

Manuskript ist veröffentlicht in: Barabasch, A., & Wolf, S. (2010). VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea. In E. Wuttke (Ed.), *Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Dimensionen der Berufsbildung. Bildungspolitische, gesetzliche, organisationale und unterrichtliche Aspekte als Einflussgrößen auf berufliches Lernen* (pp. 123–134). Opladen [u.a.]: Budrich.

## VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea

### 1. Die bundesdeutsche Berufsbildungs Kooperation mit Entwicklungsländern

#### 1.1 Einführung

In der deutschen Entwicklungszusammenarbeit spielte die Berufsbildungshilfe über Jahrzehnte eine sehr große Rolle. Sie begann 1956, noch vor der Gründung des heute zuständigen Fachministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Während der 1950er- und 1960er-Jahre war sie stark an den Zielen der Modernisierungstheorien (Hauck 2003, Holley 1995, Kruke 2009) ausgerichtet. Durch die Implementierung des deutschen Dualen Systems der Berufsausbildung in 'Entwicklungsländer' sollte ein Beitrag zur Entwicklung der Human-Ressourcen geleistet und die nachholende Industrialisierung dieser Länder gefördert werden (Stockmann 1993, Groß 1981). Die Vorstellung ging dahin, nicht nur die Fachkräfte für die sich - gemäß den Modernisierungstheorien - entwickelnde Industrie und den modernen Sektor der Produktion zur Verfügung zu stellen, sondern auch als „Modernisierungshebel“ für den gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess von der „Tradition“ zur „Moderne“<sup>1</sup> zu wirken (Stockmann 1997, Georg 1997).

In der „Gründerzeit der deutschen Entwicklungshilfe“ (Groß 1981) ab Mitte der 1950er Jahre wurde diese berufliche Bildungsentwicklungsstrategie durch den Aufbau von Facharbeiterschulen, die als vollschulische Zentren für den modernen Sektor ausbildeten, umgesetzt. Die Facharbeiterschulen waren häufig zu aufwändig konzipiert, im Weiteren zu kostenintensiv, da die Werkstätten mit Devisen eingerichtet und nach Beendigung der Förderung unterhalten werden mussten (Groß 1981, Greinert 2001). Die intendierte Breitenwirkung dieser Ausbildungseinrichtungen blieb in der weiteren Entwicklung aus, wofür ein Bündel von Gründen verantwortlich war (Wolf 2009). Aufgrund des Scheiterns einer flächendeckenden Umsetzung des Facharbeiterschulansatzes wurde ein Wechsel der Verantwortlichkeit in den

---

<sup>1</sup> Damit waren insbesondere auch Veränderungen der kulturellen Dispositionen gemeint, hin zu einem „Facharbeiterethos“ nach deutschem Muster.

Partnerländern vorgenommen, weg von den Erziehungsministerien und hin zu den Arbeits-, Industrie- oder Wirtschaftsministerien, die Zugangsvoraussetzungen wurden gelockert und es wurde begonnen, die Grundlagen für eine dual-kooperative Ausbildung zu entwickeln. Seit den frühen 1980er Jahren verfolgten deutsche Berater einen Systemansatz, welcher eine Implementierung des deutschen dualen Systems durch strategische Systemberatung bewirken sollte. Dieser Ansatz verfehlte jedoch die vorherrschende ökonomische Realität in den Partnerländern, da es dort sehr häufig eben nicht zu einem so genannten „Take Off“ (Rostow 1960) kam, sondern die Dualität der Wirtschaftsstruktur aus Inseln moderner Industrieproduktion und einem großen Bereich informeller Ökonomie erhalten blieb.

### *1.2 Policy Transfer in der Berufsbildungszusammenarbeit*

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). Dabei werden hauptsächlich Reformansätze in den Bereichen Lehrerausbildung, Ausbau der Allgemeinbildung, Entwicklung von Life Skills, Lifelong Learning, Bildungsassessments und Evaluation diskutiert. Der Ansatz kann aber 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. 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 Skills Training oder die modulare Berufsausbildung des MES Systems (Modules of Employable Skills) angeboten.

