

**Kooperationskultur in der technischen Ausbildung für
den chilenischen Bergbau und ihre Bedeutung für die
Entwicklung eines nationalen dualen Ausbildungsmodells**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft
Universität Bielefeld

vorgelegt von
Astrid Waltermann

Erstgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Zweitgutachter: Prof. Dr. Olaf Kaltmeier

Bielefeld, Oktober 2018

Danksagung

Ohne eine Vielzahl von Personen, die mich während meiner Promotion begleitet und unterstützt haben, wäre diese Arbeit nicht fertiggestellt worden. Ihnen möchte ich an dieser Stelle danken.

Mein besonderer Dank gilt all meinen Interviewpartner_innen in Chile, die mir geduldig Einblicke in ihre Kooperationskultur gegeben haben.

Mein herzlicher Dank gilt auch meinem Betreuer Prof. Dr. Wolfgang Jütte, dessen kritisches Feedback mich sowohl gefordert als auch gefördert hat. Mein Dank gilt des Weiteren meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Olaf Kaltmeier, der mich in der kritischen Endphase mit wichtigen Ratschlägen unterstützt hat.

Danken möchte ich Barbara Issel, Gisela Wuttke und Gicela Barría, die die Arbeit nicht nur Korrektur gelesen haben, sondern mir eine wichtige persönliche Stütze waren.

Dank gilt auch Dörte Husmann und Michael Hellberg vom Career Service der Universität Bielefeld, sowie den Teilnehmer_innen des Seminars „Individual Career Portfolio“, durch die ich nicht nur wichtige Anregungen für die berufliche Planung nach der Promotion erhalten habe, sondern die maßgeblich dazu beigetragen haben, in den letzten Monaten in Bielefeld erneut in das universitäre Leben eintauchen zu können.

Zu guter Letzt gilt mein ganz besonderer Dank Sergio und Pascal Román, die mich während der gesamten Promotionszeit moralisch unterstützt und mir immer wieder Mut zugesprochen haben, das Projekt zu Ende zu führen.

Inhaltsverzeichnis

I	Theoretische Verortung der Kooperationskultur.....	17
1	Duale Ausbildung, Internationalisierung, Kooperationskultur. Einleitung.....	17
1.1	Gegenstand, Fragestellung, aktueller Forschungsstand und Zielsetzung.....	17
1.2	Aufbau der Arbeit.....	22
2	Kooperation als Grundlage des dualen Systems	
	Begriffsdefinition und Bedeutung innerhalb des Forschungskontextes.....	24
2.1	Kooperation: Eine Begriffsbestimmung	24
2.2	Kooperationskultur	28
3	Chile. Gesamtgesellschaftlicher Kontext	31
3.1	Politische Entwicklung seit 1973.....	31
3.1.1	Diktatur von 1973 bis 1990	31
3.1.2	Demokratisierungsprozess ab 1990	33
3.2	Ökonomische Entwicklung seit 1980	37
3.2.1	Neoliberales Wirtschaftssystem	37
3.2.2	Bedeutung und Entwicklung des Wirtschaftsfaktors Kupferbergbau	40
3.3	Psycho-soziale Auswirkungen der politischen und ökonomischen Entwicklung auf die Grundhaltung der Bevölkerung und ihre Kooperationskultur	45
4	Rahmenbedingungen der technischen Fachkräfteausbildung in Chile.....	53
4.1	Das chilenische Bildungssystem im politischen Wandel.....	53
4.1.1	Das aktuelle Bildungssystem.....	53
4.1.2	Bildungsreformen während der Diktatur von 1973 bis 1990.....	61
4.1.3	Reformprozess ab 1990	63
4.1.4	Schüler_innen- und Studierendenproteste von 2006 und 2011.....	71
4.1.5	Reformen der Bachelet-Regierung II ab 2014.....	72
4.2	Einbettung der technischen Ausbildung in das Bildungssystem	77
4.2.1	Der Status Quo	77
4.2.2	Historisch-politische und kulturelle Entwicklung.....	80
4.2.3	Staatliche Initiativen während der Bachelet-Regierung II ab 2014.....	88
4.2.4	Privatwirtschaftliche Initiative der Bergbauindustrie	90
5	Das duale Ausbildungssystem	94
5.1	Theoretischer Hintergrund und seine Umsetzung in Deutschland	94
5.1.1	Duale Berufsausbildung	94
5.1.2	Duales Studium	98
5.2	Internationalisierung des dualen Systems	106
5.2.1	Erfahrungen mit der internationalen Übertragbarkeit	106
5.2.2	Transfer und Transferkriterien.....	108

5.3	Erfahrungen mit dem dualen Ausbildungssystem in Chile	115
5.3.1	Kooperationsmodell des deutschen kaufmännischen Berufsbildungszentrums INSALCO	115
5.3.2	Pilotprogramm FOPROD im Rahmen der Sekundarschulbildung	116
5.3.3	Rechtliche Rahmenbedingungen des dualen Systems.....	119
5.3.4	Kooperationsvereinbarung zwischen dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem chilenischen Bildungsministerium	121
II	Praxis der chilenischen Kooperationskultur. Eine qualitative Analyse	125
6	Das Forschungsdesign	125
6.1	Leitfadenbasierte Expert_innen - Interviews	125
6.2	Reflexive Grounded Theory als Methode zur Interviewanalyse	125
6.2.1	Präkonzept zum Forschungsgegenstand	126
6.2.2	Auswahl der Interviewteilnehmer_innen basierend auf dem theoretischen Sampling	128
6.2.3	Das Kodierverfahren	136
7	Rahmenbedingungen für die Kooperation in der technischen Ausbildung	141
7.1	Wahrnehmung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen durch die Akteur_innen	141
7.1.1	Politische Rahmenbedingungen	141
7.1.2	Rechtliche Rahmenbedingungen für das duale System auf tertiärer Bildungsebene	144
7.1.3	Strukturelle Rahmenbedingungen	147
7.1.4	Kulturelle Rahmenbedingungen	148
7.1.5	Branchenspezifische Rahmenbedingungen	152
7.2	Einfluss der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf die Kooperationskultur	157
7.3	Institutionsinterne Bedingungen der einzelnen Akteur_innen für die Kooperation	158
7.3.1	Vorurteile und Misstrauen	158
7.3.2	Ziele.....	162
7.3.3	Entscheidungskriterien	164
7.3.4	Motivation und Engagement	172
7.4	Bedeutung institutionsinterner Merkmale für die Kooperation	179
8	Gestaltung des Kooperationsprozesses.....	181
8.1	Kooperation in der dualen Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene	
	„Es sind Leute, Personen, die sich stark für die Bildung engagieren“	181
8.1.1	Kooperation auf der Sachebene	
	„Es ist eine beidseitige Entscheidung (...) zusammenzuarbeiten“	182
8.1.2	Kooperation auf der Beziehungsebene	
	„Auf persönlichem Niveau passiert sehr viel“	196
8.1.3	Resümee	
	„Im Team, anders funktioniert es nicht“	203
8.2	Kooperation in der dualen Ausbildung auf tertiärer Bildungsebene	
	„Das wird auch für uns ein Lernprozess sein“	207
8.2.1	Kooperation auf der Sachebene	
	„Wir setzen Kreativität ein, um die legalen Lücken zu überspringen“	207
8.2.2	Kooperation auf der Beziehungsebene	
	„Das ärgert, macht Lärm“	218

8.2.3 Resümee	
„Sie haben kaum Kontakt zu ihrem Umfeld“	221
8.3 Kooperation bei der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für den Bergbau	
„Lasst uns das Rad nicht neu erfinden“	223
8.3.1 Kooperation auf der Sachebene	
„Wir bauen ein System innerhalb eines Systems auf“	224
8.3.2 Kooperation auf der Beziehungsebene	
„Wir müssen das Vertrauen wieder aufbauen“	237
8.3.3 Resümee	
„Aufbau offensichtlicher Räume“	244
8.4 Kooperation bei der Entwicklung staatlicher Ausbildungszentren	
„Das hatte nie jemand im Blick“	248
8.4.1 Kooperation auf der Sachebene	
„Raum zu schaffen, damit dort Dinge entstehen“	248
8.4.2 Kooperation auf der Beziehungsebene	
„Es existiert dieses ganze Unbehagen, mit anderen in Beziehung treten zu müssen“	256
8.4.3 Resümee	
„Es gibt Regionen, in denen die Politik immer wieder scheitert“	260
9 Reflexion der Kooperationserfahrung durch die Akteur_innen.....	263
9.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung.....	263
9.2 Anregungen und Forderungen der Akteur_innen für die technische Ausbildung	272
9.2.1 Anregungen und Forderungen für das duale System	272
9.2.2 Anregungen und Forderungen für die technische Ausbildung im Bergbau	280
9.3 Resümee	
Perspektiven für zukünftige Kooperationen	282
10 Bedeutung der Kooperationskultur in Bezug auf die Entwicklung und Durchführung eines dualen Ausbildungsmodells für den chilenischen Bergbau	285
10.1 Kooperationskultur der Akteur_innen in der technischen Ausbildung und ihr Einfluss auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit	285
10.2 Möglichkeiten für ein erfolversprechendes duales Ausbildungsmodell	290
10.3 Duale Ausbildung, Internationalisierung, Kooperationskultur. Fazit und Ausblick	295
Literaturverzeichnis	298
Anhang 1: Interviewleitfäden	314
Spanische Originalleitfäden	314
Deutsche Übersetzung der Originalleitfäden	339
Anhang 2: Transkriptionsregeln	365
Anhang 3: Spanische Originalzitate der Interviews	367
Anhang 4: Kooperationsmuster bei der Kooperationsgestaltung auf der Sach- und Beziehungsebene	413

Allgemeine Erklärungen

Zur Verwendung einer gendergerechten Sprache wurde in dieser Arbeit die Schreibweise mit Gender_Gap gewählt.

Bei der Benennung von Institutionen im Plural wurde auf den Gender_Gap verzichtet, und nur die weibliche Form benutzt (z. B. die Schulträgerinnen), da Institutionen genderneutral sind, der Artikel „die“ jedoch weiblich ist.

Handelt es sich bei der Beschreibung ausschließlich um weibliche oder männliche Personen, so wurde die entsprechende Form gewählt.

Der spanische Begriff “colaborar” wird in dieser Arbeit mit „kooperieren“ übersetzt, da der Begriff „kollaborieren“ im Deutschen sehr negativ konnotiert ist, während “colaborar” im Spanischen gleichbedeutend mit “cooperar” verwendet wird.

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

AFP	Administradora de Fondos de Pensiones (Verwalterin der Pensionsfonds)
APEC	Asia-Pacific Economic Cooperation
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
CAE	Crédito con Aval del Estado (Kredit mit staatlicher Garantie)
CEPAL	Comisión Económica para America Latina y el Caribe (Wirtschaftskommission für Lateinamerika und die Karibik)
CCM	Consejo de Competencias Mineras (Rat für Bergbaufachkenntnisse)
CFT	Centro de Formación Técnica (Technisches Ausbildungszentrum)
CIA	Central Intelligence Agency (Auslandsgeheimdienst der Vereinten Nationen von Amerika)
CRUCH	Concejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Chilenische Hochschulrektorenkonferenz)
DEMRE	Departamento de evaluación, medición y registro educacional (Abteilung für pädagogische Evaluierung, Messung und Registrierung)
DINA	Dirección de Inteligencia Nacional (Chilenischer Geheimdienst während der Militärdiktatur von 1973-1977)
EMHC	Educación Media Humanística-Científica (Wissenschaftlich-humanistische Schulbildung)
EMTP	Educación Media Técnico Profesional (Technische Berufsschulbildung)
GTZ	Gesellschaft für technische Zusammenarbeit
GIZ	Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit
IES	Institución de la Educación Superior (Institution der hochschulischen Bildung)
IP	Instituto Profesional (Berufsbildendes Institut)
ISAPRE	Institución de Salud Previsional (Institution der Gesundheitsvorsorge – private Krankenversicherung)

MERCOSUR	Mercado Común del Sur (Gemeinsamer Markt Südamerikas)
INE	Instituto Nacional de Estadísticas (Nationales Statistikinstitut)
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OTEC	Organismo Técnico de Capacitación (Technische Fortbildungsorganisation)
PACE	Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior (Vorbereitungsprogramm zum Hochschulzugang für Jugendliche aus staatlichen Schulen mit finanzschwachem Familienhintergrund)
PSU	Prueba de Selección Universitaria (Zentrale Aufnahmeprüfung für die Universität)
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen)
SENCE	Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Nationaler Service für Arbeitsschulungen)
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Messsystem zur Bildungsqualitätskontrolle -vergleichbar mit der PISA-Studie in den OECD-Ländern)
SLE	Servicios Locales de Educación (Lokale Bildungsservicestellen)
SOFOFA	Sociedad de Fomento Fabril (Gesellschaft zur Förderung der Industrie)
SEREMI	Secretaría Regional Ministerial de Educación (Regionales Sekretariat des Bildungsministeriums)
UNDP	United Nations Development Programme
NSE	Nivel Socioeconómico (Sozioökonomisches Niveau)
VET	Vocational education and training

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gelingende Kooperation: die Faktoren der Kooperationskultur im Überblick (Dammer 2011, S. 36)	29
Abbildung 2: Misstrauen in der chilenischen Gesellschaft (eigene Darstellung nach der Umfrage des World Value Survey, Wave 6 von 2010-2014)	46
Abbildung 3: Grund- und Sekundarschule (2016) – Schulen (eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2016d, S.10; 2017b, S.14, 30)	54
Abbildung 4: Grund- und Sekundarschule (2016) – Schüler_innenanteil (eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2016d, S.10; 2017b, S.14, 30) ...	54
Abbildung 5: Chilenisches Hochschulsystem (März 2018) (eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2018a)	56
Abbildung 6: Akkreditierung der Institutionen (eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2017, S.3)	57
Abbildung 7: Immatrikulationszahlen (2017) (eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2017, S.3)	58
Abbildung 8: Anstieg der Studierendenzahlen (2008-2017) (Ministerio de Educación 2017, S.3, Übersetzung: A.W.)	58
Abbildung 9: Anstieg der Studierendenzahlen (2008-2017) nach Institutionen (Ministerio de Educación 2017, S.4, Übersetzung: A.W.)	59
Abbildung 10: Erstsemester_innen (2017) (eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2017, S.6)	60
Abbildung 11: Herkunftsschulen der Erstsemester_innen (2017) (eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2017, S.8)	60
Abbildung 12: Sekundarschulabschluss aller über 25-Jährigen im Jahr 2000 und 2015 (eigene Darstellung nach Ministerio de Desarrollo Social 2017, S. 26)	65
Abbildung 13: Entwicklung des Bildungsniveaus der 18 bis 24-Jährigen zwischen 1990 und 2013 (eigene Darstellung nach Ministerio de Desarrollo Social 2015, S.34)	66
Abbildung 14: Anfänger_innenzahlen im dualen System und im Studium (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berufsbildungsbericht 2018)	97
Abbildung 15: Duale Studiengänge von 2004-2016 (eigene Darstellung nach Ausbildungsplus 2016)	100

Zusammenfassung

Chilenischer Kontext

Der Bergbau ist einer der wichtigsten Wirtschaftssektoren Chiles. Für die nächsten Jahre wird ein großer Fachkräftebedarf prognostiziert, der durch die bisherigen Ausbildungszentren und ihre Programme jedoch nicht gedeckt werden kann, da neben der Quantität auch die Qualität der Ausbildungen nicht den Ansprüchen der Industrie entspricht. Dieser Fachkräftemangel zwingt die Bergbauindustrie und die chilenische Regierung, neue Konzepte für die mittlere und höhere Fachkräfteausbildung zu entwickeln (vgl. Consejo Minero 2017).

Vor diesem Hintergrund wurde im November 2011 eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem chilenischen Bildungsministerium und dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) unterzeichnet, die die Einführung des deutschen dualen Ausbildungssystems u.a. im Rahmen der höheren Fachkräfteausbildung für die Bergbauindustrie vorsah.

Diese Kooperationsvereinbarung war der Ausgangspunkt für das vorliegende Forschungsprojekt.

Problemstellung

Die Bundesrepublik Deutschland fördert bereits seit den 1980er Jahren im Rahmen ihrer internationalen Berufsbildungskoooperation duale Ausbildungsformen rund um den Globus. Auch in Chile wurde das duale System bereits vor 25 Jahren im Rahmen eines Pilotprojektes eingeführt (vgl. Ministerio de Educación 2016d, S. 10).

Zahlreiche Evaluierungen der in den letzten 30 Jahren durchgeführten Transferprojekte dokumentieren jedoch sämtlich eine nur geringe Nachhaltigkeit des Systems in den Transferländern und benennen vor allem strukturelle und sozio-politische Bedingungen für das Scheitern. Auch in Chile hat sich das duale Ausbildungssystem nach bundesdeutschem Vorbild nicht zu einem flächendeckenden System verstetigen können. Die Schlussfolgerung der Evaluierungen geht dahin, dass das deutsche duale System nicht eins-zu-eins auf andere Länder übertragen werden kann (vgl. Diehl 1993; Maurer et al. 2011; Stockmann und Silvestrini 2011, 2013).

These

Da es sich beim dualen Ausbildungssystem um ein Modell handelt, dessen Grundlage auf der Kooperation aller beteiligten Akteur_innen basiert, wird hier die These aufgestellt, dass das Scheitern der Internationalisierung maßgeblich darin zu suchen ist, dass die Kooperationskultur der Transferländer bei der Implementierung des dualen Systems nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt wurde.

Fokus der Arbeit

Aus der zuvor genannten These ergibt sich die zentrale Forschungsfrage: Welche spezifischen Merkmale weist die Kooperationskultur der chilenischen Akteur_innen im Rahmen der Fachkräfteausbildung für bergbaurelevante Berufe auf und welche Bedeutung haben sie im Hinblick auf die Entwicklung eines chilenischen dualen Ausbildungsmodells? Kooperationstheorien haben das Vertrauen unter den Kooperationspartner_innen als Basis für das Funktionieren von Kooperationsprojekten identifiziert (vgl. Holzberg 2009; Dammer 2011). Die chilenische Gesellschaft ist jedoch nach den vorliegenden soziologischen Analysen (vgl. PNUD 2012; Arellano et al. 2015) sehr zentral durch ein starkes Misstrauen geprägt. Um der Frage nachzugehen, wie sich dieses Misstrauen auf die Kooperationskultur in der technischen Ausbildung auswirkt und in welchem Kontext es sich entwickelt hat, wurde der historisch-politische, wirtschaftliche und psycho-soziale Background der chilenischen Gesellschaft in den Blick genommen. Vor allem die noch spürbaren Auswirkungen der repressiven Diktatur von 1973 bis 1990 bieten einleuchtende Begründungen für das tief verwurzelte Misstrauen gegenüber allem Fremden.

Als weiteres Erbe der Diktatur beruht das chilenische Ausbildungssystem auch weiterhin weitestgehend auf dem neoliberalen Wirtschaftsmodell, das die Gewinnmaximierung, nicht jedoch die qualifizierte Ausbildung der Fachkräfte, in den Vordergrund stellt (vgl. Weissbluth 2013, S. 80), wodurch eine Kooperation zwischen Industrie und Bildungsinstitutionen noch zusätzlich erschwert wird.

Der Überblick über das chilenische Bildungssystem und seiner Entwicklung im Laufe der letzten 45 Jahre bietet darüber hinaus sozio-politische Erklärungsansätze für die fehlende Anerkennung technischer Ausbildung innerhalb der chilenischen Gesellschaft.

Zur Kontextualisierung des dualen Systems wurde der theoretische Hintergrund und seine Umsetzung in Deutschland beleuchtet, um sich sodann mit seiner Internationalisierung und

den grundlegenden Problemen seiner Übertragbarkeit auf andere Länder näher zu beschäftigen. Anschließend wurden vor diesem Hintergrund die in Chile bereits mit dem dualen System gemachten Erfahrungen reflektiert.

Forschungsmethode

Für die vorliegende Studie wurde die Forschungsmethode der qualitativen Expert_inneninterviews mit Hilfe semistrukturierter Leitfäden gewählt, um basierend auf dem beruflichen Erfahrungshorizont von 12 chilenischen Akteur_innen der beruflichen Bildung die Merkmale ihrer Kooperationskultur zu identifizieren. Die Interviewteilnehmer_innen waren Repräsentant_innen aus Bildungsinstitutionen, der Wirtschaft, des Staates und von Beratungsinstitutionen, die in vier verschiedenen Aktionsfeldern tätig sind: innerhalb des dualen Systems auf Sekundarstufen- und auf tertiärer Bildungsebene, sowie außerhalb des dualen Systems bei der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für die Fachkräfteausbildung im Bergbau, sowie bei der Einführung von 15 staatlichen technischen Ausbildungszentren.

Die Analyse der Interviews wurde in Anlehnung an die reflexive Grounded Theory durchgeführt, um eine Theorie zu erarbeiten, die in den erhobenen Daten verankert (grounded) ist. Es wurden drei Kategorien identifiziert, die für die Kooperationen in allen vier Kooperationsfeldern kennzeichnend sind:

- die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, auf deren Grundlage sich Kooperationen entwickeln, sowie die institutionsinternen Bedingungen der einzelnen Akteur_innen für die Kooperation.
- Die Gestaltung des Kooperationsprozesses auf der Sach- und auf der Beziehungsebene.
- Die Reflexion der Akteur_innen in Bezug auf die „gelebte“ Kooperation anhand von Selbst- und Fremdwahrnehmung, sowie ihre Forderungen an zukünftige Kooperationen.

Ergebnisse der Studie

Als Ergebnis der Analyse konnten zusammenfassend folgende signifikante Merkmale der Kooperationskultur unter den Akteur_innen der technischen Ausbildung identifiziert werden:

- Das in der chilenischen Gesellschaft existierende große Misstrauen spiegelt sich auch unter den Akteur_innen aus Bildungsinstitutionen, Wirtschaft und Staat wider. Nur bei existenziellem Bedürfnis nach radikaler Veränderung gibt es unter den Akteur_innen die Bereitschaft zur Kooperation, wenn sie zusätzlich davon überzeugt sind, dass durch kooperative Maßnahmen mehr bewirkt werden kann als durch Alleingänge.
- Die Analyse der Selbstwahrnehmung der Akteur_innen hat darüber hinaus ergeben, dass ihre Fähigkeit oder Bereitschaft zur Selbstkritik nur ansatzweise vorhanden ist, da das Eingestehen von Fehlern als „Gesichtsverlust“ angesehen wird.
- Die Forderungen und Ausblicke der Akteur_innen haben verdeutlicht, dass es ein Interesse an Veränderungsprozessen gibt. Die eigene Rolle in einem solchen Prozess wird jedoch in der Regel nicht benannt.
- Beratungsorganisationen werden als wichtige Instanzen zum Kooperationsaufbau und zur Begleitung des Prozesses wahrgenommen und nehmen die Funktion als Mediator_innen zwischen den Akteur_innen ein.

Darüber hinaus wurden in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der zugrunde gelegten Kooperationsforschung auch bei den chilenischen Interviewpartner_innen gemeinsame Ziele, Teamarbeit, ein stabiles Vertrauensverhältnis, eine klare Rollenverteilung, demokratische Entscheidungsprozesse und persönliches Engagement der Kooperationspartner_innen als positive Merkmale für eine gelungene Kooperation identifiziert.

Kooperationskultur und Rahmenbedingungen

Die Studie hat neben den genannten kooperationskulturellen Aspekten ergeben, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Kooperationskultur eng miteinander verwoben sind und sich gegenseitig bedingen. Die kulturellen Verhaltensweisen basieren auf historisch gewachsenen, gesellschaftlichen wie sozialen Rahmenbedingungen und entwickeln sich auf deren Hintergrund fort, im Umkehrschluss entwickeln sich aus gefestigten kulturellen Verhaltensweisen wiederum gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die auf der Geschichte und individuellen Erfahrungen ihrer Akteur_innen aufbauen.

Möglichkeiten für ein erfolgversprechendes duales Ausbildungsmodell

Die vorgelegten Ergebnisse legen nahe, dass es nicht nur nicht sinnvoll, sondern geradezu abwegig erscheint, ein nach deutschem Modell adaptiertes duales System, und sei es nur

als Transfer von Elementen, in Chile einzuführen, da dieses eine umfangreiche Kooperationsbereitschaft unter allen relevanten Akteur_innen aus Staat, Bildungsinstitutionen und Industrie voraussetzt.

Da jedoch in Chile durchaus Interesse an dualer Ausbildung existiert, sollte man über die Entwicklung eines neuen dualen Modells nachdenken, das nicht den Anspruch erhebt, sich zu einem flächendeckenden landesweiten „System“ entwickeln zu müssen. Dieses Modell müsste sowohl auf den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als auch auf der Kooperationskultur der Akteur_innen aufbauen und dürfte keinen grundlegenden strukturellen oder kulturellen Wandel als Voraussetzung fordern.

Zum Aufbau eines solchen „maßgeschneiderten“ chilenischen Modells scheint es sinnvoll, eine externe Beratungsinstitution zu Rate zu ziehen, die möglichst bereits bei den potenziellen Kooperationspartner_innen bekannt ist und infolge dessen Vertrauensvorschuss besitzt. Auch zur Klärung des eigenen Rollenverständnisses der Akteur_innen scheint die Unterstützung einer externen Institution hilfreich.

Des Weiteren wäre es angeraten, die vielfältigen Erfahrungen, die chilenische Akteur_innen in den letzten 25 Jahren bereits landesweit mit der dualen Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene gesammelt haben, zu bündeln und diese Akteur_innen als Berater_innen für einen Übertragungsprozess auf die tertiäre Bildungsebene aktiv zu beteiligen und zu Rate zu ziehen.

Die neuen staatlichen Ausbildungszentren würden gute Voraussetzungen für die Einführung eines dualen Modells bieten, da bei ihrer Planung in Bezug auf Standorte, Ausbildungsgänge und Ausbildungsmodelle alle für die Kooperation in einem dualen Modell relevanten Akteur_innen beteiligt sind, so die staatlichen Autoritäten, die Bildungsinstitutionen sowie die Industrie.

Mit der Umsetzung eines dualen Modells als duales Studium könnte die Attraktivität für die technische Ausbildung innerhalb der Bevölkerung erhöht werden und sich aus dem Nischendasein für Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten lösen, vor allem auch dann, wenn damit Chancen für einen auch finanziell lukrativeren Berufsweg mit Aufstiegschancen verbunden wären.

Ausblick

Da die Versuche der Implementierung eines Systems, das auf einem Prüfungssystem nach deutschem Vorbild aufgebaut ist, sich im Rahmen der Kooperation mit dem BIBB aufgrund von politischen, strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen nicht realisieren ließ, erscheint es sinnvoll, sich bei möglichen zukünftigen Kooperationen auf konkretere Unterstützungsmaßnahmen zu konzentrieren, die nicht auf die Entwicklung eines nationalen Systems abzielen, sondern sehr viel kleinschrittiger am konkreten Bedarf ansetzen, wie z.B. die Aus- und Fortbildung von Ausbilder_innen oder die Qualifizierung von Multiplikator_innen. Auch könnten die Unterstützung beim Aufbau einer Koordinierungsstelle und Schulungsmaßnahmen für zukünftige Berater_innen durch das BIBB angefragt werden und sinnvoll sein.

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”¹

Antonio Machado

¹„Wanderer, es gibt keinen Weg, der Weg entsteht beim Gehen“

Titel eines Gedichts des spanischen Dichters Antonio Machado, erschienen 1912 in dem Lyrik- Band
“Campos de Castilla” Renacimiento, Sociedad anónima editorial, Madrid. Das Gedicht wurde 1969 von dem
katalanischen Sänger Joan Manuel Serrat vertont und gilt seither als Protestlied gegen autoritäre Regime

I Theoretische Verortung der Kooperationskultur

1 Duale Ausbildung, Internationalisierung, Kooperationskultur. Einleitung

1.1 Gegenstand, Fragestellung, aktueller Forschungsstand und Zielsetzung

Chile gilt im lateinamerikanischen Kontext als eines der ökonomisch dynamischsten Länder des Kontinents. Seit Mitte der 1970er Jahre hat das Land im Rahmen der Durchsetzung eines neoliberalen Wirtschaftssystems auf eine radikale Marktöffnung gesetzt, bei der Primärprodukte die Grundlage des exportorientierten Wachstumsmodells bilden. Innerhalb des ökonomischen Modells kommt dem Bergbau wegen seiner bedeutenden Kupfervorräte eine zentrale Stellung zu. Bis zum Jahr 2026 wird hier ein Bedarf von fast 30.000 weiteren Fachkräften prognostiziert, der durch die bisherigen Ausbildungszentren und ihre Programme nicht gedeckt werden kann (Consejo de Competencias Mineras 2017, S. 71–72).

Die Gründe für den Fachkräftemangel waren und sind vielfältig: Einerseits hat die Fachkräfteausbildung innerhalb der chilenischen Gesellschaft traditionell ein sehr schlechtes Image, u.a. weil das existierende System nur wenig Fortbildungs- und damit verbundene Aufstiegschancen wie auch gute Verdienstmöglichkeiten bietet, andererseits stellt das bestehende schulische Ausbildungssystem keine an den Marktbedürfnissen der Industrie ausgerichtete Ausbildung bereit. Letzteres führt dazu, dass die Jugendlichen nach Abschluss ihrer Ausbildung zunächst eine bis zu zweijährige Einarbeitungsphase in den Unternehmen benötigen, um produktiv arbeiten zu können. Um diesen quantitativen und qualitativen Fachkräftemangel zu beheben, sahen sich die Kupferindustrie und die chilenische Regierung ab 2011 gezwungen, neue und langfristig wirksame Konzepte für die mittlere und höhere Fachkräfteausbildung zu entwickeln (vgl. Consejo de Competencias Mineras 2017, S. 14).

Vor diesem Hintergrund wurde im November 2011 eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem chilenischen Bildungsministerium und dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) unterzeichnet, die die Einführung des deutschen dualen

Ausbildungssystems u.a. im Rahmen der höheren Fachkräfteausbildung für die Bergbauindustrie vorsah. Hierdurch erhoffte man sich eine stärkere Verzahnung der Ausbildung zwischen den Bildungsinstitutionen und der Industrie und – damit einhergehend – eine stärker an den Bedürfnissen der Industrie ausgerichtete Ausbildung. Diese Kooperationsvereinbarung war der Ausgangspunkt für das vorliegende Forschungsprojekt.

Die Bundesrepublik Deutschland fördert bereits seit den 1980er Jahren im Rahmen ihrer internationalen Berufsbildungskoooperation duale Ausbildungsformen rund um den Globus. Auch in Chile wurde das duale Ausbildungssystem bereits vor 25 Jahren im Rahmen eines Pilotprojektes von der damaligen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) auf Sekundarstufen-Ebene an 200 Berufsschulen in Kooperation mit 7000 Firmen eingeführt (vgl. Ministerio de Educación 2016d, S. 10). Das System hat sich seither jedoch nicht zu einem flächendeckenden System entwickelt. Im tertiären Bildungsbereich gibt es darüber hinaus bisher nur sehr vereinzelte Projekte, die mit dem dualen System arbeiten.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation stellte sich für die Verfasserin zunächst die Frage: Welche institutionellen und strukturellen Voraussetzungen bietet das chilenische berufliche Ausbildungssystem im Bereich der tertiären Bildungsebene zur Gewährleistung einer erfolgreichen Implementierung des deutschen dualen Systems? Der ursprüngliche Blickwinkel dieser Arbeit richtete sich also anfangs primär darauf, aus deutscher Perspektive zu beleuchten, ob möglicherweise Veränderungen innerhalb des chilenischen Ausbildungssystems initiiert werden müssten, um das deutsche duale System erfolgreich einzuführen und wie diese Veränderungen mit Unterstützung deutscher Expert_innen zu realisieren seien. Hier wurde also ein „Transferblick“ eingenommen, der sich nicht zuletzt auch in den Interessen deutscher Bildungsanbieterinnen widerspiegelt, das „Erfolgsmodell“ duales System weltweit zu exportieren.

Im Laufe des Forschungsprozesses wurde jedoch ein Paradigmenwechsel vorgenommen. Ausgelöst wurde dieser durch das Studium der Evaluierungen der in den letzten 30 Jahren im Rahmen von internationalen Bildungskoooperationen durchgeführten Transferprojekte des deutschen dualen Ausbildungssystems. Diese dokumentieren nämlich sämtlich eine nur geringe Nachhaltigkeit des Systems in den Transferländern mit der Schlussfolgerung, dass das deutsche duale System nicht eins-zu-eins auf andere Länder übertragen werden kann (vgl. Diehl 1993; Maurer et al. 2011; Stockmann und Silvestrini 2011, 2013) Die

Evaluierungen benennen hier vor allem strukturelle und sozio-politische Bedingungen für das Scheitern der Projekte.

Da es sich beim dualen Ausbildungssystem nach deutschem Vorbild um ein Modell handelt, dessen Grundlage auf der Kooperation aller beteiligten Akteur_innen basiert und nur so funktionieren kann, wird hier die These aufgestellt, dass das Scheitern der tatsächlich vielzähligen Versuche zur Internationalisierung des dualen Systems maßgeblich darin zu suchen ist, dass die Kooperationskultur der Transferländer bei der Implementierung des dualen Systems nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt wurde.

Der aktuelle Forschungsstand zum Thema Berufsbildungs Kooperation betont insbesondere die Entwicklung von Kriterien, die bei der Einführung des dualen Systems in andere Länder berücksichtigt werden sollten. Es wird vor allem darauf hingewiesen, dass eine Einbindung in die lokal vorhandenen Strukturen für das Gelingen unabdingbar (vgl. Graf et al. 2014, S. 30) und der soziokulturelle Kontext zu berücksichtigen sei (vgl. Geiben et al. 2017, S. 8). Jedoch werden diese Kriterien nicht weiter definiert und das spezifische Thema der Kooperationskultur in den Transferländern, wenn überhaupt, nur marginal berücksichtigt (vgl. Euler 2013; Bliem et al. 2014; Hummelsheim und Baur 2014). Auch die Evaluierung des Pilotprojektes FOPROD, mit dem in den 1990er Jahren das duale System auf der Sekundarstufen-Ebene in Chile eingeführt wurde, beinhaltet keinerlei Aspekte in Bezug auf die Kooperationskultur der daran beteiligten chilenischen Akteur_innen (vgl. Ministerio de Trabajo y Ministerio de Educación 2000).

Insgesamt gibt es nur wenig wissenschaftliche Literatur zur Spezifik der chilenischen Kooperationskultur, auch hat die Verfasserin keine Studien zur chilenischen Kooperationskultur im Rahmen der technischen Ausbildung finden können. Tatsächlich ist wissenschaftlich fundierte Literatur zum Themengebiet der technischen Ausbildung und des dualen Systems in Chile nur sehr begrenzt vorhanden, obwohl ein Bedarf daran wohl angenommen werden kann.

Der neue Fokus dieser Forschungsarbeit richtet sich nunmehr zuvorderst auf die Analyse der Kooperationskultur der chilenischen Akteur_innen. Aus der zuvor genannten These ergibt sich daraus die zentrale Forschungsfrage: Welche spezifischen Merkmale weist die Kooperationskultur der chilenischen Akteur_innen im Rahmen der Fachkräfteausbildung für bergbaurelevante Berufe auf und welche Bedeutung haben sie im Hinblick auf die Entwicklung eines chilenischen dualen Ausbildungsmodells? Es wird also davon

ausgegangen, dass es hierbei nicht darum gehen kann, das deutsche duale System in irgendeiner Weise zu adaptieren, sondern dass nur ein völlig neu konzipiertes spezifisch chilenisches Modell erfolgversprechend sein kann.

Kooperationstheorien haben das Vertrauen unter den Kooperationspartner_innen als Basis für das Funktionieren von Kooperationsprojekten identifiziert (vgl. Holzberg 2009; Dammer 2011). Die chilenische Gesellschaft ist jedoch nach den vorliegenden soziologischen Analysen (vgl. PNUD 2012; Arellano et al. 2015) sehr zentral durch ein starkes Misstrauen geprägt. Wie wirkt sich nun dieses Misstrauen auf die Kooperationskultur in der technischen Ausbildung aus, in welchem historisch-politischen Kontext hat es sich entwickelt?

Die Auswirkungen der Militärdiktatur, die von 1973 bis 1990 in Chile herrschte, sind auch nach 28 Jahren demokratischer Regierungen im täglichen Zusammenleben und -arbeiten in der chilenischen Gesellschaft deutlich spürbar. Die Bevölkerung ist nach wie vor tief gespalten in der Bewertung des diktatorischen Regimes, was sich auch auf die jüngeren Generationen, die die Diktatur nicht mehr selbst miterlebt haben, überträgt und konnte von diesen noch nicht völlig durchbrochen werden. Das durch die Diktatur geschürte Misstrauen hat sich innerhalb der Gesellschaft manifestiert. Als weiteres Erbe der Diktatur beruht das chilenische Ausbildungssystem auch weiterhin auf dem neoliberalen Wirtschaftsmodell, das die Gewinnmaximierung, nicht jedoch die qualifizierte Ausbildung der Fachkräfte, in den Vordergrund stellt (vgl. Weissbluth 2013, S. 80), wodurch eine Kooperation zwischen Industrie und Bildungsinstitutionen zusätzlich erschwert wird.

Das Ziel dieser Forschungsarbeit liegt somit in der Bestätigung bzw. Dementierung der These, dass die erfolgreiche Einführung eines dualen Ausbildungsmodells im Rahmen der Fachkräfteausbildung für den chilenischen Bergbau nur möglich ist, wenn die Kooperationskultur der beteiligten Akteur_innen bei seiner Konzipierung explizit berücksichtigt wird. Hierzu sind die wichtigsten Aspekte der chilenischen Kooperationskultur der Akteur_innen in der Fachkräfteausbildung zu identifizieren und auf ihre praktische Bedeutung im Hinblick auf ein funktionierendes duales Ausbildungsmodell zu analysieren.

Die Forschungsmethode der qualitativen Expert_innen-Interviews bietet hierfür eine gute Grundlage, um auf dem Hintergrund des beruflichen Erfahrungshorizonts von Akteur_innen der Fachkräfteausbildung die Merkmale ihrer Kooperationskultur genauer zu analysieren. Da es sich bei diesen kulturellen Aspekten nicht um quantitativ messbare Phänomene,

sondern um jene aus der subjektiven Erfahrung heraus zu generierende Sichtweisen handelt, besteht der Anspruch dieser Studie darin, die jeweiligen Sichtweisen zu rekonstruieren und nachvollziehbar zu machen, indem sie mit den sprachlichen Äußerungen als „symbolisch vorstrukturierten Gegenständen“ [arbeitet, die nicht] (...) über das Messen, also über den methodischen Zugang der standardisierten Forschung, erfasst werden [können]“ (Helfferich 2009, S. 21).

Die Analyse der Interviews wird in Anlehnung an die reflexive Grounded Theory durchgeführt, da zu Beginn der Studie noch keine eigene empirisch begründete Theorie über konkrete Aspekte der Kooperationskultur der chilenischen Akteur_innen in der Berufsbildung zu Grunde gelegt werden konnte, die durch die Interviews hätte belegt werden sollen. Das Ziel der Analyse der Interviews ist vielmehr, eine Theorie zu erarbeiten, die in den erhobenen Daten verankert (grounded) ist.

Die aus der Analyse resultierenden Erkenntnisse können einerseits als Grundlage für Kriterien zur Entwicklung eines originären „chilenischen“ dualen Modells im tertiären Bildungsbereich der technischen Ausbildung dienen, andererseits evtl. auch als Leitfaden für die zukünftige Internationalisierung des deutschen dualen Systems bzw. dessen Implementierung in anderen Ländern Berücksichtigung finden.

Das für diese Arbeit gewählte Motto *“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”* lässt sich nicht nur auf die Entstehung dieser Promotion beziehen, die viele Um- und Seitenwege gehen musste, um zum Ziel zu führen, sondern kann auch als schöne Metapher für die Entwicklung eines dualen Ausbildungsmodells für die chilenische Fachkräfteausbildung, (nicht nur) im Bergbau, gesehen werden. Tatsächlich haben die Ergebnisse der hier durchgeführten empirischen Studie zu dem Schluss geführt, dass es keinen „Königsweg“ gibt, wie und unter welchen Bedingungen ein duales Modell erfolgreich initiiert werden kann, sondern dass auf Grundlage der real gegebenen Strukturen wie auch der Kooperationskultur ein für die chilenische Realität „maßgeschneidertes“ Modell auf den Weg gebracht werden müsste, das die Beteiligten von Beginn an als Regisseur_innen ihrer eigenen Realität wirksam werden lässt.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile:

In Teil I wird zunächst die theoretische Verortung des Themas Kooperationskultur in der Fachkräfteausbildung in Chile vorgenommen sowie der theoretische Hintergrund des in Deutschland praktizierten dualen Ausbildungssystems aufgerissen. Teil II beinhaltet die Analyse der Praxis der chilenischen Kooperationskultur in der Fachkräfteausbildung mittels einer qualitativen Studie.

Kapitel 2 definiert zunächst den Begriff der Kooperation als Grundlage des dualen Ausbildungsmodells nach bundesdeutschem Vorbild und ordnet den Terminus Kooperationskultur innerhalb des Forschungskontextes ein. Kapitel 3 beschäftigt sich mit dem gesamtgesellschaftlichen Kontext, auf dessen historischem, wirtschaftlichem und psycho-sozialem Background sich die chilenische Kooperationskultur in der Fachkräfteausbildung herausgebildet hat. Kapitel 4 verschafft sodann einen Überblick über das chilenische Bildungssystem und seine Entwicklung im Laufe der letzten 45 Jahre und bietet verschiedene sozio-politische Erklärungsansätze für die fehlende Anerkennung technischer Ausbildung innerhalb der chilenischen Gesellschaft. Kapitel 5 nimmt zu Beginn den theoretischen Hintergrund des dualen Systems und seine Umsetzung in Deutschland in den Blick, um sich sodann mit der Internationalisierung des dualen Ausbildungssystems und den grundlegenden Problemen seiner Übertragbarkeit auf andere Länder zu beschäftigen. Anschließend werden vor diesem Hintergrund die in Chile bereits mit dem dualen System gemachten Erfahrungen reflektiert.

In Teil II erläutert Kapitel 6 zunächst die Vorgehensweise der empirischen Studie anhand von leitfadenbasierten Expert_innen-Interviews und deren Analyse in Anlehnung an die reflexive Grounded Theory. Da diese die Person der Forscherin und ihre Selbstreflexion in den Forschungsprozess mit einbezieht, wird das Präkonzept der Verfasserin zum Forschungsstand ebenfalls verortet und anschließend die Auswahl der Interviewteilnehmer_innen, basierend auf dem theoretischen Sampling, begründet.

Die darauf folgenden Kapitel (7 – 9) geben der Analyse der Interviews Raum, wobei sich Kapitel 7 zunächst mit den komplexen Rahmenbedingungen für die Kooperation in der technischen Ausbildung aus Sicht der Akteur_innen beschäftigt. Kapitel 8 umfasst sodann die Auswertung der Gestaltung des Kooperationsprozesses in den vier ausgewählten

Aktionsfeldern innerhalb und außerhalb des dualen Systems und konzentriert sich auf die von den Interviewpartner_innen benannten Aspekte der Kooperation auf der Sach- und der Beziehungsebene. Kapitel 9 wirft schließlich noch einen Blick auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Interviewpartner_innen, analysiert ihre Bereitschaft zur Selbstreflexion und beleuchtet in diesem Zusammenhang auch ihre Forderungen an zukünftige Kooperationsprojekte.

Das Abschlusskapitel 10 rekapituliert die Ergebnisse der empirischen Studie im Hinblick auf die kooperationskulturellen Muster der chilenischen Akteur_innen auf der Handlungsebene der technischen Ausbildung und entwickelt hieraus eine Theorie über ihren Einfluss auf den Erfolg oder Misserfolg von Kooperationsprojekten. Darauf basierend werden Impulse für die Entwicklung eines erfolgversprechenderen dualen Modells für die chilenische Fachkräfteausbildung gegeben und abschließend mögliche Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen internationaler Berufsbildungsk Kooperationen benannt.

2 Kooperation als Grundlage des dualen Systems Begriffsdefinition und Bedeutung innerhalb des Forschungskontextes

Das duale Ausbildungssystem wird allgegenwärtig als Kooperationsmodell bezeichnet, bei dem Ausbildungsbetrieb und Berufsschule im Bereich der Lernortkooperation koordiniert zusammenarbeiten und das als System von Wirtschaft, Sozialpartnerinnen und Staat gefördert wird (siehe hierzu Kap. 5.1).

Um den Begriff der Kooperation im Rahmen dieses Forschungskontextes zu definieren, werden nachfolgend verschiedene Erkenntnisse der Kooperationsforschung aus den letzten Jahren zusammenfassend dargestellt, die die für kooperatives Handeln notwendigen Grundlagen und Komponenten beinhalten. Darauf aufbauend werden im Weiteren verschiedene Theorien zur Entwicklung einer Kooperationskultur benannt, die in Kapitel 10 mit den im Rahmen der Forschungsanalyse erarbeiteten Merkmalen der chilenischen Kooperationskultur in Verbindung gebracht werden.

2.1 Kooperation: Eine Begriffsbestimmung

Als Kurzdefinition kann Kooperation als Strategie bezeichnet werden, mit deren Hilfe Handlungen mehrerer Personen oder Institutionen im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel zusammengeführt werden, um die Erfolgchance gegenüber individuellem, nicht kooperativem Handeln zu verbessern (vgl. Dollhausen und Mickler 2012, S. 146; Sennett 2012, S. 72).

Neben dem gemeinsamen Ziel verfolgen die Kooperierenden in der Regel auch individuelle Ziele. Wichtig ist jedoch, dass die nicht identischen Ziele kompatibel sind und von allen Kooperationspartner_innen akzeptiert werden. Als Basis für die Zusammenarbeit müssen gemeinsame Interessen und Motive vorhanden sein (vgl. Holzberg 2009, S. 71).

Eine Kooperation kann als erfolgreich bezeichnet werden, wenn das gemeinsame Ziel erreicht wird bzw. die Beteiligten aus ihrer jeweils individuellen Perspektive zufrieden mit dem Kooperationsverlauf und Ergebnis sind (vgl. Holzberg 2009, S. 57). Weitere wichtige Aspekte, die eine wirkliche Kooperation erst ermöglichen, sind die freiwillige Entscheidung für eine Zusammenarbeit (vgl. Schindler 2006, S. 103), „sowie die weitgehende (rechtliche

und wirtschaftliche) Unabhängigkeit bzw. Selbständigkeit der Kooperationspartner“ (Hampel 2015, S. 38–39).

Eine ebenfalls relevante Voraussetzung, um eine Win-Win-Situation aller Beteiligten zu ermöglichen, ist die Gleichwertigkeit der Kooperationspartner_innen (vgl. Hampel 2015, S. 41). „Begriffe wie ‚auf Augenhöhe‘ und ‚Partnerschaft‘ stehen für Gleichberechtigung und Anerkennung der Gleichwertigkeit der Partner (und ihrer Kulturen), bspw. im Sinne einer gemeinsamen Projektentwicklung und -durchführung“ (Hampel 2015, S. 49). Um diese Gleichwertigkeit der Partner_innen zu erreichen ist Transparenz notwendig, denn

„als tatsächlicher Wirkungsraum einer Kooperation (kann) nur das gelten, was allen Partnern gemeinsam (...) bekannt und verständlich ist. (...) Denn (...) die Reichweite, der Spielraum und die Handlungsmacht einer Kooperation hängen vom Reichtum der intern zulässigen und verfügbaren Informationen und Strategien ab“ (Dammer 2011, S. 40–41).

Liebig und May fügen den gerechten Umgang miteinander als weitere Kooperationsbedingung hinzu. Der/die Einzelne ist nur dann bereit zu kooperieren, wenn er/sie die Sicherheit hat, von den anderen Kooperationspartner_innen nicht ungerecht behandelt zu werden (vgl. Liebig und May 2015, S. 4). Fühlen sich Kooperationspartner_innen ausgenutzt, so kündigen sie ihre Kooperationsbereitschaft auf. Dies kann z.B. erfolgen, indem sie zwar formell das Kooperationsverhältnis aufrechterhalten, selbst aber keine oder nur noch geringe Beiträge leisten. Die radikalere Variante besteht darin, die Kooperationsbeziehung offiziell zu beenden (vgl. Liebig und May 2015, S. 4–5) (siehe hierzu Kap.8.2).

Ohne die Partizipation, also Beteiligung aller Partner_innen an Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen ist ein erfolgreicher Kooperationsverlauf undenkbar (vgl. Hampel 2015, S. 43).

Weitere, nicht entbehrliche, Grundlage für eine gelungene Kooperation ist die Vertrauensbildung unter den Beteiligten, da diese zur Erreichung ihres gemeinsamen Ziels voneinander abhängen (vgl. Hampel 2015, S. 40) (siehe hierzu Kap. 3.3 zum Thema Misstrauen innerhalb der chilenischen Gesellschaft).

Unter Vertrauen wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass die Kooperationspartner_innen voneinander erwarten, dass zukünftige Handlungen im Rahmen des Kooperationsprozesses auf gemeinsamen Werten wie „Loyalität, Hilfsbereitschaft, Fairness, Verlässlichkeit, Ehrlichkeit, Verantwortung, Integrität,

Kompetenz, Konsistenz und Offenheit“ (Holzberg 2009, S. 88) beruhen, die die Beteiligten keinem Risiko aussetzen und ihnen keinen Schaden zufügen. Hierzu führt Jütte aus:

„Misstrauen und Angst vor Konkurrenz verhindern Zusammenarbeit. Kooperatives Handeln ist immer riskantes Handeln, denn wer vertraut, dessen Handeln ist ‚offen‘ und ‚ungeschützt‘. Bei dem vertrauensvollen Handeln verlässt man sich beispielsweise darauf, dass der andere sich an Vereinbarungen hält. Vertrauen hilft [in diesem Zusammenhang] (...), Kontrolle zu ersetzen“ (Jütte 2002, S. 108).

Vertrauen basiert zumeist auf interpersonalen Beziehungen. Qualitätsmerkmale, die das Vertrauen fördern, sind z.B. Verbindlichkeit und Verlässlichkeit auf der Arbeitsebene, aber auch persönliche Wertschätzung. Diese Merkmale können individuell in ihrer Bedeutung für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses jedoch sehr unterschiedlich bewertet werden (vgl. Jütte 2002, S. 109) (siehe hierzu Kap. 3.3 zum „Urvertrauen“ innerhalb der chilenischen Familienstrukturen).

Vertrauen ist nicht per se gegeben oder nicht gegeben, jedoch kann „die für die Zusammenarbeit erforderliche Vertrauenskultur (...) aktiv aufgebaut werden. Vertrauen ist ein Erfahrungswert, d.h., es wird durch vorher ‚erfolgreiche‘ Handlungen generiert“ (Jütte 2002, S. 109). Vertrauen lässt sich z.B. durch eine längerfristige Beziehung herstellen, wenn diese nicht durch strategisches Handeln missbraucht wird (vgl. Seubert 2009, S. 25). Vertrauen umfasst jedoch nicht nur das Verhältnis der Kooperationspartner_innen untereinander, sondern schließt das Vertrauen in die Kooperation selbst und letztlich zu sich selbst mit ein (vgl. Dammer 2011, S. 37–38).

Kooperatives Handeln wird von Regeln und Normen geleitet, die oftmals nicht zu Beginn der Kooperation festgelegt werden, sondern sich während des Kooperationsprozesses herausbilden. „Diese Verfahrensformen und -regeln können auch als ‚heimliche Spielregeln‘ oder ‚ungeschriebene Gesetze‘ bezeichnet werden, deren Einhaltung und Beherrschung wichtig ist“ (Jütte 2002, S. 104). Um „heimliche Spielregeln“ transparent zu machen und der Kooperation einen verbindlichen Rahmen zu geben, kann ein von allen Partner_innen erarbeitetes Regelwerk formuliert werden, durch das allen Akteur_innen deutlich wird, welche Erwartungen sie an ihre Partner_innen stellen können und welche sie selbst zu erfüllen haben. Nur wenn alle Beteiligten sich darauf verlassen können, dass solch ein Regelwerk eingehalten und umgesetzt wird, gelingt Kooperation (vgl. Dammer 2011, S. 41).

Zu einer gelungenen Kooperation gehört nach Dammer weiter eine Lösungsorientierung, die das gemeinsame Ziel im Auge behält und dieses gegenüber individuellen Interessen vertritt. Des Weiteren sollten sowohl Probleme und Konflikte als auch Erfolge regelmäßig analysiert werden (vgl. Dammer 2011, S. 39).

Eine weitere Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation ist die Fähigkeit der Partner_innen miteinander zu kommunizieren. Diese Fähigkeit beinhaltet gegenseitiges Zuhören, Konfliktfähigkeit und die Bereitschaft Einverständnis erzielen zu wollen (vgl. Sennett 2012, S. 6). Durch die Art und Weise, wie miteinander kommuniziert wird, entsteht laut Dammer ein „Atmosphärischer Mehrwert“ (Dammer 2011, S. 42), der sich im Kooperationsklima niederschlägt, dieses aber auch erzeugt:

„Diese Dialektik beschreibt jenes Mehr an Lebendigkeit, das jede – auch eine ausdrücklich auf pragmatische Funktionalität beschränkte – Kooperation gegenüber ihrer funktionalen Darstellbarkeit produziert. Und oft genug entscheidet dieses schwierig zu fassende Mehr über Wohl und Wehe einer Kooperation. Denn auch in Kooperationen macht der Ton die Musik“ (Dammer 2011, S. 42).

Ein weiteres Kriterium für eine geglückte Kommunikation besteht laut Garcia dos Santos in der Gegenüberstellung kultureller Unterschiede. Erst dadurch, dass Unterschiede erkannt und benannt werden, ist ein produktiver Umgang mit verschiedenen Vorstellungen möglich (vgl. Garcia dos Santos 2011, S. 55).

Dammer sieht Konflikte strukturell in Kooperationen angelegt und essentiell für ihr Gelingen, da sie „das Total der Kräfte und Tendenzen in der Kooperation [spiegeln]“ (Dammer 2011, S. 39). Darüber hinaus können sie helfen die Belastbarkeit der Kooperation auszuloten und bisher unbekannte Ressourcen zu Tage zu fördern und sind damit der wichtigste interne Motor der Veränderung. Um jedoch diese Funktion ausfüllen zu können, müssen Konflikte von den Kooperationspartner_innen zugelassen werden (vgl. Dammer 2011, S. 39) (siehe hierzu Kap. 8 zur Gestaltung des Kooperationsprozesses).

Im Resümee umfasst die Kompetenz des kooperativen Handelns die Fähigkeit, unterschiedliche Standpunkte identifizieren, diskutieren und aushandeln zu können. Für eine geglückte Zusammenarbeit müssen alle Partner_innen angehört, ihre Art zu denken, zu reden und zu handeln akzeptiert und die unterschiedlichen Perspektiven respektiert werden (vgl. Garcia dos Santos 2011, S. 56).

Sowohl das Verständnis von Kooperation als auch ihre Erfolgsaussichten hängen letztendlich von den individuellen und kollektiven Interessen und Erwartungen der Kooperationspartner_innen, ihrem Verhalten und der Kompatibilität ihrer politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontexte ab (vgl. Hampel 2015, S. 50) (ausführlich siehe hierzu Kap. 7 und Kap. 8).

2.2 Kooperationskultur

Wie entsteht nun aus all den vorgenannten Faktoren eine Kooperationskultur?

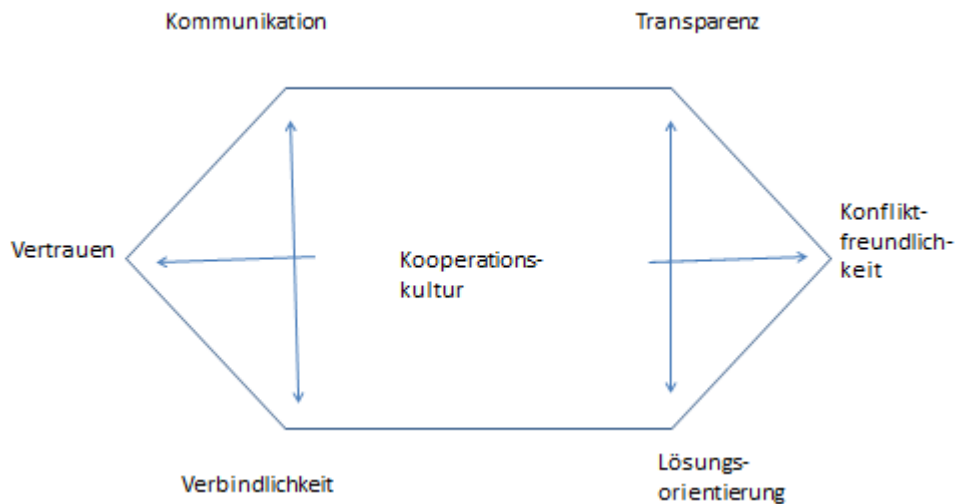
Nachstehend werden verschiedene Definitionen dargestellt, die sich dem Phänomen aus unterschiedlichen Perspektiven nähern und verschiedene Aspekte in den Fokus nehmen. Als Bestandteile einer erfolgreichen Kooperationskultur führt Hilten auf:

„Kulturelle Mobilität, Kommunikationskompetenz, das Denken in Systemzusammenhängen, Lösungs- statt Problemorientierung, ein partizipativer Führungsstil, personales- und Systemvertrauen, gegenseitiger Respekt und Anerkennung auf Basis gemeinsamer Visionen, Werte und Ziele (...). Wo eine Kooperation entsteht, ist Kultur bereits vorhanden – nämlich die der einzelnen Kooperationspartner“ (Hilten 2008).

Er betont, dass die Voraussetzung für die Entwicklung einer eigenen Kooperationskultur zwischen Partner_innen darin besteht, dass Unterschiede von diesen bewusst wahrgenommen und als Potential für etwas Neues angesehen werden. Alle Kooperationspartner_innen bringen unterschiedliche Denk-, Arbeits- und Verhaltensweisen mit, die sie produktiv miteinander verknüpfen können. Um dies zu erreichen, müssen sie sich jedoch zunächst über Prozess- und Kommunikationsregeln für ihre Kooperation einigen (vgl. Hilten 2008). „So ist Kultur nicht mehr unbewusst, sondern liegt im Fokus der Aufmerksamkeit. Eine neue Kultur kann entstehen“ (Hilten 2008).

Dammer hat ein Modell entwickelt, das das Zusammenspiel der einzelnen Kooperationsfaktoren beinhaltet (s. Abbildung 1). Die Struktur seines Modells bezeichnet er als Spannungsgefüge „Kooperationskultur“ (vgl. Dammer 2011, S. 37).²

² Das Modell wird hier beispielhaft genannt, auch wenn es sich auf sechs Faktoren beschränkt und dementsprechend nicht alle in diesem Kapitel angeführten Faktoren für eine gelingende Kooperation einbezieht.

Abbildung 1**Gelingende Kooperation: die Faktoren der Kooperationskultur im Überblick**

Quelle: Dammer 2011, S. 36

Dammer erklärt hierzu:

„Dieses Modell „(...) funktioniert im strengen Sinne ganzheitlich, d. h.: Sinn und Wert der Faktoren enthüllen sich ausschließlich in ihrem Zusammenspiel, niemals in der Betrachtung eines Faktors ‚für sich‘. Daher kann auch kein Faktor eliminiert werden (...) ohne das Gefüge im Ganzen zu zerstören. Die Faktoren ergänzen und fördern sich gegenseitig, stehen aber auch in Spannung zueinander. Transparenz kann z. B. das Bemühen um Lösungen stören, Verbindlichkeit manche notwendige Kommunikation erschweren. Solche Paradoxien sind keine Betriebsunfälle im Kooperationsgeschehen, sondern ereignen sich alltäglich und sind sogar, quasi als Paradox der Paradoxien, konstitutiv für das Gelingen. Denn ohne Spannung keine Entwicklung“ (Dammer 2011, S. 37–38).

Für Dollhausen und Mickler beinhaltet Kooperationskultur, dass „Interne und externe Interaktionen kooperativer Beziehungen (...) durch eine Kombination aus gemeinsamen geteilten impliziten und expliziten Werten, Normen und Überzeugungen beeinflusst und geregelt [werden]“ (Dollhausen und Mickler 2012, S. 147).

Schütz beschreibt Kooperationskultur als „das Bewusstsein, die Fähigkeit und die Bereitschaft (...), in partnerschaftlicher Zusammenarbeit (...) – basierend auf gemeinsamen Normen, Werten und Verhaltensweisen – Problemlösungen zu erarbeiten und umzusetzen“ (Schütz 2015, S. 241).

Die zuvor genannten Definitionen widersprechen sich nicht. Fügen wir sie zusammen, so erhalten wir das Bild einer Kooperationskultur, das sowohl die Voraussetzungen für ihr Entstehen benennt als auch die sich gegenseitig bedingenden Faktoren für ihr Gelingen. Es ist deutlich geworden, dass Kooperationskultur niemals statisch ist, sie entwickelt sich im Kooperationsprozess stetig weiter und muss regelmäßig reflektiert werden, damit sich alle beteiligten Akteur_innen mit ihr identifizieren können.

3 Chile. Gesamtgesellschaftlicher Kontext

Um den gesamtgesellschaftlichen chilenischen Kontext einordnen zu können, vor dessen Hintergrund die Möglichkeiten für die Entwicklung eines chilenischen dualen Ausbildungsmodells analysiert werden sollen, ist es notwendig, sich einen Überblick über die politische und ökonomische Entwicklung Chiles in den letzten 40 Jahren und ihre psycho-sozialen Auswirkungen auf die Grundhaltung der Bevölkerung und ihre Kooperationskultur zu verschaffen.

3.1 Politische Entwicklung seit 1973

3.1.1 Diktatur von 1973 bis 1990

Am 11. September 1973 putschte das chilenische Militär mit Unterstützung des nordamerikanischen CIA die demokratisch gewählte Regierung des sozialistischen Präsidenten Salvador Allende Gossens, der mit seiner Regierung einen demokratischen Weg zum Sozialismus mit einer Landreform, der Verstaatlichung des Kupferbergbaus und umfangreichen Sozialprogrammen gehen wollte. Allende kam während der Bombardierung des Regierungspalastes *“La Moneda”* ums Leben. Eine Militärjunta übernahm die Macht und installierte ein autoritäres Militärregime, das 17 Jahre andauern sollte. Direkt nach dem Putsch wurden alle politischen Parteien verboten, der Nationalkongress geschlossen und der Belagerungszustand erklärt. Die Junta bestand zunächst aus General Augusto Pinochet Ugarte, Oberbefehlshaber des Heeres, General Gustavo Leigh Guzmán, Oberbefehlshaber der Luftwaffe, Admiral José Toribio Merino Castro, Oberbefehlshaber der Streitkräfte und General César Mendoza Durán, Generaldirektor der Polizei. Zwischen 1973 und 1978 konsolidierte General Pinochet seine Macht gegenüber den anderen Mitgliedern der Junta und stieg zum Präsidenten der Republik auf. Das Militärregime löste den Kongress auf und stattete sich selbst mit gesetzgebenden Funktionen aus.

Darüber hinaus zeichnete es sich vor allem durch eine extrem gewalttätige Repression gegen seine politischen Gegner_innen aus. Aufgrund äußerst brutaler Menschenrechtsverletzungen durch Folterungen, Mord und das „Verschwindenlassen“ von Menschen kamen nach offiziellen Angaben mehr als 3500 Menschen ums Leben und/oder

sind bis heute nicht gefunden worden. Wie man heute weiß, wurden viele bei lebendigem Leib aus Hubschraubern über dem Meer abgeworfen oder in Massengräbern in der Atacamawüste im Norden des Landes vergraben (vgl. Klein 2007, S. 129). Weitere Tausende flüchteten in ausländische Botschaften und ins Exil. Das Regime schürte ein Klima von Angst und Schrecken unter der Bevölkerung. Niemand konnte sich vor Denunzierungen beim Geheimdienst *DINA*³ sicher sein, was zu einer heute noch andauernden Traumatisierung großer Teile der chilenischen Bevölkerung führte (zu weiteren Auswirkungen auf die Gesellschaft siehe Kap. 3.3).

POLITISCHE SITUATION AB 1980

1980 wurde die Macht des Militärregimes durch die Einführung einer neuen politischen Verfassung institutionalisiert. Es wurde ein präsidentiales autoritäres Regime mit einer Präsidentschaftsdauer von acht Jahren etabliert. Der neue Kongress, der zu einem Drittel aus von Pinochet designierten Senatoren bestand, hatte nur beschränkte Macht. Weitere institutionelle Mechanismen garantierten den militärischen Einfluss auf zukünftige Regierungen. Ein Beispiel ist die Ernennung des Oberkommandierenden des Heeres auf Lebenszeit. Die Bevölkerung stimmte der neuen Verfassung durch ein Plebiszit am 11. September 1980 mit 67% der abgegebenen Stimmen zu. Die Ausweisung der Opposition, Pressezensur und das Fehlen von Wahlregistern führten zu internationaler Kritik und zu Zweifeln an der Rechtmäßigkeit des Plebiszits. Am 11. März 1981 trat die neue politische Verfassung in Kraft und General Pinochet übernahm seine achtjährige Präsidentschaft.

POLITISCHE SITUATION AB 1982

Die Unzufriedenheit über den starken Anstieg der Arbeitslosigkeit und die hohe Verschuldung großer Teile der Bevölkerung fand ab 1982 ihren Ausdruck in Streiks, Demonstrationen, Konfrontationen mit der Polizei, Barrikaden in den städtischen Armenvierteln, Hubkonzerten und Topfschlagen in den Vierteln der Mittelschicht. Die durch die Gewerkschaften angestoßenen Proteste weiteten sich auf die Studierenden, Marginalisierten und politischen Parteien aus, die nach einer langen Zeit des Untertauchens wieder auf der politischen Bühne erschienen. Die Opposition organisierte sich unter dem

³ Dirección de Inteligencia Nacional – Leitung des Nationalen Geheimdienstes

Schirm der Mitte-Links Parteien, die den Rücktritt Pinochets, die Abschaffung der Verfassung von 1980 und die Durchführung freier und demokratischer Wahlen verlangten. Diese Forderungen wurden durch das Militärregime mit brutalen Repressionen beantwortet, die zu einer Zuspitzung des Konflikts wie auch der Gewalt führten. Zwischen 1983 und 1986 gab es mehr als 20 nationale Protesttage. Die kommunistische Partei trieb eine Politik des Aufstands voran, die sich durch ihren bewaffneten Arm, den *“Frente Patriótico Manuel Rodríguez”* (Patriotische Front Manuel Rodríguez) manifestierte, der 1986 ein gescheitertes Attentat auf Diktator Pinochet ausgeübt hatte. Das Scheitern der Proteste und des bewaffneten Kampfes zum Sturz des Regimes führten dazu, dass die Opposition, mit Ausnahme der kommunistischen Partei und der bewaffneten Guerillagruppen, sich dazu entschloss, sich an dem durch die Verfassung von 1980 für das Jahr 1988 vorgesehenen Plebiszit zu beteiligen und Pinochet an den Wahlurnen zu entmachten. Unter dem Namen *“Concertación de Partidos por el No”* (Absprache der Parteien für das Nein) schlossen sich Christdemokrat_innen, Sozialist_innen, Radikale, Humanist_innen und liberale Rechte zusammen und starteten eine Kampagne, die am 05. Oktober 1988 zum Plebiszit mit dem Sieg des „Nein“ zur Fortführung des diktatorischen Regimes mit einer Mehrheit von 54% der Stimmen führte. Dieser Sieg bedeutete die Einberufung von Präsidentschafts- und Parlamentswahlen schon im folgenden Jahr. Am 14. Dezember 1989 gewann der Kandidat des sich *“Concertación de Partidos por la Democracia”* (Absprache der demokratischen Parteien) nennenden Oppositionsbündnisses, der Christdemokrat Patricio Aylwin, die Präsidentschaftswahl mit 55% der abgegebenen Stimmen und leitete damit das Ende der 17-jährigen Diktatur ein (vgl. Biblioteca del Congreso Nacional 2018a).

3.1.2 Demokratisierungsprozess ab 1990

Am 11. März 1990 trat Patricio Aylwin Azocar als erster demokratisch gewählter Präsident nach der Militärdiktatur sein Amt an. Damit begann eine lange und komplexe Übergangszeit hin zur Demokratie, die als sogenannte *“transición”* in die chilenische Geschichte eingegangen ist. Es folgten vier Legislaturperioden des Mitte-Links Regierungsbündnisses *Concertación de Partidos por la Democracia* mit den Präsident_innen Patricio Aylwin Azócar (1990-1994), Eduardo Frei Ruiz Tagle (1994-2000), Ricardo Lagos Escobar (2000-2006) und Michelle Bachelet Jeria (2006-2010). Danach wurde der Mitte-Rechts-Kandidat und

Multimillionär Sebastián Piñera Echenique (2010-2014) Präsident, dem 2014 erneut Michelle Bachelet Jeria als Präsidentin folgte. Am 11. März 2018 löste Sebastián Piñera Echenique diese wiederum für weitere vier Jahre als Präsident ab. Obwohl die *“Concertación”* nach Ende der Diktatur über 20 Jahre die Präsidentschaft und die Mehrheit der Stimmen im Nationalkongress innehatte, musste sie sich einer Serie von politischen und institutionellen Hindernissen stellen, um wieder eine vollständige Demokratie herstellen zu können. Die Präsenz von Augusto Pinochet als Oberbefehlshaber des Heeres, die autoritäre Verfassung von 1980 und deren vehemente Verteidigung durch die rechten Parteien erschwerten diese Aufgabe.

Die demokratische Regierung fühlte sich dazu verpflichtet, Wahrheit und Gerechtigkeit in Bezug auf die während der Diktatur begangenen Menschenrechtsverbrechen walten zu lassen. Der Konflikt zwischen den Forderungen der Gesellschaft und den politischen Einschränkungen führte zu der so genannten „Demokratie der Vereinbarungen“, sprich der Suche nach politischem Konsens zwischen der *Concertación* und den rechten Kräften statt eines direkten Machtkampfes und der Konfrontation zwischen beiden Lagern. Diese politische Strategie wurde gewählt, um den Übergangsprozess zu stabilisieren, die rechten Parteien in das demokratische „Spiel“ einzubeziehen und die Militärs in ihren Kasernen zu halten. Dies führte jedoch dazu, dass die demokratischen Reformen nur sehr langsam voranschritten. Die wichtigsten Initiativen in Bezug auf die Aufarbeitung der Menschenrechtsverletzungen waren der sogenannte *Rettig*-Bericht (1991), der die Fälle von Ermordungen und Verschwindenlassen während der Diktatur erfasst, die Abschaffung der Todesstrafe (2002) und die Veröffentlichung des *Valech*-Gutachtens (2004), das die Fälle der Folterungen und politischen Inhaftierungen während der Diktatur dokumentiert, sowie einige wenige Gerichtsverfahren gegen Militärs, die in Menschenrechtsverbrechen verwickelt waren.

POLITISCHE SITUATION NACH 1998

Ein Wendepunkt im Demokratisierungsprozess bedeutete die Verhaftung von Ex-Diktator Pinochet am 16. Oktober 1998 und die gegen ihn in London erhobene Anklage wegen Verbrechen gegen die Menschlichkeit. Die chilenische Regierung setzte sich für die Auslieferung Pinochets nach Chile ein, um ihm im eigenen Land den Prozess zu machen. Am 02. März 2000 kehrte Pinochet nach Chile zurück, wo er wegen

Menschenrechtsverletzungen angeklagt wurde. Der Oberste Gerichtshof erwirkte die Aufhebung seiner Immunität als Parlamentarier, der anschließende Gerichtsprozess wurde jedoch aufgrund gesundheitlicher Probleme des Angeklagten eingestellt. Nach dem Abtreten Pinochets von der politischen Bühne und langjährigen Debatten im Parlament wurden 2005 endlich 58 Reformen an der Verfassung von 1980 vorgenommen. Diese reduzierten die Macht der Militärs und erhöhten die Befugnisse des Kongresses. Die Legislaturperiode des/der Präsident_in wurde von sechs auf vier Jahre verkürzt, ohne die Möglichkeit einer direkten Wiederwahl (zu den Konsequenzen hieraus für Reformprozesse siehe Kap.7.1.1). Des Weiteren wurden die designierten Senatoren und die Senatoren auf Lebenszeit abgeschafft. Trotz der Fortschritte im demokratischen Prozess und der wichtigen wirtschaftlichen und sozialen Errungenschaften während der Regierungen der *Concertación* blieben jedoch weiterhin undemokratische Elemente, wie z.B. das bi-nominale Wahlsystem, gültig. Dieses verhinderte die Vertretung von politischen Minderheiten im Parlament, erleichterte den Machterhalt der großen Konglomerate und motivierte die Bevölkerung nicht zur Teilnahme an den Wahlen. Die Verhandlungspraxis zwischen den führenden Köpfen der Parteien und das Auftauchen verschiedener Korruptionsskandale führten zur Rufschädigung der politischen Parteien innerhalb der Gesellschaft. Nach einem langen Prozess wurde schließlich am 05. Mai 2015 ein Gesetz verabschiedet, das das bi-nominale Wahlsystem durch ein inklusives Proportionalsystem ersetzte. Dieses neue Gesetz wurde zum ersten Mal bei den Parlamentswahlen im Dezember 2017 angewendet.

Bei den Wahlen im Dezember 2005 wurde mit Michelle Bachelet Jeria zum ersten Mal in der Geschichte Chiles eine Frau zur Präsidentin gewählt. Während ihrer Regierungszeit von 2006-2010 wurden weitreichende Reformen im Gesundheitswesen durchgeführt. Im Jahr 2006 setzten massive Schüler_innenproteste mit Streiks und Schulbesetzungen für ein gerechteres Bildungssystem die Regierung stark unter Druck (näheres hierzu siehe Kap. 4.1.4). Während der restlichen Legislaturperiode wurden in diesem Bereich dennoch keine nennenswerten Reformen durchgeführt.

Ein Versuch, das politische System zu öffnen und linke Parteien mit einzubeziehen, führte 2009 zu einem Bündnis zwischen der *Concertación* und der Kommunistischen Partei, welches dieser damit erstmalig nach 36 Jahren den Wiedereinzug ins Parlament ermöglichte. Trotz der großen Popularität der Präsidentin führte Vetternwirtschaft und der Verschleiß der inzwischen 20-jährigen Koalition an der Regierungsmacht dazu, dass bei den

Präsidentenwahlen 2010 der Kandidat der *Concertación*, Eduardo Frei Ruiz Tagle, dem rechten Kandidaten der *Coalición por el Cambio* (Koalition für den Wechsel), Sebastián Piñera, im zweiten Wahlgang mit 48,39% gegenüber 51,61% unterlag, der das Ende der Regierungszeit der *Concertación de Partidos por la Democracia* einläutete. Das Ende der Regierung Bachelet und der Beginn der Regierung Piñeras waren durch das starke Erdbeben vom 27. Februar 2010 geprägt. Diese Situation erlaubte es Piñera, seine Regierung in einem Klima der nationalen Einheit gegenüber der Katastrophe und dem Wiederaufbau zu starten, indem er eine effiziente und technokratische Regierung vorstellte, deren Kabinett aus Fachleuten seines Vertrauens anstatt traditionellen Politiker_innen bestand. Die erfolgreiche und medienwirksame Rettung einer Gruppe verschütteter Bergarbeiter im Norden des Landes stärkte Piñeras öffentliches Image sowohl in Chile als auch im Ausland. Nach diesem konjunkturellen Hoch sah sich die Regierung jedoch mit sozialen Protesten konfrontiert, in denen sich die neuen Forderungen der Zivilgesellschaft ausdrückten. Vor allem sind hier die massiven Studierendenproteste von 2011 zu nennen, die sich für weitreichende Reformen des Bildungssystems und ein gebührenfreies Hochschulstudium einsetzten (siehe hierzu Kap. 4.1.4). Die Popularität des Präsidenten sank und die Mitte-Rechts-Politik konnte ihren Erfolg bei den Präsidentenwahlen 2013 nicht wiederholen. Erneut gewann Michelle Bachelet die Wahl und trat im März 2014 ihre zweite Regierungszeit an. Ihre Regierung wurde von der *“Nueva Mayoría”* (Neue Mehrheit) getragen, einem Bündnis, das aus der Ex-*Concertación* und weiteren linken Gruppen, u.a. der Kommunistischen Partei bestand. Das Regierungsprogramm umfasste drei große Reformen: Steuerreform, Bildungsreform und eine neue politische Verfassung. Die zweite Regierungszeit von Präsidentin Bachelet war durch viele Korruptionsskandale geprägt, die auch vor ihrer eigenen Familie nicht Halt machten. Diese Skandale und eine in diesem Zusammenhang und bei vielen politischen Entscheidungen schlechte Öffentlichkeitspolitik der Regierung, führten zu einem starken Einbruch der Popularität der während ihrer ersten Amtszeit sehr beliebten und respektierten Präsidentin. Trotz alledem hat sie während ihrer Amtszeit eine umfangreiche Reform der Energie- und vor allem der Bildungspolitik durchgeführt (siehe hierzu Kap. 4.1.5). In ihre Amtszeit fielen auch die sehr umstrittenen Verabschiedungen der Gesetze zur Ehe für Alle und zur Lockerung des absoluten Verbots von Schwangerschaftsabbrüchen, die sowohl innerhalb der Gesellschaft als auch im Parlament für extreme Polemik sorgten. Die Steuerreform und eine neue Verfassung wurden jedoch nicht erreicht.

Bei der Präsidentschaftswahl 2017 wurde die *Nueva Mayoría* abgewählt, erneut gewann Sebastian Piñera die Wahl und trat sein Amt am 11. März 2018 an (vgl. Biblioteca del Congreso Nacional 2018b).⁴

3.2 Ökonomische Entwicklung seit 1980

Zu Beginn der Militärdiktatur gab es innerhalb der Junta einen Dissens über die Ausrichtung der zukünftigen Wirtschaftspolitik. Eine Fraktion wollte lediglich den wirtschaftlichen Status quo der Regierung des christdemokratischen Präsidenten Eduardo Frei Montalva von 1970, vor Beginn der Allende-Regierung, wiederherstellen.⁵ Deren Kontrahenten planten eine umfassende marktwirtschaftliche Reform und die Einführung einer neoliberalen Ökonomie, deren Schwerpunkt auf dem Privatsektor liegen sollte. Außerdem ging es ihnen um die Öffnung des Außenhandels, Reduzierung der Importzölle und Rückzug des Staates durch den Verkauf und die Privatisierung staatlicher Firmen. Der Staat sollte in diesem Modell nur noch eine subsidiäre Rolle einnehmen (vgl. Klein 2007, S. 114).

3.2.1 Neoliberales Wirtschaftssystem

Die neoliberalen Befürworter schafften es ab 1975 ihr wirtschaftliches Projekt durchzusetzen, das in Chile in Reinform und ohne Widerstand angewendet werden konnte, da die gesamte Opposition ausgeschaltet worden war. Im Zuge der Einführung der Wirtschaftspolitik der sogenannten "*Chicago Boys*",⁶ die einen reinen Kapitalismus

⁴ Es ist bemerkenswert, dass 2017 beim jährlich in Santiago stattfindenden Internationalen Theaterfestival "Santiago a Mil", 28 Jahre nach Ende der Diktatur, ein Drittel der nationalen Theaterstücke sich mit dem Thema Diktatur und den damit verbundenen Unterthemen, Repression, Menschenrechtsverletzungen, Widerstand und Schuld auseinandersetzten. Dies verdeutlicht, dass „die langen Schatten der Vergangenheit“ auch heute noch nicht verarbeitet sind.

⁵ Die Regierung Frei kann mit ihrer "*Revolución en libertad*" (Revolution in Freiheit) zu den Developmentalisten gezählt werden, die an eine gemischte Ökonomie aus Kapitalismus zur Herstellung und Verteilung von Konsumgütern, Sozialreformen im Bildungswesen und der Verstaatlichung von Schlüsselindustrien zur Finanzierung eines von der Regierung gelenkten Entwicklungsprozesses setzten (vgl. Klein 2007, S. 81–83).

⁶ Hiermit wurden chilenische Ökonomen betitelt, die bei dem an der Universität Chicago lehrenden Wirtschaftswissenschaftler Milton Friedman und seiner „Chicagoer Schule“ studiert hatten und Friedmans neoliberales Wirtschaftssystem in Chile einführten (vgl. Klein 2007, S. 93).

anstreben, wurden die öffentlichen Ausgaben 1975 um 27 % reduziert und Preiskontrollen abgeschafft. Es wurden insgesamt fast 500 staatliche Unternehmen, darunter Telekommunikations- und die Energieversorgungsunternehmen sowie mehrere Banken privatisiert (vgl. Klein 2007, S. 115–118). Lediglich der Kupferbergbau wurde von der Deregularisierung und Privatisierung ausgenommen (vgl. Straßner 2018), da die Erlöse aus der Kupferproduktion während der Diktatur direkt zur Finanzierung des Militärs eingesetzt wurden. Das neue Wirtschaftssystem führte zunächst zur Bremsung der Inflation und steigerte den Export von Primärgütern, sowie den Zugang zu zahlreichen Importgütern. Auf der anderen Seite führte es ab Mitte der 1970er Jahre zu einer heftigen Krise der nationalen Industrie, was die Insolvenz ganzer Industriezweige, wie z.B. der Bekleidungs- und Porzellanindustrie, nach sich zog (vgl. Klein 2007, S. 114).

WIRTSCHAFTLICHE SITUATION AB 1980

Entsprechend der neoliberalen Ideologie wurde zu Beginn der 1980er Jahre eine grundlegende Reform des Gesundheits- und Bildungssystems sowie der staatlichen Sozialversicherung durchgeführt. Im Januar 1980 wurde das Gesetz zur Kommunalisierung der Bildung verabschiedet, durch das die Verwaltung der staatlichen Schulen auf die Gemeinden übertragen wurde (näheres hierzu siehe Kap. 4.1.2). Im November des gleichen Jahres wurde das Rentensystem, das bis dahin aus einem durch die Arbeitnehmer_innen finanzierten allgemeinen Fonds bestand, durch ein System der individuellen Kapitalisierung in privaten Körperschaften, den sogenannten "*Administradoras de Fondos de Pensiones*" – AFP (Verwalterinnen der Pensionsfonds), ersetzt.⁷ Im März 1981 wurde ein Gesetz erlassen,

⁷ Mit diesen Fonds wird an der Börse spekuliert und ihre Investitionen machten 2017 75% des Bruttoinlandsproduktes aus. Durch die individuelle Finanzierung (10% des Bruttogehaltes für den Fond und 3% für die Verwaltung des Geldes durch die AFP) bekommen die einzahlenden Arbeitnehmer_innen nur so lange ihre Pension ausgezahlt, bis das von ihnen eingezahlte und verzinste Geld aufgebraucht ist. Bei der steigenden Lebenserwartung der chilenischen Bevölkerung kann dies dazu führen, dass die Rentner_innen in ihren letzten Lebensjahren keine Pension mehr erhalten. Das Rentenniveau lag im Jahr 2017 lediglich bei 39% des Durchschnittsgehalts des in den letzten 10 Jahren vor der Pensionierung verdienten Gehalts. 50% der im Mai 2017 in Rente gegangenen Arbeitnehmer_innen, die zwischen 30 und 35 Jahre in die Rentenkasse eingezahlt haben, erhalten eine Rente, die unter dem Mindestlohn liegt. Der Unmut über das Rentensystem hat zur Gründung einer Bürgerinitiative geführt, die sich unter dem Namen *No+AFP*, für eine Umstellung des Rentensystems auf ein Solidarsystem einsetzt, das vom Staat verwaltet wird. Im Jahr 2017 haben an von *No+AFP* organisierten landesweiten Demonstrationen hunderttausende Bürger_innen teilgenommen (vgl. *No+AFP* 2018; Kremerman 2017).

durch das private Krankenversicherungen, die so genannten *“Instituciones de Salud Previsional”* – ISAPRES (Institutionen der Gesundheitsvorsorge), eingeführt wurden.

Die 1980er Jahre starteten mit zunächst positiven Wachstumswerten. Durch die Ausweitung von Krediten und die Einschränkung von Handelshemmnissen vor allem auf importierte Güter, bildete sich eine neue Unternehmerklasse. Dieser wirtschaftliche Aufschwung nahm jedoch 1982 ein jähes Ende. Der Anstieg des Ölpreises, dramatische Exporteinbrüche und der massive Bankrott von Banken stürzten das Land in eine tiefe Rezession. Lediglich durch die Einnahmen der weiterhin staatlichen Kupferbergbaugesellschaft CODELCO konnte der völlige wirtschaftliche Zusammenbruch verhindert werden (vgl. Klein 2007, S. 123).

WIRTSCHAFTLICHE SITUATION AB 1990

In wirtschaftlicher Hinsicht entwarfen die Regierungen der *Concertación* eine Politik des so genannten „gerechten Wachstums“, was die Fortführung des neoliberalen Wirtschaftssystems bedeutete, mit der Förderung des Exports und der Kontrolle der Inflation, allerdings mit dem Anspruch, die von der Diktatur geerbten „sozialen Schulden“ zu begleichen. Hierzu wurden verschiedene Sozialprogramme initiiert, wodurch die Sozialausgaben zwischen 1989 und 1993 um 30% anstiegen. Des Weiteren wurden zahlreiche internationale Wirtschaftsabkommen unterzeichnet, die der diplomatischen Isolierung, der Chile während der Diktatur ausgesetzt war, ein Ende setzten. Es wurden Freihandelsabkommen mit Kanada, Mexiko, Zentralamerika, der Europäischen Union, USA, Korea, China, Australien und Kolumbien abgeschlossen. Außerdem erfolgte die Eingliederung in Foren und regionale Wirtschaftsverbände wie z.B. die APEC⁸ und den MERCOSUR⁹. Durch die Entwicklung öffentlicher Großprojekte, so dem Bau von Schnellstraßen, Häfen, Flughäfen, Krankenhäusern und Schulen, wurde das Bruttoinlandsprodukt in den Jahren von 1990 bis 1998 um durchschnittlich 7,1% gesteigert (vgl. French-Davis 2012, S. 19) und die Armutsrate in der Gesamtbevölkerung von 38,6% auf 21,7% reduziert (vgl. Larrañaga und Rodríguez 2014, S. 17).¹⁰

⁸ *Asia-Pacific Economic Cooperation* – Asiatisch Pazifische Wirtschaftsgemeinschaft

⁹ Mercado Común del Sur – Gemeinsamer Markt Südamerikas, Chile ist assoziiertes Mitglied dieser Organisation

¹⁰ Im Jahr 2015 lebten bei einer Steigerung des Bruttoinlandsprodukts von durchschnittlich 3,7% in den Jahren 2004-2016 in Chile 11,7% der Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze, die bei einem Gesamteinkommen von 400.256 Pesos (etwa 538 Euro) für einen Vierpersonenhaushalt lag. Diese Statistik bezieht sich

Auf der anderen Seite hat während der ersten Jahre der Demokratie mit dem wirtschaftlichen Wachstum zugleich ein Auseinanderdriften von Reich und Arm stattgefunden, was dazu führte, dass Chile heute eines der Länder mit der größten sozialen Ungleichheit auf der Welt ist (vgl. Biblioteca del Congreso Nacional 2018b).¹¹

Seit 2006 steht Chile beim jährlich vom *World Economic Forum* herausgegebenen *Global Competitiveness Report*, der das Produktionsniveau von 125 Ländern anhand von Kriterien wie Infrastruktur, Bildungsniveau, ökonomische Entwicklung und Innovation misst, unter den lateinamerikanischen Ländern an erster Stelle¹² (vgl. World Economic Forum 2007, S. 6, 2017, S. 13). Die Arbeitslosenquote lag im Zeitraum Dezember 2017 bis Februar 2018 bei 6,7% (vgl. Instituto Nacional de Estadísticas (INE) 2018, S. 1)¹³.

3.2.2 Bedeutung und Entwicklung des Wirtschaftsfaktors Kupferbergbau

Der Kupferbergbau ist einer der wichtigsten Wirtschaftsfaktoren Chiles. Die Bergbauunternehmen produzierten 2011 34% des weltweiten Kupfers. Zwischen 2003 und 2011 wurde im Kupferbergbau im Durchschnitt 7,4% des nationalen Bruttoinlandsprodukts erwirtschaftet. Der Export von Kupfer machte 2011 58% des Gesamtexports des Landes aus.

Die chilenische Kupferproduktion war jahrzehntelang sowohl in absoluten Zahlen als auch im Vergleich zur weltweiten Produktion beständig gewachsen. Die großindustrielle Kupferproduktion¹⁴ wurde 2011 von neun Konzernen durchgeführt, die in 23 Bergwerken in verschiedenen Landesteilen, vornehmlich jedoch in der Atacamawüste im Norden des Landes, produktiv sind. Hierbei handelt es sich um acht multinationale Konzerne mit einem

allerdings nur auf die Armut aufgrund des Einkommens. Die multidimensionale Armut, die Faktoren wie geringer Bildungsgrad, fehlender Zugang zu Kranken- und Sozialversicherung, mangelnde Wohnqualität und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben beinhaltet, lag im Jahr 2015 jedoch bei 20,9 % der Gesamtbevölkerung (vgl. Ministerio de Desarrollo Social 2016).

¹¹ Im Jahr 2015 verdienen die 10% Reichsten in Chile 30,7% des Gesamteinkommens während die 10% Ärmsten 2,7% der Gesamteinkünfte verdienen (vgl. Instituto Nacional de Estadísticas (INE) 2015, S. 15).

¹² Im Gesamtranking lag Chile 2006-2007 auf Platz 27, im Zeitraum 2017-2018 auf Platz 33.

¹³ Diese Ziffer beinhaltet jedoch nur diejenigen Arbeitslosen, die zum Zeitpunkt der Erhebung keine Arbeit nachgingen und in den letzten vier Wochen vor der Erhebung Arbeit gesucht hatten. Zur arbeitenden Bevölkerung werden demgegenüber alle Personen gezählt, die zum Zeitpunkt der Erhebung mindestens eine Stunde pro Woche gegen Entgelt gearbeitet haben (vgl. Instituto Nacional de Estadísticas (INE) 2018, S. 8).

¹⁴ Als großindustrielle Kupferproduzenten werden laut Gesetz Nr. 18.940 aus dem Jahr 1990, diejenigen Unternehmen bezeichnet, die jährlich mindestens 75.000 Tonnen Kupfer produzieren.

Produktionsanteil von 68% sowie um das staatliche Unternehmen CODELCO mit einem Anteil von 32%. Aufgrund der reizvollen steuerlichen Bedingungen für ausländische InvestorInnen ist Chile für internationale Bergbauunternehmen sehr attraktiv.

Weltweit stieg die Kupferproduktion zwischen den Jahren 2000 und 2010 um 20%, während sich der Kupferpreis auf dem Weltmarkt zwischen 2001 und 2011 fast um das sechsfache erhöhte.

Die Entdeckung neuer Kupfervorkommen am Ende der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts, der zu diesem Zeitpunkt globale Anstieg der Kupfernachfrage und die daraus resultierenden enormen Preissteigerungen, hatten die im Land operierenden Firmen veranlasst, äußerst ambitionöse Expansionspläne für das nächste Jahrzehnt zu entwickeln. Aus den für die Dekade 2011 bis 2020 geplanten Investitionen von insgesamt 115.482 Milliarden US\$ sollte eine Produktionssteigerung von 23% resultieren. Während sich die Kupferproduktion im Jahr 1989 bereits auf 1 Mill. Tonnen belief, sollte diese bis 2020 auf das 7-fache gesteigert werden (vgl. Fundación Chile 2011, S. 12–14). Um die für die nächsten zehn Jahre geplanten neuen Bergbauprojekte erfolgreich umsetzen zu können, mussten sich die Firmen großen Herausforderungen stellen. Hierzu zählten vor allem eine ausreichende Wasser- und Energieversorgung, die Einhaltung der allmählich immer strenger werdenden Umweltauflagen und die angemessene Entschädigung der von den Auswirkungen der Produktion betroffenen kommunalen Bevölkerung.

Als größte Herausforderung sollte sich jedoch die quantitative und qualitative Sicherung der notwendigen Arbeitskräfte erweisen, um sowohl die Ingenieurs- und Bauarbeiten als auch die elementaren bergbauspezifischen Operationen der Förderung, Verarbeitung und Wartung der neuen Projekte realisieren zu können (vgl. Fundación Chile 2011, S. 16). Für den Zeitraum von 2011 bis 2020 wurde ein Bedarf an 44.256 neuen Fachkräften kalkuliert (vgl. Fundación Chile 2011, S. 8).

KUPFERKRISE UND IHRE FOLGEN FÜR DIE CHILENISCHEN BERGBAUPROJEKTE

Mit dem Einbruch des internationalen Kupferpreises ab 2013 und dem damit verbundenen Stopp von 12 der zuvor geplanten 23 Großprojekte (vgl. Consejo de Competencias Mineras 2015b, S. 64) hat sich das Personalvolumen im chilenischen Bergbau von 2013 bis 2017 um 5% und der geschätzte Fachkräftebedarf für den Zeitraum von 2017 bis zum Jahr 2026 auf

29.300 reduziert (vgl. Consejo de Competencias Mineras 2017, S. 10). Infolge dessen sank der Kupferexport 2016 auf nur noch 45,6% des Gesamtexports des Landes (vgl. CEPAL 2018). Im Jahr 2017 produzierte Chile 5,5 Mill. Tonnen Kupfer (vgl. Comisión Chilena del Cobre 2018a, Tafel 16) und erwirtschaftete hiermit 7,67% des Bruttoinlandprodukts (vgl. Comisión Chilena del Cobre 2018b, Tafel 13), der Anteil an der weltweiten Kupferproduktion war jedoch auf 15% gesunken (vgl. Comisión Chilena del Cobre 2018c, Tafel 29). Trotz dieser neuen Situation benötigt die chilenische Bergbauindustrie weiterhin besser ausgebildete Fachkräfte, um auch in Zukunft konkurrenzfähig zu bleiben.

PROBLEMLAGE DES BERGBAUSEKTORS IM HINBLICK AUF DEN FACHKRÄFTEMANGEL

Ende 2011 entwickelte die *Fundación Chile*¹⁵ zusammen mit den fünf größten in Chile operierenden Kupferbergbauunternehmen¹⁶ eine Studie über den zukünftigen Fachkräftebedarf im Kupferbergbau. In den darauf folgenden Jahren wurde diese Studie aktualisiert und von 2012 an im Auftrag des Rates für Bergbaufachkenntnisse (*Consejo de Competencias Mineras*) durchgeführt und ab 2013 alle zwei Jahre¹⁷ herausgegeben¹⁸ (vgl. Consejo de Competencias Mineras 2017, S. 10). Kapitel 3.2.2 stützt sich weitestgehend auf die Ergebnisse dieser Studien.

Es ist anzumerken, dass der Arbeitsmarkt der Großbergbauindustrie eine Ausnahme innerhalb des nationalen Marktes bildet. In Bezug auf die Durchschnittsgehälter, den Anteil an „festen“ Arbeitsplätzen wie auch ihrer sozialen Sicherungssysteme bietet die Bergbauindustrie seinen Arbeitnehmer_innen wesentlich bessere Bedingungen als andere nationale Industriezweige (vgl. Fundación Chile 2011, S. 16–17). Umso auffälliger ist die fehlende Anziehungskraft der Bergbauindustrie auf die Absolvent_innen relevanter Ausbildungsgänge. So entschieden sich im Jahr 2013 lediglich 7% der Absolvent_innen eines

¹⁵ Stiftung Chile, eine staatsnahe Nichtregierungsorganisation

¹⁶ Codelco, Antofagasta Minerals, BHP Billiton, Angloamerican, Compañía Minera Doña Inés de Collahuasi

¹⁷ 2017 unter der Mitarbeit von inzwischen 13 Bergbauunternehmen und 16 Zuliefererfirmen

¹⁸ Der Rat für Bergbaufachkenntnisse wurde 2012 durch den Bergbaurat, dem Zusammenschluss der internationalen und nationalen in Chile ansässigen Großbergbauunternehmen, ins Leben gerufen, um mit Unterstützung der Fundación Chile den Bedarf der Industrie an Techniker_innen und Akademiker_innen zu benennen, mit dem Ziel die Ausbildung der entsprechenden Fachkräfte diesem Bedarf sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht anzupassen (vgl. Consejo de Competencias Mineras 2012, S. 4) (siehe hierzu Kap. 4.2.4).

für den Bergbau relevanten Ausbildungsgangs, ihren Berufsweg in dieser Branche zu beginnen (vgl. Consejo de Competencias Mineras 2013, S. 56).

Ein Faktor hierfür, und für den Fachkräftemangel im Kupferbergbau insgesamt, liegt an seiner geographischen Lokalisierung und den damit verbundenen extremen Arbeitsbedingungen. Die Mehrzahl der großen Kupferminen befindet sich im Norden des Landes in der Atacamawüste auf 3000 bis 4000 Metern über dem Meeresspiegel, wo das Kupfer sowohl Über- als auch Untertage abgebaut wird. Der Arbeitsrhythmus der Bergleute beinhaltet in der Regel einen Wechsel von sieben Arbeitstagen – mit Tag- und Nachtschichten und Unterkunft im Bergbaulager. Die sieben freien Tage können die Arbeiter_innen bei ihren, oftmals weit entfernt lebenden, Familien verbringen. Diese erschwerten Arbeitsbedingungen machen die Ausbildung zum/r Facharbeiter_in für die Bergbauindustrie für viele nicht aus der Bergbauregion stammende Jugendliche nicht sehr attraktiv. Der oftmals einzige Anreiz für die Arbeit in den Kupferminen ist der überdurchschnittlich hohe Lohn im Vergleich zum Facharbeiter_innengehalt in anderen Industriezweigen (vgl. Fundación Chile 2011, S. 16–17).

Die Bergbauunternehmen sind jedoch nicht nur mit einem Mangel an Arbeitskräften konfrontiert, sondern auch mit der fehlenden Qualifikation der Facharbeiter_innen. Die an der von der *Fundación Chile* 2011 durchgeführten Studie beteiligten Unternehmen bewerteten die Ausbildungsprogramme der Sekundar- und Fachschulen als sehr defizitär (zum Ausbildungssystem siehe Kap. 4.2.1). Die Bemühungen der Schulen, sich den Bedürfnissen der Industrie anzupassen, wurden von den Befragten als unzureichend bezeichnet. Laut der Interviewpartner_innen fehlten den Facharbeiter_innen, die für den Bereich der Überwachung zuständig sind, grundlegende Managementfähigkeiten wie z.B. strategische Kompetenzen und Geschäftssinn. Sie gaben an, dass sie als Folge der defizitären Fachkräfteausbildung oftmals Ingenieur_innen für Tätigkeiten einstellen müssen, die eigentlich Facharbeiter_innen ausführen können müssten. Diese Maßnahmen führen jedoch in der Praxis zu häufigem Arbeitsplatzwechsel der Ingenieur_innen, die sich mit den betrauten Aufgaben unterfordert fühlen (vgl. Fundación Chile 2011, S. 72–73).

Um den genannten enormen Herausforderungen gerecht werden zu können, mussten daher auf verschiedenen Ebenen Reformen durchgeführt werden:

„Um die Nachhaltigkeit der großindustriellen Bergbauindustrie im nächsten Jahrzehnt sicher zu stellen, ist es unverzichtbar, strukturelle Veränderungen, sowohl im Hinblick auf das Personalwesen in den Bergbaufirmen und Subunternehmen, als auch in der Praxis der Aus- und Weiterbildung zu implementieren, die eine dauerhafte Verfügbarkeit der von der Branche benötigten quantitativen und qualitativen Arbeitskräfte garantieren“¹⁹ (Fundación Chile 2011, S. 7).

Hierfür waren wiederum, laut Analyse von Fundación Chile, insbesondere branchenumfassende Maßnahmen unter Beteiligung der Unternehmen notwendig. Diese erforderten sowohl enorme Artikulationskapazitäten, um die betroffenen Akteur_innen koordiniert zusammenzubringen, als auch schnelle Reaktionen angesichts der Kürze des für die Umsetzung vorhandenen Zeitrahmens.

Folgende Maßnahmen wurden von den interviewten Unternehmensvertreter_innen als dringend notwendig erachtet:

- Verbesserung der Qualität und Relevanz des Ausbildungssystems
- Verbesserung der Attraktivität der Arbeitsplätze in der großindustriellen Bergbauindustrie
- Quantitative und qualitative Verbesserung der Arbeitskräfte der Subunternehmen, die 64% der Arbeitskräfte in der wesentlichen Wertschöpfungskette ausmachen
- Definition und Anwendung von Qualifikationsstandards für die Arbeitskräfte im großindustriellen Bergbau
- Absprache mit der Baubranche (vgl. Fundación Chile 2011, S. 88).

¹⁹ “Para asegurar la sustentabilidad de la gran minería durante la próxima década es indispensable implementar cambios estructurales, tanto en las prácticas relacionadas con los recursos humanos en las empresas mineras y contratistas como en las prácticas del sistema de formación y capacitación, que garanticen de manera permanente la disponibilidad de la fuerza laboral requerida por el sector, tanto en cantidad como en calidad.” Übersetzung hier und nachfolgend A.W.

3.3 Psycho-soziale Auswirkungen der politischen und ökonomischen Entwicklung auf die Grundhaltung der Bevölkerung und ihre Kooperationskultur

Die chilenische Gesellschaft ist gekennzeichnet durch ein starkes Misstrauen sowohl innerhalb der Bevölkerung als auch gegenüber öffentlichen Institutionen sowie durch einen stark ausgeprägten Individualismus. Der *World Values Survey* von 2010 bis 2014 hat ermittelt, dass lediglich 12,4% der Chilen_innen glauben, ihren Mitmenschen trauen zu können, während 84,7% der Meinung sind, dass man im Umgang mit anderen sehr vorsichtig sein sollte. 70% der Chilen_innen sehen sich der Gefahr ausgesetzt, von Personen aus ihrem Umfeld übervorteilt zu werden. Im Vergleich hierzu liegt der Durchschnittswert in OECD-Ländern bei 35% (s. Abbildung 2) (vgl. World Values Survey Association 2015).

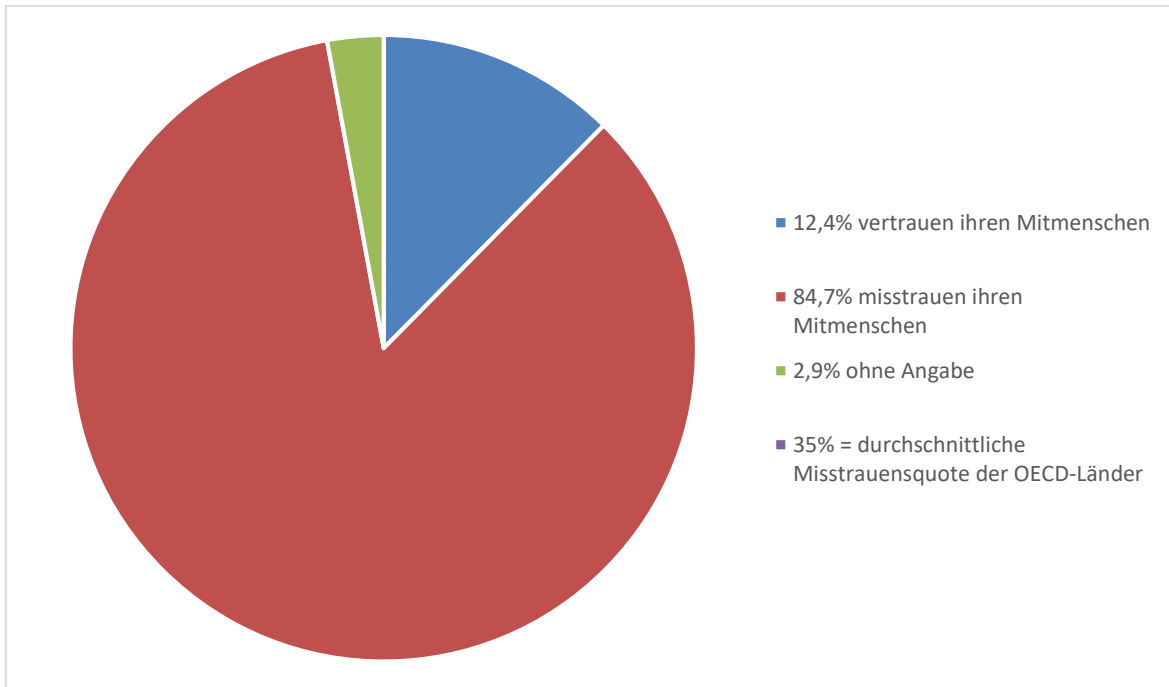
„(...) im Bereich des sozialen Zusammenlebens macht sich das Misstrauen durch den allgemeinen Glauben bemerkbar, dass die anderen Individuen mich hintergehen oder ausnutzen, dass der Andere nicht zu seinem Wort steht, und man sich letztendlich nur auf sich selbst verlassen kann“²⁰ (Arellano et al. 2015, S. 6).

Laut UNDP²¹ lag das Vertrauen der Chilen_innen in die öffentlichen Institutionen im Jahr 2011 bei 20%, ihre persönliche Zufriedenheit jedoch bei 79%. 73,1% der Bevölkerung waren davon überzeugt, dass das Erreichen eines Glücksgefühls ausschließlich vom eigenen Handeln abhängt und lediglich 15% glaubten, dass dieses Glücklichein von den Möglichkeiten abhängt, die einem die Gesellschaft bietet (vgl. PNUD parte 1 2012, S. 45–48)

²⁰ “(...) en el ámbito de la convivencia social, la desconfianza se traduciría en la creencia generalizada de que los otros individuos abusarán o se aprovecharán de mí, de que el otro no cumplirá con su palabra y, por ende, que solo se puede contar con uno mismo”

²¹ United Nations Development Programme, auf Spanisch Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

Abbildung 2:
Misstrauen in der chilenischen Gesellschaft



Quelle: eigene Darstellung nach der Umfrage des World Value Survey, Wave 6 von 2010-2014

„Wir sind in zunehmendem Maße Individualisten, wir sind selbstzufrieden und sehr misstrauisch gegenüber den Institutionen“²² (Waissbluth 2015, S. 2–3).

Dieses Misstrauen wird in den verschiedenen Lebensbereichen sehr konkret deutlich: Obwohl die Hauptstadt Santiago statistisch gesehen keine höhere Einbruchquote aufweist als etwa europäische Großstädte,²³ haben die Bewohner_innen dieser Stadt ein sehr hohes Sicherheitsbedürfnis. Dementsprechend gibt es überall Alarmanlagen, die Häuser sind vergittert und vielfach werden private Sicherheitsdienste unter Vertrag genommen. Aber

²²“Somos crecientemente individualistas, estamos satisfechos con nosotros mismos y muy desconfiados de las instituciones.” Mario Waissbluth ist Professor für Ingenieurwissenschaften an der Universidad de Chile und Gründer der Stiftung “Educación 2020”, die sich für eine radikale Veränderung der Bildungspolitik einsetzt. Eine der Mitgründerinnen der Stiftung ist Valentina Quiroga, die unter der Bachelet II-Regierung (2014 bis 2018) Staatssekretärin im Bildungsministerium war.

²³ Im Jahr 2013 wurden in Santiago 482 Wohnungseinbrüche auf 100.000 Einwohner_innen verzeichnet (vgl. Rojas 2014, S. 3). Im Vergleich dazu lag die Einbruchquote im Jahr 2011 in Düsseldorf bei 566 pro 100.000 Einwohner_innen und in Amsterdam bei 684 pro 100.000 Einwohner_innen (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 303).

3.3 Psycho-soziale Auswirkungen der politischen und ökonomischen Entwicklung auf die Grundhaltung der Bevölkerung und ihre Kooperationskultur

auch in alltäglichen Arbeitssituationen macht sich dieses Misstrauen bemerkbar. So ist es nicht unüblich, Informationen in Dienstbesprechungen anderen Teammitgliedern vorzuenthalten oder neue Ideen nicht mit Kolleg_innen zu teilen²⁴ (vgl. Jaque und Zunino 2015, S. 2).

Wie lässt sich das generelle Misstrauen gegenüber den Mitmenschen und den öffentlichen Institutionen erklären? Hierzu sollen im Folgenden einige Theorien chilenischer Sozialwissenschaftler und Politiker kurz skizziert werden.

Laut Waissbluth sind die lateinamerikanischen Eliten seit Jahrhunderten standesbewusst, rassistisch und ausgrenzend. Von daher ist das Misstrauen kein unerwünschtes Nebenprodukt des chilenischen Wirtschaftsmodells, sondern viel mehr eine logische Folge der langjährigen Erfahrung des Großteils der Bevölkerung mit den Eliten, noch verstärkt durch die alltäglichen Konsequenzen des Neoliberalismus (vgl. Waissbluth 2015, S. 8).

Ignacio Larraechea²⁵ erläutert in einem Interview, dass Chile schon traditionell nicht durch eine Gesellschaftsstruktur mit hohem Vertrauensniveau gekennzeichnet ist, sondern vor allem durch Unterwerfung und fehlenden Dialog geprägt wurde (vgl. Araus 2015, S. 1).

Pizarro sieht die Ursache dagegen vor allem in der Diktatur begründet:

²⁴ Ein weiteres anschauliches Beispiel: Das 2011 von der Regierung eingerichtete Wirtschaftsförderprogramm „*CorfoStartUp*“ hat das Ziel die chilenischen Entrepreneure zu globalisieren und Chile in einen Innovationspool auf Weltniveau zu verwandeln. In einem Interview mit der Tageszeitung *La Tercera* berichtet der Direktor des Programms, Sebastian Vidal, dass sie zu Beginn mit einem nicht vorhergesehenen Hindernis konfrontiert wurden: Die Antragsteller_innen äußerten gegenüber der *CORFO* (*Corporación de Fomento de la Producción*- Körperschaft zur Produktionsförderung) ihr Dilemma, zwar eine Idee zu haben, diese jedoch nicht mitteilen zu können, da sie befürchteten *CORFO* würde ihnen die Idee rauben. Vidal schätzt, dass ca.60% der Entrepreneure mit diesem Zweifel auf sie zukamen. Er betont, dass er und seine Mitarbeiter_innen am Anfang nicht glauben konnten, dass die Antragsteller_innen das Teilen einer Idee in einer multimega verbundenen Welt nicht wertschätzten, denn das Programm sei auf Kooperation ausgelegt: die Idee zu erzählen, die Fortschritte zu teilen, von den Erfahrungen des Misserfolgs der Anderen zu lernen und Kontakte zu knüpfen (vgl. Jaque und Zunino 2015, S. 3).

²⁵ Leiter des Zusammenschlusses „*Acción*“, von Firmen und Institutionen, die sich für soziale Verantwortung und nachhaltige Entwicklung engagieren.

3.3 Psycho-soziale Auswirkungen der politischen und ökonomischen Entwicklung auf die Grundhaltung der Bevölkerung und ihre Kooperationskultur

„Das schlimmste Erbe der Diktatur ist die Angst und das Misstrauen gegenüber der Politik, eingepflegt durch die Repression, das Verschwindenlassen, Folter und eiserne Propaganda. Sie haben dazu geführt, dass wir heute einen evidenten Rückschritt im gemeinschaftlichen Zusammenleben verzeichnen müssen, in dem das Kollektive unendlich weniger wert ist als der Individualismus“²⁶ (Pizarro 2012, S. 1).²⁷

Garreton²⁸ erläutert, dass die aktuelle Situation in Chile nicht nur mit einer Misstrauenskrise erklärt werden kann, da es sich seiner Meinung nach um ein strukturelles Problem handelt, durch das die Beziehung zwischen Politik und Gesellschaft ruiniert wurde (vgl. Sanchez De Nordenflycht 2015, S. 15).

„Chile ist das einzige Land, das ein Gesellschaftsmodell und politisches System bewahrt, das zwar nicht diktatorisch ist, aber von der Diktatur geschaffen wurde. Dementsprechend ist die Grundlage der strukturellen Krise kein Problem des Misstrauens: es ist die Existenz eines von der großen Mehrheit der Menschen zurückgewiesenen Modells“²⁹ (Sanchez De Nordenflycht 2015, S. 15).

Aus der vorgenannten Theoriebildung lässt sich schließen, dass die chilenische Gesellschaft, aufgrund ihrer historischen Erfahrung mit der *“conquista”* und den daraus hervorgegangenen Eliten generationsübergreifend durch ein Misstrauen gegenüber der Obrigkeit geprägt ist. Durch die traumatischen Erlebnisse während der jüngsten Diktatur, die durch ihre repressive Politik die Existenzangst eines Großteils der Bevölkerung schürte und das Misstrauen auch innerhalb von Nachbarschaftsverbänden und sogar innerhalb von Familienzusammenhängen durch das Einschleusen von Spion_innen verschärfte (siehe hierzu Kap. 3.1.1 über die Diktatur von 1973 bis 1990), hat sich ein Grundgefühl des Misstrauens innerhalb der Bevölkerung festgesetzt, das auch 28 Jahren nach Ende der Diktatur nicht überwunden werden konnte. Hinzu kommt die Enttäuschung der Zivilgesellschaft über die aktuelle Politik, die mit der Fortführung des neoliberalen Wirtschaftssystems die Kluft zwischen Arm und Reich stetig vergrößert (vgl. Sandoval 2012,

²⁶ “(...) ésta es la peor herencia de la dictadura: el miedo y la desconfianza hacia la política, inculcados a fuerza de represión, desapariciones, tortura y férrea propaganda, hicieron que hoy tengamos un evidente retroceso en la vida comunitaria, en donde el valor de lo colectivo es infinitamente menor frente al individualismo.”

²⁷ Amtierender Senator und ehemaliger Präsident der Christdemokratischen Partei Chiles (2015-2016)

²⁸ Soziologieprofessor der Universität Chile und Nationalpreisträger für Geistes- und Sozialwissenschaften 2007

²⁹ “El único país que tiene una sociedad heredada y un régimen político para preservar ese modelo, no dictatorial pero generado por la dictadura, es Chile. Entonces, la naturaleza de la crisis estructural no es un problema de desconfianza: es la existencia de un modelo rechazado por la inmensa mayoría de la gente.”

S. 53–54) und verstärkt durch die sich in den letzten Jahren häufenden Korruptionsskandale ihren Vertrauensvorsprung verspielt hat. Die immer weiter auseinander driftende Kluft zwischen den sozialen Klassen (siehe Kap. 3.2.1) hat dazu geführt, dass die chilenische Gesellschaft heute extrem atomisiert und nach ihrer sozialen Zugehörigkeit, Wohnvierteln, Denkweisen, Zugang zu Bildung, Gesundheitsversorgung und Wohlstand dividiert ist (vgl. Araus 2015, S. 1).

„In der individuellen Einsamkeit versucht jeder Einzelne (...), Teil von einem oder zwei Grüppchen Gleichgesinnter zu sein, (...). Aus Mangel an einem nationalen kollektiven Projekt, an das wir nicht mehr glauben, reihen wir uns ein in die Umweltbewegung, eine Glaubensgemeinschaft, eine aggressive Fangemeinde, (...) eine politische Fraktion oder was auch immer, und wir identifizieren uns mit dieser Gruppe, um uns einen Sinn zu geben (...). Ab diesem Moment sind diejenigen, die den Umweltschutz nicht unterstützen, die einer anderen Glaubensgemeinschaft angehören, Fans eines anderen Fußballklubs sind oder einer anderen politischen Fraktion angehören, Feinde, die es zu besiegen gilt und so schreitet der fehlende soziale Zusammenhalt fort.“³⁰ (Waissbluth 2015, S. 2).

Diese Zementierung des Misstrauens durch das Leben in einer homogenen Umwelt wird auch sehr stark durch das schichtspezifische Schulsystem gefördert (siehe hierzu Kap. 4.1.1 über das chilenische Bildungssystem). Carrasco zufolge

³⁰ „En la soledad del individualismo, cada uno (...) busca formar parte de dos o tres grupillos de pares. (...) En ausencia de un proyecto colectivo como nación, en el cual ya dejamos de creer, nos afiliamos a un movimiento ambientalista, una iglesia, una barra brava, (...), una fracción partidaria, lo que sea, y nos identificamos con ese grupo para darnos un sentido, (...) A partir de ese momento, los que no comparten el ambientalismo son enemigos, los de otra iglesia son enemigos, los del otro club de futbol son enemigos, la otra fracción del partido es el enemigo a vencer, y la descohesión social sigue su curso.“

3.3 Psycho-soziale Auswirkungen der politischen und ökonomischen Entwicklung auf die Grundhaltung der Bevölkerung und ihre Kooperationskultur

„verhindert man, dass die Kinder in einem heterogenen Kontext erzogen werden und von den Fähigkeiten anderer sozialer Gruppen oder von Kindern mit anderer Einstellung lernen, was sie in der Zukunft, wenn sie diesen in ihrem Erwachsenenleben begegnen, zu misstrauischen Subjekten werden lässt.“ Das interpersonelle Vertrauen und der Respekt vor dem Pluralismus sind keine abstrakten Aktivitäten, sondern Praktiken, die durch Erfahrung vermittelt werden. Ein polarisiertes Schulsystem nimmt den Kindern die praktische Erfahrung Unterschiedlichkeit zu leben und sich an andere Ausdrucksformen zu gewöhnen. „Hierdurch wird (jedoch) das zwischenmenschliche Vertrauen gebildet, (...) Katalysator des sozialen, politischen und kulturellen Lebens in komplexen und multikulturellen Gesellschaften“³¹ (zitiert nach Jaque und Zunino 2015; vgl. Carrasco et al. 2014; Uslaner 2009, 11-13, 38-39).

Wie wirkt sich nun das generelle Misstrauen auf die Kooperationskultur innerhalb der chilenischen Gesellschaft aus?

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass die 17jährige Diktatur (1973 bis 1990), durch die Chile zusätzlich zu seiner geografischen Isolation durch den pazifischen Ozean und die Anden, auch politisch von der Außenwelt weitestgehend abgeschnitten war, dazu geführt hat, dass das Land bis vor 28 Jahren eine nahezu geschlossene Gesellschaft war, in der „Jeder Jeden kannte“ und einschätzen konnte, mit wem er es in seinem privaten und beruflichen Umfeld zu tun hatte. Bis 1973 bestand ein Urvertrauen zumindest im Familien-, Freundes- und Bekanntenkreis. Auswirkungen dieser „Vetternwirtschaft“ sind noch heute daran ersichtlich, dass an wichtigen Positionen in Wirtschaft und Politik immer wieder die gleichen Nachnamen auftauchen. Auch bei der Besetzung freier Arbeitsplätze ist es weiterhin üblich, diese mit Familienangehörigen oder Freund_innen zu besetzen, wobei die Qualifikation oftmals eine nachgeordnete Rolle spielt. Der sogenannte „*pituto*“, der am besten mit „Vitamin-B“ zu übersetzen ist, ist ein wichtiger Faktor, um in Chile im öffentlichen Dienst, in der Wirtschaft und in der Politik Karriere machen zu können (vgl.

³¹“A los niños se les impide educarse en contextos heterogéneos y aprender de las virtudes de otros grupos sociales o tipos de niños que en el futuro, al encontrarlos en su vida adulta, devienen en sujetos de desconfianza’. La confianza interpersonal y el respeto al pluralismo no son actividades abstractas, sino que prácticas que se transmiten a través de la experiencia. Un sistema escolar polarizado (...) les quita a los niños la oportunidad práctica de convivir en la diferencia y a familiarizarse con otros modos de expresión. ‘Esta es la manera en que se construye la confianza interpersonal, (...) catalizador de la vida social, política, económica y cultural en sociedades complejas y multiculturales’”. Alejandro Carrasco, ist Dozent an der Universidad Católica und Mitautor der Studie “Hacia un sistema escolar más inclusivo: como reducir la segregación escolar en Chile.”, Santiago 2014

Jaque und Zunino 2015, S. 2). Durch die Öffnung der chilenischen Wirtschaft auf den Weltmarkt, vor allem seit Ende der Diktatur Anfang der 1990er Jahre, ist es nun jedoch nicht mehr möglich, ausschließlich mit vertrauten Personen, Institutionen und Firmen zusammenzuarbeiten, sondern notwendig geworden, auch mit Fremden zu kooperieren (vgl. Arellano et al. 2015, S. 24).

Hier wird die Definition von Torche und Valenzuela zu Grunde gelegt, die „Fremdheit“ mit den Begriffen Unpersönlichkeit und Anonymität charakterisieren. Der Fremde ist als soziologische Kategorie derjenige, den wir nicht kennen bzw. zu dem wir nur ein unpersönliches Verhältnis haben, da uns keine emotionale Verbindung durch eine gemeinsame Geschichte und Erinnerungen verknüpft, die uns mit vertrauten Gefühlen versehen könnten (vgl. Torche und Valenzuela 2011, S. 182).

Um mit Fremden zu kooperieren, ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses notwendig (siehe hierzu Kap. 2.1 zum Thema „Vertrauen als Voraussetzung für Kooperation“). Voraussetzung hierfür ist zunächst die Bereitschaft, sich verändern zu wollen und im zweiten Schritt, sich zu öffnen und Autoritätsbarrieren abzubauen, um in einen Dialog auf Augenhöhe zu treten und sich zuzuhören, eine Hürde in der chilenische Gesellschaft, die weiterhin extrem hierarchisch strukturiert ist (vgl. Araus 2015, S. 2). Die große Schwäche der chilenischen Gesellschaft liegt laut Larraechea im individualistischen Wettbewerb, der die Bevölkerung dazu gebracht hat, in erster Linie das Eigene zu schützen, und die kollektiven Güter zu vernachlässigen, ohne sich bewusst zu werden, dass dadurch das unmittelbare Lebensumfeld, öffentliche Räume und die Umwelt zerstört werden (vgl. Araus 2015, S. 4). Waissbluth vertritt daher die Meinung, dass Chile sich auf dem Weg in ein Fiasko befindet, weil das Land eine generelle Kultur der Unehrllichkeit auf allen Ebenen geschaffen hat, verbunden mit einer Arbeitsethik, in der es für einen Großteil der Gesellschaft nicht relevant ist, „die Sachen gut zu machen“. Seiner Meinung nach ist das große Debakel der wiedererlangten Demokratie, dass Wachstum gekoppelt wurde mit Ungleichheit, Unehrllichkeit, Egoismus, fehlender Sorgfaltspflicht und Misstrauen (vgl. Waissbluth 2015, S. 6). Avena und Baeza resümieren im Hinblick auf die Politik:

3.3 Psycho-soziale Auswirkungen der politischen und ökonomischen Entwicklung auf die Grundhaltung der Bevölkerung und ihre Kooperationskultur

„(...) die Bevölkerung erwartet Antworten auf ihre (...) Unsicherheiten, auf die sie (bisher) weder im politischen System noch in den Regierungen, die auf die Diktatur gefolgt sind, ein Echo gefunden hat“³² (Aravena und Baeza 2015, S. 156).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich das durch die historische Erfahrung zementierte Misstrauen innerhalb der chilenischen Bevölkerung negativ auf die Kooperationskultur auswirkt und eine konstruktive Zusammenarbeit erschwert (siehe hierzu Kap. 8). Um Vertrauen zu schaffen, müssten auf verschiedenen Ebenen vertrauensbildende Maßnahmen ergriffen werden. Diese sollten sowohl auf der Mikroebene mit partizipativen Methoden in der Primar-, Sekundar- und tertiären Bildung ansetzen, als auch auf der Makroebene im Bereich der Politik initiiert werden (vgl. Marshall 2012). Schon allein durch das Erfüllen von Wahlversprechen könnte die Regierung ihre Glaubwürdigkeit unter Beweis stellen und das durch vielfache Korruptionsfälle (siehe hierzu Kap. 3.1.2) verloren gegangene Vertrauen bei der Bevölkerung zurückgewinnen.

