

WORKING PAPER 03/2007

INTERNATIONALE TRENDS IN DER BILDUNGSFÖRDERUNG IM RAHMEN DER KAPAZITÄTENENTWICKLUNG FÜR DIE MILLENNIUMS-ENTWICKLUNGSZIELE

Margarita Langthaler
Juni 2007

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
Abstract	5
1. Einleitung	6
2. Kapazitätenentwicklung für die MDGs und der Bildungssektor	7
3. Herausforderungen im Bildungssektor	8
4. Trends in der Bildungsförderung – sekundäre Bildungsebene	10
4.1. Ganzheitliche und sektorübergreifende Ansätze	10
4.2. Jugendförderung	11
4.3. Die Reformstrategie für Sekundarbildung der Weltbank	11
4.4. Berufliche Bildung	12
5. Trends in der Bildungsförderung – tertiäre Bildungsebene sowie Wissenschaft und Forschung	14
5.1. Policy-Ebene	15
5.2. Programmebene	16
5.2.1. Stipendienprogramme	17
5.2.2. Programme des Institutionsaufbaus	17
5.2.3. Forschungsk Kooperationen	18
5.3. Stärkung der entwicklungspolitischen Dimension im Norden und global	18
5.4. Herausforderungen und Empfehlungen der internationalen Diskussion	19
6. Problemfelder	20
6.1. Kommodifizierung von Bildung	20
6.2. Bildungskonzepte auf ökonomischer Grundlage	20
6.3. Kohärenz	21
6.4. Fragmentierung der Strukturen	22
6.5. Fehlende Koordinierung auf der operativen Ebene	22
7. Abschließende Bemerkungen	22
Abkürzungsverzeichnis	24
Literatur	25

IMPRESSUM

Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung – ÖFSE
Wissenschaftsbereich
A-1090 Wien, Berggasse 7
Tel. ++43 / 1 / 317 40 10-200 / Fax ++43 / 1 / 317 40 15
E-Mail: office@oefse.at
WEB: <http://www.oefse.at> und <http://www.eza.at>

Zusammenfassung

Im Zuge der Zwischenstandsüberprüfung der Millenniums-Entwicklungsziele (MDGs) im Jahre 2005 wurde der gravierende Mangel an Kapazitäten in Entwicklungsländern deutlich. Dies und das wachsende Bewusstsein darüber, dass die Marginalisierung der Entwicklungsländer in der globalen Wissensgesellschaft ein Entwicklungshindernis darstellt, führten zu ganzheitlicheren Ansätzen in der Bildungsförderung.

Im Sinne der Kapazitätenentwicklung für die MDGs hat der Bildungssektor auf allen Bildungsebenen Bedeutung. Grundbildung stellt ein Kernelement des Veränderungspotentials von Gesellschaften dar und ist somit die Basis für alle Formen von Kapazitätenentwicklung. Auf der sekundären und tertiären Bildungsebene spielt der Bildungssektor für die Ausbildung von spezifischen Fachkapazitäten zur Erreichung der MDGs eine Schlüsselrolle.

Zu den derzeit wichtigsten Herausforderungen im Bildungssektor in den Entwicklungsländern zählen: niedrige Bildungsbeteiligung; soziale und geschlechtsspezifische Disparitäten; niedrige Relevanz und Qualität von Bildung, insbesondere der beruflichen Bildung, die außerdem ungenügende Verbindungen zur Wirtschaft aufweist und den informellen Sektor zu wenig berücksichtigt; fragmentierten Strukturen; das Fehlen umfassender Bildungs- und Forschungsstrategien sowie ungenügende Anbindung an existierende Entwicklungsstrategien; chronische Finanzknappheit, insbesondere für die tertiäre Bildungsebene sowie für Wissenschaft und Forschung. Für letztere haben zusätzlich folgende Aspekte Relevanz: starker Anstieg der Besuchsraten („massification“); Privatisierung; fehlende Qualitätssicherung; Internationalisierung und Braindrain; mangelhaftes Management und institutionelle Rahmenbedingungen; Nord-Süd-Gefälle und „Digital Divide“; Abhängigkeit von ausländischen Fördermitteln und schwache Anbindung an den Bedarf.

Die stark gestiegene Nachfrage nach Sekundarbildung erklärt sich aus erhöhten Einschulungsraten in der Primarbildung und aus dem Bedarf an besser ausgebildeten Arbeitskräften für den Anschluss an die globale Wissensökonomie. Sekundarbildung gilt außerdem als entscheidender Faktor für das Empowerment von Frauen. Eine holistische Herangehensweise versucht alle Ebenen und Bereiche wie allgemeine Sekundarbildung, berufliche Bildung, skills development und alle Formen der Bildungsbereitstellung einzubeziehen. Dies zeigt sich auch an einem neuen Ansatz in diesem Bereich, der Jugendförderung. Jugendförderung beinhaltet neben Bildungsmaßnahmen berufliche Förderung, sozialarbeiterische und Gesundheitsmaßnahmen, Maßnahme zur Stärkung eines demokratischen, rechtsstaatlichen Bewusstseins und die Vermittlung von sozialen Kompetenzen.

Strategien für die Sekundarstufe gibt es mit Ausnahme jener der Weltbank kaum. Das Weltbankmodell sieht v. a. die erhöhte Durchlässigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Sekundarbildung, die Anpassung der Sekundarbildung an nationale Entwicklungsmöglichkeiten, Reform von Curriculum und Lehrmethoden, Fokus auf Bildungsqualität, vielfältige Formen der Bildungsbereitstellung, Public-Private-Partnerships und Dezentralisierung vor.

Ganzheitlichere Ansätze in der beruflichen Bildung spiegeln sich in der Hinwendung zu skills development, der Einbeziehung des informellen Sektors und der Verzahnung mit der Arbeitswelt wider. Wesentliche Trends sind außerdem: berufliche Bildung als Komponente lebenslangen Lernens; Durchlässigkeit aller Bildungsgänge; Fokus auf Bedarfsorientierung, Beschäftigungsrelevanz und Zugang für alle; Bedeutung von Berufsbildung für eine starke Zivilgesellschaft; Einbeziehung wesentlicher Akteure der Zivilgesellschaft in Entscheidungsprozesse und zunehmender Stellenwert privater Berufsbildungsträger.

Ziel der neuen Trends in der Bildungsförderung auf der tertiären Bildungsebene ist der Aufbau von Innovationssystemen. Maßnahmen der Bildungsförderung auf der Policy-Ebene

zielen meist auf die Stärkung existierender regionaler Strukturen und Programme ab, wie etwa der Programme der AU/NEPAD. Darüber hinaus wird die Erarbeitung von Strategien für Höhere Bildung sowie Wissenschaft und Forschung bzw. die Erweiterung existierender Bildungsstrategien unterstützt.

Auf der Programmebene kann zwischen Stipendienprogrammen, Programmen zum Institutionenaufbau und Forschungs Kooperationen unterschieden werden. Häufig gibt es integrierte Programme, die unterschiedliche Komponenten enthalten. Insgesamt geht der Trend weg von der Individualförderung durch Stipendienprogramme im Norden hin zur Strukturförderung in den Partnerländern.

Die Verankerung der Entwicklungsthematik an Institutionen Höherer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung im Norden ist ein weiterer Trend; gleichermaßen die Förderung von Forschung in spezifischen entwicklungsrelevanten Bereichen. Die internationale Diskussion betont darüber hinaus die Notwendigkeit, Entwicklungsforschung über die unmittelbare Verwertbarkeit in der EZA hinaus auf globale Thematiken auszudehnen und südlichen Ansätzen mehr Gewicht zu geben.

In der internationalen Diskussion kristallisieren sich folgende Empfehlungen heraus, um die Rolle von Wissenschaft und Forschung für die Erreichung der MDGs zu stärken:

- Höhere Bildung sowie Wissenschaft und Forschung müssen stärker in Armutsmindeststrategien (PRSPs) integriert werden.
- Aus den für die Erreichung der MDGs zusätzlich zur Verfügung gestellten Mitteln sollten verstärkt Höhere Bildung sowie Wissenschaft und Forschung gefördert werden.
- Süd-Süd- und Nord-Süd-Kooperationen müssen gestärkt werden.
- Die unterschiedlichen Programmformen sollten stärker miteinander verschränkt werden.
- Eine bessere Koordinierung auf unterschiedlichen Ebenen ist notwendig.
- Die Programme sollten stärker auf die Schaffung von förderlichen Rahmenbedingungen ausgerichtet sein.
- Entwicklungsforschung im Norden muss gestärkt werden und sich stärker mit globalen Problemen befassen. Die Rechenschaft gegenüber der Zivilgesellschaft muss verbessert werden. Entwicklungsforschung muss stärker trans- und multidisziplinär arbeiten und lokalem Wissen mehr Raum geben.
- Die Verbindungen zwischen Wissenschaft und Forschung und der Ebene der Politik müssen gestärkt werden.
- Strategien und Maßnahmen gegen Braindrain müssen erarbeitet werden.
- Die Kohärenz in der Politik und Strategie der Geberländer muss verbessert werden um zu vermeiden, dass in der Förderung Höherer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung unterschiedliche Ministerien einander widersprechende Ziele verfolgen.

Zu den Problembereichen der Bildungsförderung zählt der Trend zur Kommodifizierung von Bildung. In den Entwicklungsländern kommt es tendenziell zu Qualitätseinbußen und wachsenden sozialen Disparitäten. In den Ländern des Nordens wird es schwieriger, Institutionen Höherer Bildung vom Nutzen von Partnerschaften mit dem Süden sowie der Anwendung partizipativer und prozessorientierter Methoden zu überzeugen. Weitere Problembereiche sind rein ökonomisch orientierte Bildungskonzepte, wie jene der Weltbank, die zur Fragmentierung der Bildungsstrukturen, Erhöhung der sozialen Disparitäten und fehlender Berücksichtigung pädagogischer Kriterien führen können. Die Einschränkung der Förderung von Hö-

herer Bildung sowie Wissenschaft auf im Sinne der MDG relevante Bereiche kann zur Fragmentierung der Strukturen in den Partnerländern beitragen. Schließlich zeigt sich zunehmend die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Bildungs-, Forschungs-, Migrations- und EZA-Strategien in der Politik der Geberländer, die mitunter gegensätzliche Ziele verfolgen.

Abstract

The discussion on the achievement of the MDGs has led to the recognition of a substantial lack of capacities in key sectors, such as the health sector. The education sector, above all secondary education as well as higher education, science and research, have a significant role to play in the development of capacities for the MDGs. Consequently, recent trends in donor strategies in the education sector reflect rising attention for secondary and tertiary education levels. The present working paper outlines the role of the education sector in capacity development for the MDGs and gives an overview of the most important challenges in the education sector in developing countries. It moreover illustrates current trends in donor policies at the aforementioned education levels. It finally discusses a number of challenges accompanying these new trends.

