

**Evaluierung des Förderbereichs Berufliche Bildung
des
Hilfswerks MISEREOR e.V.**

SYNTHESEBERICHT

Projekt-Nr. 600-802-1022 Z

Eval.-Nr. 1954-Z1022-0972

Erstellt von:

Joanna Kotowski
(Mitarbeit von Mareike Fehling,
Michael Kleinekathöfer und Eva Dick)
SUM Consult GmbH
Dambachtal 9
65193 Wiesbaden

In Zusammenarbeit mit:

Wolfgang Schlegel
INBAS GmbH
Herrnstr. 53
63065 Offenbach

Wiesbaden / Offenbach, 14. Dezember 2015

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung (Executive Summary).....	I
1. Ziele und Verlauf der Evaluierung	1
1.1. Ziele der Evaluierung	1
1.2. Evaluierungsprozess	1
1.3. Methodisches Vorgehen	2
1.4. Teilnehmer/innen der Studie	6
2. Kontext der beruflichen Bildung	6
2.1. Verständnis von beruflicher Bildung	6
2.2. Stellenwert der beruflichen Bildung in der internationalen EZ.....	7
2.3. Stellenwert der beruflichen Bildung in nationalen Bildungssystemen	9
2.4. Stellenwert der Beruflichen Bildung beim BMZ.....	10
2.5. Stellenwert des Förderbereichs Berufliche Bildung bei MISEREOR	10
3. Analyisierte Projekte	11
3.1. Projekte der Grundgesamtheit.....	11
3.2. Projekte in den Feldstudienländern	12
4. Ergebnisse der Evaluierung	13
4.1.1. Träger der Projekte.....	13
4.2. Laufzeit der Vorhaben	14
4.3. Systemebene und Begünstigte	14
4.4. Projektziele	15
4.5. Förderschwerpunkte	16
4.6. Zielgruppen.....	21
4.7. Kursangebot und Bildungsqualität	24
4.7.1. Umsetzung der Trainingskurse	24
4.7.2. Angebotene Kurse und Themen.....	25
4.7.3. Qualität des Bildungsangebots.....	27
4.7.4. Kontrolle der Bildungsqualität.....	34
4.7.5. Abbrecherquoten	34
4.7.6. Zertifizierung	35
4.7.7. Stärken und Schwächen des Bildungsangebots	37
4.8. Projekteinnahmen und Ausgaben	37
4.8.1. Bewilligungssumme und tatsächliche Einnahmen	37
4.8.2. Ausgaben und Ausgabenfelder	41
4.8.3. Kosten pro Begünstigte/n.....	42
4.9. Projektpartner und Projektträger	45
4.9.1. Akkreditierung.....	45

4.9.2.	Kooperation mit dem Privatsektor.....	45
4.9.3.	Kooperation mit staatlichen Institutionen	46
4.9.4.	Netzwerke und Kooperationspartner.....	47
4.9.5.	Institutionelle Stärken und Schwächen.....	48
4.10.	Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit.....	48
4.11.	Perspektiven der Weiterbildung	50
4.12.	Unterstützung durch MISEREOR	50
4.12.1.	Formen der Unterstützung.....	50
4.12.2.	Qualitätskontrolle.....	50
4.13.	Lernerfahrungen.....	52
4.13.1.	Erfolgs- und Misserfolgskfaktoren	52
4.13.2.	Herausragende Beispiele.....	54
5.	Schlussfolgerungen.....	58
5.1.	Der Förderbereich Berufliche Bildung bei MISEREOR.....	58
5.1.1.	Zuordnung der Projekte und Abgrenzung des Förderbereichs.....	58
5.1.2.	Stellenwert bei MISEREOR	58
5.1.3.	Verteilung der Fördersumme	59
5.1.4.	Regionale Verteilung	59
5.2.	Relevanz der Vorhaben	59
5.2.1.	Relevanz für die Zielgruppen.....	59
5.2.2.	Relevanz im nationalen Kontext.....	60
5.2.3.	Relevanz im Kontext internationaler Ansätze	60
5.2.4.	Beitrag zu Querschnittsthemen.....	61
5.3.	Effektivität	61
5.4.	Effizienz	63
5.5.	Wirkungen (Impact).....	64
5.5.1.	Wirkungen in Bezug auf Beschäftigung und Einkommen	64
5.5.2.	Wirkungen in Bezug auf die soziale Integration.....	64
5.5.3.	Wirkungen in Bezug auf die Rahmenbedingungen	65
5.5.4.	Wirkungsgefüge.....	65
5.6.	Nachhaltigkeit.....	67
6.	Empfehlungen	67
6.1.	Empfehlungen an MISEREOR	67
6.2.	Empfehlung an das BMZ.....	69

Die Anhänge 5, 7, 8 und 9 werden aus Gründen des Datenschutzes für die MISEREOR Partner nicht veröffentlicht.

Danksagung

Während der Evaluierung wurde das Team von SUM-INBAS durch die Vorbereitungsgruppe von MISEREOR begleitet. Unser Dank gilt daher Frau Dr. Katharina Götte, Herrn Anselm Meyer-Antz, Herrn Thorsten Nilges, Frau Barbara Küpper, Frau Christine Flöter, Frau Alexandra Farrington-Schomburg sowie Frau Dorothee Mack, Leiterin des Bereichs Evaluierung und Qualitätsmanagement. Auch allen MISEREOR Mitarbeiter/innen, die zu den Präsentationen des Berichts zur Deskphase sowie der Länderberichte Äthiopien, Indien und Brasilien gekommen sind, danken wir. Die Diskussionen und Anmerkungen von ihnen allen haben die Auswertung der erhobenen Informationen bereichert. Weitere Fach- und Regionalreferent/innen haben spezifische Fragen von uns geduldig beantwortet. Ihnen, ebenso wie Frau Ulrike Lennertz und Frau Brigitte Krott, danken wir für die Unterstützung und den reibungslosen Ablauf der Evaluierung.

Besonders danken möchten wir außerdem den Partnerorganisationen in Äthiopien, Indien und Brasilien, die während der Feldphase besucht wurden. Ihre Unterstützung hat die Evaluierung erst möglich gemacht und uns die Arbeit erheblich erleichtert. Wir hoffen, dass auch sie den Prozess als Dialog und Lernprozess empfunden haben. Auch allen Teilnehmern/innen der Interviews und Fokusgruppen – Mitarbeiter/innen der Partnerorganisationen, Teilnehmer/innen und Absolvent/innen der berufsbildenden Angebote, Vertreter/innen von staatlichen und privaten Institutionen, u.v.m. – ist unser Dank geschuldet für ihren Einsatz und ihre Zeit.

Verzeichnis der Grafiken ¹

Grafik 1:	Evaluierungsprozess	2
Grafik 2:	Projekte und Verlauf der Deskstudie	4
Grafik 3:	Projekte der Feldphase	4
Grafik 4:	Instrumente der Feldphase	5
Grafik 5:	Die drei Phasen der Evaluierung	5
Grafik 6:	Strategien der Berufsförderung	6
Grafik 7:	Stufen der beruflichen Vorbereitung und Qualifizierung, nach Weltbank	8
Grafik 8:	Entwicklung der ODA-Mittel für den Sektor Bildung	8
Grafik (Block) 9:	Geographische Verteilung der Projekte der Grundgesamtheit	11
Grafik (Block) 10:	Verteilung der Projekte nach Trägern	13
Grafik (Block) 11:	Verteilung der Grundgesamtheit nach Systemebene	15
Grafik (Block) 12:	Förderung des einzelnen Menschen und von Frauen (Grundgesamtheit)	15
Grafik (Block) 13:	Projekt-Oberziel	16
Grafik 14:	Verteilung der Projekte nach Schwerpunkt der Förderung (Grundgesamtheit)	16
Grafik 15:	Verteilung der Projekte nach Arbeitsschwerpunkt der Träger (Grundgesamtheit)	17
Grafik (Block) 16:	Verteilung der Projekte nach Schwerpunkten der beruflichen Bildung (Grundgesamtheit)	18
Grafik (Block) 17:	Verteilung der Feldstudienprojekte nach BB-Ansatz	19
Grafik (Block) 18:	Verteilung der Projekte nach Zielgruppen und ihrer Herkunft (Grundgesamtheit)	20
Grafik (Block) 19:	Verteilung der Projekte nach sozialem und Bildungsstatus der Zielgruppen (Grundgesamtheit)	21
Grafik 20:	Betriebsbesuche oder Praktika als Teil der Ausbildung	28
Grafik (Block) 21:	Entrepreneurship-Training und Förderung der Selbstständigkeit	29
Grafik (Block) 22:	Bezug zum lokalen Markt (Ergebnisse Grundgesamtheit)	29
Grafik (Block) 23:	Bezug zum lokalen Markt (Ergebnisse Feldstudie)	30
Grafik (Block) 24:	Verteilung der Projekte nach Drop-out Quote (Deskstudie)	33
Grafik 25:	Verteilung der Projekte nach Drop-out Quote (Feldphase)	34
Grafik (Block) 26:	Akkreditierung und Zertifizierung (Ergebnisse Feldstudie)	34
Grafik (Block) 27:	Verteilung der bewilligten Mittel (Grundgesamtheit)	37
Grafik (Block) 28:	Bewilligungssumme nach Region (Grundgesamtheit)	38
Grafik (Block) 29:	Bewilligungssumme nach Förderbereich (Grundgesamtheit)	38
Grafik 30:	Ausgaben pro Teilnehmer/in (Grundgesamtheit)	42
Grafik (Block) 31:	Ausgaben pro Teilnehmer/in (Feldstudie)	43
Grafik (Block) 32:	Kooperation mit Privatwirtschaft und staatlichen Stellen (Ergebnisse Feldstudie)	45
Grafik (Block) 33:	Verteilung der Projekte nach Beschäftigungsquote	47
Grafik (Block) 34:	MISEREOR Erfolgsbewertung	50
Grafik (Block) 35:	Wirkungserfassung durch Verbleibsdaten	50
Grafik (Block) 36:	Beschäftigungsquote in Bezug zu Kosten pro TeilnehmerIn	62
Grafik (Block) 36:	Wirkungsgefüge	65

¹ Viele Grafiken wurden zu einem thematischen Block zusammengefasst. Wenn es sich um mehr als eine Grafik handelt, sind sie dann im Titel mit „Grafik (Block)“ gekennzeichnet.

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1:	Staatliche Förderung der Berufsbildung in den Feldstudienländern.....	9/10
Tabelle 2:	Projekte in den Feldstudienländern	12/13
Tabelle 3:	Stärken und Schwächen des Bildungsangebots	36
Tabelle 4:	In der BV ausgewiesene Projektmittel (in Euro).....	37
Tabelle 5:	Im Abschlussstatus (Verwendungsnachweis) ausgewiesene Projektmittel (in Euro)	39
Tabelle 6:	Im Abschlussstatus (Verwendungsnachweis) ausgewiesene Projektkosten (in Euro)	41
Tabelle 7:	Einzelne Kostenpositionen (in Euro), aus detailliertem Verwendungsnachweis.....	41
Tabelle 8:	Ausgaben pro Teilnehmenden	42
Tabelle 9:	Stärken und Schwächen der Trägerinstitutionen	47
Tabelle 10:	Kritische Erfolgs- bzw. Misserfolgskriterien	51/52
Tabelle 11:	Einfluss auf Zugang zum Arbeitsmarkt	52

Verzeichnis der Anhänge

1. Referenzrahmen (TOR)
2. Übersicht zu Schlüsselfragen und eingesetzten Evaluierungsinstrumenten
3. Evaluierungsteam
4. Schlüsselbegriffe
5. Projekte und Projektpartner der Grundgesamtheit nach Regionen, Ländern, Förderschwerpunkt und Bewilligungssumme
6. Projekte der Feldphase
7. Ergebnisse der Auswertung der Grundgesamtheit
8. Ergebnisse der Auswertung der Feldphase
9. Übersicht Projektziele und Status der Zielerreichung (Feldphase)
10. Evaluierungskriterien und Unterpunkte der Analyse
11. Evaluierungsinstrumente der Feldphase
12. Liste verwendeter Dokument

Abkürzungen

BB	Berufliche Bildung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BV	Bewilligungsvorlage
CERAC	Centro Regional de Assesoria e Capacitacao (Brasilien)
CP	Casa de Passagem (Brasilien)
CMSSS	Chikmagalur Multipurpose Social Service Society (Indien)
CRS	Common Reporting Standard
CSS	Chotanagpur Sanskritik Sangh (Indien)
DAC	Development Assistance Committee
DoC	Daughters of Charity (Äthiopien)
EQM	Evaluierung und Qualitätsmanagement
EDP	Entrepreneurship Development Training (Indien)
EU	Europäische Union
EZ	Entwicklungszusammenarbeit
FBO	Faith Based Organisation
FVTRS	Functional Vocational Training and Research Society (Indien)
INBAS	Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik
JSP	Jan Sewa Parishad (Indien)
KMU	Klein(st)- und Mittlere Unternehmen
KZE	Katholische Zentralstelle für Entwicklungshilfe
MSE	Micro and Small Enterprise (Äthiopien)
MES	Modular Employable Skills (Indien)
NDWM	National Domestic Workers' Movement (Indien)
NIOS	National Institute of Open Schooling (Indien)
NRO	Nichtregierungsorganisation
ODA	Official Development Assistance
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Brasilien)
SER	Se Essa Rua Fosse Minha (Brasilien)
SDG	Sustainable Development Goal
SHG	Selbsthilfegruppe
SUM	Settlements and Urban Management
TN	Teilnehmer/in
TOR	Terms of Reference
TVET	Technical and Vocational Education and Training
ZG	Zielgruppe

Zusammenfassung (Executive Summary)

Auftrag und Vorgehensweise

Im Rahmen der „Leitlinien zur ziel- und wirkungsorientierten Erfolgskontrolle im Bereich der Förderung entwicklungswichtiger Vorhaben der Kirchen“, die zwischen dem BMZ und den kirchlichen Zentralstellen vereinbart wurden, wurde das Konsortium SUM Consult – INBAS beauftragt, die Förderbereichsevaluierung Berufliche Bildung durchzuführen. Im Ergebnis erwartet MISEREOR, gemeinsam mit seinen Partnerorganisationen die Stärken und Schwächen von verschiedenen Ansätzen im Bereich der beruflichen Bildung (BB) zu kennen und in einem Lernprozess Rückschlüsse für die eigene Förderstrategie ziehen zu können. Daneben möchte MISEREOR gegenüber der Öffentlichkeit und dem BMZ über die im Bereich berufliche Bildung verwendeten Mittel Rechenschaft ablegen.

Die Evaluierung erfolgte in drei Phasen: (1) Eine Deskphase, die einen Gesamtüberblick über die Projekte der beruflichen Bildung bei MISEREOR und eine Beschreibung des Förderbereichs präsentiert; (2) eine Feldphase, in der zentrale Fragestellungen durch exemplarische Evaluierungen in Äthiopien, Indien und Brasilien vertieft wurden; und (3) eine Synthesephase, in der die Ergebnisse aus den ersten beiden Phasen übergreifend ausgewertet wurden.

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der Synthesephase zusammen. Die Ergebnisse der Deskphase, in der insgesamt 106 Projekte analysiert wurden, wurden den Ergebnissen der Feldphase, an der insgesamt 17 Partnerorganisationen teilgenommen haben, gegenübergestellt und anhand der DAC-Kriterien (Relevanz, Effektivität, Effizienz, Wirkung und Nachhaltigkeit) ausgewertet. Darauf aufbauend wurden übergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen entwickelt.

Kontext der beruflichen Bildung

In der internationalen Entwicklungszusammenarbeit gewinnt BB in den letzten Jahren wieder zunehmend an Bedeutung, nachdem sie in den 1980er Jahren fast von der entwicklungspolitischen Agenda verschwunden war. Es setzt sich verstärkt ein breiteres Verständnis von BB durch, das – im Gegensatz zur klassischen Definition – den Fokus nicht nur auf die Vermittlung der für ein bestimmtes Berufsbild notwendigen Fachkompetenzen legt. Stattdessen wird der gesamte Weg zur Beschäftigung betrachtet und gefragt, welche Kompetenzen Jugendliche brauchen, um im Arbeitsleben bestehen zu können. Besonders im Kontext der MISEREOR-Förderung, die Jugendliche aus Armutssituationen oder anderen schwierigen Lebenslagen als Zielgruppe hat, ist der vorbereitende Weg durch z.B. Verbesserung der Grundbildung, Berufsorientierung oder Lebenskompetenztraining notwendig, um ihnen den Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Durch dieses breitere Verständnis der BB ist eine klare Abgrenzung zu anderen Bereichen, wie zum Beispiel Beschäftigungsförderung, nicht immer möglich.

Auch in den nationalen Bildungssystemen vieler Entwicklungsländer erhält BB einen zunehmend höheren Stellenwert. Nichtstaatliche Angebote der Berufsbildung wie die der MISEREOR-Partner konkurrieren somit mit dem staatlichen System. Sie füllen aber auch wichtige Lücken, insbesondere wenn es um den Zugang von ausgegrenzten Zielgruppen zum Bildungsangebot und zum Arbeitsmarkt geht. Denn so wichtig die Vereinheitlichung von Zugangsbedingungen, Qualitätsanforderungen und Lehrplänen ist, sie trägt auch die Gefahr in sich, ärmere Zielgruppen aus dem Berufsbildungssektor auszuschließen.

Förderbereich Berufliche Bildung beim BMZ und bei MISEREOR

Das BMZ sieht berufliche Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens und fördert sowohl formale als auch nichtformale und informelle BB. Es ist in der zwischenstaatlichen Zusammenarbeit der

größte Geber für berufliche Bildung und hat seine Mittel für entsprechende Vorhaben zwischen 2009 und 2013 mehr als verdoppelt (von 44,5 auf 92,3 Millionen Euro).

Bei MISEREOR macht der Förderbereich Berufliche Bildung einen eher kleinen Anteil aus. Berufliche Bildung erhielt 2013 Bewilligungssummen in Höhe von 6,9 Mio. Euro, also ca. 3,6% der Gesamtfördersumme für das Jahr 2013 (187,7 Mio. Euro). Diese 6,9 Mio. Euro verteilen sich auf 51 Projekte (3,8% der insgesamt 1.343 von Misereor geförderten Projekte), wovon gut zwei Drittel (36 Projekte) nichtformale Berufsbildung abdeckten und 15 Projekte als formale Berufsbildung klassifiziert wurden. Dennoch ist der Beitrag von MISEREOR im Kontext der deutschen staatlichen Förderung der beruflichen Bildung nicht unbedeutend und macht ca. 7,5% der BMZ-Fördersumme für berufliche Bildung in 2013 aus. Ein Großteil der MISEREOR-Fördermittel wird vom BMZ über die Katholische Zentralstelle für Entwicklungshilfe (KZE) zur Verfügung gestellt; hinzu kommen MISEREOR-Eigenmittel von 21%.

Ergebnisse

MISEREOR arbeitet vorwiegend mit EZ-Trägern aus dem kirchlichen, christlichen oder glaubensbasierten Kontext. Mit den meisten dieser Träger hat MISEREOR eine langjährige Partnerschaft aufgebaut, die teilweise bis in die 90er Jahre und länger zurückreicht. Allerdings werden die einzelnen Projekte in der Regel für eine Laufzeit von ca. 3 Jahren vereinbart. Die Aktivitäten der Partner konzentrieren sich auf die Mikroebene. Nur wenige Projekte richten sich ausschließlich an Mittlerpersonen, jedoch leisten viele Projekte neben den direkten BB-Aktivitäten auch einen Beitrag zur Förderung von Institutionen und Bildungsträgern, z.B. durch Stärkung der räumlichen und personellen Kapazitäten. 22% der 106 Projekte der Grundgesamtheit sind reine Bau- und Ausstattungsprojekte. Geografisch werden vor allem Projekte in Afrika und Asien unterstützt; in Lateinamerika gibt es nur wenige Berufsbildungsprojekte.

Der Förderschwerpunkt liegt bei MISEREOR eindeutig bei Projekten der nichtformalen und ganzheitlichen beruflichen Bildung; formale BB machte nur einen geringen Teil der Projekte aus. Duale Ansätze der BB spielen nur eine untergeordnete Rolle. Bei einigen der Projekte sind BB-Aktivitäten eine von mehreren Komponenten oder eine untergeordnete Maßnahme; diese werden als integrierte Projekte oder Projekte der Beschäftigungsförderung verstanden. Die Mehrzahl der Projekte nennt die Verbesserung des Einkommens bzw. der wirtschaftlichen Situation der Zielgruppen als langfristiges Oberziel. Einige Projektziele beziehen sich auf die Verbesserung der Lebensbedingungen allgemein oder auf die Integration ausgegrenzter Gruppen. Nur zwei Projekte erwähnen explizit die Verbesserung der Rahmenbedingungen der BB als Oberziel. Zielgruppe sind grundsätzlich sozialschwache Menschen, mehrheitlich Jugendliche und junge Erwachsene. Frauen und Männer sind in etwa in gleichem Ausmaß vertreten. Einige Projekte unterstützen die arme Bevölkerung im Allgemeinen, andere wiederum richten sich an spezifische Bevölkerungsgruppen, z.B. Prostituierte, weibliche Hausangestellte, arbeitende Kinder, Straßenkinder und -jugendliche, ehemalige Strafgefangene. Letztere Projekte führen oftmals neben den BB-Aktivitäten auch andere Maßnahmen zur Förderung der ZG durch. Oftmals wird geschlechter- und religionsübergreifend unterrichtet.

Problematisch ist, dass der Zugang zu formalen Angeboten der BB in der Regel einen Abschluss der Sekundarschule erfordert. Diesen haben viele Jugendliche der armen und marginalisierten Zielgruppe nicht. Aus diesem Grund arbeiten viele MISEREOR-Partner im nichtformalen und informellen Bereich der BB. Durch spezielle Angebote passen sie ihre Aktivitäten an die Voraussetzungen der ZG an, und versuchen sie teilweise durch zusätzliche Angebote, z.B. dem Nachholen des Schulabschlusses, auf ein entsprechendes Niveau zu heben.

Relevanz

In allen Projekten werden Zielgruppen erreicht, die eine besondere Unterstützung brauchen. Oftmals ist ihnen der Zugang zu bestehenden (formalen) Berufsbildungsangeboten verwehrt. Um das Angebot diesen Gruppen zugänglich zu machen, bieten MISEREOR-Partner Kurse auf einem relativ niedrigen Level der beruflichen Bildung an, die meist von kurzer Dauer sind. Zusätzlich zu den fachlichen Kompetenzen vermitteln die Partnerorganisationen häufig auch soziale und Lebenskompetenzen. Die Angebote der Partner konzentrieren sich also auf die einzelnen Individuen, weniger auf die Verbesserung von Systemen der beruflichen Bildung.

Die Gesamtzahl der erreichten Begünstigten ist mit ca. 40.-45.000 Teilnehmer/innen pro Jahr und gemessen an den Möglichkeiten und Ressourcen von MISEREOR bemerkenswert. In Relation zur großen Zahl von arbeitslosen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne jegliche berufliche Qualifikation in fast allen Partnerländern der EZ ist sie gering. Allerdings könnten viele der MISEREOR-Partner als Vorbild für ganzheitliche Ansätze dienen, wenn eine bessere Verbreitung ihrer Erfahrungen stattfinden würde.

Auf nationaler Ebene füllen die Projekte eine konzeptionelle Lücke, indem sie zeigen, wie Zielgruppen erreicht werden können, die bislang vom staatlichen Berufsbildungssystem ausgeschlossen sind. Auch im internationalen Kontext sind die MISEREOR-Vorhaben bedeutend: Internationale Geber versuchen verstärkt, das Potential der Berufsbildung für Armutsreduzierung zu nutzen. Dafür sollen marginalisierte und arme Bevölkerungsschichten erreicht werden. Die Partnerorganisationen von MISEREOR tragen zur Verbesserung der BB für diese Zielgruppen bei, besonders im Kontext des informellen Sektors, und passen ihr Angebot an die Bedürfnisse der spezifischen Zielgruppe an.

Alle Partner schließen Querschnittsthemen in ihre Arbeit ein. Besonders Geschlechtergerechtigkeit, aber auch Menschenrechte, Partizipation, oder Konflikttransformation werden berücksichtigt, einerseits als strategische Teile ihrer Konzepte, andererseits mitunter als Themen in ihren Kursen. Auch wenn das Kursangebot oftmals noch traditionelle Geschlechterrollen bedient, haben sich bereits sehr positive Effekte für die Gleichberechtigung gezeigt, allein dadurch dass Frauen einen Beruf erlernen und ein eigenes Einkommen erwirtschaften können.

Effektivität

Soweit dies ermittelt werden konnte, haben die Projekte der Desk- und Feldphase ihre Zielvorgaben weitgehend erfüllt. Die angestrebten Zielgruppen werden erreicht, ein besonderer Fokus liegt dabei auf Mädchen und Frauen, die oftmals nicht gleichwertig in der Berufsbildung vertreten sind. Es werden Basiskompetenzen vermittelt, die die Persönlichkeitsentwicklung fördern und die Voraussetzungen schaffen für die Integration in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt. Darüber hinaus werden Werte und Motivation für den Einsatz für gesellschaftliche Veränderungen vermittelt. Die Projekte leisten einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensbedingungen und zur Erhöhung des Einkommens. Schulabbrecher/innen werden motiviert, an die Schule zurückzukehren. Die Projekte schaffen Selbstbewusstsein und Autonomie bei den Teilnehmer/innen und insbesondere bei Frauen, auch in Bezug auf ihre Stellung in der Familie.

Bei der Qualität der Ausbildung konnten einige Bereiche identifiziert werden, die verbessert werden können. Diese betreffen Räumlichkeiten und Ausstattung, Fortbildung von Ausbilder/innen, Marktorientierung, ergänzende Angebote zur Vorbereitung auf die Selbständigkeit oder den informellen Markt. Letzteres ist besonders für viele Frauen wichtig, die eine Beschäftigung mit den Tätigkeiten im Haushalt kombinieren müssen. Insgesamt wird die Qualität der Ausbildung aber als akzeptabel eingestuft. Die Beschäftigungssituation der Teilnehmenden konnte weitgehend verbessert werden. Besonders die praxis- und marktorientierten Ansätze erreichen hohe Beschäftigungsraten.

Nur wenige Partnerorganisationen sind akkreditiert oder haben ihre Kurse zertifiziert. Dadurch haben die Teilnehmer/innen nicht immer die Möglichkeit, weitere Fortbildungen anzuschließen. Dennoch ist eine Akkreditierung nicht immer sinnvoll, da sie zu erhöhten Kosten und Ausschluss der Zielgruppe führen kann. Verbesserungswürdig ist die Zusammenarbeit mit staatlichen und privaten Institutionen. Dadurch könnten Erfahrungen besser verbreitet und mehr Breitenwirksamkeit erreicht werden mit den äußerst wichtigen ganzheitlichen Ansätzen, welche die MISEREOR-Partner umsetzen.

Effizienz

Die Kosten pro Begünstigtem/r sind vergleichsweise niedrig. Viele Partnerorganisationen versuchen, die begrenzten Ressourcen möglichst effizient zu nutzen, z.B. durch flexible Zeitpläne und gute Instandhaltung von Infrastruktur. Teilweise könnte die Zusammenarbeit mit staatlichen und privaten Akteuren die Effizienz erhöhen, beispielsweise durch gemeinsame Nutzung von Infrastruktur. Auch fehlt vielen Partnern ein System zum Monitoring von Kosten pro Begünstigtem/r.

Wirkungen

Auf der Mikroebene erzielen die Projekte einen positiven Beitrag zur Beschäftigungsförderung, eine Verbesserung von Lebensperspektiven und auch vom Einkommen. Auch Selbstvertrauen und persönliche Stabilität haben bei den Teilnehmer/innen zugenommen. Die meisten Teilnehmenden fühlen sich durch die Ausbildung stärker in die Gesellschaft integriert. Durch die Unterstützung von lokalen Netzwerken, wie z.B. Spargruppen und Kooperativen, sowie durch die Verbindung zu staatlichen Maßnahmen der Klein(st)gewerbeförderung und sozialen Sicherung könnten diese Wirkungen noch verstärkt werden.

Nur wenige Projekte versuchen, Einfluss auf die Rahmenbedingungen der BB auszuüben, obwohl diese Arbeit großes Potenzial bietet. In den Ländern der Feldstudie besteht im öffentlichen Sektor der Anspruch, berufliche Bildung auch für marginalisierte Gruppen zugänglich zu machen. Hier haben die Partnerorganisationen die Möglichkeit, staatliche Stellen für den Umgang mit benachteiligten Gruppen zu sensibilisieren und ihre Erfahrungen im Sinne einer Öffnung der Berufsbildungssysteme für diese Zielgruppen einzubringen.

Nachhaltigkeit

Auf der persönlichen Ebene der Absolventen/innen hinterlassen die Projekte durchaus nachhaltige Spuren, indem sie sie zum Weiterführen von sozialen und gesellschaftlichen Entwicklungen befähigen. Die Begünstigten lernen vielfach, sich in unterschiedlichen Kontexten zu bewegen und dem ständig wechselnden Arbeitsmarkt anzupassen. Die Partnerorganisationen entwickeln zum Teil neue und moderne Kursinhalte, um flexibel auf den Marktbedarf zu reagieren. Allerdings macht der Mangel an Ressourcen es oft schwierig, neue Technologien einzubeziehen. Dies kann die Nachhaltigkeit des Lernens behindern.

Die Partnerorganisationen entwickeln zunehmend Strategien, ihr Einkommen zu diversifizieren, um von Geberfinanzierung unabhängiger zu werden. Die Möglichkeiten, das eigene Einkommen durch Kursgebühren oder Produktverkauf aufzustocken, sind jedoch begrenzt. Einige Beispiele zeigen dennoch Möglichkeiten weiterer Einkommensdiversifizierung auf, wie z.B. Beratungsleistungen, gemeinsame Nutzung von Räumen und Werkzeugen durch mehrere Träger, Quersubventionierung durch besser bemittelte Teilnehmer/innen, staatliche und private Fördermittel. Auch eine bessere Verbreitung der Ansätze kann die institutionelle Nachhaltigkeit stabilisieren. Je mehr Anerkennung die Träger als Institution der ganzheitlichen Berufsbildung erhalten, umso mehr werden ihre Angebote nachgefragt. Eine völlige Unabhängigkeit von Außensubventionen wird es aber im Berufsbildungsbereich sicher nicht geben.

Empfehlungen

Das Evaluierungsteam empfiehlt MISEREOR, das Konzept des Förderbereichs im Sinne einer ganzheitlichen Förderung der jeweiligen Zielgruppe im Dialog mit den Partnern besser zu verankern und vorhandene Lernerfahrungen besser zu verbreiten. Gleichzeitig wäre eine breitere Orientierung im Hinblick auf die „Förderung von Kompetenzen für den Arbeitsmarkt“ sinnvoll. Daneben kann MISEREOR die Partnerorganisationen in den folgenden Bereichen unterstützen: bei der Durchführung von Marktstudien, der Stärkung von Vernetzungsstrategien mit der lokalen Wirtschaft, der Fortbildung von Ausbildern, der Systematisierung und Verbreitung von Lernerfahrungen und bewährten Strategien, der Netzwerk- und Lobbyarbeit, sowie der Entwicklung von Strategien zur Diversifizierung der Einnahmen. MISEREOR sollte außerdem weiterhin Mittel für die Aufrüstung von Infrastruktur und Ausstattung bereitstellen und die Partner bei einem effektiveren Monitoring unterstützen. Zudem sollte MISEREOR Anstrengungen unternehmen, die positiven Erfahrungen auf die Systemebene zu verbreiten, und somit andere Durchführungsorganisationen in der deutschen oder internationalen EZ in Bezug auf Zielgruppenorientierung und ganzheitlichen Ansätze sensibilisieren.

1. Ziele und Verlauf der Evaluierung

1.1. Ziele der Evaluierung

Im Rahmen der „Leitlinien zur ziel- und wirkungsorientierten Erfolgskontrolle im Bereich der Förderung Entwicklungswichtiger Vorhaben der Kirchen“, die zwischen dem BMZ und den kirchlichen Zentralstellen vereinbart wurden, wurde das Konsortium SUM–INBAS beauftragt, die Förderbereichs-evaluierung Berufliche Bildung durchzuführen. Ziele der Evaluierung sind (siehe TOR in Anhang 1):

- MISEREOR und die Partnerorganisationen kennen Stärken und Schwächen von verschiedenen Ansätzen im Bereich der beruflichen Bildung. Die Ergebnisse der Evaluierung ermöglichen einen Lernprozess, in dem MISEREOR Rückschlüsse für die eigene Förderstrategie ziehen und im Dialog mit den Partnern die Förderstrategie weiterentwickeln und anpassen kann.
- Auf der Grundlage einer unabhängigen und nachvollziehbaren Einschätzung des Förderbereichs kann MISEREOR gegenüber der Öffentlichkeit und dem BMZ über die im Bereich berufliche Bildung verwendeten Mittel Rechenschaft ablegen.

Im Fokus der Evaluierung steht die Frage, inwiefern die Projekte des Förderbereichs Berufliche Bildung zu einer Steigerung von Einkommen bzw. Armutsbekämpfung beitragen. Diese zentrale Frage wird ergänzt durch eine Beschreibung des Förderbereichs und seiner Einordnung in den Kontext internationaler Ansätze, sowie einer Bewertung anhand der DAC-Kriterien (Relevanz, Effektivität, Effizienz, Impact und Nachhaltigkeit).

1.2. Evaluierungsprozess

Die Evaluierung fand zwischen September 2014 und November 2015 statt und erfolgte in drei Phasen:

- 1) Die Deskphase hatte zum Ziel, einen Gesamtüberblick über die Projekte der beruflichen Bildung bei MISEREOR zu bekommen und eine Beschreibung des Förderbereichs zu erstellen. Insgesamt wurden 106 Projekte aus Afrika (54 Projekte), Asien (40) und Lateinamerika (12) nach unterschiedlichen Kriterien analysiert. Gleichzeitig wurde in der Deskphase die Feldphase methodisch vorbereitet.
- 2) In der Feldphase wurden zentrale Fragestellungen durch exemplarische Evaluierungen vor Ort vertieft und die aus der Perspektive von MISEREOR zentralen Wirkungshypothesen untersucht. Als Feldstudienländer wurden Brasilien, Äthiopien und Indien ausgewählt, in denen insgesamt 20 Projekte/Projektphasen von 17 Trägern näher analysiert wurden.
- 3) In der Synthesephase wurden die Ergebnisse aus den ersten beiden Phasen übergreifend ausgewertet. Zentrale Ergebnisse und *lessons learnt* werden nachfolgend in diesem Synthesebereich diskutiert und darauf aufbauend übergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen entwickelt.

Zwischenergebnisse der Evaluierung sind:

- Bericht zur Deskphase (Schlussfassung vom 25. Januar 2015)
- Präsentation der Ergebnisse der Deskphase beim BMZ, mit Teilnahme von Vertretern des BMZ, von MISEREOR und Brot für die Welt (10. Februar 2015)
- Feldstudienberichte Äthiopien (15.07.2015), Indien (15.07.2015) und Brasilien (19.07.2015)
- Präsentation der Ergebnisse der Feldstudien bei MISEREOR (07. und 16. September 2015)

Desweiteren werden folgende Zwischenergebnisse erwartet:

- Synthesebericht (vorgesehen für Ende Oktober 2015 – Entwurf vorliegend)
- Präsentation des Syntheseberichts bei MISEREOR (Anfang Dezember 2015)
- Präsentation der Ergebnisse bei MISEREOR, mit Teilnahme von Vertretern des BMZ, von MISEREOR und Brot für die Welt (vorgesehen für Februar 2016)

Die nachfolgende Grafik fasst den Prozess der Evaluierung zusammen.

Grafik 1: Evaluierungsprozess



1.3. Methodisches Vorgehen

Auswahl der Projekte der Grundgesamtheit

Die Kriterien zur Auswahl der Projekte, die in die Evaluierung eingehen sollten, wurden durch MISEREOR festgesetzt. Alle Projekte, die per CRS-Schlüssel² oder MISEREOR-Schlüssel als formale oder nichtformale Bildung und Kleingewerbeförderung eingestuft waren, wurden einbezogen. Nicht einbezogen wurden Projekte zur Ausbildung von Fachkräften für Gesundheits- und Sozial-einrichtungen, zur Ausbildung an Fachhochschulen oder Stipendienprogramme dafür, sowie Grund- und Sekundarschulbildung ohne Berufsbildung.³ Für alle Projekte gilt, dass sie zwischen 2007 und 2009 bewilligt wurden, die Bewilligungssumme größer oder gleich 25.000€ ist und zum Zeitpunkt der Abfrage am 1.8.2014 der Status 80 – 100 war⁴. Nach diesen Kriterien kam zunächst eine Liste von 118 Projekten zustande, die nach der ersten Bewertung jedoch auf 106 reduziert wurde, da 12 Projekte nicht den vereinbarten Kriterien entsprachen⁵. Ein Projekt kann auch eine Projektphase bedeuten. MISEREOR hat bei vielen Projektpartnern mehrere Projektphasen gefördert.

Analyse der Grundgesamtheit

Um eine Übersicht über die Grundgesamtheit der Projekte zu bekommen, wurden in einer Deskstudie verfügbare Projektunterlagen (Bewilligungsvorlagen [BV], Berichte der Partner, Verwendungsnachweise, Abschlussberichte von MISEREOR) gesichtet. Für alle 106 Projekte wurden folgende quantitative und z.T. auch qualitative Informationen, soweit vorhanden, in ein Analyseraster in Excel eingegeben:

- Projektidentifikation (Nummer, Titel, Land, Diözese)
- Daten aus der Bewilligungsvorlage (Träger, Förderbereich, Bewilligungsdatum, Bewilligungssumme, Zielgruppen, Wirkungsraum städtisch/ländlich, seit wann MISEREOR-Unterstützung, gab es ein Vorprojekt, Oberziel, Projektziel/ Zwischenziel, Maßnahmen, spielt Zusammenarbeit mit Privatwirtschaft eine Rolle, Art der Wirkungserfassung, festgesetzte Auflagen)
- Daten aus dem Verwendungsnachweis (tatsächlich erhaltene Mittel und tatsächliche Ausgaben)
- Daten aus dem Projektabschlussbericht (Projektbeginn, geplantes und tatsächliches Projektende, Laufzeit in Jahren, Zielerreichungsgrad, Folgeprojekte)
- Liegt eine Evaluierung vor?
- Informationen aus den Projektberichten, auch zu Folgeprojekten (Art der Berichte, erreichte Zielgruppen, Kosten pro TN insgesamt und pro TN in BB, Drop-out Quote, Projektwirkungen,

² Förderbereichsschlüssel des BMZ: http://www.bmz.de/de/ministerium/zahlen_fakten/hintergrund/foerderbereichsschluesel/index.html

³ Zur Abgrenzung des Sektors Berufsbildung siehe auch „Schlüsselbegriffe“ in Anhang 3.

⁴ Status 80 bedeutet, dass das Projekt als intern abgeschlossen gilt, auch wenn es noch weitere Prüfungen bis zum kompletten Abschluss gibt (Status 100).

⁵ Gründe hierfür sind etwa: Weiterführung einer vorhergehenden Verschlagwortung, obwohl das Projekt seine Schwerpunkte mittlerweile geändert hat; unterschiedliches Verständnis von beruflicher Bildung; u.a.

Vorhandensein einer Marktanalyse oder Unternehmensbefragung, ob Zusammenarbeit mit Privatwirtschaft eine Rolle spielt)

Die Excel-Tabelle war die Grundlage für eine Übertragung der Daten in SPSS zur quantitativen Auswertung. Anschließend wurde eine genauere Sichtung von 35 Projekten durchgeführt (Stichprobe⁶). Da für ca. 15% der Projekte auch Evaluierungsberichte vorlagen, wurde zusätzlich eine Evaluationssynthese von insgesamt 18 Projekten durchgeführt, die die Ergebnisse der qualitativen Stichprobe ergänzte. Zwischen den Projekten der Stichprobe und der Evaluationssynthese gab es dabei fünf Überschneidungen. Die Daten der Stichprobe und der Evaluationssynthese wurden ebenfalls in Excel zusammengefasst. Die Auswertung erfolgte quantitativ sowie qualitativ, mit Schwerpunkt auf den fünf DAC-Kriterien (Relevanz, Effektivität, Effizienz, Wirkungen, Nachhaltigkeit), aber auch der Identifizierung von Stärken und Schwächen (siehe auch Anhang 10 zu Evaluierungskriterien und Unterpunkten der Analyse). Die Ergebnisse der Analyse wurden im „Bericht zu den Ergebnissen der Desk-Studie“ dargestellt und sowohl MISEREOR als auch dem BMZ präsentiert.

Auswahl der Feldstudienländer und der Projekte der Feldphase

Nach der Analyse der Evaluierungsergebnisse hat das Evaluierungsteam eine Shortlist der möglicherweise in Frage kommenden Länder und Projekte für die Feldphase erstellt. Erste Kriterien waren dabei:

- Mindestens ein Land pro Kontinent
- Mindestens vier Projekte pro Land (mit Ausnahme von Haiti mit drei Projekten, um zwei Alternativen für Lateinamerika zu haben).

Diese erste Liste ergab neun potentielle Länder für die Feldphase. Gleichzeitig wurde auch die Alternative diskutiert, diese Länder mit Erfahrungen der Nachbarländer zu koppeln (etwa Kenia mit Tansania), was jedoch wegen logistischer Probleme und mangelndem Budget verworfen wurde. In einem zweiten Schritt wurden weitere Kriterien hinzu gezogen:

- Hohe Anzahl von Projekten mit einer Fördersumme von mehr als 25.000€ (d.h. Ausschluss von Kleinprojekten)
- Breite Streuung verschiedener Ansätze der beruflichen Bildung, um einen breiten Einblick in verschiedene Ansätze zu erhalten
- Möglichst viele verschiedene Träger
- Vorhandensein von Nachfolgeprojekten, um die derzeitige Zusammenarbeit der Partner mit MISEREOR sowie Potentiale für die Zukunft zu nutzen
- Es sollten bislang keine/wenige Evaluierungen vorliegen bzw. in nächster Zeit keine Evaluierungen geplant sein, um Doppelbewertung zu vermeiden und den Nutzen der Evaluierung für beide Seiten möglichst zu maximieren
- Verteilung der Ansätze in städtischen und ländlichen Räumen.

Nach der Diskussion verschiedener Alternativen mit MISEREOR wurden schließlich die folgenden drei Länder priorisiert. In allen drei Ländern lag das Schwergewicht der Analyse gleichzeitig auf Projekten, die einerseits relativ hohe Fördersummen erhalten hatten, andererseits eine verhältnismäßig hohe Relevanz im Bereich berufliche Bildung aufwiesen. Nach weiteren Anpassungen vor Ort wurden insgesamt 12 Partner besucht und fünf weitere Partner per Fragebogenbefragung eingeschlossen. Insgesamt repräsentieren diese 17 Partner 20 Projekte/Projektphasen (siehe auch Kap. 3.2, Anhang 6). Während der Feldphase wurde allerdings nicht mehr zwischen den einzelnen Projektphasen eines Trägers unterschieden:

- Äthiopien (sechs berücksichtigte Projekte/Projektphasen insgesamt und vier besuchte Projektpartner)

⁶ Für die Stichprobe wurden Projekte ausgewählt, die ausführliche Daten und Projektberichte geliefert hatten, breit über die Kontinente und Länder gefächert waren und die Breite der unterschiedlichen Ansätze repräsentiert haben. Kleinprojekte mit Bewilligungssummen von 25.000€ wurden ausgeschlossen. Zur genaueren Darstellung der Stichproben-Auswahl siehe Bericht zur Deskphase.

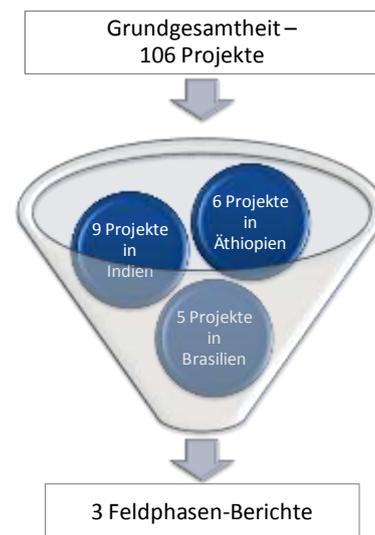
- Indien (fünf besuchte Partner mit 15 Maßnahmen an unterschiedlichen Standorten [diese Maßnahmen schließen Partner des Berufsbildungsfonds FVTRS ein, der Kleinstprojekte der beruflichen Bildung unterstützt] – neun berücksichtigte Projekte/Projektphasen)
- Brasilien (drei besuchte Partner – fünf berücksichtigte Projekte).

Die folgenden Schaubilder stellen den prinzipiellen Verlauf der Desk- und der Feldphase dar.

Grafik 2: Projekte und Verlauf der Deskstudie



Grafik 3: Projekte der Feldphase



Evaluierung in den Feldstudienländern

In allen drei Ländern begann die Feldphase mit einer generellen Informationsmail und dem Versenden eines Interviewbogens an die Projektpartner (Anhang 10). Vor Ort wurden die Feldstudien mit einer internen Planungssitzung der beteiligten internationalen und lokalen Gutachter/innen und einem Eröffnungsworkshop eingeleitet, an dem führende Mitarbeiter/innen der eingeladenen Partnerorganisationen, sowie Vertreter/innen öffentlicher und privater Institutionen sowie von lokalen NROs teilnahmen. In diesem Workshop wurden die Ergebnisse der Deskphase und das Evaluierungskonzept vorgestellt; außerdem fand eine erste Diskussion zu zentralen Fragen der beruflichen Bildung statt.

Die anschließenden drei bis sechs Wochen waren den Besuchen der ausgewählten Projekte gewidmet; dabei lernten die Gutachter/innen die Vorhaben näher kennen und führten Gespräche und Interviews mit Projektverantwortlichen und Zielgruppen durch.

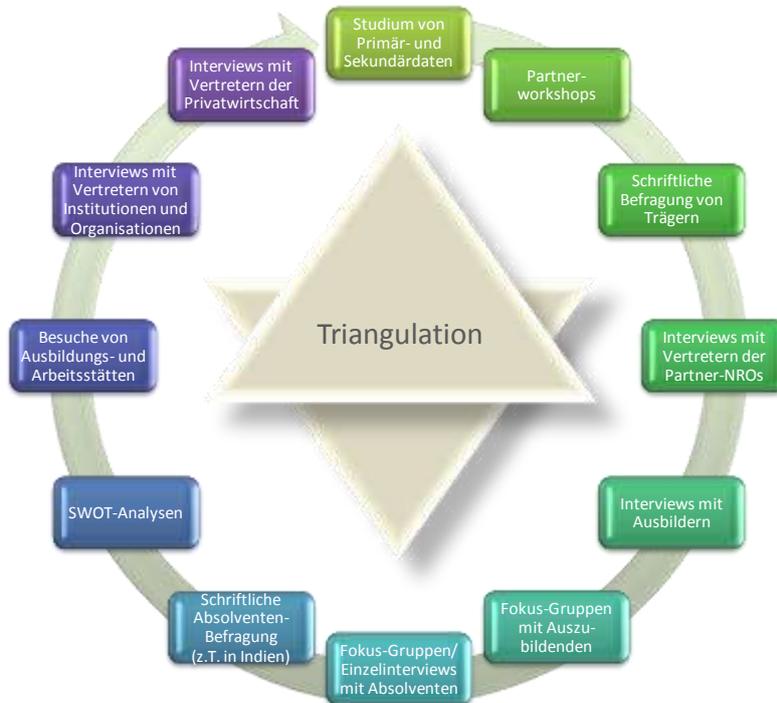
Die Datenerhebung vor Ort wurde mit einem Abschlussworkshop abgeschlossen, bei dem die ersten Evaluierungsergebnisse vorgestellt und Schlüsselthemen diskutiert wurden, wie etwa der Zugang besonders unterstützungswürdiger Zielgruppen zu Berufsbildungsangeboten, die Rolle der NROs im nationalen Berufsbildungskontext und die Verbesserung des Zugangs der Zielgruppen zum Arbeitsmarkt. Die Ergebnisse der Feldphase wurden in je einem Feldphasenbericht in der Landessprache präsentiert (Grafik 3).

Für die Informationsbeschaffung kamen neben dem intensiven Studium der Projektdokumente und Sekundärinformationen, die einige quantitative Informationen beitrugen, vorwiegend qualitative Methoden zum Einsatz. Daten, Meinungen und Stellungnahmen wurden durch leitfadengestützte Interviews mit relevanten Personen der Partner und der Organisationen aus dem Berufsbildungssektor, Vertretern öffentlicher und privater Institutionen, mit Zielgruppen sowie durch teilnehmende Beobachtung von ausgewählten Aktivitäten, Besuche von Projektmaßnahmen und Arbeitssitzungen mit den Projektmitarbeitern der Partnerorganisationen erhoben. Die Ergebnisse der

unterschiedlichen Informationsquellen wurden gegeneinander abgeglichen und erhöhten die Objektivität der Analyse. Die Befragungsinstrumente (englische Fassung) sind in Anhang 11 dokumentiert.

Die nachfolgende Grafik 4 fasst die Instrumente der Feldphase zusammen. In Anhang 2 sind die verwendeten Instrumente den Schlüsselfragen der Evaluierung gegenüber gestellt.

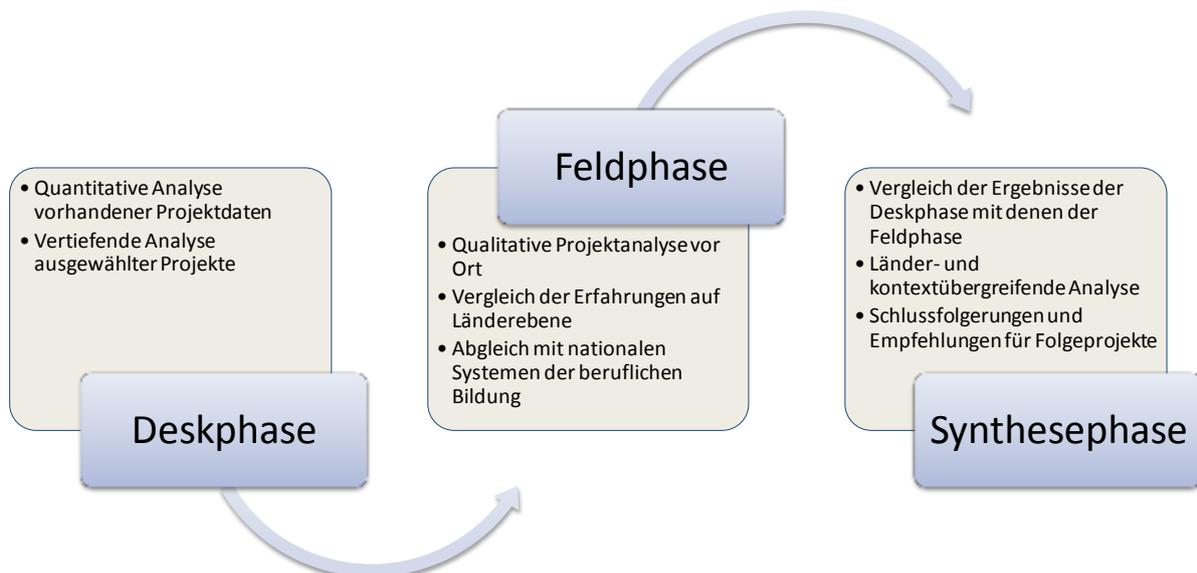
Grafik 4: Instrumente der Feldphase



Synthesephase

In der Synthesephase werden die Ergebnisse der Desk- und der Feldphase zusammengefügt.

Grafik 5: Die drei Phasen der Evaluierung



1.4. Teilnehmer/innen der Studie

Die Studie wurde von einem interdisziplinären Team durchgeführt, das sowohl Experten/innen in beruflicher Bildung als auch in Jugend- und Frauenförderung sowie städtischer bzw. ländlicher Entwicklung integrierte. Während der Feldphase arbeiteten internationale Experten/innen mit jeweils nationalen Fachpersonen in den drei Ländern zusammen. Dabei wurde darauf geachtet, dass sowohl eine Genderausgewogenheit als auch möglichst breite Fachlichkeit gegeben war. In Anhang 3 wird das Evaluierungsteam im Detail präsentiert.

2. Kontext der beruflichen Bildung

2.1. Verständnis von beruflicher Bildung

Während der Deskphase hatte das Evaluationsteam diejenigen Projekte als Berufsbildungsprojekte definiert, deren wesentliches Ziel in der Verbesserung der beruflichen Bildung von Jugendlichen oder Erwachsenen und der Vermittlung der für ein bestimmtes Berufsbild notwendigen Fachkompetenzen (fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten) besteht (Anhang 4). Dabei können Aktivitäten der beruflichen Bildung sowohl im formalen als auch im nichtformalen oder informellen Kontext stattfinden (siehe auch Begriffserklärung in Anhang 4).

Während der Feldphase wurde jedoch deutlich, wie wichtig auch Aktivitäten im Vorfeld der Berufsbildung sind, die zunächst keine spezifischen Fachkompetenzen vermitteln, junge Menschen aber auf Angebote der Berufsbildung bzw. auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Dies können Maßnahmen zur Verbesserung der Grundbildung sein (in vielen Ländern ist der Abschluss der zehnten Klasse Voraussetzung, um an Maßnahmen der Berufsbildung teilnehmen zu können), Elemente der Berufsorientierung oder der beruflichen Vorbereitung, Lebenskompetenztraining und soziale Orientierung, Förderung von für Beruf und Arbeitsmarkt wichtigen Schlüsselqualifikationen („soft skills“ wie z.B. Pünktlichkeit, Disziplin, Ordnung, Präsentation, Kommunikation) sowie punktuell Angebot an technischen, Computer- oder Sprachkursen. Häufig schaffen Jugendliche aus Armutssituationen oder schwierigen Lebenslagen erst über diesen vorbereitenden Weg den Zugang zur eigentlichen Berufsbildung. Daneben ist die Begleitung von Abgängern von Trainingskursen auf ihrem Weg in die erste Arbeit ein ebenso wichtiges Element der Berufsförderung. Von daher sehen wir es als wichtig an, im Kontext von Armut und Unterprivilegierung nicht nur den Kern der fachlichen beruflichen Bildung zu betrachten, sondern die unterschiedlichen Unterstützungsleistungen, die für Jugendliche auf dem Übergang von der Schule zum Arbeitsmarkt notwendig sind. MISEREOR-Partner entwickeln unterschiedliche Strategien in unterschiedlichen Momenten, um ihre Zielgruppen zu Beschäftigung und Arbeitsmarkt zu führen.

Grafik 6: Strategien der Berufsförderung



Bei solch einer Betrachtung der Berufsbildung ergeben sich zwangsläufig Überschneidungen mit Maßnahmen der Beschäftigungs- und Kleinstgewerbeförderung, der Grundbildung, sowie der Jugend- oder Frauenförderung generell. Wir nehmen bewusst diese Überschneidungen in Kauf, um wichtige Strategien der Berufsförderung für marginalisierte Zielgruppen zu berücksichtigen und nicht auszublenden. Im Vordergrund steht dabei das übergeordnete Ziel, die Beschäftigungs- und Einkommenssituation der Zielgruppen und somit ihre Lebensbedingungen nachhaltig zu verbessern, und nicht die Berufsbildung als abschließendes Ziel.

Im Englischen ist der breiter gefasste Begriff TVET (*technical and vocational education and training*) üblich.⁷ Nach Darstellung von Fachleuten, gibt es keine einheitliche Definition, was TVET umfasst und die Zuordnung ist einem ständigen Wandel unterworfen.⁸ Nach UNESCO beinhaltet TVET im Sinne des lebenslangen Lernens eine Reihe von Lernerfahrungen, die zu Beschäftigungsfähigkeit, sozialer Kompetenz, praktischen Fähigkeiten etc. führen, die für die Arbeitswelt relevant sind und einen Zugang zu menschenwürdiger Arbeit ermöglichen.⁹

Das BMZ fordert in seinen Strategiepapieren zu Bildung (2015)¹⁰ und beruflicher Bildung (2012)¹¹ einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der von der frühkindlichen Bildung über Grundbildung, Sekundarbildung, berufliche Bildung und Hochschulbildung bis hin zur Erwachsenenbildung reicht. „Entsprechend dem Leitbild des lebenslangen Lernens werden nicht einzelne Bildungsbereiche isoliert betrachtet und gefördert, sondern es kommt gerade auch auf die Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen und –formen an.“¹² Dabei sollte der Zugang zu beruflicher Bildung für alle chancengerecht sein.¹³ Das bedeutet umso mehr, bislang vom Berufsbildungssystem ausgegrenzte Zielgruppen besser auf den Eintritt in die berufliche Bildung vorzubereiten.

2.2. Stellenwert der beruflichen Bildung in der internationalen EZ

Historisch gesehen hatte berufliche Bildung zunächst einen hohen Stellenwert in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (EZ), besonders im Hinblick auf die Förderung der Industrialisierung, die hohe Anforderungen an das Fachpersonal stellte. Einige bilaterale Geber – vor allem der deutschsprachigen Länder – betrachteten in den 1960er und 1970er Jahren berufliche Bildung als Sektor mit Priorität. Anschließend kam die Berufsbildung allerdings zunehmend in die Kritik: ihre Effizienz wurde in Frage gestellt und der Fokus verstärkt auf Primarschulbildung gelegt.¹⁴ In den letzten Jahren erhält berufliche Bildung wieder verstärkte Aufmerksamkeit. Einerseits wird sie als Mittel gegen die stetig steigende Jugendarbeitslosigkeit gesehen, andererseits haben die gestiegenen Einschulungsraten im Primarschulbereich eine erhöhte Nachfrage nach weiterführender Bildung zur Folge. Diese Nachfrage kann nicht allein durch Hochschulen und Universitäten abgedeckt werden. Ein reiner Fokus auf tertiäre Bildung würde zudem am Bedarf der Arbeitsmärkte vorbei gehen. Desweiteren wurde festgestellt, dass Primarschulbildung allein nicht ausreicht, um langfristig die Lebensbedingungen der armen Bevölkerung substantiell zu verbessern.¹⁵

Im Vergleich zu den Anfängen der EZ hat sich aber ein breiteres Verständnis der Berufsbildung durchgesetzt, das nicht nur die Vermittlung von technischen Fähigkeiten in einem formalen Rahmen

⁷ Laut Langthaler (2015, S. 6-7) werden zunehmend die Begriffe *Vocational Skills Development* oder *Technical and Vocational Skills Development* verwendet, was auch das breiter werdende Verständnis von beruflicher Bildung widerspiegelt.

⁸ Zum Beispiel: Campbell (2013): *Technical and Vocational Education and Training (TVET) Interventions to Improve the Employability and Employment of Young People in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review*. Campbell Systematic Reviews 2013:9. Seite 15

⁹ UNESCO (2013): *IBE Glossary of Curriculum Terminology*. UNESCO International Bureau of Education (IBE), Seite 56

¹⁰ BMZ (2015): *BMZ-Bildungsstrategie: Gerechte Chancen auf hochwertige Bildung schaffen*. BMZ-Strategiepapier 7/2015. Bonn, Juli 2015

¹¹ BMZ (2012): *Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Positionspapier. BMZ-Strategiepapier 8/2012. Bonn, November 2012

¹² BMZ (2012), S. 7

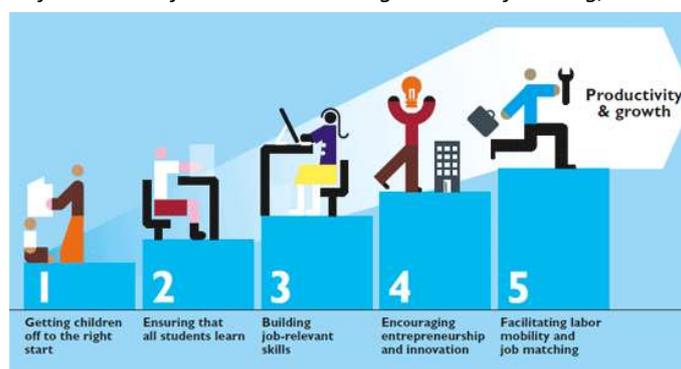
¹³ BMZ (2015), S. 17

¹⁴ Langthaler, Margarita (2015): *The transfer of the Austrian dual system of vocational education to transition and developing countries. An analysis from a developmental perspective*. Working Paper 53. Wien: Österreichischer Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE), S.7-9. Online zugänglich: http://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Workingpaper/WP53_dual_system.pdf Aufruf am 14.10.2015.

¹⁵ aaO

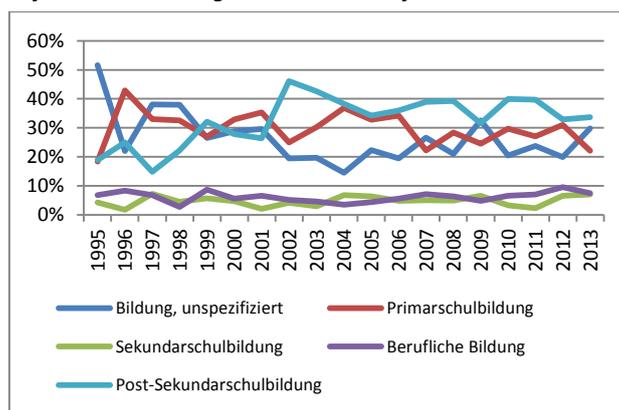
einschließt, sondern zunehmend alle (Aus-) Bildungsprozesse berücksichtigt, die zu beruflichen Kompetenzen führen, egal ob sie in einem formalen, nichtformalen oder informellen Rahmen stattfinden.¹⁶ Auch die Weltbank versteht berufliche Qualifizierung in einem breiteren Sinne und sieht Berufsbildung wieder als einen wichtigen Teil auf dem Weg zu Beschäftigung, wie die nachfolgende Grafik 7 verdeutlicht.¹⁷ In den im September 2015 beschlossenen Nachhaltigen Entwicklungszielen (*Sustainable Development Goals [SDGs]*) schlägt sich dieser Trend im vierten der 17 Ziele nieder, das inklusive und qualitativ hochwertige Bildung für alle im Rahmen lebenslangen Lernens anstrebt. Die Unterziele schließen explizit Berufsbildung mit ein.¹⁸ Der Sektor orientiert sich innerhalb der EZ verstärkt in Richtung der informellen Wirtschaft, um das Potential der Berufsbildung für Armutsreduzierung durch die Erreichung marginalisierter und armer Bevölkerungsschichten zu nutzen. Besonders Jugendliche und Frauen in ländlichen Gebieten sollen erreicht werden.¹⁹

Grafik 7: Stufen der beruflichen Vorbereitung und Qualifizierung, nach Weltbank²⁰



Allerdings wirkt sich diese Entwicklung bisher kaum auf die zur Verfügung gestellten Mittel aus. Laut Statistiken der OECD machten im Jahr 2013 die finanziellen Mittel für berufliche Bildung (ODA aller Geber) nur 8% aller Mittel im Bereich Bildung aus, insgesamt 930,08 Millionen US-Dollar (ca. 675 Mio. Euro bei Umrechnungskurs Ende 2013) – dies ist lediglich ein Prozentpunkt mehr als im Jahr 1995 (siehe auch Grafik 8). Berufsbildung und Sekundarschulbildung erhalten im Vergleich zu Primarschul- und Post-Sekundarschulbildung die wenigsten Mittel.

