

Forum

ROLF ARNOLD

Ja, aber –

Anmerkungen zum „EFA Gloal Monitoring Report“ der UNESCO: „Youth and Skills: Putting education to work“

Am 16. Oktober 2012 legte die UNESCO ihren „Education for All: Global Monitoring Report“ der Öffentlichkeit vor. Mit ihm verfolgt diese UN-Organisation das Ziel, darüber zu berichten, welche Fortschritte bezüglich der Erreichung des dritten Zieles der EFA (Education for All)¹ festzustellen sind. Außerdem werden Best Practices dokumentiert und strategische Optionen für eine zukünftige Intensivierung der internationalen Bemühungen ausgelotet.

Die drängende Relevanz des Themas steht außer Frage: Jeder achte Jugendliche auf der Welt sucht Arbeit – eine Zeitbombe, wenn man die demographische Entwicklung vieler Länder betrachtet: Wenn es nicht gelingt, der wachsenden Zahl von Jugendlichen beschäftigungserschließende Skills zu vermitteln und zudem ihren Zugang zu Arbeit und Beschäftigung zu unterstützen, werden humane und damit ökonomische Ressourcen vergeudet. „Youth skills have never been so vital“ (S.i)² – stellt der Bericht bereits im Vorwort fest.

Wo steht die Welt bezüglich der Berufsförderung von Jugendlichen?

Trotz unbestreitbarer Fortschritte in der weltweiten Grundbildungsversorgung ist die Lage der Jugendlichen in der Welt noch völlig unbefriedigend. So benötigen – folgt man dem Bericht – derzeit allein 200 Millionen Jugendliche eine zweite Chance der Alphabetisierung und beruflichen Orientierung – eine dringende, aber auch lohnende Investition: „Evidence in this report“ – so die UNESCO – „shows that funds spent on education generate ten to fifteen times as much in economic growth over a person’s lifetime“ (S.i) – ein nüchternes Argument für die weitere Priorisierung der internationalen Bildungs- und Berufsbildungszusammenarbeit angesichts der nachlassenden Bemühungen zahlreicher Geber. Diesem Nachlassen stellt der UNESCO-Report die Schilderung von ermutigenden Beispielen aus einigen der ärmsten Länder der Welt entgegen, die zeigen, wie viel tatsächlich erreichbar ist, wenn die nationalen Regierungen und die internationalen Geber „an einem Strang ziehen“.

Stand der Zielerreichung

Der UNESCO-Report ist in zwei Teile untergliedert. In seinem ersten Teil werden die Fortschritte bezüglich der sechs EFA-Goals berichtet, und in seinem zweiten Teil werden speziell

1 Die EFA-Goals wurden auf dem „World Education Forum“ 2000 in Dakar zwischen 164 Nationen vereinbart. (vgl. www.unesco.org/education/wef/en-conf/index.shtml)

2 Alle Zitate mit lediglich Seitenangaben sind dem erwähnten Global Monitoring Report der UNESCO entnommen (UNESCO 2012).

die Bedarfe und Entwicklungen im Hinblick auf die im dritten EFA-Goal anvisierten „Skills needs of young people“ analysiert.

Fortschritte – wenn auch teilweise bescheidenster Art – werden im Hinblick auf die Zielerreichung der sechs EFA-Goals berichtet:

