

Berufsbildung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit¹

KURZFASSUNG: Zur Jahrtausendwende verfassten internationale Konferenzen Deklarationen, in denen sie die weltweite und drastische Reduktion von Armut und Bildung für Alle ankündigten. Berufsbildung war für sie allerdings kein prioritär wichtiges Thema. Entsprechend still wurde es in der Debatte um Berufsbildungszusammenarbeit. Neuerdings rückt der Bereich erneut in den Fokus: Die Bedeutung der beruflichen Bildung für Produktivität und Arbeitsmarkt, Friedenssicherung und Armutsbekämpfung wird wieder stärker betont. Zeit für eine Bestandsaufnahme: Welche Ansätze und Strukturen der vergangenen Jahrzehnte haben noch Gültigkeit? Was hat sich verändert durch die Strukturreformen und Professionalisierungsanstrengungen der letzten Jahre? Welche Chancen, welche Hürden bietet der Aufwind?

Berufsbildungszusammenarbeit im Spiegel der Sektorprogramme

Das Besondere der deutschen Berufsbildung ist ihre enge Verbindung von Arbeit und Lernen im dualen System. Betriebliches und schulisches Lernen, Privatwirtschaft und Schule sind in deutschsprachigen Ländern in besonderer Weise miteinander verquickt. Das muss im Ausland nicht als Vorteil interpretiert werden, schließlich geschieht die Einbindung der Jugendlichen in betriebliche Lernkontexte mitunter auf Kosten allgemeiner Bildung und der Anschlussfähigkeit an aufsteigende Bildungsgänge. Angesichts der nahezu globalen Passungsprobleme beim Eintritt in den Arbeitsmarkt erscheint jedoch vielen internationalen Akteuren unsere arbeitsmarkt- und bedarfsbezogene Ausbildung attraktiv. Seit ihren Anfängen in den sechziger Jahren ist die deutsche Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung (im Folgenden BB-EZ) durch den Versuch geprägt, dieses Alleinstellungsmerkmal deutscher Berufsbildung in ärmere Länder zu transferieren. Zwar nahmen ökonomische Wirtschaftstheorien (CLEMENT 1999; STOCKMANN 1997b, S. 15 f.) sowie die internationale Debatte der Geberorganisationen erheblichen Einfluss auf die Förderstrategien und -programmatiken, doch die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten in einer besonderen Form der Beruflichkeit ist das Gravitationszentrum, um das die Entwicklungsstrategien der vergangenen Jahrzehnte kreisen. Gleichwohl haben sich Konzepte und Ideen zur Steuerung und Implementation beruflicher Bildung seit Beginn der deutschen BB-EZ vielfach gewandelt – Veränderungen, die an den *Sektorprogrammen Berufsbildung* des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ablesbar sind. Diese in der Regel partizipativ entwickelten und dann innerhalb der Szene z.T. heftig diskutierten Konzepte spiegeln Erfahrungen aus den Länderkooperationen, aber auch die jeweils vorherrschende entwicklungspolitische Position:

Das Sektorpapier von 1969 (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 1997a) war modernisierungstheoretisch ausgerichtet. Man ging davon aus, qualitativ hochwertige Berufsbildung in Entwicklungsländern könne industrietypische Tugenden hervorbringen und über Kooperation mit der lokalen Wirtschaft zu mehr Wachstum und Beschäftigung beitragen. Auch das Sektorkonzept von 1986 (BUNDESMINISTERIUM FÜR

1 Für das Gegenlesen und hilfreiche Anmerkungen danke ich insbesondere Bianca Rohrbach, Stefanie Krapp und Andreas König (GIZ) sowie Roland Schwartz (Deutscher Volkshochschulverband dvv international). Verbleibende Irrtümer und Fehler verantworte ich selbst.

WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 1997c) blieb im Wesentlichen der Förderung der im formalen Wirtschaftssektor angesiedelten Betriebe verbunden, wengleich darauf hingewiesen wird, Berufsbildungshilfe habe auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen hinzuarbeiten. Die Kritik an der eher konservativen Ausrichtung des Papiers war heftig und führte 1992 zu einer Reformulierung (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 1997b). Nun standen Bedürfnisorientierung, Ausbildung für kleinere und mittlere Unternehmen auch im informellen Sektor und Beschäftigungsorientierung weit oben auf der Prioritätenliste. Das Sektorkonzept 2005 griff die inzwischen vereinbarten internationalen Vereinbarungen zur Entwicklungszusammenarbeit auf. Im Vordergrund standen die Funktion beruflicher Bildung, „arme Bevölkerungsteile in produktive und angemessen bezahlte Beschäftigung zu bringen“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2005) und der Versuch pro-poor-growth durch Arbeitsmarktorientierung der beruflichen Bildung zu induzieren. Seit Frühjahr 2011 diskutiert das BMZ nun seine Bildungsstrategie 2010–2013, die erneut vor allem auf Beschäftigungsfähigkeit und Wirtschaftskooperation setzt (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2011); im kommenden Jahr 2012 soll auch ein neues Sektorprogramm erscheinen.

Botschafter des dualen Systems – BB-EZ bis 2000

Sektorprogramme sind Ausdruck politischer Diskussion und Willensbildung. Sie spiegeln entwicklungspolitische Realität nicht unmittelbar, doch sie beanspruchen Steuerungswirkung. Sie bilden Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit Partnerländern ab und geben Anregungen, die teilweise rasch, teilweise zeitverzögert aufgegriffen werden. Entsprechend lässt sich die Politik der Sektorkonzepte auch in der Programmarbeit der vergangenen Jahrzehnte nachvollziehen.

In den Anfängen der deutschen BB-EZ bemühten sich deutsche Experten darum, modellhafte Ausbildung nach deutschem Standard in Entwicklungsländern aufzubauen. Wenn es gelingen könnte, so ihre Hoffnung, exzellente Berufsbildung an einigen, strategisch interessanten Stellen zu installieren, dann würden die Absolventinnen und Absolventen dieser Einrichtungen nach und nach die Qualität von Arbeit und Wirtschaften in ihrem Umfeld verbessern. Nachahmereffekte und steigende Erwartungen an Standards von Qualifikation und Arbeitsqualität würden dazu führen, dass sich auch andere Ausbildungsinstitutionen am deutschen Modell orientieren.

Die Institute technischer Bildung, die aus solchen Anstrengungen entstanden, waren in der Regel im höheren Bereich des Qualifikationsspektrums angesiedelt. Sie erreichten – ausgestattet und finanziert von deutschen EZ-Mitteln, unterstützt von deutschen Experten – verschiedentlich tatsächlich einen höheren Standard und damit einen Modellstatus. Dort, wo diese Einrichtungen nicht – wie in diesem Beispiel – lokale Technologien und Sozialstrukturen bedienten, sondern in der höheren technischen Bildung angesiedelt waren, wurden sie wegen ihrer relativen Isoliertheit von der sozialen und wirtschaftlichen Realität des Landes kritisiert (SCHAACK und TIPPELT 1997, S. 11). Zur Armutsbekämpfung konnten sie nur bedingt beitragen, stammten doch die Programmteilnehmer häufig aus lokalen Eliten und gingen nicht allzu selten mit den frisch erworbenen Qualifikationen eher in internationale Unternehmen oder ins Ausland, als sich den Herausforderungen der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung ihres Landes zu stellen. Nichtregierungsorganisationen wie Don Bosco schaffen dagegen Berufsbildungszentren oft in abgelegenen, armen Regionen.

