

BRIEFING PAPER 9

AKTUELLE TRENDS UND STRATEGIEN DER ENTWICKLUNGSZUSAMMEN- ARBEIT IM SEKTOR BERUFLICHE BILDUNG UND SKILLS DEVELOPMENT

Mit einem Überblick über ausgewählte Geberorganisationen

Margarita Langthaler

WIEN, JUNI 2013

Danksagung der Autorin

Ich danke Bianca Rohrbach (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit – GIZ), Simon Junker (Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit – DEZA) und Gertraud Findl (Austrian Development Agency – ADA) für die Bereitschaft zu telefonischen und persönlichen Gesprächen, die mir für die Erstellung dieses Briefing Papers wesentliche Hintergrundinformationen geliefert haben, sowie für die Durchsicht des Entwurfs. Zudem danke ich Stefan Wolf (Technische Universität Berlin) für seine wertvollen Kommentare zum Entwurf dieses Briefing Papers. Die inhaltliche Verantwortung liegt vollständig bei mir.

IMPRESSUM

Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung – ÖFSE

A-1090 Wien, Sensengasse 3

Tel.: ++43 / 1 / 317 40 10 / Fax: ++43 / 1 / 317 40 10-150

Mail: office@oefse.at

WEB: <http://www.oefse.at/>

<http://www.centrum3.at>

<http://www.eza.at>

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis3

Zusammenfassung.....4

1. Einleitung5

2. Vom Liebling zum Stiefkind der Entwicklungszusammenarbeit.....5

3. Aktuelle Problemlage6

4. Nationale Spezifika der Geberländer und internationale Trends7

5. Die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zu beruflicher Bildung9

6. Schlussfolgerungen und Ausblick11

Anhang12

Überblick über ausgewählte Geberagenturen.....12

 Deutschland12

 Schweiz.....15

 Österreich17

 Großbritannien19

 Frankreich20

 USA.....21

 Australien22

 Europäische Union.....23

 Weltbank24

Literatur26

Abkürzungsverzeichnis

ADA	Austrian Development Agency
AFD	Agence Française de Développement
AusAID	Australian Agency for International Development
BMeiA	Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMZ	Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
CBT	Competency-based training
DEZA	Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit
DFID	Department for International Development
EFA	Education for All
EQF	European Qualification Framework
EU	Europäische Union
EZA	Entwicklungszusammenarbeit
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
ICT	Information and Communication Technology
ILO	International Labour Organization
MDGs	Millennium Development Goals
NQF	National Qualification Framework
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OEZA	Österreichische Entwicklungszusammenarbeit
SDC	Swiss Agency for Development and Cooperation
STEP	Skills Toward Employment and Productivity
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USAID	United States Agency for International Development
TVET	Technical and Vocational Education and Training

Zusammenfassung

Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit (EZA) erlebt derzeit nach einer Phase relativer Vernachlässigung eine Renaissance. Dies hängt einerseits mit dem weltweiten Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit, andererseits mit der Erkenntnis, dass Primarschulförderung als Bildungsstrategie zu kurz greift und drittens mit der Schwerpunktsetzung auf Privatsektorentwicklung zusammen. Einfluss hat auch der stark anwachsende globale (Berufs)Bildungsmarkt, der Schwellen- und Entwicklungsländer zu einem für viele Bildungsanbieter interessanten Absatzgebiet macht.

Systeme und Strukturen beruflicher Bildung sind in Entwicklungsländern in höherem Maße von Diversität gekennzeichnet als das allgemeinbildende Schulwesen. Die Bildungstraditionen der ehemaligen Kolonialmächte sind nach wie vor prägend. Gemeinsamkeiten werden meist in einer Reihe von Mängeln gesehen, v. a. geringer Praxisbezug und überholte Lehrpläne, mangelnde Anbindung an den Bedarf der Wirtschaft, geringe Beschäftigungswirksamkeit und institutionelle Fragmentierung.

Der wesentliche internationale Trend in der beruflichen Bildung ist die Orientierung am unmittelbaren Bedarf der Wirtschaft, der sich in den Konzepten des competency-based training (CBT) und den National Qualification Frameworks (NQF) sowie der Dominanz des Kernbegriffs „Skills development“ ausdrückt, welcher das traditionelle „technical and vocational education and training (TVET)“ ersetzt. Institutionell soll berufliche Bildung aus der Verankerung im formalen Bildungssystem zunehmend herausgelöst, die Bereitstellung flexibilisiert und relevante Akteure außerhalb des Bildungssektors – v. a. des Privatsektors – stärker in Curriculumentwicklung und Standardisierung eingebunden werden.

In der EZA kommen neben dem Trend der Bedarfsanbindung eine verstärkte Ausrichtung auf den informellen Sektor, die Orientierung auf spezifische Zielgruppen wie Frauen, Jugendliche, die ländliche Bevölkerung und Menschen mit Behinderungen sowie Themen wie Nachhaltigkeit und Green Economy zum Tragen.

In der wissenschaftlichen Debatte werden die in der EZA kaum hinterfragten internationalen Trends mitunter scharf kritisiert. Zunächst wird die lineare Kausalannahme, dass berufliche Bildung Beschäftigung und Wirtschaftswachstum induziere, grundsätzlich infrage gestellt. Vielmehr sei die Nachfrage der Wirtschaft nach ausgebildeten Arbeitskräften sowie die Existenz adäquater Sozial- und Wirtschaftspolitik Voraussetzung für das Wirken von beruflicher Bildung im Sinne von Beschäftigung und Armutsminderung. Zudem warnt die kritische Berufsbildungsforschung vor zu hohen Erwartungen in die Anbindung beruflicher Bildung an den unmittelbaren und kurzfristigen Bedarf der Wirtschaft. Diese führe zu einer reduzierten Konzeption beruflicher Bildung, die auf notwendige längerfristig ausgerichtete Wissens- und Kompetenzvermittlung verzichte. Entgegen der Maxime der Vermittlung wandelbarer Skills sei gerade eine solide institutionelle Verankerung beruflicher Bildung mit entsprechenden Lehrplänen, adäquat ausgebildeten Lehrkräften und abgesicherter Durchlässigkeit zum allgemeinen bildenden formalen Bildungswesen zentral, um Qualifikationen von langfristigem Wert schaffen und die Weiterentwicklung von Arbeitsprozessen fördern zu können.

1. Einleitung

Berufliche Bildung ist zwar seit Beginn der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (EZA) in den 1960er-Jahren ein Interventionsfeld, es hat jedoch seit Ende der 1980er-Jahre kontinuierlich an Bedeutung verloren. Mit der Zentralität der Millennium Development Goals (MDGs) auf der internationalen Entwicklungsagenda wurde berufliche Bildung zu einem finanziell und politisch vernachlässigten Bereich.

Erst kürzlich hat die internationale Gebergemeinschaft ihr Interesse an diesem Betätigungsfeld wiederentdeckt¹. Dies hat vor allem mit den Folgen der globalen Finanzkrise zu tun, zu denen sowohl in OECD- als auch in Entwicklungsländern ein Ansteigen der Arbeitslosenraten v. a. unter Jugendlichen zählt. Berufliche Bildung hat hier als Gegenmaßnahme nicht nur im Entwicklungskontext, sondern auch in den OECD-Ländern an Bedeutung gewonnen. Ein weiterer Grund für das gesteigerte Interesse liegt darin, dass die Konzentration der internationalen EZA auf Primarschulsektorförderung seit den späten 1980er-Jahren zu einem Engpass in der Sekundarbildung geführt hat. Die massive Nachfrage nach postprimären Bildungsmöglichkeiten betrifft auch den Subsektor der beruflichen Bildung. Letztlich hat der Schwerpunkt der Privatsektorentwicklung in der internationalen EZA die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit der Bereitstellung adäquat ausgebildeter Arbeitskräfte gelenkt.

Berufliche Bildung im Entwicklungskontext hat sich jedoch in den letzten Jahren in ihrer Form und Ausrichtung stark verändert. Das spiegelt sich auch terminologisch wider: Der die Verbindungen zum formalen Bildungssystem betonende Begriff „berufliche“ bzw. „Berufsbildung“ wird auch im deutschen Sprachgebrauch immer mehr vom in Raum, Zeit und Form offeneren Terminus „Skills Development“ verdrängt oder zumindest ergänzt. Da mit dieser terminologischen jedoch auch eine inhaltliche Verschiebung einhergeht (siehe hierzu auch Kapitel 4) wird im Folgenden der Begriff „berufliche Bildung“ beibehalten, außer dort, wo der Text explizit auf die spezifische Form von „Skills“ und „Skills Development“ eingeht.

Das vorliegende Briefing Paper² gibt zunächst einen kurzen Abriss über die historische Entwicklung beruflicher Bildung im Kontext der EZA und stellt die aktuelle Problemlage dar. Anschließend werden nationale Spezifika einiger Geberländer sowie die wichtigsten internationalen Trends beschrieben und diskutiert. Den Abschluss bildet ein Überblick über Strategien und Schwerpunkte ausgewählter Geberorganisationen.