1. Einleitung

Die Zwischenstandsüberprüfung der Millenniums-Entwicklungsziele (MDGs) im Jahre 2005 ist unter anderem zu dem Ergebnis gekommen, dass erhebliche Kapazitätsmängel in vielen Sektoren der Erreichung der MDGs im Wege stehen. Besonders deutlich zeichnet sich der Fachkräfte- und Strukturmangel im Gesundheitsbereich ab. Infolgedessen gewann in der internationalen Diskussion die Frage der Kapazitätenentwicklung in Schlüsselbereichen rasch an Bedeutung. Dies hat in der internationalen Bildungsförderung eine Trendwende eingeläutet bzw. verstärkt, welche die bis dato vorherrschende Konzentration auf die Primarschule in Frage stellte und stattdessen die Notwendigkeit von ganzheitlichen Strategien bei der Bildungsförderung aufzeigte. Insbesondere der lange vernachlässigte Bereich von Höherer Bildung und Wissenschaft und Forschung wurde durch die Ergebnisse der MDG-Zwischenstandsüberprüfung in den Vordergrund gerückt. Doch auch im Bereich der Sekundar- und Berufsbildung hat die jüngste Diskussion zu einer Veränderung der Geberpraxis geführt.

Prinzipiell bildete sich durch die Diskussion um die Zwischenstandsüberprüfung der MDGs ein umfassendes Verständnis dafür heraus, dass Kapazitätenentwicklung für die MDGs als ein breiter und sektorübergreifender Policy-Ansatz in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (EZA) verankert werden muss. Ziel dieses Ansatzes ist es einerseits, den Süden bei der Ausarbeitung wissensbasierter MDG-Strategien zu unterstützen, andererseits diesen Ansatz in den Geberinstitutionen zu verankern. Neu und als relativ radikale Trendwende ist hierbei vor allem die Tatsache anzusehen, dass der Anschluss der Entwicklungsländer an die globale Wissensgesellschaft als unabdingbar und von größter Dringlichkeit verstanden wird.

Das mehrdimensionale Konzept der Kapazitätenentwicklung weist weit über den eigentlichen Bildungssektor hinaus und gibt methodisch einen integrierten Ansatz vor. Im Wissen um die Breite des Konzeptes und die unterschiedlichen Umsetzungsbereiche beschränkt sich das vorliegende Working Paper bewusst auf die Aufarbeitung von Trends, die den Bildungssektor betreffen. Die aktuelle Diskussion um Kapazitätenentwicklung zur Erreichung der MDGs hat sich seit der MDG-Zwischenstandsüberprüfung der sekundären und vor allem der tertiären Bildungsebene zugewandt. Die sich hieraus ergebenden Trends in der Geberpraxis auf diesen beiden Ebenen stehen daher im Vordergrund.

Das vorliegende Dokument geht zunächst auf die Bedeutung des Bildungssektors für die Kapazitätenentwicklung zur Erreichung der MDGs ein und umreißt die wesentlichen Herausforderungen im Bildungssektor in den Entwicklungsländern. In der Folge werden die wichtigsten Trends in der Bildungsförderung im sekundären und tertiären Sektor sowie in Wissenschaft und Forschung dargelegt. Analog zur Intensität der internationalen Debatte und der verfügbaren Literatur fällt das Hauptgewicht der Darstellung der tertiären Ebene bzw. Wissenschaft und Forschung zu. Abschließend diskutiert das Papier einige Problembereiche, die mit diesen Trends verbunden sind.

2. Kapazitätenentwicklung für die MDGs und der Bildungssektor

Kapazitätenentwicklung (KE) ist ein umfassendes und multidimensionales Konzept¹, für das es bis heute keine allgemein gültige Definition gibt, das jedoch zu einem Schlüsselbegriff in der EZA geworden ist. Die OECD definiert KE als „process whereby people, organisations and society as a whole unleash, strengthen, create, adapt and maintain capacity over time“ (OECD 2006, 12). Im weitesten Sinne wird Kapazität heute als Handlungskompetenz und KE als Veränderungsmanagement verstanden.

Im Sinne ihres multidimensionalen Charakters ist KE gleichzeitig Instrument, Ziel und Prozess. In der internationalen Diskussion geht man von einem Drei-Ebenen-Modell aus, das die Ebene des Individuums, der Organisation und der Gesellschaft unterscheidet. KE muss alle drei Ebenen gleichermaßen berücksichtigen. Methodisch bedient sich KE nicht nur Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen, sondern ebenso Formen der Organisationsentwicklung. Auf der Ebene der Gesellschaft, die zunehmend ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, wird die Konkretisierung komplexer und schwieriger: Maßnahmen reichen von Strukturreformen, Unterstützung von Demokratisierungs- und Bewusstseinsbildungsprozessen, Berücksichtigung der gesellschaftlichen, insbesondere der politischen Rahmenbedingungen und Stärkung der Zivilgesellschaft. Dem Bildungssektor kommt hier in seiner Gesamtheit als Schlüsselinstrument gesellschaftlicher Veränderungsprozesse wiederum große Bedeutung zu.

Mit der Pariser Erklärung zur Wirksamkeit der EZA (OECD 2005) wird KE zu einem international anerkannten Grundprinzip der EZA². Gemäß dem multidimensionalen Charakter von KE sieht die Pariser Erklärung KE als Voraussetzung für die Wahrnehmung von Ownership, gleichzeitig auch als wesentliches Instrument zu dessen Stärkung. KE hat in diesem Zusammenhang vor allem im Sinne der erfolgreichen Durchführung von Strukturreformen in der öffentlichen Verwaltung und im Beschaffungswesen sowie für gute Regierungsführung Gewicht.

Im Sinne der Kapazitätenentwicklung für die MDGs hat der Bildungssektor in mehrfacher Hinsicht und auf allen Bildungsebenen Bedeutung. Die MDGs 2 (Universelle Primarschulbildung) und 3 (Geschlechtergleichstellung) beziehen sich auf die primäre und sekundäre Bildungsebene und weisen damit auf die grundlegende Bedeutung von Bildung für den Entwicklungsprozess hin.

Grundbildung, die im Verständnis der UN-Initiative Education for All über formale Primarschulbildung hinausgeht und frühkindliche Entwicklung, Erwachsenenbildung, berufliche Bildung und skills development miteinschließt³, stellt ein Kernelement des Veränderungspotentials von Gesellschaften dar. Grundbildung legt die Fundamente für Einkommen schaffende Tätigkeiten und Armutsminderung. Sie ermöglicht demokratische Partizipation, persönliche Selbstbestimmung und Empowerment, insbesondere für Frauen, sowie den Erwerb von Kenntnissen in wichtigen Lebensbereichen wie Gesundheit oder staatsbürgerlicher Rechte. Sie vermittelt die grundlegenden Bildungswerkzeuge: Lesen, Schreiben, Rechnen und problemlösendes Denken. Sie ist somit die Grundlage für lebenslanges Lernen und stellt in diesem Sinne die Basis für alle Formen von Kapazitätenentwicklung dar.

Grundbildung in diesem umfassenden Verständnis weist auch auf die notwendige Verschränkung von formalen, non-formalen und informellen Bildungswegen⁴ hin, deren Zusammenspiel für das Wirken von KE auf unterschiedlichen Ebenen entscheidend ist.

¹ Zum Konzept der Kapazitätenentwicklung siehe Langthaler 2004.

² Zur Kapazitätenentwicklung im Rahmen der Pariser Erklärung siehe Six/Langthaler/Obrovsky 2007.

³ Vgl. die internationale Initiative Education for All UNESCO 2000 und Web: <http://www.unesco.org/education/efa>

⁴ Damit ist Bildung im formalen Schulsystem, außerhalb desselben und im Sinne des Lern- und Erkenntnisprozesses durch individuelle Lebenserfahrung und gesellschaftliche Interaktion gemeint.

Auf der sekundären und tertiären Bildungsebene spielt der Bildungssektor für die Ausbildung und Stärkung von spezifischen Fachkapazitäten zur Erreichung der MDGs eine Schlüsselrolle. Er ist darüber hinaus für die Vermittlung und Festigung eines Bewusstseins über nachhaltige Entwicklung sowohl im Süden als auch im Norden unerlässlich und leistet somit einen wertvollen Beitrag zu MDG 8 (Schaffung einer globalen Partnerschaft für Entwicklung).

Während durch die Verabschiedung der MDGs und der EFA-Ziele Bildungsförderung auf der Primarschulebene zu einer Priorität der internationalen Gemeinschaft geworden war, hat erst die Zwischenstandsüberprüfung der MDGs im Jahre 2005 die Bedeutung der sekundären und tertiären Bildungsebene wieder ins allgemeine Bewusstsein gebracht. Insgesamt zeigt sich in der internationalen Bildungsförderung ein Trend, die Zentralität der Primarschulförderung im Sinne des MDG 2 beizubehalten, gleichzeitig jedoch die Interventionen auf die an die Primarschule anschließenden Bildungsebenen auszudehnen. Im Folgenden sollen, eingedenk der Bedeutung von Grundbildung als Basis, die Trends in der Förderung dieser beiden Ebenen dargestellt werden. Aus Gründen der Verständlichkeit wird die Einteilung in formale Bildungsebenen beibehalten. Es sei jedoch darauf verwiesen, dass non-formale und informelle Bildungsformen auf allen Bildungsebenen eine entscheidende Rolle spielen und oft das Schlüsselement dafür sind, dass Bildung im Sinne der KE über formale Ausbildung hinaus im Sinne gesellschaftlicher Veränderung wirken kann.

3. Herausforderungen im Bildungssektor

Insgesamt muss für die meisten Entwicklungsländer davon ausgegangen werden, dass die Bildungsbeteiligung zu niedrig ist, um die Anbindung an die globale Wissensgesellschaft und -ökonomie sicherzustellen⁵. In vielen Ländern, insbesondere in den LDCs, ist auch die universelle Primarschulbildung nicht Realität. Desgleichen zeigen sich vor allem in Afrika südlich der Sahara und Südasien hohe Analphabetismusraten unter Jugendlichen und Erwachsenen, wobei diese für Frauen ungleich höher sind als für Männer.

Generell kann gesagt werden, dass der Bildungszugang von der Ebene der Primarschule an vor allem für Mädchen und Frauen, arme Bevölkerungsschichten, Minderheiten und Benachteiligte eingeschränkt ist. Es zeigt sich also in den Bildungssystemen einerseits das Problem sozialer und geschlechtsspezifischer Disparitäten. Andererseits ist die Frage der Bildungsqualität und -relevanz nach wie vor ungelöst. Gründe hierfür sind, neben dem Mangel an entsprechenden finanziellen Mitteln, der Mangel an qualifizierten Lehrkräften und Unterrichtsmaterial, unzureichende Kapazitäten in der Bildungsplanung und -verwaltung sowie schwierige Rahmenbedingungen wie bewaffnete Konflikte oder die HIV/Aids-Pandemie.