Don Bosco, Moxico – Angola

In Zusammenarbeit mit Don Bosco stattete das BMZ zwischen 2008 und 2010 Werkstätten eines Berufsbildungszentrums in Angola aus. Im Projektbericht liest sich das so: „Die Container mit der gesamten Ausstattung für die Metallschreinerei trafen Ende April in Luanda ein. Die Verzollung im Hafen von Luanda nahm sehr viel Zeit in Anspruch. Die

Bürokratie in Angola ist unberechenbar [...]. Der Transport von Luanda nach Lwena mit drei LKWs war eine weitere Herausforderung, denn die Straßenverbindung, die ja erst seit drei Jahren überhaupt wieder existiert, ist immer noch in sehr schlechtem Zustand. So brauchten die Fahrzeuge mehrere Wochen, um die 1.200 km zu bewältigen. (S.4)“ Die Arbeit in der Post-Konflikt-Region ist nicht leicht; doch konstatiert der Bericht schließlich: „Rund um das Don-Bosco-Zentrum sind bereits mehrere kleinere Schreinereien von ehemaligen Auszubildenden entstanden, die das Zentrum als Servicestation nutzen (z.B. zum Schleifen der Bretter). Auch viele Absolventen der Ausbildung in Bautechnik haben sich als mobile Bauteams zusammengetan und selbstständig gemacht.“ (S.8) (DON BOSCO JAHRESBERICHT 2009, Bonn)

Berufsbildungszusammenarbeit von unten? Oder von oben?

Aus solchen und ähnlichen Erfahrungen leitete man Ende der Achtziger Jahre zwei Konsequenzen ab: Erstens sollte BB-EZ armutsorientierter arbeiten und sich denjenigen zuwenden, die auf dem Lande oder in marginalisierten Stadtbezirken in existenzbedrohender Wirtschaftssituation lebten. Zweitens setzte vor allem in den Bereichen der EZ, die mit Politikberatung und Expertendialog befasst waren, eine Diskussion um Systemtransfer und Systemberatung ein.

Bedürfnisorientierte Berufsbildung für den ländlichen Sektor und die städtische Armutsbevölkerung machte eine Neuorientierung der BB-EZ hin zu angepassten Technologien, kulturellem und sozialem Dialog und non-formalem Training erforderlich. Es ging um die Bildung und Ausbildung von Menschen, „die unter extrem schwierigen Bedingungen und ohne Zugang zu staatlich garantierten Sicherungssystemen beträchtliche Leistungen und hoffnungsvolle Initiativen zum Leben und Überleben“ anstrebten (OVERWIEN et al. 1999, S. 14). Frauen, die einen Großteil der im informellen Sektor Tätigen ausmachen, profitierten von diesen Bildungsangeboten, aber auch Kleinstgewerbetreibende, demobilisierte Soldaten oder arbeitslose Jugendliche (BOEHM und ADAM SUSANNE 1994; KÖNIG und ALLMENDINGER 1999, S. 336).

Evangelischer Entwicklungsdienst, Opportunities Industrialization Centre Ghana (OICG)

In Ghana sind traditionelle betriebliche Lehren sehr verbreitet. Die Qualität der Ausbildung ist allerdings oft zweifelhaft; die Auszubildenden werden häufig als billige Arbeitskräfte missbraucht. Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Projekt OICG müssen kein Lehrgeld zahlen, sondern erhalten dies aus Projektmitteln. Auch Arbeitsmaterial kann aus Projektgeldern beschafft werden, so dass das Risiko für Betriebe sinkt, die Auszubildende mit Kundenaufträgen betrauen. Das Projektteam legt gemeinsam mit den Ausbildungsbetrieben Lernziele fest und fixiert sie vertraglich. An dem begleitenden Kursprogramm können die Auszubildenden ebenso teilnehmen wie die Ausbilder und Betriebsinhaber. (EVANGELISCHER ENTWICKLUNGSDIENST 2011)

Unter anderem die pädagogischen Ideen Paulo Freires und die sozialrevolutionären Bewegungen der achtziger Jahre boten den ideologischen Hintergrund für die Hinwendung zu lokalen Basisorganisationen innerhalb der personellen Entwicklungszusammenarbeit. Die EZ in diesem Sektor politisierte sich – über die Technikberatung hinaus, die mitunter als paternalistisch und arrogant empfunden wurde, ging es jetzt um soziale Veränderung, um fairen Handel, um Hilfe zur Selbsthilfe und um soziale Vernetzung (LOHRENSCHEIT und SCHÜSSLER 1999). Anders als dies bei frühen Transferversuchen deutscher Berufsbildungsstrukturen der Fall gewesen war, rückten nun die in den Partnerländern vorhandenen kulturellen und sozialen Gegebenheiten in den Fokus und galten als Ausgangspunkt für partizipatives Pla-

nen und Handeln (vgl. BOEHM und ADAM SUSANNE 1994; KARCHER 1997; GOLD und KÖNIG 1997; KÖNIG und ALLMENDINGER 1999: 332, OVERWIEN 1999).

Während sich die internationale Berufsbildungsforschung und die personelle EZ also mit non- und informaler Berufsbildung in Armutsvierteln und auf dem Lande beschäftigte, war die Technische EZ insbesondere innerhalb der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) intensiv mit Ansätzen der Systemberatung befasst (z. B. KOHLHEYER 1994; MASLANKOWSKI 1994; RÖSCH 1994; STOCKMANN und KOHLMANN 1998). Erst wenn die strukturellen, politischen und gesetzlichen Systemvoraussetzungen für dualisierte Ausbildung geschaffen seien, so lautete das Credo dieses Ansatzes, könne die Verbindung von Arbeiten und Lernen in den Partnerländern mit Leben gefüllt werden. Eine intensive Governance-Beratung und institution building – Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen der nationalen Bildungs- und Arbeitsmarktsysteme waren die Folge.

Dual Training System, Philippines

Die philippinische Regierung richtete 1994 eine nationale Training Authority als zentrale Koordinationsstelle für Berufliche Ausbildung ein (TESDA). Gemeinsam mit dieser Institution arbeitete die deutsche BB-EZ an der landesweiten Einführung dualer Ausbildungsgänge. Gesetzliche Grundlagen wurden geschaffen, die z. B. die Höhe der Lehrlingsvergütung auf 75 % des Mindestlohns festlegten. Die deutschen Durchführungsorganisationen CIM, DED, GTZ, INWENT und KFW wirkten in einem umfassenden Mehrebenen-Ansatz über ein Jahrzehnt an der Verbesserung der Ausstattung in ca. 100 Trainingsinstituten, der Definition standardisierter Curricula, in Lehrer- und Ausbildertrainings und an der Vernetzung mit betrieblicher Ausbildung. Die begünstigten Institutionen und die dort ausgebildeten Jugendlichen profitierten von dem Programm: Eine verbesserte Ausbildung zu relativ geringen Kosten pro Lehrling führte zu spürbar besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Doch die Effekte auf Landesebene blieben hinter den Erwartungen zurück: Die Zahl der dual ausgebildeten Jugendlichen (geschätzte 5000 pro Jahr) war hoch, machte jedoch im Landesdurchschnitt weniger als 1 % der Absolventen aus. Bürokratische Hemmnisse und die vergleichsweise hohen Kosten der Lehrlingsvergütung führten dazu, dass insbesondere für KMU Anpassungen an der ursprünglichen Konzeption erforderlich wurden. Die Gewerkschaften wandten sich gegen das duale Training, da die Lehrlinge aus formalen Gründen Schüler blieben. Sie forderten eine betriebliche Einstellung der Lernenden, was u. a. ermöglicht hätte, dass diese der Gewerkschaft beitreten. Die TESDA richtete ihre Politik nicht stringent an der Einführung des Dualen Systems aus: Man kooperierte gerne auch mit andere internationalen Gebern, auch wenn deren Konzepte dazu quer lagen. Kurz: Trotz guter Erfolge innerhalb der geförderten Institutionen blieb der systemische Einfluss gering. (SILVESTRINI und GARCIA 2010)

