

Björn Haßler | Inka Stock | Jens Schaffer | Enno Winkler | Assèta Kagambèga |
Gesine Haseloff | Joe Watson | Melissa Marsden | Rebecca Gordon | Kalifa Damani

Berufsbildung in Subsahara-Afrika

Eine systematische Aufarbeitung des Forschungsstandes



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Auftrag und fachliche Begleitung:



<https://www.govet.international>

Zitiervorschlag:

Haßler, B., Stock, I., Schaffer, J., Winkler, E., Kagambèga, A., Haseloff, G., Watson, J., Marsden, M., Gordon, R., Damani, K. (2019). *Berufsbildung in Subsahara-Afrika: Eine systematische Aufarbeitung des Forschungsstandes*. VET Repository, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Germany. *Creative-Commons-Lizenz CC BY 4.0*.

URN: urn:nbn:de:0035-vetrepository-775510-9.

VET Repository: <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-184013>.

www.vet-repository.info

Version 1 | November 2019



Der Inhalt dieses Werkes steht unter Creative-Commons-Lizenz (Namensnennung 4.0 International). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert. [urn:nbn:de:0035-vetrepository-775510-9](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-vetrepository-775510-9)

In der folgenden Aufarbeitung werden verschiedene Menschengruppen und Berufe einbezogen, hierbei werden die Geschlechter männlich, weiblich und divers gleichermaßen angesprochen. Der Rat für deutsche Rechtschreibung hat für diverse Geschlechter noch keine einheitliche Abkürzung in Text und Sprache anerkannt. Daraus folgt, dass im laufenden Text nur durch den Anhang "Innen" gegendert werden kann. Hiermit soll darauf hingewiesen werden, dass in solchen Fällen auch Menschen angesprochen werden, die sich nicht dem weiblichen oder männlichen Geschlecht zuordnen können oder wollen.

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary	6
Kapitel 1. Einleitung: Berufsbildung in Subsahara-Afrika	21
1.1. Bildungs- und Forschungsstrukturen	21
1.2. Gegenstand und Ziel dieser Studie	22
1.3. Systemansatz und Wirkungskette	23
1.4. Berufsbildungsforschung im Fokus	25
Kapitel 2. Methodischer Ansatz	28
2.1. Forschungsfragen	28
2.1.1. Teil A. Forschung, Forschungsarbeiten und Berichte	29
2.1.2. Teil B. Forschungsergebnisse: Themen, Perspektiven und aktuelle Debatten	29
2.1.3. Teil C. Sektorkartierung und Akteursanalyse	29
2.1.4. Teil D. Nationale Standards und Vorschriften	30
2.2. Methodischer Ansatz	30
2.3. Literaturrecherche und -analyse	31
2.3.1. Systematische Literaturrecherche	31
2.3.2. Opportunistische Literatursuche	34
2.3.3. Systematische Prüfung, Einordnung und Kommentierung	35
2.4. Umfrage mit Online Survey	36
2.5. Analyse und Synthesebericht	37
2.6. Projektsprachen und ethische Fragen	38
2.6.1. Projektsprachen	38
2.6.2. Ethische Fragen	39
2.7. Liste der Forschungsfragen	39
2.7.1. Anmerkungen zu den Forschungsfragen	45

Kapitel 3. Auswahlprozess und aufgefundene Veröffentlichungen im Überblick	49
3.1. Quellen von Veröffentlichungen	49
3.2. Automatisierte Suche	50
3.2.1. Bewertung der Relevanz	50
3.2.2. Bewertung der Forschungsqualität	51
3.3. Wichtige Vereinbarungen zur Formatierung	52
3.4. Formate der Veröffentlichungen	53
3.4.1. Literaturrecherche	54
3.4.2. Editierte Bücher/Sammelbände	55
3.4.3. Zusätzliche Materialien auf Portugiesisch, Französisch und Deutsch	56
3.4.4. Einführende Veröffentlichungen	57
3.5. Websuche und Richtlinienanalyse	57
3.6. Thematische Analyse	59
Kapitel 4. Konzeption und Praxis der Berufsbildung	66
Schlussfolgerungen dieses Kapitels	66
4.1. Unsere Arbeitsdefinition von Berufsbildung	67
4.2. Definition von Berufsbildung in der Forschungsliteratur	69
4.3. Unterschiedliche Begriffe – einheitliche Bedeutung	69
4.4. Berufsbildung: formell und informell	71
4.5. Entwicklungsdimension: Übergänge von allgemeiner zu beruflicher Bildung und beruflicher Fortbildung	74
4.5.1. Die Dimensionen der Zusammenarbeit (Lernortkooperation)	74
4.5.2. Entflechten der zeitlichen Dimension	75
4.6. Berufsbildung: „expansiv“ und „restriktiv“	76
4.7. Berufsbildung: eine Bildung für „qualifizierte, anpassungsfähige Arbeitskräfte“?	77
4.8.1. Forscherumfrage: Berufe in der Berufsbildung	78
4.8.2. Untergruppen der wichtigsten Berufsgruppe („Fachleute“)	79
Kapitel 5. AkteurInnen der Berufsbildungsforschung und ihre Netzwerke	81
Schlussfolgerungen dieses Kapitels	81
5.1. Beteiligte der Berufsbildungsforschung	82
5.2. Begründungen und Faktoren für Berufsbildungsforschung	84

5.2.1. Gesellschaftliche Herausforderungen als Motivation	84
5.2.1.1. Landwirtschaft (SDG 2)	84
5.2.1.2. Pflegeausbildung und medizinische Leistungen (SDG 3)	84
5.2.1.3. Bildung (SDG 4)	85
5.2.1.4. Beschäftigungsfähigkeit und Unternehmertum (SDG 8)	86
5.2.1.5. Die Meeresumwelt als Motivation (SDG 14)	86
5.2.2. Das Potenzial neuer Technologien als Motivation	86
5.2.3. Forschungslücken als Motivation	87
5.3. Orte der Berufsbildungsforschung	88
5.4. Finanzierung der Berufsbildungsforschung	91
5.4.1. Mehrfach auftretende GeldgeberInnen	92
5.4.2. Einmalige GeldgeberInnen	92
5.5. Netzwerke	93
5.5.1. Das UNEVOC-Netzwerk	94
5.5.2. UNEVOC-Netzwerk Ghana: COTVET	98
5.5.3. Andere Netzwerkaktivitäten	99
Kapitel 6. Themen, Perspektiven, aktuelle Debatten in der Berufsbildungsforschung	101
Schlussfolgerungen dieses Kapitels	102
6.1. Thema: Evidenzbasiertes Verständnis spezifischer Maßnahmen und Berufsbildungsprogramme	102
6.1.1. Fokus: Nachweis von Ergebnissen internationaler und nationaler Berufsbildung	103
6.1.2. Fokus: Konsequenzen aus bestehenden Berufsbildungsprogrammen	103
6.2. Thema: Gestaltung der Berufsbildung in der Praxis	104
6.3. Thema: Berufsbildungspolitik	105
6.3.1. Fokus: Regelung von Angebot und Nachfrage durch die Berufsbildungspolitik	106
6.3.2. Fokus: Berufsbildung als „blinder Fleck“ in der Sicht der Bildungspolitik	106
6.3.3. Fokus: Empfehlungen für die Berufsbildung	107
6.4. Thema: Rolle der IKT in der Berufsbildung	107
6.4.1. Fokus: IKT-Nutzung durch Lehrende und Institutionen	107
6.4.2. Fokus: Evaluation der Wirkung von IKT-Programmen	108
6.4.3. Fokus: IKT und LehrerInnen	108
6.4.4. Fokus: Kosten für die Nutzung von IKT	108
6.5. Thema: Einrichtungen und Personal	108
	[5]

6.6. Thema: Empfehlungen zur Berufsbildungsforschung	109
6.7. Weitere Themen	109
6.7.1. Fokus: Perspektiven von ForscherInnen auf Berufsbildung	109
6.7.3. Fokus: Verständnis der Rolle der Berufsbildung	110
Kapitel 7. Systematischer Review zur Berufsbildung in SSA	111
Schlussfolgerungen dieses Kapitels	111
7.1. Design und Methoden der U-Veröffentlichungen (FF6)	112
7.1.1. Forschungsqualität der U-Veröffentlichungen	112
7.1.2. Forschungsdesign und Methoden	113
7.1.3. Methodische Einschränkungen	115
7.1.4. Struktur und Stil der Veröffentlichungen	116
7.1.5. Deskriptive Veröffentlichungen	117
7.2. Studien mit verlässlichen Ergebnissen	117
7.3. Ergebnisse der Forschungsarbeiten zu Schlüsselherausforderungen der Berufsbildung (FF11)	118
7.3.1. Die Berufsbildungseinrichtungen	119
7.3.2. Lehrpersonal in der Berufsbildung	120
7.3.3. Ansehen der Berufsbildung	121
7.4. Ergebnisse zur Berufsbildung in Bezug auf IKT	121
7.4.1. Die Ebene der IKT-Nutzung	121
7.4.2. Methoden zur Förderung der IKT-Nutzung	122
7.4.3. Förderung der Berufsbildung durch IKT-basierte Programme	123
7.5. Ergebnisse zu Schlussfolgerungen für die Bildungspolitik	123
7.5.1. Empfehlungen hinsichtlich der Berufsbildungspolitik	123
7.5.2. Empfehlungen hinsichtlich der Berufsbildungsangebote	125
7.6. Empfehlungen aus den Veröffentlichungen für die weitere Forschung	125
7.6.1. Empfehlung: breite, ergänzende Forschung	125
7.6.2. Empfehlung: direkte Folgestudien (Replikationen)	127
7.7. Tabellarische Darstellung der 14 U.u Veröffentlichungen	128
7.7.1. Einfluss auf die Lernergebnisse von BerufsschülerInnen in Nigeria	128
7.7.2. Erlernen des Meisterhandwerks in Ghana	129
7.7.3. Unternehmerische Ausbildung im Senegal	130
7.7.4. Computerkenntnisse von LehrerInnen in eSwatini	130
7.7.5. Evaluation eines VEOP in Südafrika	131
7.7.6. Ein Trainingsprogramm zu Reisproduktivität in Uganda	132

7.7.7. Ein Schulansatz zur MHL in Tansania	133
7.7.8. Berufliche Weiterbildung von LehrerInnen in Kamerun	134
7.7.9. „Blended Learning“ in Tansania	135
7.7.10. Inklusion in der Bildungspolitik in Äthiopien, Kenia und Tansania	136
7.7.11. Ausbildung von Gemeindegesundheitspersonal in Malawi	137
7.7.12. Familienplanungsdienste in Tansania	138
7.7.13. Farmer-to-Farmer-Extension in Tansania	140
7.7.14. KindergärtnerInnenausbildung in Ghana	142
Kapitel 8. Modelle für Gestaltung, Entwicklung und Bereitstellung von Berufsbildung	144
Schlussfolgerungen dieses Kapitels	144
8.1. Programmatische und pädagogische Programmentwürfe	145
8.1.1. Formale collegebasierte-basierte Kurse (Typ K1)	146
8.1.2. Formalisierte Ansätze mit zwei Lernorten (Typ K2)	146
8.1.3. Ansätze „ausschließlich am Arbeitsplatz“ (Typ K3)	149
8.1.4. Technologie-unterstützter Fernunterricht (Typ Z4)	151
8.1.5. Betriebliche Ausbildung und berufliche Weiterbildung (Typ Z5)	152
8.1.6. Anerkennung der informellen Berufsbildung	153
8.2. Pädagogische Ansätze (FF7e)	154
8.2.1. Interaktive Pädagogik: Authentische Aufgaben	154
8.2.2. Nicht interaktive (vorlesungsorientierte) Ansätze	155
8.2.3. Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)	156
8.3. Praktische Komponenten	156
8.3.1. Bildungssektor: Erstausbildung von Lehrkräften	156
8.3.2. Praxisnähe in Programmen für Auszubildende der Gesundheitsberufe	157
8.3.3. Praktische Komponenten in Ausbildungsverträgen in Ghana	157
8.3.4. Kurzprogramme (kurze CPD)	158
8.3.5. Das Fehlen von arbeitsorientierten Komponenten in Pre-Service-Programmen	159
Kapitel 9. Inklusionsbezogene Herausforderungen und Strategien	160
Schlussfolgerungen dieses Kapitels	160
9.1. Gender	161
9.1.1. Zugang der Frauen zur Bildung	162
9.1.2. Von Frauen wahrgenommene Berufsbildungsangebote	164
9.1.3. Frauenbeschäftigung und Arbeitsmarkt	166

9.1.4. Geschlechtsspezifische Rollen, Berufswahl und Geschlechterstereotypen	167
9.1.5. Gender- und Lehrerbildung	169
9.2. Menschen mit Handicap	169
9.3. Andere gefährdete Gruppen	171
9.3.1. Ghana	171
9.3.2. Botswana: Richtlinien	172
9.3.3. Beispiel: Jugendpolitik in Botswana	173
9.3.4. Flüchtlinge in Uganda	174
Kapitel 10. Staatliche Schlüsselakteure in der Berufsbildung	176
Schlussfolgerungen dieses Kapitels	176
Sprachgebrauch	177
10.1. Botswana	177
10.1.1. Staatliche Berufsbildungsbehörde	178
10.1.2. Regelungen zur Berufsbildungsverwaltung	179
10.2. Ghana	179
10.2.1. Staatliche Berufsbildungsbehörde	180
10.2.2. Regelungen zur Berufsbildungsverwaltung in Ghana	181
10.3. Kenia	181
10.3.1. Staatliche Berufsbildungsbehörde	182
10.3.2. Regelungen zur Berufsbildungsverwaltung in Kenia	183
10.4. Nigeria	184
10.4.1. Staatliche Berufsbildungsbehörde	185
10.4.2. Regelungen zur Berufsbildungsverwaltung in Nigeria	186
Kapitel 11. Nichtregierungsakteure in der Berufsbildung	190
Schlussfolgerungen dieses Kapitels	190
11.1. Private Bildungsanbieter	191
11.1.1. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Nigeria	191
11.1.2. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Botswana	193
11.1.3. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Äthiopien	193
11.1.4. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Ghana	193
11.1.5. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Kenia	193
11.1.6. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Tansania	194
11.1.7. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Uganda	195
11.2. Beteiligung und Rolle der Industrie und des Handels	195

Kapitel 12. Nationale Standards und Richtlinien	197
Schlussfolgerungen dieses Kapitels	197
12.1. Nationale Qualifikationsrahmen für die Berufsbildung	198
12.1.1. Geltungsbereich der Standards	201
12.1.2. Pädagogische Ansätze der Qualifikationsrahmen	201
12.1.3. Qualifikationsrahmen ausschließlich für Berufsbildung und Sektorstrategiepläne	202
12.2. Staatliche Regulierung der Berufsbildung	203
12.2.1. Regulierung der BerufsbildungsanbieterInnen	204
12.2.2. Botswana	205
12.2.3. Nigeria	205
12.2.4. Tansania	207
12.2.5. Uganda	207
12.3. Qualitätssicherung und Akkreditierung der Berufsbildung	208
12.3.1. Funktion und Verantwortung der Behörden	208
12.3.2. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Botswana	211
12.3.3. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Ghana	211
12.3.4. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Kenia	212
12.3.5. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Nigeria	212
12.3.6. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Südafrika	213
12.3.7. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Uganda	214
Kapitel 13. Herausforderungen bei der Umsetzung der Berufsbildungspolitik	215
Schlussfolgerungen dieses Kapitels	215
13.1. Evaluation der Berufsbildungspolitik	216
13.2. Formeller Sektor: Auswirkungen von Richtlinien und Vorschriften	218
13.3. Informeller Sektor: Rolle, Qualität und Beispiele	219
13.3.1. Die Rolle der informellen Berufsbildung	219
13.3.2. Qualität der informellen Berufsbildung	221
13.3.3. Informelle Berufsbildung in Botswana	222
13.3.4. Informelle Berufsbildung in Kenia	222
13.3.5. Informelle Berufsbildung in Nigeria	223
13.3.6. Informelle Berufsbildung in Uganda	223
13.3.7. Einfluss der Gesetzgebung auf informelle Berufsbildung	224
13.4. Einfluss der Gesetzgebung auf Inklusion	225

Kapitel 14. Ausblick	227
Anhang 1. Kommentierte Bibliographie	231
Anhang 2. Literaturverzeichnis	243

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1.1. Vereinfachte Darstellung der Einflüsse auf die Berufsbildung.	24
Abbildung 2.1. Suchbegriffe und Datenbanken	32
Abbildung 2.2. E-Mail Umfrage: Fragenkatalog (Englisch)	37
Abbildung 2.3. Forschungsfragen zu Teil I./Bericht I.	40
Abbildung 3.1. Anzahl der Veröffentlichungen in den verschiedenen Relevanzkategorien	51
Abbildung 3.2. Anzahl der Veröffentlichungen in den verschiedenen Kategorien zur Forschungsqualität	51
Abbildung 3.3. Länder, die in die Websuche und die Richtlinienanalyse einbezogen wurden.	58
Abbildung 3.4. Themen aus der Inhaltsanalyse.	60
Abbildung 4.1. Definition Berufsbildung	67
Abbildung 4.2. Zwei verwandte Dimensionen: Die Dimension des formellen/informellen Beschäftigungssektors und die Dimension der formellen/informellen Ausbildung (vgl. Kapitel 8).	73
Abbildung 4.3. Die kooperative Dimension (bereichsübergreifend und zwischen Arbeitsplatz und Berufsschule; transversal) und die zeitliche (longitudinale) Dimension der Berufsbildung.	76
Abbildung 5.1. Fakultäten und Fachbereiche: Zählung.	83
Abbildung 5.2. Andere BerufsbildungsträgerInnen (nicht universitär und nicht „college“-gebunden).	83
Abbildung 5.3. Verteilung von Veröffentlichungen, deren Forschung sich auf SSA konzentriert.	89
Abbildung 5.4. Kartografische Verteilung von Veröffentlichungen, deren Forschung sich auf SSA konzentriert	89
Abbildung 5.5. Beispiele von Veröffentlichungen aus 5 Ländern (zwei Länder mit mehreren Veröffentlichungen, drei mit jeweils einer).	90
Abbildung 5.6. Arbeitsdefinition bilaterale / multilaterale Kooperation und Netzwerk.	94

Abbildung 9.1. OER Africa, (2018). IMG_0107.jpg [Photo]. Aus: https://www.flickr.com/photos/oerafrica/39513211604/ , CC-BY	168
Abbildung 9.2. OER Africa (2018). IMG_0061.jpg [Photo]. Aus: https://www.flickr.com/photos/oerafrica/40224369421/ , CC-BY.	175
Abbildung 11.1. Anzahl der akkreditierten Berufsbildungsanbieter pro institutioneller Verankerung	192
Abbildung 12.1. Qualifikationsrahmen und Berufsbildung nationale Normen für die SSA	199
Abbildung 12.2. Gesetzliche Regulierung der Berufsbildung / nach Land und Erscheinungsjahr.	204
Abbildung 12.3. Regulierungs- und Qualitätssicherungsaufgaben / nach Ländern und staatlichen Behörden	209

Executive Summary

Der vorliegende Bericht arbeitet den Forschungsstand zur Berufsbildung in Subsahara-Afrika (SSA) durch eine systematische Literaturrecherche auf. Er leistet somit einen Beitrag zum tieferen Verständnis der Berufsbildungsforschung in SSA im Hinblick auf ihre Verbesserung, die Entwicklung der Berufsbildung und letztendlich das Erlangen der damit assoziierten „*development outcomes*“. Wir stellen fest, dass die Methode der Literaturrecherche, selbst unter Beachtung von grauer Literatur und Internetressourcen, nur einen partiellen Einblick in den Sektor gewährt, insbesondere in Regionen von SSA, in denen Informationen am ehesten durch persönliche Kontakte zu erlangen sind. Somit bieten die Ergebnisse in diesem Bericht eine wichtige Basis, die durch entsprechende lokale Einsichten fortlaufend reflektiert und erweitert werden muss.

Die Vielzahl berufsbildender Systeme ebenso wie das Fehlen einer klaren übergreifenden Definition für Berufsbildung erschwert die analytische und wissenschaftliche Aufarbeitung. Über die Forschung hinaus besteht aber auch die Frage nach Harmonisierung und Kompatibilität verschiedener Systeme. Der hier erarbeitete Referenzrahmen umfasst mehrere Dimensionen:

1. die zeitlich/longitudinale Dimension,
2. die kooperative/transversale Dimension („*Lernortkooperation*“),
3. die Formalität der Bereitstellung,
4. die Formalität des Sektors,
5. die Breite der Ausbildung: „*expansiv*“ und „*restriktiv*“.

Innerhalb vieler Länder koexistieren mehrere Formen der Berufsausbildung (formell/informell). Mögliche Verzahnungen sollten in zukünftigen Konzeptionen bedacht werden. In Ländern in SSA – wie auch im europäischen (deutschen) und nordamerikanischen Raum – verschmelzen Formen der beruflichen und der akademischen Bildung.

Beachtung findet in der Forschung insbesondere auch die Frage nach den Übergängen von allgemein-schulischer zu beruflicher Bildung und Fortbildung. ForscherInnen treten für ein sinnvolles, lebenslanges, berufliches Lernen ein, das mit Allgemeinbildung beginnt und nicht mit der Berufsbildung endet. Institutionen sind aber noch nicht immer in der Lage, diese Anforderungen zu erfüllen.

Akteure und Netzwerke der Berufsbildungsforschung

Da Berufsbildungsforschung in SSA oft nur wenig entwickelt ist (zu knapp einem Drittel der SSA-Nationen (13) liegen keine Veröffentlichungen vor), stellt sich die Frage nach AkteurInnen und Netzwerken in der Berufsbildungsforschung in besonderer Weise.

Forschung zur Berufsbildung findet an staatlichen und an nichtstaatlichen Universitäten sowie an unabhängigen Instituten in unterschiedlichen Fachbereichen statt. Ein großer Teil der Veröffentlichungen bezieht sich auf Berufsbildung in Ostafrika und im südlichen Afrika (inklusive Südafrika). Dabei weisen in unserer Erhebung Ghana und Nigeria (in Westafrika) die höchste Anzahl von Forschungsveröffentlichungen auf. Aus West- und Zentralafrika liegen insgesamt nur wenige Veröffentlichungen vor.

MittelgeberInnen für die Forschung sind vorwiegend das britische Ministerium für Internationale Entwicklung (UK Department for International Development, DFID) und der Internationale Kinderhilfsfond der Vereinten Nationen (UNICEF).

Vernetzung von BerufsbildungsforscherInnen ist in der Literaturrecherche nur spärlich zu erkennen. Die häufigsten aufgefundenen Netzwerke (z. B. UNEVOC) konzentrieren sich auf alle Aspekte der Berufsbildung und nicht insbesondere auf die Berufsbildungsforschung. Ebenso scheint es, abgesehen von VET-Net ([† Äthiopien, Mosambik, Südafrika: Haseloff, 2017](#)), keine nennenswerten internationalen Kooperationen zwischen Forschenden aus deutschen und afrikanischen Ländern zu geben. Die Ermittlung der bestehenden Forschungsnetzwerke war kein einfacher Prozess, da sie (auch im Internet) schwer auffindbar sind und nirgendwo zentral erfasst und beobachtet werden. Dass entsprechende Informationen nicht vorliegen, muss allerdings nicht heißen, dass keine weiteren Netzwerke aktiv sind.

Themen, Perspektiven und aktuelle Debatten in der Berufsbildungsforschung

In der Forschungsliteratur lassen sich verschiedene Themen, Perspektiven und aktuelle Debatten identifizieren. Ausgewertete Forschungsarbeiten beschäftigen sich mit der Definition und Konzeptualisierung von Berufsbildung. Es lässt sich daraus keine einheitliche Definition und kein einheitliches Konzept für Berufsbildung extrahieren, welche in allen SSA-Regionen gültig wären. Auf Evidenz beruhende Einsichten aus den ausgewerteten Studien stammen vor allem aus Forschungsarbeiten zu spezifischen Maßnahmen und Berufsbildungsprogrammen mit nationaler und internationaler Ausrichtung.

Das Bemühen um möglichst praxisnahe Berufsbildung und LehrerInnenbildung wird als wichtiges Forschungsfeld erkannt. Als ebenso bedeutender Forschungsschwerpunkt hat sich das Spannungsfeld Berufsbildung und (Berufsbildungs-)Politik herauskristallisiert. Das Verständnis für die Bedeutung von „nachgefragter“ Berufsbildung nimmt neben der Forschung zu den Möglichkeiten und Ansprüchen von Berufsbildung, die bisher von der Politik vielfach ausgeblendet werden, großen Raum ein.

Als weiteres wichtiges Thema in der Berufsbildungsforschung zeigt sich die Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT). Fragen zu den Möglichkeiten, zur Anwendung, zum Nutzen und zu den Kosten von IKT in der Berufsbildung werden analysiert.

IKT wird darüber hinaus als wichtiges Instrument zur Evaluierung von Berufsbildungsforschung diskutiert.

Großen Raum in den Veröffentlichungen nimmt das Ringen um evidenzbasiertes Verständnis von spezifischen Maßnahmen und Berufsbildungsprogrammen ein, wobei es auch um Schlüsse aus bestehenden Berufsbildungsprogrammen geht.

Gesicherte Aussagen zur Berufsbildung in SSA

Die Forschung zur Berufsbildung in SSA ist wenig systematisch und erfüllt oft nicht international anerkannte wissenschaftliche Standards. Lediglich 20% der relevanten Veröffentlichungen sind qualitativ zufriedenstellend, während weniger als 5% als qualitativ hochwertig eingestuft werden. Aufgrund dieser Arbeiten ist es möglich, die Schlüsselherausforderungen für die Berufsbildung und Berufsbildungsforschung zu benennen: Entwicklung der Berufsbildungseinrichtungen, Förderung und zahlenmäßiges Wachstum von Berufsbildungspersonal sowie Verbesserung des Images der Berufsbildung. Ebenso wichtig sind Aussagen zur Bedeutung von IKT in der Berufsbildung.

Forschungsarbeiten empfehlen für die Berufsbildungspolitik und für BerufsbildungsanbieterInnen in SSA: mehr Investitionen in Berufsbildungsressourcen, intensiveres Bemühen um Ausbildungsreife, Stärkung der Praxisorientierung, Intensivierung von LehrerInnenaus- und -fortbildung, stärkere Vernetzung von BerufsbildungsanbieterInnen mit Einbindung von ExpertInnen aus der Praxis, stärkere Beachtung und Einbindung des informellen Ausbildungssektors. Im Hinblick auf BerufsbildungsanbieterInnen wird vor allem die intensivere Einbindung von IKT in Lehr- und Lernangebote gefordert. Dafür notwendig wäre eine Überarbeitung bestehender Programme.

Vorstellungen zu weiterer Forschung fordern dazu auf, sich Erkenntnisse aus angrenzenden Forschungsgebieten zunutze zu machen. Auch wird ein Bedarf an weiterführender Forschung gesehen, die auf bestehende Untersuchungen (und zum Teil schon erfolgte Veränderungen) aufbaut bzw. Erkenntnisse daraus vertiefen möchte.

Die wissenschaftliche Beweisführung zu den Auswirkungen der Berufsbildung auf Entwicklungsprozesse („*development impact*“) ist in den von uns untersuchten Studien oft unzureichend und nur als begrenzt gültig einzustufen. Insbesondere ist die Evaluation der Auswirkungen spezifischer Berufsbildungsprogramme in den untersuchten Studien im Allgemeinen als begrenzt einzustufen. Unzulänglichkeiten, welche die Zuverlässigkeit („*Reabilität*“) und Gültigkeit („*Viabilität*“) der Ergebnisse beeinträchtigen, liegen in den niedrigen Fallzahlen begründet sowie in dem Versäumnis, statistisch wichtige Variablen zu kontrollieren. Oft finden nur punktuelle Erhebungen statt, die mit rein qualitativen Methoden ohne Triangulation („*self-reported*“) vorgenommen wurden. Studien mit Designs größerer Qualität produzieren verschiedenartige Erkenntnisse über die Auswirkungen von Programmen. In der Literatur sind zwar einige erfolgreiche Ergebnisse dokumentiert (Papier, 2017; Ogwo 2017; Alemayehu, 2017), aber dies ist bei weitem nicht bei allen Vorhaben der Fall.

Aktuell praktizierte Ausbildungsmodelle können nach ihrer Praxisnähe (kooperative Dimension) in die folgenden Modelle eingestuft werden:

Als Typ K1-Modelle werden überwiegend theorielastige Ansätze beschrieben, die als erfolgreich in den Gesundheitsberufen, in der LehrerInnenbildung und im handwerklichen Bereich, z. B. in Südafrika, Kamerun, Uganda und Kenia beschrieben werden.

Als Typ K2 wurden Programme identifiziert, die schulische Ausbildung mit einem großen (teils gleichwertigen) Praxisanteil, ähnlich dem dualen System anstreben. Sie wurden von einigen SSA-Staaten (Äthiopien, Mosambik, Mali, Malawi, Botswana, Tansania) erprobt. Die teilweise geringen Erfolge bei der Umsetzung (Äthiopien) der dualen Ansätze resultieren vor allem aus mangelhafter Zusammenarbeit mit der Industrie und aus Schwierigkeiten bei der Verzahnung theoretischer und praktischer Ausbildungsbe-
reiche (z. B. veraltete Curricula).

Typ K3-Ansätze – die eine informelle Ausbildung umfassen – sind in allen SSA-Staaten zu finden. Sie gestalten die Ausbildung informell, in der Regel fast ausschließlich am Arbeitsplatz. Obwohl diese Ausbildungsform zum Teil sehr etabliert ist, gilt sie als zu wenig von der Berufsbildungspolitik wahrgenommen und einbezogen.

Die AutorInnen von Forschungsarbeiten setzen sich ferner mit den pädagogischen Anforderungen an AusbilderInnen und Lehrende auseinander und kommen zu dem Schluss, dass ein stärkeres Gewicht auf die an der praxisorientierte LehrerInnenaus- und -Fortbildung gelegt werden muss ([↑Hunde, & Tacconi, 2017](#), u.a.). Ziel sollte es sein, eine interaktive Ausbildung anzubieten, in der authentische praxisrelevante Aufgaben gelöst werden. Der große informelle Ausbildungssektor muss dabei ebenfalls mit einbezogen werden.

Der Blick der Forschenden ist nicht allein auf die Wirtschaftlichkeit und Relevanz der Berufsbildung für den Arbeitsmarkt gerichtet. Menschen sollten in der Berufsbildung auch „allgemeine Bildungsmöglichkeiten“ ([↑UNEVOC, 2013](#)) finden, die dazu beitragen, sich persönlich zu entfalten, ein kritisches Verständnis zu entwickeln und Verantwortung für die Gestaltung von Arbeit und Gesellschaft zu übernehmen ([↑Lolwana, 2017](#), u.a.). Dieser Ansatz birgt Entwicklungs- und Innovationschancen nicht nur für die wirtschaftliche, sondern auch für die soziale und gesellschaftliche Entwicklung.

Das sind Ansprüche, denen etwa aus Sicht von [↑Kaiser \(2017\)](#) mit einer Berufspädagogik begegnet werden kann, die kritisch-emanzipatorisch und kompetenzorientiert ausgerichtet ist, die einen schülerzentrierten Unterricht empfiehlt und Selbstständigkeit und (Selbst-)Reflexion bei Lernenden und (zukünftigen) Lehrenden fördert. Wird die Frage der persönlichen Entwicklung und Bildung vernachlässigt (wie oft in der informellen Ausbildung), so sind die AbsolventInnen dieser Berufsbildungs- oder besser Trainingsformen in ihrer anpassungsorientierten Haltung anfällig gegenüber Ausnutzung und Ausbeutung am Arbeitsplatz (Kap. 4).

Inklusionsbezogene Herausforderungen

Es bestehen weitreichende inklusionsbezogene Herausforderungen (Kap. 9). Alle gesichteten Forschungsarbeiten zu dem Thema Gender betonen, dass die Tatsache akzeptiert wird, dass Frauen dieselben Voraussetzungen für den Erwerb von beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen besitzen wie Männer. Arbeiten führen aber auch aus, dass Frauen

ihre Kompetenzen oft nicht nutzen können, da sie von den Bildungsangeboten nicht immer erreicht werden (Kap. 13.3.). Bei der Wahl der Berufe und Berufsausbildungen treten dieselben strukturellen Genderungleichheiten auf wie in Westeuropa. Lehrkräfte können an dieser Stelle ausgleichend wirken. Auch deshalb sollte Gender und LehrerInnenbildung zu einem wichtigen Forschungsgebiet werden.

Einige Studien (Kap. 9) beschäftigen sich mit dem Recht und den vorhandenen Möglichkeiten auf freien und gleichen Zugang zu beruflicher Bildung für alle Menschen und stellen die Frage nach beruflicher Ausbildung für Menschen mit Handicap in den Mittelpunkt. Das Thema Handicap ist nach diesen Studien weder in der Bildungspolitik noch in gesetzlichen Regelungen angemessen berücksichtigt. Es wird daher empfohlen, Genderaspekte und Fragen zur Gleichstellung aller Menschen in die zukünftige Forschung einzubeziehen und daraus gezielte Förderung für gefährdete Gruppen zu entwickeln, dabei sollten auch die Interessen von Jugendlichen und Geflüchteten einbezogen werden.

Wir weisen darauf hin, dass die uns vorliegenden Dokumente zumeist nur ein Anzeichen dafür sind, dass Minderheitengruppen der Zugang zu Berufsbildung erleichtert werden muss und dass Regierungen und staatliche Stellen dazu ermutigt werden sollten, dies zu fördern. Spezifische Vorschläge darüber, wie dies in der Praxis umgesetzt werden könnte oder schon umgesetzt wurde, sind in der Literatur selten zu finden und dann zumeist nicht sehr weitreichend.

SchlüsselakteurInnen der Berufsbildung

Ein weiteres wichtiges Thema für die Forschung sind die SchlüsselakteurInnen in der Berufsbildung (Kap. 10). Sie werden aktiv bei der Umsetzung von Berufsbildung, inklusive der Vorgaben und Richtlinien, und sie sind direkte NutzerInnen von Forschungsergebnissen.

Staatliche SchlüsselakteurInnen der Berufsbildung überwachen und steuern die Berufsbildung in ihren Ländern. Auf der Basis einer Internet-Recherche – für Botswana, Ghana, Kenia und Nigeria – ergeben sich Kenntnisse über die zentrale Rolle der Berufsbildungsbehörden in diesen Ländern. Zum Beispiel entwickelt die Botswana Training Authority (BOTA) Richtlinien und Strategiepläne für das Berufsbildungssystem des Landes. In den meisten Ländern in SSA sind das Bildungsministerium und/oder das Arbeitsministerium die wichtigsten staatlichen Behörden für die Entscheidungsfindung und das Management des Berufsbildungssystems. Die Bereitstellung einer Berufsbildung und die Durchführung von Berufsbildungsprogrammen fallen entweder in ein zuständiges Bildungsministerium oder fallen in das für den Wirtschaftszweig zuständige Ministerium (Kap. 10). Dadurch wird die übergreifende pädagogische Gestaltung erschwert.

Obwohl Forschungsarbeiten zur Berufsbildungspolitik in den an der Untersuchung beteiligten Staaten vorliegen, gibt es keine Belege für den Einfluss von Forschungsergebnissen auf die Berufsbildungspolitik und das Agieren der Schlüsselakteure – weder auf nationaler noch auf regionaler Ebene (Kap. 10). Berufsbildungsforschung kann untersuchen, wie der Einfluss von Forschung von SchlüsselakteurInnen bei der Administration von Berufsbildungsprozessen besser genutzt werden kann.

Zusätzlich wird der Blick auf nichtstaatliche AkteurInnen und BildungsanbieterInnen in ausgewählten Ländern gerichtet (Äthiopien, Botswana, Ghana, Kenia, Nigeria, Tansania und Uganda, Kap. 11). Außer den staatlichen Berufsbildungsbehörden gibt es in SSA auch private (nichtstaatlich kontrollierte) BerufsbildungsanbieterInnen, die Einfluss auf die Berufsbildung des jeweiligen Landes besitzen oder darum ringen. Der nichtstaatliche Berufsbildungssektor umfasst große Unternehmen, gemeinnützige Einrichtungen, ehrenamtliche Organisationen und NGOs. Diese sind in verschiedenem Maße beteiligt an der Formulierung von Richtlinien, der Entwicklung von Lehrplänen, der Festlegung von Prioritäten für berufliche Standards, Prognosen für die Arbeitsnachfrage sowie Indikatoren für die Lehrpläne und die Qualität der Ausbildung am Arbeitsplatz. Die nichtstaatlichen Einrichtungen spielen zum Teil eine wichtige Rolle in der Berufsbildung, bieten in einigen Ländern Alternativen zur staatlichen Berufsbildung und nehmen gelegentlich auch an der Lehrplanentwicklung teil.

Wir geben zu bedenken, dass diese Einsichten aus der Internet-Recherche stammen und uns keine Forschungsarbeiten zur Rolle der Industrie als Förderer und Profiteur von beruflicher Bildung bekannt geworden sind. Der Einfluss von SozialpartnerInnen (wie Gewerkschaften, HandwerkerInnen-Gilden, „*guilds*“) in der Berufsbildung in SSA war für uns nicht erkennbar. Es ist allerdings in Betracht zu ziehen, dass Gewerkschaften durchaus eine wichtige nationale Rolle in SSA spielen, nur traten diese in der von uns gesichteten Literatur in Bezug auf Berufsbildung nicht in Erscheinung.

Nationale Standards, Richtlinien und Vorschriften

Die untersuchte wissenschaftliche Literatur bietet keinen großen Einblick in nationale Standards für die Berufsbildung in SSA (Kap. 12). Da wir davon ausgehen, dass allgemeingültige Richtlinien öffentlich zugänglich sein müssen, haben wir auf das Internet als Recherchequelle zurückgegriffen und können feststellen: Einige Staaten in SSA verfügen über informative, gut strukturierte und gepflegte Webseiten zu nationalen Standards, Richtlinien und Vorschriften. Es gibt jedoch auch Regierungsbehörden, bei denen die Informationen auf der Webseite kaum oder überhaupt nicht verfügbar waren. Dies heißt jedoch nicht, dass diese Staaten auf die Einführung von Standards, Richtlinien und Vorschriften verzichten.

Es stellte sich heraus, dass Botswana, Ghana, Kenia, Südafrika, Nigeria, Uganda, Mauritius und Malawi mit nationalen Qualifikationsrahmen für Bildung arbeiten (Kap. 12). Diese legen hauptsächlich Mindestanforderungen für die Einstufung, Registrierung und Akkreditierung nationaler Qualifikationen und Zeugnisse fest. In einigen Ländern (Kenia, Ghana, Uganda und Tansania) geben sie außerdem Hinweise auf zu verfolgende pädagogische Ansätze. Dabei wird in jedem dieser Länder eine kompetenzorientierte Bildung empfohlen. Nur in Botswana, Ghana und Uganda werden Qualifikationsrahmen speziell für die Berufsbildung gefunden. Einige Staaten (Ghana, Kenia, Südafrika, Nigeria, Uganda und Botswana) haben Standards für die Berufsbildung entwickelt. Diese enthalten Qualitätsanforderungen, welche zum Teil auch überwacht werden.

Es ist wichtig anzumerken, dass dort, wo die pädagogischen Ansätze in offiziellen Dokumenten erwähnt werden, eine als kompetenzbasiert bezeichnete Bildung die

bevorzugte Wahl ist. Dabei ist in der Regel nicht ausgeführt, was kompetenzbasiert explizit bedeutet. Den Kontexten ist jedoch zu entnehmen, dass in den meisten Fällen der angelsächsische competency-based-Ansatz ([↑Deißinger, 2013](#)) Pate steht (Kap. 12.1.2.) und nicht das in Deutschland vorherrschende Paradigma der kompetenzorientierten Berufsbildung, wie sie die deutsche KMK ([↑2017](#)) empfiehlt.

Herausforderungen bei der Umsetzung der Politik

Während es einige allgemeine Forschungsarbeiten zur Bildungspolitik gibt, beschäftigen sich nur wenige mit der Angemessenheit, Entwicklung und Prüfung von Berufsbildungspolitik oder Berufsbildungsstandards (Kap. 12.3.). In dem aufgefundenen Material wird häufig angegeben, dass Evaluationsprozesse stattfinden, aber es wird nicht beschrieben, wie diese Untersuchungen methodisch aufgebaut sind und durchgeführt werden. Diese mit Schwächen behaftete Forschung hat bisher auch kaum Einfluss auf die nationalen Standards und Richtlinien für Berufsbildung.

In den ausgewerteten Veröffentlichungen wird deutlich, dass die in die Untersuchung einbezogenen Staaten sich zum Teil sehr ambitionierte Ziele in der Berufsbildung und deren praxis- und kompetenzorientierter Weiterentwicklung setzen (Kap. 13). Unmissverständlich ist jedoch, dass die Umsetzung dieser Ansprüche die Berufsbildungspolitik in SSA und ihre Berufsbildungsbehörden vor sehr große Herausforderungen stellt. Hier eröffnet sich ein wichtiges Forschungsfeld.

Es sind einige Auswirkungen von berufspolitisch angeordneten Veränderungen auf der unterrichtlich-pädagogischen Ebene zu erkennen. In Kenia können beispielsweise erhebliche Veränderungen im Unterrichtsgeschehen als Auswirkung auf die Änderung der pädagogischen Richtlinien festgestellt werden (Kap. 13.1.).

Als Umsetzungshemmnis wird in den verfügbaren Studien jeweils die unzureichende (und im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen oft vernachlässigte) Finanzierung des Berufsbildungssektors erwähnt (Kap. 13).

Wird eine kompetenz- und arbeitsplatzorientierte Ausbildung angestrebt, entstehen Nachteile durch die schwache Vernetzung mit dem privaten Sektor, der Arbeitswelt und den industriellen Ausbildungseinrichtungen (ebd.).

Es existieren einige wenige Forschungsarbeiten zu den unterschiedlichen Auswirkungen informeller Ausbildung (Kap. 13.3.). Demnach schätzen junge Menschen informelle Bildung, weil sie als kostengünstig und leicht zugänglich gilt. Darüber hinaus scheint sie oftmals bessere Chancen auf Beschäftigung zu bieten als eine formale Ausbildung. In diese Untersuchung einbezogene Studien nennen auch Nachteile vorhandener informeller Bildung: Dazu zählen die nicht praktikierbare Qualitätssicherung und Möglichkeiten der ungebremsten Ausbeutung stark gefährdeter Personengruppen (Kap. 13.3.1.). Den Regierungsbehörden in allen untersuchten Staaten sind die Chancen, aber auch die Gefahren einer unkontrollierten Ausbildung im informellen Sektor bekannt (ebd., Kap. 13.3.2.). Mit Forschung zu den Auswirkungen und zu den praktizierten Modellen könnten informelle Ansätze (pädagogisch) unterstützt und Schlüsse zum Schutz gefährdeter Gruppen gezogen werden. Die Wirksamkeit der Regierungspolitik in Bezug auf

inklusionsbezogene Ziele ist unklar. In Südafrika wird festgestellt, dass es immer noch eine beträchtliche Segmentierung nach Ethnie und Gender innerhalb des Berufsbildungssektors gibt (Kap. 13.4.). Positive Veränderungen werden von politischer Seite gefordert, aber die Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen, die dazu beitragen, wird kaum kontrolliert oder unterstützt (Kap. 13). Hier kann Berufsbildungsforschung ansetzen.

Kapitel 1. Einleitung: Berufsbildung in Subsahara-Afrika

Viele Länder und Regionen in Afrika stehen vor enormen Herausforderungen. Jährlich wächst die Gruppe der jungen Erwerbsfähigen zwischen 15 und 35 Jahren um 10 bis 12 Millionen (Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019). Bis 2050 wird sich die Bevölkerung voraussichtlich auf zwei Milliarden Menschen verdoppelt haben (ebd.). Das gegenwärtige wirtschaftliche Wachstum kann – auch aufgrund fehlender Fachkräfte – mit dieser Entwicklung nicht Schritt halten. Hohe Jugendarbeitslosigkeit ist eine der Folgen. Weitere Herausforderungen sind der steigende Ernährungsbedarf, eine zunehmende Urbanisierung und damit verbundener Mangel an modernen Energie- und Verkehrsinfrastrukturen, mit ihnen die Folgen des Klimawandels – um nur einige zu nennen. Wie überall erwarten die Menschen in Afrika individuelle Lebensperspektiven. Der Mangel daran verursacht schon heute starke Migrationsbewegungen innerhalb Afrikas und über Afrika hinaus. Nachhaltiges Wirtschaftswachstum und Arbeitsplätze sind wesentliche Voraussetzungen dafür, dass sich die junge Bevölkerung Afrikas zu einem Motor der Volkswirtschaft entwickelt und sich das Potenzial des Kontinents entfalten kann. Erfolgreich gestaltete Berufsbildung kann einen wichtigen Beitrag zu dieser Entwicklung leisten. Obwohl starkes Interesse an Berufsbildung und deren Gestaltung besteht, ist diese immer noch unzureichend erforscht.

Der vorliegende Bericht arbeitet den Forschungsstand zur Berufsbildung in Subsahara-Afrika (SSA) systematisch auf und leistet somit einen Beitrag zum besseren Verständnis der Berufsbildungsforschung in Subsahara-Afrika – dies im Hinblick auf eine Verbesserung der Berufsbildungsforschung, eine Weiterentwicklung der Berufsbildung und letztendlich dem Erlangen der damit assoziierten „*development outcomes*“.

1.1. Bildungs- und Forschungsstrukturen

Gute Bildungs- und Forschungsstrukturen sowie funktionierende Wissenschaftssysteme in den Herkunftsländern sind wichtige Voraussetzungen für Innovation, gesellschaftliche Teilhabe, Beschäftigung und Wirtschaftswachstum. Nach der Unabhängigkeit der afrikanischen Staaten haben viele auf das Hochschulsystem gesetzt, jedoch die berufliche Bildung im mittleren Segment vernachlässigt. Die Ausbildung von bisher ausreichend vielen gut qualifizierten (Fach-) ArbeiterInnen in SSA ist sowohl Gegenstand nachhaltiger Entwicklungsziele als auch unabdingbar für deren Erreichung: Der Erwerb von beruflichen Kompetenzen und Qualifikationen fördert den sozialen und

wirtschaftlichen Status von TeilnehmerInnen an Berufsbildung (Bildung für Nachhaltige Entwicklung, 2017). Aber der Sektor „berufliche Ausbildung“ („*Technical and Vocational Education and Training*“; „TVET“) hat es versäumt, dieser Herausforderung zu begegnen – aus real-politischen Gründen sowie aufgrund von Unterfinanzierung, mangelnder Einbeziehung von ArbeitgeberInnen und Stigmatisierung von Berufsausbildung und Berufsschullehrenden (†Lolwana, 2017; †Papier, 2017).