³² “(...) la población espera respuesta a sus (...) incertidumbres, las que no han encontrado eco en el sistema político ni en los gobiernos que han sucedido a la dictadura”

4 Rahmenbedingungen der technischen Fachkräfteausbildung in Chile

4.1 Das chilenische Bildungssystem im politischen Wandel

4.1.1 Das aktuelle Bildungssystem

Das aktuelle chilenische Schulsystem gliedert sich in den zweijährigen nichtobligatorischen Vorschulbereich³³, den Grundschulbereich, der die Jahrgangsstufen 1 bis 8 umfasst, sowie den Sekundarschulbereich (Klassen 9-12). Letzterer bietet in den letzten zwei Schuljahren zwei verschiedene Bildungslaufbahnen an: den wissenschaftlich humanistischen Zweig, der auf eine akademische Ausbildung ausgerichtet ist und den technisch-beruflichen Zweig, der neben der Sekundarschulreife, nach einem erfolgreich abgeschlossenen Betriebspraktikum, auch einen beruflichen Abschluss als Techniker_in mittleren Niveaus vergibt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011, 2.1).

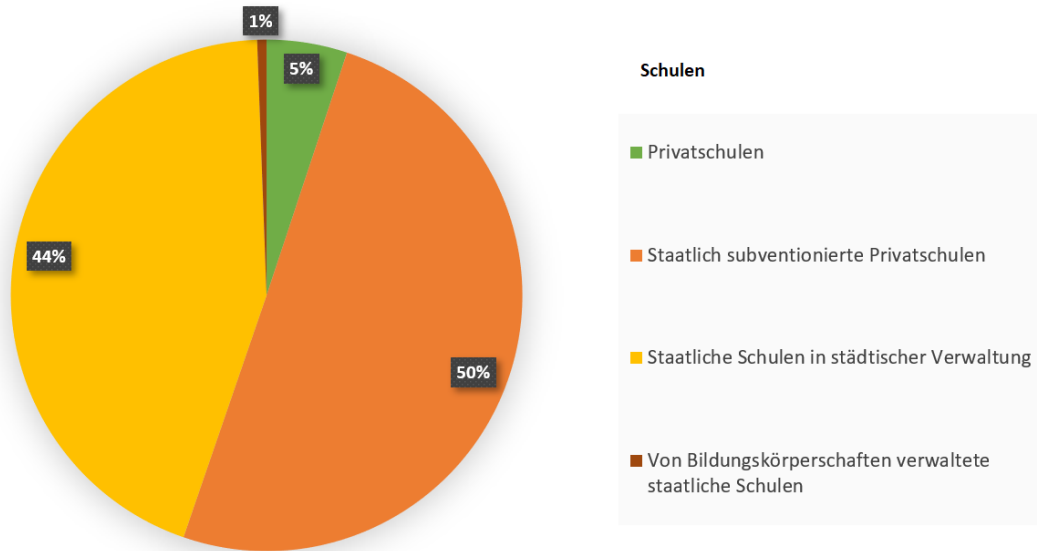
Laut Statistik des chilenischen Bildungsministeriums gab es im Jahr 2016 insgesamt 11.858 Schulen. Hiervon waren 604 Privatschulen elitären Typs mit einem Schüler_innenanteil von 8% und einer monatlichen Schulgebühr zwischen 100.000 und 1 Mill. Pesos³⁴, 5.950 ebenfalls schulgeldpflichtige private aber staatlich subventionierte Schulen mit einem Anteil von 55% und Kosten zwischen 5.000 und 100.000 Pesos pro Monat³⁵, 5.234 städtisch verwaltete kostenfreie Schulen mit einem Schüler_innenanteil von 36% und 70 von Bildungskörperschaften der Industrieverbände verwaltete staatliche Schulen. (s. Abbildung 3 und 4) (vgl. Ministerio de Educación 2017b, S. 14, 30). Bei Letzteren handelt es sich um rein technische Sekundarschulen (vgl. Ministerio de Educación 2016d, S. 10).

³³vergleichbar mit deutschem Kindergarten und Vorschule

³⁴ 100.000 Pesos entsprechen etwa 135 Euro (Wechselkurs vom 16.04.2018)

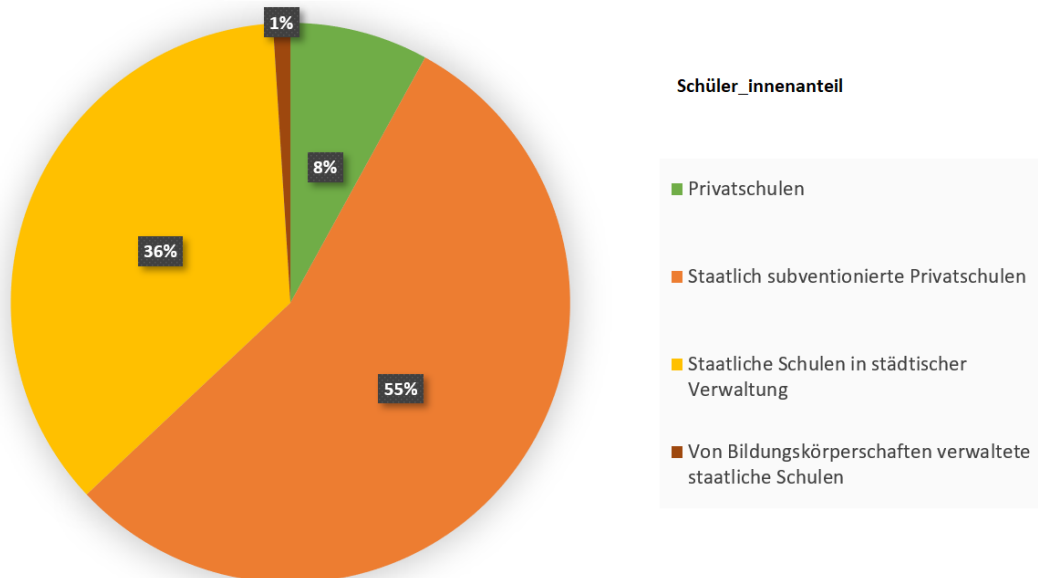
³⁵ Zum Vergleich: Der Durchschnittslohn der chilenischen arbeitenden Bevölkerung lag laut statistischem Bundesamt INE im Jahr 2016 bei 517.540 Pesos pro Person (vgl. Instituto Nacional de Estadísticas (INE) 2017, S. 5).

Abbildung 3:
Grund- und Sekundarschule (2016) – Schulen



Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2017b, S.14,30

Abbildung 4
Grund- und Sekundarschule (2016) – Schüler_innenanteil



Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2017b, S.14,30

Die Lehr- und Lernmethoden sind vor allem an den staatlichen und staatlich subventionierten Schulen sehr auf Frontalunterricht ausgerichtet und bieten wenig innovative Methoden z.B. in Bezug auf kooperative Teamarbeit. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Einerseits liegt es an den fehlenden didaktisch-methodischen Kapazitäten der Lehrkräfte, die sowohl darauf zurückzuführen sind, dass sich über viele Jahre fast ausschließlich Schulabgänger_innen mit den schlechtesten Ergebnissen bei der zentralen Aufnahmeprüfung für die Universität (PSU) für ein Lehramtsstudium entschieden haben, als auch darauf, dass es an vielen Universitäten selbst an der Qualität der Lehrer_innenausbildung mangelt (siehe hierzu Kap. 4.1.3). Andererseits führen die sehr großen Klassen vor allem in den staatlichen und staatlich subventionierten Schulen mit bis zu 45 Schüler_innen zwangsläufig zu Einschränkungen bei der Methodenwahl.

Das Ergebnis der PISA-Studie von 2015 in Bezug auf die Fähigkeit von 15-jährigen Schüler_innen aus den OECD Mitgliedsländern³⁶, Probleme kooperativ zu lösen, hat ergeben, dass die chilenischen Schüler_innen 44 Punkte unter dem OECD-Durchschnitt liegen und damit den drittletzten Platz aller Mitgliedsländer einnehmen (vgl. OECD 2017b).

Die Hochschulbildung gliedert sich in Chile in drei verschiedene Institutionstypen auf:

1. Universitäten, die Studiengänge mit einer Laufzeit von mindestens zehn Semestern anbieten und sowohl akademische als auch Berufstitel vergeben.³⁷
2. Berufsbildende Institute (Institutos Profesionales – IP), die achtsemestrige Studiengänge anbieten und Berufstitel vergeben.³⁸
3. Technische Ausbildungszentren (Centros de Formación Técnica – CFT), die technische Ausbildungsprogramme mit viersemestriger Laufzeit anbieten und den Titel des Technikers höheren Grades (Técnico de Nivel Superior) vergeben (vgl. Fundación Chile 2011, S. 60)

Im März 2018 umfasste das chilenische Hochschulsystem 151 Institutionen: 61 Universitäten, davon 27 in der chilenischen Hochschulrektorenkonferenz (*Concejo de*

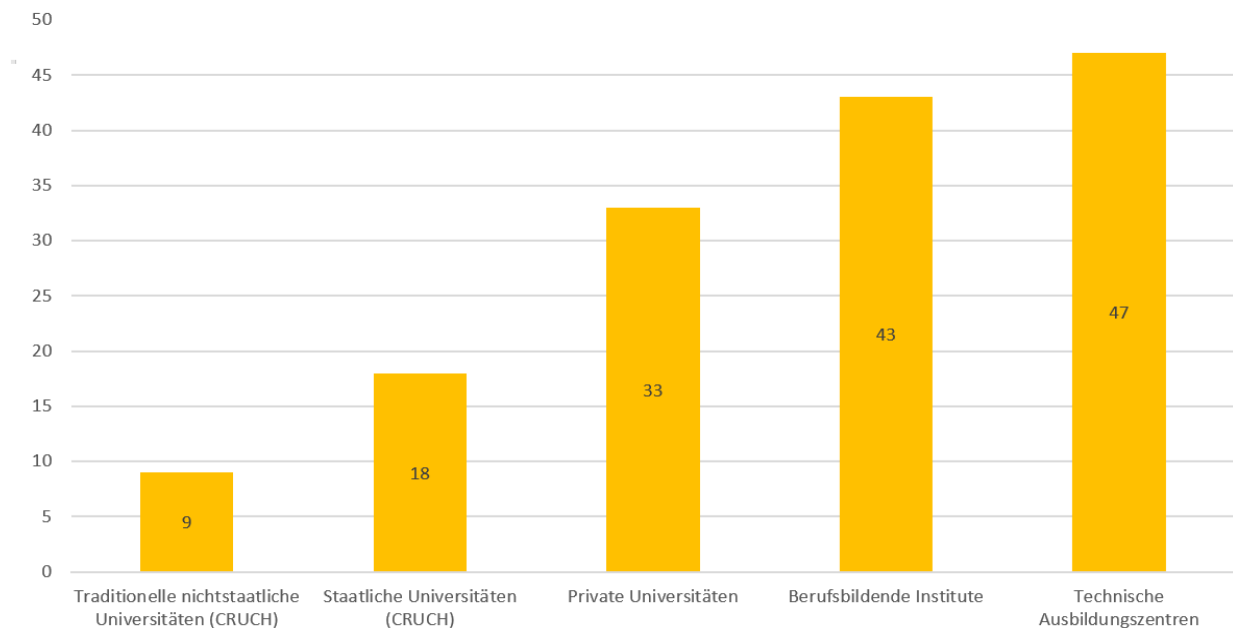
³⁶ Chile ist seit 2010 Mitglied der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – OECD

³⁷ Diese Titel sind vergleichbar mit den deutschen traditionellen Diplom- und Magisterabschlüssen vor Beginn des Bologna-Prozesses

³⁸ Vergleichbar mit den ehemaligen deutschen Fachhochschuldiplomen

Rectores de las Universidades – CRUCH) organisierte Universitäten, die sich wiederum in sogenannte traditionelle, vor 1981 gegründete nichtstaatliche, Universitäten und 18 staatliche Universitäten aufteilen, sowie 33 private, nach 1981 gegründete, Universitäten, 43 berufsbildende Institute (IP's) und 47 technische Ausbildungszentren (CFT's) (s. Abbildung 5) (vgl. Ministerio de Educación 2018d).

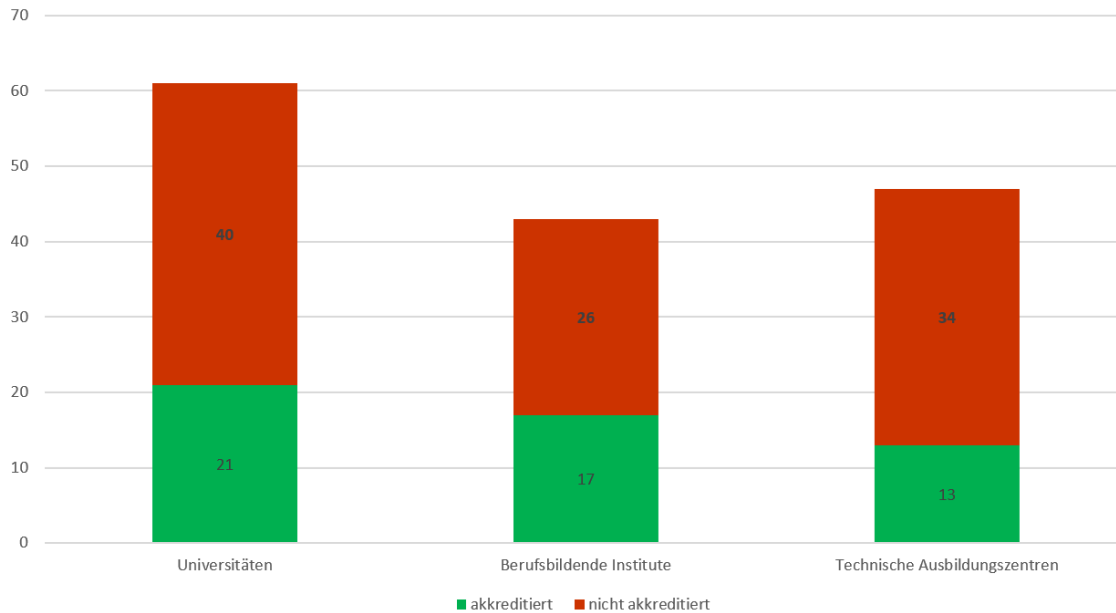
Abbildung 5
Chilenisches Hochschulsystem (März 2018)



Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2018d

Von diesen 151 Einrichtungen sind jedoch nur 51 akkreditiert (21 Unis, 17 IP's und 13 CFT's) (s. Abbildung 6) (vgl. Ministerio de Educación 2018d).

Abbildung 6
Akkreditierung der Institutionen



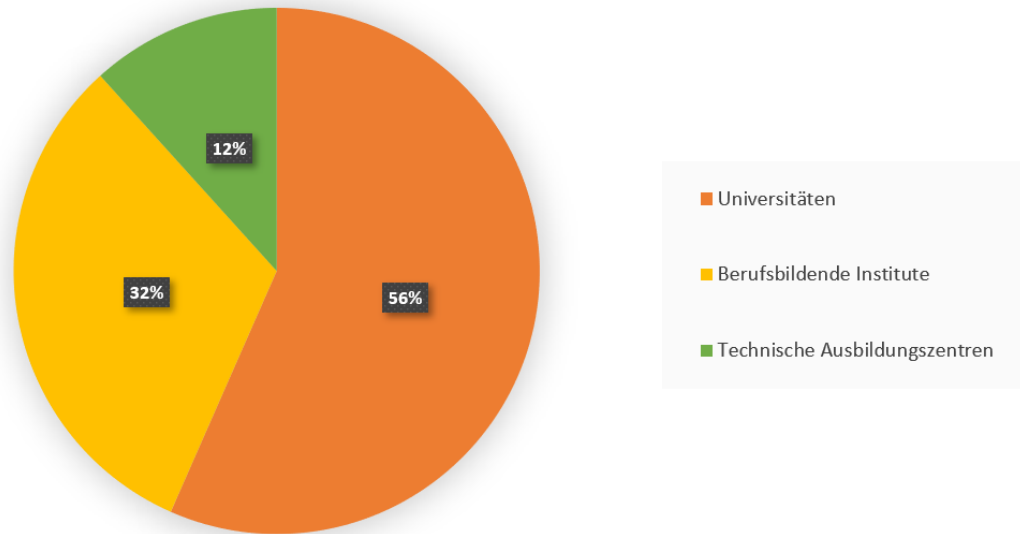
Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2018d

Im Jahr 2017 waren insgesamt 1.176.727 Studierende an den verschiedenen Institutionen der tertiären Bildung in einem grundständigen Studiengang immatrikuliert, davon 56% an Universitäten, 32% an IP's und 12% an CFT's (s. Abbildung 7) (vgl. Ministerio de Educación 2017, S. 3).

Insgesamt studieren jedoch lediglich 15% der Studierenden an staatlichen Institutionen, was vor allem auf deren hohe Zugangsvoraussetzungen zurückzuführen ist (siehe hierzu Kap. 4.1.3). Im Vergleich dazu sind in den OECD-Ländern durchschnittlich 70% aller Studierenden an staatlichen Hochschulen immatrikuliert (vgl. Educación 2020 2018, S. 11).

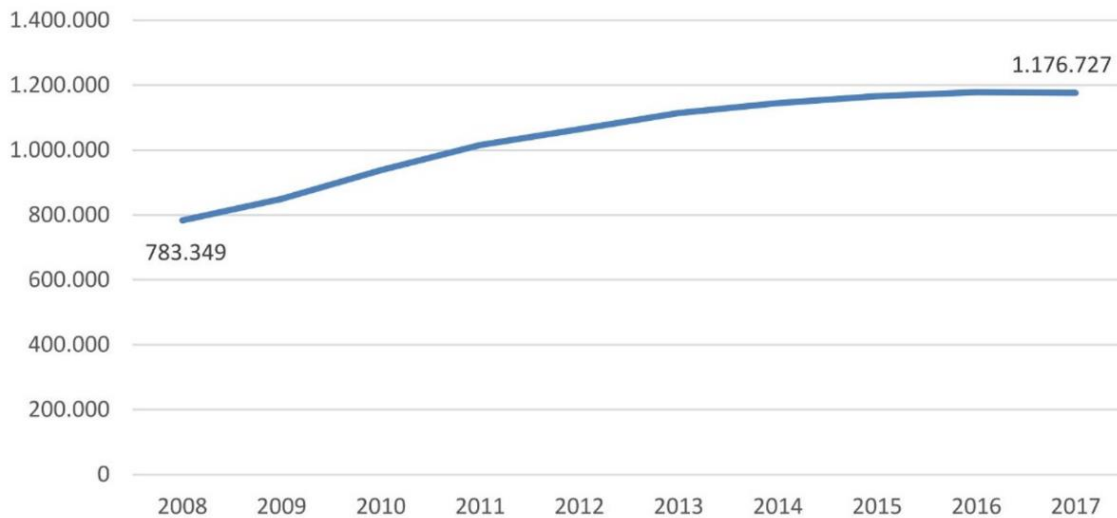
Von 2008 bis 2017 hat sich die Zahl der Studierenden im tertiären Bildungsbereich insgesamt um 50,2% erhöht (s. Abbildung 8).

Abbildung 7
Immatrikulationszahlen (2017)



Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2017, S. 3

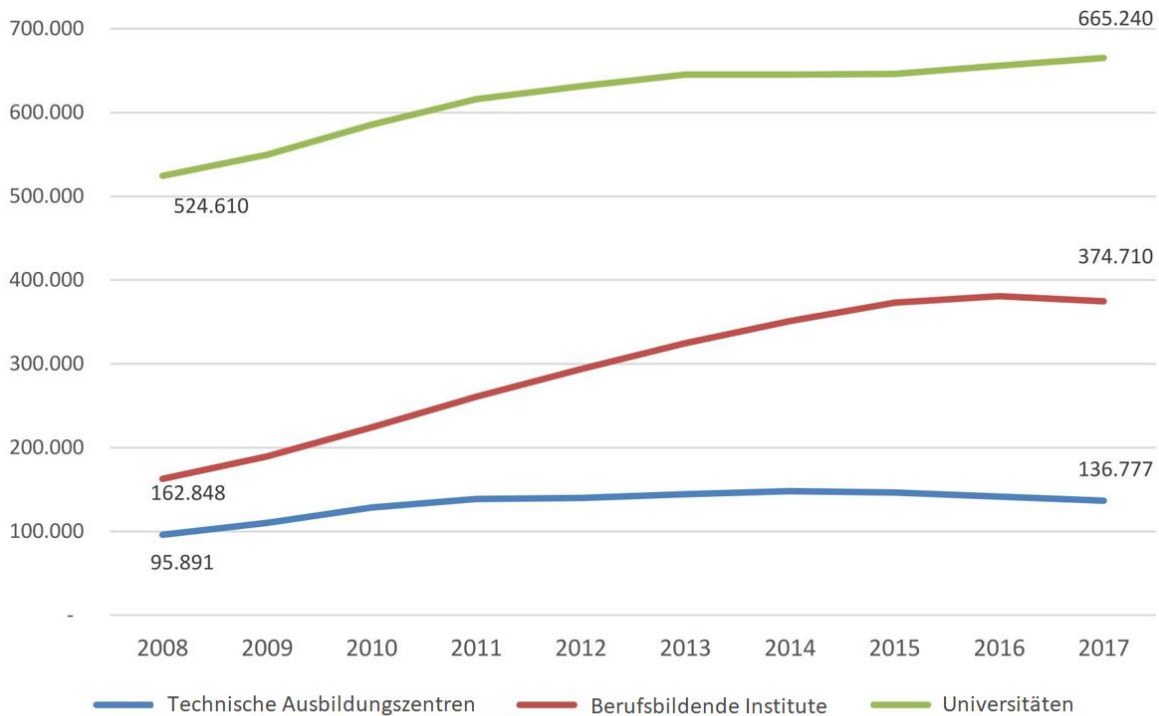
Abbildung 8
Anstieg der Studierendenzahlen (2008-2017)



Quelle: Ministerio de Educación 2017, S.3. Übersetzung: A.W.

Interessant ist die Tatsache, dass die Studierendenzahlen an den berufsbildenden Instituten zwischen 2008 und 2017 den höchsten Anstieg verzeichnen (+150,1%), gefolgt von den CFT's (+42,6%) und den Universitäten (+26,8%) (s. Abbildung 9).

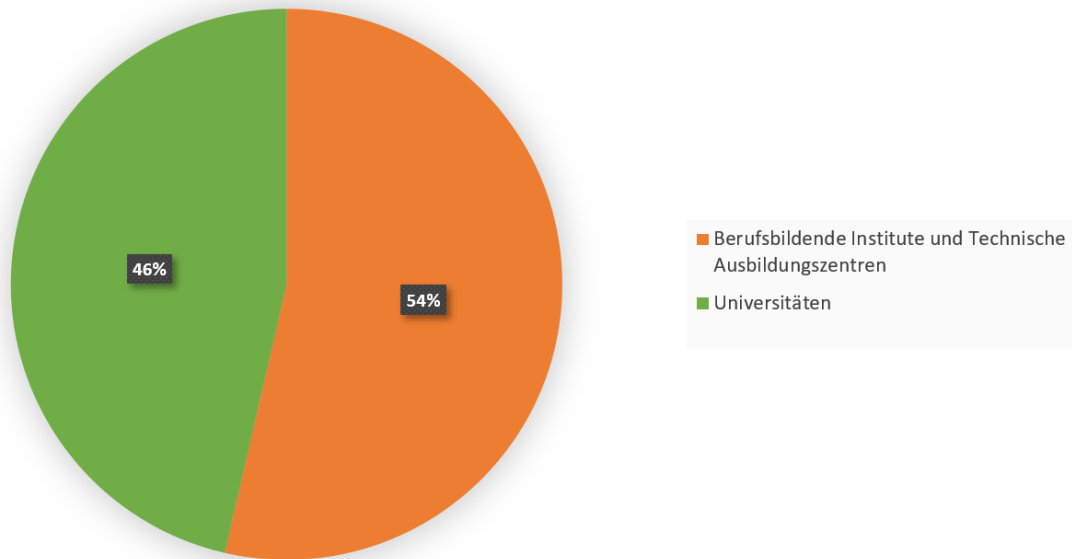
Abbildung 9
Anstieg der Studierendenzahlen (2008-2017) nach Institutionen



Quelle: Ministerio de Educación 2017, S.4. Übersetzung: A.W.

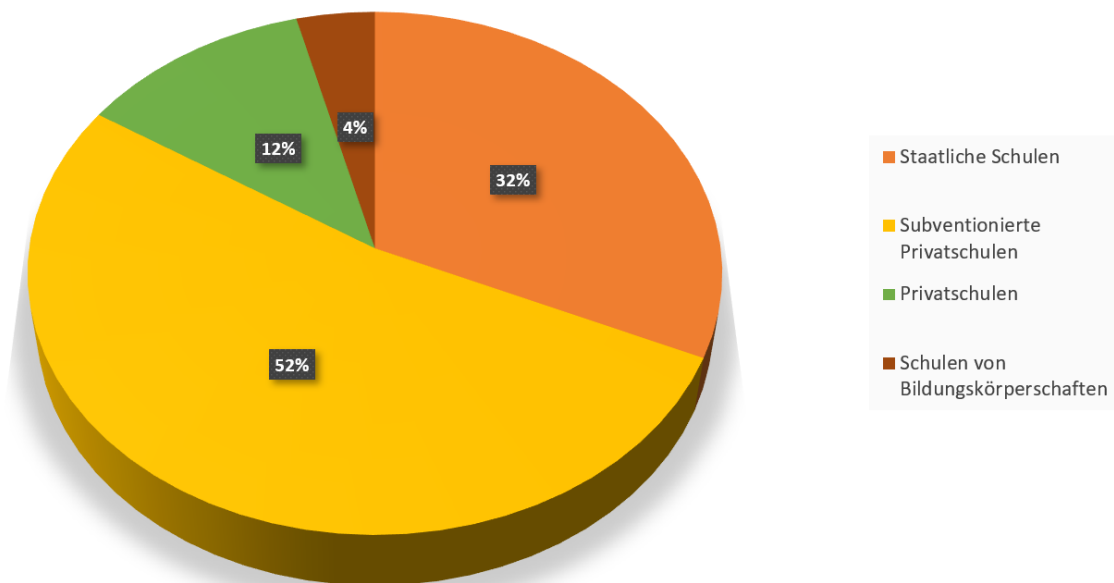
Im Vergleich mit den Ersteinschreibungen 2017 setzte sich dieser Trend fort. So immatrikulierten sich 53,6% der Erstsemester_innen an CFT's und IP's und 46,4% an Universitäten (s. Abbildung 10). Die Erstsemester_innen hatten zu 31,7% ihren Schulabschluss an staatlichen Schulen gemacht, 52,5% an staatlich subventionierten Privatschulen, 11,9% an Privatschulen und 4% an von Bildungskörperschaften der Industrieverbände verwalteten Schulen (s. Abbildung 11) (vgl. Ministerio de Educación 2017, S. 3–8).

Abbildung 10
Erstsemester_innen (2017)



Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2017, S.6

Abbildung 11
Herkunftsschulen der Erstsemester_innen (2017)



Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerio de Educación 2017, S. 8

Sowohl die staatlichen als auch die traditionellen und privaten Universitäten verlangen Studiengebühren. Die staatliche Förderung der tertiären Bildungsinstitutionen lag 2014 bei 38% der Gesamtkosten, während die durchschnittliche staatliche Finanzierung in den OECD-Ländern bei 70% lag. In Chile werden die „restlichen“ 62% der Kosten durch Studiengebühren finanziert (vgl. OECD, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 246), was dazu führt, dass die chilenischen traditionellen Universitäten mit durchschnittlichen Studiengebühren von 8.000 US\$ pro Jahr nach den USA die zweithöchsten Studiengebühren aller öffentlichen Universitäten der OECD-Länder verlangen, die privaten Universitäten liegen mit dem gleichen Betrag an sechster Stelle (vgl. OECD, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 259). Ab 2017 konnten lediglich 262.160 Studierende, die zu den 60% finanzschwächsten Familien der Bevölkerung gehören, an 32 Universitäten, sechs IP's und sechs CFT's gebührenfrei studieren. Hierbei handelte es sich um 22,27% aller eingeschriebenen Studierenden (zu den Chancen für Jugendliche aus einkommensschwachen Familien einen Hochschulzugang zu erreichen siehe Kap. 4.1.3) (vgl. Ministerio de Educación 2017, S. 1–8; Gobierno de Chile 2018).

Um die Entwicklung und die Defizite des aktuellen chilenischen Schul- und Hochschulsystems nachvollziehen zu können, ist ein Blick auf die Bildungsreformen der letzten 30 Jahre notwendig.

4.1.2 Bildungsreformen während der Diktatur von 1973 bis 1990

BILDUNGSREFORM VON 1980

Zu Beginn der 1980er Jahre hat die damalige Militärregierung unter Diktator Augusto Pinochet (1973-1990) eine tiefgreifende Bildungsreform durchgeführt, durch die das öffentliche Schulsystem stark geschwächt wurde. Die Umsetzung erfolgte anhand von zwei gravierenden Maßnahmen: Die Verwaltung, Kontrolle und Infrastruktur aller öffentlichen Schulen wurde vom Bildungsministerium an die jeweiligen Stadtverwaltungen abgegeben, in denen die Schulen verortet waren. Diese waren somit von einem Tag auf den anderen auch für die Einstellung und Entlassung des Lehrpersonals zuständig, unabhängig davon, ob sie die personellen und fachlichen Kapazitäten hatten, die Bildungseinrichtungen in der Kommune wirkungsvoll leiten zu können. Bei dieser Reform wurde weder daran gedacht,

die neuen Institutionen und Funktionär_innen auf ihre neuen Aufgaben vorzubereiten und sie zu schulen, noch wurde berücksichtigt, dass sich eine Verbesserung der Bildung nur schwerlich in einem Kontext realisieren ließ, in dem die Lehrkräfte unter immer schlechteren Arbeitsbedingungen arbeiten mussten. Im Laufe der folgenden Jahre verloren die Lehrer_innen sowohl ihr Prestige, ihren Status als auch ihre Würde, die sie sich im Laufe der vorherigen Jahrzehnte vor allem durch ihre Tätigkeit in abgelegenen ländlichen Gebieten und unter schwierigen sozialen Bedingungen in den städtischen Randgebieten erarbeitet hatten. Da sie unter dem neuen System keine Angestellten des öffentlichen Dienstes mehr waren, konnten ihre Gehälter extrem gekürzt werden, sie verloren ihre Arbeitsrechte, ihre berufliche Entwicklung wurde nicht mehr gefördert und die Möglichkeit der kollektiven Tarifverhandlungen durch die Lehrer_innengewerkschaft wurde annulliert.

Die zweite radikale Maßnahme bestand in der Einführung eines neuen Finanzierungssystems, das auf der Zahlung von staatlichen Schulzuschüssen beruhte. Diese Zuschüsse wurden direkt an die Schulträger ausgezahlt und ihre Höhe berechnete sich auf Grundlage der Unterrichtsteilnahme der Schüler_innen pro Monat und nicht anhand der Zahl der pro Schule angemeldeten Schüler_innen. Dieser neue Finanzierungsmechanismus war ein wichtiger Anreiz und begründet den starken Anstieg an staatlich subventionierten Privatschulen während der 1980er und 1990er Jahre. Die Idee hinter diesen Maßnahmen bestand darin, dass sich unter den staatlichen und staatlich subventionierten Schulträgerinnen eine Konkurrenz um die Schüler_innen entwickeln würde, was zu einer effizienteren Nutzung der Gelder und zur Verbesserung des „Produktes“ Bildung und damit des Lernerfolgs wie auch des gesamten Systems führen sollte (vgl. Raczynski und Muñoz 2007, S. 42–43). Diese Rechnung ging jedoch nicht auf. Als Konsequenz des neuen Systems entwickelte sich zwar eine Konkurrenz unter den Schulen, diese führte jedoch nicht zur Verbesserung des Lernerfolgs (siehe hierzu Kap. 4.1.1), sondern hatte eine extreme schichtspezifische Segregation der Schüler_innen zur Folge (siehe hierzu Kap. 3.3).

Die gravierenden Veränderungen im Bildungssystem wurden im Kontext wichtiger Kürzungen der öffentlichen Ausgaben durchgeführt. Diese erfolgten sowohl aufgrund der Wirtschaftskrise, die Chile in den Jahren 1982 bis 1985 mit einer Senkung des Bruttoinlandsproduktes um ca. 15% stark beeinträchtigte, als auch aufgrund der vorherrschenden neoliberalen Ideologie der Militärregierung, die sich für eine möglichst starke Reduzierung der staatlichen Sozialausgaben aussprach (siehe hierzu Kap. 3.2.1). Als

Konsequenz wurden die öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 1982 und 1990 um 27% verringert. Ihr Anteil am Bruttoinlandsprodukt fiel von 4,9% auf 2,5%.

Als Folge dieser Maßnahmen zersplitterte sich die Verantwortung für die schulische Bildung auf über 300 Stadtverwaltungen. Zur gleichen Zeit wurden mehr als 3.000 private Schulträger installiert (vgl. Raczynski und Muñoz 2007, S. 43). Die Verwaltung vieler technischer Sekundarschulen wurde vom Bildungsministerium an Bildungskörperschaften abgegeben, die ad hoc von den wichtigsten Unternehmerinnenverbänden eingerichtet wurden (vgl. Cox 1997, S. 8).

HOCHSCHULREFORM VON 1981

Auch im Bereich der Hochschulbildung hat die Bildungsreform umfangreiche Veränderungen mit sich gebracht. Bis zum Jahr 1980 gab es in Chile zwei staatliche und sechs private Universitäten. Zu Beginn der Militärdiktatur wurden die Rektoren der traditionellen Universitäten abgesetzt, viele Dozent_innen entlassen und die staatliche Finanzierung radikal gekürzt. Neue regionale Universitäten unter der Verwaltung von durch die Militärjunta eingesetzten Rektoren wurden gegründet.

Die Bildungsreform von 1981 erlaubte die Gründung privater Hochschulen, die bereits nach einem kurzen Überprüfungsverfahren ihre komplette Autonomie erlangten. Als neue nicht universitäre Einrichtungen wurden berufsbildende Institute (IP) und technische Ausbildungszentren (CFT) ins Leben gerufen. Staatliche Mittel wurden bevorzugt auf Grundlage der Zahl eingeschriebener Studierender pro Bildungseinrichtung vergeben und die Konkurrenz unter den Institutionen gezielt gefördert (vgl. Zapata et al. 2011, S. 3). Somit wurde, wie auch im Sekundarschulbereich, das Marktmodell von Angebot und Nachfrage auf die Hochschulbildung angewendet. Eine Besonderheit der IP's und CFT's lag und liegt bis heute darin, dass sie im Gegensatz zu den Universitäten gewinnorientiert arbeiten dürfen.

4.1.3 Reformprozess ab 1990

Nach Ende der Militärdiktatur 1990 leitete die demokratisch gewählte Regierung unter Präsident Aylwin erneut Bildungsreformen ein, die von seinen Nachfolger_innen bis heute

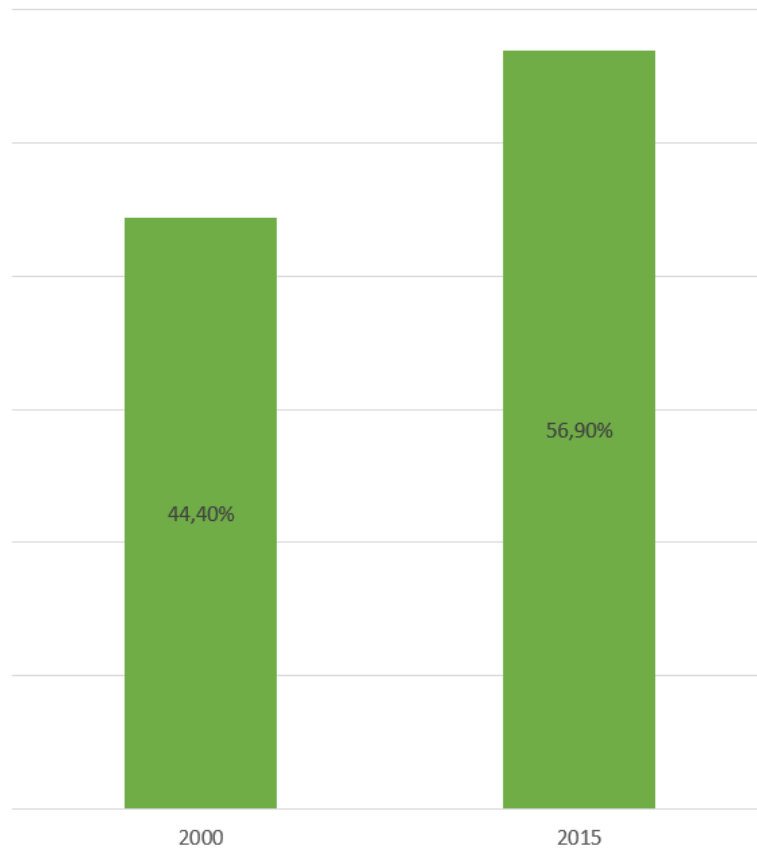
weitergeführt werden. So wurden ab 2003 Fördergelder für Schulen in sozialen Brennpunkten vergeben sowie ab 2005 ein spezielles Förderprogramm für 400.000 Grundschüler_innen bis zur vierten Klasse aus den sozial schwächsten Einkommensschichten eingerichtet (vgl. Raczynski und Muñoz 2007, S. 51).

Sowohl der Status der Lehrkräfte als auch ihre Gehälter wurden erhöht. Im Jahr 1996 wurde eine Evaluierung der staatlich subventionierten Privatschulen eingeführt und ein Bonus an jene Lehrer_innen vergeben, die an den 25% erfolgreichsten Schulen pro Region tätig waren. 2001 wurde eine zusätzliche individuelle Evaluierung der Leistungen der Lehrkräfte implementiert. Darüber hinaus wurden Treueprämien sowie Anreize für die Arbeit unter erschwerten Bedingungen eingeführt und Fortbildungsmaßnahmen angeboten. Alles in allem führten diese Erneuerungen zwischen 1991 und 2002 zu einer erheblichen Erhöhung der Lehrer_innengehälter. Die Realgehälter der Lehrkräfte an kommunalen Schulen mit voller Stundenzahl (44 Stunden) erhöhten sich um 145%. Die niedrigsten Gehälter in staatlich subventionierten Privatschulen stiegen sogar um mehr als 400% (vgl. Raczynski und Muñoz 2007, S. 45).

Weitere Reformmaßnahmen waren im Jahr 2000 die landesweite Ausweitung des Unterrichtsbetriebes auf das Ganztagschulkonzept sowie im Jahr 2003 die Erhöhung der allgemeinen Schulpflicht von 8 auf 12 Jahre. Mit diesen Reformen sollte das Bildungsniveau der Bevölkerung sowohl qualitativ als auch quantitativ angehoben werden. In Bezug auf die Quantität können die Reformen als erfolgreich bezeichnet werden. So stieg von 1990 bis 2015 der Schulbesuch der 6 bis 17-Jährigen im Grund- und Sekundarschulbereich laut Umfragen zur nationalen sozioökonomischen Charakterisierung³⁹ von 90,4 auf 91,5%. Während im Jahr 2000 44% aller über 25-Jährigen einen Sekundarschulabschluss erreicht hatten, stieg diese Zahl bis 2015 auf 56,9% (s. Abbildung 12) (vgl. Ministerio de Desarrollo Social 2017, S. 26–29).

³⁹ Diese Umfrage mit dem Titel CASEN (*Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional* – Umfrage der Nationalen Sozioökonomischen Charakterisierung) wird alle zwei bis drei Jahre von der Regierung durchgeführt.

Abbildung 12
Sekundarschulabschluss aller über 25-Jährigen im Jahr 2000 und 2015

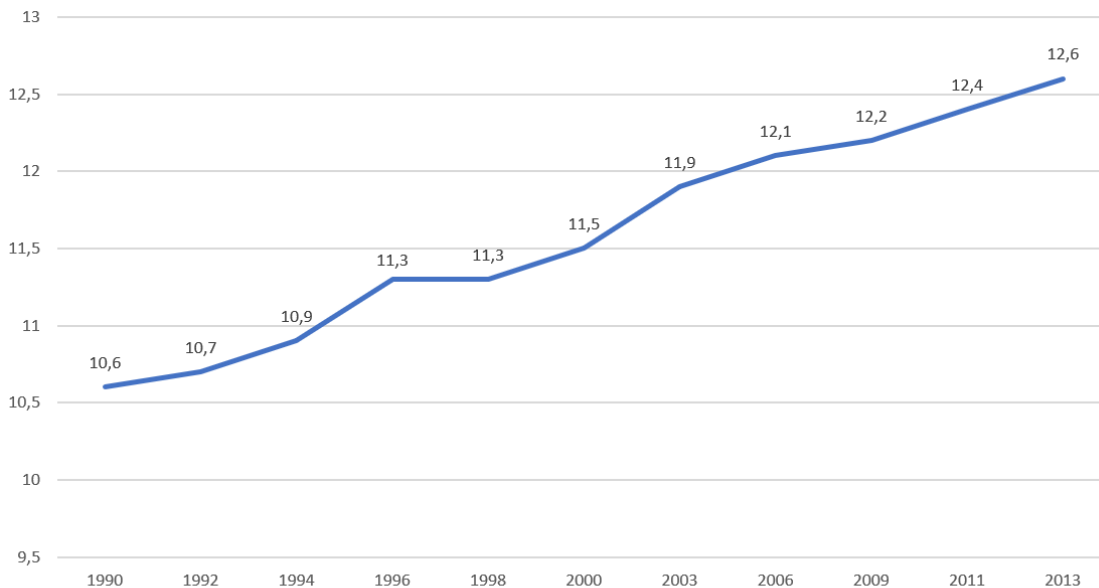


Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerio de Desarrollo Social 2017, S. 26

Die chilenische Bevölkerung im Alter zwischen 18 und 24 Jahren hatte im Jahr 1990 durchschnittlich 10,6 Jahre eine Bildungseinrichtung besucht, 2013 waren es 12,6 Jahre (s. Abbildung 13) (vgl. Ministerio de Desarrollo Social 2015, S. 34).

Abbildung 13

Entwicklung des Bildungsniveaus der 18 bis 24-Jährigen zwischen 1990 und 2013



Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerio de Desarrollo Social 2015, S. 34

Die Verwaltungsstruktur des Schulsystems blieb jedoch auch nach Wiedereinführung der Demokratie 1990 unverändert. Die staatlichen Schulen wurden weiterhin von den Stadtverwaltungen betrieben und sowohl diese als auch die staatlich subventionierten Privatschulen wurden finanziell weiterhin pro anwesende Schüler_in vom Staat unterstützt. Erst mit der von der Bachelet-Regierung II 2014 initiierten umfassenden Bildungsreform wird die Verwaltung der staatlichen Schulen im Zeitraum von 2018 bis 2019 in 67 neu einzurichtende sogenannte *“Servicios Locales de Educación”* (Lokale Bildungsservices) überführt, die ausschließlich für die Verwaltung der öffentlichen Schulen zuständig sein werden (siehe hierzu Kap. 4.1.5) (vgl. Ministerio de Educación 2015b, S. 30, 2016a, S. 19).

Die seit den 1980er Jahren jährlich stattfindende landesweit einheitliche Leistungskontrolle SIMCE,⁴⁰ an der die Schüler_innen aller chilenischen Schulen der Jahrgänge 4, 8 und 12 teilnehmen, haben seit der Einführung der Reformmaßnahmen 1990 nur minimale Leistungsverbesserungen bei den Schüler_innen öffentlicher Schulen ergeben (vgl. Agencia de Calidad de la Educación 2015). Somit wurde das Ziel der Bildungsintegration der sozial

⁴⁰ *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* – Messsystem zur Bildungsqualitätskontrolle, vergleichbar mit der PISA-Studie in den OECD-Ländern

schwachen Bevölkerungsschichten bisher nicht erreicht. Als Konsequenz der auch weiterhin sehr schlechten Ausbildung an öffentlichen Schulen (aufgrund mangelnder Infrastruktur, großer Klassen mit bis zu 45 Schüler_innen, schlecht ausgebildeter und bezahlter Lehrkräften, deren Gehälter unter denen ihrer Kolleg_innen an Privatschulen liegen (vgl. Espinoza 2012, S. 3), sehen sich viele Eltern auch aus den unteren Einkommensschichten gezwungen, einen nicht unwesentlichen Teil ihres Gehaltes in die Bildung ihrer Kinder zu investieren, indem sie diese bei den staatlich subventionierten Privatschulen anmelden, um ihnen eine bessere Ausbildung und damit eine erhöhte Chance auf den Zugang zum Hochschulsystem zu ermöglichen. Die Evaluierungen zeigen jedoch, dass die Ergebnisse der Schüler_innen staatlich subventionierter Privatschulen sowohl bei der SIMCE-Prüfung als auch bei der Aufnahmeprüfung für die traditionellen Universitäten nicht wesentlich besser abschneiden als Schüler_innen und Absolvent_innen staatlicher Schulen. Mit der Bildungsreform von 2016 wird die Zahlung von Schulgeld an staatlich subventionierten Privatschulen schrittweise abgeschafft (zur Bildungsreform der Bachelet-Regierung II ab 2014 siehe Kap. 4.1.5).

HOCHSCHULREFORMEN NACH 1990

Auch im Bereich der Hochschulpolitik haben die verschiedenen chilenischen Regierungen

„seit der Wiederherstellung der Demokratie 1990 (...) gewisse Justierungen des Modells vorgenommen, wobei jedoch die Basis der Reform von 1981 bis heute erhalten geblieben ist. Die chilenische Hochschulbildung ist in einem unregulierten Kontext komplexer, massiver und privater geworden. Die Konkurrenz steigt und die Marktlogik besetzt einen privilegierten Platz in ihrer Koordination und Entwicklung“⁴¹ (Zapata et al. 2011, S. 3).

Obwohl es auch weiterhin ein großes Ungleichgewicht im Hinblick auf den Zugang zur Hochschulbildung gibt, lässt sich ein enormer Anstieg der Einschreibungen bei den untersten Einkommensschichten erkennen.⁴² Hierbei ist jedoch hervorzuheben, dass sich

⁴¹ “Desde la recuperación de la democracia en 1990, (...) han promovido ciertos ajustes al modelo, aunque la arquitectura básica de la reforma de 1981 se mantiene hasta el día de hoy. La educación superior chilena ha crecido en complejidad, masificándose y privatizándose en un contexto desregulado, de creciente competencia y en el que la lógica de mercado ocupa un lugar privilegiado en su coordinación y desarrollo.”

⁴² Im Zeitraum von 1990 bis 2013 stieg der Anteil der Studierenden aus den zwei untersten Einkommensfünfteln jeweils von 4,4 auf 27,4% und von 7,7 auf 30,5% an (vgl. Ministerio de Desarrollo Social 2015, S. 41, 2018, Cuadro 26).

die Einschreibungen vor allem auf eine reduzierte Anzahl von Institutionen konzentrieren, deren Strategie sich durch die massive Aufnahme von Studierenden fast oder gänzlich ohne Aufnahmekriterien auszeichnet (vgl. Zapata et al. 2011, S. 4). Während Schulabgänger_innen, die an einer der traditionellen Universitäten der Hochschulrektorenkonferenz studieren möchten, die einmal im Jahr landesweit einheitlich durchgeführte universitäre Eignungsprüfung (*Prueba de Selección Universitaria – PSU*) bestehen müssen, wird diese Prüfung von vielen nicht traditionellen privaten Universitäten nicht zur Einschreibung verlangt. Der PSU unterziehen sich etwa 3/4 der Schulabgänger_innen. Da jedoch ungefähr 45% der Prüflinge, die mehrheitlich staatliche und staatlich subventionierte Schulen besucht haben, die nötige Punktzahl zur Aufnahme an einer traditionellen Universität nicht erreichen, bleibt ihnen nur die Alternative, sich in einer nicht CRUCH-Universität einzuschreiben. Deren Studiengebühren liegen z.T. über denen der traditionellen Universitäten, ihr Ausbildungsniveau lässt jedoch oft zu wünschen übrig (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011, 2.1). Da viele der Studierenden an privaten Hochschulen aus den unteren Einkommenschichten kommen, bedeutet das Studium für sie und ihre Familien eine hohe Verschuldung, für die sie im Gegenzug jedoch oftmals keine qualitativ gute Ausbildung bekommen und nach Ende des Studiums entsprechend schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben als die Absolvent_innen der traditionellen Universitäten. An den traditionellen Universitäten mit gutem Ausbildungsniveau studieren wiederum vor allem Jugendliche, die ihre Schulkarriere an einer privaten Schule absolviert haben,⁴³ so dass auch heute noch die Chancen auf eine gute akademische Ausbildung stark vom Einkommen der Eltern abhängt.

Die erhöhten Einschreibungen ab 2011⁴⁴ haben auch eine Steigerung der Abbrecher_innenquote im chilenischen Hochschulsystem mit sich gebracht. Fast ein Drittel der Studierenden bricht am Ende des ersten Studienjahres sein/ihr Studium ab, wobei sich die größte Anzahl der Studienabbrecher_innen unter den männlichen Studierenden

⁴³ 2017 kamen 48,36% der Erstsemester_innen an den beiden Universitäten mit dem besten Ranking (Universidad de Chile und Universidad Católica) aus Privatschulen, während lediglich 17,88% staatliche Schulen und 33,2% staatlich subventionierte Schulen besucht hatten (vgl. Departamento de evaluación, medición y registro educacional DEMRE, Universidad de Chile 2018).

⁴⁴ Im Jahr 2011 war die Einschreibung ins erste Studienjahr um 47% höher als 2007, bei einer in etwa gleichbleibenden Anzahl an Schulabgänger_innen nach der 12.Klasse (vgl. Larrañaga et al. 2014, S. 30). Ab 2013 sind die Ersteinschreibungen jedoch nicht mehr angestiegen, so dass 2017 die Zahl der Erstsemester_innen nur noch um 2% höher lag als 2011 (vgl. Ministerio de Educación 2017, S. 6).

technischer Studiengänge findet. Als wichtigste Ursachen für den Studienabbruch werden fehlende Klarheit bei der Berufswahl, finanzielle Schwierigkeiten und geringer akademischer Erfolg genannt. Der größte Verbleib ist bei Studierenden akademischer Studiengänge an den traditionellen Universitäten zu verzeichnen (vgl. Zapata et al. 2011, S. 5–6). Die Finanzierung der Hochschulbildung erfolgt weiterhin zu 62% durch die Familien der Studierenden. Seit 2006 wurde die finanzielle Unterstützung der Hochschulbildung durch Staatsmittel erhöht, welche jedoch nach wie vor vor allem auf Finanzinstrumenten beruht, die direkt an die Bildungsinstitutionen vergeben werden und sich an der Zahl der eingeschriebenen Studierenden orientiert.

Mehrere Jahre wurde die Einrichtung des sog. „Kredits mit staatlicher Garantie“⁴⁵ als eine der größten Innovationen der Regierung unter Präsident Ricardo Lagos (2000 bis 2006) angesehen, da hiermit die Studienfinanzierungsmöglichkeiten für ein Segment von Studierenden an privaten Hochschulen ausgeweitet wurde, die bis zum Jahr 2005 von der staatlichen Förderpolitik der universitären Bildung ausgeschlossen waren.⁴⁶ Vom Start dieses Kredites im Jahr 2006 bis zum Jahr 2011 haben laut Evaluierungsstudie der Weltbank ca. 147.000 Studierende ein Studium aufnehmen können, die aufgrund ihrer finanziellen Situation ohne den Kredit nicht dazu in der Lage gewesen wären (vgl. Banco Mundial 2011, S. 36). Einer der großen Kritikpunkte liegt jedoch darin, dass die Studierenden sich mit diesem Kredit, u.a. aufgrund der hohen Zinsen von 6% pro Jahr, hoch verschulden. Nach Abschluss des Studiums liegt die Verschuldung bei durchschnittlich 180% des zu erwartenden Jahreseinkommens, die monatliche Rate zwischen 15% und 18% des Einkommens. Im Vergleich hierzu liegt die Rate, bei vergleichbaren Finanzierungsprogrammen, in den Niederlanden bei 2,6% und in Deutschland bei 3,1%. Die Kreditrückzahlung beginnt 18 Monate nach Studienabschluss. Lediglich im Fall von Arbeitslosigkeit oder wenn die Rate mehr als 50% des monatlichen Einkommens beträgt, wird den Kreditnehmer_innen ein Aufschub um 12 Monate gewährt. Nicht enthalten sind in dieser Statistik die Studiengangwechsler_innen, die nach Abbruch eines Studiums einen weiteren CAE-Kredit für ihren neuen Studiengang aufnehmen können, damit aber nach Abschluss des Studiums zusätzlichen Belastungen ausgesetzt sind (vgl. Banco Mundial 2011,

⁴⁵ *Crédito con Aval del Estado* (CAE), der Kredit wird von den Studierenden beim Bildungsministerium beantragt, jedoch von privaten Banken vergeben, wobei der Staat bei Zahlungssäumnissen der Studienabgänger_innen die Zahlung gegenüber den Banken garantiert.

⁴⁶ Der Kredit ist sowohl für Studierende technischer als auch akademischer Studiengänge zugänglich.

S. 49–50). Die Säumigkeit bei der Rückzahlung der Kredite lag im Jahr 2010 bei 45% unter denjenigen, die ihr Studium abgebrochen und kein neues Studium angefangen hatten. Die Säumigkeit bei Kreditnehmer_innen mit erfolgreichem Studienabschluss lag im gleichen Jahr jedoch auch bei über 30% (vgl. Banco Mundial 2011, S. 52).⁴⁷

Als weitere Studienfinanzierungsmöglichkeit wurden in den letzten Jahren auch die Stipendienprogramme ausgeweitet, hier sind vor allem die Stipendien für pädagogische Studiengänge zu nennen (vgl. Zapata et al. 2011, S. 6). Diese werden an Studierende vergeben, die eine gute universitäre Eignungsprüfung (PSU) abgelegt haben und sich für einen Lehramtsstudiengang entscheiden. Mit dieser Maßnahme sollen leistungsstarke Schulabgänger_innen zum pädagogischen Studium motiviert und dadurch das Leistungsniveau der Lehramtsanwärter_innen verbessert werden. Der Hintergrund ist folgender: Die Ergebnisse der seit 2008 eingeführte Prüfung INICIA, der sich die Absolvent_innen von Lehramtsstudiengängen vor ihrem Einstieg in die Lehrtätigkeit an Schulen unterziehen, hat gezeigt, dass ihre Kenntnisse nach Abschluss des Studiums sehr zu wünschen übrig lassen.⁴⁸ Dies liegt vor allem daran, dass viele Schulabgänger_innen, die nur eine geringe Punktzahl in der PSU-Prüfung erlangt haben, sich für pädagogische Studiengänge entscheiden, da diese keine hohe Punktzahl voraussetzen. An vielen Privatuniversitäten konnte man sich bis 2018 sogar ohne bestandene PSU-Prüfung für ein Lehramtsstudium einschreiben. Hieraus resultiert, dass die Mehrzahl der Lehramtsstudierenden weder das Interesse am Lehrer_innenberuf noch die notwendigen intellektuellen Voraussetzungen mitbringen, um die Anforderungen des Studiums zu erfüllen, geschweige denn nach Studienabschluss den Ansprüchen des Lehrer_innenberufs auch im Klassenzimmer gerecht zu werden (vgl. Espinoza 2012, S. 3).

⁴⁷ Nach Veröffentlichung der Weltbankstudie wurde im Oktober 2012 durch eine Gesetzesänderung im Kongress die jährliche Zinsrate von 6% auf 2% herabgesetzt, so dass die durchschnittliche monatliche Rückzahlungsrate 10% (wie im internationalen OECD-Vergleich üblich) des Einkommens nicht übersteigt.

⁴⁸ Diese Prüfung ist weder verpflichtend für alle neuen Lehramtsabsolvent_innen noch hat das Ergebnis eine direkte Auswirkung auf die Anstellung der Lehrkräfte. Ziel der vom Bildungsministerium durchgeführten Prüfung ist es vor allem, den Universitäten und pädagogischen Fachschulen, die Lehrkräfte ausbilden, die Ergebnisse vorzustellen und sie auf Grundlage dieser dazu zu motivieren ihre Studienprogramme zu verbessern (vgl. Educación 2020 2013a).

Zwischen 2008 und 2010 wurde das chilenische Hochschulsystem von unterschiedlichsten nationalen und internationalen Instanzen analysiert.⁴⁹ Die verschiedenen Diagnosen der chilenischen Hochschulbildung wiesen einen Konsens in den nachfolgenden Punkten auf:

1. Die öffentliche Finanzierung der Hochschulbildung ist sehr niedrig. Die Struktur der Titel und Abschlüsse ist antiquiert und ineffizient. Dies zeigt sich z.B. in den, im internationalen Vergleich, überdurchschnittlich langen Studiengängen und in der Undurchlässigkeit zwischen technischer und universitärer Ausbildung. Zur Behebung dieser Defizite wurde eine substantielle Regulierung und die Erarbeitung eines nationalen Qualifizierungsrahmens vorgeschlagen.

2. Das Unterstützungssystem für Studierende ist unzureichend. Angesichts der hohen Studiengebühren müssen sich viele Familien verschulden, um das Hochschulstudium ihrer Kinder finanzieren zu können.

3. Die Unterschiedlichkeit der Finanzierungsinstrumente für die CRUCH-Universitäten auf der einen und die nicht-traditionellen Universitäten auf der anderen Seite werden kritisiert, ebenso die geringe Unterstützung für die technischen Fachkräfteausbildungen. Laut Zapata müsste die Vergabe der Finanzinstrumente an die Bildungseinrichtungen an Qualitätsstandards sowohl im akademischen als auch im betriebswirtschaftlichen Bereich gebunden werden (vgl. Zapata et al. 2011, S. 7).

4.1.4 Schüler_innen- und Studierendenproteste von 2006 und 2011

Aus Protest gegen das zum Großteil durch die Familien selbst finanzierte Schul- und Hochschulsystem gab es im Jahr 2006 eine landesweite Revolte der Sekundarschüler_innen, die unter dem Namen *“Revolución de los Pingüinos”*⁵⁰ bekannt wurde. Im Jahr 2011 radikalisierte sich diese Bewegung von Sekundarschüler_innen und Studierenden, die mit über acht Monate anhaltenden Besetzungen von Schulen und Universitäten, während derer

⁴⁹ 2008: Kommission des Bildungsministeriums zur Revision der technischen Facharbeiterausbildung; 2009: Revisionsstudie von OECD und Weltbank zur Hochschulpolitik; 2010: Agenda für Innovation und Wettbewerbsfähigkeit 2010 bis 2020 des Nationalen Innovationsrates zur Wettbewerbsfähigkeit (*Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad – CNIC*)

⁵⁰ Der Begriff „Revolution der Pinguine“ ist aufgrund der grau- und blauweißen Schuluniformen entstanden, die die Schüler_innen pinguinähnlich aussehen lassen.

keinerlei Unterricht stattfand, sowie mit Massendemonstrationen, die sich über das ganze Jahr erstreckten, eine tiefgreifende Bildungsreform und eine qualitativ hochwertige kostenfreie Schul- und Universitätsbildung für Alle einforderte. Jedoch ist weder die Mitte-Links-Regierung während der ersten Legislaturperiode von Präsidentin Bachelet (2006 bis 2010) noch die konservative Mitte-Rechts-Regierung unter Präsident Piñera (2010 bis 2014) auf diese Forderungen eingegangen. Stattdessen ging die Piñera-Regierung mit extremen Repressalien gegen die jugendlichen Demonstrant_innen vor. Viele Schüler_innen staatlicher Schulen wurden aufgrund des langen Unterrichtsausfalls am Ende des Schuljahres 2011 nicht in die nächste Klasse versetzt. Daraufhin meldeten viele Eltern ihre Kinder für das Schuljahr 2012 in staatlich subventionierten Privatschulen an, was dazu führte, dass die Schüler_innenanzahl an staatlichen Schulen im Jahr 2012 unter 30% der Gesamtschüler_innenschaft lag (vgl. Espinoza 2012, S. 3).

4.1.5 Reformen der Bachelet-Regierung II ab 2014

Nachdem die Forderungen der Schüler_innen und Studierenden nach der großen Protestwelle von 2011 von weiten Teilen der Bevölkerung positiv aufgenommen und unterstützt wurden, warb die Präsidentschaftskandidatin Michelle Bachelet in ihrem Wahlkampf 2013 mit dem Versprechen einer umfangreichen Bildungsreform. Dieser kam eine der höchsten Prioritäten während ihrer zweiten Präsidentschaft von 2014 bis 2018 zu. Folgende Reformen konnten per Gesetz initiiert werden:

REFORMEN IM SCHULSYSTEM

Eine der wichtigsten Komponenten war das Gesetz Nr. 20.845 zur *“Inclusión Escolar”* (Schulische Inklusion). Das neue Gesetz bezieht sich auf die vom Staat subventionierten Privatschulen, die bisher gewinnorientiert arbeiten konnten, indem sie Schulgeld von den Eltern ihrer Schüler_innen verlangten und die Auswahl ihrer Schüler_innen nach selbst ernannten Kriterien durchführen konnten. Dies führte zu einer starken sozialen Segregation der Schüler_innenschaft, die abhängig war von der Höhe des Schulgeldes und der ideologischen Ausrichtung der Schule (siehe hierzu Kap. 3.3).

Nach dem neuen Gesetz dürfen die Schulen seit dem 31. Dezember 2017 keinen Gewinn mehr machen. Sukzessive soll das Schulgeld durch eine Erhöhung staatlicher Subventionen

ersetzt werden, die die Schulen, anders als zuvor, nun ausschließlich in Bildungsmaßnahmen investieren dürfen. Die Abschaffung des Schulgeldes soll dazu führen, dass die Eltern die Schule nicht mehr nach dem für sie bezahlbaren Preis aussuchen müssen, sondern frei nach ihren eigenen Kriterien auswählen können. Auch wird die Auswahl der Schüler_innen durch die Schulen schrittweise abgeschafft. Gibt es mehr Bewerbungen als Plätze an einer Schule, so werden die Plätze verlost. Bevorzugt werden lediglich Schüler_innen, deren Geschwister bereits die gleiche Schule besuchen. Darüber hinaus garantiert das neue Gesetz, dass kein_e Schüler_in mehr wegen schlechter Noten, politischer, ideologischer oder anderer Gründe, von der Schule verwiesen werden darf (vgl. Ministerio de Educación 2017c, S. 10). Schulen, die sich gegen diese neuen Regelungen entschieden, hatten bis Ende 2017 die Möglichkeit, sich in Privatschulen ohne staatliche Zuschüsse umzuwandeln.

Laut Bildungsministerium haben sich 93,9% der staatlich subventionierten Privatschulen für eine Umwandlung in eine Nonprofit-Organisation entschieden, 108 (1,84 %) haben sich in Privatschulen umgewandelt und 67 (1,14%) ihre Einrichtung geschlossen.⁵¹ 72% der Schüler_innenschaft konnten im Schuljahr 2018 bereits von dem neuen Gesetz profitieren und mussten keine Schulgebühren mehr bezahlen (vgl. Ministerio de Educación 2018b).

In Bezug auf das staatliche Schulsystem wurde im Oktober 2017 vom Senat ein Gesetz einstimmig verabschiedet, nach dem die staatlichen Schulen nicht mehr von den Gemeinden, sondern wieder vom Staat selbst verwaltet werden sollen (vgl. hierzu Kap. 4.1.2). Hierzu sollen in zwei Etappen bis 2025 insgesamt 70 sogenannte *“Servicios Locales de Educación”* – SLE (lokale Bildungsservicestellen), eingerichtet werden, die, koordiniert von einer nationalen Leitung, die Aufgabe haben, die staatlichen Schulen zu finanzieren und zu verwalten. Ziel ist, dass durch diese neuen Institutionen die bisherige Heterogenität im Management und in der Verwaltung zwischen den Gemeinden abgebaut wird (vgl. Ministerio de Educación 2017c, S. 14). Die bisherige Verwaltung durch die Gemeinden hat dazu geführt, dass in die staatlichen Schulen armer Kommunen wenig Geld in Infrastruktur, Lehr- und Hilfspersonal investiert wurde, was zu einer schlechteren Bildungsqualität gegenüber reicheren Kommunen geführt hat. Durch das neue Gesetz werden die Schulen

⁵¹ Über die restlichen 3,22% sind keine Angaben bekannt

nicht mehr von den Finanzmitteln der Kommunen abhängen, sondern direkt aus dem Staatshaushalt finanziert.

Da die staatlichen Schulen bisher von Bürgermeister_innen verwaltet wurden, die alle vier Jahre neu gewählt werden, veränderte sich die Prioritätensetzung der Ausgaben durch jeden/jede neu gewählte Bürgermeister_in, was oftmals zur Reduzierung der Ausgaben für die Schulen führte. Durch das neue Gesetz gibt es eine Finanzgarantie für alle Schulen und damit eine langfristige Perspektive, die nicht von den politischen Zyklen abhängt.

Leider ist in dem neuen Gesetz kein neues Finanzierungssystem enthalten. Die Schulen erhalten weiterhin ihre Zuschüsse aufgrund der tatsächlichen Teilnahme der eingeschriebenen Schüler_innen am Unterricht (siehe hierzu Kap. 4.1.2). Für eine bessere Planungssicherheit der Schulen wäre jedoch ein System notwendig, das zu Beginn des Schuljahres einen festgelegten Betrag garantiert, mit dem sie ihre laufenden Kosten decken können (vgl. Cisternas und Coloma 2017).

Als einen der wichtigsten Fortschritte der chilenischen Bildungsreform betrachtet die OECD die Aufwertung der Lehrkräfte. Im März 2016 wurde das Gesetz Nr. 20.903 erlassen, das das *“Sistema de Desarrollo Profesional Docente”* (System der professionellen Lehrkräfteentwicklung) ins Leben ruft. Hiermit sollen Veränderungen sowohl bei der Ausbildung als auch bei der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte auf allen Stufen (Kindergarten, Grund- und weiterführende Schulen, technische Schulen inbegriffen) an staatlichen und staatlich subventionierten Privatschulen bewirkt werden. Es sollen sowohl die Ausbildung der Lehrkräfte verbessert, als auch die Eingangsvoraussetzung für das Lehramtsstudium erhöht werden (siehe hierzu Kap. 4.1.3). Das neue Gesetz legt fest, dass nur noch akkreditierte Universitäten Lehramtsstudiengänge anbieten dürfen.

Bis 2023 soll die Mindestpunktzahl in der universitären Aufnahmeprüfung und im schulischen Notenranking zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums schrittweise erhöht werden. 2017 wurde erstmals eine Mindestpunktzahl festgelegt. Die Studierenden müssen mindestens eine der nachfolgenden Kriterien zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums erfüllen: Sie müssen zu den 50% Besten bei der Universitätsaufnahmeprüfung gehören oder mit ihrem Notendurchschnitt in der Oberstufe zu den 70% der besten Schüler_innen ihrer Schule gehört haben oder aber während ihrer Oberstufenzeit ein vom Bildungsministerium anerkanntes Programm zur Vorbereitung auf ein Lehramtsstudium absolviert haben (zusätzlich zur universitären Aufnahmeprüfung) (vgl. Ministerio de Educación 2017c, S. 22).

Die Berufslaufbahn der Lehrkräfte soll in drei obligatorische und zwei freiwillige Stufen eingeteilt werden. Die Lehrer_innen können entsprechend ihrer nachgewiesenen Kompetenzen, Erfahrungen und Kenntnisse von einer Stufe zur nächsten aufsteigen. Dieser Aufstieg ist jeweils mit einer Gehaltserhöhung von durchschnittlich 30% gegenüber dem bisherigen System verbunden. Außerdem sollen bessere Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte geschaffen werden, indem die unterrichtsfreien Stunden zur Vorbereitung des Unterrichts Schritt für Schritt erhöht werden. 2017 lag die Anzahl der unterrichtsfreien Stunden bei 30% der Gesamtstundenzahl, bis 2019 soll sie auf 35% angehoben werden (vgl. Ministerio de Educación 2017c, S. 18).

REFORMEN IM HOCHSCHULSYSTEM

Während der Bachelet-Regierung II wurden auch im Hochschulbereich umfangreiche Reformen eingeleitet. Es wurden zwei neue staatliche Universitäten gegründet und ab 2014 ein neues Vorbereitungsprogramm (*Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior – PACE*) zum Hochschulzugang für Jugendliche aus staatlichen Schulen mit finanzschwachem Familienhintergrund ins Leben gerufen. Dieses Programm bietet den Jugendlichen ab der 11. Klasse eine intensive akademische und studienorientierende Vorbereitung sowie sozioemotionale Begleitung im Aufnahmeprozess und Verbleib an der Hochschule bis zum Ende des ersten Studienjahres. Das Programm wird von 29 traditionellen Universitäten an 4566 staatlichen Schulen durchgeführt (vgl. Ministerio de Educación 2018c).

Am 24. Januar 2018 wurde das Gesetz zur Reform der Hochschulbildung im Kongress verabschiedet. Dieses beinhaltet innerhalb des Hochschulsystems folgende Neuerungen:

Es wird eine Superintendanz für Hochschulbildung zur Überprüfung der Finanzen der Universitäten, IP's und CFT's eingerichtet, wodurch finanzielle Engpässe frühzeitig erkannt und die Schließung insolventer Institutionen vermieden werden soll.⁵² Eine weitere Aufgabe der Superintendanz liegt in der Überprüfung der Normen wie z.B. der Einhaltung des Profitverbots durch die Hochschulen (vgl. El Dínamo 2018). Des Weiteren soll ein Staatssekretariat zur Koordinierung des Hochschulsystems eingerichtet werden.

⁵² Zwischen 2012 und 2017 mussten drei private Universitäten aus Insolvenzgründen geschlossen und die Studierenden auf staatliche Universitäten verteilt werden (vgl. Comisión Nacional de Educación 2018).

Mit dieser Reform wird die Akkreditierung für alle Institutionen des tertiären Bildungsbereichs verpflichtend. Somit soll den Studierenden ein Minimum an Qualität der angebotenen Studiengänge garantiert werden (siehe hierzu Kap. 4.1.3).

Finanzielle Profite von Universitäten werden nun definitiv verboten und unter Strafe gestellt. Auch wenn diese bereits vor der Reform untersagt waren, wurden die Universitäten bisher weder überprüft noch sanktioniert.

Die seit 2017 existierende Befreiung von Studiengebühren an den akkreditierten Universitäten, IP's und CFT's für Studierende aus den 60% einkommensschwächsten Familien (vgl. Ministerio de Educación 2016c) wird ebenfalls gesetzlich festgelegt und der Weg zur schrittweisen Ausweitung der Gebührenbefreiung auf alle Studierende definiert. Bisher war diese von einem jährlich neu festzulegenden Staatsetat abhängig und konnte deshalb nicht längerfristig garantiert werden (vgl. El Dínamo 2018). An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es für Jugendliche aus einkommensschwachen Familien, die staatliche Schulen besucht hatten, sehr schwer war und ist, die notwendige Punktzahl bei der PSU zu erreichen, um an einer traditionellen Hochschule studieren zu können (vgl. hierzu Kap. 4.1.3). Hieraus lässt sich schließen, dass dieses neue Gesetz für leistungsstarke Jugendliche aus finanzschwachen Familien eine enorme Chance bedeutet, jedoch nicht zugleich dazu beiträgt, dass mehr Jugendliche aus diesem sozialen Segment die Aufnahmeprüfung für die traditionellen Universitäten schaffen.

Das neue Gesetz garantiert zudem eine staatliche Grundfinanzierung für die nichtstaatlichen traditionellen Universitäten (zur Hochschullandschaft siehe Kap. 4.1.1).

Am gleichen Tag, dem 24. Januar 2018, wurde vom Kongress auch das Gesetz zur Stärkung der staatlichen Universitäten verabschiedet. Es erlaubt allen staatlichen Universitäten, deren Statuten noch aus der Zeit der Diktatur stammen, diese zu aktualisieren und an die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts anzupassen. Außerdem soll der neue gesetzliche Rahmen dazu beitragen, sowohl die akademische Qualität als auch das institutionelle Management zu stärken. Das Gesetz verordnet des Weiteren die Einrichtung eines Koordinationsbeirats staatlicher Universitäten und garantiert die Beteiligung von Studierenden, Akademiker_innen und nichtakademischen Mitarbeiter_innen im Universitätsrat (vgl. Gobierno de Chile 2018; Ganga und Viancos 2018, S. 50).

Kurz vor dem Ende ihrer zweiten Regierungszeit brachte die Bachelet-Regierung am 06.03.2018 einen Gesetzentwurf ein, mit dem der Kredit mit staatlicher Garantie (CAE) (siehe hierzu Kap. 4.1.3) durch ein neues staatliches Kreditprogramm ersetzt werden soll, das nicht mehr über private Banken, sondern direkt vom Staat finanziert und einen Zinssatz von 4% nicht übersteigen soll (vgl. Ministerio de Hacienda 2018, S. 1). Auch sollen damit die Rückzahlungsmodalitäten für Geringverdiener_innen vereinfacht werden.

Die Bildungsreform der Bachelet-Regierung II wurde sowohl von konservativen Kreisen als auch von Studierendenvertretungen und Teilen der Zivilgesellschaft stark kritisiert. Erstere waren vor allem nicht mit der Umwandlung der staatlich subventionierten Privatschulen in Non-Profitorganisationen einverstanden, da diese Maßnahme ihrer neoliberalen Ideologie widerspricht. Weitere Kritikpunkte bezogen sich darauf, dass die Reform sich sehr stark auf strukturelle Veränderungen und nicht auf die Erhöhung der Bildungsqualität ausgerichtet habe. Andere Stimmen bezogen sich darauf, dass man mit der Vorschulbildung hätte starten müssen und nicht mit der Hochschulbildung, um so von Beginn an eine Verbesserung der Chancengleichheit aller Kinder zu erzielen. Bedenkt man jedoch, dass die Regierung unter Präsidentin Bachelet lediglich vier Jahre Zeit hatte, um Reformen einzuleiten und umzusetzen, so muss man gerechterweise anerkennen, dass für die Kürze der Zeit viele Maßnahmen nicht nur initiiert, sondern bereits umgesetzt wurden, die vor allem den unteren Einkommenschichten zu Gute kommen. Da es sich bei Bildungsreformen immer um langfristige Prozesse handelt, ist nun abzuwarten, wie die aktuelle Mitte-Rechts-Regierung das Reformprogramm weiterführen wird.

4.2 Einbettung der technischen Ausbildung in das Bildungssystem

4.2.1 Der Status Quo

Die sogenannte technische Berufsbildung beschränkt sich in Chile auf technische und administrative Berufe sowie Berufe aus dem Servicebereich. Es existieren keine regulierten Ausbildungen für handwerkliche Berufe.

Technische Ausbildungen werden in Chile auf unterschiedlichen Ausbildungsniveaus durchgeführt. Im Rahmen der Sekundarschulbildung werden sie an technischen

Fachschulen und im tertiären Bereich an technischen Ausbildungszentren (*Centros de Formación Técnica – CFT's*) und berufsbildenden Instituten (*Institutos Profesionales – IT's*) absolviert.

Die Schüler_innen, die sich nach der achtjährigen Grundschulbildung für den technischen Zweig entscheiden (zum aktuellen Bildungssystem siehe Kap. 4.1.1), erhalten wie die Schüler_innen im humanistischen Zweig in den ersten beiden Jahre der Oberstufe zunächst eine Allgemeinbildung, erst in den letzten zwei Schuljahren erlernen sie einen Ausbildungsberuf. Die Ausbildung vollzieht sich in theoretischen und praktischen Einheiten, letztere werden traditionell in den schuleigenen Werkstätten durchgeführt. Nach Ende der schulischen Ausbildung müssen die Schüler_innen ein etwa dreimonatiges Praktikum in einem Fachbetrieb absolvieren, um neben dem Schulabschluss ein sogenanntes „Mittleres Facharbeiter_innenzertifikat“ zu erhalten. Die technische Ausbildung wird sowohl an speziellen technischen Sekundarschulen durchgeführt als auch an Schulen, die alternativ sowohl den technischen als auch den humanistischen Zweig anbieten, sogenannte „*polivalentes*“⁵³. Die Mehrzahl der Schulen, die eine technische Ausbildung anbieten, sind staatlich oder staatlich subventioniert (zu den verschiedenen Finanzierungsmodellen siehe Kap. 4.1.1) und geographisch vor allem in Kommunen angesiedelt, deren Bevölkerung eine überwiegend niedrige Einkommensstruktur aufweist. Der Anteil der Jugendlichen, die sich für den technischen Zweig entscheidet, lag 2015 bei 41%, unter den Jugendlichen aus der untersten Einkommensschicht sogar bei 65% (vgl. Sevilla und Sepúlveda 2015, S. 6).

Nach Ende der Regelschulzeit haben sowohl die Schulabgänger_innen des humanistischen als auch die des technischen Zweiges die Möglichkeit, in einem technischen Ausbildungszentrum (CFT) eine zweijährige Ausbildung zu absolvieren, die mit einem höheren Facharbeiter_innenzertifikat abschließt. Die praktische Ausbildung erfolgt auch hier innerhalb der Lehrwerkstätten der Zentren und beinhaltet ein dreimonatiges Betriebspraktikum. Des Weiteren besteht die Möglichkeit ein dreijähriges Studium an einem berufsbildenden Institut (IP) zu absolvieren, das mit einem dem früheren deutschen Fachhochschulabschluss zu vergleichenden Titel abgeschlossen wird, jedoch keinen

⁵³ Im Jahr 2009 boten jedoch lediglich 19% der Sekundarschulen beide Alternativen an (vgl. Larrañaga et al. 2014, S. 13).

akademischen Grad beinhaltet.⁵⁴ Die Curricula der technischen Sekundarschulen, Ausbildungszentren und berufsbildenden Institute sind nicht aufeinander abgestimmt und bauen nicht aufeinander auf, so dass keine Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Systemen besteht und bereits erbrachte Leistungen in der nächst höheren Ausbildungskategorie nicht anerkannt werden. Dies liegt u.a. daran, dass es keine einheitlichen Ausbildungsordnungen, Berufs-, Ausbildungs- und Prüfungsstandards gibt und dementsprechend jede Bildungseinrichtung ihr Curriculum nach eigenem Gutdünken entwickeln kann (vgl. Sevilla et al. 2014, S. 84–85). Lediglich 38% der 102 CFT's und IPs sind akkreditiert und garantieren dadurch ein Minimum an Qualität. Darüber hinaus bieten technische Ausbildungen in Chile bisher kaum Karrierechancen und Aussicht auf ein einträgliches Einkommen.⁵⁵ Im Durchschnitt verdienen Absolvent_innen eines universitären Ingenieursstudiums fünf Jahre nach Studienabschluss 2,5 mal mehr als die Absolvent_innen einer technischen Ausbildung mit höherem Facharbeiter_innenzertifikat (vgl. Larrañaga 2006, 1;10). Aus diesem Grund, und weil die technische Ausbildung in Chile gesellschaftlich weder Status noch Lobby hat, ist es das Ziel fast jedes/r Schulabgänger_in, einen akademischen Abschluss zu erlangen. Nur diejenigen, die die Aufnahmeprüfung für die traditionellen Universitäten nicht bestehen (siehe hierzu Kap. 4.1.3) bzw. die Studiengebühren für die privaten Universitäten nicht bezahlen können und auch keine Aussicht auf ein Stipendium oder die Gebührenbefreiung haben, entscheiden sich für eine technische Ausbildung. Die Absolvent_innen der mittleren und höheren Fachkräfteausbildung kommen daher mehrheitlich aus den untersten Einkommensschichten. Die Ausbildung bietet ihnen faktisch die einzige Chance, der Armutsspirale zu entkommen.

Um die aktuellen Strukturen und das negative Bild der beruflichen Bildung innerhalb der chilenischen Gesellschaft besser einschätzen zu können, ist es auch hier notwendig, einen Blick in die Geschichte zu werfen.

⁵⁴ Als dritte Alternative ist nach erfolgreicher Absolvierung der zentralen Aufnahmeprüfung die Aufnahme eines wissenschaftlichen Studiums an einer traditionellen Universität oder bei Nichtbestehen an einer privaten Universität möglich (zu den spezifischen Zugangsvoraussetzungen zum Universitätsstudium siehe Kap. 4.1.1).

⁵⁵ Eine Ausnahme bildet lediglich die Kupferbergbauindustrie, die überdurchschnittliche Löhne auch für Arbeiter_innen mit technischer Ausbildung bieten. Die harten Arbeitsbedingungen im Bergbau schränken die Attraktivität jedoch ein (siehe hierzu Kap. 3.2.2).

4.2.2 Historisch-politische und kulturelle Entwicklung

Die technische Ausbildung wurde während des 19. und bis ins 20. Jahrhundert durch den chilenischen Staat stark vernachlässigt. In der Literatur werden hierfür verschiedene Faktoren verantwortlich gemacht: das kulturelle Erbe der Spanier, das sich durch Geringschätzung handwerklicher Arbeit in der Mittelschicht auszeichnet (vgl. Soto 2000, S. 99), aber auch die erzieherischen Konzepte der pädagogischen Eliten, die die technische Ausbildung als Schöpfung eines lediglich wirtschaftlichen, materialistischen, egoistischen Geistes abwerteten (vgl. Vial 1981, S. 166).

Die Absicht, berufsbildende Einrichtungen zu schaffen und ein funktionierendes Berufsbildungssystem zu implementieren, wurde in der chilenischen Geschichte auffallend häufig aufgrund politischen Widerstands vereitelt: Im 19. Jahrhundert durch den Senat und die Autoritäten der Universidad de Chile (vgl. Vial 1981, S. 164) und während des 20. Jahrhunderts sowohl durch die Opposition der Allende-Regierung Anfang der 1970er Jahre als auch in der darauf folgenden Pinochet-Diktatur. Die Berufsbildung ist seither, d.h. seit der Wiedereinführung der Demokratie 1990, in den umfangreichen Bildungsreformen (siehe hierzu Kap. 4.1.3 u. 4.2.3) nie prioritär behandelt worden. In den politischen Diskursen wurde und wird sie jedoch immer wieder als wichtig hervorgehoben (vgl. Dittborn 2007, S. 19).

„Die Tatsache, dass sowohl in den Reden der politischen als auch der pädagogischen Autoritäten die Bedeutung der technischen Bildung hervorgehoben wird, scheint chronisch zu sein, nichts desto trotz gibt es in der Umsetzung weder ökonomische noch administrative Unterstützung um ihre Bedeutung in den Augen der Gesellschaft zu steigern“⁵⁶ (Dittborn 2007, S. 32).

Diese Tatsache setzt sich bis heute fort. So wurde die Gebührenbefreiung für die 60% der Studierenden mit den schwächsten sozialen Herkunftsressourcen 2016 zunächst nur für ein Universitätsstudium eingeführt (vgl. Ministerio de Educación 2016c). Erst nach heftigen Protesten aus den Reihen der technischen Ausbildungszentren und berufsbildenden Institute wurde diese Regelung ab 2017 auch auf die Studierenden technischer, nicht gewinnorientierter Bildungseinrichtungen ausgeweitet (siehe hierzu Kap. 4.1.5).

⁵⁶ “Parece crónico el hecho de que en los discursos y en las palabras los líderes, tanto políticos como educacionales, invocan la importancia de la enseñanza técnica y, sin embargo, no existe en los hechos un respaldo económico y administrativo para elevarla ante los ojos de la ciudadanía.”

BERUFLICHE BILDUNG WÄHREND DES 19. JAHRHUNDERTS

Das erste Interesse an technischer Ausbildung kann in Chile Mitte des 19. Jahrhunderts beobachtet werden, als die wichtigsten Wirtschaftszweige unabhängig voneinander unter dem Dach ihrer jeweiligen Produzentenverbände Schulen eröffneten, um den Bedarf an ausgebildeten Arbeitskräften zu sichern (vgl. Soto 2000, S. 99). 1843 unterstützte der damalige Erziehungsminister Manuel Montt die Idee einer technischen Schule, die jedoch erst 1849 unter dem Namen *Escuela de Artes y Oficios* (Schule für Kunst und Gewerbe) eingerichtet wurde (vgl. Dittborn 2007, S. 21; Soto 2000, S. 101–102).

Ende des 19. Jahrhunderts befürwortete Bildungsminister Augusto Orrego die Einrichtung eines kaufmännisch-technischen Instituts. Hierfür wurde er sowohl im Senat als auch von seinem eigenen Ministerium und von den Autoritäten der Universidad de Chile scharf kritisiert. Seine eigenen pädagogischen Mitarbeiter bezeichneten das Projekt als unnützlich. Vertreter der Universität hielten ihm vor, mit dem Institut die Faulheit der Schüler zu fördern und unwichtige Studien anbieten zu wollen, die nicht zu einer seriösen Hochschulreife führen würden (vgl. Vial 1981, S. 164).

Wie lässt sich dieser massive politische Widerstand erklären?

Die pädagogische Elite des ausgehenden 19. Jahrhunderts, vertreten durch Valentín Letelier (Rektor der Universidad de Chile von 1906 bis 1913), begegnete der technischen Bildung mit tiefgreifendem Misstrauen. „In den Geistern, die so ausgebildet wurden, gibt es keine weitere Sorge als sich zu bereichern; ihre uneigennützigste Gesinnung verkümmert (...)“⁵⁷ (zitiert nach Vial 1981, S. 167). Bildung durfte, laut Letelier, nicht auf einen Nutzen ausgerichtet sein.

BERUFLICHE BILDUNG WÄHREND DES 20. JAHRHUNDERTS

Im Jahr 1908 schlug jedoch derselbe Letelier aufgrund des wachsenden Bedarfs der Industrie nach ausgebildeten Fachkräften vor, die sogenannten „Sekundarschulen zweiter Klasse“ (die nach der sechsjährigen Grundschule lediglich eine drei- statt sechsjährige schulische Bildung anboten) in technische Schulen umzuwandeln. In keinem Fall jedoch sollte ein humanistischer und ein technischer Zweig in ein und derselben Schule angeboten

⁵⁷ “En los espíritus así educados no hay más preocupación que la del enriquecimiento, atrofian sus sentimientos más nobles (...)”

werden. Doch selbst für diesen bereits sehr reduzierten Vorschlag fand Letelier keine ausreichende Unterstützung (vgl. Vial 1981, S. 167).

Auch zwanzig Jahre später wurde die Initiative des Nationalen Direktors für die Sekundarschulbildung, Luis Galdames, die allgemeinbildende und die technische Ausbildung zu verschmelzen, politisch verhindert (vgl. Vial 1981, S. 169).

Durch all diese politischen Widerstände war es nicht zu vermeiden, dass die technische Ausbildung abgewertet wurde.

„Wer wird seinen Kindern erlauben, eine praktische Ausbildung zu durchlaufen – was bedeutet, sie mit Materialismus, Egoismus und Gewinnsucht zu versorgen – wenn er ihnen großmütige und höherangesehene Ideale vermitteln kann, die die Lyzeen und liberalen Berufe für sie bereithalten“⁵⁸ (Vial 1981, S. 169–170).

1920 trat ein neues Grundschulgesetz in Kraft, das die Schulpflicht für Kinder zwischen dem 7. und 13. Lebensjahr verbindlich festlegte. Gleichzeitig wurden die Schulen in Elementar-, Sekundar- und Berufsschulen aufgeteilt. In den Berufsschulen, die im Primarschulbereich angesiedelt waren, sollten u.a. Industriehandwerk, Handel und Gewerbe, Bergbau und Landwirtschaft unterrichtet werden (vgl. Dittborn 2007, S. 24).

1928 startete das Bildungsministerium den Versuch, ein neues Sekundarschulsystem zu etablieren. Nach der sechsjährigen Primarschule sollten alle Sekundarschulen einen dreijährigen allgemeinbildenden als auch einen technischen Zweig anbieten mit dem Ziel, die Bildung auf die Produktions- und Wachstumsbedürfnisse des Landes einzustellen. Dies hätte einen erheblichen Fortschritt gegenüber dem bisherigen System bedeutet. Die vorschnelle Einführung ohne vorherige Vorbereitung des Lehrpersonals ging jedoch mit politischen und administrativen Hindernissen einher, so dass das Projekt bereits 1929 scheiterte (vgl. Labarca 1939, S. 260–261). Eine der folgenreichsten Veränderungen in den nachfolgenden Jahren bestand 1944 in der Reduzierung der technischen Ausbildung, die nun Berufsbildung genannt wurde, von sechs auf fünf Grundschuljahre, wodurch die Berufsschüler_innen definitiv vom Erreichen eines höheren Schulabschlusses ausgeschlossen wurden (vgl. Sevilla 2014, 5).

⁵⁸“¿Quién procuraría a sus hijos una ‘educación práctica’ – o sea, les daría el materialismo, el egoísmo y la sed de lucro – pudiendo ‘rociarlos’ con los ‘sentimientos generosos e ideas elevadas’ que guardaban para ellos los liceos y las carreras liberales?”

REFORMEN IN DEN 1960er UND 70er JAHREN

Während der Regierung Jorge Alessandris (1958 bis 1964) wurde die Basis für die große Bildungsreform unter der Regierung Frei Montalbas von 1965 geschaffen, mit der die Grundschulbildung auf acht Jahre erhöht und die Sekundarschulbildung von fünf auf vier Jahre reduziert und in den wissenschaftlich-humanistischen und den technisch-beruflichen Zweig aufgeteilt wurde. Hierdurch wurde die technische Ausbildung von der Grundschule in die Sekundarschule verlegt (vgl. Dittborn 2007, S. 26; Sevilla 2014, 305; Soto 2000, S. 112).

Durch diese Reform erlangte die Berufsbildung den gleichen Status wie die wissenschaftlich humanistische Bildung und ihre Absolvent_innen hatten damit die Möglichkeit, nach Abschluss der Sekundarbildung ein Universitätsstudium aufzunehmen. Diese Reform wird in der Literatur dennoch stark kritisiert. Für Ruiz handelte es sich z.B. lediglich um eine rechtliche Anerkennung, da die Grundhaltung der Reformer darauf beruhte, die humanistische Bildung auf ein Hochschulstudium auszurichten, während die technische Bildung auf den Arbeitsmarkt vorbereitete. Des Weiteren kritisiert Ruiz, dass die Reform der Regierung Frei Montalva eine breitere Diskussion im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Wahl der Bildungsform und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe vermied, da die Entscheidung für eine der beiden Alternativen von Beginn an als individuell betrachtet wurde. Die Tatsache, dass die Entscheidung für eine technische Bildung oftmals jedoch aus ökonomischen Gründen getroffen wurde, da sich die Jugendlichen und ihre Familien mit dem mittleren Technikerabschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhofften, wurde nicht berücksichtigt. In der Umsetzung erreichte die Reform daher nicht die gewünschte Ausbreitung der beruflichen Bildung auf die Mittelschicht, sondern manifestierte die soziokulturellen Ungleichheiten innerhalb der Gesellschaft (vgl. Ruiz 2010, S. 94).

Aufgrund der anhaltend hohen Analphabetismusrate und der allgemein geringen Zahl an erfolgreichen Schulabschlüssen, wurde nun der Bereich der Erwachsenenbildung von der Regierung Frei Montalva als dringende Aufgabe betrachtet, was zur Förderung der technischen Ausbildung im Bereich der Fachschulbildung führte. Komplementär zur großen Sekundarschulreform wurde im Rahmen dieser Politik das Nationale Institut für berufliche Fortbildung (*Instituto Nacional de Capacitación Profesional – INACAP*) gegründet, das während der 1960er Jahre die Idee der Arbeiteruniversität propagierte, die den

Arbeiter_innen den Weg zur Hochschulbildung ermöglichen sollte (vgl. Dittborn 2007, S. 26).

In den 1960er und 70er Jahren wurde das technische Bildungssystem spürbar ausgebaut. Zwischen 1966 und 1973 erhöhte sich die Einschreibung von 41.000 Schüler_innen auf über 163.000 (vgl. Núñez 1991, S. 318). Dieser quantitative Höhepunkt der technischen Bildung war das Ergebnis einer von der Regierung Allende durchgeführten Maßnahme zur Förderung der technisch-beruflichen Bildung im Sekundarschulbereich.

Während der Regierung Allendes von 1970 bis 1973 wurde darüber hinaus der Slogan „Universität für Alle“ populär. In diesem Sinne wurden auch Fortbildungsprogramme für Arbeiter_innen an verschiedenen Universitäten eingerichtet⁵⁹ (vgl. Dittborn 2007, S. 26–27).

Die Allende-Regierung strebte außerdem ein einheitliches Schulsystem an, mit dem Ziel, sowohl der sozialen Segmentierung etwas entgegen zu setzen als auch dem Dilemma der Sekundarbildung zu begegnen, die der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung längst nicht mehr genügte. Deshalb schlug die Regierung die Einführung der sog. Vereinigten Nationalen Schule (*Escuela Nacional Unificada – ENU*) vor. Diese sah, u.a. eine konzeptionelle Ausweitung der Allgemeinbildung in der Sekundarstufe vor, wodurch die Aufteilung zwischen intellektueller und produktiver Arbeit überwunden werden sollte. Durch die Integration des wissenschaftlich-humanistischen und des technisch-beruflichen Zweigs sollte die vereinheitlichte Sekundarbildung mit parallelem theoretischen, technologischen, praktischen und handwerklichen Charakter vielseitiger gestaltet werden (vgl. Núñez 2003, S. 107; Vera Yáñez 2012, S. 86). Das ENU-Projekt wurde jedoch von der rechten Opposition politisch-ideologisch so vehement bekämpft, dass die Regierung Präsident Allendes nicht an seiner Einführung festhielt. Die Gegner_innen der ENU bezeichneten den pluralistischen Anspruch des Vereinheitlichungsprojekts als Betrug, da sie der Meinung waren, die Allende-Regierung beabsichtige eigentlich, die Bildung in ein politisches Instrument im Dienst des Marxismus zu verwandeln und das Bildungskonzept indoktrinieren zu wollen (vgl. Vera Yáñez 2012, S. 87).

⁵⁹ z.B. an der Katholischen Universität, an der Technischen Universität Federico Santa María in Valparaíso und an der technischen staatlichen Universität in Santiago.

Der Sturz der Allende-Regierung durch den Militärputsch von 1973 und die damit verbundenen politisch-sozialen Umwälzungen verhinderten letztendlich alle von ihr angestrebten Bildungsreformen (vgl. Dittborn 2007, S. 26).

REFORMEN WÄHREND DER MILITÄRDIKTATUR VON 1973-1990

„Zwischen 1973 und 1990 wurden von der Militärregierung umfangreiche Reformen im Bereich der Hochschulbildung eingeführt. Im Gegensatz zu den 1970er Jahren, die eine zentralistische wirtschaftliche und generelle Planung der staatlichen Aktivitäten gefördert hatte, führte Augusto Pinochet unter dem Konzept des subsidiären Staates eine diametral gegensätzliche Vision für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung des Landes ein“⁶⁰ (Dittborn 2007, S. 27) (zu den Bildungsreformen während der Diktatur siehe Kap. 4.1.2).

Im Bereich der höheren technischen Bildung wurde es durch die Bildungsreform von 1980 sowohl natürlichen als auch juristischen Personen erlaubt, technische Ausbildungszentren (CFT) zu eröffnen. Einmal genehmigt, musste lediglich ein institutionelles Entwicklungsprojekt akkreditiert werden, das die Anzahl der Lehrkräfte sowie didaktische, ökonomische und physische Mittel für die Ausbildung zur Erlangung eines höheren Techniker_innentitels beinhaltete. Hiermit wurde die Expansion der höheren technischen Bildung während der 1980er Jahre bis heute eingeleitet (vgl. Dittborn 2007, S. 27) und das lukrative Geschäft mit der Bildung begann.

Núñez hebt sechs zentrale Probleme der technischen Berufsbildung auf Sekundarschulniveau während der 1980er Jahre hervor:

1. Hohe Arbeitslosenzahlen unter den Absolvent_innen der technischen Sekundarschulen, aufgrund fehlender Akzeptanz der Ausbildungsqualität auf dem Arbeitsmarkt.
2. Eine mit über 50% hohe Abbrecher_innenquote während der vier Ausbildungsjahre.
3. Fehlende Koordination zwischen der beruflichen Sekundarschulbildung und der tertiären Bildung, wodurch der Übergang von einem zum anderen System extrem erschwert wurde.

⁶⁰ “Entre 1973 y 1989 se introdujeron reformas significativas en el ámbito de la enseñanza superior en Chile. A diferencia de los años sesenta, que fomentaron un planeamiento centralizado de la actividad económica y de las actividades del Estado en general, Augusto Pinochet, bajo el concepto del Estado subsidiario, introdujo una visión diametralmente opuesta para el desarrollo económico y social del país.”

4. Die niedrige Allgemeinbildung der Schüler_innen, die eine technische Ausbildung begannen, was den Erfolg jedweder Bildungsbemühungen im Bereich der Berufsbildung einschränkte.
5. Nichtexistenz eines adäquaten Beratungssystems für die Schüler_innen bei der Suche nach alternativen Ausbildungs- oder Studienmöglichkeiten, die ihren Interessen und Kapazitäten entsprachen.
6. Mangel an Lehrpersonal mit pädagogischer Ausbildung aufgrund fehlender Studiengänge für Berufsschullehrer_innen (vgl. Núñez 1991, S. 309–311).

REFORMEN IN DEN 1990er JAHREN

Mit der Rückkehr zur Demokratie 1990 gab es während der Regierung Patricio Aylwíns (1990 bis 1994) zunächst keine substanziellen Veränderungen der Gesetzgebung in Bezug auf die Einrichtung von technischen Ausbildungszentren (vgl. Dittborn 2007, S. 27).

1992 wurde dann jedoch im Sekundarschulbereich das Programm der wissenschaftlich-humanistischen Gymnasien mit technisch-berufsbildenden Fachrichtungen eingeführt. Das Programm vereinigte die beiden Modalitäten unter einer Verwaltung und im gleichen Gebäude. Es handelte sich jedoch nicht um einen, wie in den 1920er und 70er Jahren vorgesehenen Integrationsvorschlag, sondern um eine praktische Lösung. Zu Beginn der 1990er Jahre sah sich die Regierung aufgrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit genötigt, die Schulbildung vor allem in den unteren Bevölkerungsschichten stärker mit der Arbeitswelt zu verbinden. Man beschloss, die bereits bestehenden Sekundarschulen mit wissenschaftlich-humanistischem Bildungsangebot, die sich für die Diversifizierung ihrer Bildungsaktivitäten interessierten und in einkommensschwachen Kommunen mit erhöhter Jugendarbeitslosigkeit angesiedelt waren, zu modifizieren (vgl. Sevilla 2014, 310). Diese Reform wurde u. a. von Bellei (1999) stark kritisiert:

„Wir können festhalten, dass das Programm der Umgestaltung der Sekundarschulen eine Initiative darstellt, die auf einer unzureichenden Reflexion, einer unbefriedigenden Diagnose der Realität und einem Vorschlag für eine Bildungsmodalität beruht, deren Qualität weiterhin diskutiert wird“⁶¹ (Bellei 1999, S. 16). „(...) die technische Bildung könnte eine Verbesserung der kritischen Situation der ärmsten Jugendlichen hervorbringen, jedoch um den Preis, dass sich ihre Möglichkeiten innerhalb der Beschäftigungsstruktur auf schlechtbezahlte Positionen beschränkt, und sie stabilisiert die Tatsache, dass die Allgemeinbildung sich ausschließlich an die wohlhabenderen Sektoren richtet, die damit die höheren Positionen innerhalb der sozialen Arbeitsstruktur anstreben können“⁶² (Bellei 1999, S. 10).

Nichts desto trotz erhöhten sich als Ergebnis dieses Programms die Einschreibequoten für die technische Ausbildung weiter und erreichten zum Ende des Jahrzehnts einen Anteil von 44% der Sekundarstufenschüler_innen. Die Steigerung verlief jedoch sehr chaotisch, da es 403 verschiedene Angebote technischer Fachrichtungen im Schulsystem gab und die Ausweitung nicht mit einer Qualitätssteigerung einher ging, was sich vor allem an der fehlenden und unkoordinierten technischen und pädagogischen Aus- und Weiterbildung der fachlichen Lehrkräfte sowie an der unzureichenden Verbindung der Sekundarschulen zur produktiven Welt festmachte (vgl. Miranda 2003, S. 378–381). Als Reaktion darauf wurde 1998 eine weitere Reform der Sekundarstufe eingeleitet.

„(...) [Sie] verschiebt die Aufteilung in den wissenschaftlich-humanistischen und den technisch-beruflichen Zweig auf die letzten beiden Schuljahre (11. und 12. Klasse). Damit einher geht die Reorganisation des Bildungsangebots in 14 wirtschaftliche Sektoren mit 46 Spezialisierungswegen. Die in den curricularen Rahmenplänen enthaltenen Abschlussprofile sind verpflichtend für alle Einrichtungen, die diese Bildungsart anbieten. Schließlich beharrt diese Reform darauf, dass die technisch-berufliche Bildung sowohl auf den Eintritt ins Berufsleben vorbereiten soll, als auch auf die Weiterführung der Studien an einer Hochschule“⁶³ (Sevilla 2014, 311).

⁶¹ “Podemos afirmar que el programa de reconversión de liceos constituyó una iniciativa sustentada en una insuficiente reflexión, un insatisfactorio diagnóstico de la realidad y una apuesta a una modalidad de educación cuyas bondades aún son discutidas.”

⁶² “...la educación técnica podría constituir una mejora en la crítica situación de los jóvenes más pobres, pero ello al precio de limitar sus posibilidades en la estructura ocupacional sólo a posiciones de mediano y bajo rango; y deja establecido que la educación general está dirigida a los sectores más acomodados, quienes pueden aspirar a las posiciones más altas de dicha estructura sociolaboral.”

⁶³ “(...) pospone para el último tramo de este nivel educativo (3° y 4° medio) la separación entre las modalidades científico-humanista y técnico-profesional. Junto con ello, reorganiza su oferta formativa en 14 sectores económicos y 46 vías de especialización, cuyos perfiles de egreso contenidos en el marco curricular son mandatorios para todos los establecimientos que imparten este tipo de educación.

REFORMEN ZU BEGINN DES 21. JAHRHUNDERTS

Laut Bildungsministerium waren im Jahr 2004 384.355 Jugendliche in den technisch-beruflichen Sekundarschulen und 66.488 Studierende in technischen Ausbildungszentren (CFT's) eingeschrieben (vgl. Ministerio de Educación 2009, S. 42–43).

Hieraus lässt sich folgern, dass die große Mehrheit der Techniker_innen in Chile zu diesem Zeitpunkt in der Sekundarstufe ausgebildet wurde. Ein Grund hierfür lag in dem vom Staat für diese Ausbildungsform gewährten Finanzierungssystem. Die Schüler_innen erhielten und erhalten bis heute ihre Ausbildung umsonst oder nahezu umsonst. Die Schüler_innen der CFT's mussten dagegen Schulgeld zahlen und hatten keinen Zugang zu staatlichen Krediten der Studienfinanzierung, da der Großteil der Institutionen privat war und nicht staatlich akkreditiert. Ab 2006 konnten nach einer Gesetzesänderung die Studierenden, die an akkreditierten Institutionen der höheren Fachkräfteausbildung eingeschrieben waren, ebenfalls Kredite zur Zahlung der Studiengebühren aufnehmen. Zu diesem Zeitpunkt waren lediglich fünf CFT's der insgesamt 77 staatlich akkreditiert, konzentrierten jedoch 60% der Einschreibungen in diesem Bildungssektor auf sich (vgl. Dittborn 2007, S. 28; Larrañaga 2006, S. 10).

4.2.3 Staatliche Initiativen während der Bachelet-Regierung II ab 2014

Als Teil des Regierungsprogramms ihrer zweiten Legislaturperiode hatte Präsidentin Michelle Bachelet im Rahmen einer regionalen Entwicklungsstrategie die Einrichtung von 15 staatlichen CFT's angekündigt, die landesweit an die staatlichen Universitäten angegliedert werden und deren Ausbildungsprogramme den regionalen Bedürfnissen an Facharbeiter_innen entsprechen sollten. Seit 2014 wurden in den verschiedenen Regionen „Runde Tische“ eingerichtet, an denen, koordiniert durch die regionalen Ministerialsekretär_innen für Bildung oder die Intendant_innen, alle relevanten Stakeholder an der Konzeptentwicklung mitarbeiten sollen. Im März 2016 wurde das Gesetz

Finalmente, la reforma insiste en que la educación técnico-profesional prepara tanto para el ingreso al mercado laboral como para la continuidad de estudios superiores. Sin embargo, no avanza en promover puentes formales que faciliten el tránsito de los egresados de la educación técnica hacia la educación superior.”

zur Einrichtung der CFT's verabschiedet, die Umsetzung sollte zwischen 2017 und 2021 erfolgen (zur Entwicklung der staatlichen CFT's siehe Kap. 8.4).

Für den technischen Sekundarschulbereich wurde im März 2016 eine Resolution verabschiedet, die die Ein- und Durchführung des dualen Ausbildungssystems ab Januar 2017 an technischen Sekundarschulen regelt (vgl. Ministerio de Educación 2016b).

Des Weiteren wurde im August 2016 vom Bildungsministerium ein Beirat für die technische Berufsausbildung ins Leben gerufen, dessen Aufgabe es war, eine nationale Strategie der technischen Berufsausbildung zu entwickeln, die alle fünf Jahre überprüft werden soll. Außerdem geht es darum, Empfehlungen für einen nationalen Qualifikationsrahmen zu geben und Mechanismen für die branchenübergreifende Koordination vorzuschlagen (vgl. El Mostrador 2016). Im Januar 2018 legte der Beirat seinen Abschlussbericht mit folgenden Empfehlungen vor:

Es sollte innerhalb des Bildungsministeriums eine technische Ausbildungsagentur zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems eingerichtet werden, die die nationale Strategie implementiert und ihre Resultate überprüft. Weitere Arbeitsschwerpunkte dieser Agentur sollen die Koordination der verschiedenen Akteur_innen und Ausbildungsstufen beinhalten wie auch die Verwaltung und Aktualisierung des Qualifikationsrahmens. Darüber hinaus soll sie Informationen, Statistiken und Kenntnisse des Berufsbildungssystems erheben und aktualisieren, die die Entwicklung von Bildungs- und Berufslaufbahnen entsprechend der Bedürfnisse von Studierenden und Arbeitnehmer_innen vereinfachen sollen.

Die vom Beirat entwickelte Strategie zur Qualitätssicherung empfiehlt die Benutzung des Qualifikationsrahmens als Orientierungsinstrument für das Bildungsangebot. Des Weiteren sollte die technische Ausbildung auf Sekundarstufenebene überarbeitet und Prozesse zur Ausbildung von Ausbilder_innen festgelegt und implementiert werden.

In Bezug auf mögliche Bildungs- und Berufslaufbahnen empfiehlt der Beirat, ein System zur Berufs- und Arbeitsorientierung zu schaffen, verschiedene technische Bildungswege innerhalb des staatlichen Bildungssystems sicherzustellen, die bisherige Struktur von Titeln und akademischen Graden zu überarbeiten, den Universitätsabschluss als Voraussetzung für die Bewerbung um Finanzierung von Aufbaustudien in Chile und im Ausland

abzuschaffen und neue technische Master- und Promotionsstudiengänge einzurichten (vgl. Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional 2018, S. 56–58).

Ob diese Empfehlungen des von der Bachelet-Regierung eingesetzten Beirats von der aktuellen Mitte-Rechts-Regierung Sebastian Piñeras umgesetzt werden, bleibt abzuwarten.

Trotz der verschiedenen Reformen der technischen Bildung im Laufe ihrer Geschichte hat es nie einen wirklichen Paradigmenwechsel gegeben, da die während der 1920er und Anfang der 1970er Jahre entwickelten integraleren Ansätze nie umgesetzt wurden (vgl. Sevilla 2014, 313).

Von dem Historiker Gonzalo Vial wurde die technische Ausbildung in Chile treffend als "Aschenputtel" bezeichnet (vgl. Vial 1981, S. 165). Wahrscheinlich kann sie, wie das vernachlässigte Mädchen in dem Märchen, erst dann zur Königin werden, wenn sie gesellschaftliche Anerkennung erhält. Dies kann jedoch erst erfolgen, wenn die technische Ausbildung zu einem integralen Teil des Bildungssystems wird und ihre Absolvent_innen dazu befähigt, einen relevanten Beitrag in der Arbeitswelt zu leisten, der durch verbesserte Gehälter anerkannt wird (vgl. Dittborn 2007, S. 32).

Um dieses Ziel zu erreichen ist jedoch, d'accord mit Sevilla, eine breite Debatte in Bezug auf die Situation der technischen Bildung im chilenischen Schulsystem notwendig. Diese muss, ausgehend von der Verbindung der technischen zur Allgemeinbildung und im Hinblick auf die Hochschulbildung, in Angriff genommen werden, ohne ihren auf den Arbeitsmarkt orientierten beruflichen Charakter zu vernachlässigen. Lediglich ein systemischer Blick ermöglicht es, langfristige Konzepte zu entwickeln, mit denen sich bessere Bedingungen für die technische Ausbildung umsetzen lassen. Innerhalb der politischen Konzepte muss die dringend notwendige Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens vorangetrieben werden, der sowohl die Verstetigung einer Bildungsrouten zwischen den verschiedenen Bildungsniveaus festlegt, als auch die Ausrichtung des Bildungsangebots mit den Erfordernissen der Industrie verknüpft (vgl. Sevilla 2014, 314).

4.2.4 Privatwirtschaftliche Initiative der Bergbauindustrie

Seit vielen Jahren werden von Seiten der Bergbauindustrie die von den Bildungsinstitutionen auf den verschiedenen Ebenen angebotenen Ausbildungsgänge in

bergbaurelevanten Berufen heftig kritisiert, da ihre Inhalte nicht auf die Bedarfe der Industrie abgestimmt und die Absolvent_innen dementsprechend nicht für einen Berufseinstieg in der Bergbauindustrie vorbereitet seien. Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2011 vom Bergbaurat (*Consejo Minero*), dem Zusammenschluss der internationalen und nationalen in Chile ansässigen Großbergbauunternehmen, der Rat für Bergbaufachkenntnisse (*Consejo de Competencias Mineras*) gegründet, mit dem Ziel, Informationen, Standards und Tools zu entwickeln, um die technische Ausbildung in Chile sowohl qualitativ als auch quantitativ an die Bedürfnisse der Bergbauindustrie anzupassen. Er erarbeitet seitdem Studien zur Projektion der von der Industrie in Zukunft benötigten Facharbeiter_innen, in denen er auch die Kluft zwischen Nachfrage und geplantem Angebot des Bildungsmarktes analysiert. Auf dieser Grundlage entwirft er einen Arbeitsplan, der zur Orientierung für die Bildungsinstitutionen und den Staat dient. Obwohl der Rat für Bergbaufachkenntnisse eine private Institution ist, versteht er die von ihm entwickelten Produkte als „öffentliche Güter“. Deshalb koordiniert er sich mitstaatlichen Einrichtungen, vor allem mit den Ministerien für Arbeit, Bildung, Bergbau und Wirtschaft.

Zusammen mit der *Fundación Chile*, einer staatsnahen Nichtregierungsorganisation, und unter Beteiligung der assoziierten Bergbauunternehmen hat der Rat für Bergbaufachkenntnisse von 2013 bis 2014, in Anlehnung an das australische Ausbildungssystem, erstmals einen Qualifikationsrahmen für die im Bergbau relevanten Facharbeiter_innenausbildungen konzipiert, mit dem ein einheitliches Profil der jeweiligen Berufe gewährleistet werden soll. Im nächsten Schritt wurden Ausbildungsrahmenverträge für die Bergbauberufe entwickelt und Standards bzgl. der zu erwerbenden Kompetenzen festgelegt. Bei Erfüllung dieser Standards durch die Bildungsinstitutionen vergibt der Rat für Bergbaufachkenntnisse ein Gütesiegel. 2014 richtete er Arbeitskreise zur Implementierung der Ausbildungsrahmenpläne ein, zu denen technische Ausbildungszentren (CFTs) und berufsbildende Institute (IPs), technische Berufsschulen, Fortbildungsinstitutionen sowie Bergbaubetriebe, die firmeninterne Fortbildungen durchführen, eingeladen wurden. Darüber hinaus wurden Ausbildungslehrpläne, Fortbildungsmodule für Ausbilder_innen und Evaluierungsmodelle zur Kompetenzkontrolle entwickelt. Seit 2013 veröffentlicht der Rat für Bergbaufachkenntnisse in Zusammenarbeit mit der *Fundación Chile* alle zwei Jahre eine Prognose des Fachkräftebedarfs im Bergbau für die jeweils nächsten 10 Jahre. Das Evaluierungsmodell des Rates für Bergbaufachkenntnisse wurde inzwischen durch die

staatliche Zertifizierungseinrichtung Chile Valora⁶⁴ zur Einstufung von Facharbeiter_innen ohne formelle Ausbildung übernommen (vgl. Concejo de Competencias Mineras 2018).

Im Jahr 2017 startete auf Initiative des Rates für Bergbaufachkenntnisse die Transfer-Plattform für die technische Ausbildung im Bergbau „ELEVA“, ein für drei Jahre aus dem strategischen Innovationsfonds des Wirtschaftsministeriums finanziertes Projekt. Es handelt sich hierbei um eine öffentlich-private Partnerschaft, bei der erstmalig drei Ministerien (Wirtschaft, Bildung und Arbeit) sowie die staatliche Körperschaft zur Produktionsförderung CORFO untereinander kooperieren und darüber hinaus mit dem Rat für Bergbaufachkenntnisse und der Fundación Chile zusammenarbeiten. Letztere ist für die Durchführung des Projektes verantwortlich (vgl. Ministerio de Educación 2017a). Durch das Projekt soll ein Netzwerk aus Staat, Bergbauindustrie und Bildungsinstitutionen entstehen. Ziel dieser Plattform ist die Verbesserung der Kapazitäten der technischen Bildungsinstitutionen aller Bildungsstufen, die bergbaurelevante Ausbildungsgänge anbieten. Durch das Projekt sollen die Kapazitäten und Möglichkeiten der Fachkräfte und eine qualitativ hochwertige technische Ausbildung gefördert werden. Die Ausbildungsgänge der beteiligten Bildungsorganisationen sollen an die Qualitätsstandards des vom Rat für Bergbaufachkenntnisse entwickelten Qualifikationsrahmens angeglichen und bei Erfolg mit seinem Gütesiegel prämiert werden. Auszubildenden, die eine Institution mit Gütesiegel besucht haben, sollen nach Abschluss ihrer Ausbildung Praktikumsstellen in der Bergbauindustrie zur Verfügung gestellt werden (siehe hierzu Kap. 8.3.1). Darüber hinaus ist die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen und Ausbildungsstufen angestrebt, so dass die Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, aufeinander aufbauende Aus- und Fortbildungen zu durchlaufen und somit lineare Berufswege mit realen Aufstiegschancen einzuschlagen.

An dem Projekt sind 30 technische Sekundarschulen, 9 Institutionen aus dem tertiären Bildungsbereich (CFT's, IP's und Universitäten) sowie 10 technische

⁶⁴ Chile Valora: Hauptaufgabe der staatlichen Kommission zur nationalen Zertifizierung von Berufsfachkenntnissen ist die formelle Anerkennung von Fachkenntnissen, unabhängig davon, wie die Person sich diese angeeignet hat und ob sie einen Titel oder akademischen Abschluss des formellen Bildungssystems besitzt. Eine weitere Aufgabe besteht darin, Möglichkeiten lebenslangen Lernens für Arbeitnehmer_innen bereitzustellen und Weiterbildungskurse durch Evaluierungsprozesse zu zertifizieren, die auf definierten Standards basieren und vom produktiven Sektor anerkannt sind (vgl. Chile Valora 2018).

Fortbildungsinstitutionen (*Organismos Técnicos de Capacitación – OTEC’s*) in fünf verschiedenen Regionen des Landes beteiligt (vgl. ELEVA 2018).

Das Motto des Projektes lautet:

„Lernen zu lernen’ heißt auf der Ebene des Systems Bildung-Arbeit, ein Medium zu schaffen, um gemeinsam zu wachsen, miteinander zu kommunizieren, sich zu verstehen, sich anzupassen, sich zu koordinieren, Gewinn zu erzielen, der über den Gewinn jedes einzelnen Beteiligten hinausgeht, ein Gewinn, der die Wettbewerbsfähigkeit, die Produktivität und die soziale Entwicklung des Landes steigert“⁶⁵ (Kework 2018).

Im Juni 2018 wurden die ersten regionalen Netzwerke initiiert, mit denen Möglichkeiten für den Austausch über „*good practices*“ von Ausbildungsprogrammen zwischen Bildungsinstitutionen, Bergbauindustrie und staatlichen Institutionen geschaffen werden sollen. Bereits gestartet wurden die ersten sechsmonatigen Praktika von Absolvent_innen technischer Ausbildungszentren in Bergbauunternehmen.

Mit der Einrichtung des Rates für Bergbaufachkenntnisse strebte erstmals eine privatwirtschaftliche Interessensvertretung der Bergbauindustrie, auf Eigeninitiative und mit Unterstützung ihrer Mitgliedsunternehmen und der Fundación Chile, eine sektorale Lösung für die Verbesserung der Berufsausbildung für ihren Wirtschaftszweig an. Es ist interessant, dass bei der Entwicklung des Qualifikationsrahmens zunächst keine staatlichen Institutionen beteiligt waren, sondern diese erst in einem fortgeschrittenen Stadium der Umsetzung einbezogen wurden. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird im Rahmen der Analyse des Kooperationsprozesses (siehe hierzu Kap. 8.3) der Frage nachgegangen, welche Faktoren bei dieser Initiative eine wichtige Rolle gespielt haben.

⁶⁵“Aprender a aprender’ a nivel de sistema formación-trabajo, es crear un medio para crecer juntos, comunicarnos, entendernos, adaptarnos, coordinarnos, generando beneficios que van más allá de cada una de las partes, beneficios que impulsan la competitividad, productividad y desarrollo social del país.”

5 Das duale Ausbildungssystem

5.1 Theoretischer Hintergrund und seine Umsetzung in Deutschland

5.1.1 Duale Berufsausbildung

Die duale Berufsausbildung ist ein Ausbildungssystem, bei dem Wirtschaft, Staat und Gesellschaft koordiniert zusammenarbeiten. Es wird, vor allem in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Dänemark praktiziert und an zwei unterschiedlichen Lernorten umgesetzt. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf das deutsche duale System. Der praktische Teil der Ausbildung findet meist an vier Tagen pro Woche in einem Ausbildungsbetrieb von speziell hierfür ausgebildeten Ausbilder_innen statt, der theoretische Teil einmal pro Woche in einer Berufsschule (vgl. Oschmiansky 2010). Neben den beiden Lernorten zeichnet sich das duale Berufsbildungssystem durch die gleichberechtigte Beteiligung von Staat und Wirtschaft aus. Vom Staat werden die Rahmenbedingungen und Standards festgelegt, die u.a. die Rechte und Pflichten der Auszubildenden sowie ihre Vergütung, die Eignung von Ausbildungsstätten und Ausbildungspersonal, sowie Regelungen zur Abschlussprüfung beinhalten.

Die Wirtschaft bestimmt durch ihre Sozialpartnerinnen – die Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften – die Lerninhalte und Bedingungen der Ausbildungsberufe. Die Industrie- und Handelskammern, sowie die Handwerkskammern nehmen als Vertreterinnen der Wirtschaft die Zwischen- und Abschlussprüfungen ab. Durch die Beteiligung der Wirtschaft am Ausbildungssystem wird sichergestellt, dass in der Ausbildung Wissen und Fertigkeiten vermittelt werden, die den Bedürfnissen der Unternehmen entsprechen. Die Mitwirkung des Staates garantiert, dass sich die Ausbildungsbetriebe an die gemeinsam festgelegten Regeln halten (vgl. Ebner und Uhly 2016).

Das 1970 gegründete Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat die zentrale Aufgabe, die Berufsbildung wissenschaftlich zu begleiten und zusammen mit den von den Sozialpartnerinnen ernannten Sachverständigen aus der Praxis die Ausbildungsordnungen zu erarbeiten. Diese werden mit den berufsschulischen Rahmenplänen abgestimmt, die wiederum durch von den Kultusministerien benannten Sachverständigen der Bundesländer

entworfen werden. Außerdem vertritt das BIBB die Berufsbildung im In- und Ausland und fördert die internationale Berufsbildungszusammenarbeit (vgl. Ebner und Uhly 2016; Ragutt 2015, S. 65) (siehe hierzu Kap. 5.2).

RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

Aufgrund der föderalistischen Struktur der Bundesrepublik gelten für die beiden Standorte der dualen Berufsausbildung durchaus unterschiedliche gesetzliche Grundlagen. Im Berufsbildungsgesetz (BBiG) sind die Regeln zur Durchführung und Überwachung der betrieblichen Ausbildung festgelegt. Auf seiner Grundlage wird für jeden Ausbildungsberuf eine Ausbildungsordnung erlassen, in der die wesentlichen Ausbildungsinhalte und Rahmenbedingungen festgelegt sind, wie z.B. die genaue Berufsbezeichnung des jeweiligen Ausbildungsberufs, die Ausbildungsdauer, das Berufsbild, der Ausbildungsrahmenplan und die Prüfungsanforderungen. Darüber hinaus legt sie verbindlich fest, welche Kenntnisse in welchem Ausbildungsjahr zu vermitteln sind.