2. Vom Liebling zum Stiefkind der Entwicklungszusammenarbeit

Die Systeme und Strukturen beruflicher Bildung sind in vielen Entwicklungsländern, v. a. in Afrika, nach wie vor stark von den Bildungstraditionen und -formen der jeweiligen Kolonialmacht beeinflusst. Wenn es auch stimmt, dass das koloniale Erbe die Bildungssysteme der betroffenen Länder insgesamt geprägt hat, so muss berücksichtigt werden, dass die Globalisierung einerseits, die internationale EZA-Agenda mit ihren Initiativen Education for All (EFA) und den MDGs andererseits im allgemeinen Bildungswesen vieler Entwicklungsländer einen Homogenisierungsprozess nach sich gezogen haben, der in dieser Form in der beruflichen Bildung nicht stattgefunden hat (Oketch 2007).

Dies hat damit zu tun, dass berufliche Bildung von einem einstigen Schwerpunkt der internationalen EZA zu einem Randbereich geworden ist. Von den 1960er- bis in die 1980er-Jahre hatte berufliche Bildung im Einklang mit der Konzentration auf nachholende Industrialisierung einen hohen Stellenwert. Der Ausbau staatlicher Berufsbildungsstrukturen war Ziel und Teil der Strategien vieler Geber, ebenso die „Verberuflichung“ (vocationalization) nationaler Bildungssysteme (Georg 2006). In den 1980er-Jahren führten nicht erfüllte Erwartungen in die-

¹ Vgl. UNESCO Education for All Global Monitoring Report 2012 „Youth and Skills. Putting Education to Work“ (UNESCO 2012) und World Development Report 2013 „Skills“ (World Bank 2012).

² Für eine kürzere Version des vorliegenden Papers mit Bezug auf die Privatsektorentwicklung siehe Langthaler 2013.

se Strategien ebenso wie die allgemeine Rezession zu massiven Kürzungen in den Bildungsausgaben der Entwicklungsländer im Rahmen der von den Gebern vorgegebenen Strukturanpassungsprogramme. Bildungspolitisch stand für die nächsten zwanzig bzw. dreißig Jahre die Konzentration auf den Primarschul Sektor auf der Agenda, die sowohl in Geber- als auch in nationalen Bildungsstrategien festgeschrieben wurde. Mit Ausnahme einiger weniger bilateraler Geberorganisationen, allen voran der deutschsprachigen, wurden die Förderungen im Subsektor Berufsbildung massiv zurückgefahren.

Erst in jüngster Zeit haben die o. e. Faktoren eine gewisse Renaissance von beruflicher Bildung hervorgerufen. Schon seit einigen Jahren zeichnete sich die Konzentration auf Primarschulförderung als bildungspolitische Einbahnstraße ab. Einerseits zeigte sich, dass Primarschulabschlüsse den AbgängerInnen keine ausreichenden Beschäftigungsmöglichkeiten eröffneten. Andererseits fehlten durch die finanzielle und politische Vernachlässigung die Kapazitäten in den postprimären Bildungsebenen, um die gestiegene Nachfrage aufgrund der massiven Bildungsexpansion zu befriedigen. Rezente Studien deuten zudem darauf hin, dass, anders als in den vergangenen Jahrzehnten, Primarschulabschlüsse in Entwicklungsländern zu niedrigeren Einkommenssteigerungen verhelfen als jene höherer Bildungsebenen und sich somit der armutsmindernde Effekt der Primarschule gegenüber früher verringert hat (Colclough 2012).

Es war allerdings erst das in den OECD-Ländern aufgrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit massiv gestiegene Interesse an beschäftigungsfördernder Bildung, das berufliche Bildung wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückte. Dazu hat auch der Kommerzialisierungstrend von Bildung im Rahmen der Globalisierung beigetragen. Auf dem internationalen Bildungsmarkt wird berufliche Bildung zunehmend wichtig und Schwellen- aber auch Entwicklungsländer stellen für Anbieter aus dem Norden einen attraktiven Absatzmarkt dar. Insbesondere in den deutschsprachigen Ländern, deren duales Berufsbildungssystem dank der niedrigen Jugendarbeitslosigkeit als Erfolgsmodell gilt und international stark nachgefragt wird, hat dieser Trend den Berufsbildungsexport massiv angekurbelt. Auch die EZA wird von dieser Dynamik erfasst.

3. Aktuelle Problemlage

Die politische und finanzielle Vernachlässigung über Jahrzehnte hinweg hat dazu geführt, dass die Strukturen beruflicher Bildung in den Ländern des Südens heute als fragmentiert, mangelhaft und inadäquat gelten. Wie erwähnt, kommt das koloniale Erbe in der beruflichen stärker als in der allgemeinen Bildung zum Tragen. In Afrika beispielsweise ist bis heute in den ehemaligen französischen Kolonien eine eher akademisch ausgerichtete berufliche Bildung vorherrschend, die aufgrund ihrer Distanz zum realen Bedarf der Wirtschaft kritisiert wird. Im so genannten anglofonen Afrika spiegelt sich der in Großbritannien verankerte Pragmatismus in der beruflichen Bildung wider. Flexible und auf praktische Fertigkeiten konzentrierte Ausbildungsformen erlauben zwar eine größere Nähe zur formalen und informellen Wirtschaft, die fehlende Wissensvermittlung verschließt jedoch den Zugang zu weiterführenden Bildungswegen weitgehend (Oketch 2007).

Neben diesen Unterschieden weist formale berufliche Bildung in vielen Entwicklungsländern (und in den jeweiligen ehemaligen Kolonialmächten) eine Gemeinsamkeit auf, nämlich einen generell niedrigen sozialen Status (Deißinger 2003).

Im Allgemeinen werden eine Reihe von Mängeln beklagt, die sich im Bereich beruflicher Bildung in vielen Ländern finden (vgl. Deißinger 2003: 5, DFID o.J.: 5, Georg 2006: 512; World Bank 2012: 176). Zentral sind hier die fehlenden oder schlechten Verbindungen zur Wirtschaft. Wenig Praxisbezug und überholte Lehrpläne führen dazu, dass Berufsbildung häufig am realen Bedarf der Wirtschaft vorbei ausbildet, Qualifikationen mitunter nicht anerkannt werden und dementsprechend wenig beschäftigungswirksam sind. Die Unternehmen zeigen

ihrerseits kaum Interesse an der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen. Als vielfaches Problem wird zudem die Fragmentierung von beruflicher Bildung angesehen. Dies betrifft sowohl die administrative Zuständigkeit, die sich in vielen Ländern auf unterschiedliche Ministerien und Körperschaften aufteilt, als auch das Fehlen flächendeckender Systeme. Vielmehr gibt es ein Nebeneinander unterschiedlicher Ausbildungsformen, Einrichtungen, Träger und Einzelmaßnahmen, das sich von berufsbildenden Schulen als Teil des formalen Bildungssystems, über die unterschiedlichsten non-formalen Angebote, die über sehr unterschiedliche Anbindungen zum formalen System verfügen, bis hin zu Formen innerbetrieblicher beruflicher Bildung erstreckt.

4. Nationale Spezifika der Geberländer und internationale Trends

Berufliche Bildung ist nicht nur in den Ländern des Südens, sondern auch in den OECD-Ländern durch eine große Diversität gekennzeichnet. Die von W.-D. Greinert (1999) als Idealtypen bezeichneten Kategorien der marktgeregelten, bürokratiegeregelten und traditionsgeregelten Berufsbildungssysteme können als hilfreiche Grundtypen dienen, um die verwirrende Vielfalt der Ausprägung realer Berufsbildungsstrukturen zu verstehen. Meist stellen die historisch gewachsenen Strukturen Mischformen dar. Sie spiegeln einerseits nationale Bildungstraditionen, andererseits die jeweilige spezifische Form der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit wider. Für die EZA ist dies insofern von Belang, da die jeweiligen (Berufs)Bildungstraditionen, aber auch die Interessen der nationalen Wirtschaftsentwicklungspolitische Strategien und Zielsetzungen durchaus beeinflussen und formen. Im Folgenden werden daher exemplarisch die deutschen, englischen und französischen Kernkonzepte beruflicher Bildung kurz skizziert.

Im *deutschsprachigen Raum* ist aus den Zünften das Konzept des „Beruf“ entstanden, ein Begriff, für den es kaum eine adäquate Entsprechung in anderen Sprachen gibt. Er bezeichnet ein Bündel von Tätigkeiten, die fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten erfordern, deren Ausführung Eigenverantwortlichkeit und Autonomie beinhaltet und nicht nur einzelne Arbeitsvorgänge, sondern Arbeitsprozesse in ihrer Gesamtheit umfasst. Berufe sind institutionell abgesichert und gesellschaftlich anerkannt, werden vom Arbeitsmarkt strukturiert, strukturieren diesen jedoch auch ihrerseits. Diese spezifische Form der Arbeitsorganisation ist im deutschsprachigen Raum eine wesentliche Grundlage für das duale, auf betrieblicher und schulischer Ausbildung basierende Berufsbildungssystem. Die starke sozialpartnerschaftliche Verfasstheit von Gesellschaft und Arbeitsorganisation mit ihrer institutionalisierten Kooperation zwischen öffentlicher Verwaltung, Bildungswesen, Privatwirtschaft, Berufsverbänden und Interessensvertretungen ist eine weitere Voraussetzung für das duale System (Paul-Kohlhoff 1997).