Nationale Bildungsstrategien sind oft nicht umfassend, sondern betreffen mitunter nur die Primarschule. Dadurch ist es zu bildungspolitischer Vernachlässigung der anderen Bildungsebenen und insbesondere non-formaler Bildungsmöglichkeiten gekommen, was sich in Unterfinanzierung und Strukturdefiziten sowie in problematischen Übergängen zwischen den Ebenen und fehlender Durchlässigkeit zwischen dem formalen und non-formalen Bildungsangebot ausdrückt. Darüber hinaus sind die Bildungsstrategien oft ungenügend an übergeordnete nationale Entwicklungsstrategien angebunden.

Insbesondere für den Bereich der beruflichen Bildung wird das Problem fehlender Relevanz hervorgehoben. Berufliche Bildung hat oft keine guten Verbindungen zu Wirtschaft und Ar-

⁵ Es darf hier allerdings nicht auf die starken regionalen Unterschiede vergessen werden. Ausnahmen stellen vor allem China und Indien sowie einige andere bevölkerungsreiche Länder wie Brasilien dar. Die Darstellung im Folgenden muss notwendigerweise vereinfachen und bezieht sich daher in erster Linie auf Länder, in denen EZA eine große Rolle für den Entwicklungsprozess spielt.

beitsmarkt, berücksichtigt den informellen Sektor nicht oder zu wenig und entspricht den kulturellen und sozioökonomischen Bedingungen nur ungenügend (UNESCO UNEVOC 2006b, 35).

Die langjährige Vernachlässigung der sekundären und tertiären Bildungsebene hat die strukturelle Finanzknappheit, die prinzipiell für alle Bildungsebenen gilt, insbesondere für die Höhere Bildung sowie für Wissenschaft und Forschung in Afrika südlich der Sahara und den LDCs zu einem gravierenden Problem werden lassen. Die Strukturen auf dieser Ebene sind in vielen Fällen fragmentiert und weisen ein starkes Gefälle gegenüber den Standards der OECD-Länder auf.

Für die tertiäre Bildungsebene sowie für Wissenschaft und Forschung werden des Weiteren folgende Herausforderungen hervorgehoben, die insbesondere für Afrika südlich der Sahara gelten⁶:

- **Starker Anstieg der Besuchsraten („massification“):** Dies hat zu einem drastischen Absinken des Pro-Kopf-Budgets geführt und die Unterfinanzierung verstärkt.
- **Privatisierung und Kostenbeteiligung:** Die Anzahl privater Institutionen wächst rasch, was zur Verzerrung und Fragmentierung der Systeme Höherer Bildung führen kann, da private Institutionen meist nur wenige Disziplinen anbieten.
- **Qualitätssicherung:** Die Qualität der Höheren Bildung steht durch die stark angestiegenen Besuchsraten und die Finanzknappheit unter Druck. Hinzu kommt der wachsende grenzüberschreitende Handel mit Bildungsdienstleistungen, der in vielen Entwicklungsländern zu einem unüberschaubaren und unkontrollierbaren Angebot an kommerziellen Bildungsdienstleistungen von zweifelhafter Qualität geführt hat.
- **Internationalisierung und Braindrain:** Die Abwanderung qualifizierter Fachkräfte sowohl ins Ausland als auch aus dem öffentlichen Bildungssystem in das private bzw. in die Privatwirtschaft erhöht die Fragmentierung der öffentlichen Systeme und erschwert die Qualitätssicherung. Braindrain wird von einigen Industrieländern durch eine aktive Anwerbepolitik von Fachkräften gefördert. Auch Internationalisierungsstrategien der Systeme Höherer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung, sowohl auf nationaler Ebene als auch der EU, fördern die Abwanderung von Studierenden und (wissenschaftlichen) Fachkräften (vgl. Norad 2005b, 19), sofern keine entsprechenden Gegenmaßnahmen getroffen werden.
- **Management und institutionelle Rahmenbedingungen:** Das Management der meisten Systeme höherer Bildung ist in Hinblick auf Effizienz und Wirksamkeit reformbedürftig.
- **Nationale Strategien und Politiken:** Insbesondere was den Wissenschafts- und Forschungsbereich betrifft, haben die wenigsten Länder umfassende nationale Strategien bzw. fehlt es an den Möglichkeiten diese umzusetzen.
- **Nord-Süd-Gefälle und „Digital Divide“:** Im Forschungsbereich zeigt sich insbesondere in Afrika südlich der Sahara und in den LDCs ein starkes Gefälle in wissenschaftlicher und technologischer Hinsicht gegenüber den OECD-Ländern. Der eingeschränkte Zugang zu Technologien, wissenschaftlichen Publikationen und Forschungsergebnissen, die geringen Kapazitäten diese aufzunehmen und zu verarbeiten sowie der Braindrain führen dazu, dass sich der Abstand zu den Institutionen der Industrieländer zunehmend vergrößert.
- **Abhängigkeit von ausländischen Fördermitteln:** Wissenschaft und Forschung sind in vielen Entwicklungsländern in hohem Maße von ausländischen Fördermitteln abhängig.

⁶ Siehe hierzu Holtland/Boeren 2006, 16ff.; Holtland/Boeren 2005, 2; NEPAD 2006, 7.

Dies impliziert auch eine Einschränkung der Souveränität der Institutionen über die Forschungsinhalte.

- Schwache Anbindung an den Bedarf: Die Wissenschafts- und Forschungssysteme verfügen kaum bzw. nur unsystematisch über Verbindungen zur Wirtschaft und zur Ebene der Gemeinden und es gibt oft keine Abstimmung zwischen Forschungsaktivitäten und allgemeinen Entwicklungsstrategien.

4. Trends in der Bildungsförderung – sekundäre Bildungsebene

Die UN-Resolution zum Weltgipfel 2005 sowie der Bericht des Millennium Project heben die Bedeutung von sekundärer und beruflicher Bildung insbesondere für das Empowerment von Frauen hervor. Die Association for the Development of Education in Africa (ADEA) bezeichnet postprimäre Bildung als eine der größten Herausforderungen für Bildung in Afrika, der mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden müsste⁷. Unter den Geberorganisationen hat insbesondere die Weltbank in den letzten Jahren ihre Aktivitäten in diesem Bereich verstärkt.

Grund für die Rückwendung zur Sekundarbildung ist v. a. die stark gestiegene Nachfrage in vielen Entwicklungsländern, die sich wiederum aus den angestiegenen Einschulungsraten in der Primarschule ergibt. Oft führt das Fehlen von Möglichkeiten zur Sekundarbildung auch dazu, dass die Einschulungsraten in der Primarbildung zurückgehen. Darüber hinaus wurde nicht zuletzt aus der Zwischenstandsüberprüfung der MDGs deutlich, dass besser ausgebildete Arbeitskräfte eine Voraussetzung für die Erreichung der MDGs und für die Teilnahme an der globalen Wissensgesellschaft sind. Die Sekundarbildung hat hier eine wesentliche Brückenfunktion einerseits zur Grundbildung, andererseits zu den Ebenen Höherer Bildung sowie Wissenschaft und Forschung. Sekundarbildung gilt darüber hinaus als entscheidender Faktor für das Empowerment von Frauen. Ein weiterer Grund für die erhöhte Aufmerksamkeit für die Sekundarebene liegt darin, dass angesichts globaler Herausforderungen, wie etwa Sicherheit oder der HIV/Aids-Epidemie, die Vermittlung von Werten, Einstellungen und sozialen Kompetenzen sowie gezielte Präventions- und Aufklärungskampagnen an Bedeutung gewinnen. Diese Vermittlung erfolgt vor allem auf der Sekundarstufe.

4.1. Ganzheitliche und sektorübergreifende Ansätze

In der internationalen Diskussion setzt sich insgesamt eine holistische Herangehensweise durch, welche die Berücksichtigung des gesamten Bildungssystems sowie des Bildungssektors im Zusammenspiel mit anderen Sektoren einfordert. Interventionen der EZA auf der sekundären Bildungsebene waren traditionell auf berufliche Bildung konzentriert, die, analog zu der Struktur der Bildungssysteme in den Partnerländern, parallel und meist ohne geeignete Verbindungen zur allgemeinen Sekundarschule organisiert war.

Heute steht eine ganzheitlichere Sichtweise zur Diskussion. Die Brückenfunktion der Sekundarebene zu den anderen Bildungsebenen wird zunehmend berücksichtigt. Ihre Eigenschaft sowohl vorbereitend als auch in sich selbst ausbildend sowie – v. a. in non-formalen Angeboten – nachholend zu sein, machen einen integrierten Ansatz notwendig. In der Diskussion wird daher zunehmend versucht, alle Ebenen und Bereiche, wie allgemeine Sekundarbildung, berufliche Bildung, skills development und alle Formen der Bildungsbereitstellung (staatlich über das formale System oder in non-formalen Angeboten, privat, über zivilgesellschaftliche und Gemeindestrukturen) einzubeziehen. Die Verbindungen und Übergänge zwischen den einzelnen Ebenen, Bereichen und Angeboten sollen gestärkt, die einzelnen Systeme durchlässiger gestaltet werden. Insbesondere soll dadurch die starke Abgrenzung zwi-

⁷ Vgl. die aktuelle Diskussion auf der Website von ADEA: <http://www.adeanet.org> sowie ADEA Newsletter (2004) Vol 16/no 3

schen beruflicher und allgemeiner Sekundarbildung aufgehoben oder zumindest verringert werden.

Betont wird darüber hinaus die Notwendigkeit der Anwendung innovativer Unterrichtsmethoden, -formen und -materialien, insbesondere der IKTs.

Eigene Strategien zur Sekundarbildung gibt es bislang wenige. Die Weltbank hat 2005 ein Strategiepapier zur Sekundarbildung herausgegeben (World Bank 2005) und die Initiative „Secondary Education in Africa“ ins Leben gerufen (SEIA); darüber hinaus haben einige wenige Geber Strategiepapiere zur beruflichen Bildung bzw. skills development veröffentlicht⁸. Die untere Sekundarstufe (7. bis 9. Schulstufe) ist in einem umfassenderen Verständnis und in der UNESCO-Definition Teil der Grundbildung (UNESCO 1997), weshalb Strategien zur Grundbildungsförderung mitunter diese Bildungsebene implizit mit einschließen.

4.2. Jugendförderung

Ein neuer Ansatz in diesem Bereich, die spezifische Förderung der Altersgruppe der Jugendlichen, spiegelt die oben beschriebene ganzheitliche Sichtweise wider. Die Weltbank hat den Weltentwicklungsbericht 2007⁹ diesem Thema gewidmet. Einige bilaterale Geber entwickeln integrierte und sektorübergreifende Konzepte der Jugendförderung (vgl. GTZ 2006). Bildung ist eine wesentliche Komponente dieser Jugendförderung, die jedoch thematisch weit darüber hinausgeht und berufliche Förderung, sozialarbeiterische und Gesundheitsmaßnahmen, Maßnahme zur Stärkung eines demokratischen, rechtsstaatlichen Bewusstseins und die Vermittlung von Werten und sozialen Kompetenzen beinhaltet.

