

Antje Barabasch/Stefan Wolf

Die Policy-Praxis der Anderen

Policy-Transfer in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag werden verschiedene Forschungsansätze und -perspektiven im Bereich Policy-Transfer in der (Berufs-)Bildung vorgestellt. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem Policy-Transfer der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe, der exemplarisch an den Ländern Ägypten, Korea und Malaysia illustriert wird.

Abstract:

In this article different scientific approaches and perspectives in the context of Policy-Transfer regarding vocational training are introduced. Thereby, specific focus concentrates on the Policy-Transfer of the nationwide German vocational training aid, which is illustrated by means of the countries Egypt, Korea and Malaysia.

Einleitung

Forschung zum Thema des Transfers von Bildungsstrukturen, Curricula oder Best Practices gibt es fast so lange wie es Bildungsforschung gibt. Bekannte Vertreter der internationalen Bildungsforschung, die sich mit der Übertragbarkeit von Policies beschäftigt haben, waren Matthew Arnold in England, Horace Man in den USA und Victor Cousin in Frankreich. Alle drei haben sich gefragt, inwieweit Lektionen aus der Bildungspolitik für den Kontext im eigenen Land relevant sein könnten. Dies beinhaltet sowohl die Übertragbarkeit struktureller Aspekte als auch die Praxis des Lehrens und Lernens in den verschiedenen schulischen Einrichtungen. Sadlers (1964) Frage „How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?“ hat seither die Gemüter zahlreicher Bildungswissenschaftler bewegt.

Unter Educational Policy-Transfer wird ganz generell die Übertragung und Nutzung einer bildungspolitischen Idee oder einer Best-Practice entweder innerhalb eines Landes, über Landesgrenzen hinweg oder auf globaler Ebene verstanden. Unter dem Begriff Policy sind Strategien, Richtlinien, Regeln, Aktionspläne und Zielvorgaben subsummiert. Dabei muss die Policy hinsichtlich des bestehenden Bedarfs, ihres Innovationscharakters und ihrer Wirksamkeit geprüft werden (Allan/Clark 1981). Die am Bildungsprozess Beteiligten benötigen das erforderliche Hintergrundwissen über die Entstehungsgeschichte der Policies, sozioökonomische und kulturgeographische Begleitumstände sowie die politischen Leitlinien und Agendas der bestimmenden Parteien, um über die Nutzung dieses Wis-

sens und die Implementierung von Policies informiert entscheiden und diese innerhalb der eigenen Debatten und Konflikte implementieren bzw. adaptieren zu können (Bennett 1997).

Die konzeptionelle Forschung zum Thema Policy-Transfer hat eine Geschichte von etwa 40 Jahren. Zahlreiche Forscher, insbesondere in Großbritannien und den USA, haben sich mit der Thematik auseinandergesetzt und verschiedene Schemata zur Kategorisierung der auftretenden Phänomene entwickelt. Immer wieder erwähnt werden die Namen so genannter marxistisch orientierter Wissenschaftler wie Carnoy, Altbach und Kelly, die in den 1970er Jahren die Arbeit von Entwicklungshilfeorganisationen kritisch unter die Lupe genommen haben. Sie unterschieden generell zwischen freiwilligem und unfreiwilligem Policy-Transfer in Abhängigkeit von den jeweiligen Machtverhältnissen und involvierten Akteuren. In den späten 1980er Jahren haben David Phillips und Kimberley Ochs das Konzept des Policy-Borrowings („Ausleihens von Policies“) eingeführt und sich intensiv mit der Frage nach dem Grund dafür auseinandergesetzt. Sie kategorisierten nach Ursachen, Wirkungen und Prozessstrukturen von Policy-Transfer. In dieser Zeit rückten die eigentlichen Hauptakteure, die den jeweiligen Transfer initiierten oder auch durchführten, in den Mittelpunkt des Interesses. Von einem erfolgreichen Policy-Transfer kann ausgegangen werden, wenn beide Seiten (Exporteure und Importeure) gleichermaßen in den Transfer (Preisgabe von Wissen – Aufnahme und Weiterverarbeitung von Wissen) – eingewilligt und sich darauf eingelassen haben. Die Akteure müssen die politischen Interessen beider Seiten kennen, ebenso kulturelle Praktiken und Motive für die Übernahme bestimmter Policies (Tanaka 2005).

In diesem Beitrag wird zunächst eine Begriffsbestimmung innerhalb des Forschungsgebiets vorgenommen. Wir werden die verschiedenen theoretischen und methodischen Ansätze zur Untersuchung des Gegenstands vorstellen und anhand von Beispielen verdeutlichen. Im letzten Teil des Aufsatzes wird der Policy-Transfer-Prozess im Rahmen eines Vergleichs der Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands mit den Ländern Ägypten, Korea und Malaysia dargestellt.

Forschungsansätze und Forschungsperspektiven

Der englische Begriff Policy-Transfer bezieht sich auf die Nutzung von Wissen, das auf Erfahrungen Anderer beruht. Dabei muss dieses Wissen nicht notwendigerweise adaptiert werden.

