



**wb-ibb**  
Internationalisierung der Berufsbildung

## wb-ibb Working Papers

### **Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen** Ein Erhebungsinstrument für die internationale Berufsbildungsforschung

Lisa Meyne

Hrsg. von Dietmar Frommberger & Michael Gessler  
wb-ibb Working Papers 3/2021  
ISSN 2701-3235



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

**Herausgeber:**

Prof. Dr. Dietmar Frommberger  
Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Universität Osnabrück  
Katharinenstraße 24  
D-49078 Osnabrück  
E-Mail: dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Michael Gessler  
Lehrstuhl für Berufliche Bildung und Berufliche Weiterbildung  
Universität Bremen  
Institut Technik und Bildung (ITB)  
Am Fallturm 1  
D-28359 Bremen  
E-Mail: mgessler@uni-bremen.de

**Zitationsvorschlag:**

Meyne, L. (2021). Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen. Ein Erhebungsinstrument für die internationale Berufsbildungsforschung. In D. Frommberger & M. Gessler (Hrsg.), *wb-ibb Working Papers 3/2021*. Universität Osnabrück & Universität Bremen. DOI: 10.5281/zenodo.5006815

**Online Zugriff unter:**

<https://wb-ibb.info/publikationen/>



## **Über die Reihe wb-ibb Working Papers**

Das wissenschaftliche Begleitprojekt "wb-ibb" (Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Förderinitiative "Internationalisierung der Berufsbildung") unterstützt die Umsetzung und strategische Weiterentwicklung der Fördertätigkeiten des BMBF zur Internationalisierung der Berufsbildung durch Evaluations-, Forschungs- und Vernetzungsaktivitäten. Das Projekt wird vom Lehrstuhl der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück und dem Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen in Zusammenarbeit mit dem Institut für Innovation und Technik (iit) Berlin bei der VDI/VDE-IT GmbH durchgeführt.

# **Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen**

## **Ein Erhebungsinstrument für die internationale Berufsbildungsforschung**

Lisa Meyne

### **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Hintergrund und Zielstellung der Untersuchung</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Transfer im Kontext internationaler Berufsbildungsdienstleistungen</b> .....	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Methodische Vorgehensweise</b> .....	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>Komplexitätsbewertung von Berufsbildungsdienstleistungen</b> .....	<b>13</b>
4.1	Das Komplexitätsbewertungsmodell nach Blockus.....	13
4.2	Gegenüberstellung ausgewählter Arbeiten zur Komplexitätsbewertung .....	15
4.3	Weiterentwicklung des Komplexitätsbewertungsmodells .....	18
<b>5</b>	<b>Empirische Überprüfung der Anwendbarkeit des Modells im Kontext internationaler Berufsbildungsdienstleistungen</b> .....	<b>20</b>
5.1	Ergebnisse der Potenzialdimension .....	21
5.2	Ergebnisse der Prozessdimension.....	22
5.3	Ergebnisse der Ergebnisdimension .....	23
5.4	Ergebnisse der Transferdimension.....	25
5.5	Abschließende Komplexitätsbeurteilung und Clusterbildung .....	26
<b>6</b>	<b>Verortung der Ergebnisse</b> .....	<b>31</b>
<b>7</b>	<b>Fazit</b> .....	<b>34</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>36</b>

# 1 Hintergrund und Zielstellung der Untersuchung

Im Rahmen der Förderrichtlinie "Internationalisierung der Berufsbildung" (IBB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurde die vorliegende Studie im Kontext der wissenschaftlichen Begleitforschung der Förderrichtlinie (wb-ibb, 2017–2022) angefertigt. Die wissenschaftliche Begleitung wird von der Arbeitsgruppe Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Strukturfragen beruflicher Bildung an der Universität Osnabrück (UOS) (Verbundkoordination) und dem Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen (Verbundpartner) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Innovation und Technik Berlin (IIT) (assoziierter Partner) übernommen.

Die Förderrichtlinie IBB leistet einen Beitrag zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit. Im Zuge dessen werden deutsche Unternehmen und Anbieter beruflicher Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen bei der Entwicklung und Umsetzung ihrer Vorhaben unterstützt. Die verschiedenen Bildungsdienstleister der Projektvorhaben nehmen damit die Möglichkeit wahr, neue Zielmärkte im Ausland zu erschließen (Krichewsky-Wegener & Brings, 2020). In der Förderinitiative sind insgesamt 23 Projekte deutscher Unternehmen und Bildungsdienstleister vertreten, welche weltweit ihre Berufsbildungsdienstleistungen anbieten. Diese Berufsbildungsdienstleistungen bilden den Fokus dieser Untersuchung. Unsere Leitfrage ist, mittels welcher Kriterien die *Komplexität dieser international transferierten Berufsbildungsdienstleistungen* erfassbar ist. Relevant ist diese Frage, da die Komplexität Auswirkungen auf die Erfolgchancen hat. Die Erfolgchancen von Berufsbildungsdienstleistungen mit einem hohen Komplexitätsgrad – z.B. Berufsbildungsdienstleistungen, die eine Breitenwirksamkeit mit systemischen Veränderungen intendieren – sind beispielsweise in der Regel sehr gering (Stockmann, 2019).

Der Begriff *Transfer* wird in der beruflichen Bildung in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet. *Lerntransfer* findet beispielsweise statt, wenn das von einer Person in einem Lernkontext Gelernte von dieser Person in einen Arbeitskontext transferiert und dort für eine gewisse Zeit angewendet wird (Baldwin & Ford, 1988; Gessler, 2012). In diesem Beitrag wird nicht der personale Lerntransfer betrachtet, sondern der *Berufsbildungstransfer*. Gemeint ist hiermit die internationale Übertragung von Berufsbildungsstrukturen, Prozessen, Inhalten und Praktiken von einem Ausgangskontext in einen Zielkontext (Frommberger & Baumann, 2020; Gessler, 2019). Hinsichtlich der Annahme, inwiefern der Transfer *des deutschen dualen Ausbildungssystems* international grundsätzlich möglich ist, bestehen unterschiedliche Positionen: Während die eine Seite annimmt, dass ein Transfer des dualen Systems aufgrund einer Vielzahl an Voraussetzungen nicht möglich ist (siehe u.a. Burgt et al., 2014; Greinert, 2013; Münk, 2017), vertritt die andere Seite die Auffassung, dass ein Transfer mit entsprechender Anpassung der Strukturen, Prozesse, Inhalte und Praktiken an den Zielkontext oder auch Neuentwicklungen im Zielkontext durchaus gelingen kann (siehe u.a. Bliem et al., 2014; Euler, 2013; Gessler, 2020; Stockmann, 2013). Welche Aspekte in ein anderes Land übertragen werden sollen und können wird in der internationalen Berufsbildungsforschung intensiv diskutiert, da die transferierten Strukturen, Prozesse, Inhalte und Praktiken der dualen Berufsbildung an die Nachfrage und die Bedarfe des Ziellandes angepasst werden müssen (Euler, 2013).

Wiemann et al. verweisen auf die Tatsache, dass die Allgemeinbildung in vielen anderen Ländern klar strukturiert ist, wobei die Berufsbildung häufig wenig transparent und "*chaotisch*" zu sein scheint, womit die berufliche Bildung nicht selten als hoch komplex wahrgenommen wird (Wiemann et al., 2019). An dieser Stelle sei unter anderem auf die Typologie von Pilz (2017) zur Analyse und Einordnung

von Berufsbildungssystemen verwiesen, wobei dieser die Berufsbildungssysteme ausgewählter Länder auf der Mikro-, Makro- und Mesoebene betrachtet und damit sowohl politisch-ökonomische, soziologische und berufspädagogische Perspektiven in der Typologisierung berücksichtigt. Die Typologie verdeutlicht die Bandbreite zu berücksichtigender Facetten zur Verortung von Berufsbildungssystemen auf verschiedenen Ebenen (Pilz, 2017).

Wiemann et al. (2019, S. 16f) stellen fest: "Folglich kann der Betrachter sich sehr schnell in der Komplexität der Materie verlieren" und beziehen sich damit auf die Komplexität der internationalen Berufsbildung. Diese zeichnet sich insbesondere im internationalen Kontext in Verknüpfung mit Transferprozessen durch ihre Komplexität aus. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird die Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen genauer betrachtet. In Anlehnung an Hilbig (2019, S. 12f) sind Berufsbildungsdienstleistungen als "wissensintensive Dienstleistungen, bei denen ein Wissenstransfer<sup>1</sup> vom Berufsbildungsdienstleister an den jeweiligen Teilnehmer stattfindet" zu verstehen. Die typischen Merkmale von Dienstleistungen sind damit ebenfalls charakteristisch für Berufsbildungsdienstleistungen, wobei der Lehr- und Lernprozess zentral ist (Hilbig, 2019). Der Komplexität von Dienstleistungen wurde bislang vermehrt im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext nähere Beachtung geschenkt. So gibt es sowohl verschiedene empirische als auch theoretisch-konzeptionelle Arbeiten, welche sich mit der Komplexität von Dienstleistungen auseinandersetzen (vgl. Benkenstein & Güthoff, 1996; Blockus, 2010; Braun, 2016; Burianek et al., 2007). Im Kontext internationaler Berufsbildungsforschung stellt die Thematik ein Novum dar.

Da die vorliegende Untersuchung die Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen im internationalen Zusammenhang betrachtet, muss folglich dem Transferphänomen Rechnung getragen werden, da angenommen werden kann, dass bestimmte Faktoren des Transfers die Dienstleistungserstellung und -erbringung beeinflussen. Es ist davon auszugehen, dass der Transferprozess einer Berufsausbildung deutlich umfangreicher und damit komplexer ausfällt als bei einer beruflichen Weiterbildung. Grund dafür ist u.a. die längere Dauer der Bildungsdienstleistung, sowie die damit einhergehenden notwendigen Anpassungen an den Zielkontext und die umfangreicheren staatlichen Regulierungen bei beruflicher Ausbildung. Im Zuge dessen ist anzunehmen, dass sich die Komplexität der Dienstleistung auf den Transfervorgang auswirkt. Die Komplexität des Transfervorgangs mit verschiedenen Faktoren, welche diesen bedingen, hat womöglich ebenfalls einen Einfluss auf die Komplexität der Dienstleistung, womit von einer Art Wechselwirkung auszugehen ist.<sup>2</sup> Um die Auswirkungen der Komplexität der zu transferierenden Berufsbildungsmaßnahmen, welche in diesem Zusammenhang als Berufsbildungsdienstleistungen bezeichnet werden, nachfolgend betrachten zu können, ist zunächst die Komplexität dieser besonderen Art von Dienstleistungen in den Fokus zu rücken. Hieraus lassen sich bereits zu Beginn des vorliegenden Beitrags weitere Anknüpfungspunkte dieser Thematik ausmachen. Zunächst bleibt jedoch

---

1 Der hier angeführte Begriff des Wissenstransfers im Rahmen der Definition von Berufsbildungsdienstleistungen von Hilbig (2019) ist auf der Mikroebene angesiedelt. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wird jedoch der *educational transfer* thematisiert, wobei es um den Transfer von Berufsbildungsstrukturen, -prozessen, -inhalten und -praktiken zwischen verschiedenen Kontexten geht, sodass eine meso- und makroperpektivische Sichtweise auf den Transfer im Bildungskontext eingenommen wird. Der *educational transfer* kann ebenfalls hinsichtlich verschiedener Ebenen ausdifferenziert werden (siehe dazu Kapitel 2).

2 Im Rahmen der vorliegenden Studie wird die Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen in den Fokus gerückt. Neben der Komplexität der zu transferierenden Dienstleistung spielt auch die Komplexität des Kontexts eine zentrale Rolle, da die Dienstleistung in einem spezifischen Bildungssystem, Politik und Kultur des Ausgangs- als auch des Zielsystems zu verorten ist und damit Einfluss auf die Dienstleistungsentwicklung und -implementierung nehmen. Nachfolgend wird die Komplexität des Kontexts nicht weiterhin thematisiert.

die Frage, wie die Komplexität der Berufsbildungsdienstleistungen geeignet erfasst werden kann.

Wiemann et al. (2019, S.16) verweisen auf die "Komplexität der beruflichen Bildung bzw. verschiedener Trainingsaktivitäten in den jeweiligen Ländern" und nehmen damit Bezug auf "die Spezifität der Berufsbildung als Untersuchungsobjekt". Die Komplexitätsthematik ist in der Berufsbildungsforschung bereits präsent und kann hinsichtlich unterschiedlicher Facetten auf Mikro-, Meso- oder Makroebene betrachtet werden. *Wie kann jedoch, bezogen auf die speziellen Charakteristika von Berufsbildungsdienstleistungen als zu transferierende Strukturen, Prozesse, Inhalte und Praktiken von einem Ausgangs- auf ein Zielsystem, Komplexität erfasst, betrachtet und beurteilt werden?* Diese Problemstellung liegt dem vorliegenden Beitrag zugrunde und dient als Ausgangspunkt des weiteren Vorgehens. Die Bezugsobjekte stellen damit die Dienstleistungsanbieter mit ihren Berufsbildungsdienstleistungen dar.

Ziel der Arbeit ist es, die Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen zu betrachten, indem ein Erhebungsinstrument für den speziellen Kontext von Berufsbildungsdienstleistungen, welche in ein anderes Zielsystem transferiert werden sollen, (weiter)entwickelt wird. Basis der Überlegungen bildet das *Komplexitätsbewertungsmodell* nach Blockus (2010), welches zur Einordnung von Komplexität im Rahmen der vorliegenden Studie als Grundlage verwendet wird. Das Modell wurde anhand der Charakteristika von Dienstleistungen entwickelt, worunter nach Blockus (2010) die drei Dimensionen der Potenziale, der Prozesse und der Ergebnisse zu verorten sind. Im Rahmen der Transferthematik werden ebenfalls Input, Prozesse und Output des Transferphänomens betrachtet (Peters, 2019). Das Hinzuziehen des Bewertungsmodells nach Blockus (2010) als Basis der Entwicklung des Erhebungsinstruments ist somit dahingehend sinnvoll<sup>3</sup>, da die drei Dimensionen starke Überschneidungen zu den betrachteten Faktoren im Transferdiskurs aufweisen. Im Rahmen der vorliegenden Studie soll der folgenden Forschungsfrage nachgegangen werden:

*Welche Anpassungen bzw. Erweiterungen des Komplexitätsbewertungsmodells von Blockus (2010) sind notwendig, um die Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen im Kontext eines internationalen Berufsbildungstransfers angemessen erfassen zu können?*

Im Zuge des Beitrags findet somit eine Reduktion der Komplexität des Systems Berufsbildungsdienstleistung über eine Vereinfachung statt, indem das Komplexitätsphänomen auf festgeschriebene Dimensionen eingegrenzt wird. Damit wird ebenfalls hervorgehoben, dass nicht alle möglichen Facetten der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen betrachtet werden können. Die Gewichtung wird hierbei auf die Dimensionen Potenziale, Prozesse, Ergebnisse und Transfer<sup>4</sup> gelegt. Zur Bewertung der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen werden somit mögliche Einflussfaktoren, welche sich aus dem Transferprozess ergeben, hinzugezogen, da angenommen wird, dass diese im speziellen Fall dieser Dienstleistungen die Komplexität beeinflussen.

Das bereits Modell der Komplexitätsbewertung nach Blockus (2010) wird einer Erweiterung unterzogen, sodass diesem eine vierte Dimension, die der Transferkomplexität mit dazugehörigen Komplexitätsformen, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung hinzugefügt wird (siehe Kapitel 4.3). Das so

---

3 Eine detailliertere Begründung des ausgewählten Modells inklusive einer Gegenüberstellung weiterer Forschungsarbeiten wird in Kapitel 4 vorgenommen.

4 Die Dimension des Transfers ist dahingehend von der Dimension der Prozesse abzugrenzen, da es sich bei der Prozessdimension um Prozesse zur Dienstleistungserstellung (Blockus, 2010) handelt, während im Rahmen der Transferdimension Faktoren berücksichtigt werden, die sich auf den Transfer auswirken (siehe Kapitel 4.3). Dennoch ist der Transfervorgang ebenfalls als Prozess zu verstehen.

entstandene Modell zur Beurteilung der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen (siehe Abbildung 1) wird anschließend anhand ausgewählter Projekte der IBB-Förderrichtlinie hinsichtlich der Anwendbarkeit im Feld überprüft, sodass der vorliegenden Untersuchung ein meso- und makroperspektivischer Ansatz zugrunde gelegt wird. Eine Untersuchung der Kosten- und Nutzenwirkungen der Komplexität von Dienstleistungen, wie sie von Blockus (2010) durchgeführt wurde, erfolgt aufgrund des Fokus des Transfers nicht.

