

Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung

Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten

Antje Barabasch · Stefan Wolf

Zusammenfassung: Die internationale Praxis des Transfers von Berufsbildungsstrukturen, Curricula oder Best Practices, kurz zusammengefasst in dem englischen Begriff ‚Policies‘, findet seit mehr als 40 Jahren zwischen Deutschland und zahlreichen anderen Ländern statt. Wir werden in diesem Artikel zunächst den theoretischen Rahmen zur Analyse des Policy Transfers erläutern. Im zweiten Teil wird das Modell der Arbeitskultur als ein Entwicklungsansatz vorgestellt, der als theoretische Grundlage bei weitergehenden empirischen Studien zur Erklärung der Kontextfaktoren des Policy-Transfer-Prozesses herangezogen werden könnte. Dieses Modell wenden wir exemplarisch auf die Analyse des Policy Transfers im Bereich der Berufsbildung auf die Länder China und Türkei an und betrachten Hintergründe, Akteure und Ziele beziehungsweise tatsächlich erfolgte Transferleistungen.

Schlüsselwörter: Policy Transfer · Berufsbildung · Arbeitskultur · China · Türkei

International policy transfer in vocational education and training – Conceptual considerations and theoretical foundations of German transfer activities

Abstract: The international practice of transferring educational structures, curricula and best practice, shortly summarized under the term ‘policies’, from Germany to many other countries has taken place since more than 40 years. In this article we will first explain the theoretical framework for the analysis of policy transfer. In the second part the model of work culture as a developmental approach and extended theoretical framework that can be used for the analysis of context factors in the policy transfer process will be introduced. This model is applied to the

© VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011

A. Barabasch, Ph.D (✉)

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, Deutschland
E-Mail: abarabasch1@yahoo.de

Dr. phil. S. Wolf

Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, FR 4-4, Technische Universität Berlin,
Fakultät 1, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin, Deutschland
E-Mail: stefan.wolf@berlin.de

analysis of policy transfer in vocational education and training in China and Turkey and used to explain context, actors and goals as well as transfer attainments.

Keywords: China · Policy transfer · Turkey · Vocational education and training · Work culture

1 Die Policy-Transfer-Forschung

Transfer-Forschung in der Berufsbildung bezog sich national bisher hauptsächlich auf den Wissenstransfer aus Modellversuchsprogrammen auf die Berufsbildungspraxis (Fischer 2007; Gräsel 2010). Die internationale Praxis des Transfers von Bildungsstrukturen, Curricula oder Best Practices, kurz zusammengefasst im englischen Begriff ‚Policies‘, den wir in diesem Artikel beibehalten wollen, findet seit mehr als 40 Jahren zwischen Deutschland und zahlreichen anderen Ländern statt. In Bezug auf das Lernen von Deutschland bzw. das Anlehnen eigener Policies an die deutsche Ausbildungspraxis reicht der Transfer noch deutlich weiter zurück, und zwar bis zum späten 19. Jahrhundert, als das deutsche Modell der Volksschulbildung und der beruflichen Bildung in den fortschrittlichen Industrieländern wie England bzw. den USA umfangreich diskutiert wurde (Gonon 2009; Ochs und Phillips 2002).

Wir werden in diesem Artikel zunächst den theoretischen Rahmen zur Analyse des Policy Transfers, entwickelt von Phillips und Ochs (2003), vorstellen. Dieses Modell wird von uns durch ein theoretisches Modell von Arbeitskultur erweitert, die wir in die Betrachtungen von Policy-Transfer-Prozessen einfließen lassen. Unser Modell von Arbeitskultur kann einerseits das diffuse Umfeld und den Kontext von Policy-Transfer-Prozessen strukturieren helfen und andererseits eine theoretisch fundierte Erweiterung des Modells von Phillips und Ochs (2003) ermöglichen. Dabei ist das Modell ein prozessuales Konzept und wird im Rahmen weiterführender Untersuchungen zum Policy Transfer modifiziert und konkretisiert werden. Prinzipiell dient es vor allem als erweitertes Deutungsmodell in einem theoriegeleiteten strukturierten Vergleich. Im Anschluss werden in Kapitel fünf anhand der Länder China und Türkei Hintergründe, Akteure und Ziele des Transfers beziehungsweise tatsächlich erfolgte Transferleistungen erläutert und unter Einbeziehung des erweiterten Modells analysiert.

Der Begriff Policy Transfer umfasst auch die Übertragung und Nutzung einer bildungspolitischen Idee oder guter Erfahrungen (Best Practice) entweder innerhalb eines Landes, über Landesgrenzen hinweg oder auf globaler Ebene (als Richtlinien, die von vielen Ländern übernommen werden). 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 und 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 Wissens und die Implementierung von Policies informiert entscheiden und diese dann implementieren bzw. adaptieren zu können (Bennett 1997). Wichtig für den Erfolg eines Transfers ist die Frage: In welchem Maße haben die Länder selbst die Initiative für eine Veränderung übernommen und

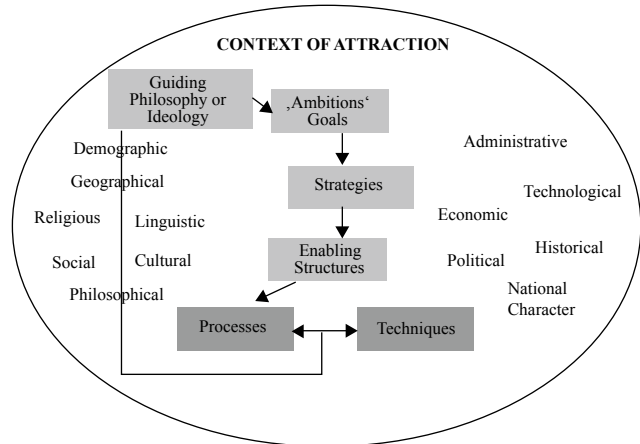
die transferierten Policies erfolgreich internalisiert? Ownership als Ausdruck des „Sich-zu-eigen-machens“ ist ein wesentliches Kriterium für den Erfolg (Coburn 2003; Samoff 1999). Weitere Kriterien wären beispielsweise die Systemkompatibilität (Banathy 1992), die Partizipation wichtiger Akteursgruppen (Fetterman 2004), Adaption und Verstetigung (Fischer 2007) oder die Beteiligung bzw. Kooperation aller Verantwortlichen. Dabei werden in der Literatur hauptsächlich Reformansätze in den Bereichen Lehrerausbildung, Ausbau der Allgemeinbildung, Entwicklung von Life Skills, Lifelong Learning, Bildungsassessments und Evaluation diskutiert. Doch nicht immer findet der Transfer auf Wunsch des Importeurs statt. Zahlreiche andere Gründe wie politische Vorherrschaft, die zu einem aufoktroierten Transfer führt, ein zwischen politischen Mächten ausgehandelter Transfer oder der Einfluss globaler Bildungsideen und Bildungsagenden kann den Policy Transfer bedingen (Phillips und Ochs 2004). Insbesondere bei einem Aushandeln zwischen politischen Mächten, häufig vertreten in internationalen Organisationen wie der Weltbank, ist nicht eindeutig erkennbar, ob es sich um einen freiwilligen oder erzwungenen Transfer handelt. Der Einfluss der Weltbank auf die Gestaltung von Bildungsstrukturen und Bildungspolitik in sogenannten Entwicklungsländern wird seit mehr als zwei Dekaden kritisch analysiert (Chossudovsky 1997; Brandecker 2007), insbesondere auch hinsichtlich der Verberuflichung von Bildungsgängen (Lauglo und Lillis 1988; Watson 1994; Heyneman 2003). Rappleve und Paulson (2007) schreiben z. B. über Policy Transfer in Konfliktregionen. Ein anderes Beispiel ist Kolonialismus, der in vielen Ländern die Gestaltung von Bildungsstrukturen maßgeblich geprägt hat (Adick 1981; Bude 1985); später waren es ideologische Vormachtstellungen, erkennbar beispielsweise am Einfluss der Sowjetunion in Osteuropa oder China. Okkupierte Regionen mussten sich häufig den Bildungsideologien der Machthaber unterordnen bzw. Gesetze und Strukturen übernehmen, beispielsweise die Mandchurei von Japan oder auch die Japaner von den USA nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges (Shibata 2005).

2 Das theoretische Modell des Policy Transfers von Phillips und Ochs

Die Autoren Phillips und Ochs (2003, 2004) klassifizieren Policy-Transfer-Aktivitäten zunächst nach dem „Was“, also nach der Frage: Was kann unter welchen Bedingungen transferiert werden? Der Prozess der Übertragung von Bildungselementen (Wie?) wird in vier Betrachtungsebenen unterteilt (Phillips und Ochs 2003, S. 452), die im Folgenden aufgeschlüsselt werden. Im Regelfall stellt die länderübergreifende Anziehungskraft bestimmter Policies, die sich zur Übertragung bzw. Entlehnung anbieten, den Ausgangspunkt des vierstufigen Betrachtungsmodells dar.

Die Anziehungskraft bei der Übertragung (Abb. 1) wird nach Phillips und Ochs (2003, S. 329 f.) bestimmt von 1) der leitenden Philosophie des Bildungswesens, 2) den Zielen oder Ansprüchen der Bildung, wie sie in dem Anziehung auslösenden Land existieren. 3) Die Regelungen der Bildung und die Verfahrensweisen, wie Bildungsmaßnahmen umgesetzt werden, sind gleichfalls von zwischenstaatlichem Interesse und können Ausgangspunkt von Übertragungsaktivitäten sein. Beachtung finden ebenfalls 4) die Strukturen, die Bildung ermöglichen, wie die Verwaltung, die finanzielle Versorgung des Bildungswesens und die zur Verfügung stehenden Humanressourcen. 5) Die Bildungsprozesse,

Abb. 1: Untersuchungsebenen und Kontextfaktoren des Policy Transfers. (Quelle: Phillips und Ochs 2003, S. 454)



womit die Art und Weise und die Regularien des Unterrichts und Bewertens gemeint sind, sind eng verwoben mit 6) den Bildungstechniken, also wie Lehrer unterrichten, ihren pädagogischen Prinzipien und Unterrichtsmethoden. Der Transfer von Policies in diesen Bereichen ist in ein komplexes Geflecht von Kontextfaktoren eingebunden. Der Transfer kann nicht unabhängig bzw. unter Nicht-Beachtung dieser Faktoren erfolgen. Geographie, Demographie, Religion, soziale, kulturelle und philosophische Faktoren müssen bei einem Transfer berücksichtigt werden. Dies betrifft auch die Administration, Steuerung und Verwaltung im anderen Land, die technologischen Voraussetzungen, ökonomischen und politischen Bedingungen, die Historie und den nationalen Charakter (Phillips und Ochs 2003, 2004).