Die Bildungssysteme der Staaten in SSA sind sehr unterschiedlich entwickelt. Insbesondere die Berufsbildung, welche auf eine Einbindung der Wirtschaft zumeist zwingend angewiesen ist, sieht sich in den meisten Ländern mit grundlegenden Herausforderungen konfrontiert. Die größten Schwachstellen im Bildungsangebot von der Grund- bis zur Hochschule stellen der Übergang von der Sekundarbildung zu weiterführenden Bildungsangeboten bzw. in den Arbeitsmarkt dar. Während es bereits (vergleichsweise) gute Angebote für die vorberufliche Bildung (integriert in die Allgemeinbildung) gibt, wird für die meisten afrikanischen Staaten eine „*Missing Middle in Post-School Education*“ konstatiert (†Lolwana, 2017). Dies führt dazu, dass ein Großteil junger Menschen sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befindet, obwohl auf der anderen Seite ein großer Mangel an Fachkräften besteht (ebd.).

1.2. Gegenstand und Ziel dieser Studie

Das deutsche duale Ausbildungssystem ist Teil des Erfolges des Wirtschaftsstandortes Deutschland, der von einer geringen Jugendarbeitslosigkeit gekennzeichnet ist. Ein wichtiges Qualitäts- und Erfolgskriterium für die Nachhaltigkeit des dualen Ausbildungssystems ist die Berufsbildungsforschung. Sie ist die Basis für evidenzbasierte Entscheidungen in der staatlichen Politik und wird in Deutschland durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und ein breites Netzwerk von Forschungseinrichtungen und Universitäten repräsentiert. Berufsbildungsforschung wird zunehmend auch in der internationalen Berufsbildungskoooperation geschätzt.

Diese Studie – von GOVET im Juli 2018 mit Mitteln des BMBF in Auftrag gegeben – beschäftigt sich mit der systematischen Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Berufsbildung in SSA. Aufgrund der erwähnten nationalen und regionalen Unterschiede in afrikanischen Bildungssystemen kann eine allgemeine und übergreifende Problemanalyse der Komplexität der lokalen Ausgangsbedingungen kaum gerecht werden. Das zeigte sich bei dem Versuch, das Thema Berufsbildung in Afrika zu erfassen. Es liegen dazu vielfältige Studien und Projektberichte auf nationaler und internationaler Ebene vor. Sie befinden sich verstreut an unterschiedlichen institutionellen und regionalen Standorten. Wie zu erwarten, unterscheiden sie sich im Hinblick auf Forschungsfragen, empirische Reichweite und angewendete Methoden.

Trotz dieser Komplexität ist die vorliegende Studie darauf ausgerichtet, möglichst belastbare Hypothesen zu entwickeln, die transparent nachvollziehbar sind. Außerdem sollen die hier vorgestellten Ergebnisse weiter verwendbar und entwicklungsfähig sein, z. B. im Rahmen zukünftiger Forschung.

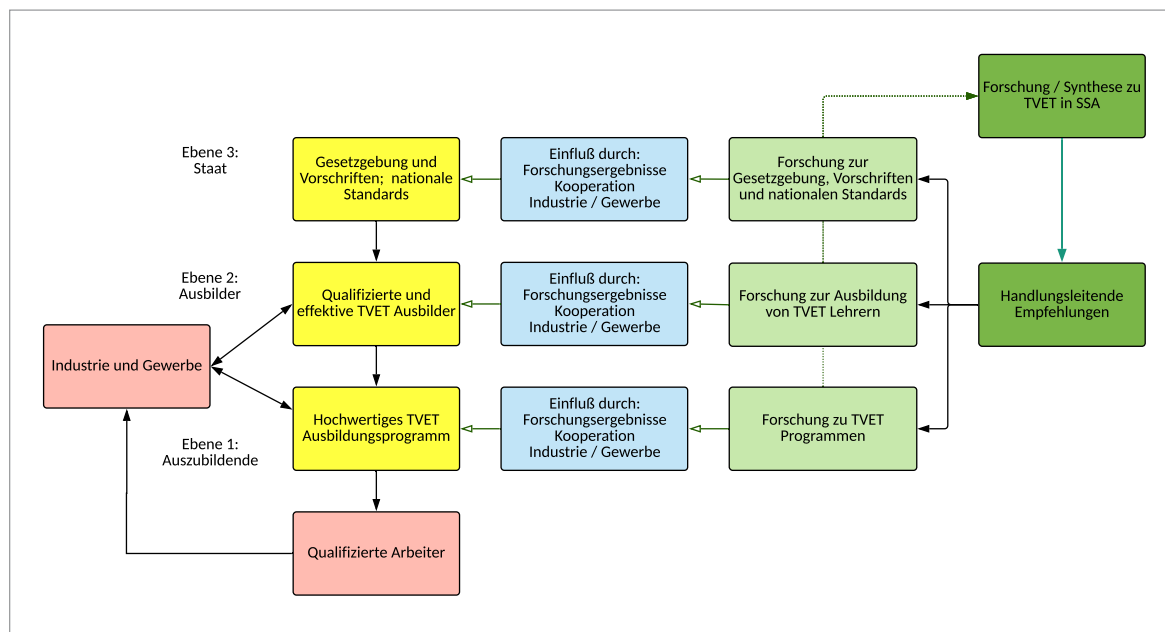
Unsere Studie bietet eine systematische Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Berufsbildung in SSA, d.h. sie erstellt eine systematische Übersicht zum aktuellen internationalen Forschungsstand im Bereich der Berufsbildung in SSA. Der Begriff „*Berufsbildung*“ im Sinne unseres Berichtes ist weit gefasst und beinhaltet „*duale Berufsbildung*“, „*apprenticeship*“, „*apprentissage*“, „*technical and vocational education*“ (TVET) usw. Wir merken an dieser Stelle an, dass diese Begriffe nur begrenzt als direkte Übersetzungen gehandhabt werden können, da die landespezifischen Nuancen – entsprechend der jeweiligen Umsetzung von Berufsbildung – vielfältig sind. In dieser systematischen Übersicht soll zugleich transparent werden, welche institutionalisierten Forschungskapazitäten im Bereich Berufsbildungsforschung in SSA bestehen, in welchen institutionellen Rahmenbedingungen sie agieren und inwieweit sie Einfluss auf die Entwicklung der Berufsbildungssysteme nehmen können. Es ist dabei wichtig zu fragen, ob und inwieweit Instrumente der Datenerhebung und der berufsbildungspolitischen Planung auf jeweils nationaler oder regionaler Ebene bestehen. Weiterhin ist zu betrachten, welche (internationalen/regionalen/nationalen) Forschungsnetzwerke zur Berufsbildung in Afrika bereits existieren und inwieweit afrikanische Forschungseinrichtungen und -persönlichkeiten diese selbst tragen oder in sie eingebunden sind.

1.3. Systemansatz und Wirkungskette

Für die Realisierbarkeit der Ziele der nachhaltigen Entwicklung spielt berufliche Bildung eine Schlüsselrolle. Wichtig sind dabei traditionelle Berufe (LehrerIn, KrankenpflegerIn, HandwerkerIn usw.), aber auch Berufe, welche mit neuen Techniken und Medien verbunden sind, wie etwa in der Logistik für die medizinische Versorgung in Ruanda. Dort benötigen Robotik-Unternehmen wie Zipline ([↑CNBC, 2018](#)) entsprechend ausgebildete MechanikerInnen und mit neuen Medien vertraute Logistikfachkräfte.

Die folgende Abbildung stellt einen sehr vereinfachten Systemüberblick zur Berufsbildung dar. Auf Ebene 1 geht es um (idealerweise) hochwertige TVET-Ausbildungsprogramme für Auszubildende: Programme, die zukünftige (Fach-)ArbeiterInnen auf das Berufsleben vorbereiten. Diese benötigen (idealerweise) qualifizierte und effektive AusbilderInnen sowohl in der Berufsschule als auch im Betrieb (Ebene 2). AusbilderInnen und LehrerInnen müssen weiter in Industrie und Gewerbe involviert sein. Weiterhin (Ebene 3) müssen staatliche Gesetzgebung, Vorschriften und nationale Standards für ein effektives Ausbildungssystem förderlich sein, z. B. durch die Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen für AusbilderInnen sowie für FacharbeiterInnen. Die drei Ebenen werden von verschiedenen Aktivitäten beeinflusst: Industrie und Gewerbe identifiziert Bedarf, Forschung eruiert Schwachstellen im System, internationale Kooperation unterstützt.

Abbildung 1.1. Vereinfachte Darstellung der Einflüsse auf die Berufsbildung.



Unsere Wirkungskette („*Theory of Change*“)¹ besagt, dass die systematische Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Berufsbildung in SSA und der Einsatz der handlungsleitenden Empfehlungen das System, wie in Abbildung 1.1. dargestellt, beeinflussen wird.

Berufsbildung sollte so effizient und effektiv wie möglich gestaltet werden. Dabei gilt es sicherlich, die existierenden Institutionen aus „*bricks and mortar*“ (↑Moon & Dladla (2013)) zu nutzen. Ihr Potenzial für wirkliche Bildung, die zur Entfaltung von selbständig handelnden und Gesellschaft und Arbeit gestaltenden Persönlichkeiten führen soll, darf nicht vernachlässigt werden. Aber in den SSA-Institutionen besteht nicht genug Kapazität, um mit Bevölkerungswachstum und demographischen Veränderungen Schritt zu halten.

Es muss also auch darum gehen, zukunftsweisende Modelle zu erproben. Dabei spielt die Informations- und Kommunikationstechnology (IKT) eine wichtige Rolle, insbesondere bei den Themen Skalierbarkeit und Nachhaltigkeit. Eingeschlossen ist dabei auch die Nutzung von E-Learning (Beispiel: Zugang zu beruflicher Bildung in Tansania: [↑Papier \(2017\)](#)) und der Einsatz von Technologien zum aktiven Lernen (z. B. Benutzung von Calliope Mini,² wie jetzt auch in einigen deutschen Bundesländern; Stichwort: „*Internet der Dinge*“) sowie „*Offene Ressourcen*“ und „*Offene Bildung*“ („*Open Education*“, „*Open Educational Resources*“ und „*Global Public Goods*“).

¹ Theory of Change (https://en.wikipedia.org/wiki/Theory_of_change, Version vom 11.03.2019, Id: 887209536); vgl. ↑Weiss (1995) bzw. zur Perspektive der internationalen Kooperation z.B. ↑Stein & Valters (2012).

2 <https://calliope.cc/>

1.4. Berufsbildungsforschung im Fokus

In der Literatur wird der Diskurs über die Berufsbildung von Staaten außerhalb von SSA dominiert. Dazu gehören europäische, aber auch asiatische Länder, insbesondere China und Südkorea. Im Gegensatz dazu und trotz vieler ambitionierter Bemühungen in Bildungssystemen in SSA³ ist Berufsbildungsforschung aus SSA international kaum wahrnehmbar. Wie bereits erwähnt bietet die Berufsbildungsforschung zwar vielfältige Facetten, dies jedoch nicht systematisch und in großem Maßstab. Zum Beispiel geben [Tripney & Hombrados \(Kenia: 2013\)](#) einen systematischen Überblick über die Berufsbildungsforschung. Jedoch erfüllt nur eine Studie aus SSA ihre Qualitätskriterien: die Studie von Hicks und MitarbeiterInnen, die sich auf die Bereitstellung von Gutscheinen für berufliche Bildung und die Arbeitsmarkttrenditen von jungen Menschen in Kenia konzentriert ([Hicks, et al., 2011](#)).

In SSA gibt es also nur begrenzt verlässliche Ergebnisse aus der Berufsbildungsforschung. Wir sollten diese Ergebnisse jedoch nicht verwerfen, da einige der existierenden Studien trotzdem wichtige Erkenntnisse bieten. Darüber hinaus können wir aufgrund der vorliegenden Gesamtliteratur (und dem Mangel an hochwertiger empirischer Forschung darin) Rückschlüsse auf den Stand der Forschung zur Berufsbildung in SSA ziehen. In unseren Forschungsfragen (Kapitel 2) konzentrieren wir uns auf den Stand der Forschung.

Wir schließen dieses einleitende Kapitel 1 mit einem Ausblick auf die folgenden Kapitel:

Kapitel 2 stellt den methodischen Ansatz zu diesem Bericht und die Forschungsfragen vor. Es enthält Erläuterungen zur systematischen Literaturrecherche (Suchbegriffe/ „keywords“, Datenbanken, graue Literatur) mit einem Überblick zur Suchmethode (automatisiert, opportunistisch; E-Mail-Umfrage). Es folgt eine Darlegung der systematischen Prüfung, Einordnung und Kommentierung (Screening: Relevanzkriterien, Qualitätskriterien) der gesichteten Forschungsarbeiten. Wir schließen Kapitel 2 mit Anmerkungen zu den Projektsprachen und ethischen Fragen. Ein Anhang zum Kapitel enthält die Liste der Forschungsfragen.

Kapitel 3 gibt einen Überblick zu Qualität und Relevanz der aufgefundenen wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur Berufsbildung. Nach breiter und systematischer Suche wurden von über 2.000 Publikationen ca. 300 als relevant für die Thematik eingestuft und näher untersucht. Davon wurden ca. 5% als besonders hochwertig in der Forschungsqualität eingestuft und ca. 20% als hochwertig.

Die 300 Veröffentlichungen stammen aus verschiedenen Kategorien, wie zum Beispiel Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften die „peer reviewed“ wurden (primäre Forschung und Literaturrecherche). Weiterhin sind editierte Bücher, Dissertationen und (Projekt-)Berichte einbezogen. Das Kapitel schließt mit einer Analyse der Themenwahl und Beispielen für die aufgefundene Vielfalt.

³ B.H., persönliche Gespräche mit Ministern und Staatssekretären auf der Konferenz der Bildungsminister (Commonwealth-Sekretariat, Fidschi, Februar 2018).

Kapitel 4 behandelt die Konzeption und Praxis der Berufsbildung. Das Ziel dieses Kapitels ist es, einen gemeinsamen wissenschaftlichen Referenzrahmen zu schaffen, welcher verschiedene Dimensionen der Berufsbildung vereinigt. Die Vielzahl an berufsbildenden Systemen bringt es mit sich, dass eine analytische und wissenschaftliche Aufarbeitung ihrer Charakteristika und Effekte erschwert ist. Besonders aus Sicht der Forschung ist das Fehlen eines klaren übergreifenden Referenzrahmens für Berufsbildung in SSA problematisch. Diese Dimensionen werden in verschiedenen Kapiteln wieder aufgegriffen und weiter diskutiert.

Kapitel 5 untersucht die AkteurInnen der Berufsbildungsforschung und ihre Netzwerke, z. B. welche Institutionen an der Berufsbildung beteiligt sind (etwa Fakultäten an Universitäten sowie nichtuniversitäre und nicht an staatliche Colleges gebundene Einrichtungen). Wir betrachten die von ForscherInnen angegebenen Beweggründe für die Berufsbildungsforschung sowie die Länder bzw. Regionen, auf die sich die Veröffentlichungen zur Berufsbildungsforschung beziehen. Abschließend legen wir den Fokus auf Netzwerke zur Berufsbildungsforschung.

Kapitel 6 behandelt Themen, Perspektiven und aktuelle Debatten der Berufsbildungsforschung in SSA in der Breite wie sie in der relevanten Literatur dargestellt wird. Aus der vorherigen thematischen Analyse werden die wichtigsten Themen herausgegriffen und ausführlich erörtert. Eines der Themen ist die Definition und Konzeptualisierung der Berufsbildung selbst. Wir legen hier unsere eigene Positionierung in der Berufsbildungsforschung zugrunde und nehmen von dort aus andere Perspektiven in den Blick, zum Beispiel von Forschenden in der Berufsbildung, aber auch von BerufsschülerInnen und BerufsschulpädagogInnen.

Kapitel 7 unternimmt einen systematischen Review der Studien zur Berufsbildung in SSA, d.h. es untersucht die Aussagen in den relevanten wissenschaftlichen Veröffentlichungen. In diesem Kapitel ist der Forschungsgegenstand für uns also nicht mehr die Menge und der Charakter der Forschungsliteratur, sondern die Inhalte der Studien selbst.

Kapitel 8 untersucht Modelle für die Gestaltung, Entwicklung und Bereitstellung von Berufsbildung. Zum Beispiel werden programmatische und pädagogische Programmentwürfe unter besonderer Berücksichtigung von praktischen Komponenten untersucht.

Kapitel 9 befasst sich mit Genderfragen in der Berufsbildung in SSA und inklusionsbezogenen Herausforderungen und Strategien. Veröffentlichungen aus einigen afrikanischen Staaten ermöglichen uns eine Analyse von staatlichen Richtlinien, die im Zusammenhang mit dem Inklusionsrecht stehen.

Mit Kapitel 10 betrachten wir staatliche SchlüsselakteurInnen der Berufsbildung (staatliche Behörden und Schlüsselpolitik) für 4 Länder: Botswana, Ghana, Kenia und Nigeria.

In Kapitel 11 wird die Bedeutung von NichtregierungsakteurInnen in der Berufsbildung in sieben Staaten untersucht (Äthiopien, Botswana, Ghana, Kenia und Nigeria, Uganda und Tansania).

Kapitel 12 nimmt nationale Standards, Richtlinien und Qualitätsrahmen in der Berufsbildung in SSA in den Blick. Wir beleuchten, welche Rolle die Politik, Gewerkschaften und andere Interessengruppen in der Berufsbildung dabei spielen.

Kapitel 13 legt den Schwerpunkt auf die Herausforderungen, die bei der Umsetzung von Richtlinien und politischen Entscheidungen entstehen. Fragen zu den Unterschieden, zu Chancen und Risiken und zu der möglichen Entwicklung von formeller und informeller Berufsbildung werden gestellt.

In Kapitel 14 bieten wir eine Zusammenfassung und lenken – darauf basierend – den Blick auf mögliche zukünftige Entwicklungen.

Kapitel 2. Methodischer Ansatz

In diesem Kapitel wird die Methodik des vorliegenden Berichtes dargestellt. Wir beginnen mit den Forschungsfragen. Nach der Vorstellung des methodischen Ansatzes folgt eine Erläuterung zur systematischen Literaturrecherche (Suchbegriffe/„keywords“, Datenbanken, graue Literatur) mit Überblick zur Suchmethode (automatisiert sowie opportunistisch; E-Mail-Umfrage). Im Anschluss gehen wir auf die systematische Prüfung, Einordnung und Kommentierung der ausgewählten Forschungsarbeiten ein (Screening Relevanzkriterien, Qualitätskriterien). Das Kapitel schließt mit kurzen Anmerkungen zu den Projektsprachen und ethischen Fragen. Ein Anhang enthält die Liste der Forschungsfragen.

2.1. Forschungsfragen

Unsere Analyse behandelt den Forschungsstand zur (technischen und) beruflichen Bildung in SSA. Im gesamten Bericht verwenden wir die Berufsbildung als eine breite Kategorie, die sich auf alle Arten von Berufsbildung, Lehrlingsausbildung usw. bezieht, unter spezieller Betrachtung der dualen Berufsbildung. Unsere Suche umfasst die einschlägigen Dokumente, die sich in den Sprachen Englisch, Französisch, Portugiesisch und Deutsch mit Formen von beruflicher Ausbildung in SSA befassen.

Wir analysieren sowohl formale wissenschaftliche Veröffentlichungen als auch „*graue Literatur*“ (Strategiepapiere, Projektberichte, etc.). Obwohl wir alle Dokumente bezüglich der Berufsbildung in SSA (weltweit veröffentlicht) berücksichtigen, werden Veröffentlichungen afrikanischer (Ko-)AutorInnen besonders beachtet.

Die Forschungsfragen (FF) haben wir nach inhaltlichen Aspekten geordnet. Wir fassen sie hier in vier Abschnitten (Teil A, B, C, D) zusammen ohne den Inhalt wortwörtlich wiederzugeben. In Kap. 2.7. in diesem Bericht werden sie detailliert dargestellt.

Wir geben zu bedenken, dass die Forschungsfragen einerseits ein Anspruchsziel sind, aber andererseits aus Veröffentlichungen heraus beantwortet werden sollen. Dieses bringt einige Besonderheiten mit sich, die in den folgenden Abschnitten diskutiert werden.

2.1.1. Teil A. Forschung, Forschungsarbeiten und Berichte

Die Forschungsfragen in Teil A bieten eine Analyse von Forschung, Veröffentlichungen und Berichten, einschließlich Kategorisierung und Kartierung nach spezifischen Kriterien wie z. B. Hintergrund, Regionen und Schwerpunktbereiche.

In diesem Teil hinterfragen wir den allgemeinen Hintergrund der Forschung (in Veröffentlichungen oder auf andere Weise belegt, FF1). Wir untersuchen bestimmte akademische Disziplinen und bestimmte industrielle Sektoren/Branchen sowie die Motivation von Forschenden und die auslösenden Faktoren für Forschungsprojekte. In Teil A betrachten wir weiterhin die Definitionen und Interpretationen von Berufsbildung (Berufsausbildung/apprenticeship/apprentissage).

2.1.2. Teil B. Forschungsergebnisse: Themen, Perspektiven und aktuelle Debatten

In Teil B untersuchen wir die Themen, Perspektiven und aktuellen Debatten, in und unter denen Berufsbildung reflektiert wird (FF3). Wir hinterfragen die Ziele der Forschungsprojekte und die inhaltlichen Fragestellungen (FF4, FF5). Weiterhin betrachten wir das Forschungsdesign und die Qualität der Ergebnisse (FF6) sowie Befunde und Schlussfolgerungen der betrachteten Veröffentlichungen (FF9) zu den Auswirkungen von Berufsbildungsprogrammen auf die Teilnehmenden und die Gesellschaft (FF10).

In Teil B werden Ansätze zu Berufsbildungsmodellen (FF7) analysiert und die wichtigsten Erkenntnisse für die Gestaltung, Entwicklung und Implementation von Berufsbildungsmodellen extrahiert, inklusive der pädagogischen oder programmatischen Entwürfe, die in der Literatur zu erkennen sind. Außerdem wird die praktische Seite von Berufsbildungsprogrammen in den Blick genommen.

Gemäß der Forschungsfragen behandeln wir in diesem Teil auch die Beteiligung und Rolle der Wirtschaft (FF8) an Berufsbildung. Wir untersuchen ferner die Bereitschaft der Wirtschaft zur Beteiligung an nationalen Dialogen zur Entwicklung und zur Umsetzung eines (neuen) Berufsbildungssystems.

Zusätzlich geht es in Teil B um relevante infrastrukturelle, technologische, soziokulturelle, wirtschaftliche und rechtliche Faktoren (FF11) sowie die wichtigsten inklusionsbezogenen Herausforderungen (Genderfragen, Handicap, FF12) in der Berufsbildung.

2.1.3. Teil C. Sektorkartierung und Akteursanalyse

Die Forschungsfragen in Teil C beziehen sich auf eine Sektorkartierung und Akteursanalyse. Es werden verschiedene Sektoren (Unternehmen, Regierung, NGOs, ...) und AkteurInnen (ForscherInnen, Institutionen, GeldgeberInnen, ...) betrachtet sowie ihre Rolle in der Berufsbildungspolitik, in Systementscheidungen, Forschung, Programmbereitstellung und -bewertung. Wir integrieren ganz SSA in eine überblickshafte Betrachtung und erstellen eine detaillierte Analyse für ausgewählte Länder und Regionen.

Die Forschungsfragen zielen ab auf AkteurInnen in der Forschungslandschaft, führenden ExpertInnen, Institutionen und deren Kapazitäten (FF13), auf die institutionellen Rahmenbedingungen, in denen sie agieren (FF15), und auf spezielle MittelgeberInnen für die Berufsbildungsforschung (FF17). Weiterhin geht es um die Analyse von Berufsbildungsforschungs-Netzwerken (FF14).

In der Analyse nach geografischen Gesichtspunkten (FF16) sollen Regionen und Länder identifiziert werden, auf die Forschungsvorhaben Bezug nehmen. Wir hinterfragen die Häufungen und auch das Fehlen von Forschungsbefunden für bestimmte Länder, Ausbildungsformen und Berufsfelder.

2.1.4. Teil D. Nationale Standards und Vorschriften

Die Forschungsfragen in Teil D untersuchen nationale Standards und Vorschriften. Sie fokussieren auf Länder, welche nationale Standards für die Berufsbildung besitzen. Es wird ermittelt, für wen diese gelten und wie sie überwacht werden (FF18). Weiterhin betrachten wir die verschiedenen AkteurInnen in der Berufsbildungspolitik und in Entscheidungsgremien im Bildungswesen (FF19). Wir beschäftigen uns mit den Auswirkungen der Politik auf die Bereitstellung und Bewertung von Berufsbildungsprogrammen (FF20) und auf nationale Standards bezüglich von Inklusion (FF21).

2.2. Methodischer Ansatz

Der Gesamtrahmen für unsere Analyse ist ein sequenzielles Design mit „*mixed methods*“ Ansatz. Ein beschränkter Fokus allein auf quantitative Informationen wird in internationalen Entwicklungsfeldern zunehmend als unzureichend eingestuft. Wir verwenden eine systematische Literaturrecherche („*systematic literature review*“) in Übereinstimmung mit den allgemeinen Merkmalen von systematischen Literaturrecherchen, z. B. †Waddington, et al. (2018) und †Kitchenham & Charters (2007). Unsere Untersuchung wird von einem Team von ForscherInnen mit einer informativen Absicht durchgeführt — dabei möchten wir politische EntscheidungsträgerInnen und PraktikerInnen erreichen. Unsere Methodik enthält sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze, z. B. in der Analyse der Veröffentlichungen (quantitativ) sowie in Interviews und Fokusgruppen (qualitativ). Die Ergebnisse dieser Methoden werden in einer Gesamtanalyse zusammengeführt (vgl. †Creswell, 2013).

Wir betrachten veröffentlichte wissenschaftliche Literatur (wissenschaftliche Zeitschriften, editierte Bücher, Open-Access-Veröffentlichungen, Dissertationen, Tagungsbände), die in der Regel Verfahren zur Qualitätsprüfung durchlaufen hat. Wir sichten außerdem „*graue Literatur*“¹ („*grey literature*“, „*working papers*“, „*policy papers*“, Projektberichte, Reviews, Vorträge auf Tagungen). Auch bereits vorhandene Dokumente, wie z. B. Notizen, E-Mails, Dossiers, Texte aller Art wurden für die Interpretation der Forschungsergebnisse verwendet, wie †Strauss & Corbin (1997, 21ff) es nahelegen.

¹ Sammelbezeichnung für alle nicht verlagsgebundenen Veröffentlichungen (<http://www.enzyklo.de/Lokal/42131>, 29.8.2019)

Durch Konsultationen mit Interessengruppen („*stakeholders*“) bekommen wir weiterhin Zugang zu unveröffentlichter grauer Literatur (z. B. interne Projektberichte sowie Konzepte zu Projektvorhaben).

Das sequenzielle Design wird in aufeinanderfolgenden Phasen (mit parallelen Komponenten) umgesetzt und kulminiert in einer abschließenden Synthese der Ergebnisse. Die Phasen haben folgenden Inhalt:

- Phase 1. Eine Literatursammlung (wissenschaftliche und graue Literatur) durch eine Online-Suche und Umfrage/email-basierende Konsultation,
- Phase 2. Systematische Relevanzprüfung ausgewählter Studien und sachbezogener Dokumente mit Klassifizierung,
- Phase 3. Analyse der Studien.

Wir beschreiben jetzt die Phasen und die Forschungsmethodik.

2.3. Literaturrecherche und -analyse

Dieses Kapitel 2.3. gliedert sich in drei Teile: systematische Literaturrecherche, opportunistische Literaturrecherche sowie Analyse der aufgefundenen Literatur.

2.3.1. Systematische Literaturrecherche

Unser Ansatz beruht auf umfangreichen Recherchen durch Online-Datenbanken mit verschiedenen Suchbegriffen (siehe unten). Unsere allgemeine Eingliederungsstrategie wird unter Berücksichtigung von PICO („*population, intervention, comparator and outcome*“; ↑[Higgins & Green, 2011](#)); ↑[Waddington, et al., 2012](#)) geführt, wobei dieses Akronym folgendes bedeutet:

- P – Population. Subsahara-Afrika
- I – Intervention: Alle Formen von Berufsbildung (TVET), sowie Interventionen zur Verbesserung von TVET (z. B. unter der Nutzung von IKT);
- C – Komparator: offen (z. B. kein Komparator oder Kontrollgruppe, etc., abhängig von der Studie);
- O – Ergebnisse: Einsichten zur Berufsbildung (TVET) und zu Interventionen zur Verbesserung von TVET.

Unser detaillierter Datenextraktions-Ansatz folgt Richtlinien des EPPI-Zentrums „*Extracting data and quality assessing primary studies in educational research*“ (↑[2003, aktualisiert 2017](#)). Unsere „*keywording*“ Strategie folgt ebenfalls den ↑[EPPI-Zentrum Richtlinien \(2001, aktualisiert 2017\)](#).

Keywords

Aus dem allgemeinen Forschungsauftrag (Berufsbildung in SSA) sowie den konkreten Forschungsfragen wurden Suchbegriffe erarbeitet, um relevante Veröffentlichungen zu auszumachen. Die folgende Tabelle stellt Suchbegriffe – einschließlich Variationen – dar, welche in allen vier Sprachen verwendet wurden.

Abbildung 2.1. Suchbegriffe und Datenbanken

Suchbegriff	Variationen
Berufsbildung / TVET („terms“, T)	<p>Deutsch: Berufsbildung; Berufsausbildung; berufliche Bildung; technische Bildung; technisch-berufliche Bildung; professionelle und berufliche Bildung; Karriere und technische Bildung; Arbeitsplatz-Bildung; schulische Berufsbildung; duale Berufsbildung; Weiterbildung; Ausbildung; Lehrling; Lehrlingsausbildung; Auszubildende; Auszubildender; Studentenschaft; Ausbildung am Arbeitsplatz; informelle Ausbildung</p> <p>Englisch: TVET; Vocational education and training; vocational training; vocational education; technical education; technical-vocational education / TVE; occupational education / OE; professional and vocational education; PVE; career and technical education / CTE; workforce education; workplace education / WE; school-based VET; dual VET; informal-based VET; technical and vocational education and training; TVET; informal training; firm-based training apprenticeship; apprenticeship training; apprentice; apprentices; trainee; studentship; training at work</p> <p>Entsprechend: Französisch, Portugiesisch</p>
Berufe und Berufszweige (P), Bildungsbegriffe (Q)	<p>Deutsch: LehrerIn, Krankenschwestern/-pfleger, AutomechanikerIn/KFZ-MechatronikerIn etc.</p> <p>Englisch: teachers, nurses, car mechanics etc.</p> <p>Entsprechend: Französisch, Portugiesisch</p>
Subsahara-Afrika / LMICs („areas“, A) Länder („countries“, C)	<p>Deutsch: Afrika; Subsahara-Afrika; Ost-/West-/Südliches Afrika; Entwicklungskontext; Entwicklungskontexte; Entwicklungsland; Entwicklungsländer; Entwicklungsnationen; weniger entwickeltes Land; Länder niedrigen Einkommens; Länder mittleren Einkommens; LMIC; Globaler Süden</p> <p>Individuelle Länder (49): Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, etc.</p> <p>Englisch: Africa; Sub-Saharan Africa; East/West/Southern Africa; developing context; developing contexts; developing country; developing countries; developing nation; developing nations; developing world; less developed country; lesser developed country; low-income country; middle-income country; LMIC; Global South</p> <p>Countries (49): Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, etc.</p> <p>Entsprechend: Französisch, Portugiesisch</p>
Datenbanken	<p>Datenbanken: Google Scholar, DOAJ, JOLIS, ERIC, ESSA, Web of Science, Science Direct, Scopus, ProQuest; 3ie, BMBF.</p>

Literaturrecherche mit automatisierter Suche

Literaturrecherchen benutzen von uns kreierte Algorithmen zur automatisierten übergreifenden Suche. Zur Veranschaulichung betrachten wir die Tabelle mit Stichwörtern (Abbildung 2.1). Diese enthält einen Begriff („TVET“) mit ca. 40 Variationen auf Deutsch, plus spezifische Berufszweige. Mit Sprachvariationen (vier Sprachen) ergeben sich über 160 Begriffe. Der zweite Begriff („Subsahara-Afrika“) enthält 27 Variationen, plus 49 Länder in Subsahara-Afrika (76) in vier Sprachen. Das bedeutet, dass über 10.000 Kombinationen pro Datenbank angewendet werden. Bei 11 Datenbanken heißt das also über 100.000 Anfragen. Die Suche ist automatisiert. Dabei werden Duplikate weitgehend eliminiert.

Unser Ansatz unterscheidet sich von bestehenden Untersuchungen, in denen entweder

1. eine komplexe Anfrage gestellt wird (zum Beispiel, [†Kenya: Tripney & Hombrados \(2013\)](#) oder
2. ein kleiner Teil des Suchraums „*intuitiv*“ untersucht wird oder
3. eine Kombination aus (1) und (2), z. B. komplexe Anfrage in ProQuest mit intuitiver Suche in Google Scholar.

Ansatz (1) hat den Vorteil, dass nur eine (wenn auch komplexe) Anfrage gestellt werden muss, um Ergebnisse sehr schnell zu erhalten. Dabei sind 100 Anfragen in einer Stunde möglich. Im Vergleich dazu müssen in unserem Verfahren 10.000 (automatische) Einzel-Anfragen gestellt werden, was einige Tage dauern kann. Ansatz (1) hat aber auch Nachteile, die in unserem Ansatz nicht auftreten. Zum Beispiel ist Ansatz (1) beschränkt auf Portale, die komplexe Anfragen erlauben. Unser Ansatz hingegen verwendet flexible Anfragen, die über eine große Anzahl von Portalen laufen können. Für jedes Portal — je nach Eigenschaften — können Anfragen einfach oder komplex gestaltet werden. Insbesondere funktioniert unser Ansatz auch dort, wo keine „*application programming interface*“ (API) zur Verfügung steht (d.h. wo Metadaten direkt von Webseiten gelesen werden müssen). Weiterhin gibt Ansatz (1) keine Hinweise darauf, welche Kombinationen von Begriffen zu welchen Suchergebnissen führen. Es ist deshalb unmöglich, spezielle Kombinationen zu entdecken, welche eine kleine Anzahl wichtiger Ergebnisse liefern (z. B. Malawi + TVET + Elektriker). Unser Ansatz kann Metadaten (wie zum Beispiel weitere Referenzen, im Sinne von „*snowballing*“) dynamisch weiterverwenden. Diese Unterschiede bedeuten allerdings nicht, dass der eine oder andere Ansatz besser ist: Je nach Kontext ist es vorteilhaft, den produktiveren Ansatz zu verwenden bzw. in unserem Ansatz die Komplexität der Anfragen zu variieren (und damit einen Kompromiss aus schneller Bearbeitung und Details zu schließen).

Datenbanken

Gemäß der Praxis zur systematischen Literaturrecherche wird unsere Online-Suche auf mehreren Plattformen durchgeführt. Eine Suche auf nur einer Plattform ist unzureichend, da „*keine Datenbank den kompletten Satz der veröffentlichten Materialien enthält*“

(↑Xiao & Watson, 2017:11).² Unsere Suche deckt Google Scholar, Web of Science, ProQuest, ERIC, die gemeinsamen Bibliotheken der Weltbank und IWF Datenbank (Joint Libraries of the World Bank and IMF; JOLIS³) und die Datenbank des 3IE zur Impaktevaluation⁴ ab.

Um eine angemessene Auswahl von Veröffentlichungen von afrikanischen ForscherInnen und Institutionen aus SSA zu gewährleisten, konsultieren wir die Datenbank „*Mapping Education Research in Sub-Saharan Africa*“.⁵ Da politikrelevante Forschung in der Bildungsforschung (einschließlich TVET) bisher nicht leicht zu finden ist, stellt unser Projekt eine Datenbank zusammen, mit der die Sichtbarkeit und Wirkung der afrikanischen Bildungsforschung erhöht wird. Sie enthält derzeit ca. 3.000 ausgewählte Einträge mit Beiträgen von WissenschaftlerInnen und ForscherInnen mit Sitz in Afrika.

Graue Literatur

Wir beschäftigen uns auch mit der Fülle der grauen Literatur, jenem „*vielfältigen und heterogenen Material, welches nicht dem traditionellen akademischen Peer-Review Verfahren unterliegt*“ (↑Adams, et al., 2017:433).⁶ Dies ist besonders vorteilhaft in Bezug auf die Untersuchung der beruflichen Bildung: Unsere Kenntnis dieses Sektors zeigt, dass zahlreiche wichtige Aktivitäten nicht in Fachzeitschriften erfasst sind. Blogs, Präsentationen, informelle Veröffentlichungen und andere Kommunikationen spielen eine wichtige Rolle. Die Literaturrecherche zur grauen Literatur wird mit der gleichen Methodik verfolgt, wie es bei der wissenschaftliche Literatur der Fall ist. Es werden jedoch konventionelle Suchmaschinen verwendet (Google-Suche und die „*Google Custom Search Engine*“). Wie bei der formalen Literatur muss auch die identifizierte graue Literatur die Basiskriterien erfüllen. Die graue Literatur stellt dann einen „*Zusatz- und Ergänzung*“ zur formalen Literatur (↑ebd.:448) dar.

2.3.2. Opportunistische Literatursuche

Unsere systematische Suche wird durch eine opportunistische Literatursuche sowie vom ‚Schneeballsystem‘ unterstützt. Die opportunistische Literatursuche ist subjektiv und schließt schon bekannte oder vorgeschlagene Papiere ein. Das „*Schneeballsystem*“ beinhaltet die „*Überprüfung und Verfolgung von Referenzen in bereits identifizierten Papieren*“ (↑Waddington, et al., 2012:363⁷). Unser Schneeball-Prozess ist bidirektional: Einerseits werden Referenzen in bereits identifizierten Papieren verfolgt, andererseits werden Papiere gesucht, die bereits identifizierte Papiere zitieren (↑Xiao & Watson, 2017).

2 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „no database contains the complete set of published materials“ (↑Xiao & Watson, 2017:11).

3 <http://jolis.worldbank.org/external.htm>, <http://external.worldbankimflib.org/external.htm>

4 <https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/impact-evaluation-repository>

5 <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchthemes/highereducation/mappingeducation/>

6 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „diverse and heterogeneous material that is not subject to the traditional academic peer review process“ (↑Adams, et al., 2017:433).

7 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „reviewing and tracking references in previously identified papers“ (↑Waddington, et al., 2012:363).

2.3.3. Systematische Prüfung, Einordnung und Kommentierung

Die soeben dargestellte Suchmethode führt zu einer großen Menge von Suchergebnissen.⁸ Identifizierte Veröffentlichungen werden genau nach Duplikaten überprüft und – wenn sie die Basiskriterien erfüllen – in die „*Long List*“ aufgenommen. Die Basiskriterien enthalten:

- Kriterium 1.** Die Veröffentlichung/das Dokument geht klar auf das Stichwort (TVET oder Variationen) ein.
- Kriterium 1.** Die Veröffentlichung/das Dokument beinhaltet ein Land in SSA oder eine Region in SSA.
- Kriterium 1.** Die Veröffentlichung/das Dokument wurde ab dem Jahr 2000 veröffentlicht.

„*Veröffentlichung geht ein/beinhaltet*“ heißt, dass ein Stichwort entweder im Titel, in der Zusammenfassung (Abstract) oder unter den Keywords auftritt (aber nicht, wenn das Stichwort nur im Text der Veröffentlichung selbst auftritt).

Bewertung der Relevanz („*screening*“ der Relevanz)

Es findet eine Bewertung der Veröffentlichungen auf der „*Long List*“ bezüglich ihrer Relevanz für die Forschungsfragen statt. Alle Dokumente auf der „*Long List*“ werden von zwei GutachterInnen gesichtet und dann bewertet (H/M/L), um Konsistenz zwischen verschiedenen Gutachten sicherzustellen ([↑Kitchenham & Charters, 2007](#)); „*intercoder agreement*“: [↑Jimenez, et al., \(2018\)](#). Die Relevanz-Kriterien werden in L-M-H-U eingeteilt:

- **L** („*low*“): Relevanz in Bezug auf die Forschungsfragen ist eindeutig unbefriedigend;
- **M** („*medium*“): Relevanz in Bezug auf die Forschungsfragen ist unklar/strittig;
- **H** („*high*“): Relevanz in Bezug auf die Forschungsfragen ist weitgehend zufriedenstellend;
- **U** („*ultra-high*“, besonders hoch): Relevanz in Bezug auf die Forschungsfragen ist eindeutig zufriedenstellend, und die Veröffentlichung wird zur weiteren Kodierung ausgewählt.

Dokumente aus der „*Long List*“ mit mindestens H/H-Bewertung (H von zwei ForscherInnen unabhängig vergeben), werden in den Entwurf der „*Short List*“ aufgenommen. Kombinationen M/H und H/M werden überprüft und diskutiert, um eine Interco-der-Übereinstimmung zu erzielen. In einigen Fällen werden auch M/M-Dokumente für eine Neueinstufung in Betracht gezogen, falls der disziplinäre/fachliche Hintergrund und/oder die Region andernfalls nicht adäquat repräsentiert sind. Unter den Veröffentlichungen mit Relevanz H wird eine weitere Auswahl getroffen (von drei Forschenden), die entscheiden, welche Arbeiten codiert werden sollen („*U-literature*“, ultra-high).

⁸ Die Suchmaschinen verschiedener Datenbanken sind unterschiedlich genau, und es kommt somit durchaus vor, dass auch irrelevante Veröffentlichungen in den Suchergebnissen auftreten.

Aussagen zur Forschungsqualität

In diesem Punkt geht es darum, den Forschungsstand an sich — und somit auch die allgemeine Forschungsqualität — darzustellen, wobei es nicht um die Textanalyse geht. Dazu ist es notwendig, relevante Veröffentlichungen von jeglicher Qualität zu erfassen.

Um diese bewerten, arbeiten wir mit den Kriterien Zuverlässigkeit und Gültigkeit für die Qualitätseinstufung (zusätzlich zu den Relevanzkriterien). Wir verwenden diese aber in der Regel nicht zum Ausschluss von Veröffentlichungen. Wir stufen Veröffentlichungen wie folgt ein:

- **L** („*low*“) weist darauf hin, dass die Publikation eine unzureichende Struktur aufweist, mit welcher dem Gedankengang nur schwer zu folgen ist;
- **M** („*medium*“) weist darauf hin, dass die Veröffentlichung eine Struktur aufweist, welche die Klarheit der Ergebnisse beeinträchtigt;
- **H** („*high*“) weist auf eine gute Struktur hin, mit angemessenen evidenzbasierten Schlussfolgerungen;
- **U** („*ultra-high*“; besonders hoch) bedeutet eine gute Struktur, eine nachvollziehbare Methodik, gut referenzierte Aussagen und treffende Analyse mit einer klaren Diskussion der Ergebnisse.

Dieser Prüfungsprozess untersucht auch Stärken und Schwächen des in den Dokumenten dargestellten Studiendesigns (Zielgruppenauswahl, Kohortenbildung, Datenerfassung und Analyse) sowie detaillierte Kontexterfassung (vgl. [↑Haßler, et al., 2015](#)), basierend auf [↑Gough, 2007](#); siehe auch [↑Gough, et al., 2012](#)).

2.4. Umfrage mit Online Survey

Der Rechercheprozess zeigt, dass Informationen zu laufenden Projekten oder Initiativen im Internet häufig nicht verfügbar sind. Wir wenden daher verschiedene Methoden an, um ForscherInnen und andere Interessengruppen direkt zu konsultieren.

Unsere erste Konsultation findet in Form einer E-Mail-Umfrage statt. Die Umfrage konzentriert sich auf unveröffentlichte Berichte und laufende Projekte und auf andere inhaltliche Fragen gemäß der Forschungsfrage (Akteure, TVET Modelle, etc.). Alle in dieser Umfrage identifizierten Materialien werden mit den Ergebnissen aus der Online-Suche in einer „*Long List*“ kombiniert.

Abbildung 2.2. E-Mail Umfrage: Fragenkatalog (Englisch)

1. Who are the most important organisations/institutes?
2. Who are the most important TVET researchers and
3. Which key non-formal or formal TVET literature must be considered (including review articles/special issues)?
4. To which of the following major occupation groups (as defined by the ILO⁹) is TVET applicable?
 - a. Managers
 - b. Professional
 - c. Technicians and associate professionals
 - d. Clerical support workers
 - e. Service and sales workers
 - f. Skilled agricultural, forestry and fishery workers
 - g. Craft and related trades workers
 - h. Plant and machine operators, and assemblers
 - i. Elementary occupations
 - j. Armed forces occupations
 - k. All the above
5. If you consider TVET to be applicable to b, 'professional' occupations, to which of the following sub-groups of professionals is TVET applicable?
 - i. Science and engineering professionals
 - ii. Health professionals
 - iii. Teaching professionals
 - iv. Business and administration professionals
 - v. Information and communications technology professionals
 - vi. Legal, social and cultural professionals
 - vii. All the above
6. Which areas of TVET should be researched (including areas that would assist your efforts within the TVET sector)?

Wir geben hierbei zu beachten, dass die Erlangung einiger der oben genannten Berufe (z. B. ManagerInnen und Berufe der Streitkräfte) möglicherweise nicht in allen Bildungssystemen weltweit durch berufliche Aus- und Weiterbildung erreicht wird. Der Zweck dieser Liste von Berufsgruppen besteht jedoch darin, das Berufsspektrum zu untersuchen, das verschiedene nationale Systeme in unterschiedlichem Maße als Teil ihrer Berufsbildung betrachten.

2.5. Analyse und Synthesebericht

Die weitere Analyse wurde auf Basis der kommentierten Bibliographie erstellt, d.h. auf Basis der thematischen Kodierung sowie der Identifizierung der Themen, Perspektiven und aktuellen Debatten, unter denen Berufsbildung reflektiert wird. In den

⁹ <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>

Veröffentlichungen wurden die Zusammenfassungen (abstract) und Haupttexte qualitativ untersucht. Die Dokumente wurden dazu in unsere Analysesoftware (NVIVO) übertragen, um eine Inhaltsanalyse vorzunehmen.

Die Inhaltsanalyse bestand aus Zyklen mit deduktiven und induktiven Stufen.

Stufe 1. Zunächst wurde eine deduktive Inhaltsanalyse entsprechend den Forschungsfragen unternommen (siehe Abbildung 2.3). Die Analyse schließt die Typologie von Berufsbildungsmodellen ein. Entsprechend den Forschungsfragen (z. B. FF 7, 10, 11, 12) wurden dabei auch die folgenden Merkmale erfasst:

- zum theoretischen Ansatz,
- zu der Implementierung von Berufsbildung,
- zu den Kosten,
- zum Lerneffekt,
- zur Inklusion und
- zu den gerechtigkeitsbezogenen Herausforderungen („*equity*“).

Stufe 2. In Stufe 1 wurden Teile der Veröffentlichungen kodiert (FF 4, 5, 6, 9: Ziele der Forschungsprojekte, inhaltliche Fragestellungen, Forschungsfragen, Befunde und Schlussfolgerungen der betrachteten Veröffentlichungen; siehe Abbildung 2.3.). Diese wurden danach in Stufe 2 induktiv untersucht, um zusätzliche Themen zu finden.

Stufe 3. Schlagworte zu den Themen wurden katalogisiert. Durch Volltextsuche wurden weitere Zitate in den Veröffentlichungen entdeckt und kodiert.

Ergebnisse der thematischen Analyse sind in Abschnitt 3.7. dargestellt.