Während die Modernisierungstheorien lange die deutsche Entwicklungszusammenarbeit in der Berufsbildung bestimmten, lässt sich

international ein erweiterter wissenschaftlicher Diskurs ausmachen, der die Postcolonial Studies und die sehr aktuelle Rhetorik um die Wissensgesellschaft als weitere Erklärungsmodelle heranzieht. In unserer vergleichenden Betrachtung des VET Policy Transfers ist erkennbar, dass in Malaysia und Korea vor allem Interesse an der Ausbildung von sogenannten 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.

## **2. VET Policy Transfer in Ägypten**

*Bildungsstrukturen* Die beruflichen Bildungseinrichtungen in Ägypten sind eng mit dem allgemeinen Bildungssystem verwoben, wie andererseits sich das ägyptische berufliche Bildungswesen durch eine große Komplexität und Diffusität auszeichnet. Darüber hinaus regeln Notendurchschnitte die Zuweisung zu verschiedenen Bildungssträngen, wobei der allgemeinbildende Strang mit seinem Hochschulabschluss das höchste soziale Ansehen erfährt. Etwa die Hälfte der Schüler beendet die Schulausbildung am Ende der unteren Sekundarstufe mit Klasse 8 und arbeitet anschließend im informellen Sektor, zwei Drittel der Schüler, die nach der 8. Klasse im Bildungssystem verbleiben, besuchen die Technischen Sekundarschulen, der Rest verfolgt den Strang der allgemeinen Sekundarschulen bis zum Besuch der Hochschule (GTZ 1995, DIFID-WB Collaboration 2005). Die berufliche Bildung wird als Ausweichmöglichkeit für gescheiterte Aspiranten des allgemeinen Bildungsweges angesehen. Diesem negativen Image versucht die ägyptische Regierung durch die verstärkte Umwandlung der Technischen Sekundarschulen in allgemeinbildende Einrichtungen zu begegnen und bei den übrigen technischen Sekundarschulen die allgemeinbildenden Fächerinhalte zu erhöhen (Abrahart 2003).

In einer Synopse der Berufsbildung in Ägypten kann von einer Struktur aus drei Säulen gesprochen werden: (1) der Bereich der öffentlichen Beruflichen Bildung, dominiert durch die technischen und beruflichen

Sekundarschulen unter Aufsicht des ägyptischen Erziehungsministeriums, (2) der Bereich der Trainingsmaßnahmen, formal (unter der Ägide verschiedener Ministerien) oder non-formal unter religiöser oder weltlicher Verantwortung (NGO) und (3) der Bereich traditioneller Lehrlingsausbildung in der informellen Ökonomie (Schneider 2004, Gill/Heyneman 2000, Grunwald/Becker 2009).

*Probleme* Die Jugendarbeitslosigkeit liegt bei 32 %. Jedes Jahr strömen etwa siebenhunderttausend Arbeitskräfte auf den Arbeitsmarkt, der jedoch nur zweihunderttausend Arbeitskräfte aufnehmen kann. Absolventen der Technischen Sekundarschulen finden nur zu 30 % einen Arbeitsplatz. Trotzdem besteht ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften für die Industrie, da die Absolventen der schulischen Berufsausbildung kaum betrieblich nutzbare Qualifikationen haben. Im Bereich der Steuerung der Berufsbildung fehlt es an Abstimmung zwischen den Berufsbildungsakteuren, an einheitlichen Berufsbildern, einem Qualifikationsrahmen sowie an anerkannten Zertifizierungssystemen (Gill/Heyneman 2000). Hinzu kommen die schlechte Ausstattung der Bildungseinrichtungen und ein Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal. Kulturelle Probleme, die sich u. a. in den Heiratsstrategien der Familien ausdrücken, welche Bewerber mit akademischen Abschlüssen gegenüber solchen mit beruflichen bevorzugten, sind in Verbindung mit dem geringen Ansehen körperlicher Arbeit für Verwerfungen im ägyptischen Bildungswesen mitverantwortlich.

