Referierte Beiträge

REINHARD STOCKMANN / STEFAN SILVESTRINI

Berufsbildungsförderung im Vergleich

KURZFASSUNG: Die Berufsbildungsförderung in der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Die diesem Beitrag zugrunde liegende Metaevaluation bietet die einmalige Gelegenheit, die aktuellen Befunde mit Evaluationsergebnissen aus den 90er Jahren zu vergleichen. Dabei zeigt sich erstens, dass die konzeptionelle Entwicklung der Berufsbildungsförderung zu einer massiven Zielüberfrachtung geführt hat. Die empirischen Befunde lassen zweitens nicht erkennen, dass die nach dem Millennium durchgeführten Entwicklungsmaßnahmen erfolgreicher sind als die vor dem Millennium. Und drittens zeigt ein Vergleich der Erfolgsfaktoren von heute und damals, dass es kaum bemerkenswerte Unterschiede gibt.

ABSTRACT: The concepts for vocational training in the German governmental development cooperation have changed considerably in recent decades. This article based on the meta-evaluation provides a unique opportunity to compare the current findings with evaluation results from the 90s. Firstly, it shows that the conceptual development of the support of vocational training has led to a massive overload of targets. Secondly, the empirical findings do not reveal that measures for development performed after the Millennium were more successful than the ones before the Millennium. And thirdly, a comparison of the success factors of then and now reveals that there are only few notable differences.

1. Fragestellung

Die Berufsbildungsförderung gehört zum Urgestein deutscher Entwicklungspolitik. Die Ziele und die Mittel, um diese zu erreichen, unterlagen in den vergangenen Dekaden einem deutlichen Wandel. Waren die 1960er und 1970er Jahre zunächst noch durch die Förderung vollschulischer Ausbildungsmodelle geprägt, wurden in den 1980er und 1990er Jahren Systemreformen mit dem Ziel, duale oder kooperative Ausbildungsformen einzuführen, unterstützt.

Spätestens um die Jahrtausendwende wurde die Berufsbildung stärker in den Dienst von Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung gestellt und am Leitbild einer sozialen und ökologischen Marktwirtschaft ausgerichtet. Nachdem für die 1990er Jahre zwei – zu diesem Zeitpunkt – noch sehr seltene ex-post Evaluierungen zur Nachhaltigkeit der deutschen, vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) finanzierten und politisch verantworteten Berufsbildungsförderung vorliegen und die Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) 2010/2011 12 Berufsbildungsprojekte bzw. -programme im Rahmen ihrer unabhängigen Evaluationen untersuchen ließ, bietet sich die einmalige Chance eines Vergleichs.

Bei allen methodischen Unterschieden, auf die noch eingegangen wird, besteht die Möglichkeit, die Ergebnisse zur Nachhaltigkeit von Projekten und Programmen, die vor und nach der Millenniumszäsur durchgeführt wurden, miteinander zu vergleichen.

Hierzu wird folgendermaßen vorgegangen: Nach der Spezifizierung des Evaluierungsgegenstands werden zunächst die konzeptionellen Veränderungen der Berufsbildungsförderung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit herausgearbeitet. Dann wird der Frage nachgegangen, ob diese in der Planung und Implementation der hier untersuchten Projekte und Programme berücksichtigt wurden, um letztlich die Frage zu beantworten, inwieweit diese konzeptionelle Neugestaltung (soweit sie stattgefunden hat) zu einer wirkungsvolleren und nachhaltigeren Berufsbildungszusammenarbeit führte.

2. Evaluierungsgegenstand

Seit 2005 lässt die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) bzw. ihre Vorgängerorganisation, die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), jährlich 15 bis 30 Entwicklungsmaßnahmen durch externe Gutachter evaluieren. Die vom BMZ finanzierten Evaluierungen werden thematisch mit diesem abgestimmt und umfassen vor allem Schluss- (sechs Monate vor oder nach Förderende) oder ex-post Evaluierungen (zwei bis fünf Jahre nach Förderende). Ist der Themenschwerpunkt festgelegt, wird die Grundgesamtheit der potenziell in Frage kommenden Maßnahmen anhand mehrerer Kriterien ermittelt: (1) Mindestlaufzeit von 4 Jahren, (2) Mindestvolumen von 2 Mio. Euro, (3) Förderung beendet (Schluss- oder ex-post Evaluierung). Werden mehr Maßnahmen ermittelt als evaluiert werden können, wird eine geschichtete Zufallsstichprobe gezogen. Dabei wird proportional zur Anzahl der Projekte in den Regionen Afrika, Asien/Pazifik, Lateinamerika/Karibik, Mittelmeer, Europa und Zentralasien ausgewählt.

Allerdings gehen in die Auswahl auch „weiche“ Kriterien ein, wie z.B. Verfügbarkeit von Daten (Dokumentationsgrundlage), politische Situation vor Ort und die Bereitschaft, an der Evaluierung teilzunehmen. Die Durchführung der Evaluierungen erfolgt durch von der GIZ beauftragte Institute und Consultingfirmen, die ein vorgegebenes Analyseraster, das sich an den Development Assistant Committee-Kriterien (DAC-Kriterien) orientiert, verwenden müssen. In einem Inception-Report legt das Evaluierungsteam, das in der Regel aus einem internationalen und einem lokalen Experten besteht, das methodische Vorgehen dar. Ist die GIZ damit einverstanden, findet die Evaluierung vor Ort während eines zwei- bis dreiwöchigen Aufenthalts statt. Der Berichtsentwurf wird in einer Auswertungssitzung den verschiedenen Projektbeteiligten vorgestellt und diskutiert. Die komplette Endfassung erhält das BMZ. Den Partnern wird nur eine Kurzfassung des Berichts (in der jeweiligen Verkehrssprache) übermittelt. Auch im Internet findet sich nur ein Abstract.

Im Rahmen einer Metaevaluierung wurden folgende GIZ-Evaluierungsberichte des Themenfeldes Berufliche Bildung analysiert:¹

1. Interim-Evaluierung 2010 „Employment Promotion Programme – EPP, Sierra Leone“

1 Für die Metaevaluation wurden noch weitere Studien und Evaluationsberichte, insbesondere von InWEnt analysiert (vgl. die komplette Liste in STOCKMANN U. SILVESTRI 2012).

2. Schlussevaluierung 2010 „Förderung der beruflichen Erwachsenenbildung und Beschäftigung, Bulgarien“
3. Schlussevaluierung 2010 „Indisch-Deutsches Zentrum für Moderne Technologien (IGIAT), Indien“
4. Schlussevaluierung 2010 „KV Wiederaufbauhilfe im Bereich Berufliche Bildung, Indonesien“
5. Schlussevaluierung 2010 „Berufsbildung von Mädchen und Frauen sowie Unterstützung des Reformprozesses im Bildungssystem Kasachstans“
6. Final-Evaluierung 2010 „Labour-Market-Oriented Vocational Education in the ICT Area, Uzbekistan“
7. Ex-post-Evaluierung 2010 „Unterstützung bei der Modernisierung des SENAI, Brasilien“
8. Ex-post-Evaluierung 2010 „Förderung der beruflichen Bildung, Burkina Faso“
9. Ex-post-Evaluierung 2010 „KV Chinesisch-Deutsches Ausbildungszentrum für Drucktechnik (CDAD), Hefei, CR China“
10. Ex-post-Evaluierung 2010 „Förderung des Takoradi Technical Institute (TTI), Ghana“
11. Ex-post-Evaluierung 2010 „Promotion of Vocational Training in Technical Professions, Macedonia“
12. Joint Ex-post-Evaluierung 2010 „Dual Vocational Training, Philippines“

Um die Befunde der aktuellen Metaevaluierung mit Evaluierungsergebnissen aus den 1990er Jahren vergleichen zu können, wurden zwei Referenzstudien herangezogen. Bei diesen handelt es sich erstens um eine Evaluierung der Nachhaltigkeit von 15 Projekten der Berufsbildung, die im Auftrag des BMZ von der GTZ zwischen 1962 und 1992 in Lateinamerika durchgeführt worden waren. Die frühen Projekte (6) unterstützten die vollschulische Ausbildung in Berufsbildungszentren, die übrigen Projekte hatten bereits einen weit darüber hinaus gehenden Anspruch und versuchten, die bestehenden Berufsbildungssysteme mit dualen Modellen zu reformieren. Alle Projekte waren im sekundären (industriell-handwerklichen) Wirtschaftssektor angesiedelt. Waren zunächst Erziehungs- und Arbeitsministerien Träger dieser Projekte, so wechselte die Trägerschaft in den 1970er und 1980er Jahren zu den zum Teil neugegründeten, staatlichen, nationalen Berufsbildungsorganisationen. Ziel der Untersuchung war es, eine „Nachhaltigkeitsbilanz“ zu erstellen, „indem die seit dem Förderende eingetretenen intendierten wie nicht-intendierten, internen wie externen Wirkungen der Projektintervention gemessen und auf ihre Nachhaltigkeit bewertet werden“ (STOCKMANN 1996: 11). Eine Ursache-Wirkungsanalyse sollte Aufschluss darüber geben, welche Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeit eingewirkt haben und welche Bedeutung den einzelnen Faktoren zukommt.