2.6. Projektsprachen und ethische Fragen

Dieser kurze Abschnitt geht auf die verwendeten Projektsprachen ein und behandelt ethische Fragen, die sich mit der Arbeit an der vorliegenden Studie gestellt haben.

2.6.1. Projektsprachen

Die Wahl der Projektsprachen ist relevant für Literaturrecherchen, unsere Online-Umfrage, Interviews und die Standortbewertungen. Wie oben erläutert (siehe Abbildung 2.1.) werden Suchbegriffe in mehreren Sprachen verwendet. Für formelle Gespräche benutzten wir immer Englisch als Hauptsprache, um die Analyse zu erleichtern. Gespräche mit französisch-/portugiesischsprachigen TeilnehmerInnen wurden von ForscherInnen geführt, die auch dieser Sprachen mächtig sind. Das erlaubte, bestimmte Fragen zu Begriffen und Wendungen sofort zu klären. Es hat außerdem für eine gute Atmosphäre während der Befragungen gesorgt: Die TeilnehmerInnen konnten sich unbefangener sprachlich äußern und die Vergleichbarkeit der Interviews war dennoch gegeben. Deutsch war insbesondere im Hinblick auf die richtungsweisenden Dokumente und Projektberichte relevant.

2.6.2. Ethische Fragen

Alle Forschungen in diesem Projekt unterliegen den Richtlinien der British Education Research Association (The British Education Research Association Guidelines und Charter¹⁰), in denen es z. B. um Verantwortlichkeit im Rahmen des Forschungsprojekts geht: Verantwortlichkeit der Forschenden, der Förderer der Forschung (d.h. BIBB), der Gemeinschaft der BildungsforscherInnen und der politischen EntscheidungsträgerInnen gegenüber den Personen und Ressourcen, auf die sich das Forschungsinteresse richtet und gegenüber der breiten Öffentlichkeit.

2.7. Liste der Forschungsfragen

Dieser Abschnitt enthält die vollständige Liste der Forschungsfragen. Wir bitten Folgendes zu beachten:

1. Das Wort „*Forschungsfrage*“ wird mit FF abgekürzt.
2. In der Tabelle in Abbildung 2.3. befinden sich eigentliche Forschungsfragen in eckigen Klammern, z. B. [FF2] oder [FF3.a].
3. Einige Forschungsfragen haben mehrere Komponenten. Diese Komponenten sind nicht als eigene Forschungsfragen dargestellt, sondern gruppiert. Dann befindet sich die eigentliche Frage in Klammern — z. B. [FF3.a]. Der Titel der Gruppe ist dann keine Forschungsfrage. Wir benutzen dennoch FF, aber setzen die Nummer selbst nicht in Klammern — z. B. FF3 (ohne Klammer).

¹⁰ www.bera.ac.uk/researchers-resources/resources-for-researchers

Abbildung 2.3. Forschungsfragen zu Teil I./Bericht I.

Teil I. Forschungsstand zur Berufsbildung in Subsahara-Afrika (SSA)	
<p>Überblick zu Teil I. Unsere Gesamtanalyse beschäftigt sich mit dem Forschungsstand zur (technischen und) beruflichen Bildung in SSA. Im gesamten Bericht verwenden wir die Berufsbildung als eine breite Kategorie, die sich auf alle Arten von Berufsbildung, Lehrlingsausbildung usw. bezieht, unter spezieller Betrachtung der dualen Berufsbildung. Unsere Suche umfasst die einschlägigen Dokumente, die sich in den Sprachen Englisch, Französisch, Portugiesisch und Deutsch mit Formen von beruflicher Ausbildung in SSA befassen.</p> <p>Wir analysieren sowohl formale wissenschaftliche Veröffentlichungen als auch „graue Literatur“ (Strategiepapiere, Projektberichte, etc.). Während wir alle Dokumente bezüglich der Berufsbildung in SSA (weltweit veröffentlicht) berücksichtigen, werden Veröffentlichung afrikanischer (Ko-)AutorInnen besonders beachtet.</p> <p>Unsere Forschungsfragen und Leitempfehlungen sind in mehrere Abschnitte aufgeteilt.</p>	
Teil IA. Zur Forschung, Forschungsarbeiten und Berichte	
<p>Überblick zu Teil IA. Die Forschungsfragen in Teil IA. bieten eine Analyse von Forschung, Veröffentlichungen und Berichten, einschließlich Kategorisierung und Kartierung nach spezifischen Kriterien wie z. B. Hintergrund, Regionen und Schwerpunktbereiche.</p>	
<p>FF1 Allgemeiner Hintergrund der Forschung (in Veröffentlichungen oder auf andere Weise belegt)</p>	
<p>[FF1a] In welchem Rahmen wurden und werden die Studien in SSA generiert? D.h. was ist der institutionelle Rahmen, z. B. NGO vs. Universität, staatliche Institution vs. Industrie?</p>	
<p>[FF1b] Sind bestimmte akademische Disziplinen deutlich zu erkennen? Wenn ja, welches sind diese akademischen Disziplinen (Wirtschaftswissenschaft vs. Sozialwissenschaft)?</p>	
<p>[FF1c] Sind bestimmte industrielle Sektoren/Branchen offensichtlich? Wenn ja, welches sind die industriellen Sektoren (z. B. Elektroniksektor, Bauwesen, Tourismus)?</p>	
<p>[FF1d] Ist die Motivation von ForscherInnen oder Forschungsprojekten erkennbar (z. B. im Hintergrund in Forschungsarbeiten)? Wenn ja, was ist die Motivation der Studie oder der ForscherInnen?</p>	
<p>[FF2] Welche Definition von Berufsbildung (Berufsausbildung/apprenticeship/apprentissage) wird zugrunde gelegt? Welche ggf. divergierenden Referenzbegriffe finden wo und wie Anwendung?</p>	

Teil IB. Forschungsergebnisse: Themen, Perspektiven und aktuelle Debatten
<p>Überblick zu Teil IB. Die Forschungsfragen in Teil 1B. bieten sowohl einen Überblick über die Themen, Perspektiven und aktuellen Debatten als auch einen detaillierten Einblick in Ziele und inhaltliche Fragen, Forschungsdesigns und Berufsbildungsmodelle (einschließlich Designs und Kooperationen).</p>
<p>FF3 Themen, Perspektiven und aktuelle Debatten.</p> <p>[FF3a] Welche Themen, Perspektiven und aktuellen Debatten, in und unter denen Berufsbildung reflektiert wird, lassen sich identifizieren? Gibt es Spezialthemen, die herausragen? (Beispielsweise: „<i>informal apprenticeship</i>“?)</p> <p>[FF3b] Gibt es Tendenzen und Korrelationen in Regionen oder Ländergruppen bzw. zu den Themen Aufstiegschancen, informeller Sektor und Berufsbildung, soziale Ungleichheit, Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen, etc.?</p>
<p>FF4 Welches sind die Ziele der Forschungsprojekte und die inhaltlichen Fragestellungen, die in der Studie verfolgt werden? Zum Beispiel: Leitfragen, übergreifende Forschungsfragen oder andere Prioritäten für das Forschungsprojekt. Wo liegen die disziplinären Schwerpunkte?</p>
<p>FF5 Welche spezifischen Fragen bzgl. der Berufsbildung werden in der Forschung angegangen?</p>
<p>FF6 Forschungsdesign und -qualität der Ergebnisse (in den betrachteten Veröffentlichungen)</p> <p>[FF6a] Was sind die Forschungsdesigns in den betrachteten Veröffentlichungen? Was sind die Forschungsmethoden?</p> <p>[FF6b] Wie ist die Qualität der Berichterstellung und die Qualität der Ergebnisse?</p> <p>FF7 Welche Ansätze zu Berufsbildungsmodellen sind in der Literatur erkennbar? Was sind die wichtigsten Erkenntnisse für die Gestaltung, Entwicklung und Implementation von Berufsbildungsmodellen?</p> <p>[FF7a] Welche pädagogischen oder programmatischen Entwürfe werden in der Literatur erforscht? Welche Modelle beruflicher Bildung sind im Einsatz (oder geplant) in SSA? Zum Beispiel: Fernunterricht, ‚blended learning‘, berufsbegleitend, formale Ausbildung (Fachhochschule), Ausbildung am Arbeitsplatz, schulbasierend, formell und informell.</p> <p>[FF7b] Welches sind die wichtigsten Merkmale in Bezug auf Gestaltung, Entwicklung und Implementation von Berufsbildungsmodellen?</p> <p>[FF7c] Sind der Grad der Formalität bzw. Informalität der Berufsbildung und der Berufsbildungsprogramme im jeweiligen Kontext ein Differenzierungsmerkmal?</p> <p>[FF7d] Welche pädagogischen Ansätze/Unterrichtsansätze werden verwendet?</p>

	<p>[FF7e] Sind die praktischen Bestandteile von Programmen ein Unterscheidungsmerkmal? Zum Beispiel: Kooperation zwischen Fachschule und Wirtschaft als Lernorten. Gibt es bereits duale Ansätze, die reflektiert wurden? Ist der Grad des Praxisanteils (Lernortkooperation Schule – Betrieb) im jeweiligen Kontext ein Differenzierungsmerkmal?</p>
	<p>FF8 Beteiligung und Rolle der Wirtschaft (Engagement/Beziehung des Berufsbildungssystems in Wirtschaft/Industrie/Handel):</p> <p>[FF8a] In welchem Umfang sind Industrie und Handel an irgendeiner Art von Berufsbildung beteiligt?</p> <p>[FF8b] Ist diese Beteiligung Teil der nationalen Berufsbildungsentwicklung und -praxis? Ist dieses Engagement beispielsweise national organisiert? Ist es Teil des öffentlichen Berufsbildungs-/ Ausbildungssystems?</p> <p>[FF8c] Wie ausgeprägt ist die Bereitschaft der Wirtschaft zur Beteiligung an nationalen Dialogen zur Entwicklung eines Berufsbildungssystems und an seiner Umsetzung?</p> <p>[FF8d] Unterscheidungsmerkmale: Bezieht sich das Engagement auf bestimmte Branchen/Berufe?</p>
	<p>FF9 Befunde und Schlussfolgerungen der betrachteten Veröffentlichungen.</p> <p>[FF9a] Was sind die Hauptergebnisse der Veröffentlichung?</p> <p>[FF9b] Welche Schlussfolgerungen für die weitere Forschung werden belegt (in den Veröffentlichungen, Berichten, Internetseiten, Richtlinien)?</p> <p>[FF9c] Welche Schlussfolgerungen für die Bildungspolitik werden belegt (in den Veröffentlichungen, Berichten, Internetseiten, Richtlinien)?</p>
	<p>FF10 Was berichten die Veröffentlichungen über die Auswirkungen von Berufsbildungsprogrammen auf die Teilnehmenden und die Gesellschaft (Auswirkungen/ Wachstum/Nachhaltigkeit/SDGs)?</p>
	<p>FF11 Was sind die relevanten infrastrukturellen, technologischen, soziokulturellen, wirtschaftlichen und rechtlichen Faktoren? Welche kontextuellen (und regionalen) Faktoren können die Wirkung verstärken oder verringern? Welche kontextuellen Faktoren fördern oder hemmen das Wachstum oder die Nachhaltigkeit von TVET-Projekten?</p>
	<p>FF12 Welches sind die wichtigsten inklusionsbezogenen Herausforderungen (Gleichbehandlung – zum Beispiel Geschlecht, Behinderung) in Bezug auf Berufsbildung in SSA? Welches sind die einschlägigen Erfolge und Misserfolge in Bezug auf Inklusion in den TVET-Implementierungen?</p>

Teil IC Sektorkartierung und Akteursanalyse

Überblick zu Teil IC Teil IC bietet eine Sektorkartierung und Akteursanalyse an. Es werden verschiedene Sektoren (Unternehmen, Regierung, NGO, ...) und AkteurInnen (ForscherInnen, Institutionen, GeldgeberInnen, ...) betrachtet sowie ihre Rolle in der Berufsbildungspolitik, in Systementscheidungen, Forschung, Programmbereitstellung und -bewertung. Wir führen eine umfassende Analyse über ganz SSA durch sowie eine detaillierte Analyse für ausgewählte Länder und Regionen.

FF13 AkteurInnen in der Forschungslandschaft, führende ExpertInnen und Institutionen: Wo ordnen sich die Forschungseinrichtungen in dieser Akteurslandschaft ein? Welche institutionellen Kapazitäten lassen sich wo identifizieren?

[FF13a] Wer sind die ausgewiesenen ExpertInnen auf dem Gebiet in SSA? Wo befinden sie sich (geographisch)?

[FF13b] Welche Forschungseinrichtungen in den einzelnen erfassten geografischen Regionen/Ländern verfügen über besondere Sachkunde auf dem Gebiet der Berufsbildungssysteme? (In SSA, aber auch weltweit.)

[FF13c] Welche institutionalisierten Forschungskapazitäten bestehen im Bereich Berufsbildungsforschung in SSA?

[FF13d] In welchen institutionellen Rahmenbedingungen agieren sie, und wie können sie Einfluss auf die Entwicklung der Bildungssysteme nehmen?

FF14 Analyse von Berufsbildungs-Netzwerken.

[FF14a] Welche Forschungsnetzwerke zur Berufsbildung in Afrika existieren bereits, und inwieweit tragen afrikanische Forschungseinrichtungen und -persönlichkeiten diese selbst oder sind in sie eingebunden?

[FF14b] Welche internationale Netzwerke bestehen zwischen Deutschland und afrikanischen Ländern, afrikanischen und anderen europäischen Ländern, oder gibt es Netzwerke mit herausragenden internationalen Forschungsinstitutionen?

FF15 Welche institutionellen Rahmenbedingungen in der Berufsbildungsforschung (institutionelle Anbindung, Organisationsgrad, fachliche Spezialisierung, personelle und finanzielle Ausstattung, forschungs-/hochschulpolitischer Rahmen usw.) beeinflussen die Forschungsleistung?

FF16 Geographische Analyse und geographische Verteilung.

[FF16a] Welche Regionen und Länder lassen sich in den Studien identifizieren (als Orte, auf die Forschungsvorhaben Bezug nehmen)?

[FF16b] Verteilung: Für welche Länder, Ausbildungsformen und Berufsfelder liegen die meisten Forschungsbefunde vor, und für welche scheint es nur wenige zu geben?

[FF16c] Wo befinden sich die ForscherInnen und Institutionen, die diese Forschung betreiben?

FF17 Sind spezielle GeldgeberInnen für die Forschung offensichtlich? Wer sind die GeldgeberInnen für Forschung und Forschungsprojekte?

Teil ID. Nationale Standards und Vorschriften

Überblick zu Teil ID Teil ID stellt nationale Standards und Vorschriften dar und unternimmt eine Akteursanalyse in der Berufsbildungspolitik. Weiterhin werden Auswirkungen der Politik auf Berufsbildungsprogramme und insbesondere zur Inklusion behandelt.

FF18 Nationale Standards und Vorschriften.

[FF18a] Welche Länder besitzen nationale Standards für die Berufsbildung? Wie wurden diese erstellt? Für wen gelten sie (StudentInnen, Bildungspersonal, AusbilderInnen im Betrieb, PädagogInnen oder Institutionen)?

[FF18b] Wie werden nationale Standards für die Berufsbildung überwacht? Inwieweit bestehen Instrumente der Datenerhebung und der bildungspolitischen Planung auf jeweils nationaler oder regionaler Ebene?

[FF18.c] Welche staatlichen Behörden sind in diesen Ländern an der Berufsbildung beteiligt?

[FF18d] In welchem Umfang/wie werden nationale Berufsbildungssysteme formalisiert (d.h. Einbettung in das formale Bildungs- bzw. Beschäftigungssystem)? Inwieweit sind die beschriebenen Ausbildungsformen in das formale System des jeweiligen Landes eingebunden bzw. welche Maßnahmen werden diesbezüglich empfohlen und ggf. auch durchgeführt?

FF19 Akteursanalyse: AkteurInnen in der Berufsbildungspolitik und in der Entscheidungsfindung im Bildungswesen.

[FF19a] Welche sind die zentralen AkteurInnen der Berufsbildungspolitik in den ausgewählten Ländern/Regionen?

[FF19b] Welche staatlichen Instanzen sind entscheidend für die Berufsbildung, und wie wird das (Berufs-) Bildungssystem gesteuert?

[FF19c] Ist alles in staatlicher Hand, oder sind private BildungsanbieterInnen im System relevant?

[FF19d] Haben Unternehmen eine Rolle in der Ausbildung und Einfluss auf die Bildungspolitik (Mitsprache, Konsultation, Gestaltung)?

[FF19e] Haben Gewerkschaften eine Rolle, Einfluss?

[FF19f] Gibt es ein ausgebautes, relevantes Kammersystem? Hat es Aufgaben in Bezug auf die Berufsbildung?

[FF19g] Welche Rolle spielt Berufsbildungsforschung in der jeweiligen nationalen/regionalen Bildungspolitik?

FF20 Auswirkungen der Politik auf die Bereitstellung und Bewertung von Berufsbildungsprogrammen.

[FF20a] In welchem Umfang unterliegen Institutionen, die Berufsbildung anbieten (z. B. NGOs, staatliche Schulen, Berufsschulen), staatlicher Politik und Vorschriften (für Berufsbildung oder anderweitig: nationale Infrastruktur, wirtschaftliche oder gesetzliche Faktoren)?

[FF20b] Wie wird die Umsetzung der Politik bewertet? Wer bewertet die Umsetzung? Was sind die Qualitätsindikatoren?

[FF20c] Sind diese Regelungen und Vorschriften wirksam? Ist die Auswirkung von Richtlinien erkennbar (z. B. in der Literatur oder in der Internetsuche)?

FF21 In welcher Beziehung stehen nationale Standards zur Inklusion (Gleichbehandlung, z. B. Geschlecht, Behinderung) in der Berufsbildung in SSA?

Teil IE Gesamtanalyse und Kernaussagen

FF22 Wie lauten das Hauptergebnis und die Kernaussagen der Studie Teil I?

2.7.1. Anmerkungen zu den Forschungsfragen

Während der Arbeit an dieser Studie haben sich immer wieder Diskussionen zu den Forschungsfragen ergeben. Ein Teil davon ist in den folgenden Fragen und Anmerkungen wiedergegeben, um den Blick auf verschiedene weiterführende Aspekte der Forschungsfragen zu lenken.

Anmerkungen zu FF2

Gibt es Umstände, die sich auf verschiedene (koloniale) Traditionen zurückführen lassen und korrelieren sie mit den Traditionen in den ehemaligen Kolonialländern? Dieses bereitet die Fragen in Teil IC vor, weil dies die Definition von Berufsbildung betrifft und damit Auswirkungen auf den Wissenschaftsbetrieb und die Ausbildung (z. B. schulisch geprägtes System) hat. Weiterhin berührt dies die Frage nach Einfluss und Präsenz in aktuellen internationalen Kooperationen (mit deutschen oder eher anderen PartnerInnen) und damit eventuell auch den Grad der Affinität zum dualen System (siehe auch FF 13.d.).

Anmerkungen zu FF7

Wir bitten zu beachten, dass FF7, FF8 und FF19 miteinander verbunden sind. Die Anmerkungen zu diesen Fragen sollten zusammen gelesen werden.

[FF7a] Inwiefern kommen die fünf Kernelemente der deutschen dualen Berufsbildung in der Forschung vor? Wo? Wann? Warum? (Siehe mehrsprachige Präsentationen GOVET.¹¹) Lernortkooperation und duales Prinzip gelten als Erfolgsfaktoren und sind von hohem Interesse. Sie werden aber trotzdem – mutmaßlich – nicht oft umgesetzt (bzw. nur dort, wo deutscher, österreichischer oder schweizerischer Einfluss besteht).

¹¹ <https://www.bibb.de/govet/de/54880.php>

[FF7c] Inwieweit ist das in der Veröffentlichung berücksichtigte Berufsbildungsmodell formell oder informell (z. B. formell/informell in Bezug auf die gesamte Programmstruktur oder auf Programmelemente)? In welchem Kontext wird das informelle/formelle Modell (Land, Land vs. Stadt, Geschlecht, sozioökonomischer Status/Hintergrund der Lehrlinge) beschrieben? Wie formell sind die Praxiselemente des Gesamtprogramms?

[FF7e] Gibt es überhaupt praktische Komponenten (Praxiselemente)? Zu den praktischen Komponenten gehört, dass die Lernenden in der Industrie arbeiten. Es kann auch bedeuten, dass sie dort hospitieren oder Werkstätten im College nutzen. Im Vergleich zu FF8/FF19: Hier geht es darum, ob sich die Industrie/der Handel mit der Berufsbildung an sich befasst. Dies kann die Art des Engagements einschließen, das hier besprochen wird (z. B. praktische Berufsbildungs-Platzierungen), konzentriert sich jedoch auf das umfassendere Engagement im Allgemeinen (z. B. das Engagement in der Politik).

Werden duale Ansätze reflektiert? In welcher Form? Dazu gehören „*duale Ansätze*“, die (vom Autor) als solche gekennzeichnet sind, aber auch solche, die eindeutig dual sind, im Sinne einer starken praktischen Off-Site-Komponente (mit erheblicher Zeitzuweisung), und sind diese dann ein Unterscheidungsmerkmal, zum Beispiel zwischen verschiedenen Abschlüssen (Krankenschwester vs. LehrerInnen vs. TischlerInnen) oder zwischen Ländern?

Anmerkungen zu FF8

Wir bitten zu beachten, dass FF7, FF8 und FF19 miteinander verbunden sind. Die Anmerkungen zu diesen Fragen sollten zusammen gelesen werden.

Diese Frage beschäftigt sich mit der Kooperation zwischen Politik, Wirtschaft und SozialpartnerInnen: z. B. im Prüfungsausschuss, bei der Entwicklung von Ausbildungsstandards etc. Die Fragen zum Lernen im Arbeitsprozess (z. B. betriebliche Ausbildung) werden in FF7e behandelt. Die Fragen zur Akzeptanz der nationalen Standards (z. B. Berufsbildungsstandards, Zeugnis der Kammer) werden in FF19 behandelt.

Weiterhin zu beachten ist die Verfügbarkeit von qualifiziertem Berufsbildungspersonal (z. B. betriebliches Ausbildungspersonal und Lehrkräfte bei WirtschaftspartnerInnen).

Inwieweit ist die Wirtschaft an der institutionalisierten Forschung und Beratung beteiligt: z. B. Datenreport, Berufsbildungsbericht, Ausbildungsstandards?

Anmerkungen zu FF13

[FF1a] In Deutschland existiert eine Berufsbildungs(forschungs)-Community nicht zuletzt deshalb, weil die Fächer Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Lehrstühle an den Hochschulen etabliert sind. Andernorts (zum Beispiel in SSA) sind es oft eher ForscherInnen mit technischer Ausrichtung (welche auch an Berufsschulen unterrichten) bzw. SoziologInnen oder BildungswissenschaftlerInnen, die sich im Rahmen ihrer Forschung dem Thema Berufsbildung widmen.

[FF13.c] Agieren ForscherInnen eher regional, national oder international? Woran liegt das? Ist dies an Entwicklungshilfe gekoppelt? (Siehe auch FF17.)

[FF13.d] Lassen sich Unterschiede ausmachen in der Berufsbildung, die mit dem (kolonial bedingten) Kultur-/Sprachraum: frankophon, anglophon, lusophon, zusammenhängen?

Anmerkungen zu FF15

Als Rahmenbedingungen sind auch die Schwerpunkte deutscher Entwicklungszusammenarbeit zu beachten (siehe: †Wolf, 2009, zu den Wellen der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit).

Anmerkungen zu FF19

Wir bitten zu beachten, dass FF7, FF8 und FF19 miteinander verbunden sind. Die Anmerkungen zu diesen Fragen sollten zusammen gelesen werden.

Es ist zu betrachten: Das Bildungssystem an sich, die schulische, die betriebliche Seite und spezielle Ausbildungszentren (laboratories), die vielerorts an Schulen existieren. Ausbildungszentren spielen in Deutschland als überbetriebliche Ausbildungszentren eine wichtige Rolle und werden zur betrieblichen Seite gezählt. Sie werden genutzt, wenn die Betriebe bestimmte Ausbildungsinhalte nicht anbieten können. (Beispiel: Köln, HWK, Butzweilerhof).¹²

Wir rufen hier nochmals die Tabelle in Abbildung 1.1. mit den fünf Kernelementen/ Qualitätsmerkmalen der Berufsbildung in Erinnerung:

1. Kooperation zwischen Politik, Wirtschaft und SozialpartnerInnen (zum Beispiel in Prüfungsausschüssen, zur Bestimmung der Ausbildungsstandards),
2. Lernen im Arbeitsprozess (zum Beispiel 70% betriebliche Ausbildung und 30% in der Berufsschule),
3. Akzeptanz der nationalen Standards (zum Beispiel Berufsbildungsstandards gelten in allen Betrieben und Teilen des Landes, Examina nimmt die jeweilige Kammer ab),
4. qualifiziertes Berufsbildungspersonal (zum Beispiel an der Universität pädagogisch und fachdidaktisch ausgebildete Lehrkräfte),
5. institutionalisierte Forschung und Beratung (zum Beispiel Qualitätskontrollmechanismen wie Berufsbildungsbericht, akkreditierte Lehrstühle und Studiengänge für berufliche Bildung).

Dies ist – neben anderen Kriterien – im Hinblick auf ein Interesse an Berufsbildungs-Transfer zu bedenken, insbesondere auch die Funktionen von Institutionen: Ausgehend von den fünf genannten Kernelementen/ Qualitätsmerkmalen spielen die Wirtschafts-/SozialpartnerInnen in Deutschland eine wichtige Rolle: Ohne Unternehmen gibt es keine duale Ausbildung, zudem sind die Gewerkschaften und Kammern eingebunden. Diese Ordnung ist weltweit ein Sonderfall. Sicher können die wichtigen Funktionen auch von anderen Institutionen wahrgenommen werden. Aber es ist zu

¹² <https://www.hwk-koeln.de/artikel/bildungszentrum-butzweilerhof-32,935,405.html>

klären, welche Institutionen in der Lage sind, welche speziellen Aufgaben übernehmen zu können (etwa Organisation der Prüfungen, Überprüfung der Ausbildungsqualität an ausbildenden Betrieben etc.).

Kapitel 3. Auswahlprozess und aufgefundene Veröffentlichungen im Überblick

Dieses Kapitel beschreibt den Recherche-Prozess und geht überblickshaft auf die ausgewählten Veröffentlichungen ein. Die zugrunde liegende Methodik wurde in Kapitel 2 beschrieben. Um eine möglichst leichte Zugänglichkeit zu den in diesem Bericht besprochenen Veröffentlichungen zu bieten, sind alle bibliographischen Daten in einer Zotero Bibliothek verfügbar.¹ In der digitalen Version dieses Berichtes sind alle Referenzen anklickbar und führen zu dem entsprechenden Eintrag in der Zotero Bibliothek.

3.1. Quellen von Veröffentlichungen

Wir haben folgende Quellen herangezogen:

1. **Bekannte Veröffentlichungen.** Diese Literatur ist den AutorInnen dieser Studie bekannt oder ist Literatur, auf die in der Ausschreibung Bezug genommen wurde.
2. **Opportunistische Literaturrecherche.** Zur Vorbereitung der automatisierten Literatursuche wurden opportunistische Suchen durchgeführt. Diese halfen, die richtigen Schlüsselwörter und Schlüsselwortkombinationen zu ermitteln. Die gefundene Literatur wurde dokumentiert und dient hier auch als Quelle.
3. **Automatisierte Suche.** Wie in der Methodik ausführlich beschrieben, wurde eine umfangreiche Repository-Suche durchgeführt.
4. **Empfehlungen von KollegInnen.** KollegInnen, die im Bereich der Berufsbildung tätig sind, wurden per E-Mail-Umfrage, aber auch anderweitig um Empfehlungen für neue Literatur gebeten.
5. **Web-Suche.** Um Gesetze und Richtlinien zu finden, wurde eine umfangreiche Websuche durchgeführt.
6. **„Schneeball-System“.** Wenn die aufgefundene Literatur, Punkte 1. bis 5., auf weitere interessante Veröffentlichungen verwies, wurden diese ebenfalls einbezogen (siehe Methodik, Kapitel 2.).

¹ Diese Zotero Bibliothek kann hier aufgerufen werden: <http://bjohas.de/go/zbbssa>. Zum Nachschlagen der in diesem Bericht erwähnten Veröffentlichungen ist kein Benutzername oder Passwort notwendig. Erweiterte Funktionalität steht nach Registrierung zur Verfügung. Diese kann hier beantragt werden: <http://bjohas.de/go/zbbssa-register>.

3.2. Automatisierte Suche

Die umfangreichste Literaturquelle ergab sich aus dem automatisierten Suchprozess. Von rund 40.000 aufgefundenen Veröffentlichungen zur Berufsbildung verblieben etwa 2.000 in unserer Untersuchung, da sie die relevanten berufsbezogenen Begriffe enthielten und Themen in Ländern und Regionen in SSA behandelten. Ursprünglich sollte dann eine automatisierte Relevanz-Überprüfung der 2.000 Veröffentlichungen erfolgen, indem die Relevanz aus dem Auftreten von Schlüsselbegriffen in der Zusammenfassung und im Titel berechnet werden sollte. Dieses Vorgehen war jedoch nicht handhabbar. Daher wurden alle 2.000 Veröffentlichungen manuell überprüft, indem der Titel und die Zusammenfassung von den Forschenden persönlich evaluiert wurden.

3.2.1. Bewertung der Relevanz

Wie in der Methodik (Kap. 2.2.) besprochen, wurden Veröffentlichungen als hoch, mittel und niedrig eingestuft. Aufgrund der Vielzahl von Veröffentlichungen verwenden wir folgende Skala:

1. **L** (niedrig, „*low*“): die Veröffentlichung ist offensichtlich nicht relevant für unsere Suchfragen,
2. **M** (mittel, „*medium*“): der Relevanzgrad ist nicht sofort klar,
3. **H** (hoch, „*high*“): die Veröffentlichung erscheint relevant,
4. **U** (besonders hoch, „*ultra-high*“): eindeutig zufriedenstellend und zur Kodierung ausgewählt.

Veröffentlichungen mit geringer Relevanz wurden verworfen, während Veröffentlichungen mit mittlerer Relevanz moderiert wurden. Für den Moderationsprozess haben wir entschieden, dass alle zu überprüfenden Veröffentlichungen mit H, also Hoch, gekennzeichnet werden. Die Veröffentlichungen in der Kategorie Hoch betrugen ca. 700 (siehe Tabelle in Abbildung 3.1). Da es sich damit um zu viele Veröffentlichungen für eine manuelle Prüfung handelte, wurden diese Veröffentlichungen erneut überprüft. Dabei wurde die neue Kategorie U (ultra-hoch) für die Veröffentlichungen eingeführt, welche hier besonders relevant hinsichtlich unserer Forschungsfragen waren und somit manuelle Kodierung verdienten. Die Veröffentlichungen in der Kategorie U belaufen sich auf ca. 300. Wo es sich bei Veröffentlichungen um Buchbände handelt, die in Kapitel unterteilt sind, wurden diese Kapitel einzeln bearbeitet und einzeln gezählt.

Abbildung 3.1. Anzahl der Veröffentlichungen in den verschiedenen Relevanzkategorien

Relevanz	Anzahl der Veröffentlichungen		Relevanz: Unterteilung von H
L	1297		
M	192		
H	709	385	H-nicht-U
		324	U (H und U)
Gesamt	2151		

Die Veröffentlichungen in der U-Kategorie waren entweder

1. in Adobe Acrobat kommentiert, wenn die Veröffentlichung aufgrund bestimmter einzelner Punkte als U eingestuft wurde (ca. $\frac{1}{3}$ der U-Veröffentlichungen) oder
2. vollständig in NVIVO codiert, wenn die Veröffentlichung deshalb als U eingestuft wurde, weil sie durchgehend relevant ist (ca. $\frac{2}{3}$ der U-Veröffentlichungen).

3.2.2. Bewertung der Forschungsqualität

U-Veröffentlichungen wurden zur Qualität eingestuft (vgl. Methodik). Von 324 U-Publikationen war die Hälfte (162) „peer reviewed“. Das Qualitätsranking für diese 162 Veröffentlichungen ist in Abbildung 3.2. dargestellt.

Abbildung 3.2. Anzahl der Veröffentlichungen in den verschiedenen Kategorien zur Forschungsqualität

Relevanz	Anzahl der Veröffentlichungen	Peer-review	Anzahl	Forschungsqualität	Anzahl
U	324	Yes	162	„u“ (ultra-high)	14
				„h“ (high ohne „u“)	63
				„m“ (medium)	46
				„l“ (low, ca. 22 ein hohes „l“)	39
		No (inkl. Berichten, Doktorarbeiten)	162		

Die detaillierten Ergebnisse zur Forschungsqualität befinden sich in Kapitel 7.

3.3. Wichtige Vereinbarungen zur Formatierung

Die U-Liste und die H-Liste (Relevanz)

In diesem Bericht bezeichnen wir die mit H kategorisierten Veröffentlichungen als „H-Veröffentlichungen“ oder „Veröffentlichungen auf der H-Liste“. Ebenso werden als U eingestufte Veröffentlichungen als „U-Veröffentlichungen“ oder „Veröffentlichungen auf der U-Liste“ bezeichnet. Dabei ist zu beachten, dass eine U-Veröffentlichung immer auch eine H-Veröffentlichung ist, mit anderen Worten: „H beinhaltet U“ (siehe Abbildung 3.1.).

Kennzeichnung der Forschungsqualität

Auf die Forschungsqualität wird in Kapitel 7 näher eingegangen. Zum Überblick stellen wir jedoch schon hier unsere Notation dar. Die Kriterien zur Forschungsqualität werden mit Kleinbuchstaben bezeichnet (also: u, h, m, l), um sie von den Relevanzkriterien zu unterscheiden, für die Großbuchstaben verwendet werden (also: Q, H, M, L). Die Symbole werden dann mit Anführungszeichen kombiniert, z. B. „U.u“ für eine U-Veröffentlichung (d.h. Relevanz U) die Qualität u besitzt. Zur Verbesserung des Schriftbildes wird die Abkürzung hochgestellt und mit Schrägstrich abgegrenzt (z. B. [↑U.u/Kamerun: Lange, 2014](#)). Es wurden nur „peer reviewed“ Veröffentlichungen eingestuft. Andere Veröffentlichungen, wie z. B. Berichte und Dissertationen, die bezüglich der Qualität nicht eingestuft wurden, erhalten einen „-“ (z. B. „U.-“ wie [↑U.-/Tansania: Machumu, et al., 2016](#)).

Format für Literaturverweise und Länder

Links sind anklickbar, was durch das Erscheinen des Symbols „↑“ vor dem Link angezeigt wird. In Sätzen benutzen wir oft nur den/die AutorIn im Satz, setzen aber den vollen Verweis an das Ende. Z. B. schreiben wir, dass Ackah-Baidoo in Ghana gearbeitet hat und stellen den Verweis an das Ende des Satzes ([↑Ghana: Ackah-Baidoo, 2016](#)). In ähnlicher Weise beziehen wir uns auf die Arbeit von zwei AutorInnen, indem wir beide AutorInnen, wie Mulder und Roelofs, nennen und dann den Verweis erneut ans Ende des Satzes setzen ([↑Ghana, Südafrika: Mulder & Roelofs, 2012](#)). Wenn mehr als zwei AutorInnen zusammengearbeitet haben, verwenden wir den Ausdruck „und KollegInnen“. Beispielsweise haben Kluve und KollegInnen zusammengearbeitet ([↑Äthiopien, Kenia, Liberia, Malawi, Südafrika, Uganda: Kluve, et al., 2016](#)).

In diesem Literaturverweis sind – wie zu sehen – auch die SSA-Länder aufgeführt, auf die sich die Arbeit bezieht. Wenn sich Veröffentlichungen jedoch auf zusätzliche Länder außerhalb von SSA beziehen, werden diese Länder nur dann aufgeführt, wenn dies für eine bestimmte Argumentation erforderlich ist.

LMICs

Der Begriff „Länder/Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen“ wird abgekürzt als LMICs, und anstelle von „Schwellenländer“, „Entwicklungsländer“ oder „Globaler Süden“ verwendet. Zur Gruppe der LMICs gehören auch einige Länder in SSA. Wir verwenden den Begriff LMICs jedoch nur, wenn wir uns explizit auf die gesamte globale

Gruppe beziehen wollen. Wenn wir uns nur auf SSA konzentrieren, verwenden wir immer den Begriff SSA.

Effektivität und Effizienz

Die Begriffe Effektivität und Effizienz werden ebenso im englischen Sinn verwendet.

- Effektivität (Wirksamkeit, „effectiveness“) ist ein Maß der Ergebnisse („outcomes“) und Auswirkungen („impact“). Eine Intervention ist effektiv, wenn sich dadurch z. B. der Bildungsstand oder der sozioökonomische Stand der Beteiligten verbessert – idealerweise im Vergleich zu einer (wirklichen oder hypothetischen) Kontrollgruppe.
- Effizienz (Wirkungsgrad, „efficiency“) ist ein Maß der Ergebnisse und Auswirkungen relativ zum Aufwand („inputs“). Dieses beinhaltet Ergebnisse relativ sowohl zum allgemeinen wie auch zum quantifizierbaren Aufwand (zum Beispiel finanziell; „value for money“).

Diese Unterscheidung ist wichtig, da in der globalen Zusammenarbeit oft nur die Effektivität betrachtet wird. Die Effizienz (in unserer Definition) ist aber ausschlaggebend für soziale Gerechtigkeit („social justice“, „equity“), Skalierbarkeit („scalability“) und Nachhaltigkeit („sustainability“).

Der Begriff „Lehrling“

Die Bezeichnung „Lehrling“ wird im Deutschen nicht mehr verwendet. Stattdessen gilt im deutschen Raum der moderne, mehr angemessene Begriff „Auszubildende/r“. Wie oben beschrieben, sind die meisten Veröffentlichungen aber in englischer Sprache. Dieses verursacht das Problem der Übersetzung von „apprentice“, insbesondere unter Beachtung der Bedeutung von „apprentice“ im Raum SSA, welche oft nicht dem deutschen oder europäischen Verständnis von „Auszubildende/r“ entspricht. Wir haben uns deshalb bewusst entschieden, in diesem Bericht den Begriff „Lehrling“ als Übersetzung des Begriffs „apprentice“ (in SSA) zu verwenden. Im deutschen/europäischen Zusammenhang verwenden wir die Bezeichnung „Auszubildende/r“.

3.4. Formate der Veröffentlichungen

Unsere Literaturrecherche folgt den üblichen wissenschaftlichen Standards und Veröffentlichungsformen. Entsprechend können die aufgefundenen Veröffentlichungen wie folgt unterteilt werden:

1. Kurze Veröffentlichungen (bis ca. 20–30 Seiten):
 - a. Veröffentlichungen zu primärer Forschung oder anderen Beiträgen im Veröffentlichungsformat (wie Buchkapitel),
 - b. Formale Literaturrecherchen und -Analysen.
2. Editierte Bücher und Sammelbände (längere Veröffentlichungen).
 - a. Bücher zu bestimmten Themen, die Kapitel von mehreren AutorInnen enthalten,

- b. Tagungsbände („conference proceedings“),
 - c. Sonderausgaben von wissenschaftlichen Zeitschriften.
3. Andere längere Veröffentlichungen:
- a. Dissertationen,
 - b. Berichte (Forschungsberichte, Projektbeschreibungen; von einer/einem oder mehreren AutorInnen gemeinsam verfasste Berichte),
 - c. Bücher und Monographien (z. B. auf der Grundlage einer Dissertation entwickelt, ansonsten von einer/einem AutorIn oder mehreren AutorInnen gemeinsam verfasst).

Wo Kapitel aus editierten Büchern, Sammelbänden und Konferenzberichten für unsere Arbeit relevant waren, wurden diese in einzelne Dokumente unterteilt und dann zusammen mit anderen „kurzen Veröffentlichungen“ analysiert.

Wir bieten nun einen kurzen Überblick über die Formate der Veröffentlichungen.

3.4.1. Literaturrecherche

Wir haben 14 englische Literaturrecherchen („literature reviews“) über Berufsbildung in SSA ermittelt (Land der Veröffentlichung in Klammern):

1. †Ghana: Ackah-Baidoo, 2016,
2. †Tansania: Baker, et al., 2013,
3. †Südafrika, Nigeria, Uganda, Kenia: Couper, et al., 2018,
4. †Botswana, Ghana, Senegal, Seychelles, Simbabwe: Hartl, 2009,
5. †Südafrika, Namibia, Mauritius, Seychellen: Hlongwane, 2018,
6. †Südafrika, Uganda, Kenia, Liberia, Malawi, Äthiopien: Kluve, et al., 2016,
7. †Sierra Leone: Kingombe, 2011,
8. †Südafrika: Kim, et al., 2014,
9. †Europa, Ghana, Ostafrika: Mulder & Roelofs, 2011,
10. †Südafrika, Ghana: Mulder & Roelofs, 2012,
11. †Kenia: Tripney & Hombrados, 2013,
12. †Nigeria: Oluwafemiet, et al., 2015,
13. †Südafrika, Uganda, Ruanda: Ridge, et al., 2018,
14. †Uganda, Ghana, Malawi: Wellardet, et al., 2013.

Darüber hinaus wurde eine Literaturrecherche mit Fokus auf Länder außerhalb Afrikas in Betracht gezogen, da sie relevante Themen enthielt, auf die wir zurückkommen werden:

15. †mehrere: Schaap, et al., 2012 (Lernprozesse der Auszubildenden während des berufsschulbasierten Lernens und des betrieblichen Lernens in der beruflichen Bildung).

Wir haben keine rigorosen Literaturrecherchen in deutscher, französischer oder portugiesischer Sprache entdeckt und keine aufgenommen, die auf vor 2009 datiert sind. Alle obigen Veröffentlichungen sind Teil unserer U-Liste.

3.4.2. Editierte Bücher/Sammelbände

Es gibt mehrere relevante editierte Bücher und Sammelbände (Konferenzbeiträge und Sonderausgaben von Journalen). In den folgenden Bänden wurden mehrere Kapitel überprüft:

1. †mehrere: Maclean & Lai, 2011
2. † Botswana, eSwatini, Lesotho, Mauritius, Mosambik, Namibia, Südafrika: Akoojee, et al., 2005
3. †mehrere: Latchem, 2017
4. †Namibia: Eicker, et al., 2017
5. †Südafrika: Akoojee, 2013
6. JOVACET (Vol 1, No 1, 2018).²

Die Sammel- und Tagungsbände selbst und mehrere ausgewählte Kapitel daraus sind Teil unserer U-Liste.

Von zwei Bänden verwendeten wir in erster Linie jeweils eine Veröffentlichung:

7. †Afrika: Schmidt, et al., 2017 (Deutsch)
 - a. Verwendete Veröffentlichung: †Ruanda: Bauer und Kühnrich, 2017 (Deutsch). Dieser Band und das Kapitel, welches sich auf Berufsbildung bezieht, stehen auf der U-Liste.³
8. †Zentralafrikanische Republik, Gabun, Elfenbeinküste, Senegal, Tunesien: Ginestié, et al., 2012 (Französisch)
 - a. hauptsächlich verwendete Veröffentlichung: †allgemein: Lebatteux (2012).

Aus diesen Bänden wurde nur je eine Veröffentlichung verwendet:

9. †Ghana, South Africa, West Africa: Maclean & Wilson, 2009,
 - a. Verwendete Veröffentlichung: †West Africa: Ahadzie, 2009,
10. †Global: Kaiser & Krugmann, 2017 (Tagungsband),
 - a. Verwendete Veröffentlichung: †mehrere: Eicker, et al., 2017,
11. †Global: Kaiser & Krugmann, 2018 (IJRVET, special issue),
 - a. Verwendete Veröffentlichung: †Kaiser & Krugmann, 2018,

² <http://epubs.ac.za/index.php/JOVACET>

³ Wir weisen an dieser Stelle darauf hin, dass dieser Band auch allgemein für Unternehmertum wie auch für den Handel mit SSA relevant sind.

12. †Global, Südafrika: Latiner Raby, 2018,
 - a. Verwendete Veröffentlichung: †mehrere: Assignon, 2018.

Die Bände und die jeweils ausgewählte Veröffentlichung befinden sich in der U-Liste.

Die folgenden Bände sind bedeutsam (und stehen auf der U-Liste), es wurden jedoch keine spezifischen Veröffentlichungen extrahiert:

13. †Südafrika: Moran & Rumble, 2004,
14. †Burkina Faso: Ndoye & Walther, 2012 (Tagungsband, Französisch).

3.4.3. Zusätzliche Materialien auf Portugiesisch, Französisch und Deutsch

Doktorarbeiten auf Portugiesisch

Es gibt nur sehr wenige Veröffentlichungen auf Portugiesisch (s. u.). Aufgrund der brasilianischen Online-Veröffentlichung von Dissertationen gibt es jedoch eine vergleichsweise große Anzahl von Dissertationen auf Portugiesisch, darunter:

1. †mehrere: Rubio, 2012 (Portugiesisch),
2. †SSA: Bittencourt, 2017 (Portugiesisch),
3. †Cape Verde: Andrade, 2009 (Portugiesisch),
4. †Cape Verde: Mendonça, 2014 (Portugiesisch),
5. †mehrere: Alvim, 2016 (Portugiesisch).

Berichte auf Portugiesisch

Wir heben auch die folgenden Berichte auf Portugiesisch hervor:

6. †Südafrika: Bilo, 2017 (Portugiesisch),
7. †Angola, Mosambik, Namibia, Lesotho: Aitchison, 2012 (Portugiesisch),
8. †Guinea, Guinea-Bissau, Kap Verde: Cá & Ocuni, 2015 (Portugiesisch).

Weitere Veröffentlichungen auf Portugiesisch und Französisch

Die Veröffentlichungen in englischer Sprache sind in der Bibliographie aufgelistet und sehr zahlreich. Deshalb werden sie hier nicht speziell aufgeführt. Die wenigen Veröffentlichungen in Portugiesisch und Französisch waren die folgenden:

9. †Gabun: Moussone & Metougue Nang, 2018 (Französisch),
10. †Ghana, Burkina Faso, Elfenbeinküste: Azoh, et al., 2012 (Französisch),
11. †Angola: Veloso & Rodrigues, 2016 (Portugiesisch),
12. †SSA: Vieira, 2015 (Portugiesisch).

Veröffentlichungen auf Deutsch

Unsere Nachforschungen haben keine deutschsprachigen Veröffentlichungen aus „peer-reviewed“ Journalen ergeben. Wir stießen auf relevante deutsche Veröffentlichungen in Fachzeitschriften,⁴ welche jedoch nicht online zu Verfügung standen – wir konnten keine Exemplare zur Ansicht erhalten.

Die folgenden Dissertationen wurden ebenfalls aufgenommen:

- †Äthiopien, Mosambik, Südafrika: Haseloff, 2017,
- †Nigeria: Raji Moromoke Nimota, 2012,
- †Sudan: Hashim Ahmed, 2011.

Auf eine (kleine) Anzahl weiterer Doktorarbeiten haben wir in Interviews Hinweise erhalten. Es war uns jedoch nicht möglich, diese Veröffentlichungen ausfindig zu machen und sichten zu können.