- *Expand early childhood care and education*: Heute überleben im Vergleich zu 1990 drei Kinder mehr von Hundert, obgleich es viele afrikanische Länder gibt, in denen weiterhin 10 von hundert Kindern das fünfte Lebensjahr nicht erleben.
- *Achieve universal primary education*: Die Zahl der Kinder im Primarschulalter, die keine Schule besuchten, konnte seit 1999 von 108 Millionen auf 61 Millionen reduziert werden, aber drei Viertel dieses Erfolges wurde zwischen 1999 und 2004 erreicht; seitdem stagniert die Entwicklung. Zudem haben viele Länder informelle Schulgebühren eingeführt, die gerade von ärmeren Eltern nicht aufgebracht werden können. Die soziale Selektivität des Bildungserfolges stellt deshalb immer noch den charakteristischen Trend dar.
- *Promote Learning and life skills for young people and adults*: Trotz eines globalen Anstiegs der SekundarschülerInnen – heute besuchen 25% mehr Jugendliche Sekundarschulen als 1999 – betrug die Quote derjenigen, die auf dem „low-secondary-level“ eingeschrieben waren, in „lower-income-countries“ bloß 52%. Dies bedeutet, dass 71 Millionen Heranwachsende, ohne an einer Sekundarschulbildung teilzunehmen, im informellen Sektor der Überlebensökonomien nach Einkommensmöglichkeiten suchen – eine Zahl, die seit 2007 stagniert. 3-4 von ihnen leben in Süd- und Westasien und im Sub-Sahara-Afrika. Diese Situation führt u.a. dazu, dass viele Jugendliche nicht über die aufgeklärten „Life-Skills“ verfügen, um sich und ihre Familien vor den täglichen Gesundheitsrisiken (wie HIV und AIDS) zu schützen: Bloß 24% der jungen Frauen und 36% der jungen Männer verfügen über sicheres Wissen sowie Kompetenzen zur HIV-Prophylaxe, wie der Report berichtet.
- *Reduce adult illiteracy by 50%*: Bezüglich dieses Zieles lassen sich kaum Fortschritte feststellen. Immer noch können weltweit – vornehmlich in Süd- und Westasien sowie in Afrika (Subsahara) – 775 Millionen Menschen nicht lesen und schreiben. Von einzelnen Erfolgen abgesehen (z.B. in Mali) hat sich die Situation auf breiter Front eher verschlechtert, folgt man den Angaben des UNESCO-Berichts. Diese Befunde zeigen auch, dass Primarbildung keine Literalität gewährleistet. So konnten z.B. in Ghana die Hälfte der Mädchen und ein Drittel der Jungen, die eine sechsjährige Primarschulbildung absolviert hatten, keinen einzigen Satz lesen (S.6).
- *Achieve gender parity and equality*: Einer der größten EFA-Erfolge ist dem UNESCO-Bericht zufolge die Minderung der „gender gap“ auf Primarschulniveau. Während Äthiopien und Senegal sowie Burundi, Indien und Uganda diesbezüglich sehr große Fortschritte aufweisen, haben 86 Länder jedoch keine „gender parity“ erreicht und in sechs weiteren Ländern werden Mädchen bildungsmäßig benachteiligt.
- *Improve the quality of education*: Der UNESCO-Bericht fokussiert bei der Qualitätssicherung zu Recht auf die Probleme der Lehrerbildung, da die Qualifikation der Lehrenden als die wohl wesentlichste Bestimmungsgröße für die Qualität des Unterrichts angesehen werden muss. Besonders in den ärmsten Ländern scheinen die Qualitätsprobleme fast unüberwindlich zu sein: „Assessments have shown that children in many of the world’s poorest countries can spend several years in school without learning to read a word“ (S.8).

Insgesamt gelangt die UNESCO-Bewertung zur Erreichung der EFA-Ziele zu einem entschlossenen „Ja, aber“. Der berechnete Education-Development-Index (EDI) verbesserte sich dem Bericht zufolge zwar in 41 von 52 Ländern im Zeitraum 1999 bis 2010, gleichwohl konnte eine generelle Erreichung aller Ziele nicht festgestellt werden. Deshalb schlussfolgert der Bericht recht deutlich: „EFA will not be achieved unless equal attention is paid to all

goals. This requires particular attention to those considered the most neglected, including ECCE and adult literacy. Breaking the intergenerational cycle of education deprivation by providing quality education to all children, including in their early life years, and to their parents is key" (S.8).

Das berufspädagogisch bedrückendste Ergebnis des UNESCO-Reports ist allerdings die Angabe, dass seit 1999 durchgängig lediglich 11% der Jugendlichen in Angebote der Technical or Vocational Education eingebunden sind – eine Zahl, die der Bericht nicht weiter problematisiert – vielleicht auch wegen seiner offen artikulierten *Verschulungs-These*: „Formal secondary schooling is the most effective way to develop the skills need for work and life“ (S.4) – eine gewagte Pauschalisierung in Anbetracht der hierzu vorliegenden internationalen Forschungen. Es wäre zu wünschen (gewesen), dass die UNESCO-Gutachter sich auch der Analyse von nonformalen – betriebsintegrierenden – Berufsbildungsansätzen verstärkt zugewandt hätten, die vielfach außerhalb der Zuständigkeiten der Erziehungsministerien angesiedelt sind, aber dafür in enger Vernetzung mit den Betrieben und Korporationen der regionalen Wirtschaft „passende“ Lösungen schaffen (können) und auch die Einkommen- und Lebensmöglichkeiten der in ihnen qualifizierten Jugendlichen und Erwachsenen nachweisbar verbessern – ein Hinweis darauf, dass es in vielen Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas mehrere Bildungssysteme gleichzeitig gibt, weshalb der analytische Blick auf „das“ Erziehungswesen, wie er für den UNESCO-Bericht grundlegend ist, zu kurz greift³.