Auslöser der Auseinandersetzung mit Aspekten des Bildungssystems anderer Länder ist häufig ein innerstaatlicher Impuls, der aufgrund unterschiedlicher Ereignisse, wie z. B. einem politischen Wechsel oder einer unbefriedigenden externen Bewertung (z. B. die PISA-Tests der OECD) ausgelöst wird. Je nach politischer Bedeutung und der Zusammensetzung der aktiven Akteursgruppen kommt es dann in einem zweiten Schritt des Betrachtungsmodells zur Entscheidung hinsichtlich der Übertragung bestimmter Systemelemente, z. B. von Unterrichtsmethoden oder Governance-Strukturen in der Berufsbildung. Im dritten Schritt werden die transferierten Elemente in das eigene System eingeführt. Hierbei sind sie häufig entweder von Zustimmung begleitet oder mit Ablehnung konfrontiert. Im günstigen Fall der Zustimmung erfolgt in der vierten Stufe der Einbau und die Integration in die existierenden Strukturen des eigenen Bildungswesens, im Falle der Ablehnung kann von einer Rücknahme der im zweiten Schritt getroffenen Entscheidung gesprochen werden, da eine erfolgsversprechende Integration in das eigene Bildungswesen kaum möglich ist. Wie bereits deutlich wurde, ist der Prozess des Policy Transfers sehr komplex und auch mithilfe des hier knapp referierten heuristischen Werkzeuges nicht leicht zu entschlüsseln. Hinzu kommt, dass bei der Erforschung des Policy Transfers die erwähnte große Vielfalt der politisch-sozialen Kontextfaktoren der aufnehmenden wie der abgebenden Gesellschaft berücksichtigt und untersucht werden muss.

Neben Phillips und Ochs setzten sich auch Dolowitz und Marsh (1996, 2000) mit Policy Transfer auseinander. Sie unterscheiden zwischen dem Kopieren von Policies, der

Nachahmung, der Inspiration oder einem Mix aus allem, ohne den Prozess ausführlicher zu analysieren. Die Frage nach dem „Wer“ beantworten die Autoren: Politiker, politische Parteien, Administratoren/Staatsbeamte, Interessengruppen, Politikberater und andere Experten, Transnationale Unternehmen, Think Tanks, Supra-nationale Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen sowie Consultants als soziale Organisationen und Individuen, die in den Policy Prozess involviert sind.

Die bisherige Darstellung des Transfers von Berufsbildungsbestandteilen in ausgewählte Länder zeigt, dass beim systematischen Vergleich eine hohe Komplexität zu berücksichtigen ist. Das Prozess-Modell der 4-stufigen Übertragung von Bildungspolicies, wie es von Phillips und Ochs (2004) sowie Phillips und Schweisfurth (2006) vorgeschlagen wurde, erleichtert die Analyse. David Phillips und Kimberley Ochs kategorisieren in ihrem Konzept zur Untersuchung von Policy-Transfer-Prozessen nach Ursachen, Wirkungen und Prozessstrukturen. 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 in den Prozess eingebundenen Akteure müssen die politischen Interessen beider Seiten kennen, ebenso kulturelle Praktiken und Motive für die Übernahme bestimmter Policies (Tanaka 2005). Die von beiden Autoren mehrfach benannte, hohe Bedeutung des *Kontextes*, in den die Transferaktivitäten eingebettet sind, werden sehr generalisierend als *context of attraction* bezeichnet. Durch diese Generalisierung ist das Modell nicht ausreichend in der Lage, die wichtigen Kontextfaktoren systematisch zu erfassen, sodass sie auch für einen Vergleich verwendet werden könnten. Aus diesem Grunde unternehmen wir hier den Versuch das Modell der Arbeitskultur, wie es in der deutschen Berufspädagogik in Ansätzen entwickelt wurde (Greinert 1999, 2004; Wolf 2009), in die Konzeption des Analyserahmens für Policy Transfer einzubeziehen.

3 Arbeitskultur als Determinante für Kontextfaktoren im Policy-Transfer-Analysemodell

Um die hochkomplexen Kontextfaktoren des Policy Transfers einer systematischen Untersuchung zugänglich zu machen, schlagen wir die Erweiterung des theoretischen Ansatzes von Phillips und Ochs (2003) um das Konzept der Arbeitskultur vor, welches vor allem auf Überlegungen von Geertz (2003) und Bourdieu (1997) sowie auf den Ansätzen interaktionistischer Phänomenologie von Berger und Luckmann (1970) beruht. Demzufolge versteht dieses Konzept die Kontextfaktoren von Phillips und Ochs, welche auf den jeweiligen Stufen des Bildungstransfers wirken, weniger als Gesamtheit aller feststellbaren Erscheinungen sozialer Prozesse¹, die Berufsbildung determinieren. Vielmehr versteht es die Kontextfaktoren als Hintergrund mit impliziter oder expliziter Wirksamkeit, als kulturell bestimmte gesellschaftliche Regularien, die die konkrete Ausformung der Berufsbildung und ihrer Elemente in einem Wechselwirkungsverhältnis gestalten. Aufgrund dieser Kopplung von Berufsbildung und Arbeitskultur können wir davon ausgehen, dass der arbeitskulturelle Hintergrund den Transfer von Berufsbildungselementen von einem Land in ein anderes massiv beeinflusst. Durch das Konzept der Arbeitskultur

gelingt es den generalisierenden *context of attraction* für berufliche Bildung einzugrenzen und auf sechs arbeitskulturelle Dimensionen zu reduzieren. Es versteht sich hierbei nicht als final ausformuliertes und empirisch überprüfbares statisches Konzept, sondern als ein theoretisch fundierter, dynamischer Forschungsansatz, der den theoretischen Ansatz von Phillips und Ochs ergänzt. Dadurch kann eine qualifizierte Einschätzung über den möglichen Erfolg von Aktivitäten des Berufsbildungstransfers abgegeben werden. Es ist jedoch keine determinierende Aussage über Erfolg oder Misserfolg möglich.

3.1 Grundsätzliche Überlegungen zum Zusammenhang von Berufsbildung und Kultur

Grundsätzlich sehen wir Kultur im Gegensatz zu häufigen kulturalistischen Verkürzungen als ein dynamisches Ergebnis sozialer Prozesse an. Wir folgen hierbei u. a. Pierre Bourdieu, wobei soziale Akteure in umkämpften sozialen Handlungsfeldern um ihre Position in Gesellschaft und Gemeinschaften konkurrieren und soziale Kämpfe austragen. Um ihre soziale Handlungsfähigkeit sicherzustellen, sind die sozialen Akteure gezwungen, die Einflüsse, die auf sie aus der materiellen und kulturellen Welt einströmen, zu interpretieren, zu verarbeiten – sowohl kollektiv als auch individuell – und gegebenenfalls neu zu formulieren, sofern es der Fortgang des sozialen Prozesses erforderlich macht. Hierbei schafft der soziale Akteur neue Bedeutungssysteme, neue symbolische Ordnungen oder auch einen innovativen individuellen Stil (Wolf 2009). Dieser Mechanismus der Neuformulierung kultureller Bedeutungen ist vielfach durch Sozialwissenschaftler beschrieben worden (Çaglar 1995; Ranger und Hobsbawm 2003; Auslander 2008).

Der hier skizzierte, grundsätzliche Mechanismus der Formulierung von kulturellen Bedeutungen aus der tätigen Auseinandersetzung mit der sozialen Welt im sozialen Handeln – analytisch zerlegt in kulturelle und materielle Welt – gilt für einzelne Menschen wie auch für kollektive soziale Akteure (Wolf 2009, S. 92). Ein Beispiel aus der Geschichte kann dies für letztere illustrieren: In der Geschichte der Gewerkschaftsbewegung kann man häufig derartige Muster der Nutzung kultureller Bedeutungen und symbolischer Ordnungen erkennen; so argumentier(t)en Gewerkschaften – auch heute noch – mit dem Dogma eines ausreichenden Lohn, der zu einem würdevollen Leben ausreichen muss, um gesellschaftliche Prozesse zu beeinflussen (Webb und Webb 1959 [Orig. 1898]). Dieses kulturelle Bedeutungssystem generierte spezifische symbolische Ordnungen, welche zu sozialem Handeln führten.²

Die Menschen agieren in umkämpften sozialen Handlungsfeldern. Die kulturellen Bedeutungen strukturieren das Handlungsfeld vor, sodass die Akteure nicht vollständig frei sind, ihre Interpretationen der Einflüsse aus der sozialen Welt zu gestalten, sondern sie sich im Rahmen eines vorstrukturierten Feldes bewegen. Es kommt zu Wechselbeziehungen zwischen den genutzten kulturellen Bedeutungssystemen und den symbolischen Ordnungen mit anderen sozialen Prozessen. Beispielsweise führte das Dogma des ausreichenden Lohns historisch betrachtet dazu, dass „der Durchführung der Hygiene und der Betriebssicherheit neue Aufmerksamkeit geschenkt (...), wie allgemeine Bewegungen für die Reduktion der Arbeitszeit entstehen, (...)“ (Webb und Webb 1959, S. 182). Zum Weiteren kommen diese kulturellen Bedeutungssysteme und die jeder Gesellschaft eigenen symbolischen Welten auch ganz generell dadurch sozial zur Geltung, indem sie die konkrete Ausgestaltung der gemeinhin akzeptierten Regeln bestimmen, die die Kons-

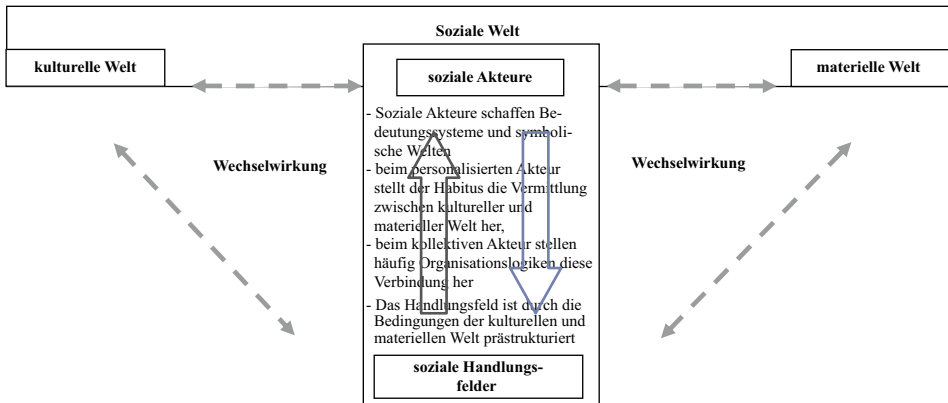


Abb. 2: Das dynamische Konzept von Kultur. (Quelle: modifiziert nach Wolf 2009, S.218)

titution sozialer Regelungsmuster bewirken. Dies lässt sich gut an den unterschiedlichen Formen der Arbeitskämpfe zwischen Deutschland und Frankreich zeigen: So ist es in Frankreich im Rahmen von Arbeitskonflikten aufgrund der dort gemeinhin akzeptierten Regeln möglich, einen Arbeitgeber im Betrieb durch die Belegschaft einzusperrn, ohne dass es zu massiven staatlichen Interventionen oder einem gesellschaftlichen Aufschrei, wie dies in Deutschland geschähe, kommt.