3.4.4. Einführende Veröffentlichungen

Wir möchten den LeserInnen noch eine subjektive Auswahl von Veröffentlichung anbieten, welche besonders zur Einführung in die hier untersuchte Literatur hilfreich sind. Zusätzlich zu den obigen Literaturrecherchen (3.5.1.) und Sammelbänden (3.5.2.; z. B. †Tripney & Hombrados (2013); †Namibia: Eicker, et al., 2017; JOVACET⁵) empfehlen wir die folgenden Veröffentlichungen:

- †mehrere: Assignon, et al., 2018,
- †Südafrika: Bijl & Taylor, 2018,
- †Botswana, Ghana, Südafrika: Eichhorst, et al., 2012,
- †Kamerun, Ghana, Südafrika, Tansania: Grijpstra, 2015,
- †Südafrika: Oketch, 2007,
- †Kenia, Ghana and Botswana :Oketch, 2017.

3.5. Websuche und Richtlinienanalyse

Unsere Websuche bezieht sich auf Länder welche entsprechend der Häufigkeit von Nennungen in Veröffentlichungen ausgewählt wurden. Wir haben in der Tabelle in Abbildung 3.3. zuerst das Land aufgeführt, in dem viele Veröffentlichungen verfügbar sind, dann die gesprochene Sprache und die Frage nach einem dualen System hinzugezogen.

4 Die Zeitschriften für beruflichen Bildung in Deutschland sind nicht „peer-reviewed“ sondern haben einen wissenschaftlichen Beirat zur Qualitätsprüfung.

5 <http://epubs.ac.za/index.php/JOVACET>

Abbildung 3.3. Länder, die in die Websuche und die Richtlinienanalyse einbezogen wurden.

Länder nach Anzahl der Veröffentlichungen	In unserer Studie enthalten	Duales System	Kolonial-sprache
Südafrika	(teilweise)		Englisch
Nigeria	ja		Englisch
Kenia	ja		Englisch
Ghana	ja		Englisch
Tansania	ja		Englisch
Uganda	ja		Englisch
Äthiopien	teilweise	möglicherweise	-
Sambia	wenig Informationen online		Englisch
Simbabwe	nein		Englisch
Botswana	ja	möglicherweise	Englisch
Senegal	nein		Französisch
Namibia	wenig Informationen online		Englisch
Burkina Faso	(nein)		Französisch
Ruanda	nicht abgedeckt		Englisch
Kamerun	nein		Französisch
Malawi	wenig Informationen online	möglicherweise	Englisch
Mosambik	nein	möglicherweise	Portugiesisch
Benin	nein		Französisch

Sierra Leone	wenig Informationen online		Englisch
Mali	wenig Informationen online	möglicherweise	Französisch

3.6. Thematische Analyse

Die Themen, die sich aus der Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 2) ergeben haben, sind in der Tabelle in Abbildung 3.4. dargestellt. Zu den Themen ist jeweils die Forschungsfrage (FF) aus der deduktiven Analyse bzw. das Thema aus der induktiven Analyse („*induktives Thema*“) angegeben. Die Gesamtzahl der Veröffentlichungen beträgt 324 (U-Liste).

Es sind folgende Unterteilungsebenen benutzt worden: L1 (Forschungsfrage, z. B. FF7), L2 (Unterfrage, z. B. FF8a), und L3 (entsprechend induktiver Analyse). „VÖ %“ bezeichnet den Prozentsatz der Veröffentlichungen, welche entsprechend codiert wurden (nicht exklusiv zwischen Kategorien). „VÖ“ ist die Anzahl der Veröffentlichungen zu dem Code.

Themen mit einem hohen Vorkommen (>50%) enthalten: Programmdesign, Arten von Berufsbildung, Hauptmerkmale, praktische Programmkomponenten, Pädagogik (FF7), sowie technologische, soziale, wirtschaftliche, rechtliche Faktoren oder Herausforderungen (FF11).

Themen mit geringerem Vorkommen (<50%) enthalten: IntegrationsförderInnen oder -herausforderungen (FF12), EdTech, E-Learning, M-Learning, IKT (induktives Thema), Auswirkungen der Politik (FF20c), berufliche Entwicklung (für alle MitarbeiterInnen; induktives Thema), Auswirkungen und Wirksamkeit der Berufsbildung (FF10), Grad der Beteiligung der Industrie an der beruflichen Bildung (FF8a, b, c), Reformen der Berufsbildung (induktives Thema), Forschung und Bewertung (induktives Thema), allgemeine Entwicklungsfragen und SDGs (induktives Thema) und Netzwerke (induktives Thema).

In der Tabelle in Abbildung 3.4. sind Verweise auf die folgenden Kapitel angegeben, wobei sich in erster Linie Kapitel 8 bis 12 mit den Themen aus der Inhaltsanalyse beschäftigen.

Abbildung 3.4. Themen aus der Inhaltsanalyse.

L1	L2	L3	Hinweise	VÖ % ⁶	VÖ # ⁷
Programmdesign, Arten von Berufsbildung, Hauptmerkmale, praktische Programmkomponenten, Pädagogik (FF7), vgl. Kapitel 8.				70%	212
	Programmdesign, Typen von Berufsbildungsmaßnahmen, Schlüsselmerkmale (FF7a)			57%	172
		<i>Bereitstellung von Berufsbildungsmaßnahmen, Formen der Bereitstellung und Berufssystemen (einschließlich: Formalität vs. Informalität, FF7c)</i>	<p>Ausbildung (10%)</p> <p>informelle Lehrlingsausbildung (umfasst deren Formalisierung), informelle Sektorbedingungen.</p> <p>regionale Unterschiede:</p> <p>Küsten-Westafrika: informell-formell,</p> <p>Sahel: informell-familiär,</p> <p>Tansania: informell-informell.</p> <p>Duales System (2%)</p> <p>Begründung, Vor- und Nachteile, Erfolge und Misserfolge des „Exports des dualen Systems“, duale Systemversuche in verschiedenen Ländern (Botswana, Äthiopien, Mali).</p> <p>Bereitstellung von Berufsbildung (2%)</p> <p>Fernunterricht (und internationale Partnerschaften), Firmen-basierendes Training und seine Auswirkungen auf Produktivität, ganzheitliche Modelle, flexible Ansätze.</p>	13%	39

6. „VÖ %“ bezeichnet den Prozentsatz der Veröffentlichungen, welche entsprechend codiert wurden (nicht exklusiv zwischen Kategorien).

7. „VÖ #“ ist die Anzahl der Veröffentlichungen zu dem Code.

	Curriculum	Curriculum-Reform, Anpassung der Curricula (Abkehr von kolonialen Curricula), Notwendigkeit einer partizipativen und dezentralisierten Curriculum-Entwicklung, Qualifikationen und Einstellung der AbsolventInnen, Reform der berufsbegleitenden Lehrgänge für IKT-basierte Arbeitsplätze und IKT in der Gesellschaft.	7%	21
	Bereitstellung von Berufsbildung (allgemein)	Merkmale der Berufsbildung, Konzeption und Umsetzung von Strategien für die berufliche Bildung, unternehmerische Ausbildung (kleine Unternehmen und berufliche Bildung), Interventionsmaßnahmen nach dem Training, praktisches Lernen, Qualität des Unterrichtens und Lernens, Berufsbildung ist häufig auf formelle Beschäftigung ausgerichtet (nicht hilfreich).	6%	17
	Praktische Bestandteile von Programmen (insb. „off-site“, A-B, dual; FF07e). Arbeitsintegriertes Lernen („ <i>Work-integrated learning</i> “, WIL; workplace/-based learning, WBL), Beziehungen zwischen Berufsbildung und Industrie.		26%	79
	Pädagogik (FF07d)		22%	67
	Technologische, soziale, wirtschaftliche, rechtliche Faktoren oder Herausforderungen (FF11), vgl. Kapitel 6, 10, 11, 12 und 13.		53%	160
	Wirtschaftliche Barrieren und Finanzierung		9%	26
	Infrastruktur, Ressourcenmangel, offene Bildungsressourcen („ <i>Open Education Resources</i> “, OER), Lehrpersonal (z. B. Gehalt und Anreize), Potenzial für öffentlich-private Partnerschaften (einschließlich lokaler Beziehungen an den Standorten der Berufsschulen).			
	Angebot und Nachfrage		4%	11

	Veränderung von angebotsorientierten Berufsbildungssystemen zu modernen bedarfsorientierten Berufsbildungssystemen, benötigte Fähigkeiten im Vergleich zum Ausbildungsangebot, Fluktuation des Personals.		
	Soziale Faktoren	3%	10
	Wahrnehmung der Berufsbildung, selbst wahrgenommene Bildungsbedürfnisse, koloniale Faktoren (Übernahme kolonialer Einstellungen und Lehrpläne nach der Unabhängigkeit), Zweck der Berufsbildung (z. B. wirtschaftliche Entwicklung vs. Gerechtigkeit und armutsorientierten/-mindernden Maßnahmen), Wahrnehmung der Berufsbildung in SSA vs. Wahrnehmung von SSA-Geflüchteten in Deutschland.		
	Weitere Themen		
	Beziehungen zwischen Unternehmen und Universitäten (einschließlich Mikro- und informellen Unternehmen), Kontext-Realitäten, Erwartungen der AbsolventInnen.		
	Integrationsförderer oder -herausforderungen (FF12), vgl. Kapitel 9	20%	61
	Gender (geschlechtsspezifische Gewalt, sexuelle und reproduktive Gesundheit, Rollen von Frauen)	5%	15
	Gerechtigkeit (soziale Gerechtigkeit)	2%	5
	Inklusion und Behinderung	1%	3
	EdTech, E-Learning, M-Learning, IKT (induktives Thema), vgl. Kapitel 6 und 7	18%	55
	EdTech, E-Learning, M-Learning, mobiles Lernen, IKT für das Lernen von SchülerInnen, IKT für das Lernen von LehrerInnen, optimale/gerechte Technologiezuweisung für das Lehren und Lernen in Organisationen, unrealisierte und unrealistische Erwartungen hinsichtlich der Auswirkungen von EdTech.		
	Auswirkungen der Politik (FF20c), vgl. Kapitel 6 und 7	14%	42
	Politik	4%	13

	Fehlende Auswirkungen von Politiken und Entschliefungen, Harmonisierung der Berufsbildungspolitik mit anderen Politikbereichen (z. B. Maßnahmen zur Förderung von Kleinunternehmen), Anerkennung früherer Lernprozesse („ <i>recognition of prior learning</i> “, RPL), institutionelle und strategische Rahmenbedingungen für die Berufsbildung.		
Berufliche Entwicklung (für alle Mitarbeiter; induktives Thema)		16%	47
	Berufliche Entwicklung von Lehrenden in der Berufsbildung	13%	39
	Der Schwerpunkt liegt auf Lehrenden in Aus- und Weiterbildung (Schulunterricht und Unterricht an Berufsschulen; DozentInnen, BerufsschullehrerInnen, „ <i>TVET teachers</i> “, „ <i>lecturers</i> “, „ <i>trainers</i> “, „ <i>educators</i> “, „ <i>instructors</i> “), Ausbildung von AusbilderInnen („ <i>training of trainers</i> “), praxisorientierte Entwicklung, spezifische berufliche Fortbildungsprogramme, Fortbildung für Entrepreneurship-LehrerInnen, allgemeine Personalentwicklung, berufliche Entwicklung für ForscherInnen, Unterrichtsstil, Verbindungen von Berufsschulen und Hochschulen, Qualifikationen für BerufsschullehrerInnen.		
	Berufliche Entwicklung für Führung und Management	3%	10
	Führung („ <i>leadership</i> “) und Management im Allgemeinen, Führung und Management an Berufsschulen, Führungslehrpläne („ <i>leadership curriculum</i> “), Führungstraining, Führungstraining für ManagerInnen von Kleinst- und Kleinunternehmen (Verwaltung ihrer Unternehmensaktivitäten: Südafrika, Burkina Faso und andere Länder).		
	Berufliche Entwicklung für Meister (Bedarf an beruflicher Entwicklung für HandwerkerInnen, „ <i>master craftsmen</i> “, „ <i>artisans</i> “)	1%	2
Auswirkungen und Wirksamkeit der Berufsbildung (FF10), vgl. Kapitel 7		16%	47
	Auswirkungen der Jugendbeschäftigungsprogramme auf den Arbeitsmarkt	4%	12
	(Fehlende) Beschäftigung, Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsmarktchancen, Anpassung der Ausbildung an die Anforderungen des Arbeitsmarktes, Arbeitsmarktinformationssysteme.		
	Effizienz von Programmen („<i>lessons learned</i>“)	2%	7

Grad der Beteiligung der Industrie an der beruflichen Bildung (FF8a, b, c), vgl. Kapitel 8		13%	38
Reformen der Berufsbildung (induktives Thema), vgl. Kapitel 6 und 7		8%	24
	Innovation (Innovation im Allgemeinen, Zuteilungssysteme, d.h. Lehrstellen- und Arbeitsplatzvermittlung, „ <i>massification</i> “ von Bildungsmaßnahmen)	3%	8
	Neue Ideen	3%	10
	Reformen der Berufsbildung im Hinblick auf interdisziplinäres Arbeiten, Umbenennung von „TVET“ im Zusammenhang mit der Berufsbildungsmodernisierung, Verbesserung der Reaktionsfähigkeit der Berufsbildungssysteme, „Drei-Parteien“-Modell, breitere Fähigkeiten für Auszubildende, z. B. gewaltfreie Kommunikation („ <i>Nonviolent communication</i> “, NVC) für soziale Inklusion und Selbstvertrauen.		
	Übergang zur Arbeit , Unterstützung der Absolventen bei der Unternehmensgründung, Unternehmertum („ <i>entrepreneurship</i> “), Veränderung im Qualifikationsrahmen (Berufsbildungsqualifikationen sollen zu Universitätsqualifikationen ausbaufähig sein)	1%	3
	Repositionierung der Berufsbildung, um dadurch Herausforderungen zu begegnen (für und gegen bestimmte TVET Programme, berufliche Bildung vs. Allgemeinbildung)	1%	3
Forschung und Bewertung (induktives Thema), vgl. Kapitel 6 und 7		8%	25
	Notwendigkeit von Forschung und Datenerhebung	6%	18
	Notwendigkeit für bessere Daten (sowohl Programme und Systeme, EMIS), Notwendigkeit der Erforschung des Berufsbildungsbereichs, Notwendigkeit der Verbesserung der Forschungskapazität, Programme zum Aufbau von Kapazitäten im Bereich der Berufsbildungsforschung.		
	Forschungsschwerpunkte	2%	7

	Feststellung von Fakten, die auf solider Forschung basieren (vgl. Angabe von Verbesserungen aus zweiter Hand), spezifische Interventionen, die erforscht werden müssen, Forschung muss der Praxis dienen, die bestehende Art der Forschung und Forschungsergebnisse entspricht nicht den Erfordernissen vor Ort (d.h. bestehende Forschung dient nicht zur Information von Politik und Praxis).		
	Forschungsmethoden	1%	3
	Nur wenige konkrete Vorschläge zu Forschungsmethoden; Aktionsforschung („ <i>action research</i> “), Human-/User-Centered Design.		
	Allgemeine Entwicklungsfragen und SDGs (induktives Thema), vgl. Kapitel 6	5%	15
	Zeitgenössische Entwicklungspraktiken	4%	12
	Nur wenige konkrete Vorschläge zur zeitgenössischen internationalen Kooperation; adaptives/agiles Management, Notwendigkeit der Zusammenarbeit und der Geberkoordination, evidenzbasierte Maßnahmen (oder deren Fehlen), allgemeine Hindernisse beim Eingriff in nationale Systeme, gute Absichten, welche sich nicht in Veränderungen umsetzen lassen, Ergebnisfokus, Skalierbarkeit, Nachhaltigkeit, Wirkungsketten („ <i>Theory of Change</i> “).		
	Ziele für nachhaltige Entwicklung	1%	2
	Nur wenige Ziele für nachhaltige Entwicklung, ökologische Nachhaltigkeit, Gesundheit (HIV / AIDS).		
	Netzwerke (induktives Thema), vgl. Kapitel 5.	4%	13
	Vorteile von Netzwerken, Partnerschaften mit Zivilgesellschaft, ECOWAS, RAIFFET, College-Industrie-Netzwerke.		

Kapitel 4. Konzeption und Praxis der Berufsbildung

Dieses Kapitel beginnt mit der Darlegung unserer Arbeitsdefinition, auf die wir im Verlaufe der Ausführungen aufbauen werden. Es werden verschiedene Auslegungen des Begriffes Berufsbildung und des jeweils dahinterliegenden Konzepts für die Theorie und Praxis von Berufsbildung betrachtet. Es geht hierbei nicht hauptsächlich darum, verschiedene Definitionen miteinander zu vergleichen oder zu bewerten. Stattdessen soll ein gemeinsamer Referenzrahmen erarbeitet werden, in den sich sowohl verschiedene Definitionen als auch verschiedene Ausbildungstypen einordnen lassen. Dieses Kapitel baut implizit auf der in späteren Kapiteln folgenden Betrachtung der Veröffentlichungen bzgl. der Definition von Berufsbildung und ggf. divergierenden Referenzbegriffen (FF2) sowie den Ansätzen zu Berufsbildungsmodellen (FF7.a) auf.

Die große Vielzahl berufsbildender Systeme ebenso wie das Fehlen einer klaren übergreifenden Definition für Berufsbildung bringt es mit sich, dass eine analytische und wissenschaftliche Aufarbeitung erschwert wird. Auch eine nationenübergreifende gültige Definition ist nicht bekannt. Über die Forschung hinaus besteht aber die Frage nach Harmonisierung und Kompatibilität verschiedener Systeme. Dies zu klären ist z. B. für die Arbeitsmigration wichtig. Wenn man die Pluralität der Definitionslage akzeptiert, macht es Sinn, nach einem umfassenden wissenschaftlichen Referenzrahmen zu suchen. In diesen könnten die Berufsbildungsdefinitionen in SSA gemäß den in diesem Bericht dargestellten Dimensionen eingeordnet und klassifiziert werden.

Schlussfolgerungen dieses Kapitels

Wie in diesem Kapitel dargestellt, bietet es sich an, die vielfältigen Formen der Berufsbildung in einem gemeinsamen Referenzrahmen konzeptionell zu vereinen. Der hier angebotene Referenzrahmen umfasst mehrere Dimensionen:

1. die zeitlich/longitudinale Dimension,
2. die kooperative/transversale Dimension („*Lernortkooperation*“),
3. die Formalität der Bereitstellung,
4. die Formalität des Sektors,
5. die Breite der Ausbildung: „*expansiv*“ und „*restriktiv*“.

Wir weisen darauf hin, dass die obigen Dimensionen in anderen Berufsbildungs-Konzepten zu finden sind, einschließlich des fünf Säulen-Modells der Berufsbildung in Deutschland sowie in weiteren konzeptionellen System-Entwürfen in einkommensstarken Volkswirtschaften (vgl. [†Global: Kim, et al., 2014](#)).

Das Kapitel 4 befasst sich intensiver mit den verschiedenen Dimensionen des Begriffs Berufsbildung, die in der untersuchten Literatur auftauchen. Forschungsarbeiten aus Ghana, Kenia, Kamerun, Nigeria und Tansania setzen sich mit formeller und informeller Berufsbildung auseinander und kommen zu dem Schluss, dass eine scharfe Trennung zwischen beiden Formen nicht immer möglich und nötig ist. Eine mögliche Verzahnung sollte in zukünftigen Konzeptionen bedacht werden.

Beachtung findet in der Forschung (aus Ägypten, Ghana, Kamerun, Nigeria, Südafrika und Tansania) insbesondere auch die Frage nach den Übergängen von allgemein-schulischer zu beruflicher Bildung und Fortbildung. Die ForscherInnen treten für ein sinnvolles, lebenslanges, berufliches Lernen ein, das in der Allgemeinbildung beginnt und nicht mit der Berufsbildung endet. Institutionen sind aber noch nicht immer in der Lage auf diese Anforderung einzugehen.

Am Ende des Kapitels werden die wichtigsten Berufe vorgestellt, in denen in SSA laut der Forschungsarbeiten ausgebildet wird. Dabei werden Unterschiede deutlich, die auf verschiedene Bildungshistorien zurückzuführen sind – so sind in einigen Ländern in SSA auch BetriebswirtIn und LehrerIn Ausbildungsberufe.¹ In der internationalen Zusammenarbeit sollten solche Ansätze Beachtung finden, da auch im europäischen (deutschen) und nordamerikanischen Raum Formen der beruflichen und der akademischen Bildung verschmelzen.²

Wie in den anderen Kapiteln stellen die folgenden Abschnitte einzelne Aspekte der obigen Kapitelzusammenfassung dar.

4.1. Unsere Arbeitsdefinition von Berufsbildung

Diese Studie verwendet eine Arbeitsdefinition von „*Berufsbildung*“, die uns alle Varianten der Berufsbildung erschließt. Nach der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) ([†Kultusministerkonferenz, 2017:2](#)) definieren wir Berufsbildung wie folgt:

Abbildung 4.1. Definition Berufsbildung

Berufsbildung ist ein Schlüssel sowohl zur persönlichen Entwicklung als auch zur Teilhabe und Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung.

Diese Definition halten wir deshalb für geeignet, weil sie das Individuum, die Lernenden, in den Mittelpunkt der Bemühungen in der Berufsbildung stellt. Sie besagt, dass Berufsbildungsprozesse von arbeits- und technikbezogenen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Gegebenheiten ausgehen, die in Zusammenhang mit der Arbeit und der

¹ D.h. Berufe für welche die Ausbildung in einem „college“ stattfindet, wobei „colleges“ in den entsprechenden Gesetzgebungen nicht im tertiären, sondern im postsekundären Bereich angesiedelt sind.

² An der Beruflichen Hochschule Hamburg, die 2021 startet, wird nach einem neuen Konzept gearbeitet, das zugleich ein Bachelor-Studium und eine duale Ausbildung ermöglicht ([†Pressestelle Hamburger Senat, 2019](#)).

Gesellschaft stehen. Sie verweist auf ein selbstbestimmtes und selbstständiges verantwortliches Handeln und Gestalten in diesen Prozessen, was für ihre Kompetenzorientierung spricht. Mit einer Berufsausbildung eignen sich die Auszubildenden nach dem Verständnis der KMK berufliche Kompetenz (für einen bestimmten Beruf) an.

Wir erachten die Art der Qualifikation als untergeordnet und beziehen somit Literatur unabhängig von einem Fokus auf anerkannte Zertifizierungen ein. In SSA ist eine formale Zertifizierung oft irreführend, da sie oft kaum mit dem Erlangen von zeitgemäß anwendbaren Kenntnissen und praktischen berufsbezogenen Fähigkeiten einhergeht (z. B. ↑[Global Monitoring Report, 2014](#)).

Mit der vorgestellten Definition nehmen wir Bezug auf die fünf Qualitätskriterien der Berufsbildung (BIBB, 2017)³ in Deutschland, die auch richtungsweisend für internationale Kooperationen sind. Wir finden außerdem Bezüge zu den Sustainable Development Goals der UNO, nach deren Umsetzung zu streben sich auch SSA verpflichtet hat.

Unsere Definition lehnt sich damit auch an die konzeptionelle UNESCO-Definition von Berufsbildung an, d.h. *„jene Aspekte des Bildungsprozesses, die neben der allgemeinen Bildung auch das Studium der Technologien und verwandten Wissenschaften umfassen und praktische Fähigkeiten, Einstellungen, Verständnis und Kenntnisse in Bezug auf Berufe in verschiedenen Bereichen des wirtschaftlichen und sozialen Lebens erwerben“* (↑[Ägypten, Ghana, Kamerun, Südafrika, Tansania: Grijpstra, 2015:18](#)).⁴

Um unsere übergreifende Definition von anderen Definitionen – auch deutschen oder europäischen Definitionen – abzugrenzen, benutzen wir das Wort „*Berufsbildung*“ immer im Sinne unserer Definition. Andernfalls sprechen wir speziell von „*deutscher Berufsbildung*“ bzw. „*europäischer Berufsbildung*“. Wir geben hierbei zu bedenken, dass die vielfältigen Typen der Berufsbildung in SSA selbstverständlich nicht unbedingt einem europäischen Modell folgen. Die entsprechenden Modelle in Ländern SSAs sind deutlich durch nationale Gesetzgebung und Gegebenheiten geprägt. Obwohl in einigen Fällen europäische Einflüsse zu erkennen sind, befindet sich kein „*europäisches Modell an sich*“ in SSA im Einsatz.⁵

Arbeitsdefinition: Berufsschule

Wir verwenden den Begriff Berufsschule als den Ort, an dem schulische Berufsbildung stattfindet (im Englischen „*college*“, z. B. „*technical college*“ oder „*college of education*“). Wir geben dabei zu bedenken, dass dieses nicht unbedingt in Anlehnung an deutsche

3 BIBB, 2017. 10 Jahre Qualitätsmerkmale im Praxistest, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab12_fachtagung_10-qualitaetsmerkmale_20160926.pdf

4 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“those aspects of the educational process involving, in addition to general education, the study of technologies and related sciences, and the acquisition of practical skills, attitudes, understanding and knowledge relating to occupations in various sectors of 24 economic and social life”* (↑[Kamerun, Ägypten, Ghana, Südafrika, Tansania: Grijpstra, 2015:18](#)).

5 An dieser Stelle merken wir bezüglich des Leseverständnisses an, dass die Definition der Berufsbildung in SSA üblicherweise den Begriff TVET verwendet, während in OECD-Kontexten z. B. der Begriff VET verwendet wird (c.f. Zitat ↑[Eichhorst, et al., 2012:1, Fußnote 1](#)).

Gegebenheiten erfolgt. Wir verwenden speziell deutsche Begriffe wie Berufskolleg, Fachschule und Fachoberschule entweder überhaupt nicht oder nur im Zusammenhang mit der deutschen Berufsbildung. Uns geht es hierbei um die „Missing Middle“, also um berufliche Sekundarbildung bzw. Berufsbildung nach der Sekundarbildung.⁶

4.2. Definition von Berufsbildung in der Forschungsliteratur

Während etwas über 20% der U-Veröffentlichungen – d.h. der Veröffentlichungen, die weltweit verfasst wurden und sich auf SSA beziehen – einige Informationen zu dieser Forschungsfrage liefern, bieten nur wenige von ihnen eine klare Definition der Berufsbildung oder Definitionen verwandter Begriffe wie Ausbildung oder Lehre. Es gibt eine Reihe von Gründen, warum dies der Fall sein kann. Zum Beispiel befassen sich viele der U-Veröffentlichungen nur mit einem bestimmten Teil der Berufsbildung (z. B. Krankenpflegeausbildung, Erstausbildung von LehrerInnen usw.). Die AutorInnen dieser Veröffentlichungen verknüpfen ihre Forschung nicht explizit mit dem weiteren Bereich der Berufsbildung, was bedeutet, dass sie keine Definition für die Berufsbildung als solche formulieren.

Wir weisen erneut auf die geringe Anzahl von Veröffentlichungen in anderen Sprachen als Englisch hin. Insgesamt bedeutet das auch, dass die hier verwendete Terminologie durch die englische Sprache geprägt ist. Sie spiegelt allerdings die afrikanische Realität – und nicht eine europäische/englische Realität – wider.

4.3. Unterschiedliche Begriffe – einheitliche Bedeutung

In der Literatur wurde deutlich, dass unterschiedlichen Formen der Berufsbildung, die mit unterschiedlichen Arbeitsdefinitionen beschrieben werden, dennoch eine gemeinsame Auffassung von Berufsbildung zugrunde liegen kann. Walker und Hofstetter (†Äthiopien, Benin: 2016) erkennen in ihrer Arbeit weitergehend, dass manche AutorInnen und Institutionen unterschiedliche Bezeichnungen für denselben Sachverhalt auf der Basis derselben Definition verwenden. Zum Beispiel wird ATVET, ein Programm in der landwirtschaftlichen Berufsbildung in Äthiopien einmal bezeichnet als „*landwirtschaftliche Aus- und Weiterbildung*“ und einmal als „*berufliche Ausbildung in der Landwirtschaft*“⁷ (†ebd.). Aus der gesichteten Literatur geht jedoch hervor, dass der Begriff „landwirtschaftliche Berufsausbildung“ am treffendsten wäre, so wie er auch in der weiteren Diskussion über Berufsbildung in Studien zum Globalen Süden benutzt wird (†Kenia, Guinea, Burkina Faso: Lancy, 2012). Darüber hinaus stießen wir auf Bezeichnungen für Funktionen oder Sachverhalte, die gleich lauten, aber länderspezifisch eine etwas andere Bedeutung haben.

6 Wir merken an, dass die duale Hochschule ein anderes Thema ist. Das sei hier erwähnt, weil sich das BMBF in der Internationalisierungsstrategie in Richtung duale Hochschule orientiert. Im deutschen dualen System hingegen will man das Berufslaufbahnkonzept weiterentwickeln.

7 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „ATVET, agricultural education and training, or vocational training in agriculture“ (†Äthiopien, Benin: 2016:8).

Im Gegensatz dazu gibt es auf nationaler Ebene aber auch Begriffe aus der Berufsbildung, die sehr eindeutig ausgelegt werden. In Kenia wird nach den kenianischen National Industrial Training Standards ([†Kenia: Regierung, 2015](#)) beispielsweise „Auszubildende/r“ wie folgt definiert:

„Auszubildende/r“ ist eine Person, die durch einen schriftlichen Vertrag verpflichtet ist, für eine ArbeitgeberIn in einem Zeitraum zu arbeiten, den der Vorstand im Hinblick auf den Erwerb von Kenntnissen, einschließlich Theorie und Praxis, eines Gewerbes festlegt, in dem die ArbeitgeberIn wechselseitig verpflichtet ist, diese Person zu unterweisen ([†Kenia: Regierung, 2015](#)).⁸

Ein weiteres Beispiel ist „*learnerships*“. Dieser Begriff bezeichnet sehr genau betriebliche Ausbildungen in Südafrika, die zu einer national anerkannten Qualifikation führen ([†Südafrika: Davies & Farquharson, 2004](#)).

Nationale Besonderheiten

In den meisten Ländern (auch in Deutschland) wird die Berufsbildung auch per definitionem klar von anderen, z. B. akademischen, Bildungswegen abgegrenzt. Allerdings sind die Bildungswege zur Erlangung bestimmter Berufe weltweit nicht immer einheitlich. So müssen in Deutschland Lehrende an allgemein-bildenden und beruflichen Schulen eine Hochschulausbildung durchlaufen haben. In vielen afrikanischen Ländern wird der Bildungsweg zur Lehrkraft (etwa „*TechniklehrerIn*“) in der Berufsbildung als eine berufliche Ausbildung gewertet. Ausschlaggebend für die Einordnung als akademischer oder nicht-akademischer Beruf ist meist der Charakter der Bildungsinstitution, die besucht wurde. Diese Einordnungen fallen, zum Teil je nach Nation, unterschiedlich aus und können sich nach politischen (und anderen) Vorgaben ändern. Ein Beruf kann zu einem bestimmten Zeitpunkt als Berufsbildung angesehen werden, ändert sich jedoch der Bildungsweg oder zum Teil nur der Bildungsort (von einem College zur Universität) wird derselbe Berufsausbildungsweg der höheren/universitären Bildung zugeordnet. Solche Verschiebungen geschehen nicht selten aus bildungspolitischen Gründen (die Verantwortung für die Berufsbildung wandert etwa weg vom Arbeitsministerium hin zum Bildungsministerium). Grund dafür kann eine Änderung der nationalen Gegebenheiten sein, die vom nationalen Bedarf in den verschiedenen Sektoren abhängt.

Auch die Berufsschullehrerausbildung in vielen Ländern in SSA muss sich einem teilweise schwer durchschaubaren „Zuordnungs- und Entwicklungsprozess“ unterwerfen, in dem sich die nationale Berufsausbildung befindet. So wurde beispielsweise die BerufsschullehrerInnenausbildung in Ghana als „*postsekundär*“ angesehen und der Primär- und SekundarschullehrerInnenausbildung der Abteilung General Education Services des Ministeriums zugeordnet. Die Berufsschulen sind jedoch zum „*National Council for Tertiary Education*“ gewechselt und befinden sich nun im Prinzip auf gleicher Ebene mit

⁸ Übersetzt von den Autoren. Direktes Zitat: „*Apprentice means a person who is bound by a written contract to serve an employer for such period as the board shall determine, with a view to acquiring knowledge, including theory and practice, of a trade in which the employer is reciprocally bound to instruct that person*“ ([†Kenia: Regierung, 2015:ii](#)).

den Universitäten. Technische Berufsschulen gehören jedoch weiterhin zum separaten „*Council for Technical and Vocational Education and Training*“ (COTVET, Ghana).

Beispiel: LehrerInnenausbildung

In SSA findet die Ausbildung als Lehrkraft oft an den genannten „LehrerInnenbildungsinstituten“ statt, genau wie die Ausbildung für Lehrkräfte an Grund- und Sekundarschulen. Sie gelten nicht als universitäre Hochschulbildung. Die LehrerInnenausbildung für die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland wird heute ausschließlich auf Hochschulniveau (Zugang mit Hochschulreife) angeboten.⁹ In Großbritannien fand die LehrerInnenausbildung in früherer Zeit am College statt und wechselte dann an die Hochschule. In jüngster Zeit wird in Großbritannien versucht, die Erstausbildung von LehrerInnen an speziellen Ausbildungsinstituten („*Teach First*“) zu ermöglichen. In diesen Instituten wird ein Bachelor-Abschluss vergeben, der (in allen Disziplinen) ausreichend ist, um an Primar-/Sekundär-Schulen zu unterrichten. Über die Qualität und Nützlichkeit der verschiedenen genannten (und anderer) Ausbildungswege für Lehrkräfte besteht in der europäischen Berufsbildungsforschung eine aktuelle Diskussion ([↑Hayward, 2018](#)), die durch weitere internationale Erfahrungen bereichert werden würde.

Angesichts der Tatsache, dass viele LehrerInnen ohne eine formale Qualifikation bereits erfolgreich an Schulen unterrichten (z. B. [↑Global Monitoring Report, 2014](#)), liegt es nahe zu behaupten, dass die Inhalte der Ausbildung ausschlaggebender für den Unterricht der LehrerInnen sind (und wie dadurch die Lernergebnisse der SchülerInnen verbessert werden) als der Umstand, wo eine solche Ausbildung stattfindet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es kaum sinnvoll ist, bestimmte Berufe a priori der Berufsbildung oder der akademischen Bildung zuzuordnen. Es kommt auf die Inhalte der Ausbildung an.

4.4. Berufsbildung: formell und informell

Wir gehen in diesem Kapitel auf spezifische Dimensionen der Berufsbildung in SSA ein, die sich in den untersuchten Forschungsarbeiten gezeigt haben.

In der Literatur zur Berufsbildung wird die Unterscheidung zwischen Ausbildung im formellen und informellen Bereich deutlich, wie zum Beispiel dem traditionellen Jua Kali-Sektor¹⁰ in Kenia. Dieser informelle Sektor umfasst alle Tätigkeiten, die außerhalb des formellen Sektors erbracht werden. Als berufliche Bildung wird die Konzentration auf berufliche Fähigkeiten definiert, die normalerweise nicht im Regelunterricht erworben werden können, sondern eine spezifische Ausbildung erfordern ([↑Kenia: Momanyi, 2015](#)). Andere Studien haben die Berufsbildung auch allgemein als informelles Lernen definiert, das als lebenslanges Lernen verstanden wird, da es durch die Ausübung verschiedener Rollen auf dem Arbeitsmarkt zustande kommt ([↑Kamerun: Wohlfahrt, 2018](#)).

⁹ ErzieherIn hingegen ist eine Berufsausbildung, wobei ErzieherInnen aber auch schon in Vorschulen unterrichten.

¹⁰ Der Begriff „*jua kali*“ (Suaheli) bedeutet „*heiße Sonne*“ und bezieht sich auf den informellen Sektor informeller Händler und Kunsthandwerker (normalerweise am Straßenrand in der „*jua kali*“).

Bei der Erörterung der Unterschiede zwischen formeller und informeller Berufsbildung muss in Betracht gezogen werden, wo die Berufsbildung stattfindet, im:

1. formellen Beschäftigungssektor: in der von der Regierung regulierten, besteuerten Wirtschaft,
2. informellen Beschäftigungssektor: in der „*grauen Wirtschaft*“, der Schattenwirtschaft, jenseits staatlichen Zugriffs; beinhaltet traditionelle Tätigkeiten (z. B. KorbmacherIn, TöpferIn, etc).

Auch bei den Arten der Bereitstellung von Ausbildung muss unterschieden werden in:

1. formelle Bereitstellung von Ausbildung: reguliert durch Berufsbildungsbehörden,
2. informelle Bereitstellung von Ausbildung:
 - a. mit Formalitätsindikatoren (wie schriftliche Vereinbarungen), jedoch ohne staatliche Regulierung oder
 - b. wenige oder keine Hinweise auf Formalität.

Im Bereich „*informelle Arbeit*“ bezieht sich die Literatur aus SSA auf solche „*informellen Bestimmungen*“, die auf lockeren Vereinbarungen zwischen Fachkräften und Auszubildenden basieren (z. B. mündliche Vereinbarungen). Die Art der Berufsbildung von informell bis formell bildet ein weites Spektrum. So kann es sein, dass informelle Bedingungen (oben) nicht zu staatlich anerkannten Zertifizierungen (†[Ghana: Gondwe & Walenkamp 2011](#); †[Ghana: Alagaraja & Arthur-Mensah 2013](#)) führen, jedoch andere Formalitätsindikatoren enthalten. Beispielsweise haben in traditionellen Augenarztpraxen in Benin-City (Nigeria) 18% der Auszubildenden im informellen Sektor eine schriftliche Vereinbarung unterzeichnet (einschließlich Gebührenzahlung: †[Nigeria: Ebeigbe, 2013](#)). Das heißt, dass eine Ausbildung Indikatoren für „*Formalität*“ enthalten kann, führt aber nicht zu einer staatlich anerkannten Zertifizierung (z. B. †[Kamerun: Wohlfahrt, 2018](#)).

Andere Formalitätsindikatoren umfassen unterschiedliche Grade von organisierten, systematischen Schulungsprogrammen, jedoch immer noch außerhalb des formalen Bildungssystems und ohne staatliche Akkreditierung. Solche Programme können den besonderen Bedürfnissen von Individuen entsprechen („*Ausbildung in Bezug auf Lebenskompetenzen*“) und für die Arbeit im informellen Sektor von Nutzen sein. Diese Programme werden in der Regel sowohl von staatlichen als auch von nichtstaatlichen Stellen angeboten. Sie sollen flexibel einsetzbar sein und an einem Ort angeboten werden, welcher es TeilnehmerInnen ermöglicht, ihren Berufsalltag und ihre Lebensgewohnheiten beizubehalten, um gleichzeitig die eigene Lebensgrundlage während der Ausbildung zu sichern.

Wir stellen weiterhin fest, dass eine Reihe von Studien nicht zwischen der Art der Ausbildung (d.h. formell oder informell) mit Referenz auf eine Definition von Berufsbildung unterscheidet. Stattdessen referenziert die Untersuchung auf ein praktisches Ziel, z. B. auf Bereitstellung von Qualifizierungsmaßnahmen und Umschulungen, um eine

angemessene Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit zu gewährleisten ([↑Tansania: Machumu, et al., 2016](#)).

Einige Forschungsarbeiten enthalten die Forderung, dass die Berufsbildung die Lernenden sowohl auf den formellen als auch auf den informellen Arbeitsmarkt vorbereiten sollte. Wenn Auszubildende gute Chancen auf Erfolg in einem starken Schwankungen ausgesetzten Arbeitsumfeld haben sollen, dann muss die Vorbereitung auf formelle und informelle Beschäftigung gleichermaßen erfolgen ([↑Nigeria: Olabiyi, 2014](#)). Abbildung 4.2. stellt die verschiedenen möglichen Kombinationen im formellen/informellen Beschäftigungssektor und die Dimension der formellen/informellen Ausbildung dar.

Abbildung 4.2. Zwei verwandte Dimensionen: Die Dimension des formellen/informellen Beschäftigungssektors und die Dimension der formellen/informellen Ausbildung (vgl. Kapitel 8).

	formeller Beschäftigungssektor: in der formalen staatlich regulierten und besteuerten Wirtschaft	informeller Beschäftigungssektor: in der Schattenwirtschaft, ohne direkten staatlichen Eingriff, traditionelle Rollen
formelle Bereitstellung von Ausbildung: regulatorisch, geregelt	Erstausbildung in vielen Ländern in SSA, auch Erstausbildung in Deutschland und Europa	<i>(existiert nicht)</i>
Informelle Bereitstellung von Ausbildung mit Formalitätsindikatoren: einige Indikatoren für die Formalität (wie schriftliche Vereinbarungen), jedoch ohne staatliche Regulierung	Z. B. formelle berufsbegleitende Programme (z. B. in Europa). Berufsbegleitende Ausbildung besteht auch in vielen Ländern in SSA, ist aber weniger stark als in Europa ausgebildet.	In diesen Bereich gehört der von Walther identifizierte „ <i>informelle Küstentyp</i> “ der Ausbildung in Westafrika (vgl. ↑Walther, 2006); ↑Walther, 2008).
Informelle Bereitstellung von Ausbildung ohne signifikante Formalitätsindikatoren: wenige oder keine Indikatoren für die Formalität.	Beinhaltet „ <i>on-the-job learning</i> “, „ <i>mentoring</i> “ In vielen Ländern in SSA.	In diesen Bereich gehören der von Walther identifizierte „ <i>Sahel-Typ</i> “ (vgl. ↑Walther, 2006 ; ↑Walther, 2008) sowie Ausbildungsformen in Tansania (vgl. ↑Tansania: Höjlund, 2013).

4.5. Entwicklungsdimension: Übergänge von allgemeiner zu beruflicher Bildung und beruflicher Fortbildung

Um die Dimension der Zusammenarbeit einzuführen, betrachten wir kurz das Konzept der Berufsbildung von Grijpstra ([↑Ägypten, Ghana, Kamerun, Südafrika, Tansania: 2015:18](#); vgl. oben).

„Diese konzeptionelle Definition der Berufsbildung umfasst alle Bildungsstufen (post-primär, sekundär und sogar tertiär) und Sektoren (formale oder schulische, nicht formale oder betriebliche sowie informelle oder traditionelle Lehrlingsausbildung) zur Vorbereitung auf die Beschäftigung und das weitere Leben [...] Daher ist es wichtig, die transversalen und longitudinalen Aspekte der technischen beruflichen Bildung in jedem strategischen Rahmen zu berücksichtigen.“ ([↑Ägypten, Ghana, Kamerun, Südafrika, Tansania: Grijpstra, 2015](#))¹¹

Der Begriff „Querschnitt“ über das Bildungsniveau hinweg wird als longitudinal (zeitlich) bezeichnet, während die sektorübergreifende Berufsbildung als transversal bezeichnet wird. Wir erweitern [↑Grijpstra, 2015](#)) und schlagen unter Verwendung der Begriffe „kooperativ“ und „zeitlich“ folgende Definitionen vor:

1. **kooperativ (transversal):** sektorübergreifendes Engagement, vertreten durch verschiedene Arbeitsorte (sowohl formell als auch informell) und mit Verbindungen zu Berufsbildungsstandorten,
2. **zeitlich (longitudinal):** verschiedene Berufsbildungseinrichtungen als Lernorte an verschiedenen Momenten in der Karriere des Lernenden: berufsbildungsorientierte Sekundarschulen, Berufsbildungsschulen (postsekundäre oder tertiäre), Berufsbildungslabore/Berufsbildungszentren sowie Bildung per Fernunterricht. Dazu gehören auch lebenslanges Lernen und Weiterbildung (nicht gezeitigt).

Wir untersuchen zunächst die kooperative Dimension, bevor wir uns im folgenden Abschnitt der zeitlichen Dimension zuwenden.

4.5.1. Die Dimensionen der Zusammenarbeit (Lernortkooperation)

Aspekte der kooperativen Dimension (FF7a) sind in den U-Veröffentlichungen gut belegt. Wir charakterisieren Punkte dieser Dimension als

¹¹ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“This conceptual definition of TVET cuts across educational levels (post-primary, secondary, and even tertiary) and sectors (formal or school-based, non-formal or enterprise-based, and informal or traditional apprenticeship) as preparation for employment and further life is one of the functions of every educational system. It is therefore important to take into account the transversal and longitudinal nature of TVET in any strategic policy framework”* ([↑Kamerun, Ägypten, Ghana, Südafrika, Tansania: Grijpstra, 2015:18](#)).

1. **Typ 1.** Formalisierte Berufsschule,
2. **Typ 2.** Formalisierte duale Systemansätze,
3. **Typ 3.** Lehrlingsausbildung („*apprenticeship*“).

Designs des Typs 1 und 2 werden notwendigerweise als formell (s.o.) klassifiziert, während Designs des Typs 3 formell oder informell sein können.

4.5.2. Entflechten der zeitlichen Dimension

In den U-Veröffentlichungen wird zum einen Kritik, zum anderen aber auch Anerkennung für die unterschiedlichen Ideen hinsichtlich der Konzepte des lebenslangen Lernens und der flexiblen Berufsbildung laut.¹² Berufsbildung wird oft als ein temporär abgrenzbarer Zeitraum betrachtet und nicht als kontinuierlicher Prozess über die Karriere hinweg. Diese enge „*One-Point-in-Time*“-Definition der Berufsbildung schließt nicht den Bereich der beruflichen Weiterbildung ein. Berufliche Weiterbildung („*continuing vocational training*“, CVT; allgemein „*continuing professional development*“, CPD) kann aber durchaus in den Bereich der Berufsbildung fallen. Definitionen der Berufsbildung sollten das Spektrum von der Erstausbildung bis zur Fortbildung in der Berufsbildung umfassen.