Grafik 8: Entwicklung der ODA-Mittel für den Sektor Bildung



ODA –Mittel aller Geber im Sektor Bildung, 1995-2013
 Quelle: OECD Datenbank (stats.oecd.org), eigene Darstellung

¹⁶ Maurer, Markus & Gonon, Philipp (2014): The challenges of policy transfer in vocational skills development: An introduction. In: The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. Studies in Vocational and Continuing Education 12. Berlin: Peter Lang, S. 15-17.

¹⁷ Weltbank (2010): Stepping up Skills. For more jobs and higher productivity. Washington D.C. Online zugänglich: <http://go.worldbank.org/4BNLP4Q4V0>, Aufruf am 14.10.2015.

¹⁸ <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

¹⁹ Langthaler (2015), aaO, S. 8.

²⁰ <http://go.worldbank.org/4BNLP4Q4V0>

2.3. Stellenwert der beruflichen Bildung in nationalen Bildungssystemen

In allen drei Feldstudienländern hat die staatliche Förderung der Berufsbildung in den letzten Jahren enorm an Stellenwert gewonnen. Dies reflektiert eine Entwicklung, die in den meisten Partnerländern stattfindet.²¹ Nichtstaatliche Angebote der Berufsbildung konkurrieren somit zunehmend mit dem staatlichen System. Sie füllen aber auch wichtige Lücken auf, insbesondere wenn es um den Zugang von ausgegrenzten Zielgruppen zum Bildungsangebot und zum Arbeitsmarkt geht. Denn so wichtig die Vereinheitlichung von Zugangsbedingungen, Qualitätsanforderungen und Lehrplänen ist, sie trägt auch die Gefahr in sich, ärmere Zielgruppen aus dem Berufsbildungssektor auszuschließen.

Die untere Tabelle stellt übersichtlich die Situation in den drei Feldstudienländern dar. Obwohl alle drei Länder Anstrengungen unternehmen, auch marginalisierte Zielgruppen mit Angeboten der Berufsbildung zu erreichen, tun sie es letztendlich nur am Rande. In allen drei Ländern spielen Angebote von NROs dabei eine entscheidende Rolle. Dennoch bleiben breite Bevölkerungsschichten vom Sektor der beruflichen Bildung ausgeschlossen. Obwohl viele junge Menschen im informellen Sektor eine – wenn auch meist rudimentäre – praktische Ausbildung erhalten, wird diese in der Regel nicht als Basisbildung anerkannt. Aussagen von Vertretern des öffentlichen Sektors in Äthiopien und in Indien deuten jedoch an, dass die relativ hohen Zugangsvoraussetzungen zu beruflicher Bildung, die marginalisierte Gruppen ausschließen, demnächst noch weiter flexibilisiert werden könnten.

Tabelle 1: Staatliche Förderung der Berufsbildung in den Feldstudienländern

Land	BB-Politik	Zugangsvoraussetzung	Chancen für ausgegrenzte Zielgruppen	Auszubildende pro Jahr	Potentielle Zielgruppe
Äthiopien	Nationale TVET Strategie, 2008	Abschluss 10. Klasse	Modulares System, das auch kurze non-formale oder informelle Berufsbildungskurse zertifiziert; besondere Unterstützung von Mädchen (zur Zeit 51% in staatlich erfasster BB – öffentliche, private und NRO-Einrichtungen)	Ca. 240.000 (2013/14)	Zielwert ist 80% der Abgänger der Sekundarschule: ca. 640.000 pro Jahr; Ca. 1 Million junge Menschen pro Jahr, die auf den Arbeitsmarkt strömen, ohne die 10. Klasse abgeschlossen zu haben; Mehrzahl aus ländlichen Regionen. ²²
Indien	Draft National Policy for Skill Development and Entrepreneurship 2015; National Policy on Skill Development, 2009	Abschluss 10. Klasse: Zugang zur Berufsschule; Klasse 9-10: Vocational Secondary	Neben formalen Bildungsangeboten werden Jugendliche (auch ohne 10. Klasse) der unteren Schichten und aus ländlichen Regionen mit speziellen Qualifikationsprogrammen angesprochen (kurze bis sehr kurze Kurse): Modular Employable Skills Scheme (MES)	Ca. 300.000 Lehrlinge (formales System – staatlich-privat)	12-13 Millionen junge Menschen fließen jährlich dem Arbeitsmarkt zu; die meisten von ihnen haben derzeit kaum Chancen auf Berufsbildung. ²³

²¹ Für TVET-Profile ausgewählter Länder, siehe z.B.: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=World+TVET+Database>; für Bildungsdaten generell: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>; <http://data.worldbank.org/data-catalog/ed-stats>; <http://www.sustainableworld.com/data/education.html>

²² Ethiopian Growth and Transformation Plan (GTP), http://www.mofed.gov.et/English/Resources/Documents/GTP_English2.pdf [http://www.mofed.gov.et/English/Resources/Documents/GTP_Policy_Matrix_\(English\)2.pdf](http://www.mofed.gov.et/English/Resources/Documents/GTP_Policy_Matrix_(English)2.pdf)

²³ Grover, Indu (2015): Skills Development in India: a Daunting Task. By Indu Grover, CCS Haryana Agriculture University, Hisar, India. Posted on April 27, 2015.

<https://norrag.wordpress.com/2015/04/27/skills-development-in-india-a-daunting-task/>

Land	BB-Politik	Zugangs-voraussetzung	Chancen für ausgegrenzte Zielgruppen	Auszubildende pro Jahr	Potentielle Zielgruppe
Brasilien	Nationaler Bildungsplan 2014; Bildungsgesetz 1996 (mit erstmaliger Normierung für die berufliche Bildung)	10. Klasse für die Fachstufe; niedrigere Schulabschlüsse für die Basisstufe	Die Basisstufe bietet Kurzzeitkurse ohne gesetzl. Reglementierung (Zertifizierung der Träger ist nicht erforderlich), die einen aufbauenden bzw. kompensatorischen Charakter haben. Man kann die Basisstufe als die nicht reglementierte oder non-formale Berufsbildung bezeichnen.	1,44 Millionen in 2013 ²⁴ (Zuwachs von mehr als 8% in 2012-2013); Verhältnis öffentl. zu private Träger: 52% vs. 48%	2012: 10,4 Mio. sind 15-17 Jahre; 8,4 Mio. sind in Sekundarschule ²⁵ . Nur 1,9 Mio. von den eingeschriebenen Schüler/innen haben die Sekundarschule abgeschlossen. 2013 war 1,6% der 6- bis 14-Jährigen nicht ins Schulsystem integriert. Nur 67,7% der brasilianischen Jugendlichen hat die Grund- und Hauptschulbildung (9 Jahre) abgeschlossen (Stand 2013) ²⁶ .

2.4. Stellenwert der Beruflichen Bildung beim BMZ

Das BMZ beschreibt den Stellenwert der beruflichen Bildung auf seiner Homepage folgendermaßen:

„Mit seiner Bildungsstrategie setzt das BMZ in der beruflichen Bildung neue Akzente: Die deutsche Entwicklungszusammenarbeit soll die Kooperationsländer darin unterstützen, ihr gesamtes Bildungssystem auf das Leitbild des lebenslangen Lernens auszurichten. Dabei soll sichergestellt werden, dass das Bildungssystem durchlässig bleibt und zum Beispiel nicht nur formale, sondern auch nichtformale Berufsbildungsangebote und Formen des informellen Lernens gleichermaßen berücksichtigt werden.

Die Bedeutung von beruflicher Bildung in der deutschen Entwicklungspolitik steigt stetig und spiegelt sich auch in der Höhe der Zusagen wider. Zwischen 2009 und 2013 wurden die Mittel für entsprechende Vorhaben mehr als verdoppelt – von 44,5 Millionen Euro auf 92,3 Millionen Euro. Für 2014 sind nach derzeitiger Planung Mittel in Höhe von 154,3 Millionen Euro vorgesehen.

Die Bundesrepublik ist damit in der zwischenstaatlichen Zusammenarbeit der mit Abstand größte Geber für die Förderung der beruflichen Bildung. Die eingesetzten deutschen Mittel überstiegen in den vergangenen Jahren sogar die entsprechenden Beiträge der EU-Kommission und der Weltbank.²⁷

Insgesamt hat die Bundesregierung in 2012 für die Bildungsförderung in Entwicklungsländern 1,34 Milliarden Euro bereit gestellt.²⁸ Somit macht berufliche Bildung ca. 7% der deutschen staatlichen Bildungsförderung in der EZ aus. International gesehen liegt der Anteil Deutschlands an den ODA-Mitteln zur Förderung der Berufsbildung bei ca. 14%.

2.5. Stellenwert des Förderbereichs Berufliche Bildung bei MISEREOR

Der Förderbereich Berufliche Bildung macht bei MISEREOR einen eher kleinen Anteil aus. Berufliche Bildung erhielt 2013 Bewilligungssummen in Höhe von 6,9 Mio. Euro (KZE-BMZ Mittel mit ca. 70% sowie Eigenmittel), also ca. 3,6% der Gesamtfördersumme für das Jahr 2013 (187,7 Mio. Euro) und 28% der Bewilligungssumme des gesamten Bereichs „Bildung, Ausbildung und Kultur“ (24,6 Mio. Euro). Diese 6,9 Mio. Euro verteilten sich auf 51 Projekte (3,8% der insgesamt 1.343 Projekte), d.h.

²⁴ Ministério de Educação / INEP, Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico, Brasília 2014

²⁵idem

²⁶ IPEA, Políticas sociais, acompanhamento e análise, Brasília 2015

²⁷ http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/berufliche_bildung/ Aufruf am 21.09.2015.

²⁸ http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/bildungsfoerderung_deu/index.html/ Aufruf am 21.09.2015.

durchschnittlich wurden im BB-Bereich rund 135.300 Euro pro Projekt bewilligt. Davon deckten gut zwei Drittel (36 Projekte) nichtformale Berufsbildung ab und 15 Projekte waren als formale Berufsbildung klassifiziert.

Der Beitrag von MISEREOR ist im Kontext der deutschen staatlichen Förderung der beruflichen Bildung nicht unbedeutend. Die KZE-Mittel für berufliche Bildung machen ca. 5,2% der BMZ-Fördersumme für berufliche Bildung in 2013 aus. Die Gesamtmittel, die MISEREOR (einschl. KZE) für berufliche Bildung bereit stellt, entsprechen ca. 7,5% der deutschen staatlichen Fördersumme.

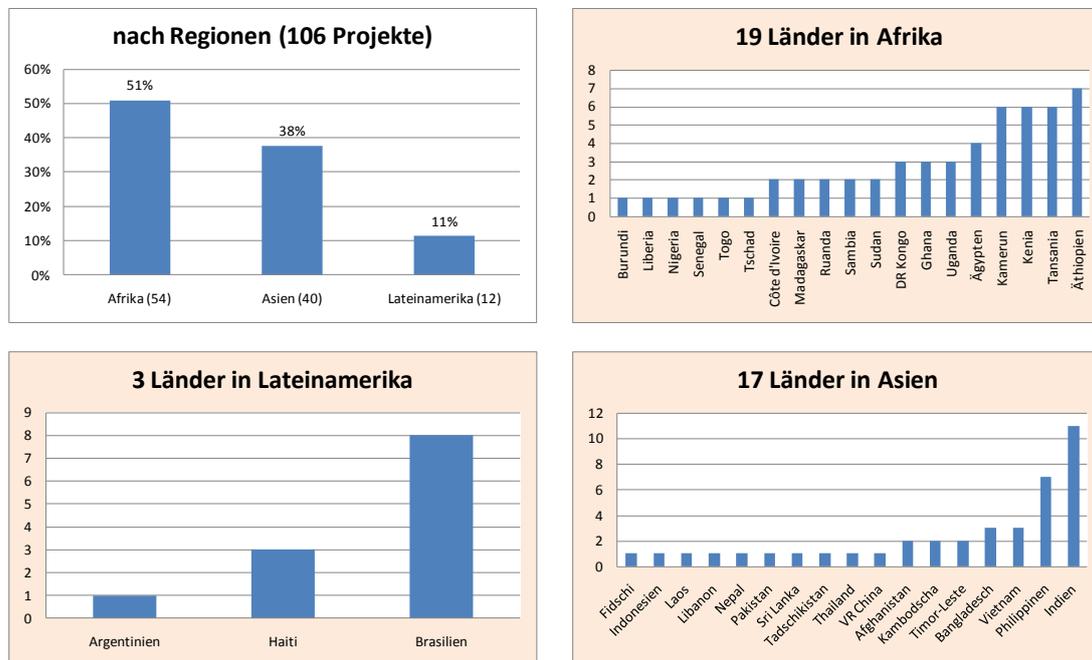
3. Analyisierte Projekte

3.1. Projekte der Grundgesamtheit

In den untersuchten Projekten der Grundgesamtheit ist Afrika mit 54 Projekten in 19 Ländern vertreten, Asien mit 40 Projekten in 17 Ländern und Lateinamerika mit 12 Projekten in 3 Ländern. In Lateinamerika war berufliche Bildung im Untersuchungszeitraum kein Schwerpunkt der Förderung. Die folgenden beiden Grafiken stellen die Verteilung der Projekte nach Kontinenten und Ländern dar.

In Afrika konzentrieren sich die Vorhaben in Ostafrika (Äthiopien: 8 Projekte; Tansania, Kenia: jeweils 6 Projekte), Kamerun (6 Projekte) und Ägypten (4 Projekte). Alle anderen Länder haben 3 oder weniger Vorhaben. In Asien sind vor allem Indien (11 Projekte) und die Philippinen (7 Projekte) relevant. In Lateinamerika gibt es nur 3 Länder mit Projekten der beruflichen Bildung: Brasilien ist mit 8 Projekten vertreten, Haiti hat eine gewisse Relevanz (3 Projekte), in Argentinien gibt es nur 1 Projekt.

Grafik (Block) 9: Geographische Verteilung der Projekte der Grundgesamtheit



In der Stichprobe der Deskphase wurden 15 Projekte in Asien, 17 Projekte in Afrika und drei Projekte in Lateinamerika näher betrachtet. Die Stichprobe spiegelt damit in etwa die Grundgesamtheit wider, mit einem leichten Übergewicht von Asien zu Ungunsten von Lateinamerika. Bei der Evaluations-synthese waren keine Projekte aus Lateinamerika dabei: Asien war achtmal und Afrika zehnmal vertreten.

Im Mittelpunkt der MISEREOR-Förderung stehen ausgewählte Partner, die Projekte zur Finanzierung vorlegen (vgl. auch Kap. 4.3. und 4.10.). Manche Partnerorganisationen haben während der hier berücksichtigten Periode 2007-2009 mehr als ein Projekt bewilligt bekommen. Häufig handelt es sich um die Weiterfinanzierung des Vorgängervorhabens, eine Anschubfinanzierung oder eine Zwischenfinanzierung. Von daher wäre es korrekter, von 106 finanzierten Projektphasen der Grundgesamtheit statt von 106 Projekten zu sprechen. Insgesamt deckt die Grundgesamtheit 97 Projektpartner ab. Im Nachfolgenden analysieren wir der Einfachheit halber als „Projekte“ der Grundgesamtheit die 106 von MISEREOR geförderten Projektphasen.

Die von uns untersuchte Grundgesamtheit von 106 Projekten entspricht 77% der Bewilligungssumme und 49% der Projekte, die für den Zeitraum 2007-2009 dem Förderbereich Berufliche Bildung zugeordnet wurden. Bei der Evaluierung nicht berücksichtigt waren beispielsweise die Kleinprojekte mit Fördersummen unter € 25.000.

3.2. Projekte in den Feldstudienländern

Die während der Feldphase in Äthiopien, Indien und Brasilien untersuchten Projekte sind im Anhang 6 zusammenfassend dargestellt. Insgesamt wurden 15 Projekte/Projektphasen von 12 Partnern näher untersucht, mit Befragungen der Projektpartner und Zielgruppen, Fokusgruppen und teilnehmender Beobachtung vor Ort. Fünf weitere Projektpartner waren teilweise einbezogen indem sie an Workshops teilnahmen bzw. einen Fragebogen beantworteten. Insgesamt waren 20 Projekte/Projektphasen berücksichtigt. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Feldstudienprojekte.

Tabelle 2: Projekte in den Feldstudienländern

Land	Projekt	Analyseinstrument		
		Besuch vor Ort	Fragebogen	Workshop
Äthiopien	St. Mary's Landwirtschafts- und Handelsoberschule und St. Mary Sozialzentrum in Wukro (2 Förderphasen)	✓	✓	✓
	Handwerkliche Ausbildung für benachteiligte Frauen in Mekelle – Daughters of Charity	✓	✓	✓
	Stadtentwicklungsprogramm in Armenvierteln von Addis Abeba – Daughters of Charity	✓	✓	✓
	Förderung der sozialen und wirtschaftlichen Reintegration von Prostituierten in Addis Ketema – Nolawi	✓	✓	✓
	Bau eines Trainingszentrums für das Gemeinwesenprogramm in Bahir Dar – Daughters of Charity		✓	✓
Indien	Förderung funktionaler Berufsbildung in Indien (3 Förderphasen) – FVTRS	✓ ²⁹	✓ ³⁰	✓
	Alternative Berufsbildung für ländliche Jugendliche in und um Bangalore, Karnataka – Samvada	✓	✓	✓
	Berufsbildung als Alternative für ländliche Jugendliche im Kollagal Taluk, Karnataka – Myrada	✓	✓	✓
	Schaffung von Lern- und Begegnungsräumen für Jugendliche in Gujarat – Janvikas	✓	✓	✓
	Lobbyarbeit gegen Kinderarbeit im Distrikt Hazaribagh, Jharkhand – Jan Sewa Parishad	✓	✓	✓
	Berufsbildung für Jugendliche im Kandhamal Distrikt, Orissa – Jana Vikas		✓	
	Weiterführung der Bildungs- und Organisationsarbeit von Hausangestellten in Indien – NDWM		✓	✓ ³¹

²⁹ Besuch der FVTRS-Programmleitung und von 8 FVTRS-Partnern

³⁰ Einschließlich Fragebogen an 33 FVTRS-Partner

³¹ Nur Abschlussworkshop

Land	Projekt	Analyseinstrument		
		Besuch vor Ort	Fragebogen	Workshop
Brasilien	Bildung und Ausbildung von Jugendlichen aus Randvierteln des Großraums Recife – Casa de Passagem	✓	✓	✓
	Soziale Eingliederung von Mädchen in Risikosituationen in Vitória de Sto. Antônio, Pernambuco – Centro de Mulheres	✓	✓	✓
	Nachhaltige ländliche Entwicklung und Förderung der Bürgerbeteiligung in Sobral, Ceará – Cáritas	✓	✓	✓
	Investive Kosten und Personal für einen Jugend-Zirkus in Rio de Janeiro – SER		✓	✓
	Beratung für ländliche Gemeinwesen im Norden des Bundesstaates Piauí – CERAC		✓	✓

Im Nachfolgenden analysieren wir der Einfachheit halber als „Projekte“ der Feldstudien die von den 17 Projektpartnern durchgeführten Aktivitäten, ohne sie zeitlich nach Projektphasen abzugrenzen. Die Projektaktivitäten schließen zum Teil auch die nach dem hier betrachteten Bewilligungszeitraum durchgeführten Aktivitäten ein.

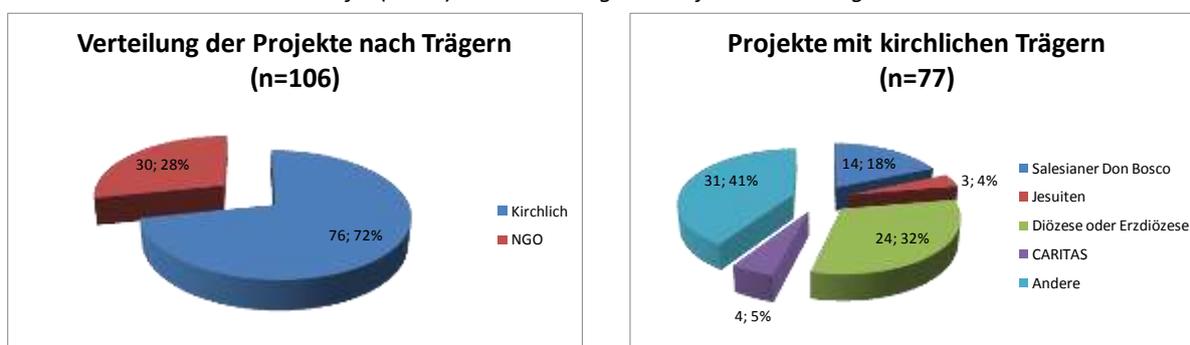
4. Ergebnisse der Evaluierung

4.1.1. Träger der Projekte

MISEREOR arbeitet vorwiegend mit EZ-Trägern aus dem kirchlichen, christlichen oder glaubensbasierten Kontext. Dies sind einerseits Organisationen, die eng mit der katholischen oder christlichen Kirche verknüpft sind (Diözesen, Pfarreien, Salesianer, Jesuiten, andere christliche Orden, CARITAS, etc.), andererseits nichtstaatliche Organisationen, die einen glaubensbasierten Hintergrund haben (z.B. die Buddhisten) oder anerkannte Sozialarbeit mit ausgegrenzten Zielgruppen leisten.

So werden 72% der Vorhaben der Grundgesamtheit von kirchlichen EZ-Trägern durchgeführt und 28% von anderen NROs oder glaubensbasierten Organisationen (*faith based organisations* – FBOs) (vgl. Grafik 10). Manche Träger führen mehrere Projekte durch oder sind zuständig für mehrere Projektphasen. Etwa ein Drittel der von kirchlichen Trägern durchgeführten Projekte obliegt der Verantwortung der lokalen Diözesen oder Erzdiözesen, 18% sind in der Hand von Salesianern. Eine gewisse Relevanz haben auch Jesuiten und nationale CARITAS-Verbände.

Grafik (Block) 10: Verteilung der Projekte nach Trägern



4.2. Laufzeit der Vorhaben

Die Mehrzahl (55 von 106; 52%) der von MISEREOR geförderten Projekte der analysierten Grundgesamtheit ist für eine Laufzeit von 3 bis 3,5 Jahren geplant; die durchschnittlich bewilligte Laufzeit ist 2,6 Jahre. Nur in Ausnahmefällen dauert die Durchführung länger als 4 Jahre (hier: zwei Vorhaben). Viele Projekte sind jedoch für eine kürzere Laufzeit ausgelegt, insbesondere Bauvorhaben, Projekte der Personalfortbildung, oder Vorhaben, die eine Anlaufförderung erhalten. Der zeitliche Schwerpunkt der Durchführung der 106 Projekte lag in den Jahren 2008 bis 2010, im Vergleich zum Bewilligungszeitraum 2007-2009, und nur drei der berücksichtigten Vorhaben wurden erst 2013 beendet. 77 (72%) der untersuchten Projekte haben ihre Laufzeit eingehalten (plus/minus 1 Monat Unter- oder Überschreitung), zehn Projekte wurden früher und 16 später beendet. Mit der Ausnahme eines vorzeitigen Abbruchs geht jedoch aus den gesichteten Dokumenten nicht eindeutig hervor, warum die Projekte ihre Laufzeit unter- oder überschritten haben.

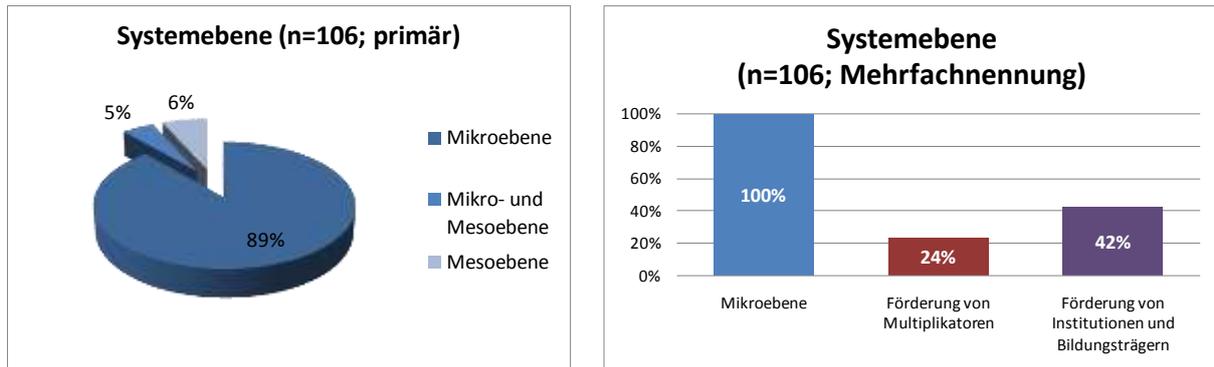
Mit den meisten Trägern (82%) hat MISEREOR eine langjährige Partnerschaft aufgebaut, die in 44% der Fälle bis in die 90er Jahre oder früher zurückreicht; die Förderlaufzeiten und Bewilligungssummen mit jeweils neuer Projektnummer werden mit den Partnern immer wieder neu vereinbart. 82 Projekte der Grundgesamtheit (77%) hatten ein direktes Vorprojekt und in 79 Fällen (74%) wurde ein Folgeprojekt bewilligt; 71 Vorhaben können sowohl ein Vor- als auch ein Folgeprojekt aufweisen (67%). De facto sind viele der Projekte somit keine abgeschlossenen Vorhaben sondern Phasen von langjährigen Förder- und Entwicklungsprozessen. Die tatsächlichen Laufzeiten dieser Prozesse sind wesentlich länger; in 74 Projekten, bei denen der Beginn der Förderung in den Dokumenten genannt wurde, sind es im Schnitt 16 Jahre. Etwa ein Fünftel der Projekte wird aber von neuen Trägern durchgeführt, mit denen eine Partnerschaftsbeziehung erst aufgebaut wird.

Auch mit den während der Feldstudie besuchten Organisationen verbindet MISEREOR eine langjährige Partnerschaft. Bei fünf der 17 Träger wurden Folgeprojekte der 2007-2009 bewilligten Maßnahmen aber abgelehnt, unabhängig von der zuvor aufgebauten langjährigen Vertrauensbasis

4.3. Systemebene und Begünstigte

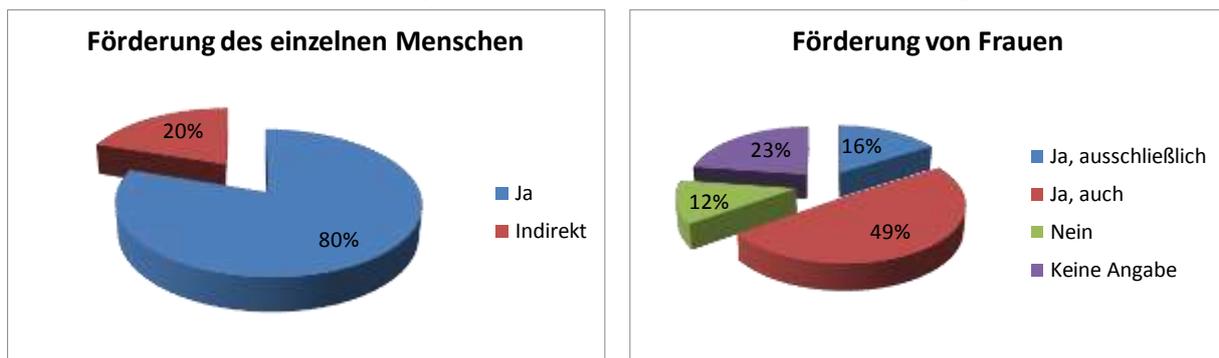
Alle MISEREOR-Partner setzen ihre Aktivitäten auf der Mikroebene um. Sieben Vorhaben der Grundgesamtheit (6%) richteten sich aber ausschließlich an Mittlerpersonen, Lehrer/innen, Ausbilder/innen oder das Projektpersonal, die ihre verbesserten Qualifikationen entsprechend in Aktivitäten der Berufsbildung umsetzen. Das heißt, in diesen Fällen konzentrierte sich die MISEREOR-Finanzierung auf Personalqualifizierung – ein Bereich, der nicht zu den Schwerpunkten der MISEREOR-Förderung im Berufsbildungsbereich gehört. In fünf weiteren Fällen (5%) spielte die Stärkung der Mittelebene neben anderen Förderkomponenten eine wesentliche Rolle: Personalfortbildung in Ghana und Bangladesch; Lobbyarbeit für kirchliche Berufsbildungsinstitutionen in Kenia; Förderung des Austauschs von Berufsbildungszentren in Tansania; Gründung von drei neuen Bildungszentren (Allgemeinbildung mit Kursen der Berufsbildung) in Brasilien. Insgesamt qualifizieren jedoch wesentlich mehr MISEREOR-Partner ihr Personal oder unterstützen Multiplikatoren (24%) – hierzu gehören auch Mitglieder von Basisorganisationen, weibliche oder jugendliche Führungspersönlichkeiten, oder Absolventen/innen, die bei Rückkehr in ihre Dörfer begleitet und teilweise als Trainer/innen eingesetzt werden. Vielfach leistet MISEREOR einen Beitrag zur Förderung von Institutionen und Bildungsträgern (42% der Projekte) – im Wesentlichen ist es die Stärkung oder der Aufbau von räumlichen und personellen Kapazitäten der Partner – und übt damit auch Einfluss auf die Stabilisierung von Systemen der beruflichen Bildung aus. Immerhin sind 22% der 106 Projekte der Grundgesamtheit reine Bau- und Ausstattungsprojekte.

Grafik (Block) 11: Verteilung der Grundgesamtheit nach Systemebene



Bei den während der Feldstudie besuchten Partnern gaben einige an, Fortbildungen für ihre Ausbilder/innen durchzuführen bzw. andere Organisationen zu unterstützen. Sieben berichteten, auch Einfluss auf die Makrobedingungen auszuüben; nur zwei Partner taten dies jedoch direkt durch Veranstaltungen mit staatlichen Trägern des Berufsbildungssystems. Die anderen konnten nur punktuelle Beteiligung an staatlichen Planungsprozessen vorzeigen bzw. nahmen in anderen Bereichen Einfluss (z.B. Jan Sewa Parishad in Indien im Bereich der Kinderarbeit).

Grafik (Block) 12: Förderung des einzelnen Menschen und von Frauen (Grundgesamtheit)

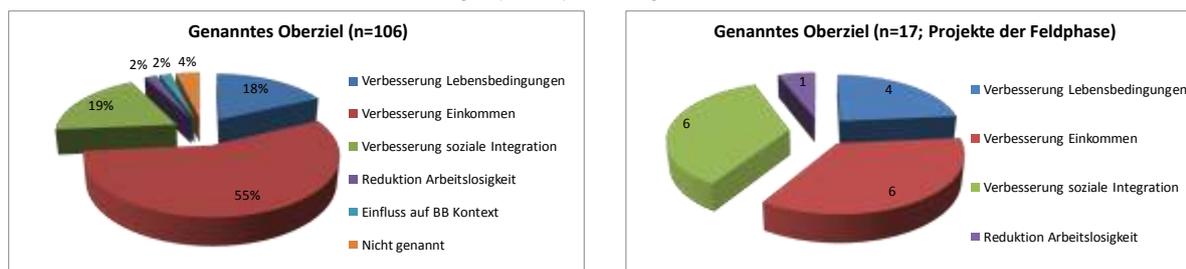


Im Zentrum der MISEREOR-Unterstützung steht die Förderung von einzelnen Menschen und 80% der Projekte der Grundgesamtheit tun dies direkt. Die Mehrzahl der Projekte richtet sich an Frauen und 16% der Vorhaben fördern Mädchen oder Frauen ausschließlich, gegenüber von 12% der Vorhaben, die sich an Jungen oder Männer richten.

4.4. Projektziele

Die Mehrzahl der Projekte der Grundgesamtheit (55%) hat die Verbesserung des Einkommens bzw. der wirtschaftlichen Perspektiven der Zielgruppen im Blick. Einige Projekte nennen die Verbesserung der Lebensbedingungen generell (18%), andere zielen explizit auf die soziale Integration ausgegrenzter Zielgruppen (19%; z.B. Straßenkinder, Behinderte, ehemalige Strafgefangene). Nur zwei Projekte der Grundgesamtheit (2%) erwähnen die Verbesserung der Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung als Oberziel und weitere zwei nennen den Beitrag zur Reduzierung der lokalen Arbeitslosigkeit, neben der Einkommensverbesserung. Bei den Feldstudienprojekten sind solche, die auf die soziale Integration der Zielgruppen abzielen, stärker vertreten, entsprechend der stärkeren Präsenz von ganzheitlichen Ansätzen. Aber auch hier nehmen Vorhaben, die auf Einkommensverbesserung abzielen, einen hohen Stellenwert ein. Von daher wird bei der Analyse der Wirkungen die Frage nach dem Beitrag der Projekte zur Einkommensverbesserung eine zentrale Rolle spielen.

Grafik (Block) 13: Projekt-Oberziel



Für die Projekte der Feldphase wurde auch die Erreichung der Projekt-Zwischenziele geprüft – soweit möglich, denn nicht alle Projekte hatten Zwischenziele formuliert. Für die Projekte, die besucht wurden, wurde festgestellt, dass die Zwischenziele weitgehend erreicht wurden (siehe Kap. 5.3 zu Effektivität). Die meisten Zwischenziele nennen allerdings keine klaren Indikatoren und sind sehr weich formuliert; es gibt auch keine Monitoring-Systeme zur Überprüfung der Zwischenziele. Somit ist eine abschließende Beurteilung schwierig.

4.5. Förderschwerpunkte

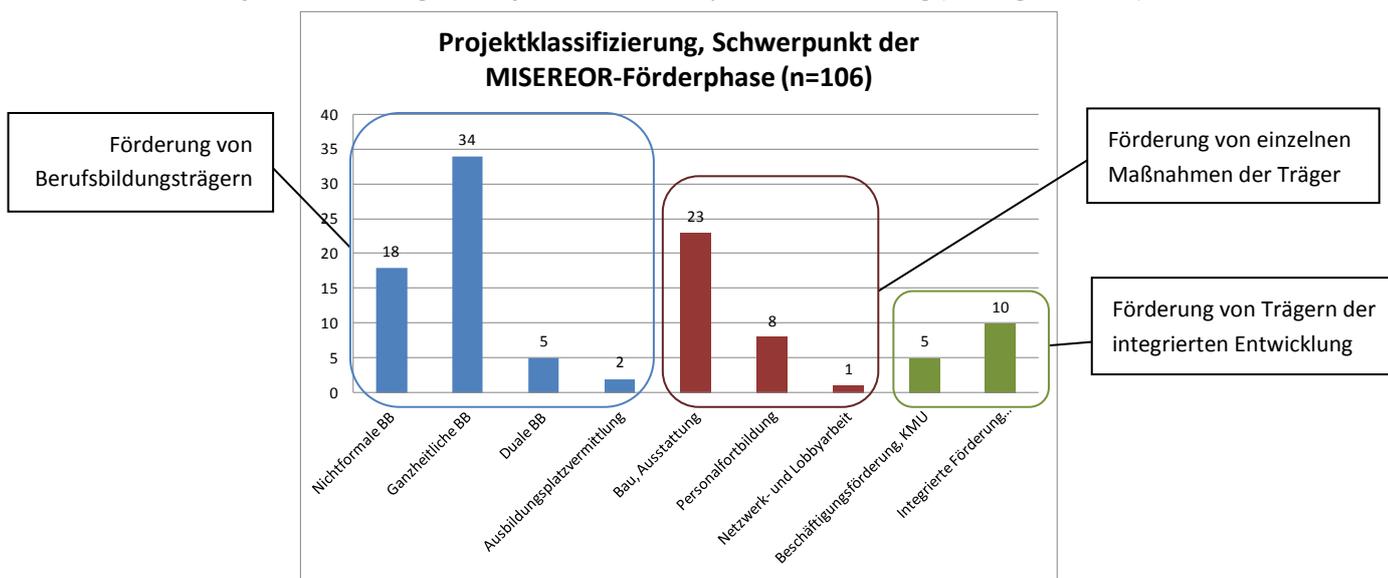
Verteilung der Grundgesamtheit nach Förderschwerpunkt

MISEREOR unterstützt seine Partner in unterschiedlicher Weise. Zum Teil werden alle Aktivitäten der Partner in bestimmten Schwerpunktbereichen unterstützt, zum Teil nur ausgewählte Maßnahmen der Partner. Beispielsweise waren 23 Projekte (22%) der Grundgesamtheit reine Bau- oder Ausstattungsprojekte (d.h. MISEREOR hat den Bau oder die Ausstattung von beruflichen Zentren finanziert), und acht Projekte dienten nur der Personalfortbildung oder Qualifizierung von Partnern im Bereich Berufliche Bildung, z.B. durch Finanzierung von Fortbildungsmaßnahmen oder der Curriculum-Entwicklung.

Die nachfolgende Grafik 14 stellt die primär während der berücksichtigten Förderphase finanzierten Bereiche dar. Dabei unterscheiden wir drei Hauptbereiche:

1. Förderung von EZ-Trägern der beruflichen Bildung, die wir wiederum in Träger der nichtformalen Berufsbildung, von ganzheitlichen Ansätzen der Berufsbildung, von dualen Ansätzen der Berufsbildung und in Träger von Ansätzen der Ausbildungsplatzvermittlung unterscheiden.
2. Finanzierung von ausgewählten Maßnahmen der Partner: z.B. Bau- und Ausstattung, Personalförderung, Curriculum-Entwicklung oder Netzwerk und Lobbyarbeit
3. Förderung von EZ-Trägern der integrierten Entwicklung, die innerhalb von Maßnahmen der Beschäftigungs- oder Kleingewerbeförderung sowie von integrierter städtischer oder ländlicher Entwicklung (Ansätze der Jugendförderung und Jugendsozialarbeit, Förderung ausgegrenzter Gruppen wie Frauen, Landlose, etc.) auch Aktivitäten der beruflichen Bildung anbieten.

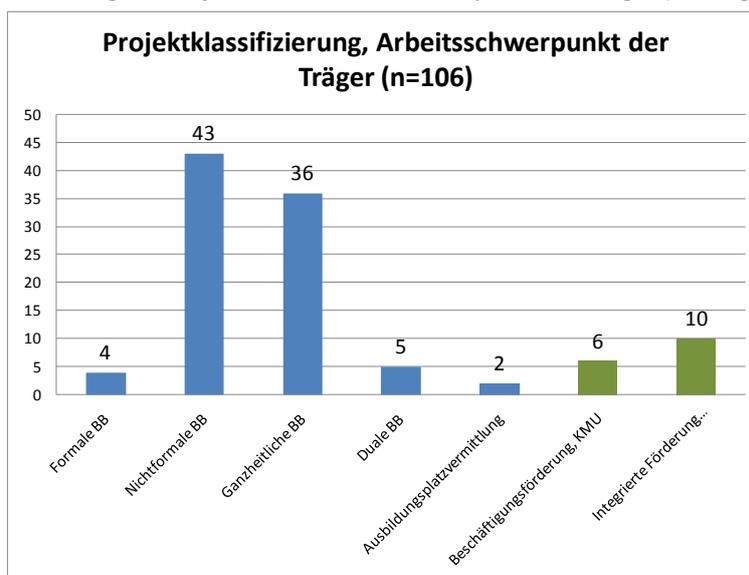
Grafik 14: Verteilung der Projekte nach Schwerpunkt der Förderung (Grundgesamtheit)



Gleichzeitig beinhaltet die MISEREOR-Förderung häufig eine Mischung aus unterschiedlichen Förderkomponenten, wie Personalqualifizierung, Ausstattung, Durchführung der Maßnahmen der Berufsbildung selbst, etc. So wurde in insgesamt 47 Projekten der Grundgesamtheit (44%) Bau- oder Ausstattung finanziert.

Unabhängig von dem MISEREOR-finanzierten Bereich ist für die erreichten Wirkungen das breitere Aktivitätenspektrum der Partner relevant. In der folgenden Klassifizierung (Grafik 15) sind von daher die „teilfinanzierten“ Träger ihrem eigentlichen Arbeitsschwerpunkt zugeordnet. Vier Partner, bei denen Bau und Ausstattung finanziert wurden, können beispielsweise der formalen beruflichen Bildung zugeordnet werden. Die meisten anderen sind als Träger nichtformaler beruflicher Bildung klassifiziert. Hier wird auch deutlich, dass nichtformale berufliche Bildungsansätze neben den ganzheitlichen Ansätzen dominieren.

Grafik 15: Verteilung der Projekte nach Arbeitsschwerpunkt der Träger (Grundgesamtheit)

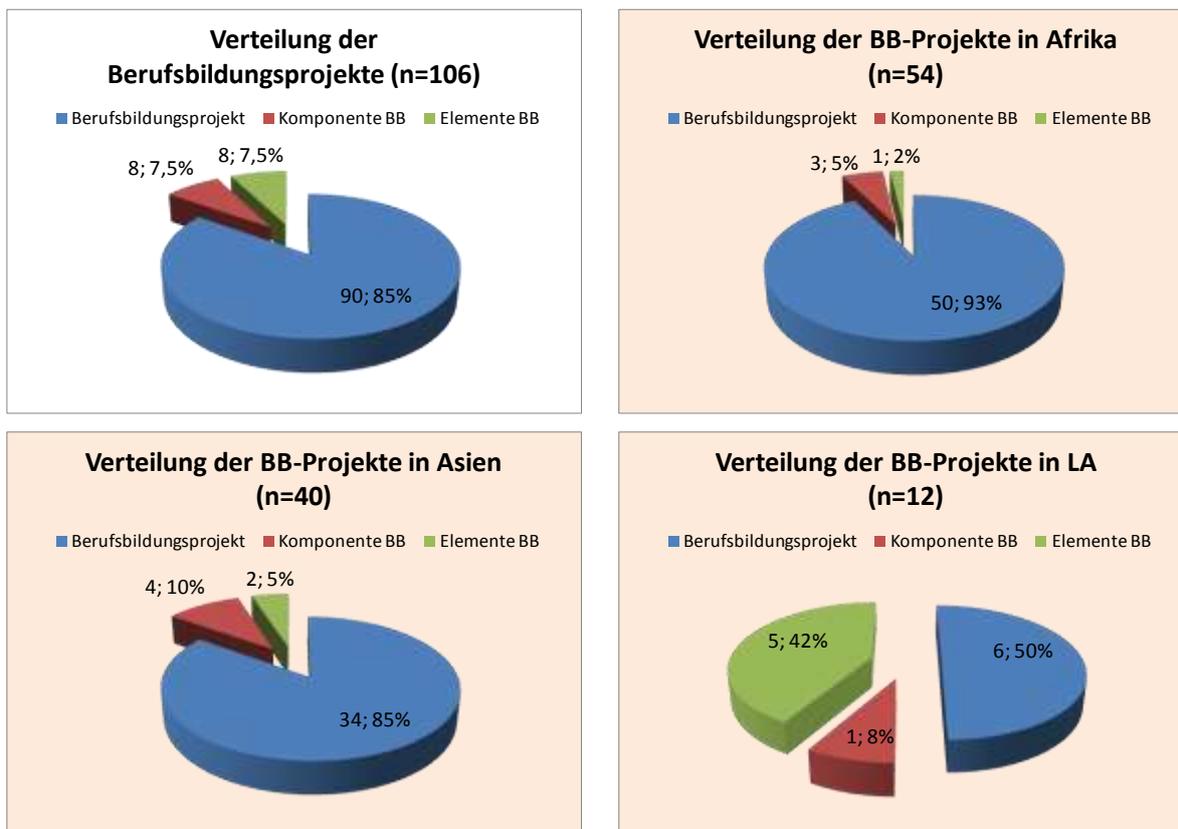


Nicht immer lassen sich die Arbeitsschwerpunkte der Träger eindeutig und trennscharf abgrenzen. Bei unserer Klassifizierung haben wir die folgenden Kriterien zugrundegelegt:

- Projekte der formalen Berufsbildung sind Teil des staatlichen Berufsbildungssystems und vermitteln berufliche Kompetenzen in technischen Instituten oder Sekundarschulen.
- Projekte der nichtformalen Berufsbildung vermitteln in einem „klassischen“ Verständnis berufliche Kompetenzen in Berufsbildungszentren. Neben fachlicher Ausbildung beziehen sie in der Regel die Vermittlung von sozialen Kompetenzen mit ein. Anders als bei der formalen Berufsbildung wird jedoch mit dem Abschluss i.d.R. keine Zugangsberechtigung zu weiterführender Bildung erworben, sondern der Eintritt in den Arbeitsmarkt angestrebt.
- Ganzheitliche Ansätze der Berufsbildung sind eine Teilmenge der nichtformalen BB, zusätzliches Kriterium ist aber, dass berufliche Bildung hier im Rahmen einer breiteren Förderung von unterprivilegierten Zielgruppen durchgeführt wird. Eine Reihe von anderen – vorgelagerten, nachgelagerten oder parallelen – Maßnahmen ergänzen die berufliche Bildung. Diese Maßnahmen können die Vermittlung von allgemeinbildenden Grundlagen, sozialen und Lebenskompetenzen, die sozialpädagogische Betreuung sowie die Begleitung der Teilnehmenden bei der Arbeitsplatzsuche und in den ersten Monaten der Beschäftigung umfassen.
- Duale Ansätze der Berufsbildung können sowohl im formalen als auch im nicht-formalen Rahmen stattfinden; die hier einbezogenen fünf Fälle sind der nichtformalen BB zugeordnet. Bei dualer beruflicher Ausbildung wird Fachpraxis überwiegend am Lernort Betrieb vermittelt, während Fachtheorie und Allgemeinbildung beim Träger stattfindet.
- Bei Ausbildungsplatzvermittlung führen die Träger die Ausbildung nicht selbst durch, sondern versuchen passende Ausbildungsplätze für die Zielgruppe zu akquirieren und bereiten die Lehrlinge auf ihre Ausbildung im Betrieb oder einer anderen Institution der beruflichen Bildung vor.
- Projekte der Beschäftigungsförderung konzentrieren sich auf Beratung und Förderung von ländlichen Produktionsgruppen oder organisierten Kleingewerbetreibenden; die hier einbezogenen Fälle enthalten auch eine Komponente der beruflichen Bildung.
- Integrierte Ansätze verbinden Jugend-, Frauen- oder auch Beschäftigungsförderung mit anderen Aktivitätensträngen; berufliche Bildung ist ein Element unter vielen.

So konzentrieren sich 90 Projekte (85%) auf Förderung der Berufsbildung (mitunter mit ganzheitlicher Verknüpfung von Ansätzen der beruflichen Bildung und sozialer Förderung, z.B. mit Straßenjugendlichen, Prostituierten oder ehemaligen Strafgefangenen), bei 7,5% der Projekte ist berufliche Bildung eine von mehreren Projektkomponenten (sie gehören zu den oben als „integrierte Ansätze“ klassifizierten Projekten) und in anderen 7,5% der Fälle ist Berufsbildung ein Element unter einer Vielzahl von Maßnahmen und hat keine weitreichende Bedeutung (z.B. Kurse zu Betriebsorganisation in Projekten zur Verbesserung der landwirtschaftlichen Produktion, Computer- und Internetkurse in einem Projekt zur Stärkung der Land- und Wohnungsrechte, Fortbildung von Sporttrainern innerhalb eines Projektes der sozialen Förderung von jungen Menschen) – dies sind die sog. Grenzfälle (Projekte der Beschäftigungsförderung oder der integrierten Entwicklung).

Grafik (Block) 16: Verteilung der Projekte nach Schwerpunkten der beruflichen Bildung (Grundgesamtheit)



In Afrika und Asien fördert MISEREOR vielfach klassische Ansätze der nichtformalen beruflichen Bildung, bei denen der Träger sowohl die theoretische als auch die praktische Fortbildung in eigenen Werkstätten anbietet. Ansätze der dualen beruflichen Bildung, bei denen der Träger einerseits theoretische Kenntnisse vermittelt, andererseits die Auszubildenden für die praktische Fortbildung in Partnerbetrieben der Privatwirtschaft platziert, sind vorwiegend in Asien vertreten. In Lateinamerika ist bei der Hälfte der Projekte Berufsbildung nur ein Element unter vielen anderen Maßnahmen.

In vielen Projekten sind aber diese Schwerpunkte mit anderen Aktivitäten verknüpft, z.B. dem Bau einer technischen Sekundarschule, in der später berufliche Bildung angeboten wird; Netzwerk- und Lobbyarbeit als sekundäre Aktivitäten in einem Berufsbildungsprojekt; zusätzliche Ausstattung bestehender Räume, in denen bereits berufliche Bildung stattfindet; Fortbildung von Lehrkräften neben der vorrangig angebotenen Ausbildung von Schüler/innen; Berufsbildungskurse in Projekten der Beschäftigungs- oder Kleingewerbeförderung. Insgesamt haben ganzheitliche Ansätze der beruflichen Bildung einen hohen Stellenwert im MISEREOR-Förderportfolio.

Verteilung der Feldstudienprojekte nach Förderschwerpunkt

Die folgende Grafik 17 stellt die Verteilung der Feldstudienprojekte entsprechend ihrer Zuordnung zu Ansätzen der beruflichen Bildung dar.³² Da wir während der Feldstudie eine möglichst große Breite an unterschiedlichen Ansätzen analysieren wollten, sind die nicht-klassischen BB-Projekte mit Komponenten oder Elementen der beruflichen Bildung wesentlich stärker vertreten als in der Grundgesamtheit.

³² Dabei deckt ein Partner in Äthiopien zwei Projektphasen ab und ein Partner in Indien drei Förderphasen. Beide Partner führen Berufsbildungsprojekte durch. Damit würde sich diese Kategorie auf acht Projekte/Projektphasen erhöhen, wenn wir uns wie bei der Grundgesamtheit auf die Betrachtung von Projekten/Projektphasen konzentrieren würden.

Grafik (Block) 17: Verteilung der Feldstudienprojekte nach BB-Ansatz



Häufig ist eine klare Trennung zwischen einem klassischen Berufsbildungsprojekt und einem Projekt mit einer Komponente der beruflichen Bildung nicht möglich. Auch eine klare Trennung zwischen Projekten mit einer BB-Komponente und Projekten mit Elementen der Berufsbildung ist nicht immer einfach, zumal die Projekte ihre Schwerpunkte im Lauf der Jahre häufig verändert oder verlagert haben. Wir haben bei der Zuordnung der Projekte vor allem den seit 2007 von MISEREOR geförderten Bereich berücksichtigt. Für die Zuordnung gilt:

- Berufsbildungsprojekte sind solche, die sich vorrangig der Ausbildung von jungen Menschen in bestimmten Berufen bzw. Tätigkeiten widmen. Typische Beispiele:
 - St. Mary's Landwirtschafts- und Handelsoberschule in Wukro, Äthiopien, mit einem eigenen Ausbildungszentrum;
 - Der Berufsbildungsfonds FVTRS in Indien, der landesweit Partner unterstützt, die kleine Projekte der formalen oder nichtformalen beruflichen Bildung durchführen.
- Projekte mit einer Komponente der beruflichen Bildung sind solche, die eine Breite an Angeboten bieten (z.B. Organisation von Frauen-, Jugend- oder Selbsthilfe-/Spargruppen, Aufklärung über Menschenrechte, Landbewirtschaftung, Freizeitförderung, Stadtteilverbesserung) aber gleichzeitig konsequent eine Linie der beruflichen Bildung für eine Teilzielgruppe verfolgen. Typische Beispiele:
 - Myrada's Berufsbildung als Alternative für ländliche Jugendliche in Karnataka, Indien, die in ein Programm der ländlichen Entwicklung eingebettet ist;
 - Bildung und Ausbildung von Jugendlichen aus Randvierteln des Großraums Recife von Casa de Passagem, Brasilien, die neben Angeboten der generellen Jugendförderung auch Berufsbildungskurse durchführen.
- Projekte mit Elementen der beruflichen Bildung sind solche, bei denen Berufsbildungskurse keine vorrangige Förderlinie darstellen, die aber ihre Zielgruppen mit Kursen auf den Einstieg in die Berufsbildung oder den Arbeitsmarkt vorbereiten. Typische Beispiele:
 - Förderung der sozialen und wirtschaftlichen Reintegration von Prostituierten in Addis Ketema von Nolawi, Äthiopien, mit kurzen Demonstrationskursen zur Berufsorientierung;
 - Soziale Eingliederung von Mädchen in Risikosituationen in Vitória de Sto. Antão, Pernambuco durch das Centro de Mulheres, Brasilien, die v.a. Maßnahmen zur sozialen Eingliederung von Mädchen und Frauen durchführen (z.T. Straßenmädchen, Prostituierte) mit wenigen Elementen der beruflichen Orientierung und Berufsbildung.

Der Berufsbildungsfond FVTRS in Indien soll an dieser Stelle noch kurz erläutert und diskutiert werden, da es sich um einen Sonderfall handelt. FVTRS wurde Anfang der 1990er Jahre mit Unterstützung von MISEREOR etabliert. Die Idee des Konzepts war es, Entscheidungsmacht über die finanziellen Mittel in die Nähe der Betroffenen zu verlagern. Damit fällt die Verantwortung für den administrativen Aufwand und die damit verbundenen Kosten auch FVTRS zu. FVTRS fördert pro Jahr ca. 45 Organisationen mit MISEREOR-Projektmitteln. Die Projekte dauern in der Regel ein Jahr,

manchmal auch nur sechs Monate. Mitarbeiter von FVTRS begleiten die Projekte und sind für die Qualitätssicherung zuständig. Ein großer Vorteil ist, dass in diesem Modell auch sehr kleine Organisationen, die sonst keinen oder wenig Zugang zu Geberfinanzierung hätten, Mittel beantragen können. Gleichzeitig kann FVTRS seinen Partnerorganisationen zusätzliche Dienstleistungen anbieten, z.B. Fortbildungen für Projektmanager und Ausbilder sowie vergünstigten Zugang zu Akkreditierung durch das *National Institute of Open Schooling* (NIOS). Die Kurse sind in der Regel non-formal und erfordern vergleichsweise wenig Aufwand an Material. So handelt es sich oftmals um Computer-, Handy-Reparatur-, Kunsthandwerk-, Näh- oder Kosmetikkurse. Durch die Zusammenarbeit mit vielen NROs hat FVTRS ein sehr großes Netzwerk und nutzt dieses bei der Organisation der jährlichen *National Skills Conference*. In der Rolle als Berufsbildungsfond, der sich an arme und marginalisierte Bevölkerungsgruppen richtet, ist FVTRS dafür prädestiniert, eine Vorreiterrolle im Lobbying gegenüber staatlichen und privaten Akteuren einzunehmen. Auch wenn diese Rolle bisher von FVTRS noch wenig übernommen wird, macht der Fonds deutliche Anstrengungen, diesen Bereich zu verstärken. So läuft derzeit ein Pilotprojekt im Bundesstaat Karnataka, um ein regionales Netzwerk von Berufsbildungsinstitutionen zu etablieren.

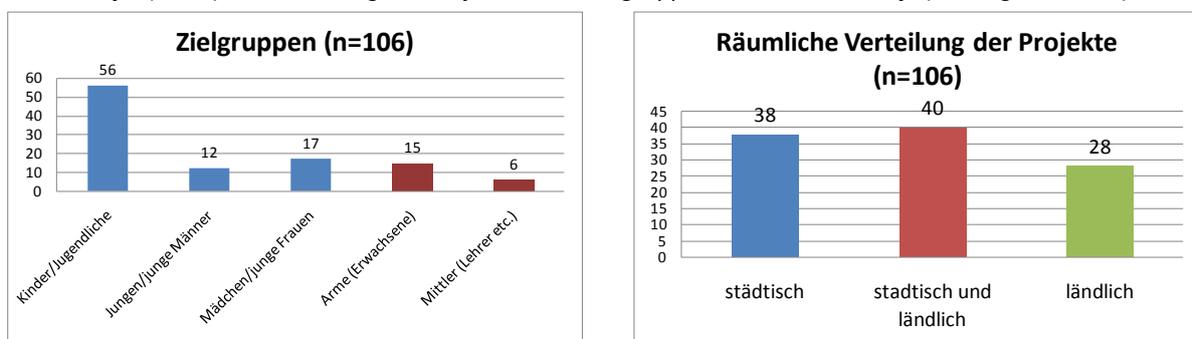
4.6. Zielgruppen

Soziale Zuordnung der Zielgruppen

MISEREOR-Partner richten sich mit ihren Angeboten grundsätzlich an sozialschwache Zielgruppen. Die von MISEREOR unterstützten Projekte der beruflichen Bildung richten sich wie erwartet mehrheitlich (auch indirekt) an Jugendliche und junge Erwachsene (80%); dies wurde während der Feldphase bestätigt. Die Berufsbildungsprojekte der Feldstudie richten sich ausschließlich an junge Menschen, die meisten in relativ gleichem Ausmaß an junge Frauen und junge Männer. Projekte mit einer BB-Komponente sprechen mit Aktivitäten der beruflichen Bildung ebenfalls Jugendliche und junge Erwachsene an; andere Komponenten dieser Projekte können sich an weitere Altersgruppen richten (Kinder bzw. Erwachsene). Projekte mit BB-Elementen richten sich mit dem Kursangebot je nach Projektschwerpunkt an unterschiedliche Zielgruppen (z.B. Prostituierte, Landwirte, weibliche Hausangestellte, arbeitende Kinder). Auch in der Grundgesamtheit unterstützen einige Projekte (14%) die (arme) Bevölkerung im Allgemeinen, ohne Alter, Geschlecht oder sozialen Status konkret zu benennen; in der Regel sind es Erwachsene.

In (nur!) 33 der 106 Fälle der Grundgesamtheit wurde auch die Verteilung nach Jungen/Männern und Mädchen/Frauen genannt: im Durchschnitt machten die Mädchen/Frauen dort 52% der Zielgruppe der beruflichen Bildung aus (mit einer Bandbreite zwischen 0% und 100% der Teilnehmerinnen).

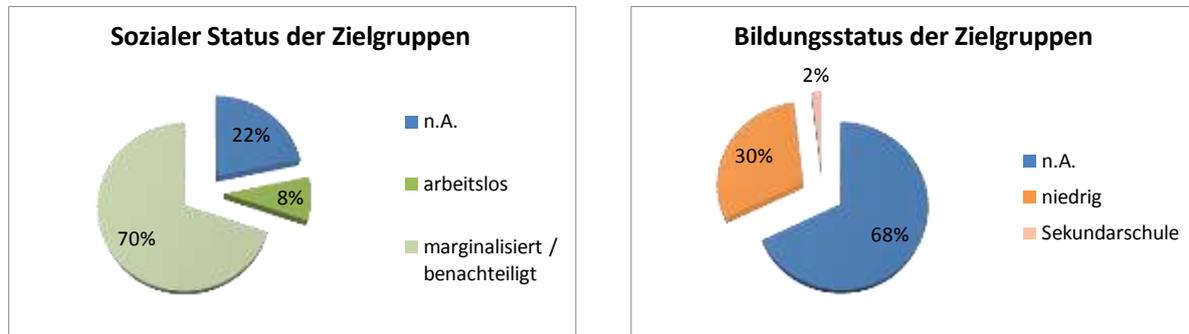
Grafik (Block) 18: Verteilung der Projekte nach Zielgruppen und ihrer Herkunft (Grundgesamtheit)



Rund drei Viertel der Vorhaben der Grundgesamtheit (74%) erreichen Zielgruppen aus städtischen Regionen und zwei Drittel (64%) Menschen aus dem ländlichen Raum; 38% der Projekte sprechen dabei sowohl ländliche als auch städtische Bewohner an, 36% haben nur städtische und 26% nur ländliche Zielgruppen. Darunter sind Vorhaben, die explizit ländliche oder städtische Arme

unterstützen als auch solche, bei denen die Herkunft der Auszubildenden nur vage angegeben ist (z.B. bei Internatsunterbringung).

Grafik (Block) 19: Verteilung der Projekte nach sozialem und Bildungsstatus der Zielgruppen (Grundgesamtheit)



Mindestens drei Viertel der Projekte der Grundgesamtheit (78%) arbeiten mit benachteiligten, marginalisierten oder arbeitslosen Menschen, darunter ausgegrenzte Jugendliche, Straßenkinder und -jugendliche, ehemalige Kindersoldaten, Kinderarbeiter/innen, Prostituierte, Gefängnisinsassen, Körperbehinderte, Müllverwerter/innen oder Kleinbauern und Klein(st)unternehmer/innen; in 22% der Vorhaben ist der soziale Status der ZG jedoch nicht weiter spezifiziert. Ein Drittel der Projekte liefert Angaben zum Bildungsstatus der Begünstigten: in 32 der 106 Projekte (30%) hatten die Teilnehmer eine Grundschul- oder informell erworbene Bildung, in zwei Fällen hatten die Begünstigten die Sekundarschule besucht. Für 68% der Vorhaben lagen aber keine weiteren Angaben vor.

Während der Feldstudie wurden diese Informationen weiter verifiziert. Es wurde deutlich, dass alle MISEREOR-Partner soweit möglich ihre Angebote an arme bzw. marginalisierte Zielgruppen richten. Doch ist in allen drei Feldstudienländern der Abschluss der zehnten Klasse eine Zugangsvoraussetzung zu akkreditierten Kursen. Auch einige der interviewten Vertreter von lokalen (formalen) Betrieben haben betont, dass eine der Voraussetzungen zur Übernahme der Ausgebildeten der Abschluss der 10ten Klasse sei, manchmal sogar der 12ten. Partnerorganisationen, die ihre Kurse für Jugendliche anbieten, die nicht die zehnte Klasse abgeschlossen haben bzw. Schulabbrecher sind (Drop-outs), haben in der Regel keine Akkreditierung. Sie können aber ihre Kurse zertifizieren lassen. Diejenigen Partner, die als akkreditiertes Berufsbildungszentrum operieren, erreichen eher die (fitteren) Sekundarschulabgänger. Auch sie bemühen sich um marginalisierte Jugendliche, kommen aber weniger an die sozial schwierigen Fälle heran. Manche versuchen dies beispielsweise durch gezielte Unterstützung der ärmeren Schüler/innen bzw. Quersubventionierung: DoC Addis Abeba übernimmt Transportkosten; St. Mary's Schule in Wukro vermittelt ärmeren Schülern Gemeindedienste, deren Bezahlung das Schulgeld ersetzt, während besser gestellte Schüler zahlen müssen; viele FVTRS Partner in Indien arbeiten mit ländlichen Selbsthilfegruppen zusammen, um einerseits ihre Teilnehmer zu identifizieren, andererseits später Sparverhalten zu fördern; Janvikas und Myrada kooperieren mit assoziierten ländlichen Basisgruppenzentren.