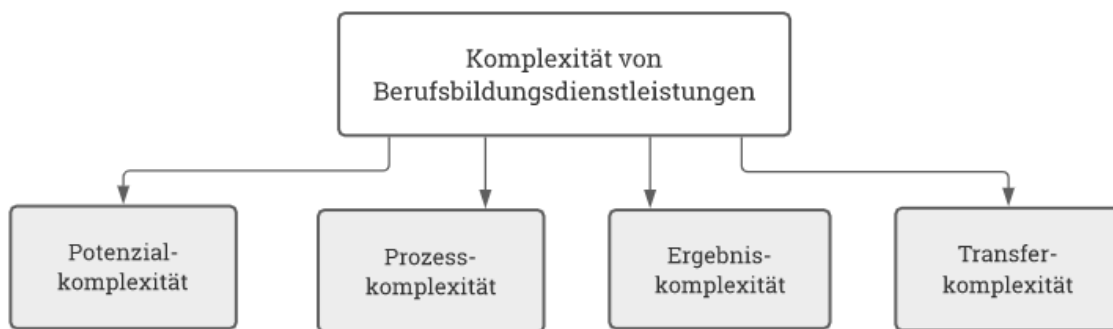


Abbildung 1: Dimensionen der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen

Im folgenden Abschnitt wird der Transfer im Kontext internationaler Berufsbildungsdienstleistungen näher betrachtet und Faktoren, welche diesen beeinflussen, thematisiert (Kapitel 2). Anschließend wird die methodische Vorgehensweise der Untersuchung beschrieben (Kapitel 3). Es folgt eine Einordnung der Komplexität von Dienstleistungen, wobei empirische als auch theoretische Arbeiten aus dem Feld dargestellt werden, sodass darauffolgend die Weiterentwicklung des theoretischen Modells zur Beurteilung der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistung erläutert wird (Kapitel 4). Im Anschluss wird die empirische Anwendbarkeit des erweiterten Modells überprüft, wobei eine abschließende Komplexitätsbewertung und Clusterbildung der analysierten Fälle vorgenommen wird (Kapitel 5). Folgend werden die Ergebnisse der Analyse in dem zugrunde gelegten theoretischen Rahmen verortet (Kapitel 6), bevor abschließend das Fazit der Untersuchung festgehalten und ein Ausblick für die Erfassung der Komplexität im Kontext von Berufsbildungsdienstleistungen gegeben wird (Kapitel 7).

## 2 Transfer im Kontext internationaler Berufsbildungsdienstleistungen

Das Thema des Berufsbildungstransfers wird seit einigen Jahren politisch wie auch wissenschaftlich mal mehr und mal weniger diskutiert, wobei die Debatte intensiver zu werden scheint. Der deutsche Diskurs zu der Thematik des Berufsbildungstransfers mit einem Fokus auf deutsche Unternehmen ist zudem noch weitestgehend jung (Gessler et al., 2019b).

Im Zusammenhang mit der Internationalisierung der Berufsbildung können im deutschen Diskurs die Begriffe des *Exports* und des *Transfers* unterschieden werden (Geiben, 2017). Teilweise werden die Begrifflichkeiten synonym verwendet, besitzen im Kern jedoch eine unterschiedliche Auffassung dessen, wie berufliche Bildung auf einen anderen Zielkontext übertragen werden kann, beziehungsweise



übertragen werden sollte (Geiben, 2017). Während der Begriff des Exports häufig mit einer Übertragung von Strukturen, Prozessen, Inhalten und Praktiken, ohne jegliche Form der Anpassung, gleichgesetzt wird, zielt der Begriff des Transfers darauf ab, dass ein Übertrag ohne Anpassung an den Zielkontext nicht erfolgreich sein kann. Ergänzend anzuführen ist, dass es sich auch im Falle von Projekten, die als Bildungsexport betitelt worden sind, laut Geiben (2017) in der Regel nicht um eine "1:1-Übertragung" (S. 23) handelt.

Eine umfassende Definition des Bildungstransfers im Berufsbildungskontext ist trotz vorhandener wissenschaftlicher Bemühungen schwer vorzunehmen, da das Transferphänomen an sich besonders komplex zu sein scheint. In Anlehnung an Perry und Tor (2009) definiert Gessler Berufsbildungstransfer wie folgt: "Berufsbildungstransfer bzw. "educational transfer" kann [...] als ein Transfer von Berufsbildungsideen, -strukturen und -praktiken von einem Ort zu einem anderen Ort gefasst werden. Die Untersuchungseinheit können Länder, Regionen, Städte oder auch Institutionen sein." (Gessler, 2019, S. 232). Wie in der Definition bereits deutlich wird, können verschiedene Ebenen des Transfers im internationalen Kontext unterschieden werden. So kann Transfer auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene stattfinden. Die drei Ebenen sind hierbei zentral mit den Inhalten verbunden, welche auf diesen transferiert werden sollen. Der Transfer von Systemelementen ist insbesondere auf nationaler Ebene sinnvoll, der Transfer von speziellen Weiterbildungsangeboten auf lokaler Ebene und der Transfer von einzelnen Projekten auf regionaler Ebene, beispielsweise aufgrund des Einbezugs von regionalen Netzwerken. Transfer im Berufsbildungskontext kann somit hinsichtlich einer Mikro-, Meso- und Makroebene unterschieden werden (Geiben, 2017).

Im englischsprachigen Zusammenhang wird auf nationaler Ebene hinsichtlich des Transfers von dem Begriff des *Policy Transfers* gesprochen, wobei die Begriffe des *Policy Borrowing* und des *Policy Learnings* unterschieden werden können. *Policy Borrowing* bezieht sich vermehrt auf die Übertragung von Best-Practice-Beispielen, während im Rahmen des *Policy Learnings* eine nationale Anpassung im Fokus steht (Geiben, 2017). Konträr zu dem Begriff des *Policy Borrowings* ist der Begriff des *Policy Lendings* anzuführen, sodass Aspekte des Bildungssystems des Ausgangslands in den Fokus rücken, welche in andere Länder übertragen werden können und somit in gewisser Weise von diesen *ausgeliehen* werden. Im Rahmen des *Policy Borrowings* wird die Perspektive vertreten, dass Aspekte des Bildungssystems *geborgt* und damit von Zielländern übernommen werden (Steiner-Khamsi, 2004). Der Transfer von Bildungsstrukturen, Curricula und Best-Practices, was allgemein unter dem Begriff des *Policy Transfers* zu fassen ist, findet im internationalen Rahmen bereits seit 40 Jahren zwischen verschiedensten Ländern statt (Barabasch & Wolf, 2011).

Die Frage danach, welche Faktoren den Transfer beeinflussen, wird im Kontext des Transfers von Bildungsdienstleistungen im Rahmen der internationalen Berufsbildungsforschung intensiv diskutiert. So wird in der Literatur eine Vielzahl von Treibern und Hemmnissen angeführt, die maßgeblich auf den Erfolg des Transfers einwirken (siehe hierzu Fraunhofer MOEZ<sup>5</sup>, 2012). Werden Kriterien, die den Erfolg des Berufsbildungstransfers beeinflussen, betrachtet, wird u.a. das Promotorenmodell (Gemünden & Walter, 1996; Hauschild & Chakrabarti, 1988; Witte, 1973) bedeutsam. Dieses wurde in den 1970er Jahren entwickelt und bietet eine Grundlage, um den Erfolg des Bildungstransfers zu erklären (Gessler, 2019). Die Promotorenrollen, die in dem Modell abgebildet werden, sind Fach-, Macht-, Prozess- und

---

<sup>5</sup> Das Fraunhofer MOEZ heißt seit 2016 *Fraunhofer-Zentrum für Internationales Management und Wissensökonomie* (Fraunhofer IMW). Da die Publikation jedoch unter dem vorherigen Namen veröffentlicht wurde, wird weiterhin auf den Gründungsnamen im Zusammenhang mit der angeführten Arbeit verwiesen.

Beziehungspromotor, welche direkt aus der empirischen Praxis entstanden sind und jeweils unterschiedliche Aufgaben im Innovationsprozess erfüllen.

Neben der Frage nach den Faktoren, die den Transfer beeinflussen und somit für das Gelingen des Transfers ausschlaggebend sind, liegt die Frage nahe, welche verschiedenen Typen von Transferprozessen im Kontext von internationalen Berufsbildungsdienstleistungen vorzufinden sind und wie sich anhand dieser die vorgenommene Anpassung im Zuge der Transferaktivitäten beschreiben lässt. Gessler (2017) befasst sich im Rahmen einer Studie zu den Transferaktivitäten eines deutschen Automobilherstellers in den USA mit dieser Thematik und stellt damit die erste Einordnung von Transfertypen im Forschungsgebiet dar. Auf die Promotorenrollen und die Transfertypen wird in Kapitel 4.3 der vorliegenden Arbeit im Rahmen der Ergänzung des Komplexitätsbewertungsmodells nach Blockus (2010) genauer eingegangen, da diese wichtige Facetten im Transferprozess internationaler Berufsbildungsdienstleistungen darstellen.

### 3 Methodische Vorgehensweise

Um die Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen erfassen und beurteilen zu können, wird ein Erhebungsinstrument benötigt, welches auf diesen Kontext zugeschnitten ist. Anhand der zentral diskutierten Literatur, welche bereits in den vorherigen Abschnitten zum Transfer und nachfolgend zur Komplexität von (Berufsbildungs-)Dienstleistungen (siehe Kapitel 4) dargestellt wird, wird ein theoretisches Modell herangezogen und an den speziellen Kontext der internationalen Berufsbildung und den Dienstleistungstransfer angepasst. Im Zuge der vorliegenden Arbeit soll somit ein erster Beitrag geleistet werden, um die Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen unter ausgewählten Facetten betrachten und beurteilen zu können. Bevor das theoretische Modell von Blockus (2010) zur Bewertung von Komplexität im nachfolgenden Abschnitt genauer erläutert wird, wird zunächst die methodische Vorgehensweise der Studie thematisiert.

Im Kontext qualitativer Sozialforschung ist die Diskussion um die Qualitätssicherung zentral, da im Gegensatz zur quantitativen Forschung bislang *keine* einheitlichen Gütekriterien festgeschrieben werden konnten, sodass ein "allgemein akzeptierter Kriteriensatz" (Flick, 2019, S. 473) fehlt. Da sich die gängigen Gütekriterien quantitativer Forschung nicht ohne weiteres auf qualitative Forschungsvorhaben übertragen lassen<sup>6</sup> (Lamnek, 2010), werden alternative Gütekriterien und ihre Gültigkeit und Zuverlässigkeit im Kontext qualitativer Forschung diskutiert und vorgeschlagen (siehe u.a. Corbin & Strauss, 1990; Kelle et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Tracy, 2010). Lincoln und Guba (1985) setzten den Begriffen der internen und der externen Validität im Rahmen der qualitativen empirischen Sozialforschung die Termini der *Glaubwürdigkeit* und der *Übertragbarkeit* bzw. *Anwendbarkeit* gegenüber und plädieren somit für alternative Gütekriterien (Kelle et al., 1993). Diesbezüglich führen Kelle, Kluge und Prein (1993) an, dass in der Debatte um Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung "In der Regel [...] *Strategien zur Validierung* und nicht Gütekriterien diskutiert [werden]" (S. 19). So schreibt auch Lamnek (2010, S. 144): "Bei der Validierung geht es um Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit,

---

<sup>6</sup> Wobei an dieser Stelle unterschiedliche Diskussionen geführt werden, sodass auf der einen Seite Forscher\*innen die Meinung vertreten, dass quantitative Kriterien in ähnlicher Form im Kontext qualitativer Forschung Anwendung finden, während andere Forscher\*innen gegensätzlich die Perspektive einnehmen, dass qualitative Forschung eigener Kriterien zur Qualitätsbestimmung bedarf (Flick, 2019).

Verlässlichkeit und Bestätigbarkeit". Aufgrund dessen wird auf die angeführten Begrifflichkeiten der *Glaubwürdigkeit (credibility)* und der *Übertragbarkeit (transferability)* nach Lincoln und Guba (1985) verwiesen, welche diese als "naturalist's equivalents for the conventional terms" (S. 300) beschreiben und damit hervorheben, dass die "klassischen" quantitativen Gütekriterien im qualitativen Forschungskontext Alternativen benötigen. Lincoln und Guba (1985) schlagen verschiedene Strategien vor mit denen die Glaubwürdigkeit qualitativer Daten gewährleistet werden kann. Eine Strategie, um glaubwürdige Ergebnisse hervorzubringen stellt laut der Autoren die Triangulation dar. "Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand" (Flick, 2008, S.10), sodass diesbezüglich verschiedene Formen unterschieden werden können. Nach Denzin (1970) lässt sich zwischen den vier Formen der Daten-, Forscher-, Theorien- und Methodentriangulation differenzieren. Im Rahmen der vorliegenden Studie findet die Daten- und die Methodentriangulation als auch die Theorientriangulation Anwendung, da die verwendeten Daten aus verschiedenen Erhebungen stammen, welche "zu einem Phänomen kombiniert" (Lamnek, 2010, S. 142) und im Rahmen dessen verschiedene Methoden und verschiedene theoretische Zugänge zusammengeführt werden. Zur Validierung der Ergebnisse führen Lincoln und Guba (1985) weiterhin die *Anwendbarkeit* bzw. *Übertragbarkeit* der Ergebnisse an und beschreiben diese als "empirical matter, depending on the degree of similarity between sending and receiving context" (S. 297). Die methodische Vorgehensweise der vorliegenden Studie setzt an dieser Stelle an und sieht eine Überprüfung der Anwendbarkeit des zuvor weiterentwickelten Modells der Komplexitätsbewertung im Kontext von internationalen Berufsbildungsdienstleistungen vor. Die Ähnlichkeit der Kontexte ist durch die Tatsache gegeben, dass es sich im Rahmen der Entstehung des Modells und im Anwendungskontext um Dienstleistungen als Gegenstand des Erkenntnisinteresses handelt, welche in ihrer Struktur deutliche Gemeinsamkeiten aufweisen. Methodisch ist damit ein Zwischenschritt zu verzeichnen. Die Weiterentwicklung des Modells für den Kontext internationaler Berufsbildungsdienstleistungen auf der einen Seite und die Überprüfung der Anwendbarkeit des Modells im Feld anhand ausgewählter Fälle der IBB-Förderrichtlinie auf der anderen Seite. Die Glaubwürdigkeit der vorliegenden Studie, wie sie als Gütekriterium von Lincoln und Guba (1985) vorgeschlagen wird, wird weiterhin anhand der Verwendung des theoretischen Modells, welches bereits einer ersten Überprüfung der Anwendbarkeit im Kontext betriebswirtschaftlicher Dienstleistungen unterzogen wurde (Blockus, 2010) hergestellt, ebenso wie durch die Weiterentwicklung des Modells anhand zentral diskutierter Facetten im Feld der internationalen Berufsbildungsforschung und dem Transfer von Dienstleistungen (siehe Kapitel 4.3). Die Übertragbarkeit bzw. Anwendbarkeit auf das beschriebene Feld wird anhand ausgewählter Fälle der IBB-Förderrichtlinie überprüft (siehe Kapitel 5).

Als zugrundeliegende Datenbasis wurden Daten der BMBF-Förderinitiative IBB untersucht, welche im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung erhoben worden sind. Ausgewählt wurden neun Projekte des Förderschwerpunkts c)<sup>7</sup>, welche die nachfrageorientierte Entwicklung und modellhafte Implementierung von Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen für internationale Märkte verfolgen. Die Fallauswahl wurde im Sinne des Most-Different-System-Designs vorgenommen, sodass sich die ausgewählten Fälle abgesehen von dem bereits angeführten Aspekt deutlich voneinander unterscheiden (Millis et al., 2010). Das Sample wurde somit anhand einer kontrastierenden Fallauswahl zusam-

---

<sup>7</sup> Weiterhin gibt es die IBB-Förderschwerpunkte a) und b) anzuführen, welche sich auf bilaterale Sondierungsprojekte zu den Voraussetzungen und Themen der Berufsbildungszusammenarbeit (a) und Maßnahmen zur Unterstützung und modellhaften Umsetzung der bilateralen Berufsbildungsk Kooperationen (b) beziehen.

mengestellt, sodass die ausgewählten Projekte der IBB-Förderrichtlinie in Form einer fallvergleichenden Analyse hinsichtlich auftretender Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden können. So schreiben Kelle und Kluge diesbezüglich (1999, S. 9): "Der Vergleich und die Kontrastierung von Fällen ist dabei eine *notwendige* Voraussetzung, um zu einer validen und methodisch kontrollierten Beschreibung und Erklärung sozialer Strukturen zu gelangen". Schnittenhelm (2009, S. 16) führt weiterhin aus: "Geht es um die Übertragbarkeit oder gar um den Anspruch auf Generalisierbarkeit qualitativer Forschungsergebnisse, gewinnt ein Sample nicht einfach durch die Größe der Fallzahl an Qualität. Vielmehr ist entscheidend, *welche Fallvergleiche und Fallkontrastierungen anhand eines gegebenen Samples* möglich sind". Aufgrund dessen wurden Projekte ausgewählt, welche sich aufgrund bestimmter Kontextfaktoren voneinander abgrenzen lassen. Deutliche Unterschiede zwischen den ausgewählten Projekten sind hinsichtlich des kulturellen Kontexts im Zielland anzuführen, da neun Projekte aus sechs verschiedenen Ländern untersucht wurden. Zudem ist eine Abgrenzung zwischen den analysierten Projekten hinsichtlich der Wirtschaftssektoren zu verzeichnen, in denen die Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen angesiedelt sind, sodass ebenfalls zwischen sechs verschiedenen Wirtschaftssektoren über die neun betrachteten Projekte zu differenzieren ist. Im Sinne der Anonymisierung wird an dieser Stelle auf eine Darstellung der kulturellen und wirtschaftlichen Kontexte, verzichtet, da diese Rückschlüsse auf die betrachteten Projektvorhaben zulassen würden. Allen analysierten Projekten gemein ist, dass diese berufliche Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen anbieten, diese jedoch in unterschiedlichen Zielkontexten und Wirtschaftssektoren implementieren wollen.