Methodisch wurde ein quasi-experimentelles Design mit einer Längsschnittanalyse kombiniert. Dem Lebensverlauf eines Projekts (vgl. STOCKMANN 1996: 67ff.) folgend, wurden die einzelnen Datenpunkte anhand von Dokumenten- und Aktenanalysen rekonstruiert. Hierzu wurden auch die Aussagen von ehemaligen Projektmitarbeitern und -verantwortlichen der GTZ sowie der verschiedenen Durchführungsträger im Rahmen leitfadengestützter Interviews erhoben. Für die Analyse der Nachhaltigkeit der Projekte wurden diese retrospektiven „Vorher-Messungen“ mit denen aus der Evaluierung vor Ort verglichen. Zudem wurden für den Zeitpunkt der „Nachher-Messung“ Vergleichsgruppen gebildet, indem Absolventen geförderter und nicht-geförderter Ausbildungseinrichtungen sowie Arbeitgeber (mit der Bitte um

vergleichende Aussagen) befragt wurden. Die Verwendung mehrerer Datenerhebungsverfahren erlaubte zudem die Anwendung von cross-checks (Triangulation) (vgl. STOCKMANN 1996: 116 ff.). Der für die Evaluierung entwickelte theoretische und methodische Ansatz, der den heutigen CEval-Ansatz begründet hat (vgl. STOCKMANN 2006), führte nicht nur zu einer umfassenden Datenbasis, sondern anhand des theoretisch abgeleiteten Analyserasters auch zu einem Analyseinstrument, mit dem diese Datenflut strukturiert und bewertet werden konnte.

Die zweite Studie, die als Referenz für den Vergleich der aktuellen Evaluierungsergebnisse aus der Metaevaluierung mit denen aus den 1990er Jahren dient, ist eine Evaluierung der in der Volksrepublik China von der GTZ im Auftrag des BMZ sowie von der Hanns-Seidel-Stiftung (HSS) durchgeführten Berufsbildungsprojekte, die das Ziel hatten, ein kooperatives (duales), nachfrageorientiertes Berufsbildungssystem einzuführen. Dabei wurde ebenfalls ein quasi-experimenteller Untersuchungsansatz mit einer Längsschnittperspektive gekoppelt und der von STOCKMANN (1996) entwickelte Evaluierungsansatz verwendet. Die Evaluierung hatte zwei Ziele: zum einen sollte evaluiert werden, „inwieweit die von der GTZ verfolgte Doppelstrategie – Interventionen auf der politischen und der Systemebene sowie Interventionen auf der operativen Ebene (Multiplikator- und Facharbeiterausbildung) – Wirkungen entfalten konnte und inwieweit die gesetzten Ziele erreicht wurden“ (STOCKMANN u. a. 2000: 31). Zum anderen sollten die ausgewählten Berufsbildungsprojekte der staatlichen (GTZ) und nicht-staatlichen (HSS) Berufsbildungszusammenarbeit (operative Ebene) auf ihre Wirksamkeit hin verglichen werden. Von zentraler Bedeutung war erneut die Ursache-Wirkungsanalyse, mit der für den Projekterfolg und die Wirksamkeit dieser Projekte wichtige Faktoren identifiziert werden sollten.

Der Vergleich der Ergebnisse aus diesen beiden Studien, die einen einheitlichen oder zumindest sehr ähnlichen Untersuchungsansatz verwendeten, mit denen aus der hier dokumentierten Metaevaluierung, die auf unterschiedlichen Berichten basiert, ist nicht unproblematisch. Die ausgewerteten Studien der Metaevaluierung umfassen 12 von der GTZ in Auftrag gegebene, unabhängige Evaluierungen, die zwar weitgehend der gleichen Aufgabenstellung folgen, die gleichen Bewertungskriterien (DAC) verwenden und von unabhängigen Evaluatoren durchgeführt wurden, jedoch erhebliche methodische Unterschiede und auch Schwächen aufweisen.

Während in den beiden Studien aus den 1990er Jahren die Fragestellungen und die darauf abgestimmte Methodik von den Autoren selbst gewählt werden konnten, muss sich die Auswertung der für die Metaevaluierung zur Verfügung gestellten Berichte auf die Fragestellungen beschränken, die in diesen untersucht wurden. Da diese Studien ja nicht im Hinblick auf die Untersuchungsfragen der Metaevaluierung ausgerichtet waren, sondern die jeweils spezifischen Terms of Reference der Auftraggeber widerspiegeln, können natürlich nur die Fragen vergleichend ausgewertet werden, für die in den der Metaevaluierung zugrunde liegenden Studien auch Informationen vorliegen.

3. Methodik

Die vorliegenden Berichte wurden im Rahmen einer Metaevaluierung ausgewertet, die man knapp als eine „evaluation of an evaluation“ (Joint Committee 1994: 207)

bezeichnen könnte. Die Begriffsverwendung ist nicht eindeutig klar², zumeist werden darunter Bewertungen methodischer und inhaltlicher Befunde im Querschnitt verstanden. Der Aufsatz hier geht nur auf die berufsbildungsbezogenen Ergebnisse ein. Die Vorgehensweise in der Metaevaluierung richtete sich prinzipiell an der Grounded Theory³ aus, wobei die Forschungsfragen weitgehend durch den Auftraggeber vorgegeben waren. Wenngleich sich daraus natürlich Einschränkungen für das zu entwickelnde Auswertungsraster und die Auswahl der Untersuchungsfälle ergaben, wurde ein mehrstufiges Analyseverfahren gewählt, das die wesentlichen Kernelemente dieses Forschungsansatzes umfasst (vgl. STOCKMANN u. SILVESTRINI 2012).

4. Konzeptionelle Entwicklung der Berufsbildungsförderung

Im Folgenden soll nun zunächst der Frage nachgegangen werden, wie sich die Konzepte der Berufsbildungsförderung in den letzten Jahrzehnten verändert haben, um dann zu prüfen, ob und inwieweit in den evaluierten Maßnahmen der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts die konzeptionelle (Neu-)Ausrichtung in der Planung und Durchführung berücksichtigt wurde.

Die Grundlage für Projekte in der Berufsbildungsförderung bilden – wie in anderen Förderbereichen auch – entwicklungspolitische Grundsatzpapiere sowie Sektor- und Länderkonzepte. Die erste Phase der Berufsbildungshilfe stand ganz im Zeichen des sich in Deutschland vollziehenden ‚Wirtschaftswunders‘. Entwicklung wurde mit Wirtschaftswachstum gleichgesetzt. Durch den Aufbau von Sachkapital und durch technische Beratung sollten die Produktivität und Kaufkraft der Entwicklungsländer an das Niveau der Industrieländer herangeführt werden (vgl. Rychetsky u. Gold 1991: 6). Die Förderung konzentrierte sich auf Sekundarschüler, die Schlüsselpositionen in Betrieben des modernen Sektors einnehmen und damit eine Verbreitung des Know-hows und des entsprechenden Arbeits- und Produktionsverhaltens bewirken sollten. Da eine hierfür angemessene betriebliche Infrastruktur nicht gefunden werden konnte und bei den Unternehmen ein mangelndes Verantwortungsbewusstsein konstatiert wurde, wurden in den 60er Jahren vor allem Technische Schulen und Gewerbeschulen der Erziehungsministerien gefördert. Ziel war es, Modellschulen aufzubauen, die als Prototypen für alle anderen Technischen Schulen eines Landes dienen sollten. Doch die Initialzündung blieb aus, vor allem weil das deutsche Konzept viel zu teuer war.

Trotz umfangreicher entwicklungspolitischer und reformpädagogischer Debatten änderte sich die Berufsbildungsprogrammatis bis in die 80er Jahre kaum. Weiterhin stand die Ausbildung in technischen ‚Modernisierungsberufen‘ zum industriellen Aufbau im Vordergrund. Erst mit dem Sektorkonzept von 1992 konnte eine deutliche programmatische Wende eingeleitet werden. Die berufliche Bildung wurde nicht mehr

2 Vgl. z. B. Fitzpatrick, Sanders u. Worthen 2011; Scriven 2011; Cooksby u. Caracelli 2009: 10; Hanssen u. a. 2008; Rossi, Lipsey u. Freeman 2004; UNFPA 2004; Stufflebeam 2001.

3 Zum Forschungsansatz der Grounded Theory im Allgemeinen vgl. insbesondere Glaser, Barney; Strauss Anselm L. (1967/1998): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruiter. Zur Übersicht im Deutschen vgl. Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg., 2007): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zur Kategorienbildung im Besonderen vgl. u. a. Kuckartz, Udo (2010): *Sozialwissenschaftliche Ansätze für die kategorienbasierte Textanalyse*. In: Kuckartz, U. (Hg.): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

einseitig als ein Mittel zur Humankapitalbildung und Instrument zur Qualifizierung des Fachkräftebedarfs der Industrie begriffen, sondern auch als ein Instrument zur persönlichen Entfaltung des Menschen. Der dualen Wirtschaftsstruktur in den Entwicklungsländern wurde Rechnung getragen, indem sowohl dem Bedarf an Fach- und Führungskräften durch praxisorientierte Ausbildungsangebote als auch den Bedürfnissen und Erwerbsmöglichkeiten der Menschen im informellen Sektor durch spezifische Ausbildungsangebote entsprochen werden sollte.

In der Förderrealität hatte sich schon Mitte der 80er Jahre ein Wandel vollzogen: Zunehmend hatte die berufliche Ausbildungsförderung versucht, die Betriebe in die Ausbildung zu integrieren. Die deutsche Berufsbildungsförderung besann sich auf ihre historischen Wurzeln und fortan wurde das duale Ausbildungsmodell zum Leitbild ihrer Förderpolitik erhoben. In dieser Phase gewann erstmals der ‚Systemansatz‘ an Bedeutung. Die Projekte sollten nicht nur einzelne Modellschulen fördern, sondern auf nationaler Ebene dazu beitragen, ‚duale‘ Ausbildungssysteme zu implementieren (vgl. Arnold 1984 u. 1992; Karcher, Axt u. Schleich 1988; STOCKMANN u. Krapp 1994; STOCKMANN 1994, 1996, 2003a u. 2003b; Greinert u. a. 1997; Wallenborn 2002; Köhne u. STOCKMANN 2008).