*Policy Transfer* Zur Bewältigung dieser hier skizzierten Problemlagen sind verschiedene Reformmaßnahmen in Angriff genommen worden, die jedoch im Wesentlichen bis zum jetzigen Zeitpunkt geringe Wirkung erzielt haben bzw. noch nicht abgeschlossen sind. Bereits in den frühen 1980er-Jahren wurden nationale Koordinierungsgremien gegründet, deren gegenseitige Abstimmung und wechselseitige Zuordnung von Verantwortlichkeiten weitestgehend ungeklärt ist (DIFID-WB Cooperation 2005, Heitmann 1997). Die Einführung eines nationalen Zertifizierungssystems ist in den Anfängen; die Finanzierung der Berufsbildung durch private Unternehmen ist bisher nicht umfassend gesichert. Eine Aufwertung der beruflich/kooperativen Ausbildung kommt hingegen langsam voran. Hier gibt es jedoch keine kohärenten Konzepte. Stattdessen entwickelt sich eine Vielfalt an Berufsbildungsangeboten von modularisiertem Skills-Training bis hin zu komplexen beruflichen Bildungsmaßnahmen für die moderne Industrie Ägyptens, wie Textilindustrie, Bauindustrie oder Tourismus (Gill/Heyneman 2000).

Eine bildungspolitische Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik besteht seit Mitte der 1950er Jahre. Das Interesse auf deutscher Seite lag auch darin begründet, dass Ägypten als ein wichtiges außenpolitisches Konfliktfeld der Blockkonfrontation zwischen der Bundesrepublik und der DDR betrachtet

wurde (Spanger 1987, Wolf 2009). Bereits 1958 nahm eine Facharbeiterschule ihren Betrieb auf und entließ die Absolventen nach drei Jahren mit einem neuen Zertifikat – „Diploma of Apprenticeship“ (Heitmann 1996). Die Facharbeiterschulen unterstanden dem Industrieministerium; sie führten neben den dominierenden Technischen Sekundarschulen des Erziehungsministeriums ein Nischendasein. Während der 1960er- bis 1980er-Jahre konzentrierte sich die bundesdeutsche Zusammenarbeit auf den Aufbau von Facharbeiterschulen in ausgewählten Wirtschaftsbereichen, der Ausbilder- und Lehrerqualifizierung und dem Aufbau von Berufsbildungsorganisationen, insbesondere der Berufsbildungsabteilung des Industrieministeriums (Schneider 2004).

Anfang der 1990er-Jahre wurde durch ein Regierungsabkommen die Implementierung eines Systems der Berufsausbildung angeregt, welches sich deutlich am bundesdeutschen Dualen System orientiert (Heitmann 1996). Seit 1993 wird seit nunmehr 15 Jahren an dieser Systemberatung namens Mubarak-Kohl-Initiative (MKI) gearbeitet, die seit 2007 in alleiniger ägyptischer Verantwortung fortgeführt wird.

Die Umsetzung erfolgte in einem mehrstufigen Projektdurchlauf: zweijährige Planungsphase, Pilotmaßnahmen in drei ausgewählten Standorten, Ausweitung der Dual/Kooperativen Ausbildung in 22 Verwaltungsbezirken wo insgesamt 31 verschiedene Berufe ausgebildet werden. Parallel wurden die verschiedenen Ministerien und nationale Verbände beraten und auf Landesebene Institutionen zur rechtlichen Absicherung und für die Durchführung Dual/Kooperativer Berufsausbildung geschaffen. Es wurden Organisationseinheiten zur Realisierung der Maßnahmen aufgebaut, die eng mit dem privaten Sektor sowohl bei der Finanzierung als auch der inhaltlichen Gestaltung der Ausbildung zusammen arbeiten. Gleichzeitig wurden verschiedene Technische Sekundarschulen und Trainingszentren anderer Ministerien für den fachtheoretischen Unterricht an zwei Tagen eingebunden. Die Resonanz auf diese Form der praxisorientierten Ausbildung ist sehr gut; die Vermittlungsquote liegt bei 86 % und die Nachfrage der Unternehmen steigt. Die gesellschaftliche Akzeptanz dieser Berufsausbildungen weitet sich aus, so dass in mittelfristiger Perspektive die Absolventenzahl von bisher 24.000 auf 150.000 erhöht werden soll, die Maßnahmen landesweit ausgebaut und der Bereich der informellen Ökonomie zum Teil mit eingebunden werden soll.