Die verwendeten Daten stammen aus zwei Online-Erhebungen<sup>8</sup>, worin Daten zu den geförderten Projekten hinsichtlich der durchführenden Organisationen selbst, des Personals, der Projektorganisation, der Verbundstrukturen, der Kooperationen und der Auslandstätigkeit erhoben worden sind. Ergänzt werden diese Daten mit den Vorhabenbeschreibungen der jeweiligen Projekte und mit Ergebnissen aus qualitativen, leitfadengestützten Experteninterviews mit den Verbundprojekten, worin Daten zu den Projektzielen, zur Dienstleistungs- und Geschäftsmodellentwicklung, zu den Entwicklungen und Bedarfen im Zielland, zu den Schlüsselpartner und -aktivitäten, zur Finanzierung und zur den Internationalisierungsstrategien der Projekte erhoben worden sind. Zudem wurden die Business Model Canvas (BMC)<sup>9</sup> der Projektvorhaben hinzugezogen, worin die Geschäftsmodelle seitens der Projekte anhand von neun Kategorien beschrieben werden (Osterwalder & Pigneur, 2010). Die Auswertung der Daten erfolgte in Form einer Dokumentenanalyse (Mayring, 2016), welche durch eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) ergänzt wurde. Je nachdem welcher Dokumentenbegriff verwendet wird, kann ebenfalls ein erweitertes Verständnis vertreten werden, sodass darunter unter anderem auch Artefakte gefasst werden können. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wird "eine Eingrenzung des Dokumentenbegriffs auf Texte" (Schmidt, 2017, S. 446) vorgenommen. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden somit Inhalte analysiert, welche unabhängig von den Forschenden seitens der IBB-Projekte erstellt worden sind, wie beispielsweise die Vorhabenbeschreibungen und die *Business Model Canvas* der jeweiligen Projekte, weshalb die Methode der Dokumentenanalyse Anwendung findet (siehe dazu Mayring, 2016). "Eine reine Dokumentenanalyse stößt oft rasch an Grenzen, während sich kombiniert mit anderen Methoden vielfältige Anwendungsmöglichkeiten finden" (Schmidt 2017, S. 450). Aufgrund dessen wird

---

<sup>8</sup> Die Online-Erhebungen als auch die qualitativen Experteninterviews wurden zwischen 2019 und 2020 mit den Verbundprojekten durchgeführt.

<sup>9</sup> Für einen genaueren Überblick über die Verwendung des BMC im Zuge der IBB-Projekte siehe Gessler et al. (2019c).

die Dokumentenanalyse durch eine qualitative Inhaltsanalyse ergänzt, womit eine Kombination verschiedener Methoden vorliegt. Die Experteninterviews mit den Projektverbänden wurden aufgezeichnet und transkribiert, sodass diese anhand eines Kodierleitfadens im Zuge einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden konnten (Mayring, 2008). Die Analyse des Inhalts wurde somit durch eine regelgeleitete Zuordnung von Textbestandteilen des Materials zu vorab festgelegten Kategorien vorgenommen (Mayring & Fenzl, 2019), welche entsprechend des Modells inklusive der neu entstandenen Dimension der *Transferkomplexität* zur Bewertung von Komplexität entwickelt wurden.

## 4 Komplexitätsbewertung von Berufsbildungsdienstleistungen

Blockus und später auch Bruhn und Blockus haben sich ausführlich mit der Komplexität von Dienstleistungen befasst, sodass ein konzeptioneller Bezugsrahmen entstand, um die Komplexität von Dienstleistungen zu überblicken und beurteilen zu können (Blockus, 2010; Bruhn & Blockus, 2011). Blockus unterscheidet diesbezüglich drei Komplexitätsformen, welche im System des Dienstleistungsanbieters auftreten. Diese Komplexitätsformen bilden die *Potenzial-, Prozess- und Ergebnisdimension*, welche wiederum nach bestimmten Komplexitätsmerkmalen aufgegliedert sind. Die Komplexitätsmerkmale *Anzahl, Vielfalt, Veränderlichkeit* und *Vernetzung* beziehungsweise *Interdependenz* der Elemente wurden von Blockus (2010) für die drei Dimensionen festgelegt, da diese die Komplexitätsformen maßgeblich bestimmen. Da sich die drei Dimensionen gegenseitig beeinflussen, müssen diese laut Blockus gemeinsam betrachtet werden, um der Komplexität von Dienstleistungen gerecht zu werden. Die vorherrschenden *Interdependenzen* zwischen den einzelnen Komplexitätsformen verdeutlichen die Verflechtungen unter diesen (Blockus, 2010), weshalb "eine eindeutige Abgrenzung der drei Dimensionen nicht immer möglich [ist]" (Blockus, 2010, S. 81). Nachfolgend werden die drei Dimensionen mit insgesamt zehn Komplexitätsformen in Kürze erläutert (Kapitel 4.1), darauf folgt eine Gegenüberstellung ausgewählter wissenschaftlicher Arbeiten zur Komplexitätsbewertung im Kontext von Dienstleistungen (Kapitel 4.2), bevor anschließend die Erweiterung des theoretischen Modells hinsichtlich einer neuen Dimension vorgestellt wird (Kapitel 4.3).

### 4.1 Das Komplexitätsbewertungsmodell nach Blockus

Die *Potenzialkomplexität* bildet die erste Dimension des *Komplexitätsbewertungsmodells* nach Blockus (2010) und zielt auf die Ressourcen, über die ein Anbieter verfügen muss, um eine bestimmte Leistung entsprechend der vorhandenen Nachfrage am Markt anbieten zu können. Unterschieden werden diesbezüglich die vier Komplexitätsformen *Mitarbeiterkomplexität, Standort-/Filialkomplexität, Materialkomplexität* und *technologische Komplexität* (Blockus, 2010). Die *Mitarbeiterkomplexität* setzt sich primär aus der Vielzahl und der Vielfältigkeit der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zusammen, die an der Erstellung einer Dienstleistung beteiligt sind. Veränderungen der Mitarbeiterschaft werden ebenfalls berücksichtigt (Blockus, 2010). Die *Standort- und Filialkomplexität* ist als zweite Ausprägung der Potenzialkomplexität zu betrachten. Die Komplexität ist damit in erster Linie auf die Anzahl und die Vielfalt der Standorte und Filialen zurückzuführen. Eine größere Anzahl an Standorten und Filialen kann

durch eine funktionale Gliederung der Aufgaben im Unternehmen selbst entstehen. Die Vielfalt der Standorte und Filialen bezieht sich auf die Heterogenität zwischen oder innerhalb dieser, welche auf einer aufgegliederten Bearbeitung des Marktes beruhen kann (Blockus, 2010). Die *Materialkomplexität* bildet die dritte Komplexitätsform der Potenzialkomplexität, welche aus der Anzahl und Vielfältigkeit der angebotenen Dienstleistungen entsteht. Im Rahmen der Materialkomplexität werden die Materialien, die bei der Erbringung einer Dienstleistung verwendet werden, betrachtet. Im Falle von Dienstleistungen kommt den Materialien jedoch i.d.R. eine unterstützende Rolle bei der Leistungserbringung zu, da bei Dienstleistungen im Gegensatz zu materiellen Produkten der Inputfaktor der Arbeitsleistung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Fokus steht (Blockus, 2010). Die *technologische Komplexität* bildet die vierte Form der Potenzialkomplexität. Diese bezieht sich laut Blockus (2010) auf das Produkt an sich, welches technologischer Natur ist, auf die Komplexität der Produktionssysteme und/oder auf die Komplexität unterstützender Systeme. Da besonders Dienstleistungen einen hohen Grad an Immaterialität aufweisen, werden Technologien vermehrt bei der Erbringung der Leistung verwendet und sind damit seltener als materielles Ergebnis dieser anzusehen. Die Vielfalt und Vielzahl der verwendeten Technologien steht ebenfalls im Fokus der Komplexitätsform. Blockus (2010) unterscheidet die verwendeten Technologien zusätzlich dahingehend, ob diese an der Leistungserbringung direkt beteiligt sind oder lediglich unterstützend fungieren und damit einen indirekten Beitrag zur Leistungserbringung aufweisen.

Eine Dienstleistung entsteht durch die Kombination verschiedenster Tätigkeiten und damit Prozesse, die notwendig sind, um die Dienstleistung zu erbringen. Im Rahmen der *Prozesskomplexität*, welche die zweite Dimension des Modells darstellt, wird somit analysiert wie die Erbringung dieser Tätigkeiten vollzogen wird, damit am Ende eine bestimmte Dienstleistung entsteht. Um die Komplexität der Prozesse beurteilen zu können ist im Rahmen der Komplexitätsform eine Analyse der *Leistungs-, Support- und Kundenprozesse, der Aufgabenkomplexität* und der *Komplexität des externen Faktors* vorgesehen, womit der Dimension drei Komplexitätsformen zuzuordnen sind (Blockus, 2010). Die *Leistungs-, Support- und Kundenprozesse* bilden die erste Komplexitätsform der Prozessdimension. Die *Leistungsprozesse* sind definiert als die Prozesse, die einen direkten Bezug zur Leistungserbringung aufweisen. Die *Supportprozesse* besitzen dagegen einen indirekten Bezug zu den erbrachten Leistungen, da sie lediglich einen unterstützenden Beitrag zu den direkten Leistungsprozessen aufweisen. Zu den Supportprozessen zählen demnach Prozesse, die beispielsweise die notwendigen Ressourcen bereitstellen und somit das Management von Kapazitäten leisten. Blockus analysiert die Leistungs-, Support- und Kundenprozesse hinsichtlich ihrer Vielzahl, Vielfalt, Veränderlichkeit und Interdependenzen. Neben der Anzahl solcher Prozesse ist somit auch die Heterogenität dieser von Bedeutung (Blockus, 2010). Die *Aufgabenkomplexität* bildet folgend die zweite Ebene, wodurch die Komplexität einzelner Tätigkeiten erfasst werden soll, die zu den Prozessen der ersten Komplexitätsform führen. Unterschieden wird hierbei in objektive und subjektive Komplexität der Aufgaben, da die Bewältigung der einzelnen Aufgaben in hohem Maße davon abhängt, wie die einzelnen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen diese beurteilen (Blockus, 2010). Im Rahmen der Prozesskomplexität von Dienstleistungen geht Blockus abschließend auf die *Komplexität des externen Faktors* ein. Der externe Faktor beschreibt die Einbindung des Kunden in die Prozesse des Anbieters zur Erstellung der Dienstleistung (Blockus, 2010).

Die dritte Dimension von Dienstleistungen bildet die *Ergebniskomplexität*, welche sich aus den Komplexitätsmerkmalen der *Leistungsprogrammkomplexität*, der *Dienstleistungskomplexität* und der *Kundenstrukturkomplexität* zusammensetzt (Blockus, 2010). Die *Leistungsprogrammkomplexität* wird

durch die Menge an unterschiedlichen Leistungen eines Anbieters hervorgebracht. Eingeordnet wird diese ebenfalls anhand der Merkmale Vielzahl, Vielfalt, Veränderlichkeit und Interdependenzen. Die Vielzahl des Leistungsprogramms kommt durch die Anzahl der verschiedenen angebotenen Leistungskategorien zum Ausdruck, während die Vielfalt aus den unterschiedlichen Varianten dieser resultiert. Wird eine Anpassung des Leistungsprogramms aufgrund verschiedenster Ursachen notwendig schlägt sich dies in der Veränderlichkeit der Komplexitätsform nieder. Werden bestimmte Leistungskategorien oder -varianten miteinander kombiniert entstehen Interdependenzen zwischen diesen (Blockus, 2010). Die *Dienstleistungskomplexität* bezieht sich auf die konkrete Ausgestaltung der Dienstleistung in der Variante, wie sie am Ende beim Kunden erbracht wird. Die Komplexität wird anhand der Vielzahl und Vielfalt der einzelnen Teilleistungen beurteilt. Je nachdem, ob das Leistungsergebnis entsprechend der Kundenwünsche angepasst werden muss, wird die Veränderlichkeit der Komplexitätsform abgebildet. Interdependenzen ergeben sich dann, wenn die verschiedenen Teilleistungen Überschneidungspunkte aufweisen (Blockus, 2010). Die dritte Komplexitätsform der Ergebniskomplexität ist die *Kundenstrukturkomplexität*, welche auf die Aufstellung des Kundenkreises abzielt. Anbieter müssen sich entscheiden, wie groß ihr Kundenkreis ausfallen soll, womit der Markt an sich und die jeweiligen Marktsegmente festgelegt werden müssen. Werden mehrere Kundengruppen gleichzeitig angesprochen steigt die Komplexität der Kundenstruktur.

## 4.2 Gegenüberstellung ausgewählter Arbeiten zur Komplexitätsbewertung

Neben dem Komplexitätsbewertungsmodell nach Blockus (2010) gibt es bereits weitere wirtschaftswissenschaftliche Modelle zur Einordnung der Komplexität von Dienstleistungen. Ein vollständiger Überblick über die wissenschaftlichen Arbeiten in diesem Forschungsgebiet, welche sich mit der Komplexität von Dienstleistungen befassen, ist im Kontext des vorliegenden Beitrags nicht möglich, weshalb auf eine Auswahl relevanter Forschungsarbeiten verwiesen wird. Diesbezüglich sind die theoretischen Arbeiten von Benkenstein und Güthoff (1996) "Typologisierung von Dienstleistungen" und darauf aufbauend die "Typologisierung hybrider Produkte"<sup>10</sup> von Burianek et al. (2007) anzuführen. Die empirische Arbeit von Braun (2016) "Komplexität interner Dienstleistungen"<sup>11</sup> stellt, neben der Arbeit von Blockus (2010), eine der wenigen empirischen Arbeiten auf diesem Gebiet dar im Zuge dessen das aufgestellte Komplexitätsmodell anhand empirischen Materials hinsichtlich der Anwendbarkeit überprüft wird. Diese theoretischen wie auch empirischen Arbeiten zur Komplexität von Dienstleistungen geben Aufschluss darüber, wie eine Erfassung der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen vorgenommen werden kann.

Eine umfassendere Untersuchung der Komplexität von Dienstleistungsunternehmen im Sinne der Betrachtung der Wirkungen von Komplexität erfolgt bei Blockus (2010) und Braun (2016). Blockus (2010) überprüft ausgewählte Teilaspekte seines Komplexitätsbewertungsmodells empirisch, Braun dagegen führt mehrere empirische Studien durch, um ihren theoretischen Ansatz zur Messung der Kom-

---

10 Als hybrides Produkt wird hierbei die Verbindung von Sach- und Dienstleistungen zu einem Leistungspaket verstanden (Burianek et al., 2007).

11 Den Bezugsrahmen bildet dabei "die wahrgenommene Komplexität interner Dienstleistungen durch interne Kunden" (Braun, 2016, S. 37).

plexität interner Dienstleistungen zu validieren. Die entstandenen Modelle Brauns (2016) liegen konzeptionell dicht an der bereits vorhandenen Literatur im Forschungsbereich und ähneln damit dem Bewertungsmodell von Blockus (2010) in einigen Aspekten. Eine Messung der Komplexität und somit eine Operationalisierung der angeführten Komplexitätsmerkmale finden bei Burianek et al. (2007) und Benkenstein und Güthoff (1996) nicht statt. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die vier Ansätze zur Beurteilung von Komplexität (siehe Tabelle 1).

Autor*innen & Jahr	Kurztitel & Ansatz	Dimensionen & Komplexitätsformen	konstitutive Merkmale
Benkenstein & Güthoff (1996)	Typologisierung von Dienstleistungen, theoretisch	<u>2 Dimensionen:</u> Leistungsmerkmale von Dienstleistungen, Persönlichkeitsmerkmale des Nachfragers  <u>7 Komplexitätsformen:</u> Anzahl der Teilleistungen, Multipersonalität, Heterogenität der Teilleistungen, Länge der Leistungserstellung, Individualität der Leistung, wahrgenommenes Risiko, Involvement	Anzahl, Vielfalt und Veränderlichkeit
Burianek et al. (2007)	Typologisierung hybrider Produkte, theoretisch	<u>Keine Dimensionen</u>  <u>7 Komplexitätsmerkmale:</u> Art des Kundennutzens, Umfang des Leistungsangebots, Anzahl/Heterogenität der Teilleistungen, Grad der technischen Integration, Grad der Integration in die Wertschöpfungsdomäne des Kunden, Grad der Individualisierung, zeitliche Dynamik/Veränderlichkeit der Leistungserbringung	Anzahl, Vielfalt, Veränderlichkeit und Dynamik
Blockus (2010)	Komplexität von Dienstleistungsunternehmen, empirisch	<u>3 Dimensionen:</u> Potenzialkomplexität, Prozesskomplexität, Ergebniskomplexität  <u>10 Komplexitätsformen:</u> Mitarbeiterkomplexität, Standortkomplexität, Materialkomplexität, Technologische Komplexität, Komplexität der Leistungs-, Support- & Kundenprozesse, Aufgabenkomplexität, Komplexität d. externen Faktors, Leistungsprogrammkomplexität, Dienstleistungskomplexität, Kundenstrukturkomplexität	Anzahl, Vielfalt, Veränderlichkeit und Interdependenz
Braun (2016)	Komplexität interner Dienstleistungen, empirisch	<u>4 Dimensionen:</u> Vielzahl, Vielfalt, gegenseitige Abhängigkeit und Dynamik (konstitutive Merkmale werden als Dimensionen von Komplexität herangezogen)  keine Komplexitätsformen	Vielzahl, Vielfalt, gegenseitige Abhängigkeit und Dynamik

Tabelle 1: Wissenschaftliche Arbeiten zur Komplexitätsbewertung

In der zentral diskutierten Literatur werden Anzahl, Vielfalt, Interdependenz und Veränderlichkeit als zentrale Merkmale von Komplexität festgehalten (Benkenstein & Güthoff, 1996; Blockus, 2010; Braun,



2016; Burianek et al., 2007). Werden die Merkmale mit minimalen Unterscheidungen anders benannt, so zielen die Kategorien zur Beurteilung von Komplexität jedoch auf die gleichen Aspekte ab. Die Merkmale Anzahl und Vielfalt werden bei allen angeführten Theorien zur Einordnung der Komplexität von Dienstleistungen betrachtet. Die Interdependenzen zwischen den betrachteten Elementen im System der Dienstleistung werden dagegen nicht in allen vier Theorien explizit berücksichtigt. Benkenstein und Güthoff verweisen auf die Interdependenzen zwischen den aufgestellten Dimensionen (Benkenstein & Güthoff, 1996), ebenso wie Blockus (2010) und Braun (2015), welche diese jedoch als gegenseitige Abhängigkeit beschreibt. Burianek et al. (2007) führen an, dass die Überschneidungen zwischen den Komplexitätsdimensionen in ihrem Modell unberücksichtigt bleiben.