Demgegenüber kreist das *anglosächsische System* beruflicher Bildung um das Konzept von „Skills“, das enggefaste und unmittelbar an den Arbeitsplatz und spezifische Arbeitsaufgaben gebundene Fähigkeiten ohne weiterführende Kenntnisse bezeichnet (Brockmann et al. 2011). Anders als „Beruf“ bezieht sich der Begriff „skills“ somit nicht auf den Arbeitsmarkt strukturierende Beschäftigungskategorien. Das englische Berufsbildungssystem ist zwar hauptsächlich staatlich finanziert und reguliert, verfolgt jedoch das Ziel, dem Bedarf der Wirtschaft entsprechend auszubilden. Winch (2011) bezeichnet es als Paradoxon, dass das Gros des berufsbildenden Angebotes staatlich bereitgestellt wird, wenig betriebliche Ausbildung stattfindet und die Wirtschaft zudem wenig Interesse an einer Einbindung in das Berufsbildungswesen (z. B. in Form der Vermittlung ihres Bedarfs) zeigt. Das Konzept von Skills bezieht sich in diesem Zusammenhang meist auf spezifisch betriebsdefinierte Fertigkeiten, die keiner ausgeprägten Kenntnisse oder Vorbildung bedürfen und mit einem oft stark fragmentierten Arbeitsprozess in Zusammenhang stehen.

Kernkonzept des *französischen Berufsbildungswesens* ist „savoir“, also Wissen. Berufliche Bildung ist, im Vergleich mit anderen europäischen Ländern, stark verschult und der Anteil an allgemeinbildendem Unterricht sehr hoch. Traditionell ist das Ziel von Berufsbildung, nicht nur auszubilden, sondern auch staatsbürgerliche und allgemeine Bildung zu vermitteln, symbolisiert in der Triade des Produzenten – Individuums – Staatsbürgers und den Begriffen „savoir – savoir faire – savoir être“. Das Berufsbildungssystem ist stärker als in anderen Ländern in das allgemeinbildenden System eingebunden und die Durchlässigkeit relativ hoch (Méhaut 2011).

Unabhängig von der jeweiligen bildungspolitischen Tradition zeichnen sich in der beruflichen Bildung zunehmend internationale Trends ab, die in den einzelnen Ländern stärker oder schwächer zum Tragen kommen und jedenfalls die Strategien der großen entwicklungspolitischen Akteure, etwa der Weltbank, prägen. Das ist v. a. der Trend, berufliche Bildung so zu gestalten, dass sie zeitnah und flexibel auf den unmittelbaren Bedarf der Wirtschaft reagieren kann. Institutionell wird dies meist mit dem Begriff der Kompetenz-basierten beruflichen Bildung in Verbindung mit Nationalen Qualifikationsrahmen gefasst. Competency-based training stammt ursprünglich aus den USA, die NQFs wurden zunächst in England entwickelt. Beide Konzepte haben jedoch in der Zwischenzeit international große Bedeutung erlangt. Auf europäischer Ebene wurde 2008 der European Qualification Framework (EQF) beschlossen. Es bleibt abzuwarten, ob es dadurch zu einer Homogenisierung der stark unterschiedlichen Berufsbildungssysteme kommen wird (Brockmann et al. 2011).

Durch die verstärkte Bedarfsanbindung von beruflicher Bildung an die Wirtschaft soll der häufig beklagten Irrelevanz der vermittelten Kompetenzen für die Wirtschaft („mismatch“) begegnet werden und man erhofft sich starke Wirkungen, sowohl für Wachstumsförderung als auch für die Minderung von Arbeitslosigkeit. Damit einher geht die tendenzielle Herauslösung beruflicher Bildung aus ihrer traditionellen bildungsspezifischen Verankerung. Einerseits soll das institutionelle Setting durch eine Diversifizierung der Bereitstellungsformen und Akteure aufgeweicht werden, um flexibler auf den Bedarf reagieren zu können. Andererseits sollen die Inhalte beruflicher Bildung stärkeren Praxisbezug bekommen und die Vermittelbarkeit erleichtern. Die zunehmende Prominenz des Begriffs „Skills Development“ drückt diesen internationalen Trend aus, berufliche Bildung von ihrer institutionellen und inhaltlichen Anbindung an das formale Schulsystem, die oft als schwerfällig, irrelevant und nicht zeitgemäß wahrgenommen wird, loszulösen und in Richtung des pragmatischeren Ziels der Herausbildung wandelbarer, flexibel einsetzbarer „Skills“ umzugestalten.

Für die internationale EZA kristallisieren sich neben diesem oben skizzierten globalen Trend einige thematische Schwerpunkte heraus. Beispielsweise rückt der Beitrag, den berufliche Bildung zur Verbesserung der Lebensbedingungen im informellen Sektor leisten kann und soll, in der internationalen Debatte zunehmend ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dies hat mit dem Fokus auf Armutsminderung der internationalen EZA zu tun, nachdem offensichtlich wurde, dass die traditionellen Formen beruflicher Bildung in den meisten Entwicklungsländern den informellen Wirtschaftssektor, der oft einen entscheidenden Teil der wirtschaftlich aktiven Bevölkerung umfasst, nicht miteinschließen. Insofern haben in den letzten Jahren einige Geberorganisationen gezielt Maßnahmen für diesen Bereich entwickelt. Interventionen in den informellen Sektor können sehr unterschiedlich sein, zeichnen sich jedoch meist durch non-formale und flexible Bereitstellungsformen sowie durch die Vermittlung von beruflichen Grundqualifikationen in Kombination mit grundlegenden Bildungskompetenzen und kommunikativen Skills aus. Im Rahmen der Orientierung auf den informellen Sektor haben auch die Bemühungen zugenommen, an traditionellen Formen der Ausbildung, etwa der Lehre, anzuknüpfen.

Eine zentrale Schwierigkeit ergibt sich aus dem Spannungsfeld, einerseits den informellen Sektor nicht außen vor lassen zu können, wenn ein Beitrag zur Armutsminderung geleistet werden soll. Andererseits besteht das Risiko, die vorgefundenen informellen Strukturen zu festigen und somit nicht deren Veränderung, sondern vielmehr die Stabilisierung einer „Ar-

mutswirtschaft“ zu bewirken. Als Ziel kristallisiert sich daher die Integration des informellen Sektors in die allgemeine Volkswirtschaft und die Verringerung der Abstände zum formalen Sektor heraus (Georg 2006: 521).

Weitere thematische Schwerpunkte der internationalen EZA sind berufliche Bildung zur Unterstützung nachhaltiger Formen des Wirtschaftens, wie etwa der Green Economy, und die besondere Berücksichtigung von Zielgruppen wie etwa ländliche Bevölkerung, Frauen und Jugendliche sowie Menschen mit Behinderungen.

5. Die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zu beruflicher Bildung

Die oben beschriebenen Trends werden im internationalen EZA-Diskurs kaum grundsätzlich hinterfragt. Es gibt jedoch eine kontroverse wissenschaftliche Debatte, vor deren Hintergrund die skizzierten Entwicklungen in der beruflichen Bildung im Folgenden diskutiert werden.

Der Trend der Bedarfsorientierung von beruflicher Bildung basiert auf der Maxime der Kompetenzvermittlung (competency-based training) und verfolgt das Ziel, Vermittelbarkeit (employability) herzustellen. Institutioneller Rahmen für diese Form beruflicher Bildung sind die „National Qualifications Frameworks“. Dabei sollen „Kompetenzen“ bzw. „Lernergebnisse“ von Unternehmen und anderen relevanten Akteuren definiert werden, die als Basis für die im NQF definierten Qualifikationen dienen. Aufgabe des Staates ist es, private und öffentliche Bildungsanbieter in Hinblick auf die definierten Qualifikationen zu regulieren. Die BildungsteilnehmerInnen können aus dem Bildungsangebot des NQF auswählen, um ihre individuelle Vermittelbarkeit zu verbessern. In der Quintessenz handelt es sich bei NQFs um ein im neoliberalen Wirtschaftsdenken verankertes Konzept (Avis 2012, Allais 2011b). Analog zu gängigen Reformmodellen des öffentlichen Sektors unter neoliberalem Vorzeichen ändert sich die Rolle des Staates in der beruflichen Bildung insofern, als dass an die Stelle staatlicher Bereitstellung von Bildung jene der staatlichen Regulierung (privater) Bildungsdienstleistungen tritt. Dabei geht es nicht nur um das angenommene Ziel der verbesserten Effizienz beruflicher Bildung, sondern auch darum durch die Aufhebung eines staatlichen „Monopols“ einen Markt zu schaffen (Young 2009b).

Auf der Ebene der Praxis erhebt eine Studie der ILO zu den Wirkungen der NQFs in einigen Industrie- und Entwicklungsländern (Allais 2010) Zweifel sowohl an deren Umsetzbarkeit als auch an deren Wirksamkeit. Es konnte kaum eine verbesserte Angebot-und-Nachfrage-Beziehung zwischen den Strukturen beruflicher Bildung und dem jeweiligen Arbeitsmarkt festgestellt werden. Ebenso wenig halfen die NQFs, die Beteiligung relevanter Wirtschaftsakteure an beruflicher Bildung, sei es durch Bereitstellung von Ausbildungsplätzen oder bei der Definition von Qualifikationsstandards, zu vergrößern.