Strategische Optionen

Bemerkenswert sind die kompetenztheoretischen Überlegungen des UNESCO-Reports zu den „Skills“, welche der eskalierend wachsenden Zahl von Jugendlichen in Zukunft Arbeits- und Lebensmöglichkeiten eröffnen können. Die berufspädagogische Frage („Welche Kompetenzen werden benötigt?“) ist dabei jedoch unauflöslich mit der *Frage nach der Entstehung von Arbeitsplätzen gekoppelt* („Wie können kontinuierlich neue Arbeitsplätze geschaffen werden?“). Wirtschafts- und Berufsbildungsförderung gehen deshalb notwendig Hand in Hand (vgl. ARNOLD/ VON HAUFF 2003) – eine Verschränkung, die konzeptionell durchgestaltet werden muss, wobei eine *nur subsidiäre Perspektive, wie sie der UNESCO-Bericht einnimmt* (Motto: „Berufsbildung ist nötig, um die Fachkräfte für die zu schaffenden Arbeitsplätze auch tatsächlich zu haben“⁴), nur eine der beiden Seiten einer aktiven Beschäf-

- 3 Es ist aufschlussreich, dass der Bericht in seinen Finanzierungsüberlegungen keinerlei Bezug auf die Einbindung betrieblicher Ressourcen nimmt, wie sie für die Systeme einer betrieblich mitfinanzierten Berufsqualifizierung typisch sind. Beispiel ist nicht nur das Duale System der Berufsbildung, dessen „Transfer“ in außereuropäische Länder nirgends wirklich gelungen ist (vgl. STOCKMANN/ RESCH 1992), auch die nationalen Berufsbildungseinrichtungen in Lateinamerika kennen eine betriebliche Finanzierung (durch eine Art Umlageregelung). Zur betrieblichen Bildung heißt es: „*Alternatively, those who have missed out on formal schooling can benefit from skills training opportunities ranging from a second chance to acquire foundation skills to workbased training, including apprenticeships and farm-based training*“ (S.14). Auch hier wird deutlich, dass betriebliches Lernen allenfalls als Alternative, nicht jedoch als ein integrativer Bestandteil eines Bildungswesens in Erwägung gezogen wird – ein traditioneller erziehungsministerieller Fokus, den man mindestens seit den Auffächerungen der Berufsbildungsansätze seit den 1980er Jahren in dieser monopolisierenden Weise nicht mehr vertreten kann (vgl. ARNOLD 1991, S.115ff). Wo betriebsorientierte Ressourcen der Berufsbildung in den Blick geraten, bleibt der Bericht sehr allgemein: „Governments also need to work more closely with bussiness and trade unions to improve the relevance of skills training efforts in the workplace“ (S.33).
- 4 Die UNESCO bleibt subsidiär, wenn sie feststellt: „First however, governments must adress the enormous skills deficit that leaves young people unemployable or trapped in subsistence work.“

tigungs- und Berufsbildungspolitik markiert. Eine tragfähige „Skills development strategy“ ist jedoch darauf gerichtet, bezahlte Arbeitsplätze zu schaffen und einem Abdriften in die Marginalisierung auch dann wirksam vorzubeugen, wenn die Investitionen der Unternehmen ausbleiben und die ausgebildeten Jugendlichen selbst Perspektiven entwickeln müssen.