### **3. VET Policy Transfer in Malaysia**

*Bildungsstrukturen* Das malaysische Bildungssystem ist sehr differenziert

ausgestaltet und besteht aus staatlichen Einrichtungen unter der Federführung des Erziehungsministeriums und des Ministeriums für höhere Bildung sowie privaten Bildungseinrichtungen. Verkomplizierend kommt hinzu, dass die verschiedenen Ministerien eigene Bildungsmaßnahmen durchführen (Abdullah 2007, SarDesai 2009). Das berufliche Bildungswesen greift nach dem Abschluss der unteren Sekundarstufe in Klasse 9, die mit einer Prüfung abgeschlossen wird. Das Ergebnis dieser Prüfung, das „Lower Secondary Assessment“ – PME, entscheidet über den ungelerten Einstieg in die Arbeitswelt bzw. die Möglichkeit eine höhere Bildungseinrichtung besuchen zu können.

Der Weg zur akademischen Bildung hat jedoch das höchste Ansehen und wird von mehr als 85 % der Jugendlichen eingeschlagen (UNESCO Statistics - Beyond 20/20 WDS 2009). Für die Übergänge in die Arbeitswelt stehen im malaysischen Bildungssystem drei Wege offen – Hochschulausbildung, berufliche Bildung oder Training in verschiedenen Ausbildungsmaßnahmen. In einer Synopse ist das malaysische Berufsbildungssystem in Gänze als ein fünfsäuliges System zu beschreiben mit (1) öffentliche höhere Bildungseinrichtungen, die schulische berufliche Bildung bereithalten, einschließlich der polytechnischen Einrichtungen und der Trainingsinstitutionen der verschiedenen Ministerien; (2) das „Malaysian Skills Qualification Framework“, welches eine Zertifizierung modularisierter Berufsbildung (Greinert 2000, Clement 2003) ermöglicht; (3) das unternehmensinterne Training, welches direkt in den durch den vom Human Resources Development Council (HRDC) anerkannten Unternehmen durchgeführt wird; (4) die privaten höheren Bildungseinrichtungen, die alle unterhalb des Universitätsniveaus angesiedelt sind und (5) die Weiterbildung, welche nicht nur die Bedürfnisse der Unternehmen befriedigen soll, sondern auch auf soziale und kommunale Anforderungen gerichtet ist (Leong 2008).

*Probleme* Aufgrund des Wandels der malaysischen Regierungspolitik seit Mitte der 1980er-Jahre, der in produzierenden Industrien hohe Wachstumsraten bewirkte, ist es Ziel der Regierungspolitik, Malaysia bis 2020 zu einem modernen Industriestaat weiter zu entwickeln (Tan/Gill 2000, WanSeman 2008). Damit einher geht eine dramatische Verschiebung der Beschäftigungsstruktur von der Landwirtschaft zu Industrie und Dienstleistungen, woraus sich zentrale Probleme für die Berufsbildung ergeben. Es zeigte sich, dass das bisherige berufliche Bildungswesen nicht den Anforderungen der wachsenden Industrie entsprach und darüber hinaus nicht ausreichend qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung stellte (Tan/Gill 2000). Ein weiteres Problem ist die hohe Jugendarbeitslosigkeit (8,3 %) der unter 25-jährigen, die durch berufliche Bildungsmaßnahmen verhindert werden soll. Innerhalb der Berufsbildung besteht ein strukturelles Problem aufgrund der Divergenz zwischen dem verankerten Schulberufssystem und

dem marktförmigen „Skills-Trainings-System“. Neben den dualen Ausbildungsstrukturen in ausgewählten Bildungseinrichtungen besteht eine unübersichtliche Vielfalt an Ausbildungsmöglichkeiten, die auf unterschiedlichen Berufsbildungsprinzipien basieren (Schmidt 2004, Loose 2008).