Die flexible Orientierung am unmittelbaren Bedarf der Wirtschaft, wozu die NQFs ein Instrument sein sollen, basiert auf einigen Grundannahmen, die von der kritischen Wissenschaft in Zweifel gezogen werden. Dazu zählt zunächst die Ansicht, dass durch die Bereitstellung ausgebildeter Arbeitskräfte wirtschaftliche Entwicklung induziert und Arbeitsplätze geschaffen werden können. Dieser lineare Kausalzusammenhang muss hinterfragt werden (vgl. Deißinger 2003, Allais 2011b, Georg 2006, McGrath 2012). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Maßnahmen beruflicher Bildung nur dann zu besseren Beschäftigungsmöglichkeiten verhelfen, wenn eine entsprechende wirtschaftliche Nachfrage nach Arbeitskräften besteht. Georg (2006: 515) beschreibt das Paradoxon, dass berufliche Bildung dann am wirksamsten ist, wenn die Arbeitslosigkeit in einer Volkswirtschaft niedrig ist, während sie im umgekehrten Fall zunehmend an Glaubwürdigkeit verliert.

Eine weitere Annahme ist, dass infolge der globalen Verbreitung der Wissensökonomie die Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften stark angestiegen sei und deren Fehlen ein Hemmnis für die wirtschaftliche Entwicklung darstellen würde. Kritische Ansätze stellen dies grundsätzlich infrage. Avis (2012: 3f) betont, dass die Entwicklung hin zu hoch qualifizierten

gut bezahlten Jobs selbst für den Westen nicht eingetreten ist, sondern auch dort wenig qualifizierte und entlohnte Jobs in hohem Maße nachgefragt sind. Er spricht stattdessen von einer Polarisierung zwischen hoch qualifizierten und wenig qualifizierten Sektoren, die er auch für direkt mit der Wissensökonomie verbundene Sektoren ins Treffen führt: Unter „knowledge workers“ gebe es die Tendenz zu einem „digital taylorism“ (d. h. einer Entqualifizierung aufgrund der Standardisierung ehemals qualifizierter Arbeitsvorgänge durch neue Technologien), dem eine Elite an gut Ausgebildeten und Bezahlten gegenüberstehen würde. Auch Chang (2010: 184) weist auf einen Dequalifizierungsprozess durch die zunehmende Technologisierung hin, die im Gegensatz zum gängigen Verweis auf den gestiegenen Qualifikationsbedarf durch die Wissensökonomie steht.

Ein drittes Grundelement des gängigen Diskurses ist die „Mismatch-These“, dass nämlich trotz hoher Arbeitslosigkeit der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften der Wirtschaft aufgrund ungeeigneter (beruflicher) Bildung nicht gedeckt wird. Zunächst ist es fragwürdig, Arbeitslosigkeit als Bildungsproblem zu definieren, die Verantwortung dafür also auf die betroffenen Individuen und das Bildungssystem zu übertragen, während die Notwendigkeit entsprechender Sozial- und Wirtschaftspolitikern meist nicht in den Blick genommen wird (Allais 2011b: 264). Die Ursachen für Mismatch sind viel komplexer. Gerade in Entwicklungsländern ist etwa die Abwanderung von gut Ausgebildeten oft ein Grund für den Fachkräftemangel in manchen Sektoren (Allais 2012).

Die flexible Orientierung beruflicher Bildung am Bedarf der Wirtschaft mit den entsprechenden Policy-Instrumenten (competency-based learning, learning outcomes und NQFs) wird oft als Antwort auf die Mismatch-These formuliert. Gerade in Entwicklungsländern wird mit Kompetenz-basiertem Skills Development oft das Gegenteil des Angestrebten erreicht. In diesen Ländern fehlt es an flächendeckenden, systematisierten Strukturen beruflicher Bildung, an Institutionen, Programmen, Lehrplänen. Kompetenz-basierte Formen beruflicher Bildung sind, wie die Erfahrung zeigt, nicht geeignet, diesen institutionellen Nachholbedarf zu decken (Loose 2008 zitiert in Allais 2011b).

Neben diesen ernüchternden Erfahrungen können auch grundsätzlichere Einwände gegen die kurzfristige Bedarfsorientierung beruflicher Bildung erhoben werden. Diese stützt sich auf eine instrumentalisierte und verkürzte Konzeption von zu vermittelnden Inhalten bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten (Avis 2012: 7). Diese verkürzte Vision beruflicher Bildung schließt ihre AdressatInnen tendenziell von jenem „Machtwissen“ aus (Young 2009a), das v. a. über formale akademische Bildung vermittelt werden soll.

Anhand des unmittelbaren und kurzfristigen Wirtschaftsbedarfs definierte Kompetenzen laufen so Gefahr, weder den Lernbedürfnissen junger Menschen noch den Notwendigkeiten solider wirtschaftlicher Entwicklung in mittel- bis längerfristiger Perspektive Rechnung zu tragen. Vielmehr scheint im Sinne langfristiger wirtschaftlicher Entwicklung die Beibehaltung und Verbesserung der Bildungskomponente beruflicher Bildung – verstanden als Integration von theoretischem Wissen mit praktischen Kompetenzen – die einzige Möglichkeit zu sein, Qualifikationen von langfristigem Wert herauszubilden, welche die Weiterentwicklung von Arbeitsprozessen fördern können (Allais 2011a).

Grundsätzliche Kritik bringt auch McGrath (2012: 625) ein. Für ihn ist das gängige Modell beruflicher Bildung in einem überholten und inadäquaten Entwicklungsparadigma verwurzelt, das eine zu enge ökonomische und produktivistische Sicht auf Entwicklung zentral setzt. Er plädiert hingegen für eine stärker humanzentrierte Konzeption von Entwicklung und dementsprechend beruflicher Bildung, die auf drei Ansätzen, der Menschenrechtsperspektive, dem Capabilities-Ansatz und dem Konzept integrierter menschlicher Entwicklung der katholischen Soziallehre fußen soll.

6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Jenseits der oben beschriebenen Zweifel an den gängigen Reformtrends gilt es jedoch festzuhalten, dass gute berufliche Bildung eine wichtige Rolle für wirtschaftliche Entwicklung und Armutsminderung spielen kann und es jedenfalls genügend Veränderungsbedarf an den derzeitigen Strukturen und Funktionsweisen gibt.

Die Frage, die gestellt werden sollte, ist, unter welchen Bedingungen berufliche Bildung einen positiven Beitrag leisten kann. Die Orientierung an wirtschaftlicher Entwicklung ist grundsätzlich sicher notwendig. Jedoch muss dies nicht gleichbedeutend damit sein, solide institutionelle Absicherung als Teil eines funktionierenden Bildungssystems und die Vermittlung längerfristig gültiger Bildungsinhalte zugunsten flexiblerer Bereitstellungsformen und Lerninhalten mit hoher Halbwertszeit aufzugeben. Stattdessen sollte gerade eine adäquate institutionelle Verankerung von beruflicher Bildung als Weg zu mehr Qualität und Relevanz angesehen werden. Damit ist einerseits die Verzahnung mit Entwicklungsstrategien in anderen Sektoren gemeint, v. a. mit Sozial- und Arbeitsmarktpolitiken. Hier muss klar sein, dass die negativen sozialen Auswirkungen deregulierter Arbeitsmärkte, hoher Arbeitslosigkeit und fehlender Jobsicherheit sowie schlecht ausgebauter sozialer Dienstleistungssysteme nicht durch berufliche Bildung wettgemacht werden können. Vielmehr wird berufliche Bildung dann einen Beitrag zu wirtschaftlicher Entwicklung und Armutsminderung leisten können, wenn entsprechende Politiken in den oben erwähnten Bereichen vorhanden sind. Die notwendige Einbeziehung relevanter Akteure in die Curriculum-Gestaltung und Bildungsbereitstellung (betriebliche Ausbildung) sollte jedenfalls neben Berufsverbänden und Unternehmen auch Gewerkschaften und zivilgesellschaftliche Organisationen einbeziehen. Andererseits geht es darum, den Bildungs-Kern beruflicher Bildung durch gut definierte Curricula, die nicht auf theoretische Inhalte verzichten, adäquate Ausbildung des Lehrpersonals und die Gewährleistung der Durchlässigkeit zum System allgemeiner Bildung zu stärken.

ANHANG

Überblick über ausgewählte Geberagenturen

Im Folgenden wird ein Überblick über die Strategien und Schwerpunktsetzungen in der beruflichen Bildung einiger ausgewählter Geberagenturen gegeben, wobei der Fokus auf den deutschsprachigen Agenturen liegt. Je nach Verfügbarkeit öffentlich zugänglicher Informationen variieren die Ausführungen zu den einzelnen Geberorganisationen in Länge, Ausführlichkeit und Detailreichtum³.

