

**MARIO VÖTSCH & INGRID HOTAREK**

## **Lernen in der Steppe: Das Duale System im internationalen Kontext – Potentiale und Grenzen des Systemtransfers am Beispiel Kasachstan**

### **Abstract**

*In an international context, German-speaking dual education systems are often regarded as a model for vocational training, ensuring high quality education through the combination of learning sites while also promoting integration into society and the labour market. However, transferring structural elements to other education systems is not without its problems, as shown in this example, in which core elements of the dual system were to be transferred to the education system in Kazakhstan. Against the backdrop of international vocational training research, this article addresses the question of the potential and limitations of a system transfer.*

### **Key words**

*Vocational education and training, international transfer, dual system*

### **Einleitung**

Das österreichische System der dualen Ausbildung wird im internationalen Kontext oft als Vorzeigemodell der beruflichen Bildung betrachtet, da es über die Verknüpfung von Lernorten hohe Qualität in der Ausbildung sicherstellt und gleichzeitig integrativ für die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt wirkt. Während die deutschsprachigen dualen Systeme strukturelle und soziokulturelle Ähnlichkeiten aufweisen (Dorninger & Gramlinger, 2019), zeigt sich, dass der Transfer von Strukturelementen in andere Bildungssysteme nicht unproblematisch ist. Gerade im Kontext der internationalen Berufsbildungsforschung hat daher die Frage nach den Potentialen und Grenzen eines Systemtransfers andauernde Aktualität (Barabasch, Bohlinger & Wolf, 2026, Gessler, Fuchs & Pilz, 2019).

Der vorliegende Beitrag greift diese Problematik vor dem Hintergrund eines internationalen Erasmus+ Projekts auf, in dem Kernelemente von deutschsprachigen dualen Systemen auf das Bildungssystem Kasachstans übertragen werden sollten. Das Projekt fokussiert insbesondere die systematische Entwicklung und nachhaltige Implementierung einer dualen Universitätsausbildung nach europäischem Vorbild. Dabei ist die Ausgangslage am Arbeitsmarkt in

Kasachstan durchaus vergleichbar mit der Situation in vielen europäischen Ländern: In zentralen Branchen gibt es einen Fachkräftemangel bzw. ein Ausbildungsvakuum, aufgrund dessen die Wirtschaft umso mehr auf eine nachhaltige berufliche Bildung angewiesen ist, die den konkreten Erfordernissen zukunftsgerichteter Wertschöpfung nachkommt. Daher sollten im Projekt nicht nur Good-Practice-Beispiele von Unternehmen mit dualen Ausbildungsstrukturen vorgestellt werden. Die europäischen Bildungspartner sollten auch in der Entwicklung von Curricula und bei Schulungen für Hochschul- und Collegelehrende sowie betriebliches Bildungspersonal unterstützend tätig werden.

Nach Abschluss der vierjährigen Projektlaufzeit stellt sich anhand des vorliegenden Beitrags die Frage, in welchen Bereichen ein Transfer des dualen Systems auf Hochschulebene gelungen ist oder zumindest angebahnt werden konnte. Dabei ist davon auszugehen, dass Systeme nie absolut, sondern nur graduell und kontextspezifisch übertragbar sind (Frommberger & Baumann, 2018). Duale Berufsbildungssysteme sind komplexe institutionelle Gefüge, die in historische, sozioökonomische und politische Kontexte eingebettet sind – jeder Transfer muss diese Einbettung in Bezug auf mögliche Ziele und Strategien berücksichtigen. Dabei spielen neben soziodemographischen Faktoren auch normative und kulturelle Aspekte eine Rolle. Ein kritischer Blick auf die Ergebnisse des vorliegenden Projekts kann daher helfen, die Möglichkeiten der Übertragbarkeit beruflicher Systeme konkret auszuloten. Gleichzeitig bietet er die Chance, eigene Handlungsbedingungen und -möglichkeiten vor dem Hintergrund der zunehmenden Internationalisierung von beruflicher Bildung zu reflektieren (Cedefop, 2020). Der vorliegende Beitrag adressiert diese Ziele durch folgenden Aufbau: Nach einem theoretischen Einstieg in die internationale Transferforschung (Ansätze, Modelle, Untersuchungsebenen) vergleichen wir die Berufsbildungssysteme von Österreich und Kasachstan anhand zentraler Eckpunkte. Anschließend runden verschiedene Transfer-Strategien den theoretischen Rahmen ab und leiten über in den empirischen Teil. Darin skizzieren wir zunächst die sozioökonomischen Ausgangsbedingungen der beruflichen Bildung Kasachstans, bevor das Projekt und zentrale Ergebnisse vorgestellt werden. In methodischer Hinsicht beruhen die empirischen Befunde weitgehend auf Desktop-Research, insbesondere auf der Analyse von Projektberichten und policy papers. Die Projektergebnisse gehen aus einer umfangreichen Projekt-Dokumentation hervor, ebenso aus persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen im Rahmen der Projektmitarbeit. In einer abschließenden Diskussion führt der Beitrag wesentliche Befunde zusammen und zeigt Herausforderungen für die Zukunft auf.