Für den berufsschulischen Ausbildungsteil sind die Kultusminister_innen der 16 Bundesländer verantwortlich, die sich in der Kultusministerkonferenz koordinieren. Der Lehrplan der Berufsschule umfasst in der Regel zwei Drittel berufsbezogene und ein Drittel allgemeinbildende Inhalte. Die von der Kultusministerkonferenz festgelegten Rahmenlehrpläne können von den einzelnen Bundesländern auf regionale Bedürfnisse angepasst und in länderspezifischen Lehrplänen umgesetzt werden.

Die Auszubildenden und ihr Ausbildungsbetrieb schließen vor Aufnahme der Ausbildung einen Ausbildungsvertrag ab, dessen Inhalte im BBiG gesetzlich vorgegeben sind. Er beinhaltet u.a. genaue Angaben über die Dauer der Ausbildung, Arbeitszeiten, Ausbildungsvergütung und Bedingungen zur Vertragsbeendigung (vgl. Schultheis und Sell 2014).

Um die Komplexität des dualen Ausbildungssystems und die Kooperation zwischen ihren Akteurinnen (Betriebe, Berufsschulen, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Arbeitgeberinnen, Gewerkschaften, Kultusministerkonferenz sowie das Bundesministerium für Wirtschaft und Forschung) auf den verschiedenen Ebenen nachvollziehen zu können, ist ein Blick in die Entstehungsgeschichte notwendig.

GESCHICHTE DER BERUFLICHEN AUSBILDUNG

„Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland ist nicht das Ergebnis bewusster Planung und Entwicklung, es ist vielmehr in einem komplexen historischen Prozess zu einem in sich gefügten Ganzen gewachsen. Betriebslehre und Berufsschule haben sich lange Zeit mehr oder weniger unabhängig voneinander entwickelt und sich erst sehr spät zu einem speziellen Qualifikationssystem, eben dem ‚dualen System‘, zusammengefunden und sind schließlich bewusst gestaltet worden“ (Oschmiansky 2010).

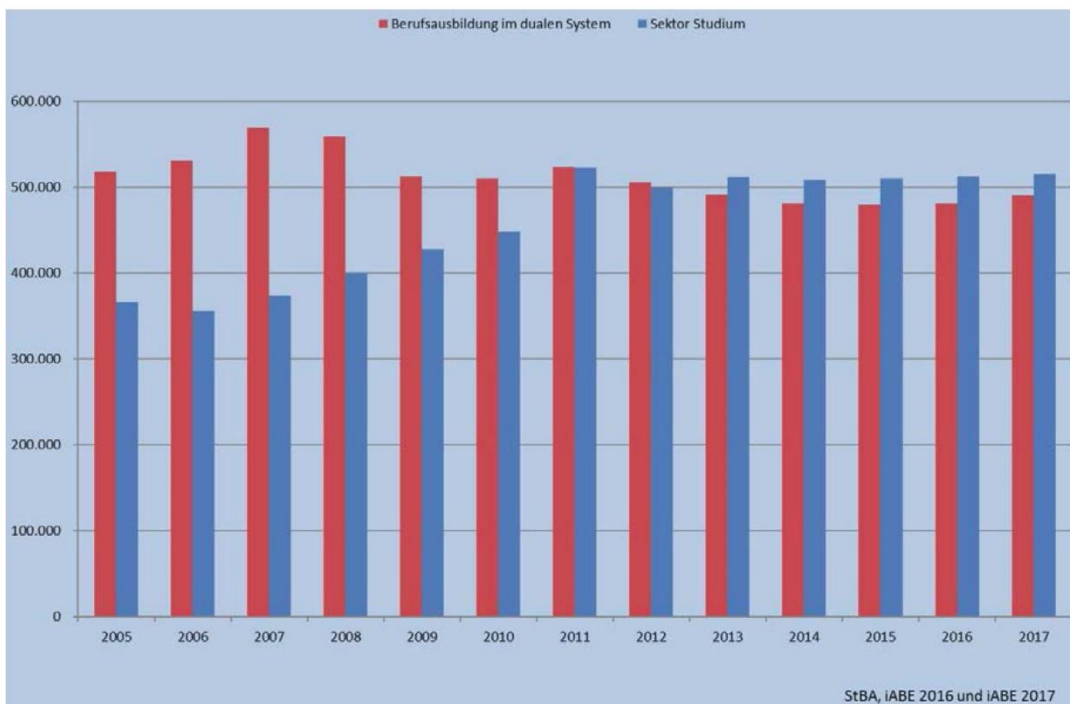
Die Ursprünge der deutschen dualen Ausbildung liegen in vorindustrieller Zeit. Noch vor Beginn der Industrialisierung gab es in den Städten erste Ansätze einer geordneten Berufsausbildung. In den Zünften, den damaligen Berufsvereinigungen der Handwerker wie z.B. von Bäckern, Schustern und Schmieden, wurden die Regeln für die praktische Ausbildung festgelegt und die Abschlussprüfungen durchgeführt. Die konkrete Ausbildung vermittelte der Meister den damals so genannten Lehrlingen in seinem Betrieb (vgl. Ebner und Uhly 2016). Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts war die Ausbildung eine rein handwerkliche Domäne. Die ersten Lehrwerkstätten außerhalb des Handwerks entstanden 1821. Bereits 1830 gab es jedoch berufliche Fortbildungsschulen in mehreren deutschen Ländern, deren Lehrinhalte sich an den Berufen ihrer Schüler_innen orientierten. Erstmals wurde das duale Ausbildungsprinzip 1897 im Rahmen der Gewerbeverordnungs-Novelle festgeschrieben. Der Begriff der Berufsschule wurde 1923 in Preußen eingeführt und ab Mitte der 1920er Jahre wurde die Lehrlingsausbildung auch in der Industrie durchgeführt. Ab 1930 führten die Industrie- und Handelskammern die Prüfungen für die Auszubildenden aus der Industrie durch. Der Begriff „duals System der Berufsbildung“ existiert jedoch erst seit 1964 und wurde erstmals in dem „Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen verwendet. Das Berufsbildungsgesetz von 1969 setzte wichtige Impulse für das duale System, indem der Einfluss von Staat, Arbeitgeber_innen und Arbeitnehmer_innen auf die Ausbildung gesichert wurde (vgl. Oschmiansky 2010). Die Ausbildungen und ihre Abschlüsse wurden durch dieses Gesetz bundesweit einheitlich geregelt und anerkannt (vgl. Ebner und Uhly 2016).

STRUKTURELLE PROBLEME DES DUALEN SYSTEMS

In der aktuellen Berufsbildungsdiskussion über die Zukunft des dualen Ausbildungssystems wird mit Besorgnis darauf hingewiesen, dass sich in Deutschland immer mehr

Schulabgänger_innen gegen eine klassische Ausbildung und für ein Hochschulstudium entscheiden. Die Studienanfänger_innenquote lag 2014 mit 57 Prozent erstmals höher als die Zahl jener, die eine betriebliche Ausbildung begonnen hatten (vgl. Esser 2016, S. 1–2; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018, S. 53).

Abbildung 14
Anfänger_innenzahlen im dualen System und im Studium



Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berufsbildungsbericht 2018

Wößmann warnt dennoch davor, von einem Akademisierungswahn zu sprechen, da die Statistik nur die dualen und nicht die rein schulischen Ausbildungsgänge einbeziehe und somit ein verzerrtes Bild abgebe. Außerdem müsse man bedenken, dass in den Zahlen der Studierenden 20% ausländische Studierende einbezogen sind, die nicht ihren ständigen Wohnsitz in Deutschland haben, sondern nur zum Studium an eine deutsche Hochschule kommen. Des Weiteren sei seit den letzten fünf Jahren eine Stagnation bei den Hochschulzugängen festzustellen (s. Abbildung 14) (vgl. Wößmann 2018).

5.1.2 Duales Studium

Da sich die Bestrebungen des chilenischen Bergbaus zur Verbesserung der Facharbeiter_innenausbildung vor allem auf den tertiären Bildungsbereich konzentrieren, scheint es sinnvoll, sich das vom klassischen dualen Ausbildungssystem in Deutschland abweichende System des dualen Studiums näher anzusehen, da seine Akteur_innen und Strukturen den Voraussetzungen der chilenischen Akteur_innen in dieser Bildungssequenz stärker entsprechen. Darüber hinaus stellt das duale Studium besondere Herausforderungen an die Kooperationskultur der beteiligten Protagonist_innen, die bei der Abwägung im Hinblick auf die Entwicklung und Implementierung eines dualen Studienmodells in Chile zu berücksichtigen sind.

Das duale Studium wurde in Deutschland in den 1970er Jahren eingeführt (vgl. Goeser 2012, S. 16) und charakterisiert sich durch die Kombination aus theoretischem Hochschulstudium und einer praktischen betrieblichen Berufsausbildung.

In Bezug auf die Erstausbildung, die sich vor allem an Abiturient_innen und Studienberechtigte richtet⁶⁶, werden sowohl ausbildungsintegrierende als auch praxisintegrierende Studiengänge angeboten.

„Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge verbinden das Studium mit einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Die in der Regel verkürzte Ausbildung schließt mit einer Prüfung vor einer zuständigen Stelle ab, z.B. einer Industrie- und Handelskammer“ (Weiß 2016, S. 25).

Somit erlangen die Absolvent_innen sowohl den akademischen Bachelor als auch den berufsbezogenen staatlichen Abschluss in ihrem Berufsfeld.

„Praxisintegrierende duale Studiengänge verbinden das Studium mit längeren Praxisphasen in einem Betrieb. Studium und Praxisphasen sind organisatorisch und curricular aufeinander abgestimmt. Die Praxisphasen gehen über die Dauer von Praxissemestern oder Praktika in herkömmlichen Studiengängen hinaus“ (Weiß 2016, S. 25).

Praxisintegrierende Studiengänge schließen daher nicht mit einer Doppelqualifikation, sondern lediglich mit dem akademischen Bachelor ab.

⁶⁶ im Gegensatz zu weiterbildenden dualen Studiengängen, auf die hier nicht weiter eingegangen wird

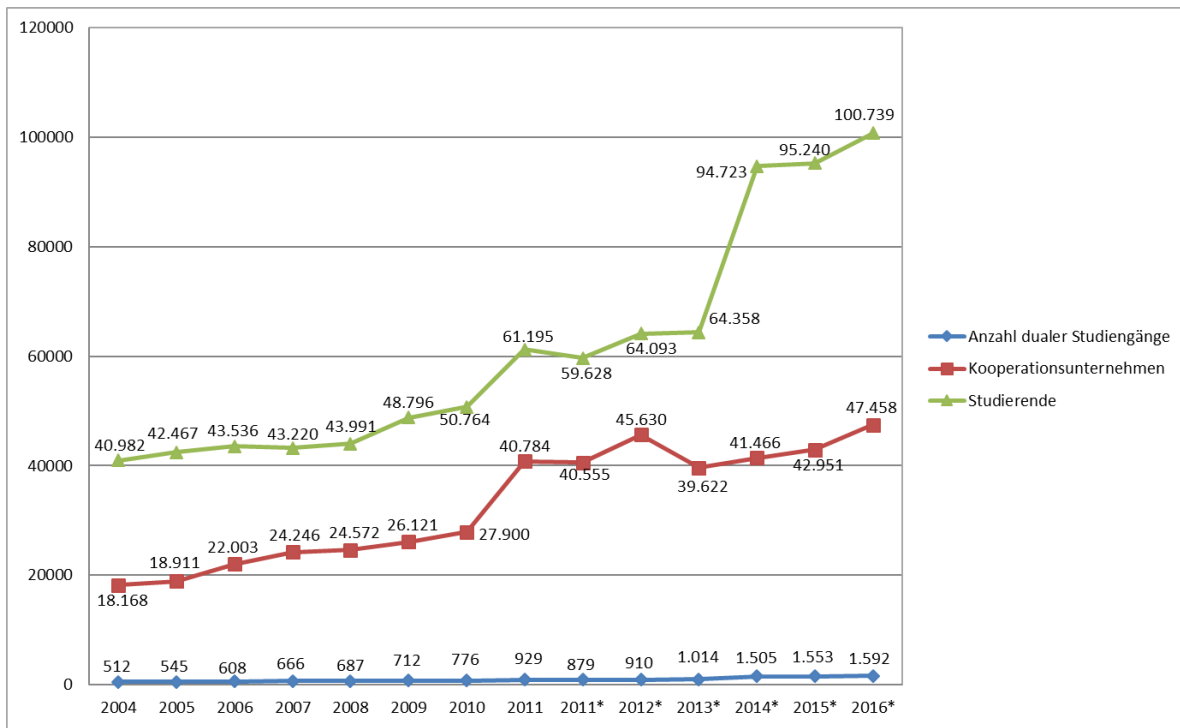
DIE QUANTITATIVE ENTWICKLUNG

Das duale Studium hat in den letzten Jahren in Deutschland einen deutlichen Aufschwung erlebt. Zwischen 2004 und 2016 hat sich das Angebot dualer Studiengänge verdreifacht. 2016 wurden 1592 duale Studiengänge unter Beteiligung von über 47.458 Betrieben und 100.739 Studierenden angeboten (s. Abbildung 15). Das duale Studium wird vor allem an Fachhochschulen (69%) und Berufsakademien (12%) sowie an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (13%) durchgeführt. Universitäten spielen mit 4% nur eine unbedeutende Rolle beim Angebot dualer Studiengänge (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2017, S. 17). „Dies liegt vor allem daran, dass die Praxisorientierung mit dem Forschungsprofil universitärer Studiengänge nur schwer in Einklang zu bringen ist“ (Weiß 2016, S. 24). Viele Anbieter_innen sind private Hochschulen, die sich aufgrund ihrer flexiblen Strukturen und Bereitschaft, auf die Bedürfnisse der Industrie einzustellen, als attraktive Kooperationspartnerinnen für diese erwiesen haben (vgl. Krone 2015, S. 21).

RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

Im dualen Studium besteht ein rechtliches Dreiecksverhältnis zwischen Hochschule, Firma und Studierenden. Für die Zulassung zum dualen Studium benötigen die Bewerber_innen sowohl eine Hochschulzugangsberechtigung als auch einen Ausbildungsvertrag mit einer kooperierenden Firma. Diese Kombination ist einmalig im deutschen Hochschulsystem, denn hier ist nicht mehr das Bildungssystem dafür verantwortlich, wer an der Hochschule aufgenommen wird, sondern diese Entscheidung hängt nunmehr von den privaten Unternehmen ab (vgl. Krone 2015, S. 23–24).

Abbildung 15:
Duale Studiengänge von 2004-2016



*Werte beziehen sich ausschließlich auf Studiengänge für die Erstausbildung
 Quelle: Eigene Darstellung nach Ausbildungsplus 2016

MOTIVATION DER AKTEUR_INNEN FÜR IHRE BETEILIGUNG AM DUALEN STUDIUM

Laut einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) von 2011 sind die Motive der Firmen für ihre Beteiligung am dualen Studium vielfältig. Die praktische Nähe der Ausbildung entspricht ganz klar ihren Bedürfnissen. Die Studierenden entwickeln eine frühzeitige Bindung an die Firma, in der sie ausgebildet werden und benötigen nach ihrem Abschluss keine Einarbeitungszeit, da sie das betriebliche System bereits kennen. Die Firmen sichern sich damit ihren aktuellen und zukünftigen Fachkräftebedarf. Außerdem werden die Absolvent_innen dualer Studiengänge von den Betrieben als leistungsbereiter, stärker motiviert und belastbarer charakterisiert als die Absolvent_innen traditioneller Studiengänge. Die Firmen legen bei der Auswahl der Hochschulen, mit denen sie kooperieren, großen Wert auf die Passgenauigkeit der hochschulischen Studienangebote und der betrieblichen Ausbildungsberufe sowie auf die Bereitschaft der Hochschule für eine

intensive Kooperation und die Möglichkeit, Einfluss auf die Definition der hochschulischen Studieninhalte zu nehmen (vgl. Goeser und Isenmann 2012, S. 15–17).

„Die Unternehmen können aufgrund ihrer direkten Beteiligung an dem berufsbildenden Teil wesentlich mehr (...) Einflussmöglichkeiten bei der Gestaltung (...) dualer Studiengänge haben als bei Regelstudiengängen (...). Durch ihre starke Beteiligung bei der Auswahl der Studierenden in Form von Bewerbungsverfahren können sie ganz gezielt diejenigen jungen Erwachsenen rekrutieren, die für das eigene Unternehmen die besten Voraussetzungen mitbringen. (...) Durch die Verzahnung zweier Bildungssegmente sowie die erforderliche Abstimmung zwischen berufsbezogenem und theoretischem Wissen müssen Hochschulen (...) die unternehmerischen Interessen bei der Studiengangplanung berücksichtigen, wenn ein Studienmodell erfolgreich und attraktiv für Unternehmen sein soll“ (Ratermann 2015, S. 205–206).

Die Motive der Hochschulen für die Einführung dualer Studiengänge können sowohl externer als auch interner Natur sein. Ein externes Motiv ist z.B. die Reaktion auf den Wunsch einer oder mehrerer Firmen zur Einrichtung eines gemeinsamen dualen Studiums. Ein internes Motiv basiert auf dem Wunsch vieler Hochschulen, sich ein innovatives Image zuzulegen bzw. ihr Profil gegenüber anderen Hochschulen zu schärfen und somit ihre Attraktivität für ein spezielles Segment von potentiellen Studierenden zu erhöhen (vgl. Hähn 2015, S. 41). Bei Studierenden sind bei der Entscheidung für ein duales Studium die Ausbildungsvergütung während des Studiums, die Bezahlung der Studiengebühren durch die Firma, die gezieltere Vorbereitung auf das Berufsleben und, damit verbunden, der hohe Praxisbezug schon während des Studiums ausschlaggebend (vgl. Hähn 2015, S. 37).

NEUE AKTEURSKONSTELLATIONEN

Duale Studiengänge benötigen Ressourcen korporativer und kollektiver Akteur_innen, die für das Funktionieren regulärer Studiengänge nicht erforderlich sind. Mit der Entwicklung dualer Studiengänge werden neue Governance-Strukturen zwischen öffentlichen und privaten Akteur_innen geschaffen. Das Spezifische am dualen Studium ist die Tatsache, dass die beteiligten Akteurinnen, die Hochschule, die Firmen und die Industrie- und Handelskammer, in einigen Fällen zusätzlich auch die Berufsschule, aus verschiedenen Governance-Systemen mit unterschiedlichen Funktionen, Strukturen und Philosophien stammen. So haben die Hochschulen die Aufgabe, die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung und der Forschung zu garantieren. Die Firmen als Akteur_innen der beruflichen

Ausbildung haben ihrerseits Interesse daran, gut ausgebildete Jugendliche für ihre Unternehmen zu gewinnen. Als Teil des Wirtschaftssystems sind sie gewinnorientiert und haben Interesse an Kostenminimierung und Nutzenmaximierung. Im Hochschulsystem können sie als Geldgeberinnen für Forschungsprojekte agieren. Die Industrie- und Handelskammer repräsentiert einerseits die Interessen der Unternehmen und ist andererseits Prüfungsinstanz für die Berufsausbildung. Im Gegensatz zum klassischen dualen Ausbildungssystem sind die Gewerkschaften jedoch an der Governance der dualen Studiengänge fast gänzlich unbeteiligt (siehe hierzu den Abschnitt „Kritik am Konzept der dualen Studiengänge“ weiter unten). In ihrer Konstellation charakterisieren sich die dualen Studiengänge und die Handlungsmodelle der daran beteiligten Akteurinnen durch den gegenseitigen Einfluss ihrer verschiedenen Systeme und unterschiedlichen Interessen (vgl. Ratermann und Mill 2015, S. 91–92).

VERANTWORTUNG UND KOMPETENZEN DER AM DUALEN STUDIUM BETEILIGTEN AKTEUR_INNEN

Generell sind die Hochschulen die dominierenden Akteurinnen in der Akteurskonstellation dualer Studiengänge. Sie organisieren die zeitlichen Abläufe und inhaltlichen Studienverlaufspläne. Sie müssen sowohl die Governance-Strukturen und Regulierungsmechanismen des Hochschulsystems als auch der beruflichen Ausbildung berücksichtigen. Im Kontext der dualen Studiengänge lehren die Hochschulen nicht nur den theoretischen Teil der akademischen Ausbildung, sondern übernehmen mehr und mehr auch den theoretischen Teil der Berufsausbildung, für den bisher allein die Berufsschulen zuständig waren. Hierdurch eröffnen die Hochschulen sich ein neues Bildungsfeld und intervenieren zugleich als Akteurinnen des Hochschulsystems in die Governance-Strukturen des Berufsbildungssystems (vgl. Ratermann 2015, S. 206–207). Duale Studiengänge, müssen wie alle anderen Studiengänge staatlich anerkannter Hochschulen ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen, das ihre Qualität überprüft und kontrolliert (vgl. Weiß 2016, S. 33).

NETZWERKSTRUKTUREN

“Im Rahmen der dualen Studiengänge bilden Netzwerke die meist gewählte und praktizierte Kooperationsform. Dabei ist festzuhalten, dass ein funktionierendes Netzwerk ein soziales System bildet, das eine eigene Identität, eigene Rationalitäten und eine eigene Handlungsfähigkeit besitzt. Im Rahmen der dualen Studiengänge können sich autonome Akteure zu einem „kollektiven Akteur“ verbinden, der ein eigenes System mit eigenen Logiken darstellt sowie spezielle Kommunikations- bzw. Steuerungsmedien entwickelt“ (Schütz 2015, S. 213).

Aufgrund der Vielfalt der Akteur_innen beim dualen Studium ist eine professionelle Koordination, die Verbindlichkeit und klare Verantwortlichkeiten einfordert, von besonderer Wichtigkeit. Die Funktion des/der Koordinator_in liegt darin, das Netzwerk aufzubauen, zusammenzuhalten und zu begleiten. Koordinator_innen benötigen nicht nur genaue Kenntnisse über die verschiedenen beteiligten Institutionen, sondern auch und besonders hohe soziale Kompetenzen sowie die Fähigkeit zu interdisziplinärer Kommunikation, die sowohl sensibel ist für die verschiedenen Perspektiven und Zielvorstellungen der einzelnen Akteur_innen als auch für deren je spezifische Fachsprache. Besonders wichtig ist es zudem, dass die Koordinator_innen in ihrer Rolle von allen Beteiligten sowohl als Personen als auch als Repräsentant_innen ihrer Organisation akzeptiert werden (vgl. Schütz 2015, S. 218; Goeser und Isenmann 2012).

KRITIK AM KONZEPT DER DUALEN STUDIENGÄNGE

Auch wenn das duale Studium in der Mehrzahl der Fachliteratur sehr positiv bewertet wird und die stetige Zunahme an dualen Studiengängen und Studierenden es als zukunftsweisendes Erfolgskonzept auszuzeichnen scheinen, sollen an dieser Stelle auch die kritische Stimmen von Graf (2016) sowie von Scholz und Stein (2011) genannt werden.

Graf kritisiert insbesondere, dass das ausbildungsintegrierende Studium das einzige duale Modell ist, das mit seiner kollektiven Governance-Struktur direkt mit dem traditionellen dualen Ausbildungssystem verbunden ist, da es neben dem Bachelor mit einem in der Regel vor der Industrie- und Handwerkskammer abgelegten staatlichen Berufszertifikat abschließt und deshalb dem Bundesausbildungsgesetz unterliegt. Alle anderen dualen Studiengänge zur Erstausbildung schließen lediglich mit dem akademischen Bachelortitel ab und müssen sich deshalb nicht an das Berufsausbildungsgesetz halten. Aufgrund der vielfältigen Ausprägungen dualer Studiengänge führt dies dazu, dass es kaum nationale

Standards gibt. Ein wichtiger Grund hierfür liegt seiner Meinung nach darin, dass sowohl Auszubildendenvertretungen als auch die Gewerkschaften bei der Gestaltung und Governance dualer Studiengänge nur eine marginale Rolle spielen.⁶⁷ Dies bedeutet, dass die kollektive Organisation der traditionellen Sozialpartnerinnen des dualen Ausbildungssystems fehlt. So haben die Fachhochschulen und Berufsakademien beim Angebot dualer Studiengänge sehr viel mehr Autonomie in ihrem Handeln als Berufsschulen bei der klassischen Berufsausbildung. Einzelne Firmen nutzten so Graf darüber hinaus die Vorteile des unregulierten Umfelds im tertiären Bildungsbereich, um durch strategische Vereinbarungen mit einzelnen Hochschulen segmentierte Lösungen für ihre spezifischen Qualifikationsbedarfe zu schaffen.

So gibt es nur in wenigen Fällen Vereinbarungen zwischen den Gremien von Arbeitgeber_innen und Arbeitnehmer_innen in Bezug auf duale Studiengänge. Curricula, Lernprozesse und der offizielle Status der Studierenden am Ausbildungsplatz hängen vor allem von speziellen Abkommen zwischen Firma und Studierenden und zwischen Firma und Hochschule ab. Duale Studienprogramme haben außerdem oft kein klares Konzept im Hinblick auf die Integration der praktischen Ausbildung im Betrieb und den Studienphasen an der Hochschule. Diese Organisations- und nationale Standardisierungslücke konterkariert das kollektiv organisierte traditionelle duale Ausbildungssystem.

Ein weiterer Grund, das duale Ausbildungsprinzip in den tertiären Bildungssektor zu importieren, liegt laut Graf, vor allem für große Firmen darin, dass sie den Zugang zu diesen Programmen sehr gut kontrollieren können. Dies hat zu einer neuen Form der sozialen Segregation innerhalb des deutschen Ausbildungssystems geführt, da es die Firmen sind – und nicht wie bei den traditionellen Studiengängen die Hochschulen –, die die Teilnehmer_innen auswählen und sich in der Regel die Abiturient_innen mit den besten Noten für ihre dualen Programme heraussuchen. Durch diese rigiden Auswahlverfahren bietet das duale Studium kaum Möglichkeiten, die soziale Mobilität zu vergrößern. Für Graf besteht einer der wichtigsten Gründe für Unternehmen, duale Studiengänge auszuweiten, jedoch mehr noch darin, die strikten kollektiven Standardisierungsprozesse des

⁶⁷ Erst seit 2014 haben die Gewerkschaften angefangen sich mit dem Thema duale Studiengänge auseinanderzusetzen und versuchen ihren Einfluss in diesem wachsenden Feld zu stärken. So setzt sich die Dienstleistungsgewerkschaft ver.di für tarifvertragliche Regelungen für alle dual Studierende ein (vgl. Singvogel 2014, S. 23).

traditionellen Ausbildungssystems zu umgehen. Da das duale Studium nicht von kollektiven Akteurinnen wie Gewerkschaften oder Kammern überwacht wird, beinhaltet die Expansion dualer Studiengänge zwangsläufig einen Rückgang assoziierter Selbstregulierung und, aufgrund des Fehlens kompensierender staatlicher Regulierung auch fehlende Standardisierung bei der Vermittlung von Fachkenntnissen. Die Sicherstellung einer standardisierten Ausbildung von Fachkräften hängt jedoch laut Graf entscheidend von der Einbeziehung aller wichtigen Stakeholder ab (vgl. Graf 2016, S. 7–13).

Die Kritik von Scholz und Stein richtet sich hingegen vor allem gegen die passgenaue Formung der Studierenden nach den spezifischen Bedürfnissen der Unternehmen sowie deren starken Einfluss bei der Entwicklung der hochschulischen Curricula, die ihrer Meinung nach, den Hochschulpartnerinnen nur wenig Gestaltungsspielraum lässt. Der Einfluss der Unternehmen wird darüber hinaus durch ihre Beteiligung in den Akkreditierungskommissionen, in denen über Studiengänge und -inhalte geurteilt wird, sowie in den Hochschulräten, in denen über Strategieentscheidungen der Hochschulen mitbestimmt wird, noch gesteigert. Scholz und Stein sehen eine Gefahr darin, dass Studierende, die nur für die Interessen eines einzigen Unternehmens ausgebildet werden, nicht lernen, ihren Horizont zu erweitern und sich deshalb zu stark an ihren Ausbildungsbetrieb binden, da sie für andere Betriebe ggf. erst kostenintensiv umgeschult werden müssten (vgl. Scholz und Stein 2011, S. 13–14). Scholz und Stein kritisieren darüber hinaus, dass die Unternehmen durch ihr Mitwirken in den Akkreditierungsräten, Studiengänge, in denen Studierende zu selbstbestimmtem Denken und Urteilen befähigt werden, vehement bekämpfen könnten und fordern deshalb den „Einfluss von Unternehmen auf das deutsche Bildungssystem drastisch zu beschränken. Entsprechenden Einmischungen über Hochschulräte, Akkreditierungsagenturen und anderen Governance-Strukturen ist deutlich zu begegnen“ (Scholz und Stein 2011, S. 15).

Die genannten Kritikpunkte machen deutlich, dass die dualen Studiengänge eine weitestgehende Abkopplung von der Governance-Struktur der klassischen Berufsausbildung vollziehen und vollkommen neue Akteurskonstellationen schaffen, die deutlich flexibler agieren können als sie dies bei den stark reglementierten kollektiven Prozessen des traditionellen Ausbildungssystems tun könnten. Dies beinhaltet große Vorteile für die beteiligten Unternehmen, birgt jedoch die Gefahr eines immer unübersichtlicher werdenden Angebots an dualen Studiengängen, deren Qualität nicht

zentral reguliert wird. Für die Studierenden in praxisintegrierenden dualen Studiengängen kommt der ungesicherte rechtliche Status als Praktikant_innen während ihrer Praxisphasen hinzu, da sie nicht wie die klassischen bzw. die Auszubildenden in ausbildungsbegleitenden dualen Studiengängen über die betrieblichen Auszubildendenvertretungen vertreten werden. Von zentraler Bedeutung erscheint es, eine klare Differenzierung zwischen klassischen Universitäts- und Fachhochschulstudiengängen, deren Aufgabe es ist, den Studierenden neben der fachlichen Qualifikation kritisches Denken zu vermitteln und dualen Studiengängen vorzunehmen, deren Aufgabe und Ziel es ist passgenaue Fachkräfte für spezifische Unternehmen auszubilden.

Diese Unterscheidung ist in Bezug auf die Entwicklung und Implementierung dualer Studiengänge in der Fachkräfteausbildung für den chilenischen Bergbau aufgrund der bereits existierenden klaren Trennung der Bildungsaufträge und Zertifizierungen von CFT's, IP's und Universitäten bereits gegeben (siehe hierzu Kap. 4.2.1). Hier ist der Fokus daher vor allem auf die Entwicklung einer für die chilenische Kooperationskultur adäquate Governance-Struktur zu legen (siehe hierzu Kap. 10).

5.2 Internationalisierung des dualen Systems

5.2.1 Erfahrungen mit der internationalen Übertragbarkeit

Die internationale Berufsbildungsk Kooperation hat in der Bundesrepublik Deutschland eine lange Tradition. Seit den 1980er Jahren liegt der Schwerpunkt bei der Förderung dualer Ausbildungsformen. „Bis heute werden nicht zuletzt aus einem begründeten Eigeninteresse beachtliche Summen in internationale Berufsbildungsk Kooperationen investiert“ (Euler 2013, S. 11)⁶⁸. „Der Export von deutschen Aus- und Weiterbildungsleistungen ermöglicht (...) einen Hebeleffekt für die deutsche Industrie, da der Export von Gütern z.B. im Maschinenbau oder in der Automobilindustrie oft die Existenz von gut ausgebildeten Fachkräften im Ausland zwingend voraussetzt“ (Bundesministerium für Bildung und

⁶⁸ Im Jahr 2012 wurden vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) Maßnahmen der Berufsbildung in ca. 80 Entwicklungsländern mit 125 Millionen Euro gefördert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012, S. 75).

Forschung 2012, S. 74). Im Laufe der Jahrzehnte waren und sind verschiedenste Institutionen mit der Internationalisierung des dualen Systems rund um den Globus betraut. Einige der wichtigsten sind die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), früher Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Evaluierungen von Transferprojekten des dualen Systems dokumentieren ihnen jedoch eine geringe Nachhaltigkeit⁶⁹. Viele der durchgeführten Pilotprojekte wurden nach dem Abzug der deutschen Fachkräfte nicht weitergeführt. Die Erfahrung hat gezeigt: Die duale Ausbildung in Deutschland dient als Referenzmodell, lässt sich aber nicht 1:1 auf andere Länder übertragen (vgl. Diehl 1993; Maurer et al. 2011; Stockmann und Silvestrini 2011, 2013).

„In der Regel handelt es sich bei vielen Initiativen zur Implementierung des dualen Systems um „top-down“-Ansätze. Diese Initiativen, meist begleitet durch eine Systemberatung, die auf politischer Ebene ein geeignetes Governance-Modell einzuführen versucht, verfolgen in den meisten Fällen die Absicht, möglichst viele der in Deutschland erfolgreich genutzten Instrumente zu implementieren. Solche Vorhaben finden meist Akzeptanz auf der Governance-Ebene, scheitern jedoch oft an den realen Bedingungen der Praxis, weil ein durchgängiges Sozialpartnermodell oder andere Instrumente zur operativen Absicherung einer Berufsbildung in der Regel nicht existieren. „Bottom-up“-Ansätze wurden meist als unkalkulierbar und langjährig eingeschätzt und deshalb kaum verfolgt. Andere Ansätze wie eine Mischform (Mehrebenenansatz, der auch Prozess- und Fachberatung beinhaltet) von „bottom-up und „top-down“ oder Modelle, die weniger auf Transfer setzen, sondern auf gemeinsame Entwicklung mit den infrage kommenden Ländern aus den jeweiligen Ländern heraus sind eine Seltenheit und nicht gerade lukrativ. Bei solchen Modellen stellt sich ein Erfolg nur ein, wenn in den jeweiligen Ländern der politische Flankenschutz gegeben ist und der Wille vorhanden ist, ein Berufsbildungssystem aufzubauen und nicht nur durch kurzfristige Konzepte für aktuelle Probleme punktuelle Beiträge für eine Berufsbildung zu leisten“ (Spöttl 2015, S. 46).

Trotz vielfacher Hinweise durch ausgewiesene Berufs- und Wirtschaftspädagog_innen auf die strukturellen Probleme der Übertragbarkeit von externen Bildungssystemen wird in öffentlichen Diskussionen jedoch weiterhin vom „Exportschlager“ duale Berufsausbildung gesprochen und der Berufsbildungsexport mittels der Förderrichtlinien des

⁶⁹ „Mit dem Begriff der Nachhaltigkeit ist gemeint, dass auch nach Beendigung der geförderten Intervention eine personelle und funktionale Kontinuität erreicht wird, die im Idealfall eine selbstständige kontinuierliche Verbesserung und Weiterentwicklung einschließt“ (Schröder 2017, S. 110).

Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2008 durch die Bundesregierung aktiv unterstützt (vgl. Heller et al. 2015, S. 8).

Als positive Entwicklung im Hinblick auf den Export des deutschen dualen Systems kann jedoch benannt werden, dass im Rahmen der konkreten Berufsbildungszusammenarbeit in den letzten 15 Jahren erkannt wurde, dass zur Übertragung in ein anderes Land die dort vorhandenen Rahmenbedingungen berücksichtigt und die Umsetzung auf die bildungspolitischen, sozialen und ökonomischen Ziele ausgerichtet werden müssen. Aus diesem Grund wird heute nur noch vom Transfer einzelner Systemelemente gesprochen und nicht mehr von der Adaptierung des dualen Modells (vgl. Stockmann 2004, S. 45; Heller et al. 2015, S. 6).

5.2.2 Transfer und Transferkriterien

Um die aktuelle deutsche Berufsbildungskoooperation mittels des Transfers einzelner Elemente des dualen Systems besser einordnen zu können, ist zunächst die Bedeutung des Begriffs Transfer in diesem Zusammenhang genauer zu definieren. Raffé unterscheidet im Rahmen des *policy transfers* die beiden Begriffe *policy borrowing* und *policy learning*. Während er unter *policy borrowing* die direkte Übertragung von „Best-Practice“-Beispielen „von der Stange“ versteht, handelt es sich beim *policy learning* um eine maßgeschneiderte Anpassung und reflektierte Übernahme eines internationalen Systems. Das *policy learning* nutzt die internationale Erfahrung unter anderem, um über das eigene System und aus der eigenen nationalen Geschichte zu lernen sowie Formen der Governance zu entwickeln, die eine effektive Kommunikation zwischen Politik und Praxis beinhaltet (vgl. Raffé 2011, S. 1).

„Der Begriff des Transfers soll allgemein die Übertragung von Ideen, Praktiken und Produkten sowie Annahmen von einem oder mehreren Ländern in ein oder mehrere Länder bezeichnen. (...) Das ideale Vorgehen orientiert sich dabei eher am Prinzip des *policy learnings* als an dem des *policy borrowings*“ (Geiben 2017, S. 23).

In den letzten Jahren haben sich verstärkt deutschsprachige Autor_innen mit dem Transfer von Systemelementen der dualen Berufsbildung beschäftigt (vgl. Bliem et al. 2014; Euler 2013; Hummelsheim und Baur 2014). Ein umfangreiches Modell entwickelte Euler (2013) in seiner Studie „Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?“ Dort sind die 11 wichtigsten konstitutiven Elemente des deutschen dualen

Ausbildungssysteme zusammengestellt, welche die Grundlage für den Transfer in andere Länder bilden sollen. Euler hat zudem Ansätze herausgearbeitet, wie diese Elemente modifiziert und ausgestaltet werden können, um sie an die Bedingungen in anderen Ländern anzupassen.

Eine Auswahl dieser Elemente, die für den chilenischen Kontext relevant erscheinen, wird in der folgenden Tabelle benannt:

Tabelle 1: Transferkriterien des dualen Systems (nach Euler)

Konstitutives Element	Erläuterung	Ansätze für einen modifizierten Transfer
1. Gesellschaftliche Akzeptanz der Berufs(aus)bildung	Gesellschaftliche Akzeptanz des dualen Systems ist verhältnismäßig hoch	Unterschiedliche Akzeptanzsituation auf Seiten der Betriebe und Schulabgänger erfordert eine Analyse und gezielte Ansprache von ausgewählten Teilbereichen
2. Breite Zielausrichtung: Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele	Ziel-Trias als normativer Bezugspunkt der deutschen Berufsausbildung: Förderung der ökonomischen Leistungsfähigkeit sozialen Integration individuellen Entwicklung	Einstieg in die Implementierung dualer Ausbildungsformen erfolgt zunächst in Wirtschaftsbereichen bzw. Branchen mit guten Ausgangsbedingungen
3. Alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips	„Duales Prinzip“ beschreibt die Verzahnung von Theorie und Praxis, Denken und Tun, systematischem und kasuistischem Lernen Lernort Betrieb ist dabei wesentlich, da nur dort Potenziale eines Lernens in Ernstsituationen bestehen	Umsetzung des dualen Prinzips kann prinzipiell in unterschiedlichen Lernortkombinationen mit unterschiedlichen Zeitanteilen erfolgen
4. Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft	Enges Zusammenwirken von Akteuren aus Staat und Wirtschaft (z. B. bei der Entwicklung von Berufsbildern, Durchführung von Prüfungen, Akquirierung von Ausbildungsplätzen)	Beteiligungsstrukturen könnten in anderen Formen der Arbeitsteilung und Aufgabenzuordnung realisiert werden Es können ggf. bestehende Beteiligungsformen auf unterschiedlichen Ebenen (national, regional, lokal, institutionell) genutzt werden
5. Gemeinschaftliche Finanzierung der Berufsausbildung	Aufwendungen für duale Berufsausbildung werden anteilig durch Staat und Wirtschaft getragen	Unterschiedliche Finanzierungsmodelle erlauben eine graduelle Beteiligung der Ausbildungsbetriebe an der Finanzierung (z. B. Solidarumlage, Branchenfonds)
6. Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals	Regulierung von Mindeststandards im Hinblick auf die persönliche, fachliche und pädagogische Eignung des Ausbildungspersonals	Qualität des pädagogischen Personals ist prinzipiell nicht von der Ausbildungsform abhängig Insbesondere Ausbildung des schulischen Lehrpersonals ist eingebunden in die nationalen Strukturen der Lehrerbildung
7. Kodifizierung von Qualitätsstandards	Staatliche Regulierung von Mindestanforderungen zur Sicherung der Ausbildungsqualität	Umfang, Detaillierungstiefe und Verbindlichkeitsgrad der Standards sind anpassbar auf die Rechtskultur und Umsetzbarkeit im Zielsystem

Quelle: Auszug aus Euler 2013, S.8-9

Doch auch das Transfermodell von Euler ist umstritten. Spöttl (2015) kritisiert, dass sich Euler sehr am dualen Ansatz als System orientiert und bemüht sei diesen für einen Transfer aufzuarbeiten. Es hänge dann jedoch davon ab, wie viele konstitutive Elemente transferiert und modifiziert werden, ob dieser Systemgedanke beim Transfer erhalten bleibe oder nicht. Sein eigener Ansatz, den er zusammen mit Loose entwickelt hat, orientiert sich an einem „*bottom up*“-Prozess, bei dem nicht die konstitutiven Elemente des deutschen Systems im Vordergrund stehen, sondern die für das Kooperationsland relevanten gesellschaftlichen Arbeitsbedingungen und kulturellen Gegebenheiten, die sich in Arbeitsorganisationsformen niederschlagen. Des Weiteren ist in diesem Ansatz die Beteiligung der relevanten Institutionen und politischen Instanzen von großer Bedeutung, so dass nicht nur auf konzeptioneller Ebene gearbeitet wird, sondern die Systemstrukturen mit entwickelt werden (vgl. Spöttl 2015, S. 46). Der Unterschied zwischen den Konzepten von Euler und Loose/Spöttl liegt darin, dass Euler Elemente des dualen Systems transferiert, während Loose/Spöttl bei der Entwicklung von Standards für die lokale Industrie ansetzen, die durch die Analyse der gegebenen Bedingungen innerhalb der lokalen Industrie identifiziert werden. Spöttl benennt 14 „*best practice*“-Prinzipien wie diese Standards erarbeitet werden sollten (s. Tabelle 2). Er konzentriert sich stärker auf den Arbeitsprozess und seinen stetigen Wandel, als auf die Implementierung von Systemelementen. Letztendlich basieren seine „*best practice*“-Prinzipien aber auch auf den Elementen, die für das duale System in Deutschland grundlegend sind. Der partizipative Ansatz der Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner_innen bezieht sich also nicht auf die gemeinsame Entwicklung der grundlegenden Elemente des zu gestaltenden dualen Systems im Partner_innenland, sondern lediglich auf deren konkreter Ausgestaltung. Deshalb handelt es sich nach Auffassung der Verfasserin nicht um einen reinen „*bottom up*“-Ansatz, sondern um eine Kombination aus „*top down*“ – und „*bottom up*“-Ansatz.

Tabelle 2: „Best practice“-Prinzipien von Loose und Spöttl

Mission und Chancen
Definition einer klaren Mission für die Ausbildungszentren und die Technischen Fachschulen.
Konzentration auf das Training ausgebildeter Arbeiter_innen und Möglichkeiten für weiterführende Trainings und Fortbildungen.
Einführung eines klaren Konzepts für die Rolle von privaten Institutionen in Trainings und Berufsbildung.
Entwurf und Einführung eines umfassenden Fortbildungsprogramms für Berufsschullehrer_innen und Ausbilder_innen.
Schaffung eines Netzwerks für die Kooperation zwischen Berufsschulen mit Betrieben und Industrie.
Durchsetzung eines allgemeinen Formats zur Curriculumentwicklung.
Einrichtung eines Netzwerks für Berufsberatungsservice.
Konzept, Design und Lehrerausbildung
Einführung eines klaren Konzepts für die Rolle von privaten Institutionen in Trainings und Berufsbildung.
Entwicklung eines Programms, das ein weites Spektrum an ökonomischen, sozialen und individuellen Zielen umfasst.
Der Schwerpunkt von Trainingsprogrammen sollte darauf liegen, Kompetenzen beruflichen Handelns im Rahmen flexibler Qualifizierung für flexible Spezialist_innen zu vermitteln.
Kompetenzentwicklung und Berufsstandards
Das Erlernen beruflicher Kompetenzen sollte zwischen Theorie im Klassenraum und Praxis in der Werkstatt alternieren.
Die Berufsstandards, die die Grundlage des Trainings bilden, sollten sich dadurch hervorheben, dass sie sowohl Resultate der Programme als auch Referenzpunkte für die voraussichtliche Nachfrage der Arbeitgeber verbinden.
Effektives Training und Lernförderung/unterstützung
Für effektives Training ist es wichtig, für alle Lernenden eine stabile Balance minimaler Standards durch die Trainingsqualität zu erhalten, jedoch eine Flexibilität beim Erwerb dieser Standards aufgrund der Unterschiedlichkeit mit der jedes Individuum die Anforderungen lernt, zu erlauben.
Training kann nur erfolgreich sein, wenn sowohl lernen als auch arbeiten ein positives Image für den Auszubildenden haben, vor allem Arbeit muss als positiver Wert, über das Verdienen des Lebensunterhalts hinaus, geschätzt werden.

Eigene Darstellung nach Loose und Spöttl 2014, S. 3–6 (Übersetzung A.W.)

Auch von politischer Seite wurden Empfehlungen für Standards in der internationalen Berufsausbildung entwickelt. Am 15. März 2018 sprach der Europäische Rat eine Empfehlung für einen gemeinsamen europäischen Rahmen für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung aus (s. Tabelle 3). Im Gegensatz zu den zuvor genannten Konzepten geht es bei diesen Empfehlungen jedoch nicht um Berufsbildungsk Kooperationen zur Implementierung des dualen Ausbildungssystems, sondern um die Standardisierung der

Berufsausbildung in den Ländern der europäischen Union, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten und die Mobilität von Auszubildenden und Facharbeiter_innen innerhalb der EU zu vereinfachen. Während die Kriterien 1 bis 7 auf die konkrete Ausgestaltung der Ausbildung zwischen Auszubildenden und Ausbildungsbetrieb abzielen, konzentrieren sich die Kriterien 8 bis 14 auf die Mindeststandards der Rahmenbedingungen, die den Kriterien von Euler und Loose/Spöttl sehr ähnlich sind.

Tabelle 3: Empfehlung zu einem Europäischen Rahmen für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung

Kriterien für Lern – und Arbeitsbedingungen
Schriftlicher Vertrag zwischen Arbeitgeber, Auszubildendem und allenfalls der Bildungseinrichtung.
Lernergebnisse: sollten zwischen Arbeitgeber und Berufsbildungseinrichtung vereinbart werden und sowohl auf konkrete berufliche Fähigkeiten als auch persönliche Entwicklung abzielen.
Pädagogische Unterstützung: Unternehmen sollen Ausbilder benennen. Diese sollen mit Lehrern der Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten. Ausbilder und Lehrer sollen darin unterstützt werden, ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen auf dem neuesten Stand zu halten.
Arbeitsplatz-Komponente: Mindestens die Hälfte der Ausbildung sollte am Arbeitsplatz erfolgen.
Bezahlung und/oder Aufwandsentschädigung: Auszubildende sollten bezahlt und/oder auf andere Weise entschädigt werden.
Sozialschutz: Auszubildende sollen Anrecht auf Sozialschutz einschließlich Versicherungsschutz haben.
Arbeitsbedingungen, Gesundheit und Sicherheit: Der Arbeitsplatz sollte den geltenden Vorschriften und Regelungen für Arbeitsbedingungen entsprechen, insbesondere den Rechtsvorschriften für Gesundheit und Sicherheit.
Kriterien für Rahmenbedingungen
Vorliegen eines klaren Regelungsrahmens: dazu könnten auch Zulassungsverfahren für Unternehmen gehören.
Einbeziehung der Sozialpartner: Die Sozialpartner sollten in die Gestaltung, Verwaltung und Durchführung von Lehrlingsausbildung einbezogen werden.
Unterstützung für Unternehmen: finanzielle und/oder nichtfinanzielle Unterstützung für Unternehmen sollen in Erwägung gezogen werden.
Flexible Lernpfade und Mobilität: Die erworbene Qualifikation sollte in den nationalen Qualifikationsrahmen aufgenommen werden. Durchlässigkeit zu Hochschulbildung und anderen höheren Ausbildungen sollte ermöglicht werden. Transnationale Mobilität in Unternehmen oder Ausbildungseinrichtungen sollte gefördert werden.
Berufsberatung und Sensibilisierung: Vor und während der Ausbildung sollten Berufserfahrung, Mentoring und Lernunterstützung angeboten werden.
Transparenz: Die Transparenz und der Zugang zu Ausbildungsangeboten innerhalb und zwischen Mitgliedsstaaten sollte sichergestellt werden, u.a. durch die Arbeitsverwaltungen.
Qualitätssicherheit und „Tracking“: Es sollten Qualitätssicherheitskonzepte vorgesehen werden sowie ein Monitoring des beruflichen Werdegangs der Absolventen.

Quelle: Empfehlung des Rates vom 15. März 2018 zu einem Europäischen Rahmen für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung (2018/C 153/01) Zusammenfassung und teilweise Reformulierung der dort definierten Kriterien durch Thomas Mayr (Mayr 2018)

Für Mayr ist grundlegend, dass bei der Einführung eines dualen Ausbildungssystems die Grundphilosophie des Landes berücksichtigt werden muss. Er empfiehlt, dass das duale System als Teil des regulären nationalen Bildungssystems in einem gesetzlichen Rahmen

verankert sein sollte, da seiner Meinung nach nur so eine Verstetigung möglich sei (vgl. Mayr 2018).

5.3 Erfahrungen mit dem dualen Ausbildungssystem in Chile

Chile hat seit über 35 Jahren Erfahrungen mit dem dualen Ausbildungssystem gesammelt. Diese werden nachfolgend beschrieben und analysiert, um aktuelle Initiativen in den historischen Kontext einordnen zu können.

5.3.1 Kooperationsmodell des deutschen kaufmännischen Berufsbildungszentrums INSALCO

Auf die längste Erfahrung mit dem dualen Ausbildungssystem kann in Chile das kaufmännische Berufsbildungszentrum INSALCO (*Instituto Superior Alemán de Comercio*) zurückblicken. Es wurde 1982 von der Deutschen Schule Santiago gegründet und bietet mit Unterstützung der Deutsch-Chilenischen Industrie- u. Handelskammer und der deutschen Bundesregierung Ausbildungsgänge in den Berufen Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau, Schifffahrtskaufmann/-frau sowie Kaufmann/-frau für Speditions- und Logistikdienstleistungen an, die nach den Standards des deutschen dualen Ausbildungssystems durchgeführt werden. Das INSALCO entspricht einem chilenischen technischen Ausbildungszentrum (CFT) und ist somit im tertiären Bildungsbereich angesiedelt. Als Zugangsvoraussetzung müssen die Studierenden die 12-jährige Schulpflicht erfüllt und an der universitären Eignungsprüfung teilgenommen haben, bei der jedoch keine Mindestpunktzahl erreicht werden muss. Da die Bewerber_innen umfangreiche Deutsch – und Englischkenntnisse vorweisen müssen, ist dieses Angebot fast ausschließlich auf Absolvent_innen der Deutschen Schulen in Chile sowie auf Interessent_innen aus Deutschland mit einem mittleren Schulabschluss und guten Spanischkenntnissen zugeschnitten. Das führt dazu, dass es sich beim INSALCO um ein kleines elitäres Ausbildungszentrum mit maximal zwei Eingangsklassen pro Jahr handelt. Die duale Ausbildung dauert zwei Jahre, während der die Studierenden zwei Tage in der Woche theoretisch im INSALCO unterrichtet werden und drei Tage in der Woche in ihrem Ausbildungsbetrieb arbeiten, wo sie von Fachtutor_innen angeleitet werden. Bei den Ausbildungsbetrieben, die von INSALCO als solche angeworben werden, handelt es sich zu

60% um in Chile ansässige Tochterunternehmen deutscher Großkonzerne, die restlichen 40% der ausbildenden Unternehmen sind ebenfalls international tätige renommierte Firmen. Die Ausbildung erfolgt zweisprachig spanisch/deutsch und schließt die Ablegung eines *Business English Certificates* mit ein. Die Ausbildung wird mit einer Abschlussprüfung vor der deutsch-chilenischen Industrie- und Handelskammer abgeschlossen und das Diplom wird sowohl in Chile als auch in Deutschland und der gesamten Europäischen Union anerkannt.

Die Studierenden erhalten von ihrem Ausbildungsbetrieb eine Ausbildungsvergütung, für die theoretische Ausbildung im INSALCO müssen sie jedoch Aufnahme- und Studiengebühren bezahlen.

Die inzwischen mehr als 750 INSALCO-Absolvent_innen haben u.a. dank ihrer Dreisprachigkeit und der anspruchsvollen, auf die Bedürfnisse der Industrie ausgerichteten, Ausbildung sehr gute Chancen auf dem chilenischen wie auch dem internationalen Arbeitsmarkt. Für die Studierenden ist vor allem die Kombination aus theoretischer und praktischer Ausbildung, die Ausbildungsvergütung sowie die zweisprachige, international ausgerichtete Ausbildung interessant. Für viele bildet sie zudem eine gute Grundlage für ein späteres Universitätsstudium.

Für die Ausbildungsbetriebe ist die Zusammenarbeit mit dem INSALCO interessant, da sie entsprechend ihres eigenen Bedarfs qualifizierte dreisprachige Fachkräfte ausbilden können, die die grundlegenden theoretischen Fachkenntnisse von qualifizierten deutschen Dozent_innen vermittelt bekommen. Trotz dieser Vorteile ist es für INSALCO schwierig, neue Kooperationspartner_innen für die praktische Ausbildung zu finden, da viele chilenische Betriebe nicht bereit oder in der Lage sind, in die Ausbildung von Fachkräften zu investieren (siehe hierzu Kap. 5.3.2).

5.3.2 Pilotprogramm FOPROD im Rahmen der Sekundarschulbildung

1992 startete die deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) in Zusammenarbeit mit dem chilenischen Arbeits- und Bildungsministerium ein Pilotprojekt zur Implementierung des dualen Systems auf Sekundarstufen-Ebene. Im Laufe von 10 Jahren wurde das duale System landesweit an ca. 200 technischen Fachschulen unter Beteiligung von etwa 7000 Betrieben eingeführt. Zum Vergleich: Im Jahr 2015 wurde von

24% aller Schulen mit technischem Ausbildungszweig (229 von insgesamt 950) das duale System angeboten⁷⁰ (vgl. Ministerio de Educación 2016d, S. 10). Der Einstieg erfolgte in den 1990er Jahren zunächst in Betrieben mit deutschen Muttergesellschaften, die das duale System bereits kannten. Des Weiteren wurde es vor allem in mittleren und größeren Betrieben eingeführt, die aufgrund ihrer Mitarbeiter_innenzahlen, die Ausbildung von Ausbilder_innen und die Betreuung der Auszubildenden garantieren konnten (vgl. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación 2009, S. 13). Ähnlich wie die Auszubildenden in Deutschland verbringen die Schüler_innen drei Tage pro Woche in der Schule und zwei Tage im Betrieb oder abweichend im Wechsel eine Woche in der Schule und eine Woche im Betrieb. Im Gegensatz zum deutschen dualen System werden die Auszubildenden jedoch nicht von den Ausbildungsbetrieben angestellt, sondern sind Schüler_innen der technischen Fachschule und werden von den Schulen an die Betriebe „ausgeliehen“. Die Schüler_innen suchen sich die Betriebe auch nicht selbst aus, sondern werden von ihren Schulen vermittelt. Die Schulen sind bei der Akquise von Ausbildungsplätzen meist allein auf sich gestellt (vgl. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación 2009, S. 7–8). Auf der Ebene der Sekundarschulen ist das Bildungsministerium für die Entwicklung der Berufsbilder und der Rahmencurricula für die einzelnen Ausbildungsgänge zuständig. Die konkrete Ausgestaltung legen Koordinations- und Beratungsgremien fest, die in den einzelnen Schulen verankert sind, und deren Mitglieder sowohl aus Schul- als auch aus Betriebsvertreter_innen bestehen. Durch diese Gremien soll sichergestellt werden, dass die Ausbildung am Bedarf der Wirtschaft ausgerichtet wird. Die Berufsausbildung wird vom Staat und von den Auszubildenden bzw. ihren Eltern finanziert. Es gibt keine Verpflichtung für die Unternehmen eine Ausbildungsvergütung zu zahlen. Sie übernehmen in der Regel die Fahrt- und Essenskosten der Auszubildenden an den Tagen, an denen diese im Betrieb arbeiten. Während des 10-jährigen Pilotprojektes wurden von der GTZ Fortbildungen sowohl für die am dualen System beteiligten Lehrkräfte, als auch für die Ausbilder_innen in den Betrieben durchgeführt. Des Weiteren wurden *“train the trainer“*-Kurse angeboten, so dass nach Beendigung des Pilotprojektes chilenische Fachkräfte zur Verfügung standen, die die Weiterführung der Kurse garantieren sollten. Erläuternd muss hierzu ergänzt werden, dass viele Lehrkräfte an technischen Schulen entweder keine pädagogische Ausbildung haben, wenn sie aus der Praxis kommen, oder sie haben keine fachlich-technische

⁷⁰ Schulen, die das duale System einführen möchten, benötigen hierfür eine Genehmigung vom Bildungsministerium.

Ausbildung, wenn sie ein reguläres Lehramtsstudium absolviert haben. Es gibt in Chile keine spezielle Lehrer_innenausbildung für technische Schulen, die mit einem deutschen Lehramtsstudium zum/zur Berufsschullehrer_in zu vergleichen wäre.

Nach Ende des Pilotprojektes hat die Mehrzahl der Schulen, die das duale System eingeführt hatten, dieses weitergeführt. Parallel zum dualen System wird jedoch auch an diesen Schulen, bis auf einzelne Ausnahmen, das klassische rein schulische Ausbildungssystem durchgeführt (vgl. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación 2009, S. 30).

Hierfür können folgende Gründe genannt werden:

1. Die Erfahrung in den technischen Sekundarschulen hat gezeigt, dass nicht alle Schüler_innen die notwendige Reife haben, um den disziplinarischen Anforderungen der Betriebe gerecht zu werden (siehe hierzu Kap. 8.1.1).
2. Viele Eltern sind außerdem der Meinung, dass ihre 16-jährigen Kinder zu jung sind, um der Arbeitsbelastung im Betrieb standzuhalten⁷¹ (siehe hierzu Kap. 7.3.1). Schüler_innen, die das duale System absolvieren wollen, müssen sich hierfür speziell bewerben und sich schulinternen Aufnahmeprüfungen stellen sowie eine Einverständniserklärung der Eltern vorweisen.

Das System hat sich nur minimal auf weitere Schulen ausgeweitet. Ein Grund hierfür liegt darin, dass es nicht genügend Betriebe gibt, die bereit sind, Auszubildende aufzunehmen. Aufgrund der fehlenden Erfahrung mit im eigenen Betrieb ausgebildeten Fachkräften werden die Vorteile von den Firmen oftmals nicht gesehen oder unterschätzt. Für sie stellt die Anwesenheit eines Auszubildenden zunächst eine sowohl zeitliche als auch finanzielle Belastung dar, da zur Anleitung der Auszubildenden Ausbilder_innen zur Verfügung gestellt werden müssen. Die mittel- und langfristige Perspektive, gut ausgebildete Fachkräfte zur Verfügung zu haben, die den Bedürfnissen des Betriebs entsprechend ausgebildet wurden, wird oft nicht gesehen.

Außerdem kann die Nichtverbreitung des dualen Systems damit erklärt werden, dass das Bildungsministerium die Finanzierung von Einführungskursen zum dualen System für Schulen und Betriebe eingestellt hat und das Informationsmaterial weder erneuert noch veröffentlicht wurde. Als eine Ursache für diese Entwicklung kann das politische System

⁷¹ Diese Einschätzung ist zum Teil mit der chilenischen Erziehung zu erklären, die einen starken Beschützer_inneninstinkt der Eltern gegenüber ihren Kindern bis ins Erwachsenenalter beinhaltet.

gesehen werden. Jede neue Regierung wechselt das Personal in den Ministerien bis hin zu den technischen Mitarbeiter_innen aus, selbst wenn das vorherige Regierungsbündnis die Wahl gewinnt. Durch diesen radikalen Personalwechsel ist es kaum möglich, die kontinuierliche Entwicklung eines Programms zu gewährleisten, da alle vier Jahre erhebliches Know-how verloren geht (vgl. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación 2009, S. 136).

5.3.3 Rechtliche Rahmenbedingungen des dualen Systems

Um die Möglichkeiten der Entwicklung eines dualen Systems im Bereich des Bergbaus innerhalb des tertiären Bildungsbereichs einschätzen zu können, ist ein Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen innerhalb des chilenischen Bildungssystems notwendig.

Es gibt für die höhere Fachkräfteausbildung in Chile keine gesetzliche Regelung in Bezug auf das duale System. Das für die technischen Ausbildungszentren (*Centros de Formación Técnica - CFT's*) gültige Gesetz stammt aus dem Jahr 1981, also noch aus der Zeit der Diktatur (*Decreto con fuerza de ley N°24 de 1981, FIJA NORMAS SOBRE CENTROS DE FORMACION TECNICA*). Es legt die Normen für die CFT's fest (vgl. Ministerio de Educación Pública 1981). Im Dekret 1080 aus dem Jahr 1984 ist lediglich die Mindeststundenzahl für einen Ausbildungsgang festgelegt, der mit einem höheren Techniker_innenzertifikat abschließt.

„Dekret 1080 REGLEMENTIERT VORAUSSETZUNGEN UND VERFAHREN ZUM FUNKTIONIEREN TECHNISCHER AUSBILDUNGSZENTREN

Artikel 4: Die von den technischen Ausbildungszentren durchgeführten technischen Ausbildungen müssen eine Mindestanzahl von 1.600 45-minütigen Unterrichtsstunden aufweisen, den Zertifizierungsprozess nicht einberechnet. Der Studienplan dieser Ausbildungsgänge darf nicht weniger als 23 Unterrichtsstunden pro Woche beinhalten, bei einem Minimum von 18 Wochen pro Semester in vier Semestern“⁷² (Ministerio de Educación Pública 1984).

⁷² “Decreto 1080 REGLAMENTA REQUISITOS Y PROCEDIMIENTOS PARA FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA

Artículo 4°. - Las carreras técnicas que impartan los Centros de Formación Técnica deberán tener una duración mínima de 1.600 clases de 45 minutos, excluido el proceso de titulación. El plan de estudios de dichas carreras no podrá contemplar menos de 23 clases semanales, con un mínimo de 18 semanas por semestre en cuatro semestres.”

Im Dekret 547 aus dem Jahr 1997, bei dem es um die Akkreditierungsregeln für CFT's geht, wird nochmals spezifiziert, dass in den 1.600 Mindeststunden die Praktika nicht eingeschlossen sind.

„Dekret 547: REGLEMENTIERT NORMEN ZUR AKKREDITIERUNG DER TECHNISCHEN AUSBILDUNGSZENTREN

Artikel 13: Ausbildung: der systematische Prozess, in dem Wissen, Werte, Geschicklichkeit und Verhaltensweisen vermittelt werden, die geplant angeboten und in einem Studienplan zusammengefügt werden, damit die Teilnehmenden die Kompetenzen erlangen, die sie zur angemessenen Ausführung einer Aktivität befähigen. Die von einem technischen Ausbildungszentrum angebotenen technischen Ausbildungen führen zum Titel des höheren Technikers und müssen ein Minimum an 1600 Unterrichtsstunden aufweisen, ohne das Arbeitspraktikum und die darüber hinaus gehenden Aktivitäten zur Zertifizierung einzubeziehen“⁷³ (Ministerio de Educación 1997).

Bei dem Dekret fällt des Weiteren auf, dass es keine festgelegten qualitativen Standards für die höhere Fachkräfteausbildung gibt. Es wird lediglich erwähnt, dass es einen Ausbildungsplan geben muss, durch dessen Umsetzung die Auszubildenden Kompetenzen erwerben sollen, die sie zur adäquaten Ausführung einer Aktivität befähigen. Im Gegensatz zur Fachkräfteausbildung auf Sekundarschulniveau, die sehr detailliert durch das Bildungsministerium strukturiert ist, ist die Ausbildung im tertiären Bereich kaum reglementiert. Diese Dekrete ermöglichen es einerseits den CFT's, ihre Ausbildungsgänge inhaltlich so zu gestalten, wie sie es für sinnvoll erachten, andererseits ergeben sich daraus erhebliche Probleme bei der Einführung eines dualen Systems (siehe hierzu Kap. 7.1.2 und 8.2.1).

⁷³ “Decreto 547: REGLAMENTA NORMAS PARA LA ACREDITACION DE LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA

Artículo 13º: Carrera: el proceso sistemático que permite la entrega de conocimientos, valores, destrezas y actitudes, ofrecidos planificadamente y consolidados en un plan de estudio, para lograr en los participantes las competencias que los habiliten para el adecuado desempeño de una actividad. Las carreras técnicas ofrecidas por un Centro de Formación Técnica conducen al título de técnico de nivel superior y deben considerar un mínimo de 1.600 horas de clases, sin incluir la práctica laboral, ni las demás actividades de titulación”

5.3.4 Kooperationsvereinbarung zwischen dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem chilenischen Bildungsministerium

Um dem Bedarf vor allem der Bergbauindustrie nach gut ausgebildeten Techniker_innen gerecht werden zu können (siehe hierzu Kap. 3.2.2), hat der chilenische Staat, vertreten durch das Bildungsministerium, im November 2011 eine Kooperationsvereinbarung mit dem Deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) abgeschlossen, die u.a. die Einführung des deutschen dualen Ausbildungssystems im Bereich der Fachkräfteausbildung für die Bergbauindustrie vorsah. Um die Rolle des BIBB bei dieser Kooperation einordnen zu können, ist es notwendig, den Auftrag des Bundesinstituts und seine Funktionsweise in der internationalen Berufsbildungsberatung zu beleuchten.

DER INTERNATIONALE BERATUNGSANSATZ DES BIBB ZUR MODERNISIERUNG BERUFLICHER BILDUNG

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist als staatliche Einrichtung des Bundes, ein nationales und internationales Kompetenzzentrum für Berufsbildung. In dieser Funktion berät und unterstützt das BIBB seit den 1990er-Jahren andere Länder bei der Reform ihrer Berufsbildungssysteme (vgl. Schwarz et al. 2016, S. 7), indem systemrelevante Entwicklungsprozesse angestoßen und gestaltet werden. Die Gestaltung orientiert sich dabei an den bildungspolitischen Zielen und Strategien des zu beratenden Landes, wobei das historisch gewachsene Berufsbildungssystem mit seinen jeweiligen berufsbildungspolitischen, sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen als Ausgangspunkt für die Beratungstätigkeit genommen wird (vgl. Schwarz et al. 2016, S. 8). Das BIBB versteht seine Beratung als externen Anstoß für systemische Entwicklungsprozesse (vgl. Schwarz et al. 2016, S. 15).

„In jedem neuen Beratungsprojekt muss (...) der erste Schritt darin bestehen, sich mit dem ‚Anderen‘ im jeweiligen Partnerland vertraut zu machen sowie gemeinsam mit den Akteuren vor Ort diese Analyse vorzunehmen. Erst darauf aufbauend können angepasste Konzeptionen und auf die Gegebenheiten der Länder ausgerichtete Maßnahmen entwickelt werden. (...) Mehr ‚Fragen‘ statt ‚Sagen‘ ist (...) angebracht und als Prinzip von Beratung zu verinnerlichen“ (Dybrowski et al. 2010, S. 255–256).

Die internationale Beratung des BIBB erfolgt auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems.

Auf der Makro- oder Systemebene berät das BIBB politische Entscheidungsträger, wie z.B. Arbeits- und Bildungsministerien, bei der Entwicklung von Strategien und Policy-

Dokumenten. Dabei ist das BIBB bestrebt, alle relevanten gesellschaftlichen Akteur_innen in die Prozesse zu integrieren, die Zusammenarbeit von Staat, Wirtschaft und Nichtregierungsorganisationen zu fördern und sich an den Bedarfen der Partner_innen zu orientieren (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2009, S. 11).

Auf der Mesoebene berät und unterstützt das BIBB den Aufbau und Wandel der Strukturen berufsbildender, staatlicher Institutionen aus Wissenschaft und Praxis sowie bei der Kapazitätsentwicklung von Institutionen.

Auf der Mikroebene berät das BIBB verschiedene Akteur_innen der Berufsbildung, unterstützt die Qualifizierung von Fach- und Führungskräften sowie von Multiplikator_innen und berät zu Fragen der praktischen Umsetzung von dualer Berufsbildung (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2009, S. 10–11; Schwarz et al. 2016, S. 7).

ENTWICKLUNG DER DEUTSCH-CHILENISCHEN KOOPERATIONSVEREINBARUNG

Als Schwerpunkt der Kooperation zwischen chilenischem Bildungsministerium und dem BIBB wurde die Unterstützung bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen sowie die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Akteur_innen bestimmt. Weiterhin sollte ein Austausch von Wissenschaftler_innen angestrebt werden. Im Juni 2012 wurde in Santiago ein Seminar zum Thema „Rechtlicher Rahmen der dualen Ausbildung und des Zertifizierungsprozesses“ für die politischen und praktischen Akteur_innen der technischen Ausbildung veranstaltet. Zur Erarbeitung neuer bzw. der Modernisierung bestehender Ausbildungsordnungen sollten daraufhin am Beispiel relevanter Wirtschaftssektoren die Rahmenbedingungen für eine am Arbeitsmarkt orientierte Berufsbildung geschaffen werden. Geplant war hierbei die (Weiter-) Entwicklung von Berufs-, Ausbildungs- und Prüfungsstandards sowie die Förderung des Berufsbildungspersonals. Dazu gehörten z.B. die Durchführung von Online-Seminaren sowie die zur Verfügungstellung von Lernbausteinen und Hinweisen zu Materialien für Ausbilder_innen, die für die Ausbildungspraxis relevant sind. Es wurde angestrebt, Pilotprojekte mit der Bergbauindustrie in Zusammenarbeit mit weiteren Ministerien durchzuführen. Als eine der

ersten Maßnahmen wurden zwei deutsche CIM-Experten⁷⁴ von 2012-2014 ins Arbeits- und Bildungsministerium entsandt. Ihre Aufgabe bestand darin, die verschiedenen parallel in beiden Ministerien existierenden Programme zu einem dualen System zusammenzuführen und die in den vorherigen 20 Jahren im Sekundarschulbereich gemachten Erfahrungen zu systematisieren. In enger Zusammenarbeit mit dem Bergbauministerium und Bergbauunternehmen sollte ein neues duales Programm im tertiären Bildungsbereich entwickelt und im Rahmen von Pilotprojekten in technischen Ausbildungszentren und berufsbildenden Instituten sowie in eigens von den Bergbauunternehmen eingerichteten Fachschulen eingeführt werden.

Leider sind diese Aufträge nicht bzw. nur teilweise realisiert worden, da sich die Zusammenarbeit zwischen den Ministerien als äußerst schwierig erwies und es den beiden Experten auch innerhalb der Ministerien nicht gelungen war, die Verantwortlichen in den entsprechenden Schlüsselpositionen von den Vorteilen eines koordinierten Vorgehens zu überzeugen. Hinzu kam, dass mit dem Regierungswechsel im März 2014 die zuständigen Abteilungsleiter_innen für den Bereich der beruflichen Bildung ausgewechselt wurden und die neuen Führungskräfte ihre Prioritäten nicht auf die Entwicklung neuer Programme für die Implementierung des dualen Systems legten (siehe hierzu die Erklärungen des Mitarbeiters des Bildungsministeriums in Kap. 8.4.1). Als Konsequenz wurden die ab 2012 geplanten Maßnahmen nach dem Regierungswechsel von 2014 für eineinhalb Jahre weitestgehend auf Eis gelegt. Um die Kooperationsvereinbarung wiederzubeleben, fand im November 2015 eine dreitägige Delegationsreise von Expert_innen des chilenischen Bildungsministeriums, des Regionalsekretariats für Bildung der Region Tarapacá, des Ausbildungszentrums Tarapacá, des Industrieverbandes ASIVA (*Asociación de Industriales de Valparaíso*), der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer und der chilenischen Botschaft in Berlin zum BIBB und zu verschiedenen deutschen Institutionen statt, die sich am dualen Ausbildungssystem beteiligen.⁷⁵ Als Ergebnis eines gemeinsamen Planungsworkshops mit dem BIBB wurde die Beratung und Unterstützung der chilenischen

⁷⁴ CIM ist das Centrum für internationale Migration und Entwicklung, das deutsche und europäische Fachkräfte an Institutionen in Entwicklungs- und Schwellenländern vermittelt, wo sie in die lokalen Strukturen eingebunden werden und ihre Expertise an Schlüsselpositionen einsetzen sollen (vgl. Centrum für internationale Migration und Entwicklung 2018).

⁷⁵ Die Verfasserin hat diese Delegation begleitet.

Bildungsreform durch das BIBB vereinbart und die Agenda für 2016/2017 mit folgenden Beratungsbereichen festgelegt:

- „Steuerung der Berufsbildung, einschließlich Definition eines rechtlichen Rahmens für die duale Berufsausbildung sowie Institutionalisierung der Rollen und Mandate der zentralen Akteure,
- Lernortkooperation, einschließlich Beratung zur Einrichtung der im Rahmen der Bildungsreform neuen Berufsbildungszentren (CFTs) sowie
- Standardentwicklung, einschließlich Aufbau eines Prüfungssystems nach deutschem Vorbild.

(...) darüber hinaus die Durchführung von Pilotprojekten, in denen Betriebe, Berufsbildungszentren und der Staat eng zusammenarbeiten werden. Dabei wurden auch Vorschläge von bilateralen Pilotprojekten zur Förderung der dualen Ausbildung intensiv diskutiert. Diese sollen nun in einem nächsten Schritt von der chilenischen Seite ausgearbeitet und anschließend mit dem BIBB und der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer operationalisiert werden“ (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2016).

Trotz der Vielzahl der Aktivitäten, die im Rahmen der Kooperationsvereinbarung zwischen Chile und Deutschland in den Jahren 2012 und 2015 durchgeführt wurden, wurden die zu Beginn der Kooperationsvereinbarung definierten Ziele und die während der Delegationsreise für die Jahre 2016/2017 definierte Roadmap nicht konkretisiert. Interessant ist jedoch, dass einige der in der Roadmap genannten Punkte ohne Zusammenarbeit mit dem BIBB im Rahmen der Bildungsreform der Bachelet-Regierung II umgesetzt wurden (siehe hierzu Kap. 4.2.3). Es bleibt abzuwarten, ob mit dem Regierungswechsel 2018 eine Wiederbelebung bzw. Neuauflage der Kooperationsvereinbarung erfolgt. Dies erscheint durchaus möglich, da der derzeitige Präsident, Sebastián Piñera, zum Zeitpunkt des Abschlusses der Kooperationsvereinbarung im Jahr 2011 ebenfalls Präsident war und möglicherweise seine damalige Bildungspolitik für die Fachkräfteausbildung in der neuen Legislaturperiode weiterführen wird.

II Praxis der chilenischen Kooperationskultur. Eine qualitative Analyse

6 Das Forschungsdesign

6.1 Leitfadenbasierte Expert_innen - Interviews

Diese Erhebung gründet auf der These, dass die erfolgreiche Einführung eines dualen Ausbildungsmodells im Rahmen der Fachkräfteausbildung für den chilenischen Bergbau nur möglich ist, wenn die Kooperationskultur der beteiligten Akteur_innen berücksichtigt wird. Um diese Kooperationskultur zu erkennen, ist es nach Manger notwendig, die „erlernten und gewohnten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsrouinen“ (Manger 2010, S. 28) der Akteur_innen zu ermitteln (zur Definition des Begriffs Kooperationskultur siehe Kap. 2.2). Auf Grundlage dieser These wurde das Forschungsdesign für die vorliegende Untersuchung entwickelt, für das eine qualitative Erhebung anhand von Expert_innen - Interviews mit semistrukturierten Leitfäden gewählt wurde (vgl. Helfferich 2009). Als Interviewpartner_innen wurden Akteur_innen ausgesucht, die für die technische Ausbildung in Chile aus jeweils spezifischen Gründen relevant erschienen. Die zentrale Forschungsfrage lautet hierbei: Welche Merkmale weist die Kooperationskultur der chilenischen Akteur_innen im Rahmen der Fachkräfteausbildung auf und welche Bedeutung haben sie im Hinblick auf die Entwicklung und Einführung eines dualen Ausbildungsmodells?

6.2 Reflexive Grounded Theory als Methode zur Interviewanalyse

Für die Analyse der Expert_innen-Interviews wurde die Grounded Theory zugrunde gelegt, wie sie von Strauss und Corbin in den 1990er Jahren (vgl. Strauss und Corbin 1996) auf Grundlage der von Glaser und Strauss zunächst gemeinsam in den 1960er Jahren (vgl. Glaser und Strauss 1998) in den USA entwickelten Methodik weiterentwickelt wurde.⁷⁶ Des

⁷⁶ Auf die Kritik von Glaser an Strauss und Corbin in den 1990er Jahren und die Unterschiede in der jeweiligen Entwicklung ihrer Methodik wird hier nicht weiter eingegangen.

Weiteren wurde die von Franz Breuer konzipierte Form der reflexiven Grounded Theory (vgl. Breuer 2010) in das Analyseverfahren einbezogen.

Die Grounded Theory Methodik entwickelt aus Erfahrungsdaten alltagsweltlicher Kontexte theoretische Konzepte, die kontinuierlich an die Erfahrungsebene rückgebunden werden. Die Theorie des zu bearbeitenden Themas wird „gegenstandsgegründet“ (grounded) entwickelt. In diesem Kontext wird die Persönlichkeit des/der Wissenschaftler_in einbezogen, indem die Methodik auf ihren „Wahrnehmungssensibilitäten, Deutungskompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten“ (Breuer 2010, S. 39) aufbaut, die er/sie sich im Laufe der eigenen Lebensgeschichte angeeignet hat. Die gewonnenen Daten werden systematisiert und dabei immer wieder „selbst-/kritisch“ hinterfragt (vgl. Breuer 2010, S. 39). Strauss und Corbin bezeichnen diese Fähigkeit der selbst-/kritischen Hinterfragung als „theoretische Sensibilität“, die sich aus Literaturrecherchen, persönlichen und beruflichen Erfahrungen sowie aus den Erkenntnissen zusammensetzt, die während des Forschungsprojekts erlangt werden (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 25–27).

6.2.1 Präkonzept zum Forschungsgegenstand

Breuers reflexive Grounded Theory geht davon aus, dass es „aufgrund der Überlagerung und Verquickung alltagsweltlicher und wissenschaftlicher Gegenstandskonstruktionen grundsätzlich notwendig und sinnvoll ist, sich mit den forschereigenen Vorverständnissen, Haltungen, Affekten in Bezug auf ein Thema zu beschäftigen, sie als eigene Erkenntnisvoraussetzungen so gut es geht zu explizieren und zu reflektieren“ (Breuer 2010, S. 27).

Die Systematisierung dieser Präkonzepte dient während des Forschungsprozesses zur Ideenproduktion und als Inspiration für die Theoriebildung (vgl. Breuer 2010, S. 28).

DAS PRÄKONZEPT DER VERFASSERIN

Den ersten Zugang zum Forschungsgegenstand erlangte die Verfasserin bereits im Jahr 1989 während eines halbjährigen Praktikumsaufenthalts in Chile, bei dem sie erstaunt zur

Kenntnis nahm, dass es keine formell ausgebildeten Handwerker_innen in Chile gab, sondern lediglich sogenannte „*maestros chasquillas*“,⁷⁷ die sich durch „*learning by doing*“ ihr Handwerk häufig mehr schlecht als recht beigebracht hatten. Die Auswirkungen der nicht vorhandenen Fachkenntnisse wurden der Verfasserin dann Jahre später, als sie ihren Lebensmittelpunkt nach Chile verlegt hatte, bei der Untervertragnahme von diversen Handwerkern für Reparatur- und Umbaumaßnahmen schmerzlich bewusst. Seit dieser Zeit interessierte sie latent die Frage, warum es in Chile keine standardisierten Ausbildungen im Handwerksbereich und auch nur sehr beschränkte schulische Ausbildungen in anderen technischen Berufen gibt, ohne sich jedoch bereits wissenschaftlich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Bei der Suche nach einem interessanten Promotionsthema Ende 2011 erfuhr sie dann von dem gerade unterzeichneten Kooperationsvertrag zwischen der deutschen und der chilenischen Regierung zur Einführung des dualen Ausbildungssystems in der höheren Fachkräfteausbildung für die Bergbauindustrie, woraus sich das wissenschaftliche Interesse am vorliegenden Forschungsthema entwickelte.

Mehrjährige Berufserfahrung in Kooperationsprojekten aus dem pädagogisch-wissenschaftlichen Bereich mit chilenischen Kolleg_innen hatten bereits zu der Erkenntnis geführt, dass in Chile ein anderer Umgangscode unter Kolleg_innen herrscht als in Deutschland. Die Umgangsformen sind weniger direkt und der Begriff „Diskussion“ sehr negativ konnotiert. Über strittige Themen wird nicht diskutiert, sie werden „besprochen“. Des Weiteren hat die Verfasserin in ihrer Berufspraxis erlebt, dass Kritik von den chilenischen Kolleg_innen häufig nicht als Sachkritik wahr- und angenommen wird, sondern sich diese persönlich angegriffen fühlen, und zwar selbst dann, wenn die Kritik sehr vorsichtig formuliert wird. Diese Haltung macht es nach persönlicher Einschätzung der Verfasserin der kritisierten Person sehr schwer, Kritik als konstruktiv wahrzunehmen und positiv umzusetzen. Darüber hinaus manifestierte sich der Eindruck, dass oftmals eine Barriere besteht, neue Kontakte zu Personen oder Institutionen aus fachfremden

⁷⁷ Definition des Begriffs *maestro chasquilla*: „Meister, normalerweise aus der Baubranche, der behauptet Kenntnisse in allen Bereichen zu haben oder alle Arbeiten ausführen zu können, der aber in Wahrheit nur sehr wenig weiß. Mit was man ihn auch beauftragt, er führt es durch, egal wie und mit welchem Ergebnis“ „Maestro, usualmente de la construcción que dice saber o hacer el trabajo de todas las áreas, pero en realidad solo sabe un poco. Lo que sea que le piden lo hace, quede como quede“ (Diccionario Chileno.cl 2017).

Tätigkeitsbereichen aufzunehmen, z.B. von Wissenschaftler_innen zu Wirtschaftsvertreter_innen. Hierauf basierend bestand zu Beginn des Forschungsprozesses die vorläufige Annahme, dass ein wesentliches Merkmal der chilenischen Kooperationskultur (allgemein und nicht spezifiziert auf Kooperationen innerhalb der technischen Berufsausbildung) in der Zusammenarbeit mit bekannten oder auch bewährten, sich fachlich auf ähnlichem Terrain bewegenden, Kooperationspartner_innen besteht, aber wenig Interesse und Motivation zur Kontaktaufnahme mit neuen oder fachfremden Kooperationspartner_innen vorhanden ist. Ein Informationsaustausch und eine konstruktive Zusammenarbeit werden dadurch oftmals erschwert.

Andererseits erlebte die Verfasserin jedoch auch das Phänomen, dass es den chilenischen Kooperationspartner_innen oftmals sehr schwer fällt, auf direkte Anfragen in Bezug auf eine vorgeschlagene Aktivität oder innovative neue Kooperation „Nein“ zu sagen, selbst wenn sie eigentlich kein Interesse oder keine Zeit für sie haben oder erübrigen können. Als „Lösung“ für das daraus resultierende Dilemma wird die Umsetzung dann häufig, trotz vermeintlicher Zustimmung, ausgesessen, verzögert oder verläuft im Sande.

Durch langjährige bibliographische und testimoniale Auseinandersetzung mit der chilenischen Geschichte (siehe hierzu Kap. 3.1) und den Erkenntnissen aus der Recherche nach den Ursachen für die zuvor genannten Verhaltensweisen, stieß die Verfasserin in der leider nur sehr begrenzt vorhandenen Literatur auf das Misstrauensphänomen innerhalb der chilenischen Gesellschaft (siehe hierzu Kap. 3.3). Diese theoretische Untermauerung und ihre persönlichen Erfahrungen wurden als Hintergrund in die Feldforschung einbezogen. Sie sind sowohl in die Formulierung der semistrukturierten Interviewfragebögen, als auch bei der Durchführung der Interviews in ihre Reaktionen auf die Antworten der Interviewten eingeflossen.

6.2.2 Auswahl der Interviewteilnehmer_innen basierend auf dem theoretischen Sampling

Die Grounded Theory charakterisiert sich durch ein enges zeitliches Ineinandergreifen von Materialgewinnung, Analyse und Theoriebildung. Dies hat Konsequenzen für das Auswahlverfahren der zu erhebenden Daten: Diese werden nicht nach einem zu Beginn der Erhebung festgelegten Auswahlplan organisiert, sondern ihre Auswahl erfolgt im Verlauf

des konkreten Forschungsprojekts auf Basis der analytischen Fragen, die sich aus der sich entwickelnden Theorie herausbilden (vgl. Strübing 2014, S. 29).

Von Strauss und Glaser wird dieses Auswahlverfahren als „theoretisches Sampling“ bezeichnet, das sie wie folgt definieren:

„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozeß der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind. Dieser Prozeß der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene – materiale oder formale – Theorie *kontrolliert*“ (Glaser und Strauss 1998, S. 53 Hervorhebung im Original).

Auf Basis des theoretischen Samplings wurden für die vorliegende Untersuchung insgesamt 12 Interviews in zwei Zeitphasen und mit vier unterschiedlichen Akteurskonstellationen durchgeführt: In der ersten Interviewphase von Juni 2013 bis Februar 2014 wurden sieben Interviews mit Expert_innen durchgeführt, die selbst oder deren Institutionen langjährige Erfahrung mit dem dualen Ausbildungssystem in Chile haben. Da zu Beginn des Forschungsprojekts noch keine eigene empirisch begründete Theorie zum Forschungsgegenstand vorhanden war, erfolgte die Auswahl der ersten Interviewpartner_innen auf der Basis des theoretischen und praktischen Präkonzepts. Diese Interviews hatten die Funktion, tentative Fragen und Untersuchungsperspektiven zu generieren (vgl. Strübing 2014, S. 29).

Es wurde die Entscheidung gefällt, zunächst Akteur_innen mit praktischer Erfahrung in der dualen Ausbildung zu interviewen. Dementsprechend waren die ersten Interviewpartner_innen folgende: Der Direktor und ein Lehrer einer technischen Berufsschule, in der das duale System seit 20 Jahren praktisch durchgeführt wird. Des Weiteren eine Industrievertreterin, deren Firma sich an der Ausbildung jugendlicher Techniker_innen beteiligt und die Mitglied eines aus Schul- und Betriebsvertreter_innen bestehenden Koordinationsgremiums für das duale System ist (siehe hierzu Kap. 5.3.2), sowie ein Ausbilder derselben Firma. Anschließend wurde ein Mitarbeiter des Arbeitsministeriums interviewt, der auf politischer Ebene ein staatlich gefördertes duales Ausbildungsprogramm für benachteiligte Jugendliche koordinierte. Das sechste Interview dieser Phase wurde mit dem ehemaligen Projektleiter des GTZ-Pilotprojektes FOPROD, der das duale System in den 1990er Jahren in Chile eingeführt hatte, durchgeführt, um auch die Rolle der deutschen Kooperationspartner_innen unter die Lupe nehmen zu können. Dieses

Interview wurde zunächst transkribiert und ausgewertet, letztendlich jedoch nicht in die Datenanalyse aufgenommen, da sich die Verfasserin im Laufe des Forschungsprozesses entschieden hat, sich mit ihrer Studie auf die chilenischen Akteur_innen zu beschränken und die interkulturelle Kooperation zwischen in Chile tätigen deutschen und chilenischen Akteur_innen außen vor zu lassen, da diese ein zwar interessantes, jedoch eigenes Themenfeld eröffnet hätte, das den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Aus letztgenanntem Grund wurde auch davon Abstand genommen, weitere deutsche Akteur_innen der dualen Ausbildung in Chile, wie das deutsche Berufskolleg INSALCO und die Deutsch-Chilenische Industrie- und Handelskammer, zu interviewen. Das Interview mit dem ehemaligen GTZ-Projektleiter war jedoch als historische Einordnung des dualen Systems in Chile sehr hilfreich und ist als Hintergrundinformation in diese Studie eingeflossen (siehe hierzu Kap. 5.3.2). In dieser ersten Phase war außerdem ein Interview mit einer Mitarbeiterin des Bildungsministeriums vorgesehen, die ihre Zusage jedoch kurz vor dem Interviewtermin zurücknahm. Aus diesem Grunde wurde ein ehemaliger Mitarbeiter des Bildungsministeriums interviewt, der in den 1990 Jahren als Kontaktperson des Ministeriums in die Einführung des dualen Systems involviert war. Dieses Interview wurde letztendlich aber auch nicht in die Analyse aufgenommen, da die Erfahrungen und Einschätzungen des Interviewten sicher als sehr wertvolle historische Einordnung zu betrachten sind, für die aktuelle Fragestellung der Untersuchung jedoch wenig aufschlussreich waren, da sich die Kooperationsformen in den letzten 20 Jahren in Chile erheblich verändert haben und die Erhebung auf aktuellen Erfahrungen basieren soll. Es wurde zudem kein/e Vertreter_in der Gewerkschaft interviewt, eine in Deutschland für die Durchführung und Weiterentwicklung des dualen Ausbildungssystems sehr wichtige Akteurin, da die Gewerkschaften in Chile nicht am dualen Ausbildungssystem beteiligt sind. Dies liegt vor allem an der insgesamt relativ unbedeutenden Rolle und mangelnder Einflussnahme der Gewerkschaft im neoliberalen chilenischen Wirtschaftssystem (siehe hierzu Kap. 3.2), andererseits aber auch an deren Desinteresse an Ausbildungsfragen.

Die Kontaktdaten der Interviewteilnehmer_innen wurden auf unterschiedlichen Wegen gesucht: durch persönliche Kontaktaufnahme bei verschiedenen Konferenzen zur Berufsbildung, über Weiterempfehlung durch bereits interviewte Teilnehmer_innen (Schneeballsystem) sowie Kontakte über die deutsche Botschaft in Santiago. In der Regel wurde der persönliche Kontakt per E-mail aufgenommen und die Interviews am Arbeitsplatz der Teilnehmer_innen durchgeführt.

Aus dem Datenmaterial dieser ersten Interviewgruppe wurde analysiert, auf welcher kooperationskulturellen Grundlage die Zusammenarbeit in existierenden Konstellationen der dualen Ausbildung auf der Sekundarstufen-Ebene durchgeführt wird.

Das theoretische Sampling gestaltete sich als aufeinander aufbauende Auswahlentscheidungen, wobei die Auswahlkriterien im Lauf des Forschungsprozesses immer stärker spezifiziert wurden (vgl. Strübing 2014, S. 29). Dementsprechend wurde in der zweiten Interviewphase, die zwischen Mai 2016 und März 2017 stattfand, zunächst eine Akteursgruppe interviewt, die ab 2012 angefangen hatte, neue Wege in der technischen Ausbildung für die Bergbauindustrie auf der tertiären Bildungsebene zu suchen. Diese Interviewpartner_innen hatten sich nicht explizit für das duale System entschieden, zeichneten sich jedoch dadurch aus, dass sie in ihren Bemühungen um die Entwicklung und Implementierung eines neuen Qualifikationsrahmens für die Fachkräfteausbildung im Bergbaubereich Kooperationen mit sehr unterschiedlichen Akteursgruppen eingegangen waren und positive Ergebnisse vorweisen konnten (siehe hierzu Kap. 4.2.4). Diese Gruppe wurde ausgewählt, um die kooperationskulturellen Merkmale ihrer Zusammenarbeit zu identifizieren. Aus den an dieser Initiative beteiligten Akteursgruppen wurden folgende Vertreter interviewt: Der Vertreter einer Interessensorganisation der Großbergbauindustrie, welche das Projekt „Qualifikationsrahmen“ initiiert hatte, der Leiter eines betrieblichen technischen Ausbildungszentrums (CFT) einer Bergbauzuliefererfirma (zum System der beruflichen Ausbildung in Chile und ihren Institutionen siehe Kap. 4.2.1) sowie der Abteilungsleiter einer gemeinnützigen Beratungsgesellschaft, die diese Initiative über mehrere Jahre begleitet und implementiert hat. Darüber hinaus wurde ein Vertreter eines der größten privaten Bildungsinstitutionen der höheren Fachkräfteausbildung auf der tertiären Bildungsebene interviewt. Diese Institution ist, über die Beteiligung an dem vorgenannten Projekt hinaus, am Aufbau eines dualen Ausbildungszentrums mit einem transnationalen Wirtschaftsunternehmen in einer sozial konfliktiven Region im Süden Chiles beteiligt. Die zweite Interviewgruppe dieser Phase bestand aus staatlichen Akteur_innen, die nicht an der Entwicklung der vorgenannten Initiativen beteiligt waren, jedoch parallel hierzu neue staatliche Programme implementierten. In diesem Rahmen wurde die Mitarbeiterin eines regionalen Sekretariats des Bildungsministeriums, die an der Einrichtung und Konzeptentwicklung eines der neuen staatlichen technischen Ausbildungszentren „*Centros de Formación Técnica estatales (CFT)*“ (siehe hierzu Kap. 4.2.3) beteiligt ist, sowie ein Mitarbeiter der Beruflichen Bildungsabteilung des

Bildungsministeriums interviewt, der für die Beratung der regionalen Akteur_innen zur Implementierung der staatlichen CFT's zuständig ist. Zusätzlich wurde in dieser Phase die Leiterin einer 2016 eben erst gegründeten Stiftung interviewt, die als Beratungsinstanz für und Bindeglied zwischen Berufsschulen und Firmen agiert, die auf Sekundarstufen-Ebene dual ausbilden (wollen). Diese Interviewpartnerin wurde ausgewählt, um zusätzliche Kriterien für die Auswertung der ersten Interviewgruppe zu generieren. Bei der Analyse der Daten aus der ersten Interviewgruppe war aufgefallen, dass häufig wiederkehrend das Fehlen einer Unterstützungsinstanz bei der Durchführung des dualen Systems und in der Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner_innen benannt wurde (siehe hierzu Kap. 8.1). Daraus ergab sich die Frage, ob und wie dieses Defizit durch die Errichtung dieser neuen Institution behoben oder minimiert werden kann.

Ziel des weiteren Samplings war also, die aus den ersten Daten gewonnenen Erkenntnisse zu differenzieren und zu überprüfen. Die Erhebung von Kontrastfällen diente dazu, neue Kategorien zu entwickeln (vgl. Truschkat et al. 2005, 13).

„Das Kontrastieren von Fällen, Ereignissen, Zeitpunkten, Personen, Gruppen, Situationen und Kontexten hinsichtlich theoretisch potenziell interessanter Eigenschaften ist eine zentrale Quelle von Erkenntnis, die den Stoff für gegenstands begründete Theorien hergeben kann bzw. aus der einschlägige Ideen herauswachsen können“ (Breuer 2010, S. 82).

Die vier Interviewgruppen wurden in diesem Sinne als kontrastierende Vergleichsgruppen ausgewählt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der jeweiligen Kooperationskultur der in unterschiedlichen Aktionsfeldern aktiven Kooperationspartner_innen herauszuarbeiten.

KATEGORISIERUNG DER INTERVIEWPARTNER_INNEN

Die 12 Interviewpartner_innen lassen sich den vier Akteursgruppen Bildungseinrichtungen, Wirtschaft, Staat und Beratungsinstitutionen zuordnen (s. Tabelle 4) und teilen sich auf vier verschiedene Aktionsfelder auf, wobei einzelne Interviewpartner_innen parallel in zwei verschiedenen Aktionsfeldern agieren (s. Tabelle 5).

Zur Anonymisierung der Interviewten wurden ihre Nachnamen durch Phantasienamen ersetzt. Zum Zweck der besseren Zuordnung der einzelnen Interviewpartner_innen zu einer Akteursgruppe beginnen die Namen der Vertreter_innen von Bildungseinrichtungen mit A,

von der Wirtschaft mit B, vom Staat mit C und von Beratungsinstitutionen mit D. Auch die Namen der während der Interviews genannten privaten Firmen und Institutionen wurden in den für die Analyse verwendeten Zitaten durch in eckige Klammern gesetzte Phantasienamen ersetzt, um sie nicht identifizieren zu können.

Tabelle 4: Interviewpartner_innen nach Akteursgruppen

	A	B	C	D
	Bildungs- einrichtungen	Wirtschaft	Staat	Beratungs- institutionen
Phase I	Direktor einer technischen Berufsschule Herr Arancibia	Abteilungsleiterin eines Ausbildungsbetriebs Frau Bucarey	Programmdirektor des Arbeitsministeriums Herr Castillo	
	Beratungslehrer einer technischen Berufsschule Herr Arellano	Betrieblicher Ausbilder Herr Baeza		
	Vertreter eines privaten Ausbildungszentrums Herr Aguirre	Leiter des betrieblichen technischen Ausbildungszentrums einer Bergbauzuliefererfirma (CFT Wirtschaft) Herr Bravo	Mitarbeiterin eines regionalen Sekretariats des Bildungsministeriums (SEREMI) Frau Contreras	Leiterin einer Bildungsstiftung zum Coaching für duale Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene Frau Durán
Phase II		Vertreter einer Interessensorganisation der Großbergbauindustrie Herr Bercovitz	Mitarbeiter der Beruflichen Bildungsabteilung des Bildungsministeriums Herr Carasco	Abteilungsleiter einer gemeinnützigen Beratungsgesellschaft Herr Delmonte

Tabelle 5: Interviewpartner_innen nach Aktionsfeldern

Innerhalb des dualen Systems		Außerhalb des dualen Systems	
Akteur_innen des dualen Systems auf Sekundarstufen-Ebene	Akteur_innen des dualen Systems auf tertiärer Bildungsebene	Akteur_innen zur Einführung von 15 staatlichen Ausbildungszentren	Akteur_innen der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für den Bergbau
Interviewphase 1	Interviewphase 1	Interviewphase 2	Interviewphase 2
Direktor einer technischen Berufsschule Herr Arancibia	Programmdirektor des Arbeitsministeriums Herr Castillo	Mitarbeiter der Beruflichen Bildungsabteilung des Bildungsministeriums Herr Carasco	Vertreter einer Interessensorganisation der Großbergbauindustrie Herr Bercovitz
Beratungslehrer einer technischen Berufsschule Herr Arellano			Abteilungsleiter einer gemeinnützigen Beratungsgesellschaft Herr Delmonte
	Interviewphase 2		
Abteilungsleiterin eines Ausbildungsbetriebs Frau Bucarey	Leiter des betrieblichen technischen Ausbildungszentrums einer Bergbauzuliefererfirma (CFT Wirtschaft) Herr Bravo		Leiter des betrieblichen technischen Ausbildungszentrums einer Bergbauzuliefererfirma (CFT Wirtschaft) Herr Bravo
Betrieblicher Ausbilder Herr Baeza	Vertreter eines privaten Ausbildungszentrums Herr Aguirre		Vertreter eines privaten Ausbildungszentrums Herr Aguirre
Interviewphase 2			
Leiterin einer Bildungstiftung zum Coaching für duale Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene Frau Durán			
Mitarbeiterin eines regionalen Sekretariats des Bildungsministeriums (SEREMI) Frau Contreras		Mitarbeiterin eines regionalen Sekretariats des Bildungsministeriums (SEREMI) Frau Contreras	

Da die Auswahl der Interviewpartner_innen schrittweise im Laufe des Forschungsprozesses erfolgte, bot sich die Chance, die verwendete Erhebungsmethode sukzessive zu optimieren (vgl. Strübing 2014, S. 32). Die semistrukturierten Leitfäden wurden dementsprechend von Interview zu Interview an die sich immer weiter präzisierende Forschungsfrage angepasst. Alle Leitfäden beinhalten jedoch Fragen nach der persönlichen und institutionellen Einschätzung der interviewten Expert_innen im Hinblick auf ihre Kooperationserfahrung mit den jeweiligen Kooperationspartner_innen in der technischen Ausbildung und bieten somit einen roten Faden durch den Forschungsprozess (Interviewleitfäden siehe Anhang 1). Die Phase der Datenerhebung wurde abgeschlossen, sobald eine Sättigung der Daten erreicht war.

„Sättigung heißt, daß keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann. Sobald er sieht, daß die Beispiele sich wiederholen, wird er davon ausgehen können, daß eine Kategorie gesättigt ist“ (Glaser und Strauss 1998, S. 69).

Für die Grounded Theory ist die Beendigung der Datenerhebung mit dem Erreichen der Sättigung sinnvoll, da sie keine statistische Repräsentativität anstrebt, sondern die konzeptuelle Repräsentativität, die sich durch eine möglichst detaillierte Entwicklung von theoretischen Kategorien (zum Begriff der Kategorie siehe weiter unten in diesem Kapitel) auszeichnet. Die konzeptuelle Repräsentativität benötigt keine Quantifizierung der Auftretenswahrscheinlichkeit der entwickelten Kategorie (vgl. Strübing 2014, S. 33).

Die Interviews wurden wortwörtlich transkribiert und mit Unterstützung des QDA-Programms f4-Analyse ausgewertet. Für die Transkription wurden die vereinfachten Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (vgl. Dresing und Pehl 2015, S. 20–23) angewendet (siehe Anhang 2). Da die analysierten Interviews alle auf Spanisch durchgeführt wurden, wurden die deutschen Transkriptionsregeln an die spanische Sprache angepasst. Die für die Analyse verwendeten Zitate aus den Interviews wurden von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt, die Originalzitate befinden sich in der Reihenfolge ihrer Verwendung im Text in Anhang 3.

6.2.3 Das Kodierverfahren

Ziel der Grounded Theorie Methodologie ist die Entwicklung einer Theorie, die in den erhobenen Daten verankert (grounded) ist. Sie zeichnet sich durch den zirkulären Prozess der Datenerhebung und -analyse aus, in dem im Rahmen eines Kodierprozesses sukzessive konzeptuelle Kategorien⁷⁸ gebildet werden, die in Beziehung zueinander gesetzt werden und sich zu einer Theorie verdichten. Strübing bezeichnet die Methode des ständigen Vergleichens der Daten miteinander als Leitidee des Kodierprozesses, durch das sich nach Glaser und Strauss (1998) die theoretischen Eigenschaften der Kategorie generieren (vgl. Strübing 2014, S. 15).

Aus der umfangreichen Datenmenge ergab sich die Notwendigkeit, diejenigen Aussagen für die Analyse auszuwählen, die für das Forschungsprojekt interessant und bedeutsam erschienen, um diese dann kleinschrittig und intensiv zu bearbeiten. Die erste Auswahl war jedoch nicht endgültig, sondern wurde in einem späteren zirkulären Schritt mit weiteren Textstellen ergänzt, von denen neue Erkenntnisse zur Beantwortung der weiterentwickelten Forschungsfrage erwartet wurden (vgl. Breuer 2010, S. 79).

Die vorliegende Studie orientiert sich an dem von Strauss und Corbin entwickelten Analyseprozess. Dieser lässt sich in drei Kodierphasen gliedern: das offene, das axiale und das selektive Kodieren.

In der ersten Phase des analytischen Prozesses, dem offenen Kodieren, wurden durch den Vergleich der Daten in Bezug auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Aktionsfeldern, Konzepte identifiziert (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 54–55).

Die Daten wurden zunächst in Sinneinheiten gegliedert und diesen daraufhin passende Oberbegriffe oder Codes zugeordnet, mit denen die einzelnen Phänomene beschrieben wurden. Durch diesen Prozess entstand eine große Anzahl von Ideen, die eine erste theoretische Abstraktion der Daten und vorläufige konzeptionelle Interpretation beinhalteten. Durch einen permanenten Perspektivwechsel zwischen Datenbezug und Theorieorientierung wurden die Codes zu Kategorien gebündelt, die für die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie sinnvoll erschienen. Im weiteren Schritt wurden diese

⁷⁸„Kategorie steht hier (...) für das theoretische Konzept, dessen strukturelle Eigenschaften sich erst aus der vergleichenden Analyse der durch dieses Konzept repräsentierten empirischen Phänomene ergeben“ (Strübing 2014, S. 15).

durch das Herausarbeiten ihrer strukturellen Charakteristika, Eigenschaften und Dimensionen differenziert und ihre Gliederung in Unterkategorien weiterentwickelt (vgl. Breuer 2010, S. 80–81; Mey et al. 2016).

Auf das offene Kodieren folgte die Phase des axialen Kodierens.

„Axiales Kodieren fügt (...) Daten auf neue Art wieder zusammen, indem *Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden*. (...) Beim axialen Kodieren liegt unser Fokus darauf, eine Kategorie (*Phänomen*) in Bezug auf die *Bedingungen* zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den *Kontext* (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist; die *Handlungs- und interaktionalen Strategien*, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die *Konsequenzen* dieser Strategien“ (Strauss und Corbin 1996, S. 76 Hervorhebung im Original).

In dieser Phase kam das sogenannte Kodierparadigma ins Spiel, eine Systematisierung, bei der theoriegenerierende W-Fragen an das Material herangetragen wurden, um die in der ersten Phase isoliert betrachteten Phänomene zu einem strukturellen Zusammenhang zu verbinden (vgl. Strübing 2014, S. 24).

Für die vorliegende Untersuchung wurden folgende W-Fragen des Kodierparadigmas an das Material gestellt:

Was: Um welches Phänomen handelt es sich? Was sind seine ursächlichen Bedingungen? Welche Eigenschaften charakterisieren den Kontext, in dem sich das Phänomen bewegt?

Wer: Welche Akteur_innen sind beteiligt, welche Rollen nehmen sie ein bzw. werden ihnen zugewiesen?

Wie: Welche Aspekte des Phänomens werden benannt oder auch nicht benannt?

Warum: Welche Begründungen werden gegeben bzw. lassen sich aus den Daten erschließen?

Womit: Welche prozessualen und zielorientierten Strategien werden angewandt?

Wozu: Welche beabsichtigten und/oder unbeabsichtigten Konsequenzen des kontextuellen Handelns werden wahrgenommen bzw. antizipiert? (vgl. Mey et al. 2016; Breuer 2010, S. 86).

Das Kodierparadigma diente im Forschungsprozess als Orientierungshilfe, um die Kategorien weiterzuentwickeln und ihre Beziehungen zueinander herauszuarbeiten (vgl. Mey et al. 2016). Laut Strübing

„ (...) sind die Fragen des Kodierparadigmas im Wesentlichen nur die systematische Formulierung all jener Fragen, mit denen wir [auch] im Alltag den Sinn von Ereignissen zu erschließen versuchen, indem wir nach Zusammenhängen suchen – (...) hier zeigt sich, wie stark die Grounded Theory an Alltagsheuristiken anknüpft und deren Bedeutung für wissenschaftliches Handeln unter Beweis stellt“ (Strübing 2014, S. 24–25).

Als Ergebnis wurden in der axialen Kodierphase für die vorliegende Analyse sechs Oberkategorien aus dem Datenmaterial erarbeitet: Rahmenbedingungen für Kooperation, Kooperationsentwicklungsprozess, Merkmale der Zusammenarbeit, Wahrnehmung der Kooperation, Bewertung des dualen Systems und Forderungen der Akteur_innen.

In der letzten Kodierphase, dem selektiven Kodieren wurden diese Oberkategorien nochmals auf drei Kategorien verdichtet. Diese können als aufeinander folgende Phasen eines Kooperationsprozesses verstanden werden, überlappen sich jedoch teilweise auch zeitlich und sind daher stärker als konzeptionelle Einteilung zu verstehen. Die erste Kategorie beinhaltet die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, auf deren Grundlage sich Kooperationen entwickeln, sowie die institutionsinternen Bedingungen der einzelnen Akteur_innen für die Kooperation. Die zweite Kategorie bezieht sich auf den eigentlichen Kooperationsprozess und wurde in die Gestaltung der Kooperation auf der Sach- und auf der Beziehungsebene unterteilt. In der dritten, der Reflexionskategorie, wurde die Selbstwahrnehmung der Akteur_innen in Bezug auf die „gelebte Kooperation“ analysiert und der Fremdwahrnehmung ihrer Kooperationspartner_innen gegenübergestellt. Des Weiteren wurden Anregungen und Forderungen der Akteur_innen an zukünftige Kooperationen und die daran geknüpften Perspektiven für die technische Ausbildung benannt.

Die Analyse dieser drei Kategorien findet sich in den nachfolgenden Kapiteln 7 bis 9. Strauss empfiehlt während des selektiven Kodierens, eine Kernkategorie festzulegen, die zentral für die Forschungsfrage ist und mühelos zu möglichst vielen der zuvor entwickelten Kategorien in Bezug gesetzt werden kann (vgl. Strauss 1991, S. 67).

„Aus der Wahl der Kernkategorie [ergibt sich] eine Entscheidung des Forschenden über die sogenannte "Story Line", den roten Faden bzw. den Bogen der nun zu erzählenden Geschichte, der Ergebnisdarstellung des Forschungsprojekts, die Fokussierungsperspektive der Themenbearbeitung bzw. der gegenstandsbezogenen Theorie. Beim Selektiven Kodieren werden die Früchte der zuvor geleisteten Kodierarbeit geerntet und eingefahren“ (Breuer 2010, S. 92).

In der vorliegenden Studie wurde der Kooperationsprozess selbst als Kernkategorie definiert, da sich alle anderen Kategorien auf diesen beziehen. Die Rahmenbedingungen der ersten Kategorie beeinflussen den Kooperationsprozess und die Reflexionskategorie speist sich aus den Erfahrungen, die innerhalb des Kooperationsprozesses gemacht wurden.

Dem Kooperationsprozess als Kernkategorie wird in Kapitel 8 breiter Raum eingeräumt. Die Analyse erfolgt getrennt nach den vier gewählten Kooperationsfeldern.

Nach Breuer verfolgt die Grounded Theory mit dem Kodierprozess nicht das Ziel, den wahren Sinn und die wahre Bedeutung der von den Gesprächspartner_innen gemachten Äußerungen herauszufinden oder die Intentionen einer spezifischen Person zu diagnostizieren. Vielmehr steht das Entdecken, Sammeln und Zusammenstellen potenzieller Bedeutungen und Aspekte des durch die Interviews gesammelten Datenmaterials im Mittelpunkt, um daraus Vorstellungen über Komponenten und Dimensionen zu entwickeln, die zur Beschreibung von Phänomenen und Prozessen in einem Aktionsfeld dienen und zu deren Verständnis und Erklärung beitragen (vgl. Breuer 2010, S. 78–79). Dementsprechend wurden während der Detailanalyse zu jeder Kategorie die kooperationskulturellen Merkmale herausgefiltert, die das Agieren und Reagieren der Akteur_innen innerhalb ihres jeweiligen Aktionsfeldes und damit den Kooperationsverlauf kennzeichnen. Diese Merkmale lassen sich sowohl während des Kooperationsprozesses (siehe hierzu Kap. 8) als auch in der Reflexionsphase (siehe hierzu Kap. 9) als sich wiederholende Muster erkennen, die den Kooperationsprozess positiv oder negativ prägen und auf deren Grundlage sich der Erfolg oder Nichterfolg von Kooperationen in der Fachkräfteausbildung in Chile erklären lassen.

Der zentrale Anspruch der Grounded Theory besteht in der Erarbeitung einer gegenstandsbezogenen Theorie, die konzeptuell dicht und solide in den Daten gegründet ist und soziale Prozesse erklären kann. Die Theoriebildung zielt darüber hinaus auf eine erweiterte Handlungsfähigkeit der Akteur_innen im Untersuchungsbereich (vgl. Strübing 2014, S. 85–86).

In der vorliegenden Untersuchung wurden die während des Analyseprozesses identifizierten kooperationskulturellen Merkmale zu einer gegenstandsbezogenen Theorie über die Kooperationskultur(en) in der chilenischen technischen Ausbildung im Bergbau verdichtet und im Anschluss ihre Bedeutung in Bezug auf die Entwicklung und Einführung eines dualen Ausbildungsmodells auf der tertiären Bildungsebene erarbeitet (siehe hierzu Kap. 10).

7 Rahmenbedingungen für die Kooperation in der technischen Ausbildung

7.1 Wahrnehmung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen durch die Akteur_innen

Um die Kooperationskultur innerhalb der chilenischen Fachkräfteausbildung identifizieren und einordnen zu können, ist es notwendig, zunächst die Frage zu stellen, wie die Rahmenbedingungen von den Akteur_innen wahrgenommen werden, in die die jeweiligen Kooperationen der technischen Ausbildung eingebettet sind bzw. sich entwickeln. Vor diesem Hintergrund lässt sich analysieren, wie sich Rahmenbedingungen und Kooperationskultur gegenseitig beeinflussen. In diesem Zusammenhang wurden aus den Aussagen der Interviewpartner_innen fünf Unterkategorien identifiziert, in die sich die Rahmenbedingungen aufteilen lassen: politische, rechtliche, strukturelle, kulturelle und branchenspezifische Rahmenbedingungen.

7.1.1 Politische Rahmenbedingungen

DAS PRÄSIDIALSYSTEM

In Chile wird alle vier Jahre ein/e neue/r Präsident_in gewählt, dessen/deren Regierung lediglich eine Legislaturperiode andauert und nicht verlängert werden darf (siehe hierzu Kap. 3.1). Wie an den nachfolgenden Aussagen deutlich wird, sehen die Akteur_innen nachteilige Auswirkungen dieser Regelung auf die Umsetzung von Innovationen und Reformen im Bildungsbereich, da Veränderungsprozesse sehr langwierig sind und sich oftmals nicht in einer Legislaturperiode umsetzen lassen. Außerdem ist es in Chile traditionell üblich, bei jedem Regierungswechsel und vor allem, wenn die bisherige Opposition die Wahlen gewinnt, die Projekte der Vorgängerregierung einzufrieren bzw. abzuschaffen. In vielen Bereichen entsteht daher der Eindruck, dass „das Rad immer wieder neu erfunden wird“. Kritik an diesem System äußert sowohl der Vertreter des Ausbildungszentrums als auch der Mitarbeiter des Bildungsministeriums.

„Denn es kommt eine Regierung für vier Jahre, dann kommt eine andere. Was passiert? Im ersten Jahr ÜBERGANG, oder sie kann nicht agieren, weil sie kein Budget hat, da die Vorgängerregierung den Haushalt für was anderes zurückgelassen hat. Also von den vier Jahren, die ich hatte, bleibt mir eins, bleiben mir drei, eins weniger. Von den drei Jahren, die ich habe, um zu agieren, bleiben mir zwei, weil es im letzten, Wahlen gibt.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 122

„Du hast ein Jahr für das Gesetz verbraucht, zur Vorbereitung vier, fünf Monate. Um die Tische zu installieren, um loszulegen, ein weiteres halbes Jahr, und so hast du die Hälfte der Regierungszeit verbraucht, nur um anzufangen (...). Also, akzeptiere ich am Ende das was zu tun ist, dir bleiben weniger als zwei operative Jahre. Also reicht die Zeit nicht für den ursprünglichen Entwurf.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 70

An den Äußerungen der Interviewten zeigt sich die Frustration, in einer Legislaturperiode oft nicht einmal ansatzweise die erwünschten Veränderungen erzielen zu können. Seit der Reduzierung der Legislaturperiode von sechs auf vier Jahre im Jahr 2005⁷⁹ hat es daher immer wieder Initiativen von Parlamentarier_innen und Akademiker_innen mit der Forderung gegeben, die direkte Wiederwahl des/der Präsident_in zu ermöglichen⁸⁰ (vgl. Nogueira Alcalá 2015, S. 153).

Diese nur durch eine Verfassungsänderung zu revidierende Rahmenbedingung ist jedoch weder in der offiziellen Politik noch in der Bevölkerung mehrheitsfähig⁸¹ und erschwert zudem die Einleitung und Durchsetzung von Reformen, die einer Beteiligung staatlicher Institutionen bedarf.

⁷⁹ Diese Reduzierung erfolgte, um gleichzeitig mit der Präsidentschaftswahl die Wahl der Abgeordneten und der Hälfte der Senator_innen durchzuführen. Damit sollte die Harmonisierung der präsidentialen und parlamentarischen Mehrheit erleichtert werden, um der Regierung die notwendige parlamentarische Unterstützung zur legislativen Umsetzung ihres Regierungsprogramms zu geben. Dieses Ziel wird jedoch nicht immer erreicht. So hatte Präsident Piñera weder während seiner ersten Legislaturperiode von 2010 bis 2014 noch während seiner aktuellen Regierung von 2018 bis 2022 mit seiner Koalition die Mehrheit in der Abgeordnetenkammer und im Senat (vgl. Nogueira Alcalá 2015, S. 152).

⁸⁰ Nach einer Pause von einer Legislaturperiode ist eine Wiederwahl nach geltendem Recht bereits möglich.

⁸¹ Da es sich in Chile um ein Präsidialsystem handelt, bei dem der/die Präsident_in nicht nur Staatschef_in, sondern auch Regierungs- und Verwaltungschef_in mit einer hegemonialen Rolle innerhalb des institutionellen Systems ist, wird sowohl von der Bevölkerung als auch von der Politik bei einer direkten Wiederwahl eine zu starke Konzentration der Macht befürchtet, die das Risiko autoritärer populistischer politischer Maßnahmen steigern würde (vgl. Nogueira Alcalá 2015, S. 135). Diese Befürchtungen basieren auf der Erfahrung der 17-jährigen Diktatur von 1973 bis 1990, während der Diktator Pinochet einziger Präsident war.

ZENTRALISIERTE STAATSPOLITIK

Eine weitere Schwierigkeit bei der Umsetzung von Reformen beruht auf der Tatsache, dass Chile sehr zentralistisch von der Hauptstadt Santiago aus regiert wird und es keine Regionalpolitik gibt, die die spezifischen Bedürfnisse der Akteur_innen in den verschiedenen Regionen des insgesamt im Längsschnitt 4275 km großen Landes, berücksichtigt. Die nachfolgende Aussage von Herrrn Carasco macht diese Schwierigkeit deutlich.

„Chile ist ein einheitlicher Staat und hier sind wir alle Chilenen, angefangen bei dem, der in Arica Parinacota lebt, bis zu dem in der Magellanstraße, sind wir alle gleich. Das hat was Gutes und was Schlechtes, aber eine der wirklichen Schwierigkeiten besteht darin, ihre Besonderheiten herauszufinden. Ich würde sagen, wir haben nicht unwichtige Probleme damit, diese sich unterscheidenden Elemente zu erkennen und deshalb sind die politischen Entwürfe horizontal, für alle gleich.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 8

Obwohl Herr Carasco es einerseits als positiv ansieht, dass alle Chilen_innen rechtlich gleichgestellt sind, egal in welchem Landesteil sie leben, so sieht er es doch als Schwierigkeit an, die regionalen Besonderheiten zu erkennen und die Unterschiede bei der Entwicklung der Staatspolitik zu berücksichtigen, was dazu führt, dass es keine speziellen politischen Maßnahmen für die einzelnen Regionen gibt, sondern ausschließlich national gültige Regelungen.

In Kapitel 8.4 zur Gestaltung der Kooperation bei der Einrichtung der 15 staatlichen Ausbildungszentren wird diese Schwierigkeit noch eine wichtige Rolle spielen.

DIE TECHNISCHE AUSBILDUNG INNERHALB DER BILDUNGSREFORM DER BACHELET-REGIERUNG II

Unter der zweiten Regierung von Präsidentin Bachelet zwischen 2014 und 2018 wurde eine umfangreiche Bildungsreform initiiert (siehe hierzu Kap. 4.1.5), deren Planung sich zunächst jedoch vor allem auf den Sekundarschulbereich und die Universitäten beschränkte.

„Und in diesem [Zeit]raum war ursprünglich die Technikerausbildung nicht als politisches Thema vorgesehen. Das, was dann zur Technikerausbildung gemacht wurde, hat sich erst im Laufe der Zeit entwickelt.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 6

„Also, um ehrlich zu sein, war im ursprünglichen Entwurf keine Reform der Techniker Ausbildung vorgesehen, das hat sich so ergeben, aufgrund des Drucks der Akteure.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 76

Aus dieser Aussage von Herrn Carasco wird deutlich, dass der Reformbedarf der Fachkräfteausbildung zu Beginn der Legislaturperiode nicht im Bewusstsein der Entscheidungsträger_innen war und dementsprechend im ursprünglichen Konzept der Bildungsreform nicht berücksichtigt wurde.⁸² Dies kann einerseits damit zusammenhängen, dass es in der Politik, wie auch in der Bevölkerung traditionell keine Lobby für diese Ausbildungsrichtung gibt (siehe hierzu vgl. Kap. 4.2) und auch kein Protestpotenzial unter den Auszubildenden, das die Regierung unter Druck gesetzt hätte. Erst im Laufe des Reformprozesses der tertiären Bildungsebene haben die großen Ausbildungszentren Druck auf die Regierung ausgeübt, der in der zweiten Hälfte der Legislaturperiode dazu führte, auch für die Fachkräfteausbildung ein Reformkonzept zu entwickeln und in die Gesamtplanung der Bildungsreform aufzunehmen.⁸³

7.1.2 Rechtliche Rahmenbedingungen für das duale System auf tertiärer Bildungsebene

Wie bereits in Kapitel 5.3.3 erläutert, gibt es für die höhere Fachkräfteausbildung auf der tertiären Bildungsebene in Chile keine spezifische gesetzliche Regelung in Bezug auf das duale System. Im Gegensatz zur Sekundarstufen-Ebene, die stark reglementiert ist, lassen die rechtlichen Rahmenbedingungen den Akteur_innen auf der tertiären Bildungsebene sehr viel Autonomie.

⁸² Die Einrichtung von 15 staatlichen technischen Ausbildungszentren (*Centros de Formación Técnica*- CFT's) wurde zwar bereits im Regierungsprogramm angekündigt, diese waren jedoch nicht als integrierter Teil der Bildungsreform geplant, sondern sollten unabhängig von dieser den Schulabgänger_innen in den Regionen ein größeres Ausbildungsangebot bieten und durch eine bessere technische Ausbildung die Produktivität in den Regionen steigern, um dadurch die Wirtschaft stärker zu dezentralisieren (vgl. Ministerio de Educación 2018a).

⁸³ Diese Entwicklung zeigt sich z.B. in dem von der Präsidentin im August 2016 eingerichteten Beratungsgremium für die technische Ausbildung "*Consejo Asesor de FTP*", bestehend aus Vertreter_innen verschiedener Ministerien, aus Bildungsinstitutionen und der Wirtschaft (zum Abschlussbericht dieses Gremiums siehe Kap. 4.2.3).