Einen Anknüpfungspunkt für eine selfemploymentbezogene Qualifizierung bietet das Kompetenzmodell der UNESCO, welches diese in „three main types of skills“ auffächert, die in der folgenden Abbildung kurz dargestellt und um berufspädagogische sowie entwicklungspolitische Nachfragen aus der Perspektive der neueren internationalen Berufsbildungsdebatten ergänzt sind:

Three types of skills	Definition	Nachfragen
Foundation skills	... include the literacy and numeracy skills necessary for getting work that can pay enough to meet daily needs	– Wie können Alphabetisierungsmaßnahmen im Sinne einer funktionalen Alphabetisierung mit arbeitsbezogenen und beschäftigungerschließenden Qualifizierungen (z.B. in der Zusammenarbeit mit NGOs) wirksam verbunden werden?
Transferable skills	... include the ability to solve problems, communicate ideas and information effectively, be creative, show leadership and conscientiousness, and demonstrate entrepreneurial capabilities	– Wie lassen sich die außerfachlichen und überfachlichen „transferable skills“ im Hinblick auf die Bedürfnisse des informellen Sektors, der de-facto-Überlebensperspektive zahlreicher Jugendlicher „entwickeln“? – Welche Bedeutung kommt dabei der Selfemployment-Perspektive zu?
Technical and vocational skills	... specific technical know-how from growing vegetables to using a sewing machine, laying bricks or using a computer	– Welche Modelle einer formalen oder auch nonformalen oder gar kooperativen Vermittlung beruflicher Kompetenzen sind unter welchen Bedingungen wirksam? ⁵

Abb. 1: Die drei Haupttypen von Kompetenzen bzw. „skills“ (nach: S. 14)

Die UNESCO-Strategie, welche Sie als „Pathways to a better future“ (S.31ff) skizziert, geben eine nur begrenzte Antwort auf diese Nachfragen. Auch in ihrem neuerlichen Bericht folgt der Report einer *Verschulungsperspektive*, d.h. die berichteten, geprüften und empfohlenen Problemlösungen sind fast ausschließlich solche im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens, sie folgt somit einem „bürokratischen Systembegriff“, ohne der sich auch in ihren Befunden zeigenden mehrfach geteilten sozialen Realität der Berufsbildung wirklich detailliert Rechnung zu tragen (vgl. ARNOLD 2010, S. 149ff).

Creating more jobs will not fix the problem if a sizeable proportion of young people do not have the skills needed to fill them“ (S.15).

- Die verallgemeinernde Argumentation im UNESCO-Bericht stellt das wohl größte Problem dar. Indem die UNESCO – qua Auftrag – die staatliche Bildungspolitik anspricht, transportiert sie ungewollt einen Monosystemblick, der den Einsichten der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit, dass es unterschiedliche Formen und Regelungen sind, die in den disparaten Lebens- und Arbeitswelten zur Anwendung gelangen sollten, keine Rechnung trägt.

Die zehn Stufen des vorgeschlagenen „Pathways“ sind:

(1) „Provide second-chance-education for those with low or no foundation skills“

Die „second-chance-education“, die der Bericht vorschlägt, soll durch eine gezielte Koordinierung unterschiedlicher Geber mit den bildungspolitischen Prioritäten der nationalen Regierungen sichergestellt werden. Ziel sollte es dabei sein, entsprechende Programme einer Benachteiligtenförderung („disadvantaged youth“) in die strategische Planung des Bildungssystems einzubeziehen. Ob und inwieweit dabei auch die zahlreichen bottom-up-Aktivitäten, kirchlicher und gesellschaftlicher oder gar betrieblicher Selbsthilfeansätze einbeziehbar sind und Teil solcher „well coordinated and adequately funded programmes on a much greater scale“ (S.31) werden sollten, bleibt offen – *eine in Anbetracht der Bedeutung dieser nichtstaatlichen Aktivitäten unverzeihliche Vagheit. Die feststellbaren Ansätze und Programme, die in nichtstaatlicher bzw. regionaler oder korporativer Selbsthilfe gestaltet werden, bleiben so als mögliche Elemente einer Systementwicklung ausgeklammert (vgl. GALLART 2008).*