Die meisten MISEREOR-Partner der Feldstudie arbeiten mit Jugendlichen aus ländlichen Regionen und versuchen insbesondere Frauen zu integrieren. Die Teilnahme von Frauen kann durch zusätzliche Angebote wie Kinderbetreuung oder Schulmaterialien für ihre Kinder sowie Übernachtungsmöglichkeiten gestärkt werden, wie es zum Beispiel Nolawi in Äthiopien macht. Aber nur wenige Partnerorganisationen bieten auch Übernachtungsmöglichkeiten für Jugendliche aus entlegenen ländlichen Regionen an. Wahrscheinlich ist dies bei den meisten aus Kostengründen nicht möglich.

Wir haben bereits erwähnt, dass viele Partnerorganisationen einen Bezug zu Selbsthilfegruppen (SHG) herstellen oder den Aufbau von SHG unterstützen. Für arme Bevölkerungsgruppen und

besonders für Frauen können SHG eine enorme Wichtigkeit haben. Sie vermitteln ihnen Kontakte und stellen den Bezug zur lokalen Wirtschaft her; als Spargruppen fördern sie das Sparverhalten und ermöglichen die Zusammenarbeit mit lokalen Kleinkreditinstituten. Da viele Sparerguppen nur aus Frauen bestehen, bieten ihnen die Zusammenkünfte zudem ein Forum für Austausch und Diskussion auch ihrer spezifischen Probleme und Anliegen. Dadurch tragen die SHGs zusätzlich zum *Empowerment* von Frauen bei.

Viele der besuchten MISEREOR-Partnerorganisationen versuchen, ihre Zielgruppen zu mischen. Dies war nicht so eindeutig bei den Projekten der Stichprobe und der Evaluationssynthese. Dort wurde für manche Projekte festgestellt, dass muslimische oder indigene Jugendliche die Ausnahme sind. Bei den Projekten der Feldphase sind die Kurse so weit wie möglich geschlechterübergreifend, was in ländlichen Regionen nicht selbstverständlich ist. In Indien werden Hindus mit Moslems zusammengebracht (Samvada, Janvikas) oder auch mit Christen (Jana Vikas). In Brasilien ist Rassendiskriminierung von Schwarzen oder indigenen Gruppen ein Thema; interkulturelle Bildungsansätze versuchen, dies zu überwinden. Nur in wenigen Fällen wurde jedoch die soziale Mischung von unterschiedlichen sozio-ökonomischen Gruppen oder Kasten (Indien) thematisiert und Konzepte zur Mischung dieser Gruppen entwickelt. St. Mary's in Wukro mischen die etwas besser gestellten mit ärmeren Jugendlichen indem sie den letzteren günstigere Konditionen anbieten; Janvikas bezieht in ihrem Programm Mittelschichts-Jugendliche ein, die zu Jugendgruppenleitern fortgebildet werden; Samvada konzipiert ihre Kurse sowohl für junge Menschen mit Bachelor (Uni) Abschluss als auch für solche ohne jede Vorbildung (Analphabeten). Solch eine Mischung der Gruppen kann nicht nur die soziale Integration in die Gesellschaft stärken, sondern auch besser gestellte Gruppen auf die Belange der Marginalisierten aufmerksam machen und sie dafür sensibilisieren.

Anzahl der Begünstigten

Für insgesamt 83 Projekte der Grundgesamtheit liegen Angaben über die Anzahl der Teilnehmer/innen vor, darunter Projekte der ländlichen oder städtischen Entwicklung mit mehr als 10.000 Begünstigten, die mehr oder weniger direkt von den Projektmaßnahmen profitieren. Von daher ist die Zahl der Teilnehmer/innen mit insgesamt ca. 108.500 Personen recht hoch. Durchschnittlich sind es 1.307 Personen pro Projekt, d.h. auf die 106 Vorhaben hochgerechnet könnten es insgesamt ca. 138.600 Personen sein. In 79 der 83 Vorhaben wurden auch die Teilnehmer/innen von Aktivitäten der beruflichen Bildung spezifiziert: es waren rund 46.620 Personen, durchschnittlich etwa 590 Auszubildende pro Projekt. Auf die 106 Vorhaben extrapoliert können wir davon ausgehen, dass insgesamt ca. 62.550 Personen von Maßnahmen der beruflichen Bildung profitiert haben, sowohl in langfristig als auch kurzfristig angelegten Berufsbildungskursen oder Trainings. Das sind etwa 45% der Begünstigten; hierzu muss jedoch angemerkt werden, dass die integralen Ansätze sowie Projekte, die neben Berufsbildung andere Komponenten umsetzen, diesen Anteil relativ klein ausfallen lassen. Bei einer durchschnittlichen Projektlaufzeit von 2,6 Jahren wären dies ca. 24.000 Begünstigte pro Jahr. Hierbei sind Projekte, die nur eine kleine Anzahl von Begünstigten aufweisen können (etwa 20-100 Teilnehmer/innen; 27% der Projekte) als auch solche, die mehr als 1.000 Personen erreichen (10% der Projekte). Bei den letzteren handelt es sich einerseits um den FVTRS Berufsbildungsfonds in Indien, andererseits um zentrale Träger, die landesweit mehrere Werkstätten unterstützen (wie etwa in Ägypten). Durchschnittlich haben 236 Teilnehmende pro Jahr Angebote der beruflichen Bildung wahrgenommen; bei der großen Spannweite der TN liegt dabei der Median mit 68 TN/Jahr weit unter dem Durchschnittswert.

Zum Vergleich liegen uns nun auch die Zahlen aus 15 Projekten der Feldstudienländer vor:

- Im Zeitraum 2007-2014 wurden insgesamt 49.000 junge Menschen im Bereich der Berufsförderung unterstützt.
- Dies waren 6.125 Personen pro Jahr, bzw.
- Durchschnittlich 408 Personen pro Projekt und Jahr.

Bei 106 Projekten wären dies ca. 43.300 Begünstigte pro Jahr, fast doppelt so viele wie während der Deskphase angenommen. Diese Zahlen sind jedoch nur sehr grobe Hochrechnungen und sollen eine generelle Vorstellung vom Ausmaß der Förderung liefern.

4.7. Kursangebot und Bildungsqualität

4.7.1. Umsetzung der Trainingskurse

Grundsätzlich können wir zwischen drei Ansätzen unterscheiden, die Partnerorganisationen bei der Umsetzung ihrer Trainingskurse anwenden:

- Zentrumsbasierte Kurse: z.B. St. Mary's Handelsschule in Wukro, Äthiopien, Jan Sewa Parishad in Indien. Von Vorteil ist hier die Verfügbarkeit von Räumen, Mobiliar und Maschinen sowie die Möglichkeit, eine eigene Produktionsstätte aufzubauen oder Räume an andere zu vermieten. Zentren eröffnen auch die Möglichkeit, Übernachtungsräume einzurichten. Nachteilig sind die hohen Investitions-, Betriebs- und Wartungskosten.
- Dezentrale, mobile Kurse, die je nach Bedarf an unterschiedlichen Standorten angeboten werden: z.B. Janvikas in Gujarat, Indien, Caritas Sobral in Brasilien; Casa de Passagem in Brasilien verfügt sowohl über ein Zentrum, in dem es Informatikkurse, Mal- und Bastelkurse durchführt und eine Großküche betreibt, als auch über mobile Angebote der Berufsbildung in verschiedenen Stadtteilen. Ein großer Vorteil ist hier der Zugang zu entlegenen, ländlichen Regionen bzw. unterversorgten Stadtteilen und zu nichtmobilen Zielgruppen (z.B. Frauen); der ständige Druck, den Standort zu wechseln um neue Zielgruppen zu erreichen, kann sich aber negativ auf die Qualität auswirken (es müssen immer wieder neue Trainer identifiziert und qualifiziert werden; nicht immer sind Räumlichkeiten und Ausstattung vor Ort geeignet). Der mobile Ansatz kommt zudem nur für Kurse in Frage, die keiner aufwändigen Ausstattung bedürfen. Oft stehen für Projektaktivitäten dann Schulen, Nachbarschaftszentren oder Pfarreien zur Verfügung.
- Durchführung der Kurse in Zusammenarbeit mit anderen Anbietern: z.B. DoC Addis Abeba, Äthiopien, z.T. auch Myrada und Janvikas in Indien, z.T. SER, Casa de Passagem, Caritas und CERAC in Brasilien. Der Vorteil ist, dass keine Vorinvestitionen benötigt werden und je nach Bedarf Anbieter und Standort gewechselt werden können; nachteilig ist, dass auf Kursangebot und –qualität nur bedingt Einfluss ausgeübt werden kann.

Bei vielen Partnern können wir auch eine Mischung der o.g. Ansätze feststellen.

Nur wenige Partner bieten ihren Auszubildenden auch Übernachtungsmöglichkeiten. Eine organisierte Unterkunft im oder in der Nähe vom Berufsbildungszentrum würde zwar Jugendlichen aus entlegenen ländlichen Regionen den Zugang zu Angeboten der beruflichen Bildung erleichtern. Sie würde aber gleichzeitig die Kosten der Angebote erhöhen. Um Kosten niedrig zu halten, empfehlen Partnerorganisationen entweder Unterkunftsmöglichkeiten bei Familien oder, wie Samvada in Indien, bieten sehr einfache Unterbringung auf Etagenbetten in ihrem Zentrum an – dies aber nur für Teilnehmer, die sonst keine anderen Möglichkeiten finden.

4.7.2. Angebotene Kurse und Themen

Typische Themen

Im Schnitt bieten die besuchten Partner 5-6 verschiedene Kurse an, manche nur 2-3, andere mehr als 10. Auch wenn viele von ihnen die traditionellen Gewerke wie Metallverarbeitung und Elektroinstallation für männliche Teilnehmer sowie Schneidern und Sticken für weibliche Teilnehmerinnen anbieten, stellen sich doch die meisten Partner auf die neuen Anforderungen des Marktes ein und versuchen mit einem lokal und an die Möglichkeiten ihrer Zielgruppen angepasstem Angebot zu reagieren. Neben Computertechnologien sind ökologische Landwirtschaft, Kinder- und Altenpflege, Verwertung von Abfallmaterialien, Reparatur von Mobiltelefonen, Ökotouristenführer, Lebensmittelzubereitung, Kochen und Catering für die Hotel- und Tourismusbranche oder Kompostierung und Pilzkulturtechnik im Programm. Viele der Partner versuchen, ihre Zielgruppen auch auf die Arbeit im informellen Sektor (z.B. durch Entrepreneurship-Kurse), insbesondere in ländlichen Regionen, vorzubereiten.

Wie oben ausgeführt richten sich viele MISEREOR-Partner an Zielgruppen in ländlichen Regionen und sind daher um die Land-Stadt-Migration besorgt. Daher versuchen die Kurse die Aufwertung des ländlichen Lebens aufzugreifen, indem sie beispielsweise die Wichtigkeit von lokaler Kultur und Ressourcen, ökologische Nachhaltigkeit und Produktvermarktung thematisieren.

Kursdauer

In der Deskphase wurde festgestellt, dass – bei großer Variation – die meisten Kurse mindestens sechs Monate dauern. Eine besonders lange Ausbildung bietet hierbei das Zentrum Lakou in Haiti. Dort werden Straßenkinder vier Jahre lang ausgebildet, das erste Jahr ist ein „Rotationsjahr“ zur Berufsorientierung. Bei den besuchten Partnern in der Feldstudie dagegen überwiegen Kurse von kurzer (1-3 Monate) bis mittlerer Dauer (4-6 Monate). Diese Kurse sind in der Regel nichtformal. Die akkreditierten Träger haben längere Kurse im Angebot, die aber alle nicht länger als 12 Monate dauern. Kurse, mit einer mehr als einjährigen Laufzeit sind nicht üblich bei den besuchten Partnern.

Während der Feldstudie interviewte Arbeitgeber haben zwar die zu kurze Ausbildungszeit bemängelt und angemerkt, dass sie Kursabsolventen/innen zunächst weiter trainieren müssen. Dieses Aufbautraining dauert jedoch nur ca. 1-3 Monate, im Vergleich zu etwa 6-10 Monaten bei völlig Ungelernten. Zudem müssen die Teilnehmer/innen, da sie vielfach aus armen Verhältnissen stammen, so schnell wie möglich eine Beschäftigung finden, um ihre Familien finanziell unterstützen zu können. Dies gilt besonders für Frauen, die oftmals die Erlaubnis ihrer Familien und/oder Ehemänner brauchen, um eine Ausbildung beginnen zu können. Eine lange Ausbildungszeit ohne Aussicht auf schnelles Einkommen ist in diesem Zusammenhang eher hinderlich. Manche Partner bieten modular aufgebaute Kurse an (z.B. Samvada) und reagieren damit flexibel auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Teilnehmer/innen. Auch die formalen staatlichen oder privaten BB-Anbieter in den Feldstudienländern führen selten Berufsbildungskurse mit einer längeren Dauer als einem Jahr durch; maximale Dauer sind zwei Jahre.

Geschlechter-Stereotypen und Berufswahl

In der Grundgesamtheit machen Frauen ca. die Hälfte der Zielgruppe der beruflichen Bildung aus. Auch die Feldstudienprojekte bestätigen die hohe Beteiligung von Frauen; manche Angebote richten sich ausschließlich an weibliche Zielgruppen. Die Evaluierung macht gleichzeitig deutlich, dass ein Großteil der Projekte Gender-stereotypische Ausbildungsberufe bzw. Beschäftigungen bedient. Häufig angebotene typische Frauenberufe sind Hauswirtschaft und Handarbeit, Schönheitspflege, Sekretariat, Kochen, Friseurin, Kellnerin sowie Alten- oder Kleinkindpflege. Für Männer sind die typischen Berufe im techniken- und handwerklichen Bereich zu finden (Tischler, Metallverarbeitung, Elektriker, Autofahrer, etc.).

Nicht eindeutig zuzuordnen ist hier das Schneidereihandwerk. Ob dieses als frauen- oder männertypisch eingeordnet wird, hängt vom Kontext ab und ist von Land zu Land verschieden³³. In Ägypten beispielweise haben in einem Projekt Männer wie Frauen das Schneiden erlernt, allerdings waren die Männer in der anschließenden Arbeitssuche in dem Bereich erfolgreicher. Dafür haben einige Frauen Kenntnisse in der Wartung von Nähmaschinen erworben und konnten in diesem Bereich Arbeit finden. Auch in dem Feldstudienprojekt der DoC in Bahir Dar, Äthiopien, erlernen sowohl Frauen als auch Männer das Schneiderhandwerk, mit einer Verteilung von 60% (Männer) zu 40% (Frauen). Die Beschäftigungsquote ist in beiden Fällen 100%, alle arbeiten selbständig. In einem von uns besuchten FVTRS-Partnerprojekt in Indien antwortete eine junge Frau auf die Frage, warum sie sich für den Nähkurs entschieden hat sinngemäß: „Indira Ghandi hat ja auch eine Männerdomäne besetzt und ist Präsidentin geworden“ – denn in Indien ist das Schneiderhandwerk häufig immer noch ein typischer Männerberuf.

Für viele Frauen bieten solche Kurse generell den ersten Zugang zum Arbeitsmarkt, der ohnehin angesichts der ihnen zugeteilten (und oft verinnerlichten) Rolle als Hausfrau und Mutter schwierig ist. Viele „Frauenberufe“ haben dabei den Vorteil, dass sie von zuhause aus erledigt werden können und nicht notwendigerweise die traditionelle Frauenrolle (und die Vormacht des Mannes) in Frage stellen. Dennoch ermöglichen sie den Frauen eine gewisse finanzielle Unabhängigkeit und steigern vielfach ihr Selbstwertgefühl. Oft bedeutet dies einen ersten wichtigen Schritt zur Emanzipation. In manchen Kontexten ist bereits die Tatsache, dass Frauen überhaupt einen Beruf erlernen, an sich ein großer Fortschritt (z.B. in Afghanistan, wo der Zugang von Frauen zu Bildung stark reglementiert und eingeschränkt ist). In Indien haben einige der ausgebildeten Frauen berichtet, dass es ihnen nach wie vor nur in Ausnahmefällen erlaubt sei, das Haus zu verlassen. Einige Unternehmer gaben an, unverheiratete Frauen zu bevorzugen. Manche MISEREOR-Partner bieten gezielt „Frauenthemen“ in ihren Ausbildungen an, um überhaupt weibliche Zielgruppen zu erreichen (z.B. Jana Vikas in Indien).

Auch wenn Berufswahl meist gender-stereotypisch erfolgt, versuchen die meisten besuchten MISEREOR-Partnerorganisationen dies zumindest durch Sensibilisierung für Geschlechterrollen und Geschlechterungleichheit zu durchbrechen. Es gibt auch Projekte, die diese Stereotype nicht bzw. nicht vollständig bedienen. Obwohl Schreibmaschine und Stickerei in Bahir Dar, Äthiopien, nur von Frauen erlernt werden, sind im Kurs zur Kinderpflege immerhin 40% der Teilnehmenden Männer. Hier entscheiden sich alle Graduierten, die Ausbildung bei anderen Trägern fortzusetzen, von daher liegen uns keine Daten zur Beschäftigungsrate der Absolventen/innen vor. Computerkurse werden in der Regel sowohl von Frauen als auch von Männern besucht: in Bahir Dar sind 60% der Teilnehmer/innen weiblich, in einem Kurs des FVTRS-Partners CMSSS in Hassan sind mehr als 90% Frauen.

Bei zwei Projekten der Grundgesamtheit konnte festgestellt werden, dass auch Frauen in den typischen männlichen Berufen ausgebildet wurden – auch wenn der Anteil bei nur ca. 10% lag. Dies ist positiv zu vermerken, denn in den meisten Projekten wird der Zugang von Frauen zu technischen Berufen nicht gefördert. Für die Mehrzahl der Projekte lagen aber keine genaueren Angaben vor. Ein Beispiel bietet St. Mary's College in Wukro, Äthiopien, wo unter den 30 Teilnehmenden des Kurses in Metallfabrikation derzeit immerhin drei Frauen sind (ebenfalls 10%). Auch im Kurs zu Hauselektrik sind manchmal Frauen; eine Absolventin dieses Fachs wurde interviewt und gab an, im Gegensatz zu den männlichen Kollegen noch keinen Job gefunden zu haben.

³³ Gleichzeitig sind diese Berufsimagen nicht stabil und Veränderungen unterworfen, auch durch internationale Einflüsse. Besonders gut dokumentiert ist dies in der globalen Textilindustrie, die stark gegenderte Rollenbilder durchsetzt. So notiert Naomi Hossain, dass Schneiden in Bangladesh ein traditionell männlicher Beruf ist (2012: „Women's Empowerment Revisited: From Individual to Collective Power among the Export Sector Workers of Bangladesh“, Institute of Development Studies: IDS Working Paper, Volume 2012, No 389, S.14). Statistiken zeigen außerdem, dass in der Produktion für den globalen Markt Frauen 2,5 mal so viele Schneiderinnen stellen wie Männer (Mayumi Murayama (2006): Globalisation and Female Employment in Bangladesh – Readymade Garment Workers in Post-MFA Era, S. 75, in: Mayumi Murayama (eds): Employment in Readymade Garment Industry in Post-MFA Era: The Cases of India, Bangladesh and Sri Lanka, S. 53-101.)

Unklar ist, inwieweit diese starke Aufteilung nach Geschlechtern dem Angebot oder der Nachfrage entspricht. Das Don Bosco Institut in Alexandria (Projekt der Grundgesamtheit in Ägypten) gab an, dass es keine Mädchen oder Frauen in den Ausbildungen gibt, da es keine Bewerberinnen dafür gab. Während der Feldstudie in Indien konnte dagegen festgestellt werden, dass sich einige junge Frauen auch für männerdominierte Ausbildungskurse interessieren. Eine klare Gender-orientierte Auseinandersetzung mit der Auswahl der Berufe konnte andererseits bei dem Berufsbildungszentrum in Butamwa (Projekt der Grundgesamtheit in Ruanda) festgestellt werden. Es wurde explizit vermerkt, dass mehr Mädchen und Frauen in technische Berufe, und mehr Jungen und Männer ins Friseurhandwerk und die Schneiderei gebracht werden sollten. Dafür wurde eine Untersuchung unter den Auszubildenden durchgeführt, warum sie welche Ausbildungen gewählt haben und was die Hinderungsgründe für die Wahl anderer (untypischer) Ausbildungszweige waren. Konkrete Maßnahmen wurden ergriffen, um für untypische Berufe zu werben, z.B. Artikel in Zeitschriften und Erfahrungsaustausche mit Absolventen/innen aus nicht-traditionellen Berufen. Solche Initiativen sind sehr zu begrüßen, v.a. wenn sie – wie in diesem Fall – nicht nur die Problematik von Frauen benennen, sondern sich auch mit der Situation von Männern auseinandersetzen.

4.7.3. Qualität des Bildungsangebots

Die Evaluierung der Grundgesamtheit ließ nur bedingt eine Aussage über die Qualität der Ausbildung zu. In den von uns während der Deskphase berücksichtigten 15 Evaluierungsberichten wird die Qualität der Ausbildung unabhängig von der Qualität der Curricula, Ausstattung der Werkstätten und Qualifikation der Lehrer/innen (hierzu lagen keine aussagefähigen Daten vor) überwiegend als eher unzureichend eingeschätzt. Gründe hierfür sind u.a. eine fehlende Marktanalyse (40% der evaluierten Projekte), geringer Bezug des Curriculums zum Arbeitsmarkt (53%) und fehlende Kontakte der Ausbildungsstätte zum Arbeitsmarkt (40%), die in der Regel zu unzureichenden Ausbildungsergebnissen führen. Die Analyse der Stichprobe der Grundgesamtheit (soweit verwertbar) führte zu positiveren Ergebnissen und bestätigte bspw. einen Praxisbezug der Ausbildung bei 9 von 10 Trägern.

Während der Feldphase wurden soweit möglich weitere Aspekte vertieft, insbesondere zu Qualifikation und Erfahrung des Personals, Curricula, Verteilung Theorie-Praxis, Bezug zum lokalen Markt, Abbruchquoten, Abschlüsse, Begleitung der Teilnehmer/innen (einschließlich der Abbrecher/innen) und der Absolvent/innen, sowie Ganzheitlichkeit der Ansätze. Auch Faktoren, die zur Beschäftigungsfähigkeit, zur Beschäftigung und zur Verbesserung des Einkommens beitragen, sollten vertieft werden. Nachfolgend fassen wir die während der Feldphase gewonnen Erkenntnisse zum Bereich Bildungsqualität zusammen. Soweit vorhanden, werden Ergebnisse aus der Deskphase (Stichprobe und Evaluationssynthese) ergänzt.

Räumlichkeiten und Ausstattung

Die meisten Partner der Feldstudienprojekte verfügen über eine relativ gute räumliche Infrastruktur oder nutzen bzw. mieten adäquate Trainingsräume, einschl. Schulen, Pfarreien, Nachbarschaftszentren; bei einigen wurde Überfüllung und Enge registriert bzw. Parallelnutzung von anderen Räumlichkeiten, die dann während des Trainings für kulturelle oder andere lokale Aktivitäten nicht zur Verfügung standen (Jana Vikas); in Brasilien wurden die Räume für den praktischen Unterricht als unzureichend eingestuft. Die Ausstattung ist in der Regel veraltet aber gut gepflegt. Materialien und Handbücher sind oft überholt, was je nach Ausbildungszweig problematisch sein kann. Interessant ist der Ansatz von Myrada, Indien: um Kosten für Infrastruktur zu sparen, nutzen sie Trainingsräume anderer Anbieter oder nehmen Master Trainer unter Vertrag, die Lehrlinge in ihren eigenen Klein(st)-betrieben ausbilden.

Personal und Kursgröße

Nach Aussage von Schülern/innen und Absolventen/innen sowie der Leitung der Partnerorganisationen sind die Trainer/innen meist gut ausgebildet und für die Durchführung der Kurse geeignet. Auch die von uns interviewten Ausbilder/innen machten einen guten Eindruck. Oftmals sind es selbst Handwerker/innen oder Praktiker/innen, die eine Kurzausbildung bzw. Orientierung in Pädagogik und sozialen Kompetenzen erhalten. Selten sind es hoch qualifizierte Akademiker/innen (St. Mary's Wukro, Samvada). Die Anzahl der Ausbilder pro Träger variiert zwischen zwei und zwanzig. Der Anteil weiblicher Ausbilderinnen ist entsprechend dem hohen Anteil weiblicher Lehrlinge sehr hoch und liegt je nach Organisation zwischen 49% und 84% (bei manchen FVTRS-Partnern gibt es auch entweder nur männliche oder nur weibliche Trainer).

Viele Trainer/innen versuchen, sich selbst weiter fortzubilden oder erhalten von ihren Organisationen die Möglichkeit, an Fortbildungen teilzunehmen. Bei manchen Partnerorganisationen sind Fortbildungen Teil des Konzeptes, so z.B. bei St. Mary's in Wukro, Äthiopien, die ihre Trainer/innen an den vom staatlichen TVET-Büro angebotenen Fortbildungen teilnehmen lassen, bei Samvada, Indien, die regelmäßig ihre Lehrer/innen inner- und außerinstitutionell fortbilden lassen oder Casa de Passagem, Brasilien, die insbesondere kontextbedingte und zielgruppenorientierte Fortbildungen anbieten (z.B. psychosoziale Arbeit) bzw. in einem wöchentlichen Treffen Probleme ansprechen und Korrekturvorschläge entwickeln. Bei den meisten Organisationen ist Fortbildung aber eher sporadisch und wird nicht systematisch angeboten. Lücken gibt es weniger im fachlichen Bereich sondern eher in pädagogischen Fragen oder bei der Vermittlung von sozialen und Lebenskompetenzen. Alle Träger achten darauf, dass Kurse in lokalen Sprachen stattfinden. Nicht immer verfügen aber qualifizierte Ausbilder über die entsprechenden Sprachkompetenzen. Je lokaler die Trainer rekrutiert werden, umso mehr entsprechen sie jedoch dem kulturellen Kontext ihrer Zielgruppen.

Die Anzahl der Teilnehmer/innen der Kurse variiert je nach Träger und Kursthema zwischen 7 und 50 Personen, ist aber bei den meisten Partnern eher klein. Je schwieriger der Kontext der Zielgruppe (Straßenkinder, Prostituierte, Kinderarbeiter/innen, Opfer von Gewalt) umso kleiner die Gruppen und umso individueller die Betreuung. Dieses Ergebnis zeigt sich in der Deskphase ebenso wie in den Feldstudien. Zu den fachlichen Trainern/innen kommt dann häufig noch pädagogisch, psychologisch oder sozialarbeiterisch geschultes Personal hinzu.

Die meisten Organisationen haben ein enges Budget und können sich keine teuren Ausbilder leisten. Samvada (Indien) und Casa de Passagem (Brasilien) appellieren z.T. an die soziale Verantwortung ihrer akademischen Lehrer, die neben ihren abgesicherten (Universitäts-)Jobs auch die eher unterbezahlten Kurse in hoher Qualität für sozialschwache Zielgruppen anbieten. Einige Organisationen (z.B. Janvikas, Indien) haben die niedrige Bezahlung der Trainer/innen und die damit verbundene hohe Fluktuation und sinkende Qualität angesprochen. Auch Absolventen/innen haben angemerkt, dass die Qualität der Trainer verbessert werden könnte. Es blieb der NRO nichts anderes übrig, als die Honorare zu erhöhen, um Engagement und Hingabe der Trainer zu verbessern.

Curriculum

Mit wenigen Ausnahmen (z.B. einige FVTRS-Partner) verfügen alle Partnerorganisationen über ein ausgearbeitetes Curriculum. Häufig nimmt es staatlich vorgegebene Formate zur Grundlage (z.B. St. Mary's College Wukro und DoC Mekelle in Äthiopien; die meisten FVTRS-Partner); in seltenen Fällen wurde es selbst erarbeitet (Samvada, Casa de Passagem, Centro de Mulheres). Unter den näher untersuchten 35 Trägern der Deskphase machten lediglich 15 Angaben über Entwicklung oder Inhalt ihrer Lehrpläne. So sind die Ergebnisse der Feldphase weitaus positiver. In allen drei besuchten Ländern ist das staatlich anerkannte Curriculum eine Voraussetzung für Akkreditierung. Für manche Organisationen, die akkreditiert sind oder eine Akkreditierung anstreben, bedeutet dies eine weitere

Herausforderung, z.B. wenn die Anforderungen, wie z.B. in Äthiopien, aber auch in Indien, ständigen Wechseln und Anpassungen unterworfen sind.

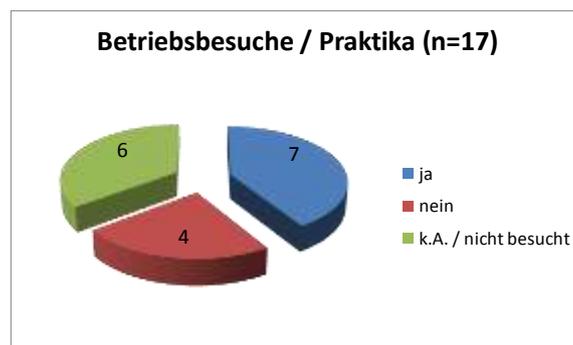
In den vielsprachigen Ländern wie Indien und Äthiopien kann Sprache zu einem Problem werden, insbesondere wenn Curricula zunächst in Englisch erarbeitet wurden und die Übertragung der Fachbegriffe in lokale Sprachen schwierig sein kann, da geeignete Begriffe fehlen.

Fast alle besuchten Träger versuchen, ihr Curriculum weitgehend am Markt auszurichten. Während der Evaluationssynthese wurde dagegen festgestellt, dass nur zwei der 15 Projekte ihr Curriculum tatsächlich am Markt ausgerichtet hatten. Bei acht Trägern wurde keine Marktausrichtung vorgefunden, während die restlichen fünf Evaluierungen keine Angaben dazu machten (siehe auch Abschnitt zu Marktorientierung weiter unten).

Praktische Orientierung

Die meisten Träger richten ihre Kurse praktisch aus, das Verhältnis Theorie zu Praxis ist häufig 30% zu 70%. Der praktische Teil wird jedoch meist in den eigenen Räumen oder Werkstätten vermittelt (oft mit unzureichender Ausstattung); Möglichkeiten, die Praxis vor Ort in den Betrieben kennen zu lernen sind begrenzt. Etwa ein Drittel der Träger bietet aber kurze Betriebspraktika oder Betriebsbesuche an (Grafik 20). Von einem dualen Ansatz wie bei uns sind die Kurse weit entfernt. Insgesamt haben wir bei der Analyse der Grundgesamtheit nur wenige duale Ansätze identifizieren können (fünf Projekte auf den Philippinen).

Grafik 20: Betriebsbesuche oder Praktika als Teil der Ausbildung



Andere während der Feldphase interviewte NGO-Träger weisen einen ähnlichen Praxisanteil von ca. 70% aus. Bei privaten Anbietern ist der praktische Teil in der Regel höher, ca. 80%. Die staatlichen Träger in Äthiopien geben einen Praxis-Anteil von 70% vor, ähnlich in Indien. In Brasilien sind es nur 50%. Bei den Projekten der Stichprobe und Evaluationssynthese der Deskphase konnte für zwölf Träger der Praxisanteil festgestellt werden, lediglich drei hatten einen Anteil von weniger als 60%. Im Vergleich zu den Projekten der Feldstudie bieten hier deutlich mehr Partner die Möglichkeit für Praktika an: bei mindestens der Hälfte (17 von 35) der Projekte in der Stichprobe können die Teilnehmer/innen ein Praktikum im Betrieb absolvieren.

Entrepreneurship-Training

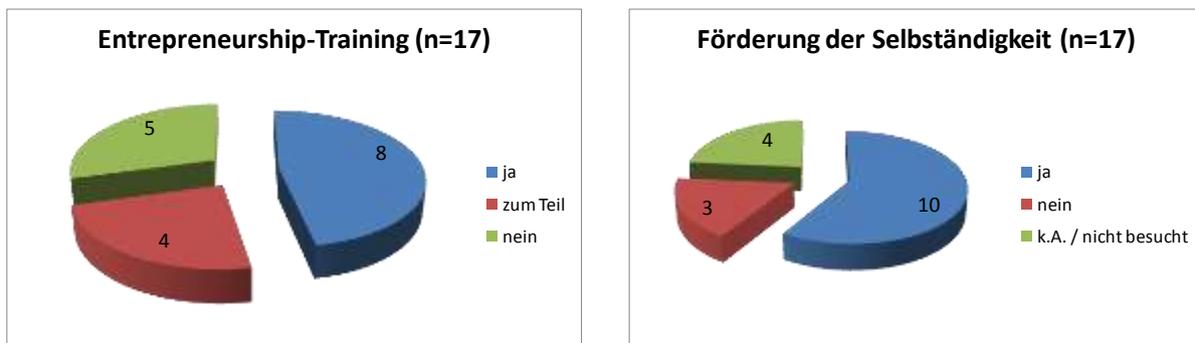
Ein zusätzliches Qualitätsmerkmal einer beruflichen Ausbildung – zumindest in den Ländern und bei den Zielgruppen, um die es hier geht – ist die Integration von Entrepreneurship-Training, d.h. Vorbereitung auf eine mögliche Selbständigkeit im informellen Sektor. Der unternehmerische Geist und das entsprechende Know-how der Auszubildenden kann über unterschiedliche Methoden gefördert werden: entweder integriert in den Kursen, integriert als separates Fach oder über Praxiselemente wie z.B. *mini companies*, die während der Ausbildung in der Schule initiiert werden. Aus den während der Deskphase analysierten Projektdokumenten der Stichprobe (35 Projekte) ging hervor, dass elf Projekte Entrepreneurship-Training in die Ausbildung integriert hatten, davon eines mit Praxiselementen: In einem Projekt in der Elfenbeinküste konzipieren die Auszubildenden eigene

kleine Projekte (Geschäftsideen). Für zehn Projekte konnte kein solches Training festgestellt werden, bei weiteren zwölf gab es hierzu keine Angabe.

Während der Feldstudie konnten wir feststellen, dass von den 17 Organisationen neun, also etwas mehr als die Hälfte, ihre Student/innen auf die Selbständigkeit vorbereiten, z.B. durch einen auf Arbeit im informellen Sektor ausgerichteten Berufsvorbereitungskurs (wie z.B. im Falle von Nolawi), durch Vermittlung von Basiswissen in Betriebswirtschaft. Manche Partner haben ein systematisches Entrepreneurship-Training im Programm, so z.B. DoC Mekelle, bei denen Kurse in Rechnungswesen und Betriebsführung Pflicht sind, oder Myrada, die zu Beginn jeder Ausbildung einen Dreitagekurs in *Entrepreneurship Development Training* (EDP) anbieten.

In allen Entwicklungsländern und so auch in den drei besuchten Ländern absorbiert der informelle Arbeitsmarkt einen wichtigen Teil der Arbeitssuchenden; auch wenn nicht alle Absolventen/innen eine Selbständigkeit anstreben, ist die Vorbereitung auf den informellen Markt enorm wichtig. In allen drei Ländern waren etwa zwei Drittel der interviewten Auszubildenden und Absolventen/innen daran interessiert, eine selbständige Tätigkeit aufzunehmen bzw. ein eigenes Kleinunternehmen zu eröffnen. Interessanterweise nimmt der Anteil bei den interviewten Absolventen/innen ab, im Vergleich zu den derzeitigen Kursteilnehmern. Dies weist evtl. darauf hin, dass in der Praxis die Selbständigkeit doch nicht so einfach ist, wie während der Ausbildung angenommen. Andererseits bestätigt es auch die Wichtigkeit der betriebswirtschaftlichen Orientierung während der Ausbildung. In Brasilien sind es mehrheitlich Frauen, die die selbständige Arbeit einem abhängigen Beschäftigungsverhältnis vorziehen.

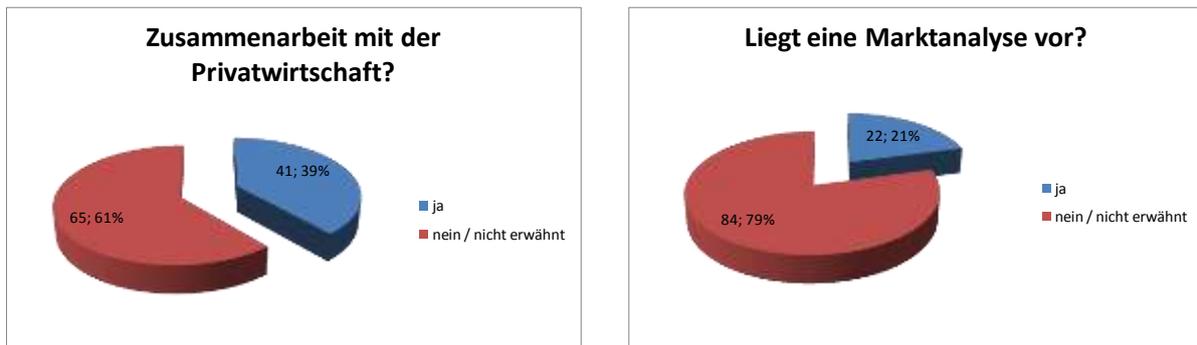
Grafik (Block) 21: Entrepreneurship-Training und Förderung der Selbständigkeit



Marktorientierung

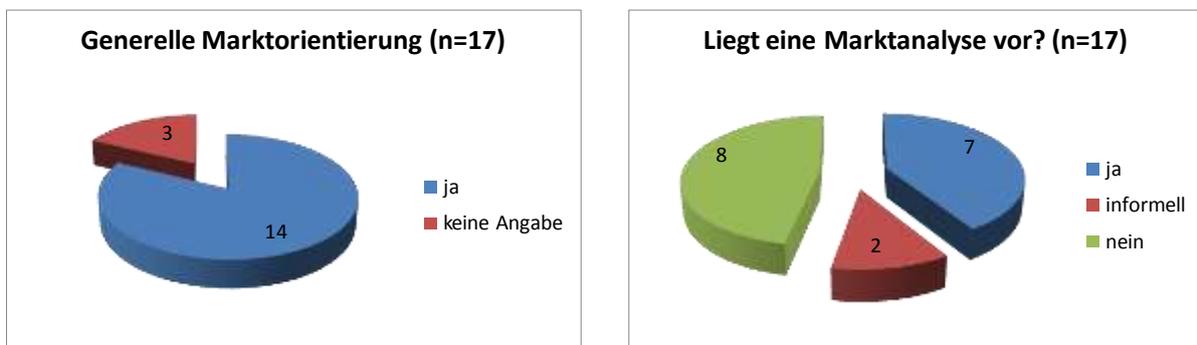
Eine zentrale Frage bei Projekten der Berufsbildung ist, inwieweit die Ausbildung am Bedarf von Betrieben bzw. des Marktes ausgerichtet ist. Auch MISEREOR ist sich dieser Bedeutung bewusst und führt diese Frage in den TOR auf (vgl. Anhang 2, Frage Nr. 8). Bei 41 der untersuchten Projekte der Grundgesamtheit (39%) konnten wir eine Zusammenarbeit mit der Privatwirtschaft erkennen, insbesondere bei dualen Berufsbildungsansätzen oder wenn Auszubildende an Betriebe in Ausbildung, Praktika oder Beschäftigung vermittelt wurden. Bei den restlichen 65 Projekten (61%) gab es keine erkennbare oder erwähnte Zusammenarbeit mit der Privatwirtschaft. In 22 Vorhaben (21%) lag eine Marktanalyse vor. In der Stichprobe der Deskphase haben relativ gesehen mehr Träger angegeben, dass eine Marktanalyse durchgeführt wurde, dennoch war es mit 37% noch eine Minderheit der Partnerorganisationen. Auch bei der Evaluationssynthese konnte nur für wenige Projekte (vier von 15) festgestellt werden, dass eine Marktanalyse vorlag.

Grafik (Block) 22: Bezug zum lokalen Markt (Ergebnisse Grundgesamtheit)



Von den 17 untersuchten Projekten der Feldphase haben sieben, also mehr als ein Drittel, die Durchführung einer Marktanalyse bestätigt, weitere zwei haben auf informelle Marktstudien verwiesen. Von denjenigen Vorhaben, die Berufsbildung im engeren Sinne anbieten, haben mit zwei Ausnahmen alle Partner eine Marktanalyse durchgeführt, zumindest vor der Einführung eines neuen Ausbildungszweiges oder der Entscheidung für einen Träger (DoC Addis Abeba; Samvada, Janvikas und FVTRS in Indien) oder höchstens vor fünf Jahren (St. Mary's Wukro und DoC Mekelle in Äthiopien; Casa de Passagem in Brasilien). Daneben setzen diese und auch die meisten anderen Organisationen Strategien der Marktbeobachtung um (Grafik 23), z.B. über lokale Selbsthilfegruppen (Myrada Indien), über Austausch mit anderen Organisationen (Nolawi Äthiopien), über Networking oder Lobbying mit lokalen Unternehmen (DoC Mekelle; Myrada, Jan Sewa Parishad und Jana Vikas in Indien; Centro Mulheres Sto. Antão und Cáritas Sobral in Brasilien).

Grafik (Block) 23: Bezug zum lokalen Markt (Ergebnisse Feldstudie)



Mit wenigen Ausnahmen kooperieren die Partner eng mit lokalen Betrieben, insbesondere um Praktika für ihre Auszubildenden auszuhandeln oder die Absolventen/innen in Jobs zu vermitteln. Samvada in Indien sowie Casa de Passagem in Brasilien holen sich zudem regelmäßig ein Feedback von lokalen Arbeitgebern ein. Wir können daher annehmen, dass wesentlich mehr MISEREOR-Partner Marktstudien oder Marktbeobachtungen durchführen und mit lokalen Unternehmen kooperieren als dies in der Deskphase ersichtlich wurde.

Hinsichtlich der Auswahl der Kurse und Themen haben viele der interviewten Partnerorganisationen betont, dass nicht nur der Marktbedarf berücksichtigt wurde, sondern auch Präferenzen der potentiellen Zielgruppe. Gerade bei jungen Menschen, die von klein auf Ausgrenzung und Diskriminierung erlebt haben, sei es wichtig, ihre eigenen Entscheidungswege zu unterstützen und nicht nur unterwürfig auf Prioritäten der Privatwirtschaft zu hören. Ganz besonders haben dies Samvada (Indien) und Casa de Passagem (Brasilien) hervorgehoben. Bei ihnen steht die Stärkung der jungen Persönlichkeiten im Vordergrund, die berufliche Ausbildung ist eher Mittel zum Zweck. So wurde bei der Konzipierung der Kurse von Samvada zwar der Marktbedarf für diese Tätigkeiten analysiert (z.B. Ökotourismusführer), aber gleichzeitig auch das Interesse der marginalisierten Gruppen für diesen neuen Beruf in ländlichen Regionen berücksichtigt. Samvada versteht in diesem

Sinne Beruf nicht als eine am Markt orientierte Tätigkeit sondern vor allem als Berufung (*vocation*), als eine Aufgabe, für die sich junge Menschen berufen fühlen und begeistern sollen.

Neue Technologien

Hinsichtlich der Anpassung an neue Technologien sind die Aussagen in den Interviews der Feldphase widersprüchlich. In Äthiopien sagen einige Absolventen/innen von drei Projekten, dass sie nicht ausreichend darauf vorbereitet wurden. Sie verweisen auf die veralteten Maschinen und Methoden. Andere Abgänger/innen von einem der drei Projekte, die ihre Ausbildung gerade erst abgeschlossen hatten, berichten, dass sie sich im Vergleich zu Abgängern von staatlichen Berufsbildungsschulen wesentlich besser ausgebildet und vorbereitet fühlen. In Indien sagen einige Absolventen/innen, dass sie mit Handys, Computern und Internet sehr gut umgehen können. Andere Abgänger/innen aus entlegenen ländlichen Regionen berichten dagegen, dass es weder Telefon noch Computer gäbe. Absolventen/innen in Brasilien berichten, dass sie in Praktika oder bei technischen Besuchen genügend auf neue Technologien vorbereitet werden. Insgesamt ergab die Beobachtung im Feld, dass – abgesehen von den expliziten Computerkursen – die Trägerorganisationen noch Defizite haben, ihre Auszubildenden an neue Technologien heranzuführen.

Bildung in sozialen Kompetenzen

Alle während der Feldphase untersuchten Projekte passen sich dem spezifischen Bedarf der benachteiligten Zielgruppen an und bieten neben beruflicher Ausbildung auch Angebote zur Verbesserung der sozialen und Lebenskompetenzen oder der Allgemeinbildung an (siehe Anhang 4 zu Schlüsselbegriffen). Bei manchen Trägern sind es explizite Lehrstunden im Benehmen, Kleiderordnung, Umgang mit Kunden, zwischenmenschlicher Kommunikation, Geschlechtergleichheit, Dialogfähigkeit, Verhalten bei Konflikten, Umgang mit Drogen und Alkohol, zu HIV/Aids, etc. Dies ist z.B. der Fall bei DoC Addis, die diese Orientierung an fünf Tagen vor den bei anderen Trägern durchgeführten fachlichen Kursen anbieten, oder im St. Mary's College in Wukro, wo ethische und soziale Themen jeden Tag zum sog. „Morgenzklus“ (5-15 Minuten) gehören; St. Mary's verfügt daneben über einen Berufsberater, der die Lehrlinge bei ihrer Berufsorientierung unterstützt. Casa de Passagem führt Workshops zu kulturellen Themen (Percussion, Tanz, Theater, Kunst, Zirkus) und zur Sensibilisierung zu Kinder- und Jugendrechten sowie Drogenmissbrauch durch. Auch einige der FVTRS-Partner haben Lebenskompetenztraining als Stunden auf dem Lehrplan. Bei den anderen Trägern sind dies Querschnittsthemen, die während der Ausbildung immer wieder angesprochen werden, meistens jedoch relativ unregelmäßig und unstrukturiert. Zu den Ausnahmen gehört Samvada, wo soziale und gesellschaftliche Kompetenzen in das Curriculum eingebaut sind und einen breiten Raum einnehmen. Manche Träger geben an, ihre Studenten entsprechend zu beobachten und bei Missachtung von Regeln wie Teilnahme und Pünktlichkeit zu ermahnen und zu belehren (z.B. DoC Mekelle). Je marginalisierter die Zielgruppen sind, umso mehr dominieren ganzheitliche Ansätze, die Lebenskompetenztraining mit Elementen der beruflichen Bildung verknüpfen, z.B. im Centro das Mulheres Sto. Antônio, wo es insbesondere um Stärkung des Selbstwertgefühls von Mädchen und Frauen geht und die fachlichen Kompetenzen zweitrangig sind, aber auch bei Casa de Passagem und SER in Rio de Janeiro. Bei Nolawi (Äthiopien) werden soziale Aktivitäten mit persönlicher Beratung der ehemaligen Sexarbeiterinnen zur Wiedereingliederung in die Gesellschaft und Bibel-Lesestunden verbunden. Auch bei den Projekten der Stichprobe und der Evaluationssynthese während der Deskphase konnten für die Mehrheit Zusatzangebote und eine ganzheitliche Orientierung festgestellt werden. Dazu zählen ähnliche Aktivitäten wie bei den besuchten Partnern, z.B. Aufklärung zu HIV/AIDS, psycho-soziale Unterstützung, kulturelle Aktivitäten, Führungsfähigkeit.

Ein wichtiges Thema bei den MISEREOR-Partnerorganisationen ist auch interkulturelle Kommunikation, Überwindung von Diskriminierungen (insb. hinsichtlich Zugehörigkeit zu Geschlecht, Ethnie, Religion und sozialer Schicht) und Achtung von Menschenrechten.

Die meisten der anderen besuchten privaten oder staatlichen Trainingsanbieter berücksichtigen soziale Kompetenzen in ihrem Curriculum ebenfalls, aber in der Regel nicht im gleichen Ausmaß wie die MISEREOR-Partner. Vertreter von privatwirtschaftlichen Betrieben haben die Wichtigkeit von einigen sozialen Kompetenzen hervorgehoben, wie Pünktlichkeit, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Sauberkeit, Problemlösungsfähigkeit, u.ä. Die staatlichen Curricula-Vorgaben erkennen inzwischen *soft skills* und *life skills* Trainings als wichtige Bestandteile der Berufsbildung an.

Insgesamt entstand während der Feldstudien der Eindruck, dass soziale und Lebenskompetenzen zwar einen großen Raum einnehmen, aber viele Organisationen und Ausbilder nicht ausreichend darauf vorbereitet sind. FVTRS in Indien, beispielsweise, hat dieses Defizit erkannt und will zukünftig ein Team zu sozialen Themen aufbauen, das seinen Partnerorganisationen eine entsprechende Fortbildung anbietet. Während des Workshops in Äthiopien haben die Partnerorganisationen das Fehlen von Struktur und ausreichender Professionalität bei der Vermittlung von Lebenskompetenzen als eine ihrer Schwächen beschrieben.

Beschäftigungsförderung

Die Partnerorganisationen unterstützen ihre Absolventen/innen unterschiedlich beim Übergang in den Arbeitsmarkt und, wie oben bereits angemerkt, bereiten sie zum Teil auch auf die selbständige Tätigkeit vor. St. Mary's College in Wukro, Äthiopien, hat Vereinbarungen mit lokalen Arbeitgebern getroffen und vermittelt ihre Abgänger direkt in die Betriebe. Ein Basiskurs in Betriebsmanagement ist Teil der Ausbildung und soll den Übergang in die Selbständigkeit erleichtern; auch die organisierten Betriebsbesuche (1-3 Tage, an denen der Betriebsablauf beobachtet wird) sollen helfen, direkte Kontakte der Lehrlinge zu Betrieben zu fördern. Daneben arbeitet die Schule mit lokalen Behörden zusammen, um Zugang zu Start-up Krediten zu ermöglichen, ähnlich wie auch DoC Mekelle. Nolawi Services (auch Äthiopien) händigt Abgängerinnen kleine Materialkredite aus (Wert von ca. 200 Euro), begleitet sie bis zu einem halben Jahr bei der Etablierung ihres Klein(st)unternehmens und stellt Verbindungen zur lokalen Distriktverwaltung her, um die Betriebe zu formalisieren. Besonders erfolgreiche Geschäftsfrauen erhalten eine Prämie von 40-80 Euro (1.000-2.000 Birr). Viele Partner von FVTRS, Indien, haben Strategien entwickelt, um ihre Absolventen/innen in Beschäftigung zu führen: Zusammenarbeit mit Selbsthilfe- oder Spargruppen; Aushändigung eines Start-up Kits; individuelle Beratung und Begleitung von Selbständigen; Verbindung zu Kreditgebern; direkte Kooperation mit Betrieben; Erleichterung eines Versicherungsabschlusses (bei Selbständigen) durch Kooperation mit Versicherungsagenturen; Organisation von Produktionsgruppen oder Kleinkooperativen; Angebot an zusätzlichen Englischkursen am Nachmittag, um den Auszubildenden einen zusätzlichen Vorteil am Arbeitsmarkt zu bieten. Myrada, Indien, unterstützt den Weg in die Selbständigkeit oder abhängige Beschäftigung und gibt Orientierung zu Bankkrediten, stellt Verbindungen zu Selbsthilfegruppen her, organisiert Jobbörsen, vermittelt wenn möglich direkt Jobs; daneben eröffnet Myrada die Möglichkeit über die von ihnen aufgebauten Community Managed Resource Centers eine Versicherung abzuschließen. Janvikas organisiert für ihre Absolventen/innen die ersten drei Jobinterviews, lässt sie an Jobmessen teilnehmen, stellt eine Verbindung zu lokalen Jobagenturen und zu Mikrokreditinstitutionen her. Jan Sewa Parishad, auch Indien, begleitet seine Absolventen/innen (viele von ihnen ehemalige Kinderarbeiter/innen) etwa zwei Jahre lang beim Aufbau ihres Klein(st)unternehmens, unterstützt sie bei Vermarktung ihrer Produkte (bei Bedarf erhalten sie ein zusätzliches ein-Tages-Training zu ihrem Produkt), pflegt die Verbindung zu lokalen Selbsthilfe- oder Spargruppen. Casa de Passagem, Brasilien, kooperiert mit lokalen Unternehmen und begleitet die Abgänger wenn nötig bei der Jobsuche. Caritas Sobral unterstützt die Gründung von Genossenschaften und vermittelt Teilnehmende in zusätzliche Berufsbildungsangebote anderer BB-Träger.

Nur fünf der während der Feldphase einbezogenen 17 Partnerorganisationen haben die Frage, ob sie ihre Absolventen/innen auf dem Weg in den Arbeitsmarkt unterstützen, verneint. Anders als bei den oben beschriebenen Beispielen, waren bei den meisten keine klaren Strategien der Beschäftigungs-

förderung erkennbar. Gleichzeitig wurde immer wieder auf die gegenüber benachteiligten Zielgruppen vorurteilsbeladene Arbeitgeberkultur hingewiesen. Umso mehr wären klare Unterstützungsstrategien beim Übergang in den ersten Job sowie die Sensibilisierung von Arbeitgebern, wie sie z.B. Samvada und Casa de Passagem betreiben, von Bedeutung. Zusammenarbeit mit staatlichen Programmen, wie etwa MSE (Micro and Small Enterprise) in Äthiopien oder EDP (Entrepreneurship Development Programme) in Indien, ist nur sporadisch und nicht genügend. Die Organisation von Absolventen/innen in Arbeitsgruppen oder Kooperativen oder Unterstützung des Aufbaus von Alumni-Netzwerken ist eher selten.

Ehemaligen-Netzwerke

Nur Samvada, Indien, baut systematisch Ehemaligen-Netzwerke auf: Pro Kurs (Thema) gibt es eine Ehemaligen-Gruppe; einmal pro Jahr werden alle interessierten Teilnehmenden zu einem zwei-Tages Treffen eingeladen; daneben plant Samvada die Gründung einer Ehemaligen-Vereinigung. Einige der FVTRS-Partner unterstützen die Bildung von Netzwerken ebenfalls, z.T. über die Verbindung zu Selbsthilfe- oder Spargruppen. In Wukro, Äthiopien, gibt es ein selbst organisiertes Netzwerk der Abgänger/innen der St. Mary's Schule. Nolawi unterstützt Treffen der Ehemaligen zu bestimmten besonderen Anlässen. Einige Absolventen/innen von Janvikas halten Verbindung zueinander über ihre Ausbilder. Das Frauenzentrum von Sto. Antão und Caritas Sobral, Brasilien, verweisen auf die organisierten Kooperativen. Ähnlich sind einige der Ehemaligen von Myrada organisiert.

4.7.4. Kontrolle der Bildungsqualität

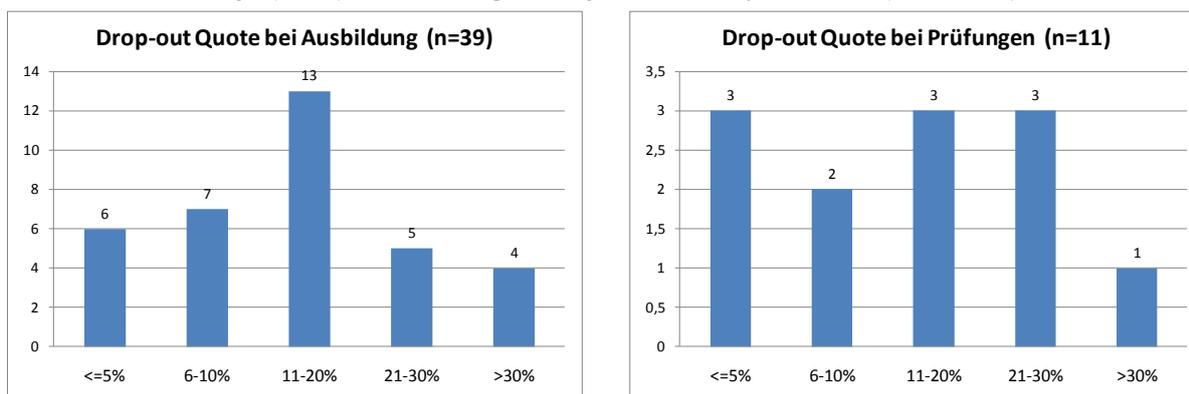
Die besuchten Partner setzen unterschiedliche Mechanismen der internen und externen Qualitätskontrolle mit Bezug auf Personal, Kurse und Prüfungen ein. Alle akkreditierten Organisationen unterliegen einer externen Überprüfung durch die entsprechenden staatlichen Stellen – in Äthiopien ist es das TVET-Büro mit den jeweiligen Kompetenzzentren, in Indien arbeiten einige Partner mit dem nationalen Institut der offenen Schulen zusammen; in Brasilien war keiner der Partner akkreditiert. Die anderen Organisationen entwickeln eigene Kontrollmechanismen: Samvada in Indien verlässt sich auf das Feedback seiner Studenten und der Arbeitgeber; Janvikas analysiert eigene Stärken und Schwächen gemeinsam mit den beteiligten Trainern und Trägern in einem monatlichen Treffen; Myrada setzt externe Prüfer aus der Privatwirtschaft ein; in Brasilien konzentrieren sich die Partner auf das Monitoring der Zielerreichung. Je nach System der Berufsbildung haben die Absolventen/innen die Möglichkeit, die Abschlussprüfung bei einem staatlich anerkannten Prüfer abzulegen. Auch dies trägt zusätzlich zur Kontrolle der Ausbildung bei.

4.7.5. Abbrecherquoten

Abbruchquoten während der Ausbildung und während Prüfungen liefern einen Hinweis auf die Qualität der Ausbildung. Hohe Abbruchquoten können Unzufriedenheit mit dem Ausbildungsangebot bedeuten, können aber auch andere Ursachen haben (z.B. ökonomische oder soziale Probleme). Umgekehrt kann ein Träger mit sehr hohen Qualitätsansprüchen gezielt seine Lehrlinge aussieben.

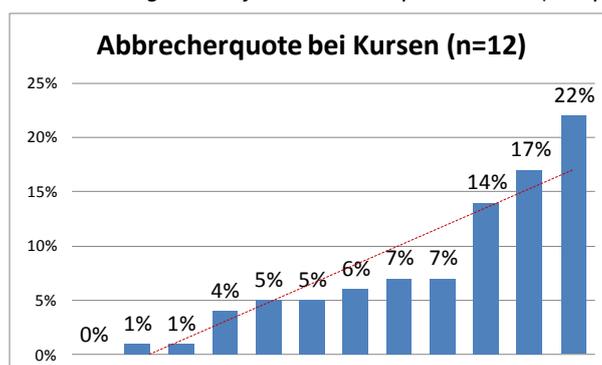
Während der Deskphase konnte für 39 Fälle (37%) die Abbrecherquote während der Ausbildung ermittelt werden: In ca. zwei Drittel der Projekte (26 Fälle) liegt sie unter 20%, was bei schwierigen Zielgruppen schon als Erfolg angesehen werden kann. Die in der Stichprobe ermittelten Gründe für einen Abbruch sind sehr vielfältig, von gesundheitlichen Problemen, über die vorzeitige Erlangung einer Arbeitsstelle, bis hin zu Schwangerschaft oder Heirat. In einem Fall mit sehr hoher Abbruchquote (29%) handelte es sich vielfach um Schulverweise aufgrund von gesundheitlichen Problemen oder Disziplinlosigkeit. Die Quote nicht bestandener Prüfungen liegt für nur elf Fälle (10%) vor: In nur fünf Fällen liegt sie unter 10%. Um die Prüfungsquote zu beurteilen, müssten aber der soziale Kontext der Prüflinge und die Gründe für Misserfolg näher beleuchtet werden, was im Rahmen dieser Analyse nicht möglich war.

Grafik (Block) 24: Verteilung der Projekte nach Drop-out Quote (Deskstudie)



Zwölf der 17 Partner der Feldphase übermittelten Angaben zu Abbrecher/innen während der Kurse. Mit wenigen Ausnahmen bewegen sich die Abbruchquoten im einstelligen Prozentbereich. In dem Projekt in Äthiopien, mit 22% Abbrecherinnen, handelt es sich um eine extrem schwierige Zielgruppe und die Abbrecherquote bezieht sich auf die generelle Teilnahme am Programm der Wiedereingliederung, nicht nur auf die Kurse zur beruflichen Orientierung. Bei zwei FVTRS-Partnern mit 21% bzw. 25% sind die Gründe für die hohen Abbrecherquoten unklar; beide arbeiten mit indigenen Gruppen und Mitgliedern unterer Kasten, wie die meisten anderen FVTRS-Partner auch. In einem anderen Projekt in Äthiopien (Abbrecherquote von 17% in 2014) berichten interviewte Lehrlinge, es gäbe deshalb viele Abbrecher/innen, weil sich einige aus finanziellen Gründen die Ausbildung doch nicht leisten könnten und aufhörten. Ein Projekt in Brasilien mit einer Abbrecherquote von 14%, argumentiert mit der sehr schwierigen und unbeständigen Zielgruppe. Einige Partner geben dagegen an, gar keine Abbrecher zu haben. Im großen und ganzen ist der Eindruck der Evaluatoren, dass die Kurse gut von den Teilnehmenden angenommen werden. Andererseits gibt es gewiss junge Menschen, die erst gar nicht den Zugang zu den Ausbildungskursen finden. Als Gründe werden beispielsweise die hohen Kursgebühren und Transportkosten genannt.