Hinsichtlich der Bildung kommt in der Jugendförderung ebenfalls ein integrierter Ansatz zum Tragen. Dies bedeutet einerseits die Durchführung von Bildungsmaßnahmen sowohl im formalen als auch im non-formalen und informellen Bereich. Andererseits wird vor allem seitens der Weltbank eine Neuorientierung der formalen Bildungssysteme auf der Sekundarebene empfohlen (siehe 4.3.).

4.3. Die Reformstrategie für Sekundarbildung der Weltbank

Insbesondere für Afrika südlich der Sahara empfiehlt die Weltbank eine grundlegende Reform der Sekundarbildung. Diese sei notwendig, um die „Humankapitalschwelle“ zu überschreiten, die für nachhaltiges Wirtschaftswachstum und die Teilnahme an einer globalen, technologisierten Wissensökonomie erforderlich sei (The World Bank 2007, 2).

Im Allgemeinen empfiehlt die Weltbank die traditionellen Trennlinien zwischen allgemeiner Sekundar- und beruflicher Bildung aufzuweichen und eine tendenzielle Verschmelzung der jeweiligen Curricula in die Wege zu leiten. Sekundarbildung soll stärker praktische Kompetenzen im Sinne der Berufsvorbereitung sowie kognitive und soziale Kompetenzen vermitteln. Die Verbindungen zwischen Schule und Arbeitswelt müssen gestärkt werden; ebenso notwendig ist eine Reform der Unterrichtsmethoden hin zu Ansätzen, die den Lernprozess und die Lernenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellen.

Für Afrika südlich der Sahara propagiert die Weltbank die Erarbeitung eines afrikanischen Modells für Sekundarbildung, das an die Bedürfnisse der jeweiligen Länder anzupassen ist. Wesentliche Elemente dieses Modells sind (The World Bank 2007, 2):

⁸ Vgl. Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2005a und b) oder die Schweizerische Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit 2001

⁹ The World Bank (Hg.) (2006). Development and the Next Generation. World Development Report 2007, Washington D.C.

- Ein den verfügbaren Ressourcen angepasstes Modell;
- Lerninhalte, die für die nationalen Entwicklungsmöglichkeiten relevant und diesen angepasst sind;
- Fokus auf den Lernprozess und auf die Qualität der Bildung;
- Zugang für alle, insbesondere für benachteiligte Bevölkerungsgruppen und Mädchen;
- Vielfältige Formen der Bildungsbereitstellung;
- Stärkung der Verantwortung und Rechenschaftspflicht der Schulen;
- Public-Private-Partnerships;
- Curriculum-Reform;
- Flexibilität und Dezentralisierung.

Hinsichtlich der Curriculum-Reform spricht sich die Weltbank für die Integration der unteren Sekundarstufe in Grundbildungsprogramme von insgesamt 9 oder 10 Schuljahren aus. Dadurch soll sichergestellt werden, dass eine möglichst große Anzahl von Schülerinnen und Schülern eine solide Vermittlung wesentlicher Grundkompetenzen erhält. Grundbildungsprogramme auf dieser Stufe sollten verstärkt Mathematik und naturwissenschaftlichen Unterricht und die Vermittlung sozialer und kognitiver Kompetenzen beinhalten. Diese Disziplinen sollen auch in der oberen Sekundarstufe einen Schwerpunkt des Curriculum darstellen, das darüber hinaus die Verwendung von IKTs im Unterricht vorsehen soll.

Wesentlich ist die Stärkung der Verbindungen zur Arbeitswelt, einerseits durch die Integration von Modulen der beruflichen Bildung in die allgemeine Sekundarschule, andererseits durch die Entwicklung eines breit gefächerten und durchlässigen Systems unterschiedlicher formaler und non-formaler Angebote beruflicher Bildung.

Die Weltbank selbst unterstützt die Reform der Sekundarbildung durch Kreditvergabe sowie durch Beratung auf der Policy-Ebene, mit dem Ziel, die Bildungspläne der Partnerländer auf die sekundäre Bildungsebene auszuweiten (ebda. 25 ff). Den multi- und bilateralen Gebern wird empfohlen, Bildungsförderung in der sekundäre Bildungsebene nach Möglichkeit im Kontext von sektorweiten Ansätzen (SWAps) zu stärken (ebda. 2).

4.4. Berufliche Bildung

Stärker auf berufliche Bildung orientierte Ansätze verfolgen einige bilaterale Geber, vor allem Deutschland, die Schweiz und Österreich. Im Gegensatz zur Weltbank, deren Bildungskonzept insgesamt auf der Humankapitaltheorie aufbaut und stark ökonomisiert ist, betont etwa Deutschland das Verständnis von Bildung, auch beruflicher Bildung, als öffentliches Gut (BMZ 2005a, 14).

Generell hat sich in der Bildungsförderung im Bereich Berufsbildung in den letzten Jahren ein Perspektivenwechsel vollzogen. Im Rahmen der Diskussion um die MDGs einerseits und um das Konzept Bildung für Nachhaltige Entwicklung andererseits wird die Bedeutung von beruflicher Bildung für den Entwicklungsprozess breiter reflektiert. Zunächst wird die wesentliche Rolle von beruflicher Bildung für die MDGs betont, was zweifellos auch damit zu tun hat, dass berufliche Bildung gegenüber Primarschulbildung in den vergangenen Jahren stark ins Hintertreffen geraten war. Es wird darüber hinaus auch ein innovatives Paradigma in der beruflichen Bildung eingefordert: Auf Grundlage der Konzepte des lebenslangen Lernens und der Notwendigkeit einer Lernkultur muss das Ziel von beruflicher Bildung nicht nur die Vermittlung beruflicher, sondern auch sozialer und staatsbürgerlicher Kompetenzen sein (vgl. UNESCO UNEVOC 2006 a und b).

Insgesamt kristallisieren sich in der internationalen Diskussion einige wesentliche Trends heraus (BMZ 2005a, 14):

- Verständnis von beruflicher Bildung als Komponente lebenslangen Lernens.
- Anspruch auf Durchlässigkeit aller Bildungsgänge.
- Fokus auf Bedarfsorientierung, Beschäftigungsrelevanz und Zugang für alle.
- Bedeutung von beruflicher Bildung für eine starke Zivilgesellschaft.
- Einbeziehung wesentlicher Akteure der Zivilgesellschaft in Entscheidungsprozesse.
- Zunehmender Stellenwert privater Berufsbildungsträger.

Die Suche nach einem breiteren Ansatz reflektiert auch die Tendenz, berufliche Bildung durch den Begriff „skills development“ zu ersetzen oder zu ergänzen. Skills development bezeichnet die Entwicklung von Kompetenzen in einem umfassenden Sinne und dem jeweiligen Bedarf angepasst. Die Programme kombinieren häufig die Vermittlung von beruflichen und „Lebens“-Kompetenzen (so genannten „life skills“ im Bereich Gesundheit, Hygiene, soziale und rechtliche Kompetenzen etc.) mit Alphabetisierungsmaßnahmen. Skills development schlägt in höherem Maße eine Brücke zu Grundbildung als die klassische formale Berufsbildung, und hat insbesondere für die Ausrichtung der Bildungsförderung auf marginalisierte und benachteiligte Gruppen Bedeutung. Die Schweizerische Entwicklungszusammenarbeit verfolgt das Konzept einer zunehmenden Verschränkung von skills development und Grundbildungsmaßnahmen (vgl. VETNET Interview with Ruth Huber 2007). Skills development findet in hohem Maße im ländlichen Bereich Anwendung und versucht integrierte Lösungsansätze für die Herausforderungen der ländlichen Entwicklung sowie des hohen Analphabetismus unter Erwachsenen und Jugendlichen und die niedrigen Schulbesuchsraten bei Kindern zu geben (vgl. Lagier 2005).

Insgesamt hat in der beruflichen Bildungsförderung die Einbeziehung des informellen Sektors stark an Bedeutung gewonnen. Heute stehen oft non-formale Maßnahmen und Maßnahmen zur Formalisierung der beruflichen Bildung nebeneinander. Wesentlich ist auch die enge Verzahnung mit der Arbeitswelt, etwa im „cooperative training approach“, der eine Zusammenarbeit zwischen Schulen, Betrieben, Gemeindestrukturen und Vereinen vorsieht (vgl. SDC 2001). Die deutsche EZA räumt in dieser Hinsicht der Systematisierung der Wechselwirkung zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik hohen Stellenwert ein (vgl. BMZ 2005a). Die Brückenfunktion der beruflichen Bildung einerseits zur Grundbildung (etwa über non-formale Maßnahmen, die Alphabetisierung und skills development verbinden) andererseits zur wirtschaftlichen Entwicklung wird betont.

Der Trend zur integrierten und auf unterschiedlichen Ebenen ansetzenden Berufsbildungsförderung soll im Folgenden am Beispiel der deutschen EZA aufgezeigt werden. Die deutsche Strategie sieht Interventionen in den Bereichen Berufsbildung für den formalen Arbeitsmarkt, den informellen Arbeitsmarkt sowie für spezifische Segmente des Arbeitsmarktes (z.B. den ländlichen Raum) vor. Schwerpunkte werden in folgenden Interventionsbereichen gesetzt (BMZ 2005a, 19 ff):

- Verknüpfung von Politikformulierungen mit der Schaffung von Rahmenwerken auf der Mesoebene und die Rückkopplung von Ergebnissen auf die Politik- und normative Ebene;
- Partnerschaften zwischen Staat, Privatsektor und Zivilgesellschaft;
- Unterstützung von Prozessen der Dezentralisierung und Privatisierung;
- Stärkung von Institutionen;

- Aus- und Fortbildung für Lehr- und Managementpersonal;
- Förderung internationaler Netzwerke.

Maßnahmen im Bereich Arbeitsmarkt konzentrieren sich v. a. auf (ebda. 22 ff):

- Stärkung von Arbeitsmarktinformationssystemen;
- Unterstützung beim Aufbau von Institutionen der Arbeitsmarktvermittlung und Beratung;
- Unterstützung beim Aufbau von Systemen der Berufsorientierung sowie der Aus- und Weiterbildung von BerufsberaterInnen.

Die Umsetzung erfolgt über den Einsatz eines Instrumentenmixes, wobei der fachtechnischen Beratung, der Beratung bei der Organisationsentwicklung sowie der Aus- und Fortbildung von MultiplikatorInnen in den Partnerländern und in Deutschland besondere Bedeutung zukommt. Die Beteiligung an Korbfinanzierungen in den Partnerländern wird ebenfalls in Erwägung gezogen, falls die sektorale Ausrichtung den Prinzipien der deutschen EZA entspricht (ebda. 21f).

5. Trends in der Bildungsförderung – tertiäre Bildungsebene sowie Wissenschaft und Forschung

Stärker noch als die Rückwendung zur sekundären Bildungsebene hat die Zwischenstandsüberprüfung der MDGs eine Rückbesinnung auf die Bedeutung von Kapazitätenentwicklung im Bereich Höherer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung gebracht. Sowohl die UN-Resolution 2005 als auch das Millennium Project widmen der Kapazitätenentwicklung in diesem Bereich einige Aufmerksamkeit. In der Folge des Weltgipfels bzw. in dessen Vorfeld haben einige bilaterale Geber Initiativen ins Leben gerufen oder unterstützt, um die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung für die MDGs zu reflektieren, etwa das Niederländische Development Assistance Research Council RAWOO¹⁰, die deutsche EZA¹¹ und andere. Im Allgemeinen ist es zu einer Stärkung des Ansatzes „Research for Development“ gekommen.