## Theoretischer Hintergrund

### *System-Transfer in der Berufsbildungsforschung*

Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Transfers von Berufsbildungssystemen ist inzwischen gut beforscht und hat eine Vielzahl an empirischen Untersuchungen aus unterschiedlichen Ländern und Kontinenten hervorgebracht (eine umfassende aktuelle Zusammenschau bietet Barabasch et al., 2026; eine exemplarische Einzelfallstudie ist Caves & Oswald-Egg, 2023). Je nach Perspektive werden unterschiedliche Systemebenen fokussiert und dabei entsprechende Kooperationsprozesse, Ressourcen, Kapazitäten und Austauschbeziehungen analysiert. Weitgehend Konsens herrscht darüber, dass die Ziele eines Transfers weder die einseitige Übertragung von „Systemkomponenten“ noch deren unhinterfragte Implementierung sein können, weil dabei die Bedarfe und Besonderheiten des jeweiligen Kontextes ausgeblendet werden (Frommberger & Baumann, 2018). Stattdessen gilt es als zielführender, zugleich realistischer und sinnvoller, einen graduellen Transfer von einzelnen Elementen anzustreben, der in die politischen und sozioökonomischen Strukturen des adressierten Bildungssystems eingebettet ist. Wanklin (2026) spricht von „funktionalen Äquivalenten“, die auf bestimmte Systemkomponenten verweisen, ohne notwendigerweise ein gleiches institutionelles Gefüge vorauszusetzen. Frommberger, Pilz & Gessler (2021, S. 167) definieren fünf Kernbereiche für internationale Kooperationen im Feld der Berufsbildung, aus denen Transfermöglichkeiten hervorgehen können:

1. Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat
2. Lernen im Kontext der Arbeit
3. Akzeptanz nationaler Vorschriften und Standards (Curricula)
4. Ausbildung von Berufsschullehrpersonen und Ausbildungspersonal
5. Forschung im Bereich der beruflichen Bildung

Entlang dieser Themenfelder bringt der Transfer von dualen Berufsbildungsstrukturen einige besonderen Herausforderungen mit sich. Zum einen hängt viel davon ab, welche Attraktivität und welches Image die Berufsbildung im Zielland hat. Zum anderen können gerade bei vielschichtigen dualen Systemen sprachliche und kulturelle Hürden auftreten, die von den involvierten Akteur\*innen nur bedingt zu bewältigen sind. Das ist auch der Befund einer umfassenden Literature-Review zum internationalen Transfer dualer Systeme:

„Major challenges for the transfer of dual VET systems include the social reputation of VET in the recipient countries and (language- and culture-

related) communication difficulties between the involved parties. For a successful transfer of VET, a deeper knowledge of the contextual conditions in the recipient country are of particular importance, as well as a close, longstanding cooperation between the involved parties.” (Toepper, Zlatkin-Troitschanskaia & Kühling-Thees, 2021, S. 138)

### **Transfer-Modelle: Makro-, Meso- und Mikro-Ebene**

In der Forschung werden theoretische Transfer-Modelle nach Typologien und Strategien unterschieden. Weitgehend gebräuchlich ist die Einteilung nach Makro-, Meso- und Mikroebene, die jeweils unterschiedliche Erklärungsangebote mit sich bringen. Die Makroebene – mit dieser beschäftigen sich die meisten Typologien – erfasst Strukturen, Stakeholder und Finanzierung; die Meso-Ebene spezifische Merkmale von Organisationen, Kontextbedingungen, Curricula und Lehrpersonal; die Mikro-Ebene schließlich setzt sich mit konkreten Lehr- und Lernprozessen auseinander. Letztere sollte für jedes Transfervorhaben zumindest ein theoretischer Fluchtpunkt sein, „because it is ultimately at this level that the product of any educational process is developed” (Pilz, 2016, S. 477).

Auf Makroebene kommen Pilz (2016) zufolge häufig zwei theoretische Erklärungsansätze zum Tragen. Der *Skill formation approach*, grob übersetzt als *Ansatz zur Kompetenzbildung*, untersucht vor dem Hintergrund der politischen Ökonomie zentrale politische und sozioökonomische Institutionen, die Einfluss auf die Berufsbildung haben (Buchanan, Henderson & Occhipinti, 2026). Dabei spielen vor allem die Einflussbereiche von Staat und Markt eine Rolle: Auf einer Seite des Spektrums steht ein sozial- und wohlfahrtsstaatliches Modell, in dem der Staat maßgeblichen Einfluss auf unterschiedliche Berufsbildungselemente hat (Ausbildungssysteme, Berufsbilder etc.). Auf der anderen Seite steht ein neoliberales Marktmodell mit hohem unternehmerischem Einfluss und der Priorität auf individuellen Wahlmöglichkeiten entlang privater Märkte. Diese beiden Pole können durch eine ältere Klassifizierung von Greinert (1995) ergänzt werden, die drei prototypische Berufsbildungssysteme unterscheidet: ein liberales marktwirtschaftliches Modell, ein staatsreguliertes bürokratisches Modell und ein dual-korporatistisches Modell.

Als weitere Theorie auf der Makroebene untersucht der *Stratifikationsansatz* die Bildungsverläufe, Pfadabhängigkeiten und Durchlässigkeiten des Systems (Pilz, 2016). Im Fokus dieses soziologischen Ansatzes stehen Zugangs-, Selektions- und Übergangsmechanismen, die mit unterschiedlichen Hierarchieebenen verknüpft sind. Gerade in individualistischen Gesellschaften wird in Ausbildungswegen immer auch die Attraktivität und das Image von beruflicher Bildung neu verhandelt.