Die sozialen Akteure („Wer“) wie auch der soziale Handlungsraum („Wo“) des sozialen Prozesses stehen mit der Umgebung in einer engen Wechselbeziehung (Abb. 2). Auf beide Bereiche wirken die Einflüsse aus der kulturellen wie der materiellen Welt ein. Gleichfalls wirken die sozialen Akteure, ihre Interpretationen der auf sie einwirkenden Einflüsse der Umgebung und ihr soziales Handeln wiederum nach außen, auf die Umgebung zurück und können dort Veränderungen induzieren. Auch der soziale Handlungsraum verändert sich unter dem Einfluss der Interaktionen, die die sozialen Akteure miteinander eingehen wie der sozialen Kämpfe, die dort stattfinden. Diese Veränderung wirkt ebenfalls nach außen und beeinflusst in einer Wechselbeziehung die Umgebung der materiellen und der kulturellen Welt (Wolf 2009).

In vergleichenden sozialwissenschaftlichen Studien der drei modernen europäischen Industrieländer Großbritannien, Frankreich und Deutschland (Lutz 1976; Maurice et al. 1980) wurden die gerade skizzierten Mechanismen kultureller Produktion und Repräsentanz empirisch nachgewiesen. Sie sind für berufliche Bildung ebenso interessant wie für die vergleichende Berufsbildungsforschung. So lässt sich für die Industrieproduktion z. B. zwischen Deutschland und Frankreich ein merklicher Regelungsunterschied bei der Austragung betrieblicher Konflikte feststellen, der in Deutschland zu einem moderaten, stark geregelten und sozial verträglichen Konfliktmuster führt, während in Frankreich betriebliche Konflikte sehr viel weniger institutionalisiert, dafür umso stärker konfliktiv und politisch ausgetragen werden (de Iribarne 1991, S. 106 ff.). Diese kulturellen Bedeutungssysteme und symbolischen Ordnungen haben eine deutliche Wirkung in der beruflichen Bildung hinterlassen, wie auch die konkrete Ausgestaltung der beruflichen Bildung eine Auswirkung auf die betrieblichen Regelungsmuster hat. Verdeutlicht werden kann diese Wechselbeziehung an der konsensualen Ausgestaltung der beruflichen Bildung in

Deutschland zwischen den Sozialpartnern vs. der staatlichen Gestaltung in Frankreich, quasi als „neutrale“ Instanz, der beruflichen Bildung zwischen den konfliktiv agierenden betrieblichen Parteien.

3.2 Der arbeitskulturelle Hintergrund der Berufsbildung

Wie kann man nun die symbolischen Ordnungen und die kulturellen Bedeutungssysteme einer Gesellschaft in ihrer Wechselwirkung mit beruflicher Bildung beschreiben? – Ausgehend von einer kursorischen Bemerkung von W.-D. Greinert (2007, S. 162 f.) zu wichtigen Merkmalen des arbeitskulturellen Gepräges des bundesdeutschen Berufsbildungsgeschehens werden in diesem Abschnitt wesentliche Interrelationen zwischen Wirtschaftsgeschehen und Berufsbildung aufgeschlüsselt und ergänzt. Dabei werden folgende Dimensionen in Betracht gezogen: 1) betriebliches Arbeitsregime, 2) Arbeitsrecht, 3) Entwicklungs- und Anwendungsprozesse von Technik, 4) Konstitution des sozialen Akteurs, 5) Mechanismen sozialer Sicherung und 6) die administrative Ordnung einer Gesellschaft. Im abschließenden Schritt werden erste Überlegungen für das analytische Konzept einer Einbeziehung von Arbeitskultur in den internationalen Vergleich von Berufsbildungstransfers formuliert.

Berufsbildung, allgemeiner gesprochen: die soziale Reproduktion der gesellschaftlichen (Teil-)Arbeitskraft für die unmittelbare Produktion und Dienstleistung, die außerhalb der akademischen Arbeitskrafterzeugung organisiert ist, befindet sich als gesellschaftlicher Teilbereich mit anderen sozialen Bereichen in einem deutlichen Wechselverhältnis. An erster Stelle sind hierbei der Bereich der gesellschaftlichen Erziehung und zum Weiteren die Bereiche der Güter- und Dienstleistungsproduktion zu nennen. Die Verzahnung mit dem gesellschaftlichen Bereich der Erziehung, den staatlichen Schulen des allgemeinbildenden Schulwesens, der familiären und gemeinschaftlichen Sozialisation und anderen Einrichtungen des gesellschaftlichen Erziehungsbereiches soll hier nur knapp erörtert werden. Der Blick richtet sich stärker auf den Bereich der Wirtschaft, auf die dort wirkenden kulturellen Mechanismen und ihre Wechselwirkung mit der Berufsbildung (Greinert 2004).

Die Effekte der kulturellen Bedeutungssysteme auf betrieblicher Ebene und der dortigen Regelungsmuster stehen in enger Verbindung mit dem vorhandenen Bildungssystem und der Rekrutierungsmöglichkeit betrieblicher Arbeitskräfte – sei es aus allgemeinbildenden Schulen wie in Frankreich oder aus betrieblichem Lernen wie in Deutschland – und bedingen gleichzeitig andere Regelungsmuster und Organisationsformen betrieblichen Handelns (Ragini 1997, S. 11 ff.; Sorge 1995, S. 243 ff.; Maurice et al. 1980, S. 59 ff.). Für das Arbeitsregime ergeben sich hieraus Konsequenzen. Die unterschiedlichen betrieblichen Konfliktverläufe wurden oben bereits erwähnt. Auch veränderte Formen der Arbeitsorganisation stellen sich ein. Sie sind in Deutschland eher flach und aufgabenbezogen gestaltet, während in Frankreich eine stark hierarchische Organisationsform mit detaillierten Tätigkeitsbeschreibungen vorliegt (Wolf 2009, S. 97 ff.).

Eine ähnliche Wechselbeziehung zwischen kulturellen Bedeutungen und Regelungen der Arbeitswelt lässt sich auch für den Bereich des Arbeitsrechtes feststellen (Supiot und Mückenberger 2000, S. 100 ff.). Die vergleichenden Rechtsstudien zeigen, dass die wirksamen kulturellen Bedeutungssysteme, die sich die sozialen Akteure schaffen, das Ergeb-

nis historischer und sozialer Erfahrung sind. Sie kumulieren nach Mückenberger in den gesellschaftlichen Vorstellungen von sozialer Sicherheit, ihrer Garantie und den Vorstellungen von Freiheit. Während in England dies die Marktbeziehungen regeln, also Freiheit und soziale Sicherheit als Freiheit vom Staat verstanden wird, ist in Frankreich der Staat die entscheidende Autorität. Er garantiert auch die Freiheit der politischen Artikulation, Freiheit und Sicherheit existieren hier durch den Staat. In Deutschland ist soziale Sicherheit ein Ergebnis gemeinschaftlicher Vereinbarungen, so in der Tarifautonomie oder im kollektiven Arbeitsrecht, wo sie auch die Intervention des Staates involviert, so in der Sozialversicherung. Das Primat der sozial einvernehmlichen Regelung, wie sie den deutschen Arbeitsbeziehungen zugrunde liegt, hat jedoch zu einem Verlust der Freiheit geführt, da die Einvernehmlichkeit nicht im herrschaftsfreien Diskurs errungen, sondern durch machtvolle staatliche und gesellschaftliche Akteure im Zweifelsfall durchgesetzt wird (Wolf 2009, S. 96 f.).

Ein weiterer Bereich, welcher für die Berufsbildung eine erhebliche Relevanz hat, ist der Bereich der direkten Fertigung mit den dort stattfindenden Entwicklungs- und Anwendungsprozessen neuer Techniken und Verfahren. Betriebliche Fachkräfte auf Produktionsebene sind direkt in diese Prozesse verwickelt und müssen dafür ausgebildet werden. Trotz der häufigen Annahme rationaler Abläufe bei der Gestaltung dieser Prozesse zeigen detaillierte sozialwissenschaftliche Untersuchungen, dass Entscheidungsprozesse und die operative Durchführung sehr stark von kulturellen Bedeutungen abhängig sind (u. a. Selznick 1949; Stinchcombe 1965; Hofstede 1980). Sie sind eben nicht rational. Es geht nicht im Sinne einer objektiven, den Unternehmenszielen verpflichtete Vernunft zu, sondern es handelt sich um eine soziale Interaktion, deren Regeln das Verhalten der Beteiligten bestimmen. Es ist davon auszugehen, dass sich in diesen Interaktionsprozessen kulturelle Deutungsmuster durchsetzen, die einer sozialen Logik verpflichtet sind und weniger einem Rationalitätsanspruch effizienter Organisationsabläufe. Neben dieser Erkenntnis der Organisationssoziologie hat die sozialwissenschaftliche Technikforschung herausgefunden, dass auch die Entwicklung neuer technischer Produkte kulturellen Regularien unterworfen ist. Es ist auch dort nicht so, dass die beste Lösung sich durchsetzt, sondern die am besten angepasste für die sozialen Bedingungen im Handlungsfeld der Technikentwickler (Lutz und Hirsch-Kreinsen 1987; Ruth 1995; Knie und Hard 2001).

Die Frage nach zentralen sozialen Akteuren, die sich in der konkreten Gestaltung der Produktionsbeziehungen und den damit verbundenen Ausbildungsstrukturen konstituieren, ist ebenfalls zu klären. Hierbei ist einmal zu unterscheiden in kollektive soziale Akteure und in individuelle soziale Akteure. Unter Zugrundelegung einer deutschen Perspektive sind wichtige kollektive Akteure die Gewerkschaften und die Interessensvertretungen der Arbeitgeberseite – Handwerker-, Industrie- und Handelsverbände. Im korporativistischen System des rheinischen Kapitalismus des 20. Jahrhunderts finden sich diese wieder und üb(t)en einen dominierenden Einfluss auf die Gestaltung der Berufsausbildung aus. Jegliche Form einer gesellschaftlichen Organisation von Berufsbildung setzt immer einen kollektiven Akteur voraus. Dieser kollektive Akteur kann in vielfältigen Formen und Zusammensetzungen auftreten, z. B. die staatliche Verwaltung des Erziehungsministeriums in den Schulmodellen der Berufsbildung oder die Handwerkerbünde des traditionellen Lehrlingswesens in Sub-Sahara-Afrika in dem traditionsgeleiteten Berufsausbildungsmodell (Greinert 1999). Diese handelnden kollektiven Akteure

für die Analyse von Policy-Transfer-Prozessen zu identifizieren und ihren Einfluss auf die Gestaltung der Berufsbildung zu klären, könnte deutliche Rückschlüsse auf die Erfolgsaussichten eines Transfers externer Berufsbildungselemente ermöglichen.