Die Millenniumserklärung von 2000 führte zu einer konzeptionellen Neuorientierung der internationalen wie auch der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Die Bundesregierung verabschiedete bereits im Jahr 2001 das „Aktionsprogramm 2015“, um ihre entwicklungspolitischen Ziele an den Millennium Development Goals auszurichten (vgl. STOCKMANN, Menzel u. Nuscheler 2011: 376 ff. u. 395 ff.). Die Armutsbekämpfung wird zur „überwölbenden Aufgabe“ der deutschen Entwicklungspolitik erklärt. Hierzu werden zehn Ansatzpunkte formuliert, zu denen Bildung oder Berufsbildung nicht (!) zählen. Erst in Unterpunkten wird der Ausbau praxisbezogener Ausbildungssysteme zur Ankurbelung der wirtschaftlichen Dynamik und aktiven Teilhabe der Armen sowie Förderung der Gleichberechtigung der Geschlechter empfohlen (BMZ 2001: 3 u. 6).

Um diese Ziele zu erreichen, stellte das BMZ die deutsche Berufsbildungszusammenarbeit in den Dienst der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung. Sie konzipierte einen entwicklungspolitischen Schwerpunkt „Wirtschaftsreform und Aufbau der Marktwirtschaft“ (genannt WiRAM), der sich am Leitbild einer sozialen und ökologischen Marktwirtschaft ausrichten sollte. (Zur Kritik am WiRAM vgl. Wallenborn 2002: 11, STOCKMANN 2003 a: 6 und 2003 b: 5).

Die selbst formulierten Anforderungen an die berufliche Bildung (Fachliche Leitlinien der GTZ zur Beruflichen Bildung 2000) waren hoch gesteckt. Der Erfolg der Berufsbildungsförderung sollte daran gemessen werden, „ob und wie weit es gelingt, dauerhafte und auch im Einzelfall nachweisbare positive Beschäftigungseffekte zu erreichen“ (ebenda). Bedarfe galt es genau zu ermitteln, um weder Ressourcen noch Zeit zu verschwenden. Durch Angebote im ‚non-formalen‘ Bereich sollte größeren Bevölkerungsgruppen die Teilhabe am wirtschaftlichen Entwicklungsprozess ermöglicht werden. Fördermaßnahmen wurden darauf ausgerichtet, „breitenwirksam, komplementär, subsidiär und nachhaltig“ zu sein. Maßnahmen sollten auf den verschiedenen Ebenen des Systems beruflicher Bildung gleichzeitig ansetzen (Mehrebenenansatz) und zudem mit Fördermaßnahmen in anderen Sektoren (wie z. B. Industrie- und Wirtschaftsförderung, Regionalentwicklung, Arbeitsmarktpolitik) vernetzt sein. Im Rahmen von ‚Public Private Partnership‘ sollten Staat, Wirtschaft und andere gesellschaftliche Gruppen zur intensiveren Zusammenarbeit veranlasst werden. Ein weiteres wesentliches Ziel der Berufsbildungsförderung bestand darin,

die Partnerorganisationen dazu zu befähigen, „ihre Problemlösungskompetenz kontinuierlich zu verbessern, um damit zugleich flexibel und angemessen auf die Veränderungen der Leistungsanforderungen an Berufliche Bildung reagieren zu können“ (GTZ 2000).⁴

Im Jahr 2005 verabschiedete das BMZ ein neues Sektorpapier (das jenes von 1992 formal ablöste) mit dem Titel „Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit“. Dieses ist weiterhin an den Millennium-Entwicklungszielen orientiert (vgl. BMZ 2005b: 7, 10 u. 15), setzt jedoch im Vergleich zu WiRAM neue Schwerpunkte. Berufsbildungsförderung wird nun nicht mehr vordringlich als Mittel für Wirtschaftsreformen (nicht Reformen des Berufsbildungssystems!) und für den Aufbau einer Marktwirtschaft gesehen, sondern eng mit einer Arbeitsmarktorientierung verbunden (vgl. BMZ 2005b: 8.). (Zur Kritik vgl. Arnold 2006).

Erst die jetzige Bundesregierung hat mit ihrer Bildungsstrategie 2010–2013 „Zehn Ziele für Bildung“ die Weichen neu gestellt, indem sie wieder an eher traditionelle Elemente anknüpft⁵: die Grundprinzipien der dualen beruflichen Bildung, vermehrter Einbezug der Privatwirtschaft in die Ausbildung, Stärkung der einheimischen Wettbewerbsfähigkeit⁶.

Wie diese kurze Entwicklungsgeschichte zeigt, haben sich die Konzepte für die Berufsbildungsförderung nach der Millenniumserklärung vom Jahr 2000 im Vergleich zu den Policy-Papieren der Vorjahre deutlich verändert. Die Entwicklung ab 2010 kann hier unberücksichtigt bleiben, da die untersuchten Vorhaben zwischen 1997 und 2010 durchgeführt wurden, und deshalb von dieser neuesten Entwicklung noch nicht berührt werden. Schaut man sich die Berufsbildungskonzepte der Entwicklungsdekade 2000–2010 noch einmal zusammenfassend an, dann zeichnen sich diese vor allem durch folgende Aspekte aus:

- A Beitrag zur Durchführung von Wirtschaftsreformen und Aufbau der Marktwirtschaft (WiRAM)
- B Armutsreduzierung
- C Genderdifferenzierung
- D Erzielung von nachweisbaren positiven Beschäftigungseffekten
- E Durchführung von Bedarfsanalysen
- F Entwicklung von Angeboten im „non-formalen“ Bereich, um größere Bevölkerungsgruppen zu erreichen
- G Breitenwirksamkeit
- H Mehrebenenansatz
- I Vernetzung mit Fördermaßnahmen in anderen Sektoren (z. B. Industrie- und Wirtschaftsförderung, Regionalentwicklung, Arbeitsmarktpolitik)
- J Intensivierung von Public-Private-Partnership (PPP)
- K Steigerung der Problemlösungskompetenz der Partnerorganisationen
- L Arbeitsmarktorientierung und Verknüpfung mit arbeitsmarktpolitischen Instrumenten (z. B. Arbeitsmarktinformationssystem, berufsorientierende Beratung, Aufbau von Arbeitsverwaltungen).

4 Damit wird übrigens ein Nachhaltigkeitsanspruch formuliert, der die eingeschränkten BMZ- und sonstigen GTZ-Definitionen erfreulich übersteigt (vgl. STOCKMANN u. Caspari 2001).

5 In diesem Kontext ist auch die von BMZ und BMBF (wieder) gestärkte „EDVANCE“-Initiative zu sehen, um gemeinsame, zukunftsfähige Konzepte zu entwickeln (vgl. EDVANCE 2011).

6 Einen guten Überblick zur Entwicklung zur deutschen Berufsbildungsförderung gibt Clement 2012.

Im Folgenden bietet sich nun die Möglichkeit, die evaluierten Berufsbildungsprogramme, die in einem Zeitraum von 1997 bis 2010 durchgeführt worden waren, daraufhin zu prüfen, ob und inwieweit die Projekte und Programme nach diesen Grundsätzen konzipiert und implementiert wurden, und ob sie dadurch wirkungsvoller und nachhaltiger gestaltet werden konnten. Zunächst wird untersucht, inwieweit sich die eben genannten Kriterien in den *Konzepten* der evaluierten Vorhaben wiederfinden.

5. Umsetzung der deutschen Berufsbildungsförderung nach dem Millennium

Die in Tab. 1: Ausgewählte Förderaspekte der Entwicklungsdekade 2000–2010 in GTZ-Vorhaben dargestellten Kriterien, die in den Policy Papieren der letzten Dekade zur Berufsbildungsförderung (GTZ 2000, BMZ 2005 a u. b) als wichtig hervorgehoben worden waren, zeigen, dass diese bei der Konzipierung von Vorhaben – zumindest zum Teil – beachtet wurden.

Tab. 1: Ausgewählte Förderaspekte der Entwicklungsdekade 2000–2010 in GTZ-Vorhaben

	WIRAM	Armutsreduzierung	Genderdifferenzierung	Beschäftigungseffekte	Bedarfsanalysen	non-formaler Bereich	Breitenwirksamkeit	Mehrebenenansatz	Vernetzung mit anderen Sektoren	Intensivierung von PPP	Problemlösungskompetenz	Arbeitsmarktinstrumente
1. Sierra Leone		✓	✓	✓				(✓)		✓		
2. Bulgarien		✓	✓	✓						(✓)	(✓)	
3. Indien		✓		✓						✓	✓	
4. Indonesien		✓		✓		✓					✓	
5. Kasachstan		✓	✓				✓	✓			✓	
6. Usbekistan			✓	✓			✓	✓			✓	
7. Brasilien				✓							✓	
8. Burkina Faso		✓	✓	✓			✓	✓				
9. China										✓	✓	
10. Ghana		✓	✓	✓							✓	
11. Mazedonien		✓		✓			✓	✓				
12. Philippinen ⁷		✓	✓				✓	✓		✓	✓	

7 Bei der Philippinen-Evaluation handelt es sich weniger um ein Projekt, als um eine Art Sub-Sektor-Evaluation, die rund 10 Projekte umfasste. Da in dem Evaluationsbericht dennoch eine Gesamtbewertung vorgenommen wurde, wird hier – der sprachlichen Einfachheit halber – von einem Projekt gesprochen.

Besonders auffällig – gerade im Vergleich zu Vorhaben früherer Dekaden – ist das fast durchweg geäußerte Bekenntnis zur Armutsreduzierung. Auch die Geschlechterdifferenzierung wird in den untersuchten Vorhaben viel häufiger als früher thematisiert. Neu ist zudem der Mehrebenenansatz der Projekte, der auf Breitenwirksamkeit ausgerichtet ist.