*Policy Transfer* Seit 1996 werden Berufliche Sekundarschulen in Technische Sekundarschulen umgewandelt, um das Ansehen der Berufsbildung zu heben. Die Lehrpläne der Technischen Sekundarschulen wurden stark auf die Anforderungen der Arbeitswelt ausgerichtet (Ahmad et al. 2007, ADB 2009). Zusätzlich wurden in den allgemeinbildenden Schulen berufsvorbereitende Bestandteile bereits in der Primarstufe II eingeführt und außerdem berufsqualifizierende Kurzlehrgänge für Jugendliche angeboten (Ministry of Education 2004). Einzelne Qualifikationsmaßnahmen im Rahmen des „Skills-Training-Weges“ wurden weiter ausgebaut und durch die Verabschiedung eines Gesetzes, welches diese Ausbildungsmaßnahmen regelt, im Jahr 2006 gefestigt (Schmidt 2004). Seit 2004 besteht ein modernisiertes Lehrlingswesen, des „National Dual Training System (NDTS)“ mit einer zweijährigen Ausbildung im Unternehmen. Damit versucht Malaysia einen fach- und handlungskompetent ausgebildeten Arbeiter für die moderne Industrie auszubilden und durch das besondere Zertifikat am Arbeitsmarkt zu platzieren. Um eine Konvergenz innerhalb dieser Ausbildungsmaßnahmen und verschiedenen Qualifizierungswege zu schaffen, wurde ein Kerncurriculum – „National Occupational Core Curriculum“ (NOCC) – entwickelt und im Rahmen des Dualen Ausbildungselementes (NDTS) vorangetrieben (Othman 2005). Um eine weitergehende Durchlässigkeit und Mobilität innerhalb des gesamten Bildungssystems zu ermöglichen und die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, hat Malaysia im Jahr 2003 ein „Malaysian Qualification Framework“ (MQF) implementiert und 2007 die Vielfalt an Abschlüssen vereinheitlicht (Malaysian Qualifications Agency 2007).

Seit 1992 arbeitet die Bundesrepublik auf Basis eines Regierungsabkommens mit Malaysia zur Verbesserung der Berufsbildung zusammen. Die deutsche Regierung hat 1993 eine Technikerschule, das German-Malaysian-Institute, gegründet und aufgebaut. Diese Einrichtung ist in der malaysischen Bildungsstruktur jedoch dem post-sekundären Bildungssegment zuzuordnen (Kopp 2001). Die Empfehlungen der deutschen Experten bezogen sich weiterhin auf die Einrichtung einer zentralen Organisation für die Steuerung der Berufsbildung, die Vergabe von deutschen Facharbeiterabschlüssen, und der Erlassung eines Berufsbildungsgesetzes. Die Zusammenarbeit mit den deutschen Experten wurde nach Ablauf der Verträge im Jahr 2005 von Malaysia nicht weiter fortgesetzt.

#### 4. VET Policy Transfer in Korea

*Bildungsstrukturen* Es besteht kein komplexes in sich geschlossenes Berufsbildungssystem, sondern stattdessen zum einen eine zentrale staatliche Lenkung von Bildungsmaßnahmen und zum anderen ist ein zunehmender Privatisierungstrend zu verorten. Das Ausbildungssystem Koreas beruht auf einer 6-3-3-4 Struktur: 6 Jahre Grundschule, drei Jahre Mittelschule, drei Jahre Oberstufe, vier Jahre Hochschule (Ministry of Education and Human Resource Development 2007). Das Berufsbildungssystem besteht aus der allgemeinen Berufsbildung in der Schule bis Klasse 11, die eher berufsvorbereitend ist, berufsorientierenden High Schools, 2-3 jährigen Junior Colleges und Technischen/Berufsorientierenden Hochschulen (Lee/Jung 2005). Zu den berufsbildenden Oberschulen in der Sekundarstufe II gehören unter anderem die Technische Oberschule, kaufmännische Oberschulen sowie Landwirtschaftliche, Fischerei- und Marineoberschulen. Außerdem gibt es die non-formale Bildung als „Public Vocational Education“, Unternehmensinterne Aus- und Weiterbildung und die Ausbildung bei registrierten privaten Bildungsanbietern. In den letzten 15 Jahren haben sich zunehmend mehr junge Erwachsene für ein Studium nach der Berufsausbildung entschieden; im April 2005 waren es 67,6 % (Ministry of Education & Human Resources Development 2005). Die Bildungsausgaben fließen in erster Linie für den Erwerb von einfachen Teilqualifikationen (Modulen) durch Training On-the-Job oder sogenannte „Trial and Error“ Kurzausbildungen auf der Basis des „Competence Based Training Ansatzes (CBT)“. Gleichzeitig ist Korea ständig darum bemüht Best Practices anderer Länder, insbesondere Japans und der USA und nur zu einem kleinen Teil aus Deutschland, zu implementieren.