Auf der Mesoebene fragt der *Standardisierungsansatz*, wie übergeordnete Strukturen und Regulationen innerhalb einer Organisation in standardisierte Prozesse umgesetzt werden. Zentrale Kriterien sind die Ausbildung von Lehrkräften,

die Ausstattung von Schulen und die Qualität von Curricula. Daraus können landesweite Unterschiede in der Qualität von Bildungsprozessen hervorgehen. Die Mesoebene geht schließlich fließend über in die Mikroebene, in der das Unterrichtshandeln und die konkreten Lernprozesse erforscht werden. Kern sind die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, die sich entlang unterschiedlicher pädagogischer Konzepte und didaktischer Methoden entfalten.

Übertragen auf die Projektpartnerländer Österreich und Kasachstan lässt sich vorerst festhalten, dass das österreichische Berufsbildungsmodell als dual-korporatistisches Modell einzustufen ist (Greinert, 1995). Professionen und Qualifikationen werden vorwiegend sozialpartnerschaftlich organisiert. Es gibt eine hohe Stratifizierung aufgrund der relativ frühen Entscheidung für unterschiedliche Bildungswege, die eine starke Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung mit sich bringt. Der Grad der Standardisierung ist durch die bürokratische Bildungspolitik entlang föderalistischer Strukturen relativ hoch. Die konkreten berufsbildenden Lernprozesse sind auf die Praxis ausgerichtet, stellen aber kein einfaches Learning-by-doing dar, sondern sind in reflexive Gesamtzusammenhänge eingebettet.

In Kasachstan gibt es auf Ebene der formalen Qualifikationen einen starken staatlichen Einfluss, daher auch eine relativ hohe Standardisierung von Bildungsprozessen. Die Stratifizierung ist in formaler Hinsicht (nach Schulformen) vergleichsweise gering, jedoch deutlich höher in Bezug auf soziale und institutionelle Segregationsmechanismen. In den Lernprozessen gibt es bislang zu wenig Integration von Theorie und Praxis, also wenig Praxisbezug in der Theorie und umgekehrt wenig theoretische Fundierung in der Ausbildung. Das kasachische Ausbildungspersonal ist oft nicht ausreichend für die unterschiedlichen Lernorte qualifiziert, da es entweder an berufspädagogischen Kompetenzen oder an professioneller Praxiserfahrung mangelt. Aufgrund dieser fehlenden Passung bleiben berufliche Lernprozesse oft auf informeller oder individueller Ebene stecken.

### **Transfer-Strategien**

Neben der Typologie entlang unterschiedlicher Ebenen lassen sich diverse Analysestrategien differenzieren, die Schwerpunkte im Transferprozess ausmachen. Ein Ansatz ist die sogenannte 6-P-Strategie (Pilz, 2016, S. 485), die *Priorities*, *Power*, *People*, *Poaching*, *Avoidance*, *Progression* und *Privileges* unterscheidet. An vorderster Stelle geht es bei Transfervorhaben um die Bedarfe des Ziellandes (*Priorities*). Damit sollte sichergestellt werden, dass der Prozess von jenen mitgetragen und akzeptiert wird, die davon betroffen sind. Durch aktive Einbeziehung möglichst aller Stakeholder lassen sich Ängste und Zweifel beseitigen und der Wandelprozess erfolgreich gestalten. Allerdings sind die Bedarfe nicht gleichzusetzen mit den Zielen des Transfers, letztere müssen vor dem Hintergrund der verschiedenen Transferebenen kontextbezogen formuliert werden (Wer benötigt was auf welcher Ebene? Was ist möglich?). An zweiter Stelle (*Power*) steht die Verfügbarkeit von Lernressourcen, also Räumlichkeiten, Infrastruktur, Curricula

und Lernmaterial. Drittens ist die Verfügbarkeit von ausreichend qualifizierten Ausbildungspersonals (People) an den jeweiligen Lernorten sicherzustellen, wobei eine angemessene Vergütung eine wesentliche Voraussetzung darstellt. Viertens ist zu fragen, inwiefern Unternehmen in eigenes Personal investieren, um hohe Fluktuation zu vermeiden (*Poaching Avoidance*). Umso mehr ein Unternehmen von der Sinnhaftigkeit beruflicher Bildung überzeugt ist, desto mehr wird es das eigene Personal fördern, eine qualitätsvolle Rekrutierung vornehmen und das langfristige Commitment der Belegschaft stärken. Als fünfter Punkt (*Progression*) sollte die stete Weiterentwicklung des Ausbildungssystems sicherstellen, dass die berufliche Bildung für Jugendliche attraktiv und kompetitiv bleibt, zudem anschlussfähig an unterschiedliche Bildungsverläufe. Umgekehrt gilt es, auch für die bestehende Belegschaft solche Formen der Wertschätzung zu etablieren, die sicherstellen, dass Berufsbildungsmaßnahmen nicht nur für Ausbildung und Rekrutierung eingesetzt werden, sondern auch für eine nachhaltige Professionalisierung (*Privileges*).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Grundlagen, die den Transfer sowohl auf unterschiedlichen Ebenen als auch entlang verschiedener Strategien verorten, wird in Folge das Beispiel eines Systemtransfers zwischen zentraleuropäischen Staaten und Kasachstan analysiert. Dafür wird zunächst der kasachische Kontext kurz skizziert, bevor das Projekt und dessen wesentlichen Ergebnisse vorgestellt werden.