Um die Bedeutung von Höherer Bildung sowie Wissenschaft und Forschung für die MDGs zu unterstreichen, werden meist vier zentrale Argumente vorgebracht (Holtland/Boeren 2006, 8): Höhere Bildung sowie Wissenschaft und Forschung stimulieren das Wirtschaftswachstum und tragen zur Armutsminderung bei (MDG 1); sie sind entscheidend für die Verbesserung der Bildungssysteme (MDG 2 und 3); sie sind unabdingbar für die Entwicklung fehlender Kapazitäten und Fachkräfte (MDG 4 – 7) und sie schaffen jene Absorptionskapazität, die notwendig ist, um die für die Erreichung der MDGs erforderliche Aufstockung der Finanzflüsse wirkungsvoll umsetzen zu können (MDG 8).

Darüber hinaus haben die globale Wissensgesellschaft und das sich vergrößernde Gefälle zwischen Norden und Süden hinsichtlich wissenschaftlicher und technologischer Kapazitäten deutlich gemacht, dass eine nachhaltige Entwicklung und Teilnahme an globalen Strukturen ohne gezielte Förderung von Wissenschaft und Forschung nicht möglich ist.

In der internationalen Diskussion kristallisieren sich mehrere wesentliche Aspekte heraus. Als Ziel der Förderung im tertiären Bildungsbereich wird allgemein der Aufbau von Innovati-

¹⁰ Vgl. die RAWOO-Lunch Lecture series: 'The Millennium Development Goals, Rethinking Science and Aid' - <http://www.rawoo.nl/main-5a.html>

¹¹ Vgl. die Konferenz „Achieving the Millennium Development Goals: A Challenge for Global Higher Education“, Berlin November 2004.

onssystemen bezeichnet, d. h. die Entwicklungsländer sollen in die Lage versetzt werden, sowohl am globalen Wissen teilzuhaben und dieses zu verwerten als auch – auf Grundlage ihres jeweiligen Bedarfs – eigenes Wissen zu generieren und zu verarbeiten. Außerdem herrscht weitgehend Konsens darüber, dass der Aufbau von eigenständigen und nachhaltigen Strukturen in den Entwicklungsländern dafür unabdingbare Voraussetzung ist. Dies ist insofern von Bedeutung, als die noch in den 1990er Jahren praktizierte Vernachlässigung der Systeme Höherer Bildung und von Wissenschaft und Forschung in diesem Sinne nicht mehr haltbar ist. Stattdessen geht man heute im Allgemeinen von der Notwendigkeit des Aufbaus und der Stärkung nachhaltiger Bildungssysteme aus.

Ein weiterer Trend betrifft das wachsende Bewusstsein darüber, dass auch in den Systemen Höherer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung der Geberländer eine entwicklungspolitische Perspektive verankert werden muss. In diesem Zusammenhang wird zunehmend die Notwendigkeit von globaler Forschung sowohl zu entwicklungsrelevanten Fragestellungen als auch zu globalen Herausforderungen ins Treffen geführt.

Einige Geber unterhalten eigene Strukturen oder Abteilungen für die Förderung von Wissenschaft und Forschung¹² bzw. zielen darauf ab, solche in Zukunft aufzubauen. Generell besteht eine enge Zusammenarbeit mit den Institutionen im Bereich Höherer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung im eigenen Land, die meist auch für die Abwicklung einer Reihe von Programmen und Maßnahmen zuständig sind¹³. Wo Strategien der Bildungsförderung im Bereich Höherer Bildung und Wissenschaft und Forschung existieren, orientieren sich diese im Allgemeinen thematisch am übergeordneten Ziel der Armutsminderung sowie an den MDGs. Die besondere Berücksichtigung der Gender-Perspektive ist generell als Querschnittsthematik verankert.

Im Folgenden soll versucht werden, einen Überblick über die allgemeinen Trends in der Bildungsförderung im tertiären Bildungsbereich sowie in Wissenschaft und Forschung zu geben¹⁴. Wo für Geberorganisationen oder -länder spezifische bzw. kontroverse Ansätze existieren, werden diese angerissen.

5.1. Policy-Ebene

Generell wird die Erarbeitung kohärenter nationaler bzw. in verstärktem Maße regionaler Strategien für den Bereich Höherer Bildung sowie Wissenschaft und Forschung unterstützt. In den Bildungssektorentwicklungsprogrammen bzw. in nationalen Entwicklungsprogrammen fand die tertiäre Bildungsebene bislang kaum Berücksichtigung. Kohärente Forschungsstrategien existieren selten bzw. sind diese oft nicht mit den nationalen Entwicklungsprogrammen abgestimmt.

Die erhöhte Aufmerksamkeit für Höhere Bildung sowie Wissenschaft und Forschung hat diesbezüglich zu einem Umdenken geführt, das sich sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene bemerkbar macht. Regionale Institutionen bzw. Strukturen, wie etwa die Afri-

¹² Z. B. SAREC, Department for Research Cooperation der schwedischen EZA-Agentur SIDA
Web: http://www.sida.se/?d=254&a=4508&language=en_US
Oder das Central Research Department des britischen Department for International Development (DFID)
Web: <http://www.dfid.gov.uk/research/>

¹³ Z. B. die Zusammenarbeit zwischen der deutschen GTZ und dem Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), der Alexander von Humboldt-Stiftung und der Deutschen Forschungsgemeinschaft; die Zusammenarbeit der norwegischen EZA-Agentur Norad mit dem Norwegian Centre for International Cooperation in Higher Education (SIU) und dem Research Council of Norway oder die Zusammenarbeit des niederländischen Außenministeriums mit dem Netherlands Development Assistance Research Council (RAWOO) und der Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC)

¹⁴ Die Ausführungen in 5.1. bis 5.3. stützen sich weitgehend auf verfügbare Informationen und Publikationen bi- und multilateraler Geberorganisationen, auf Holtland/Boeren 2005 und 2006 sowie auf die Publikationen des EADI Directors' Meeting 2006.

kanische Union bzw. NEPAD, haben in jüngster Zeit kontinentale bzw. regionale Strategien zum Auf- und Ausbau von Wissenschaft und Forschung verabschiedet, beispielsweise den „Africa’s Science and Technology Consolidated Plan of Action“ (vgl. NEPAD 2006). Diese beinhalten einerseits Maßnahmen der personellen und institutionellen Kapazitätenentwicklung, v. a. im Rahmen des Aufbaus von Exzellenzzentren. Andererseits steht die Verbesserung der Rahmenbedingungen im Vordergrund, d. h. die Erarbeitung von Strategien und Politiken, der Aufbau von Verbindungen zur Zivilgesellschaft und die Verbesserung der Qualität von Wissenschaft und Forschung.

Maßnahmen der Bildungsförderung durch bi- und multilaterale Geber auf dieser Ebene zielen meist auf die Stärkung existierender regionaler Strukturen und Programme ab, wie etwa auf die Programme der AU/NEPAD. Die Erarbeitung von nationalen und regionalen Reformstrategien für Höhere Bildung sowie Wissenschaft und Forschung bzw. die Erweiterung existierender Bildungsstrategien auf diese Bereiche wird von den Gebern zunehmend unterstützt, eine direkte Förderung über SWAps und Budgethilfen tendenziell angestrebt (vgl. Norrad 2005b).

Divergierende Ansätze in der internationalen Bildungsförderung zeigen sich hinsichtlich der Schwerpunktsetzungen in der Unterstützung nationaler bzw. regionaler Systeme Höherer Bildung und von Wissenschaft und Forschung. Während einige Geber (z.B. Norwegen oder Schweden) die Stärkung nachhaltiger nationaler bzw. regionaler Universitätssysteme in den Partnerländern grundsätzlich als zentral betrachten, verfolgt die Weltbank eine pragmatischere Strategie. Systeme Höherer Bildung sollen in gezielten Bereichen, in Abhängigkeit davon, was als Wettbewerbsvorteils („comparative advantage“) des jeweiligen Landes verstanden wird, gestärkt werden (vgl. The World Bank 2002). In ihrem Konzept der „Science, Technology and Innovation Capacity“ zur Erreichung der MDGs nimmt sie von der Förderung von Universitäten und Forschungsinstitutionen als Orte formaler wissenschaftlicher Kapazität tendenziell Abstand. Insbesondere in armen Ländern sollen vielmehr jene Forschungskapazitäten gefördert werden, die existierendes Wissen und Technologie bestmöglich auf bestehende Probleme anwenden¹⁵.

Wesentlich im Policy-Bereich ist auch die Förderung von regionalen Plattformen oder Think tanks, wie beispielsweise ADEA, die einen wichtigen Beitrag zur Herausbildung von Kapazitäten und Strukturen auf regionaler und nationaler Ebene - etwa bei den zuständigen Ministerien - leisten.

5.2. Programmebene

Im Allgemeinen manifestieren sich drei Typen von Programmen, die im engeren Sinne als KE-Programme verstanden werden:

Stipendienprogramme,

Programme zum Institutionsaufbau und

Programme der Forschungskooperation.

Häufig gibt es auch integrierte Programme, die unterschiedliche Komponenten enthalten. Insgesamt ist der Trend zu verzeichnen, dass von reinen Stipendienprogrammen in den Geberländern, die traditionell einen Schwerpunkt der Bildungsförderung darstellten, zunehmend zugunsten von Programmen zur Struktur- und Institutionsförderung vor Ort, also in den Entwicklungsländern selbst abgegangen wird. Des Weiteren zeigt sich der Trend, die Bildungs-

¹⁵ Vgl. die Dokumente der Weltbank zum Global Forum on Science, Technology and Innovation, Februar 2007, auf der Website der Weltbank: <http://www.worldbank.org>

förderung auf der postsekundären Bildungsebene auf den nicht-akademischen Bereich, v. a. zur gezielten Unterstützung von Kapazitäten in zentralen Institutionen, auszudehnen.

5.2.1. Stipendienprogramme

Stipendienprogramme gelten dann als sinnvoll, wenn eine gute Bedarfsanbindung, eine Berücksichtigung des institutionellen Kontextes des/der Geförderten besteht – das im Förderprogramm Erlernte also nach Rückkehr auch tatsächlich angewendet werden kann – und die Nachhaltigkeit der Programme durch Maßnahmen der Nachbetreuung gesichert wird. Wesentlich ist, dass individuelle Aus- und Weiterbildung mit Programmen zur institutionellen Entwicklung verbunden ist. Neben der Tatsache, dass Stipendienprogramme prinzipiell relativ hohe Kosten für Individualförderung bedeuten, besteht ein entscheidender Nachteil im Risiko, dass der/die Geförderte nach Beendigung des Programms nicht in das Herkunftsland zurückkehrt, dass also durch das Programm der Braindrain verstärkt wird.