Zahlreiche internationale Forscher haben sich mit alternativen Konzepten wie z.B. Policy-Learning, Policy-Borrowing/-Lending, Lesson-Drawing, „Travelling Reforms“, Rezeption/Diffusion, Reform-Import/Reform-Export und Cross-National Policy-Attraction beschäftigt (Halpin/Troyna 1995; Lewis 2007; Phillips/Ochs 2003). Insbesondere das Konzept des Policy-Learnings hat sich in den letzten 15 Jahren als Grundlage in der Entwicklungszusammenarbeit etabliert. Gelernt werden können Grundlagen über Organisation, Struktur, Gesetzmäßigkeiten, Regeln oder die Ordnung von Bildung. Wichtig für den Erfolg eines Transfers ist die Frage: In welchem Maße haben die Länder selbst die Initiative für eine Veränderung übernommen und die transferierten Policies erfolgreich internalisiert? Ownership als Ausdruck des ‚sich zu eigen Machens‘ ist ein wesentliches Kriterium für den Erfolg. Dabei werden hauptsächlich Reformansätze in den Bereichen Lehrerausbildung, Ausbau der Allgemeinbildung, Entwicklung von Life Skills, Lifelong Learning, Bildungsassessments und Evaluation diskutiert.

Bis heute gibt es weltweit wissenschaftliche Diskurse darum, ob es sich global bei diesen Policy-Borrowing-Prozessen eher um eine Konvergenz (Meyer/Ramirez 2000) verschiedener Policies handelt oder ob gleichzeitig eine starke Lokalisierung von sehr unterschiedlich motivierten und vollzogenen Policies auf nationaler oder sogar lokaler Ebene stattfindet (Schriewer 1990, 2003; Steiner-Khamsi 2004). Der Einfluss der Globalisierung auf den Transfer von Bildungsideen, Policies und Praxis kann zum einen auf der makrostrukturellen oder Regime-Ebene erfolgen, auf sektoraler Ebene bzw. der Ebene des Bildungssystems oder auf organisationaler Ebene innerhalb einzelner Bürokrationen oder Bildungseinrichtungen (Dale 1999).

Ogleich offensichtlich zahlreiche konzeptionelle Schriften zum Thema des Transfers bestehen, existieren nur wenige empirische Studien, die diese theoretischen Ansätze auf tatsächliche Transferprozesse angewandt haben. Die Ursachen hierfür liegen klar auf der Hand. 1. Es gibt kaum wissenschaftliche Literatur, auf die man sich berufen könnte. 2. Die Literatur beschränkt sich hauptsächlich auf weiße und graue Papiere, die nicht immer leicht oder gar nicht zugänglich sind. 3. Die beteiligten Akteure sind wissenschaftlichen Interviews im Interesse der Wahrung politischer Interessen nicht immer zugänglich. Motive für den Transfer als auch der Erfolg des Transfers bestimmen unter anderem die Auskunftsbereitschaft. Auch die Art der Beteiligung am Transfer spielt hier eine wesentliche Rolle. 4. Wissenschaftler müssten aus diesem Grunde mit den Methoden des investigativen Journalismus arbeiten und könnten dabei nicht notwendigerweise die Gesetze strengen und akkuraten wissenschaftlichen Arbeitens befolgen. 5. Die Wahrheitsfindung ist aufgrund der begrenzten Informationsquellen deutlich eingeschränkt und infolge verschiedener rhetorischer Begründungen nicht leicht identifizierbar. Und 6., um den Prozess des Policy-Transfers zu dekontextualisieren, sind zahlreiche Hintergrundinformationen über die politischen, ökonomischen, sozialen und individuellen Begleitumstände notwendig, was umfangreiche Recherchen erfordert. So bleiben die Versuche, den Prozess des Transfers zu analysieren und zu erklären, häufig unbefriedigend.

Die Motive für das Interesse an der Bildungspolitik anderer Länder sind vielfältig. Dazu gehören, bezogen auf den

politischen Diskurs, 1. Aufmerksamkeit auf die Bildungspraxis in anderen Ländern lenken, 2. Glorifizierung des Erfolges von Bildung im eigenen Land im Vergleich zu anderen (Steiner-Khamsi 2004), 3. Rechtfertigung der Übernahme von Best-Practices in die eigene Bildungskultur (Harpin/Troyna 1995; Gonon 1998, Steiner-Khamsi 2004) oder 4. Skandalisierung der Bildungspraxis zu Hause, um eine notwendige Reform zu begründen (Ochs 2006; Steiner-Khamsi 2004). Letzteres ist meist als Folge der Unzufriedenheit mit den Auswirkungen vorheriger Policies zu verstehen (Rappleye/Paulson 2007).

Ochs (2006) unterscheidet in ihrer Analyse zwischen dem bildungspolitischen Diskurs (siehe oben) und den Motiven für die Verwendung ausländischer Policy-Texte als Vorlage für die Gestaltung eigener Policies. Sie fasst letztere folgendermaßen zusammen: 1. exemplarische Nutzung bestehender Texte für Innovationen (Schriewer 1990; Turbin 2001; Ochs/Phillips 2002a, 2002b), 2. als eine Quelle der Inspiration für neue Reformen, 3. um eigene Reformen auf internationale Bildungstrends abzustimmen und 4. als Richtlinie für die Weiterentwicklung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit. Dabei ist zu beachten, dass bei der Analyse des Transfers beziehungsweise der selektiven Auswahl und Übernahme (Ausleihens) einzelner Policies durchaus mehrere Motive gleichzeitig eine Rolle spielen können. Auch das Verhalten der Berater, die im Auftrag von transnationalen Organisationen oder ihrer Regierungsorganisationen den Prozess des Transfers begleiten und steuern, beeinflusst Policy-Transfer-Entscheidungen (Cowen 2006).