Deutschland⁴

Berufsbildung hat eine lange Tradition in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (EZA). Nach Phasen, in denen dieser Bereich an Bedeutung verloren hatte, wird er gegenwärtig unter dem zuständigen Minister Niebel als Teil einer neuen Schwerpunktsetzung auf Bildung insgesamt wieder aufgewertet. Neben den Herausforderungen in den Kooperationsländern, die für die deutsche EZA im Sektor Berufsbildung maßgeblich sind, haben auch jüngere Entwicklungen im institutionellen Umfeld in Deutschland einen gewissen Einfluss. Die internationale Nachfrage nach deutscher Expertise mit Bezug auf das duale System betrieblicher und schulischer Berufsausbildung hat eine starke Dynamik in Richtung Bildungsexport ausgelöst, von der verschiedene Akteure, etwa das Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Auswärtige Amt⁵ sowie die Außenhandelskammern und andere Interessenvertretungen, unterschiedliche Anbieter von berufsbildenden Dienstleistungen, privatwirtschaftliche Unternehmen und die EZA, erfasst werden. Für die EZA geht es dabei darum, Synergien mit den anderen Akteuren zu finden, sodass das gesteigerte gesellschaftliche Interesse an beruflicher Bildung für die Zielsetzungen der EZA genutzt werden kann, dabei jedoch auch die Prinzipien und Schwerpunktsetzungen der EZA gewahrt bleiben.

Die neue Strategie der deutschen EZA „Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit“ (BMZ 2012) konzeptualisiert berufliche Bildung einerseits im Rahmen des Leitbildes des lebenslangen Lernens, andererseits als Teil eines ganzheitlichen und umfassenden Bildungssystems.

Ziele

- Zugang zu und Qualität von Bildung: Berufsbildung als Beitrag zur Verwirklichung des Menschenrechtes auf Bildung. Ein wesentlicher Teilaspekt ist hier die Verbesserung des Images beruflicher Bildung.
- Nachhaltige Armutsbekämpfung: Berufsbildung als Beitrag zu Beschäftigung und Wirtschaftswachstum.
- Förderung der sozialen und gesellschaftlichen Entwicklung: Berufsbildung als Beitrag zur sozialen Kohäsion über die Prinzipien der Integration relevanter Akteure, der Orientierung am Arbeitsmarkt, der Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen und der Vermittlung von gesellschaftlichen und politischen Lerninhalten.
- Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit mit besonderem Augenmerk auf die Förderung von Jugendlichen, Frauen, marginalisierten und armen Bevölkerungsgruppen.

³ Letzter Aufruf der im Folgenden angeführten Homepages am 11.6.2013

⁴ Die Ausführungen zu Deutschland stützen sich, neben den zitierten Dokumenten, auf ein Telefongespräch mit Bianca Rohrbach (GIZ) vom 12.4.2013.

⁵ Siehe hierzu auch: http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Aussenwirtschaft/Aktuelles/130424-Konferenz_Berufsausbildung.html

Schwerpunkte

- Gleichberechtigung der Geschlechter,
- Berufliche Bildung im Kontext von Konflikt, Fragilität und Gewalt.
- Informeller Sektor: armutsorientierte Berufsbildung für Zielgruppen im informellen Sektor beinhaltet u. a. flexible, bedarfsgerechte Qualifizierungsangebote, die Verbesserung existierender betrieblicher Lernformen (z. B. die traditionelle Lehre) und die Verbindung der Vermittlung beruflicher Kompetenzen mit Beratungsangeboten und Unterstützung von Existenzgründungen.
- Diversifizierung der Finanzierungsmodelle: stärkere Beteiligung der ansässigen Privatwirtschaft, stärkere Nachfrageorientierung, neue Instrumente (z. B. Berufsbildungsfonds, Voucher-Programme).

Methoden und Instrumente

- Makroebene/Politik: Unterstützung von Reformstrategien, Entwicklung von Instrumenten der Arbeitsmarktpolitik, Förderung der Kooperation zwischen Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft, Förderung des institutionellen Umfelds (Kammern, Verbände etc.), Förderung der Ausbildung von Lehrkräften, Förderung der Standardisierung (Qualifikationen, Prüfungen etc.).
- Mesoebene/Institutionen: Kapazitätenentwicklung je nach Schwerpunktbereich.
- Mikroebene/Durchführung: Entwicklungspläne für einschlägige Institutionen, Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Management und Lehrkräfte, Infrastruktur, Entwicklung von Berufsbildungsangeboten für die Wirtschaft, innovative Lehrmethoden.

In Hinblick auf das duale System Deutschlands gilt für die EZA, dass nicht der Transfer des gesamten Systems, sondern vielmehr die kontextangepasste Vermittlung folgender fünf Prinzipien der deutschen Berufsbildung handlungsanleitend ist:

- Enge Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft,
- Lernen im Arbeitsprozess,
- Gesellschaftliche Akzeptanz von Standards,
- Qualifizierung von Berufsbildungspersonal,
- Institutionalisierte Forschung und Beratung.

Als weitere Erfolgsfaktoren sieht die deutsche EZA an:

- Arbeitsmarktorientierung und Zusammenarbeit mit der Wirtschaft sowohl in Deutschland als auch in den Kooperationsländern (z. B. Berufsbildungspartnerschaften),
- Durchlässige Qualifikationssysteme,
- Integrierter Ansatz für Beschäftigung (Förderung von Beschäftigungsfähigkeit, Schaffung von Arbeitsplätzen, Abstimmung auf dem Arbeitsmarkt),
- Beteiligung der Sozialpartner,
- Leistungsfähige Institutionen für berufliche Bildung.

Die oben beschriebene Dynamik bringt es mit sich, dass im Bereich beruflicher Bildung eine Vielzahl von Akteuren aktiv ist. Im Folgenden sollen nur einige wenige herausgegriffen werden:

Wesentliche Akteure und Initiativen

Bundesministerium für Bildung und Forschung – Internationale Berufsbildungs Kooperation: <http://www.bmbf.de/de/17127.php>

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: www.bmz.de

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit: www.giz.de

Edvance – Deutsche Qualität in der Berufsbildung (gemeinsame Initiative des BMBF und BMZ): <http://www.edvance.info>

IMove – Training Made in Germany (BMBF): <http://www.imove-germany.de>

Kreditanstalt für Wiederaufbau – Entwicklungsbank: <https://www.kfw-entwicklungsbank.de>

Sequa – Partner der deutschen Wirtschaft (Entwicklungsorganisation in Zusammenarbeit mit der deutschen Wirtschaft): www.sequa.de

Dokumente und Websites

BMZ – Berufliche Bildung:

www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/berufliche_bildung/index.html

BMZ (2012): Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. BMZ Strategiepapier 8. http://www.bmz.de/de/publikationen/reihen/strategiepapiere/Strategiepapier322_8_2012.pdf

BMZ (2005): Berufsbildung in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit.

GIZ – Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt: www.giz.de/de/leistungen/256.html

Stockmann, Reinhard/Silvestrini, Stefan (Hg.) (2013): Metaevaluierung Berufsbildung. Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit. Münster/New York/München/Berlin.

Schweiz⁶

Die Schweiz hat ebenfalls eine lange Geschichte der Berufsbildungsförderung in der EZA. Im Einklang mit internationalen Trends wird hier in der jüngeren Zeit vorrangig von „Vocational skills development“ gesprochen, das einen breiteren und flexibleren Ansatz im Vergleich zur klassischen, an das formale Schulsystem gebundenen Berufsbildung ausdrücken soll. Berufliche Bildung hat in der Schweizer EZA jüngst eine sowohl politische als auch monetäre Aufwertung erfahren. Ähnlich wie in Deutschland ergeben sich aus der internationalen Nachfrage nach dem dualen System exportorientierte Dynamiken, die auch für die EZA Bedeutung bekommen könnten. Diese Entwicklung ist allerdings weder politisch, noch institutionell so weit fortgeschritten wie in Deutschland. In Evaluierungen und Strategiedokumenten verweist die EZA zudem darauf, dass langjährige Erfahrungen die Unmöglichkeit aufzeigen, das duale System direkt in andere Länder zu übertragen.

In den neuen Leitlinien „SDC Guidelines for Basic Education and Vocational Skills Development“ wird einerseits die Notwendigkeit Grundbildung und berufliche Bildung stärker als bisher in einem systemischen Zusammenhang zu denken, betont. Andererseits wird ein breiterer Ansatz in der beruflichen Bildung vorgestellt. Dieser umfasst alle organisierten Lernprozesse, die zu einer nachhaltigen Beschäftigung unter angemessenen Bedingungen in der formalen oder informellen Wirtschaft beitragen.

Oberziel

Aufbau nachhaltiger und an den Bedürfnissen der Bevölkerung ausgerichteter Bildungssysteme in den Partnerländern.

Ziele Beruflicher Bildung

Berufliche Bildung verfolgt einerseits das Ziel, (junge) Menschen auf die Arbeitswelt vorzubereiten und andererseits zur Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft beizutragen. Spezifische Ziele sind insbesondere:

- Verbesserung des Zugangs zu beruflicher Bildung: besondere Berücksichtigung unterprivilegierter Gruppen und Diversifizierung des Angebots (private Anbieter).
- Stärkung der Relevanz beruflicher Bildung: Orientierung am Bedarf der Wirtschaft, Stärkung von Partizipation der Stakeholder.