„Die Logik der tertiären Bildung in Chile ist absolut autonom, im Gegensatz zu einer absolut strukturierten Logik in der Sekundarstufe.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 166

Die aus der Zeit der Diktatur stammenden Dekrete zur Fachkräfteausbildung ermöglichen es einerseits den CFT's, ihre Ausbildungsgänge inhaltlich so zu gestalten, wie es jede einzelne Institution für sinnvoll erachtet, andererseits ergeben sich Schwierigkeiten zur Einführung des dualen Systems, wie die nachfolgenden Zitate unterschiedlicher Akteur_innen zeigen:

„Erstens: Fangen wir mit der gesetzlichen Regelung an. Die lokale Gesetzgebung in Chile hat auf tertiärer Bildungsebene keine Regulierung für die duale Bildung. Erster Punkt. Zweitens: Die Bildung, die gültige Gesetzgebung, von 81/1981, legt fest, dass der Schüler, wenn ich ihm einen technischen Titel auf der tertiären Ebene verleihen will, 1600 Unterrichtsstunden besuchen muss. Was sind 1600 Unterrichtsstunden? Es ist nicht definiert, ob sie im Klassenraum, es ist nicht definiert, ob sie online, es ist nicht definiert, ob sie im Betrieb durchgeführt werden können. Und das verursacht uns folglich mehr als Kopfschmerzen, um mit der Akkreditierung zu starten [...]. Wir haben Standards bei der nationalen Akkreditierungskommission, die so veraltet sind [...]. Deshalb ist der erste Fokus, erstens: Die Norm ist obsolet, im Gegensatz zu dem was auf der Sekundarebene in der technischen Ausbildung passiert, wo es durch das Ministerium definierte Standards gibt, im tertiären Bereich gibt es sie nicht. Und das führt entsprechend zu einem Vakuum. In einem Vakuum ist die Improvisation auch nicht gesund, weil, wie ich schon sagte, die Akkreditierungskriterien auf das rechtliche Vakuum prallen.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 8

„Unsere Ausbildungen haben durchschnittlich eine Stundenzahl von 2200/2500, also haben wir ein Delta, das uns erlaubt, uns dem Problem zu stellen.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 14

Das Dekret legt eine Mindestanzahl an Stunden für die höhere Fachkräfteausbildung fest, ohne jedoch zu spezifizieren, wo genau diese Stunden absolviert werden sollen. Die Akkreditierungsagentur legt diese rechtliche Lücke sehr starr aus. Sie geht davon aus, dass diese Mindeststundenzahl im Ausbildungszentrum abzuleisten ist, was von dem Interviewpartner als veraltete Interpretation beurteilt wird. Diese Auslegung lässt den Ausbildungszentren nicht die Möglichkeit der Improvisation. Aus dieser Misere zieht Herr Aguirre den Schluss, dass das Gesetz obsolet ist. Konkret entsteht für das Ausbildungszentrum das Problem, dass von der Mindeststundenzahl keine Zeit für die Ausbildung im Betrieb genutzt werden kann, da dies den Verlust der Akkreditierung bedeuten würde. Herr Aguirre räumt jedoch ein, dass die Ausbildungsgänge an seinem

Ausbildungszentrum in der Regel einen höheren Stundenumfang beinhalten, was diesem einen gewissen Spielraum gibt, um die Studierenden die über die Mindeststundenzahl hinausgehende Ausbildungszeit außerhalb des Ausbildungszentrums in einem Ausbildungsbetrieb absolvieren zu lassen. Durch die Aufstockung der Mindeststundenzahl umgeht die Institution somit die starre Auslegung des Dekrets.

Herr Delmonte, der mit seiner Beratungsgesellschaft die Bergbauinteressensorganisation bei der Entwicklung des Qualifikationsrahmens für die Fachkräfteausbildung im Bergbau beraten hat (siehe hierzu Kap. 4.2.4), hat ebenfalls einen Ausweg für die legale Durchführung des praktischen Unterrichts im Betrieb gefunden: Da die Einführung des dualen Systems mit der Überwindung größerer rechtlicher Schwierigkeiten verbunden wäre, setzt er statt dessen nach Abschluss der vorgegebenen Mindeststundenzahl von 1.600 Stunden, die im CFT abzuleisten sind, auf ein erweitertes Praktikum von sechs Monaten in der Bergbauindustrie. Somit kann der im neuen Qualifikationsrahmen für Bergbauberufe, entsprechend den Bedürfnissen der Industrie, festgelegte Standard der praktischen Ausbildung schließlich doch im Betrieb gewährleistet werden (zu den Standards des Qualifikationsrahmens siehe Kap. 4.2.4).

„Was erlaubt mir die Legalität, das geltende Gesetz? Es erlaubt mir, dass ein Jugendlicher nach zwei Jahren so gut wie möglich abschließt, ok. Bestmöglich entsprechend eines Bedarfs, ok. Und kann ich sechs Monate Praktikum haben? Ja, das kann ich von den Bergbaufirmen fordern, ok.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 270

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Fachkräfteausbildung auf der tertiären Bildungsebene den Bildungsinstitutionen große inhaltliche Freiräume lassen, die Einführung des dualen Systems jedoch nicht fördern. Um den praktischen Ausbildungsanteil außerhalb des Ausbildungszentrums durchführen zu können, ist eine Ausweitung der Ausbildungszeit über die gesetzlich festgelegte Mindeststundenzahl hinaus notwendig, wie sie bereits in verschiedenen Varianten von den Bildungsanbietern durchgeführt wird.

7.1.3 Strukturelle Rahmenbedingungen

UNGLEICHHEITSVERHÄLTNIS ZWISCHEN DER HAUPTSTADT UND DEN REGIONEN

Es gibt in Chile ein extremes Stadt-Land-Gefälle im Bildungsbereich. Der Großteil der Bildungsinstitutionen der tertiären Bildungsebene konzentriert sich auf die Hauptstadtregion, darüber hinaus gibt es noch ein begrenztes Angebot an Ausbildungsinstitutionen in den regionalen Hauptstädten⁸⁴. In den ländlichen Gebieten existieren jedoch kaum Ausbildungsmöglichkeiten für die dortigen Schulabgänger_innen. Darüber hinaus gibt es, wie Herr Carasco selbstkritisch anmerkt, weder Konzepte noch Finanzmittel, um neue Bildungsprojekte an die Menschen in den Regionen zu vermitteln und so zu installieren, dass sie langfristig erhalten bleiben.

„Die Möglichkeiten in Chile sind definitiv auf Santiago konzentriert, nicht nur auf Santiago, sondern danach auch auf die Verwaltungssitze der Regionen. Und im Rest des Landes gibt es, ehrlich, sehr wenig, es gibt sehr wenig professionelle, institutionelle, organisatorische Kapazitäten.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 34

Vor allem das hier von Herr Carasco benannte Gefälle an institutionellen, organisatorischen und professionellen Kapazitäten spielt im Kapitel 8.4.1 über die Schwierigkeiten bei der Entwicklung der staatlichen CFT's in den Regionen eine wichtige Rolle.

KLUFT ZWISCHEN DEN ANFORDERUNGEN DER UNTERNEHMEN UND DEN IN DEN BILDUNGSINSTITUTIONEN VERMITTELTEN INHALTEN

Die Industrie übt seit Jahren Kritik an der bisherigen Fachkräfteausbildung, deren Absolvent_innen weder den fachlichen noch den sozialen Anforderungen der Unternehmen entsprechen, da ihnen, so die Industrie, in den Bildungsinstitutionen keine Basisfähigkeiten für den Einstieg in die Berufswelt vermittelt werden (vgl. Fundación Chile 2011, S. 72) (siehe hierzu 4.2.4). Herr Bercovitz beschreibt die auf dieser Kritik basierende Ausgangssituation, auf deren Grundlage die Initiative der Bergbauinteressensorganisation im Jahr 2011 gestartet wurde.

⁸⁴ Im Jahr 2015 konzentrierten sich 75% der Bildungsinstitutionen mit technischem Ausbildungsangebot in den Regionen auf die regionalen Hauptstädte (vgl. Ministerio de Educación 2015a, S. 5).

„Denn wir hatten ein TRAGISCHES Problem, sagen wir mal, der nicht vorhandenen Verbindung zwischen Bildungswelt und Arbeitsfertigkeiten. Addieren zu können, etwas mitteilen zu können, mathematische Einheiten, auf sich selbst Acht zu geben, Anweisungen befolgen zu können, (...) also Basiskompetenzen für die Arbeit, die nicht vorhanden waren.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 22

Herr Bercovitz erläutert, dass keinerlei Verbindung zwischen den in den Bildungsinstitutionen gelehrt Inhalten und den für die Industrie notwendigen Kompetenzen bestand. Im Kapitel 7.1.5 über die branchenspezifischen Rahmenbedingungen der Bildungsinstitutionen werden wir verschiedene Erklärungsansätze für dieses Phänomen erhalten und in den Kapiteln 8.3.1 und 8.3.2 zur Kooperation auf der Sach- und Beziehungsebene Einblick in die Konzepte zu ihrer Überwindung gewinnen.

7.1.4 Kulturelle Rahmenbedingungen

FEHLENDE WERTSCHÄTZUNG UND LOBBY FÜR DIE FACHKRÄFTEAUSBILDUNG INNERHALB DER BEVÖLKERUNG UND DER POLITIK

Fast alle Interviewten benennen es als angestrebtes Ziel der jugendlichen Schulabgänger_innen und ihrer Familien, unabhängig von ihrem Sozialstatus einen Universitätsabschluss zu erlangen, (siehe hierzu Kap. 4.2.1) welcher bei den einkommensschwachen Bevölkerungsschichten mit der Hoffnung verbunden wird, die ökonomische Situation der Familien zu verbessern.⁸⁵

„In Chile haben wir bisher noch keine komplette Generation, die Zugang zur höheren Bildung hat. Sie gelangen gerade erst zur Hochschulbildung. Und da gibt es eine Neigung, zu glauben, dass die Universität der Weg zur globalen Lösung aller Probleme ist, die diese Generation durch ihre Familie mitbringt.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 6

⁸⁵ Da es innerhalb der chilenischen Gesellschaft bisher fast keine Lobby für die technische Ausbildung gibt, entscheiden sich nur diejenigen für eine nichtakademische Ausbildung, die aufgrund mangelnder Qualifizierung und/oder mangelnder Mittel zur Finanzierung (siehe hierzu das neue Gesetz zum unentgeltlichen Studium für die 60% ärmste Bevölkerungsgruppe in Kap. 4.1.5) keinen Zugang zu einem Universitätsstudium haben.

Herr Aguirre deutet darauf hin, dass die Hoffnung, mit einem Universitätsabschluss einen lukrativen Arbeitsplatz zu bekommen, mehr einem Wunsch als einer realen Einschätzung zukünftiger Verdienstmöglichkeiten von Universitätsabsolvent_innen entspricht. Dies ist seiner Meinung nach auf die fehlende Erfahrung der Familien mit dem Hochschulsystem und seinen Chancen zurückzuführen, da die aktuelle Generation in vielen Familien oftmals die erste ist, die Zugang zur tertiären Bildungsebene hat.

An den nachfolgenden Aussagen wird deutlich, dass in der chilenischen Gesellschaft mit dem Universitätsabschluss ein Status verbunden wird, der mit einem technischen Ausbildungsabschluss nicht erreicht wird, da die Arbeit eines/r Techniker_in als weniger wichtig angesehen wird als die eines/r Universitätsabsolvent_in.

„Das ist ein interessantes Thema und ein Thema, das uns im Moment beschäftigt und das mit zwei Linien zu tun hat. Eine ist die kulturelle Linie der Gesellschaft. [...] Die Perspektiven unserer Gesellschaft sehen so aus, dass ein Techniker nicht so wichtig ist wie ein Universitätsabsolvent und die Eltern wollen, dass ihre Kinder Universitätsabsolventen werden und keine Techniker. Da gibt es ein kulturelles Thema. ‚Ich habe meinen Sohn nicht erzogen, damit er auf dem Bau arbeitet, ich habe meinen Sohn nicht erzogen, damit er als Elektroinstallateur arbeitet. Ich habe meinen Sohn erzogen, damit er ein Akademiker wird.‘ Es ist ein kulturelles Thema.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 120

„Es gibt ein anderes kulturelles Thema, das meiner Meinung nach mit der Vervielfältigung des Status einhergeht, den in Chile ein Universitätstitel vergibt. Sobald du mit einer Familie sprichst, egal aus welcher sozioökonomischen Schicht, angefangen mit einer reichen Familie ABC1⁸⁶, bis zur ärmsten Familie am untersten Rand, das Hauptstreben dieser Familie ist es, dass der Sohn ein Akademiker und kein Techniker wird.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 134

„Die Tatsache, der erste Akademiker der Familie zu sein, beinhaltet einen Ehrenkodex, der schwer zu knacken ist, es ist sozusagen ein heftiges kulturelles Thema.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 140

⁸⁶ In Chile wird die Bevölkerung nach dem aus Großbritannien stammenden soziodemographischen Klassifikationsschema *NRS Social Grades* in die Kategorien ABC1, C2, C3, C4, D und E aufgeteilt, wobei es sich bei der Gruppe ABC1 um die obere Mittelschicht und Oberschicht handelt.

Alle Interviewten sind sich einig, dass es sich bei der fehlenden Lobby für die technische Ausbildung und dem Streben nach einem Universitätsabschluss um ein kulturelles Problem der chilenischen Gesellschaft handelt (siehe hierzu Kap. 4.2.1).⁸⁷

Wie stark dieser negative Vorbehalt nicht nur in der Gesellschaft, sondern selbst innerhalb des Bildungsministeriums verankert ist, verdeutlicht Herr Carasco:

„Ein öffentliches Versprechen zur technischen Ausbildung (...) ist irgendwie merkwürdig. (lacht) Denn sie ist nicht im allgemeinen Bewusstsein, im täglichen Bewusstsein des Landes. Sie ist sehr wohl in der alltäglichen Praxis der Personen. Mehr als 50% der Immatrikulationen sind im technischen Bereich, und im Sekundarschulbereich 40%, das ist auf keinen Fall niedrig. Es ist jedoch so, dass die soziale Anerkennung, der Wert, den wir ihr geben, niedrig ist.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 200

Er bezieht sich selbst in die fehlende Wertschätzung gegenüber der technischen Ausbildung mit ein, indem er von „wir“ spricht. Seine Aussage, dass die chilenische Gesellschaft ein öffentliches Versprechen der Regierung zur Stärkung der technischen Ausbildung als seltsam empfindet, deutet darauf hin, dass die Regierung nur auf Forderungen der Bevölkerung reagiert. Da die technische Ausbildung aber nicht im kollektiven Bewusstsein der Bevölkerung als wichtige Ausbildungsform für die Jugendlichen und als Säule für Wirtschaftswachstum vorhanden ist, wäre ein Versprechen der Regierung zur Verbesserung der technischen Ausbildung eine nicht sehr populäre Maßnahme.

Wie bereits in Kapitel 4.2.1 benannt, weist Herr Carasco, wie auch andere Interviewteilnehmer_innen, mehrfach darauf hin, dass diese fehlende soziale Wertschätzung innerhalb der Bevölkerung im Gegensatz zur hohen Beteiligung der Jugendlichen an der technischen Ausbildung steht. Diese Jugendlichen haben jedoch keine Lobby.

„In Chile ist das VET-System [Vocational Education and Training System] ein prekäres System, für prekäre Personen.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 94

Herr Delmonte macht implizit deutlich, dass das Ausbildungssystem wahrscheinlich nicht so prekär wäre, wenn sich eine privilegiertere Bevölkerungsgruppe daran beteiligen würde.

⁸⁷ Anhand der Literatur lässt sich jedoch erkennen, dass es sich nicht um ein rein chilespezifisches kulturelles Thema handelt, sondern, dass der überhöhte Status akademischer Ausbildungen in vielen (nicht nur) Entwicklungsländern, anzutreffen ist (vgl. Georg 2006, S. 512; Heller et al. 2015, S. 11).

Die betroffenen Auszubildenden und ihre Familien haben jedoch aufgrund ihres niedrigen Sozialstatus kaum Möglichkeiten, Veränderungen innerhalb des Systems einzufordern bzw. sich politisch Gehör zu verschaffen.

Die fehlende Lobby für die technische Ausbildung sowohl in der Bevölkerung als auch innerhalb der politischen Entscheidungsträger bildet somit eine große Hürde, um sie aus der sozialen Nische für nicht privilegierte Jugendliche herauszuholen und als Chance für breitere gesellschaftliche Gruppen zu etablieren, sowie die Gesellschaft von ihrer Bedeutung für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes zu überzeugen und einen kulturellen Paradigmenwechsel einzuleiten.

FEHLENDE BEREITSCHAFT ZUR KOOPERATION

Die Interviewteilnehmer_innen sind sich einig, dass es innerhalb der chilenischen Gesellschaft wenig Bereitschaft zur Kooperation gibt (siehe hierzu die Begründungstheorien in Kap. 3.3). Herr Bravo hat hierfür eine historische Erklärung, die weit hinter die Zeit der Diktatur von 1973 bis 1990 zurückgeht.

„Das hat was damit zu tun, wie diese Gesellschaften konstruiert sind seit 400/500 Jahren. Bei diesen landwirtschaftlichen Mechanismen war der Staat ein Feind der Großgrundbesitzer, in diesem Schema war er kein Kooperationselement. Und die ganze Gesellschaft wurde nach diesem Schema geformt.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 194

Da schon die Ursprünge der chilenischen Gesellschaft durch verfeindete Akteur_innen gekennzeichnet war, gab es nach seiner Theorie für deren Entwicklung auch keine Vorbilder, die ein kooperatives Miteinander hätten hervorbringen können.

Herr Carascos Erklärungsansatz beruht auf der wie er meint fehlenden Kultur innerhalb der Institutionen, die jedoch die Grundlage für die Ingangsetzung von kooperativen Veränderungsprozessen ist.

„Es ist das Fehlen einer institutionellen Kultur, im Hinblick auf die Notwendigkeit, diese institutionellen, gesetzlichen Veränderungsprozesse mit kooperativen Prozessen zu stemmen. Dies reflektiert sich in der Landeskultur oder ist auch deren Konsequenz. Genau dieses Defizit zeigt sich z.B. in der Schwierigkeit, öffentliche Gelder zur Förderung, Entwicklung, zur Stärkung dieser Prozesse zu bekommen.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 4

Hier zeigt sich ein gewisser Teufelskreis: Da es keine institutionelle Kooperationskultur gibt, gibt es kein Bewusstsein für die Wichtigkeit von Kooperationen in Bezug auf die Durchführung von Veränderungsprozessen, was wiederum dazu führt, dass es keine Bereitschaft gibt, Geld für den Aufbau einer Kooperationskultur zu investieren.

In den nächsten beiden Aussagen wird deutlich, dass sich auch die Staatspolitik auf dieser Basis bewegt, die ohne wirkliche Zusammenarbeit innerhalb der Ministerien und zwischen den Ministerien agiert.

„Aber es gibt eine Schwierigkeit, und die findet in einem Kontext statt, in dem sich die staatliche Politik in Chile bewegt und eines der Defizite ist dieses Thema der Kooperation. [...] alles eine Geschichte, die sich angepasst und es sich bequem gemacht hat, bei der die Kooperation ein Defizit ist und ich würde sagen, welches eine der grundsätzlichen Herausforderungen sein wird, die die Implementierung einer Politik der höheren Facharbeiterausbildung mit sich bringen wird.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 6

„Die Wurzel hiervon ist das Fehlen einer kooperativen Kultur, einer wirklichen, konkreten kooperativen Kultur, die sich in Taten und nicht in Deklarationen ausdrückt.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 24

Die Interviewpartner benennen unmissverständlich die fehlende Kooperationskultur als Erklärung für die mangelhafte Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen.

Damit demonstrieren sie, dass einerseits die historisch geprägten Rahmenbedingungen (siehe hierzu den Einfluss der Diktatur in Kap. 3.3), die fehlende Kooperationsbereitschaft generiert haben, diese aber andererseits die aktuellen Rahmenbedingungen implementiert hat. Es lässt sich also eine sich bedingende Wechselwirkung zwischen Rahmenbedingungen und Kooperationskultur feststellen.

7.1.5 Branchenspezifische Rahmenbedingungen

Alle an der technischen Ausbildung in Chile beteiligten Akteur_innen agieren auf der Grundlage von Rahmenbedingungen, die oftmals branchenspezifisch sind und wichtige Erkenntnisse für die Erklärung von Verhaltensweisen sowie Erfolg oder Misserfolg der Aktivitäten der Akteur_innen liefern.

RAHMENBEDINGUNGEN IM BERGBAU

Herr Delmonte weist darauf hin, dass die Strukturen im Bereich des Bergbaus, im Vergleich zu anderen Wirtschaftssektoren in Chile, weniger „traditionell“ sind, weshalb es hier möglich ist, mit Talent, Fähigkeiten und Anstrengung eine Führungsposition zu erlangen, ohne einen universitären Abschluss zu haben, wie das Beispiel des Leiters eines großen Bergbauunternehmens zeigt.

„Aber außerdem findest du im Bergbau Dinge, die du in anderen Bereichen nie finden wirst. [...] der frühere Geschäftsführer, Präsident [...] [eines] Bergbauunternehmens [...], er ist Kolumbianer, er kam aus dem kolumbianischen VET System. Er hatte keinen akademischen Abschluss, er hatte einen technischen Abschluss. Das ist in Chile UNMÖGLICH. Es ging, weil der Bergbau leistungsorientierter ist als andere Bereiche, aber such dir mal einen Techniker auf Geschäftsführerebene in einer Bank.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 106

Bei den großen Bergbauunternehmen handelt es sich um internationale Konzerne, die ein breiteres Spektrum an Ausbildungssystemen kennen als die rein chilenischen Firmen, und die dem Universitätsabschluss aus diesem Grunde nicht die hohe Bedeutung beimessen, wie es in chilenischen Unternehmen üblich ist (siehe hierzu Kap. 7.1.4 zur Bedeutung, die dem Universitätsabschluss in der Gesamtbevölkerung beigemessen wird).

Aus diesen spezifischen Rahmenbedingungen lässt sich schließen, dass es innerhalb der Bergbauindustrie grundsätzlich günstigere Bedingungen für die Einführung von Innovationen im Ausbildungsbereich gibt als in anderen Branchen.

RAHMENBEDINGUNGEN DER BILDUNGSINSTITUTIONEN AUF SEKUNDARSTUFEN-EBENE

Frau Durán ist der Meinung, dass das duale System nach einem vielversprechenden Start in den 1990er Jahren, im Laufe der Zeit mehr und mehr an Qualität eingebüßt hat und heute vielfach weder festgelegte Strukturen noch eine Systematik bei der Durchführung der Ausbildung erkennen lässt. Allein das Engagement einzelner Akteur_innen hält demnach das System rudimentär aufrecht.

„[...] als die Regierung der 90er Jahre versuchte, dieses Modell mit Unterstützung der GTZ in Chile einzuführen, (...) hat es mit viel Enthusiasmus und allem gestartet, aber die Luft ging raus, ging raus, ging raus, und die Schulen, die sich als dual bezeichnen, was steckt hinter diesem ‚dual‘, das sie anbieten? Das sind Realitäten, die uns persönlich nicht alle gefallen. Denn im Grunde beruhen sie auf der Gutwilligkeit einer benachbarten Werkstatt, einer sehr kleinen Firma in der Umgebung der Schule, in der es keine Vorbereitung der Ausbilder gibt, wo es keine Überprüfung der Lernziele gibt, wo kein Plan zur Durchführung des Lernprozesses entwickelt wurde, der klar definiert, welche Ziele in der Firma und welche Ziele in der Bildungseinrichtung zu erreichen sind.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 3

Es wird deutlich, dass die Qualitätskontrolle des dualen Systems nicht durch einen rechtlichen Rahmen abgesichert ist und vom Bildungsministerium weder eingefordert noch überprüft wird.

Um den im vorherigen Punkt benannten Dilemma Abhilfe zu schaffen, fordert die Beratungsgesellschaft von Frau Durán Mindestkriterien für die Aufnahme der Betriebe in das von ihr selbst entwickelte duale System, die sie nachfolgend erläutert:

„Zu den Minimalkriterien, die wir von den Firmen fordern, gehört, dass der Schüler bezahlt wird, denn das bedeutet, den Beitrag, den er für die Firma leistet, ein wenig anzuerkennen. Auch wenn der Beitrag am Anfang null ist. Schon in der Mitte des 11. Schuljahres beginnen sie einen marginalen Beitrag zur Produktion zu leisten. (...) Die Ausbilder müssen geschult werden, den Schülern müssen alle Sicherheitselemente ausgehändigt werden, die allen Arbeitern zur Verfügung gestellt werden und der Schüler muss wie jeder Arbeiter behandelt werden. Wenn es ein Verköstigungssystem für das Mittagessen der Arbeiter gibt, wird der Schüler einbezogen, wenn es ein Transportsystem gibt, wird der Schüler einbezogen. Und wir erwarten auch, dass der Schüler kein weiterer Arbeiter der Firma ist, er ist ein Auszubildender. Er ist als Auszubildender in der Firma.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 5

Durch diese Mindeststandards will die Bildungsstiftung Rahmenbedingungen schaffen, um die Qualitätssicherung innerhalb des dualen Systems zu vereinheitlichen und zu verbessern. Interessant ist, dass es sich hierbei um eine private Initiative ihrer Institution handelt, die keine strukturelle oder rechtliche Anbindung an das Bildungsministerium hat (siehe hierzu das Gesetz zur Einführung des dualen Systems auf der Sekundarstufen-Ebene in Kap. 4.2.3).

RAHMENBEDINGUNGEN DER BILDUNGSINSTITUTIONEN AUF TERTIÄRER BILDUNGSEBENE

Die nachfolgenden Aussagen verdeutlichen die komplexen Rahmenbedingungen, unter denen die technische Ausbildung auf der tertiären Bildungsebene in Chile stattfindet, deren Grundlagen auf dem markt- und gewinnorientierten Bildungsmodell beruhen.

„Innerhalb der Bildungswelt triffst du außerdem auf drei verschiedene Welten oder vier verschiedene Welten, die, sagen wir mal, sehr merkwürdig sind. Du triffst auf die staatlichen Universitäten, auf die renommierten traditionellen öffentlichen, die nicht privat sind, du triffst auf die privaten Universitäten, du triffst auf die Institute und technischen Ausbildungszentren, die alle private Initiativen sind. Also hast du am Ende vier oder fünf verschiedene Akteure, die alle an der Hochschulbildung beteiligt sind, aber keiner, keiner versucht, einen Kooperationsmechanismus zu betreiben, sondern alle versuchen, Wasser auf ihre eigenen Mühlen zu gießen.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 200

Herrn Bravo erläutert die vielfältige und unübersichtliche Landschaft der Institutionen auf der tertiären Bildungsebene, die er, aufgrund ihrer sehr unterschiedlichen Aufträge und Strukturen (siehe hierzu Kap. 4.1.1), als verschiedene Welten bezeichnet. Was, seiner Meinung nach jedoch allen gemeinsam ist, ist die Tatsache, dass niemand versucht, mit den anderen zu kooperieren, sondern, dass sie alle nur an ihrem eigenen wirtschaftlichen Erfolg interessiert sind, was er mit der Metapher „alle versuchen Wasser, auf ihre eigenen Mühlen zu gießen“, ausdrückt.

Auch Herr Delmonte führt auf diesem Hintergrund eine sehr strikte Analyse des Bildungsmarktes im Bereich der Fachkräfteausbildung durch.

„Du hast 250.000/300.000 Schüler in diesen vier Institutionen, und das Einzige, was du dort sehen kannst, ist, dass keine dieser vier Institutionen irgendeine Möglichkeit hat, einen Beitrag für die duale Ausbildung zu leisten, weil ihr GESCHÄFTSMODELL mit der Anzahl von in Klassenzimmern auf Stühlen sitzenden Gesäßen zu tun hat. Sie haben eine 30%ige Abbrecherquote und deshalb müssen 70% ihres Studienverlaufsplans aus TRANSVERSALEN Kursen bestehen, um KURSE zusammenlegen zu können, damit sie in der zweiten Hälfte des zweiten Jahres keine Verluste aufgrund von geringen Schülerzahlen pro Klasse machen. Was ich dir erzähle, ist die ökonomische Basis dafür, dass das System in Chile NICHT DUAL ist.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 20

„Also, wenn unser einer sagt: ‚Nein wir wollen ein System, bei dem sie sich auf der Basis von Praktika und learning by doing ausbilden, wobei dein Studienverlaufsplan zu 70% aus arbeitsspezifischen Kursen besteht und zu 30% aus transversalen‘, sagen sie dir: ‚Das kollidiert mit meinem Geschäftsmodell und würde finanzielle Verluste für mich bedeuten, denn 40% meiner Schüler habe ich im ersten Jahr verloren. Also hätte ich Kurse mit 8 Personen, die einen sehr spezifischen Kurs machen und dafür reicht mir das Geld nicht.‘ GESCHÄFTSMODELL!“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 40

Er ist der Meinung, dass die vier führenden Bildungsinstitutionen der höheren Facharbeiterausbildung keinen Beitrag zur dualen Ausbildung in Chile leisten, da sich ihr Geschäftsmodell auf eine größtmögliche Anzahl an Studierenden pro Klassenraum ausrichtet, um Kosten zu sparen und Gewinneinbußen aufgrund einer hohen Abbrecher_innenquote zu vermeiden. Ihr Modell orientiert sich dementsprechend nicht daran, die Studierenden umfangreich mit den von der Industrie benötigten arbeitsspezifischen Fähigkeiten auszustatten. Es wird deutlich, dass sich das auf wirtschaftlichem Gewinn basierende chilenische Bildungssystem auch für die Einführung des dualen Systems auf tertiärer Ebene nachteilig auswirkt.

„Der Bildungsmarkt geht nicht auf Linie, weil der Kunde des Bildungsmarktes der Schüler ist und nicht die Firma. Der aktuelle Nettopreis und die interne Gewinnrate von [...] [NATIC]; [...] [APAL], [...] [PUCIN], [...] [BEAP] und dem Rest der Institutionen wird an den Einschreibungen gemessen, und sie wissen, ob es ihnen damit gut oder schlecht ergehen wird und sie eröffnen und schließen Ausbildungsgänge entsprechend der Anzahl der BEWERBER pro freien Sitz. Deshalb ist das, was sie anbieten oder das, was sie suchen: Klassenräume zu füllen. Die zukünftige Arbeitsperspektive ist für sie ein sehr weit entferntes psychologisches Konstrukt.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 40

Diese erneute Aussage von Herrn Delmonte bezüglich der Gewinninteressen der Ausbildungszentren demonstriert nochmals, dass die Institutionen ihren Bildungsauftrag nicht darin sehen, gut vorbereitete Fachkräfte für den Arbeitsmarkt auszubilden. Alle Ausführungen von Herr Delmonte begründen seine Kritik am chilenischen Bildungsmarkt, der sich strikt an den Regeln des Marktes von Angebot und Nachfrage orientiert und bei dem die Qualität zweitrangig ist. In seinen Ausführungen benutzt er interessanterweise jedoch selbst die Marktbegriffe. Er ist der Meinung, dass die Bildungsinstitutionen, die er als Bildungsmarkt bezeichnet, sich nicht den Bedürfnissen der Industrie anpassen, weil nicht die Firmen die Kund_innen sind, sondern die Auszubildenden. In die gleiche Richtung geht

die Analyse der OECD, die eine Evaluierung der nationalen Bildungspolitik in Chile im Zeitraum 2004 bis 2016 durchgeführt hat (vgl. OECD 2017a, S. 264).

Ein weiteres Dilemma der spezifischen Rahmenbedingungen der Ausbildungszentren besteht in der mangelnden pädagogischen Ausbildung der Dozent_innen (siehe hierzu Kap. 4.2.3):

„4500 Lehrer, die wir haben, Dozenten, ich will mehr von Dozenten sprechen als von Lehrern, von den 4.500 sind lediglich 10% PÄDAGOGEN, der Rest sind Akademiker, Buchhalter, Ingenieure, Mechaniker, Elektriker, deshalb kommen nicht alle mit pädagogischer Ausbildung.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 21

Selbst in einem der Ausbildungszentren mit dem höchsten Prestige in der Fachkräfteausbildung in Chile haben lediglich 10% der Dozent_innen eine pädagogische Ausbildung oder Zusatzausbildung. Dies erklärt neben den genannten Marktfaktoren ebenfalls die defizitäre Ausbildung der Fachkräfte.

7.2 Einfluss der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf die Kooperationskultur

Die dargelegten Rahmenbedingungen machen die komplexe Ausgangssituation für innovative Ansätze der technischen Ausbildung und die Entwicklung kooperativer Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur_innen deutlich. Die politischen Rahmenbedingungen mit einem vierjährigen Regierungszyklus, ohne Möglichkeit der direkten Wiederwahl des/der Präsident_in, erschweren die Implementierung mittelfristiger Strategien im Bildungsbereich. Da die technische Ausbildung bisher keine Priorität in der Bildungsreform dargestellt hat, erhöhen sich für diesen Bereich die Hürden für Verbesserungen. Die rechtlichen Rahmenbedingungen behindern die Einbeziehung von Betrieben in die technische Ausbildung im tertiären Bildungsbereich zusätzlich. Auf der strukturellen Ebene verursachen sowohl das Stadt-Land-Gefälle an Ausbildungsangeboten, als auch die Kluft zwischen den Ansprüchen der Industrie und den in den Bildungsinstitutionen vermittelten Inhalten erhebliche Probleme. Auch die kulturellen Rahmenbedingungen der fehlenden Wertschätzung für die technische Ausbildung, sowohl innerhalb der Bevölkerung als auch in der Politik, und die grundsätzlich geringe Bereitschaft zur Kooperation innerhalb der chilenischen Gesellschaft bilden ein Handicap für die

Entwicklung einer erfolgreichen Kooperationskultur. Auf der Seite der branchenspezifischen Rahmenbedingungen lassen sich im Hinblick auf die Bergbauindustrie positive Rahmenbedingungen ausmachen, da es sich um eine einerseits finanzstarke Branche und andererseits um einen für innovative Ansätze offenen Sektor handelt. Innerhalb der Sekundarstufen-Ebene wurden durch langjährige Erfahrungen mit dem dualen System und durch neue Unterstützungsangebote von Nichtregierungsorganisationen gute Grundlagen für die Entwicklung innovativer Kooperationsmodelle geschaffen. Im Bereich der tertiären Bildungsebene erschwert die komplexe institutionelle Struktur der Bildungsanbieterinnen und das marktorientierte System der technischen Ausbildung jedoch eine Annäherung von Bildungsträgerinnen und Unternehmen.

7.3 Institutionsinterne Bedingungen der einzelnen Akteur_innen für die Kooperation

Um die Merkmale der Kooperation zwischen den einzelnen Akteur_innen der Fachkräfteausbildung adäquat analysieren zu können, erscheint es notwendig, sich die institutionsinternen Voraussetzungen bzw. Bedingungen genauer anzusehen, auf deren Grundlage eine Kooperation mit anderen Akteur_innen aufgenommen und durchgeführt wird.

7.3.1 Vorurteile und Misstrauen

Das bereits in Kapitel 3.3 anhand der Literatur analysierte Thema, Vorurteile und Misstrauen innerhalb der chilenischen Gesellschaft, zeigt sich auch bei den verschiedenen Interviewpartner_innen. Für die Analyse ist es wichtig herauszufiltern, welche Art von Vorurteilen und Misstrauen unter den Akteur_innen existieren, wie damit umgegangen wird und ob Strategien zur Überwindung zu erkennen sind. Da in Bezug auf Misstrauen und Vorurteile keine spezifischen Unterschiede zwischen den einzelnen Aktionsfeldern auszumachen waren, wurde an dieser Stelle auf eine Differenzierung nach Kooperationssettings verzichtet und stattdessen die Beziehung der einzelnen Akteursgruppen zueinander analysiert.

In den Interviews werden von fast allen Interviewten Vorurteile und Misstrauen einer Akteursgruppe gegenüber anderen Akteursgruppen benannt, die den Entschluss zur Aufnahme von Kooperationen zwischen den einzelnen Akteur_innen erschweren. Es ist auffällig, dass die Interviewpartner_innen in den meisten Fällen nicht ihre eigenen Befindlichkeiten wiedergeben, sondern von den Befindlichkeiten anderer gegenüber Dritten berichten. Dies kann mit einer in der chilenischen Kultur häufig anzutreffenden Verhaltensweise erklärt werden, die sich darin äußert, dass die Gesprächspartner_innen ihre eigenen Vorurteile und Misstrauensphänomene nicht offenlegen wollen, sich stattdessen in die Beobachter_innenrolle und somit auf eine Metaebene begeben, wodurch sie sich von ihrer eigenen Position distanzieren können.

GEGENSEITIGES MISSTRAUEN ZWISCHEN UNTERNEHMEN UND BILDUNGSINSTITUTIONEN

Die Interviews haben gezeigt, dass das größte Misstrauen sowohl in der Fachkräfteausbildung allgemein als auch innerhalb des dualen Ausbildungssystems im Besonderen zwischen den Hauptakteur_innen, also zwischen den Bildungsinstitutionen und den Unternehmen, besteht. Bei Letzteren handelt es sich sowohl um Unternehmen, die sich als Ausbildungsbetrieb an der Ausbildung auf Sekundarstufen- und tertiärer Bildungsebene beteiligen, als auch um Unternehmen, die sich zwar nicht an der Ausbildung beteiligen, jedoch Auszubildende nach Ende ihrer Ausbildung als Arbeitnehmer_innen in ihren Betrieben einstellen.

„Und heutzutage gibt es eine so große Vertrauenskrise im Land, dass man sich auch nicht [der Situation] aussetzen will, dass am morgigen Tag mit dem Finger auf einen gezeigt und gesagt wird: ‚Du hast es nicht richtig gemacht‘ etc.“. Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 61

„In der heutigen Gesellschaft befinden wir uns in einer enormen Vertrauenskrise, zumindest hier in Chile, und heruntergebrochen auf das Thema Firma – Ausbildung gibt es von Seiten der Schulen ein ziemlich großes Misstrauen gegenüber den Unternehmern. All die Sachen, die in letzter Zeit passiert sind, tragen im Grunde auch nicht zur Förderung einer besseren Reputation der Unternehmer bei.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 225

Frau Durán bezieht sich mit ihrem Hinweis auf das tiefliegende Misstrauen in der chilenischen Gesellschaft einerseits auf die Unternehmen, die befürchten, dass das duale System nicht funktioniert und sie im Fall eines eventuellen Misslingens von ihrem Umfeld

zur Rechenschaft gezogen werden. Andererseits sind aber auch die Berufsschulen sehr misstrauisch gegenüber den Unternehmen hinsichtlich ihrer korrekten Beteiligung am dualen System. Als Begründung bezieht sich Frau Durán in ihrem letzten Satz auf verschiedene Korruptionsskandale in Bezug auf illegale Preisabsprachen beim Verkauf von Lebensmitteln und Alltagsgegenständen unter konkurrierenden Großunternehmen, die Ende 2016/Anfang 2017 an die Öffentlichkeit gelangt sind, wodurch die Reputation des Unternehmertums innerhalb der Bevölkerung sehr gelitten hat.

„Was sagen also die Bergbauunternehmer: ‚Sie sind nicht fähig, ihre Arbeit gut zu machen.‘“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 188

Herrn Delmonte zufolge manifestiert sich das Misstrauen der Bergbauindustrie gegenüber den Bildungseinrichtungen vor allem dadurch, dass Erstere Letztere nicht für fähig halten, ihren Auftrag, gute Techniker_innen auszubilden, zu erfüllen.

„Und was sagen die aus der Bildung: ‚Hör mal, ich mache mit aller Anstrengung das Bestmögliche und sie nehmen meine Jungs nicht an, sie stellen sie nicht ein, sie geben mir keine Betriebspraktika.‘“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 188

Auf der anderen Seite zitiert er aber auch die Bildungseinrichtungen, die ihre Arbeit von den Unternehmen nicht gewürdigt sehen, was sie daraus schließen, weil diese ihre Absolvent_innen nicht unter Vertrag nehmen und ihnen keine Praktikumsstellen zur Verfügung stellen.

„Aber oft ist da von Seiten der Schulen diese Wahrnehmung, dass der Unternehmer meine Studierenden als billige Arbeitskräfte ausnutzt und so, aber wenn sie bemerken, dass diese [die Unternehmer] eine bessere Ausbildung der Studierenden suchen, verändert sich ihre Sichtweise.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 225

Frau Duráns Aussage, die negative Wahrnehmung der Berufsschulen gegenüber den Firmen verändere sich, sobald diese erkennen, dass es den Firmen ein Anliegen ist, die Ausbildung zu verbessern, bestätigt die Theorie, dass sich durch die Erfahrung der direkten Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur_innen Vorurteile und Misstrauen abbauen lassen und Vertrauen entstehen kann (siehe hierzu Kap. 2.1).

VORURTEILE DER ELTERN GEGENÜBER DEN UNTERNEHMEN

Nicht nur zwischen Ausbildungsbetrieben und Bildungseinrichtungen gibt es Vorurteile bzgl. der jeweiligen Interessenslagen, sondern auch auf Seiten der Eltern der

Berufsschüler_innen gibt es Bedenken, ihre noch minderjährigen Kinder in einem Betrieb arbeiten zu lassen. Frau Durán ist in ihrer täglichen Arbeit mit diesem Problem konfrontiert.

„Sie sehen das ‚Duale‘ oft als billige Arbeitskraft.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 49

„Wir nehmen auch Themen zur Annäherung an die Familien mit auf, denn wir haben gesehen, dass die Familien sich plötzlich dem widersetzen, dass der Schüler zum Betrieb geht, oder es gab persönliche Sorgen der Eltern.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 5

Sie benennt die Kritik der Eltern gegenüber dem dualen System, auch diese sind, wie viele Bildungsinstitutionen (s.o.), der Meinung, dass die sich am dualen System beteiligenden Ausbildungsbetriebe die Auszubildenden lediglich als billige Arbeitskräfte ausnutzen und ihre minderjährigen Kinder dadurch gefährlichen Situationen ausgesetzt bzw. überfordert würden. Erst durch gezielte Aufklärungsarbeit können diese Vorurteile und das Misstrauen abgebaut werden.

VORURTEILE DER INDUSTRIE GEGENÜBER STAATLICHEN INSTITUTIONEN

Gegenüber den staatlichen Institutionen gibt es von Seiten der Industrie das Vorurteil, dass die Staatsbediensteten nicht effektiv arbeiten und Innovationen ausbremsen, indem sie sich auf ihre Paragraphen und Gesetze zurückziehen. Herr Bravo erwähnt ein darüber noch hinausgehendes Misstrauen:

„Es gibt eine kritische Masse an öffentlichen Mitarbeitern, die nicht von einer zur anderen Regierung wechseln. Und das müssten 70% der öffentlichen Verwaltung sein. Sie glauben nicht an die privaten Unternehmen. Sie sind Personen, die nie in ihrem Leben in einer privaten Firma gearbeitet haben, die ihre ganze Karriere in der öffentlichen Verwaltung gemacht haben, die nicht sehen, dass die privaten Unternehmen Ressourcen durch Steuern generieren, sondern die sie als Feinde ansehen, die kontrolliert werden müssen.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 186

Herrn Bravo verdeutlicht seine starke Abneigung gegenüber den Mitarbeiter_innen im öffentlichen Dienst, die er für ihre vermeintliche Unkenntnis der Privatindustrie verurteilt. Er stützt seine Aussage nicht mit konkreten Beispielen, sondern äußert sich sehr allgemein über „die Beamtenschaft“, was darauf hindeutet, dass es sich bei seinen Aussagen um manifestierte Vorurteile handelt.

Herr Carasco kennt weitere Vorurteile der anderen Akteur_innen gegenüber staatlichen Einrichtungen, von denen er einer selbst angehört.

„Nein, weißt du mit dem Staat kann man nicht zusammenarbeiten, denn sie sind alle *Bleiärmel*. Das ist Teil der Reaktion, die eine Basis hat, aber wenn du wirklich eine signifikative Veränderung willst, einen kooperativen Prozess in der Gestaltung, der Ausführung und der Dokumentierung aufnehmen willst, bist du gezwungen, es zu machen, und es mit dem zu machen, was da ist, nicht mit dem was du möchtest, mit dem Staat, den du gerne hättest. Das wirst du nicht schaffen, du musst es mit dem Staat machen, den es gibt. Und für den Staat die gleiche Überlegung. Du musst es mit den Unternehmern machen, die es gibt, nicht mit denen, die du gerne hättest.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 26

Als „Bleiärmel“ bezeichnet er das Vorurteil der schwerfälligen und dadurch langsamen Arbeitsweise staatlicher Institutionen. Er gesteht ein, dass im staatlichen System viele Schwierigkeiten verankert sind, die aber in der Zivilgesellschaft nicht dazu führen sollten, die Zusammenarbeit mit den Regierungsstellen zu verweigern. Denn um auf kooperative Weise Veränderungen herbeizuführen, ist es seines Erachtens nach notwendig, mit dem „real existierenden“ Staat bzw. seinen Vertreter_innen zusammenzuarbeiten und sich dabei keinen Illusionen hinzugeben. Er betont, dass es weder möglich sei, einen idealen staatlichen noch einen idealen unternehmerischen Kooperationspartner zu kreieren. Er sieht somit die Notwendigkeit die Differenzen für ein gemeinsames Ziel zu überwinden und „den Anderen“ so anzunehmen, wie er ist. Hiermit verdeutlicht er jedoch auch, dass er keine Hoffnung auf grundlegende strukturelle Veränderungsprozesse innerhalb des staatlichen Apparates hat. Die Formulierung „mit dem was da ist“, auf Spanisch „*con lo que hay*“ ist eine Abwandlung des in Chile häufig benutzten Ausdrucks: *ES LO QUE HAY*, der immer dann angewendet wird, wenn man vermeintlich eine Situation nicht verändern kann und sie deshalb so akzeptiert oder akzeptieren muss, wie sie ist, und der als Zeichen für die in der chilenischen Gesellschaft weit verbreitete Resignation in vielen Lebenslagen gesehen werden kann (vgl. Domingo 2010).

7.3.2 Ziele

Nachfolgend werden die gemeinsamen und unterschiedlichen Ziele der einzelnen interviewten Akteur_innen benannt. Da sie aufgrund der Gesamtheit der im Verlauf des

jeweiligen Gesprächs gemachten Aussagen identifiziert wurden, wird in diesem Abschnitt auf den Beleg mit Einzelziten verzichtet.

ZIELE DER AKTEUR_INNEN DER DUALEN AUSBILDUNG AUF SEKUNDARSTUFEN-EBENE

Herr Arancibia und Herr Arellano erstreben als Vertreter der Berufsschule eine kooperative Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben, um eine gute duale Ausbildung für ihre Schüler_innen zu gewährleisten. Des Weiteren streben sie eine Verbesserung der Koordination mit dem Bildungsministerium an.

Frau Bucaray und Herr Baeza bemühen sich als Vertreter_innen des Ausbildungsbetriebs um eine gut koordinierte Weiterentwicklung des dualen Systems in Kooperation mit der Berufsschule, um die Auszubildenden entsprechend der betrieblichen Bedürfnisse nach Fachpersonal zu qualifizieren und den eigenen zukünftigen Fachkräftemangel mit den selbst ausgebildeten Fachkräften decken zu können.

Frau Durán unterstützt als Vertreterin der Bildungsstiftung die Berufsschulen und Betriebe, um ein funktionierendes „exzellentes“ duales System auf Sekundarstufen-Ebene zu erreichen.

In diesem Kooperationssetting lässt sich eine einheitliche Zielsetzung der interviewten Kooperationspartner_innen erkennen, die auf die bestmögliche Ausbildung der Facharbeiter_innen ausgerichtet ist.

ZIELE DER AKTEUR_INNEN DER DUALEN AUSBILDUNG AUF TERTIÄRER BILDUNGSEBENE

Herr Aguirre zielt als Vertreter des Ausbildungszentrum auf eine Verstärkung der Kooperation mit der Industrie, um die eigenen Ausbildungsgänge für zukünftige Auszubildende attraktiver zu machen und den Marktanteil der eigenen Institution auf dem Ausbildungsmarkt zu vergrößern.

Herr Bravo beabsichtigt als Vertreter des betrieblichen Ausbildungszentrums (CFT Wirtschaft), die Deckung des innerbetrieblichen Fachkräftebedarfs durch gut ausgebildete Fachkräfte zu erreichen. Als Vertreter der Bergbauzuliefererindustrie hat er darüber hinaus ein erkennbares Interesse, zu einer sektoralen Lösung für die Qualitätssicherung der Fachkräfteausbildung durch die Implementierung des Qualifikationsrahmens zu gelangen.

Herr Castillo zielt als Vertreter des Arbeitsministeriums darauf, das duale Ausbildungsprogramm seiner Institution weiterzuentwickeln und besser mit dem Programm des Bildungsministeriums zu koordinieren.

Es stellt sich die Frage, wie die einzelnen Akteur_innen auf der tertiären Bildungsebene agieren, um ihre eigenen Ziele zu erreichen, ob es Anstrengungen gibt, ihre unterschiedlichen Ziele zusammenzubringen und in eine gemeinsame Strategie zu integrieren. Um uns dieser Frage zu nähern, beleuchten wir in den Kapiteln 8.2.1 und 8.2.2 zur Kooperation auf der Sach- und der Beziehungsebene die Strategien und Kooperationsformen der einzelnen Akteur_innen.

ZIELE DER AKTEUR_INNEN BEI DER ENTWICKLUNG EINES QUALIFIKATIONSRAHMENS FÜR DEN BERGBAU

Herr Berkowitz und Herr Delmonte als Repräsentanten der Bergbauinteressensorganisation und deren Beratungsgesellschaft verfolgen das Ziel der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für die verschiedenen Ausbildungsgänge im Bergbau, dessen Implementierung in den Bildungseinrichtungen, seine allgemeingültige landesweite Anerkennung wie auch Ausweitung auf andere Wirtschaftssektoren.

ZIELE DER AKTEUR_INNEN BEI DER EINRICHTUNG STAATLICHER AUSBILDUNGSZENTREN

Herr Carasco und Frau Contreras als Vertreter_innen des Bildungsministeriums zielen auf die Erfüllung des Wahlversprechens der Regierung über die Entwicklung und Einführung der 15 staatlichen Ausbildungszentren.

7.3.3 Entscheidungskriterien

Dieses Kapitel geht der Frage nach, welche Motive, Auslöser und Prozesse die Akteur_innen der technischen Ausbildung veranlassen, sich für die Aufnahme einer Kooperation mit anderen Institutionen zu entscheiden.

ENTSCHEIDUNGSKRITERIEN FÜR DIE DUALE AUSBILDUNG AUF SEKUNDARSTUFEN-EBENE

Auslöser und Entscheidungsprozess in der Berufsschule

Im Fall der von Herrn Arancibia geleiteten Berufsschule war diese Anfang der 1990er Jahre für die Teilnahme am Pilotprojekt FOPROD (siehe hierzu Kap. 5.3.2) zur Einführung des dualen Systems auf Sekundarstufen-Ebene ausgewählt worden, da zum damaligen Zeitpunkt in dieser Berufsschule, auf Initiative der chemischen Industrie, ein neuer Ausbildungsgang implementiert werden sollte. Der Interessensvertretung der chemischen Industrie gehörten mehrere deutsche Firmen an, die bereits mit dem dualen System vertraut waren.

„Also, da war es mir klar, ich musste die Lehrer konsultieren und ich habe auch eine Sitzung mit unserer Körperschaft durchgeführt, und es schien uns so, dass die Herausforderung akzeptabel war. Wir haben es dem Industrieverband mitgeteilt, dem Beratungsgremium, dort ist es uns recht gut ergangen, sie sagten, dass wir mit ihrer Unterstützung rechnen können, denn die Beiräte kannten das Thema in Deutschland ziemlich gut. Es gab einen, der [...] gehörte zur Firma BAYER. Ja, also, er war in Deutschland gewesen und dieser Direktor hatte an diesen dualen Ausbildungskursen teilgenommen.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 10

„Sie haben uns auch ein wenig mit dem Thema der Ausstattung geholfen, für diese Spezialisierung, die gerade entwickelt wurde.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 12

Nach der Konsultierung aller schulinternen Gremien sagten die Mitglieder des Beratungsgremiums ihre Unterstützung bei der Implementierung des dualen Systems in der Schule zu, da sie bereits positive Erfahrungen mit dem dualen System in Deutschland gemacht hatten. Auch die Unterstützung bei der Anschaffung von Instrumenten für den neuen Ausbildungsgang durch das Ministerium kann als Anreiz für die Teilnahme am Pilotprojekt gesehen werden. Die schulinternen Gremien versprachen sich davon sowohl entscheidende Vorteile für die Einführung des neuen Ausbildungsgangs als auch für die Gesamtentwicklung der Berufsschule.

In dem von Frau Contreras geschilderten Fall leistete die lokale Vertretung des Bildungsministeriums entsprechende Überzeugungsarbeit bei den Berufsschulen, dass diese sich eben nur durch den direkten Kontakt zur Industrie über die aktuellen Bedürfnisse an qualifizierten Techniker_innen informieren und ihre Ausbildungsgänge entsprechend anpassen könnten. Tatsächlich ließen sich die Berufsschulen davon überzeugen, dass sie

ihren Schulabgänger_innen durch eine bedarfsgerechte Ausbildung in Kooperation mit der Industrie den Einstieg auf dem Arbeitsmarkt erleichtern.

„Für uns war eine der großen Stärken, die Bildungseinrichtungen davon zu überzeugen, dass die Verbindung mit dem produktiven Sektor unbedingt notwendig ist, um auf dem Laufenden zu bleiben, um die Ausbildung guter Techniker zu erreichen und um bessere Einkünfte auf dem Arbeitsmarkt zu erzielen.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 191

Auslöser im zukünftigen Ausbildungsbetrieb

Frau Bucaray erläutert, dass der Auslöser für den Kooperationsbeginn mit der Berufsschule darin bestand, dass die Mitarbeiter_innen ihres Betriebs sehr auf sich selbst fixiert und ohne Kontakte zu Ausbildungsinstitutionen waren, so dass ihnen Informationen über für sie relevante Ausbildungsgänge fehlten. Die Tatsache, dass die Berufsschule, mit der Frau Bucaray schon in ihrem früheren Betrieb zusammengearbeitet hatte, diesen Ausbildungsgang anbot, überzeugte auch die Firma von der Sinnhaftigkeit einer Kooperation.

„Was uns überzeugt hat? Wir haben gemerkt, dass wir als Firma unserem Umfeld gegenüber sehr verschlossen waren. Wir waren die Arbeiter und die Leitungsgruppe und wir wussten nicht, was draußen passiert, was gelehrt wird. Wir hatten keine Idee davon, dass in diesem Fall eine Ausbildung zum Maschinisten für Chemieanlagen existiert.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 8

Auslöser und Entscheidungsprozess bei der Bildungstiftung

Die Bildungstiftung ist aus einer Automobilfirma entstanden, die sich entschlossen hatte, das duale System im eigenen Betrieb einzuführen, nachdem sie auf dem Arbeitsmarkt keine adäquat ausgebildeten Techniker_innen gefunden hatte.

„Die Firma hat es in dem Moment gemerkt, als sie auf dem Markt Automechaniker gesucht und nicht gefunden hat. Und als sie sich um Absolventen der tertiären Bildungsebene bemüht hat, und diese andere Wünsche hatten, nicht der Techniker zu sein, der die Autos repariert, der die Diagnose stellt. Sie wünschten sich eher einen Verwaltungsjob. Und so kam es, dass man in dieser Firma mit einem dualen Programm anfang [...]. Wir haben das Potenzial gesehen, das dies alles hatte. Andere Firmen, aus anderen Bereichen fingen an, auf uns zuzukommen, um uns zu fragen, wie wir es machen, ob wir sie ein wenig orientieren könnten, und wir haben gesehen, dass es eine Möglichkeit gab, eine Stiftung zu gründen, die als Sprachrohr dient und sich im Grunde darum kümmert, die Welt der Unternehmen mit der Welt der Bildung auf dem Niveau der technischen Sekundarschulen zu verbinden.“ Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 1

Der Entschluss, eine private gemeinnützige Bildungsstiftung zur Unterstützung der Berufsschulen und Betriebe bei der Einführung des dualen Systems zu gründen, erfolgte aufgrund des Bedarfs anderer Firmen, sich über die Funktionsweise des dualen Systems zu informieren. Die Tatsache, dass die Ratsuchenden sich an eine Firma gerichtet haben, die mit dem dualen System arbeitet und nicht an eine der Berufsschulen, die dual ausbilden, macht deutlich, dass es in Chile einfacher ist, sich Rat bei „seinesgleichen“ zu holen, statt auf eine fachfremde Institution zuzugehen. Die Bildungsstiftung wiederum hat durch das in sie gesetzte Vertrauen die Chance gesehen, eine Brücke zur Welt der Berufsschulen zu bauen und als Vermittlerin zu fungieren, um so eine Kooperation zwischen Industrie und Bildungsinstitution zu initiieren.

„Ich glaube, die Verbindung muss im Grunde aus einem Bedürfnis heraus entstehen, und ich glaube, dass die Bergbauindustrie dies verstanden hat, und deshalb hat sich der Bergbau auf dieses Ausbildungsthema eingelassen.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 89

Frau Durán ist davon überzeugt, dass eine Verbindung mit einer Ausbildungsorganisation immer aus einer Notwendigkeit für den Betrieb heraus entstehen muss. Außerdem ist sie der Meinung, dass die Bergbauindustrie diese Logik erkannt hat. Das ist für sie der Grund dafür, dass diese sich entschlossen hat, sich mit dem Thema Ausbildung zu beschäftigen, was in der Konsequenz zur Entwicklung des Qualifikationsrahmens geführt hat.

ENTSCHEIDUNGSKRITERIEN FÜR DIE DUALE AUSBILDUNG AUF TERTIÄRER BILDUNGSEBENE

Hintergrund und Entscheidungsprozess der Industrie

Herr Aguirre erläutert, dass die Motivation der Firma INDUM für die Errichtung eines Ausbildungszentrums auf unternehmerischer Sozialverantwortung beruhte. Darüber hinaus war für die Firma aber auch der Aspekt wichtig, einen positiven und nachhaltigen Effekt für ihr unternehmerisches Projekt zu erzielen, womit wahrscheinlich eine Produktionsverbesserung durch gut ausgebildete Fachkräfte und eine daraus erfolgende Gewinnsteigerung verbunden sind.

„[...] [INDUM] hatte die Initiative. Sie sind entstanden als ein Projekt zur Corporate Social Responsibility. [...], Nun, sie wollen ein Projekt mit sozialer Wirkung entwickeln, das aber auch einen positiven Effekt für ihr unternehmerisches Projekt hat und das nachhaltig ist.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 14

Nicht zur Sprache kommt die Konfliktsituation der Firma mit Umwelt- und indigenen Organisationen im Umfeld ihres Firmensitzes, die die Aufforstung durch nicht nachhaltige schnellwachsende Baumarten und die damit verbundene Erosion und Zerstörung von Landschaft, Flora und Fauna, sowie die Verunreinigung des Grundwassers durch die Zelluloseherstellung kritisieren. Diese Konfliktsituation könnte ebenfalls ein Auslöser für die Errichtung des CFT's gewesen sein, um das Firmenimage innerhalb der Bevölkerung zu verbessern. In anderem Zusammenhang des Interviews gibt Herr Aguirre folgenden Hinweis hierauf:

„Man darf nie vergessen, dass dies ein Projekt der Corporate Social Responsibility ist, deshalb ist es wichtig, gute Verbindungen zur Gemeinde zu haben.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 39.⁸⁸

Hintergrund und Entscheidungsprozess des Ausbildungszentrums

Im Fall des Ausbildungszentrums APAL entscheidet sich dieses nach einer Kooperationsanfrage durch das Zelluloseunternehmen INDUM (s. vorherigen Abschnitt), gemeinsam mit diesem, verschiedene Ausbildungsgänge mit dualem System aufzubauen. Nachfolgend sehen wir die Beweggründe des Ausbildungszentrums, sich auf diese Kooperation einzulassen.

„Nun grundsätzlich hat [...] [APAL] immer gesagt, dass es arbeitet, um erstens Personen für die Arbeitswelt auszubilden, zweitens, ihre Verbindung zur Firma zu verbessern. Wenn man [...] [NATIC] oder [...] [APAL] vergleicht, so sind die Besitzer von [...] [NATIC], die ‚Vereinigung der industriellen Förderung‘ und das ‚Bündnis zur Handelsproduktion‘, die Unternehmer Chiles. Deshalb kommen sie sehr viel schlagkräftiger und stärker bei den Firmen an. Nicht so bei [...] [APAL]. [...] [APAL] muss sich die Arbeit machen, die Firmen davon zu überzeugen, dass sie weiß, wie man Personen für die Arbeitswelt ausbildet, dass sie Erfahrung hat. Und als diese Initiative präsentiert wurde, wies sie darauf hin, eine Antwort auf Bedarfe zu geben, Lösungen für die Firma (...). Außerdem ist die demographische Entwicklung von 18/20-Jährigen rückläufig, also müssen wir auch daran denken, dass wir mehr als 200.000 Quadratmeter bebaut haben. Deshalb könnten wir das gleiche Phänomen wie in Spanien bekommen, wo es leere Klassenräume ohne Schüler gab. Also musste man anfangen, neue, flexiblere Bildungsmodelle und Modelle für die Arbeitswelt zu suchen. Also war die Nähe zum Unternehmen das Beste.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 59

⁸⁸„Nunca hay que olvidar que este es un proyecto de responsabilidad social empresarial, entonces interesa tener buenos lazos con la comunidad“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 39

Für die Bildungsinstitution war der demographische Wandel und die damit verbundene Notwendigkeit, flexiblere Ausbildungsmodelle zu suchen, um ökonomisch rentabel zu bleiben, einer der Gründe, sich auf eine Kooperation mit einem großen Wirtschaftsunternehmen einzulassen. Interessant ist auch die von Herrn Aguirre benannte Schwierigkeit für seine Bildungsinstitution, Kontakte zur Industrie herzustellen, da sie im Vergleich zu einem anderen der führenden CFT's keine direkte Anbindung zu industriellen Interessensvertretungen hat. Aus diesen Gründen wurde das Angebot des Industrieunternehmens, zusammen mit der Bildungsinstitution ein duales Ausbildungssystem aufzubauen, positiv aufgenommen und dem Beginn einer Kooperation zugestimmt. Es wird jedoch deutlich, dass die Zusage nicht erfolgte, weil man vom dualen System als Ausbildungsmodell überzeugt war, sondern weil man durch die stärkere Anbindung an die Industrie eine Chance für eine Erhöhung des Anteils auf dem technischen Bildungsmarkt sah.

Hintergrund und Entscheidungsprozess des betrieblichen Ausbildungszentrums

Am Beispiel der Firma PETERS wird analysiert, was ein privates Unternehmen dazu bewegt hat, die langjährige Kooperation mit einem etablierten Ausbildungszentrum aufzukündigen und sein eigenes betriebsinternes Ausbildungszentrum einzurichten.

„Der Grund, warum wir es entwickeln mussten, [lag darin], dass das von technischen Ausbildungszentren oder berufsbildenden Instituten bestehende Angebot nicht den relevanten Profilen entsprach, wenn ich es irgendwie benennen müsste, die wir für die praktische Arbeit innerhalb der Firma benötigten. Das ist der Hauptgrund, warum sich das Unternehmen für eine Integration in die Welt der tertiären Bildung entscheidet, um sich in einem technischen Ausbildungszentrum zu engagieren. Wenn wir im Rahmen des in Chile verfügbaren Angebots auf tertiärer Bildungsebene Zugang zu einem ähnlichen Modell wie dem unsrigen gehabt hätten, wäre es nicht notwendig gewesen, das technische Ausbildungszentrum aufzubauen.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 14

„Dann sagte die Firma irgendwann: ‚Schaut mal. Was machen wir? Die Jungs beenden die technische Schule, sie studieren für drei Jahre im [...] [NATIC], mit Hilfe der Finanzierung von [...] [PETERS], und wenn sie dann ihren Abschluss machen, erkennen wir, dass sie das Profil mit den Startanforderungen des Unternehmens nicht erfüllen. Also müssen wir sie danach ein- oder eineinhalb zusätzliche Jahre erneut schulen. Ist das überhaupt sinnvoll?‘ Und außerdem haben sie als gute Bildungshändler damit angefangen, Tarifsätze pro Quadratmeter und andere Dinge zu fordern, die für uns nicht wirklich viel Sinn hatten. Und da trifft das Unternehmen die Entscheidung, meiner Meinung nach die falsche, sich zu integrieren und ein eigenes technisches Ausbildungszentrum zu gründen. Ich sage, meiner persönlichen Meinung nach die falsche [Entscheidung], weil sie ein Bündnis mit einer anderen Institution der tertiären Bildung hätten suchen sollen, die wirklich die Anforderungen erfüllt, die an die Jugendlichen gestellt werden.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 76

Im Fall der Firma PETERS hatte die negative Erfahrung mit einem Kooperationspartner aus dem tertiären Bildungsbereich, dessen Fachkräfteausbildung nicht den Ansprüchen der Firma entsprach, sowie die Tatsache, dass sie auf dem Bildungsmarkt keine andere Institution gefunden hat, die ihre Ansprüche erfüllen konnte oder wollte, zur Folge, dass die Firma sich entschloss, die bestehende Kooperation aufzukündigen und ihr eigenes Ausbildungszentrum zu gründen. Ausschlaggebend war auch, dass die Firma zusätzlich zur Mitfinanzierung der Ausbildung im Ausbildungszentrum im Anschluss zeitaufwendige Traineeprogramme mit den Absolvent_innen durchführen musste, um ihnen die notwendigen Fähigkeiten für die Tätigkeit in ihrem Betrieb beizubringen.

Obwohl Herr Bravo der Leiter dieses betriebseigenen CFT ist, ist er der Meinung, dass die Entscheidung, ein eigenes Ausbildungszentrum einzurichten, falsch war. Er ist davon überzeugt, dass es die bessere Lösung gewesen wäre, eine andere Bildungsinstitution zu suchen, die die Anforderungen der Firma an das Profil der Jugendlichen hätte erfüllen und mit der man besser hätte kooperieren können. An dieser Stelle widerspricht er seiner zuvor gemachten Aussage, dass es im Angebot der Bildungseinrichtungen keine gab, die den Ansprüchen seines Unternehmens genügte. Die Entscheidung der Firma, ihr eigenes CFT zu gründen, macht die Schwierigkeit deutlich, gemeinsame Ziele zwischen Firmen und Bildungsinstitutionen zu definieren und Wege zu finden, durch die die Anforderungen aller beteiligten Akteur_innen erfüllt werden können.⁸⁹

⁸⁹ Im weiteren Verlauf des Interviews erläutert Herr Bravo ausführlich die bürokratischen Schwierigkeiten und finanziellen Verluste, die mit dem Aufbau des CFT und dessen Unterhaltung verbunden sind (s. Kap. 8.2.1). Als Folge daraus, beantragte die Firma wenige Monate nach Durchführung des Interviews bei der

Dieses Beispiel hat verdeutlicht, dass nicht nur bei der Entscheidung für die Aufnahme einer Kooperation, sondern auch für deren Aufkündigung ein bestehender Veränderungsdruck ausschlaggebend ist.

HINTERGRUND UND ENTSCHEIDUNGSPROZESS ZUR ENTWICKLUNG EINES QUALIFIKATIONSRAHMENS FÜR DEN BERGBAU

Im Fall der Bergbauindustrie gab es im Jahr 2011 einen großen Bedarf an gut ausgebildeten Techniker_innen für die geplanten ambitionierten Projekte der darauf folgenden Jahre, die mit den bis dahin vorhandenen Ausbildungsgängen auf Sekundarstufen- und tertiärer Bildungsebene nicht hätten gedeckt werden können (siehe hierzu Kap. 3.2.2). Die Interessensorganisation der Bergbauindustrie hatte das Fehlen eines landesweiten Qualifikationsrahmens als eines der Grunddilemmata analysiert, um standardisierte und den Bedürfnissen der Industrie angepasste Ausbildungsgänge zu erarbeiten (vgl. Fundación Chile 2011, S. 93).

Um einen solchen Qualifikationsrahmen zu entwickeln, entschloss sich die Interessensorganisation, eine eigene Unterabteilung innerhalb ihrer Institution einzurichten (siehe hierzu Kap. 4.2.4). Man war davon überzeugt, dass die notwendige Schnelligkeit, mit der die Herausforderungen angegangen werden mussten, nur durch eine private Instanz gewährleistet werden konnte. Daher entschied man sich, für das Projekt kein öffentliches Geld zu beantragen. Während des Interviews wird keine explizite Begründung für diese Entscheidung gegeben. Die nachfolgenden Äußerungen von Herrn Bercovitz geben jedoch Aufschluss darüber, dass man als Vertreter der Privatindustrie kein Vertrauen in zügige Abläufe der staatlichen Verwaltung hatte und deshalb davon ausging, dass die Beantragung und Bewilligung öffentlicher Gelder den Prozess unnötig verzögert hätten.

„Es war dringend notwendig, wie ich dir schon sagte. Es wurde ein kurzfristiger Bedarf gesehen, der nur mit geringer Wahrscheinlichkeit zu erreichen war. Deshalb musste Fahrt aufgenommen werden und der private Sektor konnte dir diese Sicherheit geben. [...] Sie haben entschieden, kein Geld vom Staat zu beantragen, öffentliche Gelder, sondern nur Finanzierung durch die Mitglieder, und zwar einen beträchtlichen Beitrag.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 4

zuständigen staatlichen Stelle (*Consejo Nacional de Educación-CNED*) die Auflösung des CFT bzw. seine Umwandlung in ein Ausbildungszentrum für Kurzeitaus- und fortbildungen.

Es lässt sich vermuten, dass man durch eine vom Staat unabhängige Finanzierung auch dessen inhaltliche Einflussnahme auf die Ausarbeitung des Qualifikationsrahmens verhindern wollte (zur Entwicklung des Qualifikationsrahmens siehe Kap. 8.3).

ENTSCHEIDUNGSPROZESS ZUR ENTWICKLUNG STAATLICHER AUSBILDUNGSZENTREN

Im Rahmen der Entwicklung der staatlichen Ausbildungszentren lässt sich aus dem Interview mit dem Vertreter des Bildungsministeriums nicht herauslesen, wie es zu der Entscheidung kam, die lokalen Akteur_innen in den Regionen an dem Entwicklungsprozess zu beteiligen. In Kapitel 8.4.1 werden wir im Abschnitt zur Strategie des Bildungsministeriums sowie in Kapitel 9.1 zur Selbstwahrnehmung des Vertreters des Bildungsministeriums jedoch sehen, dass die Regierungsinstitution den lokalen Akteur_innen den Entscheidungsprozess zur Kooperation aufgedrängt hat und diese sich nicht freiwillig dazu entschlossen haben.

7.3.4 Motivation und Engagement

Während es im vorherigen Abschnitt um konkrete Ausgangssituationen ging, die die Akteur_innen veranlasst haben, eine neue Kooperation einzugehen oder eine bestehende aufzulösen, geht es nun darum zu analysieren, was die einzelnen Akteur_innen motiviert, sich innerhalb einer bestehenden Kooperation zu engagieren.

Wie bereits beim Thema Vorurteile und Misstrauen ist auch in Bezug auf das Thema Motivation und Engagement auffällig, dass in mehreren Fällen von den Interviewpartner_innen nicht die eigene Motivation, sondern die Motivation der Kooperationspartner_innen benannt bzw. interpretiert wird.

MOTIVATION UND ENGAGEMENT DER AKTEUR_INNEN DER DUALEN AUSBILDUNG AUF SEKUNDARSTUFEN-EBENE

Motivation und Engagement der Berufsschulvertreter

Herr Arancibia arbeitet in seiner Berufsschule seit 20 Jahren erfolgreich mit dem dualen System, was dazu geführt hat, dass er vom System überzeugt ist und es ihm gefällt. Er engagiert sich in verschiedenen Gremien und merkt an, dass er, wenn er zu neuen Projekten

in Bezug auf das duale System nicht eingeladen wird, trotzdem teilnimmt, weil er glaubt mit seiner langjährigen positiven Erfahrung und Einstellung einen wichtigen Beitrag leisten zu können.

„Ich finde, dass erstens wir diejenigen sind, die gute Erfahrungen gemacht haben.“
Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 287

„Also, ich mag das duale Thema, also bin ich dabei, wenn ich nicht eingeladen werde, mische ich mich ein.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 71

Motivation der Ausbildungsbetriebe

– aus Sicht der Berufsschule

„Wir haben in etwa 40 Firmen, die bei uns mitmachen, Firmen, die engagiert sind. Vielleicht mehr als die Firma an sich, sind es Leute, Personen, die sich stark für die Bildung engagieren. Viele sind mit unserer eigenen Schule verbunden, weil sie selber hier Schüler waren.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 38

Herr Arancibia begründet die Beteiligung von 40 Firmen, die mit seiner Schule zusammenarbeiten also damit, dass es nicht die Firma als ganze Institution, sondern einzelne Personen sind, die sich innerhalb der Firma für die Ausbildung engagieren. Er sieht deren Motivation darin, dass viele dieser Mitarbeiter_innen selbst Schüler_innen in seiner Schule waren. Diese Tatsache lässt die Vermutung zu, dass sie als Schüler_innen gute Erfahrungen mit dem dualen System gemacht haben und sich deshalb in ihren Betrieben für eine gute Ausbildung der neuen Schüler_innen-Generation einsetzen.

– aus Sicht des SEREMI

Für Frau Contreras liegt die Motivation der Unternehmen, Auszubildende aufzunehmen, darin, dass diese erkannt haben, dass nicht nur die Auszubildenden und die Berufsschule, sondern sie selbst als Betriebe davon profitieren. Diese Einstellung lässt darauf schließen, dass diese Unternehmen bereits gute Erfahrungen mit der Ausbildung im eigenen Betrieb gemacht haben.

„Es gibt Firmen, die sehr daran interessiert sind, duale Schüler zu haben, weil sie sagen: ‚Hier gewinnen wir alle. Wir gewinnen alle.‘“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 42

– aus der Innenperspektive

Herr Bravo bringt als Motivation seiner Firma, mit Berufsschulen auf der Sekundarstufenebene zusammenzuarbeiten, das Thema soziale Verantwortung ins Gespräch. Seine Firma

sucht deshalb vor allem Schulen für die Kooperation aus, die im Umfeld ihrer Anteilseigner angesiedelt sind. Im nächsten Satz merkt er jedoch an, dass es sich für seine Firma eigentlich nicht um einen Akt der Menschenfreundlichkeit handelt, sondern dass sie als privates Unternehmen Interesse daran haben, gut ausgebildete Mitarbeiter_innen aus dem direkten Umfeld der Firma zu rekrutieren, da sich dies wirtschaftlich positiv auswirkt.

„Unter dem Gesichtspunkt der sozialen Verantwortung wählen wir oft diese technischen Schulen aus, weil sie mit Gemeinden verbunden sind, die Teil unserer Stakeholder innerhalb des Unternehmens sind. Das Engagement für die technische Ausbildung ist nicht, sagen wir, philanthropisch, wir machen das, weil wir Interessen haben, als gute private Firma haben wir Interessen [...]. Schließlich sieht die Gemeinde es als Philanthropie, dass wir sehr gut zu ihnen sind, aber die Wahrheit ist, sobald wir es schaffen, einen dieser Wartungstechniker zu rekrutieren, ist der wirtschaftliche Rücklauf durch diesen Mitarbeiter für uns ziemlich hoch.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 72

An dieser Stelle macht er deutlich, dass seine Firma erkannt hat, dass sich ihr Engagement bei der Ausbildung von Fachkräften auf der Sekundarstufen-Ebene mittelfristig rentiert, wenn sie diese nach Ende ihrer Ausbildung einstellen. Durch die Tatsache, dass die Unterstützung der Berufsschule durch seine Firma vom Umfeld als philanthropisch angesehen wird, hat das Unternehmen einen sehr guten Ruf innerhalb der Gemeinde, was sich wahrscheinlich auch darin widerspiegelt, dass die jungen Facharbeiter_innen großes Interesse haben bei einer solchen Firma zu arbeiten, die sich noch dazu in der Nähe ihres Wohnortes befindet.

„Ich würde sagen, dass dieser Wille [zur Ausbildungsbeteiligung] in gewisser Weise leichter zu entwickeln ist, insofern die teilnehmenden Unternehmen, neben der Profitsuche oder dem privaten Nutzen gleichzeitig nach einem Kooperationsmechanismus auf nationaler Ebene Ausschau halten, der zusätzliche Entwicklungsfähigkeiten ermöglicht. Das heißt, es muss ein öffentliches Interesse geben, um es irgendwie zu benennen, und meistens sind es die großen Unternehmen, die dieses größere öffentliche Interesse haben.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 110

In seiner allgemeinen Analyse ist für Herrn Bravo das Gemeinschaftsinteresse eine Grundmotivation der Firmen für die Beteiligung am Ausbildungssystem. Er ist davon überzeugt, dass vor allem diejenigen Firmen teilnehmen, die über ihr privates Gewinninteresse hinaus auch ein Gemeinschaftsinteresse haben und an einem Kooperationsmechanismus auf Landesebene interessiert sind. Durch die Kooperation bei

der Ausbildung entwickeln sie Kompetenzen bei den Auszubildenden und erhöhen gleichzeitig ihre eigene Konkurrenzfähigkeit. Herr Bravo ist der Meinung, dass das Interesse am Allgemeinwesen vor allem bei Großunternehmen zu finden ist und nicht bei den kleineren und mittelständischen Unternehmen, die in Chile jedoch die Mehrheit des Unternehmertums bilden.

Motivaton der Ausbilder_innen

Frau Bucaray erläutert die Motivation ihrer Ausbilder_innen, sich an der betrieblichen Ausbidung der Jugendlichen zu beteiligen.

„Wir haben die Erfahrung mit einem Tutor, der im Jahr 2010 angefangen hat. Am Anfang, mit viel Widerstand und heutzutage sieht er die Vorteile.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 2

Sie macht deutlich, dass einer ihrer Ausbilder sich zu Beginn seiner Tätigkeit stark gegen diese neue Rolle gewehrt hat, da er sie nicht freiwillig übernommen hatte, sondern ihm von der Firmenleitung aufgezwungen wurde. Heute sieht dieser Ausbilder jedoch die Vorteile seiner Tätigkeit. Nachfolgend erwähnt sie, wie sie es geschafft hat, diesen und andere Ausbilder_innen für ihre Tätigkeit zu motivieren.

„Also, eine der Schwächen, die in den Sitzungen besprochen wurde ist: ‚Wie motivieren wir den Betreuer?‘ Also habe ich diese Idee, die uns als Erfahrung genützt hat, vorgeschlagen, die Evaluierung seiner Betreuertätigkeit in seine Arbeitsbewertung einzubeziehen, um ihn so zu motivieren.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 32

Sie berichtet von ihrem Vorschlag, die Ausbildungstätigkeit der Ausbilder_innen in die Evaluierung ihrer Arbeit einzubeziehen. Diese Motivationsstrategie teilt sie im Beratungsgremium der Berufsschule (zur Aufgabe des Beratungsgremiums siehe Kap. 8.1.1 im Abschnitt „Rollenverteilung“), dem sie angehört, mit anderen Betriebsvertreter_innen, die ebenfalls Schwierigkeiten haben, ihre Ausbilder_innen zu motivieren.

Herr Baeza führt seine Motivation als Ausbilder auf eigene, im Laufe seines Berufslebens mit verschiedenen Vorgesetzten gemachte positive Lernerfahrungen zurück. Außerdem arbeitet er gerne mit Menschen und führt seine Affinität zu den Jugendlichen darauf zurück, dass er selbst Vater ist.

„Was mich motiviert? Gut, meine Erfahrung hier in der Firma, ich bin seit 35 Jahre hier, ok? Und um ehrlich zu sein, ich bin hier geboren, ich bin SEHR jung hier angekommen, sehr jung, und um ehrlich zu sein, wenn es Betreuer gibt, (.) in meinem Fall hatte ich viele Chefs. Chefs bringen einem das Arbeiten bei und motivieren mich und ich mag es, mit Leuten zu arbeiten. Ich mag es, mit Leuten zu arbeiten und außerdem, um ehrlich zu sein, habe ich, in meinem Fall, viele Kinder.“ Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 77

Des Weiteren motiviert ihn den Jugendlichen sowohl persönliche als auch professionelle Orientierungshilfe geben zu können.

„Also, es gefällt mir sehr [...] die Jungen sozusagen auf den richtigen Weg zu bringen, sowohl im persönlichen als auch im professionellen Bereich, das motiviert mich dazu, mit den Jungs zu arbeiten.“ Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 79

Frau Durán bestätigt, dass vor allem diejenigen Mitarbeiter_innen, die bereits selbst Erfahrungen mit dem dualen System gemacht haben, motiviert sind, als Ausbilder_innen tätig zu werden.

„Sie sagen dir: ‚Hey, ich war ehemaliger Schüler an der Schule, mit der wir zusammenarbeiten werden.‘ ‚Hey ich habe am Dualen teilgenommen.‘ ‚Ich bin Erziehungsberechtigter an einer technischen Schule.‘ Also passiert es, dass plötzlich SIE diejenigen sind, die am meisten motiviert sind. Und dass sie die Hand heben und sagen: ‚Ich, bitte berücksichtigen Sie mich, ich würde es gerne sein.‘“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 187

Die eigene positive Erfahrung mit dem dualen System erweist sich also als beste Motivation für die Tätigkeit als Ausbilder_in.

Motivation der Schüler_innen aus Sicht der Bildungsstiftung und des SEREMI

Bei der Frage nach der Motivation der Schüler_innen für die Teilnahme am dualen Ausbildungssystem ist die übereinstimmende Meinung der Befragten, dass die Schüler_innen sich sehr für das „learning by doing“ interessieren und sich dementsprechend bei der praktischen Ausbildung im Betrieb wohler fühlen als beim theoretischen Unterricht in der Berufsschule.

„Sie sind motivierter. Und wir haben auch gesehen, dass (...) die Anwesenheit in der Firma in der Regel häufiger ist als die in der Schule, weil sie motivierter sind. Das Profil des technischen Schülers entspricht der Person, die learning by doing will und in der Schule (...) erreicht er seine Ziele nicht, er langweilt sich.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 55

„In manchen Fachrichtungen fühlen sich die Kinder viel besser, wenn sie im produktiven Bereich sind, wenn sie in der Firma sind, statt in der Schule. Weil sie Dinge tun, weil sie arbeiten, weil sie im Kontakt sind mit dem, was zu tun ist.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 184

Diese Motivation erklärt auch, warum die ehemaligen dual Ausgebildeten in ihrem späteren Berufsleben selbst Interesse haben, als Ausbilder_innen tätig zu werden.

MOTIVATION DER AKTEUR_INNEN DER DUALEN AUSBILDUNG AUF DER TERTIÄREN BILDUNGSEBENE

Bei dem Vertreter des Ausbildungszentrums APAL lässt sich keine persönliche Motivation für die Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner erkennen, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass im Laufe des Kooperationsprozesses vielfältige Schwierigkeiten aufgetreten sind, die wir in den Kapiteln 8.2.1 und 8.2.2 zu den Herausforderungen und Schwierigkeiten auf der Sach- sowie den Konflikten auf der Beziehungsebene näher kennenlernen werden. Bei dem Leiter des betrieblichen Ausbildungszentrums der Firma PETERS lässt sich die fehlende Motivation darauf zurückführen, dass er die Einrichtung des firmeneigenen CFT's aufgrund der finanziellen Verluste für eine falsche Entscheidung hält (siehe hierzu Kap. 7.3.3).

MOTIVATION DER BERGBAUINDUSTRIE, SICH AN DER ENTWICKLUNG EINES QUALIFIKATIONSRAHMENS ZU BETEILIGEN

Die Bergbauindustrie beteiligt sich an der Entwicklung des Qualifikationsrahmens, weil sie hofft, das Problem der fehlenden und schlecht ausgebildeten Techniker_innen durch die Implementierung des Qualifikationsrahmens in den Bildungsinstitutionen beheben zu können. Herr Delmonte zitiert nachfolgend einen nicht näher benannten Vertreter der Bergbauindustrie, bei dessen Motivation neben der erhofften Lösung für den eigenen Techniker_innenbedarf auch sein explizites Interesse an einer landesweiten Produktionssteigerung eine Rolle spiele. Das positive Image, das der Bergbauindustrie durch ihre Vorreiterrolle bei der Entwicklung des ersten landesweiten Qualifikationsrahmens in anderen Wirtschaftssektoren verliehen wird, kann dabei sicherlich auch als motivationssteigernd betrachtet werden.

„Wir wollen unser Problem lösen, indem wir einen Demonstrationsraum für den Rest des Landes schaffen, weil wir wollen, dass der Rest des Landes produktiv ist.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 172

MOTIVATION DER AKTEUR_INNEN BEI DER ENTWICKLUNG STAATLICHER AUSBILDUNGSZENTREN

Das Bildungsministerium hat zu Beginn der Legislaturperiode 2014 in jeder Region einen runden Tisch einberufen, an dem Vertreter_innen aus Politik, Wirtschaft und Berufsbildung über den Standort, die Ausbildungsgänge und das Konzept des jeweiligen neuen staatlichen CFT diskutieren und Konsensentscheidungen treffen müssen.

Frau Contreras berichtet über das Engagement der Mitglieder des runden Tisches in ihrer Region.

„Es war interessant, (...) sie haben sich motiviert, haben mitgemacht, sie waren bereit, das Gespräch aufzunehmen und auch dazu bereit, etwas beizutragen.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 134

„Die Universität hat, als sie die Machbarkeitsstudie startete, herausgefunden, dass es keine Schwierigkeiten gab, die Leute zu befragen, um zu erfahren was sie dachten, sie zusammenzubringen und Fokusgruppen zu bilden, persönliche Interviews zu machen, es gab eine gute Atmosphäre. Ja, der Vorschlag wurde sehr gut in der Region angenommen.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 13

Sie betont die positive Einstellung aller Akteur_innen, sich durch die Teilnahme an Fokus-Gruppen und Interviews an der Konzeptentwicklung zu beteiligen und Vorschläge einzubringen. In ihrem Fall war die staatliche Universität, an die das neue CFT angegliedert werden soll, damit beauftragt worden, eine Machbarkeitsstudie unter Beteiligung aller Akteur_innen zu erstellen. Frau Contreras erwähnt nicht, was die Beweggründe für das Engagement der Akteur_innen war. In dem Interview mit Herrn Carasco haben wir jedoch erfahren, dass die Akteur_innen durch ihre Beteiligung am runden Tisch vor allem Einflussmöglichkeiten bei der Entscheidung über den Standort der neuen CFT's hatten. Dies erklärt die Motivation der Akteur_innen: Sie konnten sich durch ihr Engagement erhoffen, ihre eigenen Interessen bei der Standortbestimmung und der Entwicklung des CFT durchzusetzen. In Kapitel 8.4.1 zu den Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit auf der Sachebene und in Kapitel 8.4.2 zu Problemen und Konflikten auf der Beziehungsebene wird deutlich, dass die Kooperation in anderen Regionen nicht so reibungslos verlaufen ist, wie an dieser Stelle von Frau Contreras berichtet.

7.4 Bedeutung institutionsinterner Merkmale für die Kooperation

Das vorherige Kapitel hat verdeutlicht, wie vielschichtig die internen Bedingungen der an technischer Ausbildung beteiligten Institutionen und ihrer Mitarbeiter_innen sind. Nachfolgend wird die Bedeutung dieser Merkmale und ihr Einfluss auf eine erfolgreiche Kooperation zusammenfassend analysiert.

In Bezug auf Vorurteile und Misstrauen unter den Akteur_innen lässt sich vor allem ein tiefer Graben zwischen Unternehmen und Bildungsinstitutionen feststellen sowie ein personalisiertes Grundmisstrauen dieser beiden Akteursgruppen gegenüber staatlichen Institutionen. In vielen Fällen basieren diese Vorurteile darauf, dass die unterschiedlichen Institutionen nicht im Kontakt miteinander stehen, um sich über ihre jeweiligen Strukturen und Bedürfnisse auszutauschen, sondern ihre Urteile auf der Basis von Ergebnissen (z.B. nicht praxisrelevante Ausbildung in den Schulen, keine Aufnahme von Praktikant_innen durch die Unternehmen, fehlende rechtliche Innovationen des Staates) fällen. Einzelne Akteur_innen suchen jedoch dennoch nach Überwindungsmechanismen, um konstruktive Kooperationen zu ermöglichen und sind in einzelnen Fällen hiermit bereits erfolgreich. Es gelingt durch persönliches Kennenlernen wie auch durch direkte Zusammenarbeit, durch Vermittlungsfunktion oder durch Aufklärungsarbeit anhand positiver Kooperationsbeispiele.

Innerhalb des dualen Systems auf Sekundarstufen-Ebene lässt sich eine homogene Zielsetzung der interviewten Kooperationspartner_innen erkennen, die auf einer intensiven Zusammenarbeit basiert und auf ein gut funktionierendes duales Ausbildungssystem ausgerichtet ist. Während im dualen System auf der tertiären Bildungsebene der Vertreter der Firma PETERS ein Interesse an einer sektoralen Lösung für die Qualitätssicherung der Ausbildungen bekundet, steht dagegen beim Vertreter der Bildungseinrichtung APAL die Erhöhung des Marktanteils auf dem technischen Bildungsmarkt, nicht aber die Verbesserung der Fachkräfteausbildung und ihre Anpassung an die Bedürfnisse der Industrie im Vordergrund.

Auch im Rahmen der tertiären Bildungsebene außerhalb des dualen Systems sind die Zielsetzungen heterogen. Während die Initiator_innen der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für die Bergbauindustrie zusammen mit den von ihnen vertretenen Unternehmen eine sektorale Lösung für die defizitäre Fachkräfteausbildung suchen, scheint der Vertreter des Bildungsministeriums weniger an der Entwicklung eines guten

Ausbildungssystem als an der Erfüllung des Wahlversprechens zur Entwicklung von 15 staatlichen CFT's interessiert zu sein.

Die Grundlage oder der Auslöser, sich für eine Kooperation mit Akteur_innen aus anderen Bereichen zu entscheiden, beruht bei allen Interviewpartner_innen auf dem Bedürfnis nach Veränderung, das durch internen oder externen Druck auf die Institution generiert wird. Wenn die notwendigen Veränderungsprozesse nicht alleine bewältigt werden können und man auf die Zusammenarbeit mit anderen angewiesen ist, macht man sich notgedrungen auf die Suche nach möglichen Kooperationspartner_innen oder nimmt externe Kooperationsangebote an (siehe hierzu Kap. 2.1).

Durchweg lassen sich bei der Motivation der Akteur_innen, sich innerhalb einer bereits bestehenden Kooperation zu engagieren, positive Vorerfahrungen feststellen. In einigen Fällen beruht die Motivation auch auf der Hoffnung, mit der Kooperation Einfluss auf Entscheidungen nehmen zu können. Als dritte Motivation kann eine diffuse soziale Verantwortung bzw. ein Interesse an der Verbesserung des Allgemeinwesens und eine damit eng verbundene eigene Imageverbesserung bei den beteiligten Unternehmen genannt werden.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die institutionsinternen Merkmale eine grundlegende Rolle bei der Entscheidung für Kooperationen spielen, denn nur wenn eine grundsätzliche Bereitschaft vorhanden ist, die eigenen Vorurteile und das Misstrauen gegenüber anderen Institutionen zu überwinden, lässt man sich auf eine Kooperation ein.

8 Gestaltung des Kooperationsprozesses

In diesem Kapitel wird die konkrete Kooperation der Akteur_innen in den vier Aktionsfeldern „Duale Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene“, „Duale Ausbildung auf tertiärer Bildungsebene“, „Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für den Bergbau“ und „Entwicklung staatlicher Ausbildungszentren“ beleuchtet. Der Analyseprozess wurde unterteilt in die Kooperationsgestaltung auf der Sach- und auf der Beziehungsebene. Die Sachebene befasst sich vor allem mit formalen Aspekten der Zusammenarbeit und ihrer Relevanz für den Kooperationsprozess und wurde in folgende sechs Kategorien aufgeteilt: Kontaktaufnahme, Herausforderungen und Schwierigkeiten, Kooperationsstrategien, Rollenverteilung, Vereinbarungen und Verpflichtungen sowie Entscheidungen während des Prozesses.

Die Kooperationsgestaltung auf der Beziehungsebene untersucht das persönliche Verhältnis der Kooperationspartner_innen untereinander und seinen Einfluss auf den Erfolg oder Misserfolg der Kooperation. Diese Ebene wurde wiederum unterteilt in die fünf Kategorien Konkurrenz, Kommunikation, Vertrauensverhältnis, Teamarbeit sowie Probleme und Konflikte.

Die Analyse der Kategorien erfolgt innerhalb der einzelnen Kooperationsfelder, um einen Gesamteindruck der sich daraus ergebenden Kooperationsmuster pro Setting zu erhalten.⁹⁰

Da die Kooperationen in den einzelnen Aktionsfeldern sehr unterschiedliche Dynamiken entwickeln, variiert die Anordnung der Kategorien zwischen den Aktionsfeldern.

8.1 Kooperation in der dualen Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene „Es sind Leute, Personen, die sich stark für die Bildung engagieren“

Die Analyse der Kooperation in der dualen Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene bezieht sich auf die Erfahrungen langjähriger Akteur_innen aus Berufsschule und

⁹⁰ Eine Auflistung der Kooperationsmuster der beteiligten Akteur_innen in den vier Aktionsfeldern mit einer Einschätzung zu ihren positiven und negativen Auswirkungen auf die jeweilige Kooperation, siehe Tabelle „Kooperationsmuster bei der Kooperationsgestaltung auf der Sach- und Beziehungsebene“ in Anhang 4

Ausbildungsbetrieb, die Einschätzung politischer Vertreter_innen zur Kooperationsbereitschaft von Firmen und Bildungsinstitutionen in Bezug auf eine Zusammenarbeit bei der technischen Ausbildung, sowie das Konzept einer Bildungstiftung.

8.1.1 Kooperation auf der Sachebene

„Es ist eine beidseitige Entscheidung (...) zusammenzuarbeiten“

KONTAKTAUFNAHME

Der erste Schritt hin zu einer konkreten Kooperation besteht in der Kontaktaufnahme zu einem/r potentiellen Kooperationspartner_in. In der Regel ist es in Chile die Berufsschule, die Betriebe zur Beteiligung an der dualen Ausbildung finden und zur Kooperation motivieren muss. Frau Bucaray schildert, wie sie die Kontaktaufnahme durch die Berufsschule zu Beginn des Pilotprojektes FOPROD (siehe hierzu Kap. 5.3.2) wahrgenommen hat.

„Die Art der Kontaktaufnahme bildet Antikörper, denn die Lehrerinnen sind von Firma zu Firma gezogen, um zu erklären, was der duale Plan ist. Es hat viel geholfen, dass eine der Lehrerinnen eine Ex-Kommilitonin von mir aus der Zeit zu Beginn meines Universitätsstudiums war.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 2

„Die Schule kam zum Betrieb, und deshalb hatte ich dir gesagt, dass dies vielleicht nicht die beste Art ist. Denn es war sehr pioniermäßig, in diesem Fall von den Lehrerinnen. [...] Die beiden kamen und präsentierten sich: ‚Wir sind von der Schule, die hier in der Nähe ist.‘ Sie erstellten ein Protokoll: ‚um zu sehen, ob Sie Jugendliche aufnehmen können, die zwei Tage die Woche herkommen und drei Tage in der Woche in die Schule gehen.‘“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 6

Frau Bucaray kritisiert das informelle und improvisierte Vorgehen der Berufsschullehrerinnen während des Erstkontaktes. Sie hält es nicht für professionell, dass die Schulvertreterinnen von Firma zu Firma gingen, um das Programm anzupreisen. Sie hat sich jedoch trotz ihrer negativen Einstellung bereit erklärt, sich die Ausführungen der Berufsschulvertreterinnen anzuhören, weil sie eine der Lehrerinnen noch aus ihrer Anfangszeit an der Universität kannte. Hieraus lässt sich interpretieren, dass sie sich auf die Kooperation eingelassen hat, um ihrer Ex-Kommilitonin einen Gefallen zu tun und nicht,

weil sie durch die Form der Kontaktaufnahme und die Ausführungen der Lehrerinnen vom dualen System überzeugt worden wäre.

Wie wir sehen, wählen Frau Durán und ihre Beratungsorganisation einen anderen Weg der Kontaktaufnahme zu den Akteur_innen.

„Wir besuchen während des ganzen Jahres fortlaufend die Firmen, um ihnen von dem Projekt zu erzählen; worum es geht, die Vorteile, die es mit sich bringt. Wir haben Geschichten, Indikatoren und Zahlen gesammelt, denn zu den Unternehmern muss man mit konkreten Dingen kommen. So hat es für Verschiedene Sinn gemacht und andere sagen: ‚Weißt du, es schreckt mich ein bisschen ab, ich habe das Gefühl, nicht vorbereitet zu sein.‘ Also, wir kümmern uns ein wenig darum das Projekt zu verkaufen. Wenn dir die Firma einmal sagt: ‚Ok, das macht mir Sinn, denn ich habe dieses oder jenes spezifische Problem‘, dann zeigen wir ihnen einen Pool von Berufsschulen, mit denen sie in Verbindung treten können. Schulen, die nicht uns gehören, die wir nicht kennen, die wir in der Datenbank des Bildungsministeriums suchen. Oft suchen die Firmen Berufsschulen, die sich hoffentlich in ihrer näheren Umgebung befinden. [...] Wir gehen hin, nähern uns immer gemeinsam mit der Firma dem Leitungsteam dieser Schule und stellen so die erste Verbindung her.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 3

Die Beratungsorganisation sucht zunächst den Kontakt zu den Betrieben, um deren Interesse an einer Beteiligung an der dualen Ausbildung zu wecken und von ihren Vorteilen für das Unternehmen zu überzeugen. Bei dieser Vorgehensweise setzt sie als erstes am Bedarf der Betriebe nach gut ausgebildeten Fachkräften an und nicht an dem Bedarf einer Berufsschule nach betrieblichen Ausbildungsplätzen. Durch diesen Ansatz lässt sich ein wirkliches Interesse bei den Unternehmen wecken, sich selbst an der Ausbildung und deren Ausgestaltung zu beteiligen und so „maßgeschneiderte“, den eigenen Bedürfnissen entsprechende, Techniker_innen heranzubilden. Nachdem der Betrieb von einer Beteiligung überzeugt wurde, sucht die Beratungsorganisation gemeinsam mit dem Unternehmen nach einer Berufsschule, die den Vorstellungen des Betriebes entspricht und gemeinsam gehen sie auf die ausgewählte Schule zu, um sie für eine Kooperation zu gewinnen. Wenn wir uns die Kritik von Frau Bucaray in Bezug auf die Kontaktaufnahme der Berufsschule nochmals vergegenwärtigen, scheint die Beratungsorganisation mit ihrem Vorgehen eine Antwort auf diese Kritik zu haben, indem sie die Kontaktaufnahme professionell gestaltet.

„Und wenn ich ein Interview führe, vielleicht mit dem Betriebsleiter, wenn ER ein Problem mit seinem Produktionsbetrieb hat, wenn ER Techniker benötigt (...), dann ist das der richtige Weg.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 133

„Also, wir legen los und wenn wir uns mit der Firma in Verbindung setzen, versuchen wir, dass die Leiter diejenigen sind, die das innerhalb der Firma anschieben.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 139

Frau Durán erläutert, dass sie für den Erstkontakt in den Betrieben die Personen als Ansprechpartner_innen suchen, die ein konkretes Problem bzw. den direkten Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften haben und somit potenziell offen sind für neue Lösungsansätze. Darüber hinaus hält sie es für wichtig, dass im nächsten Schritt der oberste Chef der Firma vom dualen System überzeugt wird und als betrieblicher Motor der Initiierung und des Aufbaus der Kooperation agiert, so dass die duale Ausbildung nicht nur von der Betriebsleitung gewollt ist, sondern auch aktiv von der Führungsspitze begleitet wird.

HERAUSFORDERUNGEN UND SCHWIERIGKEITEN

In jeder Kooperation treten Herausforderungen und Schwierigkeiten auf, die von den Akteur_innen bewältigt werden müssen. Im nächsten Abschnitt gehen wir der Frage nach, wie die Kooperationspartner_innen der dualen Ausbildung auf der Sekundarstufenebene damit umgehen und welche Lösungswege gefunden werden.

Herausforderungen bei der Suche nach betrieblichen Ausbildungsplätzen

Eine der großen Herausforderungen der Berufsschulen bei der Ein- und Durchführung der dualen Ausbildung ist es, ausreichend Unternehmen zu finden, die bereit sind, sich aktiv daran zu beteiligen.

„Pro Platz fehlen uns zur Zeit immer wieder Firmen.“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 28

An den nachfolgenden Aussagen von Frau Contreras und Frau Durán zeigt sich die besondere Schwierigkeit, Ausbildungsplätze für Sekundarschüler_innen in der Bergbauindustrie zu finden.

8.1 Kooperation in der dualen Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene „Es sind Leute, Personen, die sich stark für die Bildung engagieren“

„Also ist es sehr schwierig, es zu schaffen (...) Auszubildender im Bergbausektor zu sein, denn sie kommen nicht rein. Aus Gründen des Alters, der Gesundheit. Das sind die beiden Basiselemente und deshalb glaubt man, dass es auf der tertiären, auf der hochschulischen Ebene stattfinden muss.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 14

„Im Bergbau hat es uns einiges gekostet, die Schüler in den Bergbauförderstätten unterzubringen. Weil sie minderjährig sind und wegen des Sicherheitsthemas.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 59

Da die Auszubildenden aus der Sekundarstufe noch minderjährig sind, die Arbeiter_innen im Bergbau jedoch hohen gesundheitlichen Belastungen ausgesetzt sind und deshalb sehr hohe Sicherheitsstandards eingehalten werden müssen, nimmt die Bergbauindustrie vor allem Studierende von CFT's und IP's als Auszubildende oder Praktikant_innen auf, da diese bereits volljährig sind. Ein Ausweg aus dieser Misere besteht darin, nicht klassisch dual auszubilden, sondern erst im Anschluss an die schulische Ausbildung ein ausgedehntes Praktikum in der Bergbauindustrie zu absolvieren, da die Schüler_innen zu diesem Zeitpunkt die Volljährigkeit erreicht haben.

Schwierigkeiten bei der Besetzung der dualen Ausbildungsgänge

Da in den Berufsschulen mit dualer Ausbildung in der Regel parallel auch rein schulisch ausgebildet wird, gibt es ein innerschulisches Auswahlverfahren zur Besetzung der Plätze in den dualen Ausbildungsklassen. Herr Arancibia erklärt, dass nicht alle Jugendlichen die persönliche Reife haben, um den Anforderungen der Arbeitswelt gewachsen zu sein:

„Sieh mal, eins der Themen ist, dass nicht alle geeignet sind, nicht alle Schüler sind für das Programm geeignet, denn wir haben Erfahrungen gemacht, in denen das tägliche Arbeitsleben, die Anforderungen, die Normen in den Firmen für die Disziplin einiger Schüler eine sehr starke Reibungsfläche darstellen. Also rebellieren sie dagegen, sie sind nicht dafür geeignet oder sie sind, zu diesem Zeitpunkt ihres kurzen Lebens nicht darauf vorbereitet. Da gibt es also ein Thema. Das andere ist, dass die Familien nicht dazu bereit sind, dass die Schüler zur dualen Ausbildung gehen.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 106

Oft sind die Eltern aus Sorge um ihre Kinder nicht damit einverstanden, dass diese an der dualen Ausbildung teilnehmen.

„Sie sind sehr jung, sehr klein [...] in unseren Familien sind sie sehr behütend.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 108

Herr Arancibia weist auf die soziokulturelle Struktur der chilenischen Familie hin, in der die Kinder und Jugendlichen sehr behütet und nicht zur Selbständigkeit erzogen werden. Aus diesem Grund sind die Eltern oftmals der Meinung, dass ihre 16-jährigen Kinder noch zu jung sind, um in einem Betrieb zu arbeiten. U.a. ergibt sich hieraus die Schwierigkeit, dass sich nicht genügend Jugendliche für die duale Ausbildung anmelden (vgl hierzu Kap. 7.3.1 Abschnitt zu Vorurteilen der Eltern).

Somit ist die Berufsschule zu unterschiedlichen Zeitpunkten sowohl mit dem Fehlen ausreichender Ausbildungsbetriebe als auch mit dem Mangel an Jugendlichen für die duale Ausbildung konfrontiert.

Schwierigkeiten bei der Ausbildung der Ausbilder

Herr Arancibia und seine Kolleg_innen haben die Ausbildung der betrieblichen Ausbilder_innen übernommen, wofür sie durch Fortbildungen qualifiziert wurden. Es stellt sich jedoch als schwierig heraus, diese Ausbildungen durchzuführen, weil das Angebot der Berufsschule von den Firmen nur wenig angenommen wird.

„Sieh mal, es ist nicht schwierig, weil wir das Thema nicht beherrschen, es ist schwierig, weil wir wenig Zuspruch bekommen, wenn wir darüber reden.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 34

„Das ist das Hauptmärchen, das sie uns erzählen: ‚Ich kann diese für meine Organisation so wichtige Person nicht herausholen, damit ihr sie ein oder zwei Tage in der Schulung habt.‘“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 36

Herrn Arancibias Formulierung „Das ist das Hauptmärchen, das sie uns erzählen“ macht deutlich, dass er die Begründung der Firmen für eine Ausrede hält, für eine Geschichte, die von den Firmen gerne erzählt wird. Andererseits vermittelt er jedoch indirekt, die Firmen wären stärker dazu bereit, sich an der dualen Ausbildung zu beteiligen und ihre Ausbilder_innen fortzubilden, wenn es hierfür staatliche Anreize gäbe.

„Es gibt keine Anreize für die Firmen. Also ist es für eine Firma ein Problem, die Ausbilder herauszunehmen.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 36

Daraus kann man schließen, dass die Firmen mit ihrem Hinweis auf die geringere Produktivität und den damit verbundenen geringeren Gewinn durch den Arbeitsausfall der Ausbilder_in, indirekt auf die Notwendigkeit staatlicher Anreize, wie z.B. Steuererleichterungen für ihre Beteiligung an der dualen Ausbildung, hinweisen wollen.

„Wir mussten eine Schulung vor Ort machen, wo sie uns einen Platz zur Verfügung gestellt haben, aber wir mussten die Synthese der Synthese machen. Sicher die originalen Module [...] sind für mehrere Arbeitsstunden. Also, das war nicht möglich.“
Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 40

Um die Fortbildung dennoch durchführen zu können, sucht die Berufsschule nach kreativen Auswegen. Zur Reduzierung des zeitlichen Aufwands wurde die Fortbildung der Ausbilder_innen z.B. im Betrieb und nicht, wie sonst üblich, in der Berufsschule durchgeführt. Herr Arancibia merkt jedoch an, dass auch der Inhalt der Fortbildung reduziert werden musste, da von der Firma nicht genügend Zeit für die Durchführung des kompletten Programms zur Verfügung gestellt wurde.

Schwierigkeiten in Bezug auf die Weiterbeschäftigung der Auszubildenden nach ihrer Ausbildung

Laut Herrn Arancibia sehen sowohl die Ausbildungsbetriebe als auch die Berufsschule es als Problem und vergebliche Investition an, wenn sich Auszubildende nach Ende ihrer Ausbildung entscheiden, die Firma zu verlassen, um bei einer anderen Firma zu arbeiten oder ein Hochschulstudium aufzunehmen.

„Das Problem ist, dass nicht alle bleiben, um weiterzuarbeiten, denn die Bezahlungen sind nicht attraktiv für die Schüler, weshalb sie manchmal weggehen, um an der Hochschule zu studieren. Und dann war die Anstrengung umsonst. Tatsächlich haben uns einige Firmen eben deshalb manchmal die Türen verschlossen, weil sie denken, dass sie zwei Jahre investiert haben, um die Schüler vorzubereiten und wenn sie ihnen danach anbieten, als Arbeiter weiterzumachen, gehen sie.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 44

Für beide Institutionen liegt das Ziel der Ausbildung in der Weiterbeschäftigung im ehemaligen Ausbildungsbetrieb, woraus sich schließen lässt, dass sie es nicht als ihre gesellschaftliche Aufgabe ansehen, Nachwuchsfachkräfte für die Fachbranche auszubilden. Die Akteur_innen führen eine kurzfristige Kosten-Nutzenrechnung durch, die keine systemische Analyse beinhaltet.

KOOPERATIONSTRATEGIEN

Die meisten Interviewpartner_innen haben ihre jeweilige Kooperationsstrategie ausführlich erläutert, was darauf schließen lässt, dass sie diese als wichtigen Bestandteil der

Kooperation mit den anderen Akteur_innen ansehen. Nachfolgend werden die einzelnen Strategien analysiert, die das Ziel verfolgen die Kooperation in die von den einzelnen Akteur_innen gewünschte Richtung zu lenken bzw. sie aus ihrer Perspektive zum Erfolg zu bringen.

Strategien der Berufsschule

Da die Berufsschule sich ihre betrieblichen Kooperationspartner_innen selbst suchen muss, ist es wichtig für sie eine Strategie zu entwickeln, um Zugang zu den Betrieben zu erhalten.

„Aber peu á peu sind wir vorangekommen und zum Glück gibt es immer an irgendeinem Punkt im Betrieb mindestens einen Ex-Schüler, als Aufhänger, also der Kontakt war der Ex-Schüler und er hat mich dem Werkstattleiter vorgestellt und so kam es (...). Sie haben Vertrauen zu mir bekommen, so dass ich danach dann eingehender vom System sprechen konnte, so kommt man voran.“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 222

Herr Arancibia erklärt, wie die Schule die Firmen ansprechen und Überzeugungsarbeit für die duale Ausbildung leisten muss. Der Kontakt zu ehemaligen Schüler_innen der Schule, die heute in den Firmen arbeiten, dient hier als „Aufhänger“, um persönlichen Kontakt zu der Werkstattleitung zu erhalten und die Gelegenheit zu bekommen, dieser das System zu erläutern und sie zur Kooperation einzuladen.

„Erstens, weil wir versuchen zu verstehen, was die Firmen sagen. Welche Ressourcen sie entwickeln wollen und wir haben sie beteiligt. Wir haben offizielle Programme mit einer gewissen Flexibilität, die es uns erlauben, diese Bedürfnisse der Firma einzubeziehen. Und so haben wir es gemacht, und deshalb gibt es manchmal für einen Vertrag andere Nuancen als für einen anderen.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 237

Der Direktor erläutert seine Strategie, die Bedürfnisse der Firmen zu verstehen und sie an die Entwicklung der Programme zu beteiligen. Seine Wortwahl macht deutlich, dass er sich als Schuldirektor als Protagonist sieht, der die Betriebe einbezieht. Er hat das Heft in der Hand, aber auch die Möglichkeit, die Bedürfnisse der Betriebe in die Ausbildungsprogramme aufzunehmen, da er sie sehr flexibel handhaben kann.

Um die Schüler_innen von der dualen Ausbildung zu überzeugen, lädt der Direktor externe Referent_innen aus den Firmen, die bereits Erfahrung mit dem dualen System haben, zu Informationsveranstaltungen ein.

„Wir hatten die Idee, die Verbreitung des Programms nach dem zweiten Schuljahr zu verstärken, sie in mehreren Sitzungen zu formalisieren, mit Vorträgen, die uns Leute von außerhalb halten. Wir versuchen, dass es Leute aus den Betrieben sind, damit sie ihnen glauben, denn uns glauben die Schüler manchmal nicht so recht.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 112

Herr Arancibia ist der Meinung, dass externe „Expert_innen“ mehr Überzeugungskraft haben als er als Direktor. Hier ist es wichtig, sich nochmals zu vergegenwärtigen, dass die Schüler_innen sich für die duale Ausbildung innerhalb der Schule bewerben müssen. Die Schule bietet neben dem dualen auch das „traditionelle“ System an, bei dem die Schüler_innen ihre zweijährige Ausbildung ausschließlich in der Berufsschule absolvieren und im Anschluss ein dreimonatiges Betriebspraktikum durchführen, um ihren Titel zu erlangen. Nur etwa ein Drittel der Schüler_innen nimmt am dualen System teil, für das sie sich bewusst entscheiden und sich einem Auswahlverfahren unterziehen müssen.

Der Berufsschullehrer erläutert seine Strategie, sich Zugang zu den Ausbilder_innen zu verschaffen.

„Nun, die Meister sind sehr, ich mache gerne Scherze, also macht man Scherze. Es ist so eine Art, und danach gewinnen sie Vertrauen nicht wahr und man kann sich sehr gut mit ihnen unterhalten. Aber wenn man mit einem Stapel Papiere ankommt: ‚Wissen Sie Meister, wir müssen heute evaluieren und dieses und jenes‘. Neiiiin! Wenn man mit der Evaluierung hinget: ‚Wissen Sie, Meister, schauen Sie, wir müssen heute diesen Jungen evaluieren. Wie sieht’s aus, machen wir das?‘ Also liest man es ihm vor, man sagt z.B. ‚Er realisiert die Demontage des Verteilersystems. Und, wie macht er das, was meinen Sie?‘, in Form eines Gesprächs, nicht als Auflage. Man füllt die Richtlinien selbst aus und es funktioniert wesentlich einfacher. Aber wenn man sagt: ‚Hier, nehmen Sie und danach geben sie es mir zurück‘, funktioniert es nicht. Denn er muss sich mit dem Schreiben beschäftigen und die Ausbilder hassen es, sich hinzusetzen und zu schreiben, denn sie sind praktisch veranlagt. Also löst man es für sie.“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 206

Den Ausbilder_innen gefällt es, wenn der Berufsschullehrer Scherze macht, also macht er Scherze mit ihnen und gewinnt so ihr Vertrauen. Er bezieht die Ausbilder_innen in die Evaluierung der Auszubildenden ein, er fragt sie, was sie zu den einzelnen Punkten für eine Meinung haben und füllt dann selbst den Fragebogen aus, überlässt diese Arbeit nicht den Ausbilder_innen, die scheinbar generell eine Abneigung gegen „Papierkram“ haben. Seine Strategie ist es also, sich auf die Bedürfnisse und Eigenwilligkeiten der Ausbilder_innen einzulassen, ihnen Arbeit abzunehmen ohne sie jedoch aus dem Prozess „zu entlassen“.

Bei der Strategie der Berufsschule wird deutlich, dass sie sich sehr stark auf die Bedürfnisse und Empfindlichkeiten ihrer Kooperationspartner_innen (Schüler_innen, Betriebsleitung, betriebliche Ausbilder_innen) einstellt, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und das duale Modell erfolgreich durchzuführen.

Strategie des Ausbildungsbetriebs

„[...] hier in [...] [Miller] bin ich 2010 angekommen und habe ihnen vorgeschlagen, Auszubildende aufzunehmen, denn meine Idee ist es auch, Nachwuchs für den Generationenwechsel zu haben, dass du die Möglichkeit hast, es gibt hier ältere Arbeitnehmer, die kurz vor der Rente stehen, also wäre es perfekt Nachwuchs an neuen Arbeitnehmern zu haben, die in der[...] [Miller]kultur aufwachsen.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 14

Frau Bucaray erklärt, wie sie das duale System nach einem Arbeitsplatzwechsel in ihrer neuen Firma eingeführt hat. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass in absehbarer Zeit einige Mitarbeiter_innen in Rente gehen würden und Frau Bucaray die Auszubildenden als Nachwuchsmitarbeiter_innen ansah. Sie betont den positiven Effekt, dass die Auszubildenden bereits während ihrer Ausbildung in die Betriebskultur hineinwachsen. Aufgrund ihrer Erfahrung mit der dualen Ausbildung an ihrem vorherigen Arbeitsplatz hat sie eine genaue Vorstellung von den positiven Auswirkungen der Ausbildung auf ihren Betrieb.

Frau Durán hat eine klare Strategie entwickelt, um sowohl die Betriebe, als auch die Berufsschulen vom positiven Effekt der dualen Ausbildung und der damit verbundenen Kooperation zu überzeugen.

„Wir kommen natürlich mit einer Präsentation über das, was wir in der Stiftung machen, über das Modell, mit dem wir arbeiten, und wir zeigen ihnen konkrete Erfolgsfälle in Firmen, die sich bereits beteiligen. Das ist im Grunde ein Vorteil, und mit dem Modell, dass wir fahren, erfinden wir das Rad nicht neu. Oder anders gesagt, es ist ein akzeptiertes Modell, das aus Deutschland geholt wurde und alles.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 7

„Im Grunde, begleiten wir sie, nachdem wir diese erste Annäherung gemacht haben, im gesamten Implementationsprozess. Wir orientieren die Firma und die Schule bei allen zu befolgenden Schritten, welche Aktivitäten sie machen müssen, wie sie es nach dem Zertifikationsmodell, das wir bereits entwickelt haben, machen müssen.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 17

„Also wir versuchen, dass diese Programme auf eine der strategischen Säulen der Firma ausgerichtet sind, dass es nicht als reiner Akt des guten Willens oder eines Gefallens durchgeht.“ Frau Durán Bildungstiftung, Absatz 139

Frau Durán setzt auf die Darstellung positiver langjähriger Erfahrungen, die andere mit dem System gemacht haben und bezieht die eigene Strategie der Firma in den Überzeugungsprozess mit ein, so dass den Firmen der Gewinn, den die Einführung der dualen Ausbildung mit sich bringt, deutlich wird. Die Beratungsfirma setzt nicht darauf, das duale System als *Corporate Social Responsibility* (CSR) zu verkaufen oder den Berufsschulen entgegen zu kommen, sondern auf den positiven Effekt für die Unternehmen, wenn sie ihre eigenen Fachkräfte im Rahmen des dualen Systems ausbilden.

ROLLENVERTEILUNG

Jede/r Akteur_in nimmt in einer Kooperation eine bestimmte Rolle ein. Wir beschäftigen uns nachfolgend mit der Frage, ob es bei der dualen Ausbildung eine festgelegte Rollenverteilung gibt und wenn ja, von wem die Rollen definiert werden.

Die Hauptverantwortung für die Durchführung und das Gelingen der dualen Ausbildung liegt bei der Berufsschule.

„Die Stärke, die Organisation, die Supervision, die Beratung der dualen Bildung liegt in der Verantwortung der Bildungseinrichtung, nicht des Betriebs. Der Betrieb ist Kooperationspartner, der Betrieb hat einen Ausbilder, informiert, überprüft die Berichtshefte der Auszubildenden, er kümmert sich um sie, er informiert die Schule, aber die größte Verantwortung hat die Bildungseinrichtung.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 40

Auch die nachfolgenden Aussagen lassen erkennen, dass die Berufsschule in der Regel die Strukturen für das duale System implementiert. Herr Arancibia erläutert, dass die Schule in jedem Ausbildungsgang mit einem Beratungsgremium zusammenarbeitet, deren Mitglieder vor allem Vertreter_innen der Betriebe sind, in denen dual ausgebildet wird.

8.1 Kooperation in der dualen Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene „Es sind Leute, Personen, die sich stark für die Bildung engagieren“

„Die grundlegende Beziehung haben wir durch das Beratungsgremium. Die Schule hat in jeder Fachrichtung ein Beratungsgremium mit Vertretern der Firmen aus dem Arbeitsbereich, der Fachrichtung und vor allem aus den Firmen, die dual ausbilden, und wir tagen mindestens drei Mal im Jahr, wir treffen uns und überprüfen als Teil der Tagesordnung die Fortschritte, den Status Quo, wie wir unsere Stärke nutzen und einige Sachen erneuern können und diese Leute beleuchten wie wir weitermachen können.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 71

Mit der Aussage „wie wir unsere Stärke nutzen (...) können“ verdeutlicht Herr Arancibia, dass er die Existenz dieses Gremiums als Stärke ansieht, und die Schule gemeinsam mit den Betriebsvertreter_innen tatsächlich etwas zu Wege bringt, etwas verbessern kann. Der Direktor hebt seine Achtung gegenüber den Betriebsvertreter_innen hervor, denn sie sind diejenigen, die die Situation beleuchten, die Licht in die Situation bringen und empfehlen, wie man weitermachen könnte. Er benennt das Beratungsgremium als die grundlegende Kooperationsinstanz zwischen Schule und Betrieben.

Bei der Auswahl der Schüler_innen für die duale Ausbildung bestimmen in vielen Fällen die Ausbildungsbetriebe das Auswahlverfahren.

„In einigen Fällen muss man den Firmen Kandidaten schicken, so muss man z.B. an [...] [PETERS] 10 Bewerber schicken und sie nehmen, sie unterziehen sie einem Auswahlprozess mit den Leuten aus der Personalabteilung, so als würden sie sich als Arbeiter bewerben, also bleiben einige außenvor, na ja, in der Tat fallen sechs heraus.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 113

Im Betrieb erläutert der/die Ausbilder_in, parallel zu seiner/ihrer eigenen Arbeit, den Auszubildenden die Arbeitsabläufe. Die Kontrolle, ob die Auszubildenden das Gelernte verstanden haben, erfolgt durch ein gemeinsames Gespräch zwischen Ausbilder_in, Berufsschullehrer_in und Auszubildendem/r.

„Sie gehen, während sie arbeiten, erklären sie und erläutern den Schülern, welche Arbeit gemacht wird, und danach fragt der gleiche Meister, manchmal wenn der Lehrer kommt, nicht wahr, nutzen wir die Gelegenheit, unter uns beiden den Schüler zu befragen, was er von der Arbeit gelernt hat, was er bis vor ein paar Stunden gemacht hat, und so erhalten wir die Information.“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 88

Wenn der Betrieb Defizite bei der theoretischen Ausbildung in der Berufsschule feststellt, gibt es die Möglichkeit, Spezialist_innen der Firma Vorträge in der Schule halten zu lassen, um die im Curriculum diagnostizierten Defizite auszugleichen.

„[...] es wurden Schulungen durchgeführt. Eine Person aus der Firma, Experte in Qualitätsnormen, ist hingegangen und hat einen Vortrag gehalten.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 50

Die Beratungsorganisation hat indes ihr eigenes System entwickelt, um Lücken im Curriculum anzupassen.