Studien über Policy-Transfer im Bereich der Bildungspolitik gibt es viele. Die nachfolgende Tabelle bietet eine selektive Auswahl an Themen und durchgeführten Analysen des Policy-Transfer zwischen verschiedenen Ländern.

Phillips/Ochs (2004) unterscheiden weiterhin die folgenden Arten des Transfers:

1. Aufoktroierter Transfer (z.B. im Rahmen von Kolonialismus, Kalter Krieg, Einfluss der Sowjetunion auf Osteuropa, Chinas Einfluss in Tibet)
2. Aufgezwungener Transfer aufgrund bestimmter politischer Begleitumstände (z.B. Japan okkupiert die Mandschurei, Amerikaner okkupieren Deutschland und Japan nach dem zweiten Weltkrieg, Amerikanischer Einfluss im Irak und in Afghanistan)
3. Ausgehandelter Transfer (Entwicklungshilfe- und Aufbau-gelder für Sierra Leone, Nepal)
4. Gezieltes Ausleihen oder Kopieren von Policies und Policy-Praxis (Finnland in der DDR, London in der Schweiz)
5. Einfluss von globalen Bildungsideen und Methoden (Large Scale, Bildungsassessments, Allgemeinbildung ausweiten, Berufsbildung reduzieren).

Die Untersuchung von Policy-Transfer kann auch auf die Analyse der Berufsbildungszusammenarbeit übertragen werden. Der internationale Einsatz für Maßnahmen der Entwicklung von Berufsbildungsstrukturen hat in der vergangenen Dekade deutlich nachgelassen. Die Anzahl der Länder, in denen deutsche Berufsbildungsprojekte durchgeführt werden, hat sich von mehr als 70 in den frühen 1990er Jahren auf sechs Länder Ende 2006 reduziert. Wird eine Förderung bereitgestellt, konkurrieren weltweit Vertreter verschiedener Ansätze miteinander.

Betrachtungsebene	Beteiligte Akteure und Länder	Autor(en)
Hochschulpolitik	Deutscher Einfluss auf japanische Universitäten U.S.-amerikanischer Einfluss auf japanische Universitäten nach Zweitem Weltkrieg U.S.-amerikanischer Einfluss auf Deutsche Universitäten nach Zweitem Weltkrieg Deutscher Einfluss auf amerikanische Universitäten auf Initiative der US-Amerikaner bei Gründung der ersten Universitäten	Tanaka (2005) Bennell, P./Pearce, T. (2003)
Lehrerausbildung	Einfluss europäischer Modelle auf Argentinien und Brasilien	Beech (2005; 2006)
Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Berufsbildung	Deutscher Einfluss auf China Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesrepublik mit den Ländern der Dritten Welt	Aulig (2006); Barabasch u.a. (2010) Greinert u.a. (1997)
Curriculare Maßnahmen Lehr-Lern-Arrangements	Einfluss Deutschlands und der Schweiz auf die Unterrichtspraxis im Mathematikunterricht in den sozialschwachen Bezirken Barking und Dagenham in London auf Initiative der Briten	Ochs (2006)
Leistungsstandards und Leistungsevaluation	OECD-Studien, PISA, VET LSA, TIMSS Validierung von formalem und informellen Lernen: Einrichtung von EU Standards in den Mitgliedsstaaten	Colardyn/Bjornavold (2004)
Bildungssystem/ Strukturentwicklung	Strukturentwicklung innerhalb der Europäischen Union	Padgett/Bulmer (2004)

Abb. 1: Leitprinzipien und Grundorientierungsrahmen für eine generationsensible Methodenauswahl.

Neben der Einführung von dualen Strukturen für die Berufsausbildung werden Spezialausbildungen, „Experienced-Based“ und „Work-Process-Oriented Learning“, „Competency-Based-Training (CBT)“ als Output-orientiertes Skill-Training oder die modulare Berufsausbildung des MES Systems (Modules of Employable Skills) angeboten.

Der Bedarf für weitere detaillierte Studien zum Policy-Transfer wird schnell erkennbar. Bisher gibt es keine Länderstudien, die anhand einer Zeittafel aufzeigen, wann welche Policies in Abhängigkeit von bildungspolitischen inneren und äußeren Rahmenbedingungen die Bildungspolitik eines Landes beeinflusst haben und von welcher Dauer dieser Einfluss war. Unter dem Motto ‚Überholen ohne einzuholen‘ wäre zu prüfen, ob aufgrund der Inspiration aus den Policies anderer Länder ein signifikanter Fortschritt in der Bildungspolitik erzielt wurde, der diese hinsichtlich ihrer Bildungsergebnisse erfolgreicher erscheinen lässt als die Länder, in welchen die Policies zunächst studiert, auf ihre Übertragbarkeit geprüft und unter Umständen internalisiert wurden. Schlussendlich bleibt auch die Frage, ob ein Policy-Transfer nur über Grenzen hinweg erfolgen kann oder auch eine Chance für einen Transfer von Educational Policies innerhalb eines Landes besteht, z.B. von der DDR zur „Post-89-Bundesrepublik“ und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen ein solcher Transfer Erfolg haben könnte.