(2) „Tackle the barriers that limit access to lower secondary school“

Dieser Aspekt ist von grundlegender Bedeutung, wenn man der auch in dem Bericht an vielen Stellen zu Tage tretenden Evidenz Rechnung tragen will, dass eine grundlegende Allgemeinbildung deutlich mit den späteren Erwerbs- und Beschäftigungsperspektiven von Jugendlichen korreliert, weshalb man durchaus folgern könnte, dass in den ärmeren Ländern eine breite Allgemeinbildung die beste Form der berufsorientierten Vorbereitung darstellt. Aus diesem Grunde sind die Forderungen der UNESCO nach Abschaffung jeglicher (auch informeller) Schulgebühren und finanzieller sowie curricularer Verbesserung hoch vertretbar, obgleich auch der Bericht hier nur appellativ bleibt. *Zwar ist verstehbar, dass die Verfasser der Studie den nationalen Zuständigkeiten für die Entwicklung und Auflage der geforderten „long-term education plans“ nicht vorgeifen wollen, doch bleibt so undeutlich, wie gerade in fragilen staatlichen und ökonomischen Kontexten eine entsprechende Schulentwicklung in regionaler Autonomie gelingen könnte.*

(3) „Make upper secondary education more accessible to the disadvantaged and improve its relevance to work“

Vorgeschlagen wird eine verbesserte „balance between technical and vocational and general subjects by providing flexibility in subject choices and links with the workplace“ – eine Aufforderung zu einer stärker arbeitsbezogenen curricularen Reform sowie zur Annäherung an kooperative Formen einer Zusammenarbeit mit der regionalen Arbeitswelt. Gleichzeitig wird eine deutliche Lernerorientierung gefordert („developing in learners the capacity to solve problems“) sowie die Nutzung flexibler Distribuierensformen („distance learning“). Beide Forderungen sind hoch begründet, *wobei es die UNESCO m.E. versäumt, die mit ihnen verbundenen Fragen (aber auch Möglichkeiten) einer Verbesserung und wirksameren Gestaltung der Lehrerbildung wirklich zu betonen (vgl. WIECKENBERG 2011)⁶.*

6 Diese Zurückhaltung ist schwer verstehbar, wird doch an anderer Stelle berichtet, dass die Frage der Lehrerbildung ein Haupthindernis zur Erreichung der EFA-Ziele darstellt: „The latest estimates suggest that 112 countries need to expand their workforce by total of 5.4 million primary school teachers by 2015. New recruits are needed to cover both the 2 million additional post required to reach universal primary education and the 3.4 million posts of those leaving the profession. Sub-Saharan African countries need to recruit more than 2 million teachers to achieve UPE“ (S.7f). Dass gerade angesichts dieser Herausforderungen eigentlich nur (internationale) Distance-Studien-Kooperationen neue Lösungswege ermöglichen könnten, wird nicht erwähnt, weshalb der Bericht ohne einen wirklich realistischen Hinweis auf die Lösung der internationalen Lehrerbildungsproblematik bleibt.

(4) *„Give urban youth access to skills training for better jobs“*

Mit dieser Forderung bezieht sich die UNESCO auch auf die traditionellen Ausbildungsformen in den Ländern. Diese sollen gestärkt und verbessert werden, indem die in ihnen entwickelten Kompetenzen im Rahmen von nationalen Qualifikationsrahmen zertifiziert und dadurch „legitimiert“ werden. Dadurch soll auch im Interesse der Lernenden gewährleistet werden, dass ihre Qualifikationen den Standards in der Arbeitswelt (z.B. der Industrie) entsprechen und ihnen perspektivisch den Zugang zu besser bezahlten Tätigkeiten oder gar zu einer selbständigen Tätigkeit erlauben. *Diese Forderungen schließen an die internationalen Tendenzen zur Kompetenzrahmung und –zertifizierung an – mit einem spürbar defizitären Blick auf die Qualität der betrieblichen Ausbildung generell. Ist es in vielen Kontexten nicht sinnvoller, den vielen Jugendlichen durch Netzwerkbildungen in erster Linie den Zugang zu der betrieblichen Realität zu gewährleisten (durch die schwierige Gewinnung der Unternehmen zur Ausbildungsbeteiligung), als diese zugleich mit einer Abwertung und der Einführung neuer Aufsichts- und Zertifizierungsanliegen zu verknüpfen? (vgl. JACINTO 2010)*

(5) *„Aim policies and programmes at youth in deprived rural areas“*

Die Förderung der beruflichen Perspektiven auf dem Lande ist u.a. ein wesentlicher Faktor, um Landflucht zu stoppen und auch der Qualität und Produktivität der Landwirtschaft zu dienen. An dieser Stelle fordert der Bericht die Stärkung kooperativer Strukturen zwischen den schulischen Angeboten und den lokalen Landwirten – eine überzeugende und wichtige Perspektive.