In jüngster Zeit wird versucht, die Relevanz von Stipendienprogrammen im Sinne nachhaltiger Entwicklung und Armutsminderung zu steigern. Dies geschieht einerseits durch eine bessere Anbindung der Programme an breitere Entwicklungsprogramme, durch die Vergabe von Stipendien vor Ort, d. h. in den Partnerländern, oder durch die Anbindung der Programme an Institutionsaufbauprogramme (etwa durch mehrjährige Ausbildungsverträge mit einer Partnerinstitution im Süden, wo die personelle Aus- und Weiterbildung über Stipendien einem Personalentwicklungsplan folgt).

Eine wesentliche Entwicklung auf diesem Gebiet ist die Erweiterung der Bildungsförderung auf Kapazitätsentwicklungsmaßnahmen im postsekundären nicht-akademischen Bereich. Hier steht in der Regel die gezielte Stärkung von personellen und damit verbundenen institutionellen Kapazitäten in zentralen Verwaltungsbereichen der Partnerländer im Vordergrund. Zielgruppe sind Fach- und Führungskräfte von Ministerien, zentralen und regionalen Institutionen der staatlichen Verwaltung sowie von NGOs und Organisationen der Zivilgesellschaft. Kurze, mit dem Bedarf der Institutionen in den Partnerländern abgestimmte Maßnahmen bzw. maßgeschneiderte Programme können sowohl in den Geber- als auch in den Partnerländern stattfinden.

5.2.2. Programme des Institutionsaufbaus

Programme dieser Art zielen darauf ab, Institutionen Höherer Bildung und von Wissenschaft und Forschung in Entwicklungsländern administrativ und auf Ebene der akademischen Qualität zu stärken. Meist erfolgen diese Programme durch Zusammenarbeit zwischen Institutionen im Norden und im Süden, verstärkt auch durch die Förderung institutioneller Kooperationen auf regionaler Ebene.¹⁶ Die Maßnahmen können unterschiedlich sein und etwa Curriculum-Entwicklung und Personalausbildung, den Aufbau von Forschungskapazität, die Verbesserung von Management, Verwaltung und Organisation, die Stärkung der Infrastruktur oder die Erweiterung der finanziellen Basis des Instituts beinhalten. Immer häufiger umfassen sie auch den Aufbau von Studiengängen an einer Institution im Entwicklungsland in Zusammenarbeit mit einer Institution im Geberland bzw. den Aufbau gemeinsamer Studiengänge (joint programmes).

Ein langfristiger Ansatz hat sich für die Institutionsentwicklung als notwendig erwiesen, was für die Geberseite auch die Notwendigkeit langfristiger Unterstützung und Finanzierung bedeutet. Langfristige institutionelle Partnerschaften wären in diesem Sinne optimal; selten gelingt jedoch eine tatsächlich gleichberechtigte Partnerschaft. Die Regel ist aufgrund der

¹⁶ Vgl. hierzu das AKP-EU-Kooperationsprogramm EDULINK, das in erster Linie auf die Stärkung von Netzwerken zwischen Institutionen Höherer Bildung in den AKP-Ländern ausgerichtet ist. Web: <http://www.acp-edulink.eu>

besseren Bedingungen für die Institutionen im Norden eher eine Machtasymmetrie zugunsten letzterer.

Ein weiterer potenzieller Nachteil solcher Partnerschaften besteht darin, dass sie tendenziell den ebenfalls notwendigen Süd-Süd-Kooperationen Ressourcen entziehen. Eine Möglichkeit dem zu begegnen ist der Aufbau von Netzwerken, die neben Institutionen im Norden auch mehrere Partner im Süden umfassen.

Die Langzeitwirkung von Programmen des Institutionsaufbaus hängt entscheidend vom Umfeld ab, in dem sie operieren, v. a. davon, ob sie in eine breitere nationale oder regionale Forschungsstrategie eingebettet sind (siehe oben).

5.2.3. Forschungsk Kooperationen

Forschung in Entwicklungsländern wird meistens über Forschungsk Kooperationen zwischen Institutionen in den Geber- und Partnerländern oder über Forschungsprojekte im Zusammenhang mit anderen EZA-Programmen unterstützt. Forschungsk Kooperationen ähneln in der Form häufig Programmen der Institutionsentwicklung. Programme dieser Art gelten dann als wirkungsvoll, wenn die Projektziele klar festgelegt sind, die Partner gemeinsam über alle Belange des Programms entscheiden, die Zusammenarbeit langfristig und partizipativ ausgerichtet ist und die Ergebnisse für beide Partner von Nutzen sind.

Viele Geber versuchen zudem Forschung in Entwicklungsländern dadurch zu unterstützen, dass sie die Verbindung zwischen ihren Programmen und Interventionen einerseits und den Forschungsinstitutionen im Partnerland andererseits stärken. Dabei wird v. a. multidisziplinäre, anwendungs- und problemorientierte Forschung sowie Forschung in entwicklungsrelevanten Bereichen gefördert.

Zunehmend zeigt sich auch die Bestrebung, Forschung näher an die betroffene Bevölkerung heranzubringen und Gemeinden sowie die Zivilgesellschaft in die Forschung einzubeziehen, etwa durch die Anwendung partizipativer Ansätze.

5.3. Stärkung der entwicklungspolitischen Dimension im Norden und global

Die Verankerung der entwicklungspolitischen Dimension in den Institutionen Höherer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung in den Ländern des Nordens bzw. auf globaler Ebene ist inzwischen inhärenter Teil der Bildungsförderung in diesem Bereich geworden. Irish Aid betont etwa in ihrem jüngsten Programm zur Stärkung von Forschungsk Kooperationen, dass die Institutionen im eigenen Land noch nicht über die notwendigen Kapazitäten verfügen würden, um in entsprechender Art und Weise zur Erreichung der MDGs beizutragen, weshalb in den ersten Jahren des Programms der Fokus auf Kapazitätenentwicklung an den irischen Institutionen selbst gelegt wird (Irish Aid 2007, 2f.). Eine wesentliche Maßnahme besteht etwa darin, dass an den Institutionen Höherer Bildung das Mainstreaming eines entwicklungsrelevanten Blickwinkels in den Studiengängen selbst gefördert werden soll.

Auf EU-Ebene wird die Bedeutung von Bildungsförderung im tertiären Bildungssektor sowie in Wissenschaft und Forschung zunehmend anerkannt. Rezente Dokumente der EU-Kommission zur Entwicklungspolitik wie der Europäische Konsensus und die EU-Afrika-Strategie spiegeln diesen Trend wider¹⁷. Zudem hat die EU einige Programme zur akademischen Zusammenarbeit und Mobilität - etwa EDULINK und Erasmus Mundus - entwickelt, die in diesem Sinne relevant sind. Darüber hinaus will die EU Entwicklungsforschung in den Mit-

¹⁷ Siehe hierzu: Commission of the European Communities 2006, Council of the European Union 2005, Der Europäische Konsens 2005.

gliedsstaaten sowie in einer europäischen Dimension und mit einer europäischen Perspektive stärker fördern. Ein wesentlicher Aspekt ist hierbei die angestrebte bessere Vernetzung zwischen der Wissenschaft und der Ebene der Politik. Geplant ist u. a. die Erstellung eines European Development Report ab dem Jahr 2008 (vgl. Moreau 2006).

Ein weiterer Aspekt, der zunehmend ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, ist die Notwendigkeit Forschung im Norden stärker auf globale Probleme bzw. Herausforderungen der Entwicklungsländer auszurichten (vgl. Millennium Project 2005, 228). In diesem Sinne definieren die meisten Geber in ihren Strategien entwicklungsrelevante thematische Bereiche (v. a. Gesundheit, Umwelt), in denen Forschung spezifisch gefördert wird. Dies geschieht häufig auch über die Unterstützung internationaler Programme und Netzwerke.

Eine „Globalisierung“ der Entwicklungsforschung über geographische und thematische Grenzen der unmittelbaren Verwertbarkeit in der EZA hinaus und in einer interdisziplinären Perspektive wird von Seiten einiger Entwicklungsforscher gefordert¹⁸. Durch die Erarbeitung eines gemeinsamen globalen Verständnisses von sozialem Wandel und Entwicklung sei es leichter möglich, der Stimme des Südens bzw. des Ostens auch im Norden Gewicht zu verschaffen und Partnerschaften symmetrischer zu gestalten (Haddad 2006). Notwendig sei ebenso die Verbesserung der Rechenschaft von Entwicklungsforschung gegenüber der Zivilgesellschaft im Norden und im Süden. Dazu sei es notwendig, diese als letztendliche „Nutzer“ der Forschungsergebnisse in den Dialog einzubinden (ebda. sowie Jackson 2006).

5.4. Herausforderungen und Empfehlungen der internationalen Diskussion

In der internationalen Diskussion kristallisieren sich folgende Empfehlungen heraus, um die Rolle von Wissenschaft und Forschung für Armutsminderung, nachhaltige Entwicklung und für die Erreichung der MDGs zu stärken:

- Höhere Bildung sowie Wissenschaft und Forschung müssen stärker in Armutsminderungsstrategien (PRSPs) integriert werden.
- Aus den für die Erreichung der MDGs zusätzlich zur Verfügung gestellten Mitteln sollten verstärkt Höhere Bildung sowie Wissenschaft und Forschung gefördert werden.
- Süd-Süd-Kooperationen und Nord-Süd-Kooperationen müssen gestärkt werden; Geber sollten Strategien ausarbeiten, um das Interesse nördlicher Institutionen an Kooperationen zu wecken.
- Die unterschiedlichen Formen von Kapazitätenentwicklungsprogrammen sollten stärker miteinander verschränkt werden.
- Eine bessere Koordinierung auf unterschiedlichen Ebenen (innerhalb der Programme einer Geberorganisation, innerhalb eines Landes, unter den Geberorganisationen sowie zwischen Wissenschaft und Politik) ist notwendig.
- Die Programme sollten stärker auf die Schaffung von förderlichen Rahmenbedingungen (v. a. auf der Ebene von Bildungs- und Forschungspolitik) ausgerichtet sein, etwa durch Beratung und Unterstützung der betroffenen Ministerien bei der Ausarbeitung von Strategien.
- Entwicklungsforschung im Norden muss gestärkt werden. Um das Gewicht südlicher Ansätze zu erhöhen muss sich Entwicklungsforschung stärker mit globalen Problemen befassen und in einem methodischen Sinn globalisieren. Die Rechenschaft gegenüber und Kommunikation mit der Zivilgesellschaft – die eigentlichen Adressaten der For-

¹⁸ Vgl. hierzu die Diskussionen auf dem EADI Directors' Meeting 2006 in EADI Newsletter 2-2006.

schung – muss verbessert werden. Entwicklungsforschung muss stärker trans- und multidisziplinär arbeiten und lokalem Wissen mehr Raum geben.