Der Policy-Transfer der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe

Vergleich zwischen Ägypten, Korea und Malaysia

Während die Modernisierungstheorien lange die deutsche Entwicklungszusammenarbeit in der Berufsbildung bestimmten (Stockmann 1993), lässt sich international ein erweiterter wissenschaftlicher Diskurs ausmachen, der die Postcolonial Stu-

dies und die sehr aktuelle Rhetorik um die Wissensgesellschaft als weitere Erklärungsmodelle heranzieht. In einer vergleichenden Untersuchung des Policy-Transfers im Bereich der Berufsbildungspolitik von Deutschland in die Länder Ägypten, Korea und Malaysia wurden die theoretischen Modelle von Phillips/Ochs (2003, 2004) zur Analyse der dabei stattfindenden Prozesse verwendet. Detailliert wurden die Schritte des Transferprozesses unter Berücksichtigung bildungspolitischer und speziell berufsbildungspolitischer Leitziele anhand von bildungspolitischen Graupapieren und wissenschaftlicher Literatur herausgearbeitet. Mit Hilfe der Methode des „Indexings“ konnten verschiedene Themen aus der Lektüre herausgefiltert werden. Diese halfen schließlich, Parallelen und Assoziationen im weiteren Verlauf der Analyse zu identifizieren.

In unserer vergleichenden Betrachtung des VET Policy-Transfers ist erkennbar, dass in Malaysia und Korea vor allem Interesse an der Ausbildung von sog. Knowledge Workern als Fachkräfte für die Wissensgesellschaft, und damit vorwiegend am Ausbau höherer Bildungseinrichtungen besteht, während Ägypten nach wie vor in erster Linie Facharbeiter für die modernen Industriesektoren benötigt. Im Folgenden wird aufgezeigt wie sich der Prozess des Policy-Transfers in der Berufsbildungszusammenarbeit aus vergleichender Perspektive in diesen drei Ländern vollzogen hat und welche Schlussfolgerungen sich daraus sowohl für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit als auch für die theoretische Analyse des VET Policy-Transfers ziehen lassen.

Der zeitliche Ablauf des Prozesses der Übernahme und der Transferdiskussionen in den betrachteten Ländern ist sehr unterschiedlich. Während in Ägypten bereits in den 1950er Jahren eine Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik in der Berufsbildung existierte und immer noch existiert, geht die Zusammenarbeit mit Korea auf ein Regierungsabkommen aus dem Jahre 1966 zurück, intensivierte sich in den frühen 1970er Jahren und wurde Mitte der 90er Jahre eingestellt (Schoenfeldt 1996; Schröter 1994; Greinert 2001). Die Zusammenarbeit mit Malaysia war noch kürzer. Sie begann in den 1990er Jahren und wurde im Jahr 2006 beendet (Barabasch/Wolf 2010). Angelehnt an den Zyklus von Phillips & Ochs, die vier Stufen des Transfers von externen Regelungsmustern in nationalspezifische Kontexte annehmen (Phillips/Ochs 2003, 2004), werden im Folgenden diese vier Stufen für die drei Länder kurz illustriert.

Länderübergreifende Anziehungskraft

Die länderübergreifende Anziehungskraft des bundesdeutschen Berufsbildungssystems speist sich einerseits aus Mythen der internationalen Politik, worin der erfolgreiche Aufstieg der

bundesdeutschen Wirtschaft nach dem Zweiten Weltkrieg („Wirtschaftswunder“) aus dem hohen Ausbildungsstand der Facharbeiter und Fachangestellten begründet wurde und zum anderen aus den realen Stärken der betrieblich verfassten und staatlich flankierten Dualen Berufsausbildung in Deutschland, die sich u.a. in ökonomischen Kennzahlen widerspiegelt (Drexel 2005). Am Beispiel Ägypten kann man erkennen, dass Policy-Transfer auf oberster Staatsebene thematisiert und initiiert wird. Helmut Kohl und Hosni Mubarak hatten 1992 eine enge Zusammenarbeit zur Implementierung einer Kooperativen Berufsausbildung in Ägypten vereinbart. Vorrangiges Ziel der Einführung neuer Ausbildungsstrukturen und damit einer Systemveränderung war die Reduktion der hohen Jugendarbeitslosigkeit im Land. Mittlerweile steht die Versorgung der modernen Industrie Ägyptens (Bau-, Tourismus-, Textilindustrie und Verwaltung) mit ausreichend qualifizierten Fachkräften im Vordergrund. Die Jugendarbeitslosigkeit konnte bisher zwar nicht durch neue Ausbildungsstrukturen reduziert werden; die Lösung des Problems wurde jedoch inzwischen anderen Politikfeldern überantwortet.