Allerdings zielten bereits viele Projekte vor dem Millennium – insbesondere die „Dualprojekte“ – auf Diffusion des implementierten Ausbildungsmodells. Auch die Steigerung der Problemlösungsfähigkeit der Partnerorganisationen war ein erklärtes Ziel früherer Projekte. Allerdings ist bei den untersuchten – anders als bei den „alten“ Vorhaben – nicht wirklich klar, ob mit der Schulung von Lehr- und Verwaltungskräften, der Veränderung von Curricula und Prüfungsverfahren, der Einführung neuer Technologien etc. wirklich ein Beitrag zur Problemlösungsfähigkeit geleistet wurde, wenn darunter die Fähigkeit verstanden wird, selbstständig notwendige Anpassungen (organisatorischer, inhaltlicher, arbeitsmarktbezogener Inhalte) zu erkennen und vorzunehmen.

Nicht durchgeschlagen auf die Projekte hat offenbar der Anspruch von WiRAM, Wirtschaftsreformen zu stärken und dem Aufbau einer sozialen und ökologischen Marktwirtschaft zu dienen. Hier zeigt sich eindeutig eine Überforderung der deutschen, vom BMZ geförderten, staatlichen Berufsbildungszusammenarbeit, die offenbar auch in der Praxis so wahrgenommen wurde und sich deshalb nicht in den Zielsystemen der untersuchten Projekte wiederfindet.

Ebenfalls unberücksichtigt blieb die Aufforderung, zukünftig vor oder zu Beginn von Berufsbildungsvorhaben systematische Bedarfsanalysen durchzuführen, um dem Anspruch gerecht zu werden, arbeitsmarktgerecht auszubilden. In keinem der untersuchten Projekte waren solche Analysen, die explizit auf die Anpassung der Qualifikationsprofile von Auszubildenden an die Bedarfe der Wirtschaft ausgerichtet waren, geplant oder durchgeführt worden.

Auch Angebote für den „non-formalen“ Sektor, um größere und insbesondere arme Bevölkerungsschichten zu erreichen, finden sich in den Projektdokumenten nicht häufig. Dies ist vor dem Hintergrund der Millennium Development Goals, insbesondere dem Ziel der Armutsreduzierung – dem sich wiederum fast alle untersuchten Projekte verpflichtet sahen – erstaunlich.

Über eine ebenfalls in den Policy-Papieren der letzten Dekade geforderte Vernetzung von Berufsbildungsmaßnahmen mit Fördermaßnahmen in anderen Sektoren wird in den Evaluierungsstudien nichts berichtet. Auch Public-Private-Partnerships sind offenbar nach wie vor nicht die Regel.

Im Sektorpapier von 2005 wird die Berufsbildungsförderung eng mit dem Arbeitsmarktthema verknüpft. Dass Berufsbildung an den Bedarfen des Arbeitsmarkts orientiert sein soll, ist nicht neu. Die Verknüpfung mit arbeitsmarktpolitischen Instrumenten (wie z. B. der Etablierung oder dem Ausbau der Berufsberatung, der Arbeitsverwaltung oder eines Arbeitsmarktinformationssystems) schon. Allerdings weisen nur sehr wenige der untersuchten Projekte solche Komponenten auf. Dies könnte darauf hindeuten, dass das neue Sektorkonzept zumindest auf die hier untersuchten Projekte keinen prägenden Einfluss ausübte. Aber es kann natürlich auch daran liegen, dass es einige Jahre dauert, bis sich solche Konzepte in der Praxis wiederfinden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass zentrale *Förderaspekte* in den berufsbildungsbezogenen Politik- und Sektorpapieren der letzten Dekade nur zum Teil

ihren Niederschlag bei der Konzipierung von Projekten und Programmen gefunden haben. Dennoch können einige *Schwerpunktverschiebungen* im Vergleich zu früheren Vorhaben konstatiert werden. Als Beleg hierfür sind vor allem das klare Bekenntnis zur Armutsreduzierung und die Genderdifferenzierung zu nennen. Das Streben nach nachweisbaren positiven Beschäftigungseffekten und das Bemühen um die Steigerung der Problemlösungskompetenz der Partnerorganisationen findet sich zwar ebenfalls häufig in den Projektkonzeptionen, doch dies waren – je nach Definition der verwandten Begriffe – schon in den Dekaden zuvor wichtige Ziele. Diese Feststellung gilt auch für die angestrebte Breitenwirksamkeit, die allerdings in den hier untersuchten Vorhaben nur bei rund der Hälfte der Projekte ein explizites Ziel darstellte. Um Breitenwirksamkeit zu erreichen, wurde in diesen Vorhaben zudem ein Mehrebenenansatz verwendet.

Obwohl in den Policy-Papieren gefordert, sind folgende Aspekte in den Projektkonzeptionen der untersuchten Berufsbildungsprojekte gar nicht oder nur selten zu finden: Beitrag zur Durchführung von Wirtschaftsreformen und zum Aufbau der Marktwirtschaft; Durchführung von Bedarfsanalysen vor oder zu Projektbeginn, um bedarfsadäquat auszubilden; Entwicklung von non-formalen Ausbildungsangeboten; Vernetzung mit anderen Förderungsmaßnahmen; Intensivierung von Public-Private-Partnership und Verknüpfung der angestrebten Berufsbildungsförderung mit arbeitsmarktpolitischen Instrumenten.

Schaut man sich als nächstes die *Umsetzung und Erreichung der angestrebten Ziele* an, dann ergibt sich ein ernüchterndes Bild. Zwar wird bei sämtlichen Vorhaben ein Bezug zur Armutsreduzierung hergestellt, womit eine übergreifende Armutsbekämpfung auf Makro- und Sektorebene bezeichnet wird, doch die Wirkungsketten müssen schon weit ausholen, um diesen Zusammenhang zu konstruieren. Empirisch bleiben die meisten Projekte den Beleg schuldig, dass sie hierzu tatsächlich einen Beitrag geleistet haben. Das ist nicht verwunderlich, denn die meisten Berufsbildungsprojekte konzentrieren sich eben gerade nicht auf die ärmsten Bevölkerungsschichten. Dies ist auch gar nicht möglich, wenn Projekte – wie schon früher – formale Bildungsabschlüsse der Sekundarstufen I und/oder II für die Teilnahme an Berufsbildungsmaßnahmen erfordern oder sich an Multiplikatoren wie Ausbilder, Lehrer oder Unternehmer richten.

Nur wenige der untersuchten Maßnahmen, wie z. B. die Wiederaufbauhilfe in Indonesien (Nr. 4), die sich an ehemalige Gerakan Aceh Merdeka (GAM-Kämpfer) und deren Angehörige richtete, oder das Employment Promotion Programme (EPP) in Sierra Leone, das auf marginalisierte Jugendliche abzielte (Nr. 1) weisen einen direkten Armutsbezug auf.

Die im Sektorkonzept von 1992 und in den Fachlichen Leitlinien der GTZ zur Berufsbildung (2000) noch explizit geforderte Angebotsentwicklung im non-formalen Bereich wurde von dem makroskopisch fokussierten WiRAM-Konzept als auch dem Sektorkonzept von 2005 in den Hintergrund gedrängt. Da die Agenda 2015 jedoch gleichzeitig einen Armutsbezug einforderte, entstand ein *konzeptionelles Dilemma*: Die Sektorkonzepte verlangten einerseits systemische Veränderungen auf der Makroebene, um Wirtschaftsreformen und den Aufbau der Marktwirtschaft zu fördern (WiRAM), und wurden mit arbeitsmarktpolitischen Instrumenten verbunden, die mit der Armutsrealität von Entwicklungsländern nur wenig zu tun haben. Andererseits wurden im Aktionsprogramm 2015 Forderungen aufgestellt, die mit dieser Art von Berufsbildungsvorhaben kaum erfüllt werden konnten.

Nach wie vor gilt für die deutsche Berufsbildungsförderung ein *geringer Armutsbezug* und es existiert nur ein geringes Angebot im non-formalen Bereich. Dies muss *keineswegs als negatives Urteil* verstanden werden! Die Reformierung formaler Ausbildungssysteme, der Aufbau funktions- und leistungsfähiger Ausbildungseinrichtungen, die Qualifizierung von formal gebildeten Zielgruppen und die Zusammenarbeit mit modernen Technologiezentren können einen wirksamen und nachhaltigen Beitrag zur Entwicklung eines Landes leisten.

Einen weiteren „*Labeling-Effekt*“ weist die *Genderdifferenzierung* auf. Immerhin gibt es eine Reihe von Vorhaben, die sich offen dazu bekennen, dass sie nicht gendersensitiv sind. Viele reklamieren dies jedoch für sich, ohne es zu sein. Die untersuchten Evaluierungsstudien belegen, dass die meisten Berufsbildungsprojekte – wie in den Dekaden zuvor – vor allem technische Berufe und Qualifikationen fördern. Dahinter steht die Vorstellung, dass vor allem Berufe/Qualifikationen des produktiven Sektors notwendig sind, um die Wirtschaftsentwicklung anzukurbeln. Solange aber der Dienstleistungssektor vernachlässigt wird, in dem viele Frauen beschäftigt sind, wird die Berufsbildungsförderung weiterhin vor allem Männern zugutekommen.

Die Absicht, nachweisbare *beschäftigungswirksame Effekte* zu erzielen, entspricht nicht nur den Strategiepapieren, sondern ist erklärtes Ziel der meisten untersuchten Projekte. Die Beschäftigungswirksamkeit der evaluierten Maßnahmen beschränkt sich fast ausschließlich auf die jeweils direkt Begünstigten. Darüber hinausgehende Beschäftigungseffekte, beispielsweise im Sinne einer signifikanten Verringerung der Arbeitslosenquote oder Steigerung der Einkommen der potentiellen Zielgruppen, konnten in keiner der Evaluierungen – auch nicht in den methodisch anspruchsvolleren – identifiziert werden. Hierfür sind die Reichweiten der einzelnen Maßnahmen (z. B. Anzahl der erreichten Auszubildenden) bzw. ihre Größenordnung im Vergleich zu intervenierenden Faktoren auf überregionaler und nationaler Ebene (v.a. Rahmenbedingungen am Arbeitsmarkt) zu gering.