## Berufliche Bildung in Kasachstan

### *Allgemeine Eckdaten*

Kasachstan ist ein sehr junger Staat, der erst 1991 von der damaligen Sowjetunion unabhängig geworden ist. Um seine Wirtschaftsstruktur und das Bildungssystem besser einzuordnen, sind einige Eckdaten hilfreich: Kasachstan ist der größte Binnenstaat der Welt, insgesamt das neuntgrößte Land der Welt. Die Besiedelungsdichte ist bei 20 Mio. Einwohnern äußerst gering. Die Lebenserwartung beträgt 74,4 Jahre, die Alphabetisierungsquote 99 %. Kasachstan hat eine multiethnische Bevölkerungsstruktur (70 % kasachisch, 15 % russisch, 3 % usbekisch, 2 % ukrainisch, u.a.), die überwiegende Mehrheit sind Muslime (70 %) und Christen (26 %). Das politische System ist als autoritäre Präsidialrepublik einzustufen. Die Wirtschaft verzeichnet seit mehreren Jahren ein relativ konstantes Wirtschaftswachstum und ist von bestimmten Rohstoffen wie Erdöl und Erdgas abhängig. Eine geopolitische Abhängigkeit herrscht auch von den Großmächten Russland und China, wenngleich es seit dem Ausbruch des Ukraine-Angriffskriegs vorsichtige Anzeichen der Distanzierung von Russland gibt. Seit 2017 ist Kasachstan Mitglied der Ausschüsse der OECD.

### *Wirtschaftliche Entwicklung*

Die sowjetische Planwirtschaft prägte die Mechanismen und Strukturen der Berufsbildung über Jahrzehnte hinweg. Die konstante, staatlich festgelegte

Nachfrage machte die Notwendigkeit von Arbeitsmarktanforderungen sowie von Mobilität und Flexibilität der Arbeitskräfte obsolet. Jede Berufsschule wurde einem Basisbetrieb zugeordnet (Kenzhegaliyeva, 2010). Nach dem Zerfall der Sowjetunion erfolgte spätestens seit den 2000er-Jahren eine Diversifizierung der Wirtschaftsstruktur. Ein Großteil der ehemals staatlichen Unternehmen wurde seitdem privatisiert und in Klein- und Mittelunternehmen umgewandelt. Diese Umstrukturierung sowie die Ansiedlung von Hightech-Industrien führen zum steigenden Bedarf an höher qualifizierten Fachkräften. Betroffene Wirtschaftsbereiche sind vor allem die Erdöl- und Gasindustrie, das Bauwesen, Maschinenbau und der Dienstleistungsbereich. Dabei zeigt sich, dass die bisherigen Qualifikationen der Berufsbildung für den Arbeitsmarkt nicht mehr relevant und auch nicht zukunftsorientiert sind (Stehling, 2015). Während der Fokus der staatlichen Bildungspolitik in den ersten Jahren der Unabhängigkeit auf Grundschulen und Hochschulen liegt, bleibt die Berufsbildung weitgehend unbeachtet. Ab 2008 gab es erste staatliche Programme zur Förderung der Berufsbildung mit dem Ziel, die Qualität der Ausbildung zu erhöhen und die Einbindung von Unternehmen zu fördern (Kenzhegaliyeva, 2010).

### ***Berufliche Bildung in Kasachstan***

In Zentralasien können generell drei Ebenen der beruflichen Bildung identifiziert werden: (1) die akademische Ebene an Hochschulen, (2) die klassische berufliche Bildung als Teil einer Ausbildung an Berufsfachschulen und Colleges sowie (3) die informelle, praktisch orientierte Berufsbildung, die zumeist ad hoc in Kleinstgewerben praktiziert wird. Typisch für diese drei Ebenen ist das Fehlen eines kontinuierlichen Austausches zwischen den Institutionen, vor allem zwischen Theorie und Praxis, sowie die fehlende Durchlässigkeit zwischen den Ebenen (Jenewein, 2021, Stehling, 2015).

Die wichtigste Einrichtung der kasachischen Berufsbildung sind die rund 800 Colleges, die circa 500.000 Studierende in 213 Fachrichtungen mit 693 Qualifikationen ausbilden. Wesentliche Vorgaben erfolgen zentralistisch über das Bildungsministerium, wie generell die Bildungspolitik einem traditionellen Top-Down-Ansatz folgt. Die Bildungsreformen, die in der beruflichen Bildung ab den späten 2000er-Jahren intensiviert wurden, ermöglichten es, dass 2012 ein nationaler Qualifikationsrahmen eingeführt wurde, der die Kompatibilität der Abschlüsse mit europäischen Bildungssystemen gewährleistet: „Die Orientierung (...) beispielsweise an dem dualen Bildungssystem Deutschlands bzw. den *WorldSkills-Standards* stellt eine Annäherung an die Anforderungen internationaler Arbeitsmärkte dar“ (Zechiel, 2021, S. 44). Zudem werden neue Berufsstandards in Kooperation mit Arbeitgebern sowie ein unabhängiges System zur Zertifizierung von Qualifikationen in unterschiedlichen Branchen entwickelt. An zentralen Einrichtungen – Colleges, Hochschulen, Betrieben – entstehen moderne

Ausbildungs- und Kompetenzzentren, die die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften sichern sollen (Boribekov & Kusainov, 2015).