„Danach kommt das, was wir Anpassung curricularer Lücken nennen. Dahinter steckt die Idee, dass Techniker aus der Firma sich die Rahmenpläne des Ministeriums ansehen, einige Empfehlungen geben bezüglich bereits obsoleter oder fehlender spezifischer Inhalte. Und das Ergebnis hiervon, von dieser Arbeit, ist der berühmte Ausbildungsplan, in dem klar festgelegt wird, welche Lernziele in der Schule gelehrt werden und welche Lernziele im Betrieb gelehrt werden und durch welche Aktivitäten, wer dafür zuständig ist und wie viele Stunden dafür vorgesehen werden.“ Frau Durán Bildungsstiftung, Absatz 23

Wie die nachfolgenden Zitate verdeutlichen, sind die Rollenverteilungen innerhalb des dualen Systems nicht strikt vom Bildungsministerium festgelegt. In Bezug auf die Ausbildung der betrieblichen Ausbilder_innen z.B. gibt es sowohl die Variante, dass die Betriebe diese übernehmen, als auch, dass die Ausbildung von den Berufsschulen durchgeführt wird.

„Im Fall der [...] [Metropol] macht die [...] [Metropol] die Ausbildung der Ausbilder, denn sie sind überall im Land vertreten, sie haben ein Pilotprojekt. Sie arbeiten mit einer Gruppe von Einrichtungen zusammen. In den anderen Fachrichtungen macht die Schule die Ausbildung der Ausbilder.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 90

„Normalerweise machen sie die Schulung in der Firma. Nicht in 100% der Fälle, denn manchmal schaffen sie es auch die Ausbilder in der Einrichtung zu versammeln.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 102

Die Beratungsorganisation hat ein Profil für die Ausbilder_innen entwickelt, nach dem die Firmen die Techniker_innen aus ihrem Betrieb auswählen, die sie für diese Tätigkeit geeignet halten.

„Die Firma entscheidet auf Grundlage eines von uns aufgestellten Profils, das im Grunde eine Checkliste an Fertigkeiten ist, welche Techniker Ausbilder sein könnten. Sie evaluieren diese [mit Hilfe der Checkliste] und haben somit ein ‚Foto‘ des Technikers, der diesen Weg des Ausbilders einschlagen wird.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 23

Es gibt jedoch auch Fälle, bei denen die Firma nicht zusammen mit der Berufsschule dual ausbildet, aber eine sogenannte Patenschaft für eine Schule übernimmt, um so Einfluss auf

die Ausbildungsinhalte innerhalb der Schule zu nehmen und diese bei der Überwindung von programmatischen und personellen Defiziten zu unterstützen und den besten Schüler_innen ein Praktikum in ihrem Betrieb anzubieten.

„Wir übernehmen Patenschaften zu technischen Schulen, um bei ihnen mit vier Variablen zu intervenieren. Die erste Variable ist die Überprüfung der Studienprogramme auf ihre Relevanz für uns. Wir überprüfen, ob die programmatischen Inhalte sowohl im Hinblick auf die gelehrten Kenntnisse als auch im Hinblick auf die Fertigkeiten in irgendeiner Weise darauf ANTWORTEN, nicht zu 100%, aber dass sie sich dem in unserer Firma benötigten Eingangsprofil für Techniker annähern.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 42

„Wenn wir sehen, dass es eine große Lücke gibt zwischen dem, was die Schule hat und was wir benötigen, schicken wir unsere Schulungsdesigner. Die versuchen, diese Studienprogramme zu modifizieren, um sie an unsere Realität anzupassen.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 44

„Wenn wir bei diesem Diagnoseprozess herausfinden, dass die LEHRER der technischen Schulen nicht die notwendigen Kompetenzen in Bezug auf Kenntnisse und Fähigkeiten haben, um die gewünschten Kurse durchzuführen, schicken wir unsere *train the trainer* oder wir holen die Lehrer dieser Schulen in unsere Trainingszentren, um sie in dieser Lehrmethode zu schulen. Das ist die zweite Hilfslinie. In der dritten Hilfslinie vergeben wir Plätze an die besten Schüler, nicht an alle, an die besten Schüler dieser Schulen, damit sie komplette Einführungspraktika, um sie irgendwie zu benennen, in unseren Werkstätten machen.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 48

VERPFLICHTUNGEN

Um eine erfolgreiche Zusammenarbeit garantieren zu können, werden unter den Akteur_innen Vereinbarungen getroffen und Verpflichtungen eingegangen, an die sich im Idealfall alle Beteiligten halten (siehe hierzu Kap. 2.1).

Verpflichtungen von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb

Herr Arancibia erläutert das Besuchsprogramm der Lehrkräfte in den Betrieben, mit dem sich die Berufsschule verpflichtet, die Schüler_innen während ihrer praktischen Ausbildung im Betrieb regelmäßig zu besuchen und die Lehrkräfte für diese Zeit vom Unterricht zu befreien.

„Es gibt ein Programm, in dem alle Schüler besucht werden, denn wir achten sehr darauf, dass [...] der Betreuungslehrer, der für diese Schüler zuständig ist, Zeit hat und nicht damit beschäftigt ist, zu unterrichten.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 56

„Wir verlangen, dass sowohl die Schule als auch die Firma jeden Schüler mindestens einmal im Monat kontrolliert. Eine Sache, die in der Umsetzung viel Mühe kostet, vor allem von Seiten der Schule.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 35

Die Beratungsorganisation verpflichtet sowohl die Berufsschule als auch den Ausbildungsbetrieb, die Leistungen der Auszubildenden mindestens einmal im Monat zu kontrollieren. Im Gegensatz zu Herrn Arancibia, der die Wichtigkeit der Betriebsbesuche für seine Schule hervorhebt und daraus eine Selbstverpflichtung macht, merkt Frau Durán an, dass es vielen Schulen schwerfällt, diese grundlegende Bedingung für die Beteiligung an ihrem dualen Programm zu erfüllen. Diese wird den Akteur_innen jedoch von der Beratungsorganisation als Verpflichtung auferlegt.

Verpflichtungen der Bildungsstiftung

Die Bildungsstiftung hat eine eigene Zertifizierungsstrategie entwickelt und garantiert auf der Basis von Kontrollen den beteiligten Akteur_innen, dass bei der dualen Ausbildung die festgelegten Kriterien eingehalten werden.

„Wir passen es an, und das Wichtigste von Allem ist, dass alles, was nach unserer Aussage in diesem Modell passieren muss, auch wirklich passiert. Wir bürgen im Grunde dafür. Abgesehen vom ‚dualen Exzellenzmodell‘, wie wir es genannt haben, schaffen wir außerdem parallel dazu ein Zertifizierungsmodell. Das ist eine Zertifizierung, weit von ISO entfernt, es ist sehr viel bescheidener, aber wir zertifizieren, dass alle Aktivitäten, von denen wir gesagt haben, dass sie stattfinden müssen, wirklich generiert werden, Aktivitätsregister, Indikatoren, so dass wir morgen sagen können, dass der Schüler X, der in der Firma Z war, zusammen mit der Schule B, ein exzellentes duales Modell in der Fachrichtung A durchlaufen hat.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 7

ENTSCHEIDUNGEN WÄHREND DES PROZESSES

Frau Durán und Frau Contreras betonen, dass Entscheidungen bezüglich der dualen Ausbildung immer im Konsens zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule getroffen werden und dass dieses Vorgehen durch einen Vertrag zwischen den beiden Akteur_innen festgelegt wird.

„Und dass die Entscheidungen, bei einem eventuellen Verschulden des Schülers, beidseitig von Firma und Schule getroffen werden. Die Firmen wissen, dass sie z.B. den Schüler nicht einseitig aus dem dualen Programm entlassen können. Das muss über eine Besprechung mit der Schule laufen.“ Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 143

„Es ist eine beiderseitige Entscheidung, weiter zusammenzuarbeiten. Durch eine Vereinbarung zwischen der Einrichtung und der Firma.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 42

Hieraus lässt sich der Eindruck gewinnen, dass Entscheidungen bei der täglichen Zusammenarbeit unter den Akteur_innen demokratisch gefällt werden.

8.1.2 Kooperation auf der Beziehungsebene „Auf persönlichem Niveau passiert sehr viel“

KONKURRENZ

In den Interviews lassen sich verschiedene gefühlte, beobachtete und reale Konkurrenzsituationen unter den Kooperationspartner_innen feststellen, auf die die einzelnen Akteur_innen sehr unterschiedlich reagieren. Wie bereits beim Thema Misstrauen (siehe hierzu Kap. 7.3.1) beziehen die Interviewten das Thema Konkurrenz vielfach nicht auf ihr eigenes Handeln, sondern sprechen von Konkurrenzsituationen zwischen anderen Akteur_innen.

Befürchtete Konkurrenz der Berufsschulen gegenüber den Ausbildungsbetrieben

Frau Contreras beobachtet, dass die Berufsschulen die Ausbildungsbetriebe als Konkurrent_innen in Bezug auf ihre Ausbildungshoheit wahrnehmen.

„Es ist Folgendes: Die Bildungseinrichtungen denken: ‚Niemand wird uns beibringen, was wir wissen, denn dafür wurden wir ausgebildet, und dafür existieren wir. Wer soll da kommen und uns beibringen wie wir zu unterrichten haben?‘“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 195

Sie beschreibt die latente Befürchtung der Berufsschulen, dass die Ausbildungsbetriebe sich durch die Mitbestimmung der Lehrinhalte in ihren Kompetenzbereich einmischen wollen. Von daher wehren sich Berufsschulen dagegen, sich von einem „nicht kompetenten“ Akteur

in ihr Fach hineinreden oder belehren zu lassen. Sie sehen sich selbst als die Einzigen, die wissen was gelehrt werden muss, da sie diejenigen sind, die dazu ausgebildet wurden, weshalb auch nur sie eine Existenzberechtigung zum Lehren haben. Mit der Aussage „dafür existieren wir“ verdeutlicht sich die Sorge, die Daseinsberechtigung als Spezialist_innen zu verlieren, wenn die Betriebe mitbestimmen, wie und mit welchen Inhalten der Unterricht erfolgen soll.

„Also sehr verwurzelt mit der Vorstellung der Bildung hinter den Mauern der Einrichtung. Die Türen der Einrichtung zu öffnen ist sehr schwergefallen.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 195

Frau Contreras betont, wie stark verwurzelt die Einstellung ist, dass Bildung nur hinter verschlossenen Türen der Bildungseinrichtungen stattzufinden hat und erwähnt, dass es deshalb sehr schwierig war, ein Umdenken bei den Bildungsinstitutionen herbeizuführen, damit sich die Türen der Schulen für die Unternehmen und ihre Beteiligung an der Ausbildung öffnen.

KOMMUNIKATION

Frau Contreras gibt ein Statement darüber ab, welche Kapazitäten die Akteur_innen entwickeln müssen, um eine gelungene Kommunikation zu ermöglichen.

„Diese Fähigkeit des Zuhörens zu entwickeln, diese Fähigkeit zu diskutieren, ohne sich zu streiten, diese Fähigkeit zuhören zu können, um mitzubekommen, bis wohin ich das, was ich sage, modifizieren kann. Das ist eine Fähigkeit, die man entwickeln muss.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 219

„Das Reflektieren, es ist unglaublich wie die Sprache hilft, wie sie hilft. Wenn ich sage: ‚Ich werde mit jemandem diskutieren‘, dann heißt das, dass ich mit dem anderen aneinandergeraten werde.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 221

Sie hebt die Wichtigkeit hervor, sich gegenseitig zuzuhören und miteinander zu diskutieren, ohne sich zu streiten, abwägen zu können, ob die Argumente des/der Gesprächspartner_in dazu veranlassen könnten, die eigene Meinung zu modifizieren. Außerdem hebt sie die Wichtigkeit der Wortwahl hervor. Da in der chilenischen Kultur das Wort „diskutieren“ sehr negativ konnotiert ist, sollte man Frau Contreras zufolge, nicht davon sprechen, mit jemandem diskutieren zu wollen, weil dies dem/der Gesprächspartner_in impliziert, dass man sich mit ihm/ihr streiten will. Hieraus lässt sich erkennen, dass allein durch das

Benutzen des Begriffs „diskutieren“ bereits eine negative Gesprächsatmosphäre geschaffen wird, die einen ergebnisoffenen Meinungs austausch erschwert oder sogar verhindern kann.

Frau Contreras appelliert also an das aktive Zuhören, an die Offenheit für die Argumente der Kooperationspartner_innen und die Vermeidung einer unreflektierten Wortwahl.

Kommunikation zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb

Einer der wichtigsten Punkte der Kooperation ist für Herrn Arellano die Kommunikation mit den Firmen.

„Einer der Erfolge, in diesem Fall, ist die Konstanz in der Kommunikation mit der Firma.“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 336

Er wiederholt diesen Punkt während des Interviews sieben Mal und legt besonderen Wert darauf, dass es eine konstante Kommunikation mit den Kooperationspartner_innen in den Betrieben gibt.

„Sie kommt hierher und hält die Kommunikation aufrecht.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 40

„Also rufen sie mich an, wir haben eine fließende Kommunikation.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 186

„Da sie, ich glaube, alle zwei Monate kommen, (.) legt man einen Termin fest und natürlich erwartet man sie und wir sprechen ausführlich über jedes einzelne Kind, um jeden Tag etwas zu verbessern.“ Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 13

„Meiner Meinung nach, ich glaube, dass der wichtigste Punkt die Verbindung zwischen Schule und Firma ist.“ Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 73

Sowohl Frau Bucaray als auch Herr Baeza betonen an verschiedenen Stellen des Interviews die Bedeutung einer gut funktionierenden Kommunikation mit den Lehrerinnen der Berufsschule. Es werden feste Termine mit den Lehrerinnen vereinbart, um über jeden einzelnen Auszubildenden zu sprechen und so den Ausbildungsprozess kontinuierlich zu verbessern. Für Herrn Baeza ist die Verbindung zur Berufsschule der wichtigste Faktor für das Funktionieren der dualen Ausbildung.

Mit ihren Aussagen weisen die Vertreter_innen von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb einvernehmlich darauf hin, dass die direkte und kontinuierliche Kommunikation für sie einer der wichtigsten Faktoren für den Erfolg ihrer Kooperation ist.

VERTRAUENSVERHÄLTNIS

Herr Arancibia erklärt, dass die enge, auch persönliche Beziehung zwischen Lehrer_innen und Ausbilder_innen über Jahre gewachsen ist.

„Es gibt eine enge Verbindung zwischen den Ausbildern und den Beratungslehrern. Seit Jahren. Das ist bereits eine Beziehung, (...) viele der aktuellen Ausbilder in diesen Betrieben sind Absolventen des Systems. Deshalb ist es ihnen sehr nah, es ist also der Schüler oder der Ex-Schüler desselben Lehrers. Das macht es für uns sehr sehr einfach.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 68-69

Dadurch, dass viele aktuelle Ausbilder_innen das duale System selbst durchlaufen haben und sogar Ex-Schüler_innen der heutigen Vertrauenslehrer_innen sind, ist eine positive Grundhaltung der Ausbilder_innen vorhanden, die die Zusammenarbeit für die Lehrkräfte vereinfacht.

Herr Arancibia hebt hervor, was er unter einem guten Verhältnis zu den Firmen versteht: Die Beziehung muss auf einer seriösen Basis beruhen, denn die Firmen haben keine Zeit für Spielereien. Darüber hinaus geht er davon aus, dass die Firmen den Anspruch haben, mit Kooperationspartner_innen zusammenzuarbeiten, die ebenso seriös sind wie sie selbst.

„Es muss eine seriöse Sache sein. Die Beziehung zur Firma ist ein sehr ernstzunehmendes Thema. Sie spielen nicht, sie produzieren und sie wollen Akteure, die genauso sind.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 229

Herr Arellano stellt nochmals heraus, wie wichtig der persönliche Kontakt ist und dass ein rein geschäftlicher Kontakt die Zusammenarbeit erschwert.

„Auf persönlichem Niveau passiert sehr viel. Es muss sich auf persönlicher Ebene abspielen, auf geschäftlicher Ebene ist es schwieriger, komplizierter.“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 224

Auch Frau Bucaray betont die Wichtigkeit einer auf Vertrauen basierenden Verbindung auf persönlicher und Arbeitsebene.

„Diese Verbindung besteht im persönlichen und im beruflichen, es ist gut sie aufrechtzuerhalten.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 102

Herr Baeza betont ebenfalls das enge persönliche Verhältnis zur Berufsschule und der Lehrerin, das im Laufe der Jahre erwachsen ist. Man kennt sich gegenseitig sehr gut und weiß um den Arbeitsstil des/der anderen.

8.1 Kooperation in der dualen Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene „Es sind Leute, Personen, die sich stark für die Bildung engagieren“

„Ja, wir haben wirklich eine ziemliche Nähe zur Schule und auch zu der Lehrerin, und da wir uns, sagen wir mal, bereits mehrere Jahre kennen und sowohl die Lehrerin als auch, (...) der, der spricht, wir wissen [Bescheid] in dem Sinne, dass sie meine Art die Kinder zu behandeln natürlich kennt.“ Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 15

Frau Durán beschreibt die Rolle ihrer Bildungsstiftung, die u.a. darin bestehe, ein Vertrauensverhältnis zwischen den Betrieben und den Berufsschulen aufzubauen, das sie mit einer Ehe vergleicht.

„Wir erzeugen eine Art von Ehe zwischen Firma und Schule.“ Frau Durán Bildungsstiftung, Absatz 231

An den Aussagen wird deutlich, dass alle an der dualen Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene beteiligten Akteur_innen das gegenseitige Vertrauensverhältnis zum/zur Kooperationspartner_in als fundamental für eine positive Zusammenarbeit ansehen, dass zum Aufbau des Vertrauens jedoch wiederum eine über einen längeren Zeitraum anhaltende, als positiv erlebte, Kooperation förderlich ist.

TEAMARBEIT

Herr Arellano betont seinerseits die Notwendigkeit der Teamarbeit.

„Im Team, anders funktioniert es nicht.“ Herr Arellano, Beratungslehrer Absatz 208

Frau Contreras hebt die Firma [...] [Metropol] hervor, die sich für die Ausbildung im eigenen Betrieb geöffnet und ihre eigenen Ausbilder_innen aus- und fortgebildet hat, was sehr dazu beigetragen habe, eine stabile und kooperative Verbindung zur Berufsschule herzustellen.

„[...] [Metropol] sagt: ‚Wir brauchen von uns selbst ausgebildete Techniker.‘ Sie haben also ihre Türen geöffnet, sie haben Ausbilder geschult und das hat einen sehr festen Zusammenhalt geschaffen, sehr solide und sehr kooperativ zwischen der Firma und der Institution.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 24

Frau Contreras stellt auch positiv heraus, dass es die Berufsschulen waren, die die Verbindung zu den Betrieben verstärkt haben, wodurch sich auch die Teamarbeit deutlich verstärkt habe.

„Die Sekundarstufe hat die Verbindung zum produktiven Sektor enorm verstärkt. Es gibt immer mehr Verknüpfungen, es gibt mehr gemeinsame Arbeit.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 60

8.1 Kooperation in der dualen Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene „Es sind Leute, Personen, die sich stark für die Bildung engagieren“

Frau Contreras merkt aber auch an, dass es ein schwieriger Weg war, die verschiedenen Fähigkeiten der einzelnen Akteur_innen zu verbinden, um das duale Ausbildungsprogramm voranzubringen. Vor allem in den Berufsschulen scheint dies schwierig gewesen zu sein, vermutlich, weil die Lehrkräfte dort es traditionell nicht gewohnt sind, im Team zu arbeiten.

„Zum Beispiel das im Team arbeiten, diese Fähigkeiten zu verbinden, um weiterkommen zu können, ist den Bildungsinstitutionen sehr schwergefallen, besonders auf der Ebene der Sekundarschulen.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 209

Für Herrn Baeza ist es wichtig, dass die Kooperation mit der Berufsschule gemeinsam und auf partnerschaftlicher Grundlage erfolgt. Bei jedweden Schwierigkeiten verständigen sie sich seinen Worten nach direkt per Telefon oder E-Mail. Herr Baeza verdeutlicht mit seiner Aussage, dass er die Zusammenarbeit mit der Berufsschule auf einer gleichberechtigten Ebene verortet.

„Auf jeden Fall ist es, ein Partner kann man sagen, dieser Arbeit, die wir gemeinsam machen und bei jeder (...) sagen wir mal Unordnung haben wir die Adressen, das Telefon um zu sprechen.“ Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 19

Frau Durán betont, dass sich durch ihre Beratungsarbeit mit den Unternehmen und den Berufsschulen eine enge Verbindung zwischen den Akteur_innen entwickelt und dass diese sehr engagiert sind, was sich an der Teamarbeit von Schule und Betrieb gut ablesen lässt.

„Also sie sind sehr, sehr verbunden und sehr involviert. [...] Hier gibt es eine gute Teamarbeit Firma – Schule.“ Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 37

„Sie generieren wirklich, wie ich dir bereits sagte, Arbeitsteams.“ Frau Durán Bildungstiftung, Absatz 53

Nach Einschätzung aller Interviewteilnehmer_innen ist also die Teamarbeit, neben der guten Kommunikation und dem Vertrauensverhältnis die dritte unverzichtbare Säule einer erfolgreichen Kooperation.

PROBLEME UND KONFLIKTE

Konflikte der Berufsschule mit dem Bildungsministerium

Herr Arancibia bedauert es sehr, dass es im Bildungsministerium fast keine Mitarbeiter_innen gibt, die sich mit dem Thema „duales Ausbildungssystem“ auskennen. Er

kritisiert die Bürokratie des administrativen Systems, die ihn und seine Mitarbeiter_innen in ihrer Arbeit behindern und ihnen aufwendige Strapazen bereiten würde.

„Ich habe sehr vermisst, dass im Bildungsministerium nur sehr wenig Leute etwas über das Thema wissen. Wenn es sich also um ein administratives Thema handelt, gibt es viele Fallen. Es sind vor allem Schwierigkeiten, und wir reiben uns an unglaublichen Sachen auf. Oh, ich werde Ihnen nur eine Anekdote erzählen, in die wir zurzeit involviert sind. Es ist so, dass eine Person aus dem Ministerial-Sekretariat Bescheinigungen von uns verlangt, die sie uns selbst geben. Sie verlangen also Bescheinigungen von uns über das duale System und das Argument ist, dass unsere abgelaufen sind. So, und im Gegenzug haben wir gesagt: ‚Aber hören Sie mal, sie sind fast abgelaufen, eben weil Sie uns nie eine Antwort gegeben haben und nicht wussten, wie dieses Thema zu lösen ist. Also kommen Sie mir jetzt nicht und sagen, dass wir ein Problem haben, wenn dieses Sekretariat es nicht rechtzeitig zu lösen wusste.‘ Dann war die Antwort: ‚Ah, das waren andere Personen.‘ Sicher sind es andere Personen gewesen, aber was interessiert uns das, für uns ist es das Bildungsministerium.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 145

An diesem konkreten Beispiel kritisiert Herr Arancibia, dass das Bildungsministerium ein Problem nicht zu lösen wusste, dann jedoch versucht, die Schuld der Schule zuzuschieben und die Verantwortung für ihren Fehler nicht eingesteht, sondern sich damit entschuldigt, dass frühere Mitarbeiter_innen das Thema verschlampt haben. Für Herrn Arancibia ist es jedoch unwichtig, welche Person den Fehler begangen hat, für ihn ist das Bildungsministerium der Ansprechpartner, der das Problem zu lösen hat, egal welche Mitarbeiter_in es ursprünglich verursacht hat.

„Wir wollen jetzt die Titel vergeben und nun bekommen wir die Drohung, dass wir den Schülern des dualen Programms ihre Titel nicht geben können, wenn das Problem der aktualisierten Bescheinigungen nicht gelöst wird.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 155

Falls der Konflikt mit dem Bildungsministerium nicht gelöst wird, könnte er die gravierende Konsequenz haben, dass die Schule den Auszubildenden des dualen Systems ihren Abschlusstitel nicht ausstellen kann.

„Wenn Sie eine Person suchen, die auf der Ebene des Ministerial-Sekretariats über die duale Ausbildung Bescheid weiß, werden Ihnen zwei oder drei genannt, die super busy mit anderen Sachen beschäftigt sind, nicht mit der dualen Ausbildung. Sie kennen die duale Ausbildung, sind aber woanders. Auf nationaler Ebene gibt es auch einige, die in der gleichen Situation sind. Aber diese Personen machen nicht den Papierkram. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass sie es bisher nicht geschafft haben, drei unserer Schulen mit dualem System die Bescheinigungen auszuhändigen, damit sie [offiziell] funktionieren können, aber sie funktionieren [de facto] seit März. Und bis jetzt haben sie immer noch nicht die Bescheinigung, die sie legalisiert. Und das kann ein Problem sein, denn es kann ein Unfall passieren, es kann etwas passieren, und dann wird das Geschrei groß sein. Dann sagen die Leute hinterher: ‚Das duale System ist riskant, ist schlecht, denn sie lassen mich allein.‘“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 169-175

Herr Arancibia steigert sich in seinen Ausführungen immer weiter in die Arbeitsweise des Ministeriums hinein. Er kritisiert, dass die wenigen Mitarbeiter_innen, die sich in der Materie auskennen, mit anderen Arbeiten beschäftigt sind. Selbst legale Prozesse werden nicht bearbeitet, was die Schulen dazu zwingt, das duale System mehr oder weniger illegal durchzuführen. Er befürchtet, dass es z.B. zu einem Unfall kommen könnte und die Schüler_innen nicht versichert sind. Aufgrund der Fehler des Ministeriums würde dann das ganze duale Ausbildungssystem in ein schlechtes Licht gestellt.

8.1.3 Resümee

„Im Team, anders funktioniert es nicht“

Die Berufsschule trägt die Hauptverantwortung für die Durchführung der dualen Ausbildung auf der Sekundarstufen-Ebene und implementiert in der Regel auch die Strukturen.

Der Erstkontakt der Firmen mit dem dualen System hat sich als wichtiger Ausgangspunkt für eine erfolgsversprechende Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb herausgestellt. Sowohl der Weg der Berufsschule über Mitarbeiter_innen in den Betrieben, die selber das duale System durchlaufen haben, als auch die Kontaktaufnahme durch eine neutrale Beratungsorganisation, die eine Vermittler_innenrolle zwischen den verschiedenen „Welten“ von Industrie und Bildungseinrichtungen einnimmt, haben sich als erfolgsversprechende Wege erwiesen, um die Betriebsleitungen von den positiven

Auswirkungen der dualen Ausbildung auf den eigenen Facharbeiter_innenbedarf hin zu überzeugen.

Für die Berufsschulen stellt es dennoch eine große Herausforderung dar, für ihre dualen Programme ausreichend Unternehmen zu finden, die an der Ein- und Durchführung des Ausbildungssystems teilnehmen wollen. Vor allem in der Bergbauindustrie ist es schwierig, Ausbildungsplätze mit Sekundarschüler_innen zu besetzen, da diese noch nicht volljährig sind. Aufgrund der hohen gesundheitlichen Belastungen in den Bergwerken, schrecken die Betriebe davor zurück, Minderjährige aufzunehmen und damit auch die Einhaltung der sehr strikten Sicherheitsstandards kontrollieren zu müssen.

Um den Auszubildenden trotzdem eine praktische Ausbildung im Betrieb zu ermöglichen, tendieren die Berufsschulen in diesem Fall dazu, nicht klassisch dual auszubilden, sondern den Berufsschüler_innen ein ausgedehntes Praktikum in der Bergbauindustrie im Anschluss an die schulische Ausbildung anzubieten, da sie zu diesem Zeitpunkt bereits volljährig sind.

Auf der anderen Seite gestaltet es sich oft schwierig, genügend Jugendliche für die dualen Ausbildungsgänge zu finden, da nicht alle Berufsschüler_innen die persönliche Reife besitzen, um den Anforderungen der Arbeitswelt gewachsen zu sein, oder auch von ihren sehr behütenden Eltern für zu jung gehalten werden, um in einem Betrieb zu arbeiten. Um die Schüler_innen und Eltern trotzdem von der dualen Ausbildung zu überzeugen, lädt der Berufsschuldirektor zu Informationsveranstaltungen ein, bei denen externe Referent_innen aus den Firmen über ihre positiven Erfahrungen mit dem dualen System berichten, wodurch Bedenken über die Ausbeutung der jugendlichen Auszubildenden durch die Betriebe abgebaut werden sollen.

Dual ausbildende Firmen haben ihrerseits Schwierigkeiten, ihre Ausbilder_innen für die von der Berufsschule durchgeführten Aus- und Fortbildungen freizustellen, da deren Teilnahme einen Arbeitsausfall für die Betriebe bedeutet. Staatliche Anreize, z.B. Steuererleichterungen, könnten die Bereitschaft der Unternehmen zur Freistellung erhöhen. Um den zeitlichen Aufwand für diese zu reduzieren, komprimiert die Berufsschule die Inhalte ihrer Aus- und Fortbildungen, was jedoch mit Qualitätseinbußen verbunden ist.

Die Ausbildungsbetriebe betrachten ihre Beteiligung am Ausbildungssystem oftmals ausschließlich als kurz- und mittelfristige Lösung für ihren eigenen

Facharbeiter_innenbedarf und sehen ihre Aufgabe nicht darin, durch eine qualifizierte Ausbildung den Facharbeiter_innenbedarf für die gesamte Branche zu garantieren. Da das Ausbildungssystem nicht flächendeckend in der Kultur der Betriebe verankert ist, führen die Ausbildungsbetriebe keine systemische Analyse durch, nach der sich die Ausbildung langfristig auszahlt, wenn viele Betriebe daran teilnehmen und so ausreichend ausgebildete Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, die man bei Bedarf einstellen kann.

Um in der konkreten Kooperation Zugang zu den Ausbilder_innen zu bekommen, stellt sich der Berufsschullehrer auf deren Vorlieben für informelle Kontakte ein. Er evaluiert die Auszubildenden gemeinsam mit den Ausbilder_innen im informellen Gespräch, nimmt ihnen jedoch den oft lästigen „Papierkram“ für die Evaluierungen ab.

Die Strategie der Berufsschule zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie sich sehr stark auf die Bedürfnisse und Empfindlichkeiten ihrer Kooperationspartner_innen (Schüler_innen, Betriebsleitungen, betriebliche Ausbilder_innen) einstellt, um sie von den positiven Effekten des dualen Modells zu überzeugen und dieses erfolgreich durchzuführen.

Die Strategie des Ausbildungsbetriebs besteht demgegenüber darin, die Schüler_innen als Nachwuchsmitarbeiter_innen auszubilden, um die in Rente gehenden Mitarbeiter_innen zu ersetzen, denn während der Ausbildung wachsen die Jugendlichen bereits in die Betriebskultur hinein und müssen im Anschluss nicht zusätzlich eingearbeitet werden.

Die Bildungstiftung setzt bei der Gewinnung neuer Kooperationspartner_innen auf die Strategie langjähriger positiver Erfahrungen, die andere mit dem System gemacht haben. Die Unternehmensstrategie wird in den Überzeugungsprozess mit einbezogen. Die Bildungstiftung preist den Unternehmen das duale System nicht als Erfüllung ihrer *Corporate Social Responsibility* (CSR) an, sondern versucht sie von dem positiven wirtschaftlichen Effekt zu überzeugen, den die Ausbildung der eigenen Fachkräfte im Rahmen des dualen Systems für sie bedeutet.

Es gibt innerhalb des dualen Systems eine klare Rollenverteilung zwischen der Berufsschule, dem Ausbildungsbetrieb und dem Beirat, die jedoch nicht einheitlich vom Staat festgelegt wird. Dies führt dazu, dass unterschiedliche Modelle parallel funktionieren und die jeweiligen Kooperationspartner_innen das ihnen am geeignetesten erscheinende Modell praktizieren oder ihr eigenes Modell entwickeln. Die Rolle des Bildungsministeriums

besteht demgemäß vor allem darin, die Berufsschulen auf die Einhaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen hin zu kontrollieren. Die Strukturen des Bildungsministeriums ändern sich jedoch von Regierung zu Regierung. Während es zu Beginn des dualen Ausbildungssystems in den 1990er Jahren noch eine spezielle Abteilung gab, die sich mit dem System auf Sekundarstufen-Ebene beschäftigte, wurde diese nach Ende des Pilotprojekts FOPROD wieder abgeschafft. 2010 wurde das duale System schließlich in die Abteilung für technische Ausbildung des Bildungsministeriums integriert.

Jede/r Akteur_in des dualen Systems auf Sekundarstufen-Ebene verpflichtet sich gegenüber den anderen Akteur_innen, die ihrer Rolle im System entsprechenden Aufgaben zu erfüllen, um zum Gelingen der Ausbildung beizutragen. Im Fall der Beteiligung der Beratungsorganisation legt diese allein die Verpflichtungen fest und verlangt von den Akteur_innen deren Einhaltung, um an ihrem Programm teilnehmen zu können.

Entscheidungen bezüglich der dualen Ausbildung werden im Konsens zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule getroffen. Dieses Vorgehen wird durch einen Vertrag zwischen den beiden Akteur_innen festgelegt, um zu garantieren, dass Entscheidungen bei der täglichen Zusammenarbeit demokratisch gefällt werden.

Nicht am dualen System teilnehmende Berufsschulen nehmen ihrerseits die Ausbildungsbetriebe oftmals als Konkurrentinnen in Bezug auf ihre Ausbildungshoheit wahr. Sie befürchten die Mitbestimmung der Betriebe bei den Lehrinhalten und sehen darin eine Einmischung in ihren Kompetenzbereich. Daraus resultiert die Angst der Berufsschule ihre Daseinsberechtigung als Spezialistin zu verlieren.

Die direkte und konstante Kommunikation zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb wird als einer der wichtigsten Faktoren der Kooperation bezeichnet. Die Akteur_innen vereinbaren klare Kommunikationsregeln, anhand derer sowohl die Auszubildenden als auch der Ausbildungsprozess kontinuierlich evaluiert wird.

Die Interviewten sind alle der Meinung, dass Vertrauen zwischen den Kooperationspartner_innen einer der wichtigsten Grundpfeiler für das Gelingen des gemeinsamen Projektes ist. Das jeweilige Vertrauensverhältnis wächst demnach im Laufe der Zeit durch das persönliche Kennenlernen und die Zusammenarbeit selbst.

Alle Akteur_innen betonen die Wichtigkeit der Teamarbeit auf gleichberechtigter partnerschaftlicher Ebene für das Gelingen der dualen Ausbildung.

Zwischen Berufsschule und Bildungsministerium lassen sich indes massive Konflikte wahrnehmen. Die Berufsschule kritisiert die Bürokratie des administrativen Systems, weil diese sie stark in ihrer Arbeit behindert, z.B. wenn Genehmigungen nicht fristgerecht erteilt werden, was in der Praxis zu teilweise illegaler Durchführung des dualen Systems führt.

8.2 Kooperation in der dualen Ausbildung auf tertiärer Bildungsebene „Das wird auch für uns ein Lernprozess sein“

Die Analyse der Kooperationsgestaltung in der dualen Ausbildung auf tertiärer Bildungsebene bezieht sich auf zwei Kooperationen: Erstens zwischen dem Wirtschaftsunternehmen INDUM und dem Ausbildungszentrum (CFT) APAL und zweitens auf die abgebrochene Zusammenarbeit des Bergbauzuliefererbetriebs PETERS mit dem Ausbildungszentrum NATIC und der daraus resultierenden Einrichtung eines firmeneigenen CFT's.

8.2.1 Kooperation auf der Sachebene „Wir setzen Kreativität ein, um die legalen Lücken zu überspringen“

KONTAKTAUFNAHME

Wirtschaftsunternehmen INDUM – Ausbildungszentrum APAL

Bei der Kontaktaufnahme des Wirtschaftsunternehmens mit dem technischen Ausbildungszentrum APAL wird deutlich, dass diese Bildungsinstitution nicht die erste Option des Unternehmens war. Zunächst hatte die Firma sich an eine Universität gewandt, die ein eigenes Ausbildungszentrum innerhalb der Universität betreibt und geographisch näher an dem von der Firma geplanten neuen CFT liegt. Da der Vorschlag der Universität, das Geld für die Infrastruktur des neuen CFT vom Unternehmen anzunehmen, dieses jedoch eigenständig leiten zu wollen, von dem Unternehmen nicht akzeptiert wurde, richteten sie ihr Augenmerk im nächsten Schritt auf APAL.

„Also hat man sich in der Region umgesehen. Es liegt nahe der neunten [Region], sie waren in der achten Region BioBio in der Universität [...] [Pablo]. Die Universität [...] [Pablo] hat ihnen gesagt: ‚Ich bin bereit mit EUCH zusammenzuarbeiten, aber ihr gebt mir die Millionen Dollar und ich verwalte sie.‘ Dieser Vorschlag wurde jedoch abgelehnt. Sie kamen hier zum [...] [APAL] [...] und ihre Initiative beruhte darauf, eine bestimmte Anzahl an Ressourcen zur Verfügung zu stellen, ein Gebäude zu bauen; aber sie haben nicht das Bildungs-Knowhow, aber das hat [...] [APAL]. Sie haben sogar die Ausbildungsgänge vorgeschlagen, die sie benötigten und [...] [APAL] hat zwei weitere Ausbildungsgänge eingebracht. Und sie haben das Gebäude gebaut, eine Investition von 12 Millionen Dollar, sie haben es komplett ausgestattet. Die Ausbildungen, die [...] [APAL] aufnehmen wollte, hat [...] [APAL] finanziert.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 14

Herr Aguirre erläutert, dass das Wirtschaftsunternehmen auf der Suche nach einer Bildungsinstitution mit Knowhow in der technischen Ausbildung war. Sie bot APAL an, die Infrastruktur zu finanzieren, räumte sich aber im Gegenzug ein Mitspracherecht bei der Auswahl der Studiengänge ein. Die Ausbildungsgänge, die APAL zusätzlich einrichten wollte, sollten von diesem selbst bezahlt werden. Die Schwierigkeiten, die sich aus dieser Vereinbarung im Laufe des Kooperationsprozesses ergeben haben, sehen wir in Kapitel 8.2.2, das die Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit auf der Beziehungsebene in den Fokus nimmt.

Bergbauzulieferunternehmen PETERS – ehemaliger Kooperationspartner NATIC

Im Fall des betriebseigenen Ausbildungszentrums des Bergbauzulieferunternehmens PETERS war es der Kontaktabbruch zum bestehenden Kooperationspartner NATIC, der die Einrichtung des betriebseigenen CFT hervorgebracht hat, bei dem die Firma sowohl die Rolle der theoretischen als auch der praktischen Ausbildung übernommen hat, so dass keine weiteren Absprachen mit externen Kooperationspartner_innen mehr notwendig waren.

„Zehn Jahre lang eine Kooperationsallianz mit [...] [NATIC]. Sie hat vom Jahr 2000 [...] bis zum Jahr 2011/2012 gehalten, als man die Entscheidung getroffen hat, sich vertikal mit dem eigenen CFT einzubringen.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 72

HERAUSFORDERUNGEN UND SCHWIERIGKEITEN

Elementare Herausforderungen und Schwierigkeiten des Ausbildungszentrums APAL mit den Rahmenbedingungen bei der Einführung des dualen Systems

Die Ausführungen von Herrn Aguirre verdeutlichen, dass weder seine Institution noch der Ausbildungsbetrieb sich vor der Einführung des dualen Systems personell und konzeptionell auf diese für beide Kooperationspartnerinnen neue Form der Zusammenarbeit vorbereitet haben.

„Das Problem oder die Schwierigkeiten, die es gegeben hat, sind: Erstens: Wir haben in [...] [APAL] (...) nicht ausreichend gut vorbereitete Lehrer. Zweitens: Das interne Team der Firma [...] [INDUM] hat nicht die Lehrer oder geeigneten Lehrer, um die Herausforderung übernehmen zu können die Jugendlichen, Männer und Frauen, aufzunehmen. Drittens: Wir treffen auf legale Fallen, denn es gibt Lücken bei der Definition der vom Gesetz festgelegten Unterrichtsstunde. Kann sie im Klassenraum oder in der Firma abgehalten werden?“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 14

Sowohl innerhalb des CFT's als auch bei der Firma mangelt es an für das duale System speziell ausgebildeten Dozent_innen wie auch Ausbilder_innen. Hinzu kommen Lücken in der gesetzlichen Regelung in Bezug auf die Klarstellung in welcher Institution die Mindeststundenzahl für einen Ausbildungsgang abgeleistet werden muss (zu den rechtlichen Rahmenbedingungen siehe Kap. 7.1.2).

„Die Verbesserungsmöglichkeiten, die wir noch generieren müssen, [...] sind: Erstens, herauszufinden, wie das Verhältnis mit der Industrie zu operationalisieren ist, wie unsere Lehrer in Verbindung zur Industrie auszubilden sind, wie die Schüler von [...] [APAL] (...) in den betrieblichen Einrichtungen interagieren werden. Das Wie wird jetzt mit der Einführung gelernt. Drittens: Wie wir die Ausbilder ausbilden. Viertens: Wie außerdem der Evaluationsprozess in der Firma sein wird, und auch auf der Ebene von [...] [APAL]. Das wird auch für uns ein Lernprozess sein, denn wir haben den Prozess des Lernens sehr reglementiert, da gibt es kaum Flexibilität, es gibt keine Lehrfreiheit, sondern jede zu entwickelnde Aktivität ist sehr spezifiziert.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 96

Im weiteren Verlauf des Interviews benennt Herr Aguirre die Schwierigkeiten dennoch als Chance zur Verbesserung, für die allerdings noch ein Weg erkundet werden muss, der sich auf vier grundlegende Punkte der Zusammenarbeit bei der dualen Ausbildung bezieht: Ausbildung der Lehrkräfte für das duale System, Verhalten der Auszubildenden im Betrieb, Ausbildung der Ausbilder_innen, und Evaluierungsprozess im Betrieb und im CFT. Er merkt

an, dass alles im Rahmen der Implementierung erst gelernt werden muss. Er hebt auch hervor, dass das Ausbildungssystem seines CFT's sehr rigide ist und wenig Flexibilität zulässt. Die Äußerungen von Herrn Aguirre signalisieren, dass viele der Herausforderungen für eine erfolgreiche Implementierung des dualen Systems scheinbar nicht im Vorfeld zwischen Ausbildungsbetrieb und CFT besprochen und explizit geklärt wurden, so dass sie nun im Laufe des Einführungsprozesses gelöst werden müssen (vgl. Ausführungen zur Strategie des CFT weiter unten). Es wird deutlich, dass die Improvisation von Lösungsansätzen durch die Kooperationspartner_innen im laufenden Kooperationsprozess einen reibungslosen Ablauf der dualen Ausbildung erschweren.

Schwierigkeiten des Bergbauzulieferunternehmens PETERS mit dem ehemaligen Kooperationspartner NATIC

Herr Bravo erläutert die konzeptionellen Schwierigkeiten seiner Firma mit dem ehemaligen Kooperationspartner.

„Unser Problem mit [...] [NATIC] war vor allem konzeptionell. [...] [NATIC] bildet nicht dual aus, [...] [APAL] bildet nicht dual aus. [...] [BEAP] und die Körperschaft [...] [PUCIN] und unter den vieren, und wenn ich dann noch [...] [UAFF] dazu zähle, konzentrieren sie 90% der Einschreibungen für technische Ausbildungen in Chile auf sich. Keine dieser fünf Institutionen macht eine duale Ausbildung.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 72

Er kritisiert offen, dass die großen Bildungsträgerinnen der technischen Ausbildung nicht dual ausbilden. Er stellt dies als Problem dar, benennt jedoch keinen Erklärungsansatz. Dieser findet sich jedoch im Interview mit Herrn Delmonte:

„Ich kann kein duales System fordern, ich kann es nicht von [...] [NATIC] fordern. Ich kann nicht von [...] [NATIC] verlangen, dass sie ihr Modell von 1.600 Wahlstunden von einem Tag auf den anderen auf 700 verändern, ich kann es nicht von ihnen erwarten, weil das Gesetz es verbietet. Das Gesetz verbietet es und die Interpretation einer wählbaren Stunde durch den obersten Rechnungshof der Republik untersagt es auch.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 268

Er weist darauf hin, dass es aufgrund der gesetzlichen Regelung nicht möglich ist, die Ausbildungszentren dazu aufzufordern, ihre Ausbildungsgänge auf das duale System umzustellen, indem sie einen Teil der Ausbildungsstunden in einen Betrieb verlegen. Er bringt eine weitere staatliche Institution ins Spiel, die oberste Rechnungsprüfungsbehörde, die kontrolliert, ob die Regeln bei der Umsetzung der Ausbildungsgänge eingehalten

werden, und deren Interpretation des Dekrets ebenfalls 1.600 Stunden Unterricht innerhalb der Berufsschule vorsieht

Als weitere Schwierigkeit in der Kooperation mit dem Ausbildungszentrum NATIC benennt Herr Bravo, dass das CFT nicht entsprechend den Bedürfnissen seiner Firma ausgebildet hat. Dies führte dazu, dass die Firma die jugendlichen Fachkräfte nach Abschluss ihrer Ausbildung in ein anderthalb- bis zweijähriges Trainee-Programm aufnehmen musste, um ihnen die notwendigen Eingangsvoraussetzungen für die Tätigkeit als Wartungstechniker schwerer Maschinen in seiner Firma zu vermitteln.

„Ihr Ausbildungsmodell bezog keine Kompetenzen und keine Fertigkeiten ein, gleichzeitig war es abgekoppelt von den Bedarfen [...] [PETERS] für die Erstaufnahme. Also mussten viele der Absolventen letztendlich einen Kurs durchlaufen, nachdem sie bereits dieses dreijährige Programm zum Wartungstechniker schwerer Maschinen abgeschlossen hatten; sie sind bei der Firma eingestiegen und benötigten ein 18-monatiges fast 24-monatiges einführendes Traineeprogramm.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 76

Als Konsequenz hieraus hat seine Firma sich entschlossen, ihr eigenes CFT zu gründen, nicht zuletzt, um die Gesamtausbildungszeit zu verkürzen und Traineekosten zu sparen (siehe hierzu Kap. 7.3.3).

Die Schwierigkeit wurde in diesem Fall gelöst, indem die Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner gekündigt und die Ausbildungen ohne Kooperationspartner_in durchgeführt wurden.

KOOPERATIONSSTRATEGIEN

Strategie des Ausbildungszentrums APAL

Herrn Aguirre erklärt, dass für seine Institution das Kooperationsmodell mit INDUM Teil ihrer Entwicklungsstrategie ist, die man in Kooperation mit anderen Firmen wiederholen will, um als Bildungsunternehmen zu expandieren und das Modell zu exportieren.

„Und das [...] [INDUM]-Modell ist für uns heute auch Teil der strategischen Entwicklung, die gerade sondiert wird.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 59

„[...] [APAL] sagt: ‚Gut begeben wir uns auf das Niveau der Firma‘ und jetzt ist die Idee, das [...] INDUM-Modell mit anderen Firmen zu wiederholen [...]. Also unser Vorschlag ist, Partner zu finden, um weiter wachsen zu können, in Chile oder im Ausland.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 62

„Wir setzen Kreativität ein, um die legalen Lücken zu überspringen.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 96

Ein noch nicht gelöstes Problem scheint bei der Überwindung der rechtlichen Rahmenbedingungen (siehe hierzu Kap. 7.1.2) zu liegen, für das man z.Zt. kreative Lösungen entwickelt.

Strategie des innerbetrieblichen Berufsausbildungszentrums

Das Bergbauzulieferunternehmen PETERS hat sich dazu entschlossen, seine Fachkräfteausbildung im firmeneigenen CFT unentgeltlich anzubieten und dies bereits zu einem Zeitpunkt, als die politische Diskussion über gebührenfreie Studien- und Ausbildungsplätze gerade erst begonnen hatte. Die Gründe für diese Entscheidung benennt Herr Bravo an dieser Stelle nicht, aus dem Kontext des Gesamtinterviews kann man jedoch schließen, dass sie mit ihrem Angebot konkurrenzfähig gegenüber anderen Ausbildungsinstitutionen sein und für ihren eigenen Techniker_innenbedarf genügend Auszubildende bekommen wollten.

„Als der Diskussionsprozess im Hinblick auf das komplett kostenlose [Studium] anfang, haben wir als Unternehmen die Entscheidung für eine pauschale Kostenbefreiung getroffen. Und heute zahlen die Burschen weder Studien- noch Aufnahmegebühren, außerdem haben sie ein Verpflegungs-, Aufenthalts- und Unterkunftsstipendium etc.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 82

„Wir haben Erfahrung mit diesen ABC-Ausbildungsprogrammen, denn als das Unternehmen einen sehr starken Wachstumsprozess hatte und von den technischen Schulen keine ‚Jungs‘ mehr kamen, haben wir angefangen, Kassierer aus den Supermärkten anzuwerben, Bäcker aus irgendeiner Fabrik, und daher haben wir Erfahrung mit Erwachsenenbildung in diesen ABC-Programmen. Während sechs intensiven Monaten führen wir diese 500 Aktionsstunden durch und am Ende entlassen wir sie als [fertige] Auszubildende in Mechanik, die sich in die Firma integrieren.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 92

Die Firma war demnach auch in der Vergangenheit schon sehr kreativ, denn als sie auf dem Arbeitsmarkt keine niedrigqualifizierten Arbeitskräfte fand, entschloss sie sich, offensiv

Mitarbeiter_innen aus anderen Branchen abzuwerben und ihnen eine Kurzeitusbildung zur Mechaniker_in anzubieten und sie im Anschluss daran im eigenen Betrieb einzusetzen.

„Wir haben wirklich gesagt: Es ist am besten, möglichst auf der gleichen Linie mit den Anforderungen der [...] [Bergbauinteressensorganisation]

zu liegen und wir modifizieren gerade unsere internen Entwicklungsprogramme entsprechend, damit sie sich, sagen wir mal, dem [...] [BIV] anpassen, den vom [...] [BIV] vorgegebenen Kompetenzen.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 100

Eine weitere strategische Entscheidung der Firma PETERS lag also darin, sich die von der Bergbauinteressensorganisation festgelegten Anforderungen zu eigen zu machen und die eigenen Ausbildungsprogramme entsprechend deren Richtlinien zu modifizieren, um so das von der Bergbauinteressensorganisation vergebene Gütesiegel zu erhalten (siehe hierzu Kap. 4.2.4).

ROLLENVERTEILUNG

Rollenverteilung zwischen Ausbildungszentrum APAL und Wirtschaftsunternehmen INDUM

Herr Aguirre benennt die Konflikte in Bezug auf die Rollenverteilung zwischen Ausbildungsbetrieb und Bildungsinstitution sehr offen.

„Die permanente Barriere ist, dass [...] [INDUM] sich mehr Zuständigkeiten nehmen will, und danach haben wir ihnen gesagt: ‚Laut Vertrag, also wir verstehen etwas von Bildung, Sie sind die Firma, und deshalb entscheiden wir über Bildungsthemen, die Rahmencurricula, wie man unterrichtet. Die Ausbildungen sind definiert, das Was ist definiert, aber wie es gemacht wird, ist in unserer Verantwortung‘. Aber es gibt ständig diese Spannung, dass die Firma sich äußern will, einsteigen will, und man muss sie [ständig] an die jeweilige Rolle jedes Einzelnen erinnern.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 53

Er erläutert, wie die Vertreter_innen von APAL mit diesem Konflikt umgehen. Sie drängen auf strikte Rollentrennung, bei der sie dem Ausbildungsbetrieb lediglich die Umsetzung des praktischen Teils der Ausbildung zugestehen, während sie für sich die komplette Curriculum-Entwicklung und dessen theoretische Umsetzung vorsehen. Sie begründen diese Forderung damit, dass sie die Bildungsexpert_innen sind, und sich nicht von der Firma in ihren Bereich hineinreden lassen wollen. Da die Firma jedoch bei den Lehrinhalten und

ihrer Umsetzung mitreden will, kommt es in der Praxis zu permanenten Spannungen unter den Kooperationspartner_innen.

„In Bezug auf die Ausbildungsgänge, die [...] [INDUM] brauchte, um die sie ausdrücklich gebeten haben, die zu unserem Rahmencurriculum gehören, Ausbildungsgänge, die von [...] [INDUM] gefordert wurden, die Kompetenzprofile, alles was den Aufbau des Ausbildungsgangs betrifft, das Rahmencurriculum, innerhalb unseres Modells zur Erhebung beruflicher Kompetenzen, [...]. Das ist durch uns definiert.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 55

Herr Aguirre erläutert ausführlich, dass seine Institution die Rahmenpläne erstellt und Inhalte definiert. Hiermit will er die Fachkompetenz seiner Bildungseinrichtung verdeutlichen und macht zugleich klar, dass sie sich von ihrem Kooperationspartner nicht „beraten“ lassen.

Rollenverteilung beim innerbetrieblichen CFT

Im Fall des CFT der Firma PETERS kann man nicht von einer Rollenverteilung zwischen Kooperationspartner_innen sprechen, da die Firma die für die Ausbildung alleinverantwortliche Institution ist. Es handelt sich also vielmehr um die Rolle, die die Firma für sich innerhalb des Ausbildungssystem einnimmt. In diesem Zusammenhang betont Herr Bravo, dass sie ihre Rolle als betriebseigenes CFT nicht nur darin sehen, Techniker_innen für den eigenen Bedarf auszubilden, sondern auch für ihre Kundin, die Bergbauindustrie.

„Denn wir sind eine Betriebs-Schule, die unsere Klienten mit dem Personal an Technikern versorgt.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 34

Das Unternehmen sieht seine Rolle also im größeren Gesamtzusammenhang des Ausbildungsmarktes und versteht sich als Dienstleister durch die Ausbildung von Fachkräften.

VEREINBARUNGEN UND VERPFLICHTUNGEN

Exkurs:

Vereinbarung des Bildungsministeriums mit dem BIBB zur Einführung des dualen Systems auf der tertiären Bildungsebene

Wie bereits in Kapitel 5.3.4 erläutert, hat die 2011 unterzeichnete deutsch-chilenische Kooperationsvereinbarung nicht den erwünschten Erfolg erzielt. Dieser Exkurs wird hier eingefügt, um zu verdeutlichen, dass die Einhaltung von Vereinbarungen und Verpflichtungen im Hinblick auf die Einführung des dualen Systems nicht nur in konkreten Kooperationen vor Ort schwierig ist, sondern auch auf bilateraler Ebene durch nichtstringente Handlungsweisen auf politischer Ebene der Kooperationsverlauf negativ beeinflusst wird. Herr Delmonte benennt einen der Gründe, warum die Kooperationsvereinbarung schon während der ersten Regierung von Präsident Piñera (2010-2014) nur halbherzig umgesetzt wurde, indem er auf vermeintlich widersprüchliche Entscheidungen der damaligen Arbeitsministerin hinweist:

„Sie hat sich für die australische Lösung entschieden, aber hat eine Vereinbarung zur Dualität mit Deutschland unterschrieben. Sie war also nie fähig ihren Kopf und ihr Herz in Einklang zu bringen. Und deshalb ist diese Vereinbarung mitten im Nichts steckengeblieben.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 212

Dadurch, dass die Ministerin sich für die Einführung des australischen Ausbildungssystems im chilenischen Bergbau entschieden hatte und die Entwicklung des Qualifikationsrahmens nach australischem Vorbild befürwortete, wurde die Umsetzung der von ihr theoretisch unterstützten Kooperationsvertrag mit Deutschland zur Einführung des dualen Systems auf der tertiären Bildungsebene von ihrem Ministerium nicht proaktiv vorangetrieben.

Verpflichtungen zwischen Wirtschaftsunternehmen INDUM und Ausbildungszentrum APAL

Bei den jeweils von den Kooperationspartnern übernommenen Verpflichtungen wird das Ungleichheitsverhältnis zwischen den Institutionen deutlich. Der Ausbildungsbetrieb verpflichtete sich zu Beginn der Kooperation per Vertrag, dem Ausbildungszentrum Personalressourcen und Räumlichkeiten für die theoretische Ausbildung zur Verfügung zu stellen.

„Als man mit [...] [INDUM] gesprochen hat, sagte [...] [INDUM] sie würden, und das wurde auch im Vertrag festgelegt, Personalressourcen zur Verfügung stellen, außerdem Räume, um diese Unterstützungsverbindung herzustellen.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 29

Im Gegensatz zu dieser freiwilligen Verpflichtung, sieht sich das Ausbildungszentrum jedoch im Laufe der Zusammenarbeit dazu gezwungen die betrieblichen Ausbilder_innen zu bezahlen, da die Firma sich nicht dafür verantwortlich fühlt, diesen eine Prämie für ihre Ausbildungstätigkeit zu zahlen.

„Wer bezahlt den Ausbilder? Die Firma? Die Firma hat gesagt: ‚Nein, ich habe überhaupt keine Verantwortung‘, und uns war klar, dass man einen Anreiz brauchte. Am Anfang dachten wir, dass nicht, aber es braucht einen Anreiz, und diesen Anreiz wird [...] [APAL] zahlen müssen.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 29

Herr Aguirre ist zwar der Meinung, dass eigentlich der Betrieb diese Kosten zahlen müsste, da die Firma sich jedoch weigert und das Ausbildungszentrum der Meinung ist, dass das System nicht ohne Anreiz für die Ausbilder funktioniert, übernimmt sie diese Kosten notgedrungen, um den Erfolg des Projektes nicht zu gefährden. Die Reaktion der Firma macht deutlich, dass sie die Verantwortung für den reibungslosen Ablauf des Ausbildungsprozesses komplett an das CFT abgibt.

ENTSCHEIDUNGEN WÄHREND DES PROZESSES

Entscheidungen zur Zukunft des innerbetrieblichen CFT

Herr Bravo erläutert, dass sie als Firma den Fortbestand des firmeneigenen CFT's re-evaluieren, da aufgrund der hohen Kosten Zweifel aufgekommen sind, ob es sich für das Unternehmen auszahlt, an diesem Modell der Beteiligung am technischen Ausbildungssystem auf tertiärer Bildungsebene festzuhalten.

„Wir sind dabei das Projekt des CFT zu re-evaluieren, aufgrund der hohen Kosten seines Einheitswerts und weil wir nicht glauben, dass es für die Firma angemessen ist in diesem Projekt der vertikalen Einbindung in der tertiären Bildung zu verbleiben.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 92

Die Firma PETERS hat sich kurze Zeit nach der Durchführung des Interviews tatsächlich dazu entschlossen, das CFT in ein Ausbildungszentrum für Kurzeitaus – und fortbildungen umzuwandeln, da dadurch die Kosten für die Firma gesenkt werden können. An anderer

Stelle erläutert Herr Bravo, dass sich auch aufgrund der hohen Anzahl an Abbrecher_innen innerhalb der Fachkräfteausbildung die Investition in das CFT für das Unternehmen finanziell nicht rentiert:

„Wir investieren als Firma zwischen einer und eineinhalb Millionen Dollar pro Jahr in eine Gruppe von 100 ‚Jungs‘, von denen am Ende 60% abschließen, denn die Abbruchquote ist hoch.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 88

Im Fall des Bergbauzulieferunternehmens kann nicht im eigentlichen Sinne von einer Entscheidung innerhalb einer Kooperation gesprochen werden, da das Unternehmen sich allein entscheiden kann, ob das betriebseigene CFT weitergeführt wird oder nicht und hierfür keine Absprachen mit Kooperationspartner_innen notwendig sind.

Exkurs:

Rechtliche Entscheidungen bzgl. des dualen Systems

Nachfolgend wird ein kurzer Einblick gegeben, wie Entscheidungen zum dualen System auf politischer Ebene zustande kommen können:

„Das ist auch mehr eine Vision der Politik. Es ist durchaus möglich, dass die Ministerin in zwei Monaten sagt: ‚[...] es muss ein Beschluss gefasst werden, der das Thema ‚dual‘ regelt‘. Das kann gemacht werden, ich glaube, dass es passieren kann.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 96

Herr Carasco legt mit diesem Kommentar nahe, dass es innerhalb der Bachelet-Regierung II keine politische Strategie zur Berufsbildung gibt. Man hat den Eindruck, dass Entscheidungen lediglich auf Druck von außen erfolgen. Falls es also eine starke Lobby von Seiten der großen CFT's und IP's oder auch der Firmen für das duale System auf tertiärer Ebene gäbe, würde die Ministerin vielleicht eher einen Beschluss auf den Weg bringen, der diese Ausbildungsform reguliert, aber wenn nicht, dann nicht. Es scheint keine perspektivische Planung, sondern lediglich Reaktionen zu geben.

8.2.2 Kooperation auf der Beziehungsebene „Das ärgert, macht Lärm“

KONKURRENZ

Das Ausbildungszentrum APAL erlebt eine konkrete Konkurrenzsituation mit anderen Anbietern von Fortbildungen für die Firma INDUM.

„Für die Fortbildungen hat sich [...] [INDUM] einige Zusicherungen reserviert, z.B. indem sie sagen: ‚Ich will eine Anzahl an Stunden oder Klassenräume verfügbar haben, damit ich meine Schulungen durchführen kann, und ich, [...] [INDUM], definiere, mit wem ich sie mache.‘ [...] [...] [PUCIN], [...] [NATIC] oder es können finnische Firmen kommen, von denen sie die technischen Maschinen kaufen, um die Bäume zu verarbeiten. Und diese kommen, um sie in dieser Einrichtung zu schulen. Sie haben uns das Gebäude gebaut, sagen wir mal, das Gebäude ist geliehen und wir müssen ihnen die Räume zur Verfügung stellen, damit sie agieren können. Und die Schulung haben sie bis jetzt mit anderen Institutionen durchgeführt und nicht mit [...] [APAL].“
Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 43-45

Herr Aguirre verdeutlicht, dass er nicht damit einverstanden ist, dass seine Kooperationspartnerin, die Firma INDUM, mit anderen Institutionen im Bereich Fortbildung zusammenarbeitet. Durch die Formulierung „sie haben uns das Gebäude gebaut“ sagt er aus, dass er der Meinung ist, dass das Gebäude für sein Ausbildungszentrum erbaut wurde. Mit dem Nachsatz „das Gebäude ist geliehen und wir müssen ihnen die Räume zur Verfügung stellen, damit sie agieren können“ schwächt er den Besitzanspruch etwas ab, aber es wird klar, dass seine Institution nur ungern Teile des Gebäudes an konkurrierende Bildungsanbieterinnen abgibt, damit diese in „ihren“ Räumen Fortbildungen durchführen können. Herr Aguirre hat jedoch aufgrund der Vertragslage keine Möglichkeit, sich gegen die Untervertragnahme anderer Bildungsanbieter für die Fortbildungen zu wehren.

Im Abschnitt zur Rollenverteilung wurde analysiert, wie das Ausbildungszentrum APAL versucht, den Einfluss des betrieblichen Kooperationspartners auf die Curriculum-Entwicklung zurückzudrängen. Es wird jedoch deutlich, dass es sich dabei lediglich um einen Stellvertreter_innenkampf handelt, da das Ausbildungszentrum auf dem eigentlichen Konkurrenzfeld, der betrieblichen Fortbildung, keine Chance hat, sich gegen den Kooperationspartner INDUM durchzusetzen, da er in dem Fall die Macht besitzt, die Fortbildungen an andere Institutionen zu vergeben.

PROBLEME UND KONFLIKTE

Konflikte zwischen Wirtschaftsunternehmen INDUM und Ausbildungszentrum APAL

Zwischen dem Ausbildungsbetrieb und dem CFT entstehen vor allem Konflikte im Bereich von Zuständigkeiten und Zugeständnissen von Kompetenzen.

Die Firma INDUM fühlt sich laut Herrn Aguirre nicht für die Rahmenbedingungen verantwortlich, unter denen die Ausbildung in ihrem Betrieb stattfindet, da sie die Auszubildenden lediglich als Schüler_innen des CFT's ansieht und nicht als Mitarbeiter_innen ihres Betriebs.

„Das ärgert, macht Lärm, also die Verabredung war: ‚Wir werden auch bei den Schulungen mit euch zusammenarbeiten‘ und das wurde nicht erfüllt. Es sollte eine Carta Gantt mit den Anfangsterminen für die Schulungskurse definiert werden, die wurde von [...] [INDUM] auch nicht übergeben. Die verantwortliche Leitung [...], die dieses Projekt durchgeführt hat, hätte diese Carta Gantt mit den Fortschritten einreichen müssen. Aber wir wurden 2016 auch nicht für die Schulungen unter Vertrag genommen, das wurde nicht erfüllt.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 49

Herr Aguirre besteht in seinem Statement darauf, dass die Firma sich ursprünglich verpflichtet habe, mit ihnen (dem CFT) auch im Weiterbildungsbereich zusammenzuarbeiten, was aber nicht eingehalten wurde. Hier widerspricht er sich selbst, denn zuvor hatte er erwähnt, dass das Unternehmen sich vorbehalten hatte, im Fortbildungsbereich auch mit anderen Institutionen zu kooperieren (siehe hierzu den vorherigen Abschnitt zu „Konkurrenz“). Mit der Nichteinreichung der Carta Gantt, verschärft Herr Aguirre nun seine Kritik daran, dass konkrete Absprachen nicht eingehalten wurden (den Umgang des CFT mit diesem Problem siehe im Abschnitt zur Rollenverteilung).

Exkurs:

Probleme der Akteur_innen mit dem dualen System als Kooperationsmodell

Um die Umgangsweise der Kooperationspartner_innen mit dem zuvor genannten Konflikt besser nachvollziehen zu können, soll in diesem Exkurs auf grundsätzliche Probleme der chilenischen Akteur_innen mit dem dualen System als Kooperationsmodell verwiesen werden, die von Herrn Carasco kommentiert werden. Er ist der Überzeugung, dass es den Akteur_innen der Fachkräfteausbildung generell leichter fällt mit Ausbildungsmodellen zu

arbeiten, die die Kooperation im Gegensatz zum dualen System nicht in den Vordergrund stellen, auch wenn diese Modelle weniger erfolgsversprechend zu sein scheinen.

„Also das duale Modell hat wie jedes andere Modell bestimmte grundlegende Schwierigkeiten. Das Problem ist, dass das duale Modell diese herausstellt und in einer sehr viel aggressiveren Art offenlegt. Und ich sage das im guten Sinne, nicht im schlechten. Das mit der Kooperation ist viel aggressiver. Wenn ich dies deklariere und in die erste Reihe stelle, ist das für uns kulturell noch sehr hart, im Gegensatz zu anderen Modellen, die sogar weniger Modellcharakter haben, die weniger klar sein können, aber die das ein wenig vergessen, dass ‚eigentlich nein, ja wir brauchen es, aber mach dir keine Sorgen, wir sehen dann, wie wir es machen.‘“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 102

Er begründet diese Zurückhaltung mit der chilenischen Kultur und nennt als Beispiel die häufig anzutreffende Redensart: „Mach dir keine Sorgen, wir sehen dann, wie wir es machen“. Diese steht für die Mentalität, anstehende Herausforderungen zu verdrängen, Diskussionen und Konflikte zu vermeiden, Entscheidungsfindungen aufzuschieben und lieber zu improvisieren. Auch wenn sich die Akteur_innen bewusst sind, dass sie eigentlich ein funktionierendes Modell benötigen, bevorzugen sie ein schlecht oder schlechter funktionierendes Modell, bei dem sie sich irgendwie, ohne sich auf Diskussionen und Konflikte einlassen zu müssen, durchlavieren können. Es lässt sich hierin eine Art Vogel-Strauß-Mentalität erkennen, sich bevorzugt auf bekanntem Terrain zu bewegen, statt sich neuen Herausforderungen zu stellen.

Das Beispiel der Konfliktbewältigungsstrategie des Ausbildungszentrums APAL hat jedoch gezeigt, dass auch Akteur_innen, die sich auf das duale Modell eingelassen haben, scheinbar Schwierigkeiten haben die Konflikte im offenen Gespräch mit der Kooperationspartnerin zu klären.

KOMMUNIKATION, VERTRAUENSVERHÄLTNIS, TEAMARBEIT

In den Interviews mit den Akteur_innen der dualen Ausbildung auf tertiärer Bildungsebene werden die Themen Kommunikation, Vertrauensverhältnis und Teamarbeit nicht explizit benannt. Im Fall der Zusammenarbeit zwischen dem Ausbildungszentrum APAL und INDUM lässt sich diese durchaus auffällige Lücke wahrscheinlich dadurch erklären, dass diese durch vielfältige Konflikte zwischen den beiden Kooperationspartnern gekennzeichnet ist, wie bereits zuvor erläutert.

Aufgrund des Eindrucks des Kooperationspartners APAL, dass getroffene Absprachen bzgl. der Zusammenarbeit auf Fortbildungsebene nicht vom Unternehmen eingehalten werden, ist die Kooperation durch ein Misstrauensverhältnis gekennzeichnet, das jedoch von Herrn Aguirre lediglich als Ärgernis bezeichnet wird.

Da das Unternehmen aufgrund seiner Rolle als Geldgeber eine größere Macht hat, seine Interessen durchzusetzen als das Ausbildungszentrum, versucht dieses als Kompensation seinen Einfluss bei der Gestaltung der Ausbildungen zu vergrößern. Da APAL sehr stark auf einer klaren Rollentrennung der beiden Kooperationspartner besteht (siehe hierzu den Abschnitt „Rollenverteilung“) und keine Vermischung der Kompetenzbereiche zulassen will, ist eine Teamarbeit zwischen Betrieb und Ausbildungszentrum nur schwer möglich.

Im Interview mit Herrn Bravo wird lediglich an einer Stelle auf die nicht vorhandene Teamarbeit mit dem früheren Kooperationspartner NATIC hingewiesen:

„Denn sie sind sehr abgeschottet, sie haben kaum Kontakt zu ihrem Umfeld, sind wirklich auf sich selbst bezogen, sie betreiben Nabelschau und entwickeln generell ihre eigenen Programme.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 74

Dadurch, dass NATIC, wie auch die anderen Bildungsinstitutionen ihre eigenen Programme ohne Absprache mit der Industrie durchführen, wird eine Teamarbeit unmöglich.

Nachdem das Unternehmen sein betriebseigenes Ausbildungszentrum gegründet hat, taucht diese Thematik nicht mehr auf, da die Firma nun sozusagen die einzige Kooperationspartnerin ihrer selbst ist.

8.2.3 Resümee

„Sie haben kaum Kontakt zu ihrem Umfeld“

Im Bereich des dualen Systems auf tertiärer Bildungsebene gibt es bisher wenig Erfahrung mit dem Kooperationsmodell.

Das Wirtschaftsunternehmen INDUM gewinnt den Kooperationspartner APAL für die Zusammenarbeit durch das vielversprechende Angebot der Zurverfügungstellung einer umfangreichen Infrastruktur zur Errichtung eines von APAL geleiteten neuen Ausbildungszentrums auf seinem Firmengelände.

Da die Grundbedingungen für die duale Ausbildung, wie speziell für das System ausgebildete Lehrkräfte und betriebliche Ausbilder_innen, jedoch nicht vorhanden sind, muss in der Umsetzung zwangsläufig sehr viel improvisiert werden.

In der Kooperation zwischen INDUM und APAL lässt sich kein gemeinsames Ziel der beiden Kooperationspartner_innen erkennen. Der Firma geht es darum, ihrer *Corporate Social Responsibility* nachzukommen, um ihr umstrittenes Image in der Bevölkerung zu verbessern, und für APAL ist die Kooperation Teil seiner Entwicklungsstrategie, um als Bildungsunternehmen zu expandieren und das duale Modell zu vervielfältigen und zu exportieren.

Der Vertrauensverlust von Seiten des CFT's gegenüber der Firma begründet sich darin, dass von dieser, vermeintliche Zusagen in Bezug auf die Durchführung von Fortbildungen durch APAL, nicht eingehalten werden. Da das Unternehmen aufgrund seiner Rolle als Geldgeber eine größere Macht hat seine Interessen durchzusetzen als das Ausbildungszentrum, versucht dieses im Gegenzug, seinen Einfluss bei der Gestaltung der Ausbildungen zu vergrößern. Es besteht auf einer klaren Rollentrennung zwischen den beiden Kooperationspartner_innen, die keine Vermischung der Kompetenzbereiche zulässt. Unter diesen Bedingungen findet keine Teamarbeit zwischen Betrieb und CFT statt. Insgesamt lässt sich daher kein positives Kooperationsmuster in der Zusammenarbeit der beiden Partner_innen erkennen. Grundsätzlich scheinen die Konflikte darauf zurückzuführen zu sein, dass beide Kooperationspartner_innen keine Erfahrung mit der Umsetzung des dualen Systems haben und wichtige Fragen in Bezug auf Rollenverteilung und Verpflichtungen nicht zu Beginn der Kooperation festgelegt wurden, die nun im Laufe der Implementierung der dualen Ausbildung geklärt werden müssen, was in der Praxis zu erheblichen Reibungsverlusten führt.

Im Fall des Bergbauzuliefererbetrieb PETERS haben letztendlich konzeptionelle Schwierigkeiten mit dem ehemaligen Kooperationspartner NATIC, der nicht entsprechend den Bedürfnissen der Firma ausgebildet hat, sondern seine eigenen Programme ohne Absprache mit der Industrie durchführte, zur Aufkündigung der Kooperation durch die Firma geführt. Um die Gesamtausbildungszeit zu verkürzen und Traineekosten für die Vermittlung der für eine Tätigkeit in der Firma notwendigen Kompetenzen an die eigentlich ja bereits ausgebildeten Fachkräfte zu sparen, entschied sich die Firma, ihr eigenes

Ausbildungszentrum zu gründen. Der Abbruch der Kooperation und der daraus resultierende Alleingang bei der Durchführung von Ausbildungen ohne Kooperationspartner_in kann als das herausragende Merkmal dieses Projekts festgestellt werden.

Die Strategie des Zulieferunternehmens PETERS besteht darin, seine Fachkräfteausbildung im firmeneigenen CFT unentgeltlich anzubieten, um mit seinem Angebot konkurrenzfähig gegenüber anderen Ausbildungsinstitutionen zu sein und ausreichend Auszubildende zu bekommen, um den eigenen zukünftigen Fachkräftebedarf decken zu können. Eine weitere strategische Entscheidung der Firma besteht darin, die eigenen Ausbildungsprogramme entsprechend der Richtlinien der Bergbauinteressensorganisation zu modifizieren, um deren Gütesiegel zu erhalten.

PETERS hat den Fortbestand des innerbetrieblichen CFT's re-evaluiert und kurz nach Durchführung des Interviews beschlossen, es in ein Ausbildungszentrum für kurzzeitige Aus- und Fortbildungen umzuwandeln, um die hohen Kosten zu reduzieren. Aufgrund der hohen Anzahl an Abbrecher_innen innerhalb der Fachkräfteausbildung rentierte sich die Investition in das CFT für das Unternehmen finanziell nach eigenen Worten nicht.

8.3 Kooperation bei der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für den Bergbau „Lasst uns das Rad nicht neu erfinden“

Die Analyse der Kooperationserfahrung mit Bergbauunternehmen und Bildungsinstitutionen bei der Entwicklung eines sektoralen Qualifikationsrahmens beruht vor allem auf den Erfahrungen des Vertreters einer Bergbauinteressensorganisation und einer für diese Aufgabe beauftragten Beratungsgesellschaft sowie auf dem externen Blick von zwei Vertretern der Regierung.

8.3.1 Kooperation auf der Sachebene „Wir bauen ein System innerhalb eines Systems auf“

KONTAKTAUFNAHME

Herr Bercovitz erläutert, wie die Bergbauinteressensorganisation die Entwicklung und Implementierung des Qualifikationsrahmens für die Ausbildung im Bergbau angegangen ist. Zunächst wurde eine Beratungsgesellschaft beauftragt, eine Bedarfsstudie unter den Bergbauunternehmen durchzuführen. Hierfür musste die Bergbauindustrie kontaktiert und von der Notwendigkeit einer sektoralen Lösung wie auch deren notwendiger Finanzierung überzeugt werden. Danach wurden Modelle anderer Länder analysiert und zu Rate gezogen, um von deren Erfahrungen zu profitieren. Man entschied sich für das australische Modell eines Qualifikationsrahmens, das im nächsten Schritt von der Beratungsgesellschaft an die chilenischen Gegebenheiten angepasst wurde.

„Sie haben mit dieser Bedarfsstudie angefangen, das war der Ausgangspunkt.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 2

„Lasst uns das Rad nicht neu erfinden, wir werden schauen, was es im Ausland gibt‘ und man hat sich vor allem Bergbauländer angesehen, starke Bergbauindustrien wie Kanada und Australien.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 12

Nachdem der chilenische Qualifikationsrahmen entwickelt war, mussten im nächsten Schritt die Bildungseinrichtungen beteiligt werden, damit der Qualifikationsrahmen in der Ausbildung eingesetzt und die darin festgelegten qualitativen Richtlinien umgesetzt werden konnten. Um den Rahmen bekannt zu machen, wurden die Bildungsinstitutionen der tertiären Bildungsebene eingeladen, an Arbeitsgruppen, so genannten „Praxisgemeinschaften“, teilzunehmen, um gemeinsam Möglichkeiten der Umsetzung des Qualifikationsrahmens in ihren Institutionen zu diskutieren.

„Also das Thema war BILDUNGS-Qualität. Also die große Frage war: Wer sind wir, dass wir uns die Bildungsqualität ansehen, denn wir sind Betreiber, wir sind keine Pädagogen. Was wir also gemacht haben war auf der einen Seite die Welt, die wichtigsten Akteure der Welt der OTEC's⁹¹ zusammengerufen, und auf der anderen Seite die wichtigsten Akteure für den Bergbau in der Welt der CFT's, IP's (...) und wir haben Praxisgemeinschaften gegründet.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 44

„Sie haben es sehr gut aufgenommen. [...] Wir haben sie eingeladen, es gemeinsam aufzubauen.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 46

Das Verfahren verdeutlicht, dass die Bergbauinteressensorganisation zusammen mit der Beratungsgesellschaft der Motor war, der zu unterschiedlichen zeitlichen Phasen den Kontakt zu den verschiedenen Akteur_innen aufgenommen und somit die Zusammenarbeit angekurbelt hat. Es wurde eine umfangreiche Vorarbeit geleistet, so dass schon bei der ersten Kontaktaufnahme sehr offen konkrete Vorschläge an die vermeintlichen Kooperationspartner_innen herangetragen werden konnten.

HERAUSFORDERUNGEN

Nachdem von der Bergbauinteressensorganisation die Entscheidung für eine sektorale Zusammenarbeit getroffen worden war, musste klar definiert werden, welche konkreten Qualifikationsbedürfnisse die Industrie hatte.

„Man hatte keine Information über den geplanten Bedarf, [...] deshalb wusste man nicht, wie viele Personen benötigt würden und noch weniger, wo und mit welchen Charakteristiken und Kompetenzen [...]. Und es werden drei große (...) HERAUSFORDERUNGEN identifiziert, denen man sich als Industriezweig, als Großbergbauindustrie stellen muss: Die erste war der Bedarf, herauszubekommen und zu erfahren, wie groß der zusätzliche Bedarf des Landes sein würde. Denn dies war die Schlüsselinformation, um mit der Bildungswelt darüber zu reden, wie wir eine Anpassung erreichen könnten. [...] darüber zu sprechen, welche Kompetenzen die einzelnen Profile haben müssten. Und ein anderer Angelpunkt bestand darin, ein Qualitätssystem zu haben, mit dem wir die Bildungsqualität anheben könnten und zum Schluss [...] zur Zertifizierung zu gelangen. [...] Eine andere große Herausforderung war es, neue Personen, die neuen Generationen, zum Bergbau zu

⁹¹ OTEC= *Organismo Técnico de Capacitación* – Technische Fortbildungsorganisation. Es handelt sich um durch den Nationalen Service für Arbeitsschulungen (SENCE) akkreditierte Institutionen, die den Unternehmen von der Steuer absetzbare Fortbildungen für deren Mitarbeiter_innen anbieten.

holen. [...] Das waren die drei großen Herausforderungen, die festgelegt wurden: Bedarf, Qualität und Zertifizierung; eine gemeinsame Ausrichtung innerhalb der Bildungswelt zu haben und die neuen Generationen anzuziehen.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 2

Herr Bercovitz veranschaulicht die von der Bergbauinteressensorganisation durchgeführte Analyse der gegebenen Situation mit ihren Defiziten und den sich daraus ergebenden Herausforderung, die nun Schritt für Schritt zu bewältigen sind, um durch eine Kooperation zwischen Bergbauindustrie und Bildungseinrichtungen sowohl den quantitativen als auch den qualitativen Bedarf an Fachkräften für die geplanten Großprojekte decken zu können.

KOOPERATIONSSTRATEGIEN DER BERGBAUINTERESSENSORGANISATION UND DER BERATUNGSGESELLSCHAFT

Strategie gegenüber den Bergbauunternehmen

Um die konkurrierenden Bergbauunternehmen dazu zu bewegen untereinander Informationen über ihre geplanten Projekte auszutauschen, um so eine Bestandsaufnahme über den Fachkräftebedarf für die nächsten zehn Jahre erstellen zu können, wurde von der Bergbauinteressensorganisation eine außenstehende Institution, die bereits zuvor erwähnte Beratungsgesellschaft, unter Vertrag genommen, der die konkurrierenden Firmen bereits Vertrauen schenkten, da sie schon viele Jahre mit den Unternehmen zusammengearbeitet hatte.

„Das Thema ‚Informationen auszutauschen‘, war sehr komplex. Also wurde eine Form gesucht, wie man es machen konnte und das war durch einen Dritten, durch eine Beratungsfirma, die die vertraulichen Informationsdetails zusammentragen konnte. Und die Organisation die bereits [in dem Bereich] gearbeitet hatte und seit JAHRZEHNTEIN Eins-zu-eins-Erfahrung mit der großen Bergbauindustrie gesammelt hatte, mit den verschiedenen Bergbauunternehmen, war [...] [die Beratungsgesellschaft].“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 2

Aus der Aussage von Herrn Bercovitz lässt sich schließen, dass die Interessensorganisation es sich strategisch zu Nutze machte, dass die untereinander konkurrierenden Unternehmen aufgrund des Vertrauens in die Beratungsgesellschaft zur Zusammenarbeit bereit waren, wodurch die Offenlegung ihrer geplanten Projekte und des damit verbundenen Facharbeiterbedarfs, vereinfacht wurde (siehe hierzu Kap. 8.3.2 zum „Vertrauensverhältnis“).

Herr Delmonte von der Beratungsgesellschaft beschreibt, mit welcher Strategie sie die spezifischen Bedingungen im Bergbau nutzen, um den Qualifikationsrahmen für die Fachkräfteausbildung zu entwickeln.

„Im Grunde spielen wir Gott. Wir bauen ein System innerhalb eines Systems auf, innerhalb eines unperfekten Systems, mit unperfekten Gesetzen, mit unperfekten Mechanismen. Wir versuchen ein System in der idealen Welt der Bergbauindustrie aufzubauen, in der wenige Akteure konzentriert sind, die Entscheidungen treffen können, die eine bessere Qualität suchen usw., untereinander sehr, sehr geordnet etc.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 162

Er führt hier aus, dass sie ein neues System innerhalb des bestehenden Bildungssystems aufbauen, welches sich durch seine unvollkommenen Strukturen und rechtlichen Rahmenbedingungen kennzeichnet. Diesen nicht perfekten Strukturen setzt er die idealen Bedingungen der Bergbauindustrie gegenüber, die sich durch eine überschaubare Anzahl von entscheidungsbefugten Akteur_innen auszeichnet, die auf der Suche nach einer besseren Qualität in der Fachkräfteausbildung sind, d.h. eine intrinsische Motivation haben. Mit der Bezeichnung „sehr, sehr geordnet untereinander“ verdeutlicht er, dass die Akteur_innen eine strukturierte Umgangsweise miteinander pflegen. Er sieht die Bergbauindustrie daher als den idealen Rahmen an, um die Entwicklung des Qualifikationsrahmens durchzuführen. Sein Vergleich mit Gott lässt darauf schließen, dass er sich und seiner Institution eine machtvolle Position zugesteht. Diese Einstellung wird sich in den nachfolgenden Abschnitten in seiner Umgangsweise mit den Bildungsinstitutionen und von mit ihm konkurrierenden Organisationen manifestieren.

Die Taktik der Beratungsgesellschaft gegenüber den Unternehmen beruht im Wesentlichen auf Überzeugungsarbeit im Hinblick auf den Nutzen eines gut funktionierenden Ausbildungssystems.

„Wir wollen nun den Firmen zeigen, dass wir ihre Produktivität steigern und ihre Einführungs-, Fortbildungs- und Anwerbekosten mit einem guten Ausbildungssystem senken können, oder zumindest mit einem guten Praktikumssystem.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 92

Strategie gegenüber den Bildungsinstitutionen

Gegenüber den Bildungsinstitutionen fährt die Bergbauinteressensorganisation eine zweigleisige Strategie. Nachdem sie den Qualifikationsrahmen zusammen mit der

Beratungsgesellschaft und in Kooperation mit den Bergbauunternehmen entwickelt hatte, lud sie, wie bereits im Abschnitt zur Kontaktaufnahme erläutert, die wichtigsten Bildungsinstitutionen ein, an Arbeitsgruppen teilzunehmen, um über die Möglichkeiten der Implementierung des Qualifikationsrahmens in ihre Ausbildungsgänge zu diskutieren und gemeinsame Regeln für ein Pilotprojekt festzulegen.

„Anstatt zu sagen ‚HUA!!! Sagen wir mal, das zwinge ich [euch] auf, dieser Weg wird gegangen‘ nein, ‚dies ist das Modell, an das wir denken. Wie verbessern wir es? Macht es Sinn? Macht es keinen Sinn? Was funktioniert, was funktioniert nicht?‘ und dieser Arbeitsprozess gipfelte in diesen Praxisgemeinschaften, die als zeitlich begrenzt definiert waren, mit einem PILOTPROJEKT. Wir haben ein Pilotprojekt genommen, ein Pilotprogramm von ihnen und haben diesen Rahmen, auf den sich alle gemeinsam geeinigt hatten, als das Lineal mit dem gemessen werden sollte, angewendet.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 46

Als es jedoch um die Vergabe von Praktikumsplätzen geht, wird diese kooperative Strategie verlassen und fortan mit Druck und Drohungen gearbeitet.

„[...] die Programme, die ein Qualitätssiegel haben, zu bevorzugen. (...) Ich lade die Schüler dieser Programme ein, sich auf meinen Prozess zu bewerben, ihnen eine Präferenz auf die ersten Plätze zu geben, [...] diese Schüler mit den Praktika in Verbindung zu bringen.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 204

„Gut, was wir gemacht haben war, wir haben eine Vereinbarung mit allen Bergbauunternehmen abgeschlossen, dass sie niemanden einstellen werden, der nicht von einer durch den Rat für Bergbaukompetenzen, auf der Basis eines Qualitätsstandards akkreditierten Institution kommt, die Relevanz und Qualität garantiert. (...) Und dann beginnen wir unser Gespräch, aber unter ANDROHUNG (...) ‚Und wir werden es veröffentlichen, wir werden Werbung im Fernsehen lancieren‘, haben wir ihnen gesagt. ‚In der wir sagen werden: Der Bergbau wird nur Programme unter Vertrag nehmen, die das Siegel haben. Also wenn Sie sich bewerben, suchen sie dieses Siegel.‘“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 42

Während Herr Bercovitz sich eher gemäßigt darüber äußert, dass die Schüler_innen, die an Ausbildungen mit dem Gütesiegel der Interessensorganisation teilnehmen, bevorzugt eingeladen werden, Praktika in der Bergbauindustrie zu absolvieren, erklärt Herr Delmonte sehr bestimmt, dass die Beratungsgesellschaft sich mit den assoziierten Bergbauunternehmen darauf geeinigt habe, ausschließlich Absolvent_innen von zertifizierten Einrichtungen einzustellen. Er spricht ganz unverblümt davon, dass den Ausbildungszentren sogar damit gedroht würde, ihre Absolvent_innen andernfalls nicht

einzustellen. Er gibt unumwunden zu, dass seine Strategie auf Druck basiert und erst im zweiten Schritt versucht würde, Überzeugungsarbeit zu leisten. Diese Strategie widerspricht jedoch allen Theorien über die notwendigen Grundvoraussetzungen für eine gelingende Kooperation (siehe hierzu Kap. 2) und lässt Zweifel an ihren Erfolgsaussichten aufkommen.

Strategie der „offensichtlichen Räume“

Herr Delmonte erläutert seine politische Strategie als „Aufbau offensichtlicher Räume“, womit er beschreibt, dass seine Organisation ein Thema, das sie forcieren will, über verschiedene Wege an die von ihr ausgewählten Adressat_innen bringt, um es auf deren Tagesordnung zu setzen und die Adressat_innen davon zu überzeugen, dass es ein für sie bedeutsames Thema ist.

„Aber warum machen wir das? Denn [...] schauen wir mal, wir arbeiten mit einer Theorie, die ‚die Theorie des offensichtlichen Raums‘ heißt.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 162

„Die offensichtlichen Räume entstehen nicht von selbst, sie entstehen auf Grundlage eines Pilotprojekts, einer vorzeigbaren Erfahrung, durch Sponsoren, Leute, die anfangen, sich für dich auszusprechen. Nun, was wir in der [...] [Beratungsgesellschaft] machen ist, ‚offensichtliche Räume‘ aufzubauen. Das haben wir mit der Zertifizierung von beruflichen Kompetenzen gemacht und als das Gesetz diskutiert wurde, gab es einen ‚offensichtlichen Raum‘, dass Zertifizierungen wichtig waren. Und wir machen es nun hiermit.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 168

Herr Delmonte erläutert des Weiteren, dass die Themen nicht von alleine ins Bewusstsein der Leute kommen, sondern, dass man sie durch Pilotprojekte, Erfahrungen und Unterstützung durch Personen, die davon überzeugt sind, forcieren muss. Seine Organisation hat in der Vergangenheit schon einen solchen „offensichtlichen Raum“ für das Thema „Zertifizierung von Arbeitskompetenzen“ geschaffen, was bedeutet, dass es zum Zeitpunkt der Diskussion zur Implementierung eines diesbezüglichen Gesetzes im Parlament bereits zu einem bedeutenden Thema geworden war. Da sich diese Strategie somit als erfolgreich erwiesen hatte, wurde sie jetzt als Blaupause für das Thema „Qualifikationsrahmen“ herangezogen. Als weiteres Beispiel für die Schaffung eines „offensichtlichen Raums“ nennt er die Bildungsmisere, die bis 2006 kein Thema in der chilenischen Bevölkerung war, jedoch durch die Schüler_innen und Studierendenproteste und die darauf folgende soziale Bewegung innerhalb von zwei Legislaturperioden zu einem der wichtigsten Themen der Politik geworden ist.

„Als Bachelet gekommen ist, Bachelet I [...], gab es NULL ‚offensichtlichen Raum‘ dafür, dass es ein Bildungsproblem in Chile gab. Es gab keinen ‚offensichtlichen Raum‘, dass ein CAE⁹² mit 8,5% Zinssatz eine moralische Schande ist. Nun, als Piñera kam, war der ‚offensichtliche Raum‘ absolut. Und als Bachelet II kam, hatte Bachelets gesamtes Programm mit Bildung zu tun, weil es einen absoluten ‚offensichtlichen Raum‘ gab. Sie haben es gut oder schlecht gemacht, das ist egal, aber es gibt ein Thema durch eine soziale Bewegung, die fähig war, einen ‚offensichtlichen Raum‘ zu schaffen.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 164 – 166

Der nächste Schritt der politischen Strategie in Bezug auf den Qualifikationsrahmen besteht darin, alle im Rahmen der Entwicklung erarbeiteten Konzepte, Profile und Arbeitspakete öffentlich zugänglich zu machen. So kann sich jede_r bedienen und sie anwenden. Die Richtlinien für die Ausbildungsprofile und die damit verbundenen Kompetenzen sollen darüber hinaus der staatlichen Zertifizierungseinrichtung Chile Valora zur Verfügung gestellt werden, damit diese sie als Grundlage für die Zertifizierung jener Arbeiter_innen nutzen kann, die ihre Kompetenzen informell erlangt haben (siehe hierzu Kap. 4.2.4).

„Also haben wir beschlossen, dass wir alles, was wir generieren, Qualifikationsrahmen, Profile, Pakete, der Öffentlichkeit zur Verfügung stellen, und dass wir all dieses Vermögen und vor allem Profile und Kompetenzen, die mit den Profilen verbundenen Kompetenzeinheiten an Chile Valora weitergeben werden.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressenorganisation, Absatz 90

Des Weiteren verfolgt die Interessenorganisation gemeinsam mit der Beratungsgesellschaft eine regierungsunabhängige politische Strategie. Indem sie nicht nur mit den aktuellen staatlichen Institutionen zusammenarbeiten, sondern auch mit Interessensvertretungen der Großindustrie, versuchen sie, sich für einen eventuellen Regierungswechsel zu wappnen, bei dem die Industrie großen Einfluss auf die politischen Entscheidungen haben wird.⁹³ So versuchen sie zu garantieren, ihre Strategie der landesweiten Einführung des von ihnen entwickelten Qualifikationsrahmens auch zukünftig auf politischer Ebene weiterverfolgen zu können.⁹⁴

⁹² Begriffserläuterung siehe Kap. 4.1.3

⁹³ Dieser Regierungswechsel wurde durch die Wahlen Ende 2017 bestätigt. Seit März 2018 regiert in Chile erneut eine industrienaher Mitte-Rechts Regierung unter dem ehemaligen Präsidenten Sebastián Piñera.

⁹⁴ Am 24. Januar 2018 wurde vom Parlament ein Gesetzentwurf der ausscheidenden Bachelet-Regierung zur Reform der staatlichen Hochschulpolitik verabschiedet, der die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens enthält.

„Sieh mal, wir arbeiten grundsätzlich sehr eng nicht nur mit Corfo⁹⁵ und dem Bildungsministerium zusammen, sondern auch mit der Vereinigung für Produktivität und Handel (CPC)⁹⁶. Also sind wir, gerade haben wir eine Diagnose erstellt, gerade haben wir den Bericht mit der CPC abgeschlossen. [...] Wir haben also versucht, die CPC ganz stark mit einzubeziehen, so dass, falls die Regierung der ‚Neuen Mehrheit‘ weitermacht, wir mit den gleichen Akteuren weitermachen, und wenn sie zu einer rechten Regierung wechselt, hängen wir uns an die CPC, um die Agenda weiterzuführen. (...) Wir müssen es wie die Politiker machen.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 218

ROLLENVERTEILUNG

Da die Industrie selbst keine Erfahrung mit der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens hatte, hat sich die Bergbauinteressensorganisation ganz auf die Beratungsgesellschaft verlassen, der sie, aufgrund des Vertrauensvorschlusses (s.o.) sehr viel Freiheit bei der Ausarbeitung des Qualifikationsrahmens einräumte und ihr auch die komplette Verwaltung der von der Bergbauindustrie zur Verfügung gestellten Finanzen, überließ.

„Sie haben die Rechte von den TAFE´s⁹⁷ gekauft, um sie nutzen zu können. Hier diese 10 Pakete. (...) [...] [die Beratungsgesellschaft] hat sie, wie ich bereits sagte, gekauft, unsere gesamte Finanzierung, die gesamte Finanzierung der Firmen wurde über [...] [die Beratungsgesellschaft] kanalisiert. Ok? Und der Bergbaubeirat hat eine Quote für meine Kosten kassiert, und ein bisschen für das Marketing, aber der Großteil des Fonds ging an [...] [die Beratungsgesellschaft]. Also hatte [...] [die Beratungsgesellschaft] große Freiräume, um zu arbeiten und das Beste auszuwählen, denn innerhalb der Industrie gab es keinerlei Kenntnisse, wie es zu realisieren sei.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 28

Bei der Entwicklung des Qualifikationsrahmens waren die verschiedenen Rollen genau festgelegt. Die Beratungsgesellschaft koordinierte den Definitions- und Entwicklungsprozess und verwaltete die von der Bergbauindustrie hierfür zur Verfügung gestellten Finanzen.

Die Rolle der Vertreter_innen der Bergbauindustrie lag darin, ihren qualitativen und quantitativen Fachkräftebedarf für die nächsten 10 Jahre zu definieren und gemeinsam mit

⁹⁵ CORFO= *Corporación de Fomento de la Producción*- (staatliche) Körperschaft zur Produktionsförderung

⁹⁶ Die CPC – *Confederación de la Productividad y el Comercio* – ist die Dachvereinigung und Interessensvertretung des chilenischen Unternehmertums.

⁹⁷ *Technical and Further Education*- staatliche Berufsschulen in Australien

der Beratungsgesellschaft den australischen Qualifikationsrahmen an die chilenischen Gegebenheiten anzupassen. Den Bildungsinstitutionen kam die Rolle zu, im Rahmen der Praxisgemeinschaften Konzepte für die Umsetzung des Qualifikationsrahmens in den jeweiligen Ausbildungsgängen zu entwickeln und ihre eigenen Ausbildungsgänge entsprechend anzupassen und von der Bergbauinteressensorganisation zertifizieren zu lassen.

Die Bergbauinteressensorganisation hat den staatlichen Stellen die Rolle zugesprochen, den fertig entwickelten Qualifikationsrahmen anzuerkennen und die in ihm festgelegten Fähigkeiten und Fertigkeiten als Grundlage für die Zertifizierung von Arbeitnehmer_innen ohne formelle Ausbildung zu nutzen.

In diesem Setting wird deutlich, dass die Bergbauinteressensorganisation die Rollen der einzelnen Akteur_innen sehr genau definiert hat.

VEREINBARUNGEN UND VERPFLICHTUNGEN

Die Beratungsgesellschaft hat alle Bergbauunternehmen zudem zu der Vereinbarung verpflichtet, Praktikumsplätze für alle Auszubildenden aus zertifizierten Ausbildungsgängen anzubieten.

„Also, eine andere Vereinbarung, die wir mit den Bergbauunternehmen und Zuliefererfirmen geschlossen haben war, Praktikumsplätze an alle Jugendlichen zu vergeben, die aus zertifizierten Programmen kommen. Warum zertifizierte Programme? Weil ich keinen Jugendlichen aus einem nichtzertifizierten Programm mitnehmen kann, denn ich traue mich als beauftragte Institution nicht. Aber wenn eine Institution zertifiziert ist, bedeutet das, dass ihr Abschlussprofil besser als andere Profile am Aufnahmeprofil der Bergbauindustrie orientiert ist.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 44

Mit diesen Verpflichtungserklärungen garantiert die Beratungsorganisation einerseits, dass die Bergbaufirmen ihre selbst festgelegten Standards ernst nehmen und übt andererseits Druck gegenüber den Bildungsinstitutionen aus, sich zertifizieren zu lassen, da sie nur auf diese Weise Praktikumsplätze in der Bergbauindustrie für ihre Schüler_innen bekommen (siehe hierzu den Abschnitt zu „Kooperationsstrategien“ im gleichen Kapitel).

ENTSCHEIDUNGEN WÄHREND DES PROZESSES

Während des Prozesses mit den Bergbauunternehmen wurde laut Herrn Bercowitz das Ziel ausgerufen, eine Gesamtlösung für die beteiligten Unternehmen zu finden, mit der alle zufrieden sein konnten.

„Wir versuchen uns auf einheitliche Positionen der Industrie zu verständigen (...) und danach haben wir es geschafft. Nun es gab vielfache Arbeitstreffen, in denen wir es geschafft haben, (...) uns am Ende auf einen Vorschlag zu einigen, nachdem wir die Positionen und Kompetenzen definiert hatten, als Vorschlag, wie eine Bildungsrouten als Teil des Rahmens generiert werden sollte.“ Herr Bercowitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 18

Nachdem in vielen Sitzungen die während der jeweiligen Ausbildung zu erlernenden Fachkenntnisse definiert worden waren, wurde von der Interessensorganisation also ein konkreter Vorschlag unterbreitet, wie ein Aus- und Fortbildungsweg für die Techniker als Teil des Qualifikationsrahmens zu generieren sei.

„Die Praxisgemeinschaften haben ungefähr eineinhalb Jahre funktioniert. Ihre erste Aufgabe bestand darin, zu definieren wie die Qualität der Ausbildung gemessen werden sollte und sich auf diese Messart zu einigen, einen Rahmen guter Ausbildungspraktiken für die eine und die andere Gruppe auf der Basis eines ebenfalls vorgestellten Modells zu definieren.“ Herr Bercowitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 44

Herrn Bercowitz verdeutlicht die Struktur, auf deren Grundlage die Entscheidungen für die Implementierung des Qualifikationsrahmens in den Praxisgemeinschaften gefällt wurden. Die Bergbauinteressensorganisation wie auch die Beratungsgesellschaft als einladende Instanzen geben den Qualifikationsrahmen als gesetztes Modell vor und bestimmen den Rahmen und die Abfolge der jeweils zu definierenden Punkte, innerhalb deren die Akteur_innen die einzelnen Komponenten diskutieren und sich auf gemeinsame Ergebnisse verständigen (müssen).

SCHWIERIGKEITEN

Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer sektoralen Vision

Herr Bercovitz erläutert, dass es zunächst schwierig war, die Mitgliedsunternehmen von einer sektoralen Vision zu überzeugen, da jede Akteurin zunächst nur die Probleme ihres eigenen Betriebs im Blick hatte, für die sie eine Lösung haben wollte.

„Aber das ist es nicht, wir arbeiten so, hier in der Firm‘, was weiß ich, ‚aber versteh das Andere‘, also das große Thema. Und wie haben wir es geschafft, das in Einklang zu bringen? Indem wir gesagt haben: ‚Seht mal, wir versuchen aus jedem der Tische folgendes [Ergebnis] rauszuholen: festzulegen, um was wir die Bildungswelt bitten werden, welche Kompetenzen eine Person erlangen muss und wie diese Kompetenzeinheiten in einer bestimmten Zeit in einem logischen Prozess gelernt werden müssen.‘ ‚Ach, so ist das, deshalb kann ich nicht 100% das verlangen, was ich benötige.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 18

Nach längerem Überzeugungsprozess haben die Mitgliedsfirmen Herrn Bercovitz zufolge eingesehen, dass es sich um eine sektorale Strategie handelt, bei der nicht jede Firma zu 100% ihre Bedürfnisse erfüllt bekommt, sondern dass gemeinsame Kompromisse erzielt werden müssen.

„Wir haben eine Gemeinschaft praktischer Arbeiten generiert, aber innerhalb des Tisches merkt man, dass es partikulare Interessen gibt, dass einige diese Linie verfolgen wollen und andere eine andere Linie.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 128

Herr Bravo merkt dazu als Teilnehmer einer der Praxisgemeinschaften kritisch an, dass man es zwar geschafft habe, diese Praxisgemeinschaften einzurichten, dass es jedoch auch nach längerer Zusammenarbeit weiterhin interne Schwierigkeiten gibt, da die einzelnen Unternehmen ihre Partikularinteressen nach wie vor vor die sektoralen Interessen stellen.

Schwierigkeiten bei der Einführung des Qualifikationsrahmens in die Ausbildungsgänge der tertiären Bildungsebene

Herr Delmonte und Herr Bercovitz erläutern die unterschiedlichen Erfolge des Versuchs, den Qualifikationsrahmen in der tertiären Bildung und im Fortbildungsbereich zu installieren.

„Und zwei Jahre lang haben wir mit jedem Einzelnen von ihnen zusammengearbeitet. Mit den Institutionen der hochschulischen Bildung hat es nicht funktioniert, ES HAT NICHT FUNKTIONIERT.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 190

Herr Delmonte erläutert nicht, warum nach zweijähriger Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Bildungsanbietern der Versuch, den Qualifikationsrahmen in die Ausbildungsgänge der CFT's und IP's einzuführen, gescheitert ist. Das eventuell der von ihm ausgeübte Druck auf die Bildungsinstitutionen (siehe hierzu den Abschnitt „Strategie gegenüber den Bildungsinstitutionen“ in diesem Kapitel) bei diesen auf Widerstand gestoßen sein könnte, bezieht er nicht in seine Äußerungen ein.

„Es hat mit den hochschulischen Institutionen nicht funktioniert, denn sie benötigen einen längeren Zeitraum“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 48

„Als sie kamen, um zu sehen wie das Programm war: ‚Nein, es ist abgelehnt, weil es keine Resultate hat‘ und sie [...] gingen das Risiko ein, nicht zu wissen, ob es ihnen genehmigt wird. (...) Das könnte ein wahnsinniger *Stopper* sein. Also, und da wir es nicht geschafft hatten, irgendjemanden zu zertifizieren, haben wir gesagt: ‚Ok, nehmen wir das Thema später noch mal wieder auf, nachdem wir es erneuert haben. Und dann konzentrieren wir uns ganz stark auf die Siegel für die Institutionen der hochschulischen Bildung.‘ Ohne etwas vorweg zu nehmen, am Freitag habe ich die erste Sitzung mit den beiden und wir planen mit dem anderen. Denn sie wollen ein Zertifizierungsprogramm oder das Siegel für den Ausbildungsgang, aber für ganz Chile. Und wir vergeben die Siegel im aktuellen System, wir definieren es auf der Ebene des Bildungsprogramms und des Ausbildungsorts.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 62

Herr Bercovitz benennt in seinem Statement strukturelle Gründe für das vorläufige Scheitern. Die CFT's und IP's brauchen einerseits eine längere Vorlaufzeit zur Veränderung ihrer komplexen Ausbildungsprogramme, andererseits sind sie darin durch die strikten Regelungen des Bildungsministeriums beschränkt. Da der von der Interessensorganisation vorgeschlagene Qualifikationsrahmen in einigen Punkten nicht den Anforderungen des Ministeriums entsprach und somit die Gefahr bestand, dass er von diesem nicht akzeptiert würde, entschloss man sich, die Einführung auf der tertiären Bildungsebene aufzuschieben, den Qualifikationsrahmen zu überarbeiten und die Verhandlungen zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen, um an einem Gütesiegel für dieses Bildungssegment weiterzuarbeiten.

Schwierigkeiten mit den politischen Rahmenbedingungen

Herr Delmonte verdeutlicht nochmals die mit den Regierungswechseln einhergehenden Probleme (siehe hierzu Kap. 7.1.1 zum Präsidialsystem):

„Gut wir hatten die Ministerin [...] gebeten den Gesetzesentwurf BITTE nicht zu präsentieren, denn wenn sie es präsentierte, würde die nächste Regierung kommen und sagen: ‚Ah das ist rechts, also nein.‘ Und so ist es auch passiert. Also haben wir zwei Jahre verbracht, in denen diese Regierung NICHTS von Skill Coun..., sie fanden *Skill Council* und all diese Sachen grässlich faschistisch, sie haben es als ULTRA RECHTS empfunden und sie wollten mit ihrer Planierraupe drüberfahren.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 216

Alles, was die Vorgängerregierung befürwortet hat, wird offensichtlich aus Prinzip von der neuen Regierung abgelehnt. Dies führte dazu, dass die Bachelet-Regierung II zunächst kein Interesse an dem auf Basis des australischen Systems aufbauenden Qualifikationsrahmens hatte und ihr Desinteresse ideologisch begründete. Als Konsequenz daraus wurde der gesetzliche Anerkennungsprozess des Qualifikationsrahmens um Jahre verzögert. Erst durch intensive Lobbyarbeit der Beratungsgesellschaft konnte das Bildungsministerium schließlich von der Sinnhaftigkeit des bereits entwickelten Qualifikationsrahmens überzeugt werden.

„Einfach nur, das Bildungsministerium davon zu überzeugen, hierbei mit uns zusammenzuarbeiten, hat uns eineinhalb Jahre gekostet. Sie davon zu überzeugen, mit der Arbeit anzufangen (.). Wieder der ‚offensichtliche Zustand‘⁹⁸, der ‚offensichtliche Zustand‘. Also warum? Denn der ‚offensichtliche Zustand‘ lag bei null, als wir anfangen, sie zu überzeugen, mit der Arbeit zu beginnen.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 210

„Nun, sie zahlen, allerdings damit wir ein Projekt durchführen, das die Art und Weise bedroht, wie sie die Dinge normalerweise machen, und deshalb gibt es auch Widerstand. Diese Art von Beziehungen ist total normal. Wenn du so willst ein bisschen (.).es gibt eine doppelte Persönlichkeit. Wie heißt das? Schizophrenie, nicht?“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 72

Herr Delmonte betont die Widersprüchlichkeit im Agieren des Bildungsministeriums, die er als schizophren bezeichnet. Hieraus lässt sich schließen, dass das Bildungsministerium keine eindeutige Ausrichtung erkennen lässt. Es finanziert ein Projekt über drei Jahre, um Veränderungen herbeizuführen, die jedoch der üblichen Art des Handelns des Ministeriums

⁹⁸ Was Herr Delmonte hier mit dem Begriff ‚offensichtlicher Zustand‘ (*estado de obviada*) bezeichnet, hat er in Absatz 162 und 168 des Interviews mit dem Begriff ‚offensichtlicher Raum‘ (*espacio de obviada*) umschrieben. Aufgrund des jeweiligen Kontextes ist davon auszugehen, dass er beide Begriffe synonym verwendet (zur Erklärung des Begriffs siehe Abschnitt „Strategie der ‚offensichtlichen Räume‘“)

widerspricht, weshalb es innerhalb der Institution keine nachhaltige Unterstützung für das Projekt gibt.

„Im Grunde hast du Personen innerhalb des Ministeriums, die sehr interessiert daran sind, dass die Veränderungen passieren und die dich finanzieren, und dann sagt dir ein anderer Teil des Ministeriums: ‚Nein, wir sind so!‘“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 74

Herr Delmonte bietet eine weitere Erklärung für die vermeintliche Schizophrenie des Bildungsministeriums, indem er unterschiedliche, als willkürlich empfundene Ausrichtungen unter den verschiedenen Mitarbeiter_innen wahrnimmt.

8.3.2 Kooperation auf der Beziehungsebene „Wir müssen das Vertrauen wieder aufbauen“

KONKURRENZ BEI DER IMPLEMENTIERUNG DES QUALIFIKATIONSRAHMENS

Der Vertreter der Beratungsgesellschaft empfindet Konkurrenz durch eine Institution, die ihrerseits einen eigenen Qualifikationsrahmen für die Bergbauindustrie entwickeln will. Infolge dessen wirkt er massiv auf diese ein, um sie öffentlich zu diskreditieren.

„Ich habe mich mit ihnen gestritten, denn wir hatten z.B. den Bergbauqualifikationsrahmen schon fertig, wir hatten ihn beendet, und sie haben ein Programm mitgebracht, um den Bergbauqualifikationsrahmen mit einer anderen Institution aufzubauen. Also bin ich angekommen und habe ihnen gesagt: ‚Hören Sie mal, Sie müssen dieses Programm sofort eliminieren.‘ ‚Aber wieso?‘ ‚Weil, wollen Sie dem Land helfen oder wollen Sie dem Land schaden? Sagen Sie es mir auf der Stelle, denn ich werde anfangen der ganzen Welt mitzuteilen, dass die [...] [DIUCA] dem Land schaden will. Also Sie fangen etwas neu an, was schon FERTIG ist, das ist schlimm. Das ist schlimm und hilft niemandem.‘ [...] Aber wie soll man es ihnen sagen: ‚Hören Sie auf, Mensch! Machen wir nicht alles doppelt. Wenn ich hier bereits die ganze Bergbauindustrie formiert habe, die zusammenarbeitet! Kommen Sie mir nicht damit, parallele Sachen zu machen, um Gelder zu bekommen.‘“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 230

„Ich versuche auch, extrem standhaft zu sein, wenn ich sehe, dass das gesammelte Sozialkapital bedroht wird. Zum Beispiel gibt es jetzt ein Projekt der Pazifikallianz mit den Kanadiern, um technologische Institute für den Bergbau aufzubauen. Und ich habe mich in die Sitzung eingeschleust, ich habe mich in die Sitzung eingeschleust. Ich habe gesagt: ‚Entschuldigung, ich muss an dieser Sitzung teilnehmen‘. Und als sie angefangen haben darüber zu reden, dass nun die Kompetenzen aufgestellt werden müssten, habe ich ihnen gesagt: ‚Es ist fertig, es ist fertig, es ist fertig. Deshalb deine KPI⁹⁹ A,B,C,D,E sie sind alle fertig. Es muss nun von hier nach da gearbeitet werden.‘“
Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 234

Herr Delmonte versucht mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln den von ihm entwickelten Qualifikationsrahmen zu vertreten, auch gegenüber der Konkurrenz. Wie bereits in Bezug auf die Bildungsinstitutionen (siehe hierzu Kap. 8.3.1 zur Kooperationsstrategie) versucht er mit Druck, seine Interessen durchzusetzen. In diesem Fall droht er der Konkurrenzinstitution damit, öffentlich zu behaupten, diese würde dem Wohl des Landes schaden wollen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie er die Kritik gegenüber der Konkurrenz einleitet.

„Mit den Mädels, die mit [...] [Angela] zusammenarbeiten, sie sind beide entzückend, super intelligent. Sie sind riesig, riesig (...), die [...] [Andrea] und die andere. Sie sind beide riesengroß, sehr liebenswürdig und sympathisch, aber sie mochten mich überhaupt nicht, weil ich ihnen dies ins Gesicht gesagt habe.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 226 – 228

Hier wird eine in Chile häufig anzutreffende Art deutlich, wie Kritik an anderen geübt wird. Zunächst führt Herr Delmonte ausführlich aus, wie sympathisch, liebenswürdig und intelligent die von ihm Kritisierten sind, bevor er diese in Bezug auf ihr Vorgehen und ihre Einflussnahme auf die technische Ausbildung massiv kritisiert. Interessant ist in diesem Kontext, dass er mehrmals auf die körperliche Größe der Konkurrentinnen rekurriert, die ihn scheinbar einerseits sehr beeindruckt, die er jedoch als Verstärkung seiner Kritik benutzt.

⁹⁹ KPI= Key Performance Indicator- Leistungskennzahl

„Aber sieh mal, wir haben zwei Jahre gebraucht, um mit allen Bergbaufirmen des Bergbaurates zu verhandeln. Wir haben 2010 und 2011, bis September 2012 komplett, von Oktober 2010 bis September 2012 haben wir mit diesen ganzen Firmen verhandelt, um eine gemeinsame Arbeitsvereinbarung zu UNTERSCHREIBEN, ZWEI JAHRE. Also haben wir jetzt das Recht, NEIN zu sagen.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 254

Herr Delmonte betont, dass er sehr viel Zeit und Energie in die Kooperation mit den Bergbauunternehmen investiert hat, um den Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Daraus leitet er das Recht ab, nein sagen zu dürfen, wenn andere Akteur_innen einen neuen, anderen Qualifikationsrahmen entwickeln wollen. Das nachfolgende Beispiel mit der Bibel versinnbildlicht, dass er sich im Besitz der allein gültigen Wahrheit fühlt und damit für sich das Recht in Anspruch nimmt, jedwede Konkurrenz zu verhindern, die seinen Qualifikationsrahmen, den er zur „Religion“ stilisiert, verändern will.

„Aber das ist nicht mein Problem. Mir werden sie mein Sozialkapital nicht zerstören, das wir hier aufgebaut haben [...]. Nein, denn der Rahmen ist bereits DA. Und er ist hier, er ist veröffentlicht, er hat verschiedene Versionen, er existiert. (.) Also, das ist die Lebensweisheit, hier ist die Bibel. Verstehst du? Hier, wie die Religionen. Verstehst du? Dies ist meine Bibel und die werden wir benutzen. Und verhindern, dass irgendein (...) Protestant, Calvinist auftaucht (lacht), um hier die Religionen zu verändern.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 242

KOMMUNIKATION

Kommunikation zwischen Bergbauindustrie und Bildungsinstitutionen

Zwischen Industrie und Bildungsinstitutionen fand bis zur Initiative der Bergbauinteressensorganisation kaum Kommunikation statt, was auf das gegenseitige Misstrauen und die Unzufriedenheit der jeweiligen Akteur_innen mit ihrem Counterpart zurückzuführen ist.

Nachdem durch die Interessensorganisation eine Kommunikationsinstanz geschaffen worden war, wurde zu Beginn der Praxisgemeinschaften eine reibungslose Kommunikation zwischen Bildungseinrichtungen und Industrie jedoch erschwert, da jeder zunächst in seiner eigenen Terminologie gesprochen hat, die von den anderen nicht verstanden wurde.

„Also haben sie angefangen, in der Terminologie zu sprechen, die jeder Einzelne auf seinem eigenen Weg gelernt hatte, für den spezifischen Weg der OTEC oder den spezifischen Weg der Firmen.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 144

Um diese fehlende bzw. erschwerte Kommunikation zwischen den Akteur_innen zu überwinden und Interesse für Begegnungen zu wecken, sieht die Beratungsgesellschaft ihre Funktion darin, als kommunikative Vermittlungsinstanz zu agieren.

„Ich würde sagen, wir agieren als Kommunikationsbasis.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 184

Es lässt sich ein ideologisches und sprachliches Kommunikationsdefizit erkennen, das man durch externe Beratung abzubauen versucht.

Herr Bercowitz kritisiert wiederum, dass die verschiedenen Ministerien nicht miteinander sprechen und er fordert, dass sie sich stärker am Thema der Implementierung des Qualifikationsrahmens beteiligen.

„Dass das Bildungsministerium, dass das Arbeitsministerium sich hieran beteiligen, denn sie SPRECHEN nicht mal untereinander! Wenn wir also ein System haben, in dem das Arbeitsministerium mit dem Bildungsministerium spricht und wir somit anfangen, über Berufsbildung zu sprechen, nicht über Bildung per se, sondern über Berufsbildung. Beginnen wir mit Institutionen wie dem [...] [BIV], die verschiedene Branchen und deren Fachkräftebedarfe verbinden, die ausgehend vom Fachkräftebedarf davon sprechen, was das Land für die Branche benötigt. Und zu priorisieren, zu definieren, wofür das Geld aller [Chilen_innen] ausgegeben wird.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 250

Er verlangt von den staatlichen Stellen mehr proaktive Beteiligung an den Ausbildungskonzepten und vor allem eine höhere Kommunikationskompetenz untereinander und mit den anderen Akteur_innen der technischen Bildung.

VERTRAUENSVERHÄLTNIS

Wie bereits im Abschnitt zur Kooperationsstrategie in Kapitel 8.3.1 beschrieben, wurde die Beratungsgesellschaft von der Bergbauinteressensorganisation als Kooperationspartnerin für die Zusammenarbeit mit den untereinander konkurrierenden Bergbauunternehmen

ausgewählt, da sie durch jahrelange Zusammenarbeit mit den einzelnen Unternehmen in anderen Kontexten bereits deren Vertrauen erlangt hatte.

„Also wurde eine Form gesucht, wie man es machen konnte, und das war durch einen Dritten, durch eine Beratungsinstanz, die die vertraulichen Informationsdetails zusammentragen konnte. Und die Organisation die bereits [in dem Bereich] gearbeitet hatte und seit JAHRZEHNTEEN Eins-zu-eins-Erfahrung mit der großen Bergbauindustrie gesammelt hatte, mit den verschiedenen Bergbauunternehmen, war [...] [die Beratungsgesellschaft].“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 2

In diesem Fall wurde also nicht darauf gehofft, dass sich im Laufe der Kooperation ein Vertrauensverhältnis entwickeln würde, sondern es wurde auf eine Institution zurückgegriffen, die bereits „Vorschusslorbeeren“ bei den übrigen Akteur_innen erworben hatte.

„Wir müssen das VERTRAUEN wieder aufbauen, das bedeutet, wie ISO 9000 zu arbeiten. Man muss von der Qualität des Inputs ausgehen, vom Prozess, dem Produkt, um das Vertrauen der Konsumenten zu gewinnen. In diesem Fall ist der Konsument die Firma, die das Humankapital aufnimmt, und die Rolle, die wir von ihr erwarten.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 20

Herr Delmonte benennt die Punkte, die seines Erachtens wichtig sind, um das Vertrauen der Firmen zu erlangen und sie zur Beteiligung am Ausbildungssystem zu bewegen: die Qualität der Ausbildungsinhalte und des -prozesses sowie die damit verbundene Qualifikation der Auszubildenden am Ende ihrer Ausbildung. Er benutzt Begriffe aus der Betriebswirtschaft, wie z.B. Produktqualität, und bezeichnet die Firmen als Konsumentinnen, die „Humankapital“ entgegennehmen. Durch diese Wortwahl wird sehr deutlich, wie marktorientiert das (technische) Ausbildungssystem in Chile strukturiert ist.

TEAMARBEIT

Im Rahmen der Entwicklung des Qualifikationsrahmens entschloss man sich, auf ein im Ausland bestehendes System zurückzugreifen und dieses auf die chilenische Situation zu übertragen und entsprechend anzupassen.

„Chile hatte keinen Qualifikationsrahmen und hat bis heute keinen nationalen Rahmen. Also, haben wir uns gesagt, wenn wir nicht wissen, wo wir uns ‚dranhängen‘ können, sehen wir uns die Rahmen an, die es außerhalb gibt und versuchen einen anzupassen und definieren wir einen Rahmen für die Großbergbauindustrie. Und ausgehend von diesem Rahmen haben sie geschaut, wie man dies machen konnte und haben mit der Definition der Profile angefangen, man hat sich getroffen. Da gibt es viel kooperative Arbeit von den Firmen selbst.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 16

Man startete diesen Prozess also mit der Definition der von der chilenischen Bergbauindustrie benötigten Profile der einzelnen Ausbildungsgänge, die von Vertreter_innen der Bergbauunternehmen in einem kooperativen Prozess ausgearbeitet wurden. Diese Zusammenarbeit der untereinander konkurrierenden Unternehmen funktionierte, da sie von dem Nutzen der Profilentwicklung für ihre zukünftigen Fachkräfte sowohl von der Bergbauinteressensorganisation als auch der beauftragten Beratungsgesellschaft überzeugt worden waren.

Teamarbeit bei der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens

Herr Delmonte verweist auf ein weiteres Projekt, bei dem es um die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens für die technische Ausbildung geht.

„Gut, das Ministerium hat gerade den Entwurf fertiggestellt. Wir haben dem Ministerium letztes Jahr geholfen, den ersten Nationalen Qualifikationsrahmen für technische Bildung zu entwerfen, der die Erfahrung des Bergbaus, der DivESup¹⁰⁰, die bereits einen entwickelt haben, und von Chile Valora, die ebenfalls einen Qualifikationsrahmen haben, zusammenbringt, und die Unterzeichnenden. Stell dir vor, dies ist ein Qualifikations-Prototyp, den wir entwickeln, [zeigt einige Papiere] aber das war die Markenentwicklung, die wir gemeinsam vereinbart haben.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 202

Dieser Prototyp eines Qualifikationsrahmens wurde zusammen mit den o.g. Institutionen entwickelt, der die Erfahrungen des Bergbaus und verschiedener Regierungsinstitutionen zusammenträgt. Die neue Initiative scheint ein Fortschritt in der Zusammenarbeit verschiedener Regierungsinstitutionen und der Industrievertretung zu sein, die sich auf eine Vereinheitlichung von verschiedenen Qualifikationsrahmen, die in unterschiedlichen

¹⁰⁰ *División de Educación Superior* - Abteilung für hochschulische Bildung im Bildungsministerium

Institutionen entwickelt wurden, zu einem gemeinsamen nationalen Qualifikationsrahmen geeinigt haben.