Die theoretische Arbeit von Burianek et al. (2007) unterscheidet sich im Wesentlichen von der Arbeit von Benkenstein und Güthoff (1996) dahingehend, dass sie bei der Typologisierung von hybriden Produkten die Dynamik beziehungsweise Veränderlichkeit der Leistungserbringung als Merkmal von Komplexität begreifen und damit der Typologisierung eine zeitliche Komponente hinzufügen. Die Veränderlichkeit wird in den theoretischen Modellen von Blockus (2010) und Braun (2016) ebenfalls berücksichtigt, während dieses Merkmal von Komplexität lediglich in dem theoretischen Modell nach Benkenstein und Güthoff (1996) keine Berücksichtigung findet. Benkenstein und Güthoff führen jedoch an, dass die dargestellten Komplexitätsmerkmale künftig hinsichtlich weiterer Ausprägungen ergänzt werden können.

Wissenschaftliche Arbeiten, welche sich explizit mit der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen befassen, sind zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht vorzufinden. Im Kontext der Beurteilung der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen gibt es kein theoretisches Modell, welches speziell für diese Art von Dienstleistung konzipiert wurde, weshalb ein entsprechender Forschungsstand in diesem Bereich kaum bis gar nicht vorhanden ist. Die Arbeit von Stockmann (2019) sowie von Stockmann und Silvestrini (2013) verdeutlichen, dass solche Berufsbildungsprojekte erfolgreich sind, die in ihrer Zielsetzung eine geringere Komplexität aufweisen und mit ihren Vorhaben nicht auf Breitenwirksamkeit und Systemveränderungen abzielen. Diese Arbeiten stellen somit eine der wenigen dar, die einen Komplexitätsaspekt von Berufsbildungsdienstleistungen thematisieren. Aufgrund dessen wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags ein wirtschaftswissenschaftliches Modell zur Beurteilung der Komplexität verwendet, da die Thematik in der internationalen Berufsbildungsforschung ein Novum zu sein scheint.

Blockus theoretisches Modell weist eine umfassende Betrachtung der Komplexität von Dienstleistung auf, da dieses das Komplexitätsphänomen durch eine Betrachtung der drei Dimensionen und konstitutiven Merkmale vielseitig abbildet (Blockus, 2010). Im Laufe der Untersuchung soll somit deduktiv überprüft werden, inwiefern sich das Modell eignet, um die Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen zu beurteilen. Gleichzeitig wird eine Ergänzung des Modells vorgenommen, um speziell die Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen bezüglich des Transfercharakters erfassen zu können (siehe Kapitel 4.3). Die zugrundeliegende These der Untersuchung lautet somit, dass eine Erfassung des Komplexitätsphänomens von Berufsbildungsdienstleistungen im internationalen Kontext, durch eine Erweiterung des Komplexitätsbewertungsmodells nach Blockus (2010) hinsichtlich des Einbezugs der Transferthematik, möglich ist.

### 4.3 Weiterentwicklung des Komplexitätsbewertungsmodells

Auf das Komplexitätsbewertungsmodell mit den drei Dimensionen nach Blockus (2010) wurde bereits Bezug genommen. Um der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen Rechnung zu tragen, müssen weitere Aspekte in das Komplexitätsbewertungsmodell aufgenommen werden, weshalb das Modell einer Erweiterung bedarf. Somit wird dem Modell eine neue Dimension hinzugefügt, welche im Folgenden als *Transferkomplexität* bezeichnet wird. Im Rahmen der Dimension soll die Komplexität im besonderen Fall der Berufsbildungsdienstleistungen erfasst werden, wodurch kontextbezogene Faktoren des Transfers in das Modell mitaufgenommen werden. In Anlehnung an die Benennungen der anderen drei Dimensionen nach Blockus (2010) wird diese Dimension als *Transferkomplexität* bezeichnet, obwohl eine umfassendere Betrachtung des Transferprozesses im Sinne der Wirkungen der Komplexität auf den Transfer selbst nicht anvisiert werden<sup>12</sup>. Die bereits angeführten Dimensionen der Potenzial-, Prozess- und Ergebniskomplexität bleiben in ihrer Ursprungsform erhalten und werden weiterhin nach den von Blockus (2010) angeführten konstitutiven Merkmalen betrachtet. Wie bereits im Rahmen des Abschnitts zum Transfer angeführt worden ist, spielt der Transfertyp sowie die verschiedenen Promotoren eine wichtige Rolle im Transferprozess. Die vorab festgelegten Ziele der Projekte sind ebenfalls von entscheidender Bedeutung, da an diesen unter anderem deutlich wird, auf welcher Ebene das Projekt mit seinem Implementierungsvorhaben anzusiedeln ist. Aufgrund dessen werden die Komplexitätsformen *Zielkomplexität*, *Transfertypenkomplexität* und *Promotorenkomplexität* in das Modell mitaufgenommen. Die konstitutiven Merkmale werden weitestgehend in der neuen Dimension der *Transferkomplexität* als Ausprägungen von Komplexität berücksichtigt.

Die *Zielkomplexität*<sup>13</sup> wird als Komplexitätsform der Transferkomplexität in das Modell mitaufgenommen, da die Dienstleistung an sich komplexer wird, je nachdem auf welcher Ebene lokal, regional oder national die Ziele des Projektvorhabens anzusiedeln sind. So schreibt Stockmann: "Dabei zeigten sich tendenziell die Projekte und Programme erfolgreicher, die, gemessen an ihrem Anspruchsprofil, weniger Ziele erreichen wollten als die mit einer Vielzahl von Zielen" (Stockmann, 2019, S. 156). Der Autor zielt damit auf den Umstand, ob die jeweiligen Projekte mit ihrem Vorhaben Breitenwirksamkeit und Systemveränderungen anstreben (Stockmann, 2019). Im Rahmen der Zielkomplexität soll somit betrachtet werden, welche Ziele mit dem Projektvorhaben verfolgt werden, wie vielfältig diese sind und welche Veränderungen und Anpassungen der Ziele über den Projektverlauf beispielsweise aufgrund von Veränderungen der Bedarfe im Zielland notwendig erscheinen.

Mögliche Transfertypen werden von Gessler (2017) angeführt. Der Autor befasst sich im Rahmen einer Studie zu den Transferaktivitäten eines deutschen Automobilherstellers in den USA mit dieser Thematik und führt damit drei Transfertypen an. Im Kontext der Transfertypen wird betrachtet, wie die transferierten dualen Ausbildungsstrukturen, -prozesse, -inhalte und -praktiken dahingehend einzuordnen sind, ob eine *Imitation*, eine *Adaption* oder eine *Transformation* vorgenommen worden ist (Gessler, 2017). Der Transfer identischer Strukturen, Prozesse, Inhalte und Praktiken ist als *Imitation* zu bezeichnen, der Transfer ähnlicher Aspekte als *Adaption* und der Transfer von Strukturen, Prozessen, Inhalten

<sup>12</sup> Im Rahmen zukünftiger Forschungsarbeiten könnte dieser Aspekt näher in den Fokus des Erkenntnisinteresses gerückt werden.

<sup>13</sup> Die Zielkomplexität wird auch bei Blockus in Kürze beschrieben, welche sich jedoch auf die Berücksichtigung von mehreren Zielen zur gleichen Zeit aus unternehmensinterner Perspektive bezieht (2010). Innerhalb des Komplexitätsbewertungsmodells nach Blockus ist die Komplexitätsform nicht enthalten.

und Praktiken, die sich deutlich voneinander unterscheiden, als *Transformation*. Die Transfertypen verdeutlichen jeweils ein unterschiedliches Maß an Anpassung an das Zielsystem (Gessler, 2017). Anhand der Transfertypen wird ein Transferverständnis im Sinne eines Kontinuums deutlich, wie es ebenfalls von Gessler und Kühn (2019) vorgeschlagen wird. Die Transfertypen sind als Komplexitätsform in das theoretische Modell mitaufzunehmen, da im Rahmen des vorliegenden Beitrags angenommen wird, dass die Komplexität der Berufsbildungsdienstleistungen von dem Transfertyp und den damit notwendigen Anpassungen an den Zielkontext beeinflusst wird. Es ist womöglich davon auszugehen, dass eine *Imitation* mit einem geringeren Maß an Komplexität verbunden ist als eine *Transformation* dualer Strukturen, Prozesse, Inhalte und Praktiken, die auf einen neuen Zielkontext übertragen werden sollen. Eine *Adaption* wäre womöglich zwischen den beiden Typen bezüglich der Komplexität der Anpassung zu verorten. Im Rahmen der *Transfertypenkomplexität* wird somit analysiert, um welchen Transfertyp es sich handelt und welches Ausmaß der Anpassung im Zuge der Transferaktivität damit einhergeht.

Als dritte Komplexitätsform wird die *Promotorenkomplexität* im Modell aufgeführt. Das Promotorenmodell ist zunächst auf Witte (1973) zurückzuführen, da dieser das ursprüngliche Modell mit den zwei Promotorenrollen des *Fach- und des Machtpromotors* entwickelt hat. Daran anschließend fügten Hauschild und Chakrabarti (1988) auf der Basis einer vergleichenden Untersuchung die Rolle des *Prozesspromotors* hinzu, womit das Troika-Modell entstand. Hinzu kam abschließend die vierte Rolle im Promotorenmodell, der *Beziehungspromotor*, von Gemünden und Walter, welche diesen anhand von zwei empirischen Untersuchungen bezogen auf grenzüberschreitende Geschäftsbeziehungen bekräftigen konnten (Hauschild & Gemünden, 1999). Der Grundgedanke des Promotorenmodells stellt die Auffassung dar, dass Promotoren aufgrund geeigneter Ressourcen dazu in der Lage sind, auftretende Barrieren im Innovationsprozess zu bezwingen, was sich erfolgsversprechend auf die Implementierung auswirkt (Gessler, 2019). Dabei können verschiedene Promotorenrollen unter Umständen von der gleichen Person übernommen werden (Peters & Gessler, 2019). Der Machtpromotor zeichnet sich durch sein hierarchisches Potenzial aus, welches ihn dazu befähigt, wenn notwendig, entsprechende Sanktionen gegenüber den Opponenten auszusprechen (Witte, 1999). Der Fachpromotor bringt die fachliche Expertise ein, womit dieser i.d.R. keine nennenswerte hierarchische Macht besitzt, aufgrund seines fachlichen Wissens jedoch über eine starke Argumentationskraft gegenüber der Gegenpartei verfügt (Witte, 1999). Der Prozesspromotor verbindet den Fach- und den Machtpromotor miteinander und besitzt damit kommunikatives Geschick, um unter anderem Ideen in einen Aktionsplan zu überführen (Hauschild & Chakrabarti, 1999). Der Beziehungspromotor bringt die beteiligten Interaktionspartner zusammen und ermöglicht damit einen Dialog zwischen diesen (Gemünden & Walter, 1999). Im Rahmen dieser Untersuchung werden unter anderem die Promotorenrollen für die Bewertung der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen herangezogen. Im Kontext der Berufsbildungsdienstleistungen spielen Promotoren im Ausgangs- wie im Zielsystem eine entscheidende Rolle, ob der Transfer gelingt, unnötig erschwert wird oder sogar scheitert (vgl. dazu Gemünden & Walter, 1996; Gessler, 2019; Hauschild & Chakrabarti, 1988; Witte, 1973). Um die Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen beurteilen zu können, müssen somit die vorhandenen Promotoren miteinbezogen werden, da eine unzureichende Anwesenheit der verschiedenen Promotorenrollen die Komplexität der Dienstleistungserstellung und -erbringung womöglich stark beeinflussen würde. Im Rahmen der Komplexitätsform wird darauf eingegangen, wie viele Promotoren aktiv beteiligt und welche Promotorenrollen vertreten sind. Weiterhin ist relevant, welche Veränderungen und Anpassungen hinsichtlich der Rollen, beispielsweise durch Fluktuation von wichtigen Personen, auftreten. Abschließend sind auch Überschneidungen zwischen den

Promotorenrollen von Interesse, da wie bereits von Peters und Gessler (2019) angeführt worden ist, verschiedene Rollen auch von der gleichen Person wahrgenommen werden können.

Nachfolgend ist das entstandene Komplexitätsbewertungsmodell mit *vier Dimensionen* und *13 Komplexitätsformen* in Anlehnung an Blockus (2010) dargestellt (siehe Abbildung 2).

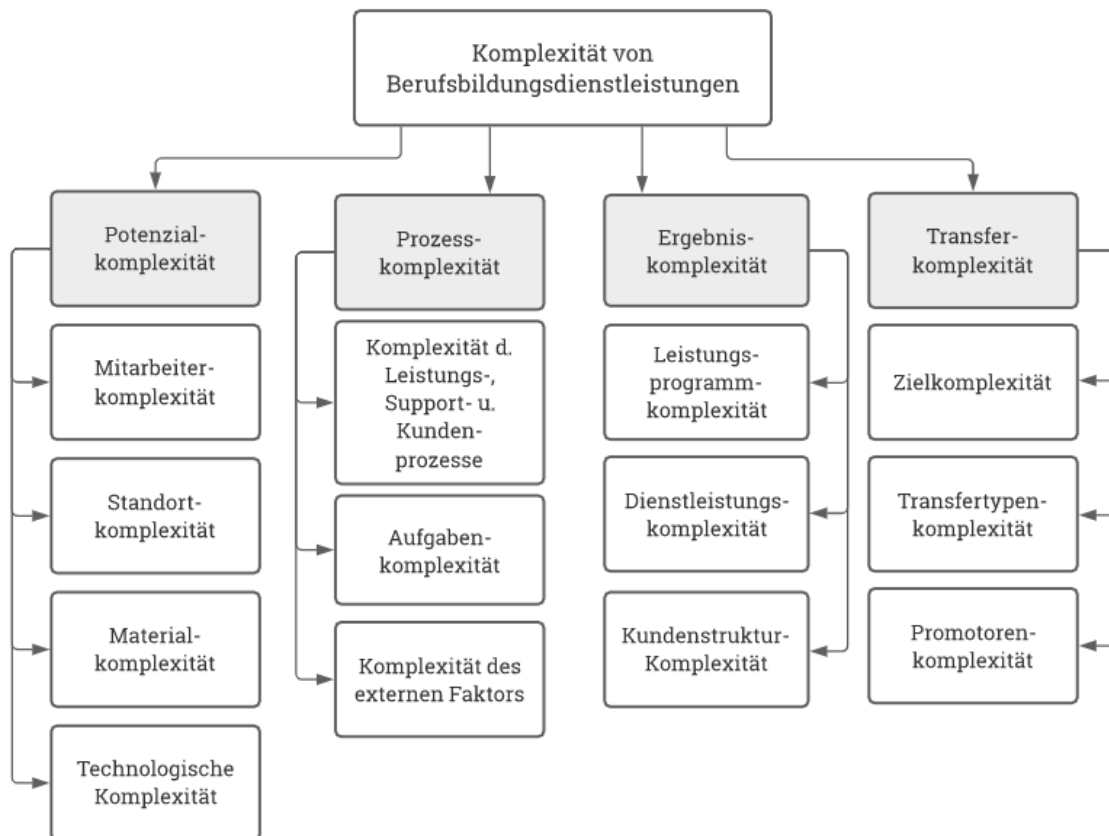


Abbildung 2: Vier Dimensionen der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen

Das in Abbildung 2 dargestellte Bewertungsmodell wird in Kapitel 5 hinsichtlich dessen Anwendbarkeit validiert, indem neun mittels kontrastiver Fallauswahl ermittelte IBB-Projekte bewertet werden.

## 5 Empirische Überprüfung der Anwendbarkeit des Modells im Kontext internationaler Berufsbildungsdienstleistungen

Das theoretische Modell zur Komplexitätsbewertung nach Blockus (2010) inklusive der neuen Dimension der *Transferkomplexität* wird folgend hinsichtlich der Anwendbarkeit für Berufsbildungsvorhaben im internationalen Kontext empirisch überprüft. Im Kontext dessen werden Faktoren des Transfers einbezogen, die sich auf die Komplexität der Dienstleistung auswirken. Es ist davon auszugehen, dass die Komplexität der Dienstleistung selbst einen Einfluss darauf hat, wie der Transfer anschließend vollzogen wird. Die vorliegende Arbeit stellt somit einen ersten Anhaltspunkt zur Beurteilung der Komplexität

von Berufsbildungsdienstleistungen dar, auf Basis dessen künftig weitere Untersuchungen zu den Wirkungen der Komplexität bezüglich des Transfers vorgenommen werden können.

Nachfolgend werden somit neun Projekte der IBB-Förderrichtlinie hinsichtlich der vier beschriebenen Komplexitätsdimensionen mit ihren jeweiligen Komplexitätsformen analysiert. Im Zuge der Analyse der Projekte wird u.a. deutlich, dass der Großteil der Projektvorhaben berufliche Weiterbildung anbietet. So haben sechs der neun Vorhaben berufliche Weiterbildungen entwickelt, zwei Projekte haben berufliche Ausbildungen fokussiert und lediglich ein Vorhaben verfolgte zu Beginn das Ziel berufliche Aus- und Weiterbildung anzubieten, visierte im weiteren Verlauf des Projekts jedoch die berufliche Weiterbildung als Dienstleistungsvorhaben, sodass im Endeffekt sieben von neun Projekten berufliche Weiterbildung im Zielland anbieten.