### ***Duale Ausbildung in Kasachstan***

Die gewerblich-technische Ausbildung gliedert sich in einen theoretischen Teil, der in der Regel an den Colleges unterrichtet wird, und einen praktischen Teil in Betrieben oder Lern- und Produktionswerkstätten. Schwerpunktbranchen mit dualen Elementen sind (v.a. auf Collegeebene) die Erdöl- und Erdgasindustrie, die chemische und metallverarbeitende Industrie, Landwirtschaft, Energie- und Bauwesen. Ein zentrales Problem ist die Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals. Hochschullehrende besitzen zwar eine solide akademische Qualifikation, doch häufig eine geringe oder gar keine betriebliche Praxiserfahrung sowie begrenzte hochschuldidaktische bzw. berufspädagogische Kompetenzen. Collegelehrkräfte wiederum sind zwar näher an der Praxis, weil sie zum Teil mit Betrieben zusammenarbeiten, haben aber keine systematische Fortbildung, weder an den Universitäten noch an den Colleges. Dem betrieblichem Ausbildungspersonal mangelt es dagegen in der Regel vor allem an pädagogischer Kompetenz. Während sich also alle Lernorte für eine wechselseitige Integration mehr öffnen müssten, werden viele dieser Probleme von einem Lehrkräftemangel überschattet, was nicht zuletzt auf geringe Bezahlung und geringen Status zurückzuführen ist. Abbildung 1 fasst viele der genannten Probleme und Herausforderungen der beruflichen Bildung in Kasachstan nochmals zusammen.

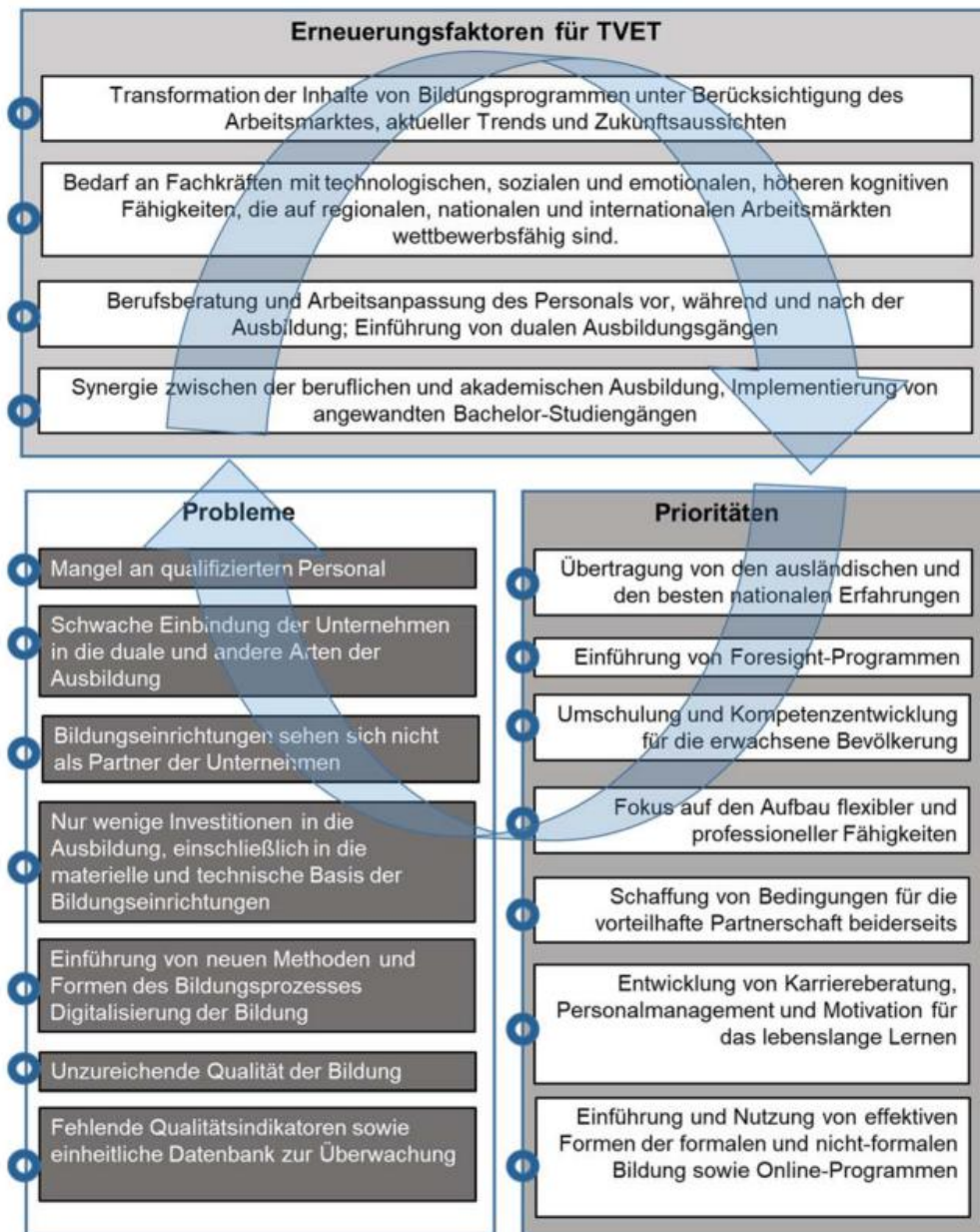


Abbildung 1: Das kasachische TVET-System: Zustand, Probleme und Perspektiven (Quelle: Karstina & Zechiel, 2021, S. 81).