(6) *„Link skills training with social protection for the poorest youth“*

Die Forderung nach Verbindung von Alphabetisierungsmaßnahmen sowie berufsorientierter Förderung und sozialpädagogischer Begleitung wird nur kurz und prägnant aufgestellt und als eine erwiesenermaßen hilfreiche Strategie dargestellt. *Ob und inwieweit eine öffentlich verantwortete Bildungspolitik hier mit geeigneten und massenwirksamen Konzepten gefordert ist – eine angesichts des Armutsproblems naheliegende Frage – wird in dem UNESCO-Report nicht detailliert erörtert.*

(7) *„Prioritize the training needs of disadvantaged young women“*

Auch die wichtige Frage nach der berufsorientierten Förderung von Mädchen und Frauen wird in der Schilderung der „pathways to a better future“ eher lapidar behandelt, was insofern erstaunt, als deren Situation in vielen Kontexten schwieriger ist als die der Männer, Frauen stärker von Armut betroffen sind und vielfach die Verantwortung für die Kinderversorgung allein tragen.

(8) *„Harness the potential of technology to enhance opportunities for young people“*

An dieser Stelle greift der Bericht die in anderen Kontexten eher vernachlässigte Frage auf, ob und inwieweit die Nutzung neuer Bildungstechnologien (aber auch Radio) für den Zugang zur beruflichen Bildung genutzt werden kann. Der Bericht ist an dieser Stelle zuversichtlich, dass mit Hilfe dieser Technologien insbesondere abgelegene Regionen und die in ihnen lebenden Jugendlichen erreicht werden können, und plädiert zu Recht dafür, diese Möglichkeiten zukünftig verstärkt zu nutzen.

(9) *„Improve planning by strengthening data collection and coordination of skills programmes“*

Die Verbesserung der Datenlage wird im Bericht als eine wesentliche Voraussetzung für die Verbesserung der bildungspolitischen Intervention und Gestaltung dargestellt – eine einleuchtende und berechtigte Forderung. Gleichwohl muss darauf hingewiesen werden, dass es bereits umfangreiche Forschungsberichte und detaillierte Datenlagen (z.B. bei der Weltbank und anderen internationalen Donors) zu den Bildungsfragen in fast allen

Ländern der Welt gibt. Das Problem ist in der Regel nicht die Gewinnung, sondern die Nutzung von Daten – ein Hinweis auf die in der Studie eher ausgeklammerte Frage des Staff-Developments für Ministerien, Universitäten, Schulleitungen sowie Qualitätsagenturen (vgl. WIECKENBERG 2011). *Ohne die gezielte Stärkung der Entwicklung einheimischer Kompetenzen zur Gestaltung und Entwicklung der Schulen und geeigneter Netzwerke dürften viele der UNESCO-Vorschläge wirkungslos verpuffen.*

(10) „Mobilize additional funding from diverse sources dedicated to the training needs of disadvantaged youth“

Die Verbesserung der Berufsförderung von benachteiligten Jugendlichen ist ein Problem der „funds“, aber viel stärker ein Problem der Konzepte und ihrer Implementierung in die disparaten Strukturen der ärmeren Länder. Deshalb sind die abschließenden Forderungen der UNESCO nach neuen „funds“ und deren stärkerer Koordinierung und – auch – Reallokation verständlich, sie drücken aber in den derzeitigen Entwicklungen der weltweiten Finanzkrise eher ein „wishfull thinking“ aus, als dass sie eine tragfähige Perspektive markieren. *Appelle sind selten nachhaltig wirksam, wohl aber Hinweise auf eine konzeptionell tragfähigere Nutzung und Vernetzung der seit vielen Jahren bekannten und erprobten Ansätze einer flexiblen und synergetischen Gestaltung von Bildungssystemen – nicht nur „nationalen“, sondern auch regionalen, betrieblichen sowie solchen, die durch NGOs unterstützt und gestaltet werden. Diese Kraft der Vielfalt entgeht dem UNESCO-Bericht etwas – ein Sachverhalt, der als Ausdruck der erziehungsministeriellen Brille der Mitglieder bzw. ihrer Gutachter angesehen werden kann.*

Fazit

Die Frage nach dem Zielerreichungsstand im Rahmen der „Education for All“-Bewegung beantwortet der UNESCO-Bericht mit einem deutlichen „Ja, aber“: Es gibt wegweisende Fortschritte und auch viele Beispiele, die zeigen, wie Länder mit ähnlichen Ausgangslagen und Problemen sich einerseits erfolgreich den Zielen angenähert haben, aber andererseits auch einer Stagnation oder gar Verschlechterung ihrer Ausgangslagen zu verzeichnen haben.