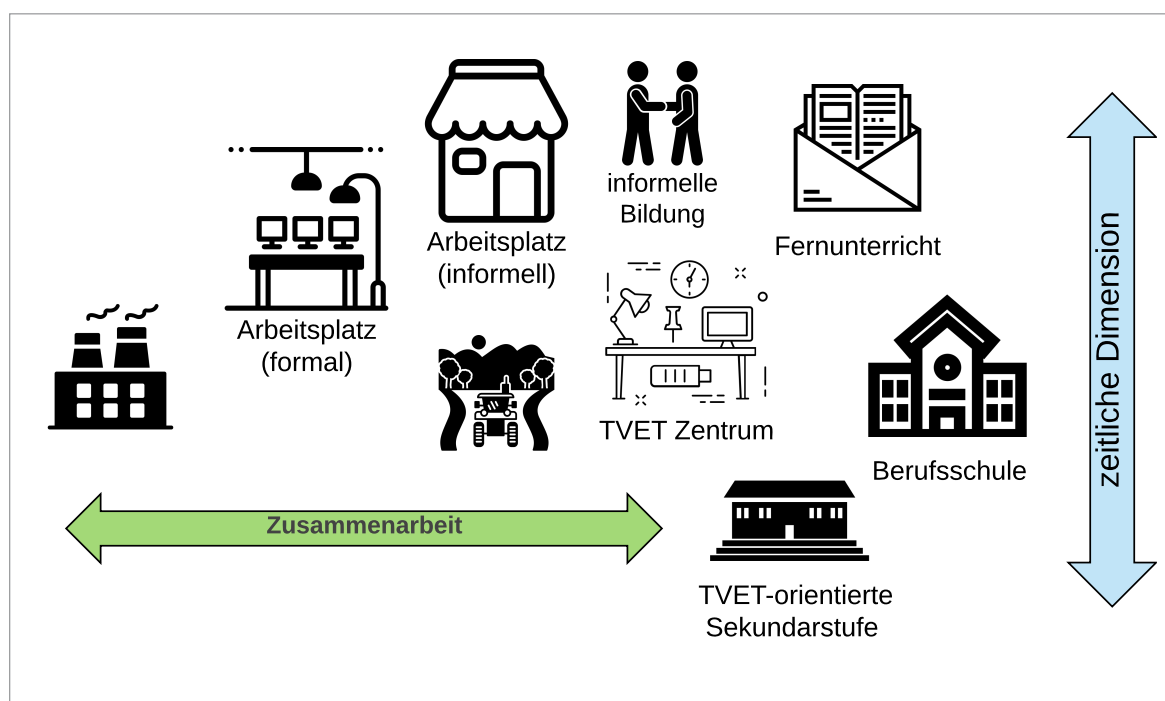
In diesem Zusammenhang stellen wir fest, dass eine Gegenüberstellung der Begriffe **Pre-Service** und **In-Service**, wie es oft in der LehrerInnenausbildung zu beobachten ist, nicht hilfreich ist, da sie die Natur des lediglich „*formalen*“ Arbeitsverhältnisses betont („*formal service*“: der Angestelltenstatus, in den der/die Lehrer/in nach seiner/ihrer Qualifikation eintritt) statt die kontinuierliche Natur des Lernens. Wir verwenden die Begriffe wie folgt:

1. **berufliche Erstausbildung („*initial T/VET*“, „*IVET*“):** Berufsbildung, die zu Beginn eines Berufswegs stattfindet und in der Regel ein oder mehrere Jahre dauert (unabhängig davon, ob diese am Arbeitsplatz oder in der Berufsschule erbracht wird), d.h. eine erste zusammenhängende berufliche Lernerfahrung,
2. **berufliche Weiterbildung („*continuing Berufsbildung*“, „*continuing T/VET*“, „*CVET*“):** Berufsbildung, die zu verschiedenen Zeitpunkten des Arbeitslebens stattfindet und nicht zu Beginn der beruflichen Laufbahn. Sie kann eine Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung begleiten oder eine kurze Arbeitslosigkeit ausfüllen, um zusätzliche Fähigkeiten zu erwerben.

Die Dimensionen sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

¹² Zur weiterführenden Klärung der verschiedenen Aspekte von lebenslangem Lernen und der flexiblen Berufsbildung bietet sich folgende Literatur an: †[Unesco Institute for Lifelong Learning \(2016\)](#), †[Walters \(Ghana, Kenia, Ruanda, Tansania, Äthiopien, Burkina Faso, Namibia: 2012:40\)](#), †[Singh \(Südafrika, Ghana, Namibia: 2008:18-20\)](#), †[Duke \(Südafrika: 2006\)](#) und Veröffentlichungen zu diesem Editorial: †[Eldridge \(2008\)](#).

Abbildung 4.3. Die kooperative Dimension (bereichsübergreifend und zwischen Arbeitsplatz und Berufsschule; transversal) und die zeitliche (longitudinale) Dimension der Berufsbildung.



4.6. Berufsbildung: „expansiv“ und „restriktiv“

Abgesehen von der Betonung der Rolle des Arbeitsplatzes als Lernort stellt „*Lehrlingsausbildung*“ („*apprenticeship*“) kein homogenes Konzept dar, das eindeutig von anderen Konzepten unterschieden werden kann. Manchmal bedeutet es einfach, dass ein formales theoretisches Studium (z. B. an einer Berufsschule) praktische Elemente enthält (z. B. ein Praktikum in einem Unternehmen).

Expansive Ausbildung: Safford und KollegInnen ([†Malawi: 2013](#)) verwenden den Begriff der „*expansiven Ausbildung*“ („*expansive apprenticeship*“). Er bezieht sich auf die Entwicklung der Belegschaft einer Firma, bei der die TeilnehmerInnen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die sie nicht nur für ihre derzeitigen (oder beabsichtigten) Arbeitsplatzrollen ausstatten, sondern sie auch bestmöglich für den Arbeitsplatz der Zukunft ausrüsten. Dies steht im Zusammenhang mit der Frage, ob man sich beruflich weiter entwickeln sollte und dem angemessenen Gleichgewicht zwischen spezifischen und generischen Fähigkeiten ([†Südafrika: Oketch, 2007](#)). In Verbindung mit dieser Definition „*ausgedehnter Lehrlingsausbildungen*“ steht die Idee, dass Berufsbildung ein belastbares Lernmodell ist, das sich entwickeln und an unterschiedliche Kontexte und Anforderungen anpassen kann, um sowohl auf politische als auch auf wirtschaftliche Herausforderungen reagieren zu können ([†Fuller & Unwin, 2011, zitiert in: Safford, et al., 2013](#)). Dies steht in engem Zusammenhang mit den Definitionen der Berufsbildung in anderen Studien, die wir im Folgenden beschreiben.

Restriktive Ausbildung. Im Gegenteil dazu hilft die „*restriktive Ausbildung*“ nur den Lernenden in ihrer derzeitigen Position in der Belegschaft und schränkt die Möglichkeiten für ein breites Lernen ein. Dies kann als die vorherrschende Definition für Lehrlingsausbildung in SSA betrachtet werden, wobei „*Lehrlingsausbildung*“ einen Ansatz widerspiegelt, der durch eng definierte Belegschaftsrollen gekennzeichnet ist (†[Malawi: Safford, et al., 2013](#)). Laut Safford steht diese Definition im Zusammenhang mit der Art und Weise, in der Lehrlingsausbildungen in der Vergangenheit in Malawi durchgeführt wurden, wo die deutlich überwiegende Zahl der ArbeitnehmerInnen durch ein formelles oder informelles Lehrlingsausbildungssystem geschult wurde. In diesem System bestehen in der Regel private Vereinbarungen zwischen Eltern/Auszubildenden und einer fachkundigen Person, die sich bereit erklärt, Ausbildung und Arbeitsplatz anzubieten. Es ist bekannt, dass diese Art der Lehrlingsausbildung unter unzureichenden Ausbildungsansätzen leiden kann: viele Lehrlinge absolvieren keine formalen Bildungszyklen und werden nur in einer von vielen Fertigkeiten ausgebildet (†[ebd.](#)).

Diese Definition von „*restriktiver Lehrlingsausbildung*“ ähnelt der Definition von „*Lernseminaren*“ („*learnerships*“) in Südafrika, wo StudentInnen einen Weg zu einer national anerkannten Qualifikation beschreiten, die sich auf einen bestimmten Beruf bezieht und den StudentInnen strukturierte Erfahrungen bietet (†[Südafrika: Davies & Farquharson, 2004](#)). Diese Definitionen beziehen sich auf die engeren Definitionen der Berufsbildung, die meist in älteren Studien zu finden sind (†[Vereinigte Republik Tansania, 2008; zitiert in: Machumu, et al., 2016](#)) und beschränken Berufsbildung auf ein enges und spezifisches Berufsbild mit begrenzter Flexibilität. In Hinblick auf einen sich oft schnell entwickelnden Arbeitsmarkt in SSA ist dieses problematisch.

4.7. Berufsbildung: eine Bildung für „qualifizierte, anpassungsfähige Arbeitskräfte“?

Als Gesamtthema ergibt sich aus unserer Literaturübersicht, dass Berufsbildungsprozesse im Allgemeinen auf die Bereitstellung von „*qualifizierten, anpassungsfähigen Arbeitskräften ausgerichtet sind, die auf das sich verändernde Umfeld in einer Volkswirtschaft in einem ganzheitlichen Sinne reagieren können*“¹³ (†[Nigeria: Olukanni, et al., 2014](#); siehe auch †[Uganda, Kenya: Evoh, 2014](#)). Dies steht im Einklang mit dem allgemeinen Narrativ rund um eine „*ausgedehnte Lehrlingsausbildung*“ (s. u.; †[Malawi: Safford, et al., 2013](#)). Andere Arbeiten erkennen die Notwendigkeit einer Einschränkung: Berufsbildung sei die Vorbereitung einer Einzelperson mit beschränkten Fähigkeiten, die es ihr ermögliche, die unmittelbaren Bedürfnisse des Arbeitsmarktes (in informellen oder formellen Sektoren) zu erfüllen.

Diese restriktive Definition von Berufsbildung scheint in der Vergangenheit viel in SSA verwendet worden zu sein. Es ist jedoch offensichtlich, dass Veränderungen in der Auffassung darüber stattgefunden haben. Beispielsweise bezieht sich eine Reihe von Studien auf die sich ändernden Anforderungen an Berufsbildung in SSA: Diese erkennen

¹³ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*a ‘skilled, adaptable labour force’ that can respond to the changing environment in an economy in a holistic sense*“ (†[Nigeria: Olukanni, et al., 2014](#)).

die Rolle der Berufsbildung bei der Ausbildung einer vielfältigen und flexiblen Belegschaft an, die sich an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes anpassen kann und nicht nur auf einen Beruf oder auf eine Branche beschränkt ist (↑Kenia, Tansania: Malle, 2016). Dies steht eher im Einklang mit den Definitionen von „*weitläufigen Lehrberufen*“ und der ADEA-Definition¹⁴ von Berufsbildung, die sich mit dem Erwerb von Wissen und Fertigkeiten für die Arbeitswelt befasst, ein Konzept, das weitreichender ist (↑Sierra Leone: Kingombe, 2011). Die Konfliktforschungsgruppe der Vereinten Nationen sieht Berufsbildung eher so wie es unsere Arbeitsdefinition vorschlägt, nämlich dass sie über die Erwerbsarbeit hinaus Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung und gesellschaftlichen Teilhabe bieten und als „*ein Lernsystem verstanden werden sollte, in dem sowohl „weiche“ als auch „harte“ Fähigkeiten entwickelt werden, um den Lebensunterhalt und die Inklusion zu fördern, um somit die Eigenständigkeit der Gemeinschaft sowie des Individuums zu unterstützen*“ (↑Südsudan: Atari & McKague, 2015)¹⁵.

4.8. Welche Berufe sind in der Berufsbildung enthalten?

Die von uns analysierte U-Literatur bietet keine vollständigen Informationen darüber, welche Berufe in die Berufsbildung einbezogen werden. In ähnlicher Weise ergab unsere Experten-Umfrage unter den ForscherInnen in SSA (Botswana, Äthiopien, Kenia, Malawi, Namibia, Nigeria und Südafrika) keine eindeutige Antwort. Die E-Mail-Umfrage wurde an 43 Stakeholder gesendet und von 16 Personen beantwortet, was einer Rücklaufquote von 37% entspricht.¹⁶

4.8.1. Forscherumfrage: Berufe in der Berufsbildung

Die Frage lautete: „Für welche Berufe ist der Begriff der Berufsbildung anwendbar?“ Die dazu vorgelegten Berufe/ Berufsgruppen wurden unter Bezugnahme auf die ↑Hauptberufsgruppen der Internationalen Arbeitsorganisation (2007) definiert:

Abbildung 4.4. ↑Hauptberufsgruppen der Internationalen Arbeitsorganisation (2007)

- Gruppe 1.** ManagerInnen („*managers*“),
- Gruppe 2.** Fachleute („*professionals*“),
- Gruppe 3.** TechnikerInnen und assoziierte Fachleute („*technicians and associate professionals*“),
- Gruppe 4.** Büroangestellte („*clerical support workers*“),
- Gruppe 5.** Service- und VertriebsmitarbeiterInnen („*service and sales workers*“),
- Gruppe 6.** qualifizierte Land-, Forst- und FischereiarbeiterInnen („*skilled agricultural, forestry and fishery workers*“),

¹⁴ Association for the Development of Education in Africa, <http://www.adeanet.org/>

¹⁵ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*a learning system in which both 'soft' and 'hard' skills are developed to promote livelihoods and inclusion that support community and individual agency*“ (↑Südsudan: Atari & McKague, 2015:171).

¹⁶ Diese Auffassung wurde durch spätere Interviews weiter belegt.

- Gruppe 7.** HandwerkerInnen und verwandte Berufe („*crafts and related trades workers*“),
- Gruppe 8.** Anlagen- und MaschinenbedienerInnen und MonteurInnen („*plant and machine operators and assemblers*“),
- Gruppe 9.** elementare Berufe („*elementary occupations*“),
- Gruppe 10.** Berufe der Streitkräfte („*armed forces occupations*“).

Unter den Befragten unserer Umfrage bestand weitgehend Übereinstimmung darin, dass alle oben genannten Berufsgruppen in die Berufsbildung gehören. Einige Befragte schlossen jedoch bestimmte Gruppen aus. Die folgenden Gruppen wurden mindestens einmal ausgeschlossen: Büroangestellte, Service- und VertriebsmitarbeiterInnen, HandwerkerInnen und verwandte Berufe, Berufe der Streitkräfte.

Einige Befragte meinten, dass eine umfassendere Inklusivität für die Berufsbildung notwendig sei. Ein Befragter erklärte beispielsweise, es sei vielleicht besser, von „*Qualifikationsentwicklung*“ zu sprechen, da der Begriff „*berufliche Bildung*“ unter Umständen unterschiedlich gedeutet werden kann (je nachdem welches Ministerium für die Berufsbildung zuständig ist, z. B. Arbeits- oder Bildungsministerium).

Ein anderer Befragter gab an, dass die Berufsbildung für fast alle Berufe nötig ist. Ein weiterer Befragter erklärte, dass die Berufsbildung flexibel auf die Marktnachfrage und Qualifikationslücken reagieren sollte.

4.8.2. Untergruppen der wichtigsten Berufsgruppe („*Fachleute*“)

Um zusätzliche Einblicke zu erhalten, haben wir nach den Untergruppen der Hauptberufsgruppe „*Fachleute*“ („*professionals*“) gefragt. Diese Untergruppen umfassen:

Abbildung 4.5. Untergruppen von Gruppe 2 „Fachleute“ (siehe Abbildung 4.4).

- Gruppe 2.1.** Fachleute aus Wissenschaft und Technik („*science and engineering professionals*“),
- Gruppe 2.2.** GesundheitsspezialistInnen („*health professionals*“),
- Gruppe 2.3.** lehrende Fachkräfte („*teaching professionals*“),
- Gruppe 2.4.** Geschäfts- und Verwaltungsfachleute („*business and administration professionals*“),
- Gruppe 2.5.** Fachleute für Informations- und Kommunikationstechnologie („*information and communications technology professionals*“),
- Gruppe 2.6.** juristische, soziale und kulturelle Fachleute („*legal, social and cultural professionals*“).

Im Allgemeinen besteht für diese Aufstellung eine breite Zustimmung der Befragten (aus derselben Gruppe von Ländern, die oben beschrieben wurde). Einige Befragte schließen jedoch bestimmte Gruppen aus. Die folgenden Gruppen wurden mindestens einmal ausgeschlossen: Angehörige der Gesundheitsberufe, Geschäfts- und Verwaltungsfachleute, Fachleute für Informations- und Kommunikationstechnologie, juristische, soziale und kulturelle Fachleute.

Die Berufsbildung an sich wird jedoch letztendlich durch den Lehrplan der Berufsbildungsprogramme definiert, so kommentierte ein Befragter (SA). Er erwähnte sehr spezifische Herausforderungen im Zusammenhang mit dem veralteten Lehrplan für Informations- und Kommunikationstechnologie.

In der U-Literatur werden regelmäßig die folgenden Berufe und Branchen erwähnt:

- **Bereich 1: Gesundheit, Lehrerausbildung, Landwirtschaft** („*health*“, „*teachers*“, „*agriculture*“)
 1. Gesundheit (Krankenschwestern/-pfleger, Hebammen; „*TVET for health, TVET interpreted as education of health professionals*“),
 2. Lehrerausbildung (Grundschule, Sekundarstufe I und II, „*TVET interpreted as initial and continuing school-teacher education*“),
 3. Landwirtschaft und Nahrungsmittelproduktion („*ATVET*“, „*agricultural technical and vocational education*“),
- **Bereich 2: Handwerk, Kunsthandwerk, technische Berufe, Handel, Dienstleistungen und andere** („*craft and artisanal education*“, „*technical professions*“, „*trade*“, „*service industry*“), z. B.
 1. Tourismus,
 1. Baugewerbe (MaurerInnen, u.a.),
 2. Unternehmertum („*entrepreneurship*“),
 3. Handwerk und handwerkliche Berufe.

(vgl. Tabelle 4.4).

Es überrascht nicht, dass Bereich 1 (Gesundheit, Bildung und Landwirtschaft) die Liste der in der U-Literatur am häufigsten genannten Branchen anführt. Dieser Bereich ist traditionell finanziell gut gefördert. Dadurch nimmt er eine Sonderstellung ein und zeigt somit klare Sektorengrenzen in der Berufsbildung in SSA. Dieser Bereich entspricht Fachleuten („*professionals*“) im Lehr- und Gesundheitsbereich sowie in der Landwirtschaft (Gruppen 2.2, 2.3 und 6).

Bereich 2 enthält viele Branchen, die z. B. auch in Deutschland in den Bereich Berufsbildung gehören, und er enthält die nicht zuzuordnenden Angaben (siehe Tabelle 4.4 bzw. 4.5).

Überraschend ist die große Anzahl von Studien, die sich mit dem Thema Unternehmertum („*entrepreneurship*“) befassen. Deshalb haben wir dies als gesonderte Kategorie eingestuft. Zwar gibt es eine Reihe von Veröffentlichungen zu Handel und Handwerk, doch konzentrieren sie sich nicht auf bestimmte Handwerke. Auffallend ist, dass es nur wenige Veröffentlichungen zur Bauindustrie gibt. Die Anzahl der Unterlagen zur industriellen Produktion ist ebenfalls unerwartet niedrig.

Wir weisen ferner darauf hin, dass unser automatisiertes Screening ergab, dass einige klassische Berufe (ElektrikerIn, MonteurIn/InstallateurIn), aber auch die wichtigsten neuen Berufe Computerfachmann/-frau oder IT-ExpertIn in der U-Literatur völlig fehlen.

Kapitel 5. AkteurInnen der Berufsbildungsforschung und ihre Netzwerke

In diesem Kapitel befassen wir uns speziell mit AkteurInnen in der Berufsbildungsforschung. Wir untersuchen, wer an Berufsbildungsforschung beteiligt ist (FF1, FF13), an welchen Orten/Institutionen Berufsbildungsforschung stattfindet (FF16) und welche Berufsbildungs-Netzwerke bestehen (FF14).

Schlussfolgerungen dieses Kapitels

In den Veröffentlichungen zeigt sich, dass Forschung zur Berufsbildung an staatlichen und an nichtstaatlichen Universitäten und unabhängigen Instituten in unterschiedlichen Fachbereichen betrieben wird – vor allem im Gesundheitswesen, im Bildungswesen und im Ingenieurwesen (hier insbesondere oft mit Bezug auf Neue Technologien).

Es sind ergiebige Forschungsarbeiten, beispielsweise zur Lehrendenaus- und fortbildung (Äthiopien, Kamerun, Uganda, Kenia, Tansania, Mosambik) und zur Gestaltung von Ausbildungskonzepten (Burkina Faso, Senegal), zu finden.

Motivationen für Forschende sind gesellschaftliche Herausforderungen, die mit dem Erreichen der Sustainable Development Goals (SDG) zusammenhängen. Beispiele dafür sind Untersuchungen im Bereich der Landwirtschaft in Benin und Uganda, im Gesundheitssektor (Ghana, Simbabwe, Uganda, Tansania, Südafrika, Äthiopien, Malawi), im Bildungswesen (Sambia, Ghana, Nigeria), in der Forschung zu neuen Technologien (Sambia, Tansania, Mosambik, Botswana, Südafrika, Kenia) und zu Umweltfragen (Tansania).

Naturgemäß führen auch Forschungslücken zu neuen Ansätzen. Dies wird deutlich in Studien zum Gesundheitswesen in Südafrika, zum Tourismus und zur Hotellerie (aus Kenia und Uganda), zum Unternehmertum (Senegal, Ghana) und zur Internationalisierung der Bildung (aus Kenia).

Ein großer Teil der Veröffentlichungen bezieht sich auf Ostafrika und das südliche Afrika (inklusive Südafrika). Dabei weisen in unserer Erhebung allerdings Ghana und Nigeria in Westafrika die höchste Anzahl von Forschungs-Veröffentlichungen (19 bzw. 18 pro Staat) auf. Aus West- und Zentralafrika liegen ansonsten im Vergleich zum östlichen und südlichen Afrika nur wenige Forschungspublikationen vor.

Deutlich sichtbar als MittelgeberInnen für die Forschung werden das britische Ministerium für Internationale Entwicklung (UK Department for International Development,

DFID) und der Internationale Kinderhilfsfonds der Vereinten Nationen (UNICEF). Aktive deutsche BerufsbildungsförderInnen wie das BMBF und der DAAD sind in dieser Eigenschaft in der gesichteten Forschungsliteratur kaum wahrnehmbar. Hier besteht Handlungsbedarf, um die eigene Rolle als ForschungsförderIn und -initiatorIn auszubauen und gesellschaftlich einbringen zu können.

Zum wichtigen Punkt Netzwerke wird in diesem Kapitel 5 konstatiert: Es werden international initiierte Netzwerke zur Berufsbildung in SSA (z. B. UNEVOC und VET-Net) erfasst, die auch forschungsaffine Institutionen wie Universitäten einbinden. Aber es zeigen sich – bis auf ERNWACA (Educational Research Network for West and Central Africa) – in den U-Veröffentlichungen (und durch Internetsuche) keine Nennungen für afrikanisch initiierte Forschungsnetzwerke.

Die überwiegende Zahl der aufgefundenen Netzwerke konzentriert sich auf alle Aspekte der Berufsbildung und nicht insbesondere auf die Berufsbildungsforschung. Ebenso scheint es, abgesehen von VET-Net ([† Äthiopien, Mosambik, Südafrika: Haseloff, 2017](#)), keine nennenswerten internationalen Kooperationen zwischen Forschenden aus deutschen und afrikanischen Ländern zu geben. Auch wenn es Beispiele für Partnerschaften gibt, finden wir keine spezifischen Forschungsnetzwerke zwischen afrikanischen und anderen europäischen Ländern oder Netzwerke, an denen andere wichtige internationale Forschungseinrichtungen beteiligt sind. Hier kann mit weiteren Bemühungen aus Deutschland, vom BMBF, eine Lücke geschlossen und ein internationaler Schwerpunkt gesetzt werden.

Insgesamt war die Ermittlung der bestehenden Netzwerke kein einfacher Prozess, da diese (auch im Web) schwer auffindbar sind und nirgendwo zentral erfasst und beobachtet werden. Dass entsprechende Informationen nicht vorliegen, muss allerdings nicht heißen, dass keine weiteren Netzwerke aktiv sind. Darüber hinaus nennt dieses Kapitel 5 einige Studien, die kleinere, z. B. für nur ein Forschungsprojekt bestehende zeitlich begrenzte Forschungsnetzwerke beschreiben.

Wie in den anderen Kapiteln stellen die folgenden Abschnitte einzelne Aspekte der obigen Kapitelzusammenfassung dar.

5.1. Beteiligte der Berufsbildungsforschung

In diesem Kapitel untersuchen wir die spezifischen akademischen Disziplinen der ForscherInnen, die an der Forschung zur Berufsbildung in SSA beteiligt sind (FF1b). Wir haben aufgrund der U-Veröffentlichungen die institutionelle Anbindung der AutorInnen (Fakultäten und Fachbereiche) erfasst. Unsere Analyse zeigt ein breites Spektrum von Forschungs-/Institutsstandorten, einschließlich solcher, die in internationale Organisationen, Forschungstiftungen und NGOs in ganz Afrika sowie auch global eingebettet sind. Die in den Ministerien und Berufsbildungseinrichtungen beschäftigten Personen sind überwiegend in afrikanischen Ländern ansässig. Die größte Gruppe von Mitwirkenden ist jedoch diejenige, die in Universitäts- oder College-Abteilungen angesiedelt ist (weltweit mit besonderem Schwerpunkt auf den USA, Großbritannien und mehreren afrikanischen Nationen).

In der nachstehenden Tabelle ist die Gesamtzahl der Verweise in den geprüften U-Veröffentlichungen pro Fakultät/Fachbereich aufgeführt.

Abbildung 5.1. Fakultäten und Fachbereiche: Zählung

Fakultät oder Abteilung	Anzahl (alle)	Anzahl (SSA)
Bildungswesen (einschließlich Abteilungen, die sich speziell auf technische Bildung konzentrieren)	21	5
Gesundheitswesen	27	16
Globale Gesundheit („global health“)	2	0
Wirtschaft und Unternehmertum	5	3
Ingenieurwesen	9	4
Andere Technologiebereiche (einschließlich Wissenschaft und Technologie)	6	5
Sonstiges	16	7

„Sonstiges“ umfasst Disziplinen bzw. Arbeitsbereiche wie Sozialwissenschaften, Tourismus und Marketing, Humanressourcen, Forstwirtschaft, Recht, Afrikanistik und Physik.

Abbildung 5.2. Andere BerufsbildungsträgerInnen (nicht universitär und nicht „college“-gebunden)

Andere nichtuniversitäre und Nicht-College Einrichtungen	Anzahl (alle)	Anzahl (SSA)
Internationale Organisationen, Forschungsfoundationen und andere nichtuniversitäre und gemeinnützige Einrichtungen	16	10
Berufsbildungs-/Ausbildungseinrichtungen	1	1
Nationale Ministerien, Organisationen und Institute	9	8

Wir stellen fest, dass viele nationale Ministerien häufig als KooperationspartnerInnen fungieren.

5.2. Begründungen und Faktoren für Berufsbildungsforschung

Wir betrachten nun die Beweggründe, die Forschende für ihr Engagement nennen (FF1d). Einige ForscherInnen weisen ausdrücklich auf ihre Motivationen hin. Wir unterscheiden dabei zwischen einer eher persönlichen Motivation, etwa aufgrund bisheriger Arbeiten oder einer bekannt gewordenen Forschungslücke („*Motivation der ForscherInnen*“) und Forschung, die im Rahmen bestimmter Aufträge bzw. Projekte angestrengt wurde. Letztere nennen wir in der vorliegenden Arbeit „Projektmotivation“.

Aus der Vielzahl der für diesen Bericht betrachteten Motivations-Aussagen zu Veröffentlichungen werden in diesem Abschnitt einzelne als Beispiele ausgewählt, die als typisch für weitere erkannt wurden.

5.2.1. Gesellschaftliche Herausforderungen als Motivation

Werden die Beweggründe der Forschenden in den Forschungsarbeiten genannt, zeigt sich, dass gesellschaftliche und ökologische Herausforderungen (Armut, Arbeitslosigkeit, Gesundheit, Bildung, technologischer Wandel, Umwelt) in der beforschten Region ein wichtiger Motivationsgrund sind. Solche Herausforderungen betreffen in hohem Maße die nachhaltigen Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals – SDGs).¹ Wir führen im Folgenden auf, zu welchen SDGs Forschungsarbeiten erfasst werden konnten.

5.2.1.1. Landwirtschaft (SDG 2)

Der deutliche Fokus auf Forschung zu Themen der Berufsausbildung in der Landwirtschaft ist verständlich: Die Mehrheit der Menschen in SSA, welche unterhalb des Existenzminimums leben, ist in ländlichen Gebieten zu Hause. Die Menschen finden in der Landwirtschaft ihre Hauptbeschäftigungsmöglichkeit (↑[Benin, Äthiopien: Walker, 2016](#)). Forschende sind bestrebt, Konzepte zu entwickeln, mit denen über berufliche Bildung die Arbeits- und Ertragssituation verbessert werden kann. Ein Beispiel für ein Forschungsprojekt, das die landwirtschaftliche Berufsbildung untersucht und weiterentwickeln möchte, stammt von der japanischen Agentur für Internationale Zusammenarbeit (JICA). Die publizierten Erkenntnisse wurden gewonnen in einem „... *Projekt zur Erzeugung von Tieflandreis in Ost-Uganda auf der Grundlage der asiatischen Erfahrungen in der Anbaupraxis von Reis*“ (↑[Uganda: Kijima, et al., 2012](#)).²

5.2.1.2. Pflegeausbildung und medizinische Leistungen (SDG 3)

Auch das Streben nach Verbesserungen im Gesundheitssektor ist eine Forschungsmotivation. In vielen SSA-Regionen wird die Ausbildung von Fachpersonal als unzureichend eingeschätzt. So stellt etwa Miceli fest, dass „*Fortschritte in der Ausbildung von*

¹ Hier ist allerdings auch zu erwähnen, dass finanzielle Förderung oft nur noch in Verbindung mit dem Engagement (und der Forschung) für nachhaltige Entwicklungsziele bereitgestellt wird.

² Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*a project on lowland rice production in Eastern Uganda that provides training to rice farmers on lowland rice cultivation practices based on the Asian experience*“ (↑[Uganda: Kijima, et al., 2012:161](#)).

medizinischem Fachpersonal in vielen Entwicklungsländern nur langsam zustande gekommen sind“ (†Uganda: Miceli, et al., 2012).³

In den Veröffentlichungen zur Berufsbildung von KrankenpflegerInnen wird auf die drastischen personellen Engpässe in diesem Bereich hingewiesen (†Ghana: Bell, et al., 2014; †Salami, et al., 2016; †Simbabwe: Abas, et al., 2014), obwohl KrankenpflegerInnen „die größte Gruppe der MitarbeiterInnen im Gesundheitswesen und das Rückgrat der Gesundheitsversorgung in Afrika“ (†Tansania: Cunningham, et al., 2017)⁴ bilden. Weitere Veröffentlichungen befassen sich mit dem Thema Notfallversorgung. So heißt es, dass „unzureichende Schulungen verhindern, dass Krankenschwestern/-pfleger eine optimale Notfallversorgung anbieten“ (†Südafrika: Dulandas & Brysiewicz, 2018)⁵. In einem anderen Projekt wird ein Schulungsprogramm für Trauma-Teams erstellt, das sich mit der Trauma-Bewertung und Reanimation befasst, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass (in SSA) „Verletzungen für mehr Todesfälle und ein Leben mit Behinderungen verantwortlich sind als AIDS und Malaria zusammen“ (†Äthiopien: Belwal, et al., 2010).⁶

In einem Fall wird explizit untersucht, wie sich die Thematisierung von Fragen zu psychosozialer Gesundheit – als Bestandteil der Ausbildung – auf die Motivation von LehrerInnen und SchülerInnen auswirkt. Es wird erkannt, dass die „erfolgreiche Anwendung einer Psychische-Gesundheitskompetenz -Lehrplanressource für Schulen ein wirksames Mittel zur Steigerung der psychischen Gesundheitskompetenz von LehrerInnen und somit zur Verbesserung der Ergebnisse für die psychische Gesundheit der SchülerInnen sein kann“ (†Malawi, Tansania: Kutcher, et al., 2016).⁷

5.2.1.3. Bildung (SDG 4)

Verschiedene Veröffentlichungen, die sich auf den Bildungssektor konzentrieren, sehen in der Bedeutung der LehrerInnenbildung für eine qualitativ hochwertige Bildung eine Motivation für Forschung (†Kamerun: Lange & Benavot, 2016; †Uganda, Kenya, Tanzania: Hardman, et al., 2011; sowie †Mosambik: Mucauque, 2010). Die Sachlage ist ausgiebig in der einschlägigen Literatur beschrieben (vgl. †Global Monitoring Report, 2014, und †Haßler, et al., 2018). Einen besonderen Schwerpunkt sieht Eicker (†Äthiopien, Mosambik, Südafrika: Eicker, 2017) in fehlenden Fortbildungsangeboten für bereits tätige Lehrende in der Berufsbildung. Aus DAAD-geförderten Projekten der TU Dresden mit Senegal (Curriculumentwicklung im Bereich der erneuerbaren Energien, Photovoltaik) und Burkina Faso (Fachbezogene Partnerschaft zum Aufbau eines Masterstudiengangs

3 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „advances in health professional education have been slow to materialise in many developing countries“ (†Uganda: Miceli, et al., 2012:70).

4 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „the largest group of healthcare workers and [form] the backbone of healthcare delivery in Africa“ (†Tansania: Cunningham, et al., 2017:1).

5 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „inadequate training prevents nurses from providing optimal emergency care“ (†Südafrika: Dulandas, & Brysiewicz, 2018:84).

6 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „injury is responsible for more deaths and disability-adjusted life years than AIDS and malaria combined“ (†Äthiopien: Belwal, et al., 2010:879).

7 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „successful application of a school MHL curriculum resource may be an effective way to increase teacher MHL and therefore help to improve mental health outcomes for students“, wobei MHL „mental health literacy“ bedeutet (†Malawi, Tansania: Kutcher, et al., 2016:1).

Master en Techniques et Formations Professionnelles (MTFP) an der Universität Koudougou) gehen Veröffentlichungen hervor, welche die Ausbildung von akademischem Berufsbildungspersonal, die Curriculumentwicklung und Ausbildungskonzepte in Burkina Faso und im Senegal betreffen ([↑Hartmann & Sawadogo, 2016](#)).

5.2.1.4. Beschäftigungsfähigkeit und Unternehmertum (SDG 8)

Die hohe Beschäftigungsquote von Jugendlichen in Sambia motiviert Forschende dazu, informelle Lehrlingsausbildungen eingehender in Betracht zu ziehen als bisher, da sie *„jungen Menschen Zugang zu bezahlbarer Ausbildung und zukünftiger Beschäftigung bieten“* ([↑Sambia: Ryan, 2015](#))⁸ könnten. Ein anderer Motivationsschwerpunkt entspringt der Wahrnehmung von Chancen, die in einer Ausbildung mit starkem Fokus auf Entrepreneurship gesehen werden. Eine Publikation untersucht die zentrale Rolle von Fragen zum unternehmerischen Handeln in der Ausbildung, um zu belegen, dass derartig ausgebildete MitarbeiterInnen zum Erfolg von Unternehmen beitragen. ([↑Ghana: Dzisi, et al., 2018](#)). Eine ähnliche Motivation liegt einer anderen Veröffentlichung zugrunde, welche die Rolle des Unternehmertums als wichtigem Motor der nationalen Entwicklung analysiert ([↑Nigeria: Eze & Nwali 2012](#)).

5.2.1.5. Die Meeresumwelt als Motivation (SDG 14)

Das Thema Umwelterhaltung in Bezug auf die Berufsbildung motiviert Forschende aus verschiedenen Gründen für ihre Arbeiten. In SSA-Staaten, die geographisch am Meer liegen, haben Berufe, die mit der Meeresumwelt zu tun haben, eine große Bedeutung. Die Lage und oft Abhängigkeit vom Meer erfordert es, sich mit der Erhaltung und Nutzung der Meeresumwelt auf verschiedenen Ebenen auseinanderzusetzen. Die beispielsweise von Howe angestrebten Untersuchungen zur Meeresumwelt⁹ begründen die Bereitstellung von systematisch entwickelter spezifischer Berufsbildung ([↑Tansania: Howe, 2001](#)), einschließlich der Fortbildung von dörflichen Gemeinschaften ([↑ebd.](#)).

5.2.2. Das Potenzial neuer Technologien als Motivation

Die Einführung oder der Umgang mit neuen Technologien führt zu neuen Ansätzen in der Berufsbildung und ist damit eine Motivationsquelle für die Berufsbildungsforschung. Zu den Möglichkeiten, die neue Technologien bieten, zählen offene Bildungsressourcen (*„Open Educational Resources“*; OER), offenes Lernen und Fernunterricht (ODL) sowie technologiebasiertes Lernen, flexibles Lernen und allgemein als Informations- und Kommunikations-Technologien (IKT) bezeichnete Verfahren. Ein beträchtlicher Teil der U-Literatur zeigt, dass die Rolle dieser neuen Technologien für die Programmgestaltung, Unterrichtsansätze und allgemein als Methode zur Verbesserung der Berufsbildung genau zu untersuchen ist. Beispielsweise stellt die Verfügbarkeit von

8 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“offer young people access to both affordable training and future employment”* ([↑Sambia: Ryan, 2015:1](#)).

9 D.h. die in vielen Ländern Afrikas vorherrschenden Küstenregionen am Atlantischen Ozean und am Indischen Ozean.

herkömmlichen Lehr- und Lernmaterialien für Studierende des Fachbereichs Unternehmertum („*entrepreneurship*“) eine Herausforderung für die Berufsbildung in Sambia dar, während „*die Verfügbarkeit von offenen Bildungsressourcen [...] die Möglichkeit bietet, [solche aktuellen Probleme] anzugehen*“ (†Sambia: Konayuma, 2013).¹⁰ Die Durchführbarkeit von „*open access*“-Ressourcen und Fernunterricht zur Verbesserung der Bereitstellung von Berufsbildung wird in einer Anzahl von Veröffentlichungen betrachtet (z. B. †Mosambik: Romiszowski, 2015; †Tansania: Nartker, 2010). PolitikerInnen erkennen, dass „*offene Bildung*“ („*open education*“) und Fernunterricht ein „*kostengünstiges Mittel zur Bewältigung der Herausforderungen des Zugangs, der Gerechtigkeit und Qualität von Bildung*“ bieten können (†Botswana, Namibia, Sambia, Südafrika: Hoosen, 2017).¹¹

Die allgemeine Bedeutung der IKT im Berufsbildungs-Unterricht ist eine der meistgenannten Beweggründe für die Forschung (†Kenia, Ruanda: Agufana, et al., 2018, und †eSwatini: Hlophe & Mindebele, 2001). IKT wird auch mit der Absicht untersucht, die PolitikerInnen über die Schwierigkeiten in der Umsetzung adäquater Modelle für die IKT-Nutzung zu informieren, mit denen DozentInnen an den Berufsbildungs-Colleges konfrontiert werden (†Kenia: Agufana, 2015). Zeitlich flexible Lehre wird zur Zeit von mehreren Institutionen in Kenia eingesetzt, aber in diesem Fall „*auf niederschwelligem Niveau*“, wodurch die Wirkung dieses pädagogischen Ansatzes begrenzt ist (†Kenia: Tiony, 2016).¹² Arbeiten, die explizit fragen, ob neue Technologien auch neue didaktische Ansätze in der Berufsbildung fordern, wurden nicht aufgefunden.

5.2.3. Forschungslücken als Motivation

Lücken und Schwachstellen in den Erkenntnissen bestehender Forschung sind eine weitere wichtige Begründung für die wissenschaftliche Aktivität der ForscherInnen in den von uns untersuchten Arbeiten. Solche Forschungslücken werden in verschiedenen Bereichen festgestellt, einschließlich der folgenden:

1. In den LMICs („*low and middle income countries*“) wurden vor 2006 keine Studien über betriebliche Ausbildung durchgeführt (†Kenia, Ghana, Uganda, Tansania: Kweka, et al., 2006).
2. Die Bereitstellung von Krankenschwester/-pflegerausbildungen durch einen SMS-basierten Ansatz ist noch nicht getestet worden (†Südafrika: Duys, et al., 2017).
3. Kenias Tourismusindustrie „*war bisher weder in Kenia noch international Gegenstand von Untersuchungen*“ (†Kenia: Mayaka, 2002).¹³ Dasselbe gilt für den Bereich

10 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*the availability of Open Educational Resources [...] offer an opportunity to address [such ongoing issues]*“ (†Sambia: Konayuma, 2013:2).

11 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*cost-effective means of tackling the challenges of access, equity and quality in education*“ (†Botswana, Namibia, Sambia, Südafrika: Hoosen, 2017:185).

12 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*Finally, flexible teaching is currently employed by multiple institutions in Kenya, but this occurs 'at a low level' (which limits the effect of this pedagogic approach)*“ (†Kenia: Tiony, 2016:2).

13 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: Kenya's tourism industry „*has been the subject of little previous investigation either in Kenya or internationally*“ (†Kenia: Mayaka, 2002:112).

Hotellerie in Uganda. „Trotz [der] zentralen Motivation der SchülerInnen und der Wahrnehmungen für den Erfolg der Ausbildung“ gibt es dazu wenig Forschung ([↑Uganda: Tukamushaba & Xiao, 2012](#)).¹⁴

4. Es gibt nur begrenzte empirische Forschung über Ausbildung und Entwicklung von Führungskräften auf mittlerer Ebene in der Region Global South ([↑Ghana: Abugre & Adebola, 2015](#)).
5. Während frühere Studien in entwickelten Kontexten die Auswirkungen von Entrepreneurship-Programmen auf das „*unternehmerische Potenzial der teilnehmenden StudentInnen*“ berücksichtigen, gibt es keine entsprechenden Forschungsergebnisse in den LMICs ([↑Senegal: Garcia-Rodriguez, et al., 2017](#)).
6. Es wird ein Mangel an Forschung zur Rolle Chinas in der allgemeinen und beruflichen Bildung in Kenia festgestellt ([↑Kenia: King, 2010](#)). China hat eine kontinuierlich wachsende Rolle in Kenia und anderen Ländern in SSA. Die Veröffentlichung zeigt die Rolle Chinas in der Berufsbildung vor dem allgemeinen Hintergrund von Chinas Kooperation mit Kenia auf.
7. Eine geringe Anzahl von Studien bewertet die Auswirkungen technischer Schulungen für HandwerkerInnen, insbesondere in ländlichen Gebieten ([↑Kenia: Ndegwa, 2015](#)).

5.3. Orte der Berufsbildungsforschung

In diesem Abschnitt widmen wir uns den in der U-Literatur genannten Staaten (bzw. Regionen, Orten), in denen Forschung stattfindet (FF16). Darüber hinaus beleuchten wir, wie sich Forschung in unterschiedlichen Ländern konzentriert oder im Gegenteil – nicht wahrnehmbar ist.

Die Literatur konzentriert sich auf mehrere geographische Gebiete innerhalb von SSA, wobei 33 verschiedene Nationen genannt werden (zusätzlich zu einer kleinen Anzahl von Veröffentlichungen, die mehrere Nationen betreffen).

Die Verteilung der Schwerpunkte ist im Folgenden dargestellt. Ein großer Teil der Veröffentlichungen stammt aus Süd- und Ostafrika. Dabei weisen Ghana und Nigeria die höchste Anzahl von Forschungsarbeiten auf (19 bzw. 18). Aus West- und Zentralafrika liegen nur wenige Forschungsveröffentlichungen vor.

14 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*despite the centrality of students’ motivations and industry perceptions to the success of education*“ ([↑Uganda: Tukamushaba, & Xiao, 2012:334](#)).

Abbildung 5.3. Verteilung von Veröffentlichungen, deren Forschung sich auf SSA konzentriert.

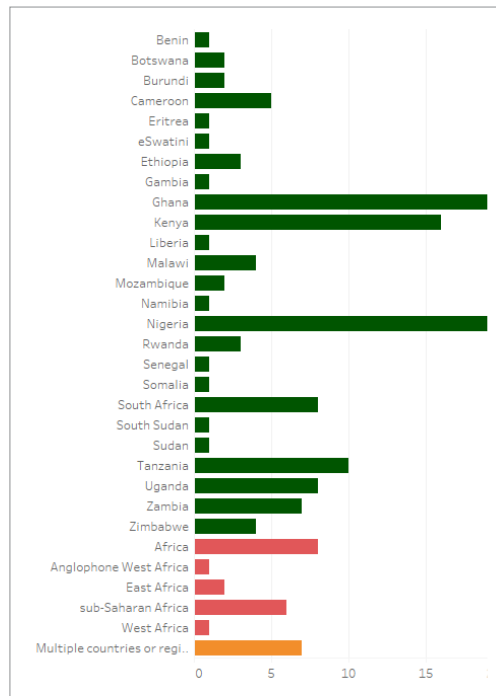
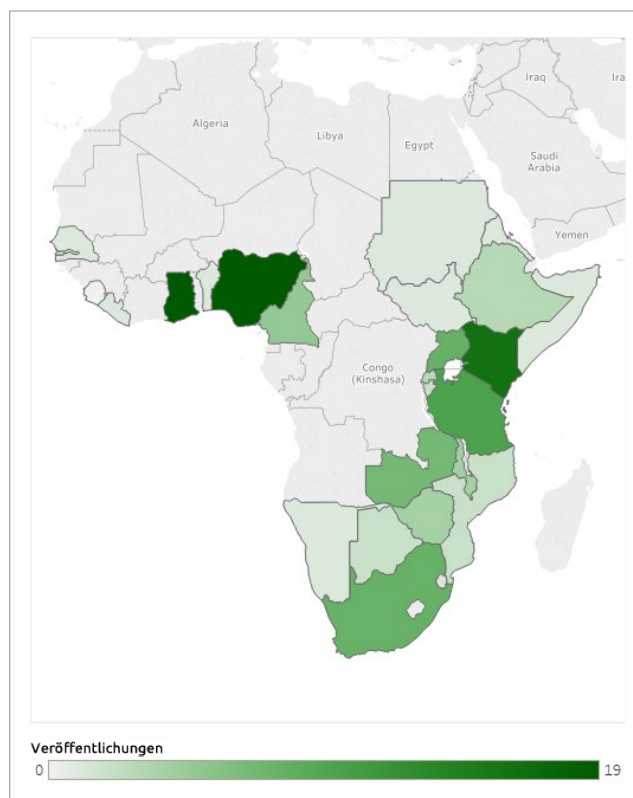


Abbildung 5.4. Kartografische Verteilung von Veröffentlichungen, deren Forschung sich auf SSA konzentriert.



**Abbildung 5.5. Beispiele von Veröffentlichungen aus fünf Ländern
(zwei Länder mit mehreren Veröffentlichungen, drei mit jeweils einer)**

Benin	↑Benin: Okry, et al., 2014
Liberia	↑Liberia: Forh, 2014
Südsudan	↑South Sudan: Atari & Mc Kague, 2015
Ghana	↑Ghana: Adogpa, 2015 ↑Ghana: Alagaraja & Arthur-Mensah, 2013 ↑Ghana: Amedorme, 2013 ↑Ghana: Ayarkwa, 2011 ↑Ghana: Ayentimi, et al., 2018 ↑Ghana: Babugre & Adebola, 2015 ↑Ghana: Bell, et al., 2014 ↑Ghana: Boateng, 2012 ↑Ghana: Bonsu, 2013 ↑Ghana: David & Asamoah, 2011 ↑Ghana: Disi, et al., 2018 ↑Ghana: Frazer & Frazer, 2006 ↑Ghana: Hanson, 2005 ↑Ghana: Mano, et al., 2012 ↑Ghana: Ntim, 2013 ↑Ghana: Nyadu-Addo & Mensah, 2018 ↑Ghana: Owusu-Daaku, 2014 ↑Ghana: Smith, et al., 2013 ↑Ghana: Wolf, 2018

Nigeria ¹⁵	<ul style="list-style-type: none"> ↑Nigeria: Alade, 2015 ↑Nigeria: Awe, et al., 2009 ↑Nigeria: Chukwuedo, 2013 ↑Nigeria: Ebeigbe, 2013 ↑Nigeria: Eze & Nwali, 2012 ↑Nigeria: Idris, 2012 ↑Nigeria: Ismail, & Mohammed, 2015 ↑Nigeria: Moses, et al., 2016 ↑Nigeria: Okoye, & Chijioke, 2013A ↑Nigeria: Okoye, & Chijioke, 2013B ↑Nigeria: Okoye, 2013 ↑Nigeria: Okoye, 2014 ↑Nigeria: Okpor, 2012 ↑Nigeria: Olaniran, et al., 2016 ↑Nigeria: Olukanni, et al., 2014 ↑Nigeria: Oluwafemi, 2015 ↑Nigeria: Oyebola, et al. (2018) ↑Nigeria: Salami, et al., 2016 ↑Nigeria: Sharehu, 2014
------------------------------	--

5.4. Finanzierung der Berufsbildungsforschung

Wir betrachten nun spezielle FörderInnen der Berufsbildungsforschung. Diese Frage wird anhand der U-Literatur beantwortet. Unsere Analyse bietet also keinen Überblick darüber, wer allgemein Berufsbildungsforschung oder Berufsbildungsprojekte finanziert, sondern nennt FörderInnen, die in Veröffentlichungen auftreten. Falls ein/e FörderIn keinen Wert auf die Veröffentlichung seines/ihres Engagements gelegt hat (und damit in der untersuchten Literatur nicht auftaucht), wird er/sie in der vorliegenden Arbeit auch nicht erfasst.