Auch in anderen Ländern wurde relativ schnell deutlich, dass der Exportschlager duales System sozusagen an Transportproblemen litt. Das Funktionieren eines kulturell und historisch so fest verwurzelten und kostspieligen Systems erwies sich als abhängig von institutionellen, finanztechnischen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen im Bildungs- und Arbeitssektor, die in armen Ländern in vielerlei Hinsicht nicht als gegeben vorausgesetzt werden konnten (vgl. GEORG und RÜTZEL 1994; GEORG 1997; SCHAACK 1997). Die Nachhaltigkeit der Projekte in der BB-EZ wurde zu einem bedeutungsvollen Qualitätskriterium (STOCKMANN 1997a). Doch die Nachfrage nach einem Ausbildungssystem *made in germany* war bei vielen Partnern zunächst ungebrochen. Deutsche Expertinnen und Experten der GTZ waren in vielen Ländern bemüht, über Politikberatung und praktische Arbeit mit Betrieben und Bildungsträgern mindestens Bausteine curricularer oder organisatorischer Aspekte des dualen Systems zu implementieren (BIERMANN und JANISCH 1997; KOHLHEYER 1994; MASLANKOWSKI 1994; RÖSCH 1994).

Berufsbildungszusammenarbeit jenseits der großen Theorien

Nach wie vor ist die Frage keineswegs geklärt, ob Armutsbekämpfung durch Ausbildung für den modernen Sektors (Modernisierungstheorie) und anschließende trickle-down-Effekte oder durch Überwindung sozialer Ungleichheit mit Kompetenzentwicklung und empowerment von unten (Dependenztheorie) zu überwinden sei. Doch scheint sich innerhalb der BB-EZ zunehmend die Diskussion darüber zu erübrigen. Länder wie Brasilien oder die südasiatischen Tigerstaaten durchliefen eine Entwicklung, die mit den klassischen Entwicklungstheorien nicht so recht in Einklang zu bringen war. Wachstum in Form des *jobless growth* erwies sich als entkoppelt von der Armutsüberwindung. Andererseits war die Überwindung von Abhängigkeit z.B. in Kuba nicht notwendig mit Wachstum und Wohlstand verbunden. Und schließlich schienen die Strukturen und Institutionen in Transformationsländern gänzlich anderen Bedingungen für Entwicklungszusammenarbeit unterworfen. Entwicklung verläuft weder so homogen, noch so theorieadäquat wie es in den achtziger Jahren angenommen worden war (MENZEL 1992), so dass inzwischen auch Unterschiede bei den Strategien zur Armutsbekämpfung leichter zu akzeptieren sind.

Jenseits der „großen Theorien“ (MENZEL 1992) diskutiert man nun konkrete Strategien der Beschäftigungssicherung durch berufliche Qualifizierung, bei der die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung sowie zwischen formaler und nonformaler Bildung keine wesentliche Rolle mehr spielen.

Stattdessen orientieren sich die Entwicklungsstrategien an den spezifischen Bedingungen, Politiken und Strukturen der jeweiligen Partnerländer. Rasch wachsende Ökonomien haben die Chance, privatwirtschaftlich organisierte und finanzierte betriebliche Bildung voran zu treiben, während Länder mit langsam wachsenden oder stagnierenden Ökonomien eher auf schulische Berufsausbildung angewiesen sind. Traditionale und Agrarökonomien werden eher informelle und traditionale Berufsbildung ausbilden als globalisierte Ökonomien mit größeren Anteilen industrieller Produktion (WALLENBORN 2010).

Mitte der neunziger Jahre wurden Competency-based Education and Training (CBET) und später Nationale Qualifikationsrahmen zur Devisen innerhalb einer internationalen Diskussion, mit der sich deutschsprachige Expertinnen und Experten zunächst schwertaten. Aus dem englischsprachigen Raum heraus wurde vorgeschlagen, berufliche Kompetenzentwicklung an kleinen, praxisbezogenen Handlungsbereichen zu orientieren, die in Modulen unterrichtet und einzeln zertifiziert werden könnten. Wie sollte man mit einem weltweiten Trend zur Kompetenzorientierung umgehen, der so gar nicht mit dem deutschen Verständnis von beruflicher Handlungsorientierung in Einklang zu bringen war? Englischsprachige Organisationen schienen in den Anfängen dieser Debatte für viele Entwicklungsländer hier der natürlichere Ansprechpartner zu sein. In Ländern, in denen aus kulturellen und ökonomischen Gründen ohnehin Vorbehalte gegen mehrjährige Ausbildungsprogramme bestanden, boten modularisierte Kurztrainings kurzfristige Alternativen.

Die großen Deklarationen – Professionalisierung der EZ?

Zu dieser Verunsicherung kam eine weitere aus der internationalen Debatte um die Gewichtung der beruflichen Bildung in der staatlichen Entwicklungshilfe (im folgenden ODA: Official Development Assistance): Die Weltbank hatte schon 1992 die *vocational school fallacy* proklamiert (vgl. ORKODASHVILI 2008; GRUNWALD et al. 2004). Auf der Grundlage empirischer Studien bezweifelte sie Effekte beruflicher Bildung für Entwicklung und Armutsbekämpfung (vgl. dazu auch PSACHAROPOULOS und PATRINOS 2002). Berufliche Sekundarschulen seien überproportional teuer (crisis of costs), sie begünstigten tendenziell die Mittel- und Oberschicht (crisis of equity), ihre Lehrkräfte seien schlecht ausgebildet und weder die Curricula noch die

Lernergebnisse entsprächen den Anforderungen des Arbeitsmarktes (crisis of relevance). Wo jedoch berufliche Bildung doch arbeitsmarktrelevant werde, dort führe sie zu hohen privaten und niedrigen gesellschaftlichen Erträgen. Gesellschaftliche Investitionen in diesem Bereich seien daher angesichts schmaler Ressourcen fehl am Platze. Die Weltbank forderte daher eine Fokussierung der Entwicklungsbemühungen auf Primar- und Grundbildung (vgl. MIDDLETON et al. 1991; kritisch dazu ARNOLD 1994; LAUGLO 1997).

Andere internationale Organisationen schlossen sich dieser Auffassung an. Im März 1990 veranstaltete die UNESCO eine Weltkonferenz in Jomtien (Thailand). Dort wurde die Deklaration „Bildung für alle“ (Education for All, EFA) mit dem Ziel verabschiedet, bis zum Jahrtausendwechsel den allgemeinen Zugang zur Primarschulbildung zu erreichen, die Qualität der Grundbildung zu verbessern und die Analphabetenrate bei Erwachsenen um etwa 50 Prozent im Vergleich zu 1990 zu verringern. Zehn Jahre später fand das Weltbildungsforum in Dakar im Senegal statt. Angesichts der Tatsache, dass das Ziel „Bildung für alle“ ganz offensichtlich nicht erreicht worden war, verabschiedeten die Teilnehmerländer einen sog. Aktionsplan (Dakar Framework for Action). Er forderte Zugang zu frühkindlicher Erziehung und Primarschulbildung für möglichst alle Kinder bis 2015 – ein Beschluss, der durch die „Education for All – Fast Track Initiative“ (EFA-FT) im Jahre 2002 noch einmal bestärkt wurde. Einen Bezug zu beruflicher Bildung bot implizit allenfalls das EFA-Ziel Nr. 3: „Es soll sichergestellt werden, dass sowohl junge Menschen, als auch Erwachsene ihren Lernbedürfnissen entsprechend Zugang zu Lernprogrammen haben.“

Am 09.09.2000 verabschiedeten 189 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen die Millenniumserklärung. Darin verpflichteten sich reiche und arme Länder gleichermaßen, bis zum Jahre 2015 extreme Armut zu beseitigen und wesentliche Voraussetzungen für sozial und ökologisch nachhaltiges Wachstum zu schaffen. Nie zuvor hatten sich Regierungen und internationale Organisationen, aber auch die Zivilgesellschaft und Unternehmen so eindeutig auf konkrete, mit Indikatoren belegte Entwicklungsziele verständigt.