Das Zustandekommen dieser Teamarbeit kann damit erklärt werden, dass durch die jahrelange Lobbyarbeit der Beratungsgesellschaft für einen national einheitlichen Qualifikationsrahmen die einzelnen Institutionen von seiner Notwendigkeit überzeugt wurden (Stichwort „offensichtliche Räume schaffen“, siehe hierzu Kap. 8.3.1). Nur durch ihre aktive Beteiligung an der Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens konnten die Institutionen garantieren, dass möglichst viele Anteile ihres eigenen Qualifikationsrahmens in diesen einfließen. Die Motivation kann also nicht vornehmlich in der persönlichen Überzeugung für die Teamarbeit gesehen werden, sondern vor allem in dem Interesse, an dieser wichtigen Entwicklung beteiligt zu sein.

PROBLEME

Probleme bei der Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens

Während Herr Delmonte kurz zuvor in Absatz 202 des Interviews bereits von der gemeinsamen Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens unter verschiedensten Regierungsinstitutionen berichtet hatte (siehe Abschnitt zur Teamarbeit) erwähnt er nun die Probleme, die zu Beginn des Prozesses bestanden.

„Wenn du sagst: ‚Wir machen einen nationalen Qualifikationsrahmen‘, und dann kommt Chile Valora und sagt dir: ‚Hör mal, nein, aber ich habe meinen Rahmen, warum machst du einen weiteren?‘ Und du sagst: ‚Mensch, weil ein Qualifikationsrahmen nicht das Gleiche ist wie ein Profilrahmen, meiner ist für Qualifikationen. Nein, nein, nein. Es ist sicher, dass dieser, den wir nach Chile holen, auf internationaler Ebene relevant ist, während dein Rahmen dir keine direkte Anerkennung des Titels erlaubt, das nennt sich nicht Qualifikationsrahmen. Außerdem erfüllt euer dieses, dieses usw. nicht.‘ ‚Ah, ok.‘ ‚Und deshalb wollen wir das machen, aber wir wollen es nicht ohne euch machen. Also lasst uns an den gleichen Tisch setzen und zusammenarbeiten, bauen wir gemeinsam etwas auf.‘ Diesen ‚offensichtlichen Zustand‘ aufzubauen, hat uns noch mal acht Monate gekostet.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 204

Die staatliche Institution Chile Valora musste zunächst davon überzeugt werden, dass der von der Bergbauinteressensorganisation entwickelte Qualifikationsrahmen sehr viel umfangreicher ist als der von ihr selbst genutzte Profilrahmen und deshalb eine bessere

Grundlage für den zu entwickelnden nationalen Qualifikationsrahmen bietet. Dieser Überzeugungsprozess nahm einige Zeit in Anspruch, führte jedoch zu einem tragfähigen Resultat.

8.3.3 Resümee **„Aufbau offensichtlicher Räume“**

Wie wir gesehen haben, stellte die Definition der konkreten Qualifikationsbedürfnisse der Industrie für die von ihr geplanten Projekte eine enorme Herausforderung für die Bergbauinteressensorganisation dar. In der Abwägung aller Faktoren erkannte sie, dass hierfür eine sektorale Zusammenarbeit notwendig ist. Zur Behebung der vorhandenen Defizite in der Fachkräfteausbildung wurde daher eine Kooperation von Bergbauindustrie und Bildungseinrichtungen beschlossen, um nachhaltige Lösungen für den zukünftigen quantitativen und qualitativen Bedarf an Fachkräften für die geplanten Großprojekte zu entwickeln.

Um die untereinander konkurrierenden Unternehmen zur Zusammenarbeit zu bewegen und ihre avisierten Projekte und den damit verbundenen Fachkräftebedarf offen zu legen, engagierte die Bergbauinteressensorganisation eine Beratungsgesellschaft, die das Vertrauen aller genoss. Diese hat im Auftrag der Bergbauinteressensorganisation zu unterschiedlichen Zeitpunkten Kontakt zu den verschiedenen Akteur_innen aufgenommen und die Zusammenarbeit initiiert. Die Beratungsgesellschaft leistete eine umfangreiche Vorarbeit, um schon in der Phase der Kontaktaufnahme konkrete Arbeitsvorschläge an die zukünftigen Kooperationspartner_innen herantragen zu können.

Das Vertrauensverhältnis der Bergbauunternehmen zur Beratungsgesellschaft bildet eine wesentliche Grundlage, um die Kooperation zu starten und das Misstrauen untereinander in den Hintergrund zu stellen. Im Laufe der Zusammenarbeit wird das Vertrauen zwischen den Unternehmen durch die Arbeit an einem gemeinsamen Ziel, der Entwicklung des Qualifikationsrahmens, jedoch allmählich hergestellt.

Diese Kooperation der untereinander konkurrierenden Unternehmen war auch möglich, da die Beratungsgesellschaft sie vom Nutzen der Profilentwicklung für ihre zukünftigen Fachkräfte überzeugt hatte.

Aufgrund des Misstrauens zwischen Industrie und Bildungsinstitutionen und der gegenseitigen Unzufriedenheit mit ihrer jeweiligen Rolle im Rahmen der technischen Ausbildung fand bis zur Initiative der Bergbauinteressensorganisation kaum Kommunikation untereinander statt. Auch zu Beginn der von der Beratungsgesellschaft eingerichteten Praxisgemeinschaften war eine reibungslose Kommunikation zwischen Bildungseinrichtungen und Industrie schwierig. Um die Kommunikation zwischen den Akteur_innen zu verbessern, agiert die Beratungsgesellschaft als Vermittlungsinstanz zwischen den Beteiligten.

Gegenüber den Bildungsinstitutionen fährt die Beratungsgesellschaft indes eine zweigleisige Strategie. Sie lud zunächst die wichtigsten Bildungsinstitutionen ein, an sogenannten Praxisgemeinschaften teilzunehmen, um über die Möglichkeiten der Implementierung des bereits entwickelten Qualifikationsrahmens in ihre Ausbildungsgänge zu diskutieren und gemeinsame Regeln für ein Pilotprojekt festzulegen.

Im Hinblick auf die Vergabe von Praktikumsplätzen an die Auszubildenden der Bildungsinstitutionen wurde diese kooperative Strategie jedoch verlassen. Es wurde ihnen sogar damit gedroht, keine Praktikumsstellen mehr in der Bergbauindustrie zu bekommen, wenn sie nicht bereit seien ihre Ausbildungen an die Standards der Bergbauinteressensorganisation anzupassen. Übereinstimmend mit den Kooperationstheorien (siehe hierzu Kap. 2), die eine Strategie von Druck und Drohgebärden als kontraproduktiv für die Herstellung einer Kooperation bezeichnen, war diese Strategie der Beratungsgesellschaft dann auch nicht erfolgreich, um eine Verstetigung der Zusammenarbeit zwischen den Firmen und den Ausbildungszentren zu erreichen.

Deutlich wird dies beim Versuch, den Qualifikationsrahmen in die Ausbildungsgänge der tertiären Bildungsebene einzuführen. Dieser ist in erster Hinsicht zunächst gescheitert, da die CFT's und IP's für den Veränderungsprozess ihrer Ausbildungsgänge eine längerfristige Zeitplanung benötigen und diese durch strikte Regelungen des Bildungsministeriums bei den Veränderungsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass ein weiterer Punkt, der zum vorläufigen Scheitern der Verhandlungen mit den CFT's und IP's geführt haben könnte, auch darin bestehen kann, dass die Bildungsinstitutionen sich nicht von der Beratungsgesellschaft unter Druck setzen lassen

wollten, um mit der schnellen Erlangung des Gütesiegels die Garantie für Praktikumsplätze in der Industrie zu erhalten.

Es kann ein klares Top-down-Verfahren bei der Rollenverteilung festgestellt werden. Innerhalb der Hierarchie kommt der Beratungsgesellschaft – nach der Bergbauinteressensorganisation – durch ihre Koordinationsrolle eine starke Machtposition zu. Die Bergbauindustrie hat ihrerseits aufgrund der Finanzierung des Projekts eine starke Kontrollmacht, die sie weitestgehend über ihre Interessensorganisation kanalisiert. Die Bildungsinstitutionen stehen innerhalb des Projektes demzufolge am unteren Ende der Hierarchie. Sie haben lediglich die Möglichkeit, sich für oder gegen die Beteiligung an dem Projekt zu entscheiden, können ihre Rolle innerhalb der Kooperation allerdings nicht selbst definieren.

Die Bergbauinteressensorganisation bzw. die Beratungsgesellschaft geben somit den Qualifikationsrahmen als gesetztes Modell vor und bestimmen den Rahmen und die Abfolge der jeweils zu definierenden Punkte, innerhalb deren die Akteur_innen die einzelnen Komponenten diskutieren und sich auf gemeinsame Ergebnisse verständigen (müssen).

Demgegenüber setzt die Beratungsgesellschaft bei ihrer politischen Strategie auf den „Aufbau offensichtlicher Räume“, was bedeutet, dass sie über verschiedene Wege wie Pilotprojekte, positive Erfahrungsberichte und bereits überzeugte Personen versucht, ausgewählten Adressat_innen ein zu forcierendes Thema näher zu bringen, um es auf deren Tagesordnung zu setzen. Diese Strategie setzte sie auch gegenüber der Bachelet-Regierung II ein, die nach ihrem Regierungsantritt den nach australischem Vorbild entwickelten Qualifikationsrahmen zunächst ideologisch verwarf, da er von der rechten Vorgängerregierung befürwortet worden war. Der Beratungsgesellschaft gelang es jedoch letztendlich durch gute Argumente und Fürsprecher_innen das Bildungsministerium von den Vorteilen des Qualifikationsrahmens zu überzeugen.

Zusammen mit der Bergbauinteressensorganisation führt die Beratungsgesellschaft eine weitere politische Strategie durch, indem sie alle im Rahmen des Qualifikationsrahmens entwickelte Konzepte, Profile und Arbeitspakete für die allgemeine Öffentlichkeit zugänglich macht. Außerdem stellen sie diese der Regierungsorganisation Chile Valora zur Verfügung, die sie als Grundlage zur Zertifizierung von Arbeiter_innen mit informell erworbenen Kompetenzen nutzt.

Darüber hinaus verfolgen die Bergbauinteressensorganisation und die Beratungsgesellschaft eine regierungsunabhängige politische Strategie, indem sie auch mit Interessensvertretungen der Großindustrie zusammenarbeiten. Hiermit wappnen sie sich für den von ihnen erwarteten nächsten Regierungswechsel, nach dem der Industrie großen Einfluss auf die politischen Entscheidungen vorhergesagt wird. So wollen sie sicherstellen, ihre Strategie der landesweiten Einführung ihres Qualifikationsrahmens auch zukünftig auf politischer Ebene weiterführen zu können.

Seitens der Beratungsgesellschaft kann im Gegenzug eine aggressive Umgangsweise mit unwillkommener Konkurrenz ausgemacht werden. Diese manifestiert sich durch Drohgebärden öffentlicher Diskreditierung gegenüber einer Institution, die einen eigenen Qualifikationsrahmen für die Bergbauindustrie entwickelt.

Das Agieren der Beratungsgesellschaft hat einerseits positive Auswirkungen auf die kooperative Entwicklung des Qualifikationsrahmens und den Bewusstwerdungsprozess seiner Bedeutung bei Vertreter_innen von Politik und Industrie. Gegenüber den Berufsbildungsinstitutionen und potentiellen Konkurrentinnen provoziert ihr hierarchisches Auftreten jedoch Widerstände, trägt nicht zu einer kooperativen Atmosphäre bei und gefährdet den Erfolg der umfangreichen Implementierung des Qualifikationsrahmens.

Zur Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens wurden die Erfahrungen unterschiedlicher Institutionen zusammengetragen. Diese neue Initiative ist ein Novum in der Zusammenarbeit staatlicher und privater Institutionen, die politisch gar nicht hoch genug einzuschätzen ist.

Diese Form institutioneller Teamarbeit wurde möglich, da die Beratungsgesellschaft durch ihre intensive Lobbyarbeit die einzelnen Institutionen von der Notwendigkeit eines national einheitlichen Qualifikationsrahmens überzeugt hatte. Die Motivation zur Zusammenarbeit beruht bei den Beteiligten vor allem am Interesse, an dieser Entwicklung teilzunehmen, weniger jedoch auf der Überzeugung der Nützlichkeit von Teamarbeit.

8.4 Kooperation bei der Entwicklung staatlicher Ausbildungszentren „Das hatte nie jemand im Blick“

Die Analyse der Kooperation bei der Entwicklung staatlicher Ausbildungszentren beruht vor allem auf den Erfahrungen eines Mitarbeiters des Erziehungsministeriums, der die Akteur_innen in den Regionen bei dem Entwicklungsprozess beraten hat und fokussiert sich dementsprechend schwerpunktmäßig auf die Rolle des Staates in diesem Prozess.

8.4.1 Kooperation auf der Sachebene „Raum zu schaffen, damit dort Dinge entstehen“

KONTAKTAUFNAHME

Der Vertreter des Bildungsministeriums thematisiert während des Interviews nicht, wie der Erstkontakt zu den Akteur_innen in den Regionen aufgenommen wurde, um die runden Tische mit dem Auftrag zur Entwicklung eines Konzepts für die staatlichen Ausbildungszentren einzurichten.

SCHWIERIGKEITEN

Die Umsetzung der politischen Entscheidung, landesweit neue staatliche technische Ausbildungszentren einzurichten, hat in den Regionen laut Aussage von Hern Carasco zu vielfältigen Schwierigkeiten geführt, die er u.a. auf die fehlende Selbstständigkeit der Akteur_innen vor Ort in Bezug auf Entscheidungsfindungen zurückführt.

„Also eine Politik dieser Natur einzuführen ist schwierig für die Regionen, denn normalerweise ist die Perspektive nicht nur der Verwaltung, sondern auch des privaten Sektors, dass das, was gemacht werden muss, aus Santiago kommt. Und wenn das nicht so ist, kann das fast nicht kompensiert werden, denn das ist wie: ‚Was ist das, über was sollen wir hier diskutieren, und wie macht man das? Nein...!‘ Und das führt auch zu Spannungen, denn es existiert keine Kultur, um die Themen zu diskutieren. Es ist wie: ‚In Santiago haben sie gesagt, dass ein CFT gemacht werden muss‘ und ich glaube die Perspektive war, dass Santiago sagen sollte wo, und dass Santiago sagen sollte wann, und dass Santiago sagen sollte wie.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 10

Herr Carasco begründet seine kritische Einschätzung mit der Erwartungshaltung der lokalen Repräsentant_innen sowohl aus dem öffentlichen als auch dem privaten Sektor, Entscheidungen sollten zentral von Santiago aus gesteuert werden. Da diese Erwartungshaltung jedoch aufgrund des Konzepts der Zentralregierung zur partizipativen Beteiligung aller für die Fachkräfteausbildung relevanten Akteur_innen in den Regionen nicht erfüllt wird, weiß man dort nicht, wie man mit der Situation umgehen soll. Die Aufforderung, sich mit den unterschiedlichen Akteur_innen vor Ort auf ein Verfahren bzgl. der Implementierung der neuen staatlichen CFT's zu einigen, überfordere die Beteiligten auch, da es ihnen an einer Diskussionskultur fehle, um sich mit unterschiedlichen Standpunkten auseinanderzusetzen.

„Jetzt noch mal, wenn das nicht so gemacht wird, ist es schwierig sich vorzustellen, dass das CFT sich tatsächlich in der Region ansiedelt und es schafft, Verbindungen herzustellen. Nun hängt es auch davon ab, wie sich dieses Direktorium ENTWICKELT. Es kann auch ein nicht unbedeutendes Hindernis für das Funktionieren dieser Institution sein; wegen der fehlenden Fähigkeit der Akteure eine Kooperationskultur zu entwickeln, die sich im Direktorium ausdrückt, einer Institution, die das spezifische Ziel hat, Mittel für die Entwicklung der Region zu generieren.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 28

Er befürchtet demnach, dass die Implementierung der CFT's in den Regionen scheitern könnte, wenn die Schwierigkeiten der gemeinsamen Entscheidungsfindung nicht überwunden werden. Falls das, aus den Mitgliedern des runden Tisches bestehende, Direktorium es im Laufe des Prozesses nicht schaffen sollte, sich auf Eckdaten zu verständigen, könnte dies das Funktionieren des CFT's ernsthaft gefährden. Die Schwierigkeit sieht Herr Carasco in der Unfähigkeit der Mitglieder eine Kooperationskultur innerhalb des Direktoriums zu entwickeln. Durch seine Betonung, dass es sich bei dem Direktorium um eine Institution handelt, die den spezifischen Auftrag hat, Ressourcen für die Entwicklung der Region zu generieren, unterstreicht er, dass er diesem Gremium einen hohen Stellenwert für die Entwicklung der Region beimisst und es für dementsprechend wichtig hält, dass die Kooperationsschwierigkeiten unter den Akteur_innen mit seiner Hilfe überwunden werden.

„Und außerdem ist die Kooperationslogik sehr viel anspruchsvoller und zu Beginn schwach. Denn es sind alle dort, weil man uns hier hingesteckt hat.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 220

Es wird nochmals die Schwäche des Direktoriums insbesondere zu Beginn der runden Tische betont, dem hohen Kooperationsanspruch nicht zu entsprechen. Im Gegensatz zu seiner Aussage zu Beginn des Interviews, als Herr Carasco die fehlenden Kapazitäten der Akteur_innen zur Kooperation für die Schwierigkeiten der Entscheidungsfindung verantwortlich gemacht hat, suggeriert er mit dieser Aussage, dass es an der fehlenden Motivation der Teilnehmer_innen aufgrund ihrer Verpflichtung zur Teilnahme liegt. Dies würde bedeuten, dass es lediglich ein Thema des ‚goodwill‘ ist, das sich womöglich durch Überzeugungsarbeit in Bezug auf die Wichtigkeit des Prozesses überwinden ließe, während bei fehlender Kapazität ein längerer Schulungsprozess notwendig wäre, um die Erfolgchancen zu erhöhen.

KOOPERATIONSSTRATEGIE DES BILDUNGSMINISTERIUMS

Während an den Beispielen in den anderen drei Aktionsfeldern deutlich wurde, dass alle genannten Institutionen eine klare Strategie mit ihren Kooperationen verfolgen, lässt sich eine solche auf staatlicher Ebene nicht erkennen. Deutlich wird dies bei der Arbeit des Bildungsministeriums im Rahmen der runden Tische zur Entwicklung der staatlichen CFT's.

„Ich war am Design der Politik beteiligt, DAS hatte nie jemand im Blick. Dass begleitet werden muss, dass orientiert werden muss, dass die Arbeit präzisiert werden muss. Lange Zeit hörte man, als diese Schwierigkeiten bei der Einführung der CFT's aufgetaucht sind, im Ministerium und in vielen anderen öffentlichen Institutionen, die Beschwerde, dass das ein Problem sei, und die beste Art wäre gewesen, einen internationalen Berater zu beauftragen eine Studie zu erstellen und zu sagen, wo die Zentren einzurichten seien und fertig.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 32

Herr Carasco stellt selbstkritisch fest, dass es von der Politik zunächst kein Konzept dafür gab, die regionalen Akteur_innen bei ihren Aufgaben zu unterstützen. Die auftauchenden Probleme wurden zunächst nicht als Herausforderungen angesehen, sondern es wurde nach „einfacheren“ Lösungen gesucht, indem man anmerkte, dass es besser gewesen wäre, statt des partizipativen Ansatzes einen internationalen Berater anzustellen, der mit Hilfe einer Studie die besten Standorte für die CFT's hätte festlegen sollen. Dieser Vorschlag von Regierungsmitgliedern verdeutlicht, dass es ihnen nicht um die Lösung der bildungspolitischen Probleme in den Regionen ging, sondern lediglich darum, die Vorgaben des Regierungsprogramms zur Einrichtung von 15 staatlichen CFT's in den Regionen

möglichst reibungslos umzusetzen. Letztendlich setzten sich innerhalb der Regierung jedoch die Befürworter des einmal gewählten partizipativen Ansatzes durch.

„Also, auch wenn man sagt: ‚Nun ja, wir stoßen eine mehr kooperative Entwicklungs- und Partizipationskultur an‘, wenn man das mit ein bisschen mehr Ruhe betrachtet, drängen wir sie auch auf. Wir zwingen sie auch zu etwas, dass sozusagen nicht in ihrer DNA verankert ist.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 58

Das Ministerium hat scheinbar nicht versucht die regionalen Vertreter_innen von der kooperativen Entwicklungsmethode zu überzeugen und sie darin zu unterstützen, sondern ihnen diese Aufgabe praktisch übergestülpt. Die Art der Zusammenarbeit, ist laut Herrn Carasco nicht im „Erbmaterial“ der Akteur_innen verankert, was assoziiert, dass sie diese nicht kennen und auch nicht gelernt haben.

„Gleichzeitig ist es eine Maßnahme, die im Grunde eine Politik aufstellt, die dieses Thema der Schaffung von 15 staatlichen technischen Ausbildungszentren unterstützt und ihm eine Logik verschafft.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 74

Es lässt sich erkennen, dass der Beschluss, 15 CFT's in den Regionen einzurichten, ein Wahlkampfversprechen war, das gemacht wurde, ohne klar zu haben, ob und welchen Sinn diese haben würden. Erst im Laufe des Entwicklungsprozesses wird eine Politik entwickelt, um den neuen Institutionen eine Logik zu geben.

„Ehrlich gesagt, sind wir mehr als interessiert daran, dass jedes Land mit einer Geschichte in technischer Ausbildung auf tertiärer Ebene, seine Erfahrung auf die Regionen übertragen könnte. Ehrlich, denn es gibt nur sehr wenig Kapazitäten innerhalb der Regionen, um dies durchzuführen. Aber erstens haben wir keine Ressourcen und zweitens, wenn Sie wollen, und dies gilt für Alle, wenn Sie wollen können Sie einen Vorschlag machen, um in den Regionen zu investieren. Ich mache Ihnen die Kontakte, ich begleite Sie, wir fahren in die Region, Sie sprechen, referieren, schlagen vor, und schauen, wie wir den Prozess der Implementierung dieses Modells unterstützen können. Aber versuchen wir, dass es nicht wieder so ein Prozess wird. Jetzt wird es in den Regionen ein bisschen stärker durchdacht, denn es bedeutet, sich mit einem MODELL zu verheiraten.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 80

Herr Carasco macht in diesem Statement sehr klar, dass es von Seiten der Regierung auch keine Strategie für das Konzept der CFT's gibt. Jeder, der bereit ist, seine internationale Erfahrung „unbezahlt“ auf regionaler Ebene einzubringen, ist willkommen. Er räumt ein, dass dieser Entwicklungsprozess angeleitet werden müsste, da er zur Folge hat, sich auf ein bestimmtes Modell einzulassen, er verdeutlicht allerdings nicht, ob das Ministerium diese

Anleitung geben kann oder wer diese Aufgabe übernehmen sollte. Er spricht zu imaginären internationalen Expert_innen und bleibt in seiner Aussage sehr vage und unkonkret.

Die vorherigen Aussagen verdeutlichen das Vorgehen der Regierung zur Entwicklung der 15 staatlichen CFT's wie folgt: Um den Akteur_innen in den Regionen den Eindruck zu geben, ihre regionalen Bedürfnisse bei der Implementierung der CFT's zu berücksichtigen, wurde eine partizipative, kooperative Methode für den Entwicklungsprozess gewählt, ohne sich zuvor Gedanken dazu zu machen, ob die regionalen Vertreter_innen hierzu in der Lage sein würden, und ohne dass Unterstützung für den Prozess von Seiten des Bildungsministeriums vorgesehen war. Das Ministerium hat keine eigene Vorstellung über mögliche innovative Konzepte in den Prozess eingebracht und keine Reformen ins Auge gefasst, um z.B. dem dualen System eine rechtliche Grundlage zu geben.

Exkurs:

Strategie der Bacheletregierung II zum Kooperationsvertrag mit dem BIBB

Nachdem in Kap.8.2.1 schon auf widersprüchliche Entscheidungen der Arbeitsministerin der ersten Piñeraregierung im Hinblick auf den deutsch-chilenischen Kooperationsvertrag zur Einführung des dualen Systems auf tertiärer Bildungsebene eingegangen wurde, dient dieser Exkurs nun dazu, die Strategie der zweiten Bacheletregierung im Hinblick auf diesen Vertrag zu beleuchten.

Im Laufe des Interviews mit Herrn Carrasco stellt sich heraus, dass die zweite Regierung Präsidentin Bachelets sich nicht für die Umsetzung des Kooperationsvertrages mit Deutschland (siehe hierzu Kap. 5.3.4) stark machen wollte, der zuvor bereits mit der Vorgängerregierung abgeschlossen worden war. Im Gegenteil, zwei deutsche CIM-Fachkräfte, die bereits vor dem Regierungswechsel im Rahmen des Kooperationsvertrages im Bildungs- und im Arbeitsministerium tätig waren, beendeten ihre Verträge vorzeitig (siehe hierzu Kap. 5.3.4). Im Interview verdeutlicht Herr Carasco, dass es von der Bachelet-Regierung II für nicht sinnvoll gehalten wurde, externe Expert_innen innerhalb der Ministerien zu beschäftigen.

„Die Schwierigkeit, die wir mit diesem Tätigkeitsmodell hatten, lag genau an dem Personal, das sich auf zentraler Ebene des Ministeriums befand. Es beginnt damit, dass ein Techniker, technisches Personal wo auch immer im Ministerium, auf der einen Seite gewaltige Auswirkungen hat, selbst wenn es der Papst im Bildungsministerium und [in der Abteilung] TP wäre.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 166

Es wird an dieser Stelle deutlich, dass man den deutschen Mitarbeitern keine Einblicke in die Bildungspolitik der Bachelet-Regierung gewähren wollte. Das hier assoziierte Beispiel mit dem Papst wirft einen Blick auf das tief verwurzelte Misstrauen gegenüber allen externen Personen, wie vertrauenswürdig sie auch scheinen mögen. Herr Carasco präzisiert nicht welche die ‚gewaltigen Auswirkungen‘ sind oder sein könnten, die externe Mitarbeiter_innen verursachen, es lässt sich jedoch vermuten, dass die beiden CIM-Fachkräfte allein deswegen als loyal zur Vorgängerregierung eingestuft wurden, da sie von dieser eingestellt worden waren. Es lässt sich aber auch erkennen, dass Herr Carasco keine Detailkenntnisse über die im Kooperationsvertrag mit dem BIBB vorgesehenen Maßnahmen hat (siehe hierzu Kap. 5.3.4).

„Der Punkt ist: Was machst du, um ein Modell anzupreisen? Man äußert sich dort, wo die Dinge passieren, nicht im Bildungsministerium.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 166

Er vertritt hier die Auffassung, dass die CIM-Fachkräfte von sich aus den Regionen ihre Unterstützung bei der Einführung des dualen Systems in den neuen CFT's hätten anbieten sollen, da dort die Konzepte erarbeitet werden, nicht im Bildungsministerium. Mit dieser Aussage verdeutlicht er, dass er das Bildungsministerium nicht als die Institution ansieht, die den CFT's in den Regionen Vorschläge für die konzeptionelle Umsetzung ihrer Programme zu machen hätte.

ROLLENVERTEILUNG

Bei der Entwicklung der staatlichen CFT's hat das Bildungsministerium die Rollenverteilung genau festgelegt. In jeder Region wurden die für die technische Ausbildung relevanten Akteur_innen aus den Berufsschulen, Universitäten, der Industrie und der Politik zu einem runden Tisch eingeladen. Ihre Rolle besteht darin, sich sowohl untereinander auf einen Standort für das neue staatliche CFT innerhalb der Region zu einigen, als auch

Ausbildungsgänge für das neue CFT festzulegen und sich für ein Ausbildungskonzept zu entscheiden.

„Das bedeutet in die Regionen zu gehen und zu sagen: ‚Meine Herren, wir benötigen Definitionen, die Tische müssen konstituiert werden, wir benötigen, dass diskutiert wird, dass sanktioniert wird, rational und mit Vorschlägen.‘“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 74

Herr Carasco erklärt, wie die lokalen Akteur_innen von den Vertreter_innen des Bildungsministeriums auf ihre Rolle eingeschworen wurden. Wie ihnen deutlich gemacht wurde, dass man von ihnen erwartete konkrete Ergebnisse abzuliefern.

Nachdem jedoch vermehrt Schwierigkeiten bei der Entscheidungsfindung für einen Standort in den verschiedenen Regionen auftraten, entsendete das Bildungsministerium schließlich einen Berater.

Herr Carasco erklärt sein Rollenverständnis als Berater für die runden Tische wie folgt:

„Raum zu schaffen, damit dort Dinge entstehen, wo Dinge passieren können, diskutiert werden können, ohne dass man etwas aufzwingt oder anschiebt. In den Regionen fehlt es erstens an Möglichkeiten, zweitens an RESSOURCEN auch im Staat, um dieses zu unterstützen, das heißt nicht nur: ‚Bestätige mir diese Angelegenheit‘, [sondern] ‚ich gebe dir Inputs, ich unterstütze dich mit Methodik, mit Prozessen, damit du bessere Entscheidungen fällen kannst. Ich unterstütze dich mit Personen.‘“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 76

Er sieht seine Rolle also darin, „Raum“, d.h. strukturelle Voraussetzungen zu schaffen, damit Prozesse entstehen und diskutiert werden können, ohne dass er als Regierungsvertreter den Akteur_innen etwas aufdrängt. Er gibt jedoch zu bedenken, dass es nicht nur in den Regionen an Fähigkeiten für diesen Prozess fehlt, sondern, dass es auch an staatlichen finanziellen Mitteln fehlt, um den Entscheidungsprozess mit Methoden und personeller Unterstützung zu begleiten.

VEREINBARUNGEN UND VERPFLICHTUNGEN

„Man hat die Verpflichtung es voranzutreiben, aber ich glaube, man hat auch die Verpflichtung, Empathie für die Arbeit der Personen in den Regionen zu zeigen.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 76

Herr Carasco sieht sich in einer doppelten Verantwortung als Berater, den Entwicklungsprozess der CFT's voranzutreiben, sich aber auch den lokalen Akteur_innen gegenüber empathisch zu zeigen, um sie dadurch für eine konstruktive Zusammenarbeit zu motivieren.

ENTSCHEIDUNGEN WÄHREND DES PROZESSES

Das Bildungsministerium legt den Akteur_innen in den Regionen auf, selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen, was diesen aufgrund der Kleinräumigkeit ihres Aktionsfeldes äußerst schwerfällt. Da sie mit ihren Kooperationspartner_innen auch in zukünftigen Projekten weiter zusammenarbeiten müssen, wollen sie keine Konflikte riskieren und bevorzugen deshalb, anderen die Entscheidungen zu überlassen.

„Denn man muss ihnen sagen: ‚Sie fällen die Entscheidung‘ und es gibt Regionen, in denen es sehr schwergefallen ist, sie zu fällen, denn niemand wollte sich mit den anderen Akteuren zerstreiten, die Regionen sind sehr klein.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 58

Aus der Aussage von Herrn Carasco lässt sich zudem ablesen, dass die lokalen Akteur_innen in der konkreten Zusammenarbeit davon ausgehen, dass es bei jeder Entscheidung Gewinner_innen und Verlierer_innen geben muss, weshalb Konflikte unter den Beteiligten nahezu unvermeidlich sind.

„Dies generiert einen Prozess, der viel verwickelter ist, der am Ende voranschreitet und gut man ruft an und spricht mit dem Intendanten, und aus dem Präsidialamt [kommt]: ‚Die Entscheidung muss getroffen werden, es muss eine Entscheidung getroffen werden, es müssen Prioritäten für bestimmte Ausbildungsgänge gesetzt werden‘ und das in einem Prozess, in dem außerdem auch nicht (...) festgelegt ist, dass das, wofür man sich entscheidet, zumindest im Bereich des akademischen Angebots, auch das ist, was später gemacht wird. Im Rahmen der Tätigkeit der hochschulischen Bildungsinstitutionen in Chile sind die Rektoren autonome Stellen, mit einer sehr bedeutenden Autonomie. Und mit dem Extrem, und das müssen wir auch auf den Tisch bringen, und ich muss es erläutern: ‚Sehen Sie, Sie werden einen Prozess durchführen, werden arbeiten, werden Entscheidungen treffen, Sie werden sich reinhängen, um diese Definitionen zu entwickeln. Dann kommt ein Rektor und es gibt zwei Extreme hierfür: in einem Extrem kann der Rektor sagen, und er KANN es sagen, er hat die Autorität und das Recht, es zu sagen, er hat das Recht es zu machen: ‚Sehr geehrte Herren, vielen Dank für Ihre Arbeit.‘ (...) Im anderen Extrem kann er sagen: ‚Dies ist das Projekt, dass ich nehmen will, ich stimme ihm zu und wir machen alles mit diesem Projekt.‘“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 58

Nun kristallisiert sich die Absurdität des Entscheidungsverfahrens heraus. Zunächst werden die Akteur_innen praktisch gezwungen, Entscheidungen z.B. bezüglich der vom zukünftigen CFT anzubietenden Ausbildungsgänge zu fällen und sich untereinander zu einigen. Im nächsten Schritt ist jedoch überhaupt nicht gesichert, ob die gemeinsam gefällte Entscheidung auch tatsächlich umgesetzt wird, da letztendlich der Rektor des CFT entscheiden darf, welche Ausbildungsgänge angeboten werden und es ihm freisteht, die Empfehlungen des runden Tisches anzunehmen oder abzulehnen.

8.4.2 Kooperation auf der Beziehungsebene

„Es existiert dieses ganze Unbehagen, mit anderen in Beziehung treten zu müssen“

KONKURRENZ

Der Vertreter des Ministeriums thematisiert mit drastischen Worten die Konkurrenz zwischen den regionalen Direktoriumsmitgliedern bei der Standortfestlegung des CFT's.

„Es gibt eine Kultur in dieser fehlenden Zusammenarbeit, von der ich sagen würde, sie ist genau das Gegenteil, fast wie eine Kultur eines gewissen Grades an Revanchismus in Bezug auf diese Verteilung der Chancen. Und deshalb ist es ein Kampf bis zum Tod, um irgendetwas zu behalten, und am Ende des Tages ist es unwichtig, um was es sich handelt, [...] und das wurde bei einigen Direktoriumssitzungen in einigen Regionen erklärt.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 38

„Das ist meins, weil sie mir nie etwas gegeben haben und ich immer benachteiligt wurde. Deshalb ist dies meins!“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 40

Herr Carasco analysiert die fehlende Kooperation auf regionaler Ebene mit einer von ihm als Kultur des Revanchismus bezeichneten Einstellung der regionalen Akteur_innen. Da diese sich historisch gedingt als von der Zentralregierung benachteiligt fühlen, nehmen sie jede sich ihnen bietende Gelegenheit wahr, um etwas für sich bzw. für ihre Kommune zu erkämpfen, wobei es letztendlich völlig egal zu sein scheint, um was es sich dabei handelt, weil es nur darum geht, überhaupt etwas zu erhalten. Der Begriff „Revanchismus“ wird hier in dem Sinne benutzt, dass die lokalen Vertreter_innen entschädigt werden wollen für all das, was ihnen und ihren Kommunen ihrer Meinung nach in der Vergangenheit widerrechtlich vorenthalten wurde, dies jedoch auf Kosten der anderen Mitstreiter_innen. Im Fall der staatlichen CFT's bedeutet dies, dass die Repräsentant_innen der verschiedenen Kommunen, die Mitglieder in einem regionalen Direktorium sind, sich als Einzelkämpfer_innen verstehen, die das CFT unbedingt in ihrer Kommune ansiedeln wollen. Hierdurch wird eine kooperative Entscheidungsfindung auf Grundlage „objektiver“ Argumente für den besten Standort in der Region nicht möglich bzw. deutlich erschwert.

KOMMUNIKATION

Herr Carasco benennt seine Funktion als Berater der regionalen Akteur_innen, die vor allem darin besteht, diese im Gespräch über ihre von der Regierung aufoktroyierte Rolle aufzuklären und eine zielgerichtete Kommunikation untereinander zu fördern.

„In der Tat ist es das, was wir gerade machen, mit den Regionen zu sprechen, mit den Akteuren und mit den Mitgliedern dieses Direktoriums, und ihnen zu sagen: ‚Schauen Sie, das wird passieren. Sie werden Teil dieses Direktoriums sein. Wir erwarten, dass Sie als Repräsentant des öffentlichen Lebens diesen Prozess unterstützen. Sie helfen uns nicht mit Unsicherheit und Schwierigkeiten, sondern indem sie ausgehend von der Politik mithelfen, dass es läuft. Und das bedeutet, dass wir die Dinge vorher besprechen. Haben sie Bedenken? Wollen Sie wissen, was es für ein Prozess ist? Ich zeige es Ihnen. Gibt es was, das Ihnen nicht gefällt? Perfekt. Kann man das ändern? Das kann man NICHT ändern.‘ Um ihnen zumindest eine Unterstützung dabei zu geben, was es ist und was es nicht ist.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 224

Er fordert die politischen Akteur_innen der Region auf, den Prozess positiv zu unterstützen und versucht gleichzeitig, ihnen zu verdeutlichen, dass es sehr klar eingegrenzte Rahmenbedingungen gibt, innerhalb derer sie ihre Entscheidungen treffen können bzw. müssen.

In diesem Fall handelt es sich ganz eindeutig nicht um ein gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis bzw. gleichberechtigte Kommunikation zwischen dem Vertreter des Bildungsministeriums und den regionalen Akteur_innen, da das Ministerium es sich vorbehält alleinig, top down die Kommunikationsregeln für den Kooperationsprozess vorzugeben, innerhalb derer die Akteur_innen agieren können, sollen, müssen.

VERTRAUENSVERHÄLTNIS UND TEAMARBEIT

Die Themen Vertrauen und Teamarbeit werden im Interview von Herrn Carasco nicht weiter thematisiert. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Kooperation in diesem Segment durch vielfältige Konflikte und Schwierigkeiten gekennzeichnet ist (s. hierzu den nächsten Abschnitt), welche den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses der lokalen Akteur_innen zum Vertreter des Bildungsministeriums nicht eben erleichtern. Diese lassen sich z.T. darauf zurückführen, dass es kein gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis zwischen Bildungsministerium und den lokalen Vertreter_innen gibt. Das Bildungsministerium gibt als Regierungsinstitution die „Spielregeln“ der Kooperation mit und unter den lokalen Akteur_innen vor. Unter den lokalen Beteiligten ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses aber nur schwer möglich, da sich die Mitglieder der runden Tische untereinander als Konkurrent_innen verstehen. Es kann keine Teamarbeit entstehen, da sich jede/jeder als Einzelkämpfer_in betrachtet, der/die ihre jeweiligen Partikularinteressen

durchsetzen muss, um für seine/ihre eigene Kommune das vermeintlich Beste oder überhaupt etwas „herauszuholen“.

PROBLEME UND KONFLIKTE

Herr Carasco bezeichnet es als „unbequem“ für die regionalen Vertreter_innen, mit „den Anderen“, das heißt den Akteur_innen aus anderen Bereichen, in Verbindung zu treten, um gemeinsam Entscheidung herbeizuführen.

„Ich würde sagen, dass diese Mentalität nicht ausgedrückt wird, aber in der Umsetzung, wenn die Entscheidung auf die lokalen Akteure übertragen wird, wird sie deutlich, denn es existiert dieses ganze Unbehagen, mit anderen in Beziehung treten zu müssen, um eine Entscheidung zu treffen.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 14

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass diese Haltung nicht explizit kommuniziert wird, dass diese „Mentalität“, wie Carasco sie bezeichnet, jedoch in dem Moment deutlich wird, wenn die Akteur_innen dazu aufgefordert sind, in einem heterogenen Gremium zu einer Entscheidungsfindung zu gelangen. Dieses Verhalten wird durch die fehlende Erfahrung mit Kooperationsprozessen und die für viele Teilnehmer_innen zumeist unbekannte Materie, über die Entscheidungen zu fällen sind, wie auch die daraus resultierende Unsicherheit begünstigt, die durch eine unterstützende Prozessbegleitung sehr wahrscheinlich zu überwinden wäre.

„Und das verschafft auch den Autoritäten vor Ort [in den Regionen] einen gewissen Grad an Desorientierung, denn es ist sehr schwer für jemanden in Chile, für eine Autorität, etwas zu machen, ohne dass ein legaler Rahmen zu Grunde liegt.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 62

„In diesem Fall haben wir es ohne Gesetz gemacht. Und mit dieser ganzen Ungewissheit, also ich würde sagen, dass die am meisten wiederholte Beschwerde der lokalen Autoritäten im Prozess war: ‚Aber es fehlen uns Orientierungen, es fehlen Definitionen.‘“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 64

An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr es die lokalen Autoritäten verunsichert, einen Entwicklungsprozess vorantreiben zu müssen, ohne dafür auf eine rechtliche Grundlage zurückgreifen zu können.

„Es gibt Regionen, in denen die Politik immer wieder scheitert. In jeder Region gibt es eine gewisse Anzahl die scheitert, scheitert, scheitert. Niemand hat sich die Frage gestellt: ‚Warum?‘ Oder hat gefragt: ‚Warum?‘ Es wurden auch keine Informationen gesammelt, um sie für die nächste politische Maßnahme verfügbar zu haben.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 220

Herr Carasco erläutert, dass es Regionen gibt, in denen die Regierungspolitik wieder und wieder scheitert. Interessant ist in diesem Zusammenhang seine Feststellung, dass sich von den Verantwortlichen für dieses Scheitern niemand die Arbeit macht nach den Ursachen zu forschen, um diese Erfahrung im nächsten Prozess nutzen zu können.

8.4.3 Resümee

„Es gibt Regionen, in denen die Politik immer wieder scheitert“

Die Einberufung der regionalen runden Tische zur Entwicklung der staatlichen CFT's erfolgte durch die Zentralregierung in Santiago vertreten durch das Bildungsministerium. Die regionalen Akteur_innen aus Politik, Industrie und Bildungsinstitutionen wurden zur Teilnahme mit klaren Zielvorgaben eingeladen. Ihnen wurde eine umfangreiche Einflussnahme auf Standort und Konzept des neuen technischen Ausbildungszentrums in Aussicht gestellt.

Während der Entwicklungsphase der staatlichen CFT's tauchten in den Regionen Schwierigkeiten bei den Entscheidungsprozessen zum Standort auf, die sich auf verschiedene Ursachen zurückführen lassen: Einerseits wurden die Akteur_innen in den Regionen dazu verpflichtet, innerhalb eines Direktoriums, an einem kooperativen Prozess teilzunehmen, ohne sich freiwillig für diese Art der Zusammenarbeit entschieden zu haben. Andererseits wurden sie nicht auf die für sie neue Arbeitsform vorbereitet, denn bisher waren sie es gewohnt konkrete Anweisungen von den nationalen Autoritäten zu bekommen.

Das Bildungsministerium reagierte auf diese Schwierigkeiten mit dem Einsatz eines Beraters in den Regionen, der durch reaktive Interventionen versuchte, die bestehenden Schwierigkeiten zusammen mit den Direktoriumsmitgliedern zu lösen.

Das Bildungsministerium lässt keine eindeutige Strategie bei der Entwicklung der 15 staatlichen CFT's erkennen. Der Beschluss, diese Ausbildungszentren in den Regionen

einzurichten, ist die Erfüllung eines Wahlkampfversprechens, ohne dass sich ein Konzept für deren Umsetzung erkennen lässt.

Das Bildungsministerium wählte eine partizipative und kooperative Methode für den Entwicklungsprozess, um den Akteur_innen in den Regionen den Eindruck zu vermitteln, ihre regionalen Bedürfnisse bei der Implementierung der CFT's zu berücksichtigen. Es wurde jedoch nicht analysiert, ob diese hierzu fähig waren, und es war zunächst keine Unterstützung für den Prozess von Seiten des Bildungsministeriums vorgesehen. Vom Ministerium wurden weder eigene Vorschläge für innovative Konzepte in den Prozess eingebracht, noch rechtliche Reformen ins Auge gefasst.

Für die Entwicklung der staatlichen CFT's wurden die Rollen vom Bildungsministerium festgelegt. In jeder Region wurden die für die technische Ausbildung relevanten Akteur_innen aus Berufsschulen, Universitäten, Industrie und Politik zu einem runden Tisch eingeladen, um sich untereinander auf einen Standort für das neue staatliche CFT innerhalb der Region zu einigen, Ausbildungsgänge für das neue CFT festzulegen und sich für ein Ausbildungskonzept zu entscheiden.

Der vom Ministerium eingesetzte Berater für die runden Tische hat die Rolle eine Atmosphäre zu schaffen, die konstruktive Diskussionen unter den Direktoriumsmitgliedern ermöglicht, ohne diese zu forcieren. Es lässt sich ein Top-down-Modell der Rollenzuschreibung durch das Bildungsministerium erkennen, das sich jedoch den Anstrich der Implementierung eines Bottom-up-Prozesses gibt, da es die regionalen Akteur_innen zu einem partizipativen Entscheidungsprozess einlädt, mit dem diese jedoch in vielen Regionen überfordert sind. Der Berater sieht es als seine Pflicht an, den Entwicklungsprozess der CFT's voranzutreiben, sich aber auch empathisch gegenüber der Arbeit der lokalen Repräsentant_innen zu zeigen.

Das Bildungsministerium zwingt die Teilnehmer_innen, einvernehmliche Entscheidungen z.B. im Hinblick auf die vom zukünftigen CFT anzubietenden Ausbildungsgänge zu fällen. Es kann ihnen jedoch nicht zugesichert werden, dass diese Entscheidungen auch umgesetzt werden, da die Entscheidungsmacht beim zukünftigen Rektor des CFT liegt, dem es überlassen wird, die Empfehlungen des runden Tisches anzunehmen oder abzulehnen. Unter diesen Bedingungen erscheint der zuvor forcierte Prozess absurd.

Der Ministeriumsvertreter sieht bei dem Prozess zur Standortfestlegung des CFT's eine Konkurrenzsituation unter den Mitgliedern des regionalen Direktoriums. Sie sehen sich historisch von der Zentralregierung benachteiligt, was dazu führt, dass sie jede Gelegenheit wahrnehmen, um etwas für ihre Kommune zu erkämpfen. Im Fall der staatlichen CFT's bedeutet dies, dass die Direktoriumsmitglieder sich als Vertreter_innen ihrer Kommunen als Einzelkämpfer_innen verstehen, die das CFT unbedingt in ihrer Kommune installieren wollen. Hierdurch wird eine kooperative Entscheidungsfindung auf Grundlage „objektiver“ Argumente für den besten Standort in der Region nicht möglich bzw. sehr stark erschwert. Die Kommunikationsfunktion des Beraters der regionalen Akteur_innen besteht vor allem darin, diese über ihre Rolle im Direktorium aufzuklären und eine zielgerichtete Kommunikation untereinander zu fördern. Die Kommunikation zwischen dem Vertreter des Bildungsministeriums und den regionalen Vertreter_innen kann nicht als gleichberechtigt bezeichnet werden, da das Ministerium top down die Kommunikationsregeln für den Kooperationsprozess vorgibt, innerhalb derer die Akteur_innen agieren müssen.

Die Themen „Vertrauen“ und „Teamarbeit“ werden vom Vertreter des Bildungsministeriums im Zusammenhang der Entwicklung der staatlichen CFT's nicht benannt. Durch die Konkurrenzsituation und das Einzelkämpfertum der Beteiligten ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses untereinander und eine kooperative Teamarbeit schwierig.

Die regionalen Akteur_innen empfinden es als unangenehm, mit Menschen aus anderen Arbeitsbereichen als dem eigenen zu kooperieren und gemeinsam mit ihnen Entscheidungen zu treffen. Dieses Unbehagen wird nicht offen kommuniziert, wird jedoch bei der Entscheidungsfindung in den heterogenen Gremien deutlich. Als Ursache für dieses Verhalten lässt sich sowohl die fehlende Erfahrung mit Kooperationsprozessen als auch die für viele Teilnehmer_innen unbekannte Materie, über die sie Entscheidungen fällen sollen, benennen. Hieraus wiederum resultiert Unsicherheit mit „Fremden“ zu kooperieren.

9 Reflexion der Kooperationserfahrung durch die Akteur_innen

Nach der Analyse der Kooperationsprozesse in den unterschiedlichen Aktionsfeldern der technischen Ausbildung im vorherigen Kapitel, widmet sich dieses im ersten Schritt der Reflexion der Kooperationserfahrung aus Sicht der Akteur_innen. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf die Selbstwahrnehmung und –einschätzung der Protagonist_innen hinsichtlich ihres eigenen Kooperationsverhaltens und damit auf ihren Anteil am Aufbau und Gelingen des Prozesses sowie ihre Fähigkeit zum selbstkritischen Hinterfragen gelegt. Diesen Selbstwahrnehmungen werden anschließend zusammenfassend die Wahrnehmungen ihrer Kooperationspartner_innen gegenübergestellt, die im Kapitel 8 im Rahmen der Kooperation auf der Beziehungsebene analysiert wurden, um somit Übereinstimmungen und Differenzen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung diagnostizieren zu können. Im zweiten Teil werden sodann die aus den Kooperationserfahrungen resultierenden Forderungen der Protagonist_innen an zukünftige Kooperationen, innerhalb und außerhalb des dualen Systems, konkretisiert.

9.1 Selbst– und Fremdwahrnehmung

Da nicht von allen Interviewpartner_innen spezifische Aussagen bzgl. ihrer Selbstwahrnehmung getätigt wurden, findet sich nachfolgend eine reduzierte Auswahl von Zitaten einzelner Interviewteilnehmer_innen. Bei den Selbstwahrnehmungen können wiederum zwei verschiedene Fokuse festgestellt werden: die einen konzentrieren sich auf ihr eigenes persönliches Verhalten innerhalb ihrer Kooperation, andere wiederum nehmen stärker die Perspektive der von ihnen vertretenen Institutionen ein.

SELBSTWAHRNEHMUNG DER BERUFSSCHULVERTRETER

Wie bereits in Kapitel 7.3.4 zur Motivation benannt, sieht sich der Berufsschuldirektor nach 20-jähriger Erfahrung als überzeugter Vertreter des dualen Systems, weshalb er es nicht nur in seiner eigenen Schule energisch vorantreibt, sondern sich darüber hinaus auch unaufgefordert in verschiedenen Gremien für seine Weiterentwicklung einsetzt.

„Also, ich mag das duale Thema, also bin ich dabei, wenn ich nicht eingeladen werde, mische ich mich ein.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 71 (vgl. Analyse in Kapitel 7.3.4 Abschnitt „Motivation und Engagement der Berufsschulvertreter“)

Herr Arancibia erklärt sich seinen Erfolg in der Durchführung des dualen Systems damit, dass er und seine Kolleg_innen viel Arbeit in die Verhaltensschulung der dualen Schüler_innen investiert haben, damit diese die Schule während ihrer Ausbildung im Betrieb gut repräsentieren.

„[Die Auszubildenden] sind unsere Visitenkarte und deshalb ist es uns gut ergangen, denn wir haben viel daran gearbeitet, also wir denken [immer] daran, dass wir keinen Klienten verlieren dürfen.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 131

Durch das positive Verhalten der Auszubildenden sind auch die Betriebe zufrieden mit dem dualen System. Er ist sich bewusst, dass im gegensätzlichen Fall die Gefahr bestehen könnte, dass die Firmen die Kooperation mit der Schule aufkündigten. Mit der Bezeichnung der Firmen als „Klienten“, die man nicht verlieren darf, verdeutlicht er, dass er es als seine Aufgabe ansieht, die Ansprüche der Firmen zu bedienen, damit sie sich auch weiterhin am dualen System beteiligen.

„Wir haben versucht in unseren Abläufen so seriös wie möglich zu sein, wir sind nah bei den Schülern und im Kontakt mit den Firmen.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 245

Herr Arancibia stellt heraus, dass ihm klare Abläufe enorm wichtig sind, die er in seiner Institution so gewissenhaft wie möglich durchzuführen versucht. Er hebt die Betreuung der Schüler_innen und seinen Kontakt zu den Firmen als besonders relevant hervor.

„Wir sind immer in Kommunikation mit der Firma. Wir legen sie nicht beiseite. Wir lassen die Firma nicht allein und kommen nach ein paar Monaten: ‚Was ist passiert?‘ Wir nicht, wir sind alle 15 Tage dort.“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 200

Herr Arellano sieht seine kontinuierliche Kommunikation mit der Firma und die regelmäßige Anwesenheit aller Betreuungslehrer_innen im Betrieb als Erfolgsrezept für die gute Zusammenarbeit an. Besonderes Gewicht legt er persönlich hierbei auf einen freundlichen, ja scherzhaften Umgang mit den Ausbilder_innen.

„Mit dem Scherz zu kommen, mit der angemessenen Herzlichkeit.“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 206

„Das ist eine Besonderheit, die ich zumindest habe, um den Ausbildern entgegenzukommen.“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 208

Herr Arellano sieht sich darüber hinaus nicht als denjenigen, der Bescheid weiß, sondern als jemand, der Fragen an die Ausbilder_innen stellt, der etwas lernen will. So bekommt er selbst neue Informationen und kann sein neu erworbenes Wissen an jene Schüler_innen weitergeben, die nicht dual ausgebildet werden.

„Man kommt mit Zurückhaltung und fragt nach Neuheiten bei den Fahrzeugen. Und man lernt, das ist das Andere, was man erreicht, wenn man mit den Ausbildern spricht. (...) man lernt auch selbst dazu. Also bekommt man Informationen (lacht) für sich, die man hier weitergeben kann.“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 214

Rückblickend reflektiert er, dass ihm der Kontakt zu fremden Personen nicht immer leicht gefallen ist, im Gegenteil fiel es ihm als jungem Universitätsabsolvent sogar sehr schwer, sich in der unbekanntem Welt der Industrie zurechtzufinden und Vertrauen gegenüber Personen aufzubauen, die auf einer höheren Hierarchiestufe standen als er. Diese Angst hat er jedoch im Laufe der Zeit überwunden, indem er die Firmenleiter_innen in gemeinsamen Sitzungen des Beratungsgremiums kennengelernt und dabei festgestellt hat, dass sie auch nur Menschen wie alle anderen sind. Seither ist es ihm möglich, mit seinen Kooperationspartner_innen auf gleicher Augenhöhe zu sprechen. An dieser Stelle wird die zentrale Bedeutung des persönlichen Kontakts deutlich, um Vorurteile zu überwinden und Vertrauen aufzubauen (siehe hierzu Kap. 2.1 und 8.3.2.)

„Jetzt habe ich kein Problem mehr damit, unbekanntem Personen entgegenzutreten. Aber ich war immer, in diesem Punkt immer furchtsam, als ich jung war. Es hat mich viel Überwindung gekostet, Vertrauen aufzubauen, um mit einer Person zu sprechen, die höher in der Rangliste stand, z.B. mit einem Geschäftsführer zu sprechen, war für mich sehr schwierig, heute nicht mehr. Heute spreche ich von gleich zu gleich mit ihnen (lacht).“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 228

„Da haben wir gesehen, dass sie auch nur Menschen wie alle anderen waren. Deshalb konnte ich sie von gleich zu gleich behandeln und da habe ich es geschafft, dieses Problem, mit anderen Personen zu sprechen, zu überwinden, das ich als frischer Universitätsabsolvent hatte, hineingesteckt in die Unternehmerwelt.“ Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 230

SELBSTWAHRNEHMUNG DER VERTRETER_INNEN DES AUSBILDUNGSBETRIEBS

Frau Bucaray erklärt, dass der anfängliche Widerstand gegenüber der Einführung des dualen Systems innerhalb ihrer Firma vor allem in der Unkenntnis über dessen tatsächliche Funktionsweise zu suchen sei.

„Sieh mal, ich finde, dass es viel Unkenntnis gibt. Für mich war es eine Überraschung, dass man das duale System hier nicht kannte.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 86

Sie selbst fühlt sich jedoch dafür verantwortlich, dass ihre Mitarbeiter_innen qualifiziert werden.

„Ich bin davon überzeugt, dass wir das Niveau unserer Maschinisten anheben müssen.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 12

Herr Baeza wiederum beschreibt, dass er gerne mit den Jugendlichen arbeitet, da es für ihn ein Erfolgserlebnis sei, wenn er die persönlichen und fachlichen Fortschritte seiner Schützlinge selbst erlebt.

„An sich mag ich es, mit jungen Leuten zu arbeiten, du siehst die Ergebnisse. Dass ich einen Jungen hier arbeiten sehe, wie er arbeitet und die Qualität seiner Arbeit sehe, das befriedigt mich, verstehst du?“ Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 81

SELBSTWAHRNEHMUNG DES VERTRETERS DES TECHNISCHEN AUSBILDUNGSZENTRUMS

Für Herrn Aguirre leistet sein Ausbildungszentrum durch die Kooperation mit der Firma INDUM einen wichtigen Beitrag für das gesamte Land, da sich dieses in einer strukturschwachen Region für die Ausbildung von Fachkräften engagiert.

„Es erlaubt uns, in Gebiete zu gelangen, in denen unsere Anwesenheit vom finanziellen Gesichtspunkt aus nicht rentabel ist. [...] Der Rücklauf der Investition hat eine andere Auswirkung, es ist eine soziale Auswirkung. Wir steuern dort etwas für das gesamte Land bei.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 92

Der erzielte Gewinn ist für ihn hier kein finanzieller, sondern ein sozialer, langfristig wirksamer Benefit.

SELBSTWAHRNEHMUNG DES VERTRETERS DER BERATUNGSGESELLSCHAFT

Herr Delmonte hebt hervor, dass seine Institution zusammen mit der Industrie viel Zeit und Energie in die Verbesserung der technischen Ausbildung in Chile gesteckt hat. Er stellt klar, dass seine Beratungsgesellschaft sich jedoch nicht als Denkfabrik sieht, sondern als politische Institution, die aktiv in die Geschehnisse auf nationaler Ebene eingreift.

„Als chilenische Industrie haben wir viel für die technische Ausbildung getan, wir haben uns ein Bein ausgerissen für die technische Ausbildung.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 218

„Nun, was wir in der [...] [Beratungsgesellschaft] machen, ist ‚offensichtliche Räume‘ zu schaffen. [...] Deshalb sagen wir, dass wir kein ‚*think tank*‘ sondern ein ‚*do tank*‘ sind. Was bedeutet ‚*do tank*‘? Dass wir fähig sind einem Parlamentarier zu sagen, ja einem Parlamentarier, also dass wir dieses und jenes [...] wir generieren einen ‚offensichtlichen Raum‘ und es kann sein, dass wir hierfür 10 Jahre benötigen.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 168

Sie schaffen durch ihre Entwicklungs- und Beratungsarbeit mittel- bis langfristig eine Lobby für die technische Ausbildung, die im Laufe der Zeit in den Augen der politischen Entscheidungsträger zu Selbstverständlichkeiten auf ihrer Tagesordnung werden, indem sie ‚offensichtliche Räume‘ entwickeln (siehe hierzu Kap. 8.3.1, Abschnitt „Strategie der offensichtlichen Räume“).

„Ja, wir sind neutral, aber trotzdem mögen uns viele Leute nicht besonders, denn es gibt viele Geschichten, dass wir Mistkerle sind, nervige Ärsche sind.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 208

Er macht aber auch deutlich, dass sie mit ihrer Arbeit nicht nur auf Sympathie stoßen, sondern aufgrund ihrer hartnäckigen Arbeitsweise und ihres penetranten Auftretens von anderen Institutionen auch kritisiert werden. Diese Kritik von außen führt bei ihm jedoch nicht dazu, seine Vorgehensweise zu hinterfragen.

SELBSTWAHRNEHMUNG DER VERTRETER_INNEN DES BILDUNGSMINISTERIUMS

Frau Contreras hat keinen Zweifel daran, dass das Bildungsministerium einen wichtigen Beitrag zur Einführung des dualen Systems im Sekundarschulbereich geleistet hat.

„Die Entwicklung der Strategie war erfolgreich, zeigte Resultate, als man mit den Sekundarschulen gearbeitet hat, denn das Ministerium war in diesem Sinne sehr ordentlich.“ SEREMI, Absatz 82

Herr Carasco zeigt sich seinerseits sehr bewusst darüber, dass das Bildungsministerium den Akteur_innen in den Regionen den Entscheidungsprozess über den Standort der neuen staatlichen Ausbildungszentren eher aufgedrängt hat als sie davon zu überzeugen, sieht sich selbst jedoch in der Verantwortung, diesen Prozess dennoch zum Erfolg zu führen.

„In gewisser Weise drängen wir den Regionen diesen Prozess auf. (.) Man hat die Verpflichtung, ihn voranzutreiben.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 76

Er sieht den vom Bildungsministerium initiierten Plan zur Entwicklung der staatlichen CFT's und seine bisherige Durchführung daher sehr kritisch, sich selbst jedoch eher in der Rolle des pflichtbewussten Staatsbediensteten, der die Anweisungen von oben auszuführen hat. Im Abschnitt zur Rollenverteilung in Kapitel 8.4.1 wurde bereits deutlich, dass er bestrebt ist, aus dieser Rolle das Beste zu machen und die Akteur_innen in den Regionen, soweit möglich, bei ihrer Aufgabe zu unterstützen.

SELBSTWAHRNEHMUNG DES VERTRETERS DES ARBEITSMINISTERIUMS

Herr Castillo vergleicht im Folgenden das *“programa aprendices”* (Auszubildendenprogramm) des Arbeitsministeriums mit dem dualen System des Bildungsministeriums und hebt hervor, dass bei seinem Programm die Auszubildenden eine stärkere Bindung zum Ausbildungsbetrieb haben, da sie von diesem mit einem regulären Arbeitsvertrag angestellt sind.¹⁰¹

„Unsere Stärke ist es, dass die Beziehung des Auszubildenden zur Firma sehr viel formeller ist, in dem Sinn, dass sie angestellt sind, dass es sich um einen Ausbildungsvertrag nach dem Arbeitsgesetzbuch handelt.“ Herr Castillo, Arbeitsministerium, Absatz 50

¹⁰¹ Zur Erläuterung des Programms: Es ist ein vom Arbeitsministerium zwischen sechs und 12 Monaten finanziertes Ausbildungsprogramm mit einer maximalen Laufzeit von zwei Jahren, bei dem Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren in einem Betrieb ein technisches Handwerk erlernen, ohne am Ende einen anerkannten Abschluss zu bekommen. Das Ministerium zahlt den Ausbildungsbetrieben 50% des monatlichen Mindestlohns, sowie einen einmaligen Fortbildungszuschuss, mit dem die Firmen eine OTEC beauftragen, die theoretische Ausbildung der Jugendlichen durchzuführen. Die Jugendlichen haben einen offiziellen Ausbildungsvertrag mit dem Betrieb und erhalten dadurch den Status eines/r Arbeitnehmer_in. Der Ausbildungsbetrieb zahlt den Auszubildenden einen bis zwei Mindestlöhne pro Monat. Das Programm unterliegt keiner normierten Qualitätskontrolle, weder im Hinblick auf die theoretischen und praktischen Lehrinhalte, noch auf die Ausbildung der betrieblichen Ausbilder_innen. Lediglich bei der Bewerbung der Firma werden Mindestanforderungen an das Ausbildungsprogramm und eine zweijährige Berufserfahrung sowie eine Betriebszugehörigkeit von mindestens sechs Monaten an die Ausbilder_innen gestellt (vgl. Servicio Nacional de Capacitación y Empleo- SENCE 2018).

GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE BEI DER SELBST- UND FREMDWAHRNEHMUNG

Vergleichen wir nun die Selbstwahrnehmungen der Interviewpartner_innen mit den Aussagen ihrer Kooperationspartner_innen, so können wir je nach Kooperationssetting sowohl Übereinstimmungen als auch gravierende Differenzen feststellen.

Beide Berufsschulvertreter sehen sich als „Überzeugungstäter“ des dualen Systems und haben eine sehr positive Selbstwahrnehmung von sich und ihrer Institution im Hinblick auf ihre Rolle innerhalb des dualen Systems. Sie nehmen sich als leitende Akteure innerhalb des Systems wahr und fühlen sich dafür verantwortlich, dass es funktioniert und die kooperierenden Unternehmen zufrieden sind.

In der Fremdwahrnehmung werden die am dualen System beteiligten Berufsschulen allerdings sehr differenziert wahrgenommen. Die Bandbreite umfasst ein proaktives Zugehen auf die Industrie, die positive Aufnahme von Empfehlungen der Firmen, mit denen sie zusammenarbeiten, bis hin zur lokalen Netzwerkbildung, wobei die weithin fehlende Koordination mit überregionalen Netzwerken zu Kritik führt.

Den erfolgreich an der dualen Ausbildung beteiligten Berufsschulen wird sowohl in der Eigen- als auch in der Fremdwahrnehmung sehr viel Eigeninitiative, Engagement und Überzeugungskraft bescheinigt, um ein positives Kooperationsverhältnis zu den Ausbildungsfirmen aufzubauen und über längere Zeiträume aufrechtzuerhalten. Sie werden als Motor wahrgenommen, der das duale System am Laufen hält.

In der Selbstwahrnehmung stellt die Betriebsvertreterin fest, dass bei ihrer Firma zunächst aufgrund von Unkenntnis ein gewisser Widerstand gegenüber der Aufnahme minderjähriger Schüler_innen als Auszubildende bestand, die nur durch Überzeugungsarbeit und Erfolgsmeldungen über das Funktionieren des dualen Systems überwunden werden konnte. Auch der anfängliche Widerstand der Ausbilder ist in der Fremdwahrnehmung einer positiven Einstellung gegenüber ihrer Aufgabe gewichen und habe zur Stärkung auch ihres eigenen Selbstbewusstseins beigetragen.

Die Berufsschulvertreter zeichnen demgegenüber ein durchweg positives Bild ihrer betrieblichen Kooperationspartner_innen, die sie als sehr engagiert wahrnehmen. Die Berufsschullehrer weisen allerdings auch darauf hin, dass die Firmen bei Unzufriedenheit mit der Kooperationspartnerin Berufsschule dazu tendierten, die Zusammenarbeit aufzukündigen.

Generell werden die Unternehmen, von außen betrachtet, eher als verschlossen und festgefahren wahrgenommen bzw. wenig innovationsbereit im Hinblick auf ihre Beteiligung an der Ausbildung von Fachkräften, was z.T. auch auf Unkenntnis des dualen Systems und fehlende Beratungsinstanzen zurückgeführt wird. Bei entsprechenden Angeboten werden die Firmen als grundsätzlich offen für die Aufnahme von Auszubildenden erlebt. Die Motivation der sich an der Ausbildung beteiligenden Firmen wird teilweise auf die Erfüllung ihrer sozialen Verantwortung zurückgeführt und nicht darauf, dass diese als Maßnahme zur qualifizierten Nachwuchssicherung für die eigene Firma erkannt wird.

Der Vertreter des Ausbildungszentrums hebt in seiner Selbstwahrnehmung insbesondere die Kooperation mit dem Wirtschaftsunternehmen im Rahmen des dualen Systems hervor, da seine Institution sich in einer strukturschwachen Region für die Ausbildung von Fachkräften engagiert und dadurch einen wichtigen Beitrag für das gesamte Land leistet.

Von Seiten der Wirtschaft werden die Bildungsinstitutionen der tertiären Bildungsebene jedoch stark kritisiert, da sich diese ihrer Erfahrung nach nur an ihren eigenen Gewinninteressen durch hohe Teilnehmer_innenzahlen an ihren Ausbildungsgängen orientieren und nicht nach den Bedürfnissen der Industrie ausbilden. Selbst- und Fremdwahrnehmung stehen sich hier diametral gegenüber.

Die Bergbauindustrie wird in der Fremdwahrnehmung der Akteur_innen der Berufsbildung als national und international sehr gut vernetzt und grundsätzlich innovationsbereit und offen für Kooperationen mit dem Bildungssektor eingestuft. Die Initiative der Bergbauinteressensorganisation zur Entwicklung des Qualifikationsrahmens wird grundsätzlich begrüßt und ihrer Fähigkeit, konkurrierende Industrieunternehmen zur Kooperation zu bewegen und ein funktionierendes Kooperationsmodell zu entwickeln, Respekt gezollt. Der Interessensorganisation kann somit eindeutig eine Motor- und Antriebsfunktion für eine sektorale Lösung des Fachkräftemangels zugeschrieben werden.

Der Vertreter der Beratungsgesellschaft sieht seine Institution als Lobbyinstanz, die es durch ihre Entwicklungs- und Beratungsarbeit hinsichtlich der technischen Ausbildung schafft, diese im Laufe der Zeit in den Augen der Entscheidungsträger auf politischer Ebene zur Selbstverständlichkeit werden zu lassen. Von der Bergbauinteressensorganisation wird der Institution hohe fachliche Expertise sowie eine gute Kenntnis des Bildungsmarktes wie auch ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Bergbauunternehmen bestätigt.

Sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdwahrnehmung übernimmt die Beratungsgesellschaft ihrerseits die Rolle der Lobby- und Vermittlungsinstanz, um die Verantwortlichen aus Industrie, Politik und Bildungsinstitutionen von der Notwendigkeit der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens zu überzeugen.

Die Vertreterin des regionalen Sekretariats des Bildungsministeriums bescheinigt ihrer Institution, einen wichtigen Beitrag zur Einführung des dualen Systems auf Sekundarstufen-Ebene geleistet zu haben, was sie mit einer nicht unerheblichen Zahl dual ausbildender Berufsschulen in ihrer Region belegen kann.

Der Mitarbeiter des Bildungsministeriums gesteht freimütig Fehler beim Entwicklungsprozess der neuen staatlichen Ausbildungszentren ein, da das Bildungsministerium den Akteur_innen in den Regionen die kooperative Beteiligung an diesem Entscheidungsprozess aufgedrängt habe. Er sieht sich selbst jedoch in der Verantwortung, diesen Prozess trotz seiner strukturellen Schiefelage zum Erfolg zu verhelfen.

Von allen anderen Akteur_innen wird das Bildungsministerium insgesamt stark kritisiert. Ihm wird zuvorderst seine mangelnde Kooperation bei der Verwaltung des dualen Systems auf Sekundarstufen-Ebene vorgeworfen, wobei ihm nach dem Regierungswechsel 2014 durchaus positive Entwicklungen zugestanden werden, was sich an seiner aktiven Beteiligung an einem neuen institutionenübergreifenden Projekt zeigt. Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang auf sein sehr verzögertes Agieren und Reagieren bei der Reform der Fachkräfteausbildung sowie seine Realitätsferne zur Industrie wie auch sein fehlendes Interesse an einem durchlässigen und relevanten Ausbildungssystem verwiesen. Auf politischer Ebene wird die Einführung der Gebührenfreiheit für ein Universitätsstudium bei gleichzeitiger Nichtbefreiung für die höhere Techniker_innenausbildung bemängelt sowie die bevorzugte Behandlung staatlicher gegenüber privaten Bildungsinstitutionen kritisiert.

Der Vertreter des Arbeitsministeriums hebt das Auszubildendenprogramm seiner Institution positiv vom System des Bildungsministeriums ab, da bei diesem die Auszubildenden mit einem offiziellen Arbeitsvertrag bei den Firmen angestellt sind und damit realiter einen Arbeitnehmer_innenstatus einnehmen.

In der Fremdwahrnehmung werden die Institutionen des Arbeitsministeriums von verschiedenen Akteur_innen jedoch sehr kritisch beschrieben. Vor allem der Zertifizierungskommission Chile Valora und dem für die Akkreditierung von Fortbildungen

zuständigen SENCE wird eine fehlende Abstimmung mit den Bedürfnissen der Industrie vorgeworfen. Selbst- und Fremdwahrnehmung stehen sich auch hier diametral gegenüber. Hieraus kann eine sehr selbstbezogene Vorgehensweise des Ministeriums abgelesen werden, die auf dialogische Abstimmungsprozesse weitgehend verzichtet.

Resümierend kann festgestellt werden, dass bei den Interviewpartner_innen relativ wenig Interesse an Selbstreflexion und Selbstkritik wahrgenommen werden konnte. Sie tendieren eher dazu, Gründe für negative Entwicklungen im Hinblick auf die Fachkräfteausbildung vornehmlich bei anderen Akteur_innen oder Institutionen zu suchen.

9.2 Anregungen und Forderungen der Akteur_innen für die technische Ausbildung

Dieses Kapitel widmet sich den Visionen der Interviewpartner_innen im Hinblick auf zukünftige Kooperationen in der technischen Ausbildung auf der Basis der von ihnen gemachten Erfahrungen. Ihre Anregungen und Forderungen beziehen sich auf die Zukunft des dualen Systems auf der Sekundarstufen- und tertiären Bildungsebene und auf die technische Ausbildung im Bergbau allgemein.

9.2.1 Anregungen und Forderungen für das duale System

Die Zukunftsvisionen der Akteur_innen richten sich sowohl auf politisch-strukturelle Veränderungswünsche als auch auf die Forderung nach einem Wandel im Rahmen der Kooperationskultur innerhalb des dualen Systems.

ANREGUNGEN UND FORDERUNGEN FÜR DAS DUALE SYSTEM AUF SEKUNDARSTUFEN-EBENE

Anregungen und Forderungen an die Politik

Für Frau Durán ist der Ausbau des dualen Systems auf nationaler Ebene nur auf der Basis staatlicher Politik möglich.

„Ich glaube allerdings, dass die Politik dahinterstecken muss, damit das auf nationaler Ebene erreicht wird.“ Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 65

Sie macht einen konkreten Vorschlag, wie staatliche Politik durch die Einrichtung von runden Tischen demokratischer gestaltet werden könnte.

„Vielleicht könnte man eine Politik der Koordinierung entwickeln, indem man sie während des Jahres in echte Arbeitskreise einbezieht, letztendlich um sich das Thema der curricularen Kluft anzusehen. Und dass [die Initiative] von der Industrie ausgeht, zusammen mit dem Bildungsministerium und vielleicht kommt noch jemand aus dem Arbeitsministerium dazu, damit wir gemeinsam erarbeiten, was in den Schulen unterrichtet werden soll und wie wir uns später mit der Hochschulbildung koordinieren. Das ist eine Schuld, die noch längst nicht eingelöst ist.“ Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 107-109

Ausgehend von den Bedürfnissen der Industrie, unter Beteiligung des Bildungs- und Arbeitsministeriums und ihrer Beratungsorganisation, könnten demnach die curricularen Lücken diskursiv analysiert werden, um im nächsten Schritt eine Koordination mit dem System der tertiären Bildungsebene in Angriff zu nehmen, die ihrer Meinung nach dringend notwendig ist. Es fällt allerdings auf, dass sie die Akteur_innen der Bildungsinstitutionen nicht in ihren Vorschlag integriert.

Herr Arancibia macht in diesem Zusammenhang den Vorschlag, eine Superintendanz zur Kontrolle des dualen Systems einzurichten.

„Man könnte eine Organisation gründen, die am besten in einer Bildungs-Superintendanz angesiedelt wäre, eine Instanz, die kontrollieren kann.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 215

Herr Baeza wiederum ist der Meinung, dass das Bildungsministerium die wesentliche Institution ist, die, wie er sagt, „den Fächer aufspannen muss“, die also für das duale System verantwortlich ist, auf die Institutionen zuzugehen und die Schulen mit den Firmen zusammenzubringen.

„Ich glaube, dass (.) das Hauptorgan hier das Bildungsministerium ist, das Bildungsministerium muss ein bisschen den Fächer aufspannen und es [das duale System] aufgreifen, um an die Institutionen heranzukommen, die Schulen zu beteiligen, in Richtung der Unternehmen, es muss an der Basis, beim Besitzer der Bildung ansetzen, das ist der Part des Ministeriums.“ Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 72

Wenn er reklamiert, dass das duale System vom Bildungsministerium ausgehen muss, wird deutlich, dass seiner Ansicht nach, der Staat eine stärkere Rolle bei der Einführung des dualen Systems spielen sollte.

Herr Arancibia fordert darüber hinaus, dass im Bildungsministerium eine spezielle Abteilung für das duale System eingerichtet wird, mit Fachleuten, die die Akteur_innen beraten und Orientierung geben können.

„Der Staat muss bestimmte Dinge übernehmen. Also [eine duale Institution] im Bildungsministerium einrichten, in den Ministerialsekretariaten, was weiß ich, dort wo es Leute gibt, die Bescheid wissen, oder ich schule die Leute, die dort sind oder ich hole Leute, die sich auskennen, denn sie müssen die beraten, die in den Schulen operativ arbeiten und Antworten für diejenigen haben, die sich schulen lassen wollen.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 291

Forderung nach mehr Struktur

Frau Bucaray wünscht sich mehr Struktur und somit formellere Wege der Kontaktaufnahme der Berufsschulen mit den Betrieben wie auch klarere Informationen im Hinblick auf die Funktionsweise des dualen Systems.

„Und ich würde es formeller machen, in dem Sinn, dass ich nicht auf die Kontaktkette der Lehrer zurückgreifen würde, sondern, dass es mehr Information gäbe.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 148

„Es dürfte nicht nur auf der Initiative Einzelner beruhen, weil sie es in der Firma durchführen wollen.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 190

Hier wird nochmals ihr Bedürfnis nach mehr Struktur und weniger individueller Eigeninitiative sichtbar, wodurch sie sich augenscheinlich eine größere Handlungssicherheit verspricht.

Forderung nach Fachlehrer_innenausbildung an den Universitäten

Herrn Arancibia beklagt das Fehlen des dualen Systems als Themenbereich in der universitären Lehrer_innenausbildung.

„Außerdem, das Thema ein bisschen in den Universitäten zu installieren, dass es Teil der Pädagogikkurse wäre.“ Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 295

Forderung nach mehr Austausch unter den Akteur_innen

Frau Bucaray wünscht sich ihrerseits mehr Praktika von Lehrer_innen in den Betrieben und von Ausbilder_innen in der Berufsschule, um die Funktionsweise der jeweils anderen Institution besser kennenzulernen.

„Also, in einer der Klassen als Gasthörer teilzunehmen, in den Laboren zu assistieren, zu sehen: ‚Oh, das wird unterrichtet‘, wenn ich also einen Jugendlichen der dualen Ausbildung bekomme: ‚Wenn du das schon alles gesehen hast, bist du nicht mehr, ich weiß nicht, wie ein Kind, das anfängt‘, es ist viel mehr, und man könnte Erfahrungen austauschen.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 212

„Also, ich wollte die Möglichkeiten der Lehrer sehen, also eine Art von Austausch. Der Lehrer könnte hier zwei Wochen in den Winterferien verbringen, wir schicken den Arbeiter als Gasthörer, was auch keine Störung bedeuten würde und auch keine zusätzlichen Kosten für die Schule, sondern es wäre ein Beitrag.“ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 232

Darüber hinaus wünscht sie sich mehr Austausch zwischen den verschiedenen Ausbildungsbetrieben, um so von der Erfahrung Anderer zu lernen.

„Also ihnen vielleicht die Erfahrung anderer darzustellen, gute Erfahrungen, und zu erzählen: ‚Sieh mal, mach das nicht, weil es gescheitert ist‘, und ‚So funktioniert es besser.““ Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 104

Forderung nach stärkerem Engagement des Bergbaus auf der Sekundarstufen-Ebene

Frau Durán spricht die Zurückhaltung der Bergbauindustrie bei der Aufnahme von Sekundarschüler_innen des dualen Systems offen an.

„Und der Bergbau, ich glaube, es liegt an, die Zugangsmöglichkeiten ein wenig zu öffnen, unter Beachtung der Sicherheitsvorkehrungen, denn ich weiß, dass die Schüler diese Chance, wenn sie sie bekommen, wahrnehmen werden. Sie ergreifen sie und lassen nicht wieder los. Vielleicht müsste man spezielle Prüfungen mit ihnen im Vorfeld machen, bevor sie in den Betrieb gehen.“ Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 59

Sie hält für überfällig, dass die Betriebe nach neuen Ausbildungsmöglichkeiten für die Minderjährigen innerhalb des Bergbaus suchen, ohne den Sicherheitsfaktor zu vernachlässigen. Sie lässt keinen Zweifel daran aufkommen, dass die Schüler_innen diese Chance nutzen würden.

ANREGUNGEN UND FORDERUNGEN FÜR DAS DUALE SYSTEM AUF TERTIÄRER BILDUNGSEBENE

Forderung nach rechtlichem Rahmen

Herr Bravo ist davon überzeugt, dass es einfacher wäre, das duale System auszuweiten, wenn es rechtliche Regelungen gäbe, die die Firmen zur kooperativen Zusammenarbeit

verpflichten würden. Er bemängelt, dass es in Bezug auf die Steuerermäßigungen bei der Durchführung von Bildungsmaßnahmen für Mitarbeiter_innen keine Verpflichtungen für die Firmen gibt, einen gewissen Prozentsatz für duale Ausbildung zu nutzen. Er ist davon überzeugt, dass das duale System sich schneller ausweiten würde, wenn die Firmen dazu verpflichtet wären, 50% der Steuererleichterung durch Maßnahmen des dualen Systems zu erzielen.

„Es wäre viel einfacher, wenn wir einen Schirm staatlicher Normen hätten, die uns verpflichten würden, gewisse kooperative Aktivitäten zu entwickeln. Z.B. gibt es bei der Steuerfreigrenze, die wir für Fortbildungen haben, kein Element, das dich dazu verpflichtet, einen Prozentsatz der Selbstbeteiligung für Mechanismen der dualen Bildung zu benutzen.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 128

„Wenn die Firmen generell dazu verpflichtet wären 50% der Selbstbeteiligung für das Modell der dualen Ausbildung zu benutzen, ich garantiere dir, dass dies zu einem enormen Anstieg führen würde.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 136

Anregungen zur Einführung des dualen Systems in staatlichen Ausbildungszentren

Herr Carasco hält es für angezeigt, das duale System in einem der staatlichen CFT's einzuführen.

„Für mich wäre das Ideal, wenn wir *das Duale* in der höheren Techniker Ausbildung in einem CFT als Prototyp einführen könnten, mit sehr strengen Anforderungen an die Kooperation, unterstützt mit Methoden und Prozessen, die den Personen vor Ort, in den Regionen, helfen, es durchzuführen.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 202

„Um es operativer zu machen, würde ich es wirklich in einem CFT durchführen. Ich würde die Modalitäten der Umsetzung mit Hilfe des Staates definieren, aber auch mit den Firmen. Man würde das duale Modell in einem CFT installieren, würde es dort ausprobieren, man würde es auf die *Governance* hin testen, nicht nur in der Fachausbildung, und seine Verbindungsmechanismen zum Umfeld ausprobieren.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 212

Das System müsse demnach professionell unterstützt werden. So könne man testen, ob die Verbindung zwischen CFT und ortsansässigen Firmen funktioniert und man könnte Erfahrungen in Bezug auf die notwendigen Kosten für die Einführung machen.

Es fällt bei seinem Vorschlag auf, dass er es nicht als Aufgabe des Bildungsministeriums ansieht, die Einführung des dualen Systems zu forcieren, sondern er hält die CFT's für die Einrichtungen, die ein solches Projekt, mit Unterstützung des Staates, initiieren sollten.

Auch auf Grund der rechtlichen Statuten der CFT's in Chile (siehe hierzu Kap. 7.1.2) wird deutlich, dass das Bildungsministerium als staatlicher Akteur bei der technischen Ausbildung im tertiären Bildungsbereich nur eine marginale Rolle spielt.

„Man müsste schauen, was die Installierung des *Dualen* kosten würde, und noch mal, es geht nicht um die Kosten für den Entwurf des Ausbildungsgangs, denn Entwürfe haben wir schon sehr viele [...]. Das Modell ist viel mehr als das, viel anspruchsvoller. [...] Es gibt genügend Firmen, mit ausreichendem Entwicklungsniveau, es gibt auch eine ausreichende Bevölkerungskonzentration, um es durchzuführen. [...] die Tendenz ist zu sagen: ‚Also, das CFT von Maule ist das duale CFT‘. Ich würde mir jedoch alle Titel sparen und mich darauf konzentrieren, dass bei der institutionellen Dynamik ein Bewusstsein [für das duale Modell] geschaffen wird.“ Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 214

Für Herrn Carasco ist es unwichtig, wie das System genannt wird, sondern er würde sich darauf konzentrieren, dass die wichtigsten Faktoren des dualen Systems in die institutionelle Dynamik integriert und positiv bewertet werden.

Im Widerspruch zum Beginn des Interviews, in dem Herr Delmonte sich gegen weitere Pilotprojekte und für eine systemische Lösung aussprach (siehe Absatz 20 „Ya basta de pilotos“), schlägt er nun selbst ein neues Pilotprojekt vor.

„Vielleicht ist jetzt die große Herausforderung, einen Versuch mit der Dualität zu machen, indem man alle Standards und Produkte des [...] [BIV] nutzt. Wir haben keine Kapazitäten, um ein duales Pilotprojekt durchzuführen, wir haben keine Kapazitäten, aber du könntest perfekt sagen: ‚Wenn ich dieses CFT mit jener Schule zusammenbringe und mit diesen drei Unternehmen in dieser Region oder in dieser Provinz, dann könnten wir ein tolles duales System aufbauen.‘ Ich würde dir sagen: ‚Toll‘, aber benutzt die Kenntnisse, die Profile, die Manuale, die *train the trainer*, alles was gratis vom [...] [BIV] zur Verfügung gestellt wird. Fangt nicht an alles neu aufzubauen, sondern passt [das Vorhandene] an das Benötigte an und deklariert, dass ihr das [BIV] nutzt. Machen wir ein auf dem [BIV] basierendes duales Pilotprojekt, ich glaube das wäre faszinierend, denn es würde den Kreis schließen und keinen neuen Kreis öffnen.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 260

Herr Delmonte sieht es als große Chance, die bereits von der Bergbauinteressensorganisation entwickelten Standards und Produkte, die Ausbildungsprofile, Manuale etc. aufzugreifen und sie mit Hilfe des dualen Systems anzuwenden und damit, wie er es nennt, den Kreis zu schließen. Für ihn wäre dieses Pilotprojekt keine punktuelle Einzelmaßnahme, die er zu Beginn des Interviews als nicht nachhaltig kritisiert hatte, sondern würde den von der Interessensorganisation

entwickelten, systemischen Ansatz innerhalb des dualen Systems zur Anwendung bringen. Interessant ist jedoch, dass er angibt, selbst nicht die Kapazitäten zu haben, ein solches Pilotprojekt durchzuführen. Er benennt ein fiktives "du" als Akteur_in, der oder die das Projekt implementieren könnte. Wichtig ist ihm in diesem Zusammenhang, nicht wieder bei null anzufangen, sondern die Errungenschaften der Bergbauinteressensorganisation anzuwenden und als solche zu benennen.

„Wie machen wir es, dass sie anbeißen und dieser Prozess so gut wie möglich verläuft? Und nach vier Jahren sagen sie: ‚Aber das ist ja fantastisch, ich stelle mir vor, wenn wir die Anzahl der Praktika verdreifachen, wäre es noch viel besser.‘ Aber das bedeutet, dass [...] [NATIC] sein Modell verändert und wir könnten ein Pilotprojekt machen und vorankommen. Heute geht es mit den Sekundarschulen, denn das Gesetz erlaubt es, aber mit den IES¹⁰² nicht.“ Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 270

Um das zuvor benannte Pilotprojekt durchführen zu können, müssten seiner Meinung nach die Bildungseinrichtungen ihr Modell verändern (siehe hierzu seine Aussage in Kap.8.1.2) Er hebt hervor, dass das Gesetz die Einführung des dualen Systems bisher lediglich auf der Sekundarstufen-Ebene erlaubt, auf der tertiären Bildungsebene jedoch nicht (siehe hierzu Kap. 7.1.2).

Forderung nach Annäherung der Akteur_innen

Für Frau Contreras ist es zunächst notwendig, eine Annäherung der Akteur_innen des tertiären Bildungsbereichs, sprich der Bildungsinstitutionen (CFT's und IP's) und der Firmen, herbeizuführen, bevor das duale System auf dieser Ebene eingeführt werden kann.

„Ich sehe, dass zunächst eine Annäherung stattfinden muss, danach könnte es die Möglichkeit geben, die duale Strategie zu verfestigen und einzuführen.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 80

Hieraus geht implizit hervor, dass es für das Funktionieren des dualen Systems auf der tertiären Bildungsebene notwendig ist, zunächst einen Austausch unter den Akteur_innen zu initiieren, um ihre jeweiligen Interessen kennenzulernen, gemeinsame Ziele zu definieren und ein Vertrauensverhältnis aufzubauen.

Herr Castillo fordert darüber hinaus eine stärkere Kooperation zwischen dem Arbeits- und Bildungsministerium und eine Zusammenführung der dualen Programme beider

¹⁰² Instituciones de Educación Superior – Institutionen der tertiären Bildung

Ministerien und macht sehr konkrete Vorschläge, wie die Zusammenarbeit schrittweise gelingen könnte.

„Die grundsätzliche Idee ist, das Programm zwischen den beiden Institutionen zu betreiben, dass die beiden Institutionen sich zusammentun, Leitlinien festlegen, Entscheidungen fällen. Sie treffen sich vier, fünf Mal im Jahr: ‚Wo läuft das Programm hin, mit welchen Institutionen arbeiten wir zusammen, mit welchen Firmen arbeiten wir, welches wird die Auswahlmethode sein, welches wird die Prüfungsmethode für die Auszubildenden sein?‘ All das.“ Herr Castillo, Arbeitsministerium, Absatz 56

Herr Castillo wünscht sich einen kontinuierlicheren Dialog zwischen den Ministerien und den Unternehmen und führt aus, dass in diese Richtung bereits Initiativen von seinem Ministerium und dem Bergbauministerium eingeleitet worden sind, merkt jedoch an, dass diese nicht sporadisch bleiben dürfen.

„Wir haben Gespräche mit ihnen durch die Bergbaufirmen gehabt, wie z.B. dass das Bergbauministerium einen Arbeitskreis initiiert hat, in dem es sich mit allen Zuliefererfirmen des Bergbaus, dem APRIMIN¹⁰³ ok? zusammensetzte. Wir sind hingegangen, um das Programm zu präsentieren und wir hatten viele Gespräche mit diesen Zuliefererfirmen wie COMATSU, Anglo American und die Idee ist, mit diesen Gesprächen weiterzumachen, dass es nicht sporadisch alle fünf Monate geschieht, sondern dass wir immer mit den Firmen im Gespräch sind.“ Herr Castillo, Arbeitsministerium, Absatz 64

Forderung eines kulturellen Wandels hin zu mehr Kooperation

Für Herrn Bravo müsste einer verstärkten Kooperation ein kultureller Wandel vorausgehen, ein Paradigmenwechsel, bei dem die Akteur_innen nicht mehr der Meinung sind, dass Kooperation die Reduzierung ihrer Kompetenzen verursacht, sondern vielmehr, dass der eigene Wirtschaftssektor durch die Kooperation stärker und konkurrenzfähiger wird.

„(...) Es ist nicht trivial, denn es erfordert einen kulturellen Wandel, vielleicht einen Paradigmenwechsel, in dem das Kooperieren mit dem Anderen nicht bedeutet Kompetenzen zu reduzieren, sondern ganz im Gegenteil, dass das Kooperieren mit dem Anderen uns erlaubt, eine Ökonomie zuwerden, die gesamtwirtschaftlich konkurrenzfähiger ist.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 120

Herr Bravo ist auch der Meinung, dass es keinen Fortschritt in der Kooperation geben wird, solange sich die Mentalität der staatlichen Angestellten nicht dahingehend verändert, dass sie die Unternehmen als Geschäftspartnerinnen ansehen, mit denen gemeinsam große

¹⁰³ Asociación de Proveedores Industriales de la Minería – Verband der industriellen Bergbau-Zulieferer

Fortschritte sowohl in der Aus- als auch der Weiterbildung erzielt werden können. Er sieht, diese mangelnde Mentalitätsveränderung auch in der Politik der Regierung widergespiegelt.

„Also in dem Maße, in dem wir als Land nicht fähig sind, die Verwaltungs- oder Beamtenmentalität so zu verändern, dass die private Firma ein Partner und kein Feind ist, ein Mitstreiter, um Quantensprünge im Bereich Aus- und Fortbildung zu schaffen. Du siehst es in derselben Politik, die die Regierung vorschlägt.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 186

Forderung nach Unterstützung der Studierenden

Frau Contreras hält es für unerlässlich, den Studierenden der neuen CFT's ein Begleitprogramm anzubieten, um sie „bei der Stange zu halten“, ihnen eine positive Einstellung zu ihrem Studium zu verschaffen und ihnen den formalen Abschluss in der vorgegebenen Zeit zu erleichtern.

„Es müsste ein Begleitprogramm geben, [...] damit diejenigen, die mit dem Studium anfangen, dabeibleiben, daraus gute Möglichkeiten schöpfen, sich integrieren, weil sie es beenden und den Titel haben wollen. Und das innerhalb des dafür vorgesehenen Zeitraums.“ Frau Contreras, SEREMI, Absatz 152

9.2.2 Anregungen und Forderungen für die technische Ausbildung im Bergbau

FORDERUNG ZUR ENTWICKLUNG SEKTORALER PROGRAMME

Für Herrn Bercovitz ist der einzige Weg, eine bessere Fachkräfteausbildung zu erreichen, ein sektorales Programm zu erstellen, wie es die Bergbauinteressensorganisation bereits eingeführt hat.

„Man braucht von beiden Seiten ein idealerweise sektorales Programm. Ich sehe es als eine Phase, die ausgehend vom [...] [BIV], gerade anfängt.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 218

„Die intersektorale Kooperation ist super wichtig, denn wir müssen zu einem nationalen Qualifikationsrahmen kommen, uns um Gleichwertigkeit bemühen, in dem Sinn, dass jemand wechseln kann, denn das ist das normale Rotationsprinzip, das es geben wird, wenn wir sehr hohe Raten an Leuten haben, die aus anderen Branchen kommen.“ Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 300

Darüber hinaus ist für ihn die intersektorale Zusammenarbeit in der Ausbildung sehr wichtig, damit der Wechsel von einer Branche in die andere für die Arbeitnehmer_innen erleichtert wird.

Herr Aguirre sieht zwei Perspektiven um einen systemischen Blick zu erlangen: Erstens müssten das Bildungs- und Arbeitsministerium sich mit ihren jeweiligen Teams an einen Tisch setzen, zudem ist er der Meinung, dass im Arbeitsministerium eine Spezialeinheit eingerichtet werden müsste, die sowohl Kenntnisse über den Arbeitsmarkt als auch über Aus- und Fortbildung hat. Zweitens müsste das Bildungsgesetz verändert werden. Er ist der Meinung, dass die Bildungsreform nicht nur auf Kontrolle ausgerichtet sein darf, sondern dass die für die Reform Verantwortlichen auch das Gespräch mit den technischen Ausbildungsinstitutionen suchen sollten.

„Systemischer Blick? Erstens, zwei Fronten. Erstens: Als erstes das Arbeitsministerium, das Erziehungsministerium mit den entsprechenden Teams an einen Tisch setzen. Nun, für diesen systemischen Blick muss ich einige Veränderungen vornehmen. Ich muss z.B. das Arbeitsministerium modifizieren, es benötigt eine spezialisierte Einheit mit Leuten, die etwas vom Arbeitsmarkt und von der Ausbildung, der Fortbildung verstehen. Zweitens: Es ist notwendig, meine Bildungsvorschriften anzupassen. Diese Diskussion, die wir heute über die Hochschul-Bildungsreform führen, darf sich nicht nur auf die Kontrolle konzentrieren, ich bin damit einverstanden, dass es Kontrolle gibt, dass es eine Superintendanz gibt, dass es eine Qualitätsagentur gibt, aber es wird auch ein Blick dafür benötigt, mit dem technischen Ausbildungssektor zu reden.“ Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 126

Herr Bravo hofft, dass das Modell der Bergbauinteressensorganisation, die Konkurrenz eines Industriesektors zur Kooperation zu bewegen, von anderen Industriesektoren nachgeahmt und gleichzeitig durch die Regierung in politische Maßnahmen umgesetzt wird. Ohne diese Kombination aus privater und staatlicher Initiative sieht er wenig Erfolgchancen.

„Ich würde sagen, dass das am meisten fortgeschrittene Modell im Hinblick darauf eine Kooperation unter Konkurrenten in einem Industriesektor zu erreichen, das optimalste Kooperationsmodell zu suchen, definitiv das des Beirats für Bergbaukompetenzen ist. Und wir erwarten, dass dies in anderen Industriezweigen wiederholt wird und/oder gleichzeitig in politische Maßnahmen umgesetzt wird. Aber wenn es nicht so ist, ist es wirklich schwierig.“ Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 166

9.3 Resümee

Perspektiven für zukünftige Kooperationen

Von allen interviewten Akteur_innen der Sekundarstufen-Ebene kommen Forderungen nach einer stärkeren Rolle des Bildungsministeriums bei der Einführung und Verbreitung des dualen Systems. Die Vorschläge reichen von der Einrichtung einer Superintendanz, über die Einrichtung runder Tische zur Analyse der curricularen Lücken, bis hin zu einer Vermittlungs- und Beratungsinstanz für die betrieblichen und berufsschulischen Akteur_innen. Des Weiteren fordern die Interviewpartner_innen mehr Strukturen sowie bessere Aus- und Fortbildungen der Ministeriumsmitarbeiter_innen und Berufsschullehrer_innen sowie staatliche Mittel zur Finanzierung des dualen Systems.

Die Vertreterin der Bildungstiftung fordert die Bergbauindustrie auf, sich stärker im dualen System auf Sekundarstufen-Ebene wie auch bei der Aufnahme minderjähriger Schüler_innen zu engagieren, ohne dabei jedoch die Sicherheitsfaktoren zu vernachlässigen.

Die Akteur_innen des dualen Systems auf tertiärer Bildungsebene fordern ihrerseits deutliche Steuerermäßigungen für die Durchführung des dualen Systems sowie rechtliche Grundlagen, die die Firmen zur kooperativen Zusammenarbeit verpflichten. Sie thematisieren die Notwendigkeit zur Entwicklung und Verabschiedung eines Gesetzes zum dualen System auf der tertiären Bildungsebene.

Für den Leiter des innerbetrieblichen Ausbildungszentrums muss ein kultureller Wandel und Paradigmenwechsel sowohl bei den direkten Akteur_innen des dualen Systems (Industrie und Bildungsinstitutionen), als auch bei den staatlichen Angestellten erfolgen, um eine verstärkte Kooperation untereinander zu ermöglichen. Der Vertreter des Bildungsministeriums als auch der Vertreter der Beratungsgesellschaft fordern ihrerseits die Einführung des dualen Systems in einem neuen staatlichen CFT unter Berücksichtigung des von der Bergbauinteressenorganisation erarbeiteten Qualifikationsrahmens, der entwickelten Ausbildungsprofile, Manuale etc. mit professioneller Unterstützung und Beratung. Hervorzuheben ist, dass keine der beiden Institutionen sich für die Durchführung dieses Projekts verantwortlich zeichnen will.

Darüber hinaus fordert die Vertreterin des regionalen Sekretariats des Bildungsministeriums ein unterstützendes Begleitprogramm für die Studierenden der

neuen CFT's, um ihre Abbruchquote zu verringern und sie zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu führen.

Auf der Kooperationsebene wird von der regionalen Sekretariatsvertreterin des Bildungsministeriums zunächst die Initiierung einer Austauschinstanz zwischen den Akteur_innen aus Industrie und Bildungsinstitutionen gefordert, um durch gegenseitiges Kennen lernen ein tragfähiges Vertrauensverhältnis aufzubauen. Der Vertreter des Arbeitsministeriums hält einen kontinuierlicheren Dialog zwischen den beteiligten Ministerien und den Unternehmen sowie eine Zusammenführung der dualen Programme des Bildungs- und des Arbeitsministeriums für unabdingbar. Des Weiteren fordert er eine staatliche Finanzierung von Ausbildungsberufen, die von der Industrie benötigt werden und ein stärkeres Engagement der Unternehmen in der Aus- und Weiterbildung.

Für den Bergbauinteressensvertreter sind sektorale Programme für alle Industrie- und Wirtschaftsbereiche sowie eine intersektorale Zusammenarbeit bei der Ausbildung, der einzige Weg für eine nachhaltige Fachkräfteausbildung, die auch einen erfolgsversprechenden Wechsel der Arbeitnehmer_innen von einem Industriezweig in einen anderen ermöglicht.

Für den Vertreter des Ausbildungszentrums ist dieser sektorale Blick jedoch erst möglich, wenn sich Bildungs- und Arbeitsministerium an einen Tisch setzen und unter der Federführung des Arbeitsministeriums eine neue Einheit eingerichtet wird, deren Mitarbeiter_innen sich sowohl mit dem Arbeits- als auch mit dem Ausbildungsmarkt auskennen. Außerdem müsste seiner Meinung nach, die technische Ausbildung stärker in die Bildungsreform integriert werden.

Darüber hinaus lässt sich für den Leiter des innerbetrieblichen Ausbildungszentrums die Umsetzung eines sektoralen Konzepts erst realisieren, wenn parallel zur Kooperation von konkurrierenden Firmen eines Industriezweigs politische Maßnahmen entwickelt würden, also eine Kombination aus privater und staatlicher Initiative erfolgte.

Es fällt auf, dass die Akteur_innen aller Aktionsfelder bei ihren Anregungen und Forderungen insgesamt eine eher geringe Selbstreflexion und Eigenkritik einbringen. Dieses Merkmal ist auch in anderen Kooperationsprozessen in Chile anzutreffen, da das Eingestehen von Fehlern häufig als Defizit angesehen wird, durch das die eigene Position

innerhalb einer Kooperation geschwächt wird. Die Partner_innen tendieren daher dazu die Schuld für das Nichtfunktionieren bei dem Anderen oder dem politischen System zu suchen und nicht darüber zu reflektieren, welche Veränderung der eigenen Verhaltensweise eine Verbesserung der Situation mit sich bringen könnte. Diese Tendenz lässt sich vermutlich durch die auch heute noch sehr hierarchisch strukturierte Gesellschaft und die durch die Diktatur tief verwurzelte Angst vor Repressalien erklären. Die weitere Untersuchung dieses Themas würde den Rahmen dieser Arbeit allerdings sprengen, wäre jedoch sicherlich lohnenswert für eine andere Forschungsarbeit.

10 Bedeutung der Kooperationskultur in Bezug auf die Entwicklung und Durchführung eines dualen Ausbildungsmodells für den chilenischen Bergbau

10.1 Kooperationskultur der Akteur_innen in der technischen Ausbildung und ihr Einfluss auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit

Die vorangegangene Untersuchung hat in den analysierten Aktionsfeldern sehr unterschiedliche kooperationskulturelle Aspekte zum Vorschein gebracht, die auf eine so vielfältige wie unterschiedliche Kooperationskultur der in der technischen Ausbildung tätigen Akteur_innen schließen lassen.

Als ein Ergebnis der Studie kann in Übereinstimmung mit der zugrunde gelegten Theorie (siehe hierzu Kap. 3.3) eine unter den Akteur_innen der technischen Ausbildung nur gering ausgeprägte Bereitschaft zur Kooperation festgestellt werden, die sich wie folgt erklären und auch nachvollziehbar werden lässt:

Das grundsätzliche Misstrauen innerhalb der chilenischen Gesellschaft gegenüber allem Unbekannten, das nicht aus dem vertrauten privaten oder beruflichen Umfeld stammt, spiegelt sich in einem ebenso grundsätzlichen Misstrauen zwischen der Industrie und den Bildungsinstitutionen wider. Dieses manifestiert sich in einer deutlich artikulierten Unzufriedenheit der Akteur_innen mit der Arbeit ihrer jeweiligen Counterparts, die ihren Ansprüchen nach einer guten und bedarfsgerechten Ausbildung von Fachkräften, so auf Seiten der Industrie, sowie einer ausreichenden Verfügbarkeit von Praktikumsplätzen, wie von Seiten der Bildungsinstitutionen gefordert, nicht gerecht werden.

So wird den Bildungsinstitutionen von Seiten der Industrie vorgeworfen, kein Interesse an einer bedarfsgerechten Ausbildung zu haben, sondern lediglich daran interessiert zu sein, kostengünstige Ausbildungen durchzuführen und Profit zu machen, um ihre eigene Existenz zu sichern.

Von Seiten der Bildungsinstitutionen gibt es hingegen große Vorbehalte, die Industrie in die Entwicklung ihrer Curricula und Ausbildungskonzepte und -programme zu integrieren, da man befürchtet, damit die eigene Expert_innenhoheit zu verlieren. Nicht selten wird den

Unternehmen aber auch vorgeworfen, dass diese ihre Praktikant_innen und Auszubildenden als billige Arbeitskräfte missbrauchen, wodurch sich die schon genannten Vorbehalte noch verstärken.

In der Regel versagt daher die eine Seite der anderen ein aufeinander zugehen, um die eigenen Erwartungen nicht offenzulegen, zu diskutieren und gemeinsame Lösungswege zu suchen. Einer der Gründe hierfür liegt darin, dass Diskussionen in der chilenischen Kultur als Provokation von Streit höchst negativ konnotiert sind. Zudem gibt es wenig Bereitschaft, sich in die Situation des Anderen hineinzusetzen und dessen Interessen nachzuvollziehen, da die Mentalität vorherrscht, den eigenen Standpunkt unbedingt zu verteidigen, um sich keine Schwäche nachsagen zu lassen.

Ein grundsätzliches Misstrauen existiert auch auf Seiten der Zivilgesellschaft gegenüber den staatlichen Institutionen, das sich in der technischen Ausbildung wie folgt manifestiert:

Auf politischer Ebene tragen die Regierungswechsel und die damit verbundene politische Kultur, die Projekte und Errungenschaften der Vorgängerregierung abzulehnen und „einzustampfen“, nicht zu einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess der technischen Ausbildungsstrukturen und -programme bei. Darüber hinaus lassen die bürokratischen politischen Strukturen Reformprozesse nur sehr langsam voranschreiten. Der allmählich zunehmende Druck durch die Zivilgesellschaft in Form von Studierendenprotesten und Lobbying durch die Bildungsinstitutionen zwingen die politischen Entscheidungsträger_innen jedoch in immer stärkerem Maße, sich den von diesen als notwendig erachteten Reformen im (technischen) Bildungswesen zu öffnen und diese teilweise auch zu initiieren.

Trotz des in der Gesellschaft tief verankerten Misstrauens und der vielfach negativen Haltung zur Kooperation haben die Verantwortlichen der analysierten Programme und Projekte allen Widerständen zum Trotz nach Wegen gesucht, um dieses Misstrauen zu überwinden und Kooperationen mit sehr unterschiedlichen Kooperationspartner_innen zu initiieren und gemeinsam mit diesen durchzuführen.

Auf Grundlage der Ergebnisse des Analyseprozesses der Kooperationskultur der Akteur_innen in den einzelnen Aktionsfeldern wurden die positiven und negativen Aspekte

für das Gelingen und auch Nichtgelingen von Kooperationen in der technischen Ausbildung in Chile detailliert herausgefiltert und zu einer gegenstandsbezogenen Theorie verdichtet.

POSITIVE ASPEKTE FÜR DAS GELINGEN EINER KOOPERATION IN DER TECHNISCHEN AUSBILDUNG:

Der Druck, Veränderungen in der Fachkräfteausbildung herbeizuführen, um das Defizit an bedarfsgerecht ausgebildeten Facharbeiter_innen zu beheben, wirkt sich in der Praxis als durchaus motivationsverstärkend aus, da sich die Unternehmen zunehmend für eine sektorale Kooperation mit Gleichgesinnten entscheiden und im nächsten Schritt auch mit den fraglichen Bildungsorganisationen kooperieren. Hierfür ist jedoch die intrinsische Überzeugung notwendig, dass durch kooperative Maßnahmen mehr bewirkt werden kann als durch Alleingänge.

Der Motor zur Initiierung und Durchführung einer Kooperation durch einzelne Personen oder auch Institutionen, die das Vertrauen aller Kooperationspartner_innen genießen, hat sich als positives Element für den Erfolg einer Kooperation erwiesen, da sie im Stande sind, die beteiligten Akteur_innen zu motivieren, ggf. auftretende Schwierigkeiten zu meistern und ihre im Prozess gewonnenen Erfahrungen und Kenntnisse mit den übrigen Kooperationspartner_innen zu teilen.

Auch die Beteiligung einer „neutralen“ Beratungsinstanz fördert die Chancen auf eine erfolgreiche Kooperation. Diese sollte idealerweise als Mediatorin zwischen dem Bildungs- und dem Industriesektor agieren und bei deren jeweiligen Bedarfen ansetzen, die Akteur_innen argumentativ von einem Ausbildungskonzept überzeugen, eine kommunikative Vermittlungsinstanz bilden und gemeinsam mit den Akteursgruppen eine Verhandlungssprache entwickeln, die alle verstehen und einschließt.

Ein Konzept der Zusammenarbeit mit klaren Zielen, die von allen beteiligten Akteur_innen akzeptiert werden, das jedoch zugleich Spielraum lässt für die Gestaltung durch die einzelnen Kooperationspartner_innen, bietet eine weitere gute Voraussetzung für eine erfolgversprechende Zusammenarbeit.

Das persönliche Engagement der einzelnen Kooperationspartner_innen trägt naturgemäß ebenfalls zu einem positiven Kooperationsprozess bei. Eine eindeutige Rollenverteilung

unter den Akteur_innen, die in einem kooperativen Prozess festgelegt wird, bietet den Kooperationspartner_innen zudem eine größere Sicherheit in Bezug auf ihre Position im Kooperationsverlauf.

Demokratische Entscheidungsprozesse, sowohl zu Beginn der Kooperation als auch im Kooperationsprozess selbst, bilden darüber hinaus die Gewähr und Grundlage für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die für Kooperationsprojekte jeder Art als geradezu essenziell anzusehen sind, um Vertrauen zu den anderen ebenso wie zu sich selbst aufbauen zu können.

Grundlegendes Merkmal für eine erfolgversprechende Kooperation ist demzufolge ein stabiles Vertrauensverhältnis unter den Kooperationspartner_innen. Um dieses wirksam werden zu lassen, müssen jedoch zunächst die gängigen Vorurteile überwunden und gewissermaßen ein Vertrauensvorschuss von den Kooperationspartner_innen eingebracht werden, um überhaupt positive Erfahrungen mit der gemeinsamen Arbeit machen zu können. Ein bereits bestehendes Vertrauensverhältnis aufgrund positiver Erfahrungen aus einer früheren Zusammenarbeit lässt sich dann für neue Kooperationen nutzen und diese ganz außerordentlich fördern.

Neben dem Vertrauen ist die Teamarbeit die zweite wichtige Säule für eine erfolgreiche Kooperation. Diese sollte die gemeinsame Entscheidungsfindung, offene Ansprache von Herausforderungen und Problemen, gerechte Arbeitsaufteilung, Erfüllung der getroffenen Vereinbarungen, aber auch ausdrückliches gegenseitiges Lob und Anerkennung beinhalten.

Der sensible Umgang mit den Stärken und Schwächen der Kooperationspartner_innen sowohl auf der Seite der Initiator_innen als auch der Partner_innen einer Kooperation, fördert eine positive Arbeitsatmosphäre und trägt dazu bei, innere Vorbehalte aufzuweichen und in einen offenen Dialog einzutreten.

Dabei ist die Bereitschaft, Kompromisse einzugehen, eine wichtige Voraussetzung, um das Gesamtprojekt nicht im laufenden Prozess zu gefährden, sondern als gemeinsam herbeigeführten Erfolg zu erleben.

Die allmähliche Überwindung von Vorbehalten und Misstrauen innerhalb der staatlichen Institutionen wie auch die breiter werdende Überzeugung, dass Kooperationen für

Reformprozesse unabdingbar sind, lassen zukünftig durchaus auf eine Mentalitätsveränderung unter den Staatsbediensteten hoffen.

NEGATIVE ASPEKTE, DIE EINE KOOPERATION IN DER TECHNISCHEN AUSBILDUNG ERSCHWEREN ODER SCHEITERN LASSEN

Eine Kooperation als Mittel zur Erfüllung der „Corporate Social Responsibility“ eines Unternehmens zu beginnen, bietet keine tragfähige Grundlage für eine erfolgversprechende Kooperation, wenn nicht zusätzlich eine intrinsische Notwendigkeit zur Veränderung der bisherigen Konzepte und Kooperationsverhältnisse in Bezug auf die technische Ausbildung vorhanden sind.

Ein nicht oder nicht näher definiertes Konzept für die Zusammenarbeit verunsichert die Kooperationspartner_innen, wodurch der Nährboden für Missverständnisse und allgemeinen Unmut in der Praxis nur rekultiviert wird. Ohne ein gemeinsames Ziel auf der Grundlage einer sowohl gemeinsamen als auch gleichberechtigten Entscheidungsfindung aller Kooperationspartner_innen ist es für diese äußerst schwierig, sich auf eine gemeinsame Strategie zu einigen und den Kooperationsprozess positiv mitzugestalten.

Gleiches gilt für hierarchische Verhältnisse aufgrund finanzieller oder politischer Machtgefälle, die einer Kooperation auf Augenhöhe diametral entgegenstehen. Top-down-Prozesse, bei denen die unterschiedlichen Voraussetzungen der an der Kooperation Beteiligten nicht berücksichtigt und diese gar zur Zusammenarbeit gezwungen werden, lassen die Erfolgsquote eines Kooperationsprozesses, mit dessen Ergebnis alle beteiligten Akteur_innen zufrieden sein könnten, gegen null tendieren.

Problematisch wirkt es sich auch aus, wenn gemeinsam verabredete Vereinbarungen und Verpflichtungen von einzelnen Kooperationspartner_innen nicht eingehalten werden. Dies führt aus sehr nachvollziehbaren Gründen zu Unmut und Frustrationen unter den anderen Akteur_innen und führt demgemäß fast zwangsläufig zu Vertrauensverlusten, die eine weitere konstruktive Zusammenarbeit ungemein erschweren.

KOOPERATIONSKULTUR UND RAHMENBEDINGUNGEN

Die empirische Untersuchung hat neben den genannten kooperationskulturellen Aspekten ergeben, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Kooperationskultur eng miteinander verwoben sind und sich gegenseitig bedingen. Die kulturellen Verhaltensweisen basieren auf historisch gewachsenen, gesellschaftlichen wie sozialen Rahmenbedingungen und entwickeln sich auf deren Hintergrund fort, im Umkehrschluss entwickeln sich aus gefestigten kulturellen Verhaltensweisen wiederum gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die auf der Geschichte und individuellen Erfahrungen ihrer Akteur_innen aufbauen.

Somit kann die Frage der Bedeutung der Kooperationskultur für die Entwicklung und Einführung eines dualen Ausbildungsmodells auf der tertiären Bildungsebene im chilenischen Bergbau nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden.

10.2 Möglichkeiten für ein erfolgversprechendes duales Ausbildungsmodell

Da die Bereitschaft zum kooperativen Handeln unter den Akteur_innen der technischen Ausbildung in Chile aufgrund des tief in der Gesellschaft verankerten Misstrauens nur eingeschränkt vorhanden ist, erscheint es nicht nur nicht sinnvoll, sondern geradezu abwegig, ein nach deutschem Modell adaptiertes duales System, und sei es nur als Transfer von Elementen, in Chile einzuführen, da dieses eine umfangreiche Kooperationsbereitschaft unter allen relevanten Akteur_innen aus Staat, Bildungsinstitutionen und Industrie voraussetzt.

Um jedoch den an einer dualer Ausbildung Interessierten etwas anbieten zu können, sollte man über die Entwicklung eines neuen dualen Modells nachdenken, das nicht den Anspruch erhebt, sich zu einem flächendeckenden landesweiten „System“ entwickeln zu müssen. Dieses Modell müsste sowohl auf die gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als auch auf die Kooperationskultur der Akteur_innen aufbauen und keinen grundlegenden strukturellen oder kulturellen Wandel als Voraussetzung benötigen.

Als Mindestanforderung für den Aufbau eines solchen dualen Modells lassen sich als Ergebnis der vorliegenden Studie folgende Elemente kennzeichnen:

Zunächst muss von den Akteur_innen ein grundlegender Sinn und Zweck in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Betrieben bei der technischen Ausbildung gesehen werden.

Aufbauend auf dieser Grundprämisse, ohne die keine wie auch immer geartete duale Ausbildung mit theoretischer Wissensvermittlung in einer Bildungseinrichtung und praktischer Vermittlung in einem Ausbildungsbetrieb (*work based learning*) denkbar ist, lassen sich alle weiteren Maßnahmen hin zu einem „maßgeschneiderten“ chilenischen dualen Ausbildungsmodell Schritt für Schritt entwickeln.

Wie die Analyse der Kooperationen in den vier Aktionsfeldern ergeben hat, muss bei den Akteur_innen ein äußerer oder innerer Druck für Veränderung vorhanden sein, um sich auf ein neues, innovatives Modell einzulassen. Zusätzlich müssen die Akteur_innen davon überzeugt sein oder davon überzeugt werden, dass die Anwendung dieses neuen Modells die Chance beinhaltet, aus ihrer jeweilig empfundenen Misere, z.B. der schlecht ausgebildeten Fachkräfte auf Seiten der Industrie und der fehlenden Praktikumsplätze auf Seiten der Bildungsinstitutionen, heraus zu finden. Erst wenn diese beiden Voraussetzungen zutreffen, sind die Akteur_innen bereit, das tief in ihrer Kultur verankerte Misstrauen gegenüber Menschen und Institutionen zurückzustellen und sich auf eine Kooperation mit unbekanntem Dritten einzulassen. Diese Überzeugung generiert sich jedoch nicht allein aufgrund eines vorhandenen oder so empfundenen Leidens- und Veränderungsdrucks, sondern muss aktiv entwickelt werden. Hierzu bedarf es eines Motors, der durch positive Erfolgsgeschichten und Praxisbeispiele (*good practices oder promising practices*¹⁰⁴) Überzeugungsarbeit leistet. Hierzu eignet sich eine externe Beratungsinstitution, die möglichst bereits bei den potenziellen Kooperationspartner_innen bekannt ist und infolge dessen Vertrauensvorschuss besitzt. Als externe neutrale Institution steht sie bei den Beteiligten nicht unter dem Verdacht, Partei für einen der Kooperationspartner_innen einzunehmen. Diese Institution kann außerdem als Mediatorin zwischen den sehr unterschiedlichen Welten der Bildungsinstitutionen und

¹⁰⁴ *Promising practices*: Konzept des UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. Es beruht auf der Prämisse, besser an Beispielen lernen zu können, die entwicklungsfähig und aussichtsreich sind, jedoch auch Rückschläge zu verzeichnen haben, als von perfekten Projekten (vgl. UNESCO UNEVOC 2018), vorgetragen von seinem Leiter Shyamal Majumdar am 11.01.2018 in Santiago de Chile beim *II Encuentro de Educación Técnico Profesional* während des "Summit Internacional 2018" und am 08.06.2018 in Berlin beim BIBB-Kongress *Für die Zukunft lernen*.

der Industrie fungieren, die nicht nur ihre je eigene „Fachsprache“ sprechen, sondern aufgrund ihrer jeweiligen Aufgaben und Ziele sehr unterschiedliche Arbeitsrhythmen und Arbeitsstile haben. Eine der Aufgaben dieser Vermittlungsinstanz könnte es daher sein, sich als Kommunikationsvermittlerin anzubieten und sich mit den Akteur_innen auf eine gemeinsame Sprache zu einigen, bei der sich alle gleichermaßen angesprochen fühlen.¹⁰⁵

Die Forderungen und Ausblicke der Akteur_innen haben zudem verdeutlicht, dass es ein Interesse an Veränderungsprozessen gibt. Da die eigene Rolle in einem solchen Prozess jedoch in der Regel nicht benannt wurde, scheint auch zur Klärung des eigenen Rollenverständnisses der Akteur_innen die Hilfe einer externen Institution notwendig.

Die Analyse der Selbstwahrnehmung der Akteur_innen hat darüber hinaus ergeben, dass ihre Fähigkeit oder Bereitschaft zur Selbstkritik teilweise nur ansatzweise vorhanden ist oder auch als „unschicklich“ angesehen wird. Dieser Sachverhalt ist unbedingt zu berücksichtigen, wenn Veränderungsprozesse eingeleitet werden sollen. Diese dürfen nicht auf der Prämisse aufbauen, dass die Akteur_innen Fehler machen oder gemacht haben, sondern müssen als etwas proaktiv Neues angestoßen werden, als eine Verhaltensweise, von der die Akteur_innen selbst überzeugt sind und an deren Mitgestaltung und Umsetzung sie Spaß haben. Auch hierzu bedarf es sicher professioneller Unterstützung.

Da es wahrscheinlich schwierig sein wird, ausreichend qualifizierte Coachs zu finden, die diese Rolle übernehmen könnten, liegt es nahe, über Coaching-Fortbildungen nachzudenken, bei denen Expert_innen für diese Aufgabe ausgebildet und sensibilisiert werden.

Die Forderung von Frau Contreras (SEREMI) aufgreifend erscheint auch die Installierung branchenübergreifender runder Tische sinnvoll, um eine erste Austauschinstanz der Akteur_innen aus den verschiedenen „Welten“ zu ermöglichen. Diese runden Tische müssten jedoch bereits bei der Einladung einen klar umrissenen Zeitplan und genaue Zielvorgaben benennen, an denen die zu erwartenden „Gewinne“ für alle Beteiligten deutlich werden, denn nur so werden z.B. die Vertreter_innen der Industrie bereit sein, ihre Zeit für ein solches Gremium zu investieren. Dies stellt möglicherweise eine nicht eben

¹⁰⁵ Als positive Beispiele oder *promising practices* der Arbeit externer Beratungsinstitutionen können die in dieser Untersuchung analysierte Lobbyarbeit der Beratungsgesellschaft durch den „Aufbau offensichtlicher Räume“ und die Vermittlungs- und Beratungstätigkeit der Bildungstiftung genannt werden.

geringe Herausforderung dar, die aber interessante Perspektiven für zukünftige Kooperationen bietet und einen weiteren Schritt hin zur Überwindung des Fachkräftemangels aufzeigen kann.

Die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens ist auf diesem Hintergrund ein sehr wichtiger Meilenstein, da durch ihn festgelegt und für alle Akteur_innen transparent wird, welche Kompetenzen in den einzelnen Ausbildungsgängen erlangt werden müssen. Der Qualifikationsrahmen bietet seinem Charakter nach, eine verbindliche Grundlage für die Verbesserung der Fachkräfteausbildung nicht nur für den Bergbau, sondern ebenso für alle anderen Industriezweige.

Des Weiteren wäre es angeraten, die vielfältigen Erfahrungen, die chilenische Akteur_innen in den letzten 25 Jahren bereits landesweit mit der dualen Ausbildung auf Sekundarstufenebene gesammelt haben, zu bündeln und diese Akteur_innen als Berater_innen für einen Übertragungsprozess auf die tertiäre Bildungsebene aktiv zu beteiligen und zu Rate zu ziehen.