Neben den kollektiven Akteuren sind die individuellen Akteure zu beachten, ihre Vorstellungswelten und die bei ihnen vorhandenen kulturellen Bedeutungssysteme, sowie ihre Lebensentwürfe – ihre Auffassung eines guten Lebens und ihre alltäglichen Lebenswelten (Wolf 2009). Ohne hier ins Detail gehen zu können, lässt sich sagen, dass für das deutsche duale Ausbildungsmodell die geschlechtsdistinkte, männlich geprägte Lebenswelt einer Normalarbeitsbiographie mit Acht-Stunden-Tag, fünf oder sechs Tage die Woche, mit der Ein-Ernährer-Kleinfamilie lange Zeit die gesellschaftliche Norm darstellte (Baethge 2001). Der individuelle Akteur ist darüber hinaus persönlich noch mit dem Ausbildungswesen über seine sozialisatorischen Erfahrungen in der Berufsausbildung (Lempert 2006) wechselwirksam verkoppelt, die Berufsausbildung und die nachfolgende Fachtätigkeit hat sehr starke Auswirkungen auf die Konstitution seines Selbst wie seiner Identität (Krappmann 1983; Leithäuser 1986; Körzel 1987; Deetz 2000; Schönberger und Springer 2003).

Als fünfte Kategorie zu beachten ist, wie sich eine Gesellschaft um die Alten, Schwachen und Kranken kümmert, die Kategorie der sozialen Sicherung. Diese Kategorie ist sowohl auf institutionell-struktureller Ebene als auch auf individuell-kultureller Ebene deutlich mit dem Berufsausbildungswesen verschränkt. Auf institutionell-struktureller Ebene ist das deutsche soziale Sicherungssystem immer noch sehr deutlich auf das beruflich orientierte Erwerbssystem mit Dauerbeschäftigung und Vollzeitätigkeit ausgerichtet. Damit einher geht auf der individuell-kulturellen Seite die kollektive Erfahrung, dass über eine duale Berufsausbildung eine soziale Absicherung leichter zu erlangen ist und die Chancen auf eine gesicherte soziale und ökonomische Existenz steigen (Reif 1982). In Gesellschaften, die diese institutionell-strukturellen Merkmale nicht ausgeprägt haben und gleichfalls nicht die individuellen Bedeutungen einer qualifizierten Berufsausbildung verankert haben, wird eine betrieblich-schulische Ausbildungszeit einen erheblich geringeren Stellenwert haben und sich entweder eine direkte Orientierung auf den Arbeitsmarkt oder die Tendenz zu einer tertiarisierten vollschulischen Berufsausbildung ausbilden. Die Frage, die sich für einen internationalen Vergleich hier aufdrängt ist, ob der individuelle soziale Akteur durch die besondere Form der Berufsausbildung bezüglich seiner sozialen Sicherheit einen Vorteil erfährt und ob, und in welcher Art, die zu importierenden Berufsbildungselemente diese Kategorie beeinflussen.

Als sechster Faktor des arbeitskulturellen Hintergrundes ist die administrativ-institutionelle Ordnung in die Analyse des Kontextes bei der Untersuchung des Transfers von Berufsbildungselementen aufzunehmen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wer über die konkrete Ausgestaltung der Berufsbildung entscheidet und welche Institutionen dafür verantwortlich sind. In Frankreich z. B. ist dies die zentrale Bildungsverwaltung des Erziehungsministeriums, in Deutschland finden wir eine fragmentierte Steuerung, verteilt auf die Landesministerien für Kultur und Bildung, die zentralen Bundesministerien von Bildung und Forschung wie Wirtschaft, die Bundes-, Landes- und kommunalen Körperschaften der Verbände der Wirtschaft und die Sozialpartner von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden. In einer großen Zahl anderer Länder wird die administrativ-institutionelle Ordnung durch Mechanismen des Marktes bestimmt (Abb. 3).

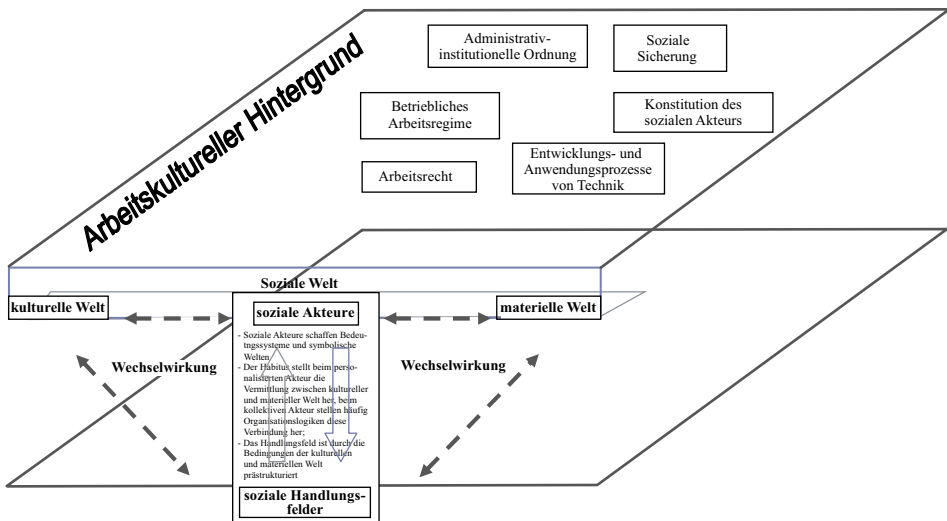


Abb. 3: Arbeitskultureller Hintergrund von Berufsbildung

3.3 Überlegungen hinsichtlich der Berücksichtigung von Arbeitskultur in der Policy-Transfer-Forschung

Nachdem wir nun die wesentlichen Kategorien zur Berücksichtigung des arbeitskulturellen Hintergrundes bei der vergleichenden Analyse des Policy Transfers in der Berufsbildung eingeführt haben, können wir – in Ergänzung der Überlegungen von Phillips und Ochs – das komplexe Umfeld der Policy-Transfer-Aktivitäten besser ordnen und analysieren.

Zur weiteren Vertiefung des hier vorgestellten Modells von Arbeitskultur und Policy-Transfer-Aktivitäten sind weiterführende länderspezifische Fallstudien durchzuführen. Dort wäre, dem vorgeschlagenen Modell folgend, der arbeitskulturelle Hintergrund der am Policy Transfer beteiligten Länder zu analysieren. Hierzu sind detaillierte sozialwissenschaftliche und berufspädagogische Untersuchungen notwendig bzw. bereits vorhandenes Wissen aus vorhandenen Studien ist neu zu kontextualisieren. Dabei empfiehlt sich eine interdisziplinäre Vorgehensweise, bei welcher z. B. das Arbeitsrecht oder Erkenntnisse der Arbeits- und Industriesoziologie einbezogen werden.

4 Die deutsche Berufsbildung als Transfer-Modell

Um Policy-Transfer-Prozesse der Berufsbildung aus Deutschland in andere Länder besser verstehen zu können, erfolgen in diesem Kapitel zunächst generelle Betrachtungen zum deutschen Berufsbildungstransfer. Die deutsche Berufsbildungshilfe konzentrierte sich in den 1950er- und 60er-Jahren zunächst auf Absolventen der Mittel- und Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen, da hier die knappen Hilfsgelder den größten volks- und betriebswirtschaftlichen Nutzen versprochen. Ziel der Ausbildung war es, Grundlagen

zu schaffen, die in Deutschland zum Wirtschaftswunder beigetragen hatten. Stockmann (2003, S. 37) schreibt: „Die Ausgebildeten sollten Schlüsselpositionen in Betrieben des modernen Sektors einnehmen und so dafür sorgen, dass sich das Know-how, und die dafür nötigen Arbeitsweisen und eine entsprechende Arbeitsmoral am besten verbreiten.“ Diese Aufgabe wurde in Facharbeiterschulen durchgeführt, die ergänzend zu ihrer Aufgabe durch Berufsausbildung zur Verbesserung der Humankapitalversorgung der Entwicklungsländer beizutragen, auch als Technologietransferzentren im Sinne der preußischen Gewerbeschulidee des 19. Jahrhunderts fungieren sollten (Maslankowski und Pätzold 1986; Greinert 1994). Ein Bündel von Ursachen wie z. B. die unzureichende Infrastruktur, geringe Zahl an Betrieben und deren mangelnde Ausbildungsbereitschaft verhinderten den Erfolg dieser Strategie (Wolf 2009, S. 49 ff.). Die deutschen Gelder flossen in den 1970er-Jahren weiter in den Aufbau von Gewerbeschulen und technischen Schulen; jedoch wurde die Trägerschaft dieser Facharbeiterschulen von den Erziehungsministerien zu den Arbeits- bzw. Industrieministerien der Entwicklungsländer verlagert. Die in dieser Zeit etablierten nationalen Berufsbildungsdienste ähnelten in ihrer Struktur den kooperativistischen Berufsbildungsstrukturen in der Bundesrepublik. Der vollzogene Wechsel, weg vom Einzelprojektsansatz hin zu einem systemischen Projektsansatz, wurde als Systemberatungsansatz der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe mit dem Sektorkonzept von 1992 offiziell verankert. Mit diesem Konzept wurde auch die Einsicht verknüpft, dass berufliche Bildung nicht mehr ausschließlich als Instrument der Ausbildung von Arbeitskräften für den Markt zu betrachten, sondern auch als ein Mittel zur persönlichen Entfaltung des Menschen anzusehen sei. Mit dem modifizierten Berufsbildungskonzept von 2005 ist die vormals hohe Bedeutung der Berufsbildung in der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit drastisch reduziert worden. Berufsbildung kommt nur noch als Teilelement der Wirtschaftsförderung in der Entwicklungszusammenarbeit vor. Dabei verfolgen deutsche Experten heute die Strategie, einzelne erfolgreiche Features des deutschen dualen Systems, z. B. die Grundlehrgänge oder duale Prinzipien, in das bestehende Bildungssystem zu übertragen (Greinert 2001; Stockmann 2004; Wallenborn 2007; Wolf 2007, 2009).