In Korea stand die Leistungsstärke der bundesdeutschen Technologie im Vordergrund als Mitte der 70er Jahre ein aus deutschen Expertinnen und Experten bestehendes Beratungsteam gebildet wurde. Dessen zentrale Aufgabe war die, von der Weltbank mit Krediten finanzierte, Einrichtung und Ausstattung von Berufsausbildungszentren zu organisieren (Schröter 1994). Der Hintergrund der Entscheidung für ein deutsches Beratungsteam waren ein bereits seit langem bestehendes Regierungsabkommen und gute Erfahrungen mit deutschen Fachschulprojekten in Korea (Schoenfeldt 1996). Die Ziele des Transfers richteten sich auf den in den 70er Jahren beginnenden Industrialisierungsprozess, dem – gemäß der herrschenden Modernisierungstheorien – ausreichend Humankapital zur Verfügung stehen musste.

Gleiches lässt sich für Malaysia konstatieren, wobei der Unterschied zu Korea darin besteht, dass die malaysische Regierung eigenständig aufgrund der nationalen Entwicklungspläne nach externer Unterstützung suchte, während in Korea die externe Unterstützung, die dann zur Einrichtung deutscher Expertenteams führte, eine Vorgabe der Weltbank als Kreditgeber war. Korea konnte sich nur das Land der Expertenteams aussuchen. Malaysia, ebenso wie Korea, geht es um die Ausbildung von Fachkräften für die hochmoderne und komplexe Fertigung, die dort eher an Bildungseinrichtungen des tertiären Sektors ausgebildet werden (Barabasch/Wolf 2010).

Die Entscheidungsfindung

In Ägypten können wir von einer Entscheidungsfindung zur Implementierung des Dualen Systems sprechen, welche viele Merkmale eines Adhoc-Verfahrens auf Grundlage der Machtfülle des ägyptischen Präsidenten zeigt. Indes ist bezüglich der Entscheidung, wie dieses Transfervorhaben – die Etablierung eines kooperativen Berufsausbildungssystems in Ägypten – umgesetzt werden soll, von einer an den Erfahrungen der bundesdeutschen Expertinnen und Experten und der bestehenden Praxis angelehnten Umsetzungsstrategie zu sprechen (Heitmann 1997; Barabasch/Wolf 2010).

In Korea wurden die Aktivitäten nach vollständiger Ausstattung der Ausbildungszentren (Vocational Training Ins-

titute – VTI) von deutscher Seite als Systemberatung zur Implementierung eines kooperativen Ausbildungsmodells weitergeführt, jedoch von koreanischer Seite nicht mehr mit Ernsthaftigkeit verfolgt, da eine kooperative Ausbildung nicht mit ihren Vorstellungen eines erfolgreichen Bildungssystems harmonierten (Rösch 1994). In Malaysia ist ganz deutlich festzustellen, dass die Entscheidungen über die internationale Zusammenarbeit und die Übernahme ausländischer Elemente in das heimische Bildungssystem nach den realistischen und praktischen Erfordernissen aus dem dynamischen Industrialisierungsprozess getroffen wurden.

Die Einführung der transferierten Maßnahmen

In Ägypten ist die Einführung eines kooperativen Ausbildungssystems in einem langjährigen dialog-orientierten Prozess gelungen, wobei festzustellen ist, dass die kooperative Ausbildung eine zusätzliche Facette in der bunt schillernden Bildungslandschaft Ägyptens ist. Sie erlangt hingegen eine zunehmende soziale Anerkennung und ist auf regionaler Ebene auch institutionell und gesellschaftlich gut verankert (Grunwald u.a. 2009). Auf nationalstaatlicher Ebene ist die Verankerung dualer Ausbildungsstrukturen trotz feststellbarer Fortschritte immer noch schwierig, da es konkurrierende Akteure und konkurrierende Ausbildungs- und Qualifizierungsmodelle gibt (Barabasch/Wolf 2010).

In Korea kann man in der Rückschau von einer Situation der Nicht-Entscheidung sprechen, denn als das erfolgreiche Beratungsprojekt zur Ausstattung der VTIs abgeschlossen war, initiierte die deutsche Seite ein Systemberatungsprojekt zur Einführung einer kooperativen Ausbildung (Greinert 2001). Ein weiterer Grund für den hinhaltenden Widerstand und die letztendliche Ablehnung liegt in der arbeitskulturellen Verfasstheit der koreanischen Gesellschaft (Greinert 2004; Wolf 2009). Dies lässt sich auf die kulturelle Nähe zur ehemaligen Kolonialmacht, auf die besonderen Regelungsmuster der industriellen Beziehungen und auf die spezifischen Bedeutungsmuster der koreanischen Gesellschaft zurückführen (Greinert 2001; Jeon 1996; Lee 2008; Pohl 1994).