## 5.1 Ergebnisse der Potenzialdimension

Die erste Komplexitätsdimension bezieht sich auf die Potenziale zur Dienstleistungserstellung (Blockus, 2010) bzw. auf den Input zur Entwicklung der zu transferierenden Berufsbildungsdienstleistung. Die Mitarbeiterkomplexität bildet hierbei die erste Komplexitätsform der Dimension. Es zeigt sich, dass die Anzahl der Mitarbeitenden, welche an der Erstellung der Dienstleistung beteiligt sind, über die Projektverbünde teilweise stark voneinander abweichen. Die niedrigste Mitarbeiterzahl ist in einem Projektverbund mit fünf Personen zu verzeichnen, die höchste Mitarbeiterzahl eines Projekts liegt bei 19 Personen im Verbund. Die Anzahl der neu eingestellten Personen pro Projektverbund variiert unter den Projekten zwischen zwei und neun Mitarbeiter\*innen, womit auch diesbezüglich deutliche Unterschiede zwischen den Vorhaben erkennbar sind. Mitarbeitende der Projektvorhaben, welche die Sprache des Ausgangs- als auch des Ziellandes beherrschen, nehmen eine zentrale Rolle für das Vorhaben ein, da eine Durchführung ohne deren Netzwerke und Sprachkompetenzen teilweise nur schwer möglich ist. Veränderungen und Anpassungen des Mitarbeiterstamms ergeben sich besonders aufgrund der Fluktuation von Mitarbeitenden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die die Projektvorhaben verlassen, sind teilweise aufgrund der Fachexpertise nur schwer zu ersetzen, sodass beispielsweise in einem Projektvorhaben die Stelle eines wichtigen Akteurs durch die Aufstockung anderer Stellen vorübergehend getragen wurde. Große Veränderungen ergeben sich auch dann, wenn die Kontaktpersonen im Zielland wechseln, was besonders auf nationaler Ebene häufiger vorkommt.

Die Standortkomplexität bildet die zweite Komplexitätsform der Dimension. Es ist festzuhalten, dass die Formen der Präsenz im Zielland durch die Projektverbünde sehr unterschiedlich ausfallen. Der Begriff *Standort* muss somit im weiteren Sinne gefasst werden. Als Präsenzformen im Zielland werden ein Büro vor Ort inklusive beschäftigter Mitarbeiter\*innen, die Unterstützung durch eine Partnerinstitution vor Ort (kein eigenes Büro) und bereits vorgesehene Bildungs- und Kompetenzzentren im Zielland beschrieben. Ein Projekt kann auf ein explizites Büro im Zielland verzichten, da die relevanten Partner weitestgehend alle am gleichen Standort angesiedelt sind, sodass unterstützend eine Kontaktstelle eingerichtet werden soll. Keine aktuellen oder geplanten Büros im Zielland sind lediglich bei drei von neun Vorhaben vorzufinden.

Die Materialkomplexität der Dimension konnte im Rahmen der Analyse der Projekte aufgrund des Charakters der Vorhaben nicht eingeordnet werden, da ein Bestandteil aller Projekte des Förderschwerpunkts c) die Identifizierung passender Materialien zur Erbringung der Bildungsdienstleistung darstellt.

Folglich lagen die erstellten Materialien der analysierten Projekte zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht in abschließender Fassung vor. Des Weiteren war der Zugang zu den bereits vorliegenden Materialien der IBB-Projekte nicht gegeben, sodass eine Bewertung hinsichtlich ihrer Komplexität nicht möglich war. Da Berufsbildungsdienstleistungen dieser Art in der Regel noch nicht oder noch nicht ausreichend auf den Zielmärkten vorhanden sind, müssen geeignete Lehr- und Lernmaterialien erst einmal herausgearbeitet werden, wobei in der Regel intensive Übersetzungstätigkeiten notwendig sind, welche die Komplexität der Materialien erhöht. Durch den vermehrten Einsatz von Lernplattformen wird eine besondere Überarbeitung und Anpassung des Materials an den Zielkontext notwendig, welcher sich unter den vorherrschenden Bedingungen der Corona-Pandemie womöglich verstärken wird.

Die technologische Komplexität der Projektvorhaben zeigt sich besonders in der Vermarktung der Bildungsdienstleistungen, in der Kommunikation und in der Lehre. Technologien werden zunehmend zur Kommunikation zwischen den Verbundpartnern eingesetzt, da zwischen diesen aufgrund der Internationalität der Vorhaben häufig eine große Entfernung zu überbrücken ist. Manche Projekte weisen einen deutlich stärkeren Technologiebezug auf als andere, gerade wenn es um den Technologieeinsatz in der Lehre geht. Sechs der neun Projektvorhaben verwenden Technologien in der Lehre, sodass E-Learning in Form eines Blended-Learning-Konzepts durch die Verbindung von Online-Learning und Präsenzlernen umgesetzt wird. Drei Projekte weisen keine direkte Anwendung von Online-Learning in der Lehre auf. Virtuelle Austauschplattformen zum Kommunikations- und Informationsaustausch mit den Projektpartnern werden explizit von fünf Projektverbänden erwähnt. Das Wissensmanagement soll unter anderem durch Foren-, Wiki- oder Blogbeiträge unterstützt werden. Im Rahmen der analysierten IBB-Projekte sind Technologien nicht nur zur Leistungserbringung, sondern auch als Leistungsergebnis zu begreifen, welche im Zuge der Vorhaben entwickelt und vermarktet werden sollen. Veränderungen der Komplexitätsdimension werden sichtbar, wenn sich u.a. die Verwendung bestimmter Plattformen und Software als nicht zielführend herausstellt, sodass auf andere technologische Möglichkeiten umgerüstet werden muss oder gänzlich neue Technologien neue Umsetzungsmöglichkeiten ermöglichen.

## 5.2 Ergebnisse der Prozessdimension

Die erste Komplexitätsform der *Prozessdimension* bildet die *Komplexität der Leistungs-, Support- und Kundenprozesse*. Die Leistungsprozesse sind solche Prozesse, die vom Kunden nachgefragt werden (Blockus, 2010). Bezogen auf die analysierten neun Projekte stellen die entwickelten Berufsbildungsdienstleistungen die nachgefragten Leistungsprozesse dar. Die IBB-Projekte des Förderschwerpunkts c) knüpfen an dieser Stelle an, da es sich bei diesen um die nachfrageorientierte Entwicklung und Implementierung von Berufsbildungsdienstleistungen handelt, womit ein direkter Bezug zur Nachfrage im Zielland hergestellt wird. Im Rahmen der Komplexität der Kundenprozesse wird näher auf die Kommunikation zwischen Kunde und Anbieter eingegangen. Regelmäßige Besprechungen mit allen beteiligten Akteuren, sodass ebenfalls die Partnerunternehmen im Zielland aktiv in die Projekte eingebunden werden, werden von sieben der neun Projekten als zentraler Aspekt in der Kommunikation mit den Kunden betrachtet. Vor allem die Kommunikation mit potenziellen Kunden findet über Webseiten, aber auch teilweise über soziale Netzwerke statt, sodass eine aktive Arbeit mit Presse und Stakeholdern von den Projekten als wichtig erachtet wird. Die Kommunikation mit dem jeweiligen Kunden findet im Normal-

fall unter anderem über Besuche im Zielland statt. Bedingt durch die Corona-Pandemie gibt es diesbezüglich starke Einschränkungen.

Die *Komplexität der Supportprozesse* zielt auf Prozesse, welche die Erstellung der Dienstleistung unterstützen (Blockus, 2010). Im Rahmen der neun analysierten IBB-Projekte wird hierbei besonders auf den politischen und wirtschaftlichen Support im Ausgangs- und Zielsystem verwiesen, da dieser für den Projektverlauf von großer Bedeutung ist. Partnerunternehmen im Ausgangs- und Zielland bieten ebenfalls Unterstützung, ebenso wie Bildungsinstitutionen im Zielland. An dieser Stelle werden besonders die deutsche Industrie- und Handelskammer (IHK) und die jeweiligen Auslandshandelskammern (AHK) von den IBB-Projekten hervorgehoben. Je nachdem, wie die Expertise der Verbundpartner ausfällt, ist zunehmend eine IT-Unterstützung bei der Entwicklung von Blended-Learning-Konzepten gefragt. Die finanzielle Unterstützung durch die Fördermittel des BMBF ist bei allen neun Projekten als zentraler Supportprozess der Dienstleistungserstellung anzusehen. Eine vollständige Erfassung der Komplexitätsform war im Rahmen der vorliegenden Studie nicht möglich, da die Komplexität der Leistungs-, Support- und Kundenprozesse ein derartig komplexes Vorhaben darstellt, dass diesbezüglich eine eigenständige Untersuchung notwendig ist. Im Rahmen der *Aufgabenkomplexität* soll die subjektiv wahrgenommene Komplexität der Aufgaben seitens der Projektmitarbeitenden erfasst werden (Blockus, 2010). Aufgrund der Begrenzungen der Daten war eine Erhebung der Komplexitätsform ebenfalls nicht möglich. Eine Erhebung der subjektiv wahrgenommenen Komplexität der Mitarbeiter\*innen würde womöglich auf Hürden der sozialen Erwünschtheit stoßen.

Die Komplexität des externen Faktors bezieht sich auf die Kunden, die in den Prozess der Dienstleistungserstellung zu integrieren sind (Blockus, 2010). So sind bei der Dienstleistungserstellung je nach Ausrichtung des Projekts verschiedene Kundengruppen zu berücksichtigen. Im Rahmen der analysierten Projekte sind hierbei Colleges bzw. Universitäten, Schulen, Verbände, Arbeitnehmer\*innen, Lehrende, Studierende, Auszubildende, Facharbeiter\*innen, Unternehmen, Bildungsinstitutionen, relevante Netzwerke im Ausgangs- und Zielland, Regierung und Handelskammern als externe Faktoren aufzunehmen, sodass diese unter Berücksichtigung des jeweiligen kulturellen Hintergrundes entsprechend des Ziellandes im Projekt integriert werden. Die Komplexität des externen Faktors ist damit teilweise deckungsgleich mit der Kundenstrukturkomplexität der Projekte. Im Gegensatz zu dieser ist eine deutlich größere Anzahl an möglichen externen Faktoren in die Erstellung der Dienstleistungen zu integrieren, da diese neben der fokussierten Zielgruppe auch den wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen entsprechen muss. Herausforderungen ergeben sich teilweise bei der Akquise der Teilnehmenden der Weiterbildungen und darin, geeigneten Kontakt zu Unternehmen der Wirtschaft zu finden.

### 5.3 Ergebnisse der Ergebnisdimension

Die analysierten Projekte der IBB-Förderrichtlinie weisen deutliche Unterschiede hinsichtlich ihres Leistungsprogramms auf, welches von dem jeweiligen Bildungsbereich abhängt, der mit der Berufsbildungsmaßnahme verfolgt wird. Die Projekte, die auf die Entwicklung einer speziellen beruflichen Weiterbildung ausgerichtet sind, zeichnen sich durch eine niedrige *Leistungsprogrammkomplexität* aus. Drei Projektvorhaben wären demnach einer niedrigen Leistungsprogrammkomplexität zuzuordnen. Eine mittlere Leistungsprogrammkomplexität ist bei zwei Projekten vorzufinden. Neben der Konzeption der beruflichen Weiterbildung verfolgt ein Projekt den Aufbau eines Bildungs- und Vernetzungszentrums

im Zielland, ein anderes Projekt sieht die Entwicklung eines umfangreichen Planungstools vor. Das Leistungsprogramm geht damit in beiden Projekten über das Angebot einer einzigen Weiterbildung hinaus, womit eine mittlere Komplexität der Projektvorhaben diesbezüglich zu rechtfertigen ist.

Bei vier Projekten ist dagegen eine hohe Leistungsprogrammkomplexität vorhanden. Bildungs- und Kompetenzzentren sollen bei drei Vorhaben errichtet werden. Das vierte Projekt nimmt dagegen die Verbesserung des Berufsbildungssystems im Zielland explizit in den Fokus des Vorhabens, sodass ebenfalls eine Beratungsdienstleistung und ein Kampagneninstrument zur Berufsorientierung entwickelt werden sollen. Anpassungen des Leistungsprogramms sind aufgrund der Corona-Pandemie zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht absehbar. Es ist jedoch abzusehen, dass sich der Zeitplan der Projekte verändert, sodass bestimmte Arbeitspakete aufgeschoben werden müssen wie beispielsweise Reisen in das Zielland, um die Bedarfe der Zielgruppe zu erkennen oder Partner zu treffen. Im Gegenzug werden andere Arbeitspakete vorgezogen, soweit dies möglich ist. Langfristig könnten sich durch die Corona-Pandemie bestimmte Anpassungen des Leistungsprogramms der Projektvorhaben ergeben, je nachdem wie lange die Projekte bestimmte Arbeitspakete aufschieben müssen. Ein zeitliches Aufschieben ist aufgrund der Begrenzung der Projektlaufzeit nicht unbegrenzt machbar, sodass möglicherweise künftige Anpassungen des Leistungsprogramms vorgenommen werden müssen.

Die *Dienstleistungskomplexität* bildet die zweite Komplexitätsform der Ergebnisdimension. Die Teilleistungen der Dienstleistungen werden anhand der Kernarbeitspakete der Projekte identifiziert, welche aus den Vorhabenbeschreibungen der Projekte abgeleitet werden konnten. Hierbei wurden die Arbeitspakete zur Projektorganisation und -management außer Acht gelassen, da diese bei allen Projekten notwendig sind, jedoch nicht als Teilleistung der Bildungsdienstleistung zu verstehen sind. Es zeigt sich, dass die neun Projektvorhaben alle zwischen acht und zehn Kernarbeitspakete aufweisen und sich dahingehend in ihrer Struktur ähneln. Gleichzeitig ist anzumerken, dass sich die formulierten Arbeitspakete der Projekte inhaltlich, je nach Ausgestaltung des Leistungsprogramms deutlich unterscheiden. Kundenindividuelle Anpassungen der Teilleistungen müssen über die gesamte Projektdauer berücksichtigt werden. Eine Anpassung der Berufsbildungsdienstleistung findet in der Regel entsprechend der Bedürfnisse der verschiedenen Zielgruppen statt, wobei die Kultursensitivität hierbei von entscheidender Bedeutung ist. Die einzelnen Arbeitspakete überschneiden sich bei allen Projekten inhaltlich und zeitlich.

Bezüglich der *Kundenstrukturkomplexität* zeichnet sich bei den betrachteten Projekten eine ähnliche Zusammensetzung ab. So fokussieren acht Vorhaben die Weiterbildung von Fachkräften, welche bereits eine berufliche Erstausbildung absolviert haben und damit ein bestimmtes Vorwissen mitbringen. Die Weiterbildung von Führungskräften und Fachkräften aus dem mittleren Management ist zudem von zwei Projekten vorgesehen. Die Weiterbildung von Ausbilder\*innen im Rahmen eines Train-the-Trainer-Konzepts wird von sieben Projekten als weitere Zielgruppe der beruflichen Qualifizierung beschrieben. Schüler und Schülerinnen werden von drei Projekten anvisiert, was darauf zurückzuführen ist, dass zwei Projekte berufliche Ausbildungen anbieten und ein Projekt ursprünglich berufliche Aus- und Weiterbildung anbieten wollte, sodass die Zielgruppe künftig angepasst werden muss. Betriebe werden entsprechend des Angebots von Berufsbildungsdienstleistungen von allen Projekten direkt oder indirekt als Zielgruppe anvisiert. Berufsschulen als Zielgruppe werden explizit in zwei Vorhaben beschrieben, wobei sich auch hier, je nach neuer Ausrichtung, Änderungen ergeben könnten.



## 5.4 Ergebnisse der Transferdimension

Die Zielkomplexität bildet die erste Form der *Transferkomplexität*, welche dem theoretischen Modell nach Blockus (2010) als neue Dimension hinzugefügt worden ist. Im Rahmen dieser Komplexitätsform sollen die Ziele der Projektvorhaben betrachtet werden, um darauf schließen zu können, ob die Projekte auf Institutionenförderung oder Breitenwirksamkeit ausgerichtet sind (Stockmann, 2019). Wie bereits zu Beginn des Kapitels bei der Einordnung der Berufsbildungsbereiche der IBB-Projekte angeführt wurde, zielen die meisten der betrachteten Vorhaben (sieben von neun) auf den Transfer von beruflicher Weiterbildung ab<sup>14</sup>. Im Rahmen der Leistungsprogrammkomplexität wurde hervorgehoben, dass manche Projekte umfassendere Leistungen als andere anbieten, wenn beispielsweise die Entwicklung und Etablierung einer einzelnen Weiterbildung oder der Erbau eines Bildungszentrums angestrebt wird. Die Ergebnisse der Analyse der Projekte zeigen, dass die Projekte im Kern alle auf die Institutionenförderung ausgerichtet sind, was nicht zuletzt auf den Charakter der Projekte als Pilotierungsvorhaben zurückzuführen ist. Systemveränderung und Breitenwirksamkeit können nicht durch einzelne Projekte in den Zielländern angestrebt werden, diese können lediglich den Anstoß zu einer Veränderung des Berufsbildungssystems geben. Im Allgemeinen ist jedoch auf eine gewisse Tendenz in Richtung einer Veränderung des jeweiligen Bildungssystems durch die Vorhaben der IBB-Projekte zu verweisen, da die Projekte grundlegend darauf aus sind der Berufsbildung im Zielland ein besseres Ansehen zu verschaffen oder zumindest einen Anstoß in diese Richtung zu geben. Obwohl die Projekte grundlegend auf eine Institutionenförderung und weniger auf Breitenwirksamkeit ausgerichtet sind, bilden sich dennoch gewisse Abstufungen zwischen der Ausrichtung der Ziele der jeweiligen Projekte ab, welche im Zuge der Clusterbildung der Projekte näher beschrieben werden (siehe Abschnitt 5.6).