Zwar beseitigt auch die Millenniumserklärung Armut zunächst nur auf dem Papier, und die jüngsten Entwicklungen am Horn von Afrika, in Haiti oder Guatemala machen sehr deutlich, dass solche Absichtserklärungen allenfalls der erste Schritt auf einem langen Weg sein können. Dennoch: Die Deklaration stellt eine vertraglich gesicherte Grundlage dar, die Regierungen zu Zusammenarbeit in der Armutsbekämpfung veranlasst und sie auf Grundsätze von Demokratie und guter Regierungsführung verpflichtet.

Berufsbildung allerdings kam als prioritäres Thema nicht explizit vor und war nun darauf angewiesen, ihre indirekte Bedeutung für die Erreichung anderer Ziele hervorzuheben. Anhaltspunkte dafür bietet insbesondere das 2007 eingefügte Millenniumsziel 1.B: „Vollbeschäftigung in ehrbarer Arbeit für alle, auch für Frauen und Jugendliche“. Berufsbildung wird dabei weniger unter dem Aspekt der Bildung, sondern vielmehr in seiner Dienstleistungsfunktion für Beschäftigung und Arbeitsmarkt wahrgenommen.

Darüber hinaus lassen sich Konzepte der BB-EZ mit denjenigen Entwicklungszielen in Verbindung bringen, die auf die Entwicklung von Fähigkeiten zur Existenzsicherung (livelihood-skills), auf politische Teilhabe oder berufliche Grundbildung setzen. Die zunehmende Vernetzung mit internationalen Organisationen und den Geberorganisationen anderer Länder trug das ihre dazu bei, dass nun weniger von beruflicher Erstausbildung die Rede war als vielmehr von lifelong learning. Angeregt z.B. durch Publikationen wie Learning for Jobs (OECD 2009) standen der informelle Sektor ebenso im Fokus wie Beschäftigungsförderung innerhalb der formalen Wirtschaft.

Die Paris Declaration on Development Aid bildete einen weiteren wichtigen Meilenstein der entwicklungspolitischen Diskussion des letzten Jahrzehnts. In ihr einigten sich 2006 für Entwicklung zuständige Minister reicher und armer Länder mit Verantwortlichen wichtiger staatlicher Geber-Institutionen auf 5 zentrale Prinzipien künftiger EZ:

- Ownership (die Entwicklungsländer setzen ihre eigene Strategien zur Armutsbekämpfung, entwickeln ihre Institutionen und bekämpfen Korruption),

- Alignment (Geberländer passen sich nationalen Entwicklungsstrategien an und lassen ihr Geld vermehrt über nationale Budgets sowie nationale Verwaltungsstrukturen fließen),
- Harmonisation (EZ-Organisationen stimmen sich untereinander ab, der Anteil an isolierten Projekten sinkt zugunsten koordinierter Programmarbeit),
- Results (Monitoring-Systeme werden aufgebaut und bieten die Grundlage für Entscheidungen innerhalb der EZ)
- Mutual Accountability (entwicklungsbezogene Daten aus diesen Monitoring-Systemen sind öffentlich zugänglich).

Die Accra-Declaration konkretisierte diese Ziele 2008 bezüglich messbarer Resultate und Maßgaben (OECD 2006).

Auch diese Akzentuierung der EZ ist im Grundsatz zu begrüßen: In vielen Partnerländern sind Hunderte, mitunter Tausende Projekte angesiedelt. Zahlreiche Beispiele zeigen, dass Entwicklungsorganisationen in einem Land parallele, teilweise widersprüchliche und politisch zweifelhafte Aktivitäten entfalten, ohne sich untereinander abzusprechen und zu koordinieren. Dass Regierungen den Wunsch haben, hier zu bündeln und die Arbeit strategisch für fokussierte Strategien nutzbar zu machen, ist nachvollziehbar. Die grundsätzliche Zuständigkeit (demokratisch gewählter) Regierungen in den Partnerländern für entwicklungsbezogene Belange ihres Landes steht außer Frage. Doch inzwischen wird immer stärker deutlich, dass sich die Vielfalt der Geber-Landschaft nur bedingt unter den Stichworten ownership, alignment und harmonisation zusammenführen lässt. Zu divers scheinen die Interessen, Kompetenzen und Strukturen der Organisationen, zu hoch die Eigendynamik bei Spendern, Experten, Politikern und Mitarbeitern, als dass sich die Unterordnung der Aktivitäten unter gemeinsame Strategien und Institutionen reibungslos bewältigen ließe (HERMLE 2010: 22 ff.).

Die Beständigkeit der Arbeitsebene

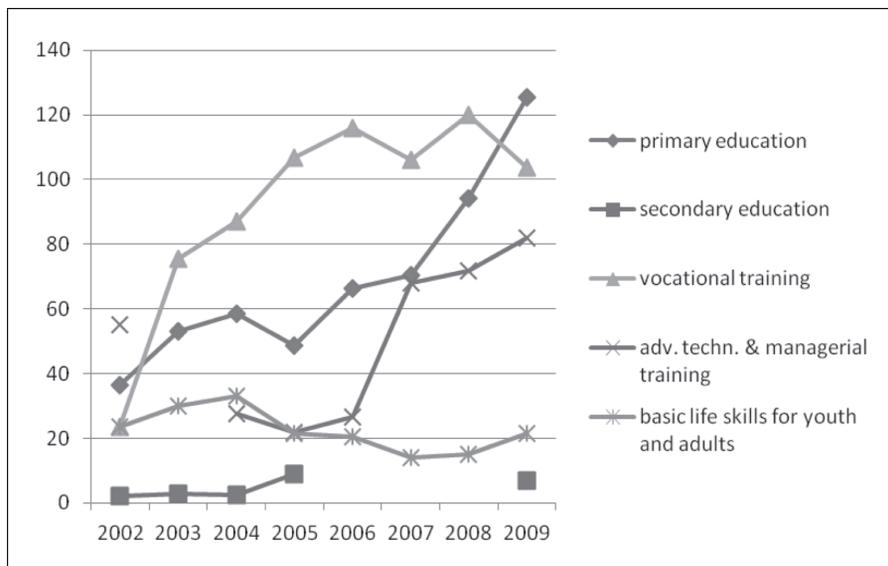
Strategiepapiere und Deklarationen, zumal wenn sie für die ganze Welt formuliert werden, haben eine hohe Öffentlichkeitswirkung – das ist ihre Funktion. Sie transportieren zentrale Ideen, ordnen komplexe Debatten und setzen Maßstäbe. Und doch irrt, wer sie mit der Realität selbst verwechselt. Auch wenn Primarbildung und Wirtschaftsförderung auf der entwicklungspolitischen Agenda in den vergangenen Jahren weit oben standen – die BB-EZ hat diese Phase verhältnismäßig unbeschadet überstanden.