Grafik 25: Verteilung der Projekte nach Drop-out Quote (Feldphase)³⁴



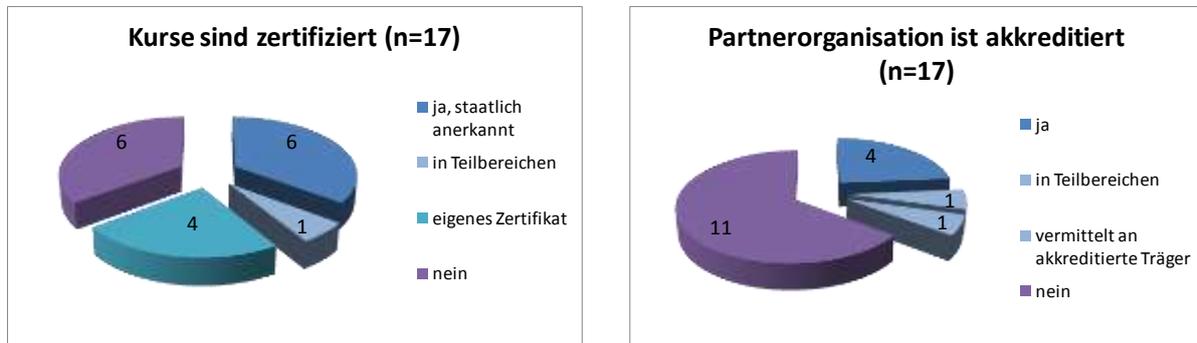
4.7.6. Zertifizierung

Neun der 17 untersuchten Organisationen stellen Zertifikate für ihre Kurse aus. Im Falle von DoC Addis werden daneben Zertifikate von den durchführenden Trägern der Berufsbildung ausgegeben, bei FVTRS in Indien hängt es von dem jeweiligen Partner ab, ob Zertifikate erteilt werden oder nicht. In sechs Fällen werden staatlich anerkannte Zertifikate ausgehändigt (drei Träger in Äthiopien, drei in Indien, zzgl. weitere FVTRS-Partner), bei manchen Trägern sind allerdings nicht alle Kurse zertifiziert. Die anderen Partnerorganisationen stellen ihre Zeugnisse bzw. Teilnahmezertifikate selbst aus. Die restlichen sechs Partner geben keine Zertifikate aus. Hierbei handelt es sich um die fünf Partner, die berufliche Bildung als ein Element in ihrem Projekt fördern sowie einen weiteren Partner, der

³⁴ FVTRS-Partner sind in der Grafik mit dem Durchschnittswert von 4% aufgeführt.

berufliche Bildung als eine Komponente anbietet. Während der Deskstudie konnten kaum Angaben über Zertifizierung gemacht werden, da viele Partner nicht explizit davon berichten.

Grafik (Block) 26: Akkreditierung und Zertifizierung (Ergebnisse Feldstudie)



Einzelne Kurse können zertifiziert oder akkreditiert sein, ohne dass der Ausbildungsträger akkreditiert ist. Damit das am Kursende ausgestellte Zertifikat oder Zeugnis anerkannt wird, muss es neben dem Träger Name und Stempel der zertifizierenden Institution ausweisen. In Indien beispielsweise können Kurse über NIOS zertifiziert werden. FVTRS Partner können diese Zertifizierung vergünstigt bekommen für nur 13 Euro (1.000 Rupien). Anschließend fällt allerdings eine Prüfungsgebühr für jeden Prüfling in Höhe von ca. 10 Euro (750 Rupien) an. Im Rahmen des MES-Systems können Kursabgänger/innen auch im Nachhinein eine staatlich anerkannte Prüfung für zertifizierte Kurse ablegen, für die in der Regel eine Gebühr fällig wird.

Vor allem bei modular ausgerichteten Ausbildungen, wie es in allen drei Feldstudienländern der Fall ist, sind staatlich zertifizierte Kurse bzw. staatlich anerkannte Prüfungen wichtig, weil sie den Absolventen/innen ermöglichen, ihre weitere Ausbildung darauf aufzubauen. Auch Betriebe legen zunehmend Wert auf anerkannte Zertifikate. In Indien muss man zumindest bei Bewerbungen im öffentlichen Sektor ein staatlich anerkanntes Prüfungszertifikat vorlegen und es ist auch bei einem Kreditantrag von Vorteil. In Äthiopien ist ein Zertifikat bei der Eröffnung eines Klein(st)betriebes notwendig, sofern der Betrieb legal und nicht rein informell ist und die Gründer eine Geschäftslizenz, sowie Zugang zu Bankkrediten oder staatlichen Subventionen erhalten wollen. In manchen Fällen spielt die staatliche Zertifizierung allerdings eine marginale Rolle, insbesondere wenn die Qualität der Ausbildung und die Institution bekannt und anerkannt ist: Samvada-Absolventen/innen des Journalismus-Kursus werden gern von privaten Medien übernommen, weil sie einerseits sehr praxisorientiert sind und sehr gute soziale Kompetenzen mitbringen, andererseits an die soziale Verpflichtung der Betriebe appellieren (das Journalismus-Universitätsstudium wird nur selten von Angehörigen unterer Kasten besucht, wie es bei Samvada der Fall ist); einer der Arbeitgeber, der Janvikas-Absolventen/innen in Gujarat beschäftigt, bescheinigt ihnen ebenfalls hohe soziale und kommunikative Kompetenzen, im Vergleich zu anderen Bewerber/innen; die Sheba-Lederindustrie in Wukro, Äthiopien, gibt den Absolventen/innen des St. Mary's College Priorität. Im Fall der brasilianischen Partner ist Zertifizierung kaum von Relevanz, da die meisten von ihnen höchstens die Basisstufe der Ausbildung anbieten, die keiner Zertifizierung bedarf.

4.7.7. Stärken und Schwächen des Bildungsangebots

Die in den drei Berichten zur Feldphase am häufigsten genannten Stärken und Schwächen des Bildungsangebots der besuchten Partner werden nachfolgend zusammengefasst.

Tabelle 3: Stärken und Schwächen des Bildungsangebots

Stärken	Schwächen
<ul style="list-style-type: none"> • Zugang zu benachteiligten Zielgruppen wie Jugendliche, Frauen und arme Bevölkerung (insbesondere in entlegenen ländlichen Regionen und städtischen Armutssiedlungen ohne Dienstleistungsangebot) • Anpassungsfähigkeit der Ausbildungsinhalte an den speziellen Bedarf der Zielgruppen • Schwerpunkt auf Arbeit mit Frauen und Mädchen • Ganzheitlicher oder integrierter Ansatz des Berufsbildungskonzeptes mit Schwerpunkt auf der Vermittlung von sozialen Kompetenzen • Praktische Ausrichtung der Trainings • Förderung des Austauschs und Dialogs zwischen unterschiedlichen ethnischen und religiösen Gruppen sowie zwischen Frauen und Männern • Stärkung von Beteiligungsmechanismen und von Selbstwertgefühl der Zielgruppen • Häufig Verbindung zu Selbsthilfe- oder Spargruppen • Flexibilität bei den Zugangskriterien zu den Berufsbildungsangeboten (im Vergleich zu staatlichen Trägern) • Qualifizierte, sich mit den Trägern identifizierende Lehrkräfte, die auf die besonderen Anforderungen der ganzheitlichen Vorgehensweise eingehen • Geringe oder keine Gebühren für angebotene Kurse, was den Zugang für Ärmere erleichtert 	<ul style="list-style-type: none"> • Häufig Gender-stereotypische Ausbildungsberufe • Für den Bedarf unzureichende, nicht konkurrenzfähige Infrastruktur (Unterrichtsräume, Werkstätten, Ausstattung, Materialien, usw.) • Fehlende Zertifizierung der Kurse, die den Zugang zu weiteren Ausbildungsoptionen oder zu Krediten erleichtern würde • Unzureichende Fortbildungsangebote für Ausbilder (insbesondere in pädagogischen und sozialen Themen) • Noch zu schwache Orientierung am Markt und oft verbesserungswürdige Kooperation mit lokalen Betrieben • Nicht ausreichende Begleitung / Unterstützung von Absolventen/innen beim Übergang in den Arbeitsmarkt • Unzureichende Netzwerkförderung (mit privaten Betrieben, staatlichen Programmen der Beschäftigungs- und Klein(st)-unternehmenförderung, mit Ex-Lehrlingen, etc.)

4.8. Projekteinnahmen und Ausgaben

4.8.1. Bewilligungssumme und tatsächliche Einnahmen

Bewilligte Mittel

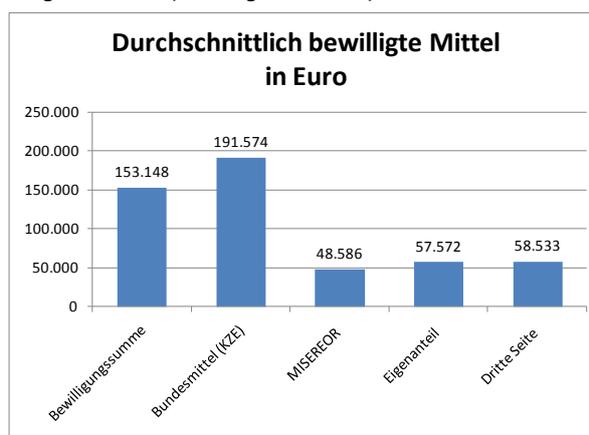
Die 106 untersuchten Vorhaben der Grundgesamtheit weisen eine geplante Gesamt-Bewilligungssumme von 16,2 Millionen Euro aus, davon 13,1 Mio. Euro (80%) Bundesmittel (BMZ/KZE-Mittel) und 3,2 Mio. Euro (20%) MISEREOR-Eigenmittel (weitgehend Spenden). Die Bewilligungssumme macht dabei 88% der insgesamt geplanten Mittel aus, zu denen ein vorgesehener Eigenanteil der Projektpartner von 1,7 Mio. Euro (9%) und ein Beitrag Dritter von 526.800 Euro (3%) hinzu kommt. Insgesamt sollten 68 Projekte BMZ-Mittel erhalten und 66 Projekte MISEREOR-Mittel, d.h. nur 28 Projekte wurden von beiden Institutionen gleichzeitig gefördert. 29 Projekte haben während der Bewilligungsphase einen Eigenanteil zugesichert und 9 konnten auf Drittmittel zugreifen.

Tabelle 4: In der BV ausgewiesene Projektmittel (in Euro)

	E = A + B	A	B	C	D	F = E + C + D
	Geplante Bewilligungssumme	Bundesmittel KZE	MISEREOR	Eigenanteil	Dritte Seite	Gesamtmittel geplant
N	106	68	66	29	9	106
Anteil Projekte in %	100%	64%	62%	27%	8%	100%
Mittelwert	153.148	191.574	48.586	57.572	58.533	173.114
Median	100.000	165.000	37.500	17.100	50.000	109.000
Maximum	810.000	810.000	230.000	538.000	140.000	1.098.000
Minimum	25.000	45.000	8.000	1.580	13.500	25.000
Summe	16.233.695	13.027.000	3.206.695	1.669.580	526.800	18.430.075
Anteil bewilligte Mittel in %	100%	80%	20%			
Anteil Gesamtmittel in %	88,1%	71%	17%	9,1%	2,9%	100%

Die Bewilligungssumme von 16,2 Mio. Euro entspricht 77% der im MISEREOR-Jahresbericht 2013 ausgewiesenen Gesamtmittel von 21 Mio. Euro, die für den Zeitraum 2007-2009 dem Förderbereich Berufliche Bildung zugeordnet werden. Der Unterschied von 4,1 Mio. Euro ist einerseits unterschiedlichen Zuordnungs- und Abgrenzungskriterien geschuldet, andererseits der Tatsache, dass Kleinprojekte unter 25.000€ bei der hier analysierten Grundgesamtheit nicht berücksichtigt wurden.

Grafik (Block) 27: Verteilung der bewilligten Mittel (Grundgesamtheit)

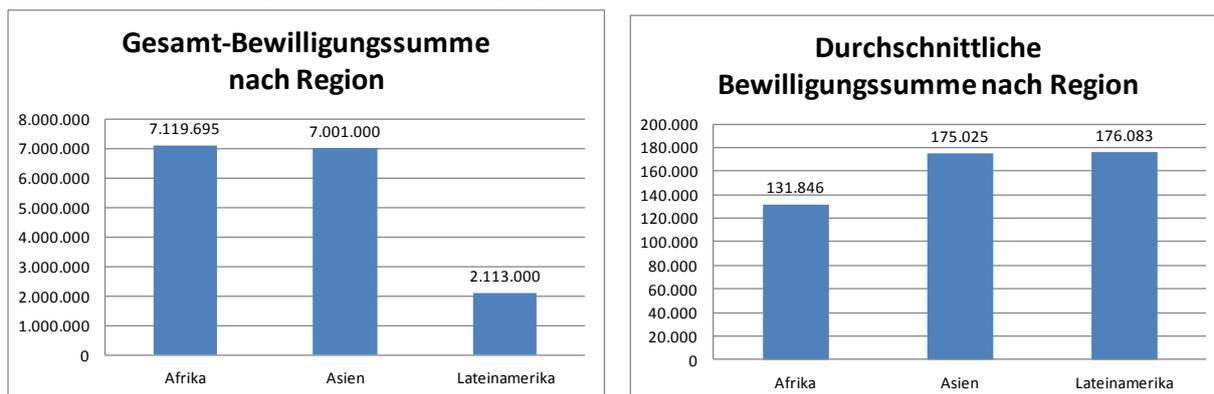


Die vom BMZ zur Verfügung gestellte Summe ist somit für den Fördersektor Berufliche Bildung bei MISEREOR bedeutsam, zumindest für etwa zwei Drittel der Vorhaben (d.h. diejenigen, die KZE-Mittel erhalten). Durchschnittlich stellte das BMZ den 68 Projekten 191.574 Euro pro Projekt zur Verfügung im Vergleich zu 48.586 Euro, die MISEREOR den 66 Projekten im Schnitt bewilligte. Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass MISEREOR erst mit den Bundesmitteln aufwändigere Projekte finanzieren kann.

Vierzehn der 106 Projekte sind „Kleinprojekte“ mit 25.000 Euro Bewilligungssumme. Fast die Hälfte, 49 von 106 (46%), bekamen Beträge über 100.000 Euro zugesichert. Nur wenige (6,6%) erhielten eine Gesamtbewilligung von mehr als 500.000 Euro.

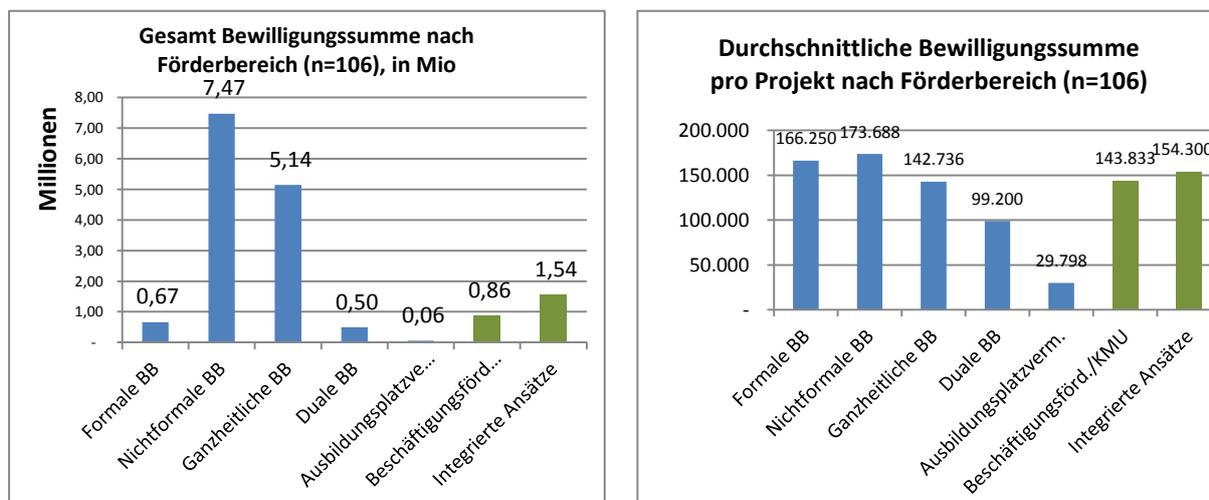
Die regionale Verteilung der Bewilligungssumme entspricht in etwa der Verteilung der Projekte der Grundgesamtheit nach Regionen (vgl. Grafik 7), wobei Lateinamerika mit 13% der Bewilligungsmittel (im Vergleich zu 11% der Projekte) und Asien mit 43% (im Vergleich zu 38% der Projekte) tendenziell etwas besser gestellt sind als Afrika mit 44% der Bewilligungssumme (im Vergleich zu 51% der Projekte). Das bedeutet, dass durchschnittlich mehr Mittel pro Projekt in Asien (175.025€) bzw. Lateinamerika (176.083€) bewilligt worden sind als in Afrika (131.846€).

Grafik (Block) 28: Bewilligungssumme nach Region (Grundgesamtheit)



Bei der Verteilung der Bewilligungssummen nach Förderbereich wird wiederum deutlich, dass nichtformale und ganzheitliche berufliche Bildung den Schwerpunkt der Förderung bei MISEREOR ausmachen – insgesamt mit 7,47 bzw. 5,14 Millionen Euro, ebenso wie im Schnitt mit 166.250€ bzw. 173.688€. Die wenigsten Fördermittel erhielt der Bereich Ausbildungsplatzvermittlung: insgesamt waren es im Untersuchungszeitraum knapp 60.000€, im Schnitt 29.798€ pro Projekt. Ebenfalls recht unbedeutend sind die Projekte der dualen beruflichen Bildung, mit einer Gesamtfördersumme von 500.000€ bzw. 99.200€ pro Projekt. Allerdings berücksichtigen diese Zahlen nicht, wie viele Teilnehmer/innen mit den eingesetzten Mitteln erreicht werden.

Grafik (Block) 29: Bewilligungssumme nach Förderbereich (Grundgesamtheit)



Tatsächliche Einnahmen

Nicht immer wird die maximale Bewilligungssumme ausgenutzt. Da in vielen Fällen mehr lokale Eigenmittel bzw. Drittmittel akquiriert werden konnten, verminderte sich der Zuschuss aus MISEREOR- bzw. KZE-Mitteln entsprechend. Effektiv haben 62 Projekte weniger Mittel eingesetzt, als bewilligt waren. Die tatsächlich eingesetzten Mittel machten somit nur noch 82% der Gesamtmittel aus, im Vergleich zu den geplanten 88%.

Tabelle 5: Im Abschlussstatus (Verwendungsnachweis) ausgewiesene Projektmittel (in Euro)

	e = a + b	a	b	c	d	f = e + c + d	g = E - e
	Tatsächliche Bewilligungssumme	Bundesmittel KZE	MISEREOR	Eigenanteil	Sonstige Einnahmen	Gesamteinnahmen abgerechnet	Geplante minus tatsächliche Bewilligungssumme
N	106	67	66	71	58	106	106
Anteil Projekte in %	100%	63%	62%	67%	55%	100%	
Mittelwert	137.519	175.066	45.991	32.899	14.738	169.392	13.857
Median	93.920	143.512	35.113	4.800	607	102.917	1.270
Maximum	780.720	780.720	230.000	454.046	270.622	1.094.062	151.114
Minimum	13.000	38.170	7.472	-1.400	5	14.531	
Summe	14.764.869	11.729.451	3.035.418	2.335.838	854.794	17.955.501	1.468.826
Anteil bewilligte Mittel in %	100%	79%	21%				
Anteil Gesamtmittel in %	82,2%	65,3%	16,9%	13,0%	4,8%	100%	

Die Eigenmittel oder sonstigen Einnahmen (Drittmittel) machen 18% der Gesamteinnahmen aus; sie sind sehr ungleich über die 86 Projekte verteilt, die Eigen- oder Drittmittel ausgewiesen haben. In einem Drittel der Fälle macht der Eigen- oder Drittmittelanteil nicht mehr als 1.000 Euro aus. Rund 10% der 86 Projekte hatten jedoch beträchtliche Zusatzmittel von mehr als 100.000 Euro zur Verfügung.

Bei den tatsächlichen Ausgaben der untersuchten Vorhaben der beruflichen Bildung stellt sich die Relation kirchliche Eigenleistung (gemäß Definition, d.h. der Anteil der lokalen Eigen- und Drittmittel zzgl. des MISEREOR-Anteils) zu den eingesetzten KZE-Mitteln wie folgt dar: 35% kirchliche Eigenleistung zu 65% KZE-Mitteln.

Einnahmen bei den in der Feldstudie untersuchten Projekten

Die Einnahmen der Feldstudienprojekte (soweit angegeben) bewegen sich je nach Partner zwischen 10.000³⁵ und 200.000 Euro pro Jahr und reflektieren die Spannweite der Ansätze. Je größer die direkt erreichte Zielgruppe, umso höher der Jahresumsatz. Größere Berufsbildungszentren haben höhere Umsätze als kleinere Zentren.

Der Großteil der Einnahmen, oft über 90%, wird durch Zuschüsse von Gebern abgedeckt und bei fast allen Organisationen ist es zu einem großen Teil oder ausschließlich MISEREOR. Manche Partner erhalten Mittel von anderen kirchlichen oder internationalen Gebern (Brot für die Welt, Caritas, EU), aber auch aus privaten Stiftungen (z.B. TATA in Indien oder Itaú in Brasilien).

Um weiter kostendeckend zu arbeiten, haben viele Partner angefangen, ihr Einkommen zu diversifizieren und andere Einnahmequellen zu eröffnen. Im Wesentlichen sind es Kursgebühren und der Verkauf eigener Produkte. Einige Organisationen vermieten daneben ihre Räumlichkeiten, stellen Fahrdienstleistungen zur Verfügung, bieten Beratungsleistungen an, oder spezielle Kurse für eine zahlungskräftige Klientel. Kursgebühren passen sich in der Regel den Zahlungsmöglichkeiten der Teilnehmenden an und liegen zwischen ca. 1-20 Euro pro Person und Monat. Auszubildende, die nichts bezahlen können, werden freigestellt. In Äthiopien ist es üblich, dass sozialschwache Teilnehmer/innen ein Referenzschreiben der lokalen Verwaltung vorlegen, um von Gebührenzahlung entlastet zu werden. Ein FVTRS-Partner hat berichtet, zu Beginn der Ausbildung Gebühren zu erheben, die nach erfolgreichem Abschluss zurück erstattet werden. Dadurch werden Teilnehmende verpflichtet, die Ausbildung ernst zu nehmen und zu Ende zu führen.

Fast die Hälfte der FVTRS-Partner (14 von 33 der schriftlich befragten) gaben an, staatliche Fördermittel zu erhalten, die bis zu 25% der Einnahmen ausmachten. Von den anderen Organisationen hatte keine Zugang zu öffentlichen Subventionen im Berufsbildungssektor, auch nicht

³⁵ Hierbei handelt es sich nicht um ein Kleinprojekt, da die Förderung über die gesamte Projektlaufzeit bei über 25.000 Euro liegt.

die akkreditierten Träger. Zwei Partner erhielten zwar öffentliche Mittel, allerdings nicht im Bereich der beruflichen Bildung.

Die Möglichkeiten, Kosten durch zusätzliche eigene Einnahmen zu decken, sind jedoch begrenzt, auch wenn Einnahmen aus Kursgebühren, Produktverkauf und anderen Dienstleistungen noch Spielraum für Erhöhungen bieten. Internationale Erfahrungen zeigen, dass nicht mehr als 15% der Einnahmen durch Kursgebühren gedeckt werden und bis zu 15% durch Produktverkauf eingenommen wird; oft sind es aber nur jeweils 3-6%.³⁶ In zwei Fällen tragen Kursgebühren zu ca. 10% des Einkommens bei. Bei einem FVTRS-Partner, Indien, liegt der Anteil bei 16% und bei einem Partner in Äthiopien, sogar bei ca. 40%. Beiträge aus Produktverkäufen liegen zwischen 0,5% und 2% der Einnahmen; nur ein FVTRS-Partner gibt 13% an (Verkäufe von Handwerks- und ökologischen Agrarprodukten). Zwei der untersuchten Partnerorganisationen sind am erfolgreichsten bei der Einkommensgenerierung: internationale Zuschüsse machen im ersten Fall nur 40% des Einkommens aus (ca. 50% wird über indische Fördermittel sowie einige Consultingaufträge finanziert und 10% über Kursgebühren), im zweiten 53% (den Rest tragen weitgehend Kursgebühren). Wenn internationale Geber ihre Mittel reduzieren, werden lokale Organisationen sich vor allem wohl nach staatlichen Subventionen oder privater Förderung (z.B. der Betriebe oder Stiftungen) umsehen müssen.

Einige wenige MISEREOR-Partner geben ihren Teilnehmenden einen Kredit für die Zahlung der Kursgebühren, den erfolgreiche Absolventen/innen später zurückzahlen müssen. Samvada hat mit solch einer Regelung experimentiert, aber die Rückzahlungsrate war wegen anderer Verpflichtungen der Absolventen (Miete, Verpflegung, Zahlungen an die Familie) sehr gering. Auch andere internationale Erfahrungen zeigen, dass der Rücklauf eher niedrig ist (ca. 60-70%)³⁷ und häufig den Verwaltungsaufwand nicht lohnt.

4.8.2. Ausgaben und Ausgabenfelder

Tatsächliche Projektkosten

Entsprechend der MISEREOR-Schlussaufstellung der Kosten wurden in den 106 Projekten der Grundgesamtheit insgesamt 17,8 Mio. Euro umgesetzt. Das sind 110.815 Euro weniger Ausgaben als tatsächlich eingenommen wurde.

Tabelle 6: Im Abschlussstatus (Verwendungsnachweis) ausgewiesene Projektkosten (in Euro)

MISEREOR-Kosten-Zuordnung	Einmalige Ausgaben	Personal	Laufende Programmausgaben	Sonstige laufende Ausgaben	Fonds	Buchprüfung	Reserve	andere Ausgaben	Gesamtausgaben abgerechnet
N	72	80	87	79	7	54	59	4	106
Anteil Projekte in %	68%	75%	82%	75%	7%	51%	56%	4%	100%
Mittelwert	71.476	64.562	48.003	23.520	179.096	2.718	505	17.197	168.346
Median	20.071	36.907	28.741	12.662	96.271	2.221	0	0	102.923
Maximum	563.981	435.969	338.610	204.507	435.893	16.238	10.876	68.790	1.104.830
Minimum	0	2.194	919	0	0	0	0	0	8.152
Summe	5.146.285	5.164.975	4.176.277	1.858.081	1.253.674	146.782	29.822	68.790	17.844.685
Anteil an Gesamtkosten in %	29%	29%	23%	10%	7%	1%	0%	0%	100%

MISEREOR ordnet die Kosten bestimmten Positionen zu, wie in Tabelle 6 dargestellt. Allerdings sind die Abgrenzungen nicht immer einheitlich. Von daher ermöglicht die obere Tabelle nur eine generelle Übersicht über die jeweiligen Kostenpositionen. Eine detaillierte Kostenaufstellung wäre im Rahmen dieser Evaluierung zu zeitaufwendig gewesen. In der folgenden Tabelle 7 sind nur einige der erfassten Unterpositionen aufgeführt.

³⁶ GTZ (2007): Proceedings: International symposium on Implementation issues of diversified financing strategies for TVET. Symposium organised by the Ethio-German Engineering Capacity Building Program (ECBP), November 20-21, 2006, Addis Ababa, Ethiopia. Published February 2007

³⁷ GTZ (2007), aaO

Tabelle 7: Einzelne Kostenpositionen (in Euro), aus detailliertem Verwendungsnachweis

Einzelkosten-Zuordnung	Workshops mit Zielgruppen	Qualifizierung von Personal	Didaktisches Material	Ausstattung	Baumaßnahmen	Internatsunterbringung
N	17	11	15	29	27	6
Anteil Projekte in %	16%	10%	14%	27%	25%	6%
Mittelwert	25.278	12.595	12.716	51.531	83.488	36.208
Median	21.358	5.905	11.279	13.057	34.969	32.842
Maximum	104.134	41.961	43.047	514.112	297.395	64.908
Minimum	3.215	1.350	593	1.219	2.343	12.339
Summe	429.727	138.549	190.743	1.494.402	2.254.185	217.247
Anteil an Gesamtkosten in %	2%	1%	1%	8%	13%	1%

Laut Verwendungsnachweis sind mindestens 5,2 Mio. Euro (29% der Gesamtkosten) in Personalkosten geflossen und 4,2 Mio. Euro (23%) in laufende Programmausgaben (Workshops, Fortbildungen, Lehrmaterialien, etc.). Baumaßnahmen und Ausstattung von Lehrwerkstätten und Schulen sind zum Teil als einmalige Ausgaben, zum Teil als Programmausgaben, zum Teil explizit als Baumaßnahmen ausgewiesen (in der oberen Tabelle dann als einmalige Ausgabe mitgerechnet); sie machen insgesamt ca. 3,745 Mio. Euro aus, 21% der Gesamtkosten (Summe aus 1,5 Mio. für Ausstattung und 2,3 Mio. für Baumaßnahmen, Tabelle 7).

Ausgaben der in der Feldstudie untersuchten Projekte

In der Regel machen die MISEREOR-Partner wenig Überschüsse und geben weitgehend das aus, was sie im Verlauf des Jahres einnehmen. Je nach Partner und soweit angegeben variieren die Kosten zwischen rund 5.000 und 140.000 Euro. Nur wenige Partner wären fähig, Rücklagen zu bilden. Da alle Organisationen von externen Zuschüssen abhängen, die nicht immer garantiert sind und meist keine Rücklagen vorsehen, versuchen die Partner ihre Kosten möglichst auf niedrigem Niveau zu halten. Nach eigenen Aussagen arbeiten sie im Vergleich zu anderen Anbietern eher kostengünstig, was durch die Beobachtungen der Evaluatoren im Feld bestätigt wurde. Ein Partner in Äthiopien hat allerdings angemerkt, dass es sehr teuer sei, mit den schwierigen Zielgruppen zu arbeiten und ein anderer gab an, dass sie im Vergleich zu öffentlichen Trägern wohl teurer wären, aber eine wesentlich bessere Qualität anbieten würden.

4.8.3. Kosten pro Begünstigte/n

Projektausgaben pro Begünstigte insgesamt

Für alle Projekte der Grundgesamtheit liegen uns Angaben zu ihren Kosten vor, aber in nur 83 Fällen gibt es verwertbare Zahlen zu den Projektteilnehmer/innen. Insgesamt wurden in diesen Projekten 15,9 Mio. für eine Zielgruppe von 108.509 Personen verwendet, im Durchschnitt 146 Euro pro Teilnehmenden (Tabelle 8).

Da die durchschnittlichen Ausgaben pro TN in den einzelnen Projekten stark variieren – zwischen 10€ und 6.580€ pro Teilnehmenden – gibt uns der Median der Ausgaben von 280 Euro pro TN³⁸ zudem eine realistischere Einschätzung der Durchschnittskosten. Unter diesen Teilnehmer/innen sind jedoch nicht nur Auszubildende, sondern auch Begünstigte anderer Maßnahmen.

³⁸ Das heißt, in 50% der Projekte liegen die Ausgaben pro TN über 280€ und in der anderen Hälfte darunter.

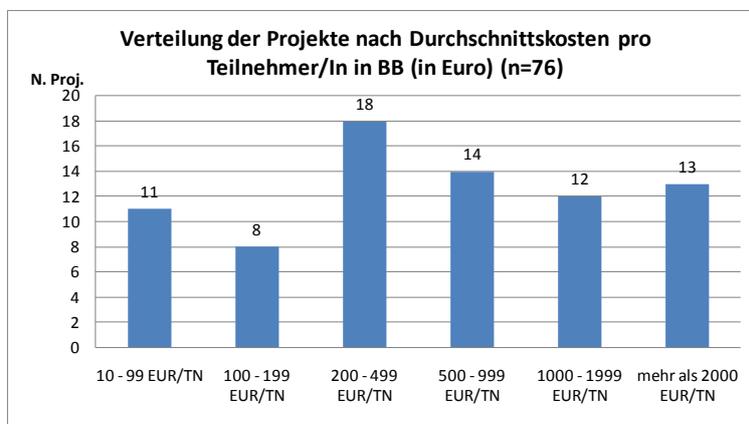
Tabelle 8: Ausgaben pro Teilnehmenden

Kriterium	Alle Projekte	Projekte mit TN in Maßnahmen der BB
Projekte mit verwertbaren Zahlen	83	79
Anz. TeilnehmerInnen	105.998	77.416
Anz. TeilnehmerInnen in BB		46.082
Gesamtausgaben (Euro)	15.369.043 €	15.143.405 €
Gesamtausgaben pro TeilnehmerIn	145 €	196 €
Gesamtausgaben pro TeilnehmerIn in BB		329 €
Median der Ausgaben pro TN	280 €	331 €
Maximum der Ausgaben pro TN und Projekt	6.580 €	6.580 €
Minimum der Ausgaben pro TN und Projekt	10 €	23 €

Für 79 Projekte liegen uns neben den Gesamtteilnehmerdaten auch Zahlen zu den Teilnehmenden an Maßnahmen der beruflichen Bildung vor: insgesamt 46.082 Personen. Da wir jedoch nicht wissen, welcher Anteil der Ausgaben in diesen Projekten für berufliche Bildung und welcher Anteil evtl. für andere Aktivitäten aufgewendet wurde, können wir die Ausgaben pro Begünstigte/n nur auf alle Teilnehmenden verteilen: die Ausgaben pro Person liegen hier bei 196 Euro, der Median der durchschnittlichen Ausgaben pro TN und Projekt beträgt 331€. Dies bedeutet, dass Projekte mit expliziten Berufsbildungsmaßnahmen tendenziell höhere Ausgaben pro Person aufweisen als etwa integrierte Ansätze oder Vorhaben der Kleinkredit- oder Beschäftigungsförderung.

Die nachstehende Grafik 29 macht deutlich, dass sich die Durchschnittskosten pro Teilnehmenden sehr unterschiedlich verteilen. In 19 der erfassten Fälle (25%) liegen sie unter 200€ pro TN, in 25 Fällen (33%) bei 1.000€ und mehr.

Grafik 30: Ausgaben pro Teilnehmer/in (Grundgesamtheit)



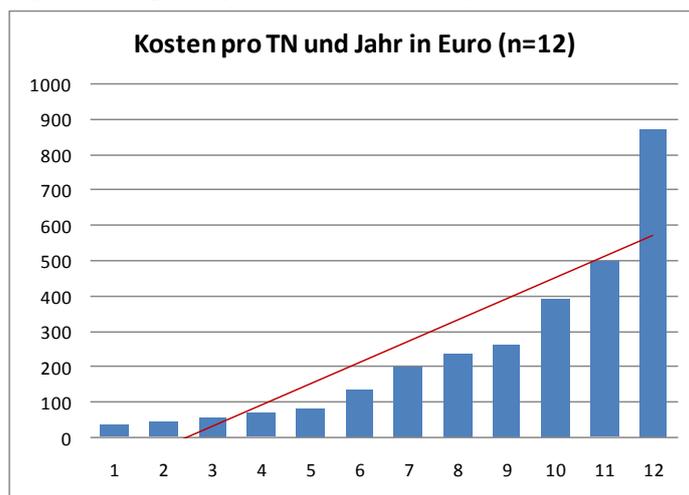
Diese Kostenverteilung berücksichtigt jedoch nicht die unterschiedlichen Laufzeiten der Projekte (ein halbes Jahr bis sechs Jahre) und auch nicht die sehr unterschiedliche Kursdauer. Sie kann daher nur eine generelle Orientierung über die mögliche Spannweite der Kosten pro Teilnehmer/in liefern. In einem Evaluierungsbericht der Evaluationssynthese wurden erhebliche Unterschiede bei den Kosten des gleichen Trägers mit dualer Berufsbildung an unterschiedlichen Standorten auf den Philippinen festgestellt. Die Evaluierung konnte allerdings nicht die Gründe für die Unterschiede klären. Dies zeigt zusätzlich, wie schwierig ein Vergleich der Kostenverteilung ist.

Kosten pro Teilnehmende/n in den Feldstudienprojekten

Auch in den Feldstudienprojekten fallen die Kosten sehr unterschiedlich aus. Im Vergleich zu den Berechnungen während der Deskstudie sind die Durchschnittskosten der Feldstudienprojekte niedriger: die Hälfte liegt unter 200€ pro TN. Bei den FVTRS-Partnern muss berücksichtigt werden, dass Personal- und Verwaltungskosten von der FVTRS-Zentrale hier nicht hinzugerechnet wurden; es kommen etwa 10-20% hinzu. Verhältnismäßig hohe Kosten fallen in einem Projekt in Äthiopien an;

die Angaben zu den Begünstigten sind aber widersprüchlich und berücksichtigen wahrscheinlich nicht immer die Teilnehmenden an Kurzkursen. Während unsere Durchschnittsberechnung für 2012-2014 rund 500 Euro pro TN und Jahr ergibt, haben die Feldstudienexperten auf der Grundlage lokaler Daten für 2014 nur ca. 350 Euro errechnet. Die anderen MISEREOR-Partner bewegen sich zwischen 130 und 300 Euro pro TN und Jahr. Einen Sonderfall und Ausreißer nach oben stellt ein Partner in Äthiopien dar, die mit hoher Intensität die Reintegration von ehemaligen Prostituierten begleiten und daher nicht mit den anderen Anbietern von beruflicher Bildung verglichen werden können.

Grafik 31: Ausgaben pro Teilnehmer/in (Projekte der Feldstudie³⁹)



Normalerweise werden die Kosten der beruflichen Bildung pro Unterrichtsstunde und Teilnehmer/in angegeben, da die Kursdauer sehr unterschiedlich ist und beim Vergleich von jährlichen Kosten pro Teilnehmenden zu Verzerrungen führen kann. Nach Aussage von Fachleuten liegen sie in Entwicklungsländern abhängig von der Art des Kurses (technisch/nicht-technisch) bei 1,5€ – 6,0€. Für zwei Partner in Äthiopien, einen in Brasilien und acht FVTRS-Partner in Indien konnten wir die jährlichen Ausgaben pro Lehrlingsstunde ermitteln, die eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Ansätzen erlauben. In neun Fällen variieren sie zwischen 0,02 und 0,10 Euro pro Unterrichtsstunde und Teilnehmer/in, in einem Fall sind es 0,18€ und einem anderen 0,38€. Dies ist extrem niedrig. Zum Vergleich: in Indien legt die staatliche Norm für MES (*Modular Employable Skills*) 0,33-0,40€ pro Lehrlingsstunde fest; andere Trainingsanbieter rechnen mit 60-70 Euro-Cent. Ein Kurs bei SENAI (*Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial*) in Brasilien kostet für eine/n Teilnehmer/in 0,60-0,90€ pro Stunde.

In Äthiopien werden jährliche durchschnittliche Ausgaben pro Lehrling in staatlichen Ausbildungszentren mit ca. 85€ angegeben, Vergleichswerte für Ausgaben pro Lehrlingsstunde liegen uns nicht vor. Für Deutschland dagegen werden jährliche Kosten der dualen Ausbildung mit ca. 2.500€ bis 9.000€ pro Lehrling angenommen, je nachdem, ob nur die zusätzlich entstehenden Kosten im Betrieb berechnet oder alle Kosten der Ausbildung zugrunde gelegt werden.⁴⁰

³⁹ Einbezogen wurden alle Projekte der Feldstudie, für die genügend Daten vorlagen.

⁴⁰ GTZ (2007): Proceedings: International symposium on Implementation issues of diversified financing strategies for TVET. Symposium organised by the Ethio-German Engineering Capacity Building Program (ECBP), November 20-21, 2006, Addis Ababa, Ethiopia. Published February 2007. Seite 11.

4.9. Projektpartner und Projektträger

4.9.1. Akkreditierung

Bei der Evaluationssynthese der Deskphase waren nur drei der 15 Partnerorganisationen akkreditiert, in der Stichprobe waren es ebenfalls sehr wenige (drei Träger, zwei weitere hatten die Akkreditierung beantragt). Von den während der Feldstudie befragten 17 Partnerorganisationen sind nur vier akkreditiert, zwei in Äthiopien über das staatliche TVET-Büro und zwei in Indien (siehe Grafik 26). Darüberhinaus vermittelt DoC Addis Abeba Lehrlinge in zwei akkreditierte private Ausbildungszentren und FVTRS, Indien, gibt Partnerorganisationen die Möglichkeit, eine kostengünstige Akkreditierung bei dem Nationalen Institut für offene Ausbildung (NIOS) zu erhalten. Doch nicht alle FVTRS-Partner nutzen diese Chance und sind akkreditiert; von den schriftlich befragten 33 Organisationen waren es 14, also knapp die Hälfte, davon 11 bei NIOS. Akkreditierung ist nicht teuer, solange nicht zusätzliche Investitionskosten berücksichtigt werden. In Äthiopien kostet sie alle drei Jahre ca. 125 Euro, in Indien, im Fall von FVTRS, ca. 13 Euro oder, wenn sie direkt erfolgt, ca. 25 Euro. Wenn sie über eine bereits akkreditierte Partnerinstitution erlangt wird (wie im Fall von Myrada und Jana Vikas) kostet sie nach Aussage der Partnerorganisationen gar nichts.

Akkreditierung hat nicht nur den Vorteil, dass Kurse staatlich anerkannt sind und daher den Absolventen/innen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder beim Zugang zu Krediten oder Versicherungen eröffnen können. Sie bietet den akkreditierten Institutionen auch Möglichkeiten, an Fortbildungen teilzunehmen und Schulungsmaterialien zu erhalten, und als Anbieter der beruflichen Bildung mehr Anerkennung zu erlangen, z.B. weil nur staatlich geprüfte Ausbilder zum Einsatz kommen.

Es gibt aber auch Nachteile. Akkreditierungen legen bestimmte Qualitätsindikatoren zugrunde, die manche Organisationen nicht erfüllen können oder wollen. Es wird ein Mindeststandard an Infrastruktur, Ausrüstung und Ausbildungspersonal erwartet, der nicht immer vorhanden ist. Die Nachrüstung ist mit erhöhten Investitionen und laufenden Kosten verbunden. Die St. Mary's Schule in Wukro steht beispielsweise zur Zeit vor dem Problem, einen Traktor und andere landwirtschaftliche Maschinen anschaffen zu müssen, um die Akkreditierung aufrecht zu erhalten. Die von den Daughters of Charity geführte Schule in Mekelle musste die Eingangsvoraussetzung von Klasse-8-Abschluss auf Klasse 10 erhöhen, um akkreditiert zu werden. Viele MISEREOR-Partnerorganisationen lehnen daher die Akkreditierung ab, um weiterhin ihre Zielgruppen bedienen zu können. Partner befürchten auch, strengeren Kontrollen unterworfen zu sein, Kurse mit vordefinierten Inhalten und Methoden füllen zu müssen, die nicht mehr auf den Bedarf der Zielgruppen reagieren können, aus Gründen der Kostendeckung Schulgebühren erheben zu müssen und dann nicht mehr sozialschwache Schichten erreichen zu können – und evtl. sogar Schmiergelder zahlen zu müssen. Akkreditierung kann für Schulabbrecher und Marginalgruppen in der Konsequenz den Ausschluss aus dem System der beruflichen Bildung bedeuten. Manche der MISEREOR-Partner haben auch argumentiert, keine Dienstleistungsinstitution im staatlichen System der beruflichen Bildung sein zu wollen, sondern ihren Zielgruppen in einer ganzheitlichen Form den Weg in den Arbeitsmarkt zu erleichtern; dabei wären Berufsbildungsangebote ein Element unter vielen.

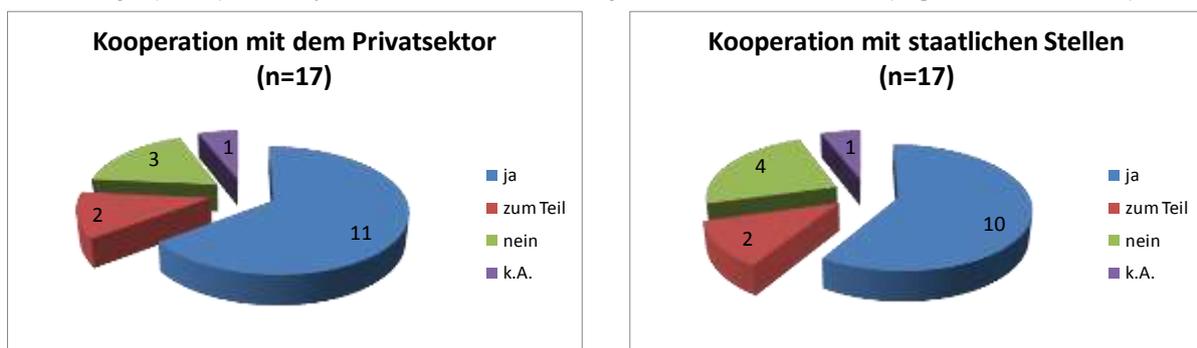
4.9.2. Kooperation mit dem Privatsektor

In der Stichprobe und der Evaluationssynthese der Deskphase haben 40% bzw. knapp 60% der Projekte Kontakte zu Betrieben. In der Feldphase dagegen liegt der Anteil bei über 80% deutlich höher. Dies deutet darauf hin, dass der Kontakt zu Betrieben in der Deskphase unterschätzt wurde, weil viele Partnerorganisationen nicht explizit darüber berichten. Die Mehrzahl der Partnerorganisationen kooperiert mit Betrieben und Unternehmen vor allem mit Hinblick auf Praktika für Lehrlinge und mögliche Unterbringung ihrer Absolventen/innen. Einige haben feste Vereinbarungen mit Trainingsinstitutionen oder individuellen Klein(st)unternehmern, bei denen sie Jugendliche in Ausbildung vermitteln (DoC Addis, Myrada, Janvikas, Jana Vikas, z.T. SER). FVTRS

kooperiert mit dem privaten L&T Training Institute und vermittelt ihnen Lehrlinge für den Bausektor, viele von ihnen aus entlegenen ländlichen Gegenden, zu denen L&T keinen Zugang hat. Ein paar wenige Organisationen fragen bei Arbeitgebern nach Feedback zu ihren Kursen nach, andere erhalten private Fördermittel (Myrada, Janvikas, Casa de Passagem). Das St. Mary's College in Wukro etabliert schriftliche oder mündliche Vereinbarungen mit lokalen Betrieben und formalisiert dadurch die Zusammenarbeit. Insgesamt wurde aber die Kooperation mit dem Privatsektor als wenig zufriedenstellend und verbesserungswürdig eingestuft. In keinem Fall gab es eine in Richtung duale Ausbildung gehende Kooperation, die zudem Potentiale einer Kostenteilung eröffnen könnte.

Nicht immer sind Unternehmen bereit, junge Menschen aus marginalisierten Lebenskontexten einzustellen. Jugendliche werden häufig mit diskriminierender Kultur und Vorurteilen konfrontiert. Partnerorganisationen schulen ihre Zielgruppen zwar in Geschlechtergleichheit, Menschenrechten und ethnischer oder sozialer Gleichstellung. Sie sind aber gleichzeitig froh, die Abgänger/innen überhaupt in einen Job zu vermitteln und machen soziale Ausgrenzung in Betrieben selten zum Thema. Es gibt aber auch Ausnahmen. Casa de Passagem geht beispielsweise bewusst auf Unternehmen zu, und versucht, sie für den Umgang mit ausgegrenzten Gruppen und für die Bedeutung von Beschäftigungsmöglichkeiten für junge Menschen zu sensibilisieren. Manchmal kommen die Unternehmen selbst auf CP zu und fragen Unterstützung nach, insbesondere diejenigen, die sich ihrer sozialen Verantwortung bewusst sind. Samvada hält Kontakt zu Unternehmen der Medienwirtschaft, um Mitglieder unterer Kasten oder Frauen in privilegierte Jobs zu platzieren.

Grafik (Block) 32: Kooperation mit Privatwirtschaft und staatlichen Stellen (Ergebnisse Feldstudie)



4.9.3. Kooperation mit staatlichen Institutionen

Die Feldstudien haben deutlich gemacht, dass die Zusammenarbeit mit staatlichen Stellen pragmatisch ist und dort stattfindet, wo sie notwendig ist. Die akkreditierten Träger müssen z.B. mit dem öffentlichen Sektor kooperieren, um ihre Zulassung zu erneuern. In Äthiopien findet auf lokaler Ebene Austausch zur Auswahl der Begünstigten statt, da die Sozialbehörden bei der Identifizierung von besonders bedürftigen Zielgruppen intervenieren wollen. In allen drei Feldstudienländern erhalten einige der Partner finanzielle Zuschüsse, die sich aber meist in relativ niedrigem Bereich bewegen. Öffentliche Institutionen können bei der Vermittlung von Kleinkrediten für Absolventen/innen relevant sein, werden aber nur selten diesbezüglich aufgesucht (mit wenigen Ausnahmen). Insgesamt sehen die Partnerinstitutionen in der Zusammenarbeit mit dem staatlichen Sektor wenig Mehrwert. Im Gegenteil befürchten sie bevormundet und evtl. sogar von korrupten Beamten zur Kasse gebeten zu werden.

Kooperationsstrukturen mit staatlichen Institutionen wurden während der Deskphase nicht explizit untersucht – auch hierüber wurde meistens gar nicht berichtet; offensichtlich handelt es sich nicht um definierte Projektaktivitäten. Es wurde ebenfalls deutlich, dass nur sehr wenige Partnerorganisationen staatliche Zuschüsse erhalten. Dies konnte lediglich bei drei Projekten der Stichprobe (von 35) und einem Projekt der Evaluationssynthese (von 15) festgestellt werden.

Kooperation mit staatlichen Institutionen könnte Strategien der beruflichen Bildung positiv beeinflussen, wenn Behörden und staatliche Träger den besonderen Zugang der NROs zu ausgegrenzten Zielgruppen und die ganzheitlichen Ansätze besser kennen lernen würden. Aber nur wenige Partnerorganisationen versuchen, Vertreter des öffentlichen Sektors entsprechend zu sensibilisieren. FVTRS lädt Mitarbeiter von Ministerien zu der zentralen Konferenz zu beruflicher Bildung ein. Samvada in Indien und SER in Brasilien versuchen ihre Ansätze an staatlichen Schulen zu vermitteln. St. Mary's College in Äthiopien gilt als Modell und hat vor kurzem das Zertifikat für ein regionales Kompetenzzentrum erhalten.

4.9.4. Netzwerke und Kooperationspartner

Die Feldstudien haben untersucht, inwieweit die Partnerorganisationen Netzwerkarbeit mit anderen Institutionen der beruflichen Bildung betreiben. Nur wenige der Partner in Äthiopien, Indien und Brasilien tun dies konsequent. FVTRS in Indien möchte bereits bestehende Anstrengungen zur Vernetzung der FVTRS-Partner untereinander deutlich verstärken und hat dieses Jahr mit dem Aufbau eines regionalen Netzwerkes im Bundesstaat Karnataka begonnen. Bisher sind die Netzwerke recht lose, oftmals haben sich die Projektkoordinatoren auf der jährlichen Konferenz, die von FVTRS veranstaltet wird oder bei Trainings zum Management der Projekte getroffen. Auch solch lose Verbindungen können effektiv sein. So gaben vier der besuchten FVTRS-Partner in Jharkhand an, dass sie untereinander in Kontakt stehen und Erfahrungen austauschen. Das Montfort Technical College möchte sich zum Beispiel bei Preriton Ki Rani Rat holen zum Aufbau eines Krankenpflege Kurses. Durch seine Kontakte zu vielen lokalen NROs konnte FVTRS außerdem zusammen mit dem privaten L&T Trainingsinstitut Informationsveranstaltungen in den Dörfern durchführen, um Jugendliche über mögliche Ausbildungen in der Baubranche zu informieren. In Äthiopien hat das staatliche TVET-Büro ein Netzwerk von Berufsbildungsschulen zum Austausch von guten Praktiken gestartet. Die St. Mary's Schule wurde hierzu eingeladen, allerdings hat die eigentliche Arbeit im Netzwerk noch nicht begonnen. Bisher arbeitet St. Mary's bereits mit einer polytechnischen Schule zusammen, um Ressourcen (Werkstätten und Trainer) gemeinsam zu nutzen.

Weitere Kooperation mit NROs und anderen Berufsbildungsinstitutionen findet eher sporadisch statt, z.B. zur Umsetzung eines EDP Trainings (Myrada, Indien). Janvikas in Indien hat verschiedene andere Institutionen besucht, um herauszufinden, ob sie die gleichen Herausforderungen und Probleme haben und wie sie damit umgehen. Die Strukturierung solcher Kooperationen, z.B. durch schriftliche Vereinbarungen, könnte nicht nur dem Erfahrungsaustausch dienen, sondern auch die Verpflichtungen und Ziele jedes Partners im Netzwerk verdeutlichen und die Konditionen der Kooperation festhalten.

4.9.5. Institutionelle Stärken und Schwächen

Nachfolgend fassen wir die bei den meisten der besuchten Partnern identifizierten institutionellen Stärken und Schwächen zusammen.

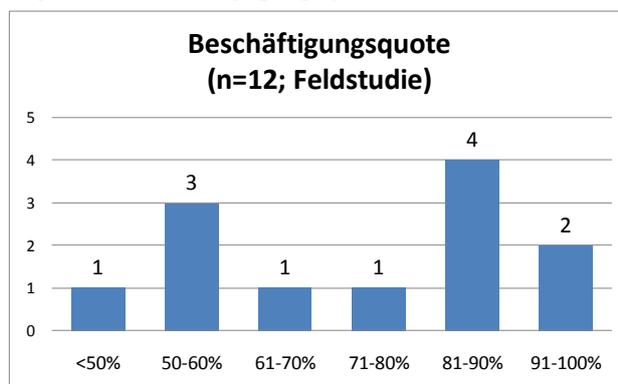
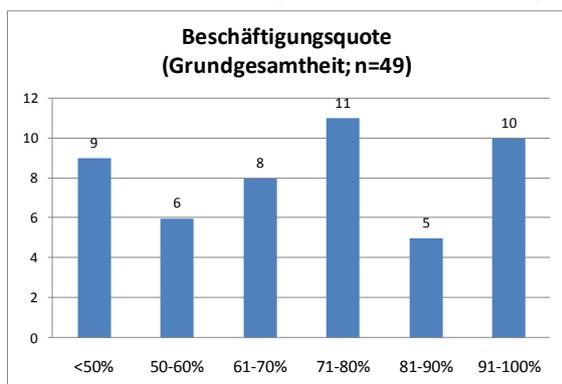
Tabelle 9: Stärken und Schwächen der Trägerinstitutionen

Stärken	Schwächen
<ul style="list-style-type: none"> • Gute Verankerung im lokalen Umfeld und Anerkennung durch die lokale Bevölkerung • Sozial engagiertes Personal • Qualifizierte, sich mit den Trägern identifizierende Lehrkräfte, die auf die besonderen Anforderungen der ganzheitlichen Vorgehensweise eingehen • Im Vergleich zu den formalen Trägern der Berufsbildung geringere Kosten der Kurse 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoring des Verbleibs von Absolventen/innen meist nicht ausreichend • Abhängigkeit von internationalen Finanzquellen • Fehlende Anerkennung und Unterstützung durch den öffentlichen Berufsbildungssektor • Keine oder wenig Koordination mit privaten und öffentlichen Trägern der formalen Berufsbildung • Fehlende Kooperation der NROs untereinander • Keine klare Strategie der Personalfortbildung (z.B. im Bereich soziale und Lebenskompetenzen sowie neue Technologien)

4.10. Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit

Die Beschäftigungsrate der Abgänger/innen von Ausbildungskursen ist ein Indikator für die Effektivität der Berufsbildungsmaßnahmen und für Beschäftigungsfähigkeit. Bei der Grundgesamtheit liegt die Beschäftigungsrate der Ausgebildeten für 49 Fälle vor. Knapp mehr als die Hälfte der Projekte verweist dabei auf eine Beschäftigung von über 70%, wobei sich dieser Wert in der Regel auf den ersten Job direkt nach der Ausbildung bezieht. Weder in der Stichprobe noch in der Evaluationsanalyse konnten jedoch klare Zusammenhänge festgestellt werden, welche Faktoren eine hohe Beschäftigungsrate fördern.

Grafik (Block) 33: Verteilung der Projekte nach Beschäftigungsquote



Diese positive Tendenz im Hinblick auf Beschäftigung wurde während der Feldstudie bestätigt. Von den zwölf Projekten, die Angaben über den Verbleib ihrer Absolventen/innen machten, konnten sieben einen ähnlich hohen Beschäftigungsgrad nachweisen (siehe Grafik 32). Nur ein Zentrum in Brasilien liegt mit ca. 20% erheblich darunter, wobei der Organisation Zahlen nur lückenhaft vorliegen. Bei Casa das Mulheres und auch Caritas (beide Brasilien) stehen die Bemühungen um den

Aufbau alternativer und nachhaltiger Einkommensmöglichkeiten im produktiven Sektor erst am Anfang und die entsprechenden lokalen Maßnahmen noch auf sehr unsicheren Fundamenten. Im Fall des Frauenzentrums wird zudem auf die sehr schwierige Zielgruppe verwiesen und darauf, dass berufliche Bildung und Beschäftigungsförderung nicht im Fokus des Projektes lagen.

Beschäftigung bedeutet vor allem selbständige und wohl meistens informelle Arbeit. Nur die beiden Berufsbildungszentren in Äthiopien, St. Mary's und DoC Mekelle, sowie Samvada in Indien führen ihre Schüler hauptsächlich in formale Beschäftigung.

Wie oben bereits beschrieben, bemühen sich viele Projektpartner darum, ihre Absolventen/innen bei der Arbeitssuche zu unterstützen. In der Tendenz können Partner, die eng mit Betrieben zusammenarbeiten (St. Mary's, DoC Mekelle, Samvada) oder ihre Abgänger/innen intensiv beim Übergang in den Arbeitsmarkt begleiten (Nolawi) höhere Beschäftigungsraten vorweisen. Aber auch Casa de Passagem gibt an, eng mit Betrieben zu kooperieren und die Jugendlichen auf ihrem Weg in die Selbständigkeit zu unterstützen; hier ist die genannte Beschäftigungsquote mit 10-30% extrem niedrig – wobei jedoch unklar ist, ob die restlichen Jugendlichen nicht auch informell beschäftigt sind oder gar weiter studieren; Casa de Passagem vermutet, dass weitere 50% der Abgänger eine Arbeit im informellen Sektor finden.

Ausgebildete Frauen finden ähnlich häufig Arbeit wie männliche Absolventen. In Brasilien wurde beobachtet, dass Frauen eher eine selbständige Beschäftigung wählen als Männer und auch in Indien entstand dieser Eindruck. Das wird durch die von den Partnern vorgelegten Zahlen nicht bestätigt, hängt aber wohl von der Art des Projektes und der Ausbildung ab. Auffallend ist, dass Arbeitslosenraten stark nach Geschlechtern variieren können. Fast doppelt so viele männliche Abgänger bei Jan Sewa Parishad (Indien) sind arbeitslos im Vergleich zu den Frauen. Bei Jana Vikas (Indien) ist dies umgekehrt, und die hohe Arbeitslosenrate unter Frauen von 68% ist beunruhigend; die Organisation hat erst letztes Jahr mit einer speziell an Frauen gerichteten Ausbildung in Schneidern und Sticken begonnen und es offensichtlich nicht geschafft, ihre Absolventinnen in Beschäftigung zu führen.

Die an den Fokusgruppengesprächen teilnehmenden Absolventen/innen waren mit wenigen Ausnahmen alle ökonomisch aktiv und konnten ihr Einkommen verbessern; viele fangen an zu sparen können ihre Familien unterstützen. Fast alle berichteten von verbessertem sozialen Verhalten, Stärkung von zwischenmenschlichen Beziehungen und einer besseren Integration in die Gesellschaft. Die während der Ausbildung vermittelten sozialen und Lebenskompetenzen haben wesentlich mit dazu beigetragen, dass sie sich besser auch in den Arbeitsmarkt integrieren können. Auch wenn die Befragung vor allem qualitativ durchgeführt wurde und die Auswahl der Befragten durch die jeweiligen Organisationen vorgeprägt war (die „Gescheiterten“ haben eher nicht daran teilgenommen), so zeigen die Ergebnisse doch die weitgehend positiven Tendenzen auf. Negative oder unzufriedenstellende Erfahrungen, insb. hinsichtlich der ökonomischen Integration, sickerten durchaus durch, wie z.B. im Fall von DoC Addis in Äthiopien oder Jan Sewa Parishad in Indien. Absolventen/innen, die von DoC Addis in Ausbildungskurse privater Träger vermittelt wurden, stellten beispielsweise die Unfähigkeit der Träger heraus, den Lehrplan mit der praktischen Realität zu verbinden. Bei einem Partner wurde die unzureichende Verbindung zu neuen Technologien bemängelt, die fehlende Anbindung an den Markt für diejenigen, die sich selbstständig machen wollten, und die ungenügende Begleitung bei der Jobsuche. Gleichzeitig berichtete der Partner, die Absolventen/innen beim Aufbau von Klein(st)unternehmen über eine längere Zeit zu begleiten, und mit 89% eine relativ hohe Beschäftigungsquote. Insgesamt bestätigen diese Ergebnisse auch die Resultate der Deskstudie, wo für viele Projekte positive Wirkungen in Bezug auf berufliche und soziale Eingliederung aufgezeigt wurden.

Selbständige Beschäftigung bedeutet in der Regel einen ein-Personen-Kleinstbetrieb. Nur ein selbständiger Ehemaliger des Samvada-Kurses zum organischen Anbau berichtete, einen weiteren

landwirtschaftlichen Mitarbeiter zu beschäftigen. In drei weiteren Interviews (zwei in Indien, eines in Brasilien) haben Teilnehmende an Fokusgruppen diese Möglichkeit immerhin erwogen.

4.11. Perspektiven der Weiterbildung

Während der Deskstudie konnten nicht genügend Daten darüber gesammelt werden, inwieweit sich die Absolventen/innen im Anschluss an die Ausbildung weiterbilden. Während der Feldphase berichteten sieben der 17 analysierten Partnerorganisationen, dass ihre Absolventen/innen weiter die Schule besuchen bzw. studieren. Der Anteil der Weiterlernenden liegt dann bei ca. 10-30%. Ein hoher Anteil wird insbesondere bei den FVTRS-Partnern erreicht, da FVTRS ja bewusst das Nachholen des Schulabschlusses (10. Klasse) unterstützt. Auch unter den Jan Sewa Parishad Teilnehmenden wird ein relativ hohes Bildungsniveau erreicht, da JSP gezielt das Weiterstudium fördert. So nutzen Absolventen/innen oft das kleine Einkommen, um Weiterbildung zu finanzieren. Eine gute berufliche Grundbildung eröffnet den Absolventen/innen daneben die Möglichkeit, in einem Betrieb weiter auf ihren Kenntnissen aufzubauen, um sich besser in ihrem Bereich zu qualifizieren. Dies wurde z.B. von Arbeitgebern von Ehemaligen in Indien bestätigt (Samvada-Journalismusausbildung, Janvikas-Dienstleistungskurs) und auch in Äthiopien (St. Mary's-Kurse in Lederhandwerk und Metallbearbeitung).

4.12. Unterstützung durch MISEREOR

4.12.1. Formen der Unterstützung

MISEREOR versteht seine Zusammenarbeit mit den lokalen Partnern als eine Form von Dialog auf Augenhöhe. Neben der Bewilligung von finanziellen Zuwendungen leisten MISEREOR-Mitarbeiter/-innen konzeptionelle Orientierungshilfen, insbesondere während der Phase des Projektantrags und indem sie die Zwischen- und Schlussberichte kommentieren. Daneben besuchen sie die Partner regelmäßig, einerseits um die Mittelverwendung vor Ort zu überprüfen, andererseits um mit ihnen einzelne Strategien im Detail zu diskutieren. Vereinzelt trägt MISEREOR zur Netzbildung der Partner bei, indem es gemeinsame Veranstaltungen oder Treffen organisiert und finanziert. Die Partner sind jedoch für Entscheidungen zu konzeptioneller Ausrichtung oder Kooperation mit anderen selbst verantwortlich.

4.12.2. Qualitätskontrolle

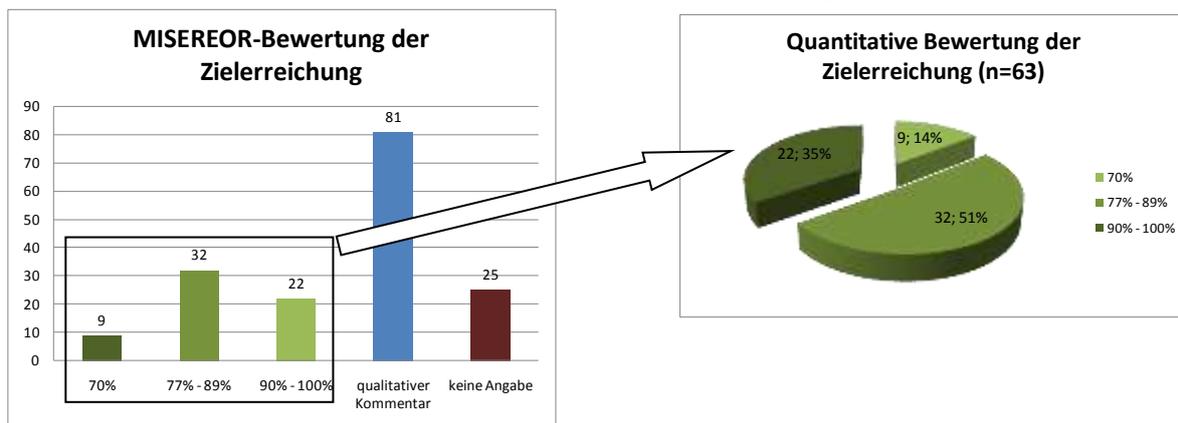
Erfolgsbewertung

Erst in den letzten Jahren wurde eine Wirkungsbewertung bei MISEREOR zur Pflicht. Seit 2010 müssen Ziele und Indikatoren von den Trägern verpflichtend in den Antrag aufgenommen werden. Für Projekte, die ab 2010 bewilligt wurden, wurden auch verpflichtende Evaluierungen eingeführt. Somit verfügen nicht alle hier analysierten Projekte über eine in den Akten aufgeführte Erfolgsbewertung. In jedem Fall geben MISEREOR-Mitarbeiter/-innen ein Feedback an die Partner zur Einschätzung ihrer Arbeit.

Drei Viertel der Projekte der Grundgesamtheit wurden von den zuständigen MISEREOR-Mitarbeiter/-innen am Ende qualitativ bewertet und zwei Drittel bekamen auch eine prozentuale Bewertung (bzw. numerisch auf einer Skala von 1 bis 10)⁴¹.

⁴¹ Das Bewertungsschema und die Anforderungen an die Bewertung wurden bei MISEREOR zwischen 2008 und 2010 angepasst und verändert. Deshalb sind die Bewertungen nicht einheitlich. Die aktuell gültige Abschlussbewertung gilt für Projekte, die ab dem 01.07.2009 bewilligt wurden.

Grafik (Block) 34: MISEREOR-Erfolgsbewertung ⁴²

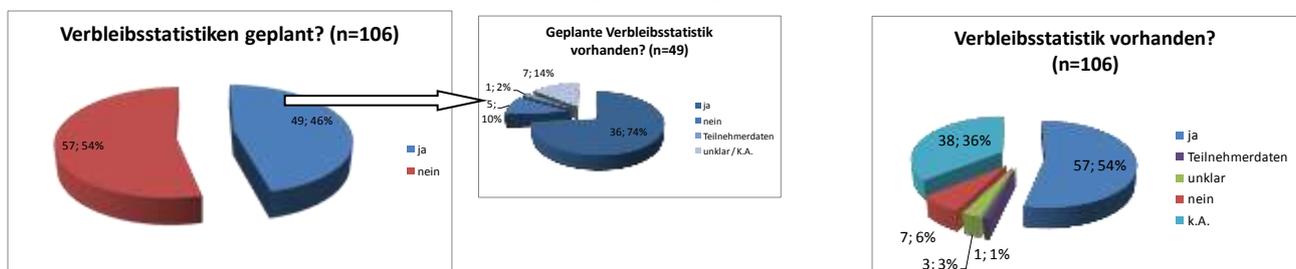


Von den 63 quantitativ bewerteten Projekten werden 22 als erfolgreich beurteilt (35%), 32 haben ihren Zweck überwiegend erfüllt (51%) und 9 haben ihr Ziel teilweise erreicht (14%). Allerdings orientierte sich diese Bewertung früher eher an der Vollständigkeit der Dokumentation und der finanziellen Berichterstattung als an den erreichten Wirkungen.

Wirkungserfassung

Bei insgesamt 49 (46%) der 106 Projekte der Grundgesamtheit wurden die Partner verpflichtet, Verbleibsstatistiken vorzulegen. Sechsdreißig von ihnen (74%) haben tatsächlich Verbleibsdaten von Auszubildenden präsentiert; ein Träger legte nur Teilnehmer- (nicht Verbleibs-) Daten vor (2%); in 7 Fällen waren die Verbleibsdaten nicht in den Berichtsakten abgelegt, waren unvollständig und es war nicht klar, ob später Daten nachgeliefert wurden, und in 5 Fällen lagen keine Verbleibsdaten vor.

Grafik (Block) 35: Wirkungserfassung durch Verbleibsdaten ⁴³



Insgesamt gab es aber bei 57 Projekten Daten über den Verbleib der Absolventen, d.h. 21 weitere Träger haben Statistiken beigelegt, ohne dass sie dazu verpflichtet waren. Nicht immer war die genaue Herkunft der Daten nachvollziehbar, da nicht alle Projekte entsprechende Listen oder Tabellen vorgelegt hatten.

In der Regel geben die zuständigen MISEREOR-Mitarbeiter/innen eine Rückmeldung an die Partner, wenn Auflagen nicht erfüllt werden und fordern diese ein. Nichterfüllung von Auflagen kann zur Nichtbewilligung der nächsten Förderphase führen. Gleichzeitig können Projektpartner mit Auflagen wie z.B. Verbleibsdatenerhebung oder Marktstudie überlastet sein; nicht immer leuchtet ihnen die Notwendigkeit dieser zusätzlichen Aktivität ein. Hier ist es wichtig mit den Partnern in einen entsprechenden Dialog zu treten und ihnen Sinn und Zweck von Wirkungsmonitoring zu vermitteln.

⁴² Der Wert von 70% in den nachfolgenden beiden Grafiken wurde nicht als prozentuale Spanne aufgeführt sondern ist ein Punktwert.

⁴³ Als „unklar“ klassifizierte Verbleibsdaten (3 Fälle): eine Kleinmaßnahme (Daten wurden nicht näher angeschaut); in zwei Projekten Daten unvollständig.

4.13. Lernerfahrungen

4.13.1. Erfolgs- und Misserfolgskfaktoren

In allen drei Feldstudienländern haben sich die folgenden Erfolgs- bzw. Misserfolgskfaktoren als kritisch bei der erfolgreichen Eingliederung von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt bzw. bei der nachhaltigen Stabilisierung der Ansätze erwiesen.

Tabelle 10: Kritische Erfolgs- bzw. Misserfolgskfaktoren

Faktoren	Erfolgskfaktoren	Misserfolgskfaktoren
Einfluss auf		
Zugang zu ausgegrenzten Zielgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Am Bedarf der Zielgruppen orientierte Ansätze, die Berufsorientierung und Lebenskompetenztraining einbeziehen, sowie ihre zeitliche Verfügbarkeit berücksichtigen (Abendkurse, über längere Perioden verteilte Angebote, Kurzkurse, Kinderbetreuung) • Nähe zu Zielgruppen, z.B. über enge Verbindung und Kommunikation mit Basisorganisationen • Mobile Kurse, die entlegene Regionen oder Stadtteile erreichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Zugangsvoraussetzungen (Abschluss 10te Klasse, hohe Kursgebühren) • Zentrumsbasierte Angebote, die keine Übernachtungsmöglichkeiten bieten oder vermitteln
Beschäftigung	<ul style="list-style-type: none"> • Am Markt orientierte Auswahl der Ausbildungsgänge (Marktanalyse, Kundenbedarfsanalyse, Rückkopplung mit Betrieben oder potentiellen Kunden) • Bezug des Curriculums zum Arbeitsmarkt • Gute und kontinuierliche Kontakte zum Arbeitsmarkt (Praktika, Besuche, Unterstützung bei Jobsuche, mündliche oder schriftliche Abmachungen mit Betrieben) • Hoher Praxisanteil der Ausbildung • Fachlich kompetente Ausbilder • Gute Ausstattung der Trainingsräume und aktuelle Materialien • Begleitung und Betreuung der Absolventen/innen bei der Eingliederung in den Arbeitsmarkt (z.B. über eine dafür zuständige Person) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Zertifizierung der Kurse reduziert die Möglichkeit für Absolventen/innen, Kurse modular im staatlichen System der Berufsbildung anerkennen zu lassen • Fehlende Verbindung der Berufsbildungsträger zu lokalen Märkten
Sozio-ökonomische Eingliederung	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbilder, die neben fachlicher Kompetenz auch eine hohe pädagogische und soziale Kompetenz mitbringen und in der Vermittlung von Life Skills sowie Konfliktmanagement geschult sind • Ganzheitliche Ansätze, die das Individuum in seiner Gesamtheit berücksichtigen und sowohl fachliche als auch soziale und marktwirtschaftliche Kompetenzen vermitteln • Verbindung mit Basisgruppen in lokalen Nachbarschaften, sowie zu Selbsthilfe- und Spargruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzentration auf die Vermittlung von Fachkompetenzen, ohne den sozialen Kontext der Auszubildenden zu berücksichtigen • Fehlende Koordinierung der verschiedenen Angebote (soziale Förderung, Berufsbildung, Arbeitsplatzvermittlung, Klein(st)betriebförderung)
Nachhaltigkeit des Ansatzes	<ul style="list-style-type: none"> • Sozial engagierte und fachlich kompetente Trainer, die ihrem Einsatz entsprechend und marktgerecht vergütet werden, um Fluktuation zu vermeiden • Kontakt zu staatlichen Institutionen und Einbeziehung von staatlichen Dienstleistungen (soziale, Frauen- und Jugendförderung, Mikrokreditinstitutionen, Mikrogewerbeförderung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Verbreitung der Ansätze auf lokaler (Mikro-) Ebene und bei staatlichen Stellen • Fehlen interner Kontrollmechanismen

Faktoren	Erfolgsfaktoren	Misserfolgskfaktoren
Einfluss auf		
Institutionelle Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Diversifizierung der Einnahmen • Eine Person, die für die institutionelle Einkommensgenerierung zuständig ist (Werbung, Verbreitung des Ansatzes, Verkauf von Produkten, Kursgebühren, Beratungsdienste) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unsichere Finanzierungsgrundlage (hoher Geberanteil an der Finanzierung)

Auf dem Weg zum Arbeitsmarkt ist umgekehrt nicht nur die eigentliche Berufsbildung entscheidend. Bevor junge Menschen überhaupt an berufsbildenden Maßnahmen teilnehmen können, müssen sie oft erst entsprechend vorbereitet werden. Damit Maßnahmen der Berufsbildung zur Beschäftigungsfähigkeit und zu einem stabilen Zugang zum Arbeitsmarkt führen, sind andere begleitende Aktivitäten notwendig. Die folgende Tabelle fasst die Faktoren zusammen, die letztlich den Zugang zu Berufsbildung und zum Arbeitsmarkt sicher stellen (siehe auch Grafik 6).

Tabelle 11: Einfluss auf Zugang zum Arbeitsmarkt

Faktoren	Führt zu:
Verbesserung der Grundbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Verbessertem Zugang zu staatlichen oder staatlich akkreditierten Angeboten der Berufsbildung • Besseren Chancen, Weiterbildungsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen
Berufsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Besserer und an den eigenen Interessen sowie Arbeitsmarktchancen orientierter Berufswahl
Berufsvorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Bessere Bewältigung der Anforderungen in der Berufsbildung (z.B. durch berufsvorbereitende Praktika) und niedrigeren Abbruchquoten
Förderung von Lebens- und sozialen Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserter Fähigkeit, einen Job zu finden (Lebenslauf, Vorstellungsgespräch) und sich darin zu behaupten (Kommunikation, Disziplin, Verantwortung, Freundlichkeit, Konfliktlösung) • Besserer und nachhaltiger Eingliederung in den Arbeitsmarkt und in die Gesellschaft
Skills Training (punktuelle Vermittlung fachlicher Kompetenzen)	<ul style="list-style-type: none"> • Fachlichen Basis-Kompetenzen, auf denen modular aufgebaut werden kann
Berufliche Qualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> • Fundierten fachlichen Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden
Arbeitsplatzvermittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Besserem Zugang zum Arbeitsmarkt und zu Arbeitsplätzen
Begleitung von Absolventen bei Arbeitsplatzsuche oder Geschäftsgründung	<ul style="list-style-type: none"> • Besserem Zugang zum Arbeitsmarkt und zu Arbeitsplätzen • Fundiertem Wissen über Möglichkeiten und Chancen einer Betriebsgründung; leichterem Zugang zu Krediten
Unterstützung von Spar- und Selbsthilfegruppen sowie von Kooperativen	<ul style="list-style-type: none"> • Verbessertem Sparverhalten und Zugang zu Krediten • Gegenseitige Unterstützung bei der Etablierung auf dem Arbeitsmarkt • Zugang zu staatlichen Programmen der Klein(st)unternehmenförderung

4.13.2. Herausragende Beispiele

Viele der besuchten Partnerorganisationen führen bereits beispielhafte Aktivitäten durch, die wir nachfolgend zusammenfassend vorstellen.

Orientierung des Kursangebotes am Markt

Bevor Samvada (Indien) einen neuen Kurs beginnt, wird eine Machbarkeitsstudie durchgeführt. Für die Studie werden zentrale Akteure im Bereich des neuen Kurses interviewt und nach ihrer Meinung befragt. Dies können Unternehmen, aber auch aktuell Berufstätige sein. Neben der Untersuchung der fachlichen Anforderungen, kann Samvada dadurch Kontakte zu potentiellen Arbeitgebern/innen herstellen und das Beschäftigungspotential für die zukünftigen Absolventen/innen herausfinden. Gleichzeitig untersucht die Studie, welche Kursangebote es in dem gefragten Bereich bereits gibt und welcher Bedarf darüber hinaus besteht. Auf Basis der Machbarkeitsstudie wird anschließend der Lehrplan für den neuen Kurs entwickelt. In diesen Prozess bindet Samvada Experten aus dem Feld, staatliche Akteure und Unternehmen ein. Der erste Jahrgang eines jeden Kurses wird als Pilotphase eingehend evaluiert. Anschließend wird der Lehrplan wo notwendig angepasst und verändert. Außerdem bildet Samvada Kontakte und Netzwerke zu den Arbeitgebern. Dies hilft, Rückmeldung von ihnen zur Leistung der angestellten Absolventen zu bekommen. Gleichzeitig sind diese Netzwerke keine Einbahnstraße: Samvada nutzt sie, um die Arbeitgeber positiv zu beeinflussen in der Zusammenarbeit mit und der Anstellung von Menschen aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen (z.B. Mitglieder unterer Kasten, Frauen, Muslime).

Auch Casa de Passagem in Brasilien hat ein breit gestreutes Netzwerk von Partnerschaften und Kooperationen mit den lokalen Arbeitgebern aufgebaut. Dieses Netzwerk dient sowohl für die Unterstützung der Arbeitsplatzsuche der ausgebildeten Jugendlichen als auch zur Ermittlung des Arbeitsmarktbedarfs. Die inhaltliche Ausrichtung der angebotenen Ausbildungen von Casa de Passagem wird durch vereinzelte Marktanalysen ergänzt und insbesondere durch die Prioritäten der Jugendlichen definiert.

Anpassung des Angebotes an die Bedürfnisse der Zielgruppe

Die äthiopischen Partner nutzen verschiedene Strategien, um ihr Angebot an die Bedürfnisse der Zielgruppe anzupassen. Die Daughters of Charity in Addis Abeba beispielsweise übernehmen die Transportkosten ihrer Teilnehmer zu den Ausbildungsinstituten. Damit kann verhindert werden, dass die Teilnehmer in schwierigen finanziellen Situationen nicht zu ihrem Unterricht gehen. Nolawi hat begonnen, die Familien der teilnehmenden Frauen zu unterstützen. So bietet die Organisation Kinderbetreuung und Schulmaterialien an. Dies hat die Abbruchquote der Teilnehmerinnen deutlich gesenkt. Zusätzlich verfolgt Nolawi einen stark bedarfsgerechten Ansatz und nimmt die Interessen der Teilnehmerinnen im Rahmen des Möglichen auf. Dadurch arbeiten die Teilnehmerinnen anschließend erfolgreicher in ihrem Kleinstunternehmen. Das St. Mary's College nutzt verschiedene Mechanismen zur Unterstützung der Teilnehmenden. Für sehr arme Auszubildende vermittelt das College Kontakte für Auftragsarbeiten, so dass sie sich das Geld für die Ausbildungsgebühren verdienen können. Die Daughters of Charity schließlich integrieren in die Ausbildungszweige Stunden zu Buchhaltung, Sprache und Unternehmensführung. Damit werden die Auszubildenden befähigt und auch ermutigt, sich anschließend selbstständig zu machen – ein wichtiger Aspekt in einem Arbeitsmarkt, der wenige Arbeitsplätze für niedrig Ausgebildete bietet.

Unterstützung von Frauen und Mädchen

Nolawi in Äthiopien arbeitet mit einer besonders schwierigen Zielgruppe: Prostituierten. Um den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen gerecht zu werden, bietet die Organisation Kinderbetreuung und Schulmaterialien an. Dadurch konnte die Abbrecherquote deutlich gesenkt werden, da die Teilnehmerinnen sich besser auf die Aktivitäten bei Nolawi konzentrieren können. Janvikas in Indien arbeitet auch im ländlichen Raum, wo es vielen Frauen immer noch verboten ist, alleine das Haus zu verlassen. Um die Teilnehmerinnen für Kurse zu rekrutieren, gehen die Mitarbeiter/innen von

Janvikas daher von Haus zu Haus und sprechen mit möglichen Teilnehmerinnen und ihren Familien. Dabei muss teilweise viel Überzeugungsarbeit geleistet werden. In diesem Kontext ist es sehr wichtig, den Frauen eine Perspektive zu ermöglichen, die ihnen die Kombination eines Berufes bzw. meistens einer Selbstständigkeit mit den familiären Pflichten im Haus ermöglicht. Dazu gehören einerseits Grundkenntnisse für den Einstieg in die Selbstständigkeit, so wie es der Kurs von Janvikas vorsieht, aber auch die Vermittlung von Kontakten zum Arbeitsmarkt, denn alleine ist es für die Frauen kaum möglich, diese Kontakte herzustellen. Gleichzeitig gibt es in Indien verschiedene staatliche Förderprogramme, die genutzt werden können, um den Frauen in ihrer Selbstständigkeit eine soziale Sicherung zu bieten. Ein FVTRS-Partner in Karnataka beispielsweise bietet seinen Teilnehmer/innen die Möglichkeit, eine günstige Krankenversicherung für sich und die Mitglieder ihres Haushaltes abzuschließen. Falls die Versicherung in Anspruch genommen werden muss, hilft die Organisation den Betroffenen auch, die anfallenden Erstattungen zu bekommen. Auch der Abschluss einer Lebensversicherung, die durch die indische Regierung quersubventioniert wird, ist möglich. Je mehr Einkommen die Frauen anschließend erwirtschaften können, umso größer ist die Chance, dass sie sich nach und nach mehr Freiheiten von ihren Familien erkämpfen. Daneben spielt das während der Ausbildung gesteigerte Selbstbewusstsein der Frauen eine Rolle.

Förderung von innovativen Berufen

Samvada (Indien) möchte mit seinen Kursen Einfluss nehmen auf die Teilnehmer/innen und ihnen eine Lebensperspektive geben. Gleichzeitig ist das Ziel, die Berufe an sich und die Gesellschaft positiv im Hinblick auf Nachhaltigkeit und Integration von marginalisierten Gruppen zu beeinflussen. So bildet Samvada junge Dalits ("Unberührbare" im hinduistischen Kastensystem) als Journalisten aus. Die Absolventen/innen bringen durch ihre Erfahrungen aus der Marginalisierung nicht nur neue Aspekte in die Berichterstattung ein, sondern werden während der Ausbildung auch befähigt, gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu hinterfragen. Desweiteren bildet Samvada Landwirte in organischer und nachhaltiger Landwirtschaft aus, damit diese lernen, Nahrungsmittel frei von Schadstoffen zu produzieren. Die jungen Bauern übermitteln ihre Kenntnisse der ökologischen Landwirtschaft an ihre Nachbarn und werden oft zum Vorbild für neue und zeitgemäße Produktionsmethoden. Gender ist ein Querschnittsthema in allen Kursen, kommt aber besonders im Kurs zur Förderung des weiblichen Wohlbefindens (*Facilitating Women's Wellness and Wellbeing*) zum tragen. Hier werden die Teilnehmer/innen zu psychologischen Beratern speziell für Frauen ausgebildet. Zur Ausbildung gehört die Vermittlung von feministischen Theorien, um die Situation von Frauen kritisch zu betrachten und gesellschaftliche Strukturen zu hinterfragen. Samvada bietet auch Kurse für angehende Lehrer und Jugendsozialarbeiter/innen an, bei denen Kinder und Jugendliche im Zentrum stehen. Dies ist bei der klassischen Lehrer- und Sozialausbildung nicht der Fall; und eine Ausbildung in Jugendsozialarbeit existiert in Indien bislang überhaupt nicht. All diese Kurse sind innovativ, da sie sozial wichtige Themen aufgreifen und die Berufe aus einem anderen Blickwinkel betrachten, als es üblicherweise in Indien der Fall ist.

Auch einige FVTRS-Partner (Indien) bieten innovative Kurse an. So berichtete FVTRS von einem Kurs zum Kokosnusspflücken nur für Frauen. Im Bundesstaat Karnataka werden viele Kokospalmen angebaut, auch in großen Plantagen, wodurch sich Arbeitsperspektiven bieten. Der Kurs zum Kokosnusspflücken ist dabei in zweierlei Hinsicht innovativ: Zum einen sind Kokosnusspflücker traditionell Männer, zum anderen wird in diesem Kurs die Anwendung von Hilfsmitteln gelehrt, die das Klettern auf die Palme deutlich sicherer machen. Im Anschluss an den Kurs wurden die teilnehmenden Frauen in einer Kooperative organisiert.

Kooperation mit Arbeitgebern

Das St. Mary's College (Äthiopien) hat mit zwei großen staatlichen Arbeitgebern in der Region schriftliche Vereinbarungen geschlossen, um Praktika anzubieten und die Beschäftigungschancen der Absolventen/innen zu erhöhen. Mit weiteren Betrieben finden Vorgespräche in eine ähnliche Richtung statt. Besonders hervorzuheben ist, dass diese Vereinbarungen schriftlich im Rahmen eines

Memorandum of Understanding (MoU) festgehalten sind. Im Rahmen der Übereinkunft werden Ziele und Leistungen klar definiert. Durch die MoUs erhält das St. Mary's College Informationen zu freien Arbeitsplätzen noch bevor die Ausschreibungen an staatliche und andere Stellen weitergeleitet werden. Gleichzeitig kann das College die beiden Arbeitgeber frühzeitig informieren, wann die Auszubildenden ihre Ausbildung abschließen werden. So kann angefragt werden, ob der Arbeitgeber Bedarf an neuen Arbeitskräften hat. Die meisten Auszubildenden erhalten ein Jobangebot allerdings bereits im Anschluss an ein Praktikum, das sie in diesen Betrieben absolvieren. Das MoU mit der Firma Mesfin hat außerdem dazu beigetragen, dass zwei Ausbilder von St. Mary's an einem speziellen Training in Schweißen teilnehmen konnten, das üblicherweise nur neuen Angestellten der Firma angeboten wird. Dadurch konnten die Ausbilder ihre praktischen Fähigkeiten im Hinblick auf die aktuellen Anforderungen der Arbeitgeber auffrischen. Zudem können über eine solche Zusammenarbeit wichtige Rückmeldungen zur Anpassung der Lehrpläne generiert werden, da die Ausbilder dann aus eigener Erfahrung wissen, was die Arbeitgeber erwarten. Über das MoU wurde auch ein kontinuierliches Diskussionsforum zum Austausch von Informationen geschaffen.

Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

FVTRS (Indien) kooperiert mit dem *National Institute of Open Schooling* (NIOS). NIOS ist eine staatliche Behörde, die Kurse auf allen Stufen der Bildungsleiter anbietet und auch andere Institutionen für die unterschiedlichen Bildungsstufen akkreditiert. FVTRS hat mit NIOS eine Vereinbarung abgeschlossen, welche FVTRS erlaubt, die Partnerorganisationen zur Akkreditierung durch NIOS vorzuschlagen. Dadurch wird der Akkreditierungsprozess für die Partner erleichtert und sie erhalten die Akkreditierung gleichzeitig zu einem vergünstigten Preis. Bereits 40 FVTRS-Partnerorganisationen haben dieses Angebot genutzt, um sich für Berufsbildungskurse akkreditieren zu lassen, aber auch für den Sekundarschulabschluss. Dies gibt vielen Teilnehmern/innen, die die 10. Klasse bisher nicht abgeschlossen hatten, die Möglichkeit, dies nachzuholen und dadurch ihre Lebensperspektiven zu verbessern.

Auf Seiten der privaten Akteure hat FVTRS eine Kooperation mit dem Larsen & Toubro Trainingsinstitut (L&T-TI). L&T ist ein großes Bauunternehmen, das – um den Bedarf nach Fachkräften bedienen zu können – ein eigenes Ausbildungsinstitut für Bauberufe gegründet hat. Um Interessenten für die verschiedenen Ausbildungsbereiche zu finden, hat sich L&T-TI an FVTRS gewandt. Zusammen mit den FVTRS-Partnerorganisationen veranstaltet L&T-TI Informationsveranstaltungen in Dörfern von ländlichen Regionen, die kaum durch staatliche Ausbildungsangebote abgedeckt sind. Dadurch erreicht L&T-TI den dringend benötigten Nachwuchs, während die Partnerorganisationen die Chance haben, ihre Zielgruppe in relevante Ausbildungskurse mit guten Zukunftsaussichten zu vermitteln.

Das St. Mary's College in Wukro (Äthiopien) nutzt die Kooperation mit dem Landwirtschaftlichen Polytechnischen College, um einen gemeinsamen Pool für Material und Ausbilder aufzubauen. Dadurch können die vorhandenen Ressourcen effizienter genutzt werden.

Begleitung der Absolventen/innen in die Selbstständigkeit

Im ländlichen Raum in Indien sind Arbeitsplätze Mangelware, daher machen sich viele Absolventen/innen selbstständig. Um ihre Teilnehmer/innen dabei zu begleiten, nutzen einige Partnerorganisationen ihre starken gemeinschaftlichen Strukturen, v.a. Spargruppen. Diese Spargruppen bestehen in der Regel aus ca. 10-20 Personen, oft ausschließlich Frauen. Durch gemeinsames Sparen und Bildung eines Grundkapitals werden die Gruppenmitglieder befähigt, Kleinkredite aufzunehmen und in z.B. Nähmaschinen zu investieren. Die beiden FVTRS-Partnerorganisationen CMSSS (Chikmagalur Multipurpose Social Service Society, Hassan) und CSS (Chotanagpur Sanskritik Sangh, Ranchi) sowie Myrada und Jan Sewa Parishad unterstützen Spargergruppen und vermitteln ihre Absolventen/innen dorthin. Bei Myrada ist es erforderlich, dass sich eine Spargergruppe bereits vor dem Ausbildungsbeginn dazu verpflichtet, Auszubildende, die eine

Selbstständigkeit planen, mit einem Kredit beim Start zu unterstützen. CSS hat desweiteren drei Produktionsgruppen bei ihrer Selbstorganisation geholfen. In den Produktionsgruppen arbeiten 10-15 Frauen zusammen, um ihre Produkte herzustellen. Die Verkaufserlöse sind entsprechend der verschiedenen Arbeitsschritte klar aufgeteilt. Eine der Produktionsgruppen hat sogar einen Verkaufsraum angemietet, wo sie ihre unterschiedlichen Produkte präsentiert. Zudem organisiert CSS vierteljährliche Alumni-Treffen, die die Neu-Unternehmer beim Austausch unterstützen.

Auch Caritas in Sobral (Brasilien) unterstützt solch eine Solidarökonomie, indem sie Produktionsgruppen bei der Kommerzialisierung durch einen kollektiv betriebenen Kunsthandwerkladen unterstützt.

Diversifizierung der Einnahmen

Verschiedene Strategien können bei der Diversifizierung der Einnahmen der Partnerorganisationen zur Anwendung kommen. Die indischen Partner bieten einige Beispiele dazu. Das Montfort Technical Center in Indien, ein FVTRS-Partner, nutzt seine gute Infrastruktur für eine eigene Produktionsstätte. Dadurch schaffen sie es, den größten Teil der laufenden Kosten zu decken. Ein anderer FVTRS-Partner, CSS, nutzt das praktische Training, um Auftragsarbeiten zu erledigen. Dies schafft Einnahmen, die dem Trainingsbetrieb zugutekommen. Gleichzeitig werden die Trainingsmaterialien (Stoffe, Garn) effizient genutzt. Eine weitere Möglichkeit Einnahmen zu generieren sind Beratungsaufträge. Janvikas (Indien) nutzt diese Möglichkeit. Hauptsächlich berät Janvikas andere NROs im Bereich Organisationsentwicklung und Good Governance. Auch SwissAid wurde bereits durch Janvikas beraten und bei der Durchführung von *Capacity Building* Aktivitäten unterstützt.

Instandhaltung der Infrastruktur

Das Montfort Technical Center (Indien) bietet Ausbildungen für junge Männer in Schweißen, Schreinerei, Elektrik, Fahren, Motormechanik und in der Anwendung von Computern an. Dafür ist eine gute Infrastruktur und Ausstattung notwendig. Vieles davon wurde von der Montfort Society zur Verfügung gestellt und wird sehr gut gewartet. Dadurch wird die Betriebsdauer der Geräte in die Länge gezogen. Fehlt mal ein Werkzeug doch, werden die Ausbilder erfinderisch und bauen sich ein entsprechendes Gerät mit Hilfe der vorhandenen Mittel selbst.

Fortbildung für Ausbilder/innen

Das St. Mary's College in Wukro (Äthiopien) bietet seinen Ausbildern/innen gute Möglichkeiten zur Fortbildung. So deckt das College 50% der Kosten, falls die Ausbilder/innen sich von einem *Degree* Abschluss auf ein Diplom weiterbilden möchten. Zusätzlich erhalten die Ausbilder/innen Fortbildungen durch das staatliche TVET-Büro, z.B. in Pädagogik. Auch hier werden sie finanziell durch das College unterstützt, das die Tagegelder übernimmt. Einige Ausbilder/innen haben auch an Sommerkursen teilgenommen. Die Ausbilder in Schweißen haben ein zweimonatiges Trainingsprogramm besucht, das von der Mesfell Industrial Engineering Corporation – einem staatlichen Institut – angeboten wurde.

Ganzheitlicher Ansatz

Idealtypisch durchlaufen die Jugendlichen bei Casa de Passagem (Brasilien) einen Zyklus von Betreuungsmaßnahmen in drei Etappen: (1) angefangen mit der psycho-sozialen Betreuung, Beratung und Unterstützung von Mädchen, Jungen und jungen Frauen in Risikosituationen zur Erleichterung der Reintegration ins Alltagsleben, über (2) die Förderung der politischen und sozialen Teilhabe der Jugendlichen bis (3) zur Einführung in die Arbeitswelt. Die letzte Etappe beinhaltet Berufsbildung, Unterstützung bei der Arbeitssuche und Begleitung im Arbeitsalltag während der ersten sechs Monate. Ein wichtiger Bestandteil dieses ganzheitlichen Ansatzes ist die „Auslagerung“ der Ausbildung in die Randsiedlungen der Stadt. Zum einen wird so der Zugang zur Ausbildung für benachteiligte und arme Bevölkerungsgruppen erleichtert, zum anderen können so die Eltern und die Nachbarschaft mit eingebunden und mitverantwortlich gemacht werden.

Monitoring

Um die Trainingsqualität zu prüfen, verteilt Preriton Ki Rani, ein FVTRS Partner (Indien), nach jedem Kurs Fragebögen an die Absolventen/innen. Dadurch kann festgestellt werden, wie zufrieden die Teilnehmenden mit der Qualität des Kurses waren. Casa de Passagem (Brasilien) führt wöchentliche Teamsitzungen durch, um die Aktivitäten nachhalten zu können. Da es sich bei dem Team von Casa de Passagem um eine multidisziplinäre Arbeitsgruppe von Frauen und Männern aus den Fächern Psychologie, technische Ausbildung, Pädagogik und Sozialarbeit handelt, ist dies sehr wichtig, um die verschiedenen Maßnahmen sinnvoll aufeinander abzustimmen. Auch die Daughters of Charity in Mekelle (Äthiopien) überwachen ihre Arbeit vor allem im Bereich der Praktika sehr stark: die Auszubildenden, die ein Praktikum absolvieren, werden ein Mal pro Woche in ihrem Betrieb besucht. Die Mitarbeiter von DoC Mekelle sprechen mit den Auszubildenden und den Mitarbeitern/innen des Betriebs. Dadurch können Probleme auf beiden Seiten früh entdeckt werden.

FVTRS in Indien, das selbst keine Berufsbildung durchführt sondern im Prinzip ein Fonds zur Unterstützung der beruflichen Bildung ist, hat eine Datenbank zu allen geförderten Partnerorganisationen angelegt, die bis 1995 zurückgreift. Dort sind Daten zu Fördermitteln, Dauer der Förderung, Art der Kurse, Anzahl der Teilnehmenden, ihrem Geschlecht, sozialem Hintergrund und ihrem Beschäftigungsstatus, Erfolg oder Misserfolg des Partners u.ä. zu finden. Eine solche Datenbank ist enorm hilfreich, um eine Weiterförderung bewerten zu können, aber auch um Stärken und Schwächen des Förderansatzes aufzudecken. Insgesamt kann nachverfolgt werden, ob die Gesamtförderung durch FVTRS die richtigen Zielgruppen erreicht, ob der Anteil der Frauen hoch genug ist, ob die anvisierten Beschäftigungsziele erreicht werden. Allerdings erlaubt die Datenbank noch kein Monitoring der langfristigen Beschäftigungswirkungen nach Abschluss der Kurse.

Lobbying

Casa de Passagem (Brasilien) ist aktives Mitglied in verschiedenen kommunalen und staatlichen Mitbestimmungsgremien, um die Entscheidungen in der Bildungspolitik zu Gunsten der benachteiligten Zielgruppen mitgestalten zu können. Das ist wohl die beste und effektivste Form, entsprechende Lobbyarbeit zu leisten.

5. Schlussfolgerungen

5.1. Der Förderbereich Berufliche Bildung bei MISEREOR

5.1.1. Zuordnung der Projekte und Abgrenzung des Förderbereichs

Nicht immer ist die Zuordnung der Projekte der beruflichen Bildung und Abgrenzung zu anderen Förderbereichen eindeutig, ganz besonders wenn es sich um integrale und ganzheitliche Ansätze handelt. Es gibt zwar Orientierungshilfen für Projektreferenten/innen, insbesondere mit regionalem Bezug zu Afrika, aber ein Konzept- oder Sektorpapier Berufliche Bildung ist erst in Bearbeitung. Gleichzeitig wurde während der Evaluierung deutlich, dass der Bereich, um zielgruppenorientiert zu bleiben, eher „Förderung von Kompetenzen für den Arbeitsmarkt“ (*skills development*) heißen sollte und nicht „Berufliche Bildung“ im traditionellen Sinne (Ausbildung für einen bestimmten Beruf). Naturgemäß werden damit Grenzen zu integralen Ansätzen der ländlichen und städtischen Entwicklung, der Jugendförderung, der Beschäftigungsförderung und der KMU-Förderung fließender und unschärfer. In der Praxis der Verschlagwortung sind die Grenzen bereits unscharf, wie sich bei der Auswahl der Projekte für diese Evaluierung gezeigt hat.

5.1.2. Stellenwert bei MISEREOR

Der Förderbereich Berufliche Bildung hat innerhalb der MISEREOR-Bewilligungen nur einen nachrangigen Stellenwert. In 2013 erhielt er ca. 3,6% der Gesamtfördersumme bei MISEREOR von 187,7 Mio. Euro und machte nur 3,8% der insgesamt 1.343 bewilligten Projekte aus. Innerhalb des

Bereichs „Bildung, Ausbildung und Kultur“, dem der Förderbereich BB zugeordnet ist, sind es nur 28% der gesamten Bewilligungssumme. Im Entwicklungstrend der letzten 10 Jahre ging die Förderung im Bereich Berufliche Bildung stetig zurück, von ca. 9 Mio. Euro in 2004 auf rund 7 Mio. in 2013. Dies steht in krassem Gegensatz zu der Bedeutung, die Berufsbildung in den letzten Jahren in der EZ wieder gewonnen hat.

5.1.3. Verteilung der Fördersumme

Fast achtzig von hundert Euro der Fördermittel für den Bereich Berufliche Bildung sind Bundesmittel, die über die Katholische Zentralstelle für Entwicklungshilfe (KZE) zur Verfügung gestellt werden; nur 21% steuert MISEREOR bei. Somit ist die Unterstützung des BMZ für den Förderbereich enorm wichtig. Zu der Fördersumme von 14,8 Millionen Euro kommt in rund zwei Drittel der Projekte ein Eigenanteil von 2,3 Mio. und sonstige oder Drittmittel von 0,8 Mio. Euro hinzu. Somit verteilen sich die Gesamteinnahmen der Projekte von 18 Mio. Euro auf 82% Fördermittel und 18% Eigen- und andere Mittel. Wenn die MISEREOR-Förderung zu den Eigen- und Drittmitteln hinzu gerechnet wird, macht der Eigen- bzw. Drittmittelanteil 35% gegenüber 65% KZE-Mitteln aus.

5.1.4. Regionale Verteilung

Der untersuchte Förderbereich Berufliche Bildung von MISEREOR unterstützt vor allem Projekte in Afrika und Asien. In Lateinamerika gibt es nur wenige Berufsbildungsprojekte. In Afrika konzentrieren sich die Projekte auf Ostafrika (Äthiopien, Tansania, Kenia), sowie Kamerun in Westafrika. In Asien liegt der Länderschwerpunkt auf Indien und den Philippinen. In Lateinamerika ist es vor allem Brasilien, aber auch Haiti hat eine gewisse Relevanz. Während in Afrika und Asien v.a. „klassische“ Projekte der beruflichen Bildung durchgeführt werden (Theorie und Praxis finden in der Regel in einem Berufsbildungszentrum statt), sind es in Lateinamerika vielfach integrale und mobile Ansätze, einschließlich von Projekten der Beschäftigungs- und KMU-Förderung mit Komponenten oder Elementen der Berufsbildung. Projekte der dualen Berufsbildung gibt es nur in Asien, in den Philippinen. In allen drei Regionen haben die Projekte sowohl städtische als auch ländliche Zielgruppen.

5.2. Relevanz der Vorhaben

5.2.1. Relevanz für die Zielgruppen

In allen MISEREOR-Projekten werden Zielgruppen erreicht, die eine besondere Unterstützung brauchen und in der Regel vom Zugang zu den bestehenden Berufsbildungsangeboten ausgeschlossen sind, insbesondere in ländlichen Regionen und städtischen Armutsgebieten, in denen es normalerweise überhaupt keine Angebote der Berufsbildung gibt, oder keine, die an den Bedarf der Zielgruppe angepasst wären. Die angebotenen Kurse erreichen marginalisierte und ausgegrenzte Gruppen: Jugendliche, Frauen und Männer in sozialschwachen und z.T. von Gewalt dominierten Kontexten, Strafgefangene, Prostituierte, Kindersoldaten. Da die schlechte Qualität der Schulbildung den Zugang der Zielgruppen zu Berufsbildung, Weiterbildung und zu Arbeitsplätzen erschwert oder verhindert, liegt der Schwerpunkt vieler der angebotenen Kurse konsequenterweise auf einem relativ niedrigen Level der beruflichen Bildung. Dies bedeutet vor allem kurze Kurse der Basis-Berufsbildung; nur wenige Organisationen haben halb- bis einjährige oder längere Kurse im Programm.

Die Partnerorganisationen aus dem kirchlichen oder NRO-Kontext sind in den Dörfern und Stadtteilen, in denen sie arbeiten, gut etabliert. Sie sind in der Lage, ihre Kursangebote an den Bedürfnissen und Anforderungen der Zielgruppen auszurichten. Alle Projekte vermitteln zusätzlich zur fachlichen Ausbildung auch soziale und Lebenskompetenzen, wenn auch nicht immer in einer systematischen Art und Weise oder dem tatsächlich notwendigen Ausmaß. Die Angebote konzentrieren sich auf die einzelnen Individuen, weniger auf die Verbesserung von Systemen der beruflichen Bildung, und sind in der Lage, zu der persönlichen Entwicklung der Auszubildenden beizutragen und das Selbstvertrauen in ihrem sozial unterprivilegierten Lebensumfeld zu stärken.

MISEREOR unterstützt vor allem Projekte der Berufsbildung, die direkt mit der Zielgruppe arbeiten und mit dem einzelnen Menschen in Berührung kommen, sowohl aus städtischen als auch aus ländlichen Regionen. Rund zwei von 10 Projekten richten sich ausschließlich an Mädchen oder junge Frauen, andere tun es implizit. Rund eines von zehn Projekten arbeitet nur mit männlichen Zielpersonen.

In 42% der Fälle wird die Stärkung von Bildungsträger-Institutionen gefördert, z.B. durch Verbesserung der physischen oder personellen Kapazität, oder Unterstützung von Vernetzungsaktivitäten. Etwa ein Viertel der Projekte verbessert die Fähigkeiten von Mittlerpersonen, darunter Lehrer/innen oder Trainer/innen, aber auch jugendliche Multiplikator/innen oder Mitglieder von Bewohnerorganisationen. Nur 6% der Vorhaben haben explizit *Capacity Development* von Mittlerorganisationen zum Ziel. Ein Sonderfall ist der Berufsbildungsfond FVTRS in Indien, der die Mittel an kleinere Organisationen weiterverteilt, die (meist non-formale oder ganzheitliche) Berufsbildung durchführen.

5.2.2. Relevanz im nationalen Kontext

Während der Feldphase ist die Bedeutung der besuchten Projektansätze für den jeweiligen nationalen Kontext offensichtlich geworden. In allen drei Ländern versuchen staatliche Institutionen Strategien der beruflichen Bildung zu entwickeln, die auch Zielgruppen erreichen, die bislang vom Berufsbildungssystem ausgeschlossen blieben. MISEREOR-Projektpartner füllen hier eine konzeptionelle Lücke aus und könnten in Kooperation mit dem staatlichen Sektor als Beispielvorbahen dienen.

Die Gesamtzahl der erreichten Begünstigten – rund 40.-45.000 pro Jahr, davon die Hälfte Frauen – ist angesichts der weltweit großen Nachfrage nach zielgruppenorientierten Ansätzen der beruflichen Bildung eher gering. Der Beitrag der MISEREOR-Partnerorganisationen sollte aber nicht nach seiner quantitativen Dimension bemessen sondern nach seiner Qualität bewertet werden. Viele der MISEREOR-Partner könnten als Vorbild für ganzheitliche Ansätze dienen, wenn eine bessere Verbreitung ihrer Erfahrungen stattfinden würde.

5.2.3. Relevanz im Kontext internationaler Ansätze

Auch im Kontext internationaler Ansätze wird die Bedeutung von MISEREOR-Vorhaben der Berufsbildungsförderung deutlich. Internationale Geber versuchen, das Potential der Berufsbildung für Armutsreduzierung zu nutzen und zielen daher verstärkt auf marginalisierte und arme Bevölkerungsschichten und den informellen Sektor ab. In diesem Sinne streben die im September 2015 beschlossenen Nachhaltigen Entwicklungsziele auch inklusive und qualitativ hochwertige Bildung für alle an, wobei die Unterziele von Ziel 4 explizit Berufsbildung mit einschließen.

Das BMZ-Positionspapier „Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit“⁴⁴ definiert vier Schwerpunktbereiche der Zusammenarbeit:

1. Gleichberechtigung der Geschlechter
2. Berufliche Bildung im Kontext von Konflikt, Fragilität und Gewalt
3. Informeller Sektor
4. Finanzierungsmodelle

Der Förderbereich von MISEREOR trägt vor allem zur Verbesserung der beruflichen Bildung für benachteiligte Zielgruppen und im Kontext des informellen Sektors bei. Er verbessert die Gleichberechtigung der Geschlechter, indem speziell auf die Bedürfnisse von Frauen angepasste Ansätze der beruflichen Bildung und Alternativen der Beschäftigung entwickelt und/oder angeboten werden, z.B. für ehemalige Prostituierte, Mädchen/Frauen aus ländlichen Regionen, Kinderarbeiter/-

⁴⁴ BMZ (2012): Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Positionspapier. BMZ-Strategiepapier 8/2012

innen, ausgebeutete Mädchen/Frauen aus der Bekleidungsindustrie. Doch sind die an Mädchen/Frauen gerichtete Angebote meistens noch traditionell „weiblich“ (Kinderbetreuerin, Näherin, u.ä.); in den Geschlechter-gemischten Ansätzen wird der Zugang von Frauen zu technischen Berufen noch zu wenig unterstützt. In der Regel orientieren sich die Ausbildungsangebote an der traditionellen Rollenbildung. In Regionen, wo der Zugang von Frauen zu Bildung generell reglementiert war oder ist (z.B. Afghanistan), kann aber die Teilnahme von Frauen in „weiblichen“ Ausbildungsberufen schon als Fortschritt bewertet werden.

Nur geringfügig wurden die hier untersuchten BB-Ansätze im Kontext von Konflikt, Fragilität und Gewalt angeboten. Die wenigen Beispiele sind etwa Projekte mit ehemaligen Kindersoldaten, Maßnahmen für Straftatenszene oder Projekte in Konfliktländern wie Afghanistan oder Sudan.

Die Entwicklung von alternativen Finanzierungsmodellen der beruflichen Bildung gehört nicht zu den von MISEREOR unterstützten Ansätzen. Eine Ausnahme bildet der zentrale Berufsbildungsfonds FVTRS in Indien, der viele kleine Träger zum Teil in entlegenen Regionen erreicht; seit 2007 waren es 353 verschiedene Organisationen. Allerdings ist der Fonds zu ca. 80% von Geberfinanzierung (fast ausschließlich MISEREOR) abhängig.

5.2.4. Beitrag zu Querschnittsthemen

Im Prinzip schließen alle besuchten MISEREOR-Partner Querschnittsthemen wie Geschlechtergerechtigkeit, Menschenrechte, Partizipation (mit besonderem Fokus auf Frauen und junge Menschen), Beteiligung der Zivilgesellschaft oder Konflikttransformation in ihre Arbeit ein, soweit relevant auch HIV/Aids, Gesundheit und Umweltschutz. Wir können davon ausgehen, dass dies auch bei den anderen von MISEREOR unterstützten Projekten der beruflichen Bildung der Fall ist. Häufig werden diese Themen bei der Vermittlung von sozialen und Lebenskompetenzen mit angesprochen, aber vielfach auch konkret im täglichen Leben umgesetzt, z.B. wenn Frauen und Männer oder Hindus, Christen und Moslems gemeinsam und gleichberechtigt fachliche Kompetenzen erlernen, die Teilhabe von unteren Kasten (in Indien) oder Schwarzen (in Brasilien) an lokalen Entwicklungsprozessen eingeübt wird, oder ehemalige Prostituierte (in Äthiopien oder Brasilien) in die Nachbarschaftsstrukturen integriert werden.

5.3. Effektivität

Soweit dies während der Deskphase und der Feldstudie ermittelt werden konnte, haben die Projekte weitgehend ihre Ziele erreicht. Nach der eigenen MISEREOR-Bewertung haben von zwei Dritteln der Projekte der Grundgesamtheit nur 14% ihre Ziele teilweise nicht erfüllt. Ein Drittel (35%) wird dagegen als erfolgreich beurteilt und die Hälfte (51%) als weitgehend erfolgreich (Ziele überwiegend erfüllt). Eine detaillierte Bewertung würde den Rahmen dieser Studie sprengen. Doch der generelle Eindruck ist, dass die Projektpartner ihre Ziele sehr ernst nehmen und weitgehend erreicht haben. Es entstand gleichzeitig der Eindruck, dass Ziele mitunter zu ambitiös formuliert waren, manchmal auch zu unspezifisch. Hier wird MISEREOR seine Projektpartner weiter darin unterstützen müssen, Projektziele präziser zu fassen und mit konkreten Indikatoren zu belegen.

Auf jeden Fall können wir feststellen, dass:

- Die angestrebten benachteiligten Zielgruppen erreicht werden, mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Mädchen und Frauen;
- Basiskompetenzen vermittelt werden, die die Persönlichkeitsentwicklung fördern und die Voraussetzungen für die Integration in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt schaffen;
- Von vielen Partnern auch Werte vermittelt werden, die die Zielgruppen motivieren, sich über das individuelle Beschäftigungsinteresse hinaus für gesellschaftliche Veränderungen einzusetzen;
- Die Projekte einen Beitrag zur allgemeinen Verbesserung der Lebensbedingungen liefern und zur, wenn oft auch nur geringfügigen, Erhöhung des Einkommens;

- Schulabbrecher/innen soweit möglich angehalten werden, an die Schule zurückzukehren und ihre Schulausbildung zu beenden;
- Die Projekte Selbstbewusstsein und Autonomie schaffen, insbesondere bei Frauen und in Bezug auf ihre Stellung in der Familie.

In Bezug auf die Qualität der Ausbildung wurden einige Bereiche identifiziert, die der Verbesserung bedürfen. Dennoch führt die Analyse zu insgesamt eher positiven Ergebnissen:

- Räumlichkeiten und Ausstattung entsprechen nur selten einem modernen Standard. Oft müssen sich Auszubildende den begrenzten Platz und Werkzeuge oder Materialien teilen. Um den Zielgruppen eine kostengünstige Basis-Berufsausbildung zu vermitteln, sind diese Bedingungen aber akzeptabel.
- Lehrer und Ausbilder sind in der Regel gut fachlich vorbereitet und bringen viel Engagement mit. Neben den fachlichen Kompetenzen verfügen sie auch über pädagogische Kenntnisse und sind fähig, ihren Schülern/innen neben den fachlichen Kompetenzen auch soziale Werte zu vermitteln. Fortbildung und Auffrischung von Kenntnissen für Lehrer und Ausbilder ist jedoch selten strukturiert, vor allem im Hinblick auf ganzheitliche Ansätze der Berufsbildung.
- Curricula basieren vielfach auf nationalen Modellen oder sind mit Hilfe von qualifiziertem Personal entwickelt. Nicht immer sind sie aber auf den Marktbedarf abgestimmt und die Zusammenarbeit mit der lokalen Wirtschaft ist verbesserungswürdig. Dennoch achten die Partner darauf, den Auszubildenden ein breites praktisches Wissen zu vermitteln und sie möglichst gut auf den lokalen Arbeitsmarkt vorzubereiten. Einige führen Marktanalysen durch, andere beobachten zumindest den lokalen Markt und versuchen, Absolventen/innen bei der Arbeitsmarktorientierung oder Jobsuche zu unterstützen.
- Die Kombination von fachlicher Ausbildung oder Orientierung, Vermittlung von sozialen und Lebenskompetenzen sowie die oft vorhandene Verbindung zu lokalen Basis- oder Selbsthilfegruppen stärkt die Beschäftigungsfähigkeit der Schüler/innen. Die Vorbereitung auf den informellen Markt könnte jedoch durch entsprechende Schulung in Basis-Betriebswirtschaft, Kontaktherstellung zu staatlichen Programmen der Klein(st)unternehmensförderung sowie Vermittlung von Systemen der sozialen Absicherung verbessert werden (z.B. durch Zugang zu entsprechenden staatlichen Angeboten).

Da nur wenige Partnerorganisationen mit ihren Kursen akkreditiert oder zertifiziert sind, haben die Absolvent/innen nicht immer die Möglichkeit, ihre Ausbildung durch eine staatlich anerkannte Prüfung anerkennen zu lassen und darauf eine weitere Fortbildung aufzubauen. Auch wenn zunächst nur wenige Abgänger/innen die Perspektive einer Weiterbildung ins Auge fassen, sollte ihnen diese Möglichkeit langfristig geboten werden. Dies ist ein Bereich, der individuell mit jedem Partner weiter analysiert werden sollte. Denn Akkreditierung kann auch zusätzliche Schranken für die Auszubildenden bedeuten, wenn z.B. durch den erwarteten Mindestschulabschluss Schulabbrecher/innen ausgeschlossen werden oder bestimmte Ausstattungsstandards zu erhöhten Ausbildungskosten führen.

Nicht nur die Kooperation mit dem Privatsektor ist verbesserungswürdig, auch die Zusammenarbeit mit staatlichen Stellen hat noch Lücken. Die Organisationen könnten ihre lokalen Netzwerke besser nutzen, um ihre Erfahrungen zu verbreiten. Staatliche Träger der beruflichen Bildung haben oft Probleme, unterprivilegierte Gruppen zu erreichen. Die MISEREOR-Partnerorganisationen könnten hier ihre Herangehensweisen vermitteln und Vorbild für andere sein. Hierfür ist aber eine wesentlich breitere Vermittlung der Ansätze notwendig und auch ein Austausch untereinander. Die vielen positiven Lernerfahrungen werden nur wenig miteinander und nach außen kommuniziert. Die Organisationen sollten hier aus ihrem Inseldasein heraustreten und mehr Breitenwirksamkeit anstreben.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Beschäftigungssituation der Teilnehmenden weitgehend verbessert werden konnte; vielfach liegt die erreichte Beschäftigungsrate bei über 70%. Ganz besonders tragen die praxis- und marktorientierten Ansätze dazu bei, Beschäftigung zu erhöhen. Auch wenn ganzheitliche Herangehensweisen enorm wichtig sind, um die soziale Integration der marginalisierten Zielgruppen zu erreichen, benötigen sie gleichzeitig einen Bezug zu lokalen Märkten, um auch auf der ökonomischen Seite wirksam zu sein. Erst eine enge Verbindung von Praxis-, Markt-, sozialer und Werte-Orientierung sowie die Begleitung der Teilnehmenden bei der Arbeitsplatzsuche oder beim Aufbau eines eigenen (Kleinst-) Gewerbes führt zur Beschäftigungsfähigkeit bei den Zielgruppen.

5.4. Effizienz

Aus den uns verfügbaren Daten lesen wir die Tendenz heraus, dass Kosten pro Begünstigte/n mit durchschnittlich 200-300€ pro Jahr vergleichsweise niedrig sind. Der Vergleich von jährlichen Kosten pro Teilnehmenden kann aber zu Verzerrungen führen. Normalerweise werden die Kosten der beruflichen Bildung pro Unterrichtsstunde und Teilnehmer/in angegeben da die Kursdauer ja sehr unterschiedlich sein kann. Nach Aussage von Fachleuten liegen die Kosten in Entwicklungsländern abhängig von der Art des Kurses (technisch/nicht-technisch) bei 1,5€ – 6,0€. Soweit wir dies für die Feldstudienprojekte ermitteln konnten, lagen die Kosten pro TN darunter. Auch beim Vergleich auf nationaler Ebene sind die tendenziell niedrigeren Kosten der Partnerprojekte im Vergleich zu staatlichen oder privaten Ansätzen bestätigt worden. Daneben konnten wir beobachten, dass die Kosten pro Person höher sind:

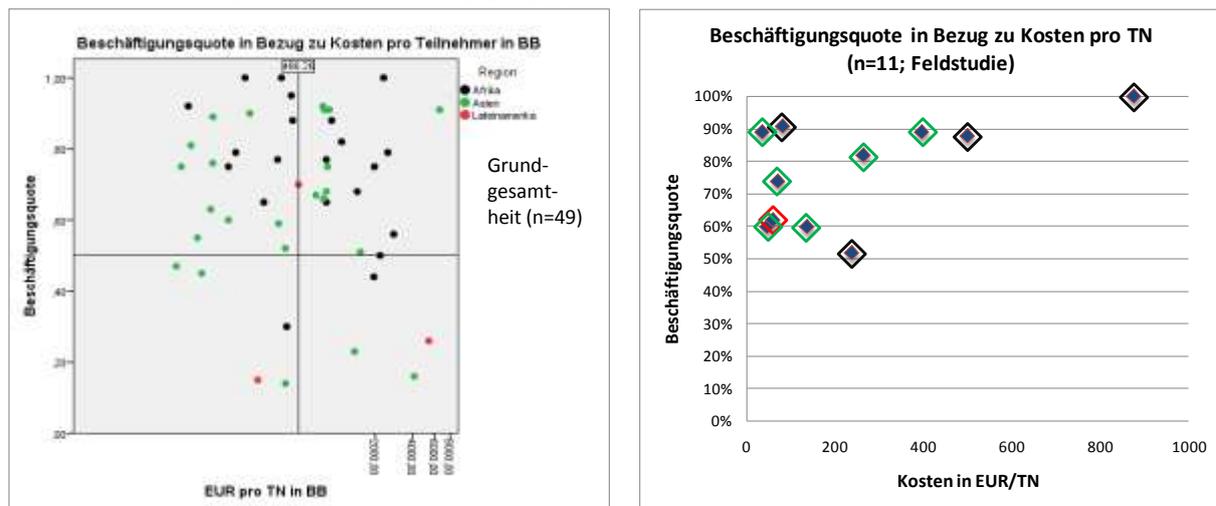
- Je höher der sozialarbeiterische Betreuungsaufwand ist;
- Je höher das Ausbildungsniveau der Ausbilder ist;
- Je höher der technische Ausrüstungsstandard im Ausbildungszentrum ist.

Umgekehrt haben mobil angebotene Ausbildungskurse mit lokalen und nicht-akademischen Trainer/innen eher niedrigere Kosten pro TN.

Viele Partnerorganisationen versuchen, die begrenzten Ressourcen möglichst effizient zu nutzen, z.B. durch flexible Zeitpläne, Reduzierung von laufenden Kosten, gute Instandhaltung von Infrastruktur, Werkzeugen und Mobiliar, Zeitverträge mit Trainern. In manchen Fällen könnte die Effizienz durch eine bessere Kapazitätsauslastung in Kursen (v.a. bei den zentrumsbasierten Ansätzen), durch klarere Definition von Funktionen und Verantwortlichkeiten und durch bessere gemeinsame Nutzung der Ressourcen in Netzwerken (auch mit staatlichen und privaten Akteuren) erhöht werden.

Eine Korrelation zwischen den eingesetzten Kosten pro Teilnehmer/in und erreichtem Beschäftigungsgrad (ein Indikator für Effizienz) konnte aufgrund der unzureichenden Datenlage nicht nachgewiesen werden. Wie die nachfolgende Grafik 35 zeigt, gibt es etwa gleich viele Projekte der Grundgesamtheit (links), die bei niedrigen Kosten pro Teilnehmer/in in beruflicher Bildung eine überdurchschnittlich hohe Beschäftigungsquote aufweisen wie bei hohen Kosten pro TN. Doch nur für 49 Projekte lagen Daten für beide Variablen vor. Eine ähnlich unklare Verteilung gibt es bei den Projekten der Feldstudie (rechte Grafik).

Grafik (Block) 36: Beschäftigungsquote in Bezug zu Kosten pro Teilnehmer/in



In den meisten Projekten herrscht wenig Bewusstsein darüber, wie Kosten pro Begünstigte/n besser überwacht, wie entsprechende Daten erhoben und zusammengestellt werden könnten (z. B. Kosten pro TN-Stunde). Dabei könnten Kenntnisse in diesem Bereich den Projektverantwortlichen helfen, Berufsbildungskurse effizienter zu planen und zu organisieren. Eine Vergleichbarkeit der Angebote wäre dann eher möglich. Insgesamt ist die Aufgeschlossenheit gegenüber einem systematischen Monitoring der Wirkungen niedrig, da die Vorteile eines Wirkungsmonitoring wenig bekannt sind. Diese Defizite versucht MISEREOR zu beheben, insbesondere seit 2010 mit der verbindlichen Einführung von Zielen und Indikatoren sowie von verpflichtenden Evaluierungen. Bei einem Großteil der untersuchten Berufsbildungsprojekte wurden Verbleibsdaten bereits erhoben. Diese sind jedoch häufig nicht vergleichbar, weil unterschiedliche Kriterien zugrunde gelegt wurden bzw. Ausgangsdaten fehlen. Schon eine Differenzierung zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmer/innen fällt oft schwer, eine differenzierte Betrachtung nach Alter, Herkunft, sozialem Status oder Vorbildung ist unmöglich.

5.5. Wirkungen (Impact)

5.5.1. Wirkungen in Bezug auf Beschäftigung und Einkommen

Die Ergebnisse legen nahe, dass es einen positiven Beitrag zur Beschäftigungsförderung gibt, denn dort wo angegeben, erreicht ein großer Teil der Projekte eine Beschäftigungsquote von über 70%. Aussagen von Informanten und Vertretern der Zielgruppen bestätigen daneben eine Verbesserung von Lebensperspektiven und weitgehend auch vom Einkommen. Viele sind nun fähig, Rücklagen zu bilden oder in ein eigenes Geschäft zu investieren. Insbesondere bei Frauen haben die Bildungsmaßnahmen persönliche Stabilität und Selbstvertrauen geschaffen, was ihnen wirtschaftlich aber auch sozial enorm zugute kommt. Diese Situation könnte noch verbessert werden, wenn die Partnerorganisationen stärker lokale Netzwerke unterstützen würden, einschl. Bildung von Spargruppen und Kooperativen, und eine bessere Verbindung zu staatlichen Maßnahmen der Klein(st)gewerbeförderung und der sozialen Sicherung herstellen würden.

Einfluss auf die Beschäftigung von weiterem Personal, z.B. im informellen Sektor, konnte nur in einem sehr geringen Maße festgestellt werden.

5.5.2. Wirkungen in Bezug auf die soziale Integration

Eine weitere positive Wirkung der Berufsbildungsmaßnahmen ist die bessere soziale Integration der Jugendlichen und der Frauen in Familie und Nachbarschaft. Viele der interviewten Schüler/innen und Absolventen/innen haben begeistert von den erworbenen oder verbesserten sozialen Kompetenzen berichtet und von dem größeren Respekt, der ihnen entgegen gebracht wird. Zum Teil wurde die

Verbesserung innerfamiliärer Beziehungen genannt: Männer respektieren ihre Frauen, die nun zum Familieneinkommen beitragen, Kinder akzeptieren ihre ehemals sich als Sexarbeiterinnen verdingenden Mütter, Eltern pflegen wieder den Kontakt zu ihren vorher als gescheitert geltenden Kindern.

5.5.3. Wirkungen in Bezug auf die Rahmenbedingungen

Bereits die Ergebnisse der Deskphase haben darauf hingedeutet, dass nur wenige Projekte versuchen, Einfluss auf die Rahmenbedingungen auszuüben. Die Evaluierung in den Feldstudienländern hat dies weitgehend bestätigt. Dennoch gibt es auch positive Tendenzen zu berichten, vor allem, wenn Projektpartner mit Institutionen des öffentlichen oder des privaten Sektors kooperieren. Dort wird eine größere Öffnung für die Arbeit mit benachteiligten Zielgruppen erreicht und zum Teil eine Revision oder Flexibilisierung von staatlich festgelegten Akkreditierungskriterien erwogen. In allen drei Feldstudienländern besteht der Anspruch, mit Ansätzen der beruflichen Bildung auch unterprivilegierte Zielgruppen anzusprechen.

Insbesondere eine Kooperation mit staatlichen Institutionen könnte Strategien der beruflichen Bildung positiv beeinflussen, wenn Behörden und staatliche Träger den besonderen Zugang der NROs zu ausgegrenzten Zielgruppen und die ganzheitlichen Ansätze besser kennen lernen würden. Aber nur wenige Partnerorganisationen versuchen, Vertreter des öffentlichen Sektors entsprechend zu sensibilisieren. Dabei kann politischer Einfluss durchaus auch auf der Mikroebene ausgeübt werden, beispielsweise über die Beteiligung an lokalen Entscheidungsgremien oder thematischen Arbeitsgruppen.

Die Stärke der von MISEREOR unterstützten Vorhaben liegt in der Ausrichtung auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen und der Förderung ganzheitlicher Ansätze in der Arbeit mit diesen Zielgruppen. Das System wird dabei von unten, durch die Zielgruppen beeinflusst. Insofern wirkt die von MISEREOR mit seinen Partnern durchgeführte Arbeit komplementär zu den Aktivitäten und Programmen etwa großer Geberorganisationen, die stärker Einfluss auf die politischen und wirtschaftlichen Kontextbedingungen ausüben.

5.5.4. Wirkungsgefüge

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Desk- und Feldstudien können einige Wirkungszusammenhänge erstellt werden. Diese sind im folgenden Wirkungsgefüge dargestellt (Grafik 37). Besonders die Maßnahmen- und Output-Ebene, z.T. auch die dargestellten Wirkungen auf der Outcome-Ebene, beruhen auf den Beobachtungen während der Evaluierung; darüber hinaus werden kausale Zusammenhänge zur Erreichung der weiteren mittel- und langfristigen Wirkungen angenommen. Dieses Wirkungsgefüge soll dem systemischen Wirkungsverständnis von MISEREOR gerecht werden, das Entwicklung und sozialen Wandel als komplexes, nicht-lineares Modell versteht⁴⁵, und somit das „System berufliche Bildung“ als ganzheitlichen Zusammenhang deutlich machen will.

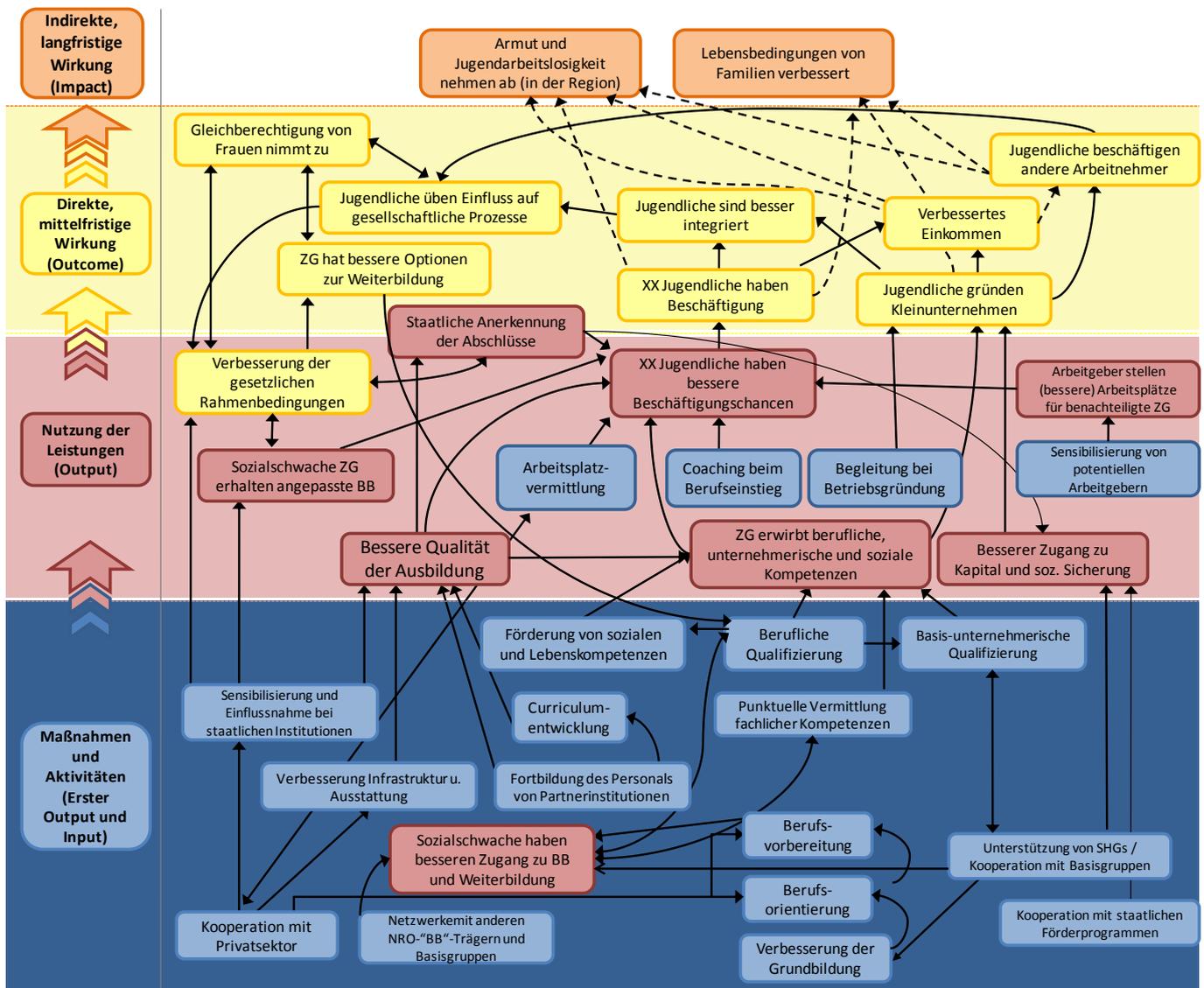
Das Wirkungsgefüge reflektiert, dass berufliche Bildung nicht alleine für sich stehen kann, um Prozesse zur Erreichung der Oberziele (Reduzierung der Arbeitslosigkeit und Verbesserung der Lebensbedingungen) anzustoßen. Andere Angebote auf dem Weg zur Beschäftigung, wie z.B. Förderung von Lebenskompetenzen und der Grundbildung, unternehmerische Qualifizierung, etc. müssen berufliche Bildung ergänzen. Zudem müssen staatliche und private Akteure miteinbezogen und für die Belange der Zielgruppe sensibilisiert werden. Wenn die Leistungen entsprechend genutzt werden, also z.B. die Zielgruppe berufliche, unternehmerische und soziale Kompetenzen erwirbt, können mittelfristige Wirkungen erreicht werden, in diesem Fall, dass die Jugendlichen Beschäftigung erlangen. Weitere wichtige Faktoren, besonders für die Förderung der Selbstständigkeit, sind die

⁴⁵ MISEREOR (2006): Positionspapier – Das Wirkungsverständnis von MISEREOR. Aachen, Seite 5.

Rahmenbedingungen. Eine gute berufliche Ausbildung ist oftmals nicht ausreichend, damit junge Menschen sich erfolgreich selbständig machen können. Sie brauchen unternehmerische Kompetenzen, und auch der Zugang zu Krediten und sozialer Sicherung muss hergestellt werden (z.B. über SHGs bzw. staatliche Förderprogramme). Können diese Prozesse nachhaltig und längerfristig durchgeführt werden und außerdem eine breitere Wirkung durch z.B. Verbesserungen im staatlichen BB-Sektor erzielen, so können die Leistungen zu den langfristigen Wirkungen (und Oberzielen) beitragen.

Im Vergleich zu dem Wirkungsgefüge der Begleitgruppe (siehe ToR, Anhang 1) zeigt sich, dass insgesamt dort die meisten Elemente bereits abgedeckt wurden. Allerdings suggeriert die direkte Andockung der Outputs an die Resultate einen eher linearen als systemischen Zusammenhang. Dadurch wurden teilweise Querverbindungen übersehen, die in dem von uns erstellten Wirkungsgefüge berücksichtigt wurden. Als weitere wichtige Punkte, die im Wirkungsgefüge der Begleitgruppe nicht aufgenommen wurden, benennt das Evaluierungsteam die Unterstützung von Selbsthilfe- und Sparergruppen, sowie die Kooperation mit staatlichen Förderprogrammen.

Grafik (Block) 37: Wirkungsgefüge



5.6. Nachhaltigkeit

Auf der persönlichen Ebene der Absolventen/innen hinterlassen die Projekte durchaus nachhaltige Spuren, indem sie sie zum Weiterführen von gesellschaftlichen Entwicklungen im Sinne eines sozialen Wandels befähigen. Die Begünstigten lernen vielfach, sich in unterschiedlichen Kontexten zu bewegen und dem ständig wechselnden Arbeitsmarkt anzupassen. Ihre Einstellung gegenüber der Arbeitsmoral ist verbessert, sie lernen Pünktlichkeit und Disziplin. Sie lernen aber auch ihre Bürgerrechte und eigene Bedürfnisse zu artikulieren und am lokalen politischen Geschehen teilzuhaben. Viele Trägerorganisationen passen sich flexibel dem Marktbedarf an und entwickeln neue und moderne Kursinhalte. Die Vermittlung von neuen Technologien (v.a. Computerkenntnissen) ist jedoch nicht immer zufriedenstellend. Mangel an Ressourcen macht es zudem nicht immer möglich, moderne Werkzeuge und Geräte einzusetzen. Da moderne Technologien sowohl im Alltag als auch für die Arbeit immer wichtiger werden, kann dies die Nachhaltigkeit des Lernens behindern.

Die Partnerorganisationen entwickeln zunehmend Strategien, ihr Einkommen zu diversifizieren, um von Geberfinanzierung unabhängiger zu werden. Die Möglichkeiten, das eigene Einkommen durch Kursgebühren oder Produktverkauf aufzustocken, sind jedoch begrenzt, umso mehr wenn es sich um sozialschwache Zielgruppen handelt. Einige Beispiele zeigen dennoch Möglichkeiten weiterer Einkommensdiversifizierung auf, etwa durch spezifische Beratungsleistungen (z.B. Vermittlung von ganzheitlichen Ansätzen), gemeinsame Benutzung von Räumen und Werkzeugen durch mehrere Träger oder Quersubventionierung armer Teilnehmer/innen durch besser bemittelte. Auch staatliche Fördermittel und die zunehmende soziale Verantwortung von Unternehmen bieten Chancen für neue Finanzierungsquellen. Von daher ist der Eindruck entstanden, dass die meisten Organisationen den Anteil der Geberzuschüsse weiter reduzieren könnten. Eine völlige Unabhängigkeit von Außensubventionen wird es aber im Berufsbildungsbereich sicher nicht geben.

Auch eine bessere Verbreitung der Ansätze kann die institutionelle Nachhaltigkeit stabilisieren. Je mehr Anerkennung die Träger als Institution der ganzheitlichen Berufsbildung erhalten umso mehr werden ihre Angebote nachgefragt. MISEREOR kann zu einer besseren Verbreitung der Ansätze beitragen – nicht nur auf lokaler Ebene, sondern auch auf der Systemebene –, indem die positiven Erfahrungen der Partnerorganisationen, insbesondere im Hinblick auf Zielgruppenzugang, innerhalb der deutschen EZ verbreitet werden.

6. Empfehlungen

Die qualitative und quantitative Evaluierung zeigt, dass die von MISEREOR unterstützten Projekte weitgehend ihre Ziele erreichen, d.h. benachteiligte Gruppen auf den Arbeitsmarkt vorbereiten und zur Verbesserung ihrer Lebenssituation beitragen. Sie haben aber auch einige Schwächen und Raum für Verbesserungen. Die nachfolgenden Empfehlungen basieren auf den Analysen der Deskphase, auf Schlussfolgerungen, die gemeinsam mit Teilnehmenden in den Abschlussworkshops der Feldstudienländer abgestimmt wurden, sowie auf Ergebnissen von Diskussionen, die danach mit MISEREOR und innerhalb des Evaluationsteams geführt wurden.

6.1. Empfehlungen an MISEREOR

- **Klärung des Konzeptes von Berufsbildungsprojekten** unter Einbeziehung der Partnerorganisationen: Wie oben bereits vorgeschlagen, sollte der Sektor eher „Förderung von Kompetenzen für den Arbeitsmarkt“ (*skills development*) heißen und nicht „Berufliche Bildung“ im traditionellen Sinne (Ausbildung für einen bestimmten Beruf). Ganzheitliche Ansätze sollten dabei im Vordergrund stehen, die so weit möglich, die Zielgruppen bei der Verbesserung ihrer Basisgrundbildung, bei der Berufsorientierung, Berufsqualifizierung bis zum Übergang in den Arbeitsmarkt unterstützen oder sie an entsprechende andere Träger vermitteln. MISEREOR

könnte zunächst eine interne Diskussionsplattform unter den mit Projekten der „Kompetenzentwicklung für den Arbeitsmarkt“ betrauten Mitarbeiter/innen einrichten und diese Diskussion dann nach außen zu seinen Partnern tragen.

- Unterstützung der Partner in der **Zusammenarbeit mit dem Privatsektor und der Wirtschaft**: Gute Vernetzung mit privaten Akteuren kann nicht nur der Vermittlung von Arbeitsplätzen dienen, sondern dazu beitragen, eine Rückmeldung bezüglich der Ausbildungsinhalte zu bekommen. Einerseits kann MISEREOR die Partner bzgl. der Wichtigkeit einer solchen Vernetzung sensibilisieren, andererseits können Mittel zur Einstellung von verantwortlichem Personal zur Vermittlung von Arbeitsplätzen und zur Vernetzung mit privaten Akteuren bereitgestellt werden.
- Unterstützung der Partner bei der Durchführung von **Marktstudien**, insbesondere bevor sie neue Kurstypen und Inhalte einführen: Es kann dabei nicht um teure und aufwändige Analysen gehen, sondern eher um Kurzstudien (*Rapid Market Assessment*) und um Schulung und Sensibilisierung der Partner für eine stärkere Marktorientierung.
- Stärkung von **Vernetzungsstrategien**: Ein engerer Austausch von Lernerfahrungen kann zu Qualitätsverbesserungen führen und zu einer besseren Etablierung von ganzheitlichen Ansätzen der Kompetenzentwicklung in formalen Systemen der Berufsbildung. MISEREOR könnte beispielsweise gemeinsame Workshops oder Austauschbesuche der Partner finanzieren.
- **Verbreitung der positiven Erfahrungen der Durchführungsorganisationen auf Systemebene der deutschen EZ**: Nicht nur die Partnerorganisationen sollten sich vernetzen, um ihre Lernerfahrungen auf lokaler Ebene zu verbreiten, sondern auch MISEREOR sollte dieses Mittel nutzen, um ganzheitliche Ansätze und Zielgruppenorientierung in der deutschen EZ zu verbreiten und zu etablieren. Geeignete Austauschforen sind z.B. das „Team Berufliche Bildung“, das Anfang 2011 vom BMZ zur Zusammenarbeit mit Zivilgesellschaft und Wirtschaft gegründet wurde, oder die jährlich stattfindenden „Werkstattgespräche Berufliche Bildung“ von Don Bosco Mondo zum fachlichen Austausch mit Vertretern von NROs, Ministerien und Wirtschaft. An diesen Werkstattgesprächen hat MISEREOR bereits teilgenommen.
- Unterstützung der Partner bei der **Qualifizierung der Ausbilder**: MISEREOR-Mitarbeiter/innen können einerseits die Partnerorganisationen für die Wichtigkeit der kontinuierlichen und sowohl am Marktbedarf (fachliche Fortbildung) als auch am Bedarf der Zielgruppen (Fortbildung in sozialem und Lebenskompetenztraining) orientierten Qualifizierung der Ausbilder sensibilisieren. Andererseits könnte MISEREOR spezifische Förderlinien zu Trainer-Qualifizierung anbieten.
- Unterstützung der Partner bei der weiteren Identifizierung und **Verbreitung bewährter Strategien**: Bis jetzt sind positive Lernerfahrungen wenig aufbereitet und systematisiert. Die Partnerorganisationen tauschen sich wenig untereinander aus und machen kaum ihre Ansätze öffentlich. Dabei könnten viele Projekte als Beispielvorbild auch für staatliche Angebote der Berufsbildung dienen. Eine größere Verbreitung der Ansätze könnte gleichzeitig neue öffentliche oder private Finanzierungsquellen eröffnen, sei es in Form von Subventionen, sei es in Form von vergüteten Fortbildungen. Die Unterstützung der Partner könnte die Finanzierung von zentralen Veranstaltungen sowie Lobbyarbeit einschließen.
- Unterstützung der Partner bei der weiteren **Diversifizierung von Finanzierungsmechanismen** und der Identifizierung von neuen Strategien zur **institutionellen Nachhaltigkeit**: Je nach lokaler Situation können hierzu Kursgebühren gehören, Vergabe von Krediten zur Ausbildungsfinanzierung (Kostenteilung mit Auszubildenden), Quersubventionierung, Produktverkauf, Dienstleistungsangebote an andere, Kooperation mit Privatbetrieben (Kostenteilung mit Betrieben, die von der Ausbildung profitieren), usw.

- Weitere Bereitstellung von Mitteln für Aufrüstung von **Infrastruktur und Ausstattung**: Diese bereits bestehenden Förderlinien sollten beibehalten werden, allerdings strikt an die Durchführung von Marktstudien als Vorbedingung geknüpft werden.
- Weitere Unterstützung der Partner bei einem effektiveren **Monitoring** der Berufsbildungsprojekte, um Wirkungen zu identifizieren und mögliche Verbesserungen vorzunehmen.

6.2. Empfehlung an das BMZ

Die Ergebnisse der Evaluierung zeigen, dass die MISEREOR-Partner einen wichtigen Beitrag zum Sektor der beruflichen Bildung leisten, im direkten (Durchführung von Kursen der beruflichen Bildung) wie im indirekten Sinne (Vorbereitung der Zielgruppen auf die Teilnahme am System der beruflichen Bildung bzw. auf den Arbeitsmarkt). Auch wenn der Beitrag quantitativ wenig relevant ist, zeigt er Wege der qualitativen Verbesserung der beruflichen Bildung auf, insbesondere wenn es darum geht, ausgegrenzte und vulnerable Zielgruppen zu erreichen. Wir empfehlen daher, die von MISEREOR unterstützten Ansätze weiter zu fördern und die Verbreitung dieser Erfahrungen zu unterstützen.

Referenzrahmen (TOR)



Referenzrahmen für die Förderbereichsevaluierung Berufliche Bildung 2014/2015

1. Einleitung: Der Förderbereich Berufliche Bildung bei MISEREOR

Im Rahmen der zwischen kirchlichen Zentralstellen und BMZ vereinbarten „Leitlinien zur ziel- und wirkungsorientierten Erfolgskontrolle im Bereich der Förderung entwicklungswichtiger Vorhaben der Kirchen“, wird ab Anfang 2014 bei MISEREOR die dritte Förderbereichsevaluierung durchgeführt. Der zu untersuchende Schwerpunkt Berufsbildung wurde gemeinsam durch BMZ, BfdW und MISEREOR ausgewählt.

Im internationalen Aktionsplan *Education for All* ist als Ziel für die Verbesserung der Berufsbildung formuliert: „Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen abgesichert werden.“ Im UNESCO Bericht von 2012 werden als zentrale Aufgaben Beruflicher Bildung die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (um sich an unterschiedliche Arbeitsbedingungen anzupassen und eine dauerhafte, stabile Beschäftigung zu finden) und die Vermittlung von spezifischen beruflichen Kompetenzen genannt. Daneben stellt sich auch für Berufliche Bildung von Jugendlichen die Aufgabe, denjenigen, die keine schulische Grundbildung erwerben konnten, Basisfertigkeiten zu vermitteln um den Übergang in eine Berufsausbildung zu ermöglichen.

Die Bereitstellung von Bildungsangeboten alleine reicht jedoch nicht aus, um allen Menschen Zugang zu einer Ausbildung zu ermöglichen. Die für die Umsetzung des Ziels vorgeschlagenen Maßnahmen richten sich besonders darauf, den Zugang zu Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche zu verbessern. Auch das Menschenrecht auf Bildung nennt als zentrale Forderung mit Bezug auf Berufliche Bildung, dass diese allen Menschen gleichermaßen zugänglich sein muss, unabhängig von ihrer Zahlungsfähigkeit.

Für viele (v.a. junge) Menschen in Entwicklungsländern ist der Einkommenserwerb gekennzeichnet durch unsichere Arbeitsverhältnisse, einen geringen Verdienst und den Zwang, für die Arbeit v.a. in städtische Regionen zu ziehen. Bildung ist nicht nur der Schlüssel zu besserer Arbeit und einem gesicherten Einkommen, sie beeinflusst ebenfalls die Möglichkeiten der Teilnahme am sozialen und politischen Leben. Hinzu kommt, dass überall auf der Welt Menschen vor der Herausforderung stehen, mit einem sich schnell wandelnden Lebensumfeld umzugehen und ständig neue Anforderungen in ihr berufliches und soziales Handeln zu integrieren.

Berufsbildung muss daher auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten, indem sie Menschen die notwendigen Fähigkeiten vermittelt, ihre eigenen Qualifikationen im Verlauf des Lebens weiter zu entwickeln und sich selbstständig neues Wissen anzueignen. Im selben Maße muss sie aber auch die Persönlichkeit der Einzelnen und Handlungsoptionen in der Gesellschaft in den Blick nehmen und Menschen befähigen, das eigene Leben und die Gesellschaft mit zu gestalten.

Dieser umfassende, auf das gesamte Leben und die Gesellschaft gerichtete Auftrag von Bildung, wird im UNESCO Bericht *Learning, the Treasure Within* durch die vier Pfeiler des Lernens beschrieben: Lernen mit anderen zu leben, Lernen Wissen zu erwerben, Lernen zu handeln, Lernen für das Leben.

MISEREOR fördert im Bereich Berufsbildung eine große Bandbreite von Projekten, die die Vermittlung von Beruflichen Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen und Basiskompetenzen mit dem Ziel eines Übergangs in eine Ausbildung verfolgen. Projektträger sind sowohl kirchliche Partner als auch andere nichtstaatliche Organisationen.

Für MISEREOR ist in der Förderung von Projekten der Beruflichen Bildung wichtig, dass diese die Menschen erreichen, die im formalen Ausbildungssystem benachteiligt sind. Berufliche Bildung muss niedrigschwellig sein, z.B. indem allgemeine Bildungsabschlüsse parallel zu einer Ausbildung nachgeholt werden können. Berufliche Bildung muss zudem mit staatlichen Institutionen und Wirtschaftsunternehmen vernetzt sein, um relevante Inhalte anbieten zu können.

Abgesehen von technischen Fertigkeiten ist für MISEREOR die Vermittlung von Werten relevant, die Menschen motivieren, sich für eine Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen einzusetzen. Der Nutzen von Beruflicher Bildung liegt dabei nicht nur in einer Verbesserung des Einkommens, auch wenn dieser Aspekt für erfolgreiche Ansätze der Berufsbildung zentral ist. Auch Menschen, die besonderer Förderung bedürfen um eine berufliche Tätigkeit ausüben zu können (z.B. Menschen mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten), müssen Zugang zu Ausbildung erhalten. Freier Zugang und eine gute Qualität der Ausbildung sind Voraussetzungen dafür, dass Bildungsangebote Benachteiligungen verringern. Die Bewertung der Qualität von Berufsbildungsansätzen muss daher neben ökonomischen Kriterien auch Wirkungen auf soziale Integration, soziale Verantwortung, die Rolle in der Gemeinschaft etc. berücksichtigen.

Katholische Organisationen wie Ordensgemeinschaften sind seit langem in der Beruflichen Bildung aktiv. Salesianer, Maristen und Jesuiten z.B. erreichen auch in autoritär regierten Ländern auf diese Weise Menschen, wo ansonsten zivilgesellschaftliche Arbeit schwierig oder fast unmöglich ist. Zudem arbeiten sie häufig mit Zielgruppen, die keine Möglichkeiten der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Teilhabe besitzen, wie Kastenlose in Indien.

Zentrale Zielgruppen, die MISEREOR mit der Förderung von Projekten im Bereich Berufliche Bildung erreichen möchte, sind verschiedene Arten von Minderheiten (ethnisch, religiös), aber auch Jugendliche mit besonderen sozialen Problembelastungen, deren Integration in die Gesellschaft durch Ausbildungsmaßnahmen unterstützt werden soll.

In 2012 sind rund 15% der gesamten Projektförderungen in den übergeordneten Bereich Bildung, Ausbildung, Kultur geflossen (23,9 Mio Euro für 182 Projekte).

2. Untersuchungsgegenstand und Grundgesamtheit

Im Fokus der Evaluierung wird die Frage stehen, inwiefern die Projekte des Förderbereichs Berufliche Bildung zu einer Steigerung von Einkommen beitragen. Die Auswahl der Projekte für die Evaluierung wird sich daher auf Projekte konzentrieren, die die Erwerbsfähigkeit im Zentrum ihrer Zielsetzung haben. Außerdem soll die Auswahl thematisch und regional ausgewogen sein.

Auf der Basis eines internen Abstimmungsprozesses zu den thematischen Schwerpunkten der Evaluierung hat MISEREOR die Kriterien für die Gesamtliste folgendermaßen festgelegt:

- Projekt-Einordnung nach
 - den CRS Schlüsseln 11230 (Formelle und informelle Unterweisung in grundlegenden Alltagsfähigkeiten für Jugendliche und Erwachsene)/11330 (Formale und non-formale berufliche Bildung)/16020 (Beschäftigungspolitik, Arbeitsrecht etc.)/32130 (Förderung der Entwicklung mittelständischer Betriebe im Industriesektor)
 - den MISEREOR Schlüsseln Formale Berufsbildung / Kleingewerbeförderung / Nichtformale Berufsbildung
- Bewilligungszeitraum 2007-2009
- Status 80 – 100, Abfrage am 1.8.2014
- Bewilligungssumme \geq 25.000 Euro

Zusätzlich zu den in 2007-2009 bewilligten Projekten werden von einer Auswahl von Projekten die Folgeprojekte in die Analyse einbezogen, um die aktuellen Ansätze der Partner mit zu berücksichtigen.

Nicht in die Evaluierung eingehen sollen folgende Projekttypen:

- Ausbildung von Fachkräften für Gesundheits- und Sozialeinrichtungen
- Ausbildung an Fachhochschulen, Stipendienprogramme für Fachhochschulen
- Grund- und Sekundarschulbildung ohne Berufsbildung

Ausbildung in der Landwirtschaft geht in die Evaluierung ein, sofern sie Ziele verfolgt, die über die Verbesserung der landwirtschaftlichen Erträge im engeren Sinn hinausgehen, so z.B. die Erschließung neuer Einkommensquellen durch die Weiterverarbeitung zusätzlicher Produkte durch Zielgruppen, die diese Produkte bisher nicht erwirtschaftet haben.

Insbesondere in Lateinamerika werden viele Projekte der Beruflichen Bildung in integrierter Form durchgeführt und fallen dadurch unter andere Schlüssel als die oben angegebenen. Daher wurden zusätzlich zu der Abfrage nach den CRS- und MISEREOR Schlüsseln vier Projekte aus Lateinamerika aus dem Bewilligungszeitraum 2007-2009 ergänzt, die unter Bereichen wie Landwirtschaftsentwicklung und Sozialfürsorge registriert sind, aber Komponenten Beruflicher Bildung enthalten. Aus einer Abfrage nach Titelwörtern wurden zudem sechs Projekte ergänzt, die in den Bereich Berufsbildung fallen.

Insgesamt ergibt sich auf diese Weise eine Grundgesamtheit von

- 41 Projekten in Asien
- 61 Projekten in Afrika
- 16 Projekten in Lateinamerika

3. Ziele der Evaluierung

Ziele der Förderbereichsevaluierung sind:

- MISEREOR und die Partnerorganisationen kennen Stärken und Schwächen von verschiedenen Ansätzen im Bereich der Beruflichen Bildung. Die Ergebnisse der Evaluierung ermöglichen einen Lernprozess, in dem MISEREOR Rückschlüsse für die eigene Förderstrategie ziehen und im Dialog mit den Partnern die Förderstrategie weiterentwickeln und anpassen kann.

- Auf der Grundlage einer unabhängigen und nachvollziehbaren Einschätzung des Förderbereichs kann MISEREOR gegenüber der Öffentlichkeit und dem BMZ über die im Bereich Berufliche Bildung verwendeten Mittel Rechenschaft ablegen.

4. Schlüsselthemen

Fragen zum Förderbereich Berufliche Bildung von MISEREOR:

Beschreibung des Förderbereichs auf Grundlage der Grundgesamtheit (Deskphase) und Einordnung in die Gesamtförderung von MISEREOR: Welche Unterschiede / Gemeinsamkeiten gibt es in Bezug auf den Förderbereich in Asien, Afrika, Lateinamerika? Wie ist das Verhältnis ländlicher und städtischer Bildungsangebote? Mit welchen Fördermitteln wird Berufliche Bildung finanziert und wie verteilen sich diese auf verschiedene Bereiche Beruflicher Bildung (entsprechend den Wirkungsgefügen, s.u.)?

Wie ist der Förderbereich bei MISEREOR im Kontext internationaler Ansätze und Diskussionen einzuschätzen?

Bewertung anhand der DAC Kriterien:

Relevanz:

- Werden Zielgruppen erreicht, die besondere Unterstützung brauchen (benachteiligte Jugendliche, Frauen, arme / marginalisierte Bevölkerungsgruppen...)?
- Sind die Ausbildungsangebote für die jeweiligen Zielgruppen an deren Bedarf angepasst? Wird das Ausbildungsangebot ggf. durch weitere Elemente ergänzt, die dem Bedarf der jeweiligen Zielgruppe entsprechen?

Effektivität(direkte Wirkungen und Projektzielerreichung):

- Inwiefern werden die geplanten Ziele durch die Projektmaßnahmen erreicht?
- Welche Zielgruppen werden durch die Projekte erreicht?
Spezifisch:
 - a) Anzahl der Projekte nach Systemebenen aufgeschlüsselt
 - b) Anzahl der Projekte, in denen Institutionen/Bildungsträger gefördert werden
 - c) Anzahl der Projekte, in denen Multiplikator(inne)en gefördert werden
 - d) Anzahl der Projekte, in denen der einzelne Mensch gefördert wird
 - e) Anzahl der Projekte, in denen Frauen (implizit und explizit) gefördert werden
- Wie ist die Qualität der Ausbildung einzuschätzen? (Lehrer, Curriculum, Ausstattung,...)?
- Wie stark ist die Ausbildung am Bedarf von Betrieben / des Marktes ausgerichtet?
- Wie ist die Kooperation der Ausbildungseinrichtungen mit der lokalen Wirtschaft einzuschätzen? Trägt sie zur Vermittlung von

Beschäftigungsfähigkeit und Beschäftigung bei? (Praxisrelevanz der Ausbildung)

- Welches sind Faktoren, die zum erfolgreichen Aufbau einer selbständigen Tätigkeit beitragen? Welches sind Faktoren, die zu einer dauerhaften Beschäftigungssituation führen?
- Wird der Eintritt in eine selbständige Tätigkeit adäquat gefördert?
- Werden den Zielgruppen Kompetenzen vermittelt, um in verschiedenen Kontexten / unter wechselnden Bedingungen Beschäftigung zu finden? Öffnen sich für die Zielgruppen (neue) Perspektiven in Bezug auf Weiterbildung / weiterführende Bildungswege?
- Wie ist der Zugang von benachteiligten Gruppen / Armen zu den Ausbildungsangeboten? Wie hoch ist der Anteil von Benachteiligten an den Ausbildungen der Partnerorganisationen insgesamt?
- Ist die Auswahl von Projektträgern sinnvoll um Breitenwirksamkeit zu erreichen? Arbeitet MISEREOR mit den richtigen Projektträgern, um benachteiligte Zielgruppen zu erreichen?
- Wird durch die Ausbildung Beschäftigungsfähigkeit erzielt (entsprechend den zu definierenden Kriterien für Beschäftigungsfähigkeit...)?
- Wie ist die berufliche Situation von Teilnehmer/innen an Berufsausbildungsmaßnahmen im Vergleich zu solchen ohne berufliche Ausbildung (mit demselben sozialen Hintergrund)?
- Welche Wirkungen hat die Vermittlung von *Life Skills* in Bezug auf das Erreichen von Beschäftigungsfähigkeit/Beschäftigung?
- Welche Wirkungen hat die Ausbildung auf der persönlichen Ebene (Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl,...)?

Effizienz:

- Wie ist das Verhältnis der Kosten zu der erreichten Beschäftigungsfähigkeit einzuschätzen?
- Wie hoch sind die Kosten im Vergleich zu anderen Ausbildungsangeboten?
- Wie sind die Kosten verschiedener Ansätze Beruflicher Bildung im Vergleich zueinander einzuschätzen?

Impakt (indirekte Wirkungen und übergeordnete Entwicklungspolitische Wirkungen):

In Bezug auf die Rahmenbedingungen:

- Inwiefern tragen Projekte zu einer Verbesserung der Rahmenbedingungen für berufliche Bildung bei? Welche Wirkungen werden in Bezug auf eine Verbesserung des staatlichen Beitrags zu beruflicher Bildung erzielt?
- An welchen Stellen wäre eine Verstärkung von Lobbyarbeit mit Blick auf die staatliche Verantwortung sowie eine Intensivierung von Vernetzung und Kooperation nötig, um Wirkungen und deren Nachhaltigkeit zu verbessern (z.B. für Zertifizierungsprozesse etc.)?
- Welche Wirkungen und (unbeabsichtigten) Nebenwirkungen kann eine Kooperation mit staatlichen Institutionen haben (z.B. Erweiterung von

Chancen, eine Arbeit zu finden oder in andere Ausbildungsgänge über zu gehen, verringerter Zugang für bestimmte Zielgruppen, etc.)?

- Inwiefern werden erfolgreiche Ansätze zur Ausbildung von anderen Anbietern oder staatlichen Institutionen repliziert und entfalten so Breitenwirksamkeit?

In Bezug auf Beschäftigung und Einkommen:

- Wie sind die erreichten Veränderungen der Einkommenssituation einzuschätzen (Sicherung des eigenen Lebensunterhalts, Verbesserung des Familieneinkommens,...)?
- Wird eine Diversifizierung des Einkommens erreicht, die gegen Risiken schützt und eine nachhaltige Sicherung des Lebensunterhalts ermöglicht?
- Wie wirkt sich die erreichte Beschäftigungsfähigkeit aus in Bezug auf tatsächliche Beschäftigung und Erwerbstätigkeit, den Aufbau von generellen Lebensperspektiven, Mobilität, potentielle Wechsel des Arbeitsplatzes, etc.?
- Welche sekundären Wirkungen auf Beschäftigung können bei Selbständigkeit festgestellt werden (Einstellung von eigenen Mitarbeiter(inne)n und dadurch Beschäftigung von zusätzlichen Personen)?

In Bezug auf die soziale Integration:

- Welche Veränderungen entstehen auf der Ebene der sozialen Integration durch die Ausbildung (Entwicklung von sozialem Kapital, Verantwortung für die Gemeinschaft, soziale Anerkennung,...)?
- Welche Wirkungen hat die Ausbildung mit Blick auf die Integration von Jugendlichen mit Gewalthintergrund bzw. mit besonderen sozialen Problemen?

Auf dem Hintergrund des Gesamt-Wirkungsgefüges und der Wirkungsgefüge zu einzelnen Schwerpunkten von Berufsbildung wird die Evaluierung prüfen, inwiefern Wirkungszusammenhänge tatsächlich bestehen und Wirkungsbereiche zu wenig abgedeckt werden.

Nachhaltigkeit:

- Gibt es Beispiele für Strategien zur Verbesserung der finanziellen Nachhaltigkeit? Welche Möglichkeiten gibt es für Partner, die finanzielle Nachhaltigkeit ihrer Ausbildungsangebote zu verbessern (zahlungskräftige Teilnehmer(innen), Beteiligung von Staat und Privatsektor,...)?
- Wie weitreichend kann finanzielle Nachhaltigkeit in der beruflichen Ausbildung generell umgesetzt werden und unter welchen Bedingungen kann sie funktionieren?
- Inwiefern vermitteln die Ausbildungen die Fähigkeit der Anwendung von und der Adaptation an neue Technologien (Nachhaltigkeit der Ausbildung = Lernfähigkeit, Fähigkeit zum Berufswechsel)?

Wo eine Unterscheidung verschiedener Zielgruppen relevant ist, soll die Evaluierung die Beantwortung der Fragen nach Gender, sozio-ökonomischen Hintergrund und Alter differenzieren.

5. Methodik

Die Evaluierung wird in 2014 mit einer Deskphase beginnen und mit ergänzenden Feldstudien und einer Synthesephase in 2015 abschließen.

Im Januar 2014 wurde vorbereitend für die Evaluierung auf der Basis einiger Projekte, die von MISEREOR gefördert werden, ein Wirkungsgefüge erstellt.

Neben einem allgemeinen Wirkungsgefüge wurden weitere fünf Wirkungsgefüge zu speziellen Formen der Beruflichen Bildung erarbeitet:

- Non-formale berufliche Qualifizierung mit/ohne Grundbildungselemente (teilweise mit anerkannten Abschlüssen)
- Integrierte Ansätze der Jugendförderung/Jugendsozialarbeit mit Elementen beruflicher Qualifizierung
- Duale Berufsbildungsansätze, Ausbildungsvermittlung (non-formal und mit anerkannten Abschlüssen)
- Beschäftigungsförderung (Schnittstelle zur Kleingewerbeförderung)
- Kapazitätsentwicklung, Bau und Ausstattung (formale und nicht-formale BB-Einrichtungen)

Die identifizierten Bereiche überschneiden sich in Teilen, weisen aber insbesondere in Bezug auf die Erzielung von Wirkungen im Sinne von Einkommensverbesserung sowie im Sinne einer verbesserten sozialen Integration jeweils unterschiedliche Schwerpunkte und Wirkungslogiken auf. Es ist daher sinnvoll, für die Überprüfung von Wirkungen die vorgenommene Differenzierung der verschiedenen Formen von Berufsbildung mit im Blick zu behalten. Diese orientiert sich an den Projektarten, die von MISEREOR gefördert werden, und repräsentiert so inhaltlich die Projektansätze aus dem Förderbereich. Die einzelnen erstellten Wirkungsgefüge bilden die jeweiligen Wirkungsbeziehungen und -hypothesen ab, die Grundlage der verschiedenen Projekte sind.

Begleitet wird die Evaluierung von MISEREOR-Mitarbeiter/-innen, die sich fachlich mit dem Schwerpunkt Berufsbildung befassen, einer Mitarbeiterin der Z-Stelle sowie einer Mitarbeiterin von EQM. Vor Beginn der eigentlichen Deskphase soll das Gutachterteam gemeinsam mit dieser Begleitgruppe zentrale Konzepte für die Evaluierung wie Beschäftigungsfähigkeit, soziales Kapital, gesellschaftliche Anerkennung etc. definieren, um überprüfbare Kriterien für die Evaluierung zu entwickeln. Außerdem sollen bereits vor Beginn der Evaluierung gemeinsam die Fragen aus dem Referenzrahmen identifiziert werden, die in der Feldphase vertiefend analysiert werden. Das Gutachterteam macht dann einen Vorschlag, wie die Feldphase methodisch gestaltet werden kann (Auswahl von Ländern, eventuell Einbeziehen mehrerer Projektpartner pro Land in die Evaluierung um mehrere Ansätze aufzugreifen, konkrete Auswahl von Instrumenten zur Datenerfassung, etc.) Die aus der Perspektive von MISEREOR besonders zentralen Wirkungshypothesen aus dem Wirkungsgefüge sollen dazu noch einmal diskutiert und in der Feldphase mit den Partnern geprüft werden.

Grundsätzlich sollen die einzelnen Phasen der Evaluierung folgendes Vorgehen umfassen:

Desk-Phase: Auswertung von Projektunterlagen, Beschreibung des Förderbereichs bei MISEREOR

Folgende „Kerndokumente“ sollten im Rahmen der Auswertung untersucht werden:

Auf Projektebene:

- Projektantrag und fachliche Stellungnahmen
- Projektberichte (*Mid-Term*- und Abschlussbericht)
- Berichte über Studien, Evaluierungen und Beratungen (auch lokal beauftragt)
- Beratungs- und Reiseberichte

Auf übergreifender Ebene:

- Misereor Grundsatzpapiere
- Artikel/ Präsentationen/ Untersuchungen zum Förderbereich Berufliche Bildung

Das genauere methodische Vorgehen zur Auswertung der Dokumente (Stichproben, Verwendung von PC-Software, Arbeit mit Fact Sheets u.a.) soll im Rahmen eines *Inception Reports* vom Gutachterteam vorgeschlagen und mit Misereor vereinbart werden.

Im Rahmen der Desk Phase soll auch die zweite Phase der Förderbereichsevaluierung vorbereitet werden (Festlegung der Kriterien zur Auswahl der Feldstudien, Vorschläge zur vertiefenden Bearbeitung spezifischer Fragestellungen aus dem Referenzrahmen, *Inception Report* für die zweite Phase etc.).

Feldphase: Vertiefende Evaluierung von zentralen Fragestellungen in voraussichtlich drei Ländern

In der Feldphase soll durch exemplarische Evaluierungen von Projektansätzen in einzelnen Ländern eine vertiefte Analyse der Arbeit im Förderbereich Berufliche Bildung erreicht werden. Bei der Auswahl der Fallstudien für die Feldphase ist sicherzustellen, dass BMZ-finanzierte Projekte den Hauptanteil darstellen. Vorschläge für ein detailliertes methodisches Vorgehen sollen durch das Gutachterteam gemacht werden.

In der Feldphase sollen verstärkt die aktuell laufenden Projekte der jeweiligen Partner in den Blick genommen werden. Insbesondere Fragen der Relevanz, Effektivität, Effizienz sollen sich auf die zurzeit laufenden Maßnahmen beziehen. Für Fragen zu Wirkungen und Nachhaltigkeit werden die Projekte aus dem Förderzeitraum 2007-2009 als Grundlage genommen. Die Weiterentwicklung von Ansätzen wird anhand von neueren Projekten mit betrachtet.

Das Evaluierungsteam macht einen Vorschlag zur methodischen Durchführung der Evaluierungen für die Feldphase. Dabei wird berücksichtigt, dass die Instrumente so weit wie möglich eine Vergleichbarkeit der Studien erlauben, dass sowohl qualitative als auch quantitative Aussagen gemacht werden können, und dass eine Zielgruppendifferenzierung geschieht.

Kriterien für die Auswahl der Länder/Projekte für die Feldphase sind zudem die Verteilung auf alle drei o.g. Kontinente und die Berücksichtigung von Projekten im städtischen Raum sowie solchen, die eher dezentral arbeiten und auch ländliche Zielgruppen erreichen.

Synthesephase: Übergreifende Auswertung der Ergebnisse aus der Deskphase und den Feldstudien

In der Synthesephase sollen die Ergebnisse aus Desk- und Feldphase übergreifend ausgewertet werden. Dazu werden die zentralen Ergebnisse und *lessonslearned*

zusammenfassend dargestellt und übergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen entwickelt. Diese werden in der Auswertung des Syntheseberichts mit relevanten Akteuren diskutiert.

6. Organisation des Einsatzes

Das Evaluierungsteam sollte drei bis vier Hauptgutachter(innen) umfassen, die arbeitsteilig vorgehen. Ggf. können für spezielle Aufgaben weitere Gutachter(innen) und/oder unterstützendes Personal hinzukommen.

Evaluierungsteam:

Das Team sollte folgende Anforderungen erfüllen:

- Fachwissen im Bereich Berufliche Bildung
- Arbeitserfahrung in Asien, Afrika und Lateinamerika
- Erfahrungen im Rahmen kirchlicher Entwicklungsarbeit
- Umfangreiche Evaluierungserfahrungen auch mit größeren Evaluierungen
- Kenntnisse in der Anwendung und Auswertung von qualitativen und quantitativen Methoden zur Datenerhebung
- Teamfähigkeit und interkulturelle Kommunikationskompetenz
- Sprachkompetenz: Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch (eventuell auch Portugiesisch)

Im Team sollten sowohl Frauen als auch Männer vertreten sein.

Zeitlicher Ablauf:

Januar -Mai 2014	Erstellung der Wirkungsgefüge und des Referenzrahmens
Juni 2014	Abstimmung mit BMZ und BfdW
Bis Ende Juli 2014	Auswahl des Gutachterteams
Zweites Halbjahr 2014	Desk-Studie
Erstes Halbjahr 2015	Durchführung der Feldstudien
Zweites Halbjahr 2015	Erstellung und Diskussion von Berichten zu den Feldstudien Erstellung und Diskussion des Synthese-Berichts

7. Bericht

Im Rahmen der gesamten Förderbereichsevaluierung soll das Evaluierungsteam mehrere Berichte erstellen:

- Je einen Inception Report mit Vorschlägen für das methodische Vorgehen für die Desk- und die Feldphase (alternativ für die Deskphase eine Diskussion des Kriterienrasters)
- Bericht zu den Ergebnissen der Desk-Studie in der ersten Phase
- Einzelberichte zu den Feldstudien in der zweiten Phase

- Synthesebericht, der die Ergebnisse aus beiden Phasen der Evaluierung zusammenfasst

Der Bericht am Ende der ersten Phase soll ca. 30 Seiten (ohne Anhang) umfassen. Der Bericht soll enthalten:

1. Eine Zusammenfassung des Berichts („Executive Summary“) auf ca. 2 bis 3 Seiten.
2. Eine knappe Darstellung des Auftrags und der angewandten Vorgehensweise.
3. Eine entsprechend den Fragestellungen der Förderbereichsevaluierung gegliederte Darstellung der Ergebnisse (mit Verweisen auf die Quellen).
4. Daraus sich ergebende erste Schlussfolgerungen, Informationslücken und Hypothesen, die in der zweiten Phase der Förderbereichsevaluierung weiter überprüft werden sollten
5. Vorschläge für die Gestaltung der zweiten Phase der Förderbereichsevaluierung i.S. eines „Inception Reports“

Eine Gesamteinschätzung der Arbeit im Förderbereich Berufliche Bildung und Empfehlungen werden erst für den Synthesebericht nach der zweiten Phase erwartet. Der Bericht der ersten Phase stellt eine Art „Zwischenstand“ dar, der in der zweiten Phase vertieft wird.

Zu der Feldphase soll zu jedem Land ein einzelner Bericht in der jeweiligen Verkehrssprache (Englisch bzw. Portugiesisch) erstellt werden. Die Einzelberichte sollen maximal 30 Seiten lang sein.

Der Synthesebericht, der im Anschluss an die zweite Phase erstellt wird und sich auf die gesamte Evaluierung (Desk- und Feldphase) bezieht, soll der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden, und zwar aus Partnerschutzgründen in einer anonymisierten Form, in der Personen und Organisationen nicht identifiziert werden können. Seine Länge soll maximal 50 Seiten umfassen. Er ist in deutscher Sprache abzufassen.

Die Berichte sollen enthalten:

- Eine Zusammenfassung des Berichts („Executive Summary“) auf ca. 5 bis 7 Seiten.
- Eine knappe Darstellung des Auftrags und der angewandten Vorgehensweise.
- Eine in Kapiteln gegliederte Bearbeitung zu den Fragestellungen dieses Einsatzes. Grundlagen für Aussagen und Schlussfolgerungen sind im Bericht durchgehend deutlich zu machen (Verweise auf die Quellen).
- Schlussfolgerungen und akteursorientierte Empfehlungen.

Alle Berichte sollten die folgenden formalen Aspekte aufweisen:

- Deckblatt
- Nummeriertes Inhaltsverzeichnis und Seitenzahlen
- Abkürzungsverzeichnis

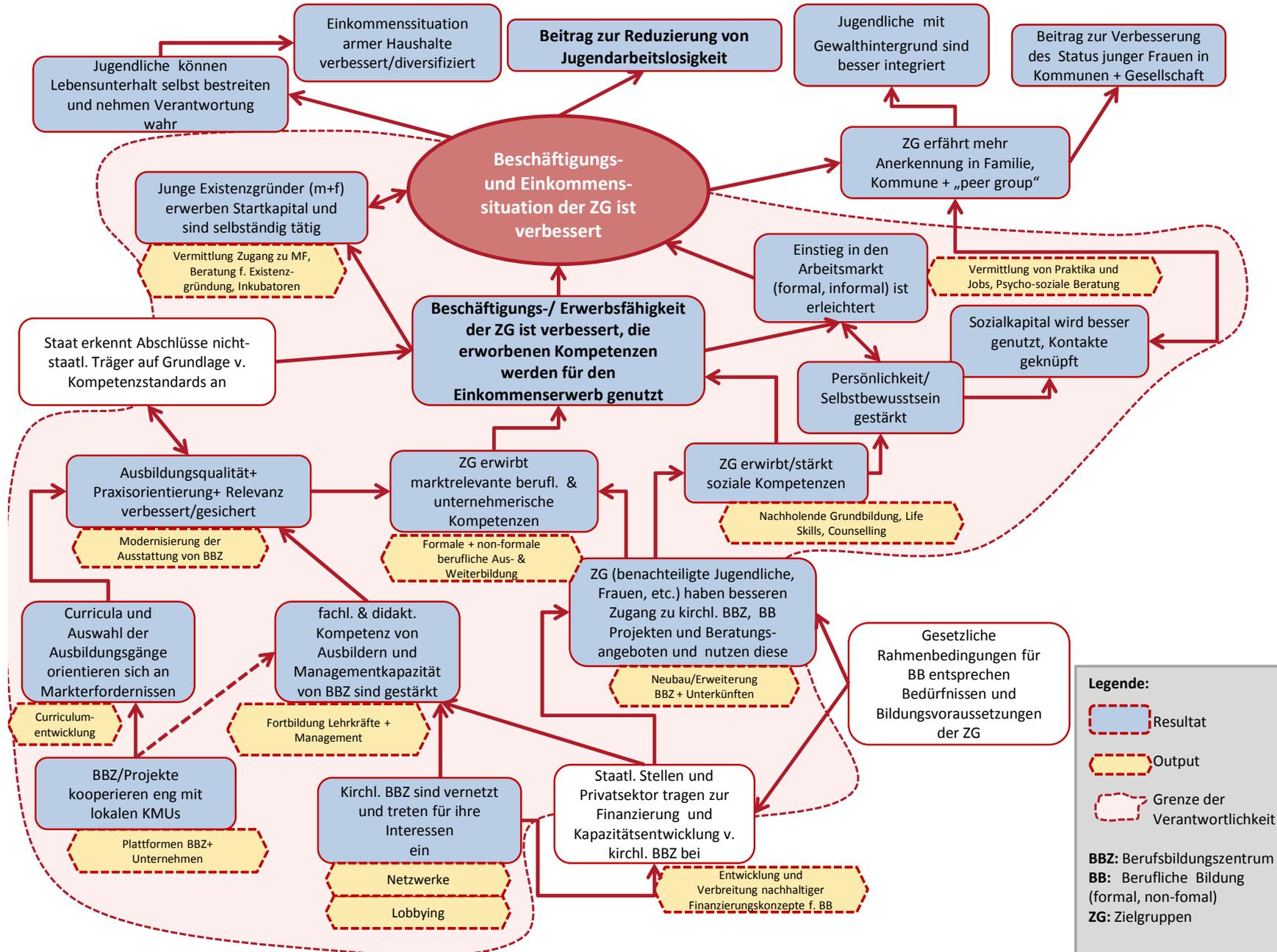
- Anlagen, u.a.:
 - Referenzrahmen
 - Chronologischer Verlauf des Einsatzes
 - Liste der Gesprächspartner
 - (falls zutreffend:) Liste der zugrunde gelegten Dokumente
 - (falls sinnvoll:) erläuternde Hintergrunddokumente (Tabellen, Texte, benutzte Instrumente wie Fragebogen, ...)

8. Vertragsgestaltung mit SUM Consult und INBAS

SUM Consult und INBAS werden mit der Durchführung der Förderbereichsevaluierung beauftragt. Die Beauftragung erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird eine Vereinbarung für die erste Phase (Desk-Studie) erstellt; im Anschluss an die Auswertung wird eine zweite Vereinbarung für die Feld- und Synthesephase erstellt.

Misereor EQM, 15.8.2014

Allgemeines Wirkungsgefüge Berufliche Bildung bei MISEREOR



Instrumente und Methoden zur Beantwortung der Fragestellungen der Förderbereichsevaluierung

Fragestellung laut ToR	Deskphase	Feldphase	Synthesephase	Kap. ¹
Fragen zum Förderbereich Berufliche Bildung von MISEREOR				
1. Beschreibung des Förderbereichs auf Grundlage der Grundgesamtheit und Einordnung in die Gesamtförderung von MISEREOR	Statistische Analyse der Grundgesamtheit, Dokumentenanalyse		✓	2.5 3.
• Welche Unterschiede / Gemeinsamkeiten gibt es in Bezug auf den Förderbereich in Asien, Afrika, Lateinamerika?			Vergleichende Analyse	3.1 4.5 5.1.4
• Wie ist das Verhältnis ländlicher und städtischer Bildungsangebote?			✓	4.6
• Mit welchen Fördermitteln wird Berufliche Bildung finanziert?			✓	4.8.1
• Wie verteilen sich diese auf verschiedene Bereiche Beruflicher Bildung (entsprechend den Wirkungsgefügen)?			✓	4.5 4.8.1
2. Wie ist der Förderbereich bei MISEREOR im Kontext internationaler Ansätze und Diskussionen einzuschätzen?	Dokumentenstudium	Diskussionen mit BB-Vertretern von Ort, Dokumentenstudium	Vertiefung, Dokumentenstudium	2. 5.2.3
Bewertung anhand der DAC-Kriterien				
Relevanz				
3. Werden Zielgruppen erreicht, die besondere Unterstützung brauchen (benachteiligte Jugendliche, Frauen, arme / marginalisierte Bevölkerungsgruppen...)?	✓	Befragungen vor Ort (insb. Zielgruppenvertreter)	✓	4.6 5.2.1
4.a. Sind die Ausbildungsangebote für die jeweiligen Zielgruppen an deren Bedarf angepasst?	✓		✓	4.7 5.2.1
4.b. Wird das Ausbildungsangebot ggf. durch weitere Elemente ergänzt, die dem Bedarf der jeweiligen Zielgruppe entsprechen?	✓		✓	4.7 5.2.1
Effektivität				
5. Inwiefern werden die geplanten Ziele durch die Projektmaßnahmen erreicht?	Analyse der Grundgesamtheit	Befragungen vor Ort, Bericht	Vergleichende Analyse	4.4 4.12.2 5.3
6. Welche Zielgruppen werden durch die Projekte erreicht? Spezifisch:	Analyse der Grundgesamtheit	Befragungen vor Ort	✓	4.6
• Anzahl der Projekte nach Systemebenen aufgeschlüsselt	Analyse der Grundgesamtheit	Befragungen vor Ort	✓	4.3

¹ Die Kapitelnummern beziehen sich auf den Synthesebericht.

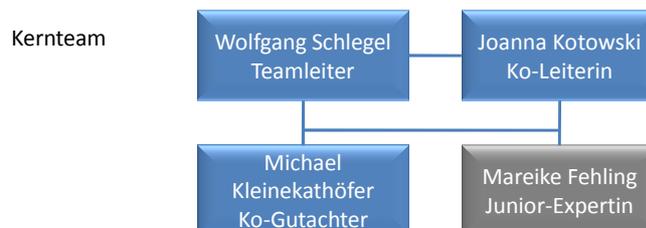
Fragestellung laut ToR	Deskphase	Feldphase	Synthesephase	Kap. ¹
• Anzahl der Projekte, in denen Institutionen/Bildungsträger gefördert werden	Analyse der Grundgesamtheit	Befragungen vor Ort	✓	4.3
• Anzahl der Projekte, in denen Multiplikator(inne)en gefördert werden	Analyse der Grundgesamtheit	Befragungen vor Ort	✓	4.3
• Anzahl der Projekte, in denen der einzelne Mensch gefördert wird	Analyse der Grundgesamtheit	Befragungen vor Ort	✓	4.3
• Anzahl der Projekte, in denen Frauen (implizit und explizit) gefördert werden	Analyse der Grundgesamtheit	Befragungen vor Ort	✓	4.3 4.7.2
7. Wie ist die Qualität der Ausbildung einzuschätzen? (Lehrer, Curriculum, Ausstattung,...)?		Befragungen vor Ort, Besuch der Einrichtungen	✓	4.7.3 5.3
8. Wie stark ist die Ausbildung am Bedarf von Betrieben / des Marktes ausgerichtet?	Analyse der Grundgesamtheit	Befragungen vor Ort (insb. Vertreter der Wirtschaft)	✓	4.7.3 5.3
9.a. Wie ist die Kooperation der Ausbildungseinrichtungen mit der lokalen Wirtschaft einzuschätzen?	Analyse der Grundgesamtheit		✓	4.9.2 5.3
9.b. Trägt sie (s.o.) zur Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit und Beschäftigung bei? (Praxisrelevanz der Ausbildung)	Analyse der Grundgesamtheit	Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.9.2 4.10 5.3
10.a. Welches sind Faktoren, die zum erfolgreichen Aufbau einer selbständigen Tätigkeit beitragen?		Befragungen vor Ort (insb. Auszubildende, Absolventen)	Vergleichende Analyse	4.7.3 4.10 5.3
10.b. Welches sind Faktoren, die zu einer dauerhaften Beschäftigungssituation führen?			Vergleichende Analyse	4.7.3 4.10 5.3
11. Wird der Eintritt in eine selbständige Tätigkeit adäquat gefördert?			Vergleichende Analyse	4.7.3 4.10 5.3
12.a. Werden den Zielgruppen Kompetenzen vermittelt, um in verschiedenen Kontexten / unter wechselnden Bedingungen Beschäftigung zu finden?			Vergleichende Analyse	4.7.3 4.10 5.3
12.b. Öffnen sich für die Zielgruppen (neue) Perspektiven in Bezug auf Weiterbildung / weiterführende Bildungswege?			Vergleichende Analyse	4.7.6 4.11 5.3
13.a. Wie ist der Zugang von benachteiligten Gruppen / Armen zu den Ausbildungsangeboten?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.6 4.7.1 5.3
13.b. Wie hoch ist der Anteil von Benachteiligten an den Ausbildungen der Partnerorganisationen insgesamt?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.6 4.7.3 5.3
14.a. Ist die Auswahl von Projektträgern sinnvoll um Breitenwirksamkeit zu erreichen?			Vergleichende Analyse	5.3
14.b. Arbeitet MISEREOR mit den richtigen Projektträgern, um benachteiligte Zielgruppen zu erreichen?			Vergleichende Analyse	5.3
15. Wird durch die Ausbildung Beschäftigungsfähigkeit erzielt?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	5.3

Fragestellung laut ToR	Deskphase	Feldphase	Synthesephase	Kap. ¹
16. Wie ist die berufliche Situation von Teilnehmer/innen an Berufsausbildungsmaßnahmen im Vergleich zu solchen ohne berufliche Ausbildung (mit demselben sozialen Hintergrund)?		Befragungen vor Ort – konnte kaum beantwortet werden, da es keine Vergleichsgruppe gab		
17. Welche Wirkungen hat die Vermittlung von <i>Life Skills</i> in Bezug auf das Erreichen von Beschäftigungsfähigkeit/Beschäftigung?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.7.3 4.10 5.3
18. Welche Wirkungen hat die Ausbildung auf der persönlichen Ebene (Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl,...)?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.7.3 4.10 5.3
Effizienz				
19.a. Wie ist das Verhältnis der Kosten zu der erreichten Beschäftigungsfähigkeit einzuschätzen?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.8.3 5.4
19.b. Wie unterscheiden sich die einzelnen Förderansätze hinsichtlich ihres Kosten-Nutzens?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.8.3 5.4
20. Wie hoch sind die Kosten im Vergleich zu anderen Ausbildungsangeboten?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.8.3 5.4
Impact				
<i>In Bezug auf die Rahmenbedingungen</i>				
21.a. Inwiefern tragen Projekte zu einer Verbesserung der Rahmenbedingungen für berufliche Bildung bei?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	5.5.1
21.b. Welche Wirkungen werden in Bezug auf eine Verbesserung des staatlichen Beitrags zu beruflicher Bildung erzielt?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	5.5.1
22. An welchen Stellen wäre eine Verstärkung von Lobbyarbeit mit Blick auf die staatliche Verantwortung sowie eine Intensivierung von Vernetzung und Kooperation nötig, um Wirkungen und deren Nachhaltigkeit zu verbessern (z.B. für Zertifizierungsprozesse etc.)?		(Befragungen vor Ort)	Vergleichende Analyse	5.5.1
23. Welche Wirkungen und (unbeabsichtigten) Nebenwirkungen kann eine Kooperation mit staatlichen Institutionen haben (z.B. Erweiterung von Chancen, eine Arbeit zu finden oder in andere Ausbildungsgänge über zu gehen, verringerter Zugang für bestimmte Zielgruppen, etc.)?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	5.5.1
24. Inwiefern werden erfolgreiche Ansätze zur Ausbildung von anderen Anbietern oder staatlichen Institutionen repliziert und entfalten so Breitenwirksamkeit?		Befragungen vor Ort (insb. staatl. Institutionen)	Vergleichende Analyse	5.5.1
<i>In Bezug auf Beschäftigung und Einkommen</i>				
25. Wie sind die erreichten Veränderungen der Einkommenssituation einzuschätzen (Sicherung des eigenen Lebensunterhalts, Verbesserung des Familieneinkommens,...)?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.10 5.5.2

Fragestellung laut ToR	Deskphase	Feldphase	Synthesephase	Kap. ¹
26. Wird eine Diversifizierung des Einkommens erreicht, die gegen Risiken schützt und eine nachhaltige Sicherung des Lebensunterhalts ermöglicht?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.10 5.5.2
27.a. Wie wirkt sich die erreichte Beschäftigungsfähigkeit aus in Bezug auf tatsächliche Beschäftigung und Erwerbstätigkeit, den Aufbau von generellen Lebensperspektiven, Mobilität, potentielle Wechsel des Arbeitsplatzes, etc.?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.10 5.5.2
27.b. Welche sekundären Wirkungen auf Beschäftigung können bei Selbständigkeit festgestellt werden (Einstellung von eigenen Mitarbeiter(inne)n und dadurch Beschäftigung von zusätzlichen Personen)?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	4.10 5.5.2
<i>In Bezug auf die soziale Integration</i>				
28. Welche Veränderungen entstehen auf der Ebene der sozialen Integration durch die Ausbildung (Entwicklung von sozialem Kapital, Verantwortung für die Gemeinschaft, soziale Anerkennung,...)?		Befragungen vor Ort (insb. Absolventen/-Innen)	Vergleichende Analyse	4.10 5.5.3
29. Welche Wirkungen hat die Ausbildung mit Blick auf die Integration von Jugendlichen mit Gewalthintergrund bzw. mit besonderen sozialen Problemen?		Befragungen vor Ort	Vergleichende Analyse	5.5.3
Nachhaltigkeit				
30.a. Gibt es Beispiele für Strategien zur Verbesserung der finanziellen Nachhaltigkeit?		Befragungen vor Ort (insb. Partnerorganisationen)	Vergleichende Analyse	4.8.1 5.6
30.b. Welche Möglichkeiten gibt es für Partner, die finanzielle Nachhaltigkeit ihrer Ausbildungsangebote zu verbessern (zahlungskräftige Teilnehmer(innen), Beteiligung von Staat und Privatsektor,...)?		Befragungen vor Ort (insb. Partnerorganisationen)	Vergleichende Analyse	4.8.1 5.6
31. Wie weitreichend kann finanzielle Nachhaltigkeit in der beruflichen Ausbildung generell umgesetzt werden und unter welchen Bedingungen kann sie funktionieren?		Befragungen vor Ort (insb. Partnerorganisationen)	Vergleichende Analyse	4.8.1 5.6
32. Inwiefern vermitteln die Ausbildungen die Fähigkeit der Anwendung von und der Adaptation an neue Technologien (Nachhaltigkeit der Ausbildung = Lernfähigkeit, Fähigkeit zum Berufswechsel)?		Befragungen vor Ort (insb. Partnerorganisationen)	Vergleichende Analyse	4.7.3 5.6

Evaluierungsteam

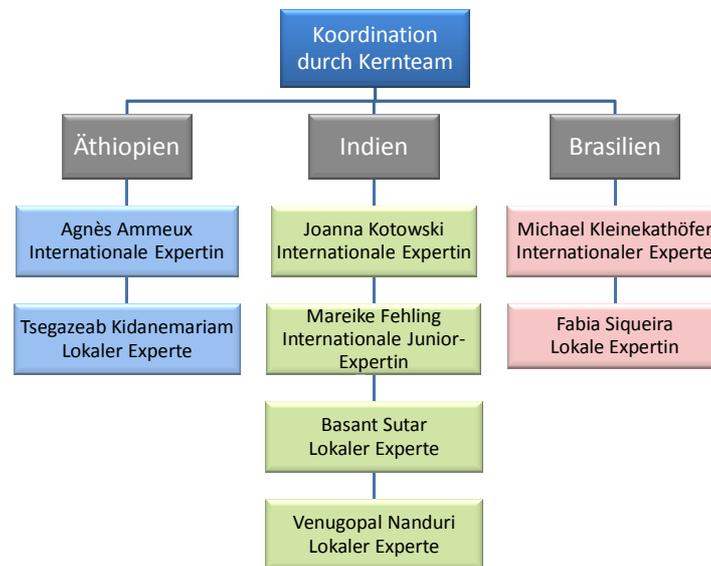
Die Evaluierung wurde in allen drei Phasen von einem Kernteam von SUM-INBAS Consultants geleitet und koordiniert. Das Kernteam hatte folgende Zusammensetzung:



Die vier beteiligten Experten des Kernteams waren während der drei Evaluationsphasen für die folgenden Bereiche zuständig:

	Deskphase	Feldphase	Synthesephase
Dr. Wolfgang Schlegel INBAS	Teamleitung und konzeptionelle Orientierung Schwerpunkt berufliche Bildung und benachteiligte Zielgruppen		
	Dateneingabe Grundgesamtheit und Evaluierungen (englisch, spanisch); Überarbeitung des Berichts, insbesondere Teil Metaevaluierung	Überarbeitung der Fragebögen und Leitfäden für Interviews; Überarbeitung des Äthiopienberichts	Überarbeitung des Berichts
Joanna Kotowski SUM Consult	Ko-Leitung, Koordination mit MISEREOR und Berichtskoordination Schwerpunkt Integration von Jugendlichen aus schwierigen sozialen Lagen		
	Dateneingabe Grundgesamtheit und Stichprobe (englisch, spanisch); Datenanalyse der Grundgesamtheit in SPSS; Überarbeitung des Gesamtberichts	Orientierung der Feldphase; Überarbeitung der Fragebögen und Leitfäden für Interviews; Überarbeitung der Feldstudien-Berichte; Teilnahme an Indien-Feldstudie	Vergleichende Datenanalyse; Erstellung des Berichts
Michael Kleinekathöfer SUM Consult	Ko-Gutachter Schwerpunkt partizipative Evaluierungsmethoden und integrative Modelle der Sozialentwicklung		
	Dateneingabe Grundgesamtheit, Evaluierungen und Stichprobe (englisch, spanisch, portugiesisch)	Überarbeitung der Fragebögen und Leitfäden für Interviews; Teilnahme an Brasilien-Feldstudie	Überarbeitung des Berichts
Mareike Fehling SUM Consult	Junior-Beraterin Schwerpunkt berufliche Förderung von Frauen		
	Dateneingabe Grundgesamtheit, Evaluierungen und Stichprobe (englisch, spanisch, französisch); qualitative und statistische Analysen, insbesondere der Stichprobe	Erstellung der Fragebögen und Leitfäden für Interviews; Teilnahme an Indien-Feldstudie	Überarbeitung des Berichts

Die Feldstudien wurden von drei Länderteams durchgeführt. Die Länderteams wurden wiederum vom Kernteam koordiniert und angeleitet und hatten folgende Zusammensetzung:



Äthiopien:

- **Agnès Ammeux**, Teamleiterin Äthiopien, internationale Expertin für Berufsbildung, zuständig für Durchführung der Feldstudie, Datenübertragung und Überarbeitung des Länderberichts.
- **Tsegazeab Kidanemariam**, lokaler Experte für ländliche Entwicklung und Evaluierungen, zuständig für Planung, Organisation und Durchführung der Feldstudie, Datenübertragung und Erstellung des Länderberichts.

Indien:

- **Joanna Kotowski**, Teamleiterin Indien, zuständig für Planung, Organisation und Durchführung der Feldstudie in Karnataka, Datenübertragung, Überarbeitung des Länderberichts.
- **Mareike Fehling**, Junior-Beraterin, zuständig für Organisation und Durchführung der Feldstudie, v.a. in Gujarat und Jharkhand, Datenübertragung, Erstellung des Länderberichts.
- **Basant Sutar**, Experte für Berufsbildung, zuständig für Organisation und Durchführung der Feldstudie in Gujarat und Jharkhand, Datenübertragung, Überarbeitung des Länderberichts.
- **Venugopal Nanduri**, Experte für Berufsbildung, zuständig für Organisation und Durchführung der Feldstudie in Karnatak, Datenübertragung, Überarbeitung des Länderberichts.

Brasilien:

- **Michael Kleinkathöfer**, Teamleiter Brasilien, zuständig für Planung, Organisation und Durchführung der Feldstudie in Brasilien, Datenübertragung, Überarbeitung des Berichts.
- **Fabia Morais de Siqueira**, Expertin für soziale Inklusion und Evaluierung, zuständig für Organisation und Durchführung der Feldstudie in Brasilien, Datenübertragung, Erstellung des Länderberichts.

Desweiteren haben folgende Experten das Kernteam während der Desk- und Synthesephase unterstützt:

- **Erich Gutmann**, INBAS, Ko-Gutachter; Schwerpunkt Systementwicklung in der Berufsbildung; Dateneingabe Evaluierungen (englisch); Meta- Analyse der Evaluierungen.
- **Dr. Eva Dick**, SUM Consult, Ko-Gutachterin; Schwerpunkt auf ländlich-städtische Integrationsprozesse und Jugendförderung; Dateneingabe Evaluierungen (französisch).

Das Evaluierungsteam wurde eng von vier MISEREOR-Mitarbeitern begleitet, die für aufkommende fachliche Fragen zur Verfügung standen:

- **Dr. Katharina Götte**, Referentin Evaluierung und Qualitätsmanagement (EQM)
- **Dr. Anselm Meyer-Antz**, Regionalreferent Indien
- **Alexandra Farrington-Schomburg**, Fachreferentin für Berufliche Bildung und Kleingewerbeförderung
- **Barbara Küpper**, Regionalreferentin Haiti.

Zum Abschluss der Feldphase wurden die Länderberichte Äthiopien und Indien bei MISEREOR präsentiert. Folgende Mitarbeiter von MISEREOR waren hierbei anwesend und lieferten sehr hilfreiche Kommentare und Anmerkungen:

Präsentation des Länderberichtes Äthiopien am 7. September 2015 in Aachen:

- **Dorothee Klüppel**, Leitung Afrikaabteilung
- **Dr. Katharina Götte**, Referentin Evaluierung und Qualitätsmanagement (EQM)
- **Thorsten Nilges**, Fachreferent für Berufliche Bildung in Afrika
- **Christine Flöter**, Referentin Z-Stelle, Mitglied der Vorbereitungsgruppe
- **Barbara Küpper**, Regionalreferentin Haiti, Mitglied der Vorbereitungsgruppe
- **Barbara Schirmel**, Regionalreferentin Kenia, Sudan, Südsudan
- **Cora Laes-Fettback**, Regionalreferentin Burundi, Ruanda, Tansania
- **Dorothee Zimmermann**, Regionalreferentin Äthiopien, Uganda

Präsentation des Länderberichtes Indien am 16. September 2015 in Aachen:

- **Dr. Katharina Götte**, Referentin Evaluierung und Qualitätsmanagement (EQM)
- **Thorsten Nilges**, Fachreferent für Berufliche Bildung in Afrika
- **Barbara Küpper**, Regionalreferentin Haiti, Mitglied der Vorbereitungsgruppe
- **Anna Dierksmeier**, Regionalreferentin Indien, u.a. Nord-Ost Indien
- **Vera Reininghaus**, Regionalreferentin Indien
- **Hermann Rupp**, Regionalreferent Vietnam und Laos

Kurze Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Feldstudie in Brasilien am 16. September 2015 in Aachen:

- **Dr. Katharina Götte**, Referentin Evaluierung und Qualitätsmanagement (EQM)
- **Madeleine Brocke**, Regionalreferentin Brasilien

Daneben standen weitere Fach- und Länderreferenten zur Beantwortung von spezifischen Fragen zur Verfügung. An dieser Stelle möchte das Evaluierungsteam dem MISEREOR-Begleiteteam für die fruchtbare Zusammenarbeit herzlich danken! Auch dem administrativ-logistischen Begleiteteam (v.a. Frau Ulrike Lennertz und Frau Brigitte Krott) gilt unser Dank.

Schlüsselbegriffe¹

Begriff	Erklärung
Berufsbildungs-Projekt	<p>a) Während der Deskphase und bei der Vorbereitung der Feldphase wurden Berufsbildungsprojekte folgendermaßen definiert: Projekte der Berufsbildung haben als <u>wesentliches Ziel</u> die Verbesserung der beruflichen Bildung von Jugendlichen oder Erwachsenen und vermitteln berufliche Kompetenzen, die für ein bestimmtes Berufsbild notwendige Fachkompetenzen (fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten) beinhalten. Aktivitäten der beruflichen Bildung können sowohl im formalen als auch im nichtformalen oder informellen Kontext stattfinden. Baumaßnahmen sowie Kapazitäts- und Netzwerkförderung in Berufsbildungseinrichtungen zählen ebenfalls zu Projekten der Berufsbildung.</p> <p>Projekte mit dem vorrangigen Ziel der Beschäftigungs- oder Kleingewerbeförderung sind <u>nicht</u> Projekte der Berufsbildung, auch wenn sie Elemente der Berufsorientierung enthalten. In vielen Fällen handelt es sich hierbei um die Vermittlung von Wissen im Bereich des Einzelhandels, damit KMU tatsächlich nachhaltig arbeiten und „überleben“ können. Integrale Ansätze der Jugend- oder Frauenförderung sind ebenfalls <u>nicht</u> Projekte der Berufsbildung, wenn Elemente der beruflichen Bildung eine untergeordnete Rolle spielen (z.B. Computerkurse an wenigen Nachmittagen). Häufig gibt es hierbei Grenzfälle.²</p> <p>Im Rahmen der vorliegenden Evaluierung hat MISEREOR folgende Projekt-/Maßnahmentypen als Berufsbildungsprojekte definiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formale Berufsschulbildung inklusive technischer Sekundarschulbildung • Non-formale berufliche Qualifizierung • Förderung des Zugangs zu informeller Ausbildung und duale Ansätze • Multi-sektorale oder integrierte Ansätze der Jugend- und Frauenförderung mit Elementen beruflicher Qualifizierung • Projekte mit Elementen der Beschäftigungsförderung • Projekte mit Fokus auf Baumaßnahmen und Ausstattung von Berufsbildungseinrichtungen sowie Fortbildung von Lehrkräften • Projekte zur Förderung von Netzwerken und Kapazitätsentwicklung von Berufsbildungseinrichtungen und -maßnahmen. <p>Folgende „angrenzende“ Bereiche sollten bei der FBE BB nicht berücksichtigt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Fachkräften für Gesundheits- und Sozialeinrichtungen • Technische Hochschulbildung („Technical Education“) wie Fachhochschulen • Grund- und Sekundarschulbildung ohne berufsbildende Elemente • Kleingewerbeförderung für bestehende kleine und mittlere Betriebe – insofern es sich nicht um Maßnahmen der Existenzgründungsförderung handelt.³ <p>b) Während der Feld- und Synthesephase hat sich gezeigt, dass der Begriff weiter gefasst werden sollte. Es wurde beispielsweise deutlich, wie wichtig Aktivitäten im Vorfeld der Berufsbildung sind, um junge Menschen auf Angebote der Berufsbildung und den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Solch vorbereitende Maßnahmen, v.a. auch auf den informellen Sektor, sollten auch als Teilbereiche von BB-Projekten betrachtet werden.</p>

¹ Aufstellung in alphabetischer Reihenfolge am Ende dieses Anhangs.

² Evaluationsteam

³ MISEREOR (2/2014): Exemplarisches Wirkungsgefüge des MISEREOR Förderbereiches berufliche Bildung. Entwurf 20. Februar 2014

Begriff	Erklärung
Bildung	Eine einheitliche Definition für „Bildung“ gibt es nicht. Wilhelm von Humboldt definierte Bildung als „ <i>die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen</i> “. ⁴ Das Wort „Bildung“ steht in spezifischer Nähe zu „Erziehung“ und „Sozialisation“. Diese in der deutschen Sprache unterschiedlich belegten Begriffe sind im Englischen (wie auch ähnlich im Spanischen und Französischen) als „ <i>education</i> “ zusammengefasst, wobei dem Aspekt der „ <i>formation</i> “, der inneren Formbildung, besondere Bedeutung zukommt. ⁵
Ausbildung	Lehre, Schulung oder Studium für einen künftigen (jetzt noch nicht ausgeübten) Beruf. ⁶
Fortbildung	Bildung/Schulung im Rahmen des zur Zeit ausgeübten Berufs. ⁷
Weiterbildung	Aktivitäten zur Erhaltung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten bzw. die Anpassung an die Entwicklung in einem Beruf, der zur Zeit nicht ausgeübt wird. ⁸
Formale Ausbildung	Formales Lernen: Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (z.B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung. ⁹
Nichtformale Ausbildung	<p>Nichtformale Ausbildung bezieht sich auf jedes außerhalb des formalen Curriculums geplante Programm zur persönlichen und sozialen Bildung, insbesondere für junge Menschen, das der Verbesserung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen dient. Im deutschsprachigen Raum hat sich auch der Begriff außerschulische Bildung etabliert. Im Idealfall ist sie für jeden Menschen zugänglich, daher ist für den Zugang kein bestimmter Schulabschluss erforderlich.¹⁰</p> <p>Nicht formales Lernen (auch als halb-strukturiertes Lernen bezeichnet) ist Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt. Die Ergebnisse des nicht formalen Lernens können validiert und zertifiziert werden.¹¹</p> <p>In vielen Ländern werden unter nichtformaler Bildung Alphabetisierungsprogramme oder Programme der beruflichen Bildung verstanden.</p>
Informelle Bildung	<p>Informelles Lernen (oder auch Erfahrungslernen): Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt. Die Ergebnisse des informellen Lernens führen zwar normalerweise nicht zur Zertifizierung, können jedoch im Rahmen der Anerkennung zuvor erworbener Kenntnisse aus anderen Lernprogrammen validiert und zertifiziert werden.¹²</p> <p>Informelle Bildung wird von nichtformaler Bildung unterschieden (s. Definition).</p>

⁴ <http://www.bildungsexperten.net/wissen/was-ist-bildung/>

⁵ <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildung#Begriffsbildung>

⁶ http://www.klicktipps.de/einkommensteuer_bildung.php

⁷ aaO

⁸ aaO

⁹ CEDEFOP/EU (2011): Glossary/Glossar / Glossaire – Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung. European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011. S. 76

¹⁰ KOMPASS, http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1539

¹¹ CEDEFOP/EU (2011), aaO, S. 113

¹² CEDEFOP/EU (2011), aaO, S. 85

Begriff	Erklärung
Non formal education	Der englische Begriff für non-formale Bildung bezeichnet jegliche bildende Maßnahme, die nicht der Definition von formaler Bildung entspricht. Sie kann inner- oder außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden. Abhängig vom Länderkontext kann ‚non formal education‘ Alphabetisierungsprogramme, Grundbildung für Schulabbrecher, Erwerb von Lebenskompetenzen oder Arbeitskompetenzen und kulturelle Bildung beinhalten. Solche Programme folgen nicht notwendigerweise dem ‚Leitersystem‘, und können das Gelernte zertifizieren. ¹³
Educación no formal	Der spanische Begriff für non-formale Bildung hat ebenfalls eine sehr breite Definition. Alle außerschulischen Lernmaßnahmen fallen unter diesen Begriff. Auch Erwachsenenbildung, berufliche Bildung, Grundbildung für Schulabbrecher und die Bildung von älteren Menschen im Rahmen des lebenslangen Lernens sind einbegriffen. Charakteristisch für ‚educación no formal‘ ist, dass der Fokus auf dem Lernenden liegt. ¹⁴
Berufliche Bildung	Bildungs- und Ausbildungsangebote, die Kenntnisse, Know-how, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen vermitteln, die für bestimmte berufliche Tätigkeiten oder allgemein auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden. ¹⁵
Formale berufliche Bildung	Berufliche Bildung, die im Rahmen des formalen Erziehungssystems stattfindet (Sekundarstufe) und deren Abschlüsse formal zertifiziert werden. Im englischen Sprachgebrauch wird die formale Berufsbildung auch häufig als <i>technical vocational education</i> (TVE) bezeichnet, um sie von <i>vocational training</i> – nichtformale berufliche Bildung – abzugrenzen. ¹⁶
Nichtformale berufliche Bildung	Berufliche Bildungsangebote, die gewerbliche, handwerkliche, kaufmännische, technische oder andere notwendige Kenntnisse vermitteln, die ein bestimmtes Berufsbild erfordert. Sie können in den strukturierten Kontext einer Berufsbildungsinstitution eingebettet sein (z.B. Institut der beruflichen Bildung) oder andere Kursangebote beinhalten (z.B. Fortbildungen am Arbeitsplatz, Computerkurse, handwerkliche Fertigkeiten, die punktuell angeboten werden). Die Abschlüsse können zertifiziert sein. Anders als in der formalen beruflichen Bildung ermöglichen Abschlüsse der nichtformalen Berufsbildung i.d.R. jedoch nicht den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen im tertiären Bereich, sondern qualifizieren für den Arbeitsmarkt. Deswegen ist bei nichtformaler Berufsbildung der Anteil praktischer und berufsqualifizierender Unterweisung deutlich höher als bei formaler Berufsbildung, die häufig einen hohen Anteil allgemeinbildenden Unterrichts beinhaltet und eher theorieelastig ist. ¹⁷
Duale berufliche Bildung	Duale Ausbildung bedeutet, dass der überwiegende Teil der Ausbildung im Betrieb erfolgt, ergänzt durch Unterricht in der Berufsschule. Für beide Lernorte gibt es eigenständige – jedoch aufeinander abgestimmte – Regelungen. ¹⁸ Duale berufliche Bildung: <ul style="list-style-type: none"> • Findet an (mindestens) zwei Lernorten statt (Betrieb und außerbetriebliche Einrichtung) • Die Betriebe sind als Lernort signifikant einbezogen • [deutsches Modell: Jugendliche haben einen Vertrag mit dem Betrieb]. Es gibt viele Ansätze, die sowohl Theorie als auch Praxis in eigenen Schulen bzw. Werkstätten anbieten, z.B. Don Bosco. Dies ist „klassische“ berufliche Bildung an einem Standort, die <u>nicht</u> dem Konzept der dualen Bildung entspricht. ¹⁹

¹³ UNESCO (2006): Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction. Chapter 12: Non-formal education. International Institute for Educational Planning (IIEP), Paris 2006

¹⁴ <http://ciencias-de-la-educacion-004.espacioblog.com/post/2008/10/19/educacion-formal-informal-y-formal>

¹⁵ CEDEFOP/EU (2011), aaO, S. 202

¹⁶ Evaluationsteam

¹⁷ Evaluationsteam

¹⁸ Frank Oschmiansky (01.06.2010): Die duale Ausbildung. In: Bundeszentrale für Politische Bildung – Dossier Arbeitsmarktpolitik.

<http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55198/die-duale-ausbildung>

¹⁹ Evaluationsteam

Begriff	Erklärung
Akkreditierung	Qualitätssicherungsverfahren, in dessen Rahmen ein Programm oder ein Anbieter der allgemeinen oder beruflichen Bildung einen akkreditierten Status erhält, der als Nachweis gilt, dass das Programm oder der Anbieter von den zuständigen Rechtsetzungsorganen oder berufsständischen Organisationen genehmigt wurde, da es festgelegte Standards erfüllt. ²⁰
Zertifizierung (von Lernergebnissen)	Ausstellung eines Zertifikats, Diploms oder Titels, das bzw. der formal bescheinigt, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet wurden. ²¹
Kompetenz	<p>Kompetenz ist die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen.²²</p> <p>Im Gegensatz zum Begriff „Qualifikation“ wird beim Begriff „Kompetenz“ in starkem Maße die Fähigkeit zur Selbstorganisation bzw. zum selbstregulierten Lernen betont. „Kompetenz wird vielfach als dynamisches und eher personengebundenes Element gegenüber einem statischen und berufsbezogenen Qualifikationsbegriff abgegrenzt“²³. Mit dem Begriffswandel von der Qualifikation zur Kompetenz findet eine Erweiterung der auf einen speziellen Beruf bezogenen Qualifikationen um allgemeine, auch auf die Persönlichkeitsentwicklung zielende Kompetenzen statt.²⁴</p>
Basis-kompetenzen	<p>Berufliche Bildung baut zunächst auf Kompetenzen auf, die bereits im Elternhaus, während der früh- und kindlichen Entwicklung sowie der Grundschulbildung vermittelt werden bzw. versucht, im Nachhinein diese Kompetenzen zu vermitteln. Diese sogenannten Basiskompetenzen beinhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuumsbezogene Kompetenzen (Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl, motivationale Kompetenz [z.B. Neugier und individuelle Interessen], kognitive Kompetenz [z.B. Denkfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Phantasie und Kreativität], physische Kompetenz [z.B. Übernahme von Verantwortung für Gesundheit und körperliches Wohlbefinden, grob- und feinmotorische Kompetenz]) • Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext (soziale Kompetenzen, Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz, Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe) • Lernmethodische Kompetenzen (neues Wissen bewusst, selbst gesteuert und reflektiert erwerben, erworbenes Wissen anwenden und übertragen, eigene Lernprozesse wahrnehmen, steuern und regulieren) <p>Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung – Resilienz (Widerstandsfähigkeit)²⁵</p>
Schlüssel-kompetenzen	<p>Schlüsselkompetenzen (oder auch Kernkompetenzen / Kernfertigkeiten) sind die Summe der Fertigkeiten, die in der modernen Wissensgesellschaft benötigt werden. In ihrer Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen führt die Europäische Kommission die folgenden acht Schlüsselkompetenzen auf:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kommunikation in der Muttersprache; 2. Kommunikation in Fremdsprachen; 3. mathematische, wissenschaftliche und technologische Kompetenz; 4. Computerkompetenz; 5. Lernkompetenz;

²⁰ CEDEFOP/EU (2014): Terminology of European education and training policy. Second Edition. A selection of 130 key terms, S. 14-16.

²¹ CEDEFOP/EU (2014), aaO., S. 42.

²² CEDEFOP/EU (2011), aaO, S. 36

²³ Glossar Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben (SWA): http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar.html

²⁴ T.A.L.ENT. – Tools für die arbeits- und lebensweltbezogene Kompetenzreflexion und -entwicklung im Bereich der schulischen Berufsorientierung – Kompetenzbegriff und Kompetenzkategorien: <http://talent.asw-trier.de/index.php?id=69>

²⁵ In den Bildungs- und Erziehungsplänen (BEP) der Länder, z.B.: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches Kultusministerium (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden, Erstaussgabe Dezember 2007, 6. Auflage, März 2014 [http://www.bep.hessen.de/irj/BEP_Internet]

Begriff	Erklärung
	6. zwischenmenschliche, interkulturelle und soziale Kompetenz sowie Bürgerkompetenz; 7. unternehmerische Kompetenz; 8. kulturelle Ausdrucksfähigkeit. ²⁶
Berufliche Kompetenzen	Eine gängige Klassifikation ist die Unterscheidung von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen (sowie Methodenkompetenzen). So wird z.B. im BQF-Programm (Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung folgende Unterteilung vorgeschlagen: 1. Fachkompetenz (fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten) 2. Methodenkompetenz (Fähigkeit, selbstständig Probleme zu lösen und sich neue Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen) 3. Sozialkompetenz (Kooperationsbereitschaft, kommunikative Kompetenz, Fairness, Hilfsbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Teamgeist, Persönliche Stabilität, Ich-Stärke, Leistungsbereitschaft). ²⁷
Lernfähigkeit	Lernfähigkeit ist eine der Schlüsselkompetenzen. Es ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig oder gemeinsam mit anderen zu erarbeiten, zu verstehen und auszuwerten. Lernkompetenz ist damit eine „Meta-Kompetenz“ und eine wichtige Schlüsselqualifikation, weil sie den Aufbau von Wissen und die Entwicklung vieler sonstiger Kompetenzbereiche mit beeinflusst. ²⁸
Ganzheitlicher Ansatz der Berufsbildung	Bei einem ganzheitlichen Ansatz geht es darum, die Zielgruppe, z.B. benachteiligte Jugendliche, nicht nur als Auszubildende zu sehen, sondern als Personen, die ganzheitlich gefördert werden müssen. Das erfordert eine Mischung aus berufspädagogischen, schulpädagogischen und sozialpädagogischen Herangehensweisen. ²⁹ Ganzheitliches Lernen umfasst: <ul style="list-style-type: none"> • Inhaltlich-fachliches Lernen (Zielaspekt: Fachkompetenz) • Methodisch-problemlösendes Lernen (Zielaspekt: Methodenkompetenz) • Sozialkommunikatives Lernen (Zielaspekt: Sozialkompetenz) • Affektiv-ethisches Lernen (Zielaspekt: Individualkompetenz)³⁰
Beschäftigungsfähigkeit (employability)	Unter Beschäftigungsfähigkeit wird die Fähigkeit einer Person verstanden, eine Beschäftigung zu finden und in Beschäftigung zu bleiben. Diese Fähigkeit wird beeinflusst durch persönliche Qualifikationen, Fertigkeiten und Umstände, aber auch durch externe Faktoren (Arbeitsmarkt, Konjunktur). Maßnahmen zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit können zum Beispiel sein: verstärkte Vermittlung von aktuellen und notwendigen Schlüsselkompetenzen, erhöhte Teilnahme am lebenslangen Lernen, verbesserte Transparenz und Anrechnung von Qualifikationen oder Abstimmung der Bildungsangebote auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts. ³¹
Beschäftigungsförderung	Förderung des Zugangs zu Beschäftigung in Lohnarbeit oder Selbständigkeit ³²
Erwerbsfähigkeit	Erwerbsfähig ist, wer nicht wegen Krankheit oder Behinderung auf absehbare Zeit außerstande ist, unter den üblichen Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes mindestens drei Stunden täglich erwerbstätig zu sein. ³³

²⁶ CEDEFOP/EU (2011), aaO, S. 92-93

²⁷ T.A.L.ENT. – Tools für die arbeits- und lebensweltbezogene Kompetenzreflexion und -entwicklung im Bereich der schulischen Berufsorientierung – Kompetenzbegriff und Kompetenzkategorien: <http://talent.asw-trier.de/index.php?id=69>

²⁸ Universität Hamburg (2014): Schlüsselkompetenzpass. Fakultät EPB – Zentrum für Schlüsselkompetenzen (ZfS). https://webapp5.rz.uni-hamburg.de/abklms/skkompass/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=67

²⁹ Evaluationsteam

³⁰ Bernd Ott (1999), Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung. In: CEDEFOP, Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 17, S. 55-64.

³¹ EU-Bildungspolitik: http://www.eu-bildungspolitik.de/beschaeftigungsfahigkeit__30.html

³² Evaluationsteam

³³ Sozialgesetzbuch (SGB) Zweites Buch (II) – Grundsicherung für Arbeitssuchende – Kapitel 2 – Anspruchsvoraussetzungen, § 8 Erwerbsfähigkeit (1): http://dejure.org/gesetze/SGB_II/8.html

Begriff	Erklärung
Soziale und ökonomische Integration	Erwerbsarbeit ist mehr als nur wirtschaftliche Teilhabe. Arbeit und die damit normalerweise verbundene Kooperation, Kommunikation und Beziehungsbildung erzeugen nicht nur unmittelbare soziale Integration, sondern auch soziale Anerkennung. Arbeit trägt also – auch wenn sie unbestritten und immer noch Mühsal, Ausbeutung und Konflikt bedeuten kann – in Arbeitsgesellschaften zur sozialen Integration der Individuen bei. ³⁴
Sozialkapital	Der Begriff des Sozialkapitals genießt in den Sozialwissenschaften seit den 1990er-Jahren eine hohe Popularität. Sozialkapital wird definiert als der erwartete oder ökonomische Nutzen, der sich aus den Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen oder auch aus der Teilhabe am Netz sozialer Beziehungen ergibt. ³⁵ Dabei können akteur- und systemorientierte Begriffsvarianten unterschieden werden. Akteurorientiert ist z.B. die Definition von Pierre Bourdieu (1983), wonach Sozialkapital eine individuelle Ressource ist, die aus den sozialen Beziehungen zu anderen Individuen abgeleitet wird. Systemorientierte Definitionen begreifen Sozialkapital hingegen als Summe von Faktoren, die das Zusammenleben und damit die gesellschaftliche Entwicklung fördern (Putnam 1993). Da zahlreiche Studien belegen, dass sich die Verfügbarkeit von Sozialkapital in höheren Wachstumsraten und damit tendenziell positiv für die Mitglieder des Sozialsystems auswirkt, sehen Entwicklungsorganisationen in der Verbesserung des Sozialkapitals eine erfolgversprechende Entwicklungsstrategie. Die Kehrseite der Medaille können Exklusionsphänomene und Diskriminierung sein (Portes und Landolt 1996). ³⁶
Humankapital	Humankapital bezeichnet den Bestand an Fähigkeiten, Kenntnissen und Eigenschaften eines Individuums, welcher sich auf dessen Produktivität auswirkt. Humankapital wird in erster Linie über Bildung und Erfahrung aufgebaut (Humankapitalinvestitionen). Becker (1983) unterscheidet zwischen allgemeinem und spezifischem Humankapital. Ersteres ist breit einsetzbar und wird in institutionalisierten Ausbildungsgängen oder über Weiterbildung angeeignet. Spezifisches Humankapital ist an einen bestimmten Arbeitgeber, Beruf oder Wirtschaftssektor gebunden und kann nicht transferiert werden. Der Erwerb erfolgt normalerweise über betriebsinterne Weiterbildung und Berufserfahrung. Als wichtigster Ertrag von Humankapital gilt der Lohn, den Erwerbstätige für ihre Arbeit erhalten. ³⁷
Impact / Wirkung	<p>Wirkung ist ein Sammelbegriff für die Effekte eines Programms, einer politischen Maßnahme oder sozioökonomischer Veränderungen. Wirkungen können positiv oder negativ sein sowie erwartet oder unerwartet auftreten.³⁸</p> <p>BMZ-Wirkungsverständnis:</p> <p>Langfristige Wirkung (output): Erwünschte Veränderung der Zielgruppe – die finanzielle/soziale Lebenssituation der Zielgruppe verbessert sich.</p> <p>Systemrelevante Wirkung (impact): Erwünschte Veränderung über die Zielgruppe hinaus – sozioökonomische Situation der ganzen Region verbessert sich.³⁹</p> <p>Impact wird vom BMZ auch verstanden als: Längerfristige Veränderung der Lebensbedingungen der Zielgruppen und/oder übergeordnete entwicklungspolitische Bedeutung (im Sinne einer Bilanzierung aller Effekte).⁴⁰</p>

³⁴ Markus Promberger (2008): Arbeit, Arbeitslosigkeit und soziale Integration. Von Markus Promberger. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (BPB): Aus Politik und Zeitgeschichte 40-41/2008. <http://www.bpb.de/apuz/30941/arbeit-arbeitslosigkeit-und-soziale-integration?p=all>.

³⁵ Wikipedia „Social capital“ (online): http://en.wikipedia.org/wiki/Social_capital

³⁶ Wörterbuch der Sozialpolitik (online): <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposode/show.cfm?id=610>

³⁷ Wörterbuch der Sozialpolitik (online): <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposode/show.cfm?id=610>

³⁸ CEDEFOP/EU (2011), aaO, S. 83

³⁹ PHINEO (2012): Weltweit mehr erreichen. Ratgeber für wirkungsvolles Engagement in der Entwicklungszusammenarbeit. In Kooperation mit dem BMZ.

⁴⁰ BMZ (2006): Evaluierungskriterien für die deutsche bilaterale Entwicklungszusammenarbeit. Eine Orientierung für Evaluierungen des BMZ und der Durchführungsorganisationen. BMZ Referat 120, Evaluierung der Entwicklungszusammenarbeit, Juli 2006

Begriff	Erklärung
	<p>Wirkungsverständnis der OECD:</p> <p>Impacts: Positive and negative, primary and secondary long-term effects produced by a development intervention, directly or indirectly, intended or unintended.</p> <p>Outcome: The likely or achieved short-term and medium-term effects of an intervention's outputs.⁴¹</p>
<p>Übergeordnete entwicklungs-politische Wirkungen</p>	<p>Über den Projektzielen stehen die so genannten übergeordneten entwicklungspolitischen Wirkungen, also diejenigen Wirkungen, um derentwillen man die Vorhaben primär entwicklungspolitisch gefördert hat. Im Falle eines Wasserversorgungsvorhabens steht hier z.B. nicht der Wasserkonsum der Zielgruppe (direkter Nutzen) im Vordergrund, sondern der durch eine verbesserte Wasserversorgung erreichte Gesundheitseffekt. Übergeordnete Wirkungen können oft nicht gemessen werden, sondern müssen mit Hilfe von Indizien plausibilisiert und abgeschätzt werden.⁴²</p> <p>Entwicklungspolitische Wirkungen: Positive Veränderungen in den Bereichen wirtschaftliche Entwicklung (Einkommen, Wachstum, Armutsminderung), menschliche Entwicklung (Gesundheit, sozialer Zusammenhalt, Empowerment), Governance (Demokratieentwicklung, Konflikte) und Gender.⁴³</p>
<p>Effizienz</p>	<p>Effizienz misst die qualitativen und quantitativen Outputs im Verhältnis zu den Inputs. Es handelt sich um einen ökonomischen Begriff, der bedeutet, dass das Projekt die kostengünstigsten Ressourcen nutzt, um die gewünschten direkten und indirekten Wirkungen zu erzielen. Es ist allgemein bekannt, dass solche Vergleiche schwierig sind.⁴⁴</p>

⁴¹ OECD (2010): Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management / Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats / Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados. Reprint of the 2002 publication.

⁴² KfW: Schlüsselkriterien: <https://www.kfw-entwicklungsbank.de/Internationale-Finanzierung/KfW-Entwicklungsbank/Evaluierung/Ex-Post-Evaluierungen/Schlüsselkriterien/>

KfW: Wirkungen im Detail 2007-2013: <http://transparenz.kfw-entwicklungsbank.de/wirkungen/detail/>

⁴³ ÖFSE (2013): Die entwicklungspolitischen Wirkungen von Bildung. Rezente Forschungsergebnisse und ihre Implikationen für die Entwicklungszusammenarbeit. Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung. Policy Note 04/2013, von Margarita Langthaler

⁴⁴ MISEREOR (2010): Handreichung – Evaluierung in der partnerschaftlichen Entwicklungszusammenarbeit von MISEREOR, S.24.

Schlüsselbegriffe in alphabetischer Reihenfolge

Begriff	Seite
Akkreditierung	4
Ausbildung	2
Basiskompetenzen	4
Berufliche Bildung	3
Berufliche Kompetenzen	5
Berufsbildungs-Projekt	1
Beschäftigungsfähigkeit (<i>employability</i>)	5
Beschäftigungsförderung	5
Bildung	2
Duale berufliche Bildung	3
<i>Educación no formal</i>	3
Effizienz	7
Erwerbsfähigkeit	5
Formale Ausbildung	2
Formale berufliche Bildung	3
Fortbildung	2
Ganzheitlicher Ansatz der Berufsbildung	5
Humankapital	6
Impact / Wirkung	6
Informelle Bildung	2
Kompetenz	4
Lernfähigkeit	5
Nichtformale Ausbildung	2
Nichtformale berufliche Bildung	3
<i>Non formal education</i>	3
Schlüsselkompetenzen	4
Soziale und ökonomische Integration	6
Sozialkapital	6
Übergeordnete entwicklungspolitische Wirkungen	7
Weiterbildung	2
Wirkungen (siehe: Übergeordnete entwicklungspolitische Wirkungen)	7
Zertifizierung (von Lernergebnissen)	4

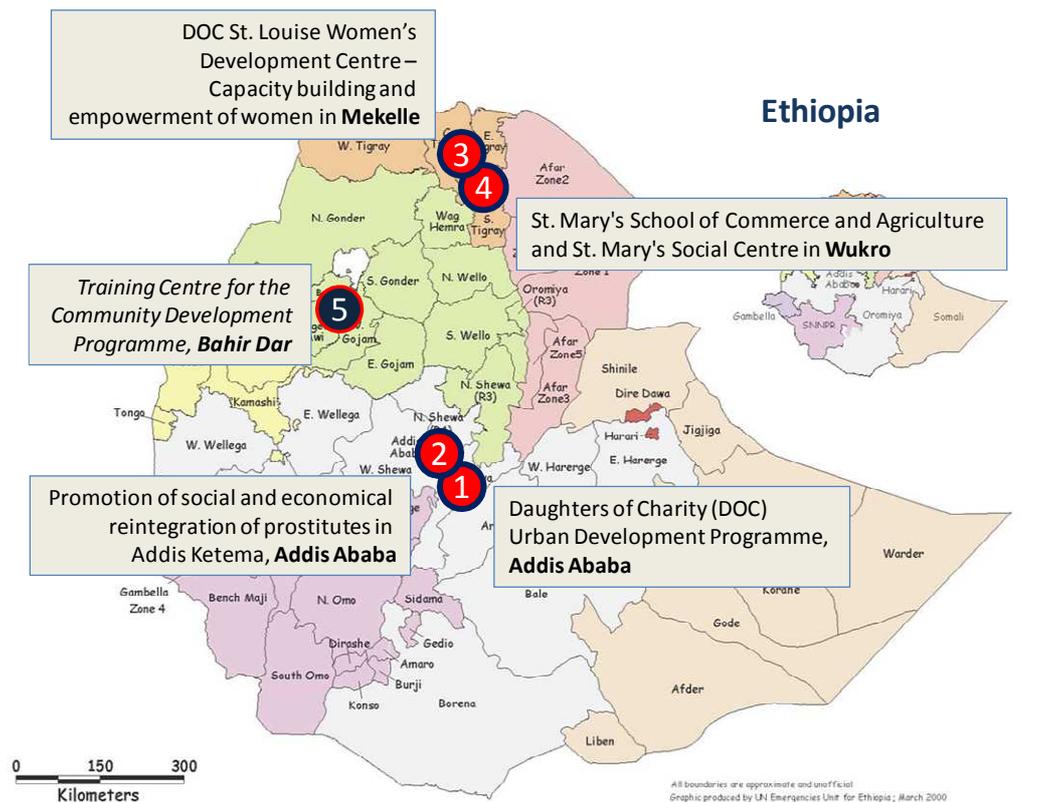
Projekte der Feldphase

Land	Lfd. Nr. Träger	Partner	Lfd. Nr. Projekt	Projektnummer und -bezeichnung	Zuordnung	Kommentar
Äthiopien	1.	St. Mary's College / Catholic Eparchy of Adigrat	1.	136-003-1031: St. Mary's Landwirtschafts- und Handelsoberschule und St. Mary Sozialzentrum in Wukro, Region Tigray	Zentrumsbasierte akkreditierte berufliche Bildung	Besuch vor Ort
			2.	136-003-1028: Übergangsförderung der St. Mary's Landwirtschafts- und Handelsoberschule und des St. Mary Sozialzentrums in Wukro		
	2.	Daughters of Charity / Catholic Eparchy of Adigrat	3.	136-003-1030: Handwerkliche Ausbildung für benachteiligte Frauen in Mekelle, Region Tigray	Zentrumsbasierte akkreditierte berufliche Bildung	Besuch vor Ort
	3.	Daughters of Charity	4.	136-005-1050: Stadtentwicklungsprogramm 2007 – 2010 in Armenvierteln von Addis Abeba	Integraler Ansatz der Stadtteilentwicklung mit Vermittlung von ausgewählten Teilnehmern/Innen in formale Berufsbildungszentren	Besuch vor Ort
	4.	NOLAWI Services	5.	136-005-1048: Förderung der sozialen und wirtschaftlichen Reintegration von Prostituierten in Addis Ketema (Bezirk von Addis Abeba)	Ganzheitliche Frauenförderung mit Elementen der Berufsorientierung	Besuch vor Ort
	5.	Daughters of Charity / Erzdiözese Addis Abeba	6.	136-005-1043: Bau eines Trainingszentrums für das Gemeinwesenprogramm in Bahir Dar	Nichtformale berufliche Bildung (nicht akkreditiert)	Fragebogenbefragung; Teilnahme an Workshops
Indien	6.	FVTRS (Functional Vocational Training and Research Society), Bangalore	7.	321-900-1319: Förderung funktionaler Berufsbildung in Indien	Zentraler Fonds zur Förderung von nicht-formaler beruflicher Bildung; einige FVTRS-Partner sind akkreditiert (formale BB), andere bieten BB als eine von mehreren Komponenten an	Besuch von FVTRS und von 8 FVTRS Partnern; Fragebogen an 33 FVTRS-Partner
			8.	321-900-1286: Förderung funktionaler Berufsbildung in Indien		
			9.	321-900-1232: Förderung funktionaler Berufsbildung in Indien		

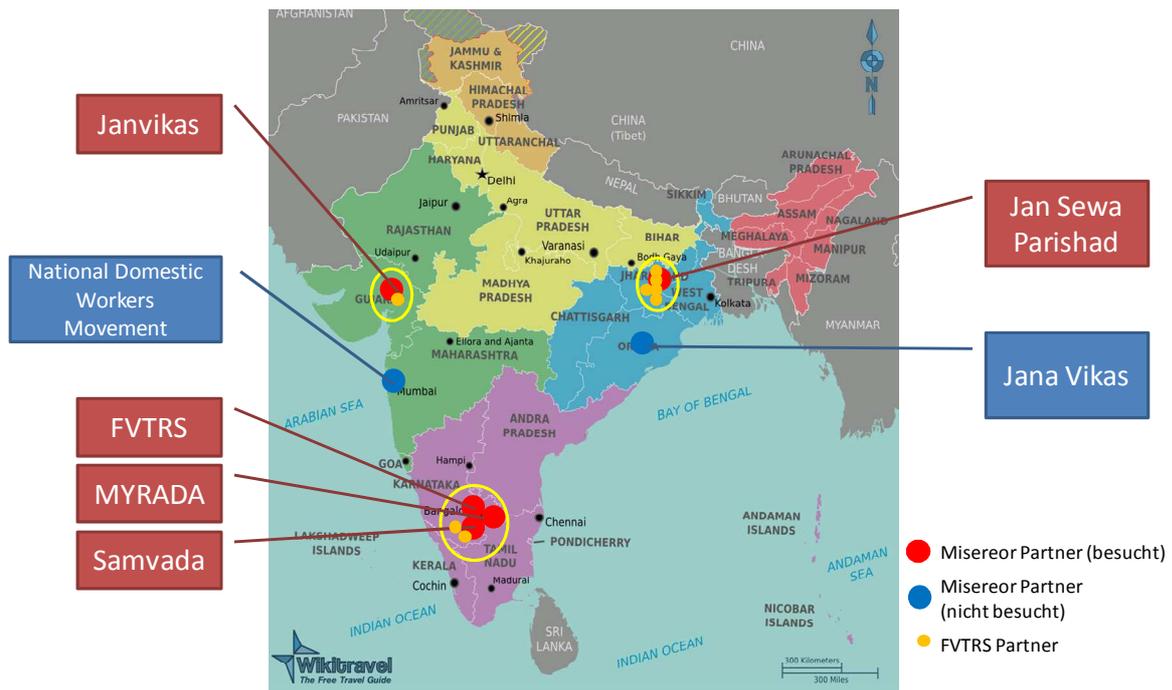
Land	Lfd. Nr. Träger	Partner	Lfd. Nr. Projekt	Projektnummer und -bezeichnung	Zuordnung	Kommentar
	7.	Samvada	10.	321-017-1073: Alternative Berufsbildung für ländliche Jugendliche in und um Bangalore, Karnataka	Nichtformale BB mit einem ganzheitlichen Ansatz	Besuch vor Ort
	8.	Myrada	11.	321-908-1016: Berufsbildung als Alternative für ländliche Jugendliche im Kollagal Taluk, Karnataka	Integraler Ansatz mit Komponente nichtformaler und formaler BB; Berufsvorbereitung	Besuch vor Ort
	9.	Janvikas	12.	321-905-1028: Schaffung von Lern- und Begegnungsräumen für Jugendliche in Gujarat	Ganzheitliche Jugendförderung mit nichtformaler BB-Komponente	Besuch vor Ort
	10.	Jan Sewa Parishad	13.	321-130-1027: Lobbyarbeit gegen Kinderarbeit insbesondere gegen die Arbeit von Mädchen in privaten Haushalten und Rehabilitierung der Opfer im Distrikt Hazaribagh, Jharkhand	Ganzheitliche Kinderförderung mit einer Komponente der Berufsbildung	Besuch vor Ort
	11.	Jana Vikas	14.	321-005-1097: Berufsbildung für Jugendliche im Rahmen der Rehabilitierung der Opfer von Gewalt im Kandhamal Distrikt, Orissa	Ganzheitliche Jugendförderung mit nichtformaler BB-Komponente	Fragebogenbefragung
	12.	National Domestic Worker' Welfare Trust, Mumbai – National Domestic Worker Movement (NDWM)	15.	321-900-1191: Weiterführung der Bildungs- und Organisationsarbeit von Hausangestellten in Indien	Ganzheitliche Förderung mit wenigen Elementen der Berufsbildung (nur von einigen Partnerorganisationen von NDWM angeboten)	Fragebogenbefragung; Teilnahme am Abschlussworkshop
Brasilien	13.	Casa de Passagem – Centro Brasileiro de Crianca e do Adolescente	16.	233-006-1068: Bildung und Ausbildung von Jugendlichen aus Randvierteln des Großraums Recife	Ganzheitliche Jugendförderung mit nichtformaler BB-Komponente	Besuch vor Ort
	14.	Centro de Mulheres de Vitória Antão	17.	233-006-1058: Soziale Eingliederung von Mädchen in Risikosituationen in Vitória de Sto. Antão – Pernambuco	Ganzheitliche Frauenförderung mit Elementen der Berufsbildung	Besuch vor Ort

Land	Lfd. Nr. Träger	Partner	Lfd. Nr. Projekt	Projektnummer und -bezeichnung	Zuordnung	Kommentar
	15.	Cáritas Brasileira / Diocese Sobral	18.	233-089-1008: Nachhaltige ländliche Entwicklung und Förderung der Bürgerbeteiligung in der Diözese Sobral – Ceará	Ganzheitliche Förderung mit Elementen der Berufsbildung	Besuch vor Ort
	16.	Se Essa Rua Fosse Minha – SER	19.	233-001-1063: Investive Kosten und Personal für einen Jugend-Zirkus in Rio de Janeiro	Ganzheitliche Jugendförderung mit nichtformaler BB-Komponente	Fragebogenbefragung; Teilnahme an Workshops
	17.	CERAC (Centro Regional de Assesoria e Capacitacao)	20.	233-159-1007: Beratung für ländliche Gemeinwesen im Norden des Bundesstaates Piauí	Ganzheitliche Förderung mit Elementen der Berufsbildung	Fragebogenbefragung; Teilnahme an Workshops
Insgesamt 17 teilnehmende Partnerorganisationen mit 20 Projektphasen, davon 12 Partner vor Ort besucht und intensiver untersucht.						

Standorte der besuchten Projekte in Äthiopien



Standorte der besuchten Projekte in Indien



Standorte der besuchten Projekte in Brasilien

Besuchte Partner und Projekte



Übersicht: Evaluierungskriterien und Unterpunkte der Analyse (Grundgesamtheit – Stichprobe und Evaluationssynthese / Feldphase)

Relevanz		Effektivität	Effizienz	Wirkungen		Nachhaltigkeit	
Zielgruppen	Auswahl im Sinne BMZ/Misereor	Eignung des Trägers	Vorerfahrungen in Berufsbildung	Begünstigte <ul style="list-style-type: none"> Teilnehmer insgesamt (m/w) Absolventen (Zahl, Quote, m/w) Beschäftigte (Zahl, Quote, m/w) 	Wirkungen (individuelle Ebene)	Einkommenszuwachs <ul style="list-style-type: none"> Anzahl und Quote TN (m/w) Höhe (m/w) 	Flexibilität der Ausbildung
	Genderaspekte berücksichtigt		Kapazität (Räume, Ausstattung, Personal)	Dauer der Ausbildung		Berufliche Eingliederung	OE / Stabilisierung des Trägers
	Zugangskriterien <ul style="list-style-type: none"> Bildungsniveau Kosten Lage / Erreichbarkeit 		Zugang zu Zielgruppen	Personaleinsatz / Betreuungsschlüssel		Soziale Eingliederung	Stammpersonal geschult, integriert, motiviert
Ganzheitlicher Ansatz			Kontakte zur lokalen Wirtschaft	Kosten pro TN-Stunde <ul style="list-style-type: none"> bezogen auf alle TN bezogen auf alle Absolventen bezogen auf alle Beschäftigten bezogen auf alle Beschäftigten im Beruf 		Persönliche Stabilisierung	Dauerhafte Finanzierungsgrundlage geschaffen <ul style="list-style-type: none"> Anteil TN-Gebühren Anteil staatl. Zuschüsse Anteil Geber / Spenden Anteil Produktion Anteil kommerz. Angebote
Arbeitsmarktbezug	Marktanalyse		Potential für Breitenwirkung <ul style="list-style-type: none"> Andere Standorte Mitgliedschaft in Netzwerken Einfluss auf staatl. BB-System 	Kosten im Verhältnis zu Kursen and. Träger		Wirkungen (übergordnete Ebene)	Reduzierung Jugendarbeitslosigkeit
	Auswahl der Berufe	Potential für Nachhaltigkeit <ul style="list-style-type: none"> Eigene Finanzierungsquellen Akkreditierung 	Kosten pro TN vs. Einkommenszuwächse	Verringerung Gewaltpotential	Akkreditierung als Träger erreicht		
	Kontakt zu Betrieben	Curricula vorhanden <ul style="list-style-type: none"> Staatlich vorgegeben Selbst entwickelt adopt and adapt Bezug zum Arbeitsmarkt 	Auslastung / Nutzung der Werkstätten	Verbesserung der Einkommen armer Haushalte	Übertragbarkeit des Ansatzes gesichert		
			Auslastung / Nutzung des Personals	Erhöhte Produktivität / Wettbewerbsfähigkeit			

Relevanz	Effektivität	Effizienz	Wirkungen	Nachhaltigkeit
	Qualität der Ausbildung	Kooperation mit lokaler Wirtschaft		Reformimpulse für BB-System
		Praktische Ausbildung <ul style="list-style-type: none"> • Praxisanteil beim Träger • (Betriebs-) Praktika • Duale Elemente 		Multiplikatoreffekte
		Entrepreneurship-Training <ul style="list-style-type: none"> • Separat oder integriert • Praxiselemente (mini-companies ...) 		
		Ausbildungspersonal <ul style="list-style-type: none"> • Qualifikationsniveau • Praxiserfahrung • Beschäftigungsstatus 		
		Abschlüsse <ul style="list-style-type: none"> • Art / Niveau • anerkannt in der Wirtschaft • anerkannt im Bildungssystem • Anschlussfähigkeit 		

Relevanz	Effektivität	Effizienz	Wirkungen	Nachhaltigkeit
	Erreichung der Zielgruppe(n) <ul style="list-style-type: none"> • Gesamtzahl TN (m/w) • davon originäre Zielgruppe (m/w) • Vergleich zur Planung 			
	Abbrüche <ul style="list-style-type: none"> • Anzahl und Quote (m/w) • Gründe • Umgang mit Abbrechern 			
	Prüfungen <ul style="list-style-type: none"> • Art der Prüfung (wer, wie, wo) • Erfolg (Anzahl, Quote, m/w) 			
	Übergang in Beschäftigung <ul style="list-style-type: none"> • Anzahl und Quote (m/w) • Anteil Selbständige (m/w) • Anteil im erlernten Beruf • Anteil Migration <ul style="list-style-type: none"> ▪ Land –Stadt ▪ Ausland • Dauer / Status • Zufriedenheit <ul style="list-style-type: none"> ▪ der Abgänger ▪ der Arbeitgeber/Betriebe 			

Evaluierungsinstrumente der Feldphase

Overview of evaluation formats

No.	Format	When/how to apply	When to collect	Analysis process	Preparation stage
1.	Description of content and procedures during inception workshop	Before – during inception workshop – internal document for evaluators	N/A	N/A	Draft finalised
2.	Questionnaire for partner organisations – in case of INDIA additional separate questionnaire for FVTRS	To be distributed by e-mail approx. mid March	To be received by e-mail before inception workshop or to be collected at the inception workshop	General summary overview of partner organisations in an Excel sheet or SPSS	Draft finalised
3.	Questionnaire for FVTRS partners – only for INDIA	To be transmitted to FVTRS by e-mail approx. mid March for forwarding to their partners	To be received by e-mail before inception workshop or to be collected at the inception workshop	Summary overview of FVTRS partner organisations in SPSS	Draft finalised
4.	Interview guide for Interview with management of project executing organisations	To be used by evaluators during interviews (field study)	N/A	Evaluators take notes and make an interview summary – further analysis of results	Draft finalised
5.	Specific interview guide for FVTRS management – only for INDIA	To be used by evaluators during interviews (field study)	N/A	Evaluators take notes and make an interview summary – further analysis of results	Draft finalised
6.	Interview guide for Interview with trainers / teachers of project executing organisations	To be used by evaluators during interviews (field study)	N/A	Evaluators take notes and make an interview summary – further analysis of results	Draft finalised

No.	Format	When/how to apply	When to collect	Analysis process	Preparation stage
7.	Interview guide for Focus group discussions with current students	To be used by evaluators during interviews (field study)	N/A	Evaluators take notes and make an interview summary – further analysis of results	Draft finalised
7.a	Questionnaire for students	Eventually to be used by evaluators during/complementary to interviews (field study)	After FGD/interview	In SPSS or Excel	Draft finalised
8.	Interview guide for graduates (most possibly FGD or individual interview, alternatively by phone)	To be used by evaluators during interviews (field study)	N/A	Evaluators take notes and make an interview summary – further analysis of results	Draft finalised
8.a	Questionnaire for graduates	Eventually to be used by evaluators during/complementary to interviews (field study)	After FGD/interview	In SPSS or Excel	Draft finalised
9.	Interview guide – representatives of other providers of TVET	To be used by evaluators during interviews (field study)	N/A	Evaluators take notes and make an interview summary – further analysis of results	Draft finalised
10.	Interview guide – representatives of public institutions	To be used by evaluators during interviews (field study)	N/A	Evaluators take notes and make an interview summary – further analysis of results	Draft finalised
11.	Interview guide – representatives of private sector / businesses	To be used by evaluators during interviews (field study)	N/A	Evaluators take notes and make an interview summary – further analysis of results	Draft finalised
12.	Interview guide – Focus group with representatives of target group (local communities, other NGOs, parents ...)	To be used by evaluators during interviews (field study)	N/A	Evaluators take notes and make an interview summary – further analysis of results	Draft finalised

Partner Workshop – Inception

1. Contents and procedures

1.1 Objectives of the Workshop

- To explain objectives and design of the evaluation
- To transmit results and first lessons learnt from the MISEREOR vocational sector portfolio evaluation desk study
- To visualise and discuss problems and challenges of vocational training for marginalised target groups
- To agree upon further field study evaluation procedures

1.2 Participants

In total approximately 15-25 participants:

- Representatives of MISEREOR partner organisations from the TVET sector or related to technical/vocational education or training,
- Representatives of Micro and Small Enterprise Promotion (MSE) (there is always link between TVET and MSE, like skill creation and employment).
- Representatives of public institutions (Ministry for Education, Labour, Economy, Social Affairs; Vocational Education and Training Institutions, etc. – depending on their relevance in each of the countries);
- Representatives of private enterprises (cooperating with project partners; providing in-plant vocational training; employing graduates; interested in supporting social projects, etc.);
- Representatives of target groups (associations, alumni groups, etc.)
- Representatives of donor institutions or donor-financed projects related to vocational education and training
- Evaluators

1.3 Typical Workshop Schedule

Time	Topic	Remarks
08:00-8:30	Arrival of participants	<i>Participants list</i>
8:30-09:00	1. Introduction <ul style="list-style-type: none">• Short presentation of evaluation and of evaluators• Short presentation of each participant (names, function, from which organisation and project)• Presentation of workshop programme• Agreement about workshop programme and general procedures	<i>Moderator (Consultant or Partner organisation)</i> <i>Flipchart or PDF</i>
09:00-10:00	2. Presentation of results of desk phase and of further procedures <ul style="list-style-type: none">• Brief presentation of evaluation objectives and phases• Brief highlights of the previous evaluation process and presentation of the evaluation findings (desk study standard presentation prepared by core team)• Presentation of the general impact (chain) expected out of the TVET interventions• Explanation of planned steps in this country (incl. organisations to be visited)• Distribution / collection of questionnaires (if applicable)	<i>Consultant (presentation used for BMZ + impact chains)</i> <i>PDF</i>

Time	Topic	Remarks
10:00-10:30	Remarks, discussion	<i>Moderator</i>
10:30-10:45	Coffee/tea break	
10:45-12:30	<p>3. Plenary or group work: Key questions</p> <ul style="list-style-type: none"> • What are appropriate strategies to include marginalised groups in TVET (e.g. women and girls, disadvantaged youths, poor people, other marginalised population)? When do these strategies lead to success? Which benefits can be expected / achieved? • What importance does life skills education have in TVET and how relevant are life skills for graduates when looking for a job / staying in employment? • What importance does entrepreneurship training have in TVET and how relevant are entrepreneurial skills for graduates when looking for employment and income opportunities? • Is the demand of local markets taken into account when selecting the training occupations and planning the courses? How important is the collaboration with local businesses? What are the obstacles? • What are the benefits or obstacles of cooperation with public institutions? • What are the benefits or obstacles of accreditation? • What are successful strategies to improve financial sustainability (contributions from participants who are able to pay, participation of state and private sector,...)? What are the difficulties or obstacles? 	<i>Moderator(s)</i>
12:30-13:30	Lunch break	
13:30-15:00	<p>4. Group work (or continuation of previous work): SWOT-Analysis</p> <p>Participants establish a matrix with strengths, weaknesses, opportunities and threats for vocational education and training from their point of view, particularly for disadvantaged people (1-2 groups of 3-5 participants); consider: relevance of market assessments, contribution to local market demand, institutional sustainability of implementers, cooperation with public institutions, cooperation with companies, entrepreneurship training contribution to poverty alleviation...</p>	<i>Evaluators explain the method; circulate among the groups and check the progress</i>
15:00-15:15	Coffee/teabreak	
15:15-16:30	SWOT-Analysis: Presentation of results, discussion of differences and concerns	<i>Moderator</i>
16:30-17:00	Final remarks; agreement on further evaluation process and dates; information about the planned final workshop	<i>Moderator</i>

2. Methodologies

2.1 Workshop preparation

- Information of partner organisations, invitation to workshop (1-2 persons per organisation)
- Identification and invitation of other participants (travel cannot be reimbursed, so mainly persons from the workshop location!):
 - representatives of public institutions (Ministry for Education, Labour, Social Affairs, Economy; Vocational Education and Training Institutions, etc.);
 - representatives of private enterprises (cooperating with project partners; providing in-plant vocational training; interested in supporting social projects, etc.);
 - representatives of target groups (associations, alumni groups, etc.)
 - representatives of donor institutions or donor-financed projects related to vocational education and training
- Organisation of venue and meals
- Preparation and adaptation of pdf-presentation

- Adaptation of impact chains to participating projects
- Organisation of workshop logistics (video projector, panels, flipcharts, paper sheets, name tags?, notebooks and pencils, etc.)
- Nomination of moderator
- Nomination of a person responsible for taking notes (secretary)

2.2 During the workshop

- Preparation of a paper sheet (flipchart) or pdf-presentation with workshop programme
- Preparation and distribution of participants list – filled out list to be collected at the end of the session
- Presentation of the moderator
- Presentation of the person responsible for taking notes (secretary)
- Copies of questionnaire to be distributed among participants (if applicable) – filled out questionnaires to be collected at the end of the session
- Cards with key questions for group work (if necessary)
- Copies of impact chain examples (for distribution among participants – if necessary)
- Copies of SWOT grid example (for distribution among participants)
- Moderation and direction of the workshop
- Moderation and direction of smaller working groups
- Energisers in-between: preparation of possible activities (procedures, materials, etc.)
- Group work: **Key questions** (if applicable)
 - Participants are divided in 3-4 groups
 - Each group receives cards with different key questions
 - The questions are discussed among group participants and then presented in the plenum by a selected group representative
 - Final discussion in plenum
- Group work: **SWOT-analysis** (if applicable)
 - Participants are divided in 3-4 groups
 - Each group develops a SWOT grid on the basis of the participants' experience and opinion
 - The grid is presented in the plenum by a selected group representative
 - Final discussion in plenum

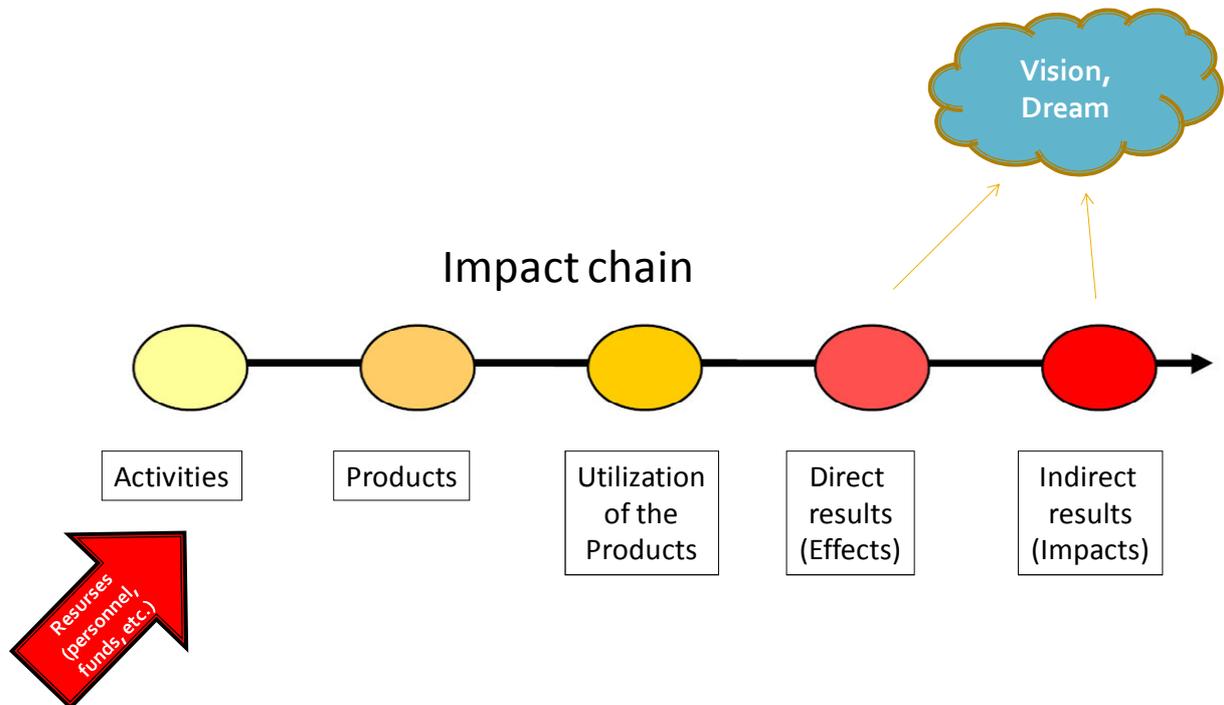
2.3 After the workshop

- Distribution of workshop presentations (pdf) and summarised workshop results to the participants
- Follow-up on distributed and not returned questionnaires (if applicable)
- Communication with selected participants (where applicable)

Annex: Example SWOT-grid

<i>Implication</i>	<i>Identification and description</i>	<i>Identification and description</i>	<i>Implication</i>
What to do to foster the strengths	Strengths (project internal)	Weaknesses (project internal)	What to do to minimise the weaknesses
What to do to apprehend and adopt the opportunities	Opportunities (project external)	Threats (project external)	What to do to avoid the threats
	Positive effects	Negative effects	

Annex: Principle impact chain



MISEREOR Sector Evaluation “Vocational Training”

Name of the organisation: _____

Address: _____

E-Mail: _____

Phone: _____ Homepage: _____

Contact person: _____

E-Mail: _____

Phone: _____

No. and Name of current or latest MISEREOR-funded project: _____

Which courses do you offer?

Is your educational institution accredited by state TVET institutions?

Yes, specify by which body: _____

No

Are the courses (or some of the courses) offered by your educational institution accredited by state TVET institutions?

Yes , specify by which body: _____

Specify courses: _____

No

If yes, which benefits do you have from accreditation?

Which costs did incur through accreditation?

Do your graduates receive certified diplomas?

Yes No If yes, which courses: _____

How is the graduates’ performance assessed for receiving diplomas?

- Final exam in the school
- Tests and exams throughout the course of the training
- External test with the certifying institution
- Others (specify: _____)

Who is involved in the assessment of graduates’ performance before they receive a diploma?

- Teachers / instructors from the school
- Representatives from companies
- Representatives from certifying bodies
- Others (specify: _____)

What are the aims of the project?

1) _____

2) _____

3) _____

Which impacts do you expect out of the project?

Which are the target groups of the project?

How many of these were reached (in 2015)? _____

Does your target group include the following groups?

- Women and girls Poor people
 Marginalized (specify: _____)
 Disadvantaged (specify: _____)

How big is the share of them in the total target group? _____

What are your strategies to reach these groups?

Does the project support other organisations (intermediaries who impart training)?

- Yes No If yes, how many: _____

Does the project explicitly promote women (according to project target groups and aims)?

- Yes No If yes, how many: _____

Does the project implicitly promote women (e.g. they are part of the target group)?

- Yes No If yes, how many: _____

Do you include some form of basic education or life skills training in the educational offer?

- Yes, covering the following topics:
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Health and hygiene | <input type="checkbox"/> Conflict mediation |
| <input type="checkbox"/> HIV/AIDS prevention | <input type="checkbox"/> Drugs and alcohol |
| <input type="checkbox"/> Gender equality | <input type="checkbox"/> Basic education |
| <input type="checkbox"/> Other (specify: _____) | |

- Life skills are partially included in the courses.

Have you carried out a market analysis in order to determine the educational offer?

- Yes No If yes, when: _____

Does the project support the entrance of graduates into employment ?

- Yes No If yes, in which way: _____

For which type of employment?

- Self-employment Regular job Other: specify _____

Does the project cooperate with local businesses?

- Yes: Internships for students
 Job placements
 Networking
 Other: specify _____
- No

Does the project cooperate with public institutions?

- Yes: Receiving financial support
 Lobbying for TVET
 Other: specify _____
- No

If yes: Which institution(s)? _____

Does the project cooperate with other TVET organisations?

- Yes: Networking
 Lobbying for TVET
 Technical Support
 Other: specify _____

No

If yes, which organization(s)? _____

Do you undertake any activities in order to improve the framework conditions for vocational training in your country?

- Yes No

If yes, specify which activities: _____

Which are your strategies to achieve financial sustainability?

Could you mention an outstanding experience or strength which you would like to maintain or continue?

Could you mention a negative experience or weakness which you would like to overcome?

Tracing of graduates

Year	Number of graduates (M = Male, F = Female)			Situation after training															Year of information ↓
	Total	M	F	Employed / regular income			Self-employed			Unemployed			Further education			No information available			
2007																			
2008																			
2009																			
2010																			
2011																			
2012																			
2013																			
2014																			

Expenditure and income

Year	Total expenditure per school year	Number of enrolled students per school year			Number of students dropped out			Number of teachers/trainers employed			Number of school hours given per school year
		Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female	
2007											
2008											
2009											
2010											
2011											
2012											
2013											
2014											

Year	Total operating income	Income from donations			Income from tuition fees	Income from product sales	Other income	Specify source of other income
		International donors	Public subsidies	Private donations				
2012								
2013								
2014								

Do you have any additional comments or answers, which you could not fully elaborate on the previous pages?

MISEREOR Sector Evaluation “Vocational Training”

Name of the organisation: _____

Address: _____

E-Mail: _____

Phone: _____ Homepage: _____

Contact person: _____

E-Mail: _____

Phone: _____

No. and Name of current or latest MISEREOR-funded project: _____

What are the aims of FVTRS?

1) _____

2) _____

3) _____

How many organisations do you support currently (in total)?

How many organisations did you support since 2007 (in total)?

Which are the selection criteria for these organisations?

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

Is FVTRS accredited by state TVET institutions?

Yes, specify by which body: _____

No

If yes, which benefits do you have from accreditation?

Which costs did incur through accreditation?

Which impacts do you expect from FVTRS?

Which are the target groups of FVTRS?

How many of these were reached (in 2015)? _____

Does your target group include the following groups?

- Women and girls Poor people
- Marginalized (specify: _____)
- Disadvantaged (specify: _____)

How big is the share of them in the total target group? _____

What are your strategies to reach these groups?

Do you require a market analysis from your partner organisations?

- Yes No Could you explain why: _____

Does FVTRS cooperate with public institutions?

- Yes: Receiving financial support
- Lobbying for TVET
- Other: specify _____
- No

If yes: Which institution(s)? _____

Does FVTRS cooperate with other donors (other than MISEREOR)?

- Yes: Receiving financial support
- Lobbying for TVET
- Other: specify _____
- No

If yes: Which donors? _____

Does FVTRS cooperate with other TVET organisations?

- Yes: Networking
- Lobbying for TVET
- Technical Support
- Other: specify _____
- No

If yes, which organization(s)? _____

Do you undertake any activities in order to improve the framework conditions for vocational training in your country?

- Yes No

If yes, specify which activities: _____

Which are your strategies to achieve financial sustainability?

Could you mention an outstanding experience or strength which you would like to maintain or continue?

Could you mention a negative experience or weakness which you would like to overcome?

Expenditure and income

Year	Total expenditure per year	Number of projects supported	Total operating income	Income from donations			Other income	Specify source of other income
				International donors	Public subsidies	Private donations		
2007								
2008								
2009								
2010								
2011								
2012								
2013								
2014								

Do you have any additional comments or answers, which you could not fully elaborate on the previous pages?

Questionnaire to FVTRS partners

Name of organisation: _____

Address: _____

Homepage: _____

Contact person: _____

Email and phone of contact person: _____

Since when do you receive funding from FVTRS? _____

Funding amount received from FVTRS since 2007 (indicate the exact time frame of funding): _____

Short description of project: _____

What is the target group of your project?

Does your target group include the following groups?

- Women and girls Poor people
- Marginalized (specify: _____)
- Disadvantaged (specify: _____)

Which courses do you offer?

What are the entry requirements for participants?

- Educational level (indicate level: _____)
- Other (specify: _____)
- No entry requirements

Which type of courses do you offer?

- Long term (1-3 years)
- Short term (1-3 months)
- Other (specify duration: _____)

How much practical work is offered in the courses?

_____ Hrs. per week

How much theory is taught in the courses?

_____ Hrs. per week

How many hours are taught in total per week? _____ Hrs.

Do you include some form of basic education or life skills training in the educational offer?

- Yes, covering the following topics:
 - Health and hygiene Conflict mediation
 - HIV/AIDS prevention Drugs and alcohol
 - Gender equality Basic education
 - Other (specify: _____)
- Life skills are partially included in the courses.

Do you prepare the students for self-employment?

- Yes: Entrepreneurship training
 Mini companies / business projects
 Other (specify: _____)
- No

Do you have some kind of cooperation with the local market and local businesses?

- Yes: Job placement / internship
 Business visits
 Other (specify: _____)
- No

If you cooperate for internships, what kind of internship do your students do?

- Mandatory Optional

Have you carried out a market analysis in order to determine the educational offer?

- Yes No If yes, when: _____

In case not, how did you choose the courses and professions on offer?

Are your curricula based on nationally approved plans?

- Yes No

Are you an accredited provider of educational training?

- Yes, specify by which body: _____
 No

Are your courses accredited?

- Yes, specify by which body: _____
Specify courses: _____
- No

If yes, which benefits do you have from accreditation?

Which costs did incur through accreditation?

Do your students have the possibility to receive recognised certificates?

- Yes, they take an exam and receive a recognised certificate from this school.

Specify which courses: _____

- Yes, we prepare them to take exams for recognised certificates at other institutions.

Specify which courses: _____

- No

Which are the sources of income of your project / educational institution?
(choose all applicable options)

- Only FVTRS Tuition fees
 Public contributions From production / sales
 Other donors (specify: _____)

From your own assessment, which of the following statements are true for your project? (choose 1 for 'not true at all' up to 5 for 'very true')

Do you have any additional comments or answers, which you could not fully elaborate on the previous pages?

Graduates easily find jobs.	1	2	3	4	5
Graduates improve their income and can sustain themselves.	1	2	3	4	5
Graduates can contribute to their family income.	1	2	3	4	5
Students develop personally.	1	2	3	4	5
Graduates are better integrated into society than before.	1	2	3	4	5
The project reduces youth unemployment in the community.	1	2	3	4	5
The project contributes to the reduction of violence in the community.	1	2	3	4	5
Students and graduates act as multipliers and have a positive impact on their peers.	1	2	3	4	5

If you agreed with the last statement, specify in which way they act as multipliers: _____

Tracing of graduates

Year	Number of graduates (M = Male, F = Female)			Situation after training															Year of information ↓
	Total	M	F	Employed / regular income			Self-employed			Unemployed			Further education			No information available			
2007																			
2008																			
2009																			
2010																			
2011																			
2012																			
2013																			
2014																			

Expenditure and income

Year	Total expenditure per school year	Number of enrolled students per school year			Number of students dropped out			Number of teachers/trainers employed			Number of school hours given per school year
		Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female	
2007											
2008											
2009											
2010											
2011											
2012											
2013											
2014											

Year	Total operating income	Income from donations			Income from tuition fees	Income from product sales	Other income	Specify source of other income
		International donors	Public subsidies	Private donations				
2012								
2013								
2014								

Interviewer: _____ Date: _____ Location: _____

Interview guide – Interview with management of project executing organisations

Data of organisation:

Name _____

Location _____

Interview partner (name an role) _____

Project _____

Funded by _____

Organisation and management:

- Please describe type and structure of your organisation (if possible, provide an organisational chart)
- Do you have an accreditation? If yes, specify: _____

- Directors (Name, age, area of responsibility):

- _____
- _____
- _____

- Teachers/trainers and (Name, age, subjects, area of responsibility):

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Target groups:

1. What are your target groups? How many participants per year? (If not already provided in the questionnaire.)
2. Do you have specific access requirements (age, education, fee, etc.)? Which ones and why?
3. Do you include marginalized and disadvantaged populations? Specify in which way your target groups are marginalized / disadvantaged.
4. What are your strategies to reach out to these marginalized and disadvantaged populations?
5. How big is the share of disadvantaged people in vocational training courses? (Is there statistical data to back up the assessment?)
6. What are the special needs of these groups (specify for different groups: women/girls, youth, marginalized,...)? How do you address them?

7. In case women and girls are not part of the target group, specify why. In case men and boys are not part of the target group, specify why.

Educational offer:

1. Which types of training do you offer?
2. How did you decide for your educational offer? Did you consider market needs or carry out a market analysis?
3. In your training offer, do you differentiate between the sexes? In which way?
4. How well are the teachers and trainers equipped for their work? What kind of educational background do they have? Do they have a lot of experience? How did they gain practical experience?
5. Do you assess the quality of your training? How? Who is responsible for quality control? Which instruments or strategies do you have for adjusting or improving training quality?
6. Do you provide capacity building to your teachers/trainers? Which type and of what duration? How often?
7. Which space do you have for the trainings (No. of rooms, size, total sqm)? Is the space sufficient or is it overcrowded?
8. How is the quality of your equipment? Is there enough equipment to work with for all students? How old is it? Does it reflect the broad range of techniques that students need to have knowledge in, in order to be able to work in their career?
9. Do the teachers follow a certain curriculum? How do you elaborate the curriculum? Who is involved? Is it based on a national curriculum? How often do you change / adjust the curriculum?
10. Do you take any measures or strategies in order to acquaint the students with new technologies (e.g. information and communication) and new techniques in their occupation?
11. Which importance does practical training have as compared to the theory? What type of practical advise/training do you offer? Is it only in-house training or do you also offer training in a company/workshop? How much is the practical part compared to the theoretical?
12. If you offer training outside: How did you identify/address the company/workshop? Do you have specific selection criteria for the companies? Are these common types of companies or are they somehow special? Do these companies work under social responsibility mechanisms? Do you think the company(ies)/workshop(s) is (are) appropriate? Do you have control mechanisms for your out-house trainers and students? Which type?
13. Do marginalized groups or girls/women have equal access to the out-house practical training as compared to other students?

Employment and employability / cooperation with private businesses:

1. How do you measure or observe the access of your graduates to employment? For how long?
2. Do you accompany graduates on their way into employment / self-employment? How?
3. Does your organisation have an alumni-organisation or network?
4. What do you additionally offer in order to improve the access of your students/graduates to employment?
5. Do you cooperate with local businesses? If yes, how? How did you identify/select the local businesses? Is that cooperation successful? In which way does it help the students (to find a job)?
6. Do you take any measures in order to adjust the vocational training towards the needs of the local market (e.g. market assessments)?

Cooperation with public institutions:

1. Do you in some way cooperate with public institutions? If yes, how and did this cooperation produce benefits for your educational institution or offer?
2. Do you receive funding contributions from public institutions?

3. If you are an accredited educational provider, do you think the vocational training benefited from the accreditation? If yes, in which way? If not, were there any negative consequences (e.g. reduced access for marginalized target groups)? How much did the accreditation cost? How long did it take to get the accreditation? The same questions apply if some of the courses are accredited.
4. If you are not an accredited educational provider, do you strive to receive accreditation? Why / why not? What can be the benefits? What can be negative effects? Do you know how costly the accreditation process would be and how long it would take?
5. Do your students receive a certified diploma at the end of their training? By whom is it certified? Do all your training branches award certified diploma to the graduates? If not, explain why. Do the students have to undergo summative assessment in order to get the certified diploma? If yes, who is involved in the assessment?
6. Are your diplomas / certificates officially recognised? By whom? Do they provide access to further education or are they meant to provide access to the labour market? Are your certificates known and recognised by local companies and employers?
7. What could be improved by public institutions in order to enhance and promote vocational training in the country?
8. Do public institutions offer any subsidies or other contributions? Do they promote vocational training at all?
9. How do you generally assess the framework conditions for vocational training in the region and the country? Do you think your educational institution has / had an impact on the framework conditions? How?
10. Do you cooperate with other providers of vocational training in order to improve your educational offer and to share successful approaches?

Costs and income:

1. How do you assess your cost level in comparison to similar educational offers?
2. Which sources of income / funding do you have (tuition fees, production, state / donor funding)?
3. Have you planned any strategies in order to be financially sustainable and independent from MISEREOR (and/or other donors)?

Further plans and prospects:

- Which future plans do you have to improve your training offer or the access of marginalized groups to the training? Are these plans concrete? In which way do you want to realise them and when?

Could you please provide us further and current statistics on costs, income and on graduates (especially concerning long-term employment [tracer studies]). (If not already provided in the questionnaire. – Nonetheless, take more details, if possible)

After the interview: Visit the installations and make your notes on quality and space.

Interviewer: _____ Date: _____ Location: _____

Interview guide – Interview with FVTRS management

Data of organisation:

Name Functional Vocational Training and Research Society

Location _____

Interview partner (name an role) _____

Project _____

Funded by _____

Organisation and management:

- Please describe type and structure of your organisation (if possible, provide an organisational chart)
- Do you have an accreditation? If yes, specify: _____
- Directors (Name, age, area of responsibility):
 - _____
 - _____
 - _____

FVTRS partners:

1. How can your partners apply to receive funding from FVTRS? How many applications do you receive and how big is the share of those that are granted funding?
2. What are the selection criteria for your partners? What are the steps in the selection process? Who decides on funding for partners?
3. How long are the partners usually funded and supported by FVTRS (e.g. only for one year/project, rather on a long term basis)?
4. What are the reporting requirements for partners? Do you visit them sometimes in order to see and assess their work personally?
5. What are possible reasons not to continue funding for a partner?
6. What kind of support do your partners receive from you apart from financial contributions? If an applicant organisation is not granted funding, can it receive other forms of support from FVTRS?

Target groups:

1. What are the main target groups of your partners? How many participants per year? (If not already provided in the questionnaire.)
2. Do your partners have specific access requirements (age, education, fee, etc.)? Which ones and why?
3. Do they include marginalized and disadvantaged populations? Specify in which way the target groups are marginalized / disadvantaged.
4. What are the strategies of your partners to reach out to these marginalized and disadvantaged populations?
5. What are the selection criteria for FVTRS partners? Are there any special requirements with regard to the target group?
6. How big is the share of disadvantaged people in vocational training courses? (Is there statistical data to back up the assessment?)

7. What are the special needs of these groups (specify for different groups: women/girls, youth, marginalized,...)? How are they addressed by your partners?
8. Are there any projects of partners which are only directed to girls, or only to boys? If yes, why?

Educational offer:

1. Which types of training are offered by FVTRS partners?
2. How is the educational offer established by partner organisations? Are there any requirements to carry out market analysis?
3. Is there any differentiation between the sexes in the trainings offered by your partners? In which way?
4. How do you control the quality of trainings from your partners? Who is responsible for quality control? Do you visit the projects from time to time? Which instruments or strategies do you have for adjusting or improving training quality?
5. What are the requirements for your partners' trainers and teachers? According to your assessment, how well are the teachers and trainers generally equipped for their work? (What kind of educational background do they have? Do they have a lot of experience? How did they gain practical experience?)
6. Do you provide capacity building to the teachers/trainers of your partners? If yes, which type and of what duration? How often? Are your partners required to provide capacity building to their teachers/trainers? Do they receive (financial) support for that? Do you recommend them to undergo capacity building at certain institutions?
7. How would you assess the training spaces from your partners? Are they generally sufficient or rather insufficient? What are the main problems for partners to have adequate training spaces?
8. How would you assess the quality of equipment that your partners have for training? Do they have enough equipment? Does it reflect the broad range of techniques that students need to have knowledge in, in order to be able to work in their career? Where are usually problems with equipment for your partners?
9. Does FVTRS support its partners in curriculum development? Do you provide model curricula to them? (For which subjects?) Who is involved in developing curricula (FVTRS, partners, their teachers/trainers,...)? Are they based on national curricula? Are there any requirements for FVTRS partners regarding their curriculum? How often are curricula usually changed / adjusted?
10. Does FVTRS take any measures or strategies in order to acquaint the partners (and thereby their students) with new technologies (e.g. information and communication) and new techniques in their occupation?
11. How important would you consider practical training as compared to theory? Is this reflected in the training approaches of your partners? What is the most common type of practical advise/training offered by FVTRS partners? Do some of the partners offer training in a company/workshop? Is there any general rule from the side of FVTRS how much practical training should be part of the courses?
12. If some of the partners offer training outside: Do you know how they identify/address the company/workshop? Are there specific selection criteria for the companies? Are these common types of companies or are they somehow special? Do these companies work under social responsibility mechanisms? Do you think the company(ies)/workshop(s) is (are) appropriate? Are there any control mechanisms for out-house trainers and students (from part of the partners or from FVTRS)? Which type?
13. Do marginalized groups or girls/women have equal access to the out-house practical training as compared to other students?

Employment and employability / cooperation with private businesses:

1. How do you measure or observe the access to employment of graduates from your partners? For how long? Do you require statistical data from your partners about their graduates?

2. Do your partners accompany graduates on their way into employment / self-employment? How?
3. Do you know of any alumni organisations/networks from your partner organisations? Does FVTRS organise alumni meetings/networks?
4. What kind of additional offers have your partners in order to improve the access of their students/graduates to employment? Which ones do you think are successful and why? Do you compare the statistical data from your partners in order to find successful strategies?
5. What kind of cooperation does FVTRS have with businesses? If there is cooperation, how did you identify/select the businesses? Is that cooperation successful? In which way does it help the students (to find a job)?
6. Do your partners cooperate with local businesses? If yes, how? How did they identify/select the local businesses? Is that cooperation successful? In which way does it help the students (to find a job)?
7. Do you take any measures in order to adjust the vocational training towards the needs of the market (e.g. market assessments)? Which requirements do you have to your partners in that regard? Do you advise in adjusting towards the needs of the local markets specifically?

Cooperation with public institutions:

1. Do you in some way cooperate with public institutions? If yes, how and did this cooperation produce benefits for FVTRS and your partners?
2. Do you receive funding contributions from public institutions?
3. As you indicated in the questionnaire, FVTRS is not an accredited educational provider. Is there any possibility to receive accreditation? If yes, what kind of accreditation? Do you strive to receive it? What would be the benefits and/or the negative consequences?
4. Are some of your partners accredited TVET providers? What are the benefits of accreditation? Are there any negative consequences (e.g. reduced access for marginalized target groups)? Would you recommend to your partners to strive for accreditation? If yes, why? If not, why not? Do you know how costly the accreditation process is and how long it takes for your partners?
5. Is it possible to accredit individual courses? What are benefits and / or negative consequences? How costly is the process and how long does it take?
6. Do all students from the partners receive a diploma/confirmation of participation in the end of their training? Do the students from your partners receive a certified diploma in the end of their training? If yes (or if some of them receive diplomas), by whom is it certified? For which training branches are certified diplomas most common? Is FVTRS somehow represented on the certificates? If not, explain why.
7. Is there a common rule for FVTRS partners how to assess the students' performance? What is the most common form of assessment? Do they undergo summative assessment in order to get certified diplomas? If yes, who is involved in the assessment?
8. How are the diplomas / certificates recognised by public institutions as well as by private businesses? Do some of the certificates that students receive provide access to further education or are they meant to provide access to the labour market? Are there differences between the partners? How would you assess the recognition of the certificates on the local markets? Do you follow up on that with your partners and local businesses?
9. What could be improved by public institutions in order to enhance and promote vocational training in the country?
10. Do public institutions offer any subsidies or other contributions for FVTRS? Do they offer any subsidies or other contributions to your partners? Do they promote vocational training at all? Are there differences between the different states?
11. How do you generally assess the framework conditions for vocational training in the region and the country? Do you think FVTRS has / had an impact on the framework conditions? How?
12. Do you think your partners have / had an impact on the framework conditions? How?

13. Do you undertake any activities for cooperation between your partners? Which ones? Do they help to improve their educational offer and enable them to share successful approaches?

Costs and income:

1. What is the average funding that your partners receive from FVTRS?
2. How do you assess the cost level of your partners in comparison to similar educational offers? Are there big differences between the different partners? If yes, where do the differences come from? What are the biggest cost factors for your partners?
3. Which sources of income / funding do you have (state / donor funding)?
4. Which sources of income / funding do your partners have (tuition fees, production, state / donor funding)?
5. Have you planned any strategies in order to be financially sustainable and independent from MISEREOR (and/or other donors)? Do you encourage your partners to become financially sustainable and independent from FVTRS? If yes, how?

Further plans and prospects:

- Which future plans do you have to improve your work, the training offer of your partners or the access of marginalized groups to the training? Are these plans concrete? In which way do you want to realise them and when?

Could you please provide us further and current statistics on costs, income and on graduates (especially concerning long-term employment [tracer studies]). (If not already provided in the questionnaire. – Nonetheless, take more details, if possible)

Interviewer: _____ Date: _____ Location: _____

Interview guide – Interview with trainers / teachers of project executing organisations

Interview partner:

- Name: _____
- Sex: _____ Age: _____
- Professional background: _____

Quality of educational offer:

1. Since when do you work here? How did you get this job?
2. What kind of educational background do you have? Have you worked in the profession before you went into teaching? How did you gain practical experience?
3. Do you follow a certain curriculum? How do you elaborate the curriculum? Who is involved? Is it based on a national curriculum? How often do you change / adjust the curriculum?
4. Do you receive any additional capacity building? Which type and how often?
5. Which importance does practical training has as compared to the theory? What types of practical advise/training do you offer? Is it only in-house training or do you also offer training in a company/workshop? How much is the practical part compared to the theoretical?
6. If there is training out-house: Do you think the company/workshop is appropriate? Is this a common type of company or is it somehow special? Do you accompany/supervise your out-house students? How?
7. Are the training rooms and the available space adequate? If not, why?
8. How is the quality of equipment? Is there enough equipment to work with for all students? How old is it? Does it reflect the broad range of techniques that students need to have knowledge in, in order to be able to work in their career? Are you using all of the available equipment when teaching the students? Do you receive new equipment from time to time? Do you receive training to work with new equipment?
9. Is there anybody responsible for quality control? Which instruments or strategies do exist for adjusting or improving training quality? Are these sufficient?
10. Some of your students represent marginalized or disadvantaged groups. Do you feel that they have special needs? How do you address these special needs?
11. Do you work differently with men / boys and women / girls respectively?
12. Do you include life skills education in your daily teaching?
13. Do you take any measures or strategies in order to acquaint the students with new technologies (e.g. information and communication) and new techniques in their occupation?

Employment and employability:

1. Do you cooperate with local businesses (e.g. business visits)? If yes, how? Is that cooperation successful? In which way does it help the students?
2. Do you take any measures in order to adjust the vocational training towards the needs of the local market (e.g. market assessments)?

Recommendations:

Do you have any recommendations for the improvement of the training offer/quality?

Interviewer: _____ Date: _____ Location: _____

Interview guide – Focus group with current students

Possibly separate the focus groups according to age, gender and social attribution, where appropriate!

- 1) Short presentation of evaluation and purpose of focus group
- 2) Short presentation of participants (names, age, studied subjects, year of enrollment) – **distribute also a participants' list with the same information**
- 3) Questions:
 - a. Background and access to vocational training
 - Where are you from? (town, rural area, long/short distance?)
 - What is your personal background? (With whom do you live, previous education, what do your parents work, do you have a lot of siblings, how is the family income?)
 - How did you get to know about the vocational training / the courses that you are participating in?
 - Why did you choose the course that you are visiting now? (**Interviewer: try to find out if there was any previous orientation; if they choose rather traditionally male / female courses**)
 - Did you face any difficulties when enrolling in the course (fees, entrance requirements)? Do you face currently difficulties (long distance, high transport costs, lack of resources for food, etc.)?
 - b. Quality of education
 - Does the educational offer match your expectations? If not, why?
 - Are there elements in the education that match your specific needs or requirements? Which ones?
 - How do you think is the quality of education?
 - How are the teachers?
 - Is there enough equipment for all students during practical lessons?
 - Does the equipment work / is it functional?
 - Do you think the lessons are suited so that you learn everything you will need in your profession?
 - Do you get in touch with local businesses through the education? How? Is it individually or as class visits?
 - Is practical in-business training part of the educational offer? How do you perceive the quality of this company offer? Is it important?
 - Has your enrolment in the vocational training impacted/changed your personal life? How did you further develop personally?
 - Did you gain self-confidence and self-respect?
 - Is the development of life skills included in the education (e.g. health aspects, prevention of HIV/AIDS, violence prevention, conflict mediation, consumption of drugs/alcohol,...)? If yes, how are they included? Is this important to you and does it benefit your personal development?
 - c. Future prospects
 - If you compare your situation to that of your friends or neighbours of your age who did not or do not study a vocational profession or participate in a course, do you think you will have better chances to find employment? Are they (your friends) employed and how was it for them to find employment?
 - Are you interested in getting self-employed after the education? Do you think you are getting sufficiently prepared for self-employment? Which measures are taken in order to prepare you for self-employment?
 - Does the education open up possibilities of further studies (e.g. at the university) to you? Do you intend to continue your studies after graduation or do you want (or have) to seek employment and income opportunities immediately?
 - d. Final assessment
 - What do you think are the weaknesses of the vocational training / courses you are studying?
 - What are the strengths of the vocational training / courses you are studying?
 - What do you think are the greatest benefits for you personally after having completed your education?
 - Do you have any recommendations on how to improve the training (offer)?

You could also distribute a questionnaire for sensitive questions and collect it at the end of the FGD

Questionnaire to students

Form No.

1. Location: _____

2. Gender: Female Male

3. Please indicate your age: _____

4. At which Vocational Training Centre (VTC) or place are you studying: _____

5. Which course do you study? _____

6. What was your motivation to start vocational training?

- Learning Better job prospects
 Certificate
 Others (specify: _____)

7. What was your motivation to choose the course you are studying now?

8. How would you rate the theoretical lessons in the training?

- Good Medium Poor

8.1 If poor, please elaborate: _____

9. How would you rate practical training?

- Good Medium Poor

9.1 If poor, please elaborate: _____

10. Which practical elements are included in the training?

- Lessons in workshop Internships
 Business visits
 Others (specify: _____)

11. Are life skills included in your training?

- Yes, we have covered the following topics in class:
 Health and hygiene Conflict mediation
 HIV/AIDS prevention Drugs & alcohol
 Gender equality Basic education
 Other (specify: _____)
 No

12. Do you feel you would be able to apply the skills and knowledge from your training in your work?

- Yes No

12.1 If no, please give reasons why: _____

13. Do you feel the training would help improve your chances of gaining employment?

- Yes No

13.1 If no, please give reasons why: _____

14. What are your plans for the future?

- Gain employment Self-employment
 Further studies
 Other (specify: _____)

15. Do you feel sufficiently supported by the training to achieve this aim?

- Yes No

16. What is the one thing that you really like about your VTC / VT organisation?

17. What is the one thing you would like to change in your VTC / VT offer?

18. Do/will you encourage your friends/peers to enrol for training at the VTC?

- Yes No

Please mark if the following sentences are true for yourself:
 1= 'not true at all', 2= 'partly true', 3= 'very true'

19. The training course matches my expectations.	1	2	3
20. I am learning a lot during vocational training.	1	2	3
21. I have gained self-confidence through the training.	1	2	3
22. I am more motivated and focused for work due to vocational training.	1	2	3
23. I am now better able to work in a team than before.	1	2	3
24. I feel more respected in my community due to the training.	1	2	3

25. Do you have any additional comments you would like to make?

Interviewer: _____ Date: _____ Location: _____

Interview guide – graduates (most possibly FGD or individual interview, alternatively by phone)

- Which occupation did you study and at which educational institution? When did you graduate?
- What is your personal background? (With whom do you live, previous education, what do your parents work, do you have a lot of siblings, how is the family income?)
- What is your current professional situation (employed, self-employed, informally working on irregular basis)?
- What was your employment situation before receiving the training?
- What do you think were the factors in the vocational training that helped you most to reach your current situation (theoretical studies, practical work, internships in business, contacts to local market, social skills,...)?
- If you have not found a permanent / continuous employment: what are the main difficulties for finding it (job scarcity, lack of contacts, lack of experience, lack of skills, lack of resources for self-employment, political problems, too much engaged in child rearing and household activities, social pressure)? (Name biggest and second biggest difficulty) Comparing your own situation with that of your friends or neighbours of the same age who did not study any vocational training, do you think you have better chances to find employment? Why (not)?
- Do you aim to go into self-employment? Why? Did the vocational training prepare you for self-employment? How? Did the vocational training centre offer specific support for self-employment? Which kind of? What kind of extra support would be needed?
- If you already are self-employed, do you think you will be able to develop your business and possibly employ other people?
- How has your income situation changed? Are you able to cover your basic expenses or to contribute to the family income? What impacts does it have (has your situation or that of your family improved/worsened and how)? Were you able to make bigger purchases, like land, a bicycle or a TV? Do you think you and your family are better protected against risks? If yes, why?
- Do you feel sufficiently prepared to work in different contexts? Are you able to adapt to new technologies and techniques in your occupation?
- How would you describe your personal development due to vocational training?
- Have you developed social skills that help you in your occupation? Which ones (communication skills, negotiation skills, ...)?
- How has your situation in the neighbourhood or village changed?
 - In case of non-traditional professions (e.g. women in technical professions), how has that changed your perception of the society/neighbourhood and your role in society/neighbourhood? Do you encounter difficulties?
- What are your plans for the future?

Questionnaire to graduates

Form No.

1. Location: _____

2. Gender: Female Male

3. Please indicate your age: _____

4. At which place (e.g. Vocational Training Centre - VTC) have you been trained?

5. Which course did you study? _____

6. When did you graduate/finalise? _____

7. What was your motivation to start vocational training?

- Learning Better job prospects
 Certificate
 Others (specify: _____)

8. What was your motivation to participate in the course you chose?

9. What is your current income/employment situation?

- Formally employed Informally employed
 Self-employed
 Unemployed / irregular income
 Unemployed / no income at all
 Other (specify: _____)

10. Has your income improved after vocational training?

- Yes No

11. Is your current income sufficient for (choose among the following options)

- ...meeting your basic expenses?
 ...contributing to the family income?
 ...to make bigger purchases like a TV, land or a bicycle?
 ...not sufficient at all.
 Others (specify: _____)

12. If you are employed, do you feel the vocational training helped you to find this employment?

- Yes No

12.1 Please elaborate why: _____

13. Have you received any support from the VTC / VT organisation for finding employment or becoming self-employed?

- Yes No

13.1 If yes, please describe this support: _____

14. Do you feel that the vocational training puts you at an advantage vis-à-vis others at your workplace?

- Yes No

14.1 If yes, please elaborate how: _____

Please mark if the following sentences are true for yourself:

1= 'not true at all', 2= 'partly true', 3= 'very true'

15. The training was very useful for my current work.	1	2	3
16. I am able to apply the skills and knowledge from the training.	1	2	3
17. I have gained self-confidence through the training.	1	2	3
18. I feel more respected in my community due to the training.	1	2	3

19. Based on your work experience, what changes would you make to the vocational training?

20. Do you have any additional comments you would like to make?

Interviewer: _____ Date: _____ Location: _____

Interview guide – Interview with other providers of vocational training

Data of organisation:

Name _____

Location _____

Interview partner (name an role) _____

Project (if there is any) _____

Funded by _____

Organisation and management:

- Please describe type and structure of your organisation
- Do you have an accreditation? If yes, specify: _____

General perceptions:

1. Could you give us a short assessment on how students of vocational training benefit from this education? How is their professional situation compared to people from the same social background without any vocational training?
2. Are you aware of the activities carried out by (refer to MISEREOR partner organization at this location)? How do you assess their contribution to vocational training in the area? How do you perceive the quality of their services? Is there any cooperation established with them?
3. Do you cooperate with other providers of vocational training, for instance to improve your educational offer or to share successful approaches?
4. How do you generally assess the framework conditions for vocational training in the region and the country? Do you think your educational institution has / had an impact on the framework conditions? How?
5. Do public institutions promote or support TVET in the country? Do they offer any subsidies or other contributions? How do you assess this support?
6. What could be improved by public institutions in order to enhance and promote vocational training in the country?

Educational offer:

1. Which types of training do you offer?
2. How did you decide for your educational offer? Did you consider market needs or carry out a market analysis?
3. In your training offer, do you differentiate between the sexes? In which way?
4. How well are the teachers and trainers equipped for their work? What kind of educational background do they have? Do they have a lot of experience? How did they gain practical experience?
5. Do you provide capacity building to your teachers/trainers? Which type and of what duration? How often?
6. Which space do you have for the trainings (No. of rooms, size, total sqm)? Is the space sufficient or is it overcrowded?
7. Which type of equipment do you have? Is there enough equipment to work with for all students? Does it reflect the broad range of techniques that students need to have knowledge in, in order to be able to work in their career?

8. Do the teachers follow a certain curriculum? How do you elaborate the curriculum? Is it based on a national curriculum?
9. Do you take any measures or strategies in order to acquaint the students with new technologies (e.g. information and communication) and new techniques in their occupation?
10. Which importance does practical training have as compared to the theory? What type of practical advise/training do you offer? Is it only in-house training or do you also offer training in a company/workshop?
11. If you offer training outside: How did you identify/address the company/workshop? Do you have specific selection criteria for the companies? Do you think the company(ies)/workshop(s) is (are) appropriate?

Target groups:

1. What are your target groups? How many participants/students do you have per year?
2. Do you have specific access requirements (age, education, fee, etc.)? Which ones and why?
3. Do you include marginalized and disadvantaged populations? Specify in which way your target groups are marginalized / disadvantaged.
4. What are your strategies to reach out to these marginalized and disadvantaged populations?
5. How big is the share of disadvantaged people in vocational training courses?
6. If you address marginalized groups: Do they have equal access to the out-house practical training as compared to other students?

Employment and employability / cooperation with private businesses:

1. Do you accompany graduates on their way into employment / self-employment? How?
2. What do you additionally offer in order to improve the access of your students/graduates to employment?
3. Also if you do not offer out-house training: Do you cooperate with local businesses? If yes, how? How did you identify/select the local businesses? Is that cooperation successful? In which way does it help the students (to find a job)?

Costs and income:

1. We would like to assess the cost level of the vocational training providers in question and therefore compare the costs with other providers. Could you indicate:
 - costs per graduate
 - costs per participant
 - costs per lessons
2. Which sources of income / funding do you have (tuition fees, production, state / donor funding)?

Cooperation with public institutions:

1. Do you in some way cooperate with public institutions? If yes, how and did this cooperation produce benefits for your educational institution or offer?
2. Do you receive funding contributions from public institutions?
3. If you are an accredited educational provider, do you think the vocational training benefited from the accreditation? If yes, in which way? If not, were there any negative consequences (e.g. reduced access for marginalized target groups)? How much did the accreditation cost? How long did it take to get the accreditation? **The same questions apply if some of the courses are accredited.**
4. If you are not an accredited educational provider, do you strive to receive accreditation? Why / why not? What can be the benefits? What can be negative effects? Do you know how costly the accreditation process would be and how long it would take?

5. Do your students receive a certified diploma at the end of their training? By whom is it certified? Do all your training branches award certified diploma to the graduates? If not, explain why. Do the students have to undergo summative assessment in order to get the certified diploma? If yes, who is involved in the assessment?
6. Are your diplomas / certificates officially recognised? By whom? Do they provide access to further education or are they meant to provide access to the labour market? Are your certificates known and recognised by local companies and employers?

Interviewer: _____ Date: _____ Location: _____

Interview guide – representatives of state institutions

- Are you familiar with some of the projects that MISEREOR supports (*name the organisations/projects*)?
- If yes, how would you assess the quality of training that is being offered with regard to teachers, curriculum and the equipment?
- These projects mainly aim to work with disadvantaged and marginalized populations. Do you think they achieve this aim? Do they have a different approach than other providers of vocational training? Are they able to give their graduates the chance to find better employment? Does this have a positive impact on the society (social integration)?
- How far is their vocational training orientated towards the needs of the local market? Do you give any support in finding out the needs of local businesses?
- Do you know in which way the educational institutions (project implementers) cooperate with the local market? What are benefits of this cooperation?
- How is the professional situation of graduates of the vocational training compared to those without any vocational training (from the same social background and especially considering poor, disadvantaged and marginalized populations as well as women and girls)? Do you see differences between those that graduate from the named projects and those that graduate from other TVET institutions?
- Which possibilities of cooperation with your institution (and other state institutions) exist for providers of vocational training? Do they make use of them? What are the impacts?
- How could the cooperation be strengthened?
- Does the state provide any funding for providers of vocational training? What are the requirements for receiving funding? Has funding been increased in the last years?
- How are the chances to become an accredited provider? Is it possible to accredit courses? What are the requirements? What are the benefits and what are negative impacts?
- Is it possible to receive certification without being an accredited provider?
- Does the state itself offer vocational training? Does it make use of experiences of other providers (replication of successful approaches)? Does your institution facilitate networking between different providers of vocational education?

Interviewer: _____ Date: _____ Location: _____

Interview guide – representatives of private sector / businesses (cooperation partners)

1. In which way do you cooperate with the educational institution in question?
2. Do you think you benefit from this cooperation? Do you think the students and the educational institution benefit from this cooperation?
3. With how many interns / graduates from the project have you worked (only one, up to five, more than five,...)? Do you know from which background they are?
4. How do you assess the quality of skills of those you worked with? Do they know how to use the equipment? Do they have a broad base of knowledge for their profession?
5. Do the skills match those you need in your business? Which skills do you miss?
6. How are the social skills of those you work with?
7. What are the benefits for you to look for interns / graduates of vocational training (compared to those without any training and/or those with higher education)?
8. What are the problems/obstacles when having interns / graduates of this educational institution?
9. What would you like to add / to change regarding future cooperation?
10. Does your company have a Corporate Social Responsibility (CSR) approach?

Interviewer: _____ Date: _____ Location: _____

Interview guide – representatives of private sector / businesses (NOT cooperation partners)

1. How do you recruit new personal (job announcement in newspapers/internet, asking around, looking for recommendations)? How do you assess their suitability before employing (interviews, test working, ...)?
2. What is your relation with the educational institution in question?
3. Did you receive graduates of this educational institution? **If yes, continue with next question! If not, explain why (quality of graduates in terms of skills level [technical, social ..], reputation of the institution, lack of formal requirements [certificates !], no applicants from the institution,...) – continue with question 8.**
4. With how many graduates from the project have you worked (only one, up to five, more than five,...)? Do you know from which background they are?
5. How do you assess the quality of skills of those you worked with? Do they know how to use the equipment? Do they have a broad base of knowledge for their profession?
6. Do the skills match those you need in your business? Which skills do you miss?
7. How are the social skills of those you work with?
8. Do you think this institution provides graduates who are prepared for the labour market? Could you explain your perception? What are strengths, what are the weaknesses of the technical/vocational training offered by the institution?
9. Do you have any benefits when receiving graduates of vocational training (compared to those without any training and/or those with higher education)?
10. What are the problems/obstacles when having graduates of this educational institution?
11. Would you be interested to explore/intensify future cooperation with this educational institution?
12. Does your company have a Corporate Social Responsibility (CSR) approach (or a social approach which is oriented towards support of marginalised groups)?

Interviewer: _____ Date: _____ Location: _____

Interview guide – Focus group with representatives of target group (local communities, other NGOs, parents ...)

- 1) Short presentation of evaluation and purpose of focus group
- 2) Short presentation of participants (names, age, function)
- 3) Questions:
 - a. Vocational training project
 - Who do you think are the social groups in the area that need special support in education and employment promotion? Why? Are these groups reached through the project?
 - Have these groups access to the educational offer?
 - As far as you can see, are the educational offers adapted to the needs of the target group?
 - Are there complementary elements offered by the educational institution/project executing organisation that are adapted to the needs of the target group?

 - b. Employment and link to local market
 - Can you see a cooperation with the local market and businesses? Which kind of cooperation?
 - Is the vocational training offered orientated towards the needs of the local market and businesses?
 - Do graduates of the courses find employment in the local market? Do their skills match the expectations of local employers?
 - Are graduates able to secure an income for themselves and / or to contribute to the family income?
 - Which are the factors leading to continuous employment?
 - How is the professional situation of graduates of the vocational training compared to those without any vocational training (from the same social background)?
 - Are there a lot of graduates going into self-employment? Are they successful and able to build up their own business? Can they employ other people?

 - c. Social background
 - Which impacts has the project and the vocational training on the community? (Violence prevention?) Are graduates well (or even better) integrated into the community (than before)?

Liste verwendeter Dokumente und Quellen

1. Synthesephase und Deskphase

- Bernd Ott (1999): Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung. In: CEDEFOP, Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 17, S. 55-64.
- BMZ (2006): Evaluierungskriterien für die deutsche bilaterale Entwicklungszusammenarbeit. Eine Orientierung für Evaluierungen des BMZ und der Durchführungsorganisationen. BMZ Referat 120, Evaluierung der Entwicklungszusammenarbeit, Juli 2006.
- BMZ (2012): Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Positionspapier. BMZ-Strategiepapier 8/2012. Bonn.
- BMZ (2015): BMZ-Bildungsstrategie: Gerechte Chancen auf hochwertige Bildung schaffen. BMZ-Strategiepapier 7/2015. Bonn.
- BMZ: Förderbereichsschlüssel:
http://www.bmz.de/de/ministerium/zahlen_fakten/hintergrund/foerderbereichsschluessel/index.html.
- Campbell (2013): Technical and Vocational Education and Training (TVET) Interventions to Improve the Employability and Employment of Young People in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. Campbell Systematic Reviews.
- CEDEFOP/EU (2011): Glossary / Glossar / Glossaire – Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung. European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011. S. 76.
- GIZ (2011): Synthese und Meta-Evaluierung Berufliche Bildung. Stabsstelle Monitoring und Evaluierung, 2011
- EU-Bildungspolitik: http://www.eu-bildungspolitik.de/beschaefigungsfaehigkeit__30.html.
- Frank Oschmiansky (01.06.2010): Die duale Ausbildung. In: Bundeszentrale für Politische Bildung – Dossier Arbeitsmarktpolitik.
<http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55198/die-duale-ausbildung>.
- Glossar Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben (SWA): http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar.html.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches Kultusministerium (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden, Erstausgabe Dezember 2007, 6. Auflage, März 2014 [http://www.bep.hessen.de/irj/BEP_Internet].
- Hossain, Naomi (2012): Women’s Empowerment Revisited: From Individual to Collective Power among the Export Sector Workers of Bangladesh. Institute of Development Studies: IDS Working Paper, Volume 2012, No 389
- KfW (2008): Innovative Ansätze zur Förderung von Berufsbildung und Beschäftigung. Leitfaden für Vorhaben der Finanziellen Zusammenarbeit. Verfasser: Dr. Gunnar Specht, PLANCO Consulting GmbH, KfW Entwicklungsbank, Frankfurt am Main, August 2008
- KfW: Schlüsselkriterien:
<https://www.kfw-entwicklungsbank.de/Internationale-Finanzierung/KfW-Entwicklungsbank/Evaluierung/Ex-Post-Evaluierungen/Schlüsselkriterien/>.
- KfW: Wirkungen im Detail 2007-2013: <http://transparenz.kfw-entwicklungsbank.de/wirkungen/detail/>.
- KOMPASS: Formale und non-formale Bildung,
http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1539.
- Langthaler, Margarita (2015): The transfer of the Austrian dual system of vocational education to transition and developing countries. An analysis from a developmental perspective. Working Paper 53. Wien:

- Österreichischer Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE), S.7-9.
http://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Workingpaper/WP53_dual_system.pdf.
- Maurer, Markus & Gonon, Philipp (2014): The challenges of policy transfer in vocational skills development: An introduction. In: The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. Studies in Vocational and Continuing Education 12. Berlin: Peter Lang
- Markus Promberger (2008): Arbeit, Arbeitslosigkeit und soziale Integration. Von Markus Promberger. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (BPB): Aus Politik und Zeitgeschichte 40-41/2008.
<http://www.bpb.de/apuz/30941/arbeit-arbeitslosigkeit-und-soziale-integration?p=all>.
- Murayama, Mayumi (2006): Globalisation and Female Employment in Bangladesh – Readymade Garment Workers in Post-MFA Era. In: Mayumi Murayama (eds): Employment in Readymade Garment Industry in Post-MFA Era: The Cases of India, Bangladesh and Sri Lanka.
- MISEREOR (2/2014): Exemplarisches Wirkungsgefüge des MISEREOR Förderbereiches berufliche Bildung. Entwurf 20. Februar 2014.
- MISEREOR (2010): Handreichung – Evaluierung in der partnerschaftlichen Entwicklungszusammenarbeit von MISEREOR, S.24.
- MISEREOR (2013): Jahresbericht 2013.
- OECD (2010): Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management / Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats / Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados. Reprint of the 2002 publication.
- ÖFSE (2013): Die entwicklungspolitischen Wirkungen von Bildung. Rezente Forschungsergebnisse und ihre Implikationen für die Entwicklungszusammenarbeit. Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung. Policy Note 04/2013, von Margarita Langthaler.
- PHINEO (2012): Weltweit mehr erreichen. Ratgeber für wirkungsvolles Engagement in der Entwicklungszusammenarbeit. In Kooperation mit dem BMZ.
- Sozialgesetzbuch (SGB) Zweites Buch (II) – Grundsicherung für Arbeitssuchende – Kapitel 2 – Anspruchsvoraussetzungen, § 8 Erwerbsfähigkeit (1): http://dejure.org/gesetze/SGB_II/8.html.
- T.A.L.ENT. – Tools für die arbeits- und lebensweltbezogene Kompetenzreflexion und -entwicklung im Bereich der schulischen Berufsorientierung – Kompetenzbegriff und Kompetenzkategorien: <http://talent.asw-trier.de/index.php?id=69>.
- UNESCO (2006): Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction. Chapter 12: Non-formal education. International Institute for Educational Planning (IIEP), Paris 2006.
- UNESCO (2013): IBE Glossary of Curriculum Terminology. UNESCO International Bureau of Education (IBE).
- Universität Hamburg (2014): Schlüsselkompetenzpass. Fakultät EPB – Zentrum für Schlüsselkompetenzen (Zfs). https://webapp5.rrz.uni-hamburg.de/abklms/skkompass/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=67.
- Weltbank (2010): Stepping up Skills. For more jobs and higher productivity. Washington D.C.
<http://go.worldbank.org/4BNLP4Q4V0>.

WEB-Seiten

- http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/berufliche_bildung
- http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/bildungsfoerderung_deu/index.html
- <http://ciencias-de-la-educacion-004.espacioblog.com/post/2008/10/19/educacion-formal-informal-y-formal>.
- <http://www.bildungxperten.net/wissen/was-ist-bildung/>.
- <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>.

http://www.klicktipps.de/einkommensteuer_bildung.php.

<http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>.

<http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=World+TVET+Database>.

Wikipedia:

„Begriffsbildung“: <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildung#Begriffsbildung>.

„Social capital“ (online): http://en.wikipedia.org/wiki/Social_capital.

Wörterbuch der Sozialpolitik (online): <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposode/show.cfm?id=610>.

<http://go.worldbank.org/4BNLP4Q4V0>.

2. Feldphase Äthiopien

AfDB, OECD, UNDP (2015): Ethiopia 2015 – African Economic Outlook

<http://www.africaneconomicoutlook.org/en/country-notes/east-africa/ethiopia/>

CSA (2014): Urban Employment/Unemployment Survey. Central Statistical Agency (CSA), October 2014

CSA (2014): Analytical Report on the 2013 National Labour Force Survey. Central Statistical Agency (CSA), Addis Ababa, June 2014

CSA (2014): Statistical Report on the 2013 National Labour Force Survey. Central Statistical Agency (CSA), Addis Ababa, March 2014

CSA (2014): Key Findings on the 2013 National Labour Force Survey. Central Statistical Agency (CSA), Addis Ababa, March 2014

Edukans (2012): TVET mapping in Ethiopia, Final Report. The Edukans Foundation, October 2012

[http://learn4work.edukans.org/images/Subwebsites/learn4work/Final Mapping Report Ethiopia 2012 v2.pdf](http://learn4work.edukans.org/images/Subwebsites/learn4work/Final%20Mapping%20Report%20Ethiopia%202012%20v2.pdf)

GTAI (2015): Afrika im Fokus 2015/2016 Chancen und Projekte in Subsahara. Germany Trade & Invest

<https://www.chemnitz.ihk24.de/blob/cihk24/international/downloads/2581952/3bb964c3c0318f81ca72588284a44c34/Chancen-und-Projekte-in-Subsahara-data.pdf>

GTZ (2007): Proceedings: International symposium on Implementation issues of diversified financing strategies for TVET. Symposium organised by the Ethio-German Engineering Capacity Building Program (ECBP), November 20-21, 2006, Addis Ababa, Ethiopia. Published February 2007

<http://www.giz.de/fachexpertise/downloads/en-conference-ethiopia-2007.pdf>

ILO (2014): Decent Work Country Programme 2014-15. July 2014

MoE (2015): Education Statistics Annual Abstract 2006 E.C (2013/14 G.C). Released in Sene 2007 E.C (June 2015 G.C). EMIS and ICT Directorate, Ministry of Education

<http://www.moe.gov.et/English/Information/Pages/AnnualAbstract.aspx>

MoE (2010): Ethiopia – Education Public Expenditure Review. Ministry of Education, December 2010.

[Publication sponsored by the Department of International Development (DFID), United Kingdom]
<http://info.moe.gov.et/pdf/eepe.pdf>

MoE (2008): National Technical & Vocational Education and Training Strategy. Ministry of Education Ethiopia, 22 August 2008 / 2nd Edition

[http://www.moe.gov.et/English/Resources/Documents/Eng_TVET strategy_Ver_1_22 August 2008.pdf](http://www.moe.gov.et/English/Resources/Documents/Eng_TVET_strategy_Ver_1_22_August_2008.pdf)

MoE (2005): Education Statistics Annual Abstract 1997 E.C. /2004-05/. Addis Ababa, December 2005

<http://www.moe.gov.et/English/Information/Pages/AnnualAbstract.aspx>

MoFED (2010): Growth and Transformation Plan (GTP) 2010/11-2014/15. Ministry of Finance and Economic Development (MoFED), Addis Ababa, November 2010
[http://www.mofed.gov.et/English/Resources/Documents/GTP English2.pdf](http://www.mofed.gov.et/English/Resources/Documents/GTP%20English2.pdf)
[http://www.mofed.gov.et/English/Resources/Documents/GTP Policy Matrix \(English\)2.pdf](http://www.mofed.gov.et/English/Resources/Documents/GTP%20Policy%20Matrix%20(English)2.pdf)

3. Feldphase Indien

Agrawal, Poonam (2013): Indian experience of internal and international collaboration in TVET and prospects of regional cooperation. In: TVET@Asia, issue 1, 1-13. http://www.tvet-online.asia/issue1/agrawal_tvvet1.pdf

FICCI (2010): The Skill Development Landscape in India and Implementation of Quality Skills Training. Prepared by ICRA Management Consulting Services Limited (IMaCS) as background note for the 3rd Global Skill Summit of the Federation of Indian Chambers of Commerce & Industry (FICCI), August 2010

Goel, Dr. Vijay P. (2011): Technical and Vocational Education and Training (TVET) System in India for Sustainable Development. By Dr. Vijay P. Goel, Deputy Director General, Department of Higher Education, Ministry of Human Resource Development

Government of India (2015): Draft National Policy for Skill Development and Entrepreneurship 2015. Ministry of Skill Development and Entrepreneurship, May 2015

Government of India (2009): National Policy on Skill Development

Grover, Indu (2015): Skills Development in India: a Daunting Task. By Indu Grover, CCS Haryana Agriculture University, Hisar, India. Posted on April 27, 2015.
<https://norrag.wordpress.com/2015/04/27/skills-development-in-india-a-daunting-task/>

IBEF (2013): Skilling the Workforce: Skill Development Initiatives in India. India Brand Equity Foundation, November 2013. <http://www.ibef.org/download/skilling-the-workforce.pdf>

ILO (2013): Skill Development Initiative: Modular Employable Skills Scheme. Feedback from the Field. By Astha Ummat, ILO Country Office for India, July 2013

Mehrotra, Santosh (2015): India's Skills Challenge: Reforming Vocational Education and Training to Harness the Demographic Dividend. By Santosh Mehrotra, Jawaharlal Nehru University, Delhi. Posted on March 18, 2015.
<https://norrag.wordpress.com/2015/03/18/indias-skills-challenge-reforming-vocational-education-and-training-to-harness-the-demographic-dividend/>

NCEUS (2009): The Challenge of Employment in India – An Informal Economy Perspective. Volume I – Main Report. National Commission for Enterprises in the Unorganised Sector, New Delhi.

World Bank (2007): Skill Development in India. The Vocational Education and Training System. Human Development Unit South Asia Region, The World Bank, January 2007

4. Feldphase Brasilien

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014, EDITORA MODERNA Ltda. São Paulo.-SP, Brasil 2014

Campos, Ana Cristina (2014): O relatório Tendências Mundiais de Emprego 2014 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Edição Talita Cavalcante Fonte: Agência Brasil

IPEA (2015): Políticas sociais, acompanhamento e análise. Brasília.

LDB (2014): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9ª edição, art. 35, p. 24. Atualizada em 20/5/2014, Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, Brasília, 2014.

Luciano Pereira da SILVA (2010): Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Universidade Estadual de Montes Claros – Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. 2010

Ministério de Educação / INEP (2014): Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico, Brasília.

MORAES, C. S. V. (coord.) (1999): Diagnóstico da formação profissional: o ramo metalúrgico. São Paulo: Artchip Editora, 1999.

IBGE (2013): PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE 2013

Relatos da Sociedade Brasileira: educação profissional – Confederação Nacional da Indústria / CNI - janeiro 2014

23º Boletim de Políticas Sociais: acompanhamento e análise, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Brasília 2015

Wilson João Marconilio Alves (2010: A Organização da Educação Profissional no Brasil, 06 de julho de 2010, <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao>.

WEB-Seiten

http://www.fiemt.com.br/arquivos/1550_rsb_-_14_-_educacao_profissional.pdf

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/>

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/analfabetismo-volta-diminuir-apos-estacionar-no-ano-anterior-diz-pnad.html>

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/09/140918_desigualdade_ibge_brasil_pnad_rb

<http://www.ebc.com.br/noticias/internacional/2014/01/desemprego-entre-jovens-e-mais-do-que-o-dobro-da-taxa-geral>