Eng verknüpft mit der „Beschäftigungswirksamkeit“ ist die „*Breitenwirksamkeit*“, die manchmal auch als Diffusion oder Scaling-up-Effekt bezeichnet wird. Zumeist werden eine horizontale und eine vertikale Dimension unterschieden. Eine horizontale Diffusion, bei der andere Partner- und Trägerorganisationen Projektinterventionen übernommen haben und dadurch die Zahl der Begünstigten gewachsen ist, ist in einigen wenigen Berichten dokumentiert (z. B. Nr. 8 u. 12). Weniger erfolgreich waren die Vorhaben, dabei ihre Innovationen strategisch abzusichern, indem z. B. erprobte Konzepte oder Modelle in Form von Gesetzen, politischen Strategien oder nationalen Entwicklungsplänen (vertikale Dimension) institutionell verankert werden. Dieser Befund hat, wie noch zu zeigen ist, unmittelbaren Einfluss auf die Nachhaltigkeit der untersuchten Projekte.

Die Anwendung des Mehrebenenansatzes, ebenfalls eine Forderung der neueren Sektorkonzepte, insbesondere um Insellösungen und nicht-systemisches Denken zu verhindern, war in einer Vielzahl von Programmkonzeptionen vorgesehen. In der Praxis zeigten sich jedoch insbesondere auf der Systemebene z.T. erhebliche Defizite hinsichtlich der Wirksamkeit der Maßnahmen. Als Ursachen hierfür können wiederum einerseits ihre zu geringe Reichweite (s.o.) herangezogen werden und andererseits unzureichende Handlungsmacht der Programmteiligen, beispielsweise zur Beeinflussung politischer oder gesetzlicher Rahmenbedingungen.

Die *Steigerung der Problemlösungskompetenz* der Partnerorganisationen ist seit alters her ein zentrales Ziel der Berufsbildungszusammenarbeit und findet sich deshalb auch hier in den meisten untersuchten Vorhaben wieder. Allerdings lassen sich zur Erreichung dieses Ziels sehr unterschiedliche Maßnahmen zusammenfassen. Die Handlungskompetenz der Partner konnte durch Qualifizierungsmaßnahmen vor allem auf der Mikroebene gestärkt werden. Wurden Lehrpläne, Curricula, Organisationsabläufe, Managementprozesse etc. neu entwickelt und institutionalisiert, kam es auch zu einer Stärkung der Handlungskompetenz auf der Meso-Ebene, also der organisationalen Ebene. Auf der Makroebene werden solche Effekte hingegen kaum berichtet. Nun ist allerdings zu bedenken, dass der Begriff der Handlungskompetenz mit dem der Problemlösungskompetenz nicht identisch ist. Letzterer beinhaltet auch die Fähigkeit, selbst in der Lage zu sein, geschaffene Strukturen und Prozesse eigenständig sich verändernden Umweltbedingungen anzupassen. Hierzu wird in den Evaluierungsberichten jedoch kaum etwas Wertbares ausgesagt.

Nachdem zunächst die konzeptionelle Entwicklung der Berufsbildungsförderung und ihre empirische Umsetzung beleuchtet worden sind, soll nun der Frage nachgegangen werden, wie *wirksam* und *nachhaltig* die deutsche Berufsbildungsförderung insgesamt ist.

6. Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Berufsbildungsförderung

Bei der Bewertung der Wirksamkeit muss bei der GTZ zwischen der Effektivität, die das Ausmaß bezeichnet, „in dem die Wirkungen (Ziele) der Entwicklungsmaßnahmen erreicht werden (Soll-Ist-Vergleich)“ (GTZ 2010: 6), und dem Impact unterschieden werden, unter dem das Ausmaß verstanden wird, „in dem das Vorhaben dazu beiträgt, dass die angestrebten übergeordneten Wirkungen erreicht werden sowie andere intendierte Wirkungen eintreten“ (GTZ 2010: 7). Mit Nachhaltigkeit bezeichnet die GTZ das „Maß für die Wahrscheinlichkeit, dass die positiven Wirkungen der Entwicklungsmaßnahme über das Ende der Unterstützung hinaus fortbestehen“ (GTZ 2010: 10).

Tab. 2: Evaluierungstypen, -ergebnisse sowie Vorhabendauer und -volumina

	Evalua-tionstyp	Programmtyp	Dauer (Mon.)	Volumen (Mio.)	Effek-tivität ¹⁾	Impact ¹⁾	Nach-haltigkeit ²⁾
1. Sierra Leone	Zwischen	Marginalisierte Gruppen	54	3,00 ⁸	2	2	3
2. Bulgarien	Schluss	Berufliche Erwachsenenbildung	70	2,00	1	1	2
3. Indien	Schluss	Institutionenförderung	49	2,81	2	3	2
4. Indonesien	Schluss	Non-formale Ausbildung	59	9,39	2	2	3
5. Kasachstan	Schluss	Systemveränderung + kooperative Ausbildung	41	3,25	2	3	3

8 Bis zum Zeitpunkt der Evaluation tatsächlich verausgabte Mittel.

	Evaluationstyp	Programmtyp	Dauer (Mon.)	Volumen (Mio.)	Effektivität ¹⁾	Impact ¹⁾	Nachhaltigkeit ²⁾
6. Usbekistan	Schluss	Systemveränderung + kooperative Ausbildung	85	3,08	2	2	3
7. Brasilien	Ex-post	Institutionenförderung	42	1,16	2	2	1
8. Burkina Faso	Ex-post	Systemveränderung + duale Ausbildung	77	5,38	4	4	4
9. China	Ex-post	Institutionenförderung	119	6,39	3	2	1
10. Ghana	Ex-post	Institutionenförderung	101	3,15	2	3	4
11. Mazedonien	Ex-post	Systemveränderung + kooperative Ausbildung	69	3,14	4	4	3
12. Philippinen	Ex-post	Systemveränderung + duale Ausbildung	143 ⁹⁾	30,83 ¹⁰⁾	2	4	4
Ø Schlussevaluierungen			60,80	4,105	1,80	2,20	2,60
Ø Ex-post Evaluierungen			91,83	8,343	2,83	3,17	2,83
Ø insgesamt			75,75	6,848	2,33	2,67	2,75

1) Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (nutzlos) 2) Skala von 1 (sehr gut) bis 4 (unangemessen)¹¹⁾

Quelle: Ergebnisse der 12 im Auftrag der GTZ durchgeführten, unabhängigen Evaluierungen.

Wie aus Tabelle 2 entnommen werden kann, wird die Effektivität der Projekte in den der Metaevaluierung zugrunde liegenden Evaluierungsstudien mit wenigen Ausnahmen (Nr. 8 u. 11) durchweg als gut eingestuft ($\bar{x} = 2,33$), die übergeordneten entwicklungspolitischen Wirkungen (Impact) und die Nachhaltigkeit etwas schlechter ($\bar{x} = 2,67$ bzw. $\bar{x} = 2,75$). Nur bei zwei Maßnahmen wird die Effektivität und bei dreien der Impact mit 4 bewertet. Die Nachhaltigkeit, bei der die Bewertungsskala nur von 1–4 reicht, wird in drei Fällen mit 4 (= unangemessen) bewertet.

Generell fällt auf, dass die Bewertungen dieser Kriterien bei Schlussevaluierungen deutlich besser ausfallen als bei Ex-post-Evaluierungen. Die um ca. eine Note schlechtere Bewertung von Effektivität (Zielerreichung), Impact und Nachhaltigkeit bei Ex-post-Evaluierungen im Vergleich zu Schlussevaluierungen ist möglicherweise ein Indiz dafür, dass sich erst einige Jahre nach Förderende, also wenn die Unterstützung durch einen Geber beendet ist, die Folgen von Programminterventionen deutlicher zeigen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die hier evaluierten Projekte der Berufsbildungsförderung am ehesten auf der Ebene der direkten Wirkungen, der Zielerreichungsebene, erfolgreich waren. Auf der entwicklungspolitisch übergeordneten Ebene waren sie hingegen deutlich weniger wirksam. Dies gilt insbesondere für die Nachhaltigkeit dieser Projekte – vor allem, wenn nur die Ergebnisse der Ex-post-Evaluierungen herangezogen werden.

9 Entspricht Beobachtungszeitraum.

10 Alle Entwicklungsvorhaben insgesamt.

11 Zur Bewertungsgrundlage der einzelnen Evaluationskriterien vgl. GTZ 2010: 11 f.

7. Ansätze der staatlichen deutschen Berufsbildungsförderung im Vergleich

Vergleicht man die verschiedenen *Ansätze* der staatlichen deutschen Berufsbildungsförderung untereinander, dann zeigt sich, dass Projekte mit einem begrenzten Anspruchsniveau eher Nachhaltigkeit erzielten (gemessen an der Anzahl der in Tabelle 1 gelisteten Förderaspekte) als solche mit einem breiten Spektrum an Ansprüchen.