Im letzten Berichtsjahr der OECD (2009) ist Deutschland mit fast 400 Berufsbildungsprojekten der größte bilaterale Geber staatlicher Entwicklungszusammenarbeit innerhalb der beruflichen Bildung. Deutsche EZ berät (nach Angaben des BMZ):

- bei der Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen, die den Anforderungen des Arbeitsmarktes Rechnung tragen,
- bei der Erarbeitung von Berufs-, Ausbildungs- sowie Prüfungsstandards,
- bei der Etablierung von Qualifizierungsprogrammen für Lehrkräfte, Bildungsplaner, Schulleiter,
- bei der Erarbeitung von Lehrmaterialien und dem Aufbau einer strukturierten Arbeitsmarkt- und Berufsforschung,
- beim Aufbau von Berufsschulen und Technologiekompetenzzentren sowie bedarfsorientierten Qualifizierungsmaßnahmen im informellen Sektor,
- der Entwicklung nachhaltiger Modelle der Bildungsfinanzierung und
- beim Dialog zwischen Staat, Wirtschaft und Gesellschaft.

Die Ausrichtung an der Wirksamkeit von Programmen zur Erreichung der Millenniumziele, die Abstimmung mit dem Landeskontext (alignment) und die Geberharmonisierung (harmonisation) wurde in die Arbeit der BB-EZ integriert. Wirtschaftsförderung (Schaffung neuer Arbeitsplätze), Berufsbildung (Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitssuchenden) und die Be-

reistellung von Arbeitsmarktinformationen sowie das Monitoring von Beschäftigungswirkungen (verbessertes matching zwischen Angebot und Nachfrage) werden inzwischen systematisch verknüpft. Insgesamt scheint die Diskussion um die Bedeutung der beruflichen Bildung für



OECD-Daten: ODA-Mittel im Bildungsbereich seit 2002

Quelle: QWIDS/OECD abgerufen am 14.08.2011)

die EZ-Ziele der großen Deklarationen den Bereich eher professionalisiert und geschärft, als strukturell beeinträchtigt zu haben.

Die OECD gibt regelmäßig eine sog. donor-statistic zu Ausgaben der Entwicklungszusammenarbeit ihrer Mitgliedsländer heraus. Die Ausgaben für berufliche Bildung (elementary vocational training and secondary level technical education; on-the job training; apprenticeships; including informal vocational training) werden in dieser Tabelle mit der Codierung 11330 belegt. Für das letzte Berichtsjahr werden dort fast 104 Mio. US\$ als bilaterale staatliche BB-EZ-Ausgaben aus Deutschland ausgewiesen (<http://stats.oecd.org/qwids/> am 14.08.2011). Geber sind vor allem das BMZ, das Auswärtige Amt und (in kleinerem Umfang) die Bundesländer.

Leider sind die Datenreihen der OECD nicht ganz fehlerfrei; die betroffenen Zahlen habe ich in der folgenden Grafik durch Lücken kenntlich gemacht. Nicht mit aufgenommen habe ich die Daten zu höherer Bildung. Unter diese Bezeichnung fallen neben den EZ-Mitteln für höhere Bildung in den Partnerländern auch die sogenannten Studienplatzkosten. Diese Gelder gehen an deutsche Universitäten zur Finanzierung von Studienplätzen ausländischer Studierender. Insgesamt machen Studienplatzkosten, die nur mit äußerster Anstrengung als Entwicklungszusammenarbeit im klassischen Sinne interpretiert werden können, 56 % der gesamten Staatlichen Entwicklungszusammenarbeit (ODA) im Bildungsbereich aus! (HERMLE 2010, S. 8f.)

Von den Gesamtausgaben ODA gingen 2009 1,7 Milliarden US\$ im Bildungsbereich

- 46,5 Mio. US\$ in Lehrerbildung,
- 147,5 Mio. US\$ in Früh- und Primarbildung,

- 110,5 Mio. US\$ in Sekundarbildung,
- 103,7 Mio. US\$ in Berufliche Bildung (QWIDS/OECD abgerufen am 14.08.2011)

Hinzu kommen Ausgaben, die der Lehrerbildung, der höheren beruflichen Bildung und der Vermittlung von life-skills zugerechnet werden oder die Qualifizierungskomponenten anderer Fachprojekte betreffen z.B. in der Landwirtschaft oder im Wasserbau.

Die Vorhaben der bilateralen Zusammenarbeit aus dem BMZ-Haushalt wurden im Jahr 2009 von der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GTZ (38%), der Entwicklungsbank KfW (18%), der InWent GmbH (14%), dem Deutschem Entwicklungsdienst DED (6%) und dem Zentrum für Internationale Migration und Entwicklung CIM (9%) durchgeführt. Über die Hälfte der Ressourcen fließen nach Asien (52%), gefolgt von Afrika (35%), Europa (8%) und Lateinamerika (3%).

Institutionen der deutschen BB-EZ

Nicht nur auf internationaler Ebene, sondern auch in Deutschland ist Harmonisation bzw. die Koordination der Geber- und Durchführungsorganisationen ein wichtiges Thema. Innerhalb der BB-EZ findet sie u.a. im „**Team Berufliche Bildung**“ am BMZ statt. Verschiedene Abteilungen der staatlichen EZ, die kirchlichen Entwicklungsdienste (Misereor, der Evangelische Entwicklungsdienst, Don Bosco) und andere Nichtregierungsorganisationen sowie der Deutsche Industrie- und Handelskammertag und die SEQUA sind beteiligt.

VENRO ist ein Zusammenschluss von über 100 Nicht-Regierungsorganisationen, die in Deutschland im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind; von ihnen arbeiten eine ganze Reihe Organisationen auch in der beruflichen Bildung.

Zu ihnen gehören kirchliche Träger wie der **Evangelische Entwicklungsdienst (EED)** und **Misereor**. Mit rund 800 Einrichtungen beruflicher Bildung weltweit und mehr als 30 Jahren Erfahrung ist **DON BOSCO** einer der erfahrensten Anbieter beruflicher Bildung in armen Ländern. In 130 Ländern arbeiten mehr als 16.000 Patres und Ordensbrüder der Salesianer in der beruflichen Bildung für marginalisierte und arme Jugendliche.

Der **Deutsche Volkshochschulverband international** ist in der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig und bietet nonformale Bildung als komplementäre und kompensatorische Ergänzung der formalen (Berufs-)Bildung an. Der Verband finanziert sich vorwiegend aus Mitteln des Bundes und anderer staatlicher Geber.

Innerhalb der staatliche BB-EZ wird finanzielle Zusammenarbeit (FZ) von der **kfw Entwicklungsbank** (kfw) geleistet: Sie umfasst investive Maßnahmen (z.B. Bauvorhaben, Ausstattung) und Finanzierungsprogramme (z.B. Ausbildungskredite oder Human Capital Contracts) ebenso wie Beratung und Capacity Building.

Die kfw Entwicklungsbank förderte im Jahr 2010 19 Projekte der beruflichen Bildung mit einem Finanzvolumen von 168 Mio. Euro. Dies entspricht rund 20% aller Ausgaben im Bildungsbereich. Fast 70% dieser Gelder (115,4 Mio.) werden in Asien umgesetzt (JAHN und HAMMERSCHMIDT 2011, S. 3).

Zwar müssen Finanzmittel der kfw stets über staatliche Ministerien in den Partnerländern vergeben und auch verbürgt werden, doch werden in einigen Ländern (z.B. Uganda) über öffentliche Ausschreibungen auch Kredite an private Träger vergeben. In anderen Ländern (z.B. Äthiopien oder Usbekistan) findet die Zusammenarbeit jedoch ausschließlich mit staatlichen Behörden statt. In Asien (Thailand, Indonesien) werden Berufsbildungszentren auf high-tech-Niveau eingerichtet, um die Exportindustrie zu unterstützen.