Unser wichtigstes Ergebnis in diesem Punkt ist: Es gibt nur eine relativ kleine Anzahl von FörderInnen und deren Einsatz folgt keinem klaren Muster. Nur zwei FörderInnen wurden mehrfach identifiziert. Diese waren das britische Ministerium für Internationale Entwicklung (UK Department for International Development, DFID) und der Internationale Kinderhilfsfonds der Vereinten Nationen (UNICEF). Andere GeldgeberInnen wurden nur einmal identifiziert. Die GeldgeberInnen für Forschung und Projekte sind nachstehend unter den Überschriften „*Mehrfach auftretende GeldgeberInnen*“ und „*Einmalige GeldgeberInnen*“ aufgeführt. Dort stellen wir anhand von Interviewdaten weitere Informationen bereit.

Wir erwähnen insbesondere, dass nationale Regierungen (und deren Ministerien, welche mit Forschung beauftragt sind) in der Liste der FörderInnen nicht aufgetaucht sind. Weiterhin wird als deutscher Förderer nur der DAAD (eine Dissertation) sichtbar.

¹⁵ Aus historischen Gründen interessant: ↑Nigeria: Doyle, 1968

Wir geben zu bedenken: Obwohl der DAAD selbstverständlich weitere Forschungsarbeiten zur Berufsbildungsthematik in SSA gefördert hat,¹⁶ konnte dies nicht aus den aufgefundenen U-Veröffentlichungen ersichtlich werden. Wie bereits erwähnt, ist dies mit der unzureichenden Nutzung entsprechender wissenschaftlicher (Such-)Portale und Online-Bibliotheken durch die AutorInnen und ihre Institutionen zu erklären. Daraus folgt die fehlende Verfügbarkeit der erstellten Arbeiten.

5.4.1. Mehrfach auftretende GeldgeberInnen

GeldgeberInnen, die mehrfach auftreten:

1. **Das britische Ministerium für Internationale Entwicklung (UK Department for International Development, DFID)**
 - a. **Forschung:** DFID und der Marple Charitable Trust finanzieren die Erforschung der Ausbildung von Pre-Service-Kindergarten-LehrerInnen („*initial education of Kindergarten teachers*“; †Ghana: Wolf, 2018).
 - b. **Forschung:** Darüber hinaus erwähnen andere Studien die finanzielle Unterstützung durch DFID und British Council (in Bezug auf den Ausbau handwerklicher Fähigkeiten; †Sambia: Muya, et al., 2006).
 - c. **Projekt:** DFID finanziert neben der Forschung auch Initiativen zur LehrerInnenweiterbildung in Kenia (Projekt in den U-Veröffentlichungen erwähnt: †Uganda, Kenia, Tansania: Hardman, et al., 2011).
2. **Internationaler Kinderhilfsfonds der Vereinten Nationen (UNICEF)**
 - a. **Projekt:** Im gleichen Bericht von Hardman, et al. (†Uganda, Kenia, Tansania: 2011) zu LehrerInnenweiterbildungsprojekten wird auch die Rolle der UNICEF bei der Unterstützung in Tansania und Uganda identifiziert.
 - b. **Forschung:** Hardman, et al. (†Tansania: 2012) erkennt die Rolle der UNICEF bei der Unterstützung der LehrerInnenbildungsforschung an.

5.4.2. Einmalige GeldgeberInnen

GeldgeberInnen, die nur einmal erscheinen, sind z. B.:

3. die Europäische Kommission mit der Finanzierung des PERFORM Projektes (†Uganda, Tansania, Ghana: Mshelia, et al., 2016),
4. die Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC; †Kenia: Ndegwa, 2015),
5. das Japan International Cooperation Agency Research Institute (JICA RI),
6. das Japan International Research Center for Agricultural Sciences (JIRCAS) und die japanische Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft (JSPS; †Tansania: Nakano, et al., 2018),
7. die kanadische Internationale Entwicklungsagentur (CIDA),

¹⁶ Private Kommunikation mit GOVET.

8. Plan International Canada und der Research Council of Social Sciences and Humanities of Canada ([↑Südsudan: Atari & McKague, 2015](#)),
9. die Cambridge Africa Partnership for Research Excellence (CAPREx), die von der Carnegie Corporation in New York, dem Isaac Newton Trust und dem ALBORADA Trust ([↑Uganda: Okiror, 2017](#)) finanziert wird,
10. die Afrikanische Entwicklungsbank (AfDB; [↑Tansania, Madagaskar, Äthiopien: Achandi, et al., 2018](#)),
11. der Deutsche akademische Austauschdienst (DAAD; Dissertation: [↑Nigeria: Raji Moromoke Nimota, 2012](#)).

Weiterhin ist noch das Fogarty International Center zu erwähnen, wobei die Förderung mindestens teilweise in den tertiären Bereich gehört:

12. **Projekt:** Ein Berufsbildungsprojekt wird vom Fogarty International Center finanziell unterstützt ([↑Ghana: Bell, et al., 2014](#)). In diesem Fall wird ein Gemeinschaftsprojekt zwischen der University of Michigan, der Kwame Nkrumah University für Wissenschaft und Technologie, dem Gesundheitsministerium, dem Ghana College of Physicians und Chirurgen und dem Komfo Anokye Teaching Hospital gefördert, um die Notfallmedizin einzuführen und auszubauen (Projekt in den U-Veröffentlichungen erwähnt: [↑Ghana: Bell, et al., 2014](#)).
13. **Forschung:** Das Fogarty International Center fördert eine Untersuchung zu Ausbildung und Bildung von PsychiaterInnen in Simbabwe (durch einen Zuschuss an die University of Zimbabwe; [↑Simbabwe: Abas, et al., 2014](#)).

Wie bereits erwähnt, beinhaltet diese Liste nur FörderInnen, die in der U-Literatur auftauchen. Es zeigt sich eine große Vielfalt und dass die veröffentlichte Literatur nicht von bestimmten FörderInnen dominiert wird. Wir halten fest, dass ein großer Teil der FörderInnen, insbesondere auch der deutschen FörderInnen, international wenig sichtbar ist.

5.5. Netzwerke

Wir wollen in diesem Kapitel beleuchten, auf welche relevanten Netzwerke wir in den Forschungsarbeiten gestoßen sind.

In früheren Abschnitten haben wir die Forschungslandschaft einschließlich der ExpertInnen und Institutionen (FF13) betrachtet. Führende ExpertInnen konnten nicht allein anhand der U-Veröffentlichungen ermittelt werden. Denn die meisten AutorInnen und Institutionen (sowie Geldgeber) treten in der Forschungsliteratur nur ein- oder zweimal in Erscheinung. Dadurch wird es schwierig, Muster für die Verortung von Forschung zu erkennen. Die Literatur deutet darauf hin, dass institutionalisierte Forschungskapazitäten sehr begrenzt sind (FF13b). Es ist ähnlich schwierig zu benennen, in welchen allgemeinen Rahmenbedingungen (Netzwerken) Forschende tätig sind und wie sie von dort aus die Entwicklung des Bildungssystems beeinflussen (FF13c, d).

Eine Extrapolation auf der Grundlage der allgemeinen Bildungsforschung deutet darauf hin, dass die Lehrenden vor allem durch eine hohe Zahl von BerufsschülerInnen/StudentInnen stark ausgelastet sind und nur noch wenig Zeit für Forschung und Netzwerkbildung erübrigen können.

Es ist also anzunehmen, dass durch die überlasteten und geringen Forschungskapazitäten in Institutionen die Teilnahme von Forschenden an Kooperationen und Forschungsnetzwerken eingeschränkt ist (FF14).

Wir möchten nun die vorhandenen Modelle für Zusammenarbeit betrachten und unterscheiden hierbei zwischen bilateralen oder multilateralen Kooperationen und Netzwerken.

Abbildung 5.6. Arbeitsdefinition bilaterale / multilaterale Kooperation und Netzwerk.

Arbeitsdefinition

Eine **bilaterale oder multilaterale Kooperation** ist ein Vorhaben, das sich zeitlich und finanziell an einen bestimmten vorgegebenen Rahmen hält. Im Rahmen der Zusammenarbeit können die Mitglieder die Potenziale der anderen PartnerInnen nutzen, aber eigene Interessen verfolgen. Die Mitarbeitenden arbeiten nur für die Dauer der Kooperation zusammen. Oft werden solche Kooperationen durch spezielle Förderungen ins Leben gerufen.

Ein **Netzwerk** ist ein Zusammenschluss von mehreren Forschenden, Organisationen (auch Staaten), welche durch dieses Netzwerk gemeinsame Interessen verfolgen und an einer gemeinsamen Sache arbeiten. Ein Netzwerk ist prinzipiell offen für neue Mitglieder (Organisationen), die jederzeit in das Netzwerk einsteigen und es auch wieder verlassen können. Ein Netzwerk kann zentral gesteuert sein oder allen Mitgliedern die gleiche Mitbestimmung einräumen. In der Regel wird es finanziell von den Mitgliedern getragen.

Im folgenden Text betrachten wir nur Netzwerke im Sinne unserer Definition.

5.5.1. Das UNEVOC-Netzwerk

Ein globales und leicht zu identifizierendes Netzwerk ist das UNEVOC-Netzwerk für Berufsbildung mit seinen regionalen Koordinierungszentren. Ein Beispiel für ein regionales Koordinierungszentrum ist das nigerianische National Board for Technical Education (NBTE) in Nigeria.

Netzwerkaktivitäten sollen vor allem die internationale Zusammenarbeit und Partnerschaften fördern. Das UNEVOC-Netzwerk für Berufsbildung setzt sich aus „*ExpertInnen aus Ministerien, nationalen Gremien, Forschungseinrichtungen und AusbildungsanbieterInnen der Berufsbildung aus aller Welt*“ zusammen. Es gliedert seine Arbeit weltweit in fünf „übergeordneten Regionen“, die sich an den Kontinenten orientieren.

Auf dem afrikanischen Kontinent wird die Netzwerkaktivität in folgenden Regionen deutlich:

1. Zentral- und Ostafrika:

- a. Koordinierungszentrum: Kenias Abteilung für Technical Education (Department of Technology Education), University of Eldoret (UoEld).
- b. Mitgliedsländer: Burundi, Kamerun, Zentralafrikanische Republik, Tschad, Demokratische Republik Kongo, Dschibuti, Äquatorialguinea, Eritrea, Äthiopien, Gabun, Kenia, Ruanda, Sao Tome und Principe, Somalia, Südsudan, Tansania und Uganda.

2. Südafrika:

- a. Koordinierungszentrum: Botswanas Personalentwicklungsrat (Human Resource Development Council, HRDC),
- b. Koordinierungszentrum: Mosambiks Nationale Direktion für professionelle technische Ausbildung (National Directorate for Professional Technical Education, DINET),
- c. Mitgliedsländer: Angola, Botswana, Komoren, Swasiland, Lesotho, Madagaskar, Malawi, Mauritius, Mosambik, Namibia, Seychellen, Südafrika, Sambia und Simbabwe.

3. Westafrika:

- a. Koordinierungszentrum: Nigerias Amt für technische Ausbildungen (National Board for Technical Education, NBTE),
- b. Mitgliedsländer: Benin, Burkina Faso, Kap Verde, Elfenbeinküste, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Liberia, Mali, Niger, Nigeria, Senegal, Sierra Leone und Togo.

4. Nordafrika – arabische Staaten:

- a. Koordinierungszentrum: ägyptisches Bildungsministerium (Egyptian Ministry of Education, MoE) und das Marokko-Hochschule für technische Bildung an der Mohammed V Souissi University (Morocco College of Technical Education at Mohammed V Souissi University, UM5S),
- b. Mitgliedsländer: Algerien, Ägypten, Libyen, Mauretanien, Marokko, Sudan, Tunesien.

UNEVOC-Netzwerk Nigeria

Die nigerianische NBTE wurde im Jahr 2012 als UNEVOC-Koordinierungszentrum für den westafrikanischen Subcluster (UNEVOC Coordinating Centre for West African Sub-Cluster) anerkannt. Dieser Cluster besteht aus 23 Zentren. 2010 wurde ein Kompetenzzentrum für die Berufsbildung (Centre of Excellence for TVET) eingerichtet zur „Förderung

des Kapazitätsaufbaus von Berufsbildungspersonal, Förderung von Innovationen und Ausbau der Partnerschaft“ (†Nigeria: NBTE, Zugriff Dezember 2018).¹⁷

Auf der Website des Vorstandes ist veröffentlicht, welche Institutionen das Netzwerk umfasst †(Nigeria: Regierung, Zugriff Dezember 2018):

1. Internationales Zentrum UNESCO-UNEVOC (UNESCO-UNEVOC International Center), Bonn – Deutschland,
2. UNESCO-Regionalbüro (UNESCO (Regional) Bureau), Dakar – Senegal,
3. Commonwealth of Learning, Vancouver – Kanada,
4. OIC-VET¹⁸, ein Programm des The Statistical, Economic and Social Research and Training Centre for Islamic Countries (SESRTC), Ankara – Türkei,
5. Commonwealth Verband der polytechnischen Institute in Afrika (Commonwealth Association of Polytechnics in Africa, CAPA), Nairobi – Kenia,
6. Nigerianisches IKT-Forum für Partnerschaftsinstitutionen (Nigerian ICT Forum of Partnership Institutions), Abuja – Nigeria,
7. Nigerianisches Netzwerk des Bedienungspersonals (Dienstleister +/- Gruppe?) (Nigeria Network Operators Group, NOG), Abuja – Nigeria,
8. ECOWAS Kommission (ECOWAS Commission), Abuja – Nigeria,
9. UNESCO-Nigeria-Landesbüro (UNESCO Nigeria Country Office), Abuja-Nigeria,
10. UNESCO-NATCOM, Abuja – Nigeria.

UNEVOC-Netzwerk Botswana

Der Botswana Personalentwicklungsrat (Human Resource Development Council, HRDC), ebenfalls ein Koordinierungszentrum der UNEVOC, hat Partnerschaften mit mehreren Organisationen und BildungsanbieterInnen geschlossen. Dr. Owen Nkosinathi Sotshangane von der Walter Sisulu University stellt fest:

„Es besteht kein Zweifel, dass die Aufrechterhaltung des Erfolgs von Innovation und Unternehmertum sowie die Etablierung von Partnerschaften zwischen Industrie und Hochschulen von wesentlicher Bedeutung sind und erheblich zum Abbau von Arbeitslosigkeit, Armut und Ungleichheit in den meisten Ländern beitragen können. Es stellen jedoch nur solche Personen, die sowohl Wissenschaft und Wirtschaft verstehen, eine treibende Kraft für erfolgreiche Partnerschaften dar.“ (†Botswana: HRDC-Forschung und Innovation 2016/17, Preisverleihung, Regierung von Botswana, Zugriff Dezember 2018)¹⁹

17 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“to facilitate the capacity development of TVET personals, promote innovation and enhance partnership”* (†Nigeria: NBTE, Zugriff Dec. 2018).

18 www.oicvet.org

19 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“there is no doubt that sustaining success in innovation and entrepreneurship and establishing industry and academia partnerships are essential and can significantly assist in reducing unemployment, poverty and inequality in most countries. However, it can only be individuals who understand academia and business that can be the driving force behind successful partnerships”* (†Botswana: Regierung, HRDC research and Innovation 2016/17, Zuschüsse, Zugriff Dez. 2018).

Um die weitreichenden Verbindungen dieser Netzwerke auf nationaler Ebene darzustellen, geben wir hier die Liste der Mitglieder des UNEVOC-Netzwerks Botswana an. Folgende Institutionen sind auf der HRDC-Website (mit Link) aufgeführt:

1. Botswanischer Prüfungsrat (Botswana Examinations Council, BEC),
2. Botswanische Pädagogische Forschungsvereinigung (Botswana Educational Research Association, BERA),
3. Botswana Institut für Entwicklung und Politikanalyse (Botswana Institute for Development and Policy Analysis, BIDPA),
4. Botswanisches Innovationszentrum (Botswana Innovation Hub)
5. Botswanisches Investitions- und Handelszentrum (Botswana Investment Trade Center, BITC),
6. Botswana Institut für Technologieforschung und Innovation (Botswana Institute for Technology Research and Innovation, BITRI),
7. Botswana Berufsbildung für offenen Unterricht und Fernunterricht (Botswana College of Open and Distance Learning. BOCODOL),
8. Botswanische Organisation für Tourismus (Botswana Tourism Organization, BTO),
9. Botswanische Qualifikationsbehörde (Botswana Qualifications Authority, BQA),
10. Wirtschaft Botswana (Business Botswana),
11. Regierungsdaten-Portal, (Government data portal)
12. Personalentwicklungsrat von Südafrika (Human Resource Development Council von Südafrika, HRDCSA),
13. Personalentwicklungsrat von Mauritius (Human Resource Development Council of Mauritius)
14. Internationale Arbeitsorganisation (International Labour Organisation, ILO),
15. Arbeitsmarktbeobachtungsstelle (Labour Market Observatory, LMO),
16. Ministerium für Grundbildung (Ministry of Basic Education)
17. Ministerium für Arbeit, Beschäftigung und Kompetenzentwicklung (Ministry of Employment Labour and Skills Development)
18. Ministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Finanzen (Ministry of Economic Development and Finance)
19. Amt für Nationale Strategie (Amt des Präsidenten) (National Strategy Office)
20. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Organization for Economic Cooperation)
21. Südafrikanische Entwicklungsgemeinschaft (Southern African Development Community, SADC)
22. Statistik Botswana (Statistics Botswana)
23. UNESCO
24. Universität von Botswana (University of Botswana)
25. AFDA

26. Arthur Portland (Arthur Portland)
27. BA ISAGO (Baito)
28. Boitekanelo Hochschule (Boitekanelo College)
29. BOTHO Universität
30. Botswanische Hochschule für Verwaltung (Botswana Accountancy College)
31. Universität Botswana für Landwirtschaft und natürliche Ressourcen (Botswana University of Agriculture and Natural Resources, BUAN)
32. Universität Botswana für Wissenschaft und Technologie (Botswana University of Science & Technology)
33. DDT Universität für Medizin (DDT College of Medicine)
34. Fliegende Mission (Flying Mission)
35. Allgemeine Rechtsakademie von Gaborone (Gaborone Universal College of Law)
36. Imperial College of Business
37. Institution des Entwicklungsmanagements (Institution of Development Management)
38. Universität Limkokwing für Creative Technology (Limkokwing University Of Creative Technology)
39. Management College Südafrika (Management College of Southern Africa)
40. Universität von Botswana (University of Botswana).

5.5.2. UNEVOC-Netzwerk Ghana: COTVET

Neben den UNESCO-UNEVOC-Zentren und ihren regionalen Koordinierungsgremien sind die Kooperationen, die von Ghanas Rat für technische und berufliche Aus- und Weiterbildung eingerichtet wurden, von besonderem Interesse für unsere Studie ([↑Ghana: COVET](#)). Die COTVET hat sich zum Ziel gesetzt, „*Förderung und Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen und EntwicklungspartnerInnen*“ ([↑Ghana: Government, Regierung, 2006: 3](#))²⁰ zu betreiben.

Die Website des Rates weist auf Partnerschaften mit folgenden internationalen Organisationen hin:

1. Afrikanische Entwicklungsbank ([↑African Development Bank, AfDB](#))
2. Weltbankgruppe ([↑World Bank Group, WB](#))
3. KfW Entwicklungsbank ([↑KfW Development Bank](#))
4. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit ([↑GIZ](#))
5. DäneAbteilung für Entwicklungszusammenarbeit im Dänischen Außenministeriums Entwicklungszusammenarbeit ([↑Dänemark:Danida](#))
6. Japanische Agentur für internationale Zusammenarbeit ([↑Japan: International Cooperation Agency, JICA](#))

²⁰ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*promote cooperation with international agencies and development partners*“ ([↑Ghana: Regierung, 2006:3](#)).

5.5.3. Andere Netzwerkaktivitäten

Ein Netzwerk, das sich explizit der Forschung zur Berufsbildung und der Fortbildung von BerufspädagogInnen widmet, ist das Forschungs- und Fortbildungsnetzwerk für BerufspädagogInnen in SSA. Es entstand aus einem Programm des DAAD und versammelt deutsche, südafrikanische, äthiopische und mosambikanische ForscherInnen aus Universitäten dieser Länder. Das Netzwerk wurde zunächst von Deutschland und Mosambik gegründet und auf Südafrika und Äthiopien ausgedehnt. Es stellte seine Ausbaufähigkeit unter Beweis und hat bereits weitere interessierte Forscher und Forscherinnen aus Burkina Faso, Nigeria, Kenia und Namibia, Europa, Asien und Nordamerika in die Arbeit eingebunden ([↑Haseloff, 2017](#)).

Für die vorliegende Arbeit konnten außerdem Nachweise für die folgenden Netzwerke in SSA erfasst werden, die sich nicht explizit auf Berufsbildung beziehen, aber zeitweise Themen der Berufsbildungsforschung aufgreifen:

1. Partnerschaft Afrika-EU. Der Webseite der Partnerschaft zufolge ist *„die Afrika-EU-Partnerschaft mit ihrem kontinentalen Ansatz ein Instrument des politischen Dialogs und der politischen Zusammenarbeit, das die bestehenden Rahmenbedingungen für die Entwicklungsbeziehungen zwischen der EU und den afrikanischen Ländern abdeckt und ergänzt“* ([↑Africa-EU-Partnership](#))^{21, 22}
2. Neue Partnerschaft für die Entwicklung Afrikas (New Partnership for Africa's Development, NEPAD)/Entwicklungsagentur der Afrikanischen Union (African Union Development Agency, AUDA). NEPAD arbeitet auch mit internationalen Finanzinstitutionen, UN-Agenturen und anderen EntwicklungspartnerInnen zusammen. Nach Angaben der Afrikanischen Union (African Union): *„Während des Gipfeltreffens der AU im Juni/Juli 2018 in Nouakchott, Mauretanien, genehmigte die Versammlung die Errichtung der Afrikanischen Gewerkschaft der Entwicklungsagenturen Development Agency (African Union Development Agency, AUDA) als technisches Gremium des AU [...] Der Übergang von NEPAD zu AUDA wird im Rahmen der Gründung der letzteren durchgeführt“* ([↑African Union, AU](#)).²³
3. Ghanaische Kompetenzentwicklungsinitiative (Ghana Skills Development Initiative; [↑GSDI](#)) wird von der GIZ in Zusammenarbeit mit COTVET umgesetzt.
4. Edukans – Learn4Work. Dieses Programm hat seinen Sitz in den Niederlanden und *„nutzt das kombinierte Wissen, Know-how, Netzwerke und Finanzierungsmöglichkeiten von PartnerInnen in Afrika und den Niederlanden, um die berufliche Bildung in Äthiopien, Ghana, Kenia, Ruanda und Uganda zu verbessern. Das Programm bringt Parteien aus verschiedenen Bereichen zusammen: Schulen und den öffentlichen*

21 Africa-EU Partnership

22 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“the Africa-EU Partnership, with its continental approach, is an instrument of political dialogue and cooperation, overarching and complementing existing development relationship frameworks between EU and African countries”* ([↑Afrika-EU Partnerschaft, Zugriff Dez. 2018](#)).

23 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“During the June/July 2018 AU Summit held in Nouakchott, Mauritania, the Assembly approved the establishment of the African Union Development Agency (AUDA) as the technical body of the AU. [...] Transition from NEPAD to AUDA will be undertaken as part of the establishment of the latter”* ([↑Afrikanische Union, AU, Zugriff Nov. 2018](#)).

Sektor, aber auch NGOs und den privaten Sektor“ ([↑Edukans](#)).²⁴ Teilnehmerländer: Äthiopien, Ghana, Kenia, Ruanda, Uganda und die Niederlande.

5. Bildungsforschungsnetz für West- und Zentralafrika ([↑Educational Research Network for West and Central Africa, ERNWACA](#)). Beteiligte Länder sind Benin, Kamerun, Kongo, Gambia, Ghana, Guinea, Elfenbeinküste, Mali, Nigeria, Senegal, Sierra Leone und Togo.
6. Afrikanische Union ([↑African Union, AU](#)). Die AU hat formelle Vereinbarungen mit mehreren Organisationen getroffen. Diese Partnerschaften sind - gegliedert nach Regionen: Afrikanisch-Arabische Partnerschaft; Partnerschaft Afrika-Europäische Union; Afrika-Südamerika-Gipfel (ASA); Afrika-Indien-Partnerschaft; Afrika-Türkei-Partnerschaft; China-Africa Cooperation Forum (FOCAC); Partnerschaft zwischen Afrika und den Vereinigten Staaten; Internationale Konferenz von Tokio für afrikanische Entwicklung (Tokyo International Conference on African Development, TICAD); Afrika-Korea-Partnerschaft und Afrika-Australien-Partnerschaft.
7. Europäisches Zentrum für entwicklungspolitisches Management ([↑European Centre for Development Policy Management, ECDPM](#)). Es unterhält eine Partnerschaft mit der KAM, der Agentur für die Entwicklung der Afrikanischen Union (African Union Development Agency, AUDA), der Afrikanischen Entwicklungsbank (African Development Bank, AfDB), der GIZ und der OECD (Africa-Korea Partnership and Africa-Australia Partnership).
8. Weiterbildungsinstitut Südafrika ([↑Further Education and Training Institute Südafrika, FETI](#)). Es hat folgende Forschungs- und Entwicklungspartner: DG Murray Trust, Stadt und Gilden (City & Guilds; Großbritannien); Insurance Sector Education and Training Authority, INSETA; JET Bildungsdienstleistungen (JET Educational Services); Ford-Stiftung (Ford Foundation); Finanzplanungsinstitut (Financial Planning Institute); Abteilung für wirtschaftliche Entwicklung und Tourismus des Westkaps (Western Cape Department of Economic Development and Tourism); Forschungsrat für Geisteswissenschaften (Human Sciences Research Council); General Motors SA; Verwaltungseinheit für die Einschreibung von StudentInnen UWC (Student Enrollment Management Unit UWC); Nationale Wirtschaftsinitiative (National Business Initiative); Britischer Rat (British Council); SADC-UNESCO (Southern African Development Community – UNESCO); Highline Community College USA (Highline Community College USA); Kresge-Stiftung (Kresge Foundation); Westkap Bildungsabteilung (Western Cape Education Department); Abteilung für höhere Bildung und Ausbildung (Department of Higher Education and Training); Cape Peninsula Universität für Technologie (Cape Peninsula University of Technology); Südafrikanische Qualifikationsbehörde (South African Qualifications Authority); Danish International Development Agency, DANIDA; MOTSA.

24 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“uses the combined knowledge, expertise, networks and funding opportunities of partners in both Africa and in the Netherlands to improve vocational education in Ethiopia, Ghana, Kenya, Rwanda and Uganda. The programme brings parties from various sectors together: schools and the public sector, but also NGO’s and the private sector”* ([↑Edukans, Zugriff Nov. 2018](#)).

Kapitel 6. Themen, Perspektiven, aktuelle Debatten in der Berufsbildungsforschung

Dieses Kapitel legt die Themen und Ziele der Berufsbildungsforschung in SSA dar (vgl. Abbildung 3.4 in Kapitel 3.) und enthält eine Zusammenfassung der wichtigsten Perspektiven und aktuellen Debatten (FF3). Explizit werden einige Ziele von Forschungsprojekten und inhaltliche Fragestellungen der Berufsbildungs-Forschung behandelt (FF4 und FF5). Forschungsziele werden sequenziell betrachtet und nach folgenden Themen gegliedert:

- 6.1. Definition und Konzeptualisierung der Berufsbildung,
- 6.2. Evidenzbasiertes Verständnis spezifischer Interventionen und Programme,
- 6.3. Berufsbildungspolitik,
- 6.4. Berufsbildung in Bezug auf IKT.

Diese Themen werden in den Abschnitten als Überschriften verwendet.

Wie in der Methodik (Kapitel 2) beschrieben, wird hierbei lediglich die Relevanz der wissenschaftlichen Veröffentlichungen des genannten Themenbereichs beachtet. Das bedeutet, dass dieses Kapitel keine Aussagen zur Berufsbildung an sich aus den Veröffentlichungen extrahiert. Die in der Forschungsliteratur auftretenden Themen werden so umfassend wie möglich dargestellt, um so die Interessenlage der Berufsbildungsforscher darzustellen, die zu der Studie hinzugezogen wurden.

In Kapitel 7 erfolgt die Darstellung der qualitativen Auswertung der, auch in Kapitel 6, behandelten U-Veröffentlichungen. Damit bietet es gesicherte Aussagen zur Berufsbildung in SSA an sich. Auf Kapitel 7 folgen zwei weitere Kapitel, die sich mit bestimmten Fragestellungen aus den U-Veröffentlichungen beschäftigen: Berufsbildungsmodelle (Kapitel 8, FF7) und Inklusion (Kapitel 9, FF12). Da diese Fragestellungen auch unter den allgemeinen Themen auftauchen, werden sie bereits in diesem Kapitel angerissen.

Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass es kein einheitliches Konzept der Berufsbildung in SSA und auch keine einheitliche Sicht auf das (in den Regionen jeweils bestehende) Berufsbildungskonzept gibt und geben kann (Kapitel 4, FF2). Je nach ExpertInnen-Gruppe, die befragt wurde – ob AnbieterInnen oder NutzerInnen der Berufsbildung – variieren die Einschätzungen. Durch die Studien lässt sich das Verständnis verschiedener AkteurInnen der Berufsbildung besser definieren und verstehen.

Schlussfolgerungen dieses Kapitels

Das Kapitel 6 bietet einen Überblick über die aktuell bearbeiteten Felder in der Berufsbildungsforschung in SSA. Zusammenfassend kann Folgendes konstatiert werden:

- Ausgewertete Forschungsarbeiten beschäftigen sich mit der Definition und Konzeptualisierung von Berufsbildung. Es lässt sich daraus keine einheitliche Definition und kein einheitliches Konzept für Berufsbildung extrahieren, welche in allen SSA-Regionen gültig wären. Die AutorInnen der Studie schlagen jedoch einen Referenzrahmen vor, der für die Einordnung der unterschiedlichen Definitionen und Konzepte verwendet werden kann (Kapitel 4).
- Festgestellt wird weiter, dass auf Evidenz beruhende Einsichten aus den ausgewerteten Studien vor allem aus Forschungsarbeiten zu spezifischen Maßnahmen und Berufsbildungsprogrammen mit nationaler und internationaler Ausrichtung stammen.
- Das Bemühen um möglichst praxisnahe Berufsbildung und LehrerInnenbildung wird als wichtiges Forschungsfeld erkannt. Eine systematische Einordnung der Forschungsansätze dazu wird von den AutorInnen vorgeschlagen.
- Als ebenso bedeutender Forschungsschwerpunkt hat sich das Spannungsfeld Berufsbildung und (Berufsbildungs-)Politik herauskristallisiert. Das Verständnis für die Bedeutung von „nachgefragter“ Berufsbildung nimmt neben der Forschung zu den Möglichkeiten und Ansprüchen von Berufsbildung, die bisher von der Politik vielfach ausgeblendet werden, großen Raum ein.
- Ein weiteres wichtiges Thema in der Berufsbildungsforschung zeigt sich mit IKT. Fragen zu den Möglichkeiten, zur Anwendung, zum Nutzen und zu den Kosten von IKT in der Berufsbildung werden analysiert. IKT wird darüber hinaus als Instrument zur Evaluierung von Berufsbildungsforschung diskutiert.

Wie in den anderen Kapiteln stellen die folgenden Abschnitte einzelne Aspekte der obigen Kapitelzusammenfassung dar.

6.1. Thema: Evidenzbasiertes Verständnis spezifischer Maßnahmen und Berufsbildungsprogramme

Ein wesentliches Thema der Berufsbildungsforschung ist die Förderung von evidenzbasierten Einsichten zur Berufsbildung. Der Teil der U-Veröffentlichungen, der sich mit dieser Frage beschäftigt, konzentriert sich auf die Entwicklung von wissenschaftlich fundierten Einsichten zur Berufsbildung. Es geht dabei einerseits um nationale und/oder länderübergreifende Betrachtungen zur Berufsbildung und andererseits um spezifische nationale Programme.

6.1.1. Fokus: Nachweis von Ergebnissen internationaler und nationaler Berufsbildung

Es gibt eine Reihe von Studien aus verschiedenen Ländern, darunter eine Meta-Analyse ([↑Südafrika, Uganda, Kenia, Äthiopien, Malawi, Liberia: Kluve, et al., 2016](#)), in der Auswirkungen von Beschäftigungsprogrammen für Jugendliche auf den Arbeitsmarkt belegt, geprüft und verglichen werden. In ähnlicher Weise untersuchen Hardman und KollegInnen ([↑Uganda, Kenia, Tansania: 2011](#)) die Herausforderungen, mit denen sich drei Länder in SSA (Kenia, Tansania und Uganda) konfrontiert sehen, um zu erarbeiten, was ein spezifisches Programm in der beruflichen Entwicklung bewirken kann.

In einigen Analysen wird ein Fallstudienansatz verwendet, um die Forschungsergebnisse in einem internationalen Kontext mit den aktuellen Trends und Diskussionen zur Berufsbildung für bestimmte Sektoren zu vergleichen (z. B. [↑Benin und Äthiopien: Walker & Hofstetter, 2016](#)). Neben internationalen Studien werden in den Veröffentlichungen auch Nachweise aus nationalen Sektoren berücksichtigt ([↑Nigeria: Oluwafemi, et al., 2015](#); [↑Sierra Leone: Kingombe, 2011](#)).

Weitere Informationen zu internationalen und nationalen Forschungsergebnissen finden sich in Kapitel 7.

6.1.2. Fokus: Konsequenzen aus bestehenden Berufsbildungsprogrammen

Das wichtigste Ziel einer Vielzahl von Studien ist es, Konsequenzen aus schon bestehenden Berufsbildungsprogrammen zu ziehen. Diese Studien konzentrieren sich auf die Bewertung des Programmerfolgs in Bezug auf Lernerfolge von Auszubildenden/SchülerInnen in den Untersuchungsgebieten ([↑Burundi: Scanga, et al., 2018](#); [↑Elfenbeinküste, Mali, Senegal, Guinea-Bissau: Cáceres, et al., 2017](#); [↑Malawi: Safford, et al., 2013](#); [↑Senegal: Garcia-Rodriguez, et al., 2017](#); [↑Ghana: Dzisi, et al., 2018](#), [↑Ghana: Wolf, et al., 2018](#); [↑Benin: Okry, et al., 2014](#)).

Die Aufgabenstellungen der Studien weisen häufig über die alleinige Untersuchung der Berufsbildungsprogramme hinaus. In einer Studie wird beispielsweise untersucht, ob die spezifische Ausbildung und Entwicklung von Führungskräften der mittleren Ebene in Finanzinstituten in unterschiedlichen Ländern zu Unterschieden in der Arbeitsleistung der Angestellten führt ([↑Ghana: Abugre & Adebola, 2015](#)). Eine andere Studie liefert detaillierte empirische Ergebnisse des Kaskadentrainings („*cascade training*“) in Kamerun. Es soll der Erfolg dieser Methode beurteilt und festgestellt werden, ob sie zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beiträgt ([↑Kamerun: Lange & Benavot, 2016](#)). Die Mehrzahl dieser eher breitgefächerten Studien stammt aus dem westlichen und südlichen Afrika.

Das Ziel vieler Untersuchungen, die sich auf Berufsbildungsprogramme konzentrieren, besteht darin, die Ergebnisse und den Nutzen für die SchulungsteilnehmerInnen zu ermitteln. In einer solchen Studie wird eine Tracer-Umfrage unter AbsolventInnen einer Ausbildung im Handwerk durchgeführt ([↑Tansania: Bennell, et al., 2006](#)). Andere Studien

analysieren, ob die Ausbildung Auswirkungen auf die jeweiligen Lebensgrundlagen hat (↑Äthiopien: Hagos Baraki, & van Kemenade, 2013). Beispielsweise untersucht eine Studie die Auswirkungen eines Schulungsprogramms auf die Praktiken beim Reisanbau (↑Uganda: Kijima, et al., 2012), eine andere untersucht die Auswirkungen der Fortbildung auf Traumabehandlungsteams – hinsichtlich der Verbesserung ihrer Kenntnisse über Traumata und ihrer Fähigkeiten zur Traumata-Behandlung (↑Tansania: Bergman, et al., 2008). In einer Reihe weiterer Forschungsarbeiten wird der Einfluss von Berufsbildungsprogrammen auf Lernen, Leistung und Einkommen untersucht (↑Kenia: Ndegwa, et al., 2015; ↑Tansania: Nakano, et al., 2018; ↑Kamerun: englischsprachiger Teil: Lange, 2014; ↑Ghana: Mano, et al., 2012); ↑Sambia: Prager, et al., 2012).

6.2. Thema: Gestaltung der Berufsbildung in der Praxis

Diese Veröffentlichungen dienen der Vertiefung des konzeptionellen Verständnisses der Berufsbildung. Dazu werten sie Informationen zur Gestaltung der Berufsbildungsprogramme (FF7) aus. Die in den U-Veröffentlichungen auftretenden Berufsbildungsansätze konnten entlang der von uns eingeführten „kooperativen Dimension“¹ in drei Kategorien eingeteilt werden, je nachdem inwieweit sie praktische Komponenten enthalten.² Diese Kategorien sind wie folgt definiert:

Typ K1. Formalisierte, in einer Berufsschule (College) ausgerichtete Kurse, die sich in erster Linie auf theoretischen Unterricht konzentrieren,

Typ K2. formalisierte duale Ansätze, die signifikante arbeitsbezogene Aktivitäten umfassen (von 50% bis 70%),

Typ K3. Ansätze, die fast ausschließlich arbeitsbezogen sind (Lehrlingsausbildung).

Die Ansätze vom Typ K1 und Typ K3 tauchen oft in den U-Veröffentlichungen auf. Beispiele für formalisierte Berufsbildungsprogramme gemäß Typ K1 werden in mehreren Ländern/Wirtschaftssektoren identifiziert, z. B. im Bildungssektor in Kamerun (↑Kamerun: Wohlfahrt, 2018; ↑Kamerun: Lange & Benavot, 2016), in der Landwirtschaft in Äthiopien und Benin (↑Äthiopien, Benin: Walker & Hofstetter, 2016), im pharmazeutischen Sektor³ in Südafrika (↑Südafrika: Summers, et al., 2001), im Bereich Gesundheit und Pflege in Uganda (↑Uganda: Miceli, et al., 2012), und bei Ausbildungsprogrammen für UnternehmerInnen und HandwerkerInnen in Ghana (↑Ghana: Hanson, 2005).⁴

¹ Vgl. Kapitel 4.

² Zwei weitere Kategorien der Berufsbildung sind in Kapitel 8 beschrieben. Diese Kategorien konzentrieren sich auf technologiegestützte Fernunterrichts- und Fortbildungsansätze (Typ Z4) sowie berufliche Weiterbildung (CPD; Typ Z5).

³ In SSA ist die Ausbildung im pharmazeutischen Sektor nicht unbedingt eine Hochschulausbildung. Man kann eine Ausbildung in bestimmten Berufszweigen der Pharmazie auch in Berufsschulen absolvieren. Dieses ist auch in Deutschland der Fall. Die Fachschulen für Gesundheit und Pflege werden zur beruflichen Bildung gezählt und bilden zum Beispiel pharmazeutisch-technische Assistenten für die Pharmazie aus.

⁴ Dies sind Aus- und Fortbildungsprogramme, die vor allem auf die Ausbildung von unternehmerischem Denken und Handeln abzielen und der Berufsbildung zugerechnet werden.

Ansätze für die arbeitsbezogene Ausbildung (Typ K3) – nach unterschiedlichen formalen Anforderungen – werden in verschiedenen Kontexten beschrieben, z. B. in der traditionellen Augenmedizin ([†Nigeria: Ebeigbe, 2013](#)) und der Töpferei ([†Kamerun: Wallaert, 2008](#); vgl. auch Abschnitt 4.6.3., Abbildung 4.2).

Duale Ansätze (Typ K2) treten seltener auf. Ansätze des Typs K2 werden explizit nur in den folgenden fünf Fällen innerhalb der U-Veröffentlichungen diskutiert. Zum Beispiel findet sich Typ K2 auf der nationalen Ebene (Makroebene) in Äthiopien ([†Äthiopien: Krishnan & Shaorshadze, 2013](#)) und Mosambik ([†Kenia, Südafrika, Uganda, Mosambik, Botswana, Guinea: Sandirasegarane, et al., 2016](#)), auf Programmebene (Mesoebene) in Malawi ([†Malawi: Safford, et al., 2013](#)) und auf der Unterrichtsebene (Mikroebene) in Mali ([†Sierra Leone: Kingombe, 2011](#)) und Botswana ([†Botswana, Namibia: Galguera, 2018](#)).

Die Auseinandersetzung mit der Gestaltung, der Bedeutung und dem Nutzen von praktischen bzw. arbeitsbezogenen Komponenten in der Berufsbildung ist ein sehr oft angesprochenes Thema in der aufgefundenen Literatur. Es wird auch in Studien zu Programmen thematisiert, in denen praktische Komponenten in der Berufsbildung kaum oder nicht vorhanden waren. Dort wurde die Vernachlässigung der „*praktischen Seite*“ der Ausbildung thematisiert. Die im Vergleich zu anderen Themen weitreichende und vielfache Diskussion über praktische bzw. arbeitsbezogene (Komponenten in der) Berufsausbildung (z. B. „*workplace oriented learning*“, „*work based learning*“, „*work integrated learning*“, „*Internships*“) in der aufgefundenen Berufsbildungsliteratur unterstreicht die Bedeutung der Rolle, die ForscherInnen diesem Thema bei der Konzeptualisierung der Berufsbildung zuweisen.

6.3. Thema: Berufsbildungspolitik

Die Veröffentlichungen im Bereich der Berufsbildungspolitik zielen mehrheitlich darauf ab, die Verflechtung von Berufsbildungspolitik und -praxis zu beleuchten. Das heißt bei einigen Veröffentlichungen, dass sie sich mit der bestehenden Berufsbildungspraxis im Verhältnis zu aktuellen oder geplanten Regierungsrichtlinien auseinandersetzen. Andere Veröffentlichungen zum Thema Berufsbildungspolitik konzentrieren sich auf weiter gefasste politische Rahmenbedingungen für die Berufsbildung einer Region oder eines Landes. Sie untersuchen zum Beispiel, ob und wie die Berufsbildung die von den zuständigen Regierungsstellen erwarteten Anforderungen erfüllt, analysieren die erzielten Ergebnisse und betrachten, wie sie sich in das gesamte Bildungssystem/-angebot bzw. das Berufsbildungssystem der Region bzw. des Landes einfügen. Untersucht wird weiterhin, ob und welche Veränderungen durch politische Einflussnahme im Sinne einer verbesserten Berufspolitik möglich sind und wie diese initiiert werden könnten.

Einige Studien befassen sich speziell mit der Gestaltung der Berufsbildungspolitik, einschließlich kritischer Überlegungen zu politischen Dimensionen von Berufsbildung ([†Kenia: Mayaka, & Akama, 2007](#)). Andere konzentrieren sich auf die Entwicklung einer auf unterschiedliche Kapazitäten (z. B. finanzielle) abgestimmten unternehmerischen Ausbildung und deren Einbeziehung in formale Lehrpläne ([†Nigeria: Eze, & Nwali, 2012](#)).

Eine Mehrländerstudie in Ostafrika zielt konkret darauf ab, politikrelevante Ergebnisse zu liefern, insbesondere zu beruflichen Kompetenzen ([↑Kenia, Ghana, Uganda, Tansania: Kweka, et al., 2006](#)).

6.3.1. Fokus: Regelung von Angebot und Nachfrage durch die Berufsbildungspolitik

Eine regional ausgerichtete Studie untersucht, wie die existierende Berufsbildung auf die Herausforderungen des sozioökonomischen Kontexts und den Arbeitsmarkt abgestimmt ist ([↑Südafrika: Akoojee, et al., 2013](#)). Andere Studien betrachten, ob die (Bildungs-)Angebote der Berufsbildung den Anforderungen der nationalen Gesetzgebung und den daraus abgeleiteten Richtlinien sowie den Bedürfnissen des Marktes (und seltener: denen der Lernenden) entsprechen ([↑Kenia: Mayaka, et al., 2002 UK](#); [↑Nigeria und UK: Awe, et al., 2009](#); [↑Ghana: Adogpa, 2015](#); [↑Ghana: Amedorme & Fiagbe, 2013](#)). Weiterhin wird die Berufsbildungspolitik hinsichtlich bestimmter nationaler Kontexte betrachtet (z.B. [↑Nigeria: Okoye & Chijioke, 2013](#); [↑Äthiopien: Shaorshadze & Krishnan, 2012](#)).

Mayaka und KollegInnen untersuchen das Angebot an touristischen Ausbildungen und Schulungen, um festzustellen, inwieweit das derzeitige Schulungsangebot aktuell ist. Sie beurteilen weiterhin das Ausmaß des Schulungsangebots und analysieren, ob die Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung den Ansprüchen der BranchenexpertInnen entspricht, die an dieser Studie beteiligt sind ([↑Kenia: Mayaka, et al., 2002](#)). Eine weitere Untersuchung in Liberia hat das Engagement von BürgerInnen betrachtet. Es wird gefragt, wie Teile der Gesellschaft ihre Einflussnahme auf die staatliche Berufsbildungspolitik bewerten ([↑Liberia: Forh, 2014](#)).