Leitlinien, Methoden, Instrumente

- Systemisches Verständnis des Bildungssystems,
- Verbesserung der Qualität und Relevanz beruflicher Bildung durch den Einbezug der privatwirtschaftlichen Akteure in Definition und Erbringung beruflicher Bildung und einen möglichst großen Praxisbezug der Ausbildung,
- Fokus auf arme und marginalisierte Gruppen: Berücksichtigung der Unterrichtssprache, inklusive Politiken und Methoden,
- Abbau von Zugangsbarrieren zu Bildung,
- Bildungsinnovationen: zweisprachiger Unterricht, Einsatz moderner Technologien.
- Stärkungen der Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Formen von Bildung und Lernen im Sinne lebenslangen Lernens: zwischen Grundbildung und beruflicher Bildung, formaler und non-formaler Bildung, Bildung und Staatsbürgerschaftlichkeit (citizenship).

⁶ Die Ausführungen zur Schweiz stützen sich, neben den zitierten Dokumenten, auf ein Telefongespräch mit Simon Junker (DEZA) vom 18.4.2013.

- Gender und Governance als Querschnittthematiken,
- Monitoring und Evaluierung,
- Öffentliche und private Finanzierung von Bildung sowie Stärkung des Bildungsthemas im internationalen Dialog

Dokumente und Websites.

Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA) – Berufliche Bildung

http://www.deza.admin.ch/de/Home/Themen/Arbeit_und_Einkommen/Berufliche_Bildung

DEZA (2006): Gender und berufliche Bildung. Ein praxisorientiertes Tool zum Gender-Mainstreaming in Berufsbildungs-Projekten für verbesserte Beschäftigungsmöglichkeiten.

http://www.deza.admin.ch/ressources/resource_de_159119.pdf

Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC) (2011): Evaluation 2011/2. SDC's Vocational Skills Development Activities.

<http://www.admin.ch/dokumentation/studien/detail/index.html?lang=de&studienid=43>

Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC) (2010): SDC Guidelines for Basic Education and Vocational Skills Development.

http://www.deza.admin.ch/ressources/resource_en_209359.pdf

Österreich⁷

Auch die österreichische EZA (OEZA) hat eine lange Tradition der Förderung von beruflicher Bildung. Gegenwärtig stellt Bildung (mit den Schwerpunktsetzungen berufliche und höhere Bildung) eine von drei Querschnittthematiken der OEZA dar. Durch die aktuelle Relevanz der Wirtschaftsförderung und Privatsektorentwicklung hat Berufsbildung in diesem Rahmen zusätzlich an Bedeutung erlangt. Der gesellschaftliche Trend in Richtung Bildungsexport ist auch in Österreich spürbar, wenn auch langsamer und schwächer als in Deutschland. Die OEZA bemüht sich in dieser Hinsicht Akzente im Sinne ihrer Prinzipien der Kontextangepasstheit und Bedarfsorientierung zu setzen.

Ziele

Oberziel ist der Beitrag zur Armutsminderung durch:

- Verbesserung des Zugangs zu angemessen bezahlter Arbeit und produktiver Beschäftigung,
- Verbesserung des Zugangs benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu beruflicher Bildung.

Methoden und Instrumente

- Unterstützung nationaler Systeme beruflicher Bildung, die sich am lokalen Bedarf orientieren,
- Förderung von Arbeitsmarktorientierung und Praxisnähe,
- wo adäquat: schulische und außerschulische Bildungsmaßnahmen für benachteiligte Bevölkerungsgruppen und Regionen.

Spezifische Zielgruppen (Fokussierung wo adäquat)

- Arme Bevölkerungsgruppen,
- Mädchen und Frauen,
- Marginalisierte Gruppen.

Die OEZA ist auch in der beruflichen Bildung den Prinzipien der Pariser Deklaration verpflichtet und schreibt in diesem Sinne der Orientierung am lokalen Bedarf, dem Ownership der Partnerländer, der breiten Einbindung aller relevanten Stakeholder und der Kooperation und Abstimmung mit anderen Gebern großen Stellenwert ein. Wichtig ist daneben die Nachhaltigkeit der Maßnahmen, die u. a. mittels eines systemischen Ansatzes und der Stärkung von Ownership gewährleistet werden soll.

Die Qualität der Ausbildung wird sichergestellt mittels:

- Bedarfsorientierung von Inhalten, Zielgruppenauswahl und Methoden,
- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen mit Praxisnähe,
- Adäquates Unterrichtsmaterial,
- Gut ausgebildetes Lehrpersonal,
- Infrastruktur.

⁷ Die Ausführungen zu Österreich stützen sich, neben den zitierten Dokumenten, auf ein persönliches Gespräch mit Gertraud Findl (ADA) am 26.4.2013.

Dokumente und Websites

Austrian Development Agency (ADA) – Themen – Bildung und Wissenschaft:

<http://www.entwicklung.at/themen/>

Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (BMeiA) (2012):
Dreijahres-Programm der Österreichischen Entwicklungspolitik 2013-2015.

http://www.entwicklung.at/uploads/media/3JP_2013-2015.pdf

Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (BMeiA) (2008):
Rapport d'évaluation. Programmes partiels „formation professionnelle“. Mission d'évaluation.

http://www.entwicklung.at/uploads/media/Evaluierung_des_Sektors_Berufsbildung.PDF

ÖFSE/ADA (2011): Dokumentation der Tagung „Berufsbildung – Standortbestimmung und
Ausrichtung der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit im internationalen Kontext“

http://www.entwicklung.at/fileadmin/media/Aktuelles/Tagungsdoku_09_06_2011_FINAL.pdf

Ein Fokuspapier zu Berufsbildung soll demnächst veröffentlicht werden.

Großbritannien

Berufsbildung ist kein Schwerpunkt der britischen EZA im Sektor Bildung, die sich v. a. auf die Primarschule konzentriert. In der DFID Education Strategy 2010-2015 sind jedoch „Skills“ als eine von drei Prioritäten ausgewiesen. Im Zentrum steht hier die Stärkung von Beschäftigungsfähigkeit durch berufliche und post-sekundäre Bildung sowie Forschung. Generell ist die Strategie der britischen EZA stark vom anglosächsischen Konzept von „Skills“ beeinflusst. Die grundlegende Konzeption beruflicher Bildung ist daher breit gefasst und rückt bewusst von traditionellen Formen ab. Nachfrageorientierung, Diversifizierung und die Zusammenarbeit mit dem Privatsektor sind Schlüsselbegriffe.

Oberziel

- Stärkung der Effektivität des gesamten Bildungssektors.

Prioritäten

- Zugang zu Lernprogrammen von guter Qualität, die marktrelevante Skills vermitteln,
- Nachfrageorientierung: Schaffung von Wettbewerb zwischen privaten und öffentlichen Anbietern beruflicher Bildung, Schaffung eines „Skills Marktes“.

Methoden

- Unterstützung der Regierungen in den Partnerländern bei der Entwicklung von Evidenzbasierten Strategien und Regulationsrahmen.
- Flexible Methoden: Anerkennung informellen Lernens, Verwendung von ICTs (Information and Communication Technologies), Offenem Lernen und Fernunterricht.

Zielgruppen

Frauen und arme Bevölkerungsgruppen.

Spezifika

Unterstützung des Erwerbs von Sprachkenntnissen in Englisch um die Chancen auf einen Arbeitsplatz in einer zunehmend globalisierten Wirtschaft zu erhöhen.

Dokumente

Department for International Development – DFID (2010): Learning for All: DFID's Education Strategy 2010-2015

<http://consultation.dfid.gov.uk/education2010/files/2010/04/learning-for-all-strategy.pdf>

Department for International Development – DFID (2007): Technical and Vocational Skills Development. Briefing

http://www.unevoc.net/fileadmin/user_upload/docs/technical-vocationalDFID.pdf

Department for International Development – DFID (2006): The importance of secondary, vocational and higher education for development. Briefing.

Department for International Development – DFID (o.J.): Guidance Note. Engaging the Private Sector in Skills Development. A DFID practice paper.

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67623/eng-priv-sect-skills-dvmt.pdf

Frankreich

Frankreich setzt im Bildungssektor Schwerpunkte in der Grundbildung und in der beruflichen Bildung. In der beruflichen Bildung verfügt die französische EZA über jahrzehntelange Erfahrung, v. a. in der Begleitung von Maßnahmen der Wirtschaftsförderung in unterschiedlichen Sektoren. In den 1990er-Jahren stand in Ländern des Maghreb die Unterstützung nationaler Berufsbildungssysteme im Vordergrund. Seit 2005 führt Frankreich auch Maßnahmen in etlichen subsaharischen Ländern durch, wobei hier der Schwerpunkt auf dem informellen Sektor liegt.

Schwerpunkte

- Etablierung von Ausbildungszentren oder Technischen Schulen in Kombination mit der Stärkung von Strategien zur Schaffung von Arbeitsplätzen für Jugendliche.
- Schaffung von Ausbildungsangeboten durch finanzielle Unterstützung von Unternehmen, Berufsverbänden oder Berufsbildungsanbietern, deren Projekte im Einklang mit öffentlichen Politiken stehen.
- Finanzielle Unterstützung für Studierende oder private Anbieter höherer Bildung (mit berufsbildender Ausrichtung).