Technische und personelle Zusammenarbeit in der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit werden von der **Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)** angeboten, in der seit 2011 die Organisationen DED, INWENT und GTZ zusammengefasst sind. Unter anderem in den Bereichen *Qualifizierung für existenzsichernde Beschäftigung*, *Pro-Poor-Growth* und *Beschäftigungsförderung und Beschäftigungspolitik, Arbeitsmarkt-*

orientierte Berufsbildungssystem und Technologiekompetenzzentren werden Projekte der TVET-DA vorbereitet, begleitet und evaluiert. Die GIZ arbeitet darüber hinaus mit privaten Consultance-Unternehmen oder Universitäten zusammen, um Studien oder Evaluationen durchzuführen.

Die GIZ offeriert technische und personelle Entwicklungsarbeit. In der beruflichen Bildung bietet sie auf systemischer Ebene Governance-Beratung, Curriculumentwicklung und Managementtraining. Auf meso- und mikropolitischen Ebene sind deutsche Experten für die GIZ in Schulen und Bildungszentren tätig, implementieren Ausbildungsprogramme und unterstützen die Ausstattung, Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsprogrammen. Auch in der Lehrer- und Ausbilderbildung ist die GIZ intensiv tätig.

Das Berufsbildungsgesetz (BbiG) legt in Paragraph 90 Abs. 3, Ziff.1 fest, dass das **Bundesinstitut für Berufsbildung** an der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung mitzuwirken habe. Die Umsetzung dieses Auftrags erfolgt z. B. durch Politikberatung, Kooperation mit internationalen Partnerinstituten, Mitwirkung in europäischen und internationalen Netzwerken und der Beteiligung am wissenschaftlichen Austausch. In Kooperation z. B. mit der GIZ, der SEQUA oder dem Deutschen Volkshochschulverband führt das BIBB Kurzzeitexperteinsätze durch (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2011).

iMOVE ist eine Initiative vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Ein umfassendes Informationsangebot über Bedingungen und Strukturen internationaler Bildungsmärkte soll dazu beitragen, dass deutsche Bildungsanbieter sich diese Märkte leichter erschließen können. Gleichzeitig wirbt iMOVE mit dem Slogan „Training – Made in Germany“ im Ausland für deutsche Aus- und Weiterbildung.

In den vergangenen Jahren rücken die **Kammern** als Durchführungsorganisationen von BB-EZ stärker in den Fokus. Seit jeher sind Auslandshandelskammern in Kooperation mit deutschen Schulen im Ausland in der dualen Ausbildung aktiv. In der Regel werden die Auszubildenden in lokalen Schulen ausgebildet und durchlaufen – in der Logik alternierender Ausbildung – längere Praxisphasen in deutschen Betrieben. Ziel dieser Aktivitäten ist die Ausbildung lokaler Fachkräfte vor Ort, die vorzugsweise in deutschen Betrieben tätig werden, damit verbunden aber auch die Stärkung der lokalen Wirtschaft sowie „die Sympathiewerbung für Produkte und Technologie aus Deutschland“ (DIHK 2007: 5). Darüber hinaus engagieren sich deutsche Auslandshandelskammern auch in der Qualifizierung von Ausbildungspersonal und kooperieren mit Projekten innerhalb der technischen und personellen Zusammenarbeit (DIHK 2007).

Die gemeinnützige GmbH SEQUA arbeitet eng mit Kammern und Verbänden der deutschen Wirtschaft und stellt ein Verbindungsglied zur Entwicklungszusammenarbeit dar. Sie bietet Beratungs- und Informationsdienstleistungen im In- und Ausland an. Ein umfassendes Informationssystem IBEX soll künftig internationalen Partnern die Möglichkeit geben, schnell und problemlos Experten der beruflichen Bildung in Deutschland ausfindig machen zu können. Auch Berufsbildungspartnerschaften zwischen einzelnen Kammern und Partnern in Entwicklungsländern sollen über die SEQUA vermittelt und abgewickelt werden.

Perspektive

Nach Jahren der relativen Vernachlässigung beruflicher Bildung in der entwicklungspolitischen Diskussion, wendet sich die Aufmerksamkeit der EZ-Experten diesem Bereich inzwischen wieder stärker zu. Besonders in denjenigen Ländern, die an der Fast-Track-Initiative Education for All beteiligt war, stieg die Bildungsbeteiligung im Primärbereich deutlich an – in den beteiligten Ländern in der Sub-Sahara zwischen 2000 und 2007 auf 64% und damit ca. auf doppelte Höhe wie in vergleichbaren anderen Ländern (HERMLE 2010: 22).

Doch nun mangelt es an Anschlussmöglichkeiten für die jugendlichen Abgänger der Primarstufe. Trotz der anerkannt hohen gesellschaftlichen Effekte von Grundbildung wird immer deutlicher, dass Armut systemisch nur dann bekämpft werden kann, wenn gut qualifizierte Menschen in Arbeit kommen.

Selbst die Weltbank, die sich jahrelang für eine Priorisierung der Primarbildung einsetzte, erkennt inzwischen explizit den Bedarf an Sekundar- und Tertiärbildung an, um Menschen an der Wissensgesellschaft teilhaben zu lassen und qualifizierte Lehrkräfte ausbilden zu können (WORLD BANK 2011, S. 19).

Im internationalen Wettbewerb der EZ-Anbieter zeigt sich inzwischen ein weiteres Marktvorteil deutscher Expertise. Nachdem jahrelang die Einführung von Nationalen Qualifikationsrahmen vorangetrieben worden und damit implizit die Erfahrung der Australier, Briten und Iren gefragt war, stellt sich in dieser Hinsicht aktuell eine gewisse Ernüchterung ein. Zwar wird der Beitrag der Qualifikationsrahmen zur Standardisierung und Transparenz erworbener Kompetenzen durchaus anerkannt – die ursprüngliche Hoffnung, auf diesem Wege positive Impulse für die Bereitstellung zusätzlicher Angebote beruflicher Bildung zu bieten, muss jedoch inzwischen aufgegeben werden. Nationale Qualifikationsrahmen mögen Bildungsangebote ordnen, doch sie generieren sie nicht oder nicht in ausreichendem Maße (ALLAIS 2007; RAFFE 2009). Deutsche BB-EZ zielt darauf, Qualifikationsrahmen durch kompetenzorientierte Bildungsangebote zu unterfüttern und zu stabilisieren (BMZ 2010). Die deutsche Expertise in der Planung und Durchführung arbeitsmarktbezogener Berufsbildung ist wieder verstärkt gefragt.

Die deutsche Politik greift diese internationalen Trends auf und ergänzt sie durch eigene Schwerpunktsetzungen. Im Entwurf der BMZ Bildungsstrategie 2010–2013 vom Frühjahr 2011 wird Berufsbildung in den „Zehn Zielen für Bildung“ als integraler Bestandteil einer umfassenden, den gesamten Lebensverlauf einschließenden Bildungsstrategie benannt. „Ohne Bildung können Menschen ihre Potenziale nicht entfalten, ohne ausgebildete Humanressourcen entsteht kein nachhaltiges wirtschaftliches Wachstum und keine nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung“ (S. 1) – diese Programmatik vereint gesellschaftliche und ökonomische Effekte von (Berufs-)Bildung.

Armutsbekämpfung, nachhaltiges Wirtschaftswachstum über informierte und mündige Verbraucher gegenüber Finanzinstituten, Handel, Regierung und Behörden, politische Partizipation, Friedensförderung und die Verbesserung von Lebensbedingungen gelten gleichrangig als Wirkungen eines ganzheitlichen Bildungsansatzes, der alle Bildungsbereiche des lifelong-learning integriert: frühkindliche Bildung, Grundbildung, Sekundarbildung, berufliche Bildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung im formalen und nonformalen Bereich. Das vierte der zehn Ziele heißt: „Berufliche Bildung stärker ausbauen“ (S. 4). (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2011, S. 1ff.)