*Probleme* Zahlreiche Hindernisse erschweren einen erneuten Ausbau von Berufsbildungsstrukturen. Dazu gehören Probleme wie das negative Image von Berufsausbildung, ein klar definiertes Rollenverständnis der beruflichen High Schools, die Unzufriedenheit der Industrie mit der Qualität der Ausbildung bei den Absolventen, die geringe Verbindung zwischen dem beruflichen Curriculum und dem Qualifizierungssystem und das Fehlen funktionierender Schulkooperationen mit der Industrie. Berufsbildung wird heute zunehmend als ein Zwischenschritt in der Ausbildungsbiografie gesehen, aber nicht als ausreichende Qualifizierung für den Arbeitsmarkt.

*Policy Transfer* Zur Entwicklung von Berufsbildungsstrukturen verfolgte Korea verschiedene Strategien. In den 1960er und 1970er Jahren, zu Zeiten des rapiden wirtschaftlichen Wachstums, wurde der Hochschulzugang zugunsten der beruflichen Ausbildung beschränkt, um insbesondere für die Chemie- und Schwerindustrie, aber auch Hochtechnologien, zahlreiche gut ausgebildete Fachkräfte bereit zu stellen. Vor allem in den technischen und naturwissenschaftlichen Fächern und Fachrichtungen wurde die Ausbildung



auf allen Stufen intensiviert. Die Regierung führte das 2+1 System ein: zwei Jahre Schulausbildung und ein Jahr Ausbildung in einem Unternehmen. Mit der zunehmenden technologischen Entwicklung benötigte der Markt sogenannte Knowledge Worker, was in den 1980er Jahren zu einem Ausbau der Hochschulen führte. Um den Zustrom auf die Hochschulen zu begrenzen, wurden sogenannte technische Hochschulen etabliert. Gleichzeitig fand der Versuch statt duale Berufsbildungsstrukturen zu implementieren – ein Versuch, der nicht nachhaltig erfolgreich war. Nach jahrzehntelanger Zusammenarbeit mit Deutschland endete diese mit dem letzten Nachbetreuungsprojekt im Jahre 2002. Die Facharbeiterausbildung nach deutschem Vorbild hat sich in Korea nicht durchgesetzt. Stattdessen wird neben den zahlreichen Bildungsangeboten an Einrichtungen der höheren Bildung das „Structured On-the-Job Training (SOJT)“, ein Ansatz aus den USA und Japan, präferiert. Die koreanischen Großunternehmen „Chaebol“ bieten außerdem umfangreiche Aus- und Weiterbildungsprogramme für die eigenen Mitarbeiter an. Die Gewerkschaften spielen dabei eine untergeordnete Rolle. 2005 wurde ein neuer Reform Plan zur Gestaltung der Berufsbildung lanciert. Zurzeit entwickelt Korea mit Unterstützung der ILO<sup>2</sup> ein System nationaler Skill Standards und arbeitet an der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens.

### **3. Vergleichende Analyse und Schlussfolgerungen**

Generell hat die Förderung der Berufsbildungszusammenarbeit sowohl auf der bilateralen Ebene als auch auf internationaler Ebene in der vergangenen Dekade deutlich nachgelassen. Trotzdem besteht nach wie vor ein VET Policy Transfer, der jedoch nicht auf ein einzelnes Berufsbildungssystem ausgerichtet ist, sondern nach erfolgreichen Modellen sucht, die häufig zunächst versuchsweise implementiert werden, so dass vor allem in Malaysia und Korea ein Patchwork verschiedener Bildungsangebote entstanden ist. Problematisch an dieser Entwicklung ist die geringe Transparenz vieler Berufsabschlüsse und die wenig entwickelte Qualitätssicherung. Traditionelle duale Strukturen ließen sich selten erfolgreich implementieren. Zu unterschiedlich waren die wirtschaftlichen, rechtlichen und kulturellen Rahmenbedingungen in den beteiligten Ländern. Erschwerend kommt hinzu, dass Berufsbildung kulturell bedingt einen sehr niedrigen Status einnimmt und deshalb, insbesondere nach der industriellen Neuausrichtung Malaysias und Koreas auf moderne Technologien, nicht mehr adäquat angepasst, sondern das Ausbildungsangebot stattdessen sukzessive reduziert wurde.