Im Zuge der *Transfertypenkomplexität* wurde erhoben, um welchen Transfertyp es sich bei den betrachteten Projekten handelt und welche Anpassung damit einhergehen. Vorab ist darauf hinzuweisen, dass weitere Analysen der Projekte notwendig sind, welche sich tiefer mit den zu transferierenden Dienstleistungen auf einen neuen Zielkontext befassen, um die jeweiligen Transfertypen eindeutig zu bestimmen. Da eine Einordnung der Transfertypen dennoch zentral für das Vorgehen des vorliegenden Beitrags und die Erweiterung des theoretischen Modells ist, wurde eine erste Einordnung der Projektvorhaben vorgenommen, welche künftig weiterer Validierung bedarf. Es zeigt sich, dass der Transfertyp der *Imitation* unter den betrachteten Projekten keine Anwendung findet, da die Dienstleistungen der Vorhaben alle in gewisser Weise auf den Zielkontext angepasst werden sollen, sodass eine Übertragung gleicher Strukturen, Inhalte, Prozesse und Praktiken nicht vorgenommen wird. Da es sich bei der Förderrichtlinie zur Internationalisierung der Berufsbildung um ein Nachfolgerprojekt der BEX-Förderrichtlinie<sup>15</sup> handelt, ist dieser Aspekt nicht überraschend, da im Sinne von Treibern und Hemmnissen bereits herausgearbeitet wurde, dass eine Anpassung der zu transferierenden Strukturen, Prozesse, Inhalte und Praktiken an das Zielsystem für den Erfolg des Vorhabens entscheidend ist (Fraunhofer

---

14 Der Fokus auf berufliche Weiterbildung ist im Rahmen der geförderten Projekte der IBB-Förderrichtlinie insgesamt zu beobachten. So führt Kühn (2020) im Kontext einer onlinebasierten Befragung der IBB-Projekte an: "Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass der größte Teil der deutschen Berufsbildungsanbieter sowohl in Deutschland als auch im Projektland Berufstätige adressiert und in den Projekten Angebote für die berufliche Weiterbildung (65 %) entwickelt oder aber berufliche Aus- und Weiterbildung kombiniert (43,2 %). Die duale Erstausbildung macht den mit Abstand kleinsten Zielbereich (8,1 %) der Projekte aus" (S. 9).

15 Die BEX-Förderrichtlinie bildet das Vorgängerprojekt "Berufsbildungsexport durch deutsche Anbieter" (BEX), der IBB Förderrichtlinie des BMBF, welches von 2009 – 2017 durchgeführt worden ist.

MOEZ, 2012). Eine *Adaption* wird bei drei von neun Projektvorhaben angenommen, da die kulturelle Anpassung weniger im Fokus der Vorhaben platziert ist, weshalb darauf zu schließen ist, dass der Transfer ähnlicher Berufsbildungsmaßnahmen vorgenommen wird (Gessler, 2017). Eine *Transformation* wird anhand der Auswertung der Daten bei sechs von neun Projekten vermutet, da unterschiedliche Aspekte transferiert werden sollen, worauf aufgrund eines expliziten Fokus auf die Kultursensitivität bezüglich der Anpassung der Dienstleistung ausgegangen wird. An dieser Stelle ist eine Einordnung der Transfertypen mit Vorbehalt vorgenommen worden, da die Analyse der Projekte ergeben hat, dass zur expliziten Einordnung dieser weitere Forschungsarbeit zu den Transfertypen notwendig ist. Ebenfalls wäre eine genaue Betrachtung der Projekte über die gesamte Laufzeit inklusive der tatsächlichen Ausgestaltung der transferierten Berufsbildungsdienstleistung am Ende vorzunehmen.

Im Rahmen der Promotorenkomplexität wurde auf die Projektpartner als Promotoren eingegangen, da diese an der Dienstleistungserstellung maßgeblich beteiligt sind. Anhand der Daten wird deutlich, dass die Rollen des Macht-, Prozess-, Fach- und Beziehungspromotors bei allen Projektvorhaben vorhanden sind. Überschneidungen zwischen den Rollen gibt es bei allen Projekten, sodass die meisten Projektpartner mehrere Rollen gleichzeitig ausfüllen. Die Daten veranschaulichen, dass es eher selten vorkommt, dass eine Promotorrolle lediglich von einem Akteur wahrgenommen wird. So zeigt sich, dass verschiedene Akteure in der Regel die Rollen gemeinsam ausfüllen, wie bereits von Peters und Gessler (2019) hervorgehoben worden ist. Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass verschiedene Akteure ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Kontakte in unterschiedlichem Maße in die IBB-Projekte einbringen, sodass die Expertise der jeweiligen Partner zielführend für die Projektvorhaben genutzt werden kann. Eine alleinige Zuständigkeit eines Projektpartners, beispielsweise für die Rolle des Beziehungspromotors wäre dementsprechend i. d. R. wenig praktikabel, da dieser ein besonders hohes Maß an Expertise aufweisen müsste. Die Bündelung der Kontakte und Netzwerke verschiedener Akteure der Projekte ist an dieser Stelle aussichtsreicher, um das Projektvorhaben voranzutreiben.

## 5.5 Abschließende Komplexitätsbeurteilung und Clusterbildung

Die neun Projektvorhaben der IBB-Förderrichtlinie wurden für die jeweiligen Komplexitätsformen der vier Dimensionen bewertet, sodass eine Beurteilung der Komplexität hinsichtlich der Abstufung niedrig, mittel und hoch vorgenommen werden konnte. Um die IBB-Projekte bezüglich der verschiedenen Komplexitätsformen einem Komplexitätsmaß (hoch, mittel, niedrig) zuzuordnen wurde in Anlehnung an die verwendeten Daten Kriterien zur Einordnung der Projekte definiert, da die Komplexität nur in Abhängigkeit zu einem betrachteten System beurteilt werden kann (Dernbach et al., 2019). Eine allgemeine Anwendung dieser definierten Kriterien zur Einordnung der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen ist damit nicht möglich, weshalb die Kriterien nur im Kontext der vorliegenden Studie sinnvoll erscheinen. Aufgrund dessen konnte für die Aufgabenkomplexität, die Materialkomplexität und die Komplexität der Leistungs-, Support- und Kundenprozesse keine Kriterien zur Einordnung dieser definiert werden, da die Daten und der begrenzte Zugang zu weiteren Daten, wie es beispielsweise im Kontext der Materialkomplexität notwendig gewesen wäre, eine Betrachtung der Komplexitätsformen nicht zugelassen haben. Die Aussagekraft einer hohen, mittleren oder niedrigen Einordnung der Komplexität der Projektvorhaben entsteht damit in Abhängigkeit zu den anderen Projekten, die im Rahmen der vor-

liegenden Untersuchung analysiert worden sind. Nachfolgend sind die Bewertungskriterien, welche anhand der Projektvorhaben der IBB-Förderrichtlinie aufgestellt worden sind, beispielhaft dargestellt, sodass für jede der vier Dimensionen eine Komplexitätsform hinsichtlich der Komplexitätsausprägungen niedrig, mittel und hoch angeführt wird (siehe Tabelle 2).

1. Dimension – Standortkomplexität	
Niedrig	Kein Büro/Standort im Zielland
Mittel	Projektpartner haben ein Büro im Zielland
hoch	Eigenes Büro oder Bildungszentrum im Zielland vorhanden
2. Dimension – Komplexität des externen Faktors	
Niedrig	Keinen expliziten Verweis auf zu integrierende Akteure
Mittel	Expliziter Verweis auf eine geringe Anzahl zu integrierender Akteure
Hoch	Expliziter Verweis auf eine Vielzahl zu integrierender Akteure
3. Dimension – Leistungsprogrammkomplexität	
Niedrig	Entwicklung einer speziellen beruflichen Weiterbildung
Mittel	Entwicklung einer speziellen beruflichen Weiterbildung + einem weiteren Kernaspekt
Hoch	Bau eines Bildungszentrums o. Entwicklung eines umfassenderen Leistungsprogramms, welches über die mittlere Ausprägung hinaus geht
4. Dimension – Promotorenkomplexität	
Niedrig	Nicht alle 4 Promotorenrollen sind vertreten
Mittel	Alle 4 Promotorenrollen sind vertreten
Hoch	Alle 4 Promotorenrollen sind vertreten und werden von verschiedenen Akteuren gleichzeitig ausgefüllt

Tabelle 2: Bewertungskriterien ausgewählter Komplexitätsformen

Allgemein kann festgehalten werden, dass die Anzahl der zu integrierenden Kunden zur Dienstleistungserstellung bei allen Projekten als hoch eingestuft werden kann, was dem Internationalisierungsvorhaben an sich geschuldet ist. Beim Transfer dualer Berufsbildungsmaßnahmen müssen neben Rahmenbedingungen der Bildungssysteme immer auch solche der Politik und Wirtschaft berücksichtigt werden, wodurch die Komplexität des externen Faktors steigt. Die Promotorenkomplexität kann ebenfalls über alle betrachteten Projektvorhaben als hoch eingestuft werden, da anhand der analysierten Daten eine ausdifferenzierte Verteilung der Projektpartner über die verschiedenen Promotorenrollen zu verzeichnen ist.

Die Analyse der IBB-Projekte ergibt abschließend, dass die Komplexität der gesamten Dienstleistung maßgeblich von der Komplexität des Leistungsprogramms und im speziellen Fall der Berufsbildungsdienstleistungen von den Zielen und Transfertypen abhängt. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass eine tiefgreifendere Analyse notwendig ist, um die Transfertypen eingehender zu bestimmen. Betrachtet man alle Komplexitätsformen der vier Dimensionen, so sind vier Projekte hinsichtlich einer hohen Komplexität einzuordnen. Zwei Projekte befinden sich bezüglich der Komplexität des Vorhabens im mittleren Bereich und drei Projekte sind als niedrig einzustufen.

Die zugrundeliegende These der Arbeit, dass eine Erfassung des Komplexitätsphänomens von Berufsbildungsdienstleistungen im internationalen Kontext durch eine Erweiterung des Komplexitätsbewertungsmodells nach Blockus (2010), hinsichtlich des Einbezugs der Transferthematik möglich ist, konnte somit bekräftigt werden. Es zeigt sich, dass die Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen anhand des Komplexitätsbewertungsmodells nach Blockus (2010) erfasst werden konnte, sodass die

Dimension der Transferkomplexität inklusive der drei angeführten Komplexitätsformen eine sinnvolle Erweiterung des Modells darstellt.

Obwohl eine Erfassung der *Materialkomplexität (Potenzialdimension)*, der *Aufgabenkomplexität (Prozessdimension)* und der *Komplexität der Leistungs-, Support- und Kundenprozesse (Prozessdimension)* im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht explizit möglich war, um eine Einordnung des Komplexitätsgrades dieser Komplexitätsformen für die jeweiligen IBB-Projekte vorzunehmen, ist hinsichtlich dieser Ausprägungen keine Anpassung des Modells notwendig. Eine Erfassung der Leistungs-, Support- und Kundenprozesse gestaltet sich jedoch so komplex, dass eine Aufteilung der Komplexitätsform sinnvoll erscheinen würde. Damit das Modell an sich jedoch nicht zu umfangreich wird, wird die Komplexitätsform nach Blockus (2010) in ihrer Ausgestaltung im Kontext des vorliegenden Beitrags beibehalten. Explizite Änderungen des entwickelten Modells sind somit im Anschluss an die durchgeführte Analyse der IBB-Projekte nicht notwendig. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die Standortkomplexität der ersten Dimension im Sinne eines erweiterten Verständnisses des Begriffs Standort zu verwenden ist. Die Verbundpartner der Projekte sind i.d.R. mit ihren Organisationen in Deutschland ansässig. Im Idealfall wurde speziell für das Projekt ein Büro im Zielland errichtet oder einer der Partner verfügt bereits über ein Büro im Zielland. Soll im Rahmen der Vorhaben ein Bildungszentrum errichtet werden, ist ein weiterer Standort im Zielland häufig überflüssig, womit das Bildungszentrum selbst als Standort zu verstehen ist.

Die Ergebnisse der Analyse der IBB-Projekte zeigen, dass eine erste Clusterbildung der Projektvorhaben anhand der Zielkomplexität möglich ist. Die Zielkomplexität steht in enger Verbindung mit der Leistungsprogrammkomplexität der Dienstleistungen, da mit einer geringen Leistungsprogrammkomplexität die Verwirklichung einer hohen Komplexität der Ziele nicht möglich ist. So kann mit einer einzigen Weiterbildung keine Systemveränderung und Breitenwirksamkeit, innerhalb des Berufsbildungssystems eines Landes angestrebt werden, da bestimmte Facetten beruflicher Bildung auf regionaler, lokaler oder nationaler Ebene "erfolgreich" (Geiben, 2017, S. 24) transferiert werden können. Anhand der ausgewerteten Daten wird deutlich, dass die Ziele der Projektvorhaben hinsichtlich ihrer Komplexität deutlich voneinander zu unterscheiden sind. Im Zuge der vorliegenden Arbeit konnte somit eine Einordnung der Projekte anhand von drei Ausprägungen der Ziele vorgenommen werden, welche in Anlehnung an Stockmann (2019) als *Förderung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen* (1), *Institutionenförderung* (2) und *Institutionenförderung mit Anstoß von Systemveränderungen* (3) definiert sind. Die drei Ausprägungen bauen hinsichtlich ihrer Komplexität aufeinander auf, was anhand der Darstellung in Abbildung 3 verdeutlicht wird. Die erste Ausprägung ist damit als niedrigste Form, die zweite als mittlere Form und die dritte als höchste Form der Zielkomplexität anzusehen.

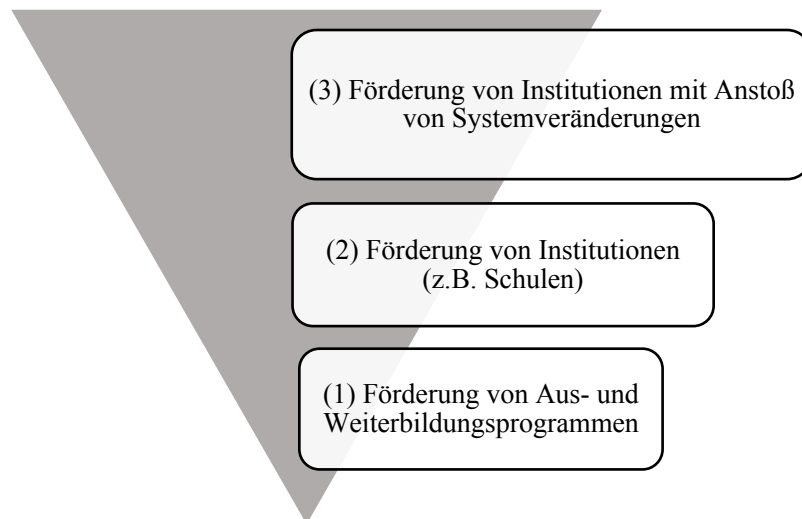


Abbildung 3: Ausprägungen der Zielkomplexität

Die erste Ausprägung der Zielkomplexität bildet die *Förderung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen* im jeweiligen Zielland, sodass vereinzelte Maßnahmen der beruflichen Bildung von den Projekten umgesetzt werden. Die zweite Ausprägung stellt die *Institutionenförderung*<sup>16</sup> dar, sodass die Projekte unter anderem Berufsbildungszentren in den ausgewählten Zielländern errichten, womit die Komplexität des Vorhabens deutlich höher ausfällt als bei Projekten, welche vereinzelte Aus- und Weiterbildungsprogramme fördern. Die dritte Ausprägung wird folgend als *Institutionenförderung mit Anstoß von Systemveränderungen* bezeichnet, da neben der Förderung von Institutionen die Breitenwirksamkeit und mögliche daraus resultierende Veränderungen des Berufsbildungssystems einen zentralen Aspekt des Vorhabens einnehmen. Anhand der unterschiedenen Ausprägungen der Zielkomplexität wird somit die Abgrenzung zwischen Mikro- Meso- und Makroebene und den transferierten Vorhaben der dualen Berufsbildung deutlich (siehe dazu Geiben, 2017).

So zeigt sich, dass die erste Ausprägung, *Förderung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen*, bei drei von neun Projektvorhaben vorzufinden ist, da diese die Entwicklung und Implementierung einer Berufsbildungsdienstleistung im Zielland vorsehen. Vier von neun Projekten sind dagegen einer *Institutionenförderung* als zweite Ausprägung der Zielkomplexität zuzuordnen, da sie neben der Entwicklung und Implementierung von spezifischen Berufsbildungsdienstleistungen weitere Ziele verfolgen, wie beispielsweise den Aufbau eines Bildungszentrums im Zielland oder die Entwicklung von Technologien als Leistungsergebnis, sodass das Leistungsprogramm über die Förderung eines einzelnen Aus- und Weiterbildungsprogrammes hinaus geht. Ein Projekt ist hinsichtlich der dritten Ausprägung der Zielkomplexität einzuordnen, da in dem Projektvorhaben explizit ein Anstoß von Veränderungen des Berufsbildungssystems im Zielland beschrieben wird, womit deutlich wird, dass durch das Vorhaben des Projekts Systemveränderungen angestoßen werden sollen.

<sup>16</sup> Institutionen sind diesbezüglich nicht als soziale Regeln innerhalb von Gesellschaften einzuordnen, wie der Institutionenbegriff in der Soziologie Anwendung findet. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchungen sind Institutionen als physisches Leistungsergebnis der Berufsbildungsdienstleistung zu verstehen.