Als Kernkompetenzen der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit gelten eine nachfrageorientierte, dezentrale, praxisnahe und modulare Ausbildung (wobei der Hinweis auf Modularität wohl eher der internationalen Debatte um CBET geschuldet ist) (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2011, S. 6).

Die Anforderungen an Effektivität, Effizienz und Wirksamkeit sowie an das Prozessmanagement innerhalb der Projekte sind in den vergangenen Jahren stark gestiegen. TVET-DA-Projekte werden inzwischen so geplant, dass diese Kriterien von Anfang an berücksichtigt sind. Projektentwürfe enthalten Darstellung von Wirkungsketten, die darstellen, auf welche Weise die Arbeit zu zentralen Entwicklungszielen wie Beschäftigungsförderung und Armutsreduzierung beitragen soll.

Evaluierungen werden innerhalb der GIZ als Projektfortschrittskontrollen (sog. PFK) dezentral ca. alle 3 Jahre durchgeführt. Sie dienen der Bilanzierung der vergangenen Arbeitsperiode und der Planung kommender Aktivitäten. Darüber hinaus führt die Stabsstelle Monitoring und Evaluierung der GIZ unabhängige Evaluationen als Abschluss- oder Ex-Post-Evaluationen durch. Dazu werden nach einem geschichteten Zufallsverfahren ca. 10

bereits abgeschlossene Projekte mit einem bestimmten Mindestvolumen von unabhängigen Gutachtern geprüft. Jedes Jahr ist ein anderer Sektor Gegenstand dieser Evaluationen; der Sektor berufliche Bildung wurde 2010/11 evaluiert. Die Berichte sind der Fachöffentlichkeit über die GIZ im Prinzip zugänglich.

TVET-DA kann nicht mehr isoliert agieren: Die Projekte vernetzen sich in der Geberkoordination ebenso wie mit Institutionen und Gremien der Partnerländer. Der formale und informelle Arbeitsmarkt wird über Bedarfsanalysen und Berufsorientierungsprojekte systematisch einbezogen.

Neu an der „BMZ Bildungsstrategie 2010–2013“ ist die dezidierte Ausrichtung der Kooperation im Bereich Berufsbildung auf die private Wirtschaft. Gemeinsam mit deutschen und lokalen Unternehmen will die deutsche Entwicklungszusammenarbeit „vor Ort lokale Fachkräfte qualifizieren“. Die Kooperationsvorhaben z. B. in Form von Public-Private-Partnerships richten sich vor allem an jene Branchen, „in denen einheimische private Unternehmen vertreten sind, eine besonders hohe Nachfrage des Arbeitsmarktes gegeben ist und solche, die innovativ und versorgungsbezogen sind“ (S. 6).

Aber man will auch die Zusammenarbeit mit lokalen und deutschen Privatunternehmen ausbauen und diese durch die Qualifikation lokaler Fach- und Führungskräfte unterstützen. Im Sinne von *Corporate Social Responsibility* sollen private Unternehmen dazu animiert werden, sich für eine breitenwirksame Entwicklung in ihrem unternehmerischen Umfeld einzusetzen.

Das Konzeptpapier „Berufsbildungspartnerschaften der deutschen Wirtschaft“ (AUGUST 2011) konkretisiert: Kooperationen zwischen Verbänden der verfassten Wirtschaft in Deutschland und den Partnerländern sollen im Bereich der beruflichen Bildung die Wirtschaft gezielt fördern und darauf hinwirken, dass Verbände eine wichtige Rolle innerhalb der lokalen Ausbildungsstrukturen einnehmen.

Es wird abzuwarten sein, inwiefern es gelingt auf diesem Wege, „private Investitionen in Partnerländern gezielt für deren Entwicklung in Wert zu setzen“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2011, S. 6 ff.: 8) – fatal wäre jedenfalls, wenn stattdessen Ressourcen, die zur Armutsbekämpfung bestimmt sind, den umgekehrten Weg in die Privatwirtschaft nehmen würden.

Literaturverzeichnis

- ALLAIS, Stefanie (2007): *The rise and fall of the NQF. A critical analysis of the South African NQF.* Johannesburg.
- ARNOLD, Rolf (1994): *Neue Akzente der internationalen Berufsbildungsdebatte.* In: Horst Biermann, Wolf-Dietrich Greinert und Rainer Janisch (Hg.): *Systementwicklung in der Berufsbildung.* Baden-Baden, S. 11–46.
- BIERMANN, Horst; JANISCH, Rainer (1997): *Systemberatung. Schlüssel zum Wandel von Ausbildungssystemen?* In: Wolf-Dietrich Greinert, Werner Heitmann, Reinhard Stockmann und Brundhilde Vest (Hg.): *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt.* Baden-Baden, S. 131–142.
- BMZ (2010): *Qualification Frameworks and their Relevance for Development Cooperation in TVET. Meeting of Experts. Review of a Preliminary German Position.* Internes Dokument. Bonn.
- BOEHM, Ullrich (1997): *Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwerb im informellen Sektor.* In: Ullrich Boehm (Hg.): *Kompetenz und Berufliche Bildung im informellen Sektor.* Baden-Baden, S. 9–29.
- BOEHM, Ullrich; ADAM Susanne (1994): *Systementwicklung und traditionelle Lehrlingsausbildung.* In: Horst Biermann, Wolf-Dietrich Greinert und Rainer Janisch (Hg.): *Systementwicklung in der Berufsbildung.* Baden-Baden, S. 47–67.

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2011): Internationale Beratungstätigkeit des BIBB. Unterlage für die Sitzung 2/2011 des Hauptausschusses am 17.6.2011. Unter Mitarbeit von Birgit Thomann und Michael Wiechert. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (1997a): Die Technische Hilfe der Bundesregierung auf dem Gebiet der gewerblichen Berufsausbildung in Entwicklungsländern 1969. In: Wolf-Dietrich Greinert, Werner Heitmann, Reinhard Stockmann und Brundhilde Vest (Hg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden, S. 449–458.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (1997b): Sektorkonzept Berufliche Bildung (1992). In: Wolf-Dietrich Greinert, Werner Heitmann, Reinhard Stockmann und Brundhilde Vest (Hg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden, S. 475–502.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (1997c): Sektorkonzept für die Entwicklungszusammenarbeit in der gewerblichen Berufsbildung 1986. In: Wolf-Dietrich Greinert, Werner Heitmann, Reinhard Stockmann und Brundhilde Vest (Hg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden, S. 459–474.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (2005): Berufliche Entwicklung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (2011): Zehn Ziele für Bildung. BMZ Bildungsstrategie 2010-2013. Entwurf. Bonn.
- CLEMENT, Ute (1999): Politische Steuerung beruflicher Bildung. Die Bedeutung unterschiedlicher Entwicklungslogiken für die Berufsbildungspolitik in Ländern der Dritten Welt am Beispiel Chile. Baden-Baden, Verlag.
- DIHK (2007): Das Dienstleistungsprogramm der Deutschen Auslandshandelskammern (AHK) in der beruflichen Bildung. Unter Mitarbeit von Barbara Fabian. Berlin.
- EVANGELISCHER ENTWICKLUNGSDIENST (2011): Die Jugend stark machen. Wie Projekte wirken – Berufsbildung in Westafrika. Bonn.
- GEORG, Walter (1997): Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: Wolf-Dietrich Greinert, Werner Heitmann, Reinhard Stockmann und Brundhilde Vest (Hg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden, S. 65–94.
- GEORG, Walter; RÜTZEL, Josef (1994): Systemberatung ohne System? Anmerkungen zur Problematik der Berufsbildungshilfe am Beispiel der Türkei. In: Horst Biermann, Wolf-Dietrich Greinert und Rainer Janisch (Hg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Baden-Baden, S. 153–178.
- GOLD, Ewald; KÖNIG, Andreas (1997): Beschäftigungsförderung und informeller Sektor. Der sektorübergreifende Betrag der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). In: Ullrich Boehm (Hg.): Kompetenz und Berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden-Baden, S. 30–48.
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1997): Das Strategieproblem in der Berufsbildungszusammenarbeit und die Rolle von Wissenschaft und wissenschaftlicher Theorie. In: Wolf-Dietrich Greinert, Werner Heitmann, Reinhard Stockmann und Brundhilde Vest (Hg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden, S. 53–64.
- GRUNWALD, Edda; NELL, Marian; SHAPIRO, Janet (2004): Towards skill-development for pro-poor-growth. Enhancing the chances for gainful (self-) employment and improved quality of life. Eschborn.
- HERMLE, Reinhard (2010): Bildung für alle. Eine kleine Geschichte großer Versprechen. Bonn. Online verfügbar unter www.bildungskampagne.org, zuletzt geprüft am 12.08.2011.
- JAHN, Ulrich; HAMMERSCHMIDT, Doris (2011): Portfolio im Bildungssektor 2010. Frankfurt.