Prinzipien und Leitlinien

- Unterstützung von Partnerschaften zwischen dem Staat und der Wirtschaft,
- Anbindung der beruflichen Bildung an den Bedarf der Wirtschaft,
- Verbesserung der Governance beruflicher Bildung.

Themen

- Informeller Sektor,
- Green economy,
- Finanzierung von beruflicher Bildung.

Spezifika

Die Agence Française de Développement hat eine internationale Expertengruppe zu beruflicher Bildung (GEFOP) ins Leben gerufen.

Dokumente und Websites

Agence Française de Développement – Berufsbildung

www.afd.fr/home/projets_afd/education/en-formation-professionnelle

GEFOP: www.gefop.org/fr/

Walther, Richard (2007): La formation professionnelle en secteur informel ou Comment dynamiser l'économie des pays en développement? Les conclusions d'une enquête terrains dans sept pays africains.

USA

Die US-amerikanische EZA bezieht sich auf berufliche Bildung mit dem Begriff „workforce development“. USAID nennt als eine Priorität die Stärkung von höherer und beruflicher Bildung (workforce development). Hintergrund sind rezente Forschungsergebnisse, welche die Bedeutung von sekundärer und tertiärer Bildung für wirtschaftliche und soziale Entwicklung unterstreichen. Workforce development ist eines von drei strategischen Zielen in der USAID Education Strategy 2011-2015.

Oberziel

Unterstützung von nachhaltiger und inklusiver wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung in den Partnerländern durch verbesserte Lernergebnisse.

Ziele

- Erweiterter und inklusiver Zugang sowie Verbesserung der Qualität und Relevanz von Programmen beruflicher und höherer Bildung (tertiary and workforce development programs).
- Stärkung der Kapazitäten der Partnerländer, um benachteiligte Bevölkerungsgruppen besonders berücksichtigen zu können.
- Schaffung eines Arbeitskräfte-Pools, der in der Lage ist, die Erreichung der Entwicklungsziele der Partnerländer zu unterstützen.
- Verbesserung der Qualität der Begleitforschung,
- Partnerschaften mit der Wirtschaft und anderen relevanten Akteuren.

Maßnahmen und Methoden

- Schaffung und Unterstützung von Stipendienprogrammen und Studienkreditprogrammen, um den Zugang benachteiligter Gruppen zu stärken.
- Etablierung von Partnerschaften auf unterschiedlichen Ebenen (regional, mit US-Institutionen und dem Privatsektor) um sicherzustellen, dass berufliche Bildung marktrelevante und bedarfsgerechte Fertigkeiten vermittelt.
- Stärkung von Kapazitäten im Bereich der (von der Wirtschaft anerkannten) Zertifizierung von Fertigkeiten und Kompetenzen.
- Verbesserung von beruflichen Informations- und Beratungsangeboten.

Dokumente und Websites

USAID – höhere und berufliche Bildung:

<http://www.usaid.gov/what-we-do/education/expanding-access-higher-education-and-workforce-development>

USAID (2011): Education – Opportunity through Learning. USAID Education Strategy 2011-2015.

http://transition.usaid.gov/our_work/education_and_universities/documents/USAID_ED_Strategy_feb2011.pdf

Australien

In der neuen Bildungsstrategie der australischen EZA-Agentur AusAID („Promoting Opportunities. Education. Thematic Strategy, 2011“) wird kaum auf berufliche Bildung eingegangen, sondern ein systemischer Ansatz beschrieben, der die Förderung des Zugangs zu Grundbildung, die Erreichung von Lernergebnissen und die Verbesserung von Effizienz und Governance der Bildungssysteme in den Partnerländern ins Zentrum stellt.

Dennoch zählt Australien zu jenen Gebern, die beruflicher Bildung traditionell einen hohen Stellenwert einräumen. Dies kommt noch in der bislang gültigen Bildungsstrategie („Better education. A Policy for Australian Development Assistance in Education, 2007“) zum Ausdruck, in der AusAID als eine weltweit führende Geberagentur in der beruflichen Bildung bezeichnet wird. Konzeptionell bezieht sich AusAID auf eine nachfrageorientierte, flexible und an den Bedarf der Wirtschaft angebundene berufliche Bildung.

Die neue Bildungsstrategie nimmt implizit über den Verweis auf die Notwendigkeit relevanter Lernergebnisse Bezug auf berufliche Bildung bzw. Skills Development. In diesem Sinne ist eine von drei Säulen der australischen EZA im Bildungssektor die Verbesserung von Lernergebnissen, damit Kinder und Jugendliche die für ein produktives Leben notwendigen grundlegenden Fertigkeiten (Skills) erlangen können.

Ziel

Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit in der Pazifik-Region.

Prioritäten

- Unterstützung von Qualitätssicherungssystemen und Standardisierungsprozessen
- Finanzierung von nachfrageorientierten Programmen und Bildungsanbietern in der Pazifik-Region.
- Kombination von Skills Development mit Maßnahmen der Förderung regionaler Arbeitsmärkte und Strategien wirtschaftlichen Wachstums.

Spezifika

Australia-Pacific Technical College: ein berufsbildendes Exzellenz-Zentrum nach australischen Ausbildungsstandards, mit dem Ziel, die Integration der pazifischen Inselstaaten in die internationale Wirtschaft zu unterstützen.

Dokumente und Websites

Australian Agency for International Development (2011): Promoting Opportunities. Education. Thematic Strategy

<http://www.usaid.gov/aidissues/Documents/thematic-strategies/education-strategy.pdf>

Australian Agency for International Development (2007): Better education. A Policy for Australian Development Assistance in Education.

<http://www.paddle.usp.ac.fj/collect/paddle/index/assoc/ausaid00/3.dir/doc.pdf>

Australia-Pacific Technical College: www.aptc.edu.au

Europäische Union

Die EZA der Europäischen Union (EU) konzentriert sich im Sektor Bildung gemäß der internationalen Vereinbarungen EFA und MDGs auf Grundbildung. Berufliche Bildung wird jedoch als einer von drei zusätzlichen spezifischen Schwerpunkten, neben Bildungsqualität und Bildungsungleichheit, angeführt. Insgesamt verfolgt die EU einen auf lebenslanges Lernen ausgerichteten systemischen Ansatz, der alle Bildungsebenen und -bereiche einbezieht und insbesondere die Durchlässigkeit zwischen diesen fördern möchte.

Auch der Sektor „Beschäftigung und sozialer Schutz“ nimmt Bezug auf berufliche Bildung. Diese wird hier im Zusammenhang mit der Stärkung von Beschäftigungsstrategien und der Verbesserung von Sozialsystemen genannt.

Die Strategie „Investing in People. Thematic Programme 2007-2013“ führt berufliche Bildung ergänzend zum Hauptengagement in der Grundbildung an. Durch ihre die Beschäftigung fördernde Rolle wird ihr ein wichtiger Stellenwert in der Armutsminderung zugesprochen. Als Aufgabe der EU und anderer Geber wird die Schaffung solider Bezugsrahmen für berufliche Bildung angesehen, für die eine starke Partnerschaft zwischen dem privaten Sektor, der Regierung und den entsprechenden Bildungsinstitutionen Voraussetzung ist.

Das neue Dokument der EU-Kommission zur Strategie im Bildungssektor („More and better education in developing countries, 2010“) betont, dass sich die Rahmenbedingungen für die Bildungsförderung in Entwicklungsländern seit Beginn des Jahrtausends signifikant verändert hätten und Primarschulbildung für die Sicherstellung des individuellen Lebensunterhaltes nicht mehr ausreichend sei. Ein systemischer Ansatz, der einerseits alle Bildungsebenen, andererseits die Verbindungen zu anderen Sektoren mitberücksichtigt sei daher notwendig. Das Dokument nimmt kaum explizit Bezug auf berufliche Bildung, betont aber die Notwendigkeit, die Brücken zwischen dem Bildungssektor und der Arbeitswelt zu stärken.

Ziel

Förderung systemischer Veränderungen in der beruflichen Bildung in den Partnerländern.

Prioritäten

- Verbesserung der Qualität von beruflicher Bildung, sodass diese zu Produktivitätssteigerung und der Anwendung neuer Technologien in der Wirtschaft beitragen kann.
- Stärkung der Verbindungen zwischen beruflicher Bildung und der Arbeitswelt.
- Schaffung und Stärkung von Partnerschaften zwischen den wichtigsten Akteuren.

Schwerpunkte

- Berücksichtigung des informellen Sektors,
- Frauen und Jugendliche.

Dokumente und Websites

Europe Aid – What we do – Education:

http://ec.europa.eu/europeaid/what/education/index_en.htm

Europe Aid – What we do – Employment, Social Protection

http://ec.europa.eu/europeaid/what/social-protection/index_en.htm

European Commission (2007): Investing in People. Strategy Paper for the Thematic Programme 2007-2013

http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/how_we_do_strategy_paper_en.pdf

European Commission: Commission Staff Working Document (2010): More and Better Education in Developing Countries. SEC (2010) 121 final. Brüssel.