Nach den in Tabelle 1 dargelegten Anforderungen der Berufsbildungsförderung strebten die Projekte in Brasilien (Nr. 7) und China (Nr. 9) nur die Erfüllung von zwei Kriterien und das in Indien (Nr. 3) vier der 12 ausgewerteten Kriterien an. Es handelt sich dabei um die beiden einzigen Projekte der gesamten Auswahl, denen die höchste Nachhaltigkeitsstufe („1“) zugebilligt wurde (Nr. 7 und 9), sowie um eines von nur zwei Vorhaben mit einer „guten“ Nachhaltigkeitsbewertung (Nr. 3). Alle drei Vorhaben gehören zu der Kategorie: „*Institutionenförderungsprojekte*“, bei denen eine ausgewählte Ausbildungseinrichtung (IGIAT, SENAI, CDAD)¹² beim Aufbau einer höheren Problemlösungskompetenz unterstützt wurde. Allerdings ist dies kaum der alleinige Schlüssel zum Erfolg, da ein vergleichbares Projekt in Ghana (Nr. 10) zu den Vorhaben mit der geringsten Nachhaltigkeit zählt.

Was macht die Unterschiede aus? Die erfolgreichen Projekte zeichnen sich durch altbekannte Erfolgsfaktoren aus:

- hohe Akzeptanz der Ziele und Maßnahmen beim Partner
- hohe organisatorische Leistungsfähigkeit des Partners
- stabile politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen
- hohe Nachfrage der angebotenen Dienstleistungen.

Zu den *weniger nachhaltigen Vorhaben* (Stufe 3 und 4) gehören alle Vorhaben, die gemäß Tabelle 1 *Breitenwirksamkeit* angestrebt haben! Gemeinsam ist diesen Vorhaben ebenfalls, dass ein *Mehrebenenansatz* verwendet und dass *systemische Veränderungen* angestrebt wurden (Nr. 5, 6, 8, 11, 12). Dazu gehören auch die Projekte, die eine duale Ausbildung (Burkina Faso, Nr. 8 ,und die Philippinen, Nr. 12) oder eine kooperative Ausbildung (Kasachstan, Nr. 5) einführen wollten. Die beiden Dualprojekte (Nr. 8 u. Nr. 12) weisen zudem den schlechtesten Nachhaltigkeitswert („4“) von allen Vorhaben auf. In Mazedonien (Nr. 11) wurden exemplarisch neue Berufsbildungscurricula entwickelt, in denen der Praxisanteil der Ausbildung auf 50% (von 20%) erhöht wurde und die in 8 Pilotschulen eingeführt wurden, ohne jedoch einen breiten Reformprozess auszulösen. In Usbekistan (Nr. 6) wurde in 32 Pilot Vocational Colleges ein reformierter Ausbildungsgang für ICT gefördert, doch ist die Nachhaltigkeit aufgrund fehlender Ressourcen für zukünftige technologische Entwicklungen sowie für die Unterhaltung der Ausstattung stark gefährdet (Nr. 6: S. 8). Die Nachhaltigkeit dieses Vorhabens wurde zwar mit „zufriedenstellend“ bewertet, doch diese Einschätzung ist angesichts der im Bericht geschilderten Mängel kaum nachvollziehbar.

Die noch nicht typisierten Fälle Bulgarien (Nr. 2), Sierra Leone (Nr. 1) und Indonesien (Nr. 4) stellen Sonderfälle dar: in Bulgarien konzentrierte sich das Projekt auf die Förderung der beruflichen Erwachsenenbildung, in Indonesien handelte es sich

¹² IGIAT = Indo German Institute of Advanced Technology, Visakhapatnam (Indien); SENAI = Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Brasilien); CDAD = Chinesisch-Deutsches Ausbildungszentrum für Drucktechnik, Hefei (China).

um Wiederaufbauhilfe, das einzige Projekt der Untersuchungspopulation mit einer starken non-formalen Ausbildungskomponente. Auch das Projekt in Sierra Leone richtete sich an marginalisierte Gruppen und sollte wie das Projekt in Indonesien einen friedensschaffenden, konfliktreduzierenden Beitrag leisten. Die Nachhaltigkeit dieser Projekte wird mit gut bis befriedigend bewertet.

Zusammenfassend kann demnach festgehalten werden, dass die meisten Berufsbildungsprojekte entweder dem Ausbau und der Förderung einzelner Berufsbildungszentren dienten (Nr. 2: IGIAT¹³, Nr. 7: SENAI¹⁴, Nr.9: CDAD¹⁵, Nr. 10: TTI¹⁶) mit einem, im Vergleich zu den anderen Vorhaben sehr begrenzten Anforderungsprofil (vgl. Tabelle 1) oder dem Auf- bzw. Ausbau eines dualen oder kooperativen Ausbildungssystems mit der Absicht der Systemreform und der Breitenwirksamkeit (Nr. 5, 6, 8, 11, 12).

Während drei der vier „Institutionenförderprojekte“ sehr gute bis gute Nachhaltigkeitswerte erzielten, wird den dualen Vorhaben (Burkina Faso und Philippinen) die geringste Nachhaltigkeit attestiert, alle anderen kommen über ein „befriedigend“ nicht hinaus. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass Projekte mit einem reduzierten Anspruchsniveau eher nachhaltig sind als solche mit einer hohen Anzahl von Ansprüchen wie Armutsreduzierung, Genderdifferenzierung, Erzielung von Beschäftigungseffekten und Breitenwirksamkeit unter Anwendung eines Mehrebenenansatzes.

Die *Ansprüche an Berufsbildungsvorhaben* wurden im historischen Zeitverlauf immer höher geschraubt, sodass sie mittlerweile eine Vielzahl von Anforderungen erfüllen sollen (vgl. die unvollständige Auswahl in Tabelle 1). Werden jedoch die hohen Ansprüche in den Berufsbildungskonzepten der letzten Dekade mit den hier dargestellten Befunden verglichen, dann ist eine klaffende Lücke zu erkennen. Die unterschiedlichen Ansprüche, wie sie einerseits in Konzepten wie WiRAM und dem im Sektorkonzept von 2005 dominierenden arbeitsmarktbezogenen, makroskopischen Ansatz zum Ausdruck kommen und wie sie andererseits in den alles überwölbenden Armuts- und Genderzielen z. B. im Aktionsprogramm 2015 des BMZ formuliert werden, führen offenbar zu einer Überforderung der Berufsbildungszusammenarbeit. Vertraut man den in den Evaluierungen vorgenommenen Bewertungen, dann schneiden die Projekte mit einem geringeren Anspruchsspektrum (abgebildet durch die Auswahl an Häkchen in Tabelle 1), die sich auf die Förderung von ausgewählten Berufsbildungseinrichtungen ohne Breitenwirksamkeit, ohne Verwendung eines Mehrebenenansatzes und ohne Systemveränderungsanspruch beschränken, im Hinblick auf die Nachhaltigkeit am besten ab.

Diese Aussage sollte nicht so verstanden werden, dass nur noch Projekte und Programme mit einem „niedrigen“ Anspruchsniveau durchgeführt werden sollten, da solche mit „hohem“ Anspruchsniveau, vor allem mit der Absicht der Systemveränderung (insbesondere der Einführung dualer oder praxisorientierter Systemelemente) und Breitenwirksamkeit schlechter abgeschnitten haben. Vielmehr sollten Vorhaben mit Systemveränderungsanspruch umfassende ex-ante Evaluierungen vorausgehen, um die Realisierungschancen genau zu prüfen. In den Fällen, in denen

13 Indisch-Deutsches Zentrum für moderne Technologien, Indien.

14 Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (*auf Deutsch*: „Nationaler Ausbildungsdienst für die Industrielehre“), Brasilien.

15 KV Chinesisch-Deutsches Ausbildungszentrum für Drucktechnik, VR China.

16 Takoradi Technical Institute, Ghana.

ein auf Breitenwirksamkeit und Systemreform abzielender Ansatz nicht erfolgversprechend scheint, oder in den Fällen, in denen für solche Veränderungsprojekte keine ausreichenden Ressourcen zur Verfügung stehen, oder kein langfristiges, ggf. jahrzehntelanges Engagement beabsichtigt ist, sollten eher Vorhaben mit einem begrenzten und beeinflussbaren Aufgabenumfeld den Vorzug bekommen.

8. Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit den Evaluierungsergebnissen aus den 1990er Jahren

Vergleicht man die hier gewonnenen Erkenntnisse mit den Befunden aus den 1990er Jahren (STOCKMANN 1996 und STOCKMANN u. a. 2000), dann sind natürlich Unterschiede zu erwarten, schon allein deshalb, weil jetzt andere Sektorkonzepte und Leitlinien der Berufsbildungsförderung gelten als damals und sich die Entwicklungsprobleme der Welt weiter ausdifferenziert haben (vgl. STOCKMANN, Menzel u. Nuscheler 2011). So ist in den Vorhaben des letzten Jahrzehnts zumindest vom Anspruch her eine stärkere Orientierung an der Armutsreduzierung und dem Genderbezug auszumachen. Zwei der untersuchten Projekte (Nr. 1 und 4) hatten unmittelbar mit konfliktreduzierenden, friedensstiftenden Maßnahmen zu tun. Neu sind auch der explizite Bezug zur Wirtschaftsförderung, die Intensivierung von PPP und die Verlinkung mit Arbeitsmarktinstrumenten.

Nicht neu ist allerdings die Forderung nach aussagefähigen Bedarfsanalysen zu Beginn eines Projekts, der Anspruch auf Breitenwirksamkeit, die Stärkung der Problemlösungskompetenz der Partnerinstitutionen, die Erzielung von Beschäftigungseffekten und die Einsicht, dass Angebote im non-formalen Bereich zur Armutsreduzierung besonders wichtig sind.