- KARCHER, Wolfgang (1997): Beschäftigungswirksamkeit in der Ausbildung für den informellen Sektor. In: Ullrich Boehm (Hg.): Kompetenz und Berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden-Baden, S. 68–74.
- KOHLHEYER, Gunter (1994): Systemberatung in der Berufsbildungshilfe – warum und wozu? In: Horst Biermann, Wolf-Dietrich Greinert und Rainer Janisch (Hg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Baden-Baden, S. 67–82.
- KÖNIG, Andreas; ALLMENDINGER, Iris (1999): Zur Notwendigkeit eines integrierten Ansatzes in der Beschäftigungsförderung verarmter Zielgruppen. In: Bernd Overwien, Claudia Lohrenscheit und Gunnar Specht (Hg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Frankfurt (Main), S. 321–342.
- LAUGLO, Jon (1997): Berufliche Bildung und das Vertrauen der „Banker“ in den Privatsektor. In: Klaus Schaack und Rudolf Tippelt (Hg.): Strategien der internationalen Berufsbildung. Ausgewählte Aspekte. Frankfurt am Main, New York, S. 109–122.
- LOEWEN, Babette (2005): Jugendliche im Fokus von Bildung und Beschäftigung. Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit. In: Babette Loewen (Hg.): Jugendliche stärken. Entwicklungspolitische Ansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung. Frankfurt am Main, London: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S. 9–22.
- LOHRENSCHEIT, Claudia; SCHÜSSLER, Renate (1999): Bildung, Kommunikation und kollektive Interessen im informellen Sektor. In: Bernd Overwien, Claudia Lohrenscheit und Gunnar Specht (Hg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt (Main), S. 123–162.
- MASLANKOWSKI, Willi (1994): Beratung beim Auf- und Ausbau von Berufsbildungssystemen. In: Horst Biermann, Wolf-Dietrich Greinert und Rainer Janisch (Hg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Baden-Baden, S. 83–86.
- MENZEL, Ulrich (1992): Das Ende der 3. Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt am Main.
- MIDDLETON, John; ZIDERMAN, Adrian; ADAMS, Arvil V. (1991): Vocational and technical education and training. Washington, D.C: World Bank.
- OECD (2006): Paris Declaration on Aid Effectiveness and Accra Declaration. Paris. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/11/41/34428351.pdf>, zuletzt geprüft am 12.08.2011.
- OECD (2009): Learning for Jobs. OECD Policy Review of Vocational Education and Training. Initial Report. Paris.
- ORKODASHVILLI, Mariam (2008): Investment in Human Capital. München. Online verfügbar unter http://mpr.ub.uni-muenchen.de/16558/1/MPRA_paper_16558.pdf.
- OVERWIEN, Bernd (1999): Außerhalb europäischer Wahrnehmung: Traditionelle und informelle Lehre in Afrika und Lateinamerika. In: Bernd Overwien, Claudia Lohrenscheit und Gunnar Specht (Hg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Frankfurt (Main), S. 163–176.
- OVERWIEN, Bernd (2005): Bildung und berufliche Bildung im Kontext der Armutsbekämpfung. In: Babette Loewen (Hg.): Jugendliche stärken. Entwicklungspolitische Ansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung. Frankfurt am Main, London
- OVERWIEN, Bernd; LOHRENSCHEIT, Claudia; SPECHT, Gunnar (1999): Herausforderungen an die internationale Bildungsforschung und die Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung. In: Bernd Overwien, Claudia Lohrenscheit und Gunnar Specht (Hg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Frankfurt (Main), S. 13–28.
- PSACHAROPOULOS, George; PATRINOS, Harry (2002): Returns to Investment in Education. A further Update (Policy Research Working Papers, 2881).
- RAFFE, David (2009): Can National Qualifications Frameworks be Used to Change Education and Training Systems? Edingburgh: University of Edingburgh (CES Briefing, 48).

- RÖSCH, Günter (1994): Systemberatung in Korea und Chile. In: Horst Biermann, Wolf-Dietrich Greinert und Rainer Janisch (Hg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Baden-Baden, S. 281–312.
- SCHAACK, Klaus (1997): Die Exportierbarkeit des dualen Systems. In: Klaus Schaack und Rudolf Tippelt (Hg.): Strategien der internationalen Berufsbildung. Frankfurt am Main, New York, S. 197–231.
- SCHAACK, Klaus; TIPPELT, Rudolf (1997): Internationale Berufsbildung und neue Strategien. In: Klaus Schaack und Rudolf Tippelt (Hg.): Strategien der internationalen Berufsbildung. Ausgewählte Aspekte. Frankfurt am Main, New York, S. 9–14.
- SILVESTRINI, Stefan; GARCIA, Melody (2010): Joint Post-Evaluation Main Report. Dual Vocational Training, Philippines. Saarbrücken.
- STOCKMANN, Reinhard (1997a): Die Nachhaltigkeit von Berufsbildungsprojekten in Entwicklungsländern. In: Wolf-Dietrich Greinert, Werner Heitmann, Reinhard Stockmann und Brundhilde Vest (Hg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden, S. 95–130.
- Stockmann, Reinhard (1997b): Zum Wandel der deutschen Berufsbildungshilfe. Ein Vergleich zwischen Entwicklungs- und Bildungstheorie, Förderprogrammatisik und Implementation. In: Wolf-Dietrich Greinert, Werner Heitmann, Reinhard Stockmann und Brundhilde Vest (Hg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden, S. 13–44.
- STOCKMANN, Reinhard; KOHLMANN, Uwe (1998): Transferierbarkeit des dualen Systems. Eine Evaluation dualer Ausbildungsprojekte in Entwicklungsländern im Rahmen des GTZ-Projekts „Strategien zur Einführung der dualen Berufsausbildung“. Berlin.
- Wallenborn, Manfred (2010): Vocational Education and Training and Human Capital Development. Current Practice and Future Options. In: *European Journal of Education* 45 (2), S. 180–198.
- WORLD BANK (2011): Opening Doors. Education and the World Bank. Online verfügbar unter <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/OpenDoors.pdf>, zuletzt aktualisiert am 13.08.2011.

Anschrift der Autorin: Prof. Dr. Ute Clement, Universität Kassel