---

<sup>2</sup> International Labour Organization

Während die Zusammenarbeit Deutschlands mit Korea beendet wurde, beschränkt sich die Kooperation in Malaysia auf das German-Malaysian Institute. Die Zusammenarbeit mit Ägypten besteht weiterhin, was möglicherweise vor allem am intensiven deutschen Einfluss auf die Entwicklungen im Land lag. Hier wurde und wird versucht Kernelemente des dualen Systems im Rahmen eines prozessorientierten Dialoges zu transferieren. Außerdem wurde von deutscher Seite der sehr hohe Betrag von 15 Millionen Euro in die Zusammenarbeit investiert. Als Folge des Transfers kann der erfolgreiche Wandel vom Fachschulansatz zum Systemansatz gewertet werden, da hiermit eine landesweite Konsistenz in der beruflichen Bildung angestrebt wird.

Entsprechend der Typologie von Dolowitz und Marsh (1996, 2000) sowie Rose (1991) zeigt sich, dass sich die malaysische Regierung von den Empfehlungen der deutschen Partner in erster Linie hinsichtlich der Gestaltung ihrer Berufsbildung inspirieren ließ, und demzufolge mit dem National Skills Development Act eine Regelung getroffen hat, welche den Skills-Training-Weg neu ordnet. Eine zentrale Behörde für die gesamte Berufsbildung wurde nicht geschaffen, sondern stattdessen als untergeordnete Behörde des Ministry of Human Resources angesiedelt. Von dort wird die duale Ausbildung maßgeblich gesteuert. Eine landesweite Implementierung des dualen Systems wurde in Malaysia nie versucht. Aufgegriffen wurde jedoch der Gedanke der Facharbeiterausbildung, die seit 2004 mit dem Ansatz des „National Dual Training System (NDTS)“ verfolgt wird, wie auch die inhaltliche Vermittlung und Verankerung der Vorstellung eines handlungskompetenten Facharbeiters, des Knowledge-Workers und die Verbesserung der Aus- und Weiterbildung der technischen Lehrer (Loose et al. 2008, Schmidt 2004, Leong 2008).

Der VET Policy Transfer von Deutschland nach Korea ist offiziell beendet. Korea verfolge in erster Linie die Strategie der Nachahmung (Dolowitz/Marsh 1996, 2000, Rose 1991) und nutzte den deutschen Einfluss, scheiterte aber an nationalen kulturellen Barrieren. Auf der Ebene des wissenschaftlichen Austausches besteht jedoch nach wie vor ein Interesse an den Entwicklungen im deutschen Ausbildungssystem. Der Transfer von Ideen bzw. das Policy Learning kann nicht unmittelbar in abrechenbaren Fakten gemessen werden. Dazu sind Interviews mit Bildungsverantwortlichen in Korea notwendig.

Die kurz umrissene Analyse der Entwicklungen der Berufsbildungszusammenarbeit zwischen Deutschland und den drei Ländern zeigt, dass VET Policy Transfer in der Vergangenheit zum einen stark durch ökonomische Notwendigkeiten bestimmt wurde und die finanzielle Unterstützung des Aufbaus von Berufsbildungsstrukturen im Ausland eine forcierende Rolle hinsichtlich tatsächlich durchgeführter Aktionen spielte, jedoch langfristig nicht den Erhalt der geschaffenen Strukturen gewährleisten

konnte. Schlussendlich besteht in allen drei Ländern, aber ganz besonders in den beiden asiatischen Staaten, kulturell ein Imageproblem der Berufsbildung, welches sich als dominante Barriere bei der Einführung anderer Ausbildungsstrukturen erweist.

Am Beispiel der beiden asiatischen Länder wird deutlich, dass auch die jeweils vorherrschende Arbeitskultur, also die Organisation industrieller Beziehungen und sozialer Regelungsmuster im Verhältnis von Arbeit und Kapital eine wichtige Rolle spielt. Ferner lässt sich der Einfluss ehemaliger Kolonialmächte, bei Korea ist dies Japan, bei Malaysia ist dies England, in der Ausgestaltung der beruflichen Bildung feststellen. Die betrieblichen Rekrutierungsmuster sind von diesem Einfluss vermutlich ebenso betroffen.