## KazDual: Implementierung dualer Strukturen nach europäischem Vorbild

### Ziele und Ergebnisse

Hintergrund des vorliegenden Beitrags ist das Erasmus+ Projekt KazDual, dessen Ziel die Implementierung von dualen Ausbildungselementen in die Hochschullehre war. Das Konsortium bestand aus internationalen Hochschulpartnern aus Österreich (PH Tirol), Deutschland (Universität Magdeburg), Estland (Universität Tallinn) und Kasachstan (vier Universitäten, zwei Colleges), zudem aus zwei Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsstellen im Hochschulbereich sowie dem kasachischen Bildungsministerium und der Wirtschaftskammer. Im Rahmen der

Projektlaufzeit (2021 – 2024) gab es zahlreiche Partnermeetings, Konferenzen und Workshops, in denen die jeweiligen Ausbildungssysteme vorgestellt, diskutiert und anhand von Schul- und Betriebsbesuchen in Europa und Kasachstan verdeutlicht wurden. Ausgangspunkt der Weiterentwicklung der kasachischen Bildungsstrukturen waren die zentralen Strukturelemente des in Österreich und Deutschland etablierten dualen Berufsbildungssystems. Aber auch duale Studiengänge an Hochschulen, z. B. an Fachhochschulen, sowie die Ausbildung von Berufsschullehrpersonen dienten als wichtiger Orientierungsrahmen. Die beiden Hauptziele waren es, eine qualitätsvolle und an den Erfordernissen der Wirtschaft orientierte Fachkräfteausbildung anzubahnen, sowie gleichzeitig eine nachhaltige Implementierung curricularer Prozesse in das kasachische Bildungssystem zu bewirken.

Das Projekt hat über die Jahre eine Reihe von Ergebnissen hervorgebracht, die für diesen Beitrag systematisch in Bezug auf Transferstrategien analysiert wurden. Zentrale Quellen der Desktop-Research sind Projektberichte, policy papers, good-practice-Beispiele, Presseaussendungen sowie Konferenzbeiträge anlässlich von Partnermeetings. Auch persönliche Beobachtungen und Erfahrungen aus der Projektmitarbeit fließen in die Analyse ein. Betrachtet man nun die Ergebnisse am Ende der Laufzeit, so konnte das Projekt durchaus einen Grundstein für die Entwicklung dualer Studienprogramme legen, indem eine Gesetzesänderung zur Implementierung dualer universitärer Strukturen durch das kasachische Bildungsministerium verabschiedet wurde. Die gesetzliche Verankerung des dualen Studiums legt Rahmenbedingungen fest und definiert zentrale Elemente (z.B. die Tätigkeit von Mentorinnen und Mentoren). Im Rahmen dieser systematischen und nachhaltigen gesetzlichen Implementierung konnte auch die Bereitschaft der Wirtschaft zur stärkeren Vernetzung gefördert werden, da für jede kasachische Region der KazDual-Partner mehrere Betriebe als Partner gewonnen werden konnten. Dabei kam es nicht nur zur Vernetzung zwischen Universitäten und Unternehmen, sondern auch zwischen Hochschulen und Colleges, was der besseren Abstimmung der jeweiligen Ausbildungsprogramme zugutekommt. Neben den Unternehmen beteiligten sich auch Schulen als Kooperationspartner für Praxiserfahrung (Schulpraktika) am Projekt. Schließlich wurden auch konkrete Train-the-Trainer-Curricula für College- und Hochschullehrpersonen sowie für betriebliche Mentorinnen und Mentoren entwickelt, ebenso neue Ansätze für die Konzeption berufsbildender Studienprogramme. All diese Ergebnisse werden zunächst an ausgewählten Standorten in unterschiedlichen Fachbereichen wie Elektrotechnik, Agrarwirtschaft, Mathematik und Physik pilotiert, vor allem aber auch in der Ausbildung von Lehrpersonen. Mit Inkrafttreten der neuen Gesetzesinitiative sollten die dualen Strukturelemente auf ganz Kasachstan übertragen werden.

## Herausforderungen

Die Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen den europäischen und kasachischen Partnerinstitutionen lagen zunächst in den unmittelbaren sprachlichen Problemen: Zum einen war ein flüssiger Austausch in der Projektsprache Englisch nicht immer möglich.<sup>1</sup> Zum anderen ergaben sich Übersetzungsprobleme, da die kasachische Landessprache nicht immer kompatibel mit international gebräuchlichen Fachtermini ist.<sup>2</sup> Aus diesen sprachlichen Problemen erwuchsen allgemeine Kommunikationsschwierigkeiten, der inhaltliche Austausch erschien oft als mühsam, unpräzise und wenig befriedigend.

Eine andere Herausforderung ist struktureller Natur und liegt in der nachhaltigen Umsetzung der Projektergebnisse. Zwar ist das Engagement der beteiligten Projektpartner (insbesondere des Kernteams) unbestritten, dennoch bleibt die Überzeugungsarbeit vor Ort schwierig. Auch der Transfer innerhalb und zwischen den Hochschulen gestaltet sich schwierig, nicht zuletzt aufgrund der geographisch weit verstreuten Standorte. Ein weiterer Aspekt ist das teilweise geringe Vertrauen in neue Kooperationsformate, insbesondere dort, wo bisher wenig Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft vorhanden war. Dies mag durch die gewachsenen historisch-politischen Strukturen zu erklären sein, konkret die langjährige Anbindung an Russland, durch die keine Autonomie möglich war. Vielfach, insbesondere auf Seiten der Betriebe, besteht nach wie vor die Erwartung, dass erhöhtes Engagement – etwa in Form der Übernahme von Mentoring-Aufgaben – nur durch zusätzliche finanzielle Anreize dauerhaft zu erbringen ist.