So ist festzuhalten, dass eine Verbindung der gesamten Komplexität der Dienstleistung zu der Komplexität der Ziele vorzufinden ist, welche im Zielland durch den Transfer der Berufsbildungsstrukturen, -prozesse, -inhalte und -praktiken erreicht werden sollen. Die betrachteten Projekte der IBB-Förderrichtlinie, die eine insgesamt hohe Komplexität der Berufsbildungsdienstleistung aufweisen sind mindestens auf der zweiten Ausprägung der Zielkomplexität zu verorten. Die Projekte mit einer mittleren Komplexität der Berufsbildungsdienstleistung sind hinsichtlich ihrer Ziele auf der ersten und zweiten Ausprägung zu verorten, die dritte Ausprägung kommt bei den betrachteten Projekten mit niedriger und mittlerer Komplexität nicht vor. Die *Förderung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen* als erste Ausprägung der Zielkomplexität kommt damit vermehrt bei den Projekten mit niedriger Komplexität vor, wovon drei der neun Projekte zu verorten sind. Die *Institutionenförderung mit Anstoß von Systemveränderungen* kommt laut den Ergebnissen bei Projekten mit hoher Komplexität vor, wobei diesbezüglich fraglich bleibt, inwiefern die Ziele in der Praxis tatsächlich so verfolgt werden können. Die Zusammenhänge zwischen der gesamten Komplexität der Dienstleistung und der drei Ausprägungen der Zielkomplexität werden in Abbildung 4 dargestellt.

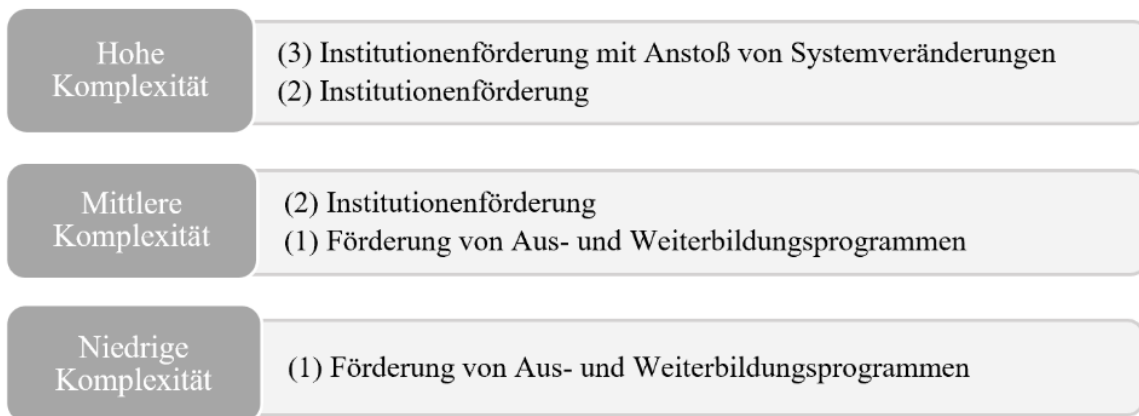


Abbildung 4: Vorkommnisse der Ausprägungen der Zielkomplexität

Abschließend kann angenommen werden, dass die Komplexität der Ziele einen direkten Einfluss auf die Komplexität der gesamten Berufsbildungsdienstleistung hat, da sich Leistungsprogramm und Ziele gegenseitig bedingen, sodass sich unterschiedlich hohe Ziele aus der jeweiligen Ausgestaltung des Leistungsprogramms ergeben und umgekehrt. Weiterhin anzumerken ist, dass die drei angeführten Ausprägungen der Zielkomplexität zusätzlich hinsichtlich einer genaueren Ausdifferenzierung der Komplexität innerhalb der Ausprägung selbst unterschieden werden könnten. Diesbezüglich wäre im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten zu betrachten, wie stark beispielsweise die Komplexität innerhalb der Zielausprägung der Institutionenförderung variiert, sodass Institutionen, die gänzlich neu in einem Zielland entstehen eine höhere Komplexität aufweisen müssten als Institutionen, die bereits existierten und weiterentwickelt wurden. Gleiches gilt für die erste Ausprägung der Zielkomplexität. Einzelmaßnahmen könnten hinsichtlich ihrer Zielkomplexität dahingehend unterschieden werden, ob bereits vorhandene Maßnahmen mit Praxiselementen verknüpft wurden oder ob Aus- und Weiterbildungsprogramme gänzlich neu entwickelt und umgesetzt wurden. Die letzte Ausprägung der Zielkomplexität zielt auf die Systemebene, sodass auch hier die Komplexität innerhalb der Ausprägung differenzierter betrachtet werden könnte. Unterschieden werden könnte beispielsweise, ob einzelne Elemente des dualen Berufsbildungs-

systems an den Zielkontext angepasst wurden oder ob tiefgreifender auch die Relation zwischen mehreren Elementen des dualen Systems, also die Wirkungen der Elemente aufeinander, berücksichtigt wurden, womit ein höheres Maß an Systemveränderung angestrebt werden würde.

Welche Auswirkungen seitens der Transfertypen und der Promotoren auf die gesamte Komplexität der Dienstleistung zu verzeichnen sind, ist im Rahmen weiterer Forschung in diesem Bereich zu betrachten. Hierfür wäre eine genaue Zuordnung der Transfertypen anhand umfassender Analysen der Projekte über ihre gesamte Laufzeit notwendig. Eine explizite Zuordnung der Transfertypen zu den jeweiligen Projekten wäre erst mit dem Ende der Projekte vorzunehmen, da die Daten über diese somit vollständig vorliegen würden. Um die Auswirkungen der Promotorenrollen auf die Komplexität der gesamten Dienstleistung einzuschätzen wäre ein Vergleich verschiedener Projekte notwendig, wobei die An- und Abwesenheit der Promotorenrollen, hinsichtlich der Auswirkung dieser, auf die Komplexität der Bildungsdienstleistung zu untersuchen wäre. Diesbezüglich wäre unter anderem zu erheben, inwiefern sich die Abwesenheit bestimmter Promotoren negativ auf die Dienstleistungserstellung auswirkt und damit die Komplexität der Prozesse erhöht.

## 6 Verortung der Ergebnisse

Das theoretische Modell inklusive der Erweiterung wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit einer Überprüfung der Anwendbarkeit im Feld unterzogen, womit eine empirische Verankerung hergestellt werden konnte. Die Relevanz der Arbeit ergibt sich aus der bisher fehlenden Betrachtung der Thematik im Bereich der Berufsbildungsforschung und künftiger Möglichkeiten, die sich aus der Anwendung des Modells ergeben. Eine Gruppierung der IBB-Projekte war anhand des entwickelten Modells inklusive einer Zuordnung der Ausprägungen der Zielkomplexität möglich, womit eine erste Clusterbildung der Verbundprojekte im Kontext der vorliegenden Studie vorgenommen werden konnte.

Blockus selbst hat eine Validierung seines Modells hinsichtlich drei Komplexitätsformen vorgenommen, sodass jeweils eine Komplexitätsform der drei angeführten Dimensionen empirisch erhoben worden ist (Blockus, 2010). Blockus Ergebnisse zeigen, dass die Dienstleistungskomplexität maßgeblich von den *Interdependenzen* zwischen den verschiedenen Teilleistungen abhängt. Die Komplexität der Dienstleistung wird zudem durch das Ausmaß der Leistungsindividualisierung und durch die Heterogenität der Teilleistungen bestimmt. Den geringsten Einfluss auf die Komplexität dieser Form hat die Anzahl der Teilleistungen (Blockus, 2010). Die Dienstleistungskomplexität konnte im Rahmen der vorliegenden Studie nur in geringem Maße empirisch erhoben und analysiert werden. Wie bereits von Blockus hervorgehoben wurde, sind auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit deutliche *Interdependenzen* der Teilleistungen der jeweiligen Berufsbildungsdienstleistungen zu erkennen. Die betrachteten Arbeitspakete der Dienstleistungen weisen explizite Überschneidungen in zeitlicher und inhaltlicher Ausrichtung auf. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine Betrachtung der Arbeitspakete der Projektvorhaben nicht ausreichend Aussagekraft über die tatsächliche Komplexität der Dienstleistung besitzt. Die Projekte weisen alle zwischen acht bis zehn Kernarbeitspakete ohne das Projektmanagement auf. In Verbindung mit der gesamten Komplexität der Bildungsdienstleistung sind jedoch starke Unterschiede vorzufinden.

Bezogen auf die Mitarbeiterkomplexität der Dienstleistung besitzt die *Veränderlichkeit* den größten Einfluss auf die Komplexitätsform nach Blockus. Die *Vielzahl* und *Vielfältigkeit* der Mitarbeitenden

weisen gegenüber diesem Merkmal eine geringere Bedeutung für die Komplexitätsform auf (Blockus, 2010). So wird im Kontext der Analyse der IBB-Projekte ebenfalls hervorgehoben, dass die *Veränderlichkeit* des Mitarbeiterstamms aufgrund von Fluktuation eine entscheidende Rolle spielt, da die Projektmitarbeiter\*innen aufgrund der hohen Expertise nur schwer zu ersetzen sind. Zudem wird deutlich, dass die Mitarbeiterzahl nicht direkt mit der gesamten Komplexität der Dienstleistung in Verbindung gesetzt werden kann. So besitzt beispielsweise das Projektvorhaben mit der höchsten Mitarbeiterzahl nur eine geringe Komplexität der gesamten Berufsbildungsdienstleistung.

Blockus hebt hervor, dass die Erfassung der Leistungs-, Support- und Kundenprozesse im Kontext seiner Untersuchung "ein weniger eindeutiges Bild ergibt" (Blockus, 2010, S. 210), die *Anzahl* und Heterogenität der Prozesse jedoch weniger relevant für die Höhe der Komplexitätsform zu sein scheint als die *Überschneidungen* zwischen diesen und die Abweichungen der Prozesse (Blockus, 2010). Zur eindeutigen Einordnung der Komplexitätsform sind weitere Analysen im Rahmen der vorliegenden Studie notwendig. Blockus kommt abschließend zu dem Ergebnis, dass die *Interdependenz* und *Veränderlichkeit* als konstitutive Merkmale einen größeren Einfluss auf die Höhe der Komplexität der betrachteten Formen aufweisen als die *Anzahl* und *Vielfältigkeit* dieser (Blockus, 2010). Blockus nimmt zudem Bezug auf die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen den Komplexitätsformen, welche von ihm nicht empirisch betrachtet worden sind. Somit ist davon auszugehen, dass sich die Komplexitätsformen alle untereinander beeinflussen. Eine Betrachtung aller Verbindungen zwischen den Formen ist jedoch kaum möglich, sodass lediglich eine Auswahl der Überschneidungen der Komplexitätsformen betrachtet werden kann laut Blockus (2010).

Eindeutige *Überschneidungen* zwischen den verschiedenen Dimensionen und Komplexitätsformen werden auch im Zuge der Analyse der Daten der IBB-Projekte deutlich. So wird die Komplexität der Supportprozesse stark durch die Standortkomplexität beeinflusst, was mit den theoretischen Anführungen von Blockus übereinstimmt (2010). Ein Büro im Zielland der Projekte fördert somit den Prozess der Dienstleistungserstellung und -erbringung maßgeblich. Klare Überschneidungen gibt es zwischen der Leistungsprogrammkomplexität und der Zielkomplexität, da je nach Ausgestaltung der Ziele das Leistungsprogramm mehr oder weniger komplex ausfällt. Das Leistungsprogramm hat somit auch einen direkten Einfluss auf die wahrgenommene Aufgabenkomplexität der Mitarbeitenden, auch wenn diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht erhoben werden konnte. Die Aufgabenkomplexität hat somit auch einen Einfluss auf die Mitarbeiterkomplexität (Blockus, 2010). Bei einer hohen Leistungsprogrammkomplexität nehmen die Mitarbeiter\*innen je nach *Anzahl* dieser die Aufgaben komplexer oder weniger komplex wahr. Eine hohe Leistungsprogrammkomplexität würde sich demnach bei einer niedrigen Mitarbeiterkomplexität negativ auf die Aufgabenkomplexität auswirken, sodass die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen diese als besonders komplex wahrnehmen würden, was sich mit der Annahme von Blockus deckt, dass alle Komplexitätsformen bestimmte Wirkungen aufeinander besitzen (Blockus, 2010). *Überschneidungen* ergeben sich auch zwischen der Kundenstrukturkomplexität und der Komplexität des externen Faktors (Blockus, 2010), da die zu integrierenden Personen zur Dienstleistungserstellung in der Regel auch unter den Kundensegmenten zu finden sind, welche von den Projektvorhaben anvisiert werden. Der Verweis von Blockus (2010), dass die Dimensionen mit ihren Komplexitätsformen, aufgrund vorherrschender Interdependenzen zwischen diesen, nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können, lässt sich ebenfalls im Rahmen der vorliegenden Studie bestätigen.

Wie bereits angeführt worden ist konnte ein Zusammenhang zwischen der Zielkomplexität und der



gesamten Komplexität der Berufsbildungsdienstleistung ausgemacht werden, wobei die Leistungsprogrammkomplexität ebenfalls von entscheidender Bedeutung ist. Die Ziele und das Leistungsprogramm bedingen sich damit gegenseitig, da je nach Festlegung des Leistungsprogramms entsprechende Ziele verfolgt werden können, was sich mit den Ausführungen von Geiben (2017) hinsichtlich der zu transferierenden Vorhaben auf verschiedenen Ebenen deckt. Die Zielkomplexität wurde in Anlehnung an Stockmann (2019) und Stockmann und Silvestrini (2013) als Komplexitätsform der Transferdimension hinzugefügt, da angenommen wird, dass die Ausgestaltung der Ziele, je nachdem, ob diese auf Institutionenförderung oder Breitenwirksamkeit fokussiert sind, einen Einfluss auf die Komplexität der Berufsbildungsdienstleistung haben. Stockmann (2019) kommt zu dem Schluss, dass Berufsbildungsvorhaben mit einem geringeren Anspruchsprofil, hinsichtlich der Ziele des Vorhabens, im Allgemeinen erfolgreich sind. Die Analyse der Projekte zeigt, dass die Ziele lediglich bei zwei Projektvorhaben als hoch eingestuft werden können, nur bei einem Projekt soll neben einer Institutionenförderung auch Systemveränderungen angestoßen werden. Vier Vorhaben weisen eine mittlere Zielkomplexität auf und drei Vorhaben eine niedrige. Inwiefern die Projekte mit mittlerer oder niedriger Komplexität der Ziele im Endeffekt erfolgreicher in der langfristigen Etablierung im Zielland sind ist im Rahmen weiterer Untersuchungen zu erforschen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde eine erste Einordnung der Transfertypen der betrachteten Projekte vorgenommen, wobei die jeweilige Anpassung der Berufsbildungsmaßnahmen, hinsichtlich der Kultur des Ziellandes, näher in den Blick genommen wurde. So wurde deutlich, dass manche Projekte einen stärkeren Einbezug der kulturellen Besonderheiten der Zielländer in der Erstellung der Dienstleistung planen als andere, womit auf ein höheres Maß an Kultursensitivität geschlossen werden kann. Gleichzeitig wird an dieser Stelle untermauert, dass zur Einordnung der Transfertypen tiefgreifendere Analysen in Form von Fallstudien notwendig sind (siehe dazu Gessler, 2017). Ein direkter Zusammenhang zwischen der Transfertypenkomplexität und der Zielkomplexität der Transferdimension konnte im Rahmen der Analyse der IBB-Projekte nicht festgestellt werden. Projekte, die eine hohe Zielkomplexität aufweisen, können ebenfalls eine hohe Transfertypenkomplexität aufweisen, wenn eine entsprechende Anpassung der Dienstleistung vorgenommen werden soll. Gleichzeitig können Projekte mit einer niedrigen Zielkomplexität ebenfalls eine hohe Transferkomplexität aufweisen, wenn bereits für die Umsetzung einer beruflichen Weiterbildung eine hohe Anpassung notwendig ist.

Zur Einordnung der Promotorenkomplexität wurde im Rahmen der vorliegenden Analyse auf die Projektpartner der IBB-Verbundprojekte als Promotoren eingegangen, sodass die Promotorenrollen des Ausgangssystems betrachtet worden sind. Die Ergebnisse zeigen, dass bei allen neun Projekten die vier Promotorenrollen vertreten sind, wobei die verschiedenen Rollen in der Regel von mehreren Akteuren gleichzeitig wahrgenommen werden, sodass bei allen Projekten eine hohe Promotorenkomplexität vorzufinden ist. Diese Erkenntnis entspricht den Ergebnissen von Gessler (2019) und Peters und Gessler (2019), da diese eindeutig darauf hinweisen, dass verschiedene Promotorenrollen von der gleichen Person ausgefüllt werden können (Peters & Gessler, 2019). Eine Einordnung der Promotoren im Ausgangs- und Zielsystem wäre für weitere Untersuchungen zur Beurteilung der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen sinnvoll, da womöglich ein Fehlen dieser die Komplexität der Dienstleistung durch einen Mehraufwand im Erstellungsprozess begünstigen würde. So ist davon auszugehen, dass eine höhere Komplexität der Berufsbildungsdienstleistung verursacht wird, wenn Beziehungen und Prozesse seitens bestimmter Promotoren im Zielland nicht unterstützt werden. Neben der Betrachtung, ob die einzelnen Rollen im Ausgangs- wie im Zielsystem vorhanden sind, sind zudem die Verbindungen der

Rollen untereinander aufschlussreich (Peters & Gessler, 2019). Zur Einordnung der Promotorenkomplexität wäre dieser Aspekt besonders erkenntnisreich, da die Interdependenzen zwischen den Rollen im Ausgangs- und im Zielsystem eine differenzierte Betrachtung dieser Komplexitätsform zulassen würden.