In seinen konzeptionellen Hinweisen ist der Bericht zu sehr auf „Verallgemeinerung“ bezogen – eine verständliche, aber missliche Selbstbeschränkung. Dadurch geraten die vielfältigen und sehr unterschiedlichen Möglichkeiten der Verknüpfung staatlicher, nichtstaatlicher oder betrieblicher Angebote zur Verbesserung der beruflichen Bildung zu wenig in den Blick. Die Bedeutung der betrieblichen Ressourcen werden – in der Form, wie sie nun einmal sind – in der Tendenz zu defizitär beurteilt, obgleich die Betriebe doch – wie wir seit vielen Jahren wissen – die einzige Berufsbildungseinrichtung darstellen, die massenwirksam und flächendeckend genutzt werden kann. Wegweisend sind gleichwohl die Hinweise auf die Vorzüge technologischer Distribuierungsformen, durch deren geschickte Nutzung viele Länder der Welt Entwicklungswege abkürzen können, indem sie netzwerkartige Kooperationen aufbauen, statt eigene aufwendige Institutionen zu schaffen. Dass diese Perspektive im Bericht nur angedeutet bleibt und nicht im Hinblick auf die schier unlösbaren Anforderungen an die Lehrerbildung sowie die Ausbildung professionellen Personals für die Entwicklung und – auch didaktisch wirksame – Gestaltung von Schulen präzisiert wird, ist eine unverständliche Zurückhaltung. Ebenso, wie die Förderung einer breiten Allgemeinbildung einen der wesentlichsten Beiträge zur Verbesserung der Berufschancen darstellt, stellt auch die Förderung koordinierenden und gestaltenden Personals einen der wesentlichsten Beiträge zur wirksamen Entwicklung einer armutsorientierten Berufsförderung dar. Die Bildungsprobleme der armen Länder in der Welt sind vielfältig – die Lösungsansätze sind es auch!

Literatur:

- ARNOLD, R.: Innovación de las Políticas de Formación, 3 (2002), 2, 17-24. Reflexiones Educativas.
- ARNOLD, R.: Interkulturelle Berufspädagogik. Oldenburg 1991.
- ARNOLD, R.: Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken. Baltmannsweiler 2010.
- ARNOLD, R./ KRAMMENSCHNEIDER, U.: Caught between private and public interest. 29 (1999), 2, 1-24. International Journal of Sociology.
- ARNOLD, R./ VON HAUFF, M.: Positionspapier Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung durch Berufsbildung. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Baltmannsweiler 2003, S. 204-225.
- JACINTO, C.: Recent trends in technical education in Latin America. Paris 2010: UNESCO - IIEP.
- STOCKMANN, R./ RESCH, A.: Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Opladen 1992.
- UNESCO: EFA Global Monitoring Report. Youth and Skills. Putting Education to Work. Paris 2012.
- WIECKENBERG, U. (Ed.): Founders of Eritreas Education System. Educational Biographies. Landau 2011.
- GALLART, M. A.: Skills, Productivity and Employment Growth. The case of Latin America. Montevideo 2008: International Labour Office - CINTERFOR.

Prof. Dr. Rolf Arnold, Lehrstuhl für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik, an der TU Kaiserslautern sowie Wissenschaftlicher Direktor des dortigen „Distance and Independent Studies Center“ (DISC) und seit 30 Jahren als Berater in der Entwicklungszusammenarbeit für EU, UNESCO, GIZ, DEZA u.a. tätig. Viele Jahre Vorsitzender des Verwaltungsrates des „Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung“ (DIE) in Bonn sowie Mitglied des „Innovationskreises Weiterbildung“ beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.