Für Malaysia ist eine eindeutige Ablehnung der Einführung einer an der bundesdeutschen Realität ausgerichteten kooperativen Ausbildung zu situieren, was sich in der sehr klaren Beendigung des Beratungsprojektes durch deutsche Expertinnen und Experten äußerte. Dies bedeutet jedoch nicht eine weitgehende Ablehnung der gewonnenen Erfahrungen und des Wissens, sondern eine selbstbewusste Anpassung an die in Malaysia gegebenen Kontextbedingungen aus einem hoch differenzierten Berufsbildungswesen, mit einem starken Übergewicht auf den technischen Sekundarschulen und einem geringen Ansehen der beruflichen Bildung bei gleichzeitigem hohen Bedarf an gut ausgebildeten betrieblichen Fachkräften (Barabasch/Wolf 2010).

Die Integration der eingeführten Maßnahmen in das heimische Bildungssystem

Für Ägypten kann man sagen, dass das kooperative Ausbildungsmodell zum jetzigen Zeitpunkt, obwohl es vollständig internalisiert wurde, noch weit davon entfernt ist, ein integraler Bestandteil des vielschichtigen und unübersichtlichen ägyptischen Bildungswesens zu werden. Es sind bisher wenige Maß-

nahmen erfolgt, um das kooperative Modell durch gesetzliche Maßnahmen und institutionelle Arrangements, entgegen konkurrierender Modelle einer vollschulischen Ausbildung und entgegen der Interessen der verschiedenen einflussreichen Akteure innerhalb der ägyptischen Politik, dauerhaft zu manifestieren. Erfolgreich war hingegen die Verankerung der dualen Ausbildung in regionalen Strukturen der modernen Produktion. Hier wurden institutionelle Arrangements etabliert, die eine Kontinuität der Ausbildung sichern können (Grunwald et al. 2009). Die Berücksichtigung kultureller Kontextfaktoren bei der Verbreiterung der kooperativen Ausbildung in Ägypten ist als Erfolgsfaktor für die dauerhafte Verankerung dieses Ausbildungsmodells einzuschätzen (Al Amry 2008).

In Korea wurden, da es zu einer Ablehnung der Übernahme kam, keinerlei Aktivitäten durchgeführt das von deutscher Seite anvisierte kooperative Ausbildungsmodell zu übernehmen. Nur die technische Ausrüstung der VTIs, wie auch die durch deutsche Expertinnen und Experten durchgeführte Aus- und Weiterbildung koreanischer Berufsbildungsfachleute, ist als Auswirkung geblieben. Auch besteht weiterhin eine große Sympathie für die deutschen Partner, da die Bundesrepublik in der langjährigen Zusammenarbeit die koreanischen Berufsbildungsaktivitäten stark unterstützte, obwohl frühzeitig absehbar war, dass es keine Übernahme deutscher Berufsbildungselemente in Korea geben würde (Greinert 2001; Haftmann 2003).

Malaysia hat im Bereich der Berufsbildung nur noch die offizielle Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik im Rahmen des German-Malaysian-Institute, einer ehemaligen Technikerschule, die mittlerweile in eine tertiäre Bildungseinrichtung des Hochschulsystems verwandelt wurde. Es ist jedoch im Gegensatz zu Korea festzustellen, dass einige Elemente des bundesdeutschen Dualen Systems übernommen wurden. So hat Malaysia auf die Anregung der Schaffung eines Berufsbildungsgesetzes mit der Etablierung eines den gesamten Trainingssektor umfassenden Skills-Training-Act reagiert. Auf die Notwendigkeit, qualifizierte betriebliche Fachkräfte für die modernen Fabriken auszubilden, reagierte Malaysia mit der Etablierung eines Dualen Trainingsystems, das in das malaysische Bildungswesen eingepasst werden soll. Es ist noch nicht abzusehen, inwiefern die Einpassung der aus den Transferbemühungen gewonnenen neuen Elemente weitergehende Auswirkungen auf das malaysische Bildungswesen hat. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Einführung eines landesweiten Kerncurriculums für den gesamten Trainingssektor, der sich an den curricularen Vorgaben des Dualen Trainingsystems ausrichtet, weit reichende Veränderungen innerhalb des malaysischen Bildungssystems nach sich ziehen wird (Barabasch/Wolf 2010).

Zusammenfassung

Anhand der konkreten vergleichenden Analyse des Phänomens des Policy-Transfers zeigt sich, dass bisher entwickelte theoretische Modelle, wie das von Phillips & Ochs (2003) nur bedingt anwendbar sind. So erweist es sich, dass beim Transfer von Ausbildungsstrukturen von Deutschland nach Korea verschiedene Motive und Interessen den Transfer bestimmten. Hier überwog letztendlich das Interesse Deutschlands, was unter anderem zu einer gewissen Ausdauer der Aktivitäten deutscher Expertinnen und Experten führte, obwohl der Erfolg des