Weltbank

Nach einer Phase sehr geringer Investitionstätigkeit in die berufliche Bildung hat das finanzielle Engagement der Weltbank in den letzten Jahren wieder deutlich zugenommen. Dies zeichnet sich einerseits im Fokus auf Jugendliche (World Bank Development Report 2007: Development and the Next Generation), andererseits im Fokus auf die Schaffung von Arbeitsplätzen (World Bank Development Report 2013: Jobs) ab. Das zentrale Konzept sind hier „Skills“, die als Voraussetzung für die individuelle Verbesserung der Lebensumstände sowie für Wachstum und Entwicklung angesehen werden. Der Schlüsselbegriff sind „Skills“ für höhere Produktivität (higher productivity skills), die nicht nur die traditionell durch Schulbildung vermittelten kognitiven und praktischen Fertigkeiten, sondern auch Einstellungen (z. B. Disziplin und Eifer) und kommunikative Fähigkeiten miteinschließen.

Die Weltbank hat daher den STEP Framework entwickelt (STEP – Skills Toward Employment and Productivity), der fünf Stufen umfasst (World Bank 2010): Step 1: Grundlegende Fertigkeiten im Vorschulalter durch entsprechende Ernährung und Förderung; Step 2: Sicherstellung des Lernfortschritts aller SchülerInnen durch adäquate Maßnahmen (Ressourcen, LehrerInnenbildung etc.), Step 3: Vermittlung von beschäftigungsrelevanten und bedarfsorientierten Skills durch Verbesserung des vorberuflichen und innerbetrieblichen (Aus)Bildungsangebots; Step 4: Stärkung von Unternehmertum und Innovation durch die Schaffung eines förderlichen Klimas; Step 5: Verbesserung des Angebot-Nachfrage-Verhältnisses von Skills durch flexiblere, effizientere und sicherere Arbeitsmärkte.

Die derzeit gültige Bildungsstrategie der Weltbank („Learning for All. The World Bank Education 2020“) widmet dem Thema berufliche Bildung wenig spezifische Aufmerksamkeit. Sie fokussiert auf die Erreichung von Lernergebnissen, um den bildungspolitischen Paradigmenwechsel von Input- zu output-Strategien, der sich in der internationalen EZA abzeichnet, zu unterstreichen. Berufliche Bildung und Skills Development sind als Teil dieses, für die Weltbank mit ihrem jahrzehntelangen Fokus auf Primarschulbildung neuen systemischen Ansatzes zu verstehen. Die Vermittlung direkt oder indirekt beschäftigungsrelevanter Fertigkeiten wird zudem im Ansatz der Weltbank nicht nur der beruflichen Bildung zugeschrieben, sondern im Sinne eines breit verstandenen Skills Development als Querschnittsaufgabe für alle Bildungsebenen und -formen konzipiert.

Oberziel

Sicherstellen, dass Lernprozesse für Alle zu für die Verbesserung der Lebensumstände relevanten Ergebnissen führen.

Prioritäten

- Unterstützung der Partnerländer bei Reformen ihrer Bildungssysteme, die effizientes und effektives Lernen für alle sicherstellen.
- Schaffung von Wissensbanken zu Bildungsreformen auf globaler und regionaler Ebene.

Ziele im Bereich Beschäftigung/Skills Development

- Sicherstellung von Beschäftigungsfähigkeit durch die Vermittlung adäquater Skills,
- Schaffung von Schutzmechanismen für Beschäftigte gegen wirtschaftliche Instabilitäten,
- Unterstützung von Vermittelbarkeit auf flexiblen Arbeitsmärkten.

Methoden und Maßnahmen

- Verbesserung der Wissensbasis der Partnerländer über Skills Development sowie entsprechende Strategien und Programme.
- Entwicklung von Programmen für einen verbesserten Zugang zum Arbeitsmarkt (Information, Beratung, Vermittlung von Kommunikativen Fertigkeiten etc.).
- Unterstützung der Partnerländer bei der Entwicklung von länderspezifischen Programmen sozialer Sicherheit.

Dokumente und Websites

World Bank (2012): World Development Report 2013: Jobs. Washington D.C.

<http://econ.worldbank.org/external/default/main?contentMDK=23044836&theSitePK=8258025&piPK=8258412&pagePK=8258258>

World Bank (2011): Learning for All. Investing in Peoples' Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington D.C.

http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/WB_Edu_Strategy_brochure.pdf

World Bank (2006): World Development Report 2007: Development and the next generation. Washington D.C.

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTRESEARCH/EXTWDRS/0..contentMDK:23062361~pagePK:478093~piPK:477627~theSitePK:477624,00.html>

World Bank (o.J.): Jobs and Human Development.

<http://siteresources.worldbank.org/EXTSOCIALPROTECTION/Resources/282636-1351779705200/jobsandHDFINAL.pdf>

Literatur

Die im Überblick über ausgewählte Geberorganisationen angeführten Publikationen werden in der folgenden Literaturliste, sofern sich nicht im ersten Teil des Briefing Papers zitiert wurden, nicht erneut erwähnt.

Allais, Stephanie (2012): Will skills save us? Rethinking the relationships between vocational education, skills development policies and social policy in South Africa. In: International Journal of Educational Development, 32, 632-642.

Allais, Stephanie (2011a): What are skills? Rethinking the relationships between labour markets, social policy, and skills development. Paper to be presented at the Global Labour University Conference 28-30 September 2011.

Allais, Stephanie (2011b): 'Economics imperialism', education policy and educational theory. In: Journal of Education Policy, 27(2), 253-274.

Allais, Stephanie (2010): The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries. Geneva.

Avis, James (2012): Global reconstructions of vocational education and training. In: Globalisation, Societies and Education, 10(1), 1-11.

Brockmann, Michaela et al. (2011): Introduction: Cross-national equivalence of skills and qualifications across Europe? In: Brockmann, Michaela/Clarke, Linda/Winch, Christopher (Hg.): Knowledge, skills and competence in the European Labour Market. What's in a vocational qualification? London/New York, 1-22.

Chang, Ha-Joon (2010): 23 things they don't tell you about capitalism. London.

Colclough, Christopher (2012): Education outcomes reassessed. In: Colclough, Christopher (Hg.): Education Outcomes and Poverty. A reassessment. Abingdon, 154-170.

Deißinger, Thomas (2003): Probleme der formalen beruflichen Bildung in Entwicklungsländern. In: Der Überblick 01/2003.

DFID (o.J.): Guidance Note. Engaging the Private Sector in Skills Development. A DFID practice paper.

Georg, Walter (2006): Berufsbildung in Entwicklungsländern. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden.

Greinert, W.-D. (1999): Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden.

Langthaler, Margarita (2013): Welche (Berufs)Bildung braucht wirtschaftliche Entwicklung? Reflexionen zum Beitrag beruflicher Bildung zur Privatsektorentwicklung. In: ÖFSE (Hg.): Private Sector Development. Ein neuer Business Plan für Entwicklung? Österreichische Entwicklungspolitik. Analysen•Berichte•Informationen 2013. Wien, 73-78.

http://www.oefse.at/Downloads/publikationen/oeepol/Artikel2013/8_Langthaler.pdf (Stand: 11.6.2013).

Loose, Gert (2008): Can we link and match training in the dual system with competency-based education and training (CBET)? In: Loose, Gert/Spottl, Georg/Sahir, Yusoff: 'Reengineering' dual training – the Malaysian experience. Frankfurt.

McGrath, Simon (2012): Vocational education and training for development: A policy in need of a theory? In: International Journal of Educational Development, 32, 623-631.

Méhaut, Philippe/Winch, Christopher (2011): Savoir – The Organizing Principle of French VET. In: Brockmann, Michaela/Clarke, Linda/Winch, Christopher (Hg.): Knowledge, skills and competence in the European Labour Market. What's in a vocational qualification? London/New York, 36-50.

Oketch, Moses O. (2007): To vocationalise or not to vocationalise? Perspectives on current trends and issues in technical and vocational education and training (TVET) in Africa. In: International Journal of Educational Development, 27, 220-234.

Paul-Kohlhoff, Angela (1997): Berufsausbildung und Weiterbildung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Weinheim.

UNESCO (2012): Youth and Skills. Putting Education to Work. Education for All Global Monitoring Report 2012. Paris. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2012-skills/> (Stand: 11.6.2013).

Winch, Christopher (2011): Skill – A concept Manufactured in England? In: Brockmann, Michaela/Clarke, Linda/Winch, Christopher (Hg.): Knowledge, skills and competence in the European Labour Market. What's in a vocational qualification? London/New York, 85-102.

World Bank (2012): World Development Report 2013: Jobs. Washington D.C. <http://econ.worldbank.org/external/default/main?contentMDK=23044836&theSitePK=8258025&piPK=8258412&pagePK=8258258> (Stand: 11.6.2013).

Young, Michael (2009a): What are schools for? In: Daniels, H. et al.: Knowledge, values, and educational policy. London, 10-18.

Young, Michael (2009b): NVQs in the UK: Their origins and legacy. In: Allais, Stephanie et al. (Hg.): Learning from the early starters. Employment sector working paper Nr. 45. Geneva, 5-29.