6.3.2. Fokus: Berufsbildung als „blinder Fleck“ in der Sicht der Bildungspolitik

Einige Studien untersuchen, warum die Berufsbildung in SSA von der Bildungspolitik vernachlässigt wird im Vergleich zu anderen Bereichen in der Bildung. Zum Beispiel fokussiert eine tansanische Studie auf die stärkere Präferenz für akademische Bildung im Gegensatz zur beruflichen Bildung ([↑Tansania: Kahyarara & Teal, 2008](#)). Andere Studien untersuchen die Ergebnisse der bestehenden Regierungspolitik hinsichtlich der Berufsbildung ([↑Sierra Leone: Kingombe, 2011](#)). In einer weiteren Studie wird gefragt, ob durch die Berufsbildungspolitik (und die rechtlichen Rahmenbedingungen) gefördert wird, dass Menschen mit Beeinträchtigungen am gesellschaftlichen Leben teilhaben können ([↑Kenia und Tansania: Malle, 2016](#)).

Es gibt nur ein Projekt mit dem spezifischen Ziel, die Rolle der Regierung bzw. die Überlegungen der Politik bezüglich der Verwendung von IKT in der Berufsbildung zu analysieren ([↑Kenia: Agufana, et al., 2018](#)). Demgegenüber wird IKT in der Berufsbildung jedoch häufig außerhalb des Themas Berufsbildungspolitik betrachtet (siehe Kapitel 6.4.).

6.3.3. Fokus: Empfehlungen für die Berufsbildung

In mehreren Arbeiten werden politische Empfehlungen diskutiert oder ausgesprochen. Neben dem Wunsch nach einer umfassenderen und langfristigeren Finanzierung der Berufsbildung als bisher beinhalten diese Empfehlungen auch Änderungen der Regierungspolitik ([↑Sambia: Ryan, 2015](#)) und Maßnahmen für BerufsbildungsanbieterInnen ([↑Kenia: Agufana, 2015](#)) sowie weitere Empfehlungen bezüglich fehlender personeller und materieller Ressourcen in der Ausbildung (z. B. für [↑Ghana: Amedorme & Fiagbe, 2013](#)).

6.4. Thema: Rolle der IKT in der Berufsbildung

Der Einsatz von Technologien wird in vielen U-Veröffentlichungen thematisiert. Veröffentlichungen präsentieren Ergebnisse der IKT-Nutzung, Methoden zu deren Förderung und die Notwendigkeit der Bereitstellung von IKT-basierten Berufsbildungsprogrammen.

Eine Reihe von Studien konzentriert sich allgemein auf IKT und Berufsbildung. Zum Beispiel analysiert Romiszowski die gegenwärtige TVET-Situation in Mosambik, um die Notwendigkeit und Durchführbarkeit von frei zugänglichem und online verfügbarem Fernunterricht (E-Learning), zu bewerten ([↑Mosambik: Romiszowski, 2015](#)). Auch Olabiyi betrachtet insbesondere die Relevanz von IKT im Bereich der Berufsbildung ([↑Nigeria: Olabiyi, 2014](#)). Harerimana und KollegInnen analysieren die Nutzung von E-Learning für PflegerInnen ([↑Ruanda: Harerimana, et al., 2016](#)). Sharehu und Achor untersuchen die Strategien zu einer Verflechtung in den Bereichen Berufsbildung, Entrepreneurship-Education und IKT ([↑Nigeria: Sharehu & Achor, 2014](#)).

6.4.1. Fokus: IKT-Nutzung durch Lehrende und Institutionen

Veröffentlichungen zu diesen Themen erörtern, wie häufig IKT von den LehrerInnen der Berufsbildung eingesetzt wird ([↑Kenia: Agufana, 2015](#)). In einigen Studien wird darüber diskutiert, dass IKT-Einrichtungen oder -Material häufig unzureichend zur Verfügung stehen ([↑Mosambik: Romiszowski, 2015](#); [↑Nigeria: Olaniran, et al., 2016](#)). Viele AutorInnen nehmen den Einsatz von IKT als positiv wahr (z. B. [↑Kenia, Ruanda: Agufana, 2018](#)) und befürworten Verfahren zur Erhöhung des IKT-Einsatzes ([↑eSwatini: Hlophe & Mindebele, 2001](#)). Programme, die technologiebezogen arbeiten, werden in der Regel positiv betrachtet. Eine verbreitete Begründung dafür liegt in der Annahme, dass deren Einsatz Kostenersparnisse erwarten lässt (z. B. [↑Ghana: David & Asamoah, 2011](#)).

Eine Studie, die sich auf SSA als Ganzes konzentriert, präsentiert einen innovativen Ansatz für das Training von IKT-Fähigkeiten, um vielversprechende Möglichkeiten zu identifizieren und vorzuschlagen, mit denen IKT zur Verbesserung der Berufsbildung eingesetzt werden könnte ([↑Kenia: Evoh, 2012](#)). In einer weiteren Arbeit wird der IKT-Einsatz im Lehren und Lernen untersucht, um die Faktoren hervorzuheben, welche die effektive Integration von IKT in diesen Kontexten beeinflussen ([↑Ghana: Bonsu, et al., 2013](#)). Studien zur IKT und Berufsbildung stammen aus allen Regionen in SSA.

6.4.2. Fokus: Evaluation der Wirkung von IKT-Programmen

Es gibt eine Reihe von Forschungsarbeiten, welche die Wirkung der IKT und deren Bedeutung innerhalb der Berufsbildung auswerten. Mehrere Studien betrachten spezifische Berufsbildungsprogramme, die moderne Technologien und IKT verwenden (†Malawi: Mastellos, et al., 2018; †Simbabwe: Musarurwa, 2011; †Kenia: Butt, et al., 2013; †Länder mit hohem Einkommen, Benin und Senegal: Mègnigbêto, 2007; †Südafrika: Duys, et al., 2017; †Nigeria: Gloria & Oluwadara, 2016) sowie die Erweiterung des Einsatzes von IKT in der Berufsbildung diskutieren (†Nigeria: Chukwuedo & Omofonmwan 2013; †Kenia: Waswa, 2013).

Innerhalb dieses Themas konzentriert sich ein Großteil der Projekte auf das Potenzial, mit dem die IKT zur Berufsbildung beitragen kann. Die folgenden Studien evaluieren sowohl die Zugänglichkeit als auch die aktuelle Nutzung und Durchführbarkeit von IKT und elektronischen Ressourcen in einer Reihe von Bereichen, um zukünftige Programme zu verbessern (†Nigeria: Olaniran, et al., 2016; †Mosambik: Romiszowski, 2015; †Nigeria: Olabiya, 2014; †Ruanda: Harerimana, et al., 2016; †Nigeria: Sharehu & Achor, 2014; †Sambia: Hennessy, et al., 2016).

6.4.3. Fokus: IKT und LehrerInnen

Einige Studien konzentrieren sich auf die Nutzung von IKT durch LehrerInnen. Olaniran untersucht unter anderem bei VorschullehrerInnen (ErzieherInnen im Kindergarten) die Realisierbarkeit von offenem Fernunterricht und E-Learning („*open and distance learning*“ im Nigerianischen Erziehungswesen †Nigeria: Olaniran, et al., 2016). Hennessy und KollegInnen analysieren die Möglichkeiten zum Einsatz von IKT bei der Entwicklung interaktiver Formen des Lehrens und Lernens (†Sambia: Hennessy, et al., 2016). Hlophe und Mindebele konzentrieren sich auf die Bewertung der Computerkenntnisse von LehrerInnen (in Landwirtschaft, Handel, Hauswirtschaft und technischen Kontexten), um die Durchführbarkeit der IKT-Ausbildung zu ermitteln (†eSwatini: Hlophe & Mindebele, 2001).

6.4.4. Fokus: Kosten für die Nutzung von IKT

Wir stellen fest, dass es wenig Informationen über die Kosten für die Nutzung von IKT und ODL („*open and distance learning*“, offenem Fernunterricht) gibt. Eine Studie, wie die von Hoosen und Butcher, die Kostenansätze für offenen Fernunterricht und IKT beschreibt – mit der Möglichkeit, diese Erkenntnisse in den Berufsbildungskontext extrapolieren – gilt als Ausnahme (†Südafrika, Botswana, Namibia, Sambia: Hoosen & Butcher, 2017, †mehrere: Latchem, 2017).

6.5. Thema: Einrichtungen und Personal

U-Veröffentlichungen diskutieren die vielfältigen Herausforderungen an das Personal in der Berufsbildung. Zu diesen Herausforderungen gehören knappe Ressourcen, die Ausstattung der Berufsbildungseinrichtungen betreffend (†Uganda: Tukamushaba &

Xiao, 2012), aber auch unzureichende Ausbildungsbedingungen für BerufsbildungsausbilderInnen oder -mitarbeiterInnen selbst (†Uganda: Bananuka, 2008). Es wird häufig darauf hingewiesen, dass die Berufsbildungseinrichtungen fehlen oder, wenn vorhanden, auf niedrigem Niveau arbeiten. Weiterhin stehe für die Durchführung der Berufsbildungsprogramme kaum genügend qualifiziertes Personal zur Verfügung. Der Grund dafür liege unter anderem auch in einem Stigma, mit dem Berufsausbildung behaftet ist. Sie gilt als „eine Laufbahn mit niedrigem Prestige“, welche BerufsanwärterInnen deshalb häufig nicht einschlagen möchten (†Ghana: Ayentimi, et al., 2018).⁵

6.6. Thema: Empfehlungen zur Berufsbildungsforschung

Eine Zahl von U-Veröffentlichungen thematisiert Empfehlungen zur Verbesserung der zukünftigen Berufsbildungsforschung. Zum Teil empfehlen AutorInnen, zusätzliche Untersuchungen durchzuführen, die Ergebnisse durch Veröffentlichungen zu sichern und der weiteren Diskussion und Forschung zugänglich zu machen (†Botswana: Coker & Majuta, 2015; †Ghana: David & Asamoah, 2011). Weitere Forschung wird auch zu einigen bestimmten Aspekten empfohlen (†Äthiopien: Belwal, et al., 2010), teilweise mit direkter Replikation des verwendeten Studiendesigns (†Kenia: Mayaka, & King, 2002).

6.7. Weitere Themen

Ein Thema, welches sich aus den U-Veröffentlichungen herauskristallisiert, ist die Definition und Konzeptualisierung der Berufsbildung. In Kapitel 4 haben wir einen übergreifenden Referenzrahmen vorgeschlagen, der alle Typen der Berufsbildung mit ihren jeweiligen Konzepten einbeziehen sollte. In Kapitel 4 stand im Vordergrund, eine gemeinsame, für die verschiedenen Berufsbildungskonzepte gültige Interpretation des Begriffs „Berufsbildung“ zu finden. In diesem Abschnitt setzen wir uns nun auf detaillierte Weise mit solchen Studien auseinander, welche versuchen, das Konzept der Berufsbildung zu definieren.

Es gibt nur wenige Veröffentlichungen, die den Begriff Berufsbildung und das Konzept der Berufsbildung untersuchen, definieren und interpretieren. In diesen Studien werden als Komponenten des Berufsbildungskonzeptes On-the-Job-Ausbildung, Lehrlingsausbildung, berufliche Bildung, berufliche und technische Bildung, berufliche weiterführenden Schulen und branchenspezifische berufliche Bildung eingehender betrachtet (z. B. †Nigeria: Sharehu, 2014).

6.7.1. Fokus: Perspektiven von ForscherInnen auf Berufsbildung

Beispielhaft für viele der untersuchten Veröffentlichungen wird hier die Sicht von Idris & Rajuddin angeführt: Berufsbildung (oder eine bestimmte Komponente von Berufsbildung) soll dazu führen, dass sich Lernende die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, um am Arbeitsleben teilnehmen zu können (†Nigeria: Idris & Rajuddin,

⁵ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „a low-prestige career pathway“ (†Ghana: Ayentimi, et al., 2018:409).

2012; ↑Ghana: Adogpa, 2015). Diese Sichtweise greift nach der Auffassung der AutorInnen dieser Studie (Arbeitsdefinition, Kap. 4.1.) zu kurz, um die Möglichkeiten von Berufsbildung ausweisen und entwickeln zu können (Kapitel 4.), findet sich aber in dem von uns vorgelegten Referenzrahmen wieder. Verschiedene der untersuchten Studien in einer Vielzahl von Branchen (vgl. Kapitel 5) nutzen die Berufsbildungsinterpretation von ↑Idris & Rajuddin.

6.7.2. Fokus: Perspektiven von BerufsschülerInnen und PädagogInnen auf Berufsbildung

Einige Studien werden mit dem Ziel durchgeführt, das Verständnis von Berufsbildung aus Sicht von Auszubildenden und Berufsschul-PädagogInnen darzustellen (↑Nigeria: Idris & Rajuddin, 2012). Andere Studien zielen darauf ab, das subjektive Verständnis von Lernprozessen der Auszubildenden und der LehrerInnen zu beschreiben (↑Tansania: Machumu, et al., 2016; ↑Uganda: Tukamushaba & Xiao, 2012). Zum Beispiel führen Tukamushaba und Xiao eine integrative Analyse zur Motivation von Auszubildenden durch, die an Aus- und Fortbildungsprogrammen im Gastgewerbe- und Tourismussektor teilnehmen. Sie untersuchen die subjektiven Einschätzungen der AbsolventInnen bezüglich der Qualität ihrer erlangten Qualifikationen und ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt in Uganda (↑Uganda: Tukamushaba & Xiao, 2012). Ein anderes Projekt in Malawi untersucht die Ansichten der Lehrkräfte zur technischen Ausbildung in Malawi sowie deren Unterrichtsmethoden. Dies mit dem Ziel, das subjektive Lehr- und Lernverständnis der BerufspädagogInnen besser einschätzen zu können (↑Malawi: Chikasanda, et al., 2011).

6.7.3. Fokus: Verständnis der Rolle der Berufsbildung

Verschiedene Studien beschäftigen sich mit dem Nutzen und den Aufgaben von Berufsbildung. Eine Studie untersucht, wie in der Bauindustrie in Sambia Qualität und Verfügbarkeit von Fertigkeiten von Facharbeitenden im Baugewerbe wahrgenommen werden. Es wird ermittelt, wo und wie Berufsbildung eingesetzt und wann diese nützlich wird (↑Sambia: Muya, et al., 2006). Ein Projekt in Malawi untersucht die Ansichten und Praktiken von LehrerInnen zur technischen Ausbildung in Malawi, um besser zu verstehen, wie sinnvoll welche Art technischer Bildung im Berufsbildungskonzept ist (↑Ghana: Bell, et al., 2014). Weitere Veröffentlichungen konzentrieren sich auf den spezifischen Schulungsbedarf in unterschiedlichen Kontexten der Arbeitswelt, um zu ergründen, wie die Berufsbildung im jeweiligen Bereich konzipiert und genutzt werden kann (↑Südafrika: Dulandas & Brysiewicz, 2018; ↑Uganda: Okiror, et al., 2017; ↑Uganda: Miceli, et al., 2012).

Kapitel 7. Systematischer Review zur Berufsbildung in SSA

Dieses Kapitel stellt Ergebnisse der Berufsbildungsforschung in SSA in den Mittelpunkt. Dabei vollziehen die AutorInnen einen Perspektivwechsel: Nicht mehr die allgemeinen Forschungsinteressen und -ziele von BerufsbildungsforscherInnen stehen im Fokus. Stattdessen sind die Inhalte der Studien nun Gegenstand der Betrachtung. Wir stellen einen systematischen Review der Ergebnisse der Veröffentlichungen vor, welchen die Berufsbildungsforschung zur Berufsbildung bietet (FF9, FF10, FF11). In diesem Kapitel geht es ferner um das Forschungsdesign und die Methodologie der betrachteten U-Veröffentlichungen (FF6). Dabei werden nur Veröffentlichungen einbezogen, welche einerseits im Sinne des Forschungsauftrags dieser Studie relevant sind (U-Veröffentlichungen) und welche andererseits eine hohe Forschungsqualität besitzen (d.h. die U.u-Veröffentlichungen).

Schlussfolgerungen dieses Kapitels

Die AutorInnen haben in diesem Kapitel ihre Systematik für die Bewertung der vorliegenden Forschungsliteratur vorgestellt, nach der die Forschungsarbeiten systematisch und nach begründeten qualitativen Kriterien in einer Skala von qualitativ „*ultra high*“ (u) bis „*low*“ (l) eingestuft wurden. Von insgesamt 324 U-Publikationen (Publikationen, die im Sinne des Forschungsauftrags relevant sind) waren 162 „*peer reviewed*“. Von diesen 162 Veröffentlichungen weisen lediglich 14 (Kapitel 7.7.) eine besonders hohe Forschungsqualität auf (weniger als 5% besitzen „*u*“-Qualität) und 63 eine hohe Forschungsqualität (knapp 20% zeigen „*h*“-Qualität).

Das Kapitel befasst sich weiterhin mit dem Forschungsdesign und den Forschungsmethoden, die in den untersuchten Arbeiten erkennbar sind. Dabei wird der Blick auf teils erhebliche Mängel in diesen Bereichen gerichtet.

Einige als besonders verlässlich eingestufte Ergebnisse aus Studien werden in Kapitel 7 vorgestellt. Auf Grund dieser Arbeiten war es möglich, die Schlüsselherausforderungen für die Berufsbildung und Berufsbildungsforschung zu benennen: Entwicklung der Berufsbildungseinrichtungen, Förderung und zahlenmäßiges Wachstum von Berufsbildungspersonal, Verbesserung des Images der Berufsbildung.

Ein eigenes Unterkapitel widmen die AutorInnen der steigenden, in den Veröffentlichungen immer wieder erwähnten, Bedeutung von IKT in der Berufsbildung.

Da das Kapitel inhaltlich auf die untersuchten Forschungsarbeiten eingeht, können Empfehlungen für die Berufsbildungspolitik und für BerufsbildungsanbieterInnen in SSA zitiert werden. Bei ersteren geht es um Empfehlungen für teilweise weitreichende Änderungen im Berufsbildungssystem: Mehr Investitionen in Berufsbildungsressourcen, intensiveres Bemühen um Ausbildungsreife, Stärkung der Praxisorientierung, Intensivierung von LehrerInnenaus- und fortbildung, Einbindung von ExpertInnen aus der Praxis, stärkere Beachtung und Einbindung des informellen Ausbildungssektors. Im Hinblick auf BerufsbildungsanbieterInnen wird vor allem die intensivere Einbindung von IKT in Lehr- und Lernangebote gefordert. Dafür notwendig wäre eine Überarbeitung bestehender Programme.

Abschließend setzt sich das Kapitel mit Vorstellungen zu weiterer Forschung auseinander. Hierbei wird erstens einschlägige Forschung empfohlen, die sich Erkenntnisse aus angrenzenden Forschungsgebieten zunutze machen sollte. Zweitens wird ein Bedarf an weiterführender Forschung gesehen, die auf bestehende Untersuchungen (und zum Teil schon erfolgte Veränderungen) aufsetzt bzw. Erkenntnisse daraus vertiefen möchte.

Es war nicht möglich, allen relevanten „u“-Forschungsergebnissen und Forschungsthemen nachzugehen.

In den folgenden Kapiteln werden zwei als besonders wichtig erkannte Forschungsthemen weiter behandelt, die inhaltlich in Bezug zu den Schlüsselherausforderungen herausragen: Die Modelle für Gestaltung, Entwicklung und Bereitstellung von Berufsbildung (Kapitel 8, FF7) sowie inklusionsbezogene Herausforderungen und Strategien (Kapitel 9, FF12). Die ausführlichere Bearbeitung dieser Themen liegt auch in der Auswahl der Forschungsfragen begründet. Das schließt nicht aus, dass aus einem anderen Blickwinkel weitere, hier nicht angerissene Themen ebenso relevant sind.

Wie in den anderen Kapiteln stellen die folgenden Abschnitte einzelne Aspekte der obigen Kapitelzusammenfassung dar.

7.1. Design und Methoden der U-Veröffentlichungen (FF6)

In den folgenden Abschnitten werden das Forschungsdesign und die Methoden der U-Veröffentlichungen behandelt.

7.1.1. Forschungsqualität der U-Veröffentlichungen

Wie in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt wurden die U-Veröffentlichungen entsprechend qualitativer Anforderungen eingestuft. Zum besseren Verständnis wird nochmals die Systematik zur Kenntnis gebracht, die entwickelt wurde, um die Fülle der aufgefundenen Literatur anhand von begründeten Kriterien zur Qualitätsbewertung zu strukturieren:

- Ultra-high („u“) bedeutet eine gute Struktur, eine nachvollziehbare Methodik, gut referenzierte Aussagen und treffende Analyse mit einer klaren Diskussion der Ergebnisse;

- High („h“) weist auf eine gute Struktur hin, mit angemessenen evidenzbasierten Schlussfolgerungen;
- Medium („m“) weist darauf hin, dass die Veröffentlichung eine Struktur aufweist, welche die Klarheit der Ergebnisse beeinträchtigt;
- Low („l“) weist darauf hin, dass die Publikation eine unzureichende Struktur aufweist, mit welcher dem Gedankengang nur schwer zu folgen ist.

Wie in Kapitel 3 dargestellt, werden diese Symbole mit den Symbolen für Relevanz kombiniert, z. B. „U.u“ für eine U-Veröffentlichung (d.h. Relevanz „U“), welche die Qualität „u“ aufweist. Zur Verbesserung des Schriftbildes wird die Abkürzung hochgestellt und mit Schrägstrich abgegrenzt (z. B. †^{U.u}/Kamerun: Lange, 2014, mit Relevanz „U“, Qualität „u“). Wie schon dargestellt (Kapitel 3.) wurden nur „peer reviewed“-Veröffentlichungen eingestuft. Andere Veröffentlichungen wie z. B. Berichte und Dissertationen, die bezüglich der Qualität nicht eingestuft wurden, erhalten einen „-“ (z. B. „U.-“ wie †^{U.-}/Tansania: Machumu, et al., 2016).

Wie einleitend erwähnt war von den 324 U-Veröffentlichungen genau die Hälfte (162) „peer reviewed“. Die andere Hälfte (162) enthält U-Veröffentlichungen, welche nicht „peer reviewed“ sind, sowie Berichte und Dissertationen. Das Qualitätsranking ergab für die 162 U-Veröffentlichungen, die „peer reviewed“ waren, folgendes:

- U.u + U.h: 14 Publikationen,
- U.h: 63 Publikationen (ohne „u“),
- U.m: 46 Publikationen (davon war die Hälfte ein hohes „m“),
- U.l: 39 Publikationen (davon waren 22 Publikationen ein hohes „l“).

7.1.2. Forschungsdesign und Methoden

Fast zwei Drittel der U-Veröffentlichungen basieren auf Forschung qualitativer Natur. Darunter sind viele Arbeiten, die Dokumente, Richtlinien, Regierungsdokumente, Archivmaterial oder Konzepte untersuchen, indem sie diese mit qualitativen Methoden (meist Text- und Inhaltsanalyse) auswerten, wie zum Beispiel die Analyse von Regierungsdokumenten (†^{U.m}/Ghana: Alagaraja & Arthur-Mensah, 2013) oder die Analyse von Archivmaterial (†^{U.h}/Südsudan: Atari & McKague, 2015).

Qualitative Studien, die Primärdaten sammeln, basieren auf den üblichen Methoden der Sozialforschung: Einzel-/ExpertInnen-Interviews, Fokusgruppen-Interviews und Beobachtungen (z. B. „semi-structured interviews“; †^{U.h}/Zimbabwe: Abas, 2014). Qualitative Methoden der Sozialforschung werden zum Beispiel angewandt, um Meinungsbilder von Berufsbildungslehrenden zu erfassen, aber auch, um die Auswirkungen von Forschungsprojekten auf bestimmte Gruppen zu ermitteln.

Etwa ein Viertel der untersuchten Veröffentlichungen ist quantitativ. Quantitative Ansätze beinhalten die Verwendung von Fragebögen (z. B. mit quantitativen Fragen zum Bildungsbedarf von Krankenschwestern/-pflegern; †^{U.-}/Südafrika: Dulandas & Brysiewicz,

2018). Hinzu kommen Vergleiche vor/nach¹ einer Intervention (manchmal ausschließlich unter Behandlungsgruppen, vgl. [†U.h/Nigeria: Gloria & Oluwadara, 2016](#)).

Das verbleibende restliche Sechstel verweist auf Multi-Methoden: Forschungsarbeiten, in denen mit gemischten Methoden vorgegangen wurde. Appiagyei und KollegInnen beschreiben in ihrer Untersuchung die Ausbildung von Krankenschwestern/-pflegern ([†U.h/Kenia: Appiagyei, et al., 2014](#)). In dieser Studie werden quantitative Daten aus Regierungsinformationssystemen („*Regulatory Human Resources Information System*“ und das „*Kenya Health Workforce Information System*“) über die Immatrikulation von StudentInnen und Arbeitsplatzverteilung analysiert. Diese Daten werden dann zusammen mit „*qualitativen Daten aus Interviews mit wichtigen Experten, mit ErzieherInnen und/oder AdministratorInnen von Schulungseinrichtungen für KrankenpflegerInnen*“ ausgewertet ([†ebd.](#)).²

In ähnlicher Weise kombinieren Mayaka und King Daten aus einer MitarbeiterInnenbefragung mit Informationen aus semistrukturierten Interviews, um „*festzustellen, wo das derzeitige Angebot [in der Ausbildung im Tourismussektor] mangelhaft ist und was zur Behebung solcher Mängel erforderlich ist*“ ([†U.h/Kenia: Mayaka & King, 2002](#)).³

Verschiedene weitere Studien sichern ihre Ergebnisse durch Triangulation, häufig wurde die Schreibtischanalyse („*desk-based analysis*“) mit der Verwendung von qualitativen Daten aus Interviews abgesichert. In einer Studie über die Stellung der International Accreditation Organization zur informellen Ausbildung wurde z. B. eine Befragung (Interviews) in 60 Unternehmen mit der Analyse der zugänglichen Literatur/der Archivmaterialien zu diesem Thema kombiniert ([†U.-/Sambia: Ryan, 2015](#)).

Einige ForscherInnen entwickeln als Konsequenz aus der von ihnen erstellten Studie Vorschläge, bestimmte neue Forschungsmethoden im Zusammenhang mit dem behandelten Thema anzuwenden. Beispielsweise heben Coker und Majuta die Notwendigkeit hervor, die Gruppenberatungspraxis „*mit kulturell geeigneten indigenen Forschungsmethoden zu erkunden*“ ([†U.m/Botswana: 2015](#)).⁴

7.1.3. Methodische Einschränkungen

Probleme, welche die Qualität der Veröffentlichungen beeinträchtigen, betreffen häufig die Methoden. Außerdem wird in einer Reihe von Veröffentlichungen kaum Wert darauf gelegt, die Reichweiten der Studien in Betracht zu ziehen oder anzugeben („*reliability*“, „*limitations*“).

1 Englisch: „*pre-/post-intervention*“

2 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*qualitative data from key informant interviews with nurse training institution educators and/or administrators*“ ([†U.h/Kenia: Appiagyei, et al., 2014:1](#)).

3 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*to determine where current provision [in training within the tour-operating sector] is deficient and what is needed to address such deficiencies*“ ([†U.h/Kenia: Mayaka & King, 2002:112](#)).

4 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*to explore culturally appropriate indigenous research methods*“ for group counselling practice ([†U.m/Botswana: Coker and Majuta, 2015:114](#)).

In einigen Studien fielen Mängel in der Analyse auf (z. B. das Versäumnis, wichtige Variablen in der statistischen Analyse zu kontrollieren; [↑U.h/Kenia: Sambo, 2016](#)).

Zum Teil fehlen die Informationen zur Art oder zur Methode der Analyse auch gänzlich oder sie werden nicht klar dargestellt. So wird in einigen Veröffentlichungen zwar festgestellt, dass die „Daten analysiert“ werden, es wird jedoch nicht angegeben, wie die Analyse ausgeführt wurde. In anderen Veröffentlichungen wird zwar darauf hingewiesen, mit welcher Methode Daten erhoben werden, z. B. durch strukturierte Interviews oder Fragebögen, aber es werden keine Einzelheiten zu den Auswertungsmethoden der erfassten Daten angegeben. Des Weiteren fehlen häufig relevante Informationen, z. B. dazu wie Indikatorskalen und Fragebögen erstellt, validiert und pilotiert wurden.

Darüber hinaus werden teils kausale Ansprüche geltend gemacht, welche durch die verwendete Methodik und Analyse nicht zu rechtfertigen sind.

Bemerkenswert ist, dass eine Reihe von Studien mit gemischten Methoden detaillierte methodische Beschreibungen einer Methode enthalten, jedoch keine ähnlich detaillierten methodischen Beschreibungen anderer angewandter Methoden. Ebenso werden zeitweise die quantitative Methodik und Analyse ausreichend beschrieben, jedoch die qualitative Methode vernachlässigt (oder umgekehrt).

Methodologische Einschränkungen werden von den AutorInnen manchmal selbst erkannt. Z. B. ergibt ein Vergleich zwischen zwei Methoden der IKT-Ausbildung für Gesundheitspersonal („community health workers“, CHWs), dass es „keinen Unterschied zwischen dem blended learning und dem traditionellen Lernen beim Erwerb von aktuellem IKT-Wissen durch CHWs in ländlichen Gebieten in Umgebungen mit niedrigem und mittlerem Einkommen gibt“ ([↑U.u/Malawi: Mastellos, et al., 2018](#))⁵. Die AutorInnen bemerken, dass das Versäumnis, signifikante Ergebnisse in diesem Fall zu identifizieren, teilweise auf die Spezifikationen des Designs der randomisierten kontrollierten Studie (RCT) zurückzuführen ist, in der Mastellos und KollegInnen nur eine kleine geschichtete Probe verwendeten (n = 40; [↑ebd.](#)).

Über Stichprobenverfahren wird oft zumindest teilweise Rechenschaft abgelegt. Die häufigsten Angaben beziehen sich in der Regel auf die Herkunft der Stichprobe (z. B. Region oder Institution). Die Anzahl der GesamteilnehmerInnen wird im Allgemeinen ebenfalls angegeben. Weniger häufig enthalten Veröffentlichungen eine vollständige Beschreibung der Methode zur Auswahl von Personen oder Institutionen (e.g. „purposively“, „randomly“, „convenience“). Wo über Verfahren zur Auswahl der Stichprobe berichtet wird, waren „convenience sampling“ und „purposive sampling“ üblich. Die Begründungen für die Auswahl einer bestimmten Stichprobe und die Darstellung der Auswahlmethode fehlten häufig. Die Untersuchung sehr kleiner Stichproben war nicht ungewöhnlich (vgl. [↑U.u/Malawi: Mastellos, et al., 2018](#)).

⁵ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „no difference between blended and traditional learning in the acquisition of actual ICT knowledge by CHWs in rural areas in low and middle-income settings“ ([↑U.u/Malawi: Mastellos, et al., 2018:11](#)).

7.1.4. Struktur und Stil der Veröffentlichungen

Die meisten Veröffentlichungen erreichen in Bezug auf Struktur und Stil ein mittleres oder hohes Ergebnis. Sie erfüllen in diesem Bereich die international anerkannten Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben. Eine Gliederung nach Einführung, Stand der Forschung (Literaturrecherche), Methodik, Ergebnis, Diskussion und Schlussfolgerung ist in der Regel vorhanden.⁶ Einige AutorInnen kombinieren Kapitel, sodass die Kapitelüberschriften nicht immer genau den Gliederungspunkten entsprechen. Trotzdem waren die Kapitel als solche leicht zu erkennen. Im Gegensatz dazu waren Forschungsfragen nicht immer klar ausgewiesen und in einigen Publikationen schwer zu orten. Insbesondere in deskriptiven Veröffentlichungen, die in erster Linie bestimmte Situationen im Zusammenhang mit der Berufsbildung und nationalen Kontexten beschreiben (anstatt Antworten auf spezifische Probleme zu suchen), wurden Forschungsfragen oft schlecht artikuliert.

Beispiele für gut strukturierte Veröffentlichungen sind die Studie von Lange ([↑U.w/Kamerun: Lange, 2014](#)) und die Studie von Machumu und KollegInnen ([↑U.-/Tansania: Machumu, et al., 2016](#)). Lange fragt in der quantitativen Studie nach den Auswirkungen der beruflichen Entwicklung auf die Einstellung zum Lehren (und Lernen) von Lehrenden. Machumu und KollegInnen beschäftigen sich in einer *qualitativen* Studie mit dem „blended learning“ im TVET-System in Tansania.

Eine deutliche Minderheit der Veröffentlichungen hat entweder keine klare oder keine den allgemeinen Standards entsprechende Struktur. Dies gilt insbesondere für Veröffentlichungen, bei denen es sich um Diskussions- oder Meinungsbeiträge handelt, oder für Veröffentlichungen, bei denen es um Dokumentenanalyse und Literaturrecherche geht. Es sind tatsächlich nur wenige Arbeiten, die der Methodik und den anderen strukturellen Elementen nur eine unzureichende Aufmerksamkeit widmen. Es gibt aber Fälle, in denen kausale Ansprüche geltend gemacht werden, welche durch die verwendete Methodik und Analyse nicht zu rechtfertigen sind.

Stilistische und typografische Aspekte

Der Schreibstil der Forschungsbeiträge ist in der Regel angemessen. Es gibt jedoch auch Veröffentlichungen, die erkennbare Mängel in Bezug auf Klarheit und Stil aufweisen. Solche Veröffentlichungen wurden oft aus einer anderen Sprache übersetzt oder (bei englischsprachigen Texten) von nicht englischsprachigen Personen verfasst.

Einige Veröffentlichungen sind gut verständlich geschrieben, haben jedoch erkennbare typografische Fehler. Diese sind besonders häufig in Veröffentlichungen von geringerer Qualität zu finden.

6 D.h. (auf Englisch): „*introduction*“, „*literature review*“, „*methodology*“, „*findings*“, „*discussion*“ und „*conclusion*“.

Verwendung von Zitaten

Die meisten Veröffentlichungen weisen zumindest eine mäßige Anzahl von Zitaten auf. Auch wenn mit der Zitation meist nach den geltenden Regeln umgegangen wird, sind unbegründete Aussagen in Arbeiten keine Einzelfälle. Außerdem fehlen häufig Informationen darüber, wie und wo (nach Literatur) recherchiert wurde.

Manchmal ist der Umfang der Literaturrecherche begrenzt. Dies fällt besonders bei Veröffentlichungen auf, die als Rezensionen oder Literaturrecherchen beschrieben sind. Solche Studien hätten von einer größeren Anzahl an Quellen sehr profitiert. Als Beispiel führen wir die Untersuchung zum Stand der Berufsbildung in Ghana an, die von Alagarsaja und Arthur-Mensah durchgeführt wurden ([↑U.m/Ghana: 2013](#)).

7.1.5. Deskriptive Veröffentlichungen

Oft sind Veröffentlichungen eher deskriptiv. Eine deskriptive Forschung ist sicherlich notwendig, insbesondere in zu wenig erforschten Kontexten, in denen die meisten U-Veröffentlichungen ihren Ursprung haben. Es muss eingeräumt werden, dass es schwierig ist, tiefgehende und rigorose Forschungsarbeiten durchzuführen, ohne zuvor die grundlegenden deskriptiven Grundlagen zu schaffen. Solchen Veröffentlichungen fehlt es an Analyse- und Diskussionstiefe, da sie sich häufig (nur) auf die Beschreibung detaillierter Szenarien oder Probleme beziehen. Sie bieten damit wenig Erkenntnisse darüber, warum Probleme in einem bestimmten Kontext auftreten oder wie solche Probleme angegangen werden könnten.

7.2. Studien mit verlässlichen Ergebnissen

Die 14 U.u-Veröffentlichungen, die als höher verlässlich eingestuft sind, drehen sich um die unterschiedlichen Auswirkungen von Berufsbildungsprogrammen oder Berufsbildungsmaßnahmen. Wir stellen einige Ergebnisse kurz und beispielhaft vor.

So werden in einer Studie zu Berufsbildungsprogrammen für ReisarbeiterInnen Auswirkungen dieser Programme ermittelt ([↑U.u/Uganda: Kijima, et al., 2012](#)). Als Ergebnis wurde auch offenbar, dass das Programm „in Bezug auf den Reisertrag positive Auswirkungen auf den Gewinn an Reis hat“ ([↑ebd.](#)).⁷ Es wurden also die Auswirkungen der Berufsbildungsprogramme auf die LehrerInnen und auf den Reisertrag betrachtet. Eine Studie zu den Auswirkungen von Berufsbildung – mit einer hohen Verlässlichkeit – basiert auf einem robusten Differenzmodell (zur Analyse eines fünfjährigen Paneldatensatzes auf Haushaltsniveau; [↑U.u/Tansania: Nakano, et al., 2018](#)). Es wird festgestellt, dass sich im Anschluss an die landwirtschaftliche Ausbildung die Nutzung von „Technologien . . . allmählich von Schlüssel-LandwirtInnen und ZwischenlandwirtInnen zu allen anderen LandwirtInnen“ ausbreitet ([↑ebd.](#)).⁸ Dies führt letztendlich zu einer Situation, in der „der

7 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „had significant positive impacts on rice profits in two out of three ATT estimates and rice yield in one out of three ATT estimates“ ([↑U.h/Kenia: Ndegwa, 2015](#)).

8 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „technologies diffused gradually from the key and intermediate farmers to the ordinary farmers“ ([↑U.u/Tansania: Nakano, et al., 2018:13](#)).

Reisertrag der wichtigsten LandwirtInnen erheblich von 3,1 Tonnen pro Hektar auf 5,3 Tonnen pro Hektar gestiegen ist, während der Ertrag der normalen LandwirtInnen spürbar von 2,6 Tonnen pro Hektar auf 3,7 Tonnen pro Hektar gesteigert wurde" ([↑ebd.](#)).⁹ Eine ältere Studie, welche die finanziellen Auswirkungen der Lehrlingsausbildung in Ghana untersucht, besagt, dass nur selbständig tätige ArbeiterInnen wirklich Vorteile aus der Lehrlingsausbildung gewinnen ([↑U.u./Ghana: Frazer & Frazer, 2006](#)).

Während im Folgenden lediglich die 14 U.u-Veröffentlichungen dargestellt werden, weisen wir darauf hin, dass diese Studien durchaus durch Einsichten in U.h-Veröffentlichungen gestützt werden. Dies trägt zur Bestätigung der externen Validität bei. Beispielsweise bietet die U.h-Studie von Ndegwa ergänzende Ergebnisse zu der oben erwähnten U.u-Veröffentlichung von Frazer & Frazer. In der Studie wird nachgewiesen, dass HandwerkerInnen, die im Rahmen des „Efficient Grain Storage“-Projekts (EGSP) ausgebildet wurden, neue Fähigkeiten erworben haben. Gleichzeitig belegt ein Vergleich zwischen 58 ausgebildeten mit 123 ungelernten HandwerkerInnen, dass monetäre Vorteile durch die Ausbildung kaum auszumachen sind. Es wurde konstatiert, dass durch die „Ausbildung das Einkommen beschäftigter HandwerkerInnen nicht wesentlich gesteigert wurde“¹⁰ ([↑U.h/Kenia: Ndegwa, 2015](#)).

Zur besseren Lesbarkeit sind die folgenden 14 U.u-Veröffentlichungen im Anhang zu diesem Kapitel tabellarisch dargestellt. Wir weisen darauf hin, dass die Qualitätsstufe (H/M/L) für alle U-Veröffentlichungen in unserer Zotero-Bibliothek eingesehen werden kann.

7.3. Ergebnisse der Forschungsarbeiten zu Schlüsselherausforderungen der Berufsbildung (FF11)

Die vorgestellten Forschungsergebnisse sind vor dem Hintergrund der vielfältigen Herausforderungen der Berufsbildung zu betrachten, welche in der Literatur genannt werden. Unzureichende Ausstattung, unzureichend qualifiziertes Personal von Berufsbildungseinrichtungen oder das schlechte Image der Berufsbildung sind Faktoren, die Auswirkungen auf das Wachstum oder die Nachhaltigkeit der Berufsbildung haben. Die Herausforderungen für die Berufsbildung entstehen oft gleichzeitig aus unterschiedlichen infrastrukturellen, technologischen, soziokulturellen, wirtschaftlichen und rechtlichen Aspekten und sind für diese relevant.

Die folgende Analyse betrachtet die zentralen Herausforderungen für:

1. die Berufsbildungseinrichtungen,
2. das Berufsbildungs- und Schulungspersonal
3. das Image der Berufsbildung.

⁹ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“the paddy yield of the key farmers substantially increased from 3.1 tons per hectare to 5.3 tons per hectare, while that of the ordinary farmers was noticeably boosted from 2.6 tons per hectare to 3.7 tons per hectare”* ([↑U.u./Tansania: Nakano, et al., 2018:13](#)).

¹⁰ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“training did not significantly increase the income of employed artisans, but increased the annual income of those who made the silos in their own workshops by KSh 315,173 (about US\$3,600)”* ([↑U.u./Südafrika: Jacobs, 2013](#)).

7.3.1. Die Berufsbildungseinrichtungen

Viele Veröffentlichungen konstatieren, dass die Einrichtungen der Berufsbildung von minderwertiger Qualität sind oder gänzlich fehlen. Für die Hotel- und Tourismus-Ausbildung wird oft eine unzureichende oder veraltete Ausstattung eingesetzt. Auch Industrie-Unternehmen beklagen, dass es nachteilig ist *„für AbsolventInnen, wenn sie in der Branche neue Ausstattungen finden, die sie noch nie verwendet oder in Betrieb genommen haben“* (†U.h/Uganda: Tukamushaba & Xiao, 2012).¹¹ In ähnlicher Weise argumentiert eine Untersuchung der landwirtschaftlichen Berufsbildung in Benin, Äthiopien, Namibia und Sierra Leone, dass *„unzureichende und überholte Schulungsmaterialien und -geräte“* eingesetzt werden (†U./NEPAD, 2013).¹²

Andere Veröffentlichungen erwähnen den Mangel an Schulungseinrichtungen. Zum Beispiel berichtet eine Studie (†U.m/Nigeria: Salami, et al., 2016), dass keine Lehrmittel für ein Fortbildungsprogramm für Krankenschwestern/-pflegern in Nigeria vorhanden sind, einschließlich fehlender Laborausstattung, akademischer Zeitschriften und Medizintechnik.

Herausforderungen in Bezug auf die technologischen Ressourcen werden von Studien dargestellt, die sich auf bestimmte Einrichtungen konzentrieren. Zum Beispiel wird beschrieben, wie das Fehlen einer Videoausrüstung ein Projekt zur Beteiligung an Sozialarbeit in Ghana behindert hat (†U.m/Ghana: Kreitzer, et al., 2009).

Schließlich beeinträchtigen schwer zu bewältigende Kosten und schlechte Internetverbindungen das Lernen durchweg in fast allen Einrichtungen. So war das Interesse am Fernunterricht in Malawi durch den *„langsamen und teuren Internetzugang“* eingeschränkt (†Malawi: Mains, et al., 2011). Ebenso wird bei einer Evaluierung der Fernstudienprogramme in Tansania festgestellt, dass *„mangelhafter Computerzugang . . . hohe Kosten und langsame Internetzugangsgeschwindigkeit . . . und unzuverlässige Stromabdeckung“* Lernhindernisse verursachen.¹³

7.3.2. Lehrpersonal in der Berufsbildung

In Studien wird häufig über Probleme berichtet, die sich aus dem Mangel an Berufsbildungspersonal und/oder dessen Unprofessionalität ergeben. Ein häufiges Problem ist die hohe Zahl der unqualifizierten MitarbeiterInnen, die in der Berufsbildung tätig sind. Bei Studienprogrammen im Bereich Freizeit, Hotellerie und Tourismus an Universitäten (†U.h/Uganda: Tukamushaba & Xiao, 2012) weisen Tukamushaba und Xiao zum Beispiel nach, dass es üblicherweise kein Lehrpersonal mit einschlägigen Promotionen gibt. In ähnlicher Weise findet eine Überprüfung der landwirtschaftlichen Berufsbildung einen

11 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“confusion for fresh graduates when they find new equipment in the industry that they have never used or operated before”* (†U.h/Uganda: Tukamushaba, & Xiao, 2012:349).

12 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“inadequate and outdated training materials and equipment”* (†U./NEPAD, 2013:10).

13 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“students’ poor computer access . . . high cost and slow speed of internet access . . . and unreliable electricity coverage”* (†Malawi: Mains, et al., 2011:1).

„Mangel an qualifizierten und unqualifizierten AusbilderInnen in Ausbildungseinrichtungen“ vor ([↑U./Namibia, Sierra Leone, Äthiopien, Benin: NEPAD, 2013](#)).¹⁴ In Uganda ist es im privaten Bildungssektor nach wie vor der Fall, dass die Lehrkräfte einen „Mangel an speziellem Training“ aufweisen ([↑U./Uganda: Bananuka, 2008](#)).¹⁵ Tatsächlich handelt es sich bei ihnen häufig um „Freiwillige und SchulabgängerInnen aus dem FE-System (formale Bildung), denen die Grundlagen der Erwachsenenbildung und die Fähigkeit fehlen, Materialien nach einem auf flexiblem Lernen basierenden Ansatz zu strukturieren“.¹⁶ Das heißt, es fehlen professionelle Lehrkräfte, die verfügbaren Lehrenden sind unterqualifiziert bzw. haben keine angemessene Ausbildung ([↑ebd.](#)).

Ein anderes Beispiel liefert Ghana: SozialarbeitslehrerInnen, die im Ausland ausgebildet wurden, aber in Ghana praktizieren, haben oftmals wenig Einblick in die Realität der Berufsbildungspraxis: „Diejenigen, die aus Europa, den USA und Kanada zurückkehrten, um zu unterrichten, waren sich der örtlichen Probleme in Ghana nicht bewusst und stellten Beispiele aus ihren Erfahrungen in der westlichen Welt vor [in ihrer Lehre – d. Red.] vor“ ([↑U.m/Ghana: Kreitzer, et al., 2009](#)).¹⁷ Auch Hardman ([↑U.h/Tansania: 2012](#)) berichtet über Probleme, die mit der Suche nach internationalen Best Practices in der LehrerInnen-ausbildung verbunden sind. Er schreibt, dass diese oft „die alltäglichen Realitäten des Klassenzimmers und die Motivationen, Kapazitäten und Fähigkeiten sowie die kulturellen Überzeugungen der LehrerInnen ignorieren, die mit der Durchführung solcher Reformen beauftragt sind“.¹⁸

7.3.3. Ansehen der Berufsbildung

Als letztes Unterthema in diesem Kapitel betrachten wir das Image der Berufsbildung in der Öffentlichkeit. In Ghana ([↑U.m/Ghana: Boateng, 2012](#)) wird berichtet, dass die Berufsbildung nur als „Weg für diejenigen verstanden wird, die nicht in einem akademischen Umfeld arbeiten können“.¹⁹ Die negative Wahrnehmung der Öffentlichkeit wird durch den „Mangel an Entwicklungsmöglichkeiten von der Berufsausbildung in die Hochschulbildung“ verstärkt ([↑ebd.](#)).²⁰ In demselben nationalen Kontext wird die Berufsbildung als „Karrierpfad mit geringem Prestige“ bezeichnet. Die StudentInnen hätten nicht das für

14 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „lack of skilled and qualified trainers in training institutions“ ([↑U./Namibia, Sierra Leone, Äthiopien, Benin: NEPAD, 2013:10](#)).

15 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „lack of specialized training“ ([↑U./Uganda: Bananuka, & Katahoire, 2008:ix](#)).

16 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „a cadre of volunteers and school leavers from [an] FE (formal education) system and lack the very basics of adult learning facilitation and ability to structure materials on a flexible-learner based approach“ ([↑U./Uganda: Bananuka, 2008:22](#)).