Da es der staatlichen Politik aufgrund der sehr unterschiedlichen Ansätze der jeweiligen Regierungen an Kontinuität fehlt, erscheint es schwierig, eine Koordinationsstelle für die Entwicklung eines dualen Modells im Bildungs- oder Arbeitsministerium einzurichten, die über die vierjährigen Legislaturperioden hinaus einen kontinuierlichen Entwicklungs- und Evaluierungsprozess garantieren könnte, weshalb zu überlegen wäre, ob eine solche Stelle nicht an einer der staatlichen Universitäten angesiedelt werden sollte, an die eines der neuen staatlichen Ausbildungszentren angegliedert wurde, um das neue duale Modell umzusetzen.

Da die neuen staatlichen Ausbildungszentren nicht auf Gewinn ausgerichtet sind und daher nicht dem Geschäftsmodell der Gewinnmaximierung unterliegen, würden diese, gute Voraussetzungen für die Einführung eines dualen Modells bieten. Des Weiteren bieten die neuen staatlichen CFT's sich auch dafür an, da bei ihrer Planung in Bezug auf Standorte, Ausbildungsgänge und Ausbildungsmodelle alle für die Kooperation in einem dualen Modell relevanten Akteur_innen beteiligt sind, so die staatlichen Autoritäten, die Bildungsinstitutionen sowie die Industrie und das Unternehmer_innentum. Da bei der Entwicklung der staatlichen CFT's jedoch eine gewisse Widerspenstigkeit in Bezug auf kooperative demokratische Entscheidungsprozesse beobachtet werden konnte, müsste

diese Form der Zusammenarbeit zunächst von einer externen Institution mit entsprechenden Methoden gefördert werden.

Bei der Konzeptentwicklung ist es sehr wichtig, klare Strukturen für die Einführung und Umsetzung sowie Indikatoren für die Evaluierung des dualen Modells zu erarbeiten und die zukünftigen Kooperationspartner_innen in Schulungen damit vertraut zu machen.

Um ein duales Modell praktikierbar zu machen, müssen sowohl die Dozent_innen der Bildungseinrichtungen als auch die Ausbilder_innen in den Betrieben geschult werden. Hierfür ist, worauf bereits hingewiesen wurde, eine grundlegende Überzeugung der Sinnhaftigkeit einer dualen Ausbildung insbesondere bei den Praktiker_innen notwendig, die durch „promising practices“ erzeugt werden muss. Praktika von Dozent_innen und Ausbilder_innen in den jeweiligen Institutionen der Kooperationspartnerinnen erscheinen sinnvoll, um durch eigenes Erleben und Kennenlernen der „fremden“ Arbeitsform Verständnis für die Situation der jeweilig anderen Kooperationspartner_in zu erlangen und eventuell vorhandene Vorurteile abzubauen.

Um die erfolgreiche Einführung eines dualen Modells auf der tertiären Bildungsebene zu ermöglichen, können zwei Ansätze im Hinblick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen benannt werden:

1. Die Verabschiedung eines Dekrets, das, ähnlich wie *die Resolución 1385 exenta* auf Sekundarstufen-Ebene, die Einführung eines dualen Modells im tertiären Bildungsbereich regelt und klar definiert, welchen Status die Auszubildenden während ihrer Tätigkeit im Betrieb haben und wie viele Stunden sie in der Schule und im Betrieb unterrichtet werden sollten.

Da weder bei der vorherigen noch bei der aktuellen Regierung eine politische Strategie in Bezug auf die technische Ausbildung im tertiären Bildungsbereich zu erkennen war bzw. ist und daher nicht abzusehen ist, ob das Bildungsministerium in absehbarer Zeit ein politisches Interesse an einer umfangreichen Einführung eines dualen Modells im tertiären Bildungsbereich artikulieren wird, scheint die zweite Möglichkeit wahrscheinlich erfolversprechender:

2. Die Ausbildungszentren müssten das Stundenkontingent ihrer Ausbildungsgänge ausweiten, so dass sie neben den 1.600 innerhalb der Bildungsinstitution

abzuleistenden Stunden weitere 1.000 Stunden für die betriebliche Ausbildung zur Verfügung hätten.

Die im Vergleich zur Sekundarstufen-Ebene nicht so stark reglementierte Durchführung technischer Ausbildungsgänge im tertiären Bildungsbereich birgt jedenfalls nicht nur Nachteile für die Entwicklung eines dualen Modells. Dadurch, dass die staatlichen Stellen nicht zwangsläufig einbezogen werden müssen, ist die Durchführung nicht in dem Maße von der öffentlichen Bildungspolitik und ihren langwierigen Prozessen abhängig, wie dies auf der Sekundarstufen-Ebene der Fall ist (vgl. Graf et al. 2014, S. 55).

Mit der Umsetzung eines dualen Modells als duales Studium könnte die Attraktivität für die technische Ausbildung innerhalb der Bevölkerung erhöht werden und sich aus dem Nischendasein für Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten lösen, vor allem auch dann, wenn damit Chancen für einen auch finanziell lukrativeren Berufsweg mit Aufstiegschancen verbunden wäre.

10.3 Duale Ausbildung, Internationalisierung, Kooperationskultur. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit fokussiert sich darauf, eine Theorie über die Kooperationskultur der chilenischen Akteur_innen in der technischen Ausbildung zu entwickeln und ihre Bedeutung für ein kooperatives duales Ausbildungskonzept zu identifizieren, um darauf aufbauend erste Ideen für den Aufbau eines chilenischen dualen Modells für die Fachkräftequalifizierung auf der tertiären Bildungsebene zu entwickeln.

Die Kriterien für die Implementierung eines dualen Modells wurden unabhängig von möglichen Unterstützungsmaßnahmen durch das BIBB oder andere deutsche Institutionen entwickelt und beschränken sich auf die Rolle, die die chilenischen Institutionen in diesem Rahmen spielen könnten.

Vielleicht kann die vorgelegte Arbeit somit auch einen ersten Beitrag für die Entwicklung eines Konzeptes leisten, das dem Land und seinen Strukturen, seiner Kultur und Mentalität näher ist und besser entspricht, da es auf einer empirisch gesicherten Kooperationskultur der Akteur_innen der Berufsbildung selbst aufbaut.

Mit Blick auf mögliche zukünftige Berufsbildungsk Kooperationen mit deutschen Institutionen seien zum Schluss noch ein paar Anmerkungen erlaubt:

Da die Versuche der Implementierung eines Systems, das auf einem Prüfungssystem nach deutschem Vorbild aufgebaut ist (siehe hierzu Kap. 5.3.4), sich im Rahmen der Kooperation mit dem BIBB aufgrund von politischen, strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen nicht realisieren ließ, erscheint es sinnvoll, sich bei möglichen zukünftigen Kooperationen auf konkretere Unterstützungsmaßnahmen zu konzentrieren, die nicht auf die Entwicklung eines nationalen Systems abzielen, sondern sehr viel kleinschrittiger an den konkreten Bedarfen ansetzen, wie z.B. die Aus- und Fortbildung von Ausbilder_innen oder die Qualifizierung von Multiplikator_innen. Auch könnte die Unterstützung beim Aufbau einer Koordinierungsstelle in einer staatlichen Universität und Schulungsmaßnahmen für zukünftige Berater_innen durch das BIBB angefragt werden und sinnvoll sein.

Im Hinblick auf den politischen Dialog und die internationale Berufsbildungsk Kooperation erscheint, in Übereinstimmung mit den Ergebnissen dieser Studie, die Anwendung der Empfehlungen von Raffaele auf die technische Berufsbildung in Chile adäquat:

Demnach sollten internationale Berufsbildungserfahrungen stärker genutzt werden, um die politische Analyse zu bereichern, ohne sie zu verkürzen und schnelle Lösungen für politische Herausforderungen zu suchen. Sie sollten vielmehr als Lernprozess angesehen werden, durch den politische Strategien für die nationalen Ziele, Bedürfnisse und Bedingungen generiert oder weiterentwickelt werden können. Internationale Erfahrungen sollten als Quelle für noch offene oder neue Fragen genutzt werden, um unterschiedliche politische Strategien zu identifizieren und mögliche Auswirkungen ihrer Umsetzung zu antizipieren.

Es sollte nach *good* oder *promising practices* gesucht werden, nicht nach *best practices*. Eine eventuell mögliche Übertragbarkeit sollte jedoch das Ergebnis und nicht der Ausgangspunkt für die Suche sein. Des Weiteren sollte nicht nur nach erfolgreichen Systemen gesucht werden, denn das Studium erfolgreicher Systeme erweist sich oft nicht als der beste Weg, um die Ursache für ihren Erfolg herauszubekommen. Außerdem verraten sie buchstäblich nichts über den Umfang an Problemen und Faktoren, die bei der Entwicklung und Einführung von politischen Strategien auftauchen oder auftauchen könnten.

Internationale Erfahrungen sollten stattdessen viel mehr genutzt werden, um das eigene System besser zu verstehen. Durch den Vergleich könnten auch die eigenen Stärken und Schwächen beleuchtet werden. Dabei sollte nicht versucht werden, die Schwächen des eigenen Systems zu korrigieren, sondern das weitere Handeln auf die vorhandenen Stärken aufzubauen.

Es sollte jedoch nicht nur aus internationalen Vorbildern, sondern vor allem auch aus der eigenen Geschichte gelernt werden. Strategisches Lernen kombiniert das internationale Lernen mit der Kompetenz und der Bereitschaft, aus der Vergangenheit zu lernen. Leider fördern die chilenischen Regierungsstrukturen das institutionelle Gedächtnis nicht und die spezifische Innovationskultur Chiles macht die politischen Entscheidungsträger oft unwillig, historische Kontinuitäten zu verstehen (vgl. Raffe 2011, S. 3–4).

Für ein weiteres Forschungsprojekt wäre es in diesem Zusammenhang wohl interessant, sich mit der bereits existierenden interkulturellen Kooperation zwischen den chilenischen und deutschen Akteur_innen in der technischen Ausbildung zu beschäftigen, um im Sinne von *promising practices* zu Erkenntnissen zu gelangen, die Schlussfolgerungen über erfolgversprechende zukünftige interkulturelle Kooperationen unter Berücksichtigung der jeweiligen Kooperationskultur der beteiligten Kooperationspartner_innen ziehen zu können.

Literaturverzeichnis

- Agencia de Calidad de la Educación (2015): Informe Técnico Simce 2013. Sistema de Mediación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile. Online verfügbar unter <http://www.simce.cl/index.php?id=262>, zuletzt geprüft am 02.03.2013.
- Araus, Magdalena (2015): Desconfianza crónica y baja participación en Chile, ¿por qué pasa y qué hacer? Interview mit Ignacio Larraechea. In: *El Definido* 20.08.2015, S. 1–5. Online verfügbar unter <http://www.eldefinido.cl/imprimir/5708/>, zuletzt geprüft am 30.12.2015.
- Aravena, Andrea; Baeza, Manuel Antonio (2015): Construcción socio-imaginaria de relaciones sociales: la desconfianza y el descontento en el Chile post-dictadura. In: *Cinta moebio* (53), S. 147–157. DOI: 10.4067/S0717-554X2015000200004.
- Arellano, Tomás; Brahm, Sofía; Cea, Macarena; Irrarrázaval, Ignacio; Valenzuela, Eduardo (2015): Confianza, la clave para el desarrollo de Chile. Hg. v. Santander, Centro UC Políticas Públicas. Santiago.
- Banco Mundial (2011): Programa de Crédito con Aval del Estado. Análisis y Evaluación. O.O.
- Bellei, Cristián (1999): Equidad social y expansión de la educación media técnico-profesional. Un estudio de caso. In: *Proposiciones, Ediciones SUR, Santiago de Chile* (Vol 27), S. 1–18. Online verfügbar unter <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=635>, zuletzt geprüft am 16.03.2016.
- Biblioteca del Congreso Nacional (Hg.) (2018a): Periodo 1973-1990. Régimen militar. Online verfügbar unter https://www.bcn.cl/historiapolitica/hitos_periodo/detalle_periodo.html?per=1973-1990, zuletzt geprüft am 04.04.2018.
- Biblioteca del Congreso Nacional (Hg.) (2018b): Periodo 1990-. Reconstrucción democrática. Online verfügbar unter https://www.bcn.cl/historiapolitica/hitos_periodo/detalle_periodo.html?per=1990-2022, zuletzt geprüft am 04.04.2018.
- Bliem, Wolfgang; Schmid, Kurt; Petanovitsch, Alexander (2014): Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten. Wien (ibw-forschungsbericht, 177). Online verfügbar unter <https://www.ibw.at/resource/download/289/ibw-forschungsbericht-177.pdf>, zuletzt geprüft am 24.03.2018.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2009): Modernisierung beruflicher Bildung: internationale Systemberatung des BIBB. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2016): Chilenische Bildungsreform - Herausforderung für das Berufsbildungssystem. Aktuelle Meldungen, Januar und Februar 2016. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Online verfügbar unter http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/15500.htm?news-type=&content-url=/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/26434.htm, zuletzt geprüft am 10.05.2016.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2017): AusbildungPlus Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/59df505289ed7_bibb_09-282_ausbildungplus_barrierefrei_korr_urn.pdf, zuletzt geprüft am 19.04.2018.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Länderbericht Chile. Kooperation International. Online verfügbar unter <http://www.kooperation-international.de/buf/chile/laenderbericht.html#countryHeader-2.1>, zuletzt geprüft am 07.03.2013.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2012.pdf, zuletzt geprüft am 27.03.2017.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2018): Berufsbildungsbericht 2018. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf, zuletzt geprüft am 14.10.2018.

Carrasco, Alejandro; Contreras, Dante; Elacqua, Gregory; Flores, Carolina; Mizala, Alejandra; Santos, Humberto et al. (2014): Hacia un sistema escolar más inclusivo: como reducir la segregación escolar en Chile. Informe de Políticas Públicas. Hg. v. Espacio Público. Online verfügbar unter <http://www.espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/25.pdf>, zuletzt geprüft am 16.01.2016.

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2009): Estudio "Evaluación de procesos y resultados de la enseñanza media técnico profesional modalidad dual". Hg. v. Universidad Alberto Hurtado. Santiago.

CEPAL (Hg.) (2018): Estadísticas. Perfil Nacional Económico Chile. Online verfügbar unter http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Perfil_Nacional_Economico.html?pais=CHL&idioma=spanish, zuletzt geprüft am 01.04.2018.

Chile Valora (2018): Que hacemos. Online verfügbar unter <https://www.chilevalora.cl/que-hacemos/>, zuletzt geprüft am 31.05.2018.

Cisternas, Nicole; Coloma, Felipe (2017): Desmunicipalización al fin. Hg. v. Educación 2020. Online verfügbar unter <http://www.educacion2020.cl/noticia/desmunicipalizacion-al-fin-0>, zuletzt geprüft am 08.04.2018.

- Comisión Chilena del Cobre (Hg.) (2018a): El sector minero y la economía chilena. Producto Interno Bruto por clase de actividad económica. Online verfügbar unter <http://www.cochilco.cl:4040/boletin-web/pages/tabla16/buscar.jsf>, zuletzt geprüft am 31.03.2018.
- Comisión Chilena del Cobre (Hg.) (2018b): Producción Chilena de Cobre. Online verfügbar unter <http://www.cochilco.cl:4040/boletin-web/pages/tabla13/buscar.jsf>, zuletzt geprüft am 31.08.2018.
- Comisión Chilena del Cobre (Hg.) (2018c): Producción mundial de cobre. Online verfügbar unter <http://www.cochilco.cl:4040/boletin-web/pages/tabla29/buscar.jsf>, zuletzt geprüft am 31.03.2018.
- Comisión Nacional de Educación (Hg.) (2018): Procesos de Cierre de IES Autónomas. Online verfügbar unter <https://www.cned.cl/procesos-sobre-ies-autonomas>, zuletzt geprüft am 13.04.2018.
- Concejo de Competencias Mineras (2018): ¿Que es el CCM? Online verfügbar unter <https://www.ccm.cl/que-es-el-ccm/>, zuletzt geprüft am 16.07.2018.
- Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional (2018): Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional. Hg. v. Ministerio de Educación. Santiago. Online verfügbar unter <http://consejoftp.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/01/Estrategia-Nacional-de-FTP-FINAL.pdf>, zuletzt geprüft am 08.02.2018.
- Consejo de Competencias Mineras (Hg.) (2015b): Fuerza Laboral de la Gran Minería Chilena 2015-2024. Diagnóstico y recomendaciones. Santiago.
- Consejo de Competencias Mineras (2012): Fuerza Laboral de la Gran Minería Chilena 2012-2020. Diagnóstico y recomendaciones. Hg. v. Consejo de Competencias Mineras. Santiago.
- Consejo de Competencias Mineras (2013): Fuerza Laboral de la Gran Minería Chilena 2013-2022. Diagnóstico y recomendaciones. Santiago.
- Consejo de Competencias Mineras (2017): Fuerza Laboral de la Gran Minería Chilena 2017-2026. Hg. v. Consejo Minero. Santiago. Online verfügbar unter http://www.ccm.cl/wp-content/uploads/2017/11/ReporteCCM_13-11_FINAL.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2017.
- Cox, Cristian (1997): La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. In: *Colección de Estudios CIEPLAN* (45), S. 5–32.
- Dammer, Ingo (2011): Gelingende Kooperation („Effizienz“). In: Thomas Becker, Ingo Dammer, Jürgen Howaldt und Achim Loose (Hg.): *Netzwerkmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg*. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, S. 37–47.
- Departamento de evaluación, medición y registro educacional DEMRE, Universidad de Chile (Hg.) (2018): Estadísticas y documentos PSU 2015-Admisión 2016. Seleccionados según Universidad y

- Dependencia Archivo IV, 1.12. Online verfügbar unter <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016-compendio-p2016>, zuletzt geprüft am 16.04.2018.
- Diccionario Chileno.cl (2017): Maestro chasquilla. Online verfügbar unter <http://diccionariochileno.cl/term/Maestro+chasquilla>, zuletzt geprüft am 27.01.2017.
- Diehl, Manfred (1993): Probleme beim Transfer des dualen Systems in Länder der Dritten Welt. Das neue Sektorkonzept für die Berufsbildungshilfe der Bundesrepublik. In: *Die berufsbildende Schule* 45 (3), S. 93–98.
- Dittborn (2007): Historia y perspectivas acerca de la educación técnica de nivel superior. In: *Revista Calidad en la Educación* (27), S. 18–33. Online verfügbar unter http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/57/cse_articulo624.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2016.
- Dollhausen, Karin; Mickler, Regina (2012): *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Domingo, Sergio (2010): Significado y origen de expresiones famosas. Es lo que hay. Hg. v. Wordpress. Online verfügbar unter <https://sigificadoyorigen.wordpress.com/2010/04/30/es-lo-que-hay/>, zuletzt aktualisiert am 30.04.2010, zuletzt geprüft am 02.06.2018.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Aufl. Marburg. Online verfügbar unter www.audiotranskription.de/praxisbuch, zuletzt geprüft am 25.10.2017.
- Dybrowski, Gisela; Hoene, Bernd; Wiechert, Michael (2010): BIBB-Systemberatung in der Berufsbildung - weltweit. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): *40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen-Beraten-Zukunft gestalten*, S. 254–267. Online verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6245>, zuletzt geprüft am 06.10.2018.
- Ebner, Christian; Uhly, Alexandra (2016): *Entstehung und Merkmale des dualen Ausbildungssystems*. Hg. v. Bundeszentrale für berufliche Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/228394/entstehung-und-merkmale>, zuletzt geprüft am 23.04.2018.
- Educación 2020 (2013a): *Opinión de Educación 2020 sobre resultados de la prueba inicia*. Online verfügbar unter http://educacion2020.cl/sites/default/files/opinion_inicia_2012.pdf, zuletzt geprüft am 04.10.2017.
- Educación 2020 (Hg.) (2018): *¿Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? Y cuánto nos falta para llegar a la “meta”*. Online verfügbar unter <http://www.educacion2020.cl/documentos?title=>, zuletzt geprüft am 08.04.2018.

- El Dínamo (2018): Las siete razones de Educación 2020 para aprobar la reforma a la educación superior. In: *El Dínamo*, 09.01.2018. Online verfügbar unter <https://www.eldinamo.cl/educacion/2018/01/09/las-siete-razones-de-educacion-2020-para-aprobar-la-reforma-a-la-educacion-superior/>, zuletzt geprüft am 11.04.2018.
- El Mostrador (2016): Mineduc constituye el “Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional”. Noticias, El Día. In: *El Mostrador*, 22.08.2016. Online verfügbar unter <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/08/22/mineduc-constituye-el-consejo-asesor-de-formacion-tecnico-profesional/>, zuletzt geprüft am 07.12.2016.
- ELEVA (2018): Nuevo talento para la minería del futuro. Online verfügbar unter <http://programaeleva.cl/>, zuletzt geprüft am 16.07.2018.
- Espinoza, Oscar (2012): Fortalezas y debilidades del sistema educacional chileno: Una mirada crítica. Position paper N°2, Santiago. Centro de Investigación en Educación-CIE.
- Esser, Friedrich Hubert (2016): Welche Reformen braucht das duale System jetzt? In: *Denk-doch-Mal.de* (1), S. 1–4. Online verfügbar unter <http://denk-doch-mal.de/wp/friedrich-hubert-esser-welche-reformen-braucht-das-duale-system-jetzt/>, zuletzt geprüft am 11.05.2018.
- Euler, Dieter (2013): Das duale System in Deutschland - Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh.
- Ffrench-Davis (2012): Avances y retrocesos del desarrollo económico de Chile en los gobiernos de la Concertación por la Democracia. Online verfügbar unter <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/c4c0f39d00a4f379595381f5f65dc049e78a7cbe.pdf>, zuletzt geprüft am 21.05.2018.
- Fundación Chile (2011): Fuerza laboral en la gran minería chilena. Diagnostico y recomendaciones, 2011-2020. Santiago. Hg. v. Fundación Chile.
- Ganga, Fransisco; Viancos, Patricio 2018 (2018): Reforma de la Educación superior y su impacto en el sistema de gobierno universitario, el caso de Chile. In: *Ciencias de la Documentación* Januar-März 2018 (Volumen 4, Nr. 1), S. 49–67. Online verfügbar unter <http://www.cienciasdeladocumentacion.cl/gallery/4%20v4n1%202018%20csdocum.pdf>, zuletzt geprüft am 06.03.2018.
- Garcia dos Santos, Laymert (2011): Die Welt besteht aus vielen Welten. In: Goethe-Institut (Hg.): Reportagen Bilder Gespräche. 60 Jahre Goethe-Institut. München (2.11), S. 54–56.
- Geiben, Marthe (Hg.) (2017): Transfer in internationalen Berufsbildungskoooperationen. Bundesinstitut für Berufsbildung; W. Bertelsmann Verlag. 1. Auflage (Berichte zur beruflichen Bildung).
- Geiben, Marthe; Le Mouillour, Isabelle; Thomann, Birgit (2017): Herausforderung von Berufsbildungskoooperation und (Wissens-)Transfer im internationalen Kontext. „Alter Wein in

- neuen Schläuchen“? In: Marthe Geiben (Hg.): Transfer in internationalen Berufsbildungsk Kooperationen. 1. Auflage (Berichte zur beruflichen Bildung), S. 7–14.
- Georg, Walter (2006): Berufsbildung in Entwicklungsländern. In: Arnold, Rolf, Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 509–527.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. (US-amerikanisches Original 1967). Bern: Hans Huber.
- Gobierno de Chile (2018): Con el despacho de la Ley de Educación Superior se aprueba en su totalidad la Reforma Educacional de la Presidenta Bachelet. Online verfügbar unter <https://www.gob.cl/noticias/con-el-despacho-de-la-ley-de-educacion-superior-se-aprueba-en-su-totalidad-la-reforma-educacional-de-la-presidenta-bachelet/>, zuletzt geprüft am 11.04.2018.
- Goeser, Jochen (2012): Duale Ausbildung an der Hochschule: Studium mit hohem Praxisbezug. In: *Panorama: Bildung, Beratung, Arbeitsmarkt* (4), S. 16–17. Online verfügbar unter http://panorama.ch/dyn/1134.aspx?id_article=24#, zuletzt geprüft am 05.08.2013.
- Goeser, Jochen; Isenmann, Martin (2012): Betriebsumfrage 2011. AusbildungPlus. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Online verfügbar unter http://www.ausbildungplus.de/files/Auswertung_Betriebsumfrage2011.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2013.
- Graf, Lukas (2016): The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland. In: *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), S. 1-16. In: *Journal of Vocational Education & Training* 68 (1), S. 1–16. Online verfügbar unter <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820.2015.1107749>, zuletzt geprüft am 23.04.2018.
- Graf, Lukas; Powell, Justin J.W.; Fortwengel, Johann; Bernhard, Nadine (2014): Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA. Bonn (Dok&Mat, 77). Online verfügbar unter <https://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/dokmatband-77.pdf>, zuletzt geprüft am 19.04.2018.
- Hähn, Katharina (2015): Das duale Studium – Stand der Forschung. In: Sirikit Krone (Hg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 29–50.
- Hampel, Annika (2015): Fair Cooperation. Partnerschaftliche Zusammenarbeit in der Auswärtigen Kulturpolitik. Zugl.: Hildesheim, Univ., Diss., 2014. Wiesbaden: Springer VS (Auswärtige Kulturpolitik).

- Helfferrich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Heller, Patricia; Grunau, Janika; Duscha, Katharina (2015): Das Konzept „Beruf“ ins Ausland transferieren? Eine kritische Perspektive auf den deutschen Berufsbildungsexport. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik- online* (29), S. 1–17. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe29/heller_etal_bwpat29.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2018.
- Hilten, Heinz (2008): Wie entsteht eine Kooperationskultur? Online verfügbar unter <http://netzwerke-kooperationen-wissen.blogspot.cl/2008/04/wie-entsteht-eine-kooperationskultur.html>, zuletzt geprüft am 23.10.2015.
- Holzberg, Martin (2009): Erfolgsfaktoren sektorübergreifender Kooperationen. Ein empirischer Beitrag zur Kooperationsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Stiftungen. Zugl.: Münster, Univ., Diss., 2009. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler (Gabler Research Unternehmensführung und Marketing, 52).
- Hummelsheim, Stefan; Baur, Michaela (2014): The German dual system of initial vocational education and training and its potential for transfer to Asia. In: *Prospects Quarterly Review of Comparative Education* 44 (2), S. 279–296. Online verfügbar unter <https://slideheaven.com/the-german-dual-system-of-initial-vocational-education-and-training-and-its-pote.html>, zuletzt geprüft am 06.10.2018.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (Hg.) (2015): Distribución de los Ingresos en Chile. Online verfügbar unter <file:///C:/Users/Astrid/Downloads/distribuci%C3%B3n-de-los-ingresos-en-chile-s%C3%ADntesis-de-resultados---esi-2010-2015.pdf>, zuletzt geprüft am 02.04.2018.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (Hg.) (2017): ESI- Encuesta Suplementaria de Ingresos 2016. Online verfügbar unter file:///C:/Users/Astrid/Downloads/esi_sintesis_2016_nacional.pdf, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (Hg.) (2018): Empleo Trimestral. Boletín (233). Online verfügbar unter <file:///C:/Users/Astrid/Downloads/bolet%C3%ADn-empleo-nacional-trimestre-m%C3%B3vil-def-2018.pdf>, zuletzt geprüft am 02.04.2018.
- Jaque, Miguel; Zunino, Noelia (2015): 10 costos de la desconfianza. In: *La Tercera, Tendencias*, 11.04.2015, S. 1–7. Online verfügbar unter <http://www.latercera.com/noticia/tendencias/2015/04/659-624947-9-10-costos-de-la-desconfianza.shtml>, zuletzt geprüft am 04.01.2016.
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

- Kework, Daniela (2018): Los desafíos de Eleva a un año de su implementación. Online verfügbar unter <http://programaeleva.cl/eleva-a-un-ano-de-su-implementacion/>, zuletzt geprüft am 16.07.2018.
- Klein, Naomi (2007): Die Schock-Strategie: Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. Aus dem Englischen. Frankfurt am Main.
- Kremerman, Marco (2017): AFP y Buenas Pensiones: Una ecuación imposible. In: *The Clinic*. Online verfügbar unter <http://www.theclinic.cl/2017/08/20/columna-de-marco-kremerman-afp-y-buenas-pensiones-una-ecuacion-imposible/>, zuletzt geprüft am 18.05.2018.
- Krone, Sirikit (2015): Das duale Studium. In: Sirikit Krone (Hg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 15–28.
- Labarca, Amanda (1939): Historia de la enseñanza en Chile. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Online verfügbar unter <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7703.html>, zuletzt geprüft am 16.03.2016.
- Larrañaga, Osvaldo (2006): Costos y beneficios de estudiar en centros de formación técnica. ¿Neutralidad de Política Pública? In: *Expansiva. en foco Nr.71 (71)*. Online verfügbar unter http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/08062006151207.pdf, zuletzt geprüft am 29.03.2016.
- Larrañaga, Osvaldo; Cabezas, Gustavo; Dussillant; Francisca (2014): Trayectorias Educativas e Inserción Laboral en la Enseñanza Media Técnico Profesional. In: *Estudios Públicos (134)*, S. 7–58.
- Larrañaga, Osvaldo; Rodríguez, María Eugenia (2014): Desigualdad de Ingresos y Pobreza en Chile 1990 a 2013. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Chile Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad. Online verfügbar unter http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_cap_7_desiguypob.pdf, zuletzt geprüft am 21.05.2018.
- Liebig, Stefan; May, Meike (2015): Gerechtigkeit als Kooperationsbedingung in modernen Gesellschaften. SFB 882 Working Paper Series. Vol 48. Bielefeld: DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities. Uni Bielefeld. Bielefeld (Vol 48). Online verfügbar unter <https://sfb882.uni-bielefeld.de/de/publications.html>, zuletzt geprüft am 04.10.2018.
- Loose, Gert; Spöttl, Georg (2014): Securing quality in TVET - A compendium of “best practices”: fourteen main principles for the improvement of Technical and Vocational Education and Training. In: *TVET@Asia (4)*, S. 1–8. Online verfügbar unter http://www.tvet-online.asia/issue4/loose_spoettl_tv4.pdf, zuletzt geprüft am 14.05.2018.
- Manger, Daniela (2010): Kooperation und Innovation. Erkenntnisse der Innovationsforschung für eine strategische Kooperationsgestaltung von Bildungsakteuren. In: *DIE Zeitschrift für*

- Erwachsenenbildung* (1), S. 27–30. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/4310>, zuletzt geprüft am 25.01.2016.
- Marshall, Jorge (2012): La desconfianza que nos separa del desarrollo. In: *Economía y Negocios online*, 2012 (23.10.2012), S. 1–2. Online verfügbar unter <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=101850.#>, zuletzt geprüft am 30.12.2015.
- Maurer, Markus; Wieckenberg, Uwe; Arnold, Rolf; Gonon, Philipp; Michaelowa, Katharina (2011): Evaluation SDC's Vocational Skills Development Activities. Zürich. Online verfügbar unter www.deza.admin.ch/publikationen, zuletzt geprüft am 15.10.2015.
- Mayr, Thomas (2018): Auf dem Weg zu einem Referenzmodell? Vortrag beim BiBB Kongress 2018. Für die Zukunft lernen: Berufsbildung von morgen - Innovationen erleben. Forum III. Work-based Learning: Berufliche Kompetenzen in Europa und der Welt, 07.06.2018. Online verfügbar unter https://kongress2018.bibb.de/wp-content/uploads/2018/06/forum-III_mayr_tag_1_final.pdf, zuletzt geprüft am 11.06.2018.
- Mey, Günter; Vock, Rubina; Ruppel, Paul Sebastian (2016): Grounded-Theory-Methodologie. Online verfügbar unter <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/grounded-theory.html>, zuletzt geprüft am 13.10.2016.
- Ministerio de Desarrollo Social (Hg.) (2015): Informe de Desarrollo Social 2015. Online verfügbar unter <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/IDS2.pdf>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Ministerio de Desarrollo Social (Hg.) (2016): Casen 2015. Situación de la pobreza en Chile. Online verfügbar unter http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Situacion_Pobreza.pdf, zuletzt geprüft am 31.03.2018.
- Ministerio de Desarrollo Social (Hg.) (2017): Informe de Desarrollo Social 2017. Online verfügbar unter <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/IDS2017.pdf>, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Ministerio de Desarrollo Social (Hg.) (2018): Archivo histórico CASEN. Estadística Educación año 1990. Cuadro 26. Online verfügbar unter <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=87&m=2&a=1990>, zuletzt geprüft am 13.04.2018.
- Ministerio de Educación (2017c): ¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha. Unter Mitarbeit von María Paz Fernández S. Hg. v. Ministerio de Educación. Santiago. Online verfügbar unter <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS-37-System-Review.pdf>, zuletzt geprüft am 15.12.2017.

- Ministerio de Educación (2016c): Alternativas para financiar tu carrera. Online verfügbar unter <http://www.mifuturo.cl/index.php/como-financiar/alternativas-de-financiamiento>, zuletzt geprüft am 12.06.2016.
- Ministerio de Educación (2016b): Aprueba Manual de Estrategia de Formación Profesional Dual como una forma de implementación de la Formación Diferenciada Técnico Profesional. Resolución 1385 Exenta. Legislación Chilena. Fundstelle: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Online verfügbar unter <http://www.leychile.cl/N2;=1088464&f=2017-01-1&p=>, zuletzt geprüft am 30.11.2016.
- Ministerio de Educación (2017a): Convenio de Colaboración. Aktenzeichen: Solicitud Nr. 113. Decreto Exento 106.
- Ministerio de Educación (2017b): Estadísticas de la Educación 2016. Online verfügbar unter https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf, zuletzt geprüft am 04.10.2017.
- Ministerio de Educación (2016a): Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016-2019. Online verfügbar unter <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf>, zuletzt geprüft am 14.07.2016.
- Ministerio de Educación (2016d): Política nacional de Formación Técnico-Profesional. Decreto Exento Nr. 848/2016. Online verfügbar unter <http://consejoftp.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/Pol%C3%ADtica-de-Formaci%C3%B3n-T%C3%A9cnico-Profesional.pdf>, zuletzt geprüft am 26.10.2017.
- Ministerio de Educación (1997): Reglamenta Normas para la Acreditación de los Centros de Formación Técnica, vom 05.08.2000.
- Ministerio de Educación (2009): Mas y Mejores Técnicos para Chile. Estratégica Bicentenario. In: Patricio Meller und José Joaquín Brunner (Hg.): Educación Técnico Profesional y Mercado Laboral en Chile: Un Reader, S. 23–53.
- Ministerio de Educación (Hg.) (2015a): Evolución de la matrícula técnica superior. SERVICIO DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (SIES). Online verfügbar unter http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/informe_matricula_tecnica_nivel_superior_1984_2015.pdf, zuletzt geprüft am 05.04.2018.
- Ministerio de Educación (2015b): Proyecto de Ley que Crea el Sistema de Educación Pública. Presentación Ministra de Educación Adriana Delpiano Puelma. Online verfügbar unter <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Comisi%C3%B3n-de-Educaci%C3%B3n.pdf>, zuletzt geprüft am 15.07.2016.
- Ministerio de Educación (Hg.) (2017): Informe Matrícula 2017 en Educación Superior en Chile. Servicio de Información de Educación Superior. Online verfügbar unter

http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe%20matricula%202017_sies.pdf, zuletzt geprüft am 05.10.2018.

Ministerio de Educación (2018a): CFT estatales. Online verfügbar unter www.cftestatales.mineduc.cl, zuletzt geprüft am 13.01.2018.

Ministerio de Educación (2018b): Ministra de Educación: “Se terminó el lucro en la educación”. Online verfügbar unter <https://www.mineduc.cl/2018/01/04/ministra-educacion-se-termino-lucro-la-educacion/>, zuletzt aktualisiert am 04.01.2018, zuletzt geprüft am 15.01.2018.

Ministerio de Educación (Hg.) (2018c): Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior- PACE. Online verfügbar unter <https://pace.mineduc.cl>, zuletzt geprüft am 11.04.2018.

Ministerio de Educación (Hg.) (2018d): Instituciones de Educación Superior en Chile. Online verfügbar unter <http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-instituciones-vigentes-2015>, zuletzt geprüft am 05.04.2018.

Ministerio de Educación Pública (1981): Fija Normas sobre Centros de Formación Técnica, vom 18.06.2015.

Ministerio de Educación Pública (1984): Reglamenta Requisitos y Procedimientos para Funcionamiento de los Centros de Formación Técnica CFT 1984, vom 19.03.1988.

Ministerio de Hacienda (Hg.) (2018): Informe Financiero Proyecto de Ley que crea el Credito Estatal para la Educación Superior. Online verfügbar unter http://www.dipres.gob.cl/597/articles-171753_doc_pdf.pdf, zuletzt geprüft am 05.10.2018.

Ministerio de Trabajo y Ministerio de Educación (2000): Evaluación del Programa Formación de enseñanza media técnico-profesional dual (FOPROD) aplicado en Chile. Santiago de Chile.

Miranda, Martin (2003): Transformación de la educación media técnico-profesional en políticas educacionales en el cambio de siglo. In: Cristian Cox (Hg.): Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago de Chile: Universitaria, S. 375–417.

No+AFP (Hg.) (2018). Online verfügbar unter http://www.nomasafp.cl/inicio/?page_id=8, zuletzt geprüft am 18.05.2018.

Nogueira Alcalá, Humberto (2015): La reelección presidencial en el ordenamiento constitucional chileno en el contexto latinoamericano. In: *Revista de Derecho Público* (7), S. 133–157.

Núñez, Ivan (1991): Las transformaciones educacionales bajo el regimen militar. 2. Aufl. Vol.2.

Núñez, Ivan (2003): La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada. Santiago: LOM Ediciones.

- OECD (2017a): Education in Chile. Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing. Paris. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>, zuletzt geprüft am 05.06.2018.
- OECD (2017b): PISA 2015 Results (Volume V). Collaborative Problem Solving. Paris: OECD Publishing.
- OECD, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2017): Bildung auf einen Blick 2017 OECD-INDIKATOREN. Online verfügbar unter <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-de.pdf?expires=1523413229&id=id&accname=guest&checksum=054A8312C14DF0B519BE24A85EE323E3>, zuletzt geprüft am 10.04.2018.
- Oschmiansky, Frank (2010): Die duale Ausbildung. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55198/die-duale-ausbildung>, zuletzt aktualisiert am 01.06.2010, zuletzt geprüft am 28.01.2016.
- Pizarro, Jorge (2012): La peor herencia de la dictadura. In: *El Mostrador*, 2012 (24.08.2012), S. 1–2. Online verfügbar unter <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2012/08/24/la-peor-herencia-de-la-dictadura/>, zuletzt geprüft am 06.01.2016.
- PNUD (Hg.) (2012): Desarrollo Humano en Chile. Bienestar Subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Santiago de Chile.
- PNUD parte 1 (2012): Subjetividad y felicidad: una oportunidad para repensar el desarrollo. parte 1. In: PNUD (Hg.): Desarrollo Humano en Chile. Bienestar Subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo. Santiago de Chile, S. 30–52.
- Raczynski, Dagmar; Muñoz, Gonzalo (2007): Reforma Educacional Chilena: El Difícil Equilibrio entre la Macro y la Micro Política. In: *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (Vol. 5, Nr. 3/2007), S. 40–83. Online verfügbar unter [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/raszinskyymunoz\(2004\)reformaeducacionalchilenaequilibrioentrelamacroymicropolitica.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/raszinskyymunoz(2004)reformaeducacionalchilenaequilibrioentrelamacroymicropolitica.pdf), zuletzt geprüft am 18.03.2018.
- Raffe, David (2011): Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems. CES Briefings. Edinburgh. Online verfügbar unter <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief057.pdf>, zuletzt geprüft am 06.10.2018.
- Ragutt, Frank (2015): Berufsbildung in Deutschland als Berufsbildung für Europa? Strukturen und Probleme des Berufsbildungstransfers. In: Siegfried Gehrman, Jürgen Helmchen, Marianne Krüger-Potratz und Frank Ragutt (Hg.): *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Waxmann, S. 57–82.
- Ratermann, Monique (2015): Verzahnung von akademischen und betrieblich-beruflichen Lerninhalten und –orten. In: Sirikit Krone (Hg.): *Dual Studieren im Blick*.

- Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 167–210.
- Ratermann, Monique; Mill, Ulrich (2015): Das duale Studium: eine neue Akteurskonstellation. In: Sirikit Krone (Hg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 89–126.
- Rojas, Alberto (2014): Análisis estratégico y robo en viviendas en el Gran Santiago: un estudio crítico de tendencias geográficas. Hg. v. Fundación Paz Ciudadana. Online verfügbar unter <http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2015/01/Rojas.pdf>, zuletzt geprüft am 17.01.2016.
- Ruiz, Carlos (2010): De la República al mercado, ideas educacionales y política en Chile. Santiago: LOM Ediciones.
- Sanchez De Nordenflycht, Jorge (2015): “Somos el único país que conserva la herencia de una dictadura militar”. Interview mit Manuel Antonio Garretón. In: *Punto Final* Juni 2015, 2015 (Edition 829), S. 15.
- Sandoval, Mario (2012): La desconfianza de los jóvenes: sustrato del malestar social. In: *Última Década* (Vol. 20, Nr. 36), S. 43–70. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100003>, zuletzt geprüft am 30.12.2015.
- Schindler, Delia (2006): Die Rolle von Ideen und Deutungsmustern in der Politik: Wissenspolitologische Perspektiven auf Netzwerke. In: Betina Hollstein und Florian Straus (Hg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden. Wiesbaden.
- Scholz, Christian; Stein, Volker (2011): Co-Produzenten von Bildung. In: *Personal* 63 (4), S. 13–15. Online verfügbar unter https://www.wiwi.uni-siegen.de/pmg/veroeffentlichungen/dokumente/personal_4_2011.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2018.
- Schröder, Thomas (2017): Entwicklungs- und Erkenntnisprozess statt Transfer. Ein systemischer Bottom-up-Ansatz zum nachhaltigen Aufbau eines berufspädagogisch orientierten Hochschulverbands in der Region Südostasien. In: Marthe Geiben (Hg.): Transfer in internationalen Berufsbildungsk Kooperationen. 1. Auflage (Berichte zur beruflichen Bildung), S. 109–124.
- Schultheis, Kathrin; Sell, Stefan (2014): Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Duales System. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187850/duales-system?p=all>, zuletzt aktualisiert am 11.08.2014, zuletzt geprüft am 17.05.2018.
- Schütz, Anika (2015): Kooperationen knüpfen – ohne sich zu verstricken: Akteure, Steuerung und Themen der Kooperationen im dualen Studium. In: Sirikit Krone (Hg.): Dual Studieren im Blick.

- Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 211–246.
- Schwarz, Michael; Janssen, Bettina; Cáseres Reeb, Diana; Merdrikat, Ilona (2016): Modernisierung beruflicher Bildung - der internationale Beratungsansatz des BIBB. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn. Online verfügbar unter file:///C:/Users/a_wal/Downloads/09-248_BARRIEREFREI_urn.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2018.
- Sennett, Richard (2012): *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. London u.a.
- Servicio Nacional de Capacitación y Empleo- SENCE (2018): Instructivo para la Ejecución de Planes de Aprendizaje 2017. Resolución Exenta N° 1110, vom 08.03.2018. Online verfügbar unter http://www.sence.cl/601/articles-4299_recurso_01.pdf, zuletzt geprüft am 24.06.2018.
- Seubert, Sandra (2009): Krise oder Chance gesellschaftlicher Integration? Zur demokratietheoretischen Bedeutung sozialen Kapitals. In: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen (NSB)* 22 (3), S. 21–28. DOI: 10.1515/fjsb-2009-0304.
- Sevilla, María Paola (2014): La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. Versión On-line ISSN 0718-4565. In: *Calidad en la educación* (40), 298–317. Online verfügbar unter http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652014000100010&script=sci_arttext, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100010>, zuletzt geprüft am 01.09.2015.
- Sevilla, María Paola; Farías, Mauricio; Weintraub, Marcela (2014): Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. Santiago versión On-line ISSN 0718-4565. In: *Calidad en la educación* (41), S. 83–117. Online verfügbar unter ISSN 0718-4565. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652014000200004&script=sci_arttext. ;<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200004>, zuletzt geprüft am 01.09.2015.
- Sevilla, María Paola; Sepúlveda, Leondro (Hg.) (2015): El sentido de la Educación Media Técnico Profesional en la actualidad. Síntesis de 10 investigaciones recientes sobre la EMTP del sistema escolar chileno. Online verfügbar unter <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1196.pdf>, zuletzt geprüft am 01.09.2015.
- Singvogel, Renate (2014): *Duales Studium*. Handreichung für Betriebs- und Personalräte. Hg. v. ver.di-Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft. Berlin. Online verfügbar unter file:///C:/Users/a_wal/Downloads/Handlungshilfe_DualesStudium_Ansicht.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2018.
- Soto, Fredy (2000): *Historia de la educación chilena*. Santiago.
- Spöttl, Georg (2015): Duales System exportieren - ein hoffnungsloses Unterfangen? In: *Berufsbildung : Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 69 (151), S. 45–46.

- Statistisches Bundesamt (2013): Statistisches Jahrbuch 2013. Sonderauswertung Wohnungsbestand und Polizeidienststellen 2013. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2013.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 17.01.2016.
- Stockmann, Reinhard (2004): Berufsbildung braucht neue Impulse. Entwicklungspolitische Bedeutung muss gestärkt werden. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* (2), S. 44–48, zuletzt geprüft am 05.06.2018.
- Stockmann, Reinhard; Silvestrini, Stefan (2011): Synthese und Meta-Evaluierung Berufliche Bildung, 2011. Hg. v. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Bonn.
- Stockmann, Reinhard; Silvestrini, Stefan (2013): Erwartungen, Hoffnungen und Ergebnisse zur Nachhaltigkeit der deutschen staatlichen Berufsbildungsförderung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2, Band 109), S. 170–190.
- Straßner, Veit (2018): Chile. Das Wirtschaftssystem und seine Sektoren. LI-Portal. Das Länder- Informations-Portal. Online verfügbar unter <https://www.liportal.de/chile/wirtschaftsentwicklung/>, zuletzt geprüft am 22.05.2018.
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. (US-amerikanisches Original 1987). München: Fink.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (US-amerikanisches Original 1990). Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Torche, Florencia; Valenzuela, Eduardo (2011): Trust and reciprocity: A theoretical distinction of the sources of social capital. In: *European Journal of Social Theory* 14 (2), S. 181–198.
- Truschkat, Inga; Kaiser, Manuela; Reinartz, Vera (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6 (2), Art. 22. Online verfügbar unter <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502221.>, zuletzt geprüft am 14.10.2016.
- UNESCO UNEVOC (2018): TVET Promising Practices. Hg. v. International Center for Technical and Vocational Education and Training. Online verfügbar unter <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVET+Promising+Practices+Database+-+Introduction>, zuletzt geprüft am 13.10.2018.

- Uslaner, Eric M. (2009): Diversity, Segregation, Trust and Altruism. Book Prospectus. Hg. v. University of Maryland. Online verfügbar unter http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1523709, zuletzt geprüft am 16.01.2016.
- Vera Yáñez, Juan Pablo (2012): La ENU como representación de la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular. In: *Revista Divergencia* 1 (1), S. 73–94. Online verfügbar unter http://www.revistadivergencia.cl/docs/ediciones/01/05_la_enu_como_representacion_de_la_lucha.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2016.
- Vial, Gonzalo (1981): Historia de Chile (1891-1973). Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag (Volumen 1 Tomo 1).
- Waissbluth, Mario (2013): Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación. Santiago.
- Waissbluth, Mario (2015): La corrosión moral en Chile. In: *La Tercera online*, 2015, S. 1–16. Online verfügbar unter <http://voces.latercera.com/autor/mariowaissbluth/>, zuletzt geprüft am 06.01.2016.
- Weiß, Reinhold (2016): Duale Studiengänge - Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. In: Uwe Faßhauer und Eckart Severing (Hg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Bielefeld, S. 21–38. Online verfügbar unter https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_19_weiss.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2018.
- World Economic Forum (2007): Global Competitiveness Report 2006-2007. Online verfügbar unter <http://ev.am/sites/default/files/attachments/pdf/GCR%202006-2007.pdf>, zuletzt geprüft am 22.05.2018.
- World Economic Forum (2017): The Global Competitiveness Report 2017–2018. Genf. Online verfügbar unter <http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018.pdf>, zuletzt geprüft am 04.10.2018.
- World Values Survey Association (Hg.) (2015): Chile, Wave 6: 2010-2014. Online verfügbar unter <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>, zuletzt geprüft am 13.01.2016.
- Wößmann, Ludger (2018): Berufsbildung in Zeiten des Wandels. Abschlussvortrag beim BIBB Kongress 2018. Für die Zukunft lernen: Berufsbildung von morgen - Innovationen erleben. Berlin, 08.06.2018. Online verfügbar unter <https://kongress2018.bibb.de/kongress/online-dokumentation/>, zuletzt geprüft am 11.06.2018.
- Zapata, Gonzalo (Coord.); Tejada, Ivo; Rojas, Álvaro (2011): 'Educación Superior en Chile-Informe Nacional'. CINDA 'Educación Superior en Ibero América: Informe 2011. Hg. v. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Santiago de Chile.

Anhang 1: Interviewleitfäden

Spanische Originalleitfäden

Interview mit dem Direktor einer technischen Berufsschule (Herrn Arancibia)

Durchgeführt am 09.06.13

Fondo general

En su liceo trabajan desde el año 1993 con el sistema de formación dual. ¿Cómo se enteraron de la posibilidad de participar en el sistema dual?

¿Qué preparación para el sistema dual recibieron/reciben los profesores tutores?

¿Se ofrece capacitaciones (¿quién las ofrece?) para los tutores, y los profesores participan en ellas?

¿Ud. sabe cómo se preparan a los maestros guías en las empresas para el sistema dual?

Posicionamiento institucional en el marco del sistema dual

¿Cómo decidieron implementar el sistema dual?

¿Qué ventajas para su institución se han esperado con la implementación del sistema dual?

¿Cuál fue el proceso para tomar la decisión de seguir con el sistema dual una vez que terminó el proyecto piloto?

¿Cuáles son las razones para ofrecer la formación técnica dual paralelamente al sistema clásico?

Experiencias con /en la cooperación

Los socios de cooperación

¿Con qué instituciones, actores cooperan respecto al sistema dual?

¿Cómo se organiza esta cooperación?

¿Cómo funciona su consejo asesor? ¿Qué funciones tiene?

¿Cómo se incorporan los participantes al consejo?

¿Con qué frecuencia se reúne?

Práctica de la cooperación

¿Es complicado encontrar empresas que ofrecen participar en el sistema dual? ¿Cuáles cree Ud. son las razones? ¿Es la gran minería una excepción, funciona de manera distinta a otras empresas?

¿Cómo y quién contacta a las empresas para su incorporación al sistema dual?

¿Uds. reciben alguna ayuda por parte de las Secretarías Regionales de Educación u otra institución (gubernamental) en la búsqueda de las empresas?

¿Se desarrollan los programas curriculares en conjunto con las empresas que participan en el Sistema dual, p.ej. a través del consejo asesor?

¿Con qué regularidad visitan los profesores tutores a los estudiantes en la empresa?

¿Se realizan reuniones frecuentes entre los profesores tutores y los maestros guía de las empresas?

¿Hay un intercambio entre los profesores tutores y los maestros guía sobre los contenidos de la formación y una retroalimentación con respecto a la realización del programa curricular en la escuela y en la empresa respectivamente?

¿Hubo un cambio en la cooperación durante los años del trabajo conjunto?

¿Puede señalar algunos ejemplos que muestran los cambios?

¿Produjo la escasez de trabajadores calificados en la gran minería cambios en la cooperación con las empresas del sector?

Posicionamiento de la propia institución, situación

¿Qué le motiva como director de un liceo técnico cooperar con los otros actores?

¿Usted como socio se siente con los mismos derechos en la cooperación con los otros actores?

¿Siente que está en sintonía con los otros actores? ¿Tiene confianza en los otros actores?

¿Ud. está satisfecho con la cooperación?

¿Puede nombrar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?

¿Uds. realizan regularmente evaluaciones? ¿Quiénes participan?

¿Ud. apoyaría un involucramiento más fuerte por parte de las empresas en el desarrollo del programa curricular?

Percepción de los otros

¿Cómo estima Ud. la disposición de los otros actores (ministerios, empresas etc.) para la cooperación?

¿Ud. cree que las empresas (empresarios, maestros guías) estarían interesados en el desarrollo del programa curricular?

Perspectivas para el futuro

¿Ud. desearía una cooperación más intensa con los otros actores? ¿Con cuáles?

¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal?

¿Qué soporte desearía (del Estado, la política, otras instituciones, sostenedor, empresas)?

¿Ud. se puede imaginar la implementación del sistema dual en el marco de la formación superior? En el caso que sí, ¿qué condiciones se deberían crear para esto?

Resumen

¿Cuáles son desde su perspectiva las razones para el éxito de su sistema dual?

Interview mit dem Beratungslehrer einer technischen Berufsschule (Herrn Arellano)

Durchgeführt am 10.06.13

Fondo general

En su liceo trabajan desde el año 1993 con el sistema de formación dual.

¿Desde cuándo trabaja Ud. con el sistema dual?

¿Cómo ha sido preparado para trabajar como tutor en el sistema dual?

¿Se ofrece capacitaciones (¿quién las ofrece?) y Ud. participa en ellas?

¿Ud. sabe cómo se preparan a los maestros guías en las empresas para el sistema dual?

Posicionamiento institucional en el marco del sistema dual

¿Cómo decidieron de implementar el sistema dual?

¿Qué ventajas para su institución se han esperado con la implementación del sistema dual?

¿Cuál fue el proceso para tomar la decisión de seguir con el sistema dual una vez que terminó el proyecto piloto?

¿Cuáles son las razones para ofrecer la formación técnica dual paralelamente al sistema clásico?

Experiencias con/en la cooperación

Los socios de cooperación

¿Con qué instituciones, actores cooperan con respecto al sistema dual?

¿Cómo se organiza esta cooperación?

¿Cómo funciona su consejo asesor? ¿Qué funciones tiene?

¿Con qué frecuencia se reúne?

Práctica de la cooperación

¿Es complicado encontrar empresas que ofrecen participar en el sistema dual? ¿Cuáles cree Ud. son las razones? ¿Es la gran minería una excepción, funciona de manera distinta a otras empresas?

¿Cómo y quién contacta a las empresas para su incorporación al sistema dual?

¿Uds. reciben alguna ayuda por parte de las Secretarías Regionales de Educación u otra institución (gubernamental) en la búsqueda de las empresas?

- ¿Se desarrollan los programas curriculares en conjunto con las empresas que participan en el sistema dual, p.ej. a través del consejo asesor?
- ¿Con qué regularidad visita Ud. a los estudiantes en la empresa?
- ¿Se realizan en el marco de las visitas reuniones frecuentes entre Ud. y los maestros guía?
- ¿Hay un intercambio entre Ud. y los maestros guía sobre los contenidos de la formación y, una retroalimentación con respecto a la realización del programa curricular en la escuela y en la empresa respectivamente?
- ¿Hubo un cambio en la cooperación durante los años del trabajo conjunto?
- ¿Puede señalar algunos ejemplos que muestran los cambios?
- ¿Produjo la escasez de trabajadores cualificados en la gran minería cambios en la cooperación con las empresas del sector?

Posicionamiento de la propia institución, situación

- ¿Qué le motiva como profesor de un liceo técnico cooperar con los otros actores?
- ¿Usted como socio se siente con los mismos derechos en la cooperación con los otros actores?
- ¿Siente que está en sintonía con los otros actores? ¿Tiene confianza en los otros actores?
- ¿Ud. está satisfecho con la cooperación?
- ¿Puede nombrar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?
- ¿Uds. realizan regularmente evaluaciones? ¿Quiénes participan?
- ¿Ud. apoyaría un involucramiento más fuerte por parte de las empresas en el desarrollo del programa curricular?

Percepción de los otros

- ¿Cómo estima Ud. la disposición de los otros actores (ministerios, empresas etc.) para la cooperación?
- ¿Tiene la impresión que los maestros guías están familiarizados con el currículo y las materias teóricas que se ensaya en el liceo técnico?
- ¿Ud. cree que las empresas (empresarios, maestros guías) estarían interesados en el desarrollo del programa curricular?

Perspectivas para el futuro

- ¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal?
- ¿Qué soporte desearía (del Estado, política, otras instituciones, sostenedores, empresas)?
- ¿Ud. se puede imaginar la implementación del sistema dual en el marco de la formación superior? En el caso que sí, ¿qué condiciones se deberían crear para esto?

Resumen

¿Cuáles son desde su perspectiva las razones para el éxito de su sistema dual?

Interview mit der Abteilungsleiterin eines Ausbildungsbetriebes (Frau Bucaray)

Durchgeführt am 26.06.13

Fondo general

- ¿Desde cuándo se realiza el sistema dual en su empresa?
- ¿Desde cuándo Ud. tiene contacto con el sistema dual?
- ¿Cómo se enteraron de la posibilidad de participar en el sistema dual? ¿Quién se ha contactado con Uds. para su incorporación al sistema dual?
- ¿Cuántos aprendices reciben por año?
- ¿Cuántos maestros trabajan como maestros guía en su empresa?
- ¿Qué preparación para el sistema dual recibieron/reciben sus maestros guía?
- ¿Se ofrece capacitaciones (¿quién las ofrece?) para los maestros guía, y sus maestros participan en ellas?
- ¿Ud. sabe cómo se prepara a los profesores tutores para el sistema dual?

Posicionamiento institucional en el marco del sistema dual

- ¿Cómo decidieron de participar en el sistema dual?
- ¿Qué ventajas para su empresa se han esperado con la implementación del sistema dual?
- ¿Cuál fue el proceso para tomar la decisión de seguir con el sistema dual una vez que terminó el proyecto piloto?
- ¿Qué cree Ud. son las razones por cuales en general pocas empresas participan en la formación dual?

Experiencias con/en la cooperación

Los socios de cooperación

- ¿A parte del Liceo Industrial, cooperan con otras instituciones o actores con respecto al sistema dual?
- ¿Cómo se organiza esta cooperación?
- ¿Desde cuándo Ud. es miembro del consejo asesor del Liceo Industrial? ¿Cómo llegó al consejo asesor? ¿Qué función tiene y cómo se organiza?

Práctica de la cooperación

- ¿Cómo se comunican los resultados del consejo asesor a los maestros guía?

¿Ud. sabe con qué regularidad visitan los profesores tutores a los estudiantes aquí en la empresa?

¿Se realizan reuniones frecuentes entre los profesores tutores y los maestros guía?

¿Hay un intercambio entre los maestros guía y los profesores tutores sobre los contenidos de la formación y una retroalimentación con respecto a la realización del programa curricular en la escuela y en la empresa respectivamente?

¿Hubo un cambio en la cooperación durante los años del trabajo conjunto?

¿Puede señalar algunos ejemplos que muestran los cambios?

Posicionamiento de la propia institución, situación

¿Qué le motiva como gerente de producción participar en el consejo asesor y cooperar con los otros actores?

¿Usted como socio se siente con los mismos derechos en la cooperación con los otros actores?

¿Siente que está en sintonía con los otros actores? ¿Tiene confianza en los otros actores?

¿Ud. está satisfecha con la cooperación?

¿Puede nombrar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?

¿Uds. realizan regularmente evaluaciones? ¿Quiénes participan?

Percepción de los otros

¿Cómo estima Ud. la disposición de los otros actores (ministerios, instituciones educacionales etc.) para la cooperación?

¿Ud. cree que los liceos técnicos y el Mineduc estarían interesados que Uds. (las empresas) participaran más en el desarrollo del currículo?

Perspectivas para el futuro

¿Ud. desearía una cooperación más intensa con los otros actores? ¿Con cuáles?

¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal?

¿Qué soporte desearía (del Estado, política, otras instituciones, sostenedores)?

¿Ud. se puede imaginar la implementación del sistema dual en el marco de la formación post secundaria? En el caso que sí, ¿qué condiciones se deberían crear para esto?

Resumen

¿Cuáles son desde su perspectiva las razones para el éxito de su sistema dual?

Interview mit einem betrieblichen Ausbilder (Herrn Baeza)

Durchgeführt am 26.06.13

Fondo General

- ¿Desde cuándo se realiza el sistema dual en su empresa?
- ¿Desde cuándo trabaja Ud. con el sistema dual?
- ¿Cómo ha sido preparado para trabajar como maestro guía en el sistema dual?
- ¿Se ofrece capacitaciones (¿quién las ofrece?) y Ud. participa en ellas?
- ¿Ud. sabe cómo se prepara a los profesores tutores para el sistema dual?

Posicionamiento institucional en el marco del sistema dual

- ¿Por qué decidieron participar en el sistema dual?
- ¿Qué ventajas para su empresa se han esperado con la implementación del sistema dual?
- ¿Por qué su empresa decidió seguir con el sistema dual una vez que terminó el proyecto piloto?

Experiencias con /en la cooperación

Los socios de cooperación

- ¿Con qué instituciones, actores cooperan con respecto al sistema dual?
- ¿Cómo se organiza esta cooperación? ¿Existen p.ej. instancias institucionalizadas de cooperación como grupos de trabajo, que se reúnen regularmente?

Práctica de la cooperación

- ¿Se desarrollan los programas curriculares en conjunto con los liceos técnicos?
- ¿Con qué regularidad visitan los profesores tutores a los estudiantes aquí en la empresa? En el marco de las visitas, ¿se realizan reuniones frecuentes entre Ud. y los profesores tutores?
- ¿Hay un intercambio entre Ud. y los profesores tutores sobre los contenidos de la formación y una retroalimentación con respecto a la realización del programa curricular en la escuela y en la empresa respectivamente?
- ¿Hubo un cambio en la cooperación durante los años de trabajo conjunto?
- ¿Puede señalar algunos ejemplos que muestran los cambios?

Posicionamiento de la propia institución, situación

- ¿Qué le motiva como maestro guía de una empresa cooperar con los otros actores?

¿Usted como socio se siente con los mismos derechos en la cooperación con los otros actores?

¿Siente que está en sintonía con los otros actores? ¿Siente confianza con los otros actores?

¿Ud. está satisfecho con la cooperación?

¿Puede nombrar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?

¿Uds. realizan regularmente evaluaciones? ¿Quiénes participan?

¿Estaría interesado en participar en el desarrollo del currículo?

Percepción de los otros

¿Cómo estima Ud. la disposición de los otros actores (ministerios, instituciones educacionales etc.) para la cooperación?

¿Tiene la impresión que los profesores tutores están familiarizados con los procesos operacionales en la empresa y las tareas asociadas de los aprendices?

¿Ud. cree que los liceos técnicos y el Mineduc estarían interesados que Uds. (las empresas) participaran en el desarrollo de los programas?

Perspectivas para el futuro

¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal?

¿Qué soporte desearía (del Estado, política, otras instituciones, sostenedor, su empleador)?

¿Ud. se puede imaginar la implementación del sistema dual en el marco de la formación post secundaria? En el caso que si, ¿qué condiciones se deberían crear para esto?

Resumen

¿Cuáles son desde su perspectiva las razones para el éxito de su sistema dual?

Interview mit einem Programmdirektor des Arbeitsministeriums (Herrn Castillo)

Durchgeführt am 12.11.13

Posicionamiento institucional en el marco de la formación técnica

¿Qué rol tiene el Ministerio de Trabajo con respecto al desarrollo y la implementación del sistema dual (y/o otros nuevos modelos) en el marco de la educación post secundaria (para la Gran Minería)?

Experiencias con/en la cooperación en el marco de la educación técnica

Los socios de cooperación

¿Con qué instituciones coopera el MinTrab con respecto a la implementación del sistema dual (y/o otros nuevos modelos) en el marco de la formación técnica post secundaria para la minería, a nivel ministerial y extra ministerial?

Práctica de la cooperación

¿Cómo se organiza la cooperación? ¿Existen p.ej. instancias de cooperación institucionalizadas como grupos de trabajo, que se reúnen regularmente?

¿Cómo funcionan los procesos de sintonización?

Posicionamiento de la propia institución, situación

¿Qué ventajas tiene la cooperación con los otros actores para el MinTrab?

¿Qué le motiva como director de programa del MinTrab cooperar con los otros actores?

¿Ud. está satisfecho con el transcurso precedente de la cooperación? ¿Qué le molesta?

¿Siente que está en sintonía con los otros actores?

¿Puede señalar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?

Percepción de los otros

¿Cómo estima Ud. la disposición de los otros actores para la cooperación?

Perspectivas para el futuro

¿Ud. desearía una cooperación más intensa con los otros actores? ¿Con cuáles?

¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal entre los distintos actores?

¿Qué condiciones se deberían crear para esto?

Interview mit dem Vertreter einer Interessensorganisation der Großbergbauindustrie (Herrn Bercovitz)

Durchgeführt am 24.05.16

Posicionamiento institucional en el marco de la formación técnica

¿Cuáles fueron los motivos de la Organización de Intereses Mineros en el año 2012 para dedicarse al tema de la formación técnica profesional?

Welche Motive haben die Bergbauinteressensvertretung hatte der Bergbaurat im Jahr 2012 zur Beschäftigung mit der Fachkräfteausbildung geführt

¿Qué instituciones participaron en el desarrollo del Marco de Cualificaciones para la Minería (MCM) en base del modelo australiano? ¿En Australia también se desarrolló por iniciativa de la industria?

¿Qué opinión tiene con respecto al sistema dual, que incorpora paralelamente el aprendizaje en la institución de formación y en la empresa?

¿Qué opinión tiene Ud. con respecto a la implementación del sistema dual a nivel de la formación superior de técnicos para la minería?

Experiencias con /en la cooperación

Los socios y prácticas de cooperación

¿Cómo se realiza la cooperación con las instituciones estatales como el SENCE y Chile Valora y con los Ministerios de Educación, Minería y de Trabajo?

¿Cómo instalaron las comunidades de práctica?

¿Ha sido complicado acercarse a los organismos técnicos de capacitación (OTEC) e instituciones de educación superior (IES)?

¿Cómo los convencieron a participar en las comunidades de práctica?

¿Cuál es la estructura de la cooperación en las comunidades de práctica con las empresas, OTEC e IES?

¿Cómo funciona en la práctica?

¿Hay un acercamiento entre los IES, OTEC y empresas mineras desde la instalación de las comunidades de práctica?

¿Está prevista una coordinación específica entre las empresas y las instituciones de formación? ¿p.ej. la instalación de una comunidad de práctica intersectorial para acercar los distintos sectores involucrados en la formación de técnicos?

Los paquetes de entrenamiento para los cinco niveles del marco de cualificaciones son súper específicos. ¿Cada institución de OTEC, IES o el programa interno de la empresa decide qué nivel de formación y que oficio específico ofrece?

¿Los paquetes de entrenamiento tienen previsto una cooperación entre las instituciones de formación y las empresas?

¿Para quién está previsto la formación y certificación de instructores? ¿Para los docentes de los OTEC y IES o los instructores que realizan formación en las empresas?

Posicionamiento de la propia institución, situación

¿Qué le motiva como Organización de Intereses Mineros y a Ud. como su representante cooperar con los otros actores?

¿Qué beneficios da la Organización de Intereses Mineros a las empresas y a las instituciones de formación?

¿Hay una cooperación al mismo nivel con los otros actores, o existe una jerarquía y como se ha manifestado?

¿Siente que está en sintonía con los otros actores?

¿Ud. está satisfecho con la cooperación?

¿Puede nombrar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?

Percepción de los otros

¿Cómo estima Ud. la disposición, motivación de los otros actores para la cooperación?

¿Tiene la impresión que los OTEC están dispuestos de implementar el “marco de buenas prácticas”?

Perspectivas para el futuro

¿Ud. desearía una cooperación más intensa con el Mineduc y los Ministerios de Trabajo y de Minería?

¿Qué soporte desearía (del Estado, política, otras instituciones)?

¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal entre los distintos actores?

¿Qué condiciones se deberían crear para esto?

Cierre

¿Ud. tiene otros puntos que le gustaría mencionar con respecto al tema de la cooperación?

Interview mit der Mitarbeiterin eines regionalen Sekretariats des Bildungsministeriums (SEREMI) (Frau Contreras)

Durchgeführt am 03.06.2016

Posicionamiento institucional en el marco de la formación técnica

La partida del CFT estatal, que se va a instalar aquí está prevista para 2017. ¿Eso significa que en este año se empezará con la construcción o con las clases?

¿Cuál es la función de la mesa pública- privada que se instaló en diciembre de 2014?

¿Quién está involucrado en el desarrollo conceptual del CFT, los participantes de la mesa pública-privada también?

¿Qué rol específico tiene la Secretaría Regional de Educación en este proceso?

¿Están pensando en implementar el sistema dual en este CFT?

¿Qué ventajas vea Ud. con la implementación del sistema dual en el CFT?

Experiencias con/en la cooperación en el marco de la educación técnica

¿Es complicado encontrar empresas que ofrecen participar en el sistema dual? ¿Cuáles cree Ud. que son las razones? ¿Es la gran minería una excepción, funciona de manera distinta a otras empresas?

¿Cómo y quién contacta a las empresas para su incorporación al sistema dual?

Práctica de la cooperación

¿Cómo funciona la mesa pública-privada en la práctica?

¿Cómo se organiza la cooperación?

¿Hubo cambios en la cooperación durante el tiempo de trabajo conjunto?

¿Puede señalar algunos ejemplos que muestran los cambios?

Posicionamiento de la propia institución, situación

¿Qué ventajas tiene la cooperación con los otros actores para la Secretaría Regional de Educación?

¿Qué le motiva como SEREMI de educación cooperar con los otros actores?

¿Ud. está satisfecho con el transcurso precedente de la cooperación?

¿Siente que está en sintonía con los otros actores?

¿Puede nombrar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?

Percepción de los otros

¿Cómo estima Ud. la disposición de los otros actores para la cooperación?

Perspectivas para el futuro

¿Ud. desearía una cooperación más intensa con los otros actores? ¿Con cuáles?

¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal entre los distintos actores?

¿Qué condiciones se deberían crear para esto?

Cierre

¿Ud. tiene otros puntos que le gustaría mencionar con respecto al tema de la cooperación?

Interview mit dem Leiter des betrieblichen technischen Ausbildungszentrums einer Bergbauzuliefererfirma (CFT Wirtschaft) (Herrn Bravo)

Durchgeführt am 13.12.2016

Posicionamiento institucional en el marco de la formación técnica

¿Por qué su empresa decidió en 2013 instalar un CFT interno?

¿Cuál es el concepto de su formación técnica?

¿Uds. trabajan con el sistema dual?

¿Por qué cree Ud. que no se ha masificado hasta el momento el sistema de formación dual en Chile?

¿La formación práctica se realiza en talleres de aprendizaje especialmente instalados para este fin o en los talleres de producción regulares?

¿Uds. contrataron personal especializado para la realización de la formación práctica?

Experiencias con/en la cooperación

Los socios de cooperación

Su empresa tiene 13 convenios con liceos técnicos. ¿En qué consisten estos convenios?

Su empresa es socio de la Organización de Intereses Mineros ¿Participaron también en las comunidades de práctica y la nueva comunidad de consulta?

Práctica de la cooperación

¿Cuál es el formato de cooperación con la Organización de Intereses Mineros?

¿La formación en su CFT se orienta al Marco de Cualificaciones de ella?

Posicionamiento de la propia institución, situación

¿Qué le motiva como empresa cooperar con la Organización de Intereses Mineros y los otros actores? ¿Qué opinión tiene respecto a la iniciativa de la Organización de Intereses Mineros?

¿Siente que está en sintonía con los otros actores?

¿Ud. está satisfecho con la cooperación?

¿Puede nombrar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?

Percepción de los otros

¿Cómo estima Ud. la disposición de los otros actores para la cooperación? (p.ej. las otras empresas, otros CFT e IP)?

Perspectivas para el futuro

¿Ud. desearía una cooperación más intensa con el Mineduc y los Ministerios de Trabajo y de Minería?

¿Qué soporte desearía (del Estado, política, otras instituciones)?

¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal entre los distintos actores?

¿Qué condiciones se deberían crear para esto?

Cierre

¿Ud. tiene otros puntos que le gustaría mencionar con respecto al tema de la cooperación?

Interview mit der Leiterin einer Bildungsstiftung zum Coaching für duale Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene (Frau Durán)

Durchgeführt am 14.12.2016

Posicionamiento institucional en el marco de la formación técnica

¿Desde cuándo existe su fundación?

¿Cuáles fueron los motivos para iniciar la fundación?

¿Quién la inició?

¿Cuál es su misión?

¿Inician programas de formación dual o trabajan solamente con instituciones que tienen el sistema ya implementado?

¿Qué ventajas vea Ud. con la implementación del sistema dual en los liceos técnicos?

Experiencias con/en la cooperación en el marco de la educación técnica

¿Es complicado encontrar establecimientos educacionales y empresas que quieran participar en el sistema dual?

¿Cuáles cree Ud. que son las razones?

Ustedes trabajan también con empresas mineras. ¿Es la gran minería una excepción, funciona de manera distinta a otras empresas?

Práctica de la cooperación

¿Cómo contactan a los liceos y a las empresas para su incorporación al sistema dual?

¿Cómo se organiza la cooperación?

¿Cómo funciona la vinculación entre liceos y empresas en la práctica?

¿Con qué herramientas crean la relación de confianza entre los establecimientos educacionales y las empresas?

¿Ustedes ofrecen también formación para los profesores tutores y los maestros guía?

¿Qué rol juega el Mineduc en la cooperación? ¿Qué significa que está patrocinando a los programas de su fundación?

Posicionamiento de la propia institución, situación

¿Qué le motiva como fundación cooperar con los otros actores?

¿Ud. está satisfecha con el transcurso precedente de la cooperación?

¿Siente que está en sintonía con los otros actores?

¿Puede nombrar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?

Percepción de los otros

¿Cuáles cree Ud. son las razones de las empresas para participar en la formación dual?

¿Cómo estima Ud. la disposición, motivación de los otros actores para la cooperación?

¿Por qué cree Ud. que no se ha masificado hasta el momento el sistema de formación dual en Chile?

Perspectivas para el futuro

¿Ud. desearía una cooperación más intensa con los otros actores? ¿Con cuáles?

¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal entre los distintos actores?

¿Le gustaría un rol más activo por parte del Mineduc en la formación dual?

¿Qué condiciones se deberían crear para esto?

¿Qué opinión tiene Ud. respecto a la implementación del sistema dual a nivel de la educación superior?

Cierre

¿Ud. tiene otros puntos que le gustaría mencionar con respecto al tema de la cooperación?

Interview mit dem Vertreter eines privaten Ausbildungszentrums (Herrn Aguirre)

Durchgeführt am 18.01.2017

Posicionamiento institucional en el marco de la formación dual

Ustedes implementaron el año pasado el sistema de formación dual en su nueva sede en la empresa (INDUM).

¿Cómo se inició la cooperación con la empresa?

¿Por qué decidieron implementar el sistema de formación dual?

¿Qué ventajas espera para su institución con la implementación del sistema dual?

¿Quién participó en el desarrollo del currículum?

También participan en la comunidad de consulta de la Organización de Intereses Mineros.

¿Qué le parece, que una instancia completamente privada inició y desarrolla del Marco de Cualificaciones para la Minería?

¿Qué les convenció para participar en la comunidad de consulta?

¿Qué rol juegan Ustedes (APAL) en esta instancia?

Experiencias con/en la cooperación

Los socios y prácticas de cooperación

¿Cómo se realiza y organiza la cooperación con la empresa (INDUM)? ¿Existen p.ej. instancias institucionalizadas de cooperación como grupos de trabajo que se reúnen regularmente?

¿Tenían que convencer a la empresa (INDUM) de implementar el sistema dual?

¿Cómo funciona el sistema dual en la práctica?

¿El Estado (a través del Mineduc o MinTrab) está involucrado en este proceso?

Posicionamiento de la propia institución, situación

¿Qué le motiva como (APAL) de cooperar estrechamente con la industria?

¿Hay una cooperación al mismo nivel con la empresa, o existe una jerarquía y cómo se ha manifestado?

¿Siente que está en sintonía con su socio de cooperación?

¿Ud. está satisfecho con la cooperación?

¿Puede nombrar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?

¿Ustedes están interesados en recibir el sello de calidad de la Organización de Intereses Mineros?

¿Qué beneficios les otorga como institución?

Percepción de los otros

¿Cómo estima Ud. la disposición, motivación de las empresas (en general) para la cooperación?

¿Cómo ve Ud. el interés del gobierno, representado por el Mineduc, para crear un marco nacional de cualificaciones para la formación técnico profesional?

¿Cómo se pudiese llegar a una mirada sistémica?

Perspectivas para el futuro

¿Ud. desearía una cooperación más intensa con el Mineduc y el MinTrab? ¿Qué soporte desearía (del Estado, política, otras instituciones)?

¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal entre los distintos actores?

¿Qué condiciones se deberían crear para esto?

Cierre

¿Ud. tiene otros puntos que le gustaría mencionar con respecto al tema de la cooperación?

Interview mit dem Abteilungsleiter einer gemeinnützigen Beratungsgesellschaft (Herrn Delmonte)

Durchgeführt am 21.02.2017

Posicionamiento institucional en el marco de la formación técnica

- ¿Qué motivó a su consultora a iniciar un programa especial para la minería?
- ¿Desde cuándo existe?
- ¿Cómo se inició la cooperación entre la Organización de Intereses Mineros y su consultora?
- ¿Qué rol ha tenido su programa en el desarrollo del Marco de Cualificaciones para la Minería (MCM)?

Experiencias con /en la cooperación

Los socios y prácticas de cooperación

- ¿Cómo convencieron a las empresas mineras para participar en el estudio sobre la demanda de fuerza de trabajo calificada?
- ¿Cree que fue importante que Ustedes, como institución “neutra”, desarrollara este estudio?
- ¿Ha sido complicado acercarse a los organismos técnicos de capacitación (OTEC) e instituciones de educación superior (IES)?
- ¿Cómo los convencieron a participar en las comunidades de práctica?
- ¿Cuál es la estructura de la cooperación en las comunidades de práctica con las empresas, OTEC e IES?
- ¿Cómo funciona en la práctica?
- ¿Hay un acercamiento entre los IES, OTEC y empresas mineras desde la instalación de las comunidades de práctica?
- ¿Está prevista una coordinación específica entre las empresas y las instituciones de formación? ¿p.ej. la instalación de una comunidad de práctica intersectorial para acercar los distintos sectores involucrados en la formación de técnicos?
- ¿Los paquetes de entrenamiento tienen previsto una cooperación entre las instituciones de formación y las empresas?
- ¿Qué opinión tiene con respecto a la formación dual, que incorpora paralelamente el aprendizaje en la institución de formación y en la empresa?
- ¿Qué opinión tiene Ud. con respecto a la implementación del sistema dual a nivel de la formación superior de técnicos para la minería?
- ¿Para quién está previsto la formación y certificación de instructores? ¿Para los docentes de los OTEC y IES o los instructores que realizan formación en las empresas?

¿Cómo se realiza la cooperación con las instituciones estatales como el SENCE y Chile Valora y con los Ministerios de Educación, Minería y de Trabajo?

Posicionamiento de la propia institución, situación

¿Qué le motiva como Consultora y a Ud. como jefe de departamento cooperar con los otros actores?

¿Hay una cooperación al mismo nivel con los otros actores, o existe una jerarquía y como se ha manifestado?

¿Siente que está en sintonía con los otros actores?

¿Ud. está satisfecho con la cooperación?

¿Puede nombrar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?

Percepción de los otros

¿Cómo estima Ud. la disposición, motivación de los otros actores (empresas, OTEC, IES, ministerios) para la cooperación?

¿Tiene la impresión que los OTEC y IES están dispuestos de implementar el “marco de buenas prácticas”?

Perspectivas para el futuro

¿Ud. desearía una cooperación más intensa con el Mineduc y los Ministerios de Trabajo y de Minería?

¿Qué soporte desearía (del Estado, política, otras instituciones)?

¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal entre los distintos actores?

¿Qué condiciones se deberían crear para esto?

Cierre

¿Ud. tiene otros puntos que le gustaría mencionar con respecto al tema de la cooperación?

Interview mit einem Mitarbeiter der Beruflichen Bildungsabteilung des Bildungsministeriums (Herrn Carasco)

Durchgeführt am 15.03.2017

Posicionamiento institucional en el marco de la formación técnica

Desde el año pasado el tema de la formación técnica está muy presente en los medios de comunicación y, en el marco de la reforma educacional se han instalado diversas instancias y proyectos para mejorar la formación técnica a nivel nacional (los 15 CFT estatales, el Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional, la elaboración de un marco de cualificaciones etc.). Ud. tiene la impresión que con estas iniciativas se puede lograr un acercamiento de los distintos mundos de la educación, del sector público y de las empresas?

¿Qué opinión tiene Ud. con respecto a la implementación de la formación dual a nivel de la formación superior de técnicos para la minería?

¿Hay planes para implementar el sistema de formación dual en los nuevos CFT estatales?

¿Qué dificultades ve Ud. para su implementación?

Desde marzo de 2016 ya existe la Resolución 1385 Exenta que regula la formación dual a nivel de la formación técnica secundaria. ¿Está prevista también una resolución que regula la formación dual a nivel de la formación técnica superior?

Experiencias con /en la cooperación

Los socios y prácticas de cooperación

¿Qué espera del proyecto “Plataforma de Transferencia para la Formación Técnica en Minería”?, que incluye la cooperación entre empresas y liceos técnicos, OTEC, CFT e IP a través de prácticas.

¿Cómo se logró la cooperación de los distintos actores?

¿Qué le parece la iniciativa de la Organización de Intereses Mineros de desarrollar un marco de cualificaciones para la minería?

Hay un Convenio de Colaboración entre el Mineduc y una consultora para la elaboración del Marco de Cualificaciones nacional. ¿Cómo funciona la cooperación entre los actores que lo están desarrollando?

¿Cómo funcionan los procesos de sintonización entre los distintos actores?

Varias fundaciones y ONG hacen el trabajo de intermediarios entre los liceos técnicos y las empresas. ¿Ud. cree que se necesitaría una instancia intermediaria más institucionalizada para apoyar a las instituciones educacionales y a las empresas en la instalación del sistema dual?

¿Qué ha pasado con el convenio de cooperación con Alemania para la implementación del sistema dual a nivel de educación superior?

Posicionamiento de la propia institución, situación

¿Qué le motiva como asesor de los CFT estatales cooperar con los otros actores?

¿Hay una cooperación al mismo nivel con los otros actores, o existe una jerarquía y cómo se ha manifestado?

¿Siente que está en sintonía con los otros actores?

¿Ud. está satisfecho con la cooperación?

¿Puede nombrar factores (p.ej. personales, institucionales o estructurales) que complican la cooperación?

Percepción de los otros

¿Cómo estima Ud. la disposición, motivación de los otros actores (otros ministerios, empresas, OTEC, IES, fundaciones) para la cooperación?

Perspectivas para el futuro

¿Ud. desearía una cooperación más intensa con los otros actores? ¿Con cuáles?

¿Desde su perspectiva, cómo sería una cooperación ideal entre los distintos actores?

¿Qué condiciones se deberían crear para esto?

Cierre

¿Ud. tiene otros puntos que le gustaría mencionar con respecto al tema de la cooperación?

Deutsche Übersetzung der Originalleitfäden

Interview mit dem Direktor einer technischen Berufsschule (Herrn Arancibia)

Durchgeführt am 09.06.13

Hintergrund

In Ihrer Schule wird seit 1993 mit dem dualen System gearbeitet. Wie haben Sie von der Möglichkeit erfahren, am dualen System teilzunehmen?

Welche Vorbereitung erhielten/erhalten die Beratungslehrer für das duale System?

Werden Fortbildungen für die Beratungslehrer angeboten (wer bietet sie an?) und nehmen die Lehrer daran teil?

Wissen Sie, wie die Ausbilder in den Betrieben auf das duale System vorbereitet werden?

Institutionelle Positionierung im Rahmen des dualen Systems

Wie haben Sie die Entscheidung getroffen, das duale System einzuführen?

Welche Vorteile haben Sie sich durch die Einführung des dualen Systems für Ihre Institution versprochen?

Auf Grund welcher Kriterien haben Sie nach Ende des Pilotprojektes entschieden, das duale System weiterzuführen?

Aus welchen Gründen bieten Sie die duale Ausbildung parallel zum klassischen System an?

Erfahrungen mit/in der Kooperation

Die Kooperationspartner

Mit welchen Institutionen und Akteuren kooperieren Sie im Bereich des dualen Systems?

Wie wird diese Kooperation organisiert?

Wie funktioniert Ihr Beirat? Welche Funktionen hat er?

Wie werden die Teilnehmer für den Beirat ausgewählt?

Wie oft tagt er?

Praxis der Kooperation

Ist es schwierig Unternehmen zu finden, die bereit sind am dualen System teilzunehmen?
Was glauben Sie sind die Gründe hierfür? Bildet die Großbergbauindustrie eine Ausnahme, funktioniert sie anders als andere Unternehmen?

Wie und von wem werden die Betriebe zur Teilnahme am dualen System kontaktiert?

Bekommen Sie bei der Suche nach Unternehmen Unterstützung vom Regionalsekretariat des Bildungsministeriums oder von anderen (Regierungs-) Institutionen?

Werden die Curricula zusammen mit den beteiligten Ausbildungsbetrieben entwickelt, z.B. mit Hilfe des Beirats?

Wie oft besuchen die Beratungslehrer die Schüler im Betrieb?

Finden regelmäßige Treffen zwischen den Beratungslehrern und den betrieblichen Ausbildern statt?

Gibt es einen Austausch zwischen den Beratungslehrern und den Ausbildern über die Inhalte der Ausbildung und eine Abstimmung bezüglich der Umsetzung des Lehrplans in der Schule und im Betrieb?

Hat sich die Kooperation im Laufe der Jahre der Zusammenarbeit verändert?

Können Sie einige Beispiele für Veränderungen benennen?

Hat der Facharbeitermangel in der Bergbauindustrie zu Veränderungen im Rahmen der Kooperation mit den Unternehmen geführt?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Was motiviert Sie, als Direktor einer technischen Berufsschule, mit den anderen Akteuren zu kooperieren?

Fühlen Sie sich als gleichberechtigter Kooperationspartner in der Zusammenarbeit mit den anderen Akteuren?

Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit den anderen Akteuren auf einer Wellenlänge sind?

Haben Sie Vertrauen zu den anderen Akteuren?

Sind Sie zufrieden mit der Kooperation?

Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?

Führen Sie regelmäßige Evaluierungen durch? Wer ist daran beteiligt?

Würden Sie ein stärkeres Engagement der Betriebe bei der Curriculumsentwicklung begrüßen?

Wahrnehmung der Anderen

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den anderen Akteuren (Ministerien, Betrieben etc.) ein?

Glauben Sie, dass es von Seiten der Betriebe (Unternehmer, Ausbilder) ein Interesse an der Curriculumsentwicklung gibt?

Ausblick

Würden Sie sich eine stärkere Kooperation mit den anderen Akteuren wünschen? Mit welchen?

Wie würde eine ideale Kooperation aus Ihrer Perspektive aussehen?

Welche Unterstützung wünschen Sie sich (von Staat, Politik, anderen Institutionen, Bildungsträgern, Unternehmen)?

Könnten Sie sich die Einführung des dualen Systems im Rahmen der tertiären Bildung vorstellen? Wenn ja, welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Resümee

Welche sind aus Ihrer Perspektive die Gründe für den Erfolg Ihres dualen Systems?

Interview mit dem Beratungslehrer einer technischen Berufsschule (Herrn Arellano)

Durchgeführt am 10.06.13

Hintergrund In Ihrer Schule wird seit 1993 mit dem dualen System gearbeitet.

Seit wann arbeiten Sie persönlich mit dem dualen System?

Wie wurden Sie als Beratungslehrer auf das duale System vorbereitet?

Werden Fortbildungen angeboten (wer bietet sie an?) und nehmen Sie daran teil?

Wissen Sie, wie die Ausbilder in den Betrieben auf das duale System vorbereitet werden?

Institutionelle Positionierung im Rahmen des dualen Systems

Wie haben Sie die Entscheidung getroffen, das duale System einzuführen?

Welche Vorteile haben Sie sich durch die Einführung des dualen Systems für Ihre Institution versprochen?

Auf Grund welcher Kriterien haben Sie nach Ende des Pilotprojektes entschieden, das duale System weiterzuführen?

Aus welchen Gründen bieten Sie die duale Ausbildung parallel zum klassischen System an?

Erfahrungen mit/in der Kooperation

Die Kooperationspartner

Mit welchen Institutionen, Akteuren kooperieren Sie im Bereich des dualen Systems?

Wie wird diese Kooperation organisiert?

Wie funktioniert Ihr Beirat? Welche Funktionen hat er?

Wie werden die Teilnehmer für den Beirat ausgewählt?

Wie oft tagt er?

Praxis der Kooperation

Ist es schwierig, Unternehmen zu finden, die bereit sind am dualen System teilzunehmen?

Was glauben Sie, sind die Gründe hierfür? Bildet die Großbergbauindustrie eine Ausnahme, funktioniert sie anders als andere Unternehmen?

Wie und von wem werden die Betriebe zur Teilnahme am dualen System kontaktiert?

Bekommen Sie bei der Suche nach Unternehmen Unterstützung vom Regionalsekretariat des Bildungsministeriums oder von anderen (Regierungs-) institutionen?

Werden die Curricula zusammen mit den beteiligten Ausbildungsbetrieben entwickelt, z.B. mit Hilfe des Beirats?

Wie oft besuchen Sie die Schüler im Betrieb?

Finden regelmäßige Treffen zwischen Ihnen und den betrieblichen Ausbildern statt?

Gibt es einen Austausch zwischen Ihnen und den Ausbildern über die Inhalte der Ausbildung und eine Abstimmung bezüglich der Umsetzung des Lehrplans in der Schule und im Betrieb?

Hat sich die Kooperation im Laufe der Jahre der Zusammenarbeit verändert?

Können Sie einige Beispiele für Veränderungen benennen?

Hat der Facharbeitermangel in der Bergbauindustrie zu Veränderungen im Rahmen der Kooperation mit den Unternehmen geführt?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Was motiviert Sie als Berufsschullehrer einer technischen Schule, mit den anderen Akteuren zu kooperieren?

Fühlen Sie sich als gleichberechtigter Kooperationspartner in der Zusammenarbeit mit den anderen Akteuren?

Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit den anderen Akteuren auf einer Wellenlänge sind?

Haben Sie Vertrauen zu den anderen Akteuren?

Sind Sie zufrieden mit der Kooperation?

Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?

Führen Sie regelmäßige Evaluierungen durch? Wer ist daran beteiligt?

Würden Sie ein stärkeres Engagement der Betriebe bei der Curriculumsentwicklung begrüßen?

Wahrnehmung der Anderen

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den anderen Akteuren (Ministerien, Betrieben etc.) ein?

Haben Sie den Eindruck, dass die betrieblichen Ausbilder mit den Curricula und den in der Schule erlernten theoretischen Materien vertraut sind?

Glauben Sie, dass es von Seiten der Betriebe (Unternehmer und Ausbilder) ein Interesse an der Curriculumsentwicklung gibt?

Ausblick

Wie würde eine ideale Kooperation aus Ihrer Perspektive aussehen?

Welche Unterstützung wünschen Sie sich (von Staat, Politik, anderen Institutionen, Bildungsträgern, Unternehmen)?

Könnten Sie sich die Einführung des dualen Systems im Rahmen der tertiären Bildung vorstellen? Wenn ja, welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Resümee

Welche sind aus Ihrer Perspektive die Gründe für den Erfolg Ihres dualen Systems?

Interview mit der Abteilungsleiterin eines Ausbildungsbetriebes (Frau Bucaray)

Durchgeführt am 26.06.13

Hintergrund

Seit wann wird das duale System in ihrer Firma angewandt?

Seit wann haben Sie persönlich Kontakt zum dualen System?

Wie haben Sie von der Möglichkeit erfahren, am dualen System teilzunehmen?

Wer hat Kontakt zu Ihnen aufgenommen, um am dualen System teilzunehmen?

Wie viele Auszubildende nehmen sie pro Jahr auf?

Wie viele Meister arbeiten als Ausbilder in ihrem Betrieb?

Welche Vorbereitung erhielten/erhalten Ihre Ausbilder für das duale System?

Werden Fortbildungen für die Ausbilder angeboten (wer bietet sie an?), und nehmen Ihre Ausbilder daran teil?

Wissen Sie wie die Beratungslehrer auf das duale System vorbereitet werden?

Institutionelle Positionierung im Rahmen des dualen Systems

Wie haben Sie die Entscheidung getroffen am dualen System teilzunehmen?

Welche Vorteile haben Sie sich durch die Einführung des dualen Systems für Ihre Firma versprochen?

Auf Grund welcher Kriterien haben Sie nach Ende des Pilotprojektes entschieden das duale System weiterzuführen?

Was glauben Sie, sind die Gründe dafür, dass generell nur wenige Firmen an der dualen Ausbildung teilnehmen?

Erfahrungen mit/in der Kooperation

Die Kooperationspartner

Kooperieren Sie hinsichtlich des dualen Systems, zusätzlich zur Industriefachschule, mit anderen Institutionen oder Akteuren?

Wie wird diese Kooperation organisiert?

Seit wann sind Sie Mitglied im Beirat der Industriefachschule? Wie sind Sie dazu gekommen? Welche Funktion hat der Beirat und wie ist er organisiert?

Praxis der Kooperation

Wie werden die Ergebnisse des Beirats an die Ausbilder weitergegeben?

Wissen Sie, wie regelmäßig die Beratungslehrer die Schüler hier im Betrieb besuchen?
Finden regelmäßige Treffen zwischen den Beratungslehrern und den Ausbildern statt?
Gibt es einen Austausch zwischen den Beratungslehrern und den Ausbildern über die Inhalte der Ausbildung und eine Abstimmung bezüglich der Umsetzung des Lehrplans in der Schule und im Betrieb?
Hat sich die Kooperation im Laufe der Jahre der Zusammenarbeit verändert?
Können Sie einige Beispiele für Veränderungen benennen?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Was motiviert Sie, als Produktionsleiterin am Beirat teilzunehmen und mit den anderen Akteuren zu kooperieren?
Fühlen Sie sich als gleichberechtigte Kooperationspartnerin in der Zusammenarbeit mit den anderen Akteuren?
Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit den anderen Akteuren auf einer Wellenlänge sind?
Haben Sie Vertrauen zu den anderen Akteuren?
Sind Sie zufrieden mit der Kooperation?
Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?
Führen Sie regelmäßige Evaluierungen durch? Wer ist daran beteiligt?

Wahrnehmung der Anderen

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den anderen Akteuren (Ministerien, Bildungsinstitutionen etc.) ein?
Glauben Sie, dass die Berufsschulen und das Bildungsministerium daran interessiert sind, dass Sie (die Ausbildungsbetriebe) an der Curriculumsentwicklung teilnehmen?

Ausblick

Würden Sie sich eine stärkere Kooperation mit den anderen Akteuren wünschen? Mit welchen?
Wie würde eine ideale Kooperation aus Ihrer Perspektive aussehen?
Welche Unterstützung wünschen Sie sich (von Staat, Politik, anderen Institutionen, Bildungsträgern)?
Könnten Sie sich die Einführung des dualen Systems im Rahmen der tertiären Bildung vorstellen? Wenn ja, welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Resümee

Welche sind aus Ihrer Perspektive die Gründe für den Erfolg Ihres dualen Systems?

Interview mit einem betrieblichen Ausbilder (Herrn Baeza)

Durchgeführt am 26.06.13

Hintergrund

Seit wann wird das duale System in ihrer Firma angewandt?

Seit wann arbeiten Sie persönlich mit dem dualen System?

Welche Vorbereitung haben Sie erhalten, um als Ausbilder im dualen System zu arbeiten?

Werden Fortbildungen angeboten (wer bietet sie an?) und nehmen Sie daran teil?

Wissen Sie, wie die Beratungslehrer auf das duale System vorbereitet werden?

Institutionelle Positionierung im Rahmen des dualen Systems

Warum haben Sie beschlossen, am dualen System teilzunehmen?

Welche Vorteile haben Sie sich durch die Einführung des dualen Systems für Ihre Firma versprochen?

Auf Grund welcher Kriterien haben Sie nach Ende des Pilotprojektes entschieden, das duale System weiterzuführen?

Erfahrungen mit/in der Kooperation

Die Kooperationspartner

Mit welchen Institutionen und Akteuren kooperieren Sie im Bereich des dualen Systems?

Wie wird diese Kooperation organisiert? Gibt es z.B. institutionalisierte Kooperationsinstanzen wie Arbeitsgruppen, die sich regelmäßig treffen?

Praxis der Kooperation

Werden die Curricula gemeinsam mit den technischen Berufsschulen entwickelt?

Wie oft besuchen die Beratungslehrer die Schüler hier im Betrieb?

Finden im Rahmen der Besuche regelmäßige Treffen zwischen Ihnen und den Beratungslehrern statt?

Gibt es einen Austausch zwischen Ihnen und den Beratungslehrern über die Inhalte der Ausbildung und eine Abstimmung bezüglich der Umsetzung des Lehrplans in der Schule und im Betrieb?

Hat sich die Kooperation im Laufe der Jahre der Zusammenarbeit verändert?

Können Sie einige Beispiele für Veränderungen benennen?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Was motiviert Sie als betrieblicher Ausbilder, mit den anderen Akteuren zu kooperieren?

Fühlen Sie sich als gleichberechtigter Kooperationspartner in der Zusammenarbeit mit den anderen Akteuren?

Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit den anderen Akteuren auf einer Wellenlänge sind?

Haben Sie Vertrauen zu den anderen Akteuren?

Sind Sie zufrieden mit der Kooperation?

Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?

Führen Sie regelmäßige Evaluierungen durch? Wer ist daran beteiligt?

Wären Sie daran interessiert an der Curriulumsentwicklung teilzunehmen?

Wahrnehmung der Anderen

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den anderen Akteuren (Ministerien, Bildungsinstitutionen etc.) ein?

Haben Sie den Eindruck, dass die Beratungslehrer mit den operativen Prozessen in den Betrieben und den damit verbundenen Aufgaben der Auszubildenden vertraut sind?

Glauben Sie, dass die Berufsschulen und das Bildungsministerium daran interessiert sind, dass Sie (die Ausbildungsbetriebe) an der Curriculumsentwicklung teilnehmen?

Ausblick

Wie würde eine ideale Kooperation aus Ihrer Perspektive aussehen?

Welche Unterstützung wünschen Sie sich (von Staat, Politik, anderen Institutionen, Bildungsträgern, Ihrem Arbeitgeber)?

Könnten Sie sich die Einführung des dualen Systems im Rahmen der tertiären Bildung vorstellen? Wenn ja, welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Resümee

Welche sind aus Ihrer Perspektive die Gründe für den Erfolg Ihres dualen Systems?

Interview mit einem Programmdirektor des Arbeitsministeriums (Herrn Castillo)

Durchgeführt am 12.11.13

Institutionelle Positionierung im Rahmen der technischen Ausbildung

Welche Rolle spielt das Arbeitsministerium im Hinblick auf die Entwicklung und Einführung des dualen Systems (und/oder anderer neuer Modelle) im Rahmen der postsekundären Bildung (für die Großbergbauindustrie)?

Erfahrungen mit/in der Kooperation im Rahmen der technischen Bildung

Die Kooperationspartner

Mit welchen Institutionen kooperiert das Arbeitsministerium im Hinblick auf die Einführung des dualen Systems (und/oder anderer neuer Modelle) im Rahmen der postsekundären technischen Ausbildung für den Bergbau, auf ministerieller und außerministerieller Ebene?

Praxis der Kooperation

Wie wird die Kooperation organisiert? Gibt es z.B. institutionalisierte Kooperationsinstanzen wie Arbeitsgruppen, die sich regelmäßig treffen?
Wie funktionieren die Abstimmungsprozesse?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Welche Vorteile hat die Kooperation mit anderen Akteuren für das Arbeitsministerium?
Was motiviert Sie, als Programmdirektor des Arbeitsministeriums, mit anderen Akteuren zu kooperieren?
Sind Sie mit dem bisherigen Verlauf der Kooperation zufrieden? Was stört Sie?
Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit den anderen Akteuren auf einer Wellenlänge sind?
Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?

Wahrnehmung der Anderen

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den anderen Akteuren ein?

Ausblick

Wünschen Sie sich eine intensivere Kooperation mit den anderen Akteuren? Mit welchen?

Wie würde aus Ihrer Perspektive eine ideale Kooperation unter den verschiedenen Akteuren aussehen?

Welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Interview mit dem Vertreter einer Interessensorganisation der Großbergbauindustrie (Herrn Bercovitz)

Durchgeführt am 24.05.16

Institutionelle Positionierung im Rahmen der technischen Ausbildung

Welche Motive haben die Bergbauinteressensorganisation im Jahr 2012 zur Beschäftigung mit der Fachkräfteausbildung veranlasst?

Welche Institutionen haben an der Entwicklung des Qualifikationsrahmens für den Bergbau nach australischem Vorbild teilgenommen? Wurde er in Australien auch auf Initiative der Industrie entwickelt?

Welche Meinung haben Sie zum dualen System, bei dem die Ausbildung parallel in der Bildungseinrichtung und im Betrieb stattfindet?

Welche Meinung haben Sie im Hinblick auf die Einführung des dualen Systems in der höheren Techniker Ausbildung für den Bergbau?

Erfahrungen mit/in der Kooperation

Die Kooperationspartner und -praxis

Wie wird die Kooperation mit den staatlichen Institutionen wie SENCE und Chile Valora und mit den Bildungs-, Bergbau- und Arbeitsministerien durchgeführt?

War es schwierig, auf die technischen Fortbildungsorganisationen (OTECs) und Institutionen der hochschulischen Bildung (IES) zuzugehen?

Wie haben Sie sie davon überzeugt, an den Praxisgemeinschaften teilzunehmen?

Wie sieht die Kooperationsstruktur mit den Unternehmen, OTEC und IES in den Praxisgemeinschaften aus?

Wie funktioniert sie in der Praxis?

Gibt es seit der Einrichtung der Praxisgemeinschaften eine Annäherung unter den IES, OTEC und den Bergbauunternehmen?

Ist eine spezifische Koordination zwischen den Firmen und den Bildungsinstitutionen vorgesehen, z.B. die Einführung einer intersektorale Praxisgemeinschaft, um die verschiedenen an der Techniker Ausbildung beteiligten Sektoren einander näherzubringen?

Die Trainingspakete der fünf Niveaustufen des Qualifikationsrahmens sind sehr spezifisch. Entscheidet jede OTEC, IES oder das interne Programm der Firma welches Ausbildungsniveau und welchen spezifischen Beruf sie anbieten?

Sehen die Trainingspakete eine Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen und den Firmen vor?

Für wen sind die Ausbildung und Zertifizierung der Ausbilder vorgesehen? Für die Dozenten der OTEC und IES oder für die Ausbilder, die in den Betrieben ausbilden?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Was motiviert Ihre Bergbauinteressensorganisation und Sie als deren Vertreter, mit den anderen Akteuren zu kooperieren?

Welche Vorteile verschafft die Bergbauinteressensorganisation den Firmen und Bildungseinrichtungen?

Gibt es eine Kooperation auf Augenhöhe mit den anderen Akteuren, oder existiert eine Hierarchie und wie wurde sie festgelegt?

Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit den anderen Akteuren auf einer Wellenlänge sind?

Sind Sie zufrieden mit der Kooperation?

Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?

Wahrnehmung der Anderen

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den anderen Akteuren ein?

Haben Sie den Eindruck, dass die OTEC bereit sind den „good practice Rahmen“ einzuführen?

Ausblick

Wünschen Sie sich eine intensivere Kooperation mit den Bildungs-, Arbeits- und Bergbauministerien?

Welche Unterstützung würden Sie sich wünschen (von Staat, Politik, anderen Institutionen)?

Wie sähe aus Ihrer Perspektive eine ideale Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren aus?

Welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Abschluss

Haben Sie weitere Punkte, die Sie gerne im Hinblick auf das Thema Kooperation benennen würden?

Interview mit der Mitarbeiterin eines regionalen Sekretariats des Bildungsministeriums (SEREMI) (Frau Contreras)

Durchgeführt am 03.06.2016

Institutionelle Positionierung im Rahmen der technischen Ausbildung

Der Start des staatlichen CFT, das hier eingerichtet wird, ist für 2017 vorgesehen. Bedeutet das, dass in diesem Jahr mit dem Bau oder mit dem Unterricht begonnen wird?

Welche Funktion hat der öffentlich-private Tisch, der im Dezember 2014 eingerichtet wurde?

Wer ist an der konzeptionellen Entwicklung des CFT beteiligt, auch die Teilnehmer des öffentlich-privaten Tisches?

Welche spezifische Rolle spielt das regionale Bildungssekretariat in diesem Prozess?

Denken Sie darüber nach, das duale System in diesem CFT einzuführen?

Welche Vorteile sehen Sie durch die Einführung des dualen Systems im CFT?

Erfahrungen mit/in der Kooperation im Rahmen der technischen Ausbildung

Ist es schwierig, Unternehmen zu finden, die bereit sind, am dualen System teilzunehmen?

Was glauben Sie, sind die Gründe hierfür? Bildet die Großbergbauindustrie eine Ausnahme, funktioniert sie anders als andere Unternehmen?

Wie und von wem werden die Betriebe zur Teilnahme am dualen System kontaktiert?

Praxis der Kooperation

Wie funktioniert der öffentlich-private Tisch in der Praxis?

Wie wird die Kooperation organisiert?

Hat sich die Kooperation im Laufe der Jahre der Zusammenarbeit verändert?

Können Sie einige Beispiele für Veränderungen benennen?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Welche Vorteile hat die Kooperation mit anderen Akteuren für das regionale Bildungssekretariat?

Was motiviert Sie als SEREMI mit anderen Akteuren zu kooperieren?

Sind Sie mit dem bisherigen Verlauf der Kooperation zufrieden?

Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit den anderen Akteuren auf einer Wellenlänge sind?

Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?

Wahrnehmung der Anderen

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den anderen Akteuren ein?

Ausblick

Wünschen Sie sich eine intensivere Kooperation mit den anderen Akteuren? Mit welchen?

Wie sähe aus Ihrer Perspektive eine ideale Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren aus?

Welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Abschluss

Haben Sie weitere Punkte, die Sie gerne im Hinblick auf das Thema Kooperation benennen würden?

Interview mit dem Leiter des betrieblichen technischen Ausbildungszentrums einer Bergbauzuliefererfirma (CFT Wirtschaft) (Herrn Bravo)

Durchgeführt am 13.12.2016

Institutionelle Positionierung im Rahmen der technischen Ausbildung

Warum hat Ihre Firma 2013 beschlossen ein internes CFT einzurichten?

Welches ist das Konzept Ihrer technischen Ausbildung?

Arbeiten Sie mit dem dualen System?

Was glauben Sie, sind die Gründe, warum sich die duale Ausbildung in Chile bis jetzt nicht ausgeweitet hat?

Wird die praktische Ausbildung in speziell hierfür eingerichteten Lehrwerkstätten durchgeführt oder in regulären Produktionswerkstätten?

Haben Sie spezialisiertes Personal für die Durchführung der praktischen Ausbildung eingestellt?

Erfahrungen mit/in der Kooperation

Die Kooperationspartner

Ihre Firma hat 13 Verträge mit technischen Berufsschulen. Worin bestehen diese Verträge?

Ihre Firma ist Mitglied in der Bergbauinteressensorganisation. Haben Sie auch an den Praxisgemeinschaften und der neuen Konsultationsgemeinschaft teilgenommen?

Praxis der Kooperation

Welches Format hat die Kooperation mit der Interessensorganisation?

Orientiert sich die Ausbildung in Ihrem CFT an deren Qualifikationsrahmen?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Was motiviert Sie als Firma mit der Bergbauinteressensorganisation und den anderen Akteuren zu kooperieren? Welche Meinung haben Sie im Hinblick auf die Initiative der Interessensorganisation?

Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit den anderen Akteuren auf einer Wellenlänge sind?

Sind Sie mit der Kooperation zufrieden?

Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?

Wahrnehmung der Anderen

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den anderen Akteuren ein (z.B. bei den anderen Firmen, den OTIC, anderen CFT und den IP)?

Ausblick

Wünschen Sie sich eine intensivere Kooperation mit dem Bildungsministerium und dem Arbeits- und Bergbauministerium?

Welche Unterstützung würden Sie sich wünschen (von Staat, Politik, anderen Institutionen)?

Wie sähe aus Ihrer Perspektive eine ideale Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren aus?

Welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Abschluss

Haben Sie weitere Punkte, die Sie gerne im Hinblick auf das Thema Kooperation benennen würden?

Interview mit der Leiterin einer Bildungsstiftung zum Coaching für duale Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene (Frau Durán)

Durchgeführt am 14.12.2016

Institutionelle Positionierung im Rahmen der technischen Ausbildung

Seit wann gibt es Ihre Stiftung?

Was waren die Motive zur Gründung der Stiftung?

Wer hat sie gegründet?

Welche Mission haben Sie?

Initiiieren Sie duale Ausbildungsprogramme oder arbeiten Sie nur mit Institutionen, die das System bereits eingeführt haben?

Welche Vorteile sehen Sie durch die Einführung des dualen Systems in den technischen Berufsschulen?

Erfahrungen mit/in der Kooperation im Rahmen der technischen Ausbildung

Ist es schwierig, Bildungseinrichtungen und Unternehmen zu finden, die bereit sind am dualen System teilzunehmen?

Was glauben Sie, sind die Gründe hierfür?

Sie arbeiten auch mit Bergbauunternehmen. Bildet die Großbergbauindustrie eine Ausnahme, funktioniert sie anders als andere Unternehmen?

Praxis der Kooperation

Wie kontaktieren Sie die Schulen und die Firmen, um sie ins duale System aufzunehmen?

Wie funktioniert die Verbindung zwischen Schulen und Betrieben in der Praxis?

Mit welchen Mitteln schaffen Sie ein Vertrauensverhältnis zwischen den Bildungseinrichtungen und den Firmen?

Bieten Sie auch Ausbildungen für die Beratungslehrer und die Ausbilder an?

Welche Rolle spielt das Bildungsministerium in der Kooperation? Was bedeutet, dass es die Programme Ihrer Stiftung unterstützt?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Was motiviert Sie als Stiftung mit den anderen Akteuren zu kooperieren?

Sind Sie mit dem bisherigen Verlauf der Kooperation zufrieden?

Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit den anderen Akteuren auf einer Wellenlänge sind?

Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?

Wahrnehmung der Anderen

Was glauben Sie, sind Gründe für Firmen, an der dualen Ausbildung teilzunehmen?

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den anderen Akteuren ein?

Was glauben Sie, sind die Gründe, warum sich die duale Ausbildung in Chile bis jetzt nicht ausgeweitet hat?

Ausblick

Würden Sie sich eine intensivere Kooperation mit den anderen Akteuren wünschen? Mit welchen?

Wie sähe aus Ihrer Perspektive eine ideale Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren aus?

Würden Sie sich eine aktivere Rolle des Bildungsministeriums bei der dualen Ausbildung wünschen?

Welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Welche Meinung haben Sie zur Einführung des dualen Systems auf der tertiären Bildungsebene?

Abschluss

Haben Sie weitere Punkte, die Sie gerne im Hinblick auf das Thema Kooperation benennen würden?

Interview mit dem Vertreter eines privaten Ausbildungszentrums (Herrn Aguirre)

Durchgeführt am 18.01.2017

Institutionelle Positionierung im Rahmen der technischen Ausbildung

Sie haben das duale Ausbildungssystem im letzten Jahr in Ihrer neuen Zweigstelle bei der Firma (INDUM) eingeführt.

Wie begann die Kooperation mit der Firma?

Warum haben Sie beschlossen, das duale Ausbildungssystem einzuführen?

Welche Vorteile erwarten Sie für Ihre Institution von der Einführung des dualen Systems?

Wer war an der Entwicklung des Curriculums beteiligt?

Sie nehmen auch an der Konsultationsgemeinschaft der Bergbauinteressensorganisation teil. Was halten Sie davon, dass eine rein private Instanz von sich aus den Qualifikationsrahmen für den Bergbau initiiert hat und entwickelt?

Was hat Sie davon überzeugt, an der Konsultationsgemeinschaft teilzunehmen? Welche Rolle spielen Sie (APAL) in dieser Instanz?

Erfahrungen mit/in der Kooperation

Die Kooperationspartner und -praxis

Wie wird die Kooperation mit der Firma (INDUM) durchgeführt und organisiert? Gibt es z.B. institutionalisierte Kooperationsinstanzen wie Arbeitsgruppen, die sich regelmäßig treffen?

Mussten Sie die Firma (INDUM) davon überzeugen, das duale System einzuführen?

Wie funktioniert das duale System in der Praxis?

Ist der Staat (durch das Bildungs- oder Arbeitsministerium) an diesem Prozess beteiligt?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Was motiviert Sie als (APAL), so eng mit der Industrie zu kooperieren?

Gibt es eine Kooperation auf Augenhöhe mit der Firma oder existiert eine Hierarchie und wie wurde sie festgelegt?

Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit Ihrem Kooperationspartner auf einer Wellenlänge sind?

Sind Sie mit der Kooperation zufrieden?

Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?

Sind Sie daran interessiert, das Qualitätssiegel der Bergbauinteressensorganisation zu erhalten?

Welche Vorteile bringt es Ihnen als Institution?

Wahrnehmung der Anderen

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den Firmen (im Allgemeinen) ein?

Wie sehen Sie das Interesse der Regierung, repräsentiert durch das Bildungsministerium, zur Schaffung eines nationalen Qualifikationsrahmens für die technische Berufsausbildung?

Wie könnte man zu einem systemischen Blick kommen?

Ausblick

Wünschen Sie sich eine intensivere Kooperation mit dem Bildungs- und dem Bergbauministerium?

Welche Unterstützung würden Sie sich wünschen (von Staat, Politik, anderen Institutionen)?

Wie sähe aus Ihrer Perspektive eine ideale Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren aus?

Welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Abschluss

Haben Sie weitere Punkte, die Sie gerne im Hinblick auf das Thema Kooperation benennen würden?

Interview mit dem Abteilungsleiter einer gemeinnützigen Beratungsgesellschaft (Herrn Delmonte)

Durchgeführt am 21.02.2017

Institutionelle Positionierung im Rahmen der technischen Ausbildung

Was hat Ihre Beratungsgesellschaft dazu veranlasst ein spezielles Bergbauprogramm zu starten?

Seit wann existiert es?

Wie wurde die Kooperation zwischen der Bergbauinteressensorganisation und Ihrer Beratungsgesellschaft initiiert?

Welche Rolle hat Ihr Programm bei der Entwicklung des Qualifikationsrahmens für den Bergbau gespielt?

Erfahrungen mit/in der Kooperation

Praxis der Kooperation

Wie haben Sie die Bergbauunternehmen davon überzeugt, an der Studie zur Erhebung des Fachkräftebedarfs im Bergbau teilzunehmen?

Glauben Sie, dass es wichtig war, dass Sie die Studie als „neutrale“ Institution durchgeführt haben?

War es schwierig, auf die technischen Fortbildungsorganisationen (OTEC) und die Institutionen der hochschulischen Bildung (IES) zuzugehen?

Wie haben Sie diese überzeugt, an den Praxisgemeinschaften teilzunehmen?

Wie sieht die Kooperationsstruktur mit den Unternehmen, OTEC und IES in den Praxisgemeinschaften aus?

Wie funktioniert sie in der Praxis?

Gibt es seit der Einrichtung der Praxisgemeinschaften eine Annäherung zwischen den IES, OTEC und den Bergbauunternehmen?

Ist eine spezifische Koordination zwischen den Firmen und den Bildungsinstitutionen vorgesehen, z.B. die Einführung einer intersektorale Praxisgemeinschaft, um die verschiedenen, an der Technikerausbildung beteiligten, Sektoren einander näherzubringen?

Sehen die Trainingspakete eine Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen und den Firmen vor?

Welche Meinung haben Sie zum dualen System, bei dem die Ausbildung parallel in der Bildungseinrichtung und im Betrieb stattfindet?

Welche Meinung haben Sie zur Einführung des dualen Systems in der höheren Technikerausbildung für den Bergbau?

Für wen sind die Ausbildung und Zertifizierung der Ausbilder vorgesehen? Für die Dozenten der OTEC oder für die Ausbilder, die in den Firmen ausbilden?

Wie wird die Kooperation mit den staatlichen Institutionen wie SENCE und Chile Valora und mit den Bildungs-, Bergbau- und Arbeitsministerien durchgeführt?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Was motiviert Ihre Beratungsgesellschaft und Sie persönlich als Abteilungsleiter, mit den anderen Akteuren zu kooperieren?

Gibt es eine Kooperation auf Augenhöhe mit den anderen Akteuren oder existiert eine Hierarchie und wie wurde sie festgelegt?

Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit den anderen Akteuren auf einer Wellenlänge sind?

Sind Sie zufrieden mit der Kooperation?

Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?

Wahrnehmung der Anderen

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den anderen Akteuren (Unternehmen, OTEC, IES, Ministerien) ein?

Haben Sie den Eindruck, dass die OTEC bereit sind den „good practice Rahmen“ einzuführen?

Ausblick

Wünschen Sie sich eine intensivere Kooperation mit den Bildungs-, Arbeits- und Bergbauministerien?

Welche Unterstützung würden Sie sich wünschen (von Staat, Politik, anderen Institutionen)?

Wie sähe aus Ihrer Perspektive eine ideale Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren aus?

Welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Abschluss

Haben Sie weitere Punkte, die Sie gerne im Hinblick auf das Thema Kooperation benennen würden?

Interview mit einem Mitarbeiter der Beruflichen Bildungsabteilung des Bildungsministeriums (Herrn Carasco)

Durchgeführt am 15.03.2017

Institutionelle Positionierung im Rahmen der technischen Ausbildung

Seit dem letzten Jahr ist das Thema technische Ausbildung sehr stark in den Medien und im Rahmen der Bildungsreform wurden verschiedenste Instanzen und Projekte eingerichtet, um die technische Ausbildung auf nationaler Ebene zu verbessern (die 15 staatlichen CFT und der Beirat für die technische Berufsausbildung, die Erarbeitung eines Qualifikationsrahmens usw.).

Sind Sie der Meinung, dass mit diesen Initiativen eine Annäherung der verschiedenen Welten von Bildung(sinstitutionen), öffentlichem Dienst und Unternehmen möglich wird?

Welche Meinung haben Sie zur Einführung des dualen Systems in der höheren Techniker Ausbildung für den Bergbau?

Gibt es Pläne, das duale Ausbildungssystem in den neuen staatlichen CFT einzuführen?

Welche Schwierigkeiten sehen Sie für seine Einführung?

Seit März 2016 gibt es das Dekret 1385, das die duale technische Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene reguliert. Ist auch ein Dekret vorgesehen, das die duale Ausbildung auf tertiärer Bildungsebene reguliert?

Erfahrungen mit/in der Kooperation

Kooperationspartner und -praxis

Was erwarten Sie von dem Projekt „Transferplattform für die technische Ausbildung im Bergbau“, die die Kooperation zwischen Unternehmen und technischen Berufsschulen, OTEC, CFT und IP durch Praktika einschließt?

Wie wurde die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure erreicht?

Was halten Sie von der Initiative der Bergbauinteressensorganisation, einen Qualifikationsrahmen für den Bergbau zu entwickeln?

Es gibt einen Kooperationsvertrag zwischen dem Bildungsministerium und einer Beratungsgesellschaft zur Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens. Wie funktioniert die Kooperation unter den Akteuren, die ihn entwickeln?

Wie funktionieren die Absprachen unter den verschiedenen Akteuren?

Verschiedene Stiftungen und NGO arbeiten als Vermittler zwischen den technischen Berufsschulen und den Unternehmen. Glauben Sie, dass eine stärker institutionalisierte Vermittlungsinstanz benötigt wird, um die Bildungsinstitutionen und die Unternehmen bei der Einrichtung des dualen Systems zu unterstützen?

Was ist aus dem Kooperationsvertrag mit Deutschland zur Einführung des dualen Systems auf der tertiären Bildungsebene geworden?

Positionierung der eigenen Institution, Situation

Was motiviert Sie als Berater der staatlichen CFT, mit den anderen Akteuren zu kooperieren?

Gibt es eine Kooperation auf Augenhöhe mit den anderen Akteuren oder existiert eine Hierarchie und wie wurde sie festgelegt?

Haben Sie das Gefühl, dass Sie mit den anderen Akteuren auf einer Wellenlänge sind?

Sind Sie zufrieden mit der Kooperation?

Können Sie Faktoren benennen (z.B. persönliche, institutionelle oder strukturelle), die die Kooperation erschweren?

Wahrnehmung der Anderen

Wie schätzen Sie die Bereitschaft zur Kooperation bei den anderen Akteuren ein (andere Ministerien, Unternehmen, OTEC, IES, Stiftungen)?

Ausblick

Wünschen Sie sich eine intensivere Kooperation mit den anderen Akteuren? Mit welchen?

Wie sähe aus Ihrer Perspektive eine ideale Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren aus?

Welche Voraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

Abschluss

Haben Sie weitere Punkte, die Sie gerne im Hinblick auf das Thema Kooperation benennen würden?

Anhang 2: Transkriptionsregeln

Das Transkriptionssystem der Interviews orientiert sich an Empfehlungen von Drehsing und Pehl (2015, S.20-23)

- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend
- Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise „Er hatte noch so’n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
- Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
- Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
- Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.
- Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert.
- Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSS-SCHREIBUNG gekennzeichnet.
- Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
- Wortverkürzungen wie „runtergehen“ statt „heruntergehen“ oder „mal“ statt „einmal“ werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
- Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in einfache Anführungszeichen gesetzt: und ich sagte dann ‚Na, dann schauen wir mal‘.

Da die analysierten Interviews alle auf Spanisch durchgeführt wurden, wurden die deutschen Transkriptionsregeln an die spanische Sprache angepasst.

Darüber hinaus wurden bei den für die Analyse verwendeten Interviewzitate folgende Regeln angewendet:

Auslassungen von Wörtern oder Satzteilen innerhalb der Zitate wurden durch drei Punkte in eckigen Klammern [...] gekennzeichnet. In der deutschen Übersetzung wurden zum Verständnis notwendige Ergänzungen ebenfalls in eckige Klammern gesetzt.

Um die Namen der während der Interviews genannten privaten Firmen und Institutionen nicht identifizieren zu können, wurden diese gelöscht und durch in eckige Klammern gesetzte Phantasienamen ersetzt.