## Diskussion

Der gelingende Transfer von Elementen des dualen Systems hängt weitgehend vom wechselseitigen Verständnis der jeweiligen Rahmenbedingungen ab (Toepper et al., 2021). Voraussetzung hierfür sind gelingende Austauschprozesse, die idealerweise in einer langfristigen Kooperation der Partner gefestigt werden und helfen, das nötige Vertrauen aufzubauen. Das vorliegende Projekt hat die Basis für solche nachhaltigen Kooperationen gelegt: Die *Priorities* sind gesetzt, die Bedarfe des Ziellandes konnten bedient und viele betroffene Akteur\*innen in den Prozess involviert werden. Die internationale Zusammenarbeit hat eine Reihe vielversprechender Ergebnisse hervorgebracht, allen voran die gesetzliche Implementierung dualer Strukturen auf Makroebene. Damit verpflichten sich die politischen und wirtschaftlichen Akteur\*innen per Gesetz zur stärkeren Zusammenarbeit. Durch diese materielle Grundlage des Bildungssystems ist eine Dimension von *Power* erfüllt, die zum Handeln ermächtigt. Zugleich kann so die Professionalisierung des Ausbildungspersonal an den jeweiligen Lernorten vorangetrieben werden (*People*). Die große Herausforderung bei all diesen Projektmeilensteinen liegt jedoch im Übergang von der Pilotphase in die systematische und nachhaltige Implementierung. Dabei spielen unterschiedliche

Faktoren wie inhaltliche Klarheit, Kontextbedingungen und Engagement der Akteur\*innen eine wesentliche Rolle (Caves & Oswald-Egg, 2023). Das mag in Kasachstan umso schwieriger sein, weil viele dafür notwendigen Strukturen nur rudimentär entwickelt sind, insbesondere die Institutionalisierung von intermediären Organisationen wie Sozialpartnern, Kammern und Berufsverbänden. Auch die Kooperation zwischen Universitäten und Unternehmen sowie die Vernetzung der Hochschulen untereinander war bislang begrenzt: „Die Kombination aus mangelnder Kooperationsbereitschaft, schwachen intermediären Strukturen und geringem Vertrauen in Institutionen erschwert den Aufbau kooperativer Berufsbildungssysteme erheblich“ (Wanklin, 2026). Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung erweisen sich viele der im KazDual-Projekt angestoßenen Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen vorläufig als personenbezogen und projektgebunden. Sie stellen einen wichtigen ersten Schritt dar (*Progression*), ersetzen jedoch nicht die fehlenden intermediären Strukturen, die für eine langfristige Stabilisierung dualer Ausbildungsformate zentral wären. Dieser Befund unterstreicht ein weiteres Mal die Kontextabhängigkeit des historisch gewachsenen Systems. Umso wichtiger ist es, dass es bei dem in Frage stehenden Transfer nicht um eine Kopie von Systemstrukturen geht, sondern um die Etablierung von funktionalen Äquivalenten, die die gesetzten Ziele (z.B. Ausbildungsqualität, Kooperation und Vernetzung) erreichen helfen. Wie diese Äquivalente in Kasachstan konkret ausgestaltet werden, etwa ob die dortigen Hochschulen Funktionen übernehmen, für die in Österreich Kammern und Verbände zuständig sind, lässt sich derzeit noch nicht vorhersagen.

Auch wenn jeder Transfer aufgrund seiner kontextspezifischen Einbettung singulärer ist und historisch kontingent bleibt, lassen sich am Ende zumindest zwei übergreifende Handlungsempfehlungen formulieren, die helfen, den Prozess reflektiert und zielgerichtet zu gestalten. Zum einen bedarf es einer möglichst präzisen Definition der Kernbereiche des Transfers: Je klarer feststeht, welche Probleme und Ziele auf welcher Ebene adressiert werden, desto konkreter können Bedingungen und Herausforderungen analysiert werden. Zum anderen bedarf es einer anhaltenden Sensibilität in Bezug auf die hohe Relevanz von Sprache, Kultur und Mentalität: Eine allzu enge, instrumentelle Auffassung von Kooperation, die nicht auf die kulturellen und soziohistorischen Besonderheiten der anderen Seite eingeht, verhindert den Aufbau von wechselseitigem Verständnis und Vertrauen. Diese beiden Empfehlungen sind zwar keine Garantien für einen gelingenden Transfer, sehr wohl aber die Voraussetzung dafür.

## Literaturverzeichnis

- Barabasch, A., Bohlinger, S. & Wolf, S. (Hrsg.) (2026). The Handbook of Policy Transfer in TVET and Beyond. Cham: Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-99617-7>
- Boribekov, K. & Kusainov, A. (2015): Technical and Professional Education Development in Kazakhstan. Professional Education in Russia and Abroad 2, 18, 23–26.
- Buchanan, J., Henderson, T. & Occhipinti, J. (2026). Skills Policy Transfer in Light of Political Economy. In A. Barabasch, S. Bohlinger, S. Wolf (Hrsg.), The Palgrave Handbook of Policy Transfer in Vocational Education and Beyond (S. 21–51). Cham: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-99617-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-99617-7_2)
- Caves, K. M. & Oswald-Egg, M. E. (2023). An Empirical Case of Education Policy Implementation in Serbian VET. International Journal for Research in Vocational Education and Training, 10(2), 191–219.  
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.2.3>
- Cedefop (2020). Vocational education and training in Europe, 1995-2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 114. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>
- Dorninger, C. & Gramlinger, F. (2019). Österreich. Internationales Handbuch der Berufsbildung, Band 52. Hrsg. von P. Grollmann, D. Frommberger, U. Clement, T. Dreißinger, U. Lauterbach, M. Pilz & G. Spöttl. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Frommberger, D. & Baumann, F. A. (2018). Internationalisierung der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung (S. 713–725). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_6)
- Frommberger, D., Pilz, M. & Gessler, M. (2021). International cooperation in the field of vocational education and training: Concepts, approaches and empirical findings from a German perspective. In M. J. Chisvert-Tarazona, M. Moso-Diez & F. Marhuenda-Fluixá (Hrsg.), Apprenticeship in dual and non-dual systems: Between tradition and innovation (S. 161–178). Bern: Peter Lang. <https://www.doi.org/10.3726/b18398>
- Gessler, M., Fuchs, M. & Pilz, M. (Hrsg.) (2019). Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung. Internationale Berufsbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9_7)