17 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „[those returning] from Europe, the US and Canada to teach were unaware of local issues in Ghana and posed examples from their experiences in the western world“ ([↑U.m/Ghana: Kreitzer, et al., 2009:157](#)).

18 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „ignor[ing] the everyday realities of the classroom, and the motivations, capacity and cultural beliefs of the teachers charged with delivering such reforms“ ([↑U.h/Tansania: Hardman, 2012:827](#)).

19 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „a route for those who are not able to function within an academic setting“ ([↑U.m/Ghana: Boateng, 2012:112](#)).

20 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „lack of progression routes from vocational-technical education into higher education“ ([↑U.m/Ghana: Boateng, 2012:112](#)).

den Zugang zu „*Regelschulen*“ erforderliche akademische Niveau erreichen können ([↑U.h/Ghana: Ayentimi, et al., 2018](#)).

Etliche Veröffentlichungen bestätigen die Aspekte, die für das negative Image der Berufsbildung verantwortlich sind. Beispielsweise berichtet eine Studie, dass die Mehrheit der angehenden Lehrkräfte in der beruflichen Erstausbildung nur *die für den Zugang erforderlichen* Mindestqualifikationen besitzen. Die an der Studie beteiligten TutorInnen geben an, dass die Kompetenzen der Auszubildenden sowohl in Kisuheli als auch in Englisch begrenzt sind ([↑U.h/Tansania: Hardman, et al., 2012](#)).

7.4. Ergebnisse zur Berufsbildung in Bezug auf IKT

Dieser Unterabschnitt konzentriert sich auf die Berufsbildung in Bezug auf die Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT). Innerhalb des Kapitels sind verschiedene hervorgehobene Unterthemen erkennbar. Dabei geht es um das Ausmaß der IKT-Nutzung, die Methoden zur Förderung der IKT-Nutzung und die Bereitstellung IKT-basierter Programme für die Berufsbildung.

7.4.1. Die Ebene der IKT-Nutzung

Die Untersuchung des aktuellen Einsatzes von IKT ist das Ziel mehrerer Studien (z. B. [↑U.h/Ruanda: Harerimana, et al., 2016](#); [↑U.h/Nigeria: Olaniran, et al., 2016](#); [↑U.h/Ghana: Bonsu, et al., 2013](#)). In diesen Veröffentlichungen werden Erkenntnisse über die Auswirkungen der Berufsbildung auf ArbeitnehmerInnen in verschiedenen Umgebungen präsentiert. Dazu gehören DozentInnen, LehrerInnen und Angehörige der Berufsbildung. Eine quantitative Erhebung, die Teil einer Doktorarbeit von Agufana ([↑U.-/Kenia: Agufana, 2015](#)) ist, ergibt, dass DozentInnen in Kenias Berufsbildungs-Colleges IKT täglich für Unterrichtszwecke verwenden (bei 40% der Befragten) und dass IKT als „*einfach zu bedienen*“ wahrgenommen wird ([↑U.-/Kenia: Agufana, 2015](#)).

In Mosambik jedoch ergibt eine Basisstudie der fünf am Projekt der nationalen Direktion für technische und berufliche Bildung (DINET) beteiligten Berufsbildungseinrichtungen, dass die Fernunterrichts-Labore der drei Berufsschulen, die diese anbieten, als „*gut ausgestattete Videokonferenzräume bezeichnet*“ werden, aber nur selten in Benutzung sind ([↑U.-/Mosambik: Romiszowski, 2015](#)).²¹ Alle fünf Institutionen verfügen über Computertlabore, die Qualität der Internetverbindung schwankt jedoch erheblich ([↑ebd.](#)). In ähnlicher Weise stellen Olaniran und KollegInnen bei der Untersuchung des Einsatzes von E-Learning-Ressourcen durch Auszubildende im Vorfeld der LehrerInnenausbildung fest, dass die „*Mehrheit der Befragten ihre Unzufriedenheit über das aufgezeichnete Videomaterial äußerte*“^{22, 23} ([↑U.h/Nigeria: Olaniran, et al., 2016](#)). Darüber hinaus wird dort

21 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*well-resourced video-conference rooms*“ ([↑U.-/Mosambik: Romiszowski, 2015:3](#)).

22 Potenziellen LehrerInnen, die am Fernunterricht teilnehmen, standen jedoch zahlreiche andere Ressourcen zur Verfügung.

23 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*majority of the respondents expressed dissatisfaction in respect of the pre-recorded video materials*“ ([↑U.h/Nigeria: Olaniran, et al. 2016:234](#)).

ebenfalls die Nutzung von E-Learning-Ressourcen durch unzureichende Internetverbindungen und Stromprobleme behindert ([↑ebd.](#)).

Das Niveau der IKT-Schulungen für Angehörige der Gesundheitsberufe sowie der praktische Einsatz von IKT werden ebenfalls berücksichtigt. Ajuwon und Rhine ([↑U.h/Südafrika, Kenia: 2008](#)) sagen aus, dass die Befragten den Internetzugang als sehr gut (85%) empfinden, aber der Einsatz von IKT doch im Wesentlichen das Ergebnis des Selbstlernens ist: 61% haben sich zunächst selbst ausgebildet, aber 70% haben aktuell keine formale IKT-Ausbildung erhalten ([↑ebd.](#)).

7.4.2. Methoden zur Förderung der IKT-Nutzung

In den Veröffentlichungen wird die Nutzung von IKT in den Berufsbildungsprogrammen überwiegend positiv beurteilt (siehe beispielsweise [↑U.h/Kenia, Ruanda: Agufana, 2018](#); [↑U.h/Südafrika, Kenia: Ajuwon & Rhein, 2008](#)). Daher ist es nicht überraschend, dass Methoden zur Förderung oder Steigerung der IKT-Nutzung ebenfalls in Betracht gezogen werden. Beispielsweise fordern Hlophe und Mindebele ([↑U.u/eSwatini: 2001](#)) die Bereitstellung von „umfassenden Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung für LehrerInnen, insbesondere BerufsschullehrerInnen“.²⁴ Ferner führen Mastellos, et al. ([↑U.u/Malawi: 2018](#)) eine randomisierte, kontrollierte Studie durch, um eine „blended learning“-Methode im Vergleich mit einer traditionellen Lernmethode bei der IKT-Schulung unter MitarbeiterInnen im Gesundheitswesen zu testen. Während beide Trainingsmethoden zu einem erheblichen Anstieg des IKT-Wissens der TeilnehmerInnen führen, gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Ansätzen. Die AutorInnen ziehen das „blended learning“ vor, da die „Kombination von traditionellem Face-to-Face-Lernen mit anderen Arten der Bereitstellung von Inhalten, häufig unter Verwendung digitaler Medien“ eher geeignet ist, die im ländlichen Malawi vorhandenen Ressourceneinschränkungen zu überwinden ([↑ebd.](#)).²⁵

7.4.3. Förderung der Berufsbildung durch IKT-basierte Programme

IKT ist selbst Gegenstand der Ausbildung und wird häufig für die Durchführung von Berufsbildungsprogrammen eingesetzt. Technologische Methoden bilden die Grundlage für „Zoom“-Schulungen (Videokonferenzformat, „video over IP“). Das Videokonferenzformat wird als „einfach zu bedienen angesehen, half jedem, sich mit dem Projekt zu beschäftigen, und ermöglichte eine kontinuierliche, zeitnahe und relevante berufliche Entwicklung“ ([↑U.h/Burundi: Scanga, et al., 2018](#)).^{26, 27}

24 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „comprehensive ongoing professional development opportunities for school-teachers, in particular, vocational teachers“ ([↑U.u/eSwatini: Hlophe, & Mindebele, 2001:348](#)).

25 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „combination of traditional face-to-face learning with other types of content delivery, often using digital media“ ([↑U.u/Malawi: Mastellos, et al., 2018:3](#)).

26 Diese Art der Bereitstellung erfordert weitere Untersuchungen, da gelegentlich direkt internationales Personal in die Schulung einbezogen wird (wie in § 6.7.D.2).

27 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „easy to use, helped everyone remain engaged with the project, and allowed for ongoing, timely, and relevant professional development“ ([↑U.h/Burundi: Scanga, et al., 2018:3](#)).

Videos werden in Ghana als Instrument für die landwirtschaftliche Ausbildung eingesetzt ([↑U.m./Ghana: David & Asamoah, 2011](#)). Die Ergebnisse zeigen, dass „*der Video Viewing Club eine effektive und relativ kostengünstige interaktive Trainingsmethode ist, um Personen mit geringem Alphabetisierungsstand mit Fähigkeiten, Informationen und Wissen über das komplexe technische Thema zu versorgen*“.²⁸ Die Studie ergibt, dass die LandwirtInnen ihr Wissen und die Gewinne bei der Ertragsgröße verbessert haben, was zum Teil auf den gewählten methodischen Ansatz zurückzuführen ist ([↑ebd.](#)).

7.5. Ergebnisse zu Schlussfolgerungen für die Bildungspolitik

Die in den kodierten Veröffentlichungen enthaltenen Informationen zu Empfehlungen für die Bildungspolitik sind im Wesentlichen in zwei Abschnitte gegliedert:

1. Empfehlungen hinsichtlich der Berufsbildungspolitik,
2. Empfehlungen hinsichtlich der Berufsbildungsangebote.

Diese Überprüfung umfasst nicht die zahlreichen politischen Vorschläge, die gleichzeitig in Antworten auf andere Forschungsfragen erfasst werden. Dazu gehören beispielsweise Empfehlungen für eine stärkere Betonung praktischer Fertigkeiten.

7.5.1. Empfehlungen hinsichtlich der Berufsbildungspolitik

Diese Empfehlungen haben zum Teil weit gesteckte Ziele. Iyengar ([↑U.-/Nigeria, Senegal, Guinea, Mali, Mauretanien: 2014](#)) schlägt vor, dass den Berufsbildungskursen eine obligatorische 100-tägige Grundbildung vorgeschoben werden solle, um auf die geringe Alphabetisierungsrate der Erwachsenen in Nigeria einzugehen. Die AutorInnen begründen dies damit, dass eine „*grundlegende Alphabetisierung zur Entwicklung anderer beruflicher Fähigkeiten beitragen kann*“ ([↑ebd.](#)).²⁹ Iyengar gibt keine Strategie dafür an, wie diese umfassende Änderung umgesetzt werden könnte. Amedorme und Fiagbe schlagen eine ähnlich ehrgeizige politische Änderung vor, nämlich dass „*die Regierung mehr technische [mindestens 20] Institute im Land errichten sollte*“ ([↑U.l./Ghana: Amedorme und Fiagbe, 2013](#)).³⁰ Amedorme und Fiagbe erwähnen die Absicht der Regierung, mehr Senior High Schools zu errichten, von denen einige dann Berufsbildungsinstitutionen werden könnten ([↑U.l./ebd.](#)). Die AutorInnen geben an, wissenschaftlich nachweisen zu können, dass berufliche Bildung positive Auswirkungen hervorruft, die sich z. B. in erfolgreicher Stellensuche und einer Verminderung von Arbeitslosigkeit zeigten.

Die Empfehlungen für die Regierungspolitik hinsichtlich der Berufsbildung enthalten weiterhin Vorschläge für neue und für bestehende Richtlinien. Letzteres findet sich in

28 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*the video viewing club is an effective [and] relatively low-cost interactive training method for providing low literacy populations with skills, information and knowledge on the complex technical topic*“ ([↑U.m./David, & Asamoah, 2011:12](#)).

29 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*basic literacy could help in the skill development of any other vocational skill*“ ([↑U.-/Nigeria, Senegal, Mali, Guinea, Mauritania: Iyengar, et al., 2014:16](#)).

30 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*the government should build [at least 20] more technical institutes in the country*“ ([↑U.l./Ghana: Amedorme, & Fiagbe, 2013:255](#)).

einer Studie von Ryan ([↑U./Sambia: Ryan, 2015](#)), die sich für die Revitalisierung des Lehrlingsausbildungsgesetzes (Apprenticeship Act 1965) in Sambia einsetzt, um informelle Lehrberufe zu unterstützen, insbesondere in der Hauptstadt Lusaka. Das Lehrlingsausbildungsgesetz (Apprenticeship Act) betrifft „*die vertraglichen Verpflichtungen formal registrierter Unternehmen und ihrer Auszubildenden*“ ([↑ebd.](#)).³¹ Trotz der positiven Ausrichtung eines späteren Richtliniendokuments, der TEVET-Richtlinie 1996 (TEVET Policy 1996), betont Ryan, dass das Lehrlingsausbildungsgesetz (Apprenticeship Act) selbst überarbeitet werden solle ([↑ebd.](#)). Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seines Berichts wurden Aufzeichnungen zufolge noch Gespräche geführt. Ryan hält dies für eine Notwendigkeit, da das Lehrlingsausbildungsgesetz (Apprenticeship Act) sich nicht ausreichend auf Ausbildungsmöglichkeiten im informellen Sektor konzentriert habe ([↑ebd.](#)).

Neben den vielfältigen Vorschlägen für eine neue Politik wird in diesem Bericht außerdem auf die Arbeit von Kijima und seinen KollegInnen hingewiesen, die umfassendere politische Änderungen zur Verbesserung der Wirkung von Schulungen vorschlagen ([↑U.u/Uganda: 2012](#)). Sie erkennen die Bedeutung von Schulungen für LandwirtInnen an, halten diese aber für nicht ausreichend. Eine Kombination mit weiteren Maßnahmen aus anderen Bereichen erscheint ihnen sinnvoll, z. B. erwähnen sie, dass „*weitere Investitionen in die Bewässerung erforderlich sind, um eine stabile Wasserversorgung zu gewährleisten, um die Produktivität drastisch zu*“ steigern ([↑U.u/Uganda: Kijima, et al., 2012](#)).³² In ähnlicher Weise argumentiert eine Untersuchung zu den Anforderungen handwerklicher Fertigkeiten. Sie empfiehlt, dass die staatliche Finanzierung der ArbeitnehmerInnen-schulung am besten durch eine sektorspezifische Abgabe für Unternehmen ergänzt wird ([↑U.h/Sambia: Muya, et al., 2006](#)). Politische Empfehlungen für die Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) – ein sehr aktuelles Thema – tauchen ebenfalls in mehreren Studien auf. Konayuma fordert beispielsweise die Förderung von Open Educational Resources (OER) und Wikis in Sambia durch Regierungsdepartments ([↑U.h/Sambia: Konayuma, 2013](#)).

7.5.2. Empfehlungen hinsichtlich der Berufsbildungsangebote

Nach der Auswertung von Empfehlungen für AnbieterInnen von Berufsbildung zeigt sich wieder, dass der Einsatz von IKT und IKT-Schulungen ein wichtiges Thema ist. Die ForscherInnen befürworten den Einsatz von IKT-Technologien durch DozentInnen in den Berufsschulen ([↑U./Kenia: Agufana 2015](#); [↑U.h/Kenia, Ruanda: Agufana 2018](#)). Von Mindebele und Hlophe wird die Empfehlung ausgesprochen, dass KunstlehrerInnen an berufsbildenden Schulen eine IKT-Ausbildung erhalten sollen ([↑U.u/eSwatini: Hlophe & Mindebele, 2001](#)). In anderen Studien wird vorgeschlagen, dass Personen, die eine Berufsbildung anbieten, DozentInnen mit „*Hochschulabschluss*“ beschäftigen sollten, die laut Agafuna im Bereich IKT besser ausgebildet sind ([↑U./Kenia: 2015](#)). Abgesehen

31 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*the contractual obligations of formally registered companies and their apprentices*“ ([↑U./Sambia: Ryan, 2015:16](#)).

32 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*further investment in irrigation to guarantee stable water supply may be necessary for the productivity of lowland rice to be enhanced drastically*“ ([↑U.u/Uganda: Kijima, et al., 2012:1616](#)).

von den IKT-Kenntnissen wird die Bedeutung von Qualifikationen für Lehrkräfte in der Berufsbildung hervorgehoben. Alade stellt fest, dass ein „*postgraduales Diplomzeugnis in der Ausbildung eine Voraussetzung sein muss, bevor höher ausgebildete TechnikerInnen³³ für die Bereitstellung von Lehrplänen für die technische Ausbildung eingesetzt werden können*“ (†U.u/Nigeria: 2015).³⁴ In den politischen Empfehlungen zur Durchführung von Berufsbildungsinitiativen wird auch auf die Bedeutung der Erfahrung der Lehrkräfte in der betreffenden Branche hingewiesen. Dies zeigt sich in der Forderung, dass erfahrene HandwerkerInnen eine stärkere Rolle in der Lehre in der Berufsbildungsausbildung spielen sollten (†U.u/Nigeria: Alade 2015).

7.6. Empfehlungen aus den Veröffentlichungen für die weitere Forschung

In allen von uns überprüften Veröffentlichungen, die sich auf weitere Forschung beziehen, erfolgen die Empfehlungen in Richtung einer weitergehenden einschlägigen Forschung. Die Spezifität dieser Empfehlungen unterscheidet sich wie folgt:

1. Breite Forschung: Folgestudien, die breiter aufgestellt sind und das erforschte Thema ergänzen,
2. Folgestudien, die sich eng auf die erste Untersuchung beziehen und diese fortsetzen (z. B. im gleichen Berufsbildungsprogramm oder der gleichen Intervention, „Replikation“).

7.6.1. Empfehlung: breite, ergänzende Forschung

Studien, die eine Synthese der Forschung beinhalten, fallen gewöhnlich in die erste Kategorie, da sie Forschungslücken zu unterschiedlichen Aspekten des erforschten Feldes identifizieren. Colley (†Nigeria, Gambia, Ghana, Liberia, Sierra Leone: 2014) stellt fest, dass es „*einen großen Mangel an Peer-Review-Forschungsergebnissen zu allen Aspekten der LehrerInnenbildung und -ausbildung in Gambia, Liberia und Sierra Leone gibt*“.³⁵ Eine breitere Forschung hält auch Chiksanda für notwendig, da er einen Mangel an „*Forschung zum besseren Verständnis pädagogischer Praktiken in Klassen für technische Bildung in Ländern südlich der Sahara*“ sieht (†U.h/Malawi: 2011).³⁶ Einen ähnlich weiten Ansatz fordert Hoosen, der Forschungslücken hinsichtlich von Beweisen für die Wirkung von IKT auf die Effizienz der Berufsbildungsprogramme erkennt (†Südafrika, Sambia, Namibia, Botswana: Hoosen, 2017).

³³ „ausgebildete Techniker“

³⁴ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*postgraduate diploma certificate in education should be a condition before higher technicians could be employed in technical education curriculum delivery*“ (†U.u/Nigeria: 2015:74).

³⁵ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*a huge shortage of peer-reviewed, published research on all aspect of teacher education and training in The Gambia, Liberia, and Sierra Leone*“ (†U.-/Nigeria, Gambia, Ghana, Liberia, Sierra Leone: Colley, 2014:226).

³⁶ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*research towards a better understanding of pedagogical practices in technical education classrooms in sub-Saharan African countries*“ (†U.h/Malawi: Chiksanda, 2011:368).

In anderen Studien der ersten Kategorie wird die weitere einschlägige Behandlung von Themen vorgeschlagen, welche für die bereits erfolgte Untersuchung unmittelbar relevant sind. Coker und Majuta nennen beispielsweise eine Reihe von Themen, die über die anfängliche Untersuchung der Gruppenberatung in Botswana hinausgehen ([↑U.m/Botswana: 2015](#)). Diese Themen konzentrieren sich auf in Ghana geborene und in den USA ausgebildete BeraterInnen und fragen: „*Welche kulturellen Übergänge und Anpassungen machen die TeilnehmerInnen bei der Rückkehr in ihre ursprüngliche Gesellschaft durch? Haben sie, als in den USA ausgebildete Beraterinnen, die Möglichkeit, ihre professionelle Identität als BeraterInnen und PädagogInnen in Ghana einzusetzen?*“³⁷

David und Asamoah schlagen ebenfalls weitere Untersuchungen zu einem Thema vor, das unmittelbar mit ihrer Untersuchung in Verbindung steht ([↑U.m/Ghana: David & Asamoah, 2011](#)). In ihrer Studie wird der Bedarf an weiterer Forschung zu Aspekten der videogestützten Ausbildung betont, wobei der Schwerpunkt auf den Themen liegt: „*Die Auswirkungen von Partizipation im Vergleich zu konventioneller Produktion*“ sowie „*Effektivität und Skalierbarkeit von Videotrainings im Vergleich zu anderen interaktiven Methoden von Angesicht zu Angesicht, z. B. Farmer Field Schools*“.³⁸

Der weitere Forschungsbedarf zu entsprechenden Interventionen (innerhalb desselben Themenbereichs) ist Schwerpunkt einer ganzen Reihe von Arbeiten. Dazu gehört die Studie von Mano und KollegInnen, die bei ihrer Untersuchung der Auswirkungen der Management-Grundausbildung auf die Bedeutung nachfolgender Fortbildung und Forschung zu diesem Thema hinweisen, „*um herauszufinden, welche Faktoren dazu beitragen, dass Industriecuster erfolgreich in die Qualitätsverbesserungsphase eintreten*“ ([↑U.h/Ghana: Mano, et al., 2012](#)).³⁹

7.6.2. Empfehlung: direkte Folgestudien (Replikationen)

Mehrere Dokumente fordern eine weitere Untersuchung des bereits beforschten Ereignisses oder der betreffenden Intervention. Beispielsweise wird in den Studien zum Trauma-Team-Trainingsprogramm in Tansania für die kommenden Jahre eine weitere Evaluierung empfohlen, wenn „*sich der Kurs besser etabliert*“ hat und zwar bei gleicher Intervention in ländlichen Gebieten ([↑U.h/Äthiopien: Belwal, et al., 2010](#)).⁴⁰ Die Studie von David und Asamoah fordert Forschung in größerem Maßstab, um aussagekräftigere Informationen über die Auswirkungen einer Videoclub-Initiative zu erhalten ([↑U.m/Ghana: 2011](#)). Schließlich schlägt eine Forschungsarbeit zu den Themen Gastgewerbe und

37 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*what cultural transitions and adjustment do [participants] make in order to fit back into their native-born society, while at the same time attend to their professional identities as U.S. trained professional counsellors and educators?*“ ([↑U.m/Botswana: Coker & Majuta, 2015:114](#)).

38 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*the impact of participatory versus conventionally produced videos and the cost*“ and the „*effectiveness and scalability of video training relative to other face-to-face, interactive methods such as farmer field schools*“ ([↑U.m/Ghana: David & Asamoah, 2011:12](#)).

39 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*to explore what factors help industrial clusters enter the quality improvement phase successfully*“ ([↑U.h/Ghana: Mano, et al., 2012:24](#)).

40 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*as the course becomes better established*“ ([↑U.h/Äthiopien: Belwal, et al., 2010:883](#)).

Tourismus eine umfassendere Analyse des untersuchten Themas vor mit einer größeren Anzahl von TeilnehmerInnen / Universitäten ([†U.h/Uganda: Tukamushaba & Xiao, 2012](#)).

Einige AutorInnen äußern sich noch deutlicher in ihren Empfehlungen für die zukünftige Forschung und fordern, dass das von ihnen angewandte Studiendesign repliziert wird. Dazu gehören AutorInnen in Kenia, welche zur Wiederholung ihrer Studie zur Tourismusausbildung im selben Kontext raten, jedoch mit einer größeren Stichprobe ([†U.h/Kenia: Mayaka & Akama, 2002](#)). Lange und Benavot empfehlen ebenfalls zusätzliche Forschungsarbeiten, um „*die präsentierten Ergebnisse replizieren*“ zu können ([†U./Kamerun: Lange & Benavot, 2016](#)).⁴¹

41 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*replicate the presented results*“ ([†U./Kamerun: Lange, & Benavot, 2016:190](#)).

7.7. Tabellarische Darstellung der 14 U.u Veröffentlichungen

Die folgenden Abschnitte stellen die Ziele, Methoden und Ergebnisse der 14 U.u Veröffentlichungen tabellarisch dar.

7.7.1. Einfluss auf die Lernergebnisse von BerufsschülerInnen in Nigeria

Effects of three categories of manpower on undergraduate students' learning outcomes⁴² in technical education and their implications for the curriculum implementation (†U.u/Nigeria: Alade, 2015)	
Ziele	In dieser Studie wurde gefragt, ob der Unterricht von unterschiedlich vorgebildeten Lehrkräften (eingeteilt in drei Kategorien) zu unterschiedlichen Lernergebnissen bei Lernenden führt. Kategorien in diesem Sinne waren BerufsausbilderInnen, höhere TechnikerInnen und ausgebildete HandwerkerInnen. Die Studie testete die Auswirkungen des Unterrichts auf die Lernergebnisse bei BerufsschülerInnen in der technischen Ausbildung. Darüber hinaus wurden die Auswirkungen der Ergebnisse auf die Umsetzung des Lehrplans untersucht.
Methoden	<p>Die Kohortenstärke lag bei 60 BerufsschülerInnen. Sie wurden nach dem Zufallsprinzip in eine Kohorte aufgenommen. Die untersuchte Unterrichtsphase dauerte eine Woche.</p> <p>Die Studie verwendete ein quasi-experimentelles Design mit einer 4×3×2-faktoriellen Matrize. Die BerufsschülerInnen nahmen an Befragungen vor und nach der Unterrichtswoche teil (pre/post) und beantworteten Fragen in einem von den Forschern entwickelten Fragebogen.</p>
Ergebnisse	Die Studie ergab, dass die drei Kategorien unterschiedliche Schwerpunkte in der Lehre besonders betonen, alle drei aber zu guten Lernergebnissen (der SchülerInnen) in der technischen Ausbildung kommen. Es wird resümiert, dass ausgebildete HandwerkerInnen ebenfalls die Voraussetzungen für eine Tätigkeit in der Lehre in der Berufsausbildung besitzen.

42 Obwohl der Titel das Wort „undergraduates“ benutzt untersucht die Studie „qualified vocational teaching personnel to implement technical education curriculum“ an der Tai Solarin University of Education, Ijebu-Ode, Ogun State, Nigeria (†U.u/Nigeria: Alade, 2015:62).

7.7.2. Erlernen des Meisterhandwerks in Ghana

Learning the master's trade: Apprenticeship and human capital in Ghana (↑U.u./Ghana: Frazer, & Frazer, 2006)	
Ziele	<p>Diese Studie untersuchte, ob und wie sich Lehrlingsausbildungen in Ghana für die Betroffenen finanziell auswirken. Sie zielte darauf ab, die Produktivität und das Gehalt der Auszubildenden prognostizieren.</p>
Methoden	<p>Für diese Analyse wurden sekundäre Daten ausgewertet. Sie stammten aus einer nationalen Erhebung („Ghana Living Standards Survey“).</p> <p>Die Stichprobe umfasste 14.991 Personen (alle über 15 Jahre alt). Innerhalb dieses Datensatzes waren 4.151 Personen erwerbstätig. Ein Panel-Datensatz von Unternehmen wurde ebenfalls hinzugezogen. Dieser hatte eine Stichprobengröße von 2.122 Personen.</p>
Ergebnisse	<p>Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass nur selbstständige UnternehmerInnen eine Ausbildungsrendite verzeichnen konnten. Ferner wird behauptet, dass das Startkapital meist die einzige Einschränkung darstellt, die Lehrlinge davon abhält, selbstständige UnternehmerInnen zu werden.</p>

7.7.3. Unternehmerische Ausbildung im Senegal

Entrepreneurship education in Sub-saharan Africa: results of a case study in Senegal (↑U.u/Senegal: Garcia-Rodriguez, et al., 2017)	
Ziele	Das unternehmerische Potential der BerufsschülerInnen wurde bewertet. Die Studie untersuchte ein dreijähriges Programm zur Förderung des Unternehmertums. Ziel war es auch, die Auswirkungen des Entrepreneurship-Programms auf die Fähigkeiten der BerufsschülerInnen zu betrachten.
Methoden	Zweimal – am Anfang und am Ende der Ausbildung (Pre-/Post-Test) – wurde ein strukturierter Fragebogen eingesetzt, um Daten zu sammeln. Er enthielt Fragen zum unternehmerischen Denken und Handeln. Die Kohortengröße in der Untersuchung lag bei 128 Studierenden.
Ergebnisse	Verbesserungen wurden im unternehmerischen Potential der Studierenden gemessen. Die Teilnehmenden hatten am Ende stärker die Empfindung, dass unternehmerisches Handeln gefragt und realisierbar ist, als zu Beginn ihrer Ausbildung. Alle Beteiligten haben eine positive Einstellung zum Unternehmertum entwickelt.

7.7.4. Computerkenntnisse von LehrerInnen in eSwatini

Computer Literacy among practical arts teachers in Swaziland Vocational Schools COMFORT (↑U.u/eSwatini: Hlophe, & Mindebele, 2001)	
Ziele	Diese Forschungsarbeit untersucht Computerkenntnisse von LehrerInnen in den Bereichen Landwirtschaft, Handel, Hauswirtschaft und technische Studien in eSwatini. Die Studie betrachtete auch die Interessen der LehrerInnen hinsichtlich der Arbeit mit neuen Medien. Es sollte ermittelt werden, welche Softwareprogramme für LehrerInnen von Interesse sind.
Methoden	Es wurden 74 LehrerInnen aus 16 Pilotberufsschulen einbezogen. Sie waren in den Bereichen Landwirtschaft, Handel, Hauswirtschaft und einigen technischen Fächern tätig.
Ergebnisse	Die Ergebnisse zeigten, dass die LehrerInnen nicht über die erforderlichen grundlegenden Computerkenntnisse und -fähigkeiten verfügten, um Unterricht damit zu gestalten. Sie haben jedoch ein starkes Interesse daran, ihre Fähigkeiten zu entwickeln (Computerkurse zu belegen).

7.7.5. Evaluation eines VEOP in Südafrika

Evaluation of the vocational education orientation programme (VEOP) at a university in South Africa (↑U.u/ Südafrika : Jacobs and Wet, 2013).	
Ziele	In dieser Studie wurde das Vocational Education Orientation Program (VEOP) an einer südafrikanischen Universität evaluiert. Die Forschungsarbeit bewertete die einzelnen Module und die Qualität des VEOP. Ziel der Evaluation war es, das Programm zu verbessern.
Methoden	Die Daten wurden in zwei Befragungen (2011 und 2012) von derselben Kohorte erfasst. Am Ende der Programmmodule wurden die DozentInnen gebeten, Bewertungsformulare auszufüllen. Insgesamt wurden 1.536 Bewertungsformulare verteilt, von denen 418 zurückgesandt und 412 verwendbar waren. Darüber hinaus gaben 60 DozentInnen und StudentInnen ihr Feedback zur Qualität des Gesamtprogramms.
Ergebnisse	Es wurden sowohl Stärken als auch Schwächen des VEOP festgestellt. Die Ergebnisse zeigten, dass vor allem Studienmaterialien verbessert werden müssten. Intensivere Betreuung der Studierenden sowie die sorgfältige Auswahl und Schulung von TutorInnen wurden als Notwendigkeiten von der Studie hervorgehoben.

7.7.6. Ein Trainingsprogramm zu Reisproduktivität in Uganda

Assessing the Impact of Training on Lowland Rice Productivity in an African Setting: Evidence from Uganda ([†] U.u/Uganda: Kijima, et al., 2012)	
Ziele	Diese Studie untersuchte die Auswirkungen eines Trainingsprogramms in Ost-Uganda. Das Programm wurde von der Japan International Cooperation Agency (JICA) gestartet. Es konzentrierte sich auf Schulungen zum Reisanbau nach asiatischen Anbaupraktiken.
Methoden	Insgesamt 300 Haushalte wurden zufällig ausgewählt. Die Auswahl erfolgte an zwei (Pilotprojekt-)Standorten, an denen die Bauern in den neuen Praktiken ausgebildet wurden, und an zwei Standorten, an denen bereits länger die herkömmliche Ausbildung stattfand. Es wurden nicht experimentelle „ex-post“-Daten verwendet. Fragebögen zur Art und zum Ertrag in der landwirtschaftlichen Produktion wurden verteilt. Insgesamt hatten 123 Haushalte zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch keinen Reis geerntet, sodass 177 Haushalte als endgültige Stichprobengröße übrigblieben.
Ergebnisse	Es wurde ermittelt, dass durch die neuen Anbaupraktiken höhere Erträge möglich wurden. Die Teilnahme an dem Schulungsprogramm führte zu einer verstärkten Einführung dieser Anbaupraktiken. Die TeilnehmerInnen des Schulungsprogramms erzielten schließlich höhere Gewinne aus der Reisproduktion.

7.7.7. Ein Schulansatz zur MHL in Tansania

A school mental health literacy curriculum resource training approach: Effects on Tanzanian teachers' mental health knowledge, stigma and help-seeking efficacy (↑U.u/Malawi, Tansania: Kutcher, et al., 2016)	
Ziele	Die Studie nimmt an, dass Lehrende sich eine spezielle Kompetenz zur psychischen Gesunderhaltung („mental health literacy“, MHL) aneignen müssen. Ziel ist die Förderung von psychischer Gesundheit, von Präventionsverhalten und eine Reduzierung von Stigmata hinsichtlich der Betreuung von psychisch auffälligen SchülerInnen. Für Lehrende geeignete Informationen zu MHL sind in SSA jedoch äußerst begrenzt. Die Studie untersuchte, ob die erfolgreiche Anwendung einer Schul-MHL-Lehrplanressource ein wirksames Mittel ist, um die MHL von LehrerInnen zu erhöhen – was sich, so wurde angenommen, auf die psychische Gesundheit der SchülerInnen auswirken würde.
Methoden	Intervention: SekundarschullehrerInnen in Tansania wurden im African Guide (AG) geschult, einer Lehrplanressource für die MHL, die kulturell an eine kanadische MHL-Ressource (The Guide) für den Einsatz in Afrika angepasst wurde. Es wurde eine Bewertung der Kenntnisse und Einstellungen der Teilnehmer vor/nach dem Training durchgeführt (pre/post). Ein gepaarter t-Test (n = 37) wurde verwendet, um die Daten zu analysieren.
Ergebnisse	Die Studie zeigte signifikante Verbesserungen des Gesamtwissens der LehrerInnen zu Fragen der psychischen Gesundheit. Die Stigmatisierung von psychischen Erkrankungen durch die LehrerInnen nahm nach dem Training deutlich ab. Die LehrerInnen berichteten über eine Zunahme der effektiven Hilfesuche für LehrerInnen selbst und für ihre Interventionen für SchülerInnen, FreundInnen, Familienmitglieder und MitarbeiterInnen. Die Studie griff die Ergebnisse einer früheren Intervention in Malawi auf und die AutorInnen schlugen vor, eine Ausweitung dieser Intervention sowohl in Malawi als auch in Tansania in Betracht zu ziehen.

7.7.8. Berufliche Weiterbildung von LehrerInnen in Kamerun

Learner orientation through professional development of teachers? Empirical results from cascade training in Anglophone Cameroon (↑U.u/Kamerun: Lange, 2014)⁴³	
Ziele	Die Veröffentlichung untersucht die Auswirkungen eines Fortbildungsprogramms auf die Einstellungen von Lehrenden zum Lehren und Lernen im anglophonen Teil Kameruns. Das LehrerInnenausbildungsprogramm kombinierte ein Multiplikatorsystem (Kaskaden-training) mit einer schulbasierten Fortbildung.
Methoden	<p>Die Studie verglich die Auswirkungen des Trainings auf die Einstellungen von zwei unterschiedlich vorgebildeten Gruppen von Lehrenden und einer Kontrollgruppe: (1a) Lehrende, die als Multiplikatoren ausgebildet wurden, (1b) von den Multiplikatoren ausgebildete Lehrende und (2) Lehrende, die nicht an der Schulung teilgenommen hatten.</p> <p>Die Studie enthielt ein quantitatives Kontrollgruppendesign (n = 292) und sollte zur Diskussion über die nachhaltigen Auswirkungen der Lehrerfortbildung in einkommensschwachen Ländern beitragen. Die Datenerhebung wurde an 13 Schulen in Kamerun durchgeführt.</p>
Ergebnisse	Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass das Programm Auswirkungen auf die Einstellungen und die Unterrichtspraktiken der Lehrenden hat.

43 Diese Studie ist auch in dem Buch von Lange und Benavot ([↑U.-/Kamerun: 2016: Lange und Benavot](#)) dargestellt.

7.7.9. „Blended Learning“ in Tansania

Blended Learning in the Vocational Education and Training System in Tanzania: Understanding Vocational Educators' Perceptions (↑U.u/Tanzania: Machumu, et al., 2016)	
Ziele	Die Publikation untersuchte die Ansprüche an „ <i>blended learning</i> “ (integriertes Lernen) von TVET-LehrerInnen in TVET-Programmen in Tansania.
Methoden	Es handelt sich um ein Fallstudiendesign mit einem eingehenden Interview und einer Fokusgruppendifkussion. Es wurde mit 15 TVET-Pädagogen an drei TVET-Hochschulen in den Regionen Morogoro und Daressalam durchgeführt. Schneeballsystem und gezielte Probenahme („ <i>purposive</i> “) wurden verwendet, um Probeantworten zu erhalten. Für die Auswertung wurde eine Textanalyse eingesetzt, um Daten aus Interviews und Fokusgruppendifkussionen zu verdichten.
Ergebnisse	Es wurde festgestellt, dass die Bereitstellung von Material zu „ <i>kontinuierlicher beruflicher Weiterentwicklung und Unterstützung</i> “ ⁴⁴ online erfolgen sollte. Dies könnte die Gestaltung und Nutzung von „ <i>blended learning</i> “ in der Berufsbildung fördern. In der Veröffentlichung wurde empfohlen, dass lokal gestaltetes kombiniertes Lernen für die Lernumgebung von SchülerInnen und LehrerInnen relevant sein sollte. Die Veröffentlichung legte nahe, dass das Verhältnis zwischen „ <i>blended learning</i> “, Wissensvermittlung und praktischen Fertigkeiten ein Schwerpunkt der zukünftigen Forschung sein sollte.

44 „*continuous professional development, institutional arrangements, and support*“

7.7.10. Inklusion in der Bildungspolitik in Äthiopien, Kenia und Tansania

Inclusiveness in the Vocational Education Policy and Legal Frameworks of Kenya and Tanzania (†U.u/Ethiopia, Kenya, Tanzania: Malle, 2016)	
Ziele	Diese vergleichende Studie bezog sich auf die Bildungspolitik ⁴⁵ in Kenia, Äthiopien und Tansania. Sie verglich den Status der Inklusivität in der Bildungspolitik in den drei Ländern. Die Studie berücksichtigte die besonderen Bildungs- und Ausbildungsbedürfnisse von Studierenden mit Handicap.
Methoden	Fokusgruppendiskussionen und -interviews wurden in Kenia und Tansania durchgeführt, während die Analyse relevanter politischer Dokumente und frühere Ergebnisse als Hauptquellen für die weitere Forschung herangezogen wurden. Insgesamt 18 VertreterInnen von Regierungsbeauftragten aus Kenia und Tansania nahmen an zwei Sitzungen der Fokusgruppendiskussionen teil, und 15 ExpertInnen aus betroffenen Regierungsstellen dieser Studienländer wurden befragt.
Ergebnisse	<p>Daten aus Dokumentenanalysen und Fokusgruppeninterviews zeigten „dass die Teilnahme von Studierenden mit Handicap an der formalen Berufsausbildung unbedeutend ist.“ (†U.u/Malle 2016).⁴⁶</p> <p>Die meisten StudienteilnehmerInnen gaben an, dass das Thema Handicap in der Bildungs- und Ausbildungspolitik oder in den Rechts- und Umsetzungsinstrumenten der Studienländer nicht angemessen berücksichtigt wurde.</p>

45 „education and training policies“

46 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “The participants agreed that the participation of students with disabilities in formal vocational education was insignificant” (†U.u/Malle 2016:109).

7.7.11. Ausbildung von Gemeindegesundheitspersonal in Malawi

Training community healthcare workers on the use of information and communication technologies: a randomised controlled trial of traditional versus blended learning in Malawi (↑U.u/Malawi: Mastellos, et al., 2018)	
Ziele	<p>Ein Kurs zu IKT und eHealth wurde mit dem Ziel entwickelt, Grundkenntnisse und Computerkenntnisse zu vermitteln, damit Gemeindegesundheitspersonal (Community Healthcare Workers, CHWs) digitale Lösungen für die Gesundheitsversorgung nutzen kann. CHWs wurden entweder einem gemischten (mit IKT) oder einem traditionellen Lernkurs (ohne IKT) zugeordnet. Die Kenntnisse und die Einstellung⁴⁷ der CHWs zum Einsatz von IKT und ihre Zufriedenheit mit einem traditionellen oder einem „<i>blended learning</i>“-Ansatz wurden bewertet.</p>
Methoden	<p>Kenntnisse und Haltung zum Einsatz von IKT wurden vor und nach dem jeweiligen Kurs beurteilt. In einem Pilotkurs mit 20 CHWs wurden zwei Fragebögen entwickelt und auf Validität und Zuverlässigkeit getestet.</p> <p>Nach der Validierung wurde eine randomisierte kontrollierte Studie durchgeführt, um die Wirksamkeit der beiden Lernansätze zu bewerten. Insgesamt nahmen 40 CHWs teil, wurden nach Position, Geschlecht und Computererfahrung geschichtet und mithilfe der Block-Randomisierung der traditionellen Lerngruppe oder der „<i>blended learning</i>“-Gruppe zugeordnet. In der Analyse wurden die mittleren Unterschiede pro Element, vor und zwischen den Gruppen für jeden Ansatz unter Verwendung von gepaarten bzw. ungepaarten t-Tests berechnet.</p>
Ergebnisse	<p>Die Lernergebnisse der TeilnehmerInnen verbesserten sich unabhängig von der Art des Kurses. Sowohl beim kombinierten als auch beim traditionellen Lernen wurden einzigartige Stärken und Schwächen im Vergleich zueinander festgestellt.</p> <p>Es gab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Haltung zu IKT. Die Zufriedenheit mit dem Kurs war in beiden Gruppen insgesamt hoch. Den TeilnehmerInnen der „<i>blended learning</i>“-Gruppe fiel es jedoch schwerer, dem Inhalt des Kurses zu folgen.</p>

⁴⁷ „attitude“

7.7.12. Familienplanungsdienste in Tansania

An analysis of pre-service family planning teaching in clinical and nursing education in Tanzania (†U.u/Tanzania: Muganyizi, et al., 2014)	
Ziele	Die Verbesserung der Unterstützung für Familienplanung (FP) in Tansania war ein Hauptziel dieser Studie. Durch eine qualitätsvollere Unterstützung von FP-Diensten, einschließlich der Verbesserung des Berufsschulunterrichts zu diesem Thema, könnte die Prävalenz von Verhütungsmitteln verbessert werden. Mit dieser Studie sollten Lücken im vorbereitenden FP-Unterricht aufgedeckt und Möglichkeiten zur Stärkung der Ausbildung aufgezeigt werden.
Methoden	<p>Die Daten wurden in medizinischen Fakultäten und in einer (repräsentativen) Auswahl von Berufsschulen mit Hilfe von Interviews erhoben. Einbezogen wurden Pflegekräfte, Assistant Medical Officers (AMO), Clinical Officers (CO) und Assistant Clinical Officers. Insgesamt wurde in 35 Institutionen der FP-Unterricht evaluiert, darunter 30 Berufsschulen und universitäre Einrichtungen.</p> <p>Für die Interviews wurden teilstrukturierte Fragebögen verwendet. Dokumente wurden hinsichtlich ihrer Eignung als kompetenzbasiertes FP-Lehrmittel anhand vordefinierter Kriterien bewertet. Quantitative Daten wurden unter Verwendung von EPI Info 6 analysiert und qualitative Daten wurden manuell mit einer Inhaltsanalyse analysiert.</p>

Ergebnisse	<p>Die meisten bewerteten Lehrpläne⁴⁸ erfüllten nicht die Kriterien für einen angemessenen Unterricht in FP. Der Unterricht in FP erwies sich als „theoretisch, schlecht geführt und in Richtung kurz wirksamer Methoden verzerrt“.⁴⁹</p> <p>Nur 22,9% aller Berufsschulen verfügten über Systeme, mit denen Absolventinnen ausgebildet werden können, die später FP-Methoden effektiv anwenden könne.</p> <p>Nur 23,3% (n = 7) der Berufsschulen verfügten über Kompetenzlabore. Allerdings waren 76% (n = 22) entweder in unmittelbarer Nähe von FP-Kliniken oder anderweitig mit FP-Kliniken verbunden. In keinem der universitären Studiengänge wurde FP in einem eigenen Lehrkrankenhaus praktiziert.</p> <p>Von den 11 vorbereitenden Lehrplänen erfüllte nur einer die Kriterien für die Eignung des FP-Unterrichts. Lehrkräfte waren besorgt über die mangelhaften praktischen Fähigkeiten der AbsolventInnen und das Fehlen von Unterrichtsmaterial.</p>
-------------------	---

48 „curricula“

49 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“theoretical, poorly guided, and skewed toward short acting methods”* (†U.u/Tanzania: Muganyizi, et al., 2014:1).

7.7.13. Farmer-to-Farmer-Extension in Tanzania

Is farmer-to-farmer extension effective? The impact of training on technology adoption and rice farming productivity in Tanzania (↑U.u/Tanzania: Nakano, et al., 2018)	
Ziele	<p>In der landwirtschaftlichen Ausbildung wird der Einsatz von moderner Technik als potentiell wirksame Methode getestet, um die Produktivität zu steigern und die ländliche Armut zu lindern. Da es unmöglich ist, alle LandwirtInnen in SSA direkt auszubilden, ist es von entscheidender Bedeutung, zu untersuchen, inwieweit Ansätze, die einer kleinen Anzahl von Landwirten vermittelt werden, sich bei nicht ausgebildeten LandwirtInnen verbreiteten.</p> <p>In dieser Studie unter kleinbäuerlichen Reisproduzenten wurde untersucht, auf welchen Wegen sich neue Ansätze verbreiten, um ein ländliches Bewässerungssystem in Tanzania zu betreiben.</p>
Methoden	<p>Die Studie verglich die Leistung von drei Kategorien von LandwirtInnen: HauptlandwirtInnen (die eine intensive Vorbereitungsschulung in einem örtlichen Schulungszentrum erhielten); ZwischenlandwirtInnen (die von den HauptlandwirtInnen ausgebildet wurden); und andere LandwirtInnen ohne Vorbildung dieser Art.</p> <p>Die Studie sammelte und analysierte einen Fünfjahres-Panel-Datensatz für Haushalte und schätzte Differenz-in-Differenz-Modelle, um zu bewerten, wie sich die Leistungen entwickeln, wenn die Technologien von den ausgebildeten LandwirtInnen auf die einfachen LandwirtInnen übergehen.</p> <p>Um den den Prozess des technologischen Übertragungseffekts zu entwirren, untersuchte die Studie auch, inwieweit das soziale und geografische Netzwerk mit den Haupt- und ZwischenlandwirtInnen die Übernahme von Technologien durch die einfachen LandwirtInnen beeinflusste.</p>

Ergebnisse	<p>Die Studie ergab, dass die einfachen LandwirtInnen, die Verwandte oder Wohnnachbarn eines Schlüssel- oder