im Aufbruch – Arbeitskultur und der Transfer deutscher Ausbildung in die ägyptische Bauindustrie. In S. Baabe-Meijer, W. Kuhl-

meier & J. Meyser (Hrsg.), *Perspektiven der beruflichen Bildung und der Facharbeit. Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2013* (S. 125–147). Norderstedt: Books on Demand. http://www.bwpat.de/ht2013/ft03/wolf_ft03-ht2013.pdf [07. 01. 2014].

Wolf, S. (2014). International TVET Transfer Project – Experiences of workplace training with the workforce in the Egyptian construction industry. In S. Wolf & J. Meyser (Hrsg.), *Policy Transfer in Technical and Vocational Education to Egypt – General conditions, concepts and experiences. Berufsbildungstransfer nach Ägypten – Rahmenbedingungen, Konzepte und Erfahrungen* (S. 30–53). Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Wolf, S. (im Druck). International TVET Transfer Project – Theoretical-practical experiences of workplace training with the workforce in the Egyptian construction industry. In M. Pilz & S. Berger (Hrsg.), *Youth in Transition: Vocational education and training in times of economic crisis*. Dordrecht: Springer.

Abstract: The contribution explores whether and in how far attempts at policy transfer constitute a valuable addition to the understanding of and a possible way of reducing structurally grounded youth unemployment. In this, policy transfer is conceived of as the critical and reflected adoption and adaption of elements of cooperative and alternating vocational training. Starting point for this policy transfer is the situation of adolescents in Southern Europe at the threshold of labor market entry. Exemplified by a project carried out in the Greek hospitality industry, it is shown in more concrete terms which challenges and opportunities are provided by a policy transfer in the field of vocational education and how this transfer may be embedded in the structural conditions of the labor market and the educational system.

Keywords: Vocational Education, Greece, Policy Transfer, Youth Unemployment, Southern Europe

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Sandra Bohlinger, Technische Universität Dresden,
Fakultät Erziehungswissenschaften,
Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken,
Weberplatz 5, 01217 Dresden, Deutschland
E-Mail: sandra.bohlinger@tu-dresden.de

PD Dr. Stefan Wolf, Technische Universität Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Schul- und Berufspädagogik,
Marchstr. 23, 10587 Berlin, Deutschland
E-Mail: s.wolf@tu-berlin.de