Transfers deutlich in Frage stand. Übergeordnete nationale oder internationale Interessen, sowie auf Langfristigkeit orientierte bürokratische Entscheidungen, führen zu Prozessen, die, da sie an den tatsächlichen Anforderungen und Bedingungen vorbei organisiert sind, nicht die notwendige Nachhaltigkeit erkennen lassen. Die Analyse der drei Beispiele zeigt weiterhin auf, wie komplex die Zusammenhänge sind und wie schwierig eine Einschätzung der Ergebnisse unter diesen Umständen erscheint. Der Erfolg der Maßnahmen in Korea, welcher sich unter anderem auch im Aufbau von wechselseitig gewinnbringenden politischen Beziehungen manifestiert, weniger in der Übernahme von Berufsbildungsmaßnahmen aus Deutschland, sollte in diesem Zusammenhang nicht unterschätzt werden. Obwohl seitens Malaysias eine ähnliche Bedarfslage wie in Korea vorhanden war, ist das Ergebnis der konkreten Übernahme und Anpassung bundesdeutscher Berufsbildungserfahrungen im Vergleich zu Korea sehr unterschiedlich. Auch der Prozess hatte einen anderen Charakter, da er im Falle Koreas extern induziert war, der malaysische hingegen intern induziert war, und vom Land selbst ausging. Ägypten wiederum hat, obwohl es wie Malaysia ein ähnlich komplexes Bildungswesen aufweist, sehr viel deutlicher auf die deutschen Erfahrungen zurückgegriffen, dies sicherlich aufgrund der langen Dauer der Zusammenarbeit (seit den 1950er Jahren) und aufgrund eines breiten dialogischen Prozesses, in den auch ägyptische Schlüsselpersonen über Jahre eingebunden waren. Die exemplarische Analyse der konkreten Transfer-Prozesse kann nur den Auftakt für weitere derartige Studien bereiten. Benötigt werden in Zukunft vor allem Ergebnisse aus Expertenbefragungen, die über die Motive, Strukturen, Verlaufsmuster und Ergebnisse der Transfer-Prozesse genauer Aufschluss geben könnten. Dies bezieht sich auf alle erwähnten Bildungsbereiche bzw. die oben genannten Betrachtungsebenen.

Literatur

- Al Amry, S. A. (2008): Culture and the Perception of Work and Work Ethics in Urban Egypt/Cairo. Retrieved July 15, 2009, from <http://mki-vetep.com/library/Study%20Culture%20and%20Work%20Ethics.pdf>.
- Aulig, T. G. (2006): Wirtschaft und Bildung in der VR China. Die Qualifikationsanforderungen des Kfz-Handwerks in der VR China – aufgezeigt an Fallstudien in Lanzhou und Waifang. Dissertation. Universität München.
- Barabasch, A./Wolf, S. (2010): VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schriftenreihe der Sektion BWP der DGfE. Opladen.
- Beech, J. (2005): The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. *Research in Comparative and International Education*, Jg. 1, H. 1.
- Beech, J. (2006): Redefining educational transfer: international agencies and the (re)production of educational ideas. In: Sprogøe, J./Winther-Jensen, T. (Hg.): Identity, education and citizenship-multiple interrelations. Frankfurt a.M.
- Bennell, P./Pearce, T. (2003): The internationalisation of higher education: exporting education to developing and transitional economies. *International Journal of Educational Development*, 23, S. 215–232.
- Bennett, C. J. (1997): Understanding ripple effects: The cross-national adoption of policy instruments for bureaucratic accountability. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, Jg. 10, H. 3, S. 213–233.
- Colardyn, D./Bjornavold, J. (2004): Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, Jg. 39, H. 1, S. 69–89.
- Cowen, R. (2006): Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, Jg. 32, H. 5, S. 561–573.
- Dale, R. (1999): Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, Jg. 14, H. 1, S. 1–17.
- Drexel, I. (2005): Das Duale System und Europa: Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall.