- Die Verbindungen zwischen Wissenschaft und Forschung und der Ebene der Politik müssen gestärkt werden.
- Strategien und Maßnahmen zur Reduktion bzw. zum Ausgleich von Braindrain müssen erarbeitet werden, beispielsweise durch die Schaffung besserer Arbeitsbedingungen in den Herkunftsländern, durch Modelle der zirkulären Migration (brain circulation) oder Kompensationszahlungen der Aufnahmeländer an die Herkunftsländer.
- Die Kohärenz in Politik und Strategie der Geberländer muss verbessert werden um zu vermeiden, dass in der Förderung Höherer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung unterschiedliche Ministerien einander widersprechende Ziele verfolgen.

6. Problemfelder

6.1. Kommodifizierung von Bildung

In jüngster Zeit werden die Auswirkungen des wachsenden Handels mit Bildungsdienstleistungen auf die Bildungssysteme in Entwicklungsländern sowie auf die Verankerung des Entwicklungsgedankens in der Wissenschafts- und Forschungslandschaft im Norden verstärkt wahrgenommen und ebenso wie der Umbau der öffentlichen Systeme v. a. im Sinne marktwirtschaftlicher Funktionsweisen als problematisch oder zumindest widersprüchlich erkannt. In den Entwicklungsländern selbst kommt es dadurch potenziell und tendenziell zu wachsenden sozialen Disparitäten und Qualitätseinbußen (siehe S. 9). Dies betrifft in erster Linie die Systeme Höherer Bildung und beruflicher Weiterbildung für Erwachsene im sekundären und postsekundären nicht-universitären Bereich. In den Ländern des Nordens wird es zunehmend schwieriger, die Institutionen Höherer Bildung vom Nutzen von Partnerschaften mit dem Süden zu überzeugen. Internationalisierungsstrategien werden im Norden v. a. unter dem Blickwinkel der angestrebten Anwerbung zahlender Studierender bzw. hochqualifizierter Forscher gesehen. Hierbei stehen die Aufwertung des eigenen Studienortes und die Stärkung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit im Zentrum der Bemühungen. Vernetzung, Kooperation und Austausch wird in erster Linie mit Institutionen aus anderen OECD-Ländern bzw. „aufstrebenden Nationen“, v. a. China, gesucht. Dies läuft dem gegenwärtigen Trend der Bildungsförderung, nachhaltige Strukturen im Süden aufzubauen, Kooperationen zwischen Institutionen des Nordens und des Südens anzuregen und den Braindrain zu mindern, zuwider.

Der Kommodifizierungstrend verstärkt zudem die bestehenden Asymmetrien in der globalen Bildungs- und Wissenschaftslandschaft, in der die Entwicklungsländer und insbesondere Afrika südlich der Sahara eine marginale und in jeder Hinsicht abhängige Stellung einnehmen (vgl. Samoff 2005). Das globale System akademischer Anerkennung (Methoden, Referenzkörper, Akkreditierungssysteme, Forschungsinhalte etc.) stammt nicht aus den Entwicklungsländern und spiegelt weder deren Bildungs- und Wissenschaftstraditionen noch deren Interessen wider. Um die Marginalisierung zu überwinden, bedarf es nicht nur der stärkeren Integration der Entwicklungsländer in das bestehende globale Wissenschaftssystem, sondern auch einer generellen Umorientierung desselben mit dem Ziel, den globalen akademischen Referenzrahmen nicht mehr ausschließlich auf Traditionen, Normen und Interessen der Länder des Nordens auszurichten. Der Trend zur Kommodifizierung von Bildung und Wissenschaft erschwert diese Neuausrichtung.

Die negativen Auswirkungen zeigen sich auch in Bezug auf die Umsetzung der Prinzipien von Ownership und Partnership in der Bildungsförderung bzw. der Anwendung innovativer

Methoden wie etwa der partizipativen oder nachfrageorientierten Forschung (demand-led research). Derartige Methoden sind meist prozessorientiert und zeitintensiv und laufen daher Gefahr, das Interesse potenzieller Partner in Geberländern an institutionellen Partnerschaften oder Kooperationsprojekten zu mindern. Publikations- und Vermarktungsdruck in der Forschungslandschaft des Nordens führen dazu, dass die Anwendung effektiver Entwicklungsfördernder Instrumente in der Praxis von den nördlichen Institutionen als nicht lohnend angesehen wird (vgl. Holtland/Boeren 2006, 26).

6.2. Bildungskonzepte auf ökonomischer Grundlage

Insbesondere die Weltbank vertritt Bildungskonzepte auf Grundlage der Humankapitaltheorie, die Bildung vorwiegend vom Blickwinkel ihrer ökonomischen Verwertbarkeit betrachten und nicht-ökonomische Funktionen für Gesellschaft und Individuum aussparen. Durch die zentrale Rolle der Weltbank in der internationalen Gebergemeinschaft haben diese Bildungskonzeptionen in der internationalen Bildungsförderung zunehmend Gewicht erhalten.

Wesentlicher Kritikpunkt an der Weltbank-Bildungskonzeption ist¹⁹, dass sie im Widerspruch zum Grundsatz, Bildung als Menschenrecht zu sehen, steht. Die Anwendung dieser Konzeption auf die Bildungsförderung wird dafür kritisiert, dass sie potenziell und tendenziell die sozialen Disparitäten vergrößert, lokales Wissen marginalisiert sowie Methoden und Instrumente aus der Betriebswirtschaft auf Bildung und Bildungsförderung anwendet. Didaktische und pädagogische Kriterien, die den interaktiven Lernprozess ins Zentrum der Diskussion stellen, geraten gegenüber Kriterien der Effizienz und Messbarkeit ins Hintertreffen (Samoff 2005).

Bildungsförderung auf alleiniger Grundlage ökonomischer Kriterien kann zu schwerwiegenden Unausgewogenheiten in den Bildungssystemen der Entwicklungsländer führen, etwa zur Vernachlässigung einzelner Bildungsebenen oder Fachdisziplinen in der Höheren Bildung.

6.3. Kohärenz

Am Beispiel des Umgangs mit dem globalen Phänomen der Bildungsökonomisierung zeigt sich die Problematik der Kohärenz in der Politik der Geberländer. Manche Geberorganisationen, etwa Norwegen, weisen explizit auf den Widerspruch zwischen der globalen Tendenz zur Kommodifizierung von Bildung und dem EZA-Grundsatz von Bildung als öffentliches Gut hin (Norad 2005b, 7) und fordern in diesem Sinne die Erarbeitung kohärenter Strategien, beispielsweise durch Zusammenarbeit der entsprechenden Ministerien. Norwegen, aber auch Schweden, unterstreichen zudem die zentrale Rolle öffentlicher Universitäten in den Partnerländern, auf deren Stärkung die Förderstrategie fokussiert (ebda. 5).

Die meisten Geberorganisationen gehen hingegen im besten Falle implizit auf diesen Widerspruch ein. Das erklärte Ziel der EU-Bildungs- und Forschungspolitik ist es, die Konkurrenzfähigkeit der EU zu erhöhen. Auch die bislang vorliegenden Konzepte zum geplanten European Development Report orientieren sich stärker an diesem Ziel als an den Forschungsbedürfnissen der Entwicklungsländer. Die EU hat zwar in der jüngsten Zeit Programme zur institutionellen Kapazitätenentwicklung im Süden geschaffen (z. B. EDULINK für die AKP-Staaten) sowie in die Forschungsstrategie²⁰ einige Maßnahmen zur Förderung institutioneller Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern bzw. zirkulärer Migration von Hochqualifizierten integriert. Dennoch zeigt sich ein tendenzieller Widerspruch zwischen den Zielen der EU-

¹⁹ Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit der Bildungskonzeption der Weltbank siehe Langthaler/Scharer 2005.

²⁰ Vgl. das 7. EU-Rahmenprogramm für Forschung, Technologische Entwicklung und Demonstration http://cordis.europa.eu/fp7/home_en.html und <http://rp7.ffg.at/RP7.aspx>

Bildungs- und Forschungspolitik und den Zielen der EZA. Ob die o.e. Maßnahmen ausreichen um die bestehenden Inkohärenzen auszugleichen, das ist zurzeit nicht absehbar.

Die Weltbank und das Millennium Project gehen kaum auf die Problematik der Bildungsökonomisierung ein, sondern propagieren im Gegenteil rein ökonomisch orientierte Bildungsreformen (siehe 6.2.).

6.4. Fragmentierung der Strukturen

Die starke Konzentration der Förderung auf anwendungsorientierte entwicklungsrelevante Forschungsgebiete im Sinne der MDGs birgt das Risiko, die Fragmentierung der Strukturen Höherer Bildung und von Wissenschaft und Forschung in den Entwicklungsländern zu erhöhen. Nicht-ökonomische oder im Sinne der MDGs relevante Disziplinen werden tendenziell vernachlässigt. Die Nachhaltigkeit, Eigenständigkeit und umfassende Funktionalität der Strukturen Höherer Bildung und von Wissenschaft und Forschung im Sinne der Fähigkeit die konkreten Entwicklungsprobleme des jeweiligen Landes oder der jeweiligen Region zu lösen, wird so potenziell in Frage gestellt. Die Abhängigkeit der Forschung im Süden von Fördermitteln oder auch von Ergebnissen der Grundlagenforschung aus dem Norden wird nicht gemindert, sondern kann letztlich sogar erhöht werden.

6.5. Fehlende Koordinierung auf der operativen Ebene

Auf der operativen Ebene zeigt sich die dringliche Notwendigkeit der besseren Koordinierung der Bildungsförderung v. a. im postsekundären Bereich. Dies gilt in mehreren Dimensionen (Holtland/Boeren 2006, 27): Zunächst wäre eine bessere Koordinierung zwischen den verschiedenen Programmen der einzelnen Geberorganisationen sinnvoll. Wichtig ist ebenso die Koordinierung auf Ebene der Partnerländer, wobei die Frage im Vordergrund steht, ob die vorhandenen Mittel an unterschiedliche Institutionen verteilt oder besser an einige zentrale Exzellenzzentren vergeben werden sollen. Während die Konzentration der Mittel zweifellos effizienter scheint, birgt sie die Gefahr, dass große, gut ausgestattete Institutionen isoliert von den sie umgebenden gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen arbeiten. Wesentlich ist daher die Anbindung solcher Exzellenzzentren an bereits existierende Strukturen. Eine weitere Ebene der Koordinierung ist die zwischen Programmen der Kapazitätenentwicklung im engeren Sinn und Sektor- oder Subsektorprogrammen. Schließlich bedeutet bessere Koordinierung auch die Verwendung von Forschungsergebnissen in der EZA, was bislang nur beschränkt der Fall war. Die Verbindungen zwischen EZA und Wissenschaft müssen daher gestärkt werden. Letztlich ist auch eine bessere Koordinierung der Geberorganisationen auf unterschiedlichen Ebenen notwendig.