## 7 Fazit

Das entwickelte Modell basiert auf dem Komplexitätsbewertungsmodell nach Blockus (2010), welches um die Dimension *Transferkomplexität erweitert wurde*, um dem speziellen Kontext internationaler Berufsbildungsdienstleistungen gerecht zu werden. Die Transferkomplexität wird in die drei Komplexitätsformen der *Zielkomplexität*, der *Transfertypenkomplexität* und der *Promotorenkomplexität* unterteilt. Der Fokus liegt hierbei nicht auf der Erfassung der Komplexität des Transfers von Berufsbildungsdienstleistungen im Allgemeinen. Im Rahmen der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen müssen jedoch bestimmte Faktoren des Transfers berücksichtigt werden, die die Dienstleistung an sich komplexer in ihrer Gestaltung machen. Die einzelnen Kriterien lassen damit nicht genügend auf die Komplexität der Dienstleistung schließen, dies wird erst durch die Kombination dieser möglich, sodass sich ein differenzierteres Bild über die Ausprägung der Komplexität hinsichtlich verschiedener Komponenten der Dienstleistung ergibt.

Es wurde hervorgehoben, dass die gesamte Komplexität der Berufsbildungsdienstleistung maßgeblich von der Zielkomplexität beeinflusst wird, welche wiederum in enger Verbindung zu dem Leistungsprogramm der Bildungsdienstleistung steht. Bestimmte Aspekte beruflicher Bildung können nach Geiben (2017) in der Regel nur auf spezifischen Ebenen sinnvoll transferiert werden, sodass einzelne Weiterbildungen auf nationaler Ebene weniger erstrebenswert erscheinen. Anhand dessen wird deutlich, dass Systemveränderungen, welche auf nationaler Ebene anzusiedeln sind, nicht durch einzelne berufliche Weiterbildungen erreicht werden können. Die Ziele stehen damit beim Berufsbildungstransfer in klarer Verbindung zu der angebotenen Leistung selbst. Die Ergebnisse der Analyse der IBB-Projekte zeigen, dass eine erste Clusterbildung der Projektvorhaben anhand der Zielkomplexität möglich ist, weshalb die Projekte in drei Formen der Zielkomplexität unterteilt werden konnten.

Deutlich wurde, dass eine Erfassung der Prozessdimension im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur eingeschränkt möglich war, da lediglich die Komplexität des externen Faktors auf dieser Dimension erhoben werden konnte. Die Aufgabenkomplexität und die Komplexität der Leistungs-, Support- und Kundenprozesse konnten, gemeinsam mit der Materialkomplexität, im Zuge der vorliegenden Arbeit nicht ausreichend betrachtet werden. Die übrigen zehn Komplexitätsformen konnten für die neun Projekte bezüglich ihrer Komplexitätsausprägung eingeordnet werden. Es zeigt sich, dass vier Projekte mit hoher Komplexität, zwei Projekte mit mittlerer Komplexität und drei Projekte mit niedriger Komplexität einzustufen sind. Inwiefern die drei Komplexitätsformen, die nicht erhoben werden konnten, einen maßgeblichen Einfluss auf die gesamte Komplexität der Bildungsdienstleistung gehabt hätten, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass eine qualitative Einordnung der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistung und damit die Festlegung auf eine hohe, mittlere oder niedrige Ausprägung der Komplexität des gesamten Vorhabens nur im Kontext der vorliegenden Untersuchung angestrebt werden kann, da die Einordnung in Abhängigkeit zu den anderen betrachteten Bildungsdienstleistungen vorgenommen wurde.

Hinsichtlich der *Transfertypenkomplexität* und der *Promotorenkomplexität* zeigt sich, dass zur expliziten Einordnung dieser Komplexitätsformen weitere eingehende Analysen der Projekte notwendig sind. Eine Änderung des entwickelten Modells ergab sich nach der ersten Überprüfung der Anwendbarkeit zunächst nicht. Da das vorgestellte Modell einen ersten Versuch zur Erfassung und Beurteilung der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen darstellt, bedarf diese künftig weitere Überarbeitung und Anpassung, um der Komplexität des betrachteten Phänomens gerecht zu werden und dieses angemessen erfassen zu können.

Aufgrund dessen, dass der Thematik in der Berufsbildungsforschung bislang kaum Beachtung geschenkt worden ist, ergibt sich eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für künftige Forschungsvorhaben. Anhand des entwickelten Modells wäre eine Typologisierung von Berufsbildungsdienstleistungen im Rahmen weiterer Untersuchungen denkbar. Eine Betrachtung der Komplexität des Berufsbildungstransfers an sich könnte ebenfalls im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten vorgenommen werden. Eine Auseinandersetzung mit der Thematik scheint jedoch besonders umfangreich zu sein, da die genauen Elemente, die im Rahmen des Berufsbildungstransfers auf allen Ebenen zu berücksichtigen sind, bisher kaum zu fassen sind. Im Kontext weiterer Untersuchungen wäre zudem interessant, inwiefern die Komplexität der internationalen Berufsbildungsdienstleistungen den Transferprozess vereinfacht oder erschwert. An dieser Stelle würden sich Anknüpfungspunkte zu der umfassenden Metaevaluierung von Stockmann und Silvestrini (2013) bieten. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurden die Wirkungen und der Nutzen der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen nicht im Detail betrachtet. Auch hier würde es für künftige Forschungsarbeiten Anknüpfungspunkte geben, um die Forschung in diesem Bereich voranzutreiben. Weiterhin wäre zu verfolgen, welche Faktoren, neben den angeführten Facetten im Kontext der vorliegenden Untersuchung, ebenfalls eine Auswirkung auf die Komplexität der Berufsbildungsdienstleistung aufweisen, sodass möglicherweise weitere Komplexitätsformen dem Modell hinzuzufügen sind. Inwiefern es einen Zusammenhang zwischen der Komplexität der Dienstleistungen und der Qualität dieser gibt, wäre zudem interessant für das Forschungsgebiet. Weitere empirische Studien im Bereich der Transfertypen wären wünschenswert, um diese im Rahmen der Komplexität von Berufsbildungsdienstleistungen fundierter miteinbeziehen zu können. Zentral wäre an dieser Stelle zu untersuchen, inwiefern mit den verschiedenen Transfertypen in der Regel ein höheres oder niedrigeres Maß an Komplexität der zu transferierenden Dienstleistung einhergeht und ob dieses über die verschiedenen Transfertypen zunimmt. Eine explizite Forschungslücke ergibt sich aus weiteren möglichen Transfertypen und dem zugrundeliegenden Verständnis von Transfer, da das Transferphänomen im Berufsbildungskontext noch wenig konkretisiert worden ist (Gessler et al., 2019b). Die Erfassung von Komplexität könnte zudem, entsprechend des Vorschlags von Gessler und Kühn (2019) hinsichtlich des Transferphänomens, ebenfalls als eine Art Kontinuum begriffen werden. So führen auch Burianek et al. (2007) an, dass es verschiedene Zustände von Komplexität geben kann. Da eine klare Abgrenzung von einem hohen oder niedrigen Maß an Komplexität auch im Zuge der vorliegenden Studie teilweise erschwert vorzunehmen war, scheint eine Betrachtungsweise von Komplexität als Kontinuum sinnvoll.

## Literaturverzeichnis

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105.
- Barabasch, A., & Wolf, S. (2011). Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung, Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14, 283 – 307. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0202-7>
- Benkenstein, M., & Güthoff, J. (1996). Typologisierung von Dienstleistungen – Ein Ansatz auf der Grundlage system- und käuferverhaltenstheoretischer Überlegungen. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, (66)12, 1493–1510. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-96503-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-96503-5_2)
- Bliem, W., Schmid, K., & Petanovitsch, A. (2014). *Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten*. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Blockus, M., -O. (2010). Komplexität in Dienstleistungsunternehmen. Komplexitätsformen, Kosten- und Nutzenwirkungen, empirische Befunde und Managementimplikationen. In M. Bruhn (Hrsg.), *Basler Schriften zum Marketing*. Springer Gabler Research. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8958-1>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017). *Berufsbildung International. Deutsche Berufsbildung weltweit anbieten, Projektband zur Auftaktveranstaltung 2017*. [https://www.berufsbildung-international.de/files/Abstractband\\_IBB\\_2017\\_WEB.pdf](https://www.berufsbildung-international.de/files/Abstractband_IBB_2017_WEB.pdf)
- Burgt, J., Li, J., Wilbertz, C., & Pilz, M. (2014). Qualifizierungsstrategien deutscher Unternehmen in Japan, Indien und China: Deutsche Vorbilder oder einheimische Verfahrensweisen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 135–158.
- Braun, C. (2016). *Komplexität interner Dienstleistungen. Konzeptualisierung, Messung und Integration in ein Wirkungsmodell*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11512-8>
- Bruhn, M., & Blockus, M. -O. (2011). Komplexität und Produktivität bei Dienstleistungen. In M. Bruhn & K. Hadwich (Hrsg.), *Dienstleistungsproduktivität. Management, Prozessgestaltung, Kundenperspektive* (S. 59–88). Gabler Verlag; Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6664-3>
- Burianek, F., Ihl, C., Bonnemeier, S., & Reichwald, R. (2007). *Typologisierung hybrider Produkte. Ein Ansatz basierend auf der Komplexität der Leistungserbringung*. Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, Information, Organisation und Management der Technischen Universität München. [http://81.169.143.104/archiv/fileadmin/literatur/Burianek\\_Typologisierung\\_hybrider\\_Produnkte.pdf](http://81.169.143.104/archiv/fileadmin/literatur/Burianek_Typologisierung_hybrider_Produnkte.pdf)
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19(6), 418 – 427. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1990-0602>
- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Aldine.
- Dernbach, B., Godulla, A., & Sehl, A. (2019). Komplexität und deren Reduktion im und durch Journalismus. In B. Dernbach, A. Godulla & A. Sehl (Hrsg.), *Komplexität im Journalismus* (S. 1 – 14). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22860-6>
- Euler, D. (2013). *Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. <https://doi.org/10.11586/2017021>
- Flick, U. (2008). *Triangulation – Eine Einführung* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473 – 488). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33)
- Fraunhofer Zentrum für Mittel- und Osteuropa. (2012). *Treibende und hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter*. [https://www.berufsbildungsexport-meta.de/system/publications/documents/000/000/001/original/FraunhoferMOEZ\\_Studie\\_Treiber\\_Hemmnisse\\_finala6e1a6e1.pdf?1371046861](https://www.berufsbildungsexport-meta.de/system/publications/documents/000/000/001/original/FraunhoferMOEZ_Studie_Treiber_Hemmnisse_finala6e1a6e1.pdf?1371046861)
- Frommberger, D., & Baumann, F.-A. (2020). Internationalisierung der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 713 – 724). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6\\_54](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_54)

- Geiben, M. (2017). *Transfer in internationalen Berufsbildungsk Kooperationen*. Bundesinstitut für Berufsbildung. W. Bertelsmann Verlag.
- Gemünden, H. G., & Walter, A. (1996). Förderung des Technologietransfers durch Beziehungspromotoren. *Zeitschrift Führung und Organisation*, 65(4), 237–245.
- Gemünden, H. G., & Walter A. (1999). Beziehungspromotoren – Schlüsselpersonen für zwischenbetriebliche Innovationsprozesse. In J. Hauschild & H. G. Gemünden (Hrsg.), *Promotoren, Champions der Innovation* (2. erweiterte Auflage, S. 111 – 132). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99247-5>
- Gessler, M. (2012). Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung – empirische Prüfung eines integrierten Rahmenmodells mittels Strukturgleichungsmodellierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(3), 362-393.
- Gessler, M. (2017). Educational transfer as transformation: A case study about the emergence and implementation of dual apprenticeship structures in a German automotive transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10, 71 – 99. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9161-8>
- Gessler, M. (2019). Promotoren der Innovation im transnationalen Berufsbildungstransfer: Eine Fallstudie. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers dualer Berufsbildung* (S. 231 – 279). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9>
- Gessler, M. (2020). Internationaler Berufsbildungstransfer: Der Kontext macht den Unterschied. *Berufsbildung*, 184, 32 – 34.
- Gessler, M., Fuchs, M., & Pilz, M., (2019a). *Konzepte und Wirkungen des Transfers dualer Berufsbildung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9>
- Gessler, M., Fuchs, F., & Pilz, M. (2019b). Der internationale Berufsbildungstransfer im Lichte der deutschen Berufsbildungsforschung: Wie der Geist aus der Flasche. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers dualer Berufsbildung* (S. 3–10). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9>
- Gessler, M., Peters, S., Holle, L., & Kühn, I., K. (2019c). Internationalisation of German VET providers: New business models for new markets? In F. Marhuenda & M., J. Chisvert-Tarazona (Hrsg.), *Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET)* (S. 261 - 271). <https://doi.org/10.5281/zenodo.2641676>
- Gessler, M., & Kühn, K. (2019). Geschäftsmodellentwicklung und/oder Internationale Berufsbildungszusammenarbeit? In DLR Projektträger (Hrsg.), *Geschäftsmodellentwicklung. Berufsbildung International* (S. 35-37). [https://www.berufsbildung-international.de/files/IBB\\_Publikation\\_01-19\\_Geschaeftsmodellentwicklung\\_web.pdf](https://www.berufsbildung-international.de/files/IBB_Publikation_01-19_Geschaeftsmodellentwicklung_web.pdf)
- Greinert, W.-D. (2013). Erwerbsqualifizierung als Berufsausbildung – Bleibt dies die ultimative Lösung? *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(3), 11–15.
- Hauschild, J., & Chakrabarti, A. K. (1988). Arbeitsteilung im Innovationsmanagement – Forschungsergebnisse, Kriterien und Modelle. *Zeitschrift Führung und Organisation*, 57(6), 378–389.
- Hauschild, J., & Chakrabarti, A. K. (1999). Arbeitsteilung im Innovationsprozess. In J. Hauschild & H. G. Gemünden (Hrsg.), *Promotoren, Champions der Innovation* (2. erweiterte Auflage, S. 67 – 87). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99247-5>
- Hauschild, J., & Gemünden, H. G. (1999). Das Promotorenmodell im Spannungsfeld von Erklärung und Gestaltung. In J. Hauschild & H. G. Gemünden (Hrsg.), *Promotoren, Champions der Innovation* (S. 1 – 5). 2. erweiterte Auflage. Springer Fachmedien.
- Hilbig, R. (2019). *Internationale Geschäftsmodelle von Berufsbildungsdienstleistern, Geschäftsmodellinnovationen unter Berücksichtigung der Dynamic Capabilities*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24525-2>
- Kelle, U., Kluge, S., & Prein, G. (1993). *Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung. Zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma*. Arbeitspapier Nr. 24. Der Vorstand des Sfb 186.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11776-6>

- Krichewsky-Wegener, L., & Brings, C. (2020). Die deutsche Berufsbildungsbranche: Stand und Rahmenbedingungen der Internationalisierung. Kontextanalyse zur Evaluation der BMBF-Förderrichtlinie "Internationalisierung der Berufsbildung" (IBB). In D. Frommberger & M. Gessler (Hrsg.), *wb-ibb Working Papers 1/2020*. Universität Osnabrück & Universität Bremen. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4135181>
- Kühn, K. (2020). Duale Berufsausbildung – Ein attraktives Angebot aus Deutschland? *berufsbildung*, 183, 8 – 10.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (10. Auflage). *Beltz Pädagogik*. BELTZ.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633 – 648). Springer Fachmedien.
- Millis, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of Case Study Research*. SAGE Publications.
- Münk, D. (2017). Das Duale System: Funktionslogiken eines nicht exportierbaren Exportschlagers. *Berufsbildung. Zeitschrift Für Theorie-Praxis-Dialog*, 71(165), 3–6.
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation*. Wiley.
- Perry, B. L., & Tor, G. -H. (2009). Understanding educational transfer: Theoretical perspectives and conceptual frameworks. *Prospects*, 38(4), 509–526.
- Peters, S., & Gessler, M. (2019). Die Bedeutung von Promotoren im Berufsbildungstransfer. In DLR Projektträger (Hrsg.), *Geschäftsmodellentwicklung. Berufsbildung International* (S. 26 – 28). [https://www.berufsbildung-international.de/files/IBB\\_Publikation\\_01-19\\_Geschäftsmodellentwicklung\\_web.pdf](https://www.berufsbildung-international.de/files/IBB_Publikation_01-19_Geschäftsmodellentwicklung_web.pdf)
- Peters, S. (2019). Betrieblicher Transfer beruflicher Bildung: Fallbeispiel Südafrika. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers dualer Berufsbildung* (S. 321 – 357). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9>
- Pilz, M. (2017). Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(6), 761-782.
- Schittenhelm, K. (2009). Qualitatives Sampling. Strategien und Kriterien der Fallauswahl. *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1 – 29.
- Schmidt, W. (2017). Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, M. Wenzl & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Sozialforschung* (S. 443 – 466). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08493-6>
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teacher College Press.
- Stockmann, R., & Silvestrini, S. (2013). *Metaevaluierung Berufsbildung* (1. Auflage). Waxmann Verlag.
- Stockmann, R. (2013). Metaevaluierung. In R. Stockmann & S. Silvestrini (Hrsg.), *Metaevaluierung Berufsbildung: Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit* (S. 108–177). Waxmann.
- Stockmann, R. (2019). Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 121 – 162). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "Big-Tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837 – 851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Wiemann, K., Li, J., Wiemann, J., Fuchs, M., & Pilz, M. (2019). "Lost (in) VET": Zum Stand der Transferforschung in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus Sicht verschiedener Wissenschaftsdisziplinen. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers dualer Berufsbildung* (S. 13 – 57). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9>
- Witte, E. (1973). *Organisation für Innovationsentscheidungen – Das Promotoren-Modell*. Verlag Otto Schwarz & Co.

Witte, E. (1999). Das Promotoren-Modell. In J. Hauschild & H. G. Gemünden (Hrsg.), *Promotoren, Champions der Innovation* (2. erweiterte Auflage, S. 9 – 41). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99247-5>