Anhang 3: Spanische Originalzitate der Interviews

7 Rahmenbedingungen für die Kooperation in der technischen Ausbildung

7.1 Wahrnehmung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen durch die Akteur_innen

7.1.1 Politische Rahmenbedingungen

DAS PRÄSIDIALSYSTEM

“Porque llega un gobierno de cuatro años, asume otro. ¿Qué ocurre? Primer año: TRANSICIÓN, o porque no tiene presupuesto, porque el gobierno anterior dejó el presupuesto para otra cosa, no puede operar. Entonces de cuatro años que yo tenía, me queda uno, me quedan tres, uno menos. De los tres años que yo tengo para operar me quedan dos, porque el último es de elecciones.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 122

“Te comiste más de un año en la ley, en prepararla cuatro, cinco meses. En levantar las mesas, en partir otro medio año y ya echaste la mitad del gobierno solo en partir. (...) Entonces al final acepto lo que hay que hacer, operativamente te quedan menos de dos años. Entonces los tiempos tampoco te alcanzan con el diseño original.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 70

ZENTRALISIERTE STAATSPOLITIK

“Chile es un Estado unitario, y aquí somos todos chilenos, desde que vive en Arica Parinacota hasta que está en el Estrecho de Magallanes y somos todos iguales. También tiene cosas buenas y cosas malas, pero una de las dificultades ciertas es poder distinguir sus particularidades. Tenemos dificultades, yo diría no menores, en términos de reconocer esos elementos distintivos y, por lo tanto, tu diseño de políticas son horizontales, equivalentes para todos.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 8

DIE TECHNISCHE AUSBILDUNG INNERHALB DER BILDUNGSREFORM DER BACHELET-REGIERUNG II

“Y en ese espacio originalmente no estaba dimensionado o metido el tema de la política de la formación técnica profesional, a lo que se hiciera de la formación técnica profesional, se fue construyendo en el camino.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 6

“Entonces, tampoco estuvo, para ser honesto, en el diseño original que esto fuera una reforma de la formación técnico profesional, esto se fue dando así, por la presión de los actores.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 76

7.1.2 Rechtliche Rahmenbedingungen für das duale System auf tertiärer Bildungsebene

“La lógica de la formación superior en Chile es absolutamente autónoma, versus una lógica absolutamente estructurada en media.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 166

“Uno: partamos por lo normativo: La legislación local en Chile no tiene regulada la educación dual en educación superior. Primer punto. Segundo: la educación, la legislación vigente, que es del año 81/ 1981 establece que, si yo quiero entregar un título técnico a nivel superior, el alumno debe cumplir sí o sí 1600 horas clases, ¿qué son 1600 horas clases? No se define si es en el aula, no se define si puede ser online, no se define si pueden ser en la empresa. Y eso por lo tanto nos genera más de un dolor de cabeza para poder entrar a acreditar [...]. Donde tenemos estándares de la Comisión Nacional de Acreditación, donde esta tan atrasada [...]. Entonces el primer foco, uno: La normativa es obsoleta, a diferencia de lo que ocurre en la educación media técnico profesional, donde si hay estándares definidos por el ministerio, en educación superior no los hay. Y eso genera entonces vacíos, en los vacíos la improvisación tampoco es sana, porque, como le decía, los criterios de acreditación chocan frente a los vacíos normativos.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 8

“Nuestras carreras tienen una duración promedio de 2200/2500 horas, entonces igual tenemos un delta, que nos permite hacer frente.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 14

“¿Qué me lo permite la legalidad la legislación vigente? Me permite, que un cabro después de dos años salga lo mejor posible, ok. Lo mejor posible de acuerdo a una necesidad, ok. ¿Y yo puedo tener seis meses de práctica? Si lo puedo pedir eso a las mineras, ok.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 270

7.1.3 Strukturelle Rahmenbedingungen

UNGLEICHHEITSVERHÄLTNIS ZWISCHEN DER HAUPTSTADT UND DEN REGIONEN

“Las oportunidades en Chile están efectivamente concentrados en Santiago y no sólo en Santiago, sino que después en las cabeceras regionales. Y en el resto del país en realidad hay muy poco, y hay muy poca de capacidades profesionales, institucionales, organizacionales.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 34

KLUFT ZWISCHEN DEN ANFORDERUNGEN DER UNTERNEHMEN UND DEN IN DEN BILDUNGSINSTITUTIONEN VERMITTELTEN INHALTEN

“Porque teníamos un problema TRÁGICO digamos de desconexión entre el mundo formativo y habilidades para el trabajo, ni siquiera para el trabajo en minería, habilidades para el trabajo, de saber sumar, de saber compartir, unidades de matemática, el saber cuidarse, el saber seguidor de instrucciones, (...) entonces de competencias muy básicas para el trabajo que no estaban presentes.” Herr Bercovitz, Bergbauvertreter, Absatz 22

7.1.4 Kulturelle Rahmenbedingungen

FEHLENDE WERTSCHÄTZUNG UND LOBBY FÜR DIE FACHKRÄFTEAUSBILDUNG INNERHALB DER BEVÖLKERUNG UND DER POLITIK

“En Chile todavía no tenemos una generación completa, que haya accedido a educación superior. Recién están accediendo a la educación superior. Y ahí hay un afecto aspiracional, donde creen que la universidad va a ser la vía de solución global para todo el problema que trae esa generación de esa familia.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 6

“Eso es un tema interesante y un tema que nos ocupa en este momento y que tiene que ver con dos líneas, una línea que es la línea cultural de la sociedad. [...] Nuestra sociedad tiene entre sus expectativas el que un técnico no es tan importante como un universitario y los papas quieren que sus hijos sean universitarios y no técnicos. Hay un tema cultural ahí. ‘Yo no eduqué mi hijo para que fuera a trabajo de construcción, no eduqué a mi hijo para que fuera a trabajo de instalaciones eléctricas. Yo eduqué a mi hijo para que fuera otro tipo de profesional.’ Es un tema cultural.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 120

“Hay otro problema cultural, que en mi opinión ahí va atentando con la masificación de esto que es el estatus que entrega en Chile un título superior universitario. Ya cuando tú hablas con una familia de cualquier extracción socioeconómica, cualquiera, desde la familia rica ABC1 hasta la familia más vulnerable de los primeros deciles, la aspiración principal de esta

familia es que el hijo sea universitario, no que sea técnico.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 134

“El hecho de ser el primer universitario de la familia tiene como un código de honor que es muy difícil de romper, es un tema cultural muy fuerte digamos.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 140

“También una promesa pública de formación técnica (...) es bien rara. (lacht). Porque no está en el colectivo, en el diario colectivo del país. Si, está en la práctica habitual de las personas. Ya más del 50% de la matrícula es TP, y en media es 40%, en ningún caso es baja. Lo que pasa es, que la valoración social, el valor que nosotros le entregamos a eso todavía es bajo.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 200

“En Chile el sistema VET es un sistema precarizado para personas precarias.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 94

FEHLENDE BEREITSCHAFT ZUR KOOPERATION

“Que tiene que ver con un como están construidas estas sociedades desde hace 400/500 años atrás. Siempre en estos mecanismos agrícolas el Estado era un enemigo de los latifundistas, en este esquema no era un elemento de colaboración. Y se fue conformando toda la sociedad abajo de ese esquema.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 194

“Es una ausencia de una cultura institucional, lo que se ve reflejado o es consecuencia también de la cultura del país, respecto de la necesidad de apalancar estos procesos de cambio, que son institucionales, que son legales, con procesos colaborativos. Ese es precisamente el déficit que se ve reflejado por ejemplo en la dificultad para poder conseguir recursos públicos para fomentar, desarrollar, fortalecer estos procesos.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 4

“Pero hay una dificultad y eso se hace en el contexto en cual se mueven las políticas públicas en Chile y uno de los déficits es este tema de la colaboración, [...] que toda una historia, que se ha ido ajustando y acomodando, donde la colaboración es un déficit y yo diría que uno de los desafíos, pero fundamentales que va a tener la implementación de una política de formación técnica profesional.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 6

“La raíz de eso es la falta de una cultura colaborativa, de una cultura colaborativa real, concreta, que se expresa en actos, no en declaraciones.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 24

7.1.5 Branchenspezifische Rahmenbedingungen

RAHMENBEDINGUNGEN IM BERGBAU

“Pero además en minería tu encuentras cosas que en otros sectores nunca vas a encontrar. [...] el ex gerente, presidente de [una] Minera [...], él es un colombiano, que él venía del sistema VET colombiano. Él no tenía título profesional, era un título técnico. Eso en Chile es IMPOSIBLE. Se dio, porque la minería es más meritocrática que otros sectores, pero búscate un técnico a nivel gerencial de un banco.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 106

RAHMENBEDINGUNGEN DER BILDUNGSINSTITUTIONEN AUF SEKUNDARSTUFEN-EBENE

“[...] cuando este modelo, el gobierno de la época de los años 90 trató de implementar lo en Chile apoyado por la GTZ (...) partió como con harto entusiasmo y todo, pero se fue desinflando, desinflando, desinflando y los liceos que declaran ser duales, ¿que hay detrás de ese dual, que declaran impartir? Son realidades que personalmente no todos de ellas nos gusta mucho. Porque en el fondo recaen en la buena voluntad de algún taller vecino, de alguna empresa muy chiquitita en el sector del liceo, donde no hay una preparación de los maestros guía, donde no hay un seguimiento de los objetivos de aprendizaje, donde no hay generado un plan de desempeño de aprendizaje que deje claramente definido qué objetivos se ven en la empresa y que objetivos ve el establecimiento.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 3

“Nosotros dentro de los requisitos mínimos que exigimos a las empresas es, que al alumno se le paga, porque es reconocer un poco el aporte que está haciendo a la empresa. Si bien al comienzo es cero el aporte, ya a mediados de tercero medio ellos empiezan a aportar de manera marginal a la producción. (...) Que tienen que capacitar a los maestros guía, que a los alumnos se les deben entregar todos elementos de seguridad, que se les entrega a cualquier trabajador y que el alumno se le trate como a cualquier trabajador, en el sentido de que, si hay sistema de alimentación, para que los trabajadores almuercen, se incluye al alumno. Si hay algún sistema de transporte, de acercamiento a la empresa, se incluye al alumno. Y también fijamos expectativas de que el alumno no es un trabajador más de la empresa, es un aprendiz. Está en calidad de aprendiz adentro de la empresa.” Frau Durán, Bildungsstiftung Absatz 5

RAHMENBEDINGUNGEN DER BILDUNGSINSTITUTIONEN AUF TERTIÄRER BILDUNGSEBENE

“Dentro del mundo educativo además te encuentras con tres mundos distintos o cuatros mundos distintos, que son muy raros digamos. Tú te encuentras con las universidades estatales, con las famosas universidades tradicionales públicas pero que no son privadas, te encuentras con las universidades privadas, te encuentras con los Institutos y Centros de

Formación Técnica, que son todos de iniciativa privada, entonces finalmente tienes cuatro o cinco actores distintos, todos participando en educación terciaria, que ninguno, ninguno intenta tampoco llevar un mecanismo colaborativo, sino todos están tratando de llevar agua para sus propios molinos.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 200

“Tú tienes 250.000/300.000 alumnos en estas cuatro instituciones, y lo único que tú puedes ver ahí es que ninguna de estas cuatro instituciones tiene ninguna posibilidad de ser un aporte a la formación dual en Chile, porque su MODELO de NEGOCIO tiene que ver con cantidades de traseros sentados en sillas, en salas de clase. Ellos tienen un 30% de deserción, y por lo tanto ellos tienen que tener un 70% de la malla con ramos TRANSVERSALES, para poder consolidar CURSOS, para que el segundo año y medio ellos no tengan pérdidas por pocos alumnos por sala. Lo que te estoy diciendo yo son las bases económicas que sustentan el por qué el sistema en Chile NO es DUAL. Y eso es sistémico.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 20

“Entonces, cuando uno dice: ‘No, nosotros queremos un sistema, que se formen en base a la práctica y el aprender haciendo, en donde tu malla sea un 70% de cursos específicos para el trabajo y un 30% transversales’ te dicen: ‘Eso choca con mi modelo de negocio y me haría perder plata, porque el 40% de mis alumnos los perdí el primer año. Entonces, tendría cursos con 8 personas haciendo un curso muy específico y no me alcanza la plata para hacer eso.’ ¡MODELO DE NEGOCIO!” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 40

“El mercado de la formación no se alinea, porque el cliente del mercado de la formación es el alumno, no la empresa. El VAN [*Valor Actual Neto*] y el TIR [*Tasa Interna de Retorno*] de [...] [NATIC], [...] [APAL], [...] [PUCIN], [...] [BEAP] y el resto de las instituciones se mide por la matrícula, y ellos saben si les va a ir bien o mal, y ellos abren y cierran carreras según la cantidad de POSTULANTES por asientos disponibles que tenían. Y, por lo tanto, lo que ellos ofrecen, o lo que ellos buscan es llenar las salas. Y la empleabilidad futura es un constructo psicológico muy lejanos para ellos.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 40

“4500 profesores, que tenemos, docentes, voy a hablar más que de profesores, de los 4500 solamente un 10% son PEDAGOGOS, el resto son profesionales: contadores, ingenieros, mecánicos, electricistas, entonces no todos ellos vienen con formación pedagógica.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 21

7.2 Einfluss der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf die Kooperationskultur

7.3 Institutionsinterne Bedingungen der einzelnen Akteur_innen für die Kooperation

7.3.1 Vorurteile und Misstrauen

GEGENSEITIGES MISSTRAUEN ZWISCHEN UNTERNEHMEN UND BILDUNGSINSTITUTIONEN

“Hoy en día hay una crisis de confianza en el país tan grande, que tampoco se quiere exponer a la, que el día de mañana la apuntan con el dedo y le digan: ‘tú no lo hiciste bien’ etc.” Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 61

“En la sociedad hoy día estamos en una crisis de desconfianza, por lo menos acá en Chile, enorme y aterrizándolo al tema de empresa – educación, desde el mundo de los liceos hay una desconfianza bien grande hacía los empresarios. En el fondo, todas las cosas que han surgido el último tiempo tampoco ayudan a que el empresario tenga una reputación de las mejores.” Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 225

“Entonces que dicen los mineros: ‘ellos no saben hacer su pega bien.’” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 188

“Y que dicen los de la formación: ‘Oye, yo hago todo mi esfuerzo, lo mejor posible y no me reciben a mis cabros, no me los contratan, no me dan practicas laborales.’” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 188

“Pero muchas veces desde los liceos está esta percepción de que el empresario es aprovechador, de que quiere usar a mis estudiantes de mano de obra barata y todo, pero cuando se dan cuenta que lo que buscan es mejorar la formación de sus estudiantes, ya la mirada se les cambia.” Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 225

VORURTEILE DER ELTERN GEGENÜBER DEN UNTERNEHMEN

“Muchas veces ven el ‘dual’ como mano de obra barrata.” Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 49

“También agregamos temas de cercanía con las familias, porque veíamos que las familias de repente eran bien resistentes a que el alumno fuera a la empresa, o había aprensiones propias de los padres.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 5

VORURTEILE DER INDUSTRIE GEGENÜBER STAATLICHEN INSTITUTIONEN

“Hay una masa crítica de colaboradores públicos que no cambia de un gobierno a otro. Y que debe ser el 70% de la administración pública. No creen en la empresa privada. Son personas, que nunca en su vida han trabajado en la empresa privada, que han hecho toda su carrera en el mundo público, que ven a la empresa privada no como la generadora de los recursos a través de los impuestos, sino que la ven como un enemigo, que hay que fiscalizar.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 186

“No, que sabes con el Estado no se puede trabajar, porque son todos unos *mangas de plomo*. Que es parte de la reacción, que tiene una base, pero que, si tú quieres efectivamente lograr un cambio significativo, incorporando un proceso colaborativo en los diseños, en la ejecución y la documentación, estás obligado hacerlo y hacerlo con lo que hay, no con lo que quisieras, con el Estado que quisieras. No lo vas a lograr, tienes que hacerlo con el Estado que hay. Y para el Estado la misma reflexión. Tienes que hacerlo con los empresarios que hay, no con los que quisieras.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 26

7.3.2 Ziele

7.3.3 Entscheidungskriterien

ENTSCHEIDUNGSKRITERIEN FÜR DIE DUALE AUSBILDUNG AUF SEKUNDARSTUFEN-EBENE

Auslöser und Entscheidungsprozess in der Berufsschule

“Entonces ahí ya me quedó claro, yo tenía que hacer les unas consultas a los profesores y también he hecho una reunión con nuestra corporación, y nos pareció que el desafío era aceptable. Le contamos a la Asociación de Industriales, les contamos al Consejo Asesor, ahí nos fue bastante bien, lo dijeron que contábamos nosotros con el apoyo de ellos, porque conocían los consejeros el tema en Alemania bastante bien. Había uno, que [...] pertenecía a la empresa (...) BAYER ya, entonces, él había estado en Alemania y había estado ese gerente en estos cursos de formación dual.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 10

“Nos ayudaron también un poco con el tema de lo que era el equipamiento para esta especialidad que se estaba desarrollando.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 12

“Una de las grandes fortalezas para nosotros fue el convencer a los establecimientos educacionales, que el vínculo con el sector productivo es estrictamente necesario, para poder mantenerse actualizado, para poder lograr una formación de buenos técnicos y para lograr mejores posibilidades de ingreso al campo laboral.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 191

Auslöser im zukünftigen Ausbildungsbetrieb

“¿Que nos convenció? Nos dimos cuenta que como empresa estábamos muy cerrados a la comunidad. Éramos los trabajadores y el grupo de líderes, y no sabíamos que pasaba afuera, qué se estaba enseñando, no teníamos idea que existía una carrera en este caso, que era operador de planta química.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 8

Auslöser und Entscheidungsprozess bei der Bildungstiftung

“La empresa en algún minuto se empezó a dar se cuenta, cuando salía al mercado a buscar técnicos automotrices, no encontraba. Y cuando iba al nivel de educación superior, y esos alumnos tenían otra aspiración, no ser el técnico que reparaba el vehículo, que diagnosticaba, aspiraban a cargos un poco más administrativos. Y fue así, como en esa empresa se empezó a dar un programa dual. [...] Vimos la potencialidad que tenía todo esto, se nos empezaron a acercar otras empresas de otros rubros para preguntarnos como lo hacíamos, si los podíamos orientar un poco, y vimos que había una oportunidad para generar una fundación, que se encargara, en el fondo, de articular y de unir mundo de empresa con mundo de educación a nivel de liceos técnicos profesionales.” Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 1

“Creo, que la vinculación tiene que nacer de una necesidad, que, en el fondo, y yo creo que la minería eso lo ha entendido, y por eso la minería se ha metido en el tema formación.” Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 89

ENTSCHEIDUNGSKRITERIEN FÜR DIE DUALE AUSBILDUNG AUF TERTIÄRER BILDUNGSEBENE

Hintergrund und Entscheidungsprozess der Industrie

“[...] [INDUM] tenía la iniciativa. Ellos nacieron como un proyecto de responsabilidad social empresarial [...] ‘Bueno, ellos quieren desarrollar un proyecto de impacto social, pero que también que tenga un efecto positivo en su proyecto empresarial que sea sustentable.’” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 14

Hintergrund und Entscheidungsprozess des Ausbildungszentrums

“Buen fundamentalmente [...] [APAL] siempre ha dicho que trabaja para, primero formar personas para el mundo laboral, segundo mejorar su relación con la empresa. Si uno

compara [...] [NATIC] o [...] [APAL], [...] [NATIC], los dueños de [...] [NATIC] es la *Sociedad de Fomento Fabril* y la *Confederación para la producción del Comercio*, los empresarios de Chile. Por lo tanto, la llegada a las empresas es mucho más potente y fuerte que en ello. No así con [...] [APAL], [...] [APAL] tiene que hacer un trabajo de convencer a las empresas, que sabe de hacer formar personas para el mundo laboral, que tiene experiencia. Y esta iniciativa cuando se presentó, apuntaba a eso, a dar una respuesta de necesidades, de soluciones a la empresa. (...) Además la tasa demográfica de chicos de 18/20 años viene decreciendo, entonces también tenemos que pensar que tenemos más de 200 y algo mil metros cuadrados construidos. Por lo tanto, podríamos tener el fenómeno que ocurrió en España en un minuto, que había salas de clases vacías, no hay alumnos. Entonces había que entrar a buscar nuevos modelos mas flexibles de formación y del mundo del trabajo, entonces la mejor era la cercanía con la empresa.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 59

Hintergrund und Entscheidungsprozess des betrieblichen Ausbildungszentrums

“El motivo por el cual tuvimos que desarrollarlo, porque la oferta que existía de centros de formación técnica o de institutos profesionales en términos de pertinencia, no satisfacía cuál eran los perfiles, tendría que llamarlo de alguna manera, que nosotros necesitamos para efectos que trabajaran en el interior de la compañía. Eso es el motivo principal por el cual la compañía toma la decisión de hacer esta integración vertical hacía el mundo de la educación terciaria, involucrarse en un centro de formación técnica. Si hubiésemos tenido dentro de la oferta disponible en Chile, disposición de parte de otras instituciones de educación superior, para efectos de ir en un modelo similar a lo que nosotros teníamos, no habría sido necesario formar el centro de formación técnica.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 14

“Entonces en algún minuto la compañía dijo: Bueno a ver. ¿Qué estamos haciendo? Estamos haciendo, que los muchachos salgan del liceo técnico. Vayan durante tres años a estudiar (...) al [...] [NATIC] con la ayuda de financiamiento de parte de [...] PETERS, y después cuando se gradúan nos damos cuenta, que no cumplen el perfil de egreso con los requisitos iniciales de la compañía. Entonces volvemos a intervenirlos durante de un periodo de un año, un año y medio adicional. ¿Nos hace sentido esto?’ Y además ellos como buenos *retailers* de la educación, empezaron a tener parámetros de cobro de tarifa por metro cuadrado y otras cosas, que la verdad a nosotros no nos hacía mucho sentido. Y ahí es cuando la compañía toma la decisión, en mi opinión equivocada, de integrarse verticalmente y formarse su propio centro de formación técnico. Yo digo en mi opinión personal equivocada, porque deberían haber buscado una alianza con otra institución de educación superior, que realmente respondiera a los requerimientos que se están pidiendo, a los menores.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 76

HINTERGRUND UND ENTSCHEIDUNGSPROZESS ZUR ENTWICKLUNG EINES QUALIFIKATIONSRAHMENS FÜR DEN BERGBAU

“En que había urgencia, como te decía. Se veía una necesidad cercana y poco probable ser alcanzada, por lo tanto, había que tener velocidad y el sector privado te podía dar esta seguridad. [...] decidieron de no pedir platas estatales, pública, sino que financiamiento exclusivo de los socios y a unos aportes tremendos.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 4

7.3.4 Motivation und Engagement

MOTIVATION UND ENGAGEMENT DER AKTEUR_INNEN DER DUALEN AUSBILDUNG AUF SEKUNDARSTUFEN-EBENE

Motivation und Engagement der Berufsschulvertreter

“Yo encuentro que uno somos los que hemos obtenido muy buenas experiencias.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 287

“Entonces, y a mi me gusta el tema dual, entonces estoy, si no me invitan me meto.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 71

Motivation der Ausbildungsbetriebe

– aus Sicht der Berufsschule

“Nosotros tenemos algo así como 40 empresas que participan con nosotros, son empresas que son comprometidas, quizás más que la empresa, es gente, personas, que tienen un alto compromiso con educación. Muchos de ellos son relacionados con nuestro mismo colegio, porque estudiaron aquí.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 38

– aus Sicht des SEREMI

“Hay algunas empresas que están muy interesadas en tener alumnos duales, porque dicen: ‘Aquí todos ganamos. Todos ganamos’” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 42

– aus der Innenperspektive

“Del punto de vista de responsabilidad social, nosotros escogemos muchas veces a esos liceos técnicos, porque están vinculados a comunidades que son parte de nuestros stakeholders dentro de la compañía. Esta actividad de educación técnica no es filantrópica digamos, nosotros lo hacemos porque tenemos intereses, como buena empresa privada tenemos intereses [...]. Finalmente, la comunidad la termina viendo como filantropía, que nosotros somos muy bueno con ellos, pero la verdad, que una vez que logramos de reclutar

uno de estos técnicos mantenedores, el retorno económico, que tenemos nosotros sobre ese colaborador es bastante alto digamos.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 72

“Si, yo te diría que de alguna manera esa voluntad se hace más fácil de desarrollar en la medida, que las empresas que están participando son compañías, que, al mismo tiempo de estar buscando el lucro o la utilidad privada, estén buscando un mecanismo de colaboración país, que permita un desarrollo de competencias en el agregado. O sea, tiene que haber una vocación pública, podríamos nombrarlo de alguna manera, y en general son las grandes empresas las que tienen esa mayor vocación pública.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 110

Motivaton der Ausbilder_innen

“Tenemos la experiencia de un profesor tutor, que partió el año 2010. Con mucha resistencia al principio, y hoy día está viendo los beneficios.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 2

“Entonces, una de los puntos débiles, que se ha tratado en las reuniones ‘¿cómo motivamos al tutor?’ Entonces yo propuse esa idea, que a nosotros nos sirvió como experiencia, que fuera parte de su evaluación de desempeño, evaluación del tutor, para que se motive” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 32

“¿Qué me motiva? Bueno mi experiencia acá en la compañía, yo tengo 35 años ¿ya? Y la verdad de las cosas que nací acá, llegué MUY joven, muy joven y la verdad de las cosas que cuando hay tutores, (.) como en el caso mío tuve muchos jefes, los jefes te enseñen a trabajar y me motivan y me gusta trabajar con gente, me gusta trabajar con gente y la verdad de las cosas, también tengo en mi caso personal tengo muchos hijos.” Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 77

“Entones a mí me encanta [...] de orientar a los chicos en el camino correcto, digamos en lo personal, en lo profesional, entonces eso me motiva a trabajar con los chicos.” Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 79

“Te dicen ‘Oye, yo era ex alumno del liceo con que nos vamos a vincular.’ ‘Oye yo pasé por dual’, ‘yo soy apoderado de un liceo técnico.’ Entonces te empieza a pasar de que ELLOS son los más motivados de todos. Y que levantan la mano y te dicen: ‘Yo, por favor, considérenme, a mí me gustaría ser.’” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 187

Motivation der Schüler_innen aus Sicht der Bildungsstiftung und des SEREMI

“Están más motivados. Y también hemos visto que (...) la asistencia en la empresa suele ser mayor que a la del liceo, porque están más motivados. El perfil del alumno técnico profesional quiere aprender haciendo, y estando en clases en el liceo (...) no cumple sus objetivos, se aburre.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 55

“En algunas especialidades, los niños se sienten mucho mejor cuando están en el sector productivo, cuando están en la empresa, que cuando están en el colegio. Porque están

haciendo cosas, porque están trabajando, porque están en contacto con el quehacer.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 184

MOTIVATION DER AKTEUR_INNEN DER DUALEN AUSBILDUNG AUF DER TERTIÄREN BILDUNGSEBENE

MOTIVATION DER BERGBAUINDUSTRIE, SICH AN DER ENTWICKLUNG EINES QUALIFIKATIONSRAHMENS ZU BETEILIGEN

“Queremos resolver nuestro problema, generando un espacio demostrativo para el resto del país, porque nos interesa que el resto del país sea productivo.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 172

MOTIVATION DER AKTEUR_INNEN BEI DER ENTWICKLUNG STAATLICHER AUSBILDUNGSZENTREN

“Fue interesante, (...) se motivaron, participaron, tuvieron dispuestos entrar en la conversación, dispuestos a aportar también.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 134

“La universidad, cuando inició el estudio de factibilidad, se encontró con que todas las personas a las que ellos convocaron para entrevistar, para saber que opinaban, no tuvieron dificultades para poderlos convocar y para poder hacer focus grupos, entrevistas personales, hubo un buen ambiente, si, fue muy bien recibida la propuesta en la región.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 13

8 Gestaltung des Kooperationsprozesses

8.1 Kooperation in der dualen Ausbildung auf Sekundarstufen-Ebene „Es sind Leute, Personen, die sich stark für die Bildung engagieren“

8.1.1 Kooperation auf der Sachebene „Es ist eine beidseitige Entscheidung (...) zusammenzuarbeiten.“

KONTAKTAUFNAHME

“La forma de la llegada crea como anticuerpos, mira pasa que las profesoras fueron empresa por empresa. A explicarlo, que era el plan dual. Y mucho ayudó, que una de esas profesoras fue ex-compañera mía del curso, cuando entramos a la Universidad.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 2

“El liceo fue el que fue a la empresa, y por eso te decía que quizás no es la mejor forma. Porque fue muy de pionero en este caso de las profesoras. [...] Ellas dos llegaron presentándose, ‚Somos del liceo, que está aquí cerca‘, entonces haciendo todo un protocolo, ‚para ver si pueden aceptar jóvenes, que vengan dos días de la semana y tres días de la semana estén en el colegio‘.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 6

“Nosotros estamos durante todo el año permanentemente visitando empresas, contándoles del proyecto, de qué se trata, los beneficios que trae. Porque hemos ido podido recabando historias, indicadores y números, porque a los empresarios uno tiene que llegar con cosas bien concretas. Entonces a varios les ha hecho sentido y otros te dicen: ‚Sabes que me da un poco susto, siento que no estoy preparado‘. Entonces, nosotros nos encargamos un poco como de vender el proyecto. Una vez que la empresa te dice: ‚Ok, me hace sentido, porque tengo este problema en particular o este otro‘, nosotros le mostramos un *pool* de liceos con los cuales se podrían vincular. Liceos que no son ni nuestros, que no conocemos. Que los busquemos a través de las bases de datos del Ministerio de Educación. Muchas veces las empresas buscan liceos ojalá que sean parte de su comunidad. [...]Vamos, nos acercamos al equipo directivo de este liceo juntos con la empresa siempre y generamos esta primera vinculación.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 3

“Y si yo me entrevisto, quizás con un gerente de operaciones, que él tiene el problema en su planta productiva, que Él requiere técnicos, (...) es el camino correcto.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 133

“Entonces nosotros partimos y cuando nos vinculamos con la empresa, tratamos que los gerentes sean que impulsan esto en el interior de la empresa.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 139

HERAUSFORDERUNGEN UND SCHWIERIGKEITEN

Herausforderungen bei der Suche nach betrieblichen Ausbildungsplätzen

“Por cupo en este momento nos faltan de repente empresas.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 28

“Entonces se hace muy difícil lograr (...) estar como aprendiz en el sector minero, porque no pueden ingresar. Razones de edad, razones de salud. Son los dos elementos básicos y por eso se piensa que debe ser a nivel terciario, a nivel de educación superior.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 14

“En la minería nos ha costado un poco meter a los alumnos en las faenas mineras. Por el tema que son menores de edad y, de seguridad.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 59

Schwierigkeiten bei der Besetzung der dualen Ausbildungsgänge

“Mire, uno de los temas es que no todos sirven, no todos los alumnos sirven para el programa, porque de repente hemos tenido experiencias en que la vida diaria de trabajo, la exigencia, la normativa, en las empresas hace que sea, una cosa, un rayado muy fuerte para la disciplina de algunos alumnos. Entonces se rebelan contra eso, no sirven para eso, o no están preparados a la altura de su corta vida. Entonces ahí hay un tema. El otro, que las familias no están disponibles para que los alumnos vayan a la formación dual.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 106

“Son muy jóvenes, son muy chicos. [...] en nuestras familias son muy protectoras” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 108

Schwierigkeiten bei der Ausbildung der Ausbilder

“Mire, no es difícil porque no manejemos nosotros el tema, es difícil porque al convocarlos tenemos poca aceptación” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 34

“Ese es el principal cuento que nos dan: ‘Es que yo no puedo sacar esta persona clave de mi organización, para que Uds. lo tengan uno o dos días en capacitación’” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 36

“Es que no hay incentivos para la empresa. Entonces una empresa sacar su maestro guía le genera un problema.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 36

“Tuvimos que ir a hacer una capacitación en terreno, en donde nos dieron espacio, pero estuvimos que hacer la síntesis de la síntesis. Claro, que los módulos originarios [...]son para varias horas de trabajo. Entonces, eso no fue posible.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 40

Schwierigkeiten in Bezug auf die Weiterbeschäftigung der Auszubildenden nach ihrer Ausbildung

“El problema que no todos se quedan trabajando, porque las remuneraciones no son atractivos para los mismos alumnos, entonces ellos a veces se van a estudiar a la educación superior. Y se pierde ahí un esfuerzo. De hecho, algunas empresas a veces nos han cerrado las puertas justamente por eso, porque piensan que han invertido dos años con preparando alumnos y después, cuando les ofrecen continuar como trabajadores, se van.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 44

KOOPERATIONSTRATEGIEN

Strategien der Berufsschule

“Pero de a poco fuimos, y por suerte siempre en algún punto de la empresa por lo menos hay un ex-alumno, entonces el enganche, o sea el contacto era el ex-alumno y me presenta al jefe del taller y allí fue (...). Entraron en confianza como para empezar ya después a contar más en profundidad el sistema, de esta forma uno va.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 222

“Primero porque nosotros tratamos de entender lo que nos dicen las empresas. Que recursos quieren formar, y les hemos dado participación. Nosotros tenemos programas oficiales que tienen cierta flexibilidad, y que nos permiten incorporar esta necesidad de la empresa. Y así lo hemos hecho, entonces de repente para un convenio tiene unos matices distintos al del otro convenio.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 237

“Se nos ocurrió, que a partir de segundo año nosotros les damos una fuerte difusión al programa, formalizamos en algunas reuniones, con charlas, que nos dan gente desde afuera. Tratamos que sea gente de empresas para que le crean, a nosotros no nos creen mucho de repente los alumnos.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 112

“Bueno, los maestros son muy, yo soy bueno para la talla, entonces uno hace una talla, una forma, y después ya se toman la confianza -no cierto-, y uno puede conversar muy bien con ellos. Pero si uno llega con un montón de papeles ‘sabe qué, tengo que evaluar esto y este otro’, ¡nooo! si uno va con la evaluación ‘sabe maestro, mire hoy día tenemos que evaluar este niño, ¿cómo estamos para que lo hagamos?’ entonces uno le va leyendo, le dice por ejemplo: ‘Realiza desmontaje de sistema de distribución – ¿y cómo lo realiza, como cree Ud.?’ a modo de conversación, no de una base. Uno mismo llenando la pauta, ya y resulta mucho más cómoda. Pero si uno le dice: ‘Tome, y después me la pase’ no resulta. Porque él tiene que dedicar a escribir, y los maestros son enemigos de estar sentados a escribir que no, entonces ellos son prácticos. Entonces, uno les soluciona esto.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 206

Strategie des Ausbildungsbetriebs

“[...] acá en [...] [Miller] yo llego en el año 2010 y les propongo tener aprendices, porque mi idea también es tener un semillero de recambio, que tu tengas la posibilidad, hay trabajadores de edad acá que están próximos a jubilar, entonces perfectamente podríamos

tener un semillero de nuevos trabajadores, creados con la cultura [...] [Miller].” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 14

“Llegamos obviamente con toda una presentación de que hacemos como Fundación, cual es el modelo que trabajamos y les mostramos casos concretos de éxito en empresas que ya lo están haciendo. Y eso es una ventaja en el fondo, y el modelo que nosotros manejamos no estamos inventando la rueda. O sea, es un modelo que ya está aprobado, que fue traído de Alemania y todo.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 7

“En el fondo, nosotros después de que hacemos este primer acercamiento, acompañamos en todo el proceso de implementación, orientando a empresa y liceo de todos los pasos a seguir, qué actividad se tienen que hacer, cómo se tienen que hacer a través del modelo de certificación que ya tenemos desarrollado.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 17

“Entonces nosotros tratamos de que estos programas estén alineados con algún pilar estratégico de la empresa, que no pase por un acto de tan solo buena voluntad o un favor.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 139

ROLLENVERTEILUNG

“La fuerza, la organización, la supervisión, la asesoría más fuerte de la formación dual es responsabilidad del establecimiento educacional, no de la empresa, no de la empresa. La empresa es colaboradora, la empresa tiene un maestro guía, informa, revisa los cuadernos de informe de los aprendices, se ocupa de ellos, informa el colegio, pero la responsabilidad mayor la tiene el establecimiento educacional.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 40

“La principal relación se da a través de un consejo asesor. El colegio en cada especialidad tiene un consejo asesor de representantes de las empresas del área, de la especialidad y principalmente de las empresas donde está funcionando la formación dual y nosotros nos reunimos mínimo tres veces en el año, donde nos juntamos y revisamos como parte del temario, el avance, el estado, la cómo aprovechar esta fuerza que tenemos y como innovar en algunas cosas y ahí esta gente nos va dando algunas luces de cómo avanzar.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 71

“En algunos casos algunas empresas hay que mandarles postulantes, entonces p.ej. a [...] [PETERS] hay que mandarles 10 postulantes y ellos se quedan con, entonces los someten a un proceso de selección con gente de Recursos Humanos (RRHH) y como si fueran postulantes de trabajador, entonces algunos quedan afuera, bueno de hecho quedan seis fuera.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 113

“Van, mientras están trabajando, van explicando y van relatando al alumno que trabajo se está haciendo, y después el mismo maestro va preguntando a veces cuando va el profesor, no cierto, aprovechamos entre los dos interrogar al alumno qué es lo que ha aprendido del trabajo, qué hizo hace un par de horas atrás, y así vamos obteniendo información.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 88

“[...] lo que se hicieron fueron capacitaciones. Alguna persona de la empresa que fuera experto en normas de calidad, fue y dio una charla.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 50

“Después viene lo que llamamos nosotros la adecuación de brechas curriculares. Donde la idea es que técnicos de la empresa miren las mallas del Ministerio de Educación, hagan algunas sugerencias, algunos contenidos que ya están obsoleto o que falta alguna cosa en particular. Y lo resultante de este, de este trabajo es este famoso plan de desempeño de aprendizaje de la empresa, donde queda claramente estipulado que objetivo de aprendizaje se va a ver en el liceo y qué objetivos de aprendizaje se ve en la empresa y a través de qué actividades, quién va a estar a cargo y cuántas horas le van a dedicar a eso.” Frau Durán Bildungsstiftung, Absatz 23

“En el caso de [...] [Metropol] la formación del maestro guía lo hace [...] [Metropol], porque ellos están a lo largo del país, tienen un proyecto piloto. Están trabajando con un grupo de establecimientos. En las otras especialidades la formación de maestro guía la hace el colegio.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 90

“Normalmente es en la empresa donde hacen la capacitación. No es en un 100%, porque a veces logran reunir a los maestros guías en el establecimiento.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 102

“La empresa selecciona que técnicos podrían ser maestros guías en base de un perfil, que nosotros hemos levantado, que es un *checklist* de habilidades en el fondo, para que los evalúen y tener la foto de este técnico, que va a partir este camino de maestro guía.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 23

“Lo que nosotros hacemos es apadrinar liceos técnicos para efectos de intervenirlos en cuatro variables. La primera variable es la revisión de la pertinencia para nosotros de los programas de estudio. Si verificamos, que los contenidos programáticos, tanto en términos de conocimientos como en términos de habilidades, que están formando de alguna manera RESPONDA, no al 100%, pero que se acerque al perfil de ingreso de técnicos que nosotros necesitamos en la compañía.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 42

“Cuando vemos que hay una brecha muy grande entre lo que tiene el liceo y lo que nosotros necesitamos, le enviamos a nuestros diseñadores instruccionales para efectos de intentar modificar esos programas de estudio para poder adaptarlos a la pertinencia de estas realidades” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 44

“Cuando nosotros detectamos en este proceso de diagnóstico que los PROFESORES de los liceos técnicos no tienen las competencias adecuadas, tanto en conocimiento como en habilidades para el efecto de dictar los cursos que se requiere, enviamos a nuestros *train the trainers* o traemos a los profesores de estos liceos a nuestros centros de instrucción para poder perfeccionarlos en esta metodología. Es la segunda línea de apoyo. La tercera línea de apoyo es que entregamos cupos a los mejores alumnos de, no a todos, a los mejores alumnos de estos liceos, para que pueden hacer pasantías de formación de inducción total,

para llamarlo de alguna manera, en nuestros talleres.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 48

VERPFLICHTUNGEN

Verpflichtungen von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb

“Hay un programa que están visitados todos los alumnos, porque nosotros hemos cuidado mucho, que [...] el profesor guía, que está a cargo de esos alumnos está disponible, sea que no está ocupado haciendo clases.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 56

“Nosotros exigimos, que tanto el liceo como la empresa, supervise por lo menos una vez al mes a cada estudiante. Cosa que a la realidad cuesta bastante que suceda, sobre todo, por el lado del liceo.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 35

Verpflichtungen der Bildungsstiftung

“Lo adaptamos, y lo más importante de todo es lo que decimos, que en este modelo tiene que ocurrir, ocurra. Nosotros velamos por eso en el fondo. Entonces nosotros además del ‘modelo de excelencia dual’ que lo hemos llamado, generamos de manera paralela un modelo de certificación, que es una certificación, que no es un ISO ni mucho menos, es mucho más humilde, pero nosotros certificamos que todas las actividades que nosotros decimos que tienen que ocurrir tienen que generarse, registro de las actividades, indicadores, de manera que nosotros en el día de mañana podamos decir, que el alumno X que estuvo en la empresa Z pasó por un modelo de excelencia dual en la especialidad A, junto con el liceo B.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 7

ENTSCHEIDUNGEN WÄHREND DES PROZESSES

“Y que las decisiones que se tomen ante alguna eventual falta del estudiante, sea una decisión bipartita empresa – liceo. Las empresas saben que ellos no pueden p.ej. desvincular unilateralmente un estudiante del programa dual. Tiene que pasar por una conversación con el liceo.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 143

“La decisión de mantenerse es mutua. A través de un convenio entre el establecimiento y la empresa.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 42

8.1.2 Kooperation auf der Beziehungsebene „Auf persönlichem Niveau passiert sehr viel“

KONKURRENZ

Befürchtete Konkurrenz der Berufsschulen gegenüber den Ausbildungsbetrieben

“Lo que pasa es que el establecimiento educacional piensa: ‘Nadie nos va a enseñar lo que nosotros sabemos porque para eso fuimos formados, y para eso existimos. ¿Quién nos va a venir a enseñar a nosotros, cómo enseñar?’” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 195

“Entonces, muy arraigada a esta imagen de la educación entre las paredes del establecimiento. Abrir las puertas del establecimiento resultó difícil.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 195

KOMMUNIKATION

“Desarrollar esta capacidad de escucha, esta capacidad de discutir sin pelearse, esta capacidad de poder escuchar para recibir hasta donde lo que yo digo puedo modificarlo. Esa es una capacidad que hay que desarrollar.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 219

“El reflexionar es increíble, el lenguaje como ayuda, como ayuda. Cuando yo digo: ‘Voy a discutir con alguien, es porque voy a chocar con el otro’.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 221

Kommunikation zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb

“Unos de los éxitos que, en este caso, la constancia que tenga uno en la comunicación con la empresa.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 336

“Viene para acá, y mantiene comunicación.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 40

“Entonces me llaman, tenemos comunicación fluida.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 186

“Como vienen cada dos meses al parecer, (.) se agenda eso y por su puesto se espere y conversamos detenidamente por cada uno de los niños para ir mejorando digamos día a día.” Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 13

“De mi punto de vista pienso que el factor principal es la conexión que está del liceo con la empresa.” Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 73

VERTRAUENSVERHÄLTNIS

“Hay mucha relación entre maestros guía y profesor tutor. Por años. Ya es una relación, (...) muchos de los actuales maestros guías en estas empresas son egresados del sistema. Entonces, ahí está muy cercano, es el alumno, o el ex-alumno de este mismo profesor entonces. Nos resulta muy muy fácil.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 68-69

“Tiene que ser una cosa seria. La relación con la empresa es un tema muy serio. Ellos no andan jugando, están produciendo, y quieren también actores de la misma forma.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 229

“A nivel personal, se da mucho. Tiene que quedarse a nivel personal, a nivel de ejecutivo es más difícil, más complicado.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 224

“Ese vínculo está en lo personal como en lo laboral, es bueno mantenerlo.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 102

“Si, la verdad de las cosas que tenemos acercamiento bastante con el colegio y también con la profesora y ya como tenemos años digamos ya nos conocemos y sabemos tanto la profesora como (.) quién habla digamos, en el sentido de que ya conoce mi manera de manejar los niños.” Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 15

“Nosotros vamos generando como especies de matrimonio entre empresa y liceo.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 231

TEAMARBEIT

“En equipo, sino no resulta.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 208

“[...] [Metropol] dice: ‘Nosotros necesitamos técnicos formados por nosotros.’ Entonces ellos han abierto sus puertas, han formado maestros guía y eso ha establecido un nexo muy firme, muy sólido y muy colaborativo entre la empresa y el establecimiento.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 24

“La enseñanza media ha ido aumentando enormemente el vínculo con el sector productivo. Cada vez hay más relación, hay más trabajo compartido.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 60

“Por ejemplo esto de trabajar en equipo, esto de aunar competencias para poder lograr avanzar, en los establecimientos educacionales ha costado mucho, mucho a nivel de liceo.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 209

“De todas maneras es un partner se puede decir de este trabajo que estamos haciendo mutuamente y ante cualquier (...) desajuste llamémosle así, tenemos los correos, el teléfono para hablar.” Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 19

“Entonces están super super vinculados y super involucrados. [...] Aquí hay un trabajo como bien de equipo empresa – liceo.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 37

“Se generan realmente, como te decía antes, equipos de trabajo.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 53

PROBLEME UND KONFLIKTE

Konflikte der Berufsschule mit dem Bildungsministerium

“He hecho mucho de menos, que en el Ministerio de Educación muy poca gente sabe de este tema. Entonces cuando se trata de algún tema administrativo las trabas son muchas. Son más bien dificultades y nos desgastamos en cosas increíbles. O le voy a contar una anécdota, no más, en que estamos involucrados en este momento. Es que una persona de la Secretaría Ministerial nos exige resoluciones, que ellos mismos nos dan. Entonces nos exigen resoluciones en el tema dual y el argumento es, que los nuestros están vencidos. Ya, en cambio y nosotros decimos ‘pero oiga, si están en el tiempo justamente porque Uds. nunca nos han dado una respuesta ni al sabido decir cómo resolver este tema. Entonces no nos vengan a decir nosotros ahora, que tenemos una dificultad, cuando esa Secretaría no supo cómo resolverlo antes de’, entonces la respuesta era ‘Ah eran otras personas.’ Claro son otras personas, pero que nos importa a nosotros, para nosotros es el Ministerio de Educación.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 145

“En este momento nosotros queremos titular y ya tenemos la amenaza, que, si no se resuelve el problema de las resoluciones actualizadas, no podemos titular a los alumnos del programa dual.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 155

“Ud. sí busca una persona de que sepa de la formación dual a nivel de la Secretaría Ministerial le van a nombrar dos o tres que están ocupadísimo haciendo otra cosa, no formación dual, pero saben de formación dual, están en otra. A nivel nacional también hay algunos que están en lo mismo. Pero no son estas personas las que hacen el papeleo. Tenemos la experiencia, que tres de nuestros colegios están en formación dual y todavía no saben entregarles la resolución para que funcionen, y desde marzo están funcionando. Y en este momento todavía no tienen la resolución que los haga legal. Y eso puede ser un problema, porque puede haber un accidente, puede haber alguna cosa, y ahí el grito va a ser. Entonces la gente después dice ‘la formación dual es arriesgada, es mala, porque me dejan solo’.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 169-175

8.2 Kooperation in der dualen Ausbildung auf tertiärer Bildungsebene „Das wird auch für uns ein Lernprozess sein“

8.2.1 Kooperation auf der Sachebene „Wir setzen Kreativität ein, um die legalen Lücken zu überspringen“

KONTAKTAUFNAHME

Wirtschaftsunternehmen INDUM – Ausbildungszentrum APAL

“Entonces comienza a prospectar en la región. Va cerca a la novena, estaban en la octava Región Bío-Bío en la Universidad [...] [Pablo]. La Universidad [...] [Pablo] les dijo: ‘Yo estoy dispuesto de trabajar con USTEDES, pero Ustedes me pasan los millones de dólares y yo los gestiono.’ Lo cual fue descartada su propuesta. Llegaron aquí a [...] [APAL], [...] y la iniciativa de ellos era poner una cantidad de recursos, construir un edificio; pero ellos no tienen el *know how* de educación, pero eso si lo tenía [...] [APAL]. Incluso ellos propusieron las carreras que necesitaban y [...] [APAL] incorporó otras dos carreras. Y ellos construyen el edificio, una inversión de 12 millones de dólares, lo alojaban completamente. Las carreras que [...] APAL] quería colocar las financiaba [...] [APAL].” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 14

Bergbauzulieferunternehmen PETERS – ehemaliger Kooperationspartner NATIC

“Durante diez años una alianza de colaboración con [...] [NATIC]. Que duró entre el año 2000 [...] hasta el año 2011/2012 cuando ya se toma la decisión de integrarse verticalmente hacia el propio CFT.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 72

HERAUSFORDERUNGEN UND SCHWIERIGKEITEN

Elementare Herausforderungen und Schwierigkeiten des Ausbildungszentrums APAL mit den Rahmenbedingungen bei der Einführung des dualen Systems

“El problema o las dificultades que ha habido es Uno: no tenemos los profesores suficientemente preparados (...) en [...] [APAL]. Dos: el equipo interno de la empresa [...] [INDUM] no tiene los profesores o los profesionales idóneos para poder asumir el desafío de recibir estos chicos, hombres y mujeres. Tres: nos encontramos con trabas legales, porque había vacíos, para definir una hora de clases, que define la ley ¿puede ser en aula, o puede ser en la empresa?” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 14

“Las oportunidades de mejora, [...] que tenemos que generar todavía, una: explorar como operar la razón con la industria, cómo se va a formar a los profesores nuestros en esta relación con la industria, cómo van a interactuar los alumnos de [...] [APAL] (...) en las

instalaciones de la empresa, los cómo, se va a aprender ahora cuando esté implementándose. Tres: Cómo vamos a formar a los maestros guías. Cuatro: Cómo va a ser incluso el proceso de evaluación en la empresa y también a nivel de [...] [APAL]. Eso también va a ser para nosotros un aprendizaje, porque nosotros tenemos muy reglado el proceso de aprendizaje, no es mucho ámbito de flexibilidad, no hay libertad de cátedra, sino está bien especificada cada una de las acciones que se deben desarrollar.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 96

Schwierigkeiten des Bergbauzulieferunternehmens PETERS mit dem ehemaligen Kooperationspartner NATIC

“Cuál es el problema que teníamos con [...] [NATIC], era más bien conceptual. [...] [NATIC] no hace formación dual. [...] [APAL] no hace formación dual. [...] [BEAP] y la corporación [...] [PUCIN] y que entre los cuatro y si sumo a esos [...] [UAFF] conforman el 90% de la matrícula de formación técnica en Chile. Ninguna de estas cinco instituciones hace formación dual.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 72

“No puedo pedir un sistema dual, no se lo puede pedir a [...] [NATIC]. No puedo pedir a [...] [NATIC], que cambie su modelo de 1.600 horas electivas a 700, no puedo pedírselo, porque la ley se lo impide. La ley se lo impide y la interpretación de la Controlaría General de la República de una hora electiva también se lo impide.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 268

“El modelo formativo de ellos que no incorporaba competencias y no incorporaba habilidades, al mismo tiempo estaba desconectado de las necesidades de ingreso inicial de [...] PETERS. Entonces muchos de los graduados finalmente tenían que comenzar a recibir un proceso, después que se graduaban de este programa de tres años de técnico en mantención de maquinaria pesada; (...) ingresaban a la compañía y durante 18 meses casi 24 meses requerían un programa *trainee* de inducción.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 76

KOOPERATIONSSTRATEGIEN

Strategie des Ausbildungszentrums APAL

“Y hoy el modelo de [...] [INDUM] para nosotros forma parte también de desarrollos estratégicos, que se están explorando.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 59

“[...] [APAL] dice: ‘Bueno entremos a nivel de la empresa’ y ahora este modelo con [...] [INDUM] la idea es replicarlo con otras empresas [...] Entonces nuestra propuesta es buscar *partner* para poder ir creciendo, en Chile o en el extranjero.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 62

“Estamos aplicando la creatividad para saltar los vacíos legales.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 96

Strategie des innerbetrieblichen Berufsausbildungszentrums

“Cuando empezó el proceso de discusión de la gratuidad total, nosotros tomamos como compañía la decisión de ir a la gratuidad total. Y hoy día los muchachos no pagan ni arancel, ni matrícula y además tienen beca de alimentación y estadía y alojamiento etc...” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 82

“Nosotros tenemos experiencia en esos programas de oficios ABC, porque cuando estaba el proceso de crecimiento explosivo de la compañía y se acabaron los chicos que venían de los liceos técnicos, empezamos a reclutar cajeros de supermercados, panaderos de cualquier industria, y a través de ahí tenemos esta experiencia de educación de adultos en estos programas ABC. Durante seis meses intensos les entregamos estas 500 horas de actividad y finalmente los graduamos como mecánicos aprendices que se iban incorporando a la compañía.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 92

“La verdad es que dijimos: lo mejor es estar lo más alineado posible con los requerimientos [...] [de la Organización de Intereses Mineros] y estamos modificando nuestros programas de desarrollo interno de modo tal que se ajuste al [...] [BIV] digamos, a través de la competencia que está entregando la [...] [BIV].” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 100

ROLLENVERTEILUNG

Rollenverteilung zwischen Ausbildungszentrum APAL und Wirtschaftsunternehmen INDUM

“Permanentemente la frontera es, [INDUM] quiere tomar más atribuciones y después les decimos: ‘Por contrato, a ver, nosotros sabemos de educación, Usted es la empresa, y por lo tanto nosotros tomamos la decisión en temas de educación, las mallas curriculares, cómo se enseña. Las carreras están definidas, el ‘que’ está definido, pero el cómo se hace eso es responsabilidad nuestra.’ Pero permanentemente hay una tensión entre que la empresa quiere pronunciarse, quiere entrar y hay que estar recordándole los roles que tiene cada uno.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 53

“Respecto a las carreras que sí necesitaba [...] [INDUM], que las pidió expresamente, que son de la malla curricular nuestra, son carreras que fueron solicitadas por [...] [INDUM], los perfiles de competencia, todo que fue el levantamiento de la carrera, la malla curricular, bajo el modelo de levantamiento por competencia laborales nuestros [...]. Eso está definido por parte nuestra.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 55

Rollenverteilung beim innerbetrieblichen CFT

“Porque nosotros somos una empresa escuela que vamos alimentando las dotaciones de técnicos de nuestros clientes finales.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 34

VEREINBARUNGEN UND VERPFLICHTUNGEN

Exkurs

Vereinbarung des Bildungsministeriums mit dem BIBB zur Einführung des dualen Systems auf der tertiären Bildungsebene

“Se fue por la solución australiana, pero firmaba un convenio de dualidad con Alemania. Entonces ella nunca fue capaz de conciliar su cabeza y su corazón. Y por eso este convenio quedó en la mitad de la nada.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 212

Verpflichtungen zwischen Wirtschaftsunternehmen INDUM und Ausbildungszentrum APAL

“Cuando se conversó con [...] [INDUM], [...] [INDUM] dijo que ellos iban a, y eso quedó también en el contrato, de disponer los recursos de personas, también de espacios, salas para generar este nexo de apoyo.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 29

“¿Quién le paga al maestro guía? ¿La empresa? La empresa ha dicho: ‘No, yo no tengo ningún nivel de responsabilidad’, y teníamos claro que había tener un incentivo. Al principio creíamos que no, pero si tiene que haber un incentivo y ese incentivo lo va a poder, tiene que pagar [...] [APAL]” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 29

ENTSCHEIDUNGEN WÄHREND DES PROZESSES

Entscheidungen zur Zukunft des innerbetrieblichen CFT

“Nosotros estamos re-evaluando el proyecto del CFT, producto de los altos costos por valor unitario que tiene y producto de que no creemos que sea que la compañía se mantenga en este modelo de integración vertical en educación terciaria.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 92

“Nosotros como compañía estamos invirtiendo entre un millón, un millón y medio de dólares al año en un grupo de cien chicos que finalmente terminan egresando 60%, porque la tasa de falla es alta.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 88

Exkurs

Rechtliche Entscheidungen bzgl. des dualen Systems

“Es que ahí es una visión más de también de política pública, es perfectamente factible que en dos meses la Ministra diga: [...] hay que hacer una resolución, que regule el tema dual’ se puede hacer, entiendo que eso ocurra.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 96

8.2.2 Kooperation auf der Beziehungsebene „Das ärgert, macht Lärm“

KONKURRENZ

“En la capacitación [...] [INDUM] se reservó algunas garantías, p.ej. de en qué ellos dicen: ‘Yo quiero ciertas cantidades horarios o salas disponibles para yo realizar mi capacitación, y yo defino, [...] [INDUM], con quién lo hago.’ [...] [...] [PUCIN], [...] [NATIC], o puede venir una empresa finlandesa a la cual le compra la maquinaria tecnológica para procesar los árboles. Y les vienen a hacer la capacitación en esas instalaciones. Que ellos nos construyeron el edificio digamos, está prestado el edificio y nosotros tenemos que darles las instalaciones para que pueden operarlo. Y la capacitación hasta el minuto lo han operado con otras instituciones y no con [...] [APAL].” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 43-45

PROBLEME UND KONFLIKTE

Konflikte zwischen Wirtschaftsunternehmen INDUM und Ausbildungszentrum APAL

“Eso molesta, genera ruido, o sea el compromiso era que ‘vamos a trabajar con ustedes también en capacitación’ y eso no se ha asignado. Se iba a definir una Carta Gantt con las fechas para empezar cursos de capacitación, tampoco se entregó por parte de [...] [INDUM]. La gerencia responsable [...], que la que quien llevaba esta, lleva este proyecto, debía haber entregado esta Carta Gantt con los niveles de avance. Pero tampoco se ha contratado en las capacitaciones al 2016, eso no se ha había completado.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 49

Exkurs

Probleme der Akteur_innen mit dem dualen System als Kooperationsmodell

“Entonces el modelo dual, como cualquier otro modelo tiene de base ciertas dificultades. El problema que el modelo dual lo expone y lo revela de una manera mucho más agresiva. Y lo digo en un buen sentido, no malo. Es mucho más agresivo esto de la colaboración. Y de que yo declaro eso y lo pongo en primera línea y eso todavía culturalmente es muy duro para nosotros, versus otros modelos, que pueden ser incluso menos modelos, que pueden ser menos claro, pero que olvidan un poco esto de que, ‘en realidad no, si lo necesitamos, pero no te preocupí, así vemos como lo hacemos.’” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 102

KOMMUNIKATION, VERTRAUENSVERHÄLTNIS, TEAMARBEIT

“Porque están muy desconectados, tienen poca vinculación con el medio, la verdad es que ellos son endogámicos se miran el ombligo digamos y desarrollan sus propios programas en general.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 74

8.3 Kooperation bei der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für den Bergbau „Lasst uns das Rad nicht neu erfinden“

8.3.1 Kooperation auf der Sachebene „Wir bauen ein System innerhalb eines Systems auf“

KONTAKTAUFNAHME

“Y que ellos partieran trabajando con este estudio de demanda, eso fue el primer punto de partida.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 2

“No reinventemos la rueda, vamos a ver qué hay afuera’ y se fueron a ver básicamente países mineros. Fuertemente mineros como Canadá y Australia.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 12

“Entonces el tema era calidad FORMATIVA. Entonces la gran pregunta era: Quiénes somos nosotros para ver la calidad formativa, si nosotros somos operadores no somos formadores, entonces, lo que hicimos fue convocar al mundo, a los principales actores del mundo de los OTEC’s. Por un lado y en otro a los principales actores para la minería en el mundo de los CFT, IP (...) y generamos comunidades de práctica.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 44

“Lo tomaron muy bien. [...] Los invitamos a construirlo juntos” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 46

HERAUSFORDERUNGEN

“No había información de demanda proyectada, por lo tanto, [...] no sabían cuántas personas iban a ser requeridas y menos dónde y de qué características y de qué competencias. [...] Y se identifica que había tres grandes (...) DESAFÍOS que enfrentar, como industria, como industria de la gran minería. El primero era la demanda, era poder distinguir y saber cuánto era la demanda agregada que el país va a requerir, porque esa era la información clave para poder hablarle al mundo formativo de modo de que tratáramos de

calzar. [...] de hablar [...] qué competencias debían tener los distintos perfiles. Y otra de los ejes fue [...] tener algún sistema de calidad que pudiéramos ayudar a la calidad formativa y finalmente [...] ir a la certificación. [...] Otro de los grandes desafíos era poder atraer a las nuevas personas, a las nuevas generaciones a la minería [...]. Eso fueron los tres grandes desafíos que se establecieron: demanda, calidad y certificación y poder tener un alineamiento entre el mundo formativo y poder atraer a las nuevas generaciones.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 2

KOOPERATIONSSTRATEGIEN DER BERGBAUINTERESSENSORGANISATION UND DER BERATUNGSGESELLSCHAFT

Strategie gegenüber den Bergbauunternehmen

“Ha sido complejo el tema de compartir información. Entonces se se buscó la forma de hacerlo y eso era a través de un tercero, de una empresa consultora que pudiera hacer esto y recopilar y ver el detalle de la información por confidencialidad. Y la organización que había estado trabajando y que por lo tanto llevaba DECADAS de experiencia en la Gran Minería en el uno a uno con las distintas mineras era [...] [la Consultora].” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 2

“En el fondo, jugando a Dios, armando un sistema dentro del sistema, dentro de un sistema imperfecto con leyes imperfectas, con mecanismos imperfectos, estamos tratando armar un sistema, en un mundo ideal que es la minería, que hay pocos actores, concentrado donde pueden tomar decisiones, que buscan mejor calidad etc., muy muy ordenadito entre ellos, etc.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 162

“Ahora, que nosotros queremos mostrar a las empresas es que podemos mejorar su productividad y bajar sus costos de inducción, capacitación y de reclutamiento de selección con un buen sistema de aprendices, o un buen sistema de prácticas laborales a lo menos.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 92

Strategie gegenüber den Bildungsinstitutionen

“En vez de decir ‘¡¡¡HUA!!! Esto impongo yo, digamos, este CAMINO se va a ir’, no, ‘Es este el modelo que estamos pensando. ¿Cómo lo mejoramos? ¿Tiene sentido? ¿No tiene sentido? ¿Qué funciona, no funciona?’ y culminaba este proceso de trabajo en estas comunidades de práctica que fueron definidas como temporales, con tomando un PILOTO. Tomando un piloto, un programa piloto de ellos y aplicando este marco que lo habían acordado entre todos, que iba a ser la regla con cual se iba a medir,” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 46

“[...] dale prioridad a los programas que tienen el sello de calidad. (...) Invitar a esos alumnos de esos programas a postular en mi proceso, tenerlos a ellos como preferenciales en los primeros lugares, [...] conectar estos alumnos con las prácticas.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 204

“Bueno lo que nosotros hicimos fue tomar un acuerdo con todas las compañías mineras que no íbamos a contratar a nadie que no venga de una institución acreditada, por el Consejo de Competencias Mineras en base de un estándar de calidad, que garantiza pertinencia y calidad (...). Y ahí empezamos nuestra conversación, pero bajo AMENAZA. (...) ‘Y nosotros vamos a comunicar, vamos a lanzar reclame en la tele’ les dijimos. ‘Donde vamos a decir: La minería solo va a contratar a programas que tengan este sello. Entonces, si Usted postula, busque este sello.’” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 42

Strategie der „offensichtlichen Räume“

“Pero ¿por qué lo hacemos? Porque [...] a ver, nosotros trabajamos con una teoría que se llama la teoría del espacio de obviada.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 162

“Los espacios de obviada no se dan solos, se dan en base de un piloto, acá hay un piloto, allá una experiencia demostrativa, *sponsor*, de gente que empieza a hablar por ti. Bueno nosotros que hacemos en [...] [la consultora] es construir espacios de obviada. Lo hicimos con la certificación de competencias laborales y cuando se discutió la ley, había un espacio de obviada que las certificaciones eran importantes. Y lo estamos haciendo con esto ahora.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 168

“Cuando Bachelet llegó al gobierno, gobierno Bachelet I [...] No había CERO ‘espacio de obviada’ de que había un problema de educación en Chile. No había ningún ‘espacio de obviada’ que un CAE con 8,5% de tasa de interés era una vergüenza moral. Bueno ya cuando llegó Piñera, el ‘espacio de obviada’ era absoluto. Y cuando llegó Bachelet II, que todo el programa de Bachelet tuviera que ver con la educación fue, porque había un ‘espacio de obviada’ absoluto. Lo han hecho bien o mal, da lo mismo, pero hay un tema de un movimiento social fue capaz de construir un ‘espacio de obviada’.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 164 – 166

“Entonces decidimos que todo que íbamos a generar ‘marco de certificaciones’, ‘perfiles’, ‘paquetes’, todos iban a ser bienes públicos, y que todos estos bienes y todo que eran perfiles especialmente, y competencias, unidades de competencias asociados a cada perfil, lo íbamos a pasar por ChileValora” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 90

“Mira lo que estamos haciendo nosotros básicamente es trabajando en forma muy cercana no solamente con Corfo, Ministerio de Educación, sino también con la CPC [Confederación de la Productividad y el Comercio], entonces estamos, ahora hicimos un diagnóstico, acabamos de terminar el informe con la CPC. [...] Entonces nosotros hemos tratado de involucrar muy fuerte a la CPC, tal forma que, si continua el gobierno con la ‘Nueva Mayoría’ bueno continuamos con los mismos actores, y si cambia al gobierno de derecha nos colgamos de la CPC para llevar la agenda. (...) Tenemos que hacer a políticos.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 218

ROLLENVERTEILUNG

“Los TAFE’s, [...] a ellos se los compraron los derechos para poder usarlos. Acá estos 10 paquetes. (...) Y los compró [...] [la consultora], como he dicho, todo el financiamiento lo que hicimos, todo el financiamiento de las empresas se canalizaron a [...] [la consultora]. ¿Ok? Y el Consejo Minero cobra una cuota por mis costos, más un poco marketing, pero el grueso de los fondos se iba a [...] [la consultora]. Entonces [...] [la consultora] tenía mucha libertad para poder trabajar y escoger lo mejor que hubiera, porque al interior de la industria no existía conocimiento como hacerlo.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 28

VEREINBARUNGEN UND VERPFLICHTUNGEN

“Entonces, otro acuerdo que tomamos con las empresas mineras y proveedores fue: darles espacios de prácticas a todos los jóvenes, que salgan de programas con sello. ¿Por qué programas con sello? Porque yo no puedo llevar un joven de un programa que no tiene sello, porque yo no me atrevo, como institución articuladora. Pero si una institución tiene sello significa que su perfil de egreso está mejor orientado que otros al perfil de ingreso a la minera.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 44

ENTSCHEIDUNGEN WÄHREND DES PROZESSES

“Tratemos de llegar a consensuar que sean posiciones de industria, (...) y logramos después. Bueno hay múltiples sesiones de trabajo, en que logramos ir (...) llegamos con una propuesta finalmente, ya cuando teníamos las posiciones y las competencias definidas, una propuesta de como debiera generarse una ruta formativa y como parte del marco.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 18

“Comunidades de práctica estuvieron funcionando alrededor de un año y medio, en que la primera tarea que tenían que hacer era definir cuál iba a ser la medida, de la regla por la cual se iba a medir calidad. Y consensuar eso que ese era la forma. Definiendo un marco de buenas prácticas formativas, para un grupo y para otro grupo, sobre un modelo que también se planteó.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 44

SCHWIERIGKEITEN

Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer sektoralen Vision

“Pero que nosotros no es esto, nosotros trabajamos así, aquí en esta empresa’, que se yo, ‘pero entienda el otro,’ entonces el gran tema, y como logramos conciliar esto fue de decir: ‘a ver, lo que estamos tratando de sacar como output de cada una de estas mesas es decir, que les vamos a pedir al mundo formativo, que debiera ser una, las competencias digamos y las secuencias de posiciones que una persona debiera ir avanzando y como estas unidades de competencias debieran irse aprendiendo en el tiempo en un proceso lógico’. ‘Ahh, cosa,

por lo tanto, no lo puedo pedir 100% de lo que yo necesito’.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 18

“Hemos generado una comunidad de obras prácticas, pero todavía internamente dentro de la mesa se percibe que hay intereses particulares de que algunos quieren ir por una línea y otros quieren ir por otra línea.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 128

Schwierigkeiten bei der Einführung des Qualifikationsrahmens in die Ausbildungsgänge der tertiären Bildungsebene

“Y durante dos años estuvimos trabajando con cada uno de ellos. Con IES no funcionó, NO FUNCIONÓ.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 190

“No nos funcionó en las instituciones de educación superior, porque dan tramos mucho más largos” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 48

“Cuando entraron a ver cuál es el programa: ‘No está rechazado porque no tiene resultados ahí es que’ y empezaron ellos a [...] correr el riesgo uno de no saber si les iban a aprobar (...) eso podría ser un tremendo stopper. Entonces y como no logramos igualmente de tener a nadie certificado, dijimos “ok, retomemos más adelante, después de que renovemos y (...) retomemos el tema. Y nos ponemos a trabajar fuertemente en sello para la institución de la educación superior. Sin ir más lejos, el viernes tengo la primera reunión con uno de ellos dos y estamos agendando con el otro, porque se quieren ir con un programa de certificación o sea del sello por la carrera, pero algo a todo Chile. Y los sellos nosotros los damos en el sistema actual, lo tenemos definido a nivel de programa formativo y sede.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 62

Schwierigkeiten mit den politischen Rahmenbedingungen

“Bueno nosotros pedimos a la Ministra [...] que POR FAVOR no presentara el proyecto de ley, porque si lo presentaba el próximo gobierno va a llegar diciendo: ‘ Ah eso es de la derecha, entonces no.’ Y así ocurrió. Entonces pasamos dos años en donde este gobierno no quiso saber NADA de Skill Coun..., encontraron un facherío espantoso, *Skill Council* y todas estas cosas encontraron de ULTRA DERECHA y ellos querían pasar su retroexcavadora.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 216

“Simplemente convencer al Ministerio de Educación de trabajar juntos en esto nos demoramos un año y medio, convencerlos empezar a trabajar. (.) El ‘estado de obiedad’ nuevamente, el ‘estado de obiedad’. Entonces ¿por qué? Porque el ‘estado de obiedad’ era cero cuando empezamos a convencer a empezar a trabajar.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 210

“Ahora, por su puesto ellos pagan para que hagamos un proyecto que les amenaza la forma en que ellos hacen las cosas normalmente, y por lo tanto hay resistencia también. Esto es muy normal este tipo de relaciones, si tú quieres, un poquito (.) hay de doble personalidad, ¿cómo se llama esto? Esquizofrénica, ¿no?” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 72

“En el fondo tienes personas adentro del Ministerio súper interesados que los cambios ocurran y que te financian, y después otra parte del Ministerio te dice: ‘No po, ¡nosotros somos así!’” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 74

8.3.2 Kooperation auf der Beziehungsebene „Wir müssen das Vertrauen wieder aufbauen“

KONKURRENZ BEI DER IMPLEMENTIERUNG DES QUALIFIKATIONSRAHMENS

“Me pelee con ellos porque p.ej. nosotros ya teníamos listo el Marco de Cualificaciones de la minería, lo habíamos hecho, y ellos trajeron un programa para armar el Marco de Cualificaciones para la minería con otra institución. Entonces yo llegué y les dije: ‘Oiga ustedes tienen que eliminar inmediatamente este programa.’ ‘Pero ¿cómo?’ ‘Es que ¿Ustedes quieren ayudar al país o quieren hacer daño al país? Díganmelo al tiro, porque yo voy a empezar a decir a todo el mundo que la [...] [DIUCA] le quiere hacer daño al país. Entonces ustedes empiezan a hacer de nuevo lo que ya está LISTO, esto es grave. Esto es grave, esto no ayuda a nadie.’ [...] Pero como decirles: ‘¡Paren, po! O sea, no, no, no dupliquemos. Si aquí tengo toda la minería formada trabajando en conjuntos. No me vengán a hacer cuestiones en paralelo para traer fondos.’” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 230

“Trato de ser también tremendamente firme cuando veo que el capital social acumulado se está viendo amenazado. Por ejemplo, ahora hay un proyecto de la ‘Alianza del Pacífico’ con los canadienses para armar institutos tecnológicos para la minería. Y yo me colé a la reunión, me colé a la reunión. Dije: ‘Permiso, yo tengo que estar en esta reunión.’ Y cuando empezaron a hablar que entonces levantar las competencias. Yo les dije: ‘Ustedes están locos.’ Y dejé el libro, les puse el libro sobre la mesa y les dije: ‘Está listo, está listo, está listo. Por lo tanto tu KPI A,B,C,D,E están todos listos. Hay que trabajar de aquí para acá.’” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 234

“Con las chiquillas estas que trabajan con la [...] [Angela], son un encanto las dos, súper inteligente. Estas son enorme, enorme (...) la [...] [Andrea] y otra más, que son las dos gigantescas, muy amorosas y muy simpáticas, pero no me quisieron nada, porque yo se les dije esto en la cara.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 226-228

“Pero mira, nosotros nos gastamos dos años negociando con todas las empresas mineras del Consejo Minero para hacer esto. Y estuvimos en 2010, y en el 2011 hasta septiembre de 2012 completo desde octubre de 2010 hasta septiembre de 2012 negociando con todas estas compañías para FIRMAR un acuerdo de trabajo en conjunto. DOS AÑOS. Entonces tenemos derecho ahora de decir :‘¡NO!’.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 254

“Pero no es mi problema. A mí no me van a destruir el capital social que construimos acá [...]. No, si el marco ya ESTÁ. Y esta acá, está publicado tiene varias versiones, existe. (.) Entonces esta es la verdad de la vida, aquí está la biblia. ¿Cachai? aquí como las religiones. ¿Ya? Esta es mi biblia y esta es la que vamos a usar. Y evitar que parezca cualquier (...) protestante, calvinista (lacht) cambiando religiones acá.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 242

KOMMUNIKATION

Kommunikation zwischen Bergbauindustrie und Bildungsinstitutionen

“Entonces se empezaron a hablar en la terminología que cada uno había ido aprendiendo por su propio camino, para el camino específico de las OTEC o del camino específico de las empresas.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressenorganisation, Absatz 144

“Yo diría, que nosotros hacemos como de base comunicante.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 184

“Que el Ministerio de Educación, que el Ministerio de Trabajo se involucren en esto, entonces, porque ¡ni entre ellos HABLAN! entonces si nosotros tenemos un sistema, en que el Ministerio del Trabajo conversa con el Ministerio de Educación y que por lo tanto empezamos hablar de la formación para el trabajo, no la formación per se, la formación para el trabajo y empezamos a tomar estas instituciones como el [...] [BIV], en que aglutinan sectores y la demanda, desde la demanda hablan de que lo es que el país necesita, para el sector, y priorizar en que vamos a poner las platas, que son platas de todos.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressenorganisation, Absatz 250

VERTRAUENSVERHÄLTNIS

“Entonces, se buscó la forma de hacer lo y eso era a través de un tercero, de una empresa consultora que pudiera hacer esto y recopilar y ver el detalle de la información por confidencialidad. Y la organización que había estado trabajando y que por lo tanto llevaba DÉCADAS de experiencia en la Gran Minería en el uno a uno con las distintas mineras era [...] [la consultora]. Y por lo tanto (...) se acordó trabajar con ellos.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressenorganisation, Absatz 2

“Tenemos que ir recomponiendo las CONFIANZAS, eso implica trabajar tipo ISO 9000. Hay que ir desde la calidad de los insumos, del proceso, del producto para poder ganarse la confianza de los consumidores. En ese caso el consumidor es la empresa que recibe capital humano, y el rol que nosotros le queremos pedir.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 20

TEAMARBEIT

“Chile no tenía un Marco de Cualificaciones, y sigue sin tenerlo como un Marco Nacional. Por lo tanto, dijimos si no tenemos de donde agarrarnos veamos los marcos que están afuera y tratemos de adaptar uno y definamos un marco para la gran minería. Y a partir de ese marco se vieron bueno como se hacía esto y partieron por los perfiles (.) definir, entonces se juntó. Hay como mucho trabajo colaborativo desde las propias empresas.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 16

Teamarbeit bei der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens

“Bueno el Ministerio acaba de diseñar. Nosotros ayudamos al Ministerio el año pasado a diseñar el primer Marco Nacional de Cualificaciones TP, y que reúne las experiencias de la minería, de la DivESup, que estaban desarrollando uno, de ChileValora que tienen Marco de Cualificaciones, y los firmantes. Si tú te fijas, esto es un prototipo de cualificaciones que estamos diseñando [muestra unos papeles], pero este fue el branding que acordamos entre todos.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 202

PROBLEME

Probleme bei der Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens

"Si tú dices: ‘Vamos a hacer un Marco Nacional de Cualificaciones’ y llega Chile Valora y te dice: ‘Oye, no, pero yo tengo mi marco, ¿Por qué estas sacando otro?’ y tú dices: ‘Pucha, porque no es lo mismo un marco de cualificaciones con un marco de perfiles, el mío es de cualificaciones. No, no, no. Seguro que este es pertinente a nivel internacional que lo traemos a Chile, mientras tu marco no te permita reconocimiento de título inmediato, eso no se llama marco de cualificación. Y además no cumple con este, este y etc. que hicieron.’ ‘Ah, ok’ y entonces ‘queremos hacer esto, pero no queremos hacerlo sin ustedes. Entonces juntemonos en la misma mesa y trabajamos, y construimos entre todos.’ Ese ‘estado de obviedad’ nuevamente nos costó ocho meses construirlo.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 204

8.4 Kooperation bei der Entwicklung staatlicher Ausbildungszentren „Das hatte nie jemand im Blick“

8.4.1 Kooperation auf der Sachebene „Raum zu schaffen, damit dort Dinge entstehen“

KONTAKTAUFNAHME

SCHWIERIGKEITEN

“Entonces instalar a una política de esta naturaleza también es una dificultad para las regiones, porque normalmente la expectativa de la administración, no solo única, sino también del sector privado, es que de Santiago venga lo que hay que hacer, cómo hay que hacerlo y cuando hay que hacerlo. Y si eso no está, es casi una descompensación, porque es como ‘¿qué es esto, de que nosotros vamos a tener que discutir aquí, y cómo se hace eso? No ...!’ y genera también tensión, porque no existe la cultura de discutir los temas. Es como: ,en Santiago dijeron que había que hacer un CFT’ y yo creo que la expectativa era que Santiago dijera dónde, y que Santiago dijera cuándo y que Santiago dijera cómo.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 10

“Ahora, otra vez, si eso no se hace así, es difícil pensar que efectivamente el CFT pueda asentarse en el territorio y generar construir vínculos. Ahora, también es cierto que depende cómo EVOLUCIONE ese directorio. Puede también significar una traba no menor para el funcionamiento de esta institución; por la incapacidad que tengan los actores de generar una cultura de colaboración expresada en un directorio, que es una institución, que tiene un objetivo específico, que es generar recursos para el desarrollo del territorio.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 28

“O sea, la lógica colaborativa además es mucho más exigente y en su partida es débil. Porque están todos ahí como: ‘nos pusieron aquí.’” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 220

KOOPERATIONSSTRATEGIE DES BILDUNGSMINISTERIUMS

“Yo estuve en el diseño de las políticas públicas, ESO no estuvo nunca en los ojos de nadie, el que había que acompañar que había que orientar, que había que precisar ese trabajo. Durante mucho tiempo se escuchó en el Ministerio y en muchas otras reparticiones públicas el reclamo, cuando surgen estas dificultades en la instalación de los CFT, que esto era un problema y que la mejor manera de haberlo hecho era haber contratado un consultor internacional, que hiciera el estudio y dijera donde instalar los centros y ya.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 32

“Entonces, aunque uno dice: ‘Bueno, estamos empujando una cultura más bien colaborativa de desarrollo y participación’, si uno lo mira con un poquito más de calma también la está imponiendo. También lo estaba obligando hacer algo que no está en su ADN, por decirlo así.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 58

“Luego sobre la marcha es por una medida, en realidad levanta una política, que soporte y que de lógica a este tema de la creación de los 15 centros de formación técnica estatal.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 74

“Nosotros, de verdad, más que interesado que cualquier país que tenga historia en formación técnica profesional pueda traducir su experiencia en los territorios. Y de verdad, porque hay poca capacidad instalada en los territorios para hacer esto. Pero, primero no tenemos recursos y segundo si usted quiere, y eso es para todos, si usted quiere usted puede hacer una apuesta en invertir en ese territorio. Yo les hago los contactos, todo lo acompaño, vamos a la región. Usted conversa, exponga, proponga y vea cómo podemos apuntalar el proceso de implementación de este modelo. Pero tratemos que eso no sea otra vez un proceso así. Ahora ha sido un poquito más digerido en el territorio, porque implica casarse con un MODELO.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 80

Exkurs

Strategie der Bacheletregierung II zum Kooperationsvertrag mit dem BIBB

“La dificultad que teníamos con ese modelo de operación era precisamente en el personal que estaba en el nivel central del Ministerio. Eso primero estando sometido un técnico, un personal TP de donde sea en el Ministerio, la incidencia que tiene, es tremendo en un lado, o sea, aunque sea el papa en el Ministerio de Educación y TP.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 166

“El punto es: ¿cómo haces tú que si quieres promover un modelo? se exprese donde estas cosas suceden, no en el Ministerio de Educación.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 166

ROLLENVERTEILUNG

“Significa ir a la región y decir: ‘Ya señores, necesitamos definiciones, necesitamos constituir la mesa, necesitamos que se discuta y se sancione en racionamiento y en oferta.’” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 74

“De dejar espacio para que eso, ahí vienen cosas, donde las cosas pueden suceder, puedan discutirse. Sin que uno tenga que imponer, empujar. Está la carencia de primero de capacidades en las regiones, segundo de RECURSOS también en el Estado, para poder apoyar esto, es decir no solo ‘sancióname esta cuestión, te doy insumos, te soporto con metodología, con procesos para que puedas tomar mejores decisiones, te aporto con personas.’” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 76

VEREINBARUNGEN UND VERPFLICHTUNGEN

“Uno tiene la obligación de sacarlo adelante, pero también tiene yo creo la obligación y también empatizar con el trabajo que hace las personas en el territorio.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 76

ENTSCHEIDUNGEN WÄHREND DES PROZESSES

“Porque uno tiene que decirles: ‘Usted toma la decisión’ y hay regiones donde costó mucho que la tomara, porque nadie quería conflictuarse con los otros actores, regiones son muy pequeñas.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 58

“Eso genera un proceso que es harto más trabado, que finalmente avanza y bueno uno llama y habla con el intendente y de la presidencia: ‘que tiene que tomar la decisión, hay que tomar una decisión, hay que priorizar carreras y en un proceso de lo cual además tampoco (...) está clavado que lo que se decide, al menos en términos de la oferta académica, es lo que va a hacer. En el marco de la operación de las instituciones de educación superior en Chile hoy día, los rectores son entes autónomos, con una autonomía muy importante. Y en el extremo, y eso también tenemos que ponérselo a la mesa, y yo tengo que exponérselo: ‚Mire, usted va a hacer un proceso, va a trabajar, va a decidir, se van a colgar por hacer estas definiciones, va a venir un rector y hay dos extremos de esto: en un extremo el rector puede decir, y lo PUEDE decir y tiene la autoridad y tiene el derecho de hacerlo. Existe el derecho de hacerlo. ‘Estimados señores, muchas gracias por su trabajo.’ (...) En el otro extremo él puede decir: Este es el proyecto que yo quiero tomar, adhiero a él y vamos con todo con el mismo proyecto.’” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 58

8.4.2 Kooperation auf der Beziehungsebene

„Es existiert dieses ganze Unbehagen, mit anderen in Beziehung treten zu müssen“

KONKURRENZ

“Hay una cultura en esta misma falta de colaboración, que diría que es como todo lo contrario, que casi como una cultura de cierto grado revanchismo respecto de lo que es esta distribución de oportunidades. Y por lo tanto, es una batalla a muerte quedarse con lo que sea, y al final del día importa poco también que lo qué es, [...] y esto ha sido declarado así en algunos directorios en algunos territorios.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 38

“‘Esto es mío, porque nunca me han dado nada y siempre he sido perjudicado. ¡Luego esto es mío!’” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 40

KOMMUNIKATION

“De hecho, es lo que estamos haciendo ahora, conversar con el territorio, con los actores y a conversar con los integrantes de ese directorio y decirles ‘Mire, esto va a pasar. Usted va a ser integrante del directorio, necesitamos que usted como representante del sector público soporte este proceso. No ayude con la incertidumbre, no ayude con las dificultades, sino que ayude desde la política pública a que esto fluya. Y eso significa, conversemos ante las cosas. ¿Tiene dudas? ¿Quiere saber cuál es el proceso? Yo se les muestro. ¿Hay algo que no le gusta? Perfecto. ¿Eso se puede cambiar? Eso NO se puede cambiar.’ Como ir dándoles un soporte al menos de lo qué es y lo qué no es.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 224

VERTRAUENSVERHÄLTNIS UND TEAMARBEIT

PROBLEME UND KONFLIKTE

“Yo diría, que esa mentalidad no se explicita, pero en los hechos cuando se traspasa la decisión a los actores locales quedan en evidencia, porque existe toda la incomodidad de tener que relacionarse con otros para tomar una decisión.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 14

“Y eso le pone en la mente también de las autoridades de los territorios cierto grado de desorientación, porque es muy difícil para alguien en Chile, para una autoridad, hacer algo sin que tenga un marco legal detrás.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 62

“En este caso lo hicimos sin ley. Y con toda esta gran incertidumbre, o sea yo diría la queja más reiterada en el proceso de las autoridades locales era: ‘Pero nos faltan orientaciones, faltan definiciones’.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 64

“Hay territorios donde los cuales las políticas públicas fracasan una y otra vez. En todas las regiones hay ciertos números que fracasan, fracasan, fracasan. Nadie se ha hecho la pregunta ‘¿por qué?’ Ni ha preguntado ‘¿por qué?’ Ni han levantado información que quede disponible para la siguiente política pública.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 220

9 Reflexion der Kooperationserfahrung durch die Akteur_innen

9.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung

SELBSTWAHRNEHMUNG DER BERUFSSCHULVERTRETER

“Entonces, y a mí me gusta el tema dual, entonces estoy, si no me invitan me meto” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 71

“Son nuestra carta de presentación, y por eso nos ha ido bien, porque lo hemos trabajado con mucho, a ver, pensando que no podemos perder un cliente.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 131

“Hemos tratado de ser lo más serio en nuestro procedimiento, estamos encima de los alumnos y estamos en contacto con las empresas.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 245

“Nosotros estamos siempre, en comunicación con la empresa, no la dejamos de lado, ya no dejamos la empresa y vamos después de un par de meses ‘¿Qué pasó?’ Nosotros no, estamos cada quince días.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 200

“Llegando con la talla, con la cordialidad correspondiente.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 206

“Ese es una gran característica, que por lo menos yo tengo para enfrentarme con los maestros.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 208

“Uno va con humildad y le pregunta novedades que tengan los vehículos. Y uno aprendiendo, eso es lo otro que uno logra, al conversar con el maestro. (...) aprende uno también. Entonces saca información (lacht) para uno, para poder entregar la acá.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 214

“Ahora no hay problema enfrentar a personas que desconozca. Pero yo siempre fui temeroso en esa parte cuando era joven, me costaba mucho entrar en confianza para conversar con una persona que estuviera más alta que yo en cuanto a un rango, p.ej. conversar con un gerente fue muy difícil para mí, ahora no. Ahora hablo de igual a igual con ellos (lacht).” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 228

“Ahí veíamos que eran personas igual que todas no más. Entonces yo podía igual tratarse de igual a iguales y ahí logré de vencer, ese problema que tenía de recién egresado de la Universidad metido en el mundo del empresarial y conversar con otra persona.” Herr Arellano, Beratungslehrer, Absatz 230

SELBSTWAHRNEHMUNG DER VERTRETER_NNEN DES AUSBILDUNGSBETRIEBS

“Mira, yo encuentro, que hay mucho desconocimiento.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 86

“Yo soy una convencida, de que nosotros debemos elevar el nivel de nuestros operadores.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 12

“En si a mí me gusta trabajar con chicos y tú vas viendo los frutos, que yo tenga un chico que esté trabajando acá y lo veo como trabaja, su calidad de trabajo eso para mí me satisface ¿te fijas?” Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 81

SELBSTWAHRNEHMUNG DES VERTRETERS DES TECHNISCHEN AUSBILDUNGSZENTRUMS

“Que nos permite poder llegar a zonas, que de un punto de vista financiero no son viables poder estar. [...]El retorno de la inversión tiene otro tipo de impacto, son impactos sociales. Nosotros estamos aportando ahí a nivel de país.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 92

SELBSTWAHRNEHMUNG DES VERTRETERS DER BERATUNGSGESELLSCHAFT

“Los industriales de Chile hemos hecho mucho por la TP, nos hemos sacado la cresta trabajando por la TP.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 218

“Bueno nosotros qué hacemos en [...] [la consultora] es construir espacios de obiedad. [...] Por eso decimos que nosotros somos ‘do tank’ no ‘think tank’, ¿qué significa ‘do tank’? que somos capaces decirle a un parlamentario, si un parlamentario, entonces estamos esto y esto [...] vamos generando un ‘espacio de obiedad’ y podemos demorar 10 años en eso.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 168

“Si, lo que pasa es somos neutros, pero igual mucha gente no nos quiere mucho, porque muchas historias de por medio que somos cabrones, huevón pesados que somos.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 208

SELBSTWAHRNEHMUNG DER VERTRETER_INNEN DES BILDUNGSMINISTERIUMS

“El desarrollo de la estrategia logró éxito, logró resultados cuando se trabajó con los liceos, porque el Ministerio fue muy ordenado en este sentido.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 82

“Estamos imponiendo de alguna manera este proceso en el territorio. (.) Uno tiene la obligación de sacarlo adelante.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 76

SELBSTWAHRNEHMUNG DES VERTRETERS DES ARBEITSMINISTERIUMS

“Lo nuestro, lo potente de nuestro es que la relación del aprendiz con la empresa es mucho más formal en el sentido que están contratados, que eso es un contrato de aprendizaje que está en el código laboral.” Herr Castillo, Arbeitsministerium, Absatz 50

9.2 Anregungen und Forderungen der Akteur_innen für die technische Ausbildung

9.2.1 Anregungen und Forderungen für das duale System

ANREGUNGEN UND FORDERUNGEN FÜR DAS DUALE SYSTEM AUF SEKUNDARSTUFEN-EBENE

Anregungen und Forderungen an die Politik

“Evidentemente, para que esto alcance una escala a nivel país, yo creo que tiene que haber una política pública detrás.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 65

“Quizás, ahí se pudiera generar una política pública de articulación de incluir en reales mesas de trabajo durante el año, por último, para ver el tema de ver brechas curriculares. Y que fuera desde la industria, juntos con el Ministerio de Educación y quizás sumar alguien más del Ministerio del Trabajo, que trabajemos en conjunto que cosas se enseñan en los liceos. Y como nos articulamos después con la educación superior, que es una deuda, pero ultra pendiente.” Frau Durán, Bildungsstiftung, Absatz 107-109

“Se podría formar una organización que esté instalado, a lo mejor en una Superintendencia de Educación, alguna cosa que pudiera controlar.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 215

“Pienso que (.) el organismo principal acá es el Ministerio de Educación, el Ministerio de Educación tiene que abrir un poco el abanico y captar esto, para llegar a las instituciones y hacer participar a los colegios hacía la empresa, o sea tiene que partir de la base del dueño de la educación, que es la parte del ministerio.” Herr Baeza, Betrieblicher Ausbilder, Absatz 72

“El Estado tiene que asumir ciertas cosas. Ya entonces instalar [una institucionalidad del dual] en el Ministerio de Educación en las Secretaría Ministeriales, no sé dónde gente que sepa o los que están ahí los capacitado o traigo aquellos que sepan, porque esos tienen que asesorar a los que están en forma operativo trabajando en los colegios, y para que tengan respuesta para los otros que quieren capacitarse.” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 291

Forderung nach mehr Struktur

“Yo lo haría más formal, en el sentido de no recurrir a las cadenas de contacto que tienen los profesores, si no que hubiese más información.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 148

“No debiera salir tan solo de iniciativa de algunos, porque quieren hacerlo en la empresa.”
Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 190

Forderung nach Fachlehrer_innenausbildung an den Universitäten

“Además, instalar un poco el tema en las Universidades, que sea parte de los cursos de pedagogía,” Herr Arancibia, Direktor Berufsschule, Absatz 295

Forderung nach mehr Austausch unter den Akteur_innen

“Entonces, en una de las clases, ir de oyente, asistir a un laboratorio, ver ‘o eso están enseñando’, entonces cuando recibo un joven de la formación dual, ‘si lo has visto todo esto, no eres tan -no se pu- niño como que empieza’ es mucho más, y podría intercambiar experiencia.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 212

“Entonces, yo quería ver las posibilidades de los mismos profesores, entonces, hacer una especie de intercambio, el profesor puede estar acá dos semanas en vacaciones de invierno, mandamos al trabajador como oyente, que tampoco significa interrupciones, ni gastos extras para el liceo, sino que como aporte.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 232

“Entonces, quizás darle la experiencia de otros, la buena experiencia y contarle, ‘mira esto no lo haga, porque fracasó’ o ‘así funciona mejor’.” Frau Bucaray, Vertreterin Ausbildungsbetrieb, Absatz 104

Forderung nach stärkerem Engagement des Bergbaus auf der Sekundarstufen-Ebene

“Y la minería, yo creo que es cosa de abrir un poco los espacios, resguardando bien la seguridad, porque yo sé, que los alumnos cuando se les da esta oportunidad la toman, la toman y no la dejan. Quizás habría que hacerles pruebas especiales, algún otro protocolo previo al ingreso.” Frau Durán, Bildungstiftung, Absatz 59

ANREGUNGEN UND FORDERUNGEN FÜR DAS DUALE SYSTEM AUF TERTIÄRER BILDUNGSEBENE

Forderung nach rechtlichem Rahmen

“Sería bastante más fácil si nosotros tuviéramos un paraguas de normativa estatal, que nos obligase a desarrollar ciertas actividades colaborativas. Por ejemplo, en la franquicia tributaria que tenemos para capacitación no hay ningún elemento que te obligue a utilizar un porcentaje de la franquicia en mecanismos de formación dual p. ej.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 128

“Si las empresas en general, si estuvieran obligadas a ocupar el 50% de la franquicia en el modelo de formación dual, te aseguro que este tema se masificaría.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 136

Anregungen zur Einführung des dualen Systems in staatlichen Ausbildungszentren

“Para mí el ideal sería que pudiéramos prototipar el dual en educación superior técnico profesional en un CFT. Y eso tiene un componente muy exigente de colaboración, soportado con metodologías y procesos, que ayudan a esas personas en los territorios hacer esto.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 202

“Yo para hacerlo más operativo, yo de verdad lo haría con el CFT. Yo buscaría la manera con la ayuda del Estado, pero también de las empresas, de que el modelo dual se instalara en un CFT y ahí se probará, y se probará en su gobernanza, no solo en la carrera, y que se probará su mecanismo de vinculación con los territorios.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 212

“Habría que ver cuánto sale instalar el dual, y otra vez, no en el diseño de la carrera, porque tenemos mucho de esto también [...]. El modelo es mucho más que eso, mucho más exigente. [...] mira, hay suficientes empresas, con un nivel de desarrollo suficiente, hay una densidad poblacional también suficiente para hacer esto. Y ahí te juegas con recursos, y con capacidades a soportarlo y de ahí hacerlo. [...] la tendencia, es decir: ‘Entonces el CFT de Maule es el CFT dual.’ Yo me ahorraría todos los apellidos y me concentraría en que la dinámica institucional diera cuenta DE.” Herr Carasco, Bildungsministerium, Absatz 214

“Quizás el gran desafío ahora es hacer alguna experiencia de dualidad utilizando todas los estándares y productos del [...] [BIV]. [...] nosotros no tenemos capacidad para hacer un piloto dual, no tenemos capacidad, pero tú perfectamente podrías decir: ‘Si yo junto el CFT este con el liceo no sé cuánto y con estas tres empresas en esta región o en esta provincia, podríamos armar un sistema dual precioso.’ Yo te diría ‘bacan’, pero ahí usen las competencias, los perfiles, los manuales, los *train the trainer* todo que está disponible y gratis del [...] [BIV], no partan levantando todo de nuevo. Si no que adáptenlo, a lo que se requiere ahí y declaren que están usando el [...] [BIV]. Hagamos un piloto dual basado en el [...] [BIV], yo creo que eso sería fascinante, porque permitiría cerrar el círculo y no crear un círculo nuevo.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 260

“¿Cómo hacemos que enganchen y este proceso será lo mejor posible? Y después de 4 años dicen: ‘Pero qué fantástico esto, me imagino que si triplicáramos la cantidad de prácticas eso sería mucho mejor.’ [...] pero eso implica entonces que [...] [NATIC] cambie su modelo y podríamos hacer un piloto y vamos avanzando. Pero hoy día con los liceos se puede. Porque la ley lo permite, pero con los IES no.” Herr Delmonte, Beratungsgesellschaft, Absatz 270

Forderung nach Annäherung der Akteur_innen

“Yo veo que va a haber previamente un trabajo de acercamiento y después podrá la posibilidad de establecer e instalar la estrategia dual.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 80

“La idea es básicamente llevar el programa entre las dos instituciones, que las dos instituciones se junten, tomen lineamiento, tomen decisiones se junten cuatro, cinco veces al año: ‘hacia dónde va el programa, con qué instituciones trabajamos, con qué empresas

trabajamos, cuál va a ser el método de selección, cuál va a ser el método de seguimiento de los aprendices, todo eso.” Herr Castillo, Arbeitsministerium, Absatz 56

“Hemos tenido conversaciones con ellos a través de las empresas mineras, o sea, por ejemplo, el Ministerio de Minería inició una mesa en la cual se junta con todas las empresas proveedoras de la minería que es APRIMIN ¿ok? Nosotros hemos ido a presentar el programa ya y hemos tenido muchas conversaciones con estas empresas proveedoras como COMATSU, Anglo American y la idea es seguir teniendo estas conversaciones, o que no sean cosas esporádicas, que una vez cada cinco meses, sino teniendo siempre conversaciones con las empresas.” Herr Castillo, Arbeitsministerium, Absatz 64

Forderung eines kulturellen Wandels hin zu mehr Kooperation

“[...] no es trivial, porque requiere un cambio un cambio cultural, un cambio de paradigma tal vez, en el cual el colaborar con el otro no significa que voy a restar variables de competencia, sino muy por el contrario el colaborar con el otro nos va a permitir ser una economía de manera agregada más competitiva.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 120

“Entonces en la medida que nosotros no seamos capaces como país de cambiar esa mentalidad del administrador público o del funcionario público que la empresa privada es un socio, es un colaborador para efectos de poder lograr saltos cuánticos en términos de formación y capacitación y no un enemigo. Tú lo ves en las mismas políticas públicas que está proponiendo el gobierno.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 186

Forderung nach Unterstützung der Studierenden

“Tendrá que tener una línea de acompañamiento [...] para que esas personas que ingresen se mantengan en el estudio, hagan una buena opción y se incorporen, porque quieren terminar y obtener el título. Y dentro del tiempo que se establece para ello.” Frau Contreras, SEREMI, Absatz 152

9.2.2 Anregungen und Forderungen für die technische Ausbildung im Bergbau

FORDERUNG ZUR ENTWICKLUNG SEKTORALER PROGRAMME

“Se necesita de ambos lados necesitas que tengamos un programa idealmente sectorial. Que eso es, que yo veo una fase desde [...] [BIV], que empieza a ocurrir digamos.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 218

“La colaboración intersectorial es súper importante, porque deberemos ir a un marco de cualificaciones nacional, de buscar las equivalencias de modo de que alguien se puede cambiar, porque esa es la rotativa normal que va a haber, o sea, cuando tenemos tasas muy

altas de gente que llega de otros sectores.” Herr Bercovitz, Bergbauinteressensorganisation, Absatz 300

“¿Mirada sistémica? Uno, dos frentes. Uno: primero sentar en la misma mesa el Ministro de Trabajo, Ministro de Educación, con los equipos correspondientes. Ahora, para esta mirada sistémica yo necesito hacer algunos cambios, necesito como modificar al, p. ej. el Ministerio de Trabajo requiere tener una unidad especializada con gente que entiende del mercado del trabajo y en la formación de la capacitación. Dos: requiero adecuar mi normativa en educación. Esa discusión que estamos teniendo hoy de la reforma de la educación superior no debe centrarse solamente en la fiscalización. Estoy de acuerdo que haya fiscalización, que hay una Superintendencia, que hay una Agencia de Calidad, pero requiere también tener una mirada de conversar al sector técnico profesional.” Herr Aguirre, Ausbildungszentrum, Absatz 126

“Yo diría que uno de los modelos más avanzados que hay en el término de lograr una cooperación entre competidores en un sector industrial, buscar el modelo de colaboración más óptimo, es el Consejo de Competencias Mineras, definitivamente. Y esperamos que eso sea replicado por otros sectores industriales y/o al mismo tiempo sea transformado en políticas públicas. Pero si no es así, la verdad es que es difícil.” Herr Bravo, CFT Wirtschaft, Absatz 166

Anhang 4: Kooperationsmuster bei der Kooperationsgestaltung auf der Sach- und Beziehungsebene

Sachebene

Aktionsfelder

		Innerhalb des dualen Systems		Ausserhalb des dualen Systems	
		Duales System auf Sekundarstufen-Ebene	Duales System auf tertiärer Bildungsebene	Entwicklung Qualifikationsrahmen	Entwicklung staatlicher CFT's
Kontaktaufnahme		<p>Ansprache konkreter Bedarfe der Betriebe von fundamentaler Bedeutung.</p> <p>(+) Kontaktaufnahme der Berufsschule über ehemalige dual ausgebildete Schüler_innen.</p> <p>(+) Kontaktaufnahme durch eine „neutrale Institution“, die eine Vermittler_innenrolle bei der Annäherung der verschiedenen „Welten“ von Industrie und Bildungseinrichtungen einnimmt.</p>	<p>(+) (-) Ansprache des CFT durch die Firma. Gewinnung des Kooperationspartners CFT durch vielversprechendes Angebot einer umfangreichen Infrastruktur und Möglichkeit der Durchführung von Aus- und Fortbildungen. Kein konkretes Konzept für die Kooperation vorhanden.</p>	<p>(+) Ansprache der Akteur_innen durch vertrauenswürdige Beratungsgesellschaft mit konkret ausgearbeiteten Vorschlägen bzgl. der Zusammenarbeit und der Ziele.</p>	<p>(-) Einberufung der regionalen runden Tische durch die Zentralregierung. Verpflichtung der Akteur_innen zur Mitarbeit mit klaren Zielvorgaben. In Aussichtstellung umfangreicher Einflussnahme. Kontaktaufnahme ohne Konzept und Unterstützung für die Kooperation.</p>
	Herausforderungen und Schwierigkeiten	<p>Herausforderung für die Berufsschule genügend Ausbildungsplätze im Allgemeinen zu finden und speziell im Bergbau für Sekundarschüler_innen.</p> <p>Lösungsansatz:</p> <p>(+) Nicht dual ausbilden, sondern sechsmonatiges Praktikum am Ende der Ausbildung.</p> <p>Schwierigkeit der Freistellung der Ausbilder_innen für Fortbildungen.</p>	<p>INDUM-APAL Mangel an ausgebildeten Dozent_innen und Ausbilder_innen, Lücken in der gesetzlichen Regelung.</p> <p>(-) Improvisation von Lösungsansätzen durch die Kooperationspartner_innen INDUM und APAL im laufenden Kooperationsprozess.</p>	<p>Definition konkreter Qualifikationsbedürfnisse.</p> <p>(+) Analyse der gegebenen Situation mit ihren Defiziten, Schritt für Schritt Bewältigung der Herausforderungen.</p> <p>Schwieriger Überzeugungsprozess der Mitglieder für sektorale Lösungen.</p> <p>(+) Einrichtung von Praxisgemeinschaften.</p>	<p>Schwierigkeiten in den Regionen mit Definition der Standortfrage der CFT's.</p> <p>(-) Verpflichtung zur Teilnahme der Akteur_innen.</p> <p>(-) Keine Vorbereitung der Akteur_innen auf kooperative Aufgabe</p> <p>(+) Einsatz eines Beraters in den Regionen durch das</p>

<p>Auswahl der Schüler_innen schwierig, da nicht alle reif für die Arbeitswelt sind, oder Veto der Eltern.</p> <p>Lösungsansatz: (+) Differenziertes Auswahlverfahren und Überzeugung der Eltern.</p> <p>Auszubildende verlassen die Firma nach Ende der Ausbildung.</p> <p>Lösungsansatz: (-) Z.T. Ausstieg der Firmen aus dem dualen System Einschätzung: Kurzfristige Kosten-Nutzenrechnung von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb in Bezug auf den Sinn der Ausbildung, die keine langfristige Perspektive einbezieht oder nach systemischen Lösungen in Bezug auf die Qualifizierung von Facharbeiter_innen sucht.</p>	<p>PETERS-NATIC Konzeptionelle Schwierigkeiten der Firma mit Kooperationspartner CFT, da es nicht dual und nicht entsprechend der Bedarfe der Firma ausbildet.</p> <p>(+) (-) Abbruch der Kooperation und daraus resultierender Alleingang bei der Durchführung des betriebseigenen CFT-Projektes ohne Kooperationspartner_in.</p> <p>(+) Dadurch Einsparung von Traineekosten und Verkürzung der Gesamtausbildungszeit.</p>	<p>(-) Scheitern der Umsetzung des Qualifikationsrahmens in CFT und IP.</p> <p>(-) Probleme mit Regierungswechsel alle vier Jahre. Ablehnung des Qualifikationsrahmens durch Bachelet Regierung II.</p> <p>(+) Durch intensive Lobbyarbeit der Beratungsgesellschaft Überzeugung des Bildungsministeriums von der Sinnhaftigkeit des Qualifikationsrahmens.</p>	<p>Bildungsministerium.</p>
<p>Berufsschule: (+) Kontakt zu Firmen über Mitarbeiter_innen, die ehemalige, dual ausgebildete Schüler_innen sind.</p> <p>(+) Beteiligung der Firmen an Entwicklung der Ausbildungsprogramme.</p> <p>(+) Werbung für das duale System mit externen „Expert_innen“.</p> <p>(+) Zugang zu den Ausbilder_innen durch informelle Kontakte.</p>	<p>INDUM: (-) Projekt zur Erfüllung der Corporate Social Responsibility zur Verbesserung des Firmenimages in einem konfliktreichen Umfeld.</p> <p>DUOC: (+) (-) Kooperation als Teil einer Entwicklungsstrategie, um als Bildungsunternehmen zu expandieren und das Modell zu vervielfältigen und zu exportieren.</p>	<p>Bergbauinteressensorganisation: (+) Untervertragnahme einer externen Beratungsgesellschaft, die bereits das Vertrauen der konkurrierenden Unternehmen besaß, so dass diese ihre geplanten Projekte und Fachkräftebedarfe offengelegt haben.</p> <p>Beratungsgesellschaft: (+) Überzeugungsarbeit gegenüber Unternehmen über Nutzen eines gut funktionierenden Ausbildungssystems.</p>	<p>(-) Es ist keine Kooperationsstrategie zu erkennen.</p> <p>(-) Einrichtung der CFT's ist die Erfüllung eines Wahlversprechens ohne Konzept zur Umsetzung.</p> <p>(+) (-) Durchführung einer partizipativen, kooperativen Methode für den Entwicklungsprozess, ohne Vorbereitung und Unterstützung der Akteur_innen in den Regionen.</p>

<p>(+) Orientierung an den Bedürfnissen der Kooperationspartner_innen.</p> <p>Ausbildungsbetrieb: (+) Auszubildende als Nachwuchs für ausscheidende Mitarbeiter_innen.</p> <p>(+) Einführung in die Betriebskultur während der Ausbildung.</p> <p>Bildungsstiftung: (+) Darstellung positiver Erfahrungen.</p> <p>(+) Einbeziehung der Unternehmensstrategie in das Konzept der dualen Ausbildung.</p> <p>(+) Ansatz an konkreten Bedarfen der Firmen.</p>	<p>PETERS: (+) (-) Unentgeltliche Ausbildung, um konkurrenzfähig zu sein.</p> <p>(+) Übernahme der Standards der Bergbauinteressensorganisation, um Zertifizierung zu erhalten.</p>	<p>(+) Einladung der Bildungsinstitutionen zu Praxisgemeinschaften, um Regeln zur Implementierung des Qualifikationsrahmens zu diskutieren und gemeinsam festzulegen.</p> <p>(-) Zur Verfügungstellung von Praktikumsplätzen in der Industrie nur an von der Bergbauinteressensorganisation zertifizierte Ausbildungsgänge.</p> <p>(-) Druck auf Bildungsinstitutionen sich zertifizieren zu lassen, um Praktikumsplätze zu bekommen.</p> <p>Politische Strategien: (+) Aufbau „offensichtlicher Räume“, Forcierung relevanter Themen durch Pilotprojekte, positive Erfahrungen, Befürworter, um Adressat_innen von ihrer Wichtigkeit zu überzeugen.</p> <p>(+) Öffentliche Zurverfügungstellung aller erarbeiteten Konzepte, des Qualifikationsrahmens, der Profile und Arbeitspakete auch an Regierungsorganisation Chile Valora.</p> <p>(+) (-) Zusammenarbeit mit Interessensvertretungen der Großindustrie, um beim Regierungswechsel weiterhin Einfluss zu behalten und die</p>	<p>(-) Keine innovativen Konzepte des Bildungsministeriums, keine rechtlichen Reformen vorgesehen.</p> <p>Exkurs: Kooperationsvereinbarung mit dem BIBB wurde nicht weiterverfolgt, da von der Vorgängerregierung abgeschlossen. CIM-Fachkräfte waren nicht weiter im Bildungs- und Arbeitsministerium erwünscht.</p>
--	--	--	--

		Einführung eines landesweiten Qualifikationsrahmens weiter verfolgen zu können.		
Rollenverteilung	<p>(+) (-) Gemeinsame Definition der Rollenverteilung unter den Akteurinnen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb, ohne Beteiligung des Bildungsministeriums.</p>	<p>INDUM-APAL</p> <p>(-) Keine fest definierte Rollenverteilung zwischen Ausbildungsbetrieb und CFT, was bei unterschiedlicher Interessenslage zu Konflikten unter den Kooperationspartner_innen führt.</p> <p>(-) Auf Konkurrenz basierende Kooperation, in der das CFT die Definition der Rollen von CFT und Betrieb festzulegen versucht.</p>	<p>(-) Klares Top-Down-Verfahren bei der Rollenverteilung. Innerhalb der Hierarchie kommt der Beratungsgesellschaft nach der Bergbauinteressenorganisation aufgrund ihrer Koordinationsrolle eine starke Machtposition zu. Die Bergbauindustrie hat aufgrund der Finanzierung des Projektes eine starke Kontrollmacht, die sie jedoch weitestgehend über ihre Interessensorganisation kanalisiert. Die Bildungsinstitutionen stehen innerhalb des Projektes am unteren Ende der Hierarchie. Ihre einzige Entscheidungsmöglichkeit besteht darin, sich an dem Projekt zu beteiligen oder nicht.</p>	<p>(-) Top-Down-Modell der Rollenzuschreibung durch das Bildungsministerium, das die regionalen Akteur_innen zu runden Tischen mit einem partizipativen Entscheidungsprozess einlädt, mit dem diese jedoch z.T. überfordert sind.</p> <p>(+) Im Einzelfall delegieren die Akteur_innen des runden Tisches Entscheidungen an die regionale staatliche Universität und nehmen die Rolle der Kontrollinstanz wahr.</p>
Vereinbarungen und Verpflichtungen	<p>(+) Alle Akteur_innen verpflichten sich die ihrer Rolle entsprechenden Aufgaben zu erfüllen.</p> <p>(+) (-) Im Fall der Beteiligung der Bildungsstiftung legt diese die Verpflichtungen der einzelnen Akteur_innen fest und kontrolliert deren Einhaltung.</p>	<p>(+) Vertragliche Verpflichtung des Ausbildungsbetriebs der Zurverfügungstellung von Personalressourcen und Infrastruktur für die theoretische Ausbildung durch das CFT.</p> <p>(-) (+) Unfreiwillige Übernahme der Kosten für die Ausbilder_innen durch das CFT, um den Erfolg des Projekts nicht zu gefährden.</p>	<p>Die Beratungsgesellschaft hat die Bergbauindustrie verpflichtet nur Praktikumsplätze für zertifizierte Ausbildungsgänge anzubieten.</p> <p>(+) Die Verpflichtung garantiert die Einhaltung der von der Industrie selbst festgelegten Standards.</p> <p>(-) Mit der Verpflichtung wird Druck auf die Bildungsinstitutionen ausgeübt sich zertifizieren zu lassen, da sie sonst</p>	<p>(+) (-) Der Berater des Bildungsministeriums verpflichtet sich den Entwicklungsprozess der CFT's voranzutreiben und die Arbeit der lokalen Akteur_innen zu würdigen. Eigenverpflichtung, die jedoch nicht gegenüber den regionalen Akteur_innen als Kooperationspartner_innen eingegangen wird, sondern gegenüber dem Arbeitgeber und dem eigenen Gewissen.</p>

		keine Praktikumsplätze bekommen.		
Entscheidungen während des Prozesses	<p>(+) Demokratische Entscheidungsfindungsprozesse zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule.</p>	<p>PETERS</p> <p>(-) (+) Einzelentscheidung der Firma zur Aufgabe der Kooperation mit NATIC und später zur Umwandlung des CFT in ein Ausbildungszentrum für Kurzeitausbildungen.</p> <p>Bildungsministerin:</p> <p>(-) Rechtliche Entscheidungen in Bezug auf das duale System erfolgen nur aufgrund von Druck von außen.</p>	<p>(+) (-) Top-Down-Entscheidungen bzgl. des Prozessverlaufs organisiert von der Bergbauinteressensorganisation und der Beratungsgesellschaft.</p>	<p>(-) Top-Down-Prozess organisiert vom Bildungsministerium Akteur_innen müssen gemeinsam Entscheidungen treffen, ihre Umsetzung ist jedoch nicht garantiert, da letztendlich der Rektor des CFT die Entscheidungsbefugnis hat.</p>
Kooperationsmuster	<p>(+) Demokratische Strukturen, Kreative Lösungsansätze.</p> <p>(-) Kurzfristige Perspektive, keine systemische Analyse.</p>	<p>APAL-INDUM</p> <p>(-) Improvisation, "falsche" Versprechungen, unfreiwillige Verpflichtungen.</p> <p>PETERS Aufkündigung der Kooperation, Alleingang.</p>	<p>(+) Anschub- und Motorfunktion von Bergbauinteressensorganisation und Beratungsgesellschaft Durchdachtes Konzept.</p> <p>(-) Top-Down-Modell der Rollenzuschreibung, Druckmittel</p>	<p>(-) Am Reißbrett entworfenen Wahlversprechen Feuerwehrfunktion des Bildungsministeriums Top-Down-Modell der Kooperationsstruktur durch das Bildungsministerium.</p>

Beziehungsebene

Aktionsfelder

	Innerhalb des dualen Systems		Ausserhalb des dualen Systems	
	Duales System auf Sekundarstufen-Ebene	Duales System auf tertiärer Bildungsebene	Entwicklung Qualifikationsrahmen	Entwicklung staatlicher CFT's
Konkurrenz	Berufsschulen empfinden Betriebe als Konkurrenz, wenn sie sich an der Ausbildung beteiligen wollen. Lösungsansätze: (-) Sie gehen keine Kooperation mit Ausbildungsbetrieben ein.	(-) CFT erhält reale Konkurrenz von anderen Fortbildungsanbieter_innen, die von der Firma unter Vertrag genommen werden und kann diese nicht verhindern.	(-) Die Beratungsgesellschaft versucht mit Druck und Drohungen die Konkurrenz, die einen eigenen Qualifikationsrahmen erstellen will, auszuschalten und zu diskreditieren.	(-) Die regionalen Akteur_innen verweigern als Einzelkämpfer_innen eine kooperative Entscheidungsfindung mit ihren Konkurrent_innen.
	Alle Akteur_innen beantworten vermeintliche oder existierende Konkurrenzsituationen mit Kampf gegen die konkurrierende Institution. Keiner der Akteur_innen versucht die Konkurrent_innen durch Argumente auf ihre Seite zu bringen oder gemeinsame Lösungen anzustreben. Die einzige Lösung scheint für sie in allen Fällen in der Durchsetzung der eigenen Interessen gegen die Interessen der Konkurrent_innen zu liegen.			
Kommunikation	(+) Direkte und konstante Kommunikation zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb. (+) Die regionale Vertreterin des Bildungsministeriums empfiehlt Offenheit für die Argumente der Kooperationspartner_innen und Vermeidung von kulturellen „Fettnäpfchen“.	APAL-INDUM Das Thema Kommunikation wird nicht benannt. (-) Die Ursache kann in den vielfältigen Konflikten innerhalb der Kooperation liegen, die wiederum durch fehlende Kommunikation entstanden sein können.	(-) Zwischen den Akteur_innen aus Industrie und Bildung existiert ein ideologisches und sprachliches Kommunikationsdefizit. (+) Es wird versucht durch externe Beratung abzubauen.	(-) Es existiert ein hierarchisches Kommunikationsmodell zwischen Bildungsministerium und lokalen Akteur_innen, da das Bildungsministerium Top Down die Kommunikationsregeln für den Kooperationsprozess vorgibt. (+) Der Berater hat die Funktion die regionalen Akteur_innen über ihre Rolle aufzuklären und eine zielgerichtete Kommunikation unter den Akteur_innen zu fördern.
	Vertrauensverhältnis	(+) Die Kooperationspartner_innen benennen Vertrauen untereinander als einen der wichtigsten Grundpfeiler für das Gelingen des gemeinsamen Projektes.	(-) Es existiert ein Misstrauensverhältnis zwischen Ausbildungsbetrieb INDUM und CFT APAL als Konsequenz vermeintlich	(+) Das Vertrauensverhältnis der Betriebe zur Beratungsgesellschaft ist die Grundlage, um die Kooperation zu starten. Dadurch gerät das Misstrauen untereinander

	nicht eingehaltener Absprachen.	in den Hintergrund. Im Laufe der Zusammenarbeit wird das Vertrauen untereinander durch die Arbeit an einem gemeinsamen Ziel hergestellt.	Einzelkämpfer_innen verstehen. (-) Zwischen Ministeriumsberater und lokalen Akteur_innen ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses schwierig, da der Berater den Akteur_innen die Fähigkeit und den Willen zur Kooperation abspricht.	
Teamarbeit	(+) Teamarbeit findet zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb auf gleichberechtigter partnerschaftlicher Ebene statt.	APAL-INDUM (-) Es gibt keine Teamarbeit unter den beteiligten Akteur_innen.	Bergbauindustrie (+) Teamarbeit von Mitgliedern konkurrierender Unternehmen funktioniert, da die beteiligten Akteur_innen davon überzeugt wurden, dass sie alle ein gemeinsames Ziel verfolgen, und eine sektorale Lösung nur durch die gemeinsame Entwicklung eines an ihren Bedarfen angepassten Qualifikationsrahmens zu erreichen ist. Regierungsinstitutionen und Beratungsgesellschaft (+) Durch die jahrelange Lobbyarbeit der Beratungsgesellschaft für einen national einheitlichen Qualifikationsrahmen wurden die einzelnen Institutionen von seiner Notwendigkeit und einer kollektiven Entwicklung im Team überzeugt.	Es gibt keine Teamarbeit unter den beteiligten Akteur_innen, da sie sich als Einzelkämpfer sehen.
Probleme und Konflikte	(-) Konflikte zwischen Berufsschule und Bildungsministerium, die die Berufsschule als fehlenden Kooperationswillen von Seiten des	APAL-INDUM (-) Viele Konflikte zwischen Firma und CFT scheinen auf Missverständnissen bei Absprachen zu beruhen.	(-) Probleme die staatliche Stelle Chile Valora davon zu überzeugen, dass der Qualifikationsrahmen der Bergbauinteressenorganisation die beste Grundlage für einen nationalen	(-) Probleme der regionalen Akteur_innen in einem heterogenen Gremien zu kooperieren, da sie wenig Kooperationserfahrung haben und ihnen die Materie weitestgehend unbekannt ist.

<p>Bildungsministeriums auslegt.</p>	<p>(-) Es kann kein gemeinsames Gesamtziel zwischen den Kooperationspartner_innen festgestellt werden. Jede/r Akteur_in stellt die eigenen Interessen in den Vordergrund und agiert ohne Kompromisse einzugehen.</p> <p>Akteur_innen der technischen Ausbildung</p> <p>(-) Probleme der Akteur_innen mit dem dualen System als Kooperationsmodell, da mit ihm Diskussionen und Konflikte verbunden sind, die innerhalb der chilenischen Kultur möglichst vermieden werden.</p>	<p>Qualifikationsrahmen bietet.</p>	
<p>Der Vertreter des Bildungsministeriums appelliert an alle Kooperationspartner_innen sich mit den gegebenen Bedingungen abzufinden und auch unter erschwerten Bedingungen zu kooperieren.</p>			
<p>(+) Direkte Kommunikation, Vertrauensverhältnis und Teamarbeit zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb.</p> <p>(-) Kooperationsprobleme zwischen Berufsschule und Bildungsministerium.</p> <p>(-) Keine Kooperation von Berufsschulen, die die Betriebe als Konkurrentinnen empfinden.</p>	<p>(-) Misstrauensverhältnis zwischen Ausbildungsbetrieb und CFT, das aus vermeintlicher Nichteinhaltung von Absprachen herrührt, das auf Missverständnissen und fehlender Kommunikation basieren kann. Dadurch wird Teamarbeit unmöglich.</p>	<p>(+) Vertrauensverhältnis zu externer Beratungsgesellschaft, das Vertrauen unter den konkurrierenden Unternehmen generiert.</p> <p>(-) Gegenüber den Bildungseinrichtungen Kooperationsangebot zur Entwicklung eines Umsetzungskonzepts des Qualifikationsrahmens, und Druckmittel bzgl. Zertifizierung Diskreditierung von Konkurrent_innen.</p>	<p>(-) Top-Down Kooperation zwischen Bildungsministerium und lokalen Akteur_innen.</p> <p>(-) Indirekte Verweigerung der regionalen Akteur_innen zu einvernehmlicher Kooperation, Einzelkämpfertum.</p>

Kooperationsmuster