Die entscheidende Frage, ob Projekte der letzten Dekade nachhaltiger und erfolgreicher sind als Projekte, die vor dem Millennium durchgeführt wurden, ist schwer zu beantworten, da die Evaluierungen der 1990er Jahre nicht die DAC-Kriterien benutzten, dafür aber mehr Wert auf die Bewertung der Nachhaltigkeit legten. Vergleicht man Effektivität, Wirkungen auf der übergeordneten politischen Ebene und Nachhaltigkeit, dann könnte ein Fortschritt in dieser Dekade beobachtbar sein. Natürlich gibt es keine „Zentrumsprojekte“ (Technische Schulen) mehr, bei denen eine vollschulische Ausbildung unterstützt wurde. Aber diese Art der Förderung wurde schon spätestens in den 1980er Jahren eingestellt. Bereits vor dem Millennium gab es „Institutionenförderprojekte“ wie jetzt mit SENAI (Nr. 7) und anderen (Nr. 3, 9, 10), z. B. mit SENA in Kolumbien, dem in der 1990er Evaluierung eine hohe Zielerreichung, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit bescheinigt wurde (STOCKMANN 1996: 353 u. 364). Auch heute noch gehört dieser Projekttyp zu den wirkungsvollsten und nachhaltigsten Fällen (Nr. 3, 7, 9).

Mit der Erzielung von Breitenwirksamkeit haben sich die Projekte seit jeher schwer getan. Bei den Dualprojekten der 90er Jahre hatte nur ein Projekt (INTECAP, Guatemala) eine hohe Diffusionswirkung im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem erzielen können (vgl. STOCKMANN 1996: 364, 368 ff. u. 385).

In der VR China war gezielt ein Mehrebenenansatz eingesetzt worden, um auf „hoher“ politischer Ebene die Voraussetzungen zu schaffen, die dann auf operativer Ebene für die Einführung einer dualen Ausbildung genutzt werden sollten. Hierzu fand ein kontinuierlicher politischer Dialog statt, wurden drei dem BIBB vergleichbare Einrichtungen geschaffen und Ausbildungsstätten unterstützt. Obwohl diese

Förderung mustergültig auf drei Ebenen, der politisch-strategischen, der Multiplikatoren- und der operativen Ebene geplant wurde, war der Erfolg eher bescheiden. Zwar konnte bei allen Beteiligten auf allen Ebenen die Einsicht in die Bedeutung der praktischen Ausbildung gestärkt werden, doch dies setzte sich nicht in Ownership für die Einführung einer dualen Ausbildung um. Die Betriebe konnten sich mit dieser Ausbildungsform nur bedingt anfreunden und die Zertifizierung wurde den „neuen“ Berufen von staatlicher Seite verweigert. Die Breitenwirksamkeit blieb weitgehend aus (vgl. STOCKMANN u. a. 2000: 273 ff.). Dennoch gelang es bei den beteiligten Berufsschulen, die Ausbildungskonzeptionen vom traditionellen Schulmodell zu lösen und in dualer Form zu reformieren, auch wenn eine Übertragung des Gesamtkonzepts auf andere Facharbeiterschulen nicht stattfand (vgl. S. 281).

Die Ursachen dafür, dass das duale System nicht flächendeckend eingeführt werden konnte, werden vor allem in der *fehlenden Ownership* für das duale Modell, die *nicht systemadäquaten Rahmenbedingungen*, aber auch in einer *unflexiblen Steuerung* gesehen, die starr an der Einführung des dualen Modells festhielt, auch als schon längst klar war, dass die Voraussetzungen dafür in der VR China nicht gegeben waren (S. 305 ff.).

Obwohl keine wirklich vergleichbaren Daten vorliegen, waren allenfalls die Projekte in Kasachstan (Nr. 5) und Usbekistan (Nr. 6) ähnlich erfolgreich wie das Guatemala-Projekt, allerdings mit keiner überzeugenden Nachhaltigkeitsprognose (bei beiden Vorhaben handelt es sich nicht um Ex-post-Evaluierungen). Den drei „Dualprojekten“, die in dieser aktuellen Studie ex-post evaluiert wurden, wird eine nicht zufriedenstellende Effektivität (2 x Note 4; 1 x Note 2), ein ungenügender Impact (3 x Note 4) und eine ungenügende Nachhaltigkeit (2 x Note 4; 1 x Note 3) attestiert. Mit diesem Ergebnis lässt sich kaum die Behauptung stützen, dass die dualen, dualisierten oder mit Praxiselementen ausgestatteten, auf Breitenwirksamkeit und Systemveränderung ausgerichteten Vorhaben von heute erfolgreicher und nachhaltiger wären als die vor dem Millennium.

Interessant sind die Projekte, für die es vor dem Millennium keine direkte Entsprechung gibt: das Erwachsenenbildungsprogramm in Bulgarien (Nr. 2), die Projekte zur Konfliktreduzierung in Indonesien (Nr. 4) und in Sierra Leone (Nr. 1). Diesen Entwicklungsmaßnahmen wird zwar eine sehr gute bis gute Effektivität und Wirkung attestiert, die Nachhaltigkeitsprognosen lassen jedoch zumindest Gefährdungspotenziale erkennen.

Vergleicht man die Erfolgsfaktoren von heute und damals, dann lassen sich keine bemerkenswerten Unterschiede ausmachen. In der Studie von STOCKMANN (1996) konnten beim Vergleich der Zentrums- mit den Dualprojekten Variablen systematisch variiert werden. Dabei zeigte sich methodisch eindeutiger als hier möglich, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die organisatorische Leistungsfähigkeit der Träger (die sich vor allem durch Zielakzeptanz (Ownership) beim Führungs- und Ausbildungspersonal, das Vorhandensein qualifizierten Personals und durch eine angemessene technische Ausstattung auszeichneten) für die Diffusionswirkungen (Breitenwirksamkeit) und die konstatierte Nachhaltigkeit entscheidend waren (vgl. STOCKMANN 1996: 353, 364 u. 385). Dieser Befund wird auch durch die China-Studie (vgl. STOCKMANN u. a. 2000) gestützt.

Wenn die Bedingungen und Erfolgsfaktoren für wirkungsvolle und nachhaltige Berufsbildungsprojekte also weitgehend bekannt sind, ist die spannende Frage,

wieso Empfehlungen aus älteren Vorhaben in neuen kaum aufgegriffen werden¹⁷ und wieso es nicht besonders gut gelingt, diese Bedingungen und Erfolgsfaktoren besser als bisher zu berücksichtigen, sodass es zu wirkungsvolleren und nachhaltigeren Vorhaben kommt.

8. Zusammenfassung und Empfehlungen

Die Konzepte zur Berufsbildungszusammenarbeit, wie sie in Strategien, Sektorpapieren und Förderleitlinien zum Ausdruck kommen, haben sich in den letzten 60 Jahren enorm verändert. Seit dem Millennium ist zu beobachten, dass die Ansprüche an die Berufsbildungszusammenarbeit nicht nur immer mehr gestiegen sind, sondern auch zunehmend in Widerspruch zueinander gerieten. Während die Millenniumserklärung und das von der Bundesregierung daraus abgeleitete „Aktionsprogramm 2015“ vor allem die Armutsbekämpfung in den Vordergrund stellt und somit eher non-formale Aus- und Weiterbildungsangebote notwendig machen würde, setzten die Fachlichen Leitlinien der GTZ zur Beruflichen Bildung (GTZ 2000), das BMZ-Konzept „Wirtschaftsreform und Aufbau der Marktwirtschaft“ (WiRAM) sowie das Sektorkonzept von 2005 (BMZ 2005) vor allem auf Marktorientierung, Systemreformen und Modernisierung.

Die Vielzahl von, z.T. gegensätzlichen und mit Berufsbildung gar nicht erreichbaren, Zielen führte zu einer Überfrachtung der Berufsbildung. Sieht man sich die Umsetzung des umfangreichen Zielkatalogs an, dann wird deutlich, dass sich eine Reihe dieser Ziele kaum in den Programm- und Projektkonzepten der Nach-Millenniumsdekade wiederfinden (z. B. der Schwerpunkt Wirtschaftsreform und Aufbau der Marktwirtschaft, Förderung non-formaler Angebote, Vernetzung mit anderen Fördersektoren, Entwicklung und Etablierung von Arbeitsmarktinstrumenten) und einige schlicht einen Labeling-Effekt abbilden (z. B. Armutsreduzierung, Genderdifferenzierung). Ernsthafte Versuche wurden hingegen unternommen, um Beschäftigungseffekte zu erzielen, Breitenwirksamkeit über die Verwendung von Mehrebenenansätzen zu generieren oder die Problemlösungskompetenzen der Partner zu steigern – die klassischen Ziele der Berufsbildungszusammenarbeit.

Schaut man sich die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Berufsbildungsförderung anhand der 12 im Auftrag der GTZ durchgeführten externen, unabhängigen Evaluierungen an, ergibt sich ein recht gutes (bei Schlussevaluierungen) bis befriedigendes (bei Ex-post-Evaluierungen) Ergebnis in den Kategorien Zielerreichung (Effektivität), Impact und Nachhaltigkeit. Dabei zeigten sich tendenziell die Projekte und Programme erfolgreicher, die, gemessen an dem Anspruchsprofil, weniger Ziele erreichen wollten als die mit einer Vielzahl von Zielen. Projekte der Institutionenförderung, die z. B. ein Zentrum für moderne Technologien (Nr. 3), die Modernisierung einer halbstaatlichen Ausbildungsinstitution (Nr. 3) oder ein Ausbildungszentrum für Drucktechnik (Nr. 9) unterstützten, erhielten von den Gutachtern bessere Noten als Projekte und Programme zur Einführung dualer (kooperativer, mehr praxisbezogener) Systemelemente, also solche, die auf Breitenwirksamkeit und Systemreform ausgelegt waren und dafür z.T. sehr komplexe Mehrebenenansätze verfolgten. Offenbar erfordern solche Entwicklungsmaßnahmen besondere Sorgfalt bei der Planung (Ex-

17 Dies ist zumindest in keiner der hier untersuchten Studien dokumentiert.

ante-Evaluierung) und Durchführung (Steuerung), die in den untersuchten Fällen nicht ausreichend gegeben war. Keines dieser Projekte (Nr. 5, 6, 8, 11, 12) konnte eine gute Bewertung des Impacts (außer Nr. 6) oder der Nachhaltigkeit erzielen.