5 Policy-Transfer-Aktivitäten ausgewählter Länder

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 und Ochs (2003, 2004) zur Analyse der dabei stattfindenden Prozesse verwendet (Barabasch und Wolf 2010a, 2010b). Detailliert wurden die Schritte des Transfer-Prozesses unter Berücksichtigung bildungspolitischer und speziell berufsbildungspolitischer Leitziele anhand von grauer und wissenschaftlicher Literatur herausgearbeitet. Mithilfe der Methode des „Indexings“⁶³ konnten verschiedene Themen aus der Lektüre herausgefiltert werden. Diese halfen schließlich, Parallelen und Assoziationen im weiteren Verlauf der Analyse zu identifizieren. Die gleiche Methode wurde nun auf die Länder China und Türkei angewandt. Die Ergebnisse der Policy-Transfer-Prozessanalyse unter Einbezug der Erweiterung um das Konzept der Arbeitskultur werden im Folgenden umrissen.

Die Länder China und Türkei wurden gewählt, weil sich beide an verschiedenen Organisationsformen der Berufsbildung orientieren und eine Vielfalt an Motivationen zu Policy-Transfer-Aktivitäten geführt hat. Darüber hinaus gibt es in beiden Ländern bereits seit fast 30 Jahren eine enge Kooperation mit Deutschland im Bereich der Berufsbildung (Rützel und Georg 1994; Georg 2008; Barabasch et al. 2009; Rauner und Zhao 2009). In China findet sowohl die Inspiration, aber auch die Nachahmung bis hin zur Kopie einzelner Policies auf ausschließlich selbst motivierter freiwilliger Basis statt. In der Türkei forcieren außerdem globale und insbesondere europäische Trends und die Motivation für einen politischen Anschluss an die Europäische Union die Nachahmung bestimmter Policies, wie beispielsweise die Einführung eines Qualifikationsrahmens. Beide Länder stehen auf ihre Weise, stellvertretend für wirtschaftlich aufstrebende Regionen, die Modellcharakter für ihre Nachbarstaaten haben könnten.

5.1 Policy Transfer nach China

Allgemeine gesellschaftliche, bildungspolitische und ökonomische Kontextbedingungen, die Einfluss nehmen auf die Gestaltung von Berufsbildung wurden bereits ausführlich von Barabasch et al. (2009) beschrieben. Im Folgenden werden explizit die arbeitskulturellen Kontextbedingungen thematisiert.

1. Das chinesische betriebliche Arbeitsregime ist sehr stark hierarchisiert und von sozialen Ungerechtigkeiten in der Arbeitswelt geprägt. Ein innerbetriebliches Produktionsregime, welches wie das deutsche Modell mit flachen Hierarchien und herausgehobener Funktion betrieblicher Facharbeit funktioniert, ist in China nicht anzutreffen (Lüthje 2006; Hürtgen 2009).
2. Es gibt in China seit 1994 ein kodiertes Arbeitsgesetzbuch, welches den Arbeiterinnen und Arbeitern einen staatlichen Schutz garantieren soll, jedoch Landarbeiter von den Regelungen ausnimmt und auch die große Anzahl an Wanderarbeitern nicht erfasst, die sich – nach chinesischem Niederlassungsrecht – meist illegal an ihren Arbeitsplätzen aufhalten (Huckenbeck 2007; Kai 2008; Schlosser 2008). Die arbeitsrechtlichen Regelungen ähneln dem französischen Modell, bei dem der Staat der entscheidende Garant von Freiheit und Recht in der Arbeitswelt ist. Kollektive Rechtssubjekte des Arbeitsrechts, wie dies in Deutschland mit der Tarifautonomie gegeben ist, existieren in dieser Form in China nicht. Demzufolge gibt es auch keine betrieblichen Rechtssubjekte, die Einfluss auf die Berufsbildung nehmen, wie dies in Deutschland die Gewerkschaften z. B. mithilfe der Betriebsräte tun.
3. Die betrieblichen Entwicklungs- und Anwendungsprozesse von Technik sind zum jetzigen Zeitpunkt nur unscharf zu bestimmen. Einerseits produziert China Hochtechnologie (Raumfahrt, moderne Transportsysteme, Maschinenbau u. v. m.). Auf der anderen Seite gibt es jedoch häufig Berichte über mangelnde Qualität und Zuverlässigkeit chinesischer Hochleistungsprodukte. Ob dies Ausdruck einer historischen Entwicklungsstufe moderner Industrieproduktion ist, wie wir es aus der deutschen Erfahrung kennen oder doch eher Ergebnis eines spezifischen Entwicklungs- und Anwendungskontextes von Technik-Kopieren und Nachahmen, ist mangels vergleichender Untersuchungen ungeklärt.

4. Aus der Auswertung historischer Untersuchungen lässt sich plausibel schlussfolgern, dass für die Entwicklung der deutschen Berufsbildung die Existenz bewusster, sozialdemokratischer Arbeiter und Arbeiterinnen und ihrer kollektiven Organisationen eine maßgebliche Einflussgröße war. Diese für die deutsche Berufsbildung maßgeblichen sozialen Akteure hatten ein historisches Bewusstsein, welches sich auf das traditionelle Handwerk und auf die Berufsehre bezog. Damit bestanden Gemeinsamkeiten mit den beiden anderen zentralen kollektiven Akteuren in Deutschland, den Interessenverbänden der Industrie und des Handwerks. Mit Unterstützung des preußisch-deutschen Staates, setzten diese Akteure in einem sozialen Aushandlungsprozess die historische Ordnung der Berufsbildung durch (Greinert 1999; Wolf 2010). In China finden sich von dieser Akteurskonstellation nur der Staat, mit einer zentralen Rolle in der Durchsetzung der Ordnung von Berufsbildung; eine bewusste und aktive Arbeiter(innen)klasse ist erst im Prozess der Selbstfindung, eine gemeinsame Regelung der Berufsbildung mit den Unternehmern ist in China nicht vorstellbar (Chan 2008; Chan und Ngai 2008).
5. Obwohl in China bereits eine staatliche Rentenversicherung eingeführt wurde, basiert die Versorgung von Alten und Kranken immer noch im Wesentlichen auf dem Familienmodell, sodass eine langwierige berufliche Ausbildung immer noch häufig zugunsten eines schnellen Eintrittes in den Arbeitsmarkt zurückgewiesen wird.
6. Die administrative Ordnung in China ist von einem deutlichen Zentralismus gekennzeichnet. Um den unterschiedlichen ökonomischen und sozialen Bedingungen in dem riesigen Land besser gerecht werden zu können, wurde die berufliche Bildung bereits stärker dezentralisiert und viele Verantwortungen sind an die Provinzen und an die Städte und Gemeinden übergegangen.

5.1.1 *Der Prozess des Policy Transfers*

China hat sich im Verlaufe der Geschichte an verschiedenen Ausbildungsmodellen orientiert. Zwischen den Weltkriegen dienten die USA als Vorbild, in den 1950er-Jahren das sowjetische System mit einer großen Anzahl von Ausbildungsberufen und einem entsprechend hohen Spezialisierungsgrad und nach dem Ende der Kulturrevolution und dem Beginn der Öffnungspolitik (1978) orientierte sich das Land an westlichen Berufsbildungssystemen (Wagner 2003). China und Deutschland kooperieren seit 30 Jahren in etwa 100 Maßnahmen im Bereich der Berufsbildung. In China ist seit vielen Jahren eine Reform der Berufsbildung im Gang, die von der Gesetzgebung bis zur konkreten Umsetzung alle Ebenen umfasst. Dabei orientiert sich das Land zwar nicht ausschließlich, aber mit großem Engagement an Deutschland, z. B. bei der Entwicklung des chinesischen Berufsbildungsgesetzes von 1996, das wichtige deutsche Erfahrungen aufgreift und in Gesetzesrichtlinien fasst. Schwerpunkte in der Zusammenarbeit mit Deutschland sind die Schulung von Personal, die Gestaltung von Lehrmaterial, aber auch der Aufbau von Ausbildungseinrichtungen mit den entsprechenden Berufsbildungsstrukturen, beispielsweise in der Industrieprovinz Liaoning und dort der Stadt Shenyang sowie den Städten Tianjin und Harbin im Osten des Landes. Etwa 16.000 Berufsbildungsschulen bieten eine Berufsausbildung an und bilden jährlich Millionen von Facharbeitern aus (BMBF

2009). Laut Berichten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zeigen die Entwicklungen der letzten Jahre, dass der Anteil von Absolventen der Berufsschulen, die einen Arbeitsplatz fanden, größer ist als bei Hochschulabsolventen (BMBF 2009). Neben der Kooperation und dem Transfer, welcher auf nationalstaatlicher Ebene organisiert ist, bestehen zahlreiche mikro-strukturelle Initiativen. Obgleich das deutsche duale System nicht landesweit implementiert wurde und voraussichtlich auch nicht implementiert werden kann (Barabasch et al. 2009), haben einzelne deutsche Unternehmen an ihren regionalen Produktionsstandorten deutsche Kriterien der Berufsbildung eingeführt, und einzelne deutsche Bildungsorganisationen pflegen Kooperationen mit regionalen Berufsschulen. Wagner (2003, S. 18) konstatiert jedoch: „Der Kerngedanke des dualen Systems, nämlich die durch Ausbildungsverträge geregelte Ausbildung sowohl in der Berufsschule wie auch praktisch im Unternehmen, wird aber erst punktuell und modellhaft umgesetzt.“ Darüber hinaus wurden mit deutscher Hilfe institutionelle Strukturen an einer Universität geschaffen. Das Chinesisch-Deutsche Institut für Berufsbildung der Tongji-Universität (CDIBB) in Shanghai entstand im Rahmen des Projekts zur „Ausbildung von Berufsschullehrkräften“. Außerdem wurden ein Zentralinstitut und zwei Regionalinstitute für Berufsbildung in Beijing und Shanghai gegründet, die sich vor allem an Erfahrungen des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) orientieren. Diese Institute beschäftigen sich mit Policy-Forschung, Politikberatung, unterstützen die Entwicklung von Curricula für Ausbildungsprogramme, entwickeln Weiterbildungsprogramme für Berufsschullehrer und evaluieren Modellprogramme und Initiativen. Doch China konzentriert sich beim Policy Transfer nicht allein auf Deutschland, sondern arbeitet hinsichtlich der Entwicklung von Methoden der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung auch eng mit den USA und Australien zusammen. Von besonderem Interesse ist hier die Standardisierung und Zertifizierung von Ausbildungsgängen, aber auch die Ausbildung von niedrig qualifizierten Arbeitskräften für bestimmte Aufgaben, was in den Exportländern unter dem Begriff ‚Structured on the Job Training‘ verstanden wird.