- Gonon, P. (1998):** Das internationale Argument in der Bildungsreform. Bern.
- Greinert, W.-D. (2001):** Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer: Möglichkeiten und Begrenzungen einer politischen Strategie. In: Deisinger, T. (Hg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden. S. 45–60.
- Greinert, W.-D. (2004):** Die europäischen Berufsbildungs“systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Jg. 32, S. 18–26.
- Greinert, W.-D./Heitmann, W./Stockmann, R./Vest, B. (Hg.) (1997):** Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden.
- Grunwald, E./Becker, B./Sakr, N./Sayed, A. A. (2009):** Success in reforming the TVET system and shaping the society: Mubarak-Kohl Initiative for Dual System - The Case of Egypt. INAP Conference, TURIN 17-18. September 2009. Turin (INAP Conference, TURIN 17-18. September 2009). Retrieved September 23, 2009.
- Haftmann, A. K. (2003):** Chancen einer Freundschaft: Die deutsch-südkoreanischen Kulturbeziehungen: Bestandsaufnahme und Empfehlungen. ifa-Dokumente: V. 2003, 4. Stuttgart.
- Halpin, B./Troyna, B. (1995):** The politics of education policy borrowing. Comparative Education, Jg. 31, H. 3, S. 303–310.
- Heitmann, W. (1997):** Systementwicklung in Ägypten. In: Heitmann, W./Greinert, W.-D./Stockmann, R. (Hg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden, S. 159–186.
- Jeon, I.-S. (1996):** Analyse soziokultureller Faktoren in der Entwicklungstheorie und -praxis: Eine politökonomische Untersuchung zur Problematik der Überwindung von Unterentwicklung der Dritten Welt unter besonderer Berücksichtigung der assoziativ-kapitalistischen Entwicklungswege Südkoreas. Marburg, Univ., Diss. 1997.
- Lee, Y. L. (2008):** Moderne, Religion und Kolonialismus in Korea 1895-1945. In: Davis, B./Lindenberger, T./Wildt, M. (Hg.): Alltag, Erfahrung, Eigensinn. Historisch-anthropologische Erkundungen. Historisch-anthropologische Erkundungen. Frankfurt a.M., S. 188–201.
- Lewis, T. (2007):** The problem of cultural fit – what can we learn from borrowing the German dual system? Compare, Jg. 37, H. 4, S. 463–477.
- Meyer, J./Ramirez, F. (2000):** The world institutionalization of education: origins and implications. In: Schriewer, J. (Hg.): Discourse formation in comparative education. Frankfurt a.M., S. 111–132.
- Ochs, K. (2006):** Cross-national policy borrowing and educational innovation: improving achievement in the London Borough of Barking and Dagenham. Oxford Review of Education, Jg. 32, H. 5, S. 599–618.
- Ochs, K./Phillips, D. (2002a):** Towards a structural typology of cross-national attraction in education. Lisbon.
- Ochs, K./Phillips, D. (2002b):** Comparative studies and ‘cross-national attraction’ in education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. Educational Studies, Jg. 28, H. 4, S. 325–339.
- Padgett, S./Bulmer, S. (2004):** Policy transfer in the European Union: An institutionalized perspective. British Journal of Political Science, Jg. 35, S. 103–126.
- Phillips, D./Ochs, K. (2003):** Processes of policy borrowing in education. Some explanatory and analytical devices. Comparative Education, Jg. 39, H. 4, S. 451–461.
- Phillips, D./Ochs, K. (2004):** Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. British Educational Research Journal, Jg. 30, H. 6, S. 773–784.
- Pohl, M. (1994):** Unternehmenskultur in Japan und Südkorea: Vorbilder wirtschaftlichen Erfolges in Asien. In: Engels, B. (Hg.): Die sozio-kulturelle Dimension wirtschaftlicher Entwicklung in der Dritten Welt Hamburg, S. 135–144.
- Rapplee, J./Paulson, J. (2007):** Educational transfer in situations affected by conflict: towards a common research endeavour. Research in Comparative and International Education, Jg. 2, H. 3, S. 252–271.
- Rösch, G. (1994):** Systemberatung in Korea und Chile. In: Janisch, R./Greinert, W.-D./Biermann, H. (Hgs.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. Baden-Baden, S. 281–312.
- Schoenfeldt, E. (1996):** Der Edle ist kein Instrument: Bildung und Ausbildung in Korea (Republik); Studien zu einem Land zwischen China und Japan. Institut für Berufsbildung.
- Schriewer, J. (1990):** The method of comparison and the need of externalization: methodological criteria and sociological concepts. In: Schriewer, J./Holmes, B. (Hg.): Theories and methods in comparative education Frankfurt a.M., S. 25–83.
- Schriewer, J. (2003):** Discourse formation in comparative education. Frankfurt a.M.
- Schröter, H.-G. (1994):** Systemberatung am Beispiel der Pilotversuche zur kooperativen Ausbildung in Korea: von der Planung im Jahr 1981 bis zum Durchführungsstand im Oktober 1988. In: Janisch, R./Greinert, W.-D./Biermann, H. (Hg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit Baden-Baden, S. 313–338.
- Steiner-Khamsi, G. (2004):** The global politics of educational borrowing and lending. New York.
- Stockmann, R. (1993):** Dreißig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiete der Berufsbildung: Programme, Konzepte und ihre Umsetzung. Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Jg. 10, H. 2, S. 299–323.
- Tanaka, M. (2005):** The cross-cultural transfer of educational concepts and practices: A comparative study. Oxford.
- Turbin, J. (2001):** Policy borrowing: lessons from European attempts to transfer training practices. International Journal of Training and Development, Jg. 5, H. 2, S. 96–111.
- Wolf, S. (2009):** Berufsbildung und Kultur: Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Tönning.

Dr. Antje Barabasch

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Berufs- und Betriebspädagogik der Universität Magdeburg; Arbeitsschwerpunkte: international und interkulturell vergleichende Bildungs-/Berufsbildungsforschung, Policy-Transfer, Themen der Berufsbildung in den USA, Kanada und China, Governance in der Berufsbildung in der Schweiz, Österreich, Australien und Kanada, Berufsorientierung und Berufsberatung, Übergang Schule-Beruf, Tourismusausbildung und Akademische Kulturen.

Dr. Stefan Wolf

ist Diplom-Berufspädagoge, Studienassessor für Metalltechnik und Sozialkunde, Mechanikermeister, Koordinator des Süd-Süd-Nord-Wissensnetzwerks für nachhaltige Entwicklung – IKN-Netzwerk; er arbeitet seit 2004 als Dozent an der TU Berlin, seit 2009 im Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der TU Berlin als Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fachgebiet Arbeitslehre Technik tätig. Unterrichtet seit 2006 an berufsbildenden Schulen in Berlin. Forschungsschwerpunkte: Internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Berufsbildungsforschung und Didaktik Beruflicher Bildung, Kultur und Berufsbildung, Berufsbildung für eine Nachhaltige Entwicklung.