#### 4. Literatur

- Abdullah, Anna Christina (2007) Educational Development in Malaysia.
- Abrahart, Alan (2003): Egypt. Review of Technical and Vocational Education and Training.
- ADB-Asian Development Bank (2009): Technical Education Project.
- Ahmad, Farizah; et al. (2007): Meeting the challenges of global economy in vocational education and training. In: Farrell, Lesley; Fenwick, Tara J. (Hg.): Educating the global workforce. Knowledge, knowledge work and knowledge workers. S. 102–114.
- BMZ (2005): Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit.
- Clement, Ute (2003): Competency Based Education and Training. In: Arnold, Rolf (Hg.): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. S. 129–157.
- DIFID-WB Collaboration (2005): Integrating TVET into the Knowledge Economy
- Dolowitz, D. P. /Marsh, D. (1996): Who learns what from whom: A review of the policy transfer literature. *Political Studies XLIV*, 343-367.
- Dolowitz, D. P./Marsh, D. (2000): *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13(1), 5-24.
- Gill, Indermit Singh/Heyneman, Stephen P. (2000): Arab Republic of Egypt. In: Gill, Indermit Singh; et al. (Hg.): Vocational education and training reform. S. 401–429.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2000): Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2001): Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer. In: Deissinger, Thomas (Hg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. S. 45–60.
- Groß, Bernd (1981): Der Berufsbildungsbereich in der deutschen Entwicklungshilfe.

- Grunwald, Edda/ Becker, Bernhard; et al. (2009): Success in reforming the TVET system and shaping the society.
- GTZ (1995): Technical education and vocational training in the Arab Republic of Egypt.
- Halpin, David/Troyna, Barry (1995): The politics of education borrowing. *Comparative Education*, 31(3), 303-310.
- Hauck, Gerhard (2003): Die Gesellschaftstheorie und ihr Anderes.
- Heitmann, Werner (1997): Systementwicklung in Ägypten. In: Heitmann, Werner; et al. (Hg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. S. 159–186.
- Kopp, Botho von (2001): Malaysia. In: Hellwig, Wolfgang (Hg.): Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. S. 131–134.
- Kruke, Anja (Hg.) (2009): Dekolonisation.
- Lee, J./Jung, T. (2005): Vocational education for national competitiveness. In J. Kim (Hrsg.): *New Paradigm of Human Resources Development*. Republic of Korea.
- Leong, Pang Chau (2008): A Historical Account of Skills Training in Malaysia. In: Loose, Gert; et al. (Hg.): "Re-Engineering" dual training. S. 165–176.
- Lewis, Theodore (2007): The problem of cultural fit – what can we learn from borrowing the German dual system? *Compare*, 37(4), 463-477.
- Loose, Gert (2008): Can We Link and Match Training in the "Dual System" with Competency-Based Education and Training (CBET). In: Loose, Gert; et al. (Hg.): "Re-Engineering" dual training. S. 75–78.
- Malaysian Qualification Agency (2007): Malaysian Qualifications Framework.
- Ministry of Education (2004): The development of education.
- Ministry of Education and Human Resource Development (2007): Education in Korea 2007-2008. Seoul: Ministry of Education and Human Resource Development, Republic of Korea.
- Othman, Ahmad B. (2005): The National Dual Training System. In: Aminah Ahmad, et al. (2005): Human Resource Development. S. 3-8.
- Phillips, David/Ochs, Kimberley (2003): Processes of policy borrowing in education. Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461.
- Rose, R. (1991): What is lesson-drawing? *Journal of Public Policy*, 11(1), 3-30.
- SarDesai, D. R. (2009): Malaysia - History & Background, Constitutional & Legal Foundations, Educational System.
- Schmidt, Julia (2004): Förderung der Berufsbildung in Entwicklungsländern.
- Schneider, Verena (2004): Die Mubarak-Kohl-Initiative. Diplomarbeit im Studiengang Berufspädagogik an der Fakultät I der Technischen Universität Berlin.
- Spanger, Hans-Joachim (1987): Die beiden deutschen Staaten in der Dritten Welt.
- Stockmann, Reinhard (1993): Dreißig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiete der Berufsbildung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 10(2), S. 299–323.
- Tan, Hong W./Gill, Indermit Singh (2000): Malaysia. In: Gill, Indermit Singh; et al. (Hg.): Vocational education and training reform. S. 218–260.
- WanSeman, Haji (2008): To Inculcate Training Culture amongst Malaysian Industry through National Dual Training System (NDTS).
- Wolf, Stefan (2009): Berufsbildung und Kultur.