5.1.2 Evaluation der Übertragbarkeit von Policies auf die chinesische Berufsbildung

In China ist die berufliche Bildung stark dezentralisiert und an die speziellen Strukturen der sehr verschiedenen Provinzen angepasst. Deshalb lassen sich erfolgreiche Modelle bis heute nicht leicht verbreiten. Auch gelungene Modellversuche führen nicht direkt zu einer landesweiten Umsetzung, sondern werden stattdessen reproduziert, um weitere Erfahrungen zu sammeln bis sich die neue Form der Ausbildungsorganisation und –durchführung allmählich bewährt und durchsetzt. Die landesweite Durchsetzung erfolgreicher Modellvorhaben findet durch einen inner-chinesischen Berufsbildungswettbewerb statt, dessen erfolgreiche Projekte von der staatlichen Bildungskommission als Maßstab für Berufsbildungseinrichtungen in ganz China gesetzt werden. Hingegen bleibt die dezentrale Ordnung der chinesischen Berufsbildung durch die überragende Rolle der diversifizierten, regionalen oder provinziellen Beruflichen Bildungseinrichtungen erhalten. Es gibt keine landesweiten Berufsbildungsstandards wie Ausbildungsordnungen oder einheitliche Prüfungen. Die Abschlussprüfungen wie auch die Berufsdefinitionen obliegen den Beruflichen Bildungseinrichtungen, die letztere von den Bildungsverwaltungen genehmigen lassen müssen. Deshalb ist ein landesweiter Transfer von Policies in der

Berufsbildung zurzeit nicht ohne Weiteres realisierbar. Stattdessen finden Experimente mit verschiedenen Berufsbildungsmodellen und Policies überall im Land statt. Die Auswirkungen der fragmentierten Berufsbildungslandschaft zeigen sich beispielsweise in der Notwendigkeit eine Doppelqualifizierung zu erwerben, die den generell als exzellent geltenden Absolventen der Beruflichen Bildungseinrichtungen dort empfohlen wird. Bei der Doppelqualifizierung wird die berufliche Qualifikation durch eine ergänzende staatliche Prüfung nachgewiesen. Bis zum Jahr 2020 soll es in China ein flächendeckendes System dieser „Doppelqualifizierungen“ geben. Grundlage für dieses Nebeneinander verschiedener Modelle ist u. a. die Akzeptanz einer uneinheitlichen gesetzlichen Regelung der Berufsbildung, die laut aktuellen Aussagen chinesischer Berufsbildungsexperten das Ergebnis der Ausrichtung der Beruflichen Bildung an den regionalen Erfordernissen eines beschleunigten Industrialisierungsprozesses ist, die mit einer „Gleichzeitigkeit von Pferdefuhrwerk und Weltraumfahrt“⁴ umgehen muss.

Von bedeutendem Interesse und eine große Herausforderung ist die Ausprägung eines chinesischen Weges zu einem eigenständigen Berufsbildungswesen, welcher sich durch die Adaption sehr unterschiedlicher und – nach deutschen berufspädagogischem Verständnis – eigentlich nicht kompatibler Berufsbildungsbestandteile auszeichnet, wie die Gleichzeitigkeit von kleinteilige Fertigkeiten vermittelndem Competence Based Training (CBT) und an komplexen Aufgabenstellungen ausgerichteter handlungsorientierter Projektlernen. Zu einer weiteren großen Herausforderung zählt die Gestaltung der vollschulischen chinesischen Berufsausbildung unter der Forderung zunehmender weltmarktorientierter Qualitätsproduktion in Schlüsselbereichen wie Maschinenbau, kohlenstoffarmer Industrieproduktion und Umwelt- und Energietechnologien. Aufgrund der strukturellen und politischen Rahmenbedingungen, von Industrieproduktion und Berufsausbildung (Rauner und Zhao 2009), muss China dieses bewerkstelligen, ohne auf das Modell des dual ausgebildeten Facharbeiters zurückgreifen zu können. Dies wird zusätzlich zu einer Herausforderung durch Regelungsmuster, welche sich auszeichnen durch die Parallelität bürokratischer Aufsicht durch kommunale oder provinzielle staatliche Bildungsbüros über die beruflichen Bildungseinrichtungen und marktwirtschaftliche Regelungen ökonomischer und institutioneller Konkurrenz der Bildungseinrichtungen untereinander.

5.2 Policy Transfer in die Türkei

Eine detaillierte Darstellung des arbeitskulturellen Kontextes in der Türkei ist zum jetzigen Zeitpunkt aufgrund der fehlenden Fallstudien schwierig. Einige generelle Anmerkungen sind möglich (Arslan 2005; Levent 2010; Yentürk 2010). Das Arbeitsregime in der Türkei ist sehr stark auf Hierarchie und Unterwerfung unter die von den Arbeitgebern diktierten Bedingungen ausgerichtet. Die Arbeitsgesetzgebung wird im Prozess der Annäherung an die europäische Union nach europäischen Standards geregelt, die konkrete Rechtsdurchsetzung ist jedoch in vielen Betrieben noch sehr mangelhaft. Eine Anlehnung an staatliche Unterstützung bei arbeitsrechtlichen Regelungen wie dies in Frankreich der Fall ist oder eine kooperative Regelung arbeitsrechtlicher Belange wie in Deutschland ist aufgrund der politischen und sozialen Erfahrungen in der Türkei aktuell wenig vorstellbar. Hinzu kommt ein konfliktäres Verhältnis zu den Gewerkschaften, die häufig staat-

lich verfolgt oder betrieblichen Repressionen ausgesetzt sind (Asena 1998; Uçkan 2007; Ewing und Hendy 2010). Die Vorstellung ein Ausbildungskonzept, welches auf sozialem Ausgleich und Konsens zwischen Sozialpartnern beruht, wie es das deutsche Modell tut, ist in der Türkei nur schwerlich umzusetzen.

Die Türkei als Land, welches anstrebt künftig Mitglied der Europäischen Union zu werden, stellt für Deutschland ein besonders interessantes Beispiel für einen Policy Transfer in der Berufsbildung dar. Grund dafür ist nicht zuletzt die wirtschaftliche und demographische Bedeutung der Türkei für die Europäische Union. Bisher liegt die Türkei im Vergleich der wichtigsten Bildungsindikatoren, der Jugenderwerbsrate, der Schulabbrecherquote als auch der generellen Bildungs- und Wirtschaftsinfrastruktur, deutlich hinter dem EU Durchschnitt. Berufsbildung beschränkt sich in weiten Teilen des Landes auf Vollzeitschulen der Sekundarstufe II und einen sehr geringen Praxisbezug. Auch innerhalb der Lehrausbildungen kommt der Praxisbezug häufig zu kurz. Ebenso wie China ist das Image der Berufsbildung angeschlagen und die Masse der jungen Erwachsenen strebt einen Abschluss im höheren Bildungssystem an (ETF 2003; World Bank 2008). Trotzdem hat die Beliebtheit von Berufsbildung in den letzten acht Jahren zugenommen, was vor allem daran liegt, dass der Markt nicht genügend Arbeitsplätze für die vielen Hochschulabsolventen bietet.

Das Angebot an Berufsausbildungen reicht deshalb nicht für alle Nachfrager. Grund dafür ist vor allem, dass viele kleine und mittelständige Unternehmen ungern Auszubildende an ihre teuren Maschinen lassen (iMove 2006). Aber auch die mangelnde Durchlässigkeit zwischen Berufsschule und Universität stellt eine Barriere dar. Die Einführung eines einheitlichen zentral geregelten Berufsbildungssystems in der Türkei ist ebenso schwierig wie in China und den USA. Das Land verfügt nicht über die Tradition der Kooperation zwischen Regierung und Sozialpartnern. Die administrativen Strukturen sind autoritär und rigide. Misstrauen zwischen den Institutionen, ein fehlendes System der Erfolgskontrolle und bisher immer noch relativ wenig Interesse an strategischen Fragen der Weiterentwicklung der Berufsbildung stellen Barrieren dar (ETF 2004).

Die ersten Voraussetzungen für die Gestaltung eines Berufsbildungssystems, dass eine Kooperation zwischen Berufsschulen und Betrieben involviert, wurden mit der Einführung eines Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1986 geschaffen. Das Hauptziel dieser gesetzlichen Verankerung war eine Aufwertung der bisherigen beruflichen Bildung, so dass die Abschlüsse besser in der Wirtschaft, aber auch in der Gesellschaft anerkannt würden (Aksoy 2007). Ein wesentlicher Grund für das Interesse am Aufbau von Berufsbildungsstrukturen ist der wirtschaftliche Strukturwandel seit 2001 (Bulut 2010).

5.2.1 Der Prozess des Policy Transfers

Verschiedene internationale Entwicklungsorganisationen sind in der Türkei bezüglich der Schaffung von Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen in einen Policy Transfer involviert. Dazu zählen die Weltbank, die Europäische Kommission, die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit und Entwicklung (GTZ), die Berliner Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit mbH, die International Labour Organization (ILO) sowie aus Deutschland das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Zwischen 1971 und 2009 hat die Weltbank zahlreiche Projekte zur Stärkung der Berufsbildung in der Türkei gefördert.

Ein großer Teil der Investitionen floss in die technische Ausstattung von Berufsbildungseinrichtungen, aber auch die Unterstützung bei der Entwicklung von Curricula und Ausbildungsprogrammen sowie Austauschprogramme für Ausbilder und Berufsschullehrer. Deutschland hat etwa 40 Berufsbildungsprojekte unterstützt und unter anderem dazu beigetragen die Foundation for the Promotion of Vocational Training and Small Industries (MEKSA) zu gründen. Die Organisation offeriert Berufsausbildungen für die Auszubildenden aus kleinen und mittelständischen Unternehmen in 22 Ausbildungszentren (ETF 2004; Okyay 1997). MEKSA war erfolgreich bei der Mobilisierung der verschiedenen Sozialpartner zur Schaffung von dualen Ausbildungsstrukturen sowie bezüglich der Platzierung seiner Auszubildenden auf dem Arbeitsmarkt (80–90%) (ETF 2008). Mittlerweile wird die Organisation aber auch von anderen internationalen Partnern unterstützt, z. B. dem Schweizer Roten Kreuz und der Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC). Die Europäische Kommission und die türkische Regierung haben im Jahre 2002 vereinbart, dass das türkische Berufsbildungssystem durch verschiedene unterstützende Maßnahmen gestärkt werden soll. Dazu gehört insbesondere die Einführung eines National Qualification Frameworks (Cavdar 2001; Toka 2006; MoNe 2009). Nach fünf Jahren Förderung konnte die Kooperation mit den Sozialpartnern ausgebaut werden, wurde ein modulares, kompetenzbasiertes Curriculum für die Ausbildung in den Berufsschulen eingeführt, eine National Qualifications Authority etabliert sowie ein Qualifikationsrahmenwerk geschaffen. Berufsausbildungsprogramme wurden von drei auf vier Jahre verlängert (Smawfield et al. 2009). Auch die European Training Foundation hat sich in den vergangenen 10 Jahren für die Europäisierung der beruflichen Bildung in der Türkei eingesetzt. In zahlreichen Projekten ging es vor allem um die Einführung kompetenzbasierter Curricula. Die Arbeit des ETF ist dabei besonders dadurch gekennzeichnet, dass Experten und Consultants vor allem als Moderatoren und Berater fungieren und die Hauptarbeit selbständig von den lokalen Behörden übernommen wird. So findet kein eindeutiger Transfer mehr statt, sondern ein Policy Learning Prozess, der in vielen Teilen von lokalen Akteuren selbst gesteuert wird (European Commission 2009). Als Resultat der Neuerungen hat sich das türkische Bildungssystem weg von der Input-Orientierung hin zur Outputorientierung entwickelt (ETF 2008).

5.2.2 Evaluation der Übertragbarkeit von Policies auf die türkische Berufsbildung

Der Policy Transfer in der Türkei hat demzufolge auf verschiedenen Ebenen stattgefunden (Phillips und Ochs 2003, 2004). Zum einen wurden mehrere Policy Ziele, wie z. B. die Erhöhung der Schulbeteiligung allgemein und insbesondere für Frauen, soziale Gerechtigkeit bei der Bildungsbeteiligung und die Verbesserung der Ausbildungsqualität, aus dem globalen Diskurs übernommen. Die Förderung einer Dezentralisierung im Bereich der Vorschriften und Regularien ist ein Beispiel für einen Transfer von Strategien der Policy-Implementierung. Maßnahmen, wie die Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrern und Berufsbildungsadministratoren sind der Kategorie „Befähigende Strukturen“ zuzuordnen. Bildungsprozesse wurden durch den Transfer von Curricula und Lehr-Lern-Methoden reformiert. Der Transfer von Strategien der Lehreraus- und –weiterbildung fällt in die Kategorie der Ausbildungstechniken.

6 Schlussbetrachtung

Die oben skizzierten Policy-Transfer-Aktivitäten der zwei ausgewählten Länder verdeutlichen die Komplexität des untersuchten Gegenstandes. Bisher fehlen detailliertere Forschungsergebnisse, die Aufschluss über wesentliche Motivatoren im Policy-Transfer-Prozess, beteiligte Akteure und konkrete Auswirkungen Aufschluss geben könnten. Die bisherigen Konzepte der international vergleichenden Analyse von Policy-Transfer-Aktivitäten im Bildungsbereich haben sich darauf beschränkt ein Stufenmodell zur Untersuchung der Transfer-Aktivitäten zu entwickeln und den Prozess auf der Grundlage vorhandener Literatur zu beschreiben. Die Autoren betonen dabei die hohe Bedeutung, die der Kontext einnimmt, ohne jedoch die Komplexität der Kontextfaktoren theoretisch zu fundieren bzw. inhaltlich ihrem Gewicht entsprechend zu behandeln. Das hier vorgestellte Konzept der Arbeitskultur als theoretisch fundierter und dynamischer Forschungsansatz könnte diese Schwachstelle der Untersuchung des Policy Transfers überbrücken. Mithilfe der hier vorgelegten, strukturierten Vergleichsstudie wurde an zwei Ländern, die sich durch komplexe Policy-Transfer-Aktivitäten in der Berufsbildung auszeichnen, der heuristische Gehalt des Analyse-Modells demonstriert. Jedoch zeigt sich, dass, trotz einer Konkretisierung des diffusen Umfeldes in sechs Dimensionen des arbeitskulturellen Hintergrundes von Berufsbildung, immer noch ein komplexes Gegenstandsbündel aufzuschlüsseln ist. Hierzu sind länderspezifische Fallstudien zu erstellen. Das Potenzial weiterführender Untersuchungen liegt in der Gewinnung von Erkenntnissen über die konkreten Kontextbedingungen eines Policy Transfers und in der Möglichkeit das Konzept der Arbeitskultur weiterzuentwickeln, weniger in einer mechanischen Hilfe beim Transfer von Berufsbildungselementen.

Anmerkungen

- 1 „(...) the six foci of attraction in terms of borrowing, and sets them against the background of those elements of context by which they are shaped and which in turn determine whether they will be adaptable to a foreign situation“ (Phillips und Ochs 2003, S. 453).
- 2 Für weitergehende detaillierte Ausführungen zu den sozialen Konsequenzen dieses kulturellen Musters des Dogma des anständigen Lohns, s. Webb und Webb 1959, S. 177 ff.
- 3 Mithilfe des Indexing werden wichtige Inhalte aus Dokumenten zusammengefasst und katalogisiert. Auf diese Weise wird die Suche von Dokumenten zum gleichen Thema erleichtert.
- 4 Gespräch mit Herrn Dai, Leiter des Wuxi Institute of Technology, Wuxi, Jiangsu Provinz, China, am 7.4.2010.

Literatur

- Adick, C. (1981). *Bildung und Kolonialismus in Togo. Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos [1850–1914]*. Weinheim: Beltz.

- Aksoy, H. H. (2007). Career and training in the new economy: a study focused to small scale enterprises located in OSTIM organized industrial region in Ankara/Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(3), 1067–1084.
- Allan, R., & Clark, J. (1981). State policy adoption and innovation. Lobbying and education. *State and Local Government Review*, 13(1), 18–25.
- Arslan, H. (2005). EU-Binnenmarkt als Zivilisator. Zur Änderung der Arbeitsgesetzgebung in der Türkei vor dem EU-Beitritt. *Express – Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit*, 9(4).
- Asena, A. (1998). Trade union rights violations in Turkey. *South-East Europe Review*, 1(2), 69–74.
- Auslander, L. (2008). Accommodation, Resistance, and Eigensinn: Évolués and Sapeurs between Africa and Europe. In B. Davis, T. Lindenberger, & M. Wildt (Hrsg.), *Alltag, Erfahrung, Eigensinn. Historisch-anthropologische Erkundungen. Historisch-anthropologische Erkundungen* (S. 205–217). Frankfurt a. M.: Campus.
- Baethge, M. (2001). Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In M. Baethge & I. Wilkens (Hrsg.), *Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung* (S. 23–44). Opladen: Leske + Budrich.
- Banathy, B. H. (1992). *A systems view of education: concepts and principles for effective practice*. Englewood Cliffs: Educational Technology.
- Barabasch, A., & Wolf, S. (2010a). *VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Schriftenreihe der Sektion BWP der DGfE). Opladen: Barbara Budrich.
- Barabasch, A., & Wolf, S. (2010b). Policy Transfer in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik – ZEP*, 32(4), 22–27.
- Barabasch, A., Huang, S., & Lawson, R. (2009). Planned policy transfer: the impact of the German model on Chinese vocational education. *Compare*, 39(1), 5–20.
- 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*, 10(3), 213–233.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1970). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- BMBF. (2009). China. <http://www.bmbf.de/de/818.php>. Zugegriffen: 9. Jan. 2010.
- Bourdieu, P. (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Brandecker, N. (2007). *Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank* (Arbeitspapiere, Nr. 82). Mainz: Johannes Gutenberg Universität, Institut für Ethnologie und Afrikastudien.
- Bude, U. (1985). Stadt-Land-Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt. In C. Wulf (Hrsg.), *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt* (S. 167–181). Saarbrücken: Breitenbach.
- Bulut, E. (2010). Transformation of the Turkish vocational training system: capitalization, modularization and learning unto death. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(1), 362–388.
- Çaglar, A. (1995). Mac Döner – Döner Kebab and the social positioning struggle of German Türks. In J. A. Costa & G. J. Bamossy (Hrsg.), *Marketing in a multicultural world. Ethnicity, nationalism, and cultural identity* (S. 209–230). Thousand Oaks: Sage.
- Cavdar, T. (2001). Eine vergleichende Analyse der Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssysteme Frankreichs und Deutschlands einerseits und der Türkei andererseits. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, 22, 53–61.
- Chan, C. K.-C. (2008). Neue Muster von ArbeiterInnenprotest in Südchina. *Peripherie*, 28(111), 301–327.

- Chan, C., & Ngai, P. (2008). Zum Werden einer Arbeiterklasse in China. *Express – Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit*, 12(8).
- Chossudovsky, M. (1997). *The globalisation of poverty – impacts of IMF and World Bank reforms*. London: Zed Books.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Deetz, S. (2000). Discipline: disciplinary power in modern corporation. In K. Grint (Hrsg.), *Work and society: A reader* (S. 142–162). Cambridge: Polity Press.
- 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). Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13(1), 5–23.
- ETF. (2003). Background study on labour market and employment in Turkey. [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(WebPublications%20by%20yearR\)/42E8672AEA1C8C20C1257004004BE451?OpenDocument](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(WebPublications%20by%20yearR)/42E8672AEA1C8C20C1257004004BE451?OpenDocument). Zugegriffen: 20. Nov. 2009.
- ETF. (2004). Social dialogue in vocational education and training and employment in Turkey. [http://roentgen.etf.eu.int/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/FF13158027332377C125702700595B1A/\\$File/ESEE_PeerReview_TK_04_EN.pdf](http://roentgen.etf.eu.int/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/FF13158027332377C125702700595B1A/$File/ESEE_PeerReview_TK_04_EN.pdf). Zugegriffen: 5. Aug. 2009.
- ETF. (2008). Quality and quality assurance in vocational education and training. [http://www.etf.europa.edu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/B42F76F8CCFFD1AC1257585003470CA/\\$File/NOTE7QHD7T.pdf](http://www.etf.europa.edu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/B42F76F8CCFFD1AC1257585003470CA/$File/NOTE7QHD7T.pdf). Zugegriffen: 3. Juni 2009.
- European Commission. (2009). Turkey 2009 progress report. http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2009/tr_rapport_2009_en.pdf. Zugegriffen: 25. Oct. 2009.
- Ewing, K. D., & Hendy, J. (2010). The dramatic implications of Demir and Baykara. *Industrial Law Journal*, 39(1), 2–51.
- Fetterman, D. (2004). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: The Guilford Press.
- Fischer, M. (2007). Transfer und Nachhaltigkeit von neuen Lernkonzepten in der beruflichen Bildung. In G. Spöttl, P. Kaune, & J. Rützel (Hrsg.), *Hochschultage 2006. Berufliche Bildung, Innovation, Soziale Integration* (S. 303–323). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Geertz, C. (2003). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Georg, W. (2008). Bildung, Berufsbildung und Beschäftigung in der Türkei – auf dem Weg nach Europa? In U. Faßhauer, D. Münk, & A. Paul-Kohlhoff (Hrsg.), *Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag* (S. 243–258). Stuttgart: Steiner.
- Gonon, P. (2009). *The quest for modern vocational education: George Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel* (Studies in vocational and continuing education, Bd. 9). Bern: Peter Lang.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Greinert, W.-D. (1994). Instrumente und Strategien der Systementwicklung/Systemberatung. In R. Janisch, W.-D. Greinert, & H. Biermann (Hrsg.), *Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit* (S. 401–456). Baden-Baden: Nomos.
- Greinert, W.-D. (1999). *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution: Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos.

- Greinert, W.-D. (2001). Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer: Möglichkeiten und Begrenzungen einer politischen Strategie. In T. Deissinger (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung* (S. 45–60). Baden-Baden: Nomos.
- Greinert, W.-D. (2004). European vocational training systems: the theoretical context of historical development. In W.-D. Greinert et al. (Hrsg.), *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective. Proceedings of the first international conference, October 2002, Florence. 1. The rise of national VET systems in a comparative perspective* (S. 17–27) (CEDEFOP Panorama series, Bd. 103). Luxembourg: Off. for Official Publ. of the European Communities.
- Greinert, W.-D. (2007). *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung*. Frankfurt a. M.: G.A.F.B.
- Heyneman, S. P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. *International Journal of Educational Development*, 23(3), 315–337.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Newbury Park: Sage.
- Huckenbeck, K. (2007). Chinas neues Arbeitsrecht. Von der Lohnsklaverei zu »doppelt freien« Verträgen. *Express – Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit*, 11(12).
- Hürtgen, S. (2009). *Von Silicon Valley nach Shenzhen: Globale Produktion und Arbeit in der IT-Industrie*. Hamburg: VSA-Verlag.
- iMove. (2006). iMove Länderstudie: Weiterbildungsmarkt Türkei. http://www.imove-germany.de/images/WeiterbildungsmarktTuerkei_19-09-2006.pdf. Zugegriffen: 8. Juni 2009.
- Iribarne, P. de (1991). Nationale Formen gesellschaftlicher Bindung und unternehmerische Funktionsprinzipien. In M. Heidenreich et al. (Hrsg.), *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen* (S. 106–116). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kai, C. (2008). Verordnete Harmonie? Perspektiven der Entwicklung von Kapital & Arbeit in China: Ein Gespräch mit Chang Kai. *Express – Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit*, 12(10).
- Knie, A., & Hard, M. (2001). The cultural dimension of technology management: lessons from the history of the automobile. *Technology Analysis & Strategic Management*, 13(1), 91–103.
- Körzler, R. (1987). Soziokulturelle Deutungsmuster von Arbeitererfahrungen der Industriearbeiterschaft des 19. Jahrhunderts. In W.-D. Greinert (Hrsg.), *Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Kongressbericht* (S. 53–72). Bonn: BIBB.
- Krappmann, L. (1983). Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse. In M. Auwärter (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (S. 307–331). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lauglo, J., & Lillis, K. (1988). „Vocationalization“ in international perspective. In J. Lauglo & K. Lillis (Hrsg.), *Vocationalizing education. An international perspective* (S. 3–26). Oxford: Pergamon.
- Leithäuser, T. (1986). Subjektivität im Produktionsprozeß. In E. Senghaas-Knobloch, T. Leithäuser, & B. Volmerg (Hrsg.), *Betriebliche Lebenswelt. Eine Sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse* (S. 245–266). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lempert, W. (2006). *Berufliche Sozialisation: Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit* (Studententexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 5). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Levent, H. (2010). Der Arbeitsmarkt in der Türkei. In E. F. Keyman & N. Yentürk (Hrsg.), *Debatten zur globalisierten Türkei. Wirtschaft, Politik, Gesellschaft* (S. 169–192). Berlin: Dağyeli.
- Lüthje, B. (2006). Electronics contract manufacturing: Globale Produktion und neue Arbeitsregimes in China. *WSI-Mitteilungen*, 7(1), 21–27.

- Lutz, B. (1976). Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich: Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In H.-G. Mendius et al. (Hrsg.), *Betrieb, Arbeitsmarkt, Qualifikation* (S. 83–151). Frankfurt a. M.: Aspekte.
- Lutz, B., & Hirsch-Kreinsen, H. (1987). Soziale Einflußgrößen fertigungstechnischer Entwicklung. *Zeitschrift für wirtschaftlichen Fabrikbetrieb*, 82(9), 538–543.
- Maslankowski, W., & Pätzold, G. (1986). *Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit. 1956–1970*. Bad Honnef: Bock.
- Maurice, M., Warner, M., & Sorge, A. (1980). Societal differences in organizing manufacturing units: a comparison of France, West Germany and Great Britain. *Organization studies*, 1(1), 59–86.
- MoNe. (2009). What is the SVET project? <http://svet.meb.gov.tr/indexen.html>. Zugegriffen: 9. Oct. 2009.
- Ochs, K., & Phillips, D. (2002). 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*, 28(4), 325–339.
- Okay, E. (1997). Berufsausbildung im türkischen Handwerk – die modellhafte Ausbildungsarbeit der MEKSA-Stiftung. In U. Boehm (Hrsg.), *Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor* (S. 267–279). Baden-Baden: Nomos.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773–784.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2006). *Comparative and international education: an introduction to theory, method and practice*. London: Continuum.
- Ranger, T., & Hobsbawm, E (Eds.) (2003). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rapplee, J., & Paulson, J. (2007). Educational transfer in situations affected by conflict: towards a common research endeavour. *Research in Comparative and International Education*, 2(3), 252–271.
- Rauner, F., & Zhao, Z. (2009). Berufsbildung in China. In F. Rauner, W. A. Wittig, A. Barabasch, & L. Deitmer (Hrsg.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* (S. 327–366). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Regini, M. (1997). Gleiche Anforderungen und unterschiedliche Antworten: Unternehmen, Institutionen und Ausbildung in den europäischen Regionen. In R. Bahnmüller & M. Regini (Hrsg.), *Best Practice oder funktionale Äquivalenz? Die soziale Produktion von Humanressourcen in Baden-Württemberg, Katalonien, Rhône-Alpes und der Lombardei im Vergleich* (S. 11–48). Mering: Rainer Hampp.
- Reif, H. (1982). Soziale Lage und Erfahrungen des alternden Fabrikarbeiters in der Schwerindustrie des westlichen Ruhrgebiets während der Hochindustrialisierung. *Archiv für Sozialgeschichte*, 22, 1–94.
- Ruth, K. (1995). *Industriekultur als Determinante der Technikentwicklung: Ein Länder – vergleich Japan – Deutschland – USA*. Berlin: Edition Sigma.
- Rützel, J., & Georg, W. (1994). Systemberatung ohne System?: Anmerkungen zur Problematik der Berufsbildungshilfe am Beispiel der Türkei. In R. Janisch, W.-D. Greinert, & H. Biermann (Hrsg.), *Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit* (S. 153–178). Baden-Baden: Nomos.
- Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa: limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, 19(4–5), 249–272.

- Schlosser, I. (2008). Mobiler Arbeitseinsatz im modernen Kapitalismus. Zur Situation von Wanderarbeitern in China. *Express – Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit*, 12(1).
- Schönberger, K., & Springer, S. (Hrsg.). (2003). *Subjektivierte Arbeit: Mensch, Organisation und Technik in einer entgrenzten Arbeitswelt*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the grass roots: a study of politics and organization*. Berkeley: University of California Press.
- Shibata, M. (2005). *Japan and Germany under the US occupation: a comparative analysis of post-war education reform*. Lanham: Lexington.
- Smawfield, D., Lundgren, L., & Goktepe, E. (2009). Technical assistance to conduct impact assessment for „strengthening the vocational education and training system in Turkey – SVET programme“. Volume 1: Final Summary Report.
- Sorge, A. (1995). Labour relations, organization and qualifications. In J. Ruyseveldt van et al. (Hrsg.), *Comparative industrial and employment relations* (S. 243–266). London: Sage.
- Stinchcombe, A. L. (1965). Social structure and organizations. In J. G. March (Hrsg.), *Handbook of organizations* (S. 142–193). Chicago: Rand McNally.
- Stockmann, R. (2003). Wie Deutschland die Berufsbildung im Süden fördert. *Der Überblick*, 1, 37.
- Stockmann, R. (2004). Berufsbildung braucht neue Impulse. Entwicklungspolitische Bedeutung muss gestärkt werden. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 33(2), 44–48.
- Supiot, A., & Mückenberger, U. (2000). Ordre public social und Gemeinschaft: Zwei Kulturen des Arbeitsrechts. In C. Didry, B. Zimmermann, & P. Wagner (Hrsg.), *Arbeit und Nationalstaat. Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive* (S. 100–127). Frankfurt a. M.: Campus.
- Tanaka, M. (2005). *The cross-cultural transfer of educational concepts and practices. A comparative study*. Didcot: Symposium.
- Toka, S. (2006). HRD policies and vocational education and training in Turkey. http://www.mutual-learning-employment.net/pdf/uk05/TR_Official_Paper.pdf. Zugegriffen: 4. Sept. 2009.
- Uçkan, B. (2007). From the perspective of EU integration: trade union rights in Turkey. *South East Europe Review for Labour and Social Affairs*, 10(4), 107–126.
- Wagner, H. G. (2003). China. Neue Weichen für die Berufsbildung. *Der Überblick*, 1, 38.
- Wallenborn, M. (2007). Die Aufwertung der beruflichen Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36(6), 47–50.
- Watson, K. (1994). Technical and vocational education in developing countries: western paradigms and comparative methodology. *Comparative Education*, 30(2), 85–97.
- Webb, S., & Webb, B. (1959). Die Voraussetzungen des Gewerkvereinswesens [aus: Sidney und Beatrice Webb, Theorie und Praxis der Englischen Gewerkvereine (Industrial Democracy), Bd. 2, Verlag J.H.W. Dietz Nachf., Stuttgart 1898, S. 98–134]. In F. Fürstenberg (Hrsg.), *Industriesoziologie I. Vorläufer und Frühzeit 1835–1934* (S. 149). Darmstadt: Luchterhand.
- Wolf, S. (2007). Anmerkungen zu R. Arnold „Die ‚Entdeckung‘ des Arbeitsmarktes in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit“ In ZBW Heft 3 2006. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(1), 124–127.
- Wolf, S. (2009). *Berufsbildung und Kultur: Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Tönning: Der andere Verlag.
- Wolf, S. (2010). The culture of work and the transfer of elements of vocational education and training to other countries. In L. Deitmer, M.-L. Stenström, & S. Manning (Hrsg.), Proceedings of the ECER VETNET Conference 2010: Papers presented for the VETNET programme of ECER 2010 „Education and Cultural Change“ in Helsinki (25 to 27 August 2010). Berlin. <http://www.ecer-vetnet.wifo-gate.org>. Zugegriffen: 28. Juni 2009.

- World Bank. (2008). Investing in Turkey's next generation: the school-to-work transition and Turkey's development. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/09/01/000333037_20080901002131/Rendered/PDF/440480WHI-TE0CO1Development01PUBLIC1.pdf. Zugegriffen: 28. Juni 2009.
- Yentürk, N. (2010). Das Leistungsbilanzdefizit und die Konkurrenzfähigkeit des produzierenden Gewerbes in der Wirtschaft der Türkei. In E. F. Keyman & N. Yentürk (Hrsg.), *Debatten zur globalisierten Türkei. Wirtschaft, Politik, Gesellschaft* (S. 149–168). Berlin: Dağyeli.