- Greinert, W. D. (1995). Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven (2. Auflage). Baden Baden: Nomos.
- Jenewein, K. (2021). Duale Berufsbildung und Hochschulbildung unter dem Aspekt von Durchlässigkeit – ein hochaktuelles Thema. In K. Jenewein, S. Karstina & O. Zechiel (Hrsg.), Berufliche Bildung im deutsch-kasachischen Kontext. Duale Ausbildung in Logistik, Mechatronik und nachhaltiger Energieversorgung (S. 29–39). Bielefeld: WBV
- Karstina, S. & Zechiel, O. (2021). Aspekte des lebenslangen Lernens im Kontext von Industrie 4.0 und nachhaltiger Entwicklung: Perspektiven der Umsetzung deutscher Erfahrungen in das System der technischen und beruflichen Bildung (TVET) in Kasachstan. In K. Jenewein, S. Karstina & O. Zechiel (Hrsg.), Berufliche Bildung im deutsch-kasachischen Kontext. Duale Ausbildung in Logistik, Mechatronik und nachhaltiger Energieversorgung (S. 75–87). Bielefeld: WBV.
- Kenzhegaliyeva, M. (2010). Berufliche Bildung in Kasachstan im Kontext der wirtschaftlichen Entwicklung, BWP 2010/5, 51–52.
- Kenzhegaliyeva, M. (2018). German Dual System: A Model for Kazakhstan? Education in Modern Society, 16, 80–84.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586132.pdf>
- Petersen, W. (2019). Alternanz-Ausbildung in Europa: Warum das Duale System kein deutscher Exportschlager werden kann – welche Wege zur Dualität gibt es? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 115, 1, 157–71.  
<https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0007>
- Pilz, M. (2016). Policy borrowing in vocational education and training (VET) – VET system typologies and the “6 P Strategy” for transfer analysis. In M. Pilz (Hrsg.), Vocational education and training in times of economic crisis: Lessons from around the world (S. 473–490). Cham: Springer International Publishing.
- Stehling, C. (2015). Vom Frontalunterricht zu mehr praktischer Anwendung. Herausforderungen der Berufsbildung in Zentralasien. Zentralasien-Analysen 93, 2–6.
- Toepper, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kühling-Thees, C. (2021). Research in International Transfer of Vocational Education and Training – A Systematic Literature Review. International Journal for Research in Vocational Education and Training 8, 4, 138–169.  
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.4.7>
- Wanklin, L. (2026). Warum man Berufsbildung nicht exportieren kann – und es trotzdem versucht (manchmal mit Erfolg). Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis 11 (1). <https://transfer.vet/warum-man->

[berufsbildung-nicht-exportieren-kann-und-es-trotzdem-versucht-manchmal-mit-erfolg/](#)

Zechiel, O. (2021). Durchlässigkeit in Bildungssystemen im deutsch-kasachischen Kontext. In K. Jenewein, S. Karstina & O. Zechiel (Hrsg.), Berufliche Bildung im deutsch-kasachischen Kontext. Duale Ausbildung in Logistik, Mechatronik und nachhaltiger Energieversorgung (S. 39–53). Bielefeld: WBV.

## Fußnoten

<sup>1</sup> Dies entspricht dem allgemeinen Befund, dass Englischkenntnisse bei der Mehrheit der kasachischen Bevölkerung bisher noch nicht ausreichend vorhanden sind.

<sup>2</sup> Zwar ist nach wie vor Russisch das wichtigste Medium zur überregionalen Verständigung, jedoch findet in manchen zentralasiatischen Staaten eine teils rigide Renationalisierung der Amts- und Unterrichtssprache statt, die künftig den gegenseitigen Austausch weiter erschweren kann (Stehling, 2015, S. 4). Obwohl der Wunsch nach dem Einsatz der eigenen Landessprache in Forschung und Lehre verständlich ist, hat diese Politik im Bildungsbereich durchaus negative Auswirkungen. Während Russisch über eine lange Tradition als Wissenschaftssprache verfügt, müssen Fachtermini für die kasachische Sprache neu formuliert bzw. erfunden werden. Dies ist nicht nur aufwendig, die neuen Terminologien haben zumindest kurz- und mittelfristig auch keine Verbreitung im Sprachgebrauch des Bildungsbetriebs und werden selbst von Fachleuten in ihrer tatsächlichen Bedeutung oft nicht vollständig verstanden. Darüber hinaus schränken diese Aspekte den Zugang zu internationaler Fachliteratur sowie die Teilnahme am internationalen Wissensdialog ein (ebd.).

## Vötsch, Mario

Mag. Dr., Hochschulprofessur Berufsbildungsforschung, Institut für Berufspädagogik, Pädagogische Hochschule Tirol

## Hotarek, Ingrid

Dr., Hochschulprofessur und Institutsleitung, Institut für Berufspädagogik, Pädagogische Hochschule Tirol