Daraus sollte sicherlich nicht der Schluss gezogen werden, dass auf Systemreformen und Breitenwirksamkeit abzielende Ansätze nicht mehr angestrebt werden sollten. Stattdessen sind genauere und vor allem realistischere Einschätzungen zu den Umsetzungschancen vor Projektbeginn (mittels Ex-ante-Evaluierungen) und während der Durchführung (mittels Monitoring- & Evaluierungssystemen) notwendig. Generell sollte die Berufsbildungszusammenarbeit von der Vielfalt z.T. überzogener und auch widersprüchlicher Anforderungen und Ansprüche entlastet werden. Eine Fokussierung auf den Markenkern¹⁸ der Berufsbildung sowie die Ausarbeitung von klaren und realistischen Zielsystemen in der Planungsphase wären hierfür empfehlenswert.

Vergleicht man die im Rahmen der Metaevaluierung auf der Basis von 12 unabhängigen Evaluierungen zusammengetragenen Ergebnisse, dann wird deutlich, dass sich zwar durchaus konzeptionelle Unterschiede zeigen, die „neuen“ Projekte aber nicht per se erfolgreicher, wirkungsvoller oder nachhaltiger sind als die „alten“. Dies gilt insbesondere für die Vorhaben, die in den 1980er und 1990er Jahren wie in der Dekade nach dem Millennium Breitenwirksamkeit und (dualen) Systemwandel auslösen wollten. Auch bei der Analyse der Erfolgsfaktoren ergaben sich im Vergleich von heute zu damals keine massiven Unterschiede. Bei Systemreformen spielt sicherlich die Kompatibilität mit bestehenden Strukturen und Prozessen eine wichtige Rolle. Für die Nachhaltigkeit stellen Ownership und qualifiziertes Personal sowie flexible Steuerung zentrale Erfolgskriterien dar. Wer meint, dass dies alles altbekannte Faktoren seien, muss sich fragen lassen, warum es dann nach wie vor nicht besser gelingt, eine erfolgreichere, wirkungsvollere und nachhaltigere Entwicklungszusammenarbeit zu generieren.

Literatur

- Arnold, R. (1984): Die Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 80(7), S. 593–609.
- Arnold, R. (1992): Entwicklungsstufen der deutschen Berufsbildungshilfe. In: Entwicklung und Zusammenarbeit. Bd. 33(9), S. 15–17.
- Arnold, R. (2006): Die „Entdeckung“ des Arbeitsmarktes in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit – die neuen sektorpolitischen Vorgaben kritisch-konstruktiv gesichert. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 102, Heft 3, S. 444–454. BMZ 2001 BBJ Consult (Hrsg.) (1992): Zielorientierte Projektplanung im sozialen Bereich. Berlin.
- Birr, K. (1998): Planung und Management von Entwicklungsprojekten als komplexe Systeme in turbulenten Umwelten – eine Analyse der zielorientierten Projektplanung im Rahmen einer entwicklungsorientierten Managements. Berlin.
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2001): Aktionsprogramm 2015. Armut bekämpfen. Gemeinsam handeln. Der Beitrag der Bundesregierung zur weltweiten Halbierung extremer Armut, Bonn: BMZ.

18 Hierunter sind die fünf Kernfaktoren zu verstehen, die die deutsche Berufsausbildung prägen: Enge Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft, Lernen im Arbeitsprozess, gesellschaftlich akzeptierte Standards, Qualifizierung von Berufsbildungspersonal, institutionalisierte Forschung und Beratung (vgl. EDVANCE 2011).

- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2005a): Berufsbildung in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit. Bonn: BMZ.
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2005b): Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit. BMZ Konzepte, 137. Bonn: BMZ.
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2010): Zehn Ziele für Bildung. BMZ Bildungsstrategie 2010–2013, Berlin: BMZ.
- Cooksy, L.J.; Caracelli, V.J. (2009): Metaevaluation in Practice. Selection and Application of Criteria. In: *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, Vol. 6 Nr. 11, S. 1–15.
- EDVANCE – German Quality in Vocational Education and Training (2011): Globale Lösungen für Qualität und Innovation in der Berufsbildung. Siehe auch: <http://www.edvance-net.de/> (zul. ges. 2.2.12).
- Fitzpatrick, J. L.; Sanders, J. R.; Worthen, B. R. (2011): *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Boston u. a.: Pearson.
- GKKE – Gemeinsame Konferenz Kirche und Entwicklung (Hrsg.) (2003): Halbierung der extremen Armut. Zweiter Bericht der GKKE zur Umsetzung des Aktionsprogramms 2015 der Bundesregierung. Berlin.
- Glaser, B.; Strauss, A. L. (1967/1998): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruiter.
- Greinert, W. u. a. (1997): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden: Nomos. GTZ 2000
- GTZ – Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hrsg.) (2000): *Fachliche Leitlinien der GTZ zur Beruflichen Bildung: AF Berufliche Bildung, Version 12/2000*. Eschborn.
- GTZ – Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hrsg.) (2010): *Anleitung für die Erfolgsbewertung von Vorhaben im Evaluierungsschwerpunkt „Berufliche Bildung“*. Eschborn.
- Hanssen, C.E.; Lawrenz, F.; Dunet, D. (2008): *Concurrent Meta-Evaluation. A Critique*. In: *American Journal of Evaluation*, December 2008, Vol. 29 Nr. 4, S. 572–582.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994): *The Program Evaluation Standards*. Sage: Thousand Oaks, California.
- Karcher, W.; Axt, H.-J.; Schleich, B. (1988): Profiltreu und lernfähig. Zur Diskussion um die deutsche Berufsbildungshilfe. In: *Entwicklung und Zusammenarbeit*, H. 3, S. 10–12.
- Kohnert, D. (1992): *Perspektiven zielorientierter Projektplanung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Weltforum-Verlag: München.
- Kuckartz, U. (2010): *Sozialwissenschaftliche Ansätze für die kategorienbasierte Textanalyse*. In: Ders. (Hg.): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G.; Mruck, K. (Hg., 2007): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rossi, P. H.; Lipsey, M. W.; Freeman, H. E. (2004): *Evaluation: a systematic approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Rychetsky, H.; Gold, E. (1991): Tendenzen in der beruflichen Bildung. Herausforderungen an die Bildungsplanung in Entwicklungsländern. In: *gtz-info* 4/1991, S. 6–12.
- Scriven, M. (2011): *Evaluating Evaluations. A Meta-Evaluation Checklist*. Claremont University. Online unter: http://michaelscriven.info/images/EVALUATING_EVALUATIONS_8.16.11.pdf (zul. ges. 12.8.12).
- Stockmann, R. (1994): *Dreißig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung: Programme, Konzepte und ihre Umsetzung*. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 10 (1994) 2, S. 229–323.
- Stockmann, R. (1996): *Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten*, Opladen.

- Stockmann, R. u. a. (2000): Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Programmen in China. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Stockmann, R. (2003a): Berufsbildung braucht neue Impulse. Entwicklungspolitische Bedeutung muss gestärkt werden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 33/2004, H. 2, S. 44–48.
- Stockmann, R. (2003b): WiRAM für Arme? Oder: Trägt das neue Konzept zur Armutsreduzierung bei? Vortrag anlässlich des Workshops „Berufsbildungszusammenarbeit für ‚Pro Poor Growth & Governance‘“. GTZ, Eschborn: 18. Dezember 2003.
- Stockmann, R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster: Waxmann.
- Stockmann, R.; Caspari, A. (2001): Nachhaltigkeit deutscher EZ-Projekte. Eine operationale Nachhaltigkeitsdefinition und ihre Anwendung. In: Epd-Entwicklungspolitik 14/2001.
- Stockmann, R.; Köhne, G. (2008): Development Aid and VET Research. In: Rauner, F.; Maclean, R. (Hg.): Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research. Heidelberg: Springer.
- Stockmann, R.; Krapp, S. (1994): Konzepte der Bildungsförderung und ihre Umsetzung in den Entwicklungsländern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90 (1994) 4, S. 335–360.
- Stockmann, R.; Menzel, U.; Nuscheler, F. (2011): Entwicklungspolitik. Theorien – Probleme – Strategien. München: Oldenbourg Verlag.
- Stockmann, R.; Silvestrini, S. (2012): Synthese und Meta-Evaluierung Berufliche Bildung 2011. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Eschborn: GIZ.
- Stufflebeam, D.L. (2001): The Metaevaluation Imperativ. In: American Journal of Evaluation June 2001, vol. 22/no. 2, S.183–209.
- UNFPA – United Nations Population Fund (Hrsg.) (2004): Programme Manager’s Planning Monitoring & Evaluation Toolkit. Tool Number 1: Glossary of Planning, Monitoring & Evaluation Terms, New York: United Nations.
- Wallenborn, M. (2002): Zehn Jahre „Sektorkonzepte Berufliche Bildung“ – Von der Fortbildung zur internationalen Personalentwicklung. In: DSE (Hrsg.): Internationale Personalentwicklung in der beruflichen Bildung. Mannheim.

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Reinhard Stockmann, Universität des Saarlandes, Centrum für Evaluation (CEval, Gebäude C 5₃, Campus, D-66123 Saarbrücken, E-Mail: r.stockmann@ceval.de
Dr. Stefan Silvestrini, Universität des Saarlandes, Centrum für Evaluation (CEval, Gebäude C 5₃, Campus, D-66123 Saarbrücken, E-Mail: s.silvestrini@ceval.de