7. Abschließende Bemerkungen

Die im vorliegenden Working Paper dargestellten Trends in der Bildungsförderung im Rahmen der Kapazitätenentwicklung für die MDGs zeigen den Versuch, nach Jahren der Konzentration auf Primarschulförderung Bildungsförderung im Sinne ganzheitlicher Ansätze auch auf die sekundäre und tertiäre Bildungsebene sowie auf Wissenschaft und Forschung auszudehnen. Darüber hinaus werden eine sektorübergreifende Herangehensweise sowie ein stark angewachsenes Bewusstsein über die Notwendigkeit der Ausrichtung aller Bildungsebenen auf Armutsminderung und nachhaltige Entwicklung sichtbar.

Diese Trends weisen im Sinne der Ganzheitlichkeit von Bildung und Bildungsförderung zweifellos in eine viel versprechende Richtung. Es muss jedoch an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass vernachlässigte Bereiche der Grundbildung, vor allem Erwachsenenalphabetisierung und frühkindliche Entwicklung, vom hier besprochenen Trend zur Ganzheitlichkeit

bislang kaum profitieren konnten. Im Sinne der Armutsminderung wäre verstärkte Aufmerksamkeit für diese Bereiche dringend notwendig.

Was die hier diskutierten Trends der Bildungsförderung betrifft, so manifestieren sich vor allem zwei wesentliche Herausforderungen: Es gilt einerseits die Marginalisierung vieler Entwicklungsländer, insbesondere Afrikas und der LDCs, in der globalen Wissensgesellschaft zu überwinden und andererseits die Marginalisierung der Entwicklungsthematik in der globalen Wissensökonomie und Wissenschaft zu überwinden. Dabei stellt sich die Frage, ob globale Trends wie die Kommodifizierung von Bildung und Wissenschaft und die Förderung von Brain drain aus dem Süden in den Norden durch die Anstrengungen der EZA und der Bildungsförderung ausgeglichen werden können.

Zudem zeigt sich die Herausforderung, das Spannungsfeld zwischen dem Effizienz- und Wirksamkeitsgebot sowie dem Risiko der utilitaristischen und instrumentalisierenden Beschränkung von Bildungsförderung und Entwicklungsforschung auf EZA-Belange konstruktiv aufzulösen.

Es zeichnet sich vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit einer generellen Neuorientierung der globalen Bildungs- und Wissenschaftssysteme ab, um die bestehenden Asymmetrien und strukturellen Abhängigkeiten zu überwinden. Damit die EZA dazu einen wirksamen Beitrag leisten kann, bedarf es unter anderem einer tief greifenden Kohärenzdebatte.

Abkürzungsverzeichnis

ADEA	Association for the Development of Education in Africa
AKP-Staaten	Afrika, Karibik und Pazifik-Staaten
AU	African Union
BMZ	Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DFID	Department for International Development
EADI	European Association of Development Research and Training Institutes
EFA	Education for All
EU	Europäische Union
EZA	Entwicklungszusammenarbeit
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
KE	Kapazitätentwicklung
LDCs	Least Developed Countries
MDGs	Millennium Development Goals (Millenniums-Entwicklungsziele)
NEPAD	New Partnership for Africa's Development
NUFFIC	Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper
RAWOO	Netherlands Development Assistance Research Council
SAREC	Department for Research Cooperation (der schwedischen EZA-Agentur SIDA)
SIDA	Swedish International Development Cooperation Agency
SIU	Norwegian Centre for International Cooperation in Higher Education

Literatur

Association for the Development of Education in Africa (Hg.) (2004). ADEA Newsletter Volume 16, Number 3

Bridging Research, Technology and Development: Sustainable Water Resource Management in Eastern Africa. Project Report. Workshop. 4th – 8th December 2006, Tiwi Beach Resort, Mombasa – Ukunda, Kenya. Online in Internet:
<http://www.ipgl.at/EAWA/EAWA%20WORKSHOP%20REPORT%20February%202007.pdf/download>
(Stand: 26.6.2007)

Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – BMZ (Hg.) (2005a). Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit, Bonn.

Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – BMZ (Hg.) (2005b). Berufsbildung in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit, Bonn.

Commission of the European Communities (Hg.) (2006). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Investing in People. Communication on the thematic programme for human and social development and the financial perspectives for 2007 – 2013. COM(2006) 18 final, Brussels.

Council of the European Union (Hg.) (2005). The EU and Africa: Towards a strategic partnership. 15961/05 (Presse 367), Brussels.

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

Department for International Development – DFID (Hg.) (2005). DFID Research Funding Framework.

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit – GTZ (Hg.) (2006). Approaches and Methods for the Promotion of Children and Youth in German Development Cooperation, Eschborn.

Deutscher Akademischer Austausch Dienst et alii (Hg.) (2005). Achieving the Millennium Development Goals: A Challenge for Global Higher Education, Conference, Berlin 3rd-4th November 2004, Bonn.

Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (Hg.) (2001). Skills Development in Swiss Development Cooperation. Insight and Outlook, Zürich.

EADI Newsletter 2-2006, Bonn.

Der Europäische Konsens (2005). Gemeinsame Erklärung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten, des Europäischen Parlaments und der Kommission zur Entwicklungspolitik der Europäischen Union: „Der Europäische Konsens“. Amtsblatt der Europäischen Union 2006/C 46/01.

Haddad, L. (2006). Reinventing Development Research, in: EADI Newsletter 2-2006, 4-5.

Holtland, G./A. Boeren (2006). Achieving the Millennium Goals in Sub-Saharan Africa: the role of international capacity building programmes for higher education and research, Den Haag.

Holtland, G./A. Boeren (2005). Towards effective support to higher education and research in developing countries. Synthesis of the contributions and outcomes of “A changing landscape”. Nuffic expert meeting. September 2005.

Irish Aid (Hg.) (2006). Programme of Strategic cooperation between Irish Aid and Higher Education and Research Institutes 2007-2011.

Jackson, C. (2006). Disciplines, Dialogues and Development: Some (mainly) anthropological reflections, in: EADI Newsletter 2-2006, 5-6.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.) (2007). Grünbuch. Der europäische Forschungsraum: Neue Perspektiven. KOM (2007) 161 endgültig.

Lagier, Fabienne (2005). Rural Skills Development: A Swiss Perspective, in: Skills Development for Rural People: A Renewed Challenge. Working Group for International Cooperation in Skills Development. Debates in Skills Development. Paper 10, 29-33.

Langthaler, Margarita (2004). Das Konzept der Kapazitätenentwicklung in der Entwicklungszusammenarbeit. ÖFSE Working Paper, Wien. Online in Internet: http://www.oefse.at/download/Capacity_Development.pdf (Stand: 26.6.2007)

Langthaler, Margarita/V. Scharer (2005). Bildungsökonomisierung in den Entwicklungsländern. Formen, Auswirkungen und Implikationen für die Bildungszusammenarbeit. ÖFSE Working Paper, Wien. Online in Internet: <http://www.oefse.at/Downloads/publikationen/Bildung.pdf> (Stand: 25.6.2007)

Lettmayer, Gudrun (2006). Wer bäckt den Kuchen – und wer isst ihn? Zur Partizipation in der internationalen wissenschaftlichen Kooperation, in: Kommission für Entwicklungsfragen (Hg.): Gemeinsam Forschen, Gemeinsam Lernen. Forschungspartnerschaften in der Entwicklungszusammenarbeit, Wien.

Mikkola, Merja/O. Snellman (2006). Evaluation of CIMO North-South Higher Education Network Programme. Final Report. Evaluation Report. Ministry for Foreign Affairs of Finland, Helsinki.

The Millennium Project (2005). Investing in Development. A practical plan to achieve the MDGs.

The Millennium Project Task Force (2005). Science, Technology and Innovation Report.

Moreau, Françoise (2006). Towards a European Development Report, in: EADI Newsletter 2-2006, 7.

NEPAD Office of Science and Technology (Hg.) (2006). Africa's Science and Technology Consolidated Plan of Action, Pretoria.

Norad (Hg.) (2005a). Evaluation of Norad Fellowship Programme, Oslo.

Norad (Hg.) (2005b). Making Support to Higher Education and Research more Effective. Donor Policies and Modalities. The Norwegian Case. Norad Report 1/05, Oslo.

OECD (Hg.) (2006). The Challenge of Capacity Development. Working Towards Good Practice, Paris.

OECD (Hg.) (2005). Erklärung von Paris über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit, Paris.

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

Olukoshi, Adebayo (2007). From Colonialism to the New Millennium and Beyond, in: IDS Bulletin Vol 38, Number 2, 20-25.

RAWOO (Hg.) (2006). Knowledge makes a difference. Science and the Millennium Development Goals, The Hague.

RAWOO (Hg.) (2005). Mobilizing Knowledge to achieve the Millennium Development Goals (2005).

Samoff, Joel (2005). The Pursuit of Effective External Support and persisting external influence – direct, indirect and negotiated. Paper prepared for presentation at the Nuffic Expert Meeting: A changing landscape: Making support to tertiary education and research in developing countries more effective. The Hague 23-25 May 2005.

Six, C./M. Langthaler/M. Obrovsky (2007). Die Pariser Erklärung und ihre bisherige Umsetzung. (Irr)wege zu mehr Wirksamkeit in der EZA. ÖFSE Working Paper, Wien. Online in Internet: http://www.oefse.at/Downloads/publikationen/WP_Pariser_Erklaerung.pdf (Stand: 26.6.2007)

Swiss Commission for Research Partnerships with Developing Countries (Hg.) (2006). Improving Impacts of Research Partnerships, Bern.

UNESCO (Hg.) (2005). Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report, Paris.

UNESCO (Hg.) (2000). The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments, Paris.

UNESCO (Hg.) (1997). Standard Classification of Education. ISCED 1997, Paris.

UNESCO UNEVOC (Hg.) (2006a). Orienting Technical and Vocational Education and Training for Sustainable Development. Discussion Paper Series 1, Bonn.

UNESCO UNEVOC (Hg.) (2006b). Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide. An initial statistical study, Bonn.

United Nations General Assembly (Hg.) (2005). Resolution adopted by the General Assembly 60/1. 2005 World Summit Outcome.

VETNET Interview with Ruth Huber, SDC Employment and Income Division, Skills Development: Significance of Skills Development. March 29, 2007

Online in Internet: http://www.vetnet.ch/files/Interview_Ruth_Huber_03_07.pdf (Stand: 26.6.2007)

Wasmuth, Werner (2004). Die strategische Bedeutung von Hochschule und Wissenschaft im Rahmen der Internationalen Zusammenarbeit aus Sicht der GTZ, Eschborn.

The World Bank, Africa Human Development Department (Hg.) (2007): Secondary Education in Africa (SEIA). At the Crossroads: Choices for Secondary Education and Training in Sub-Saharan Africa. Draft SEIA Synthesis Report, Washington D.C.

The World Bank (Hg.) (2006). Development and the Next Generation. World Development Report 2007, Washington D.C.

The World Bank (Hg.) (2005). Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A new Agenda for Secondary Education, Washington D.C.

The World Bank (Hg.) (2003). Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, Washington D.C.

The World Bank (Hg.) (2002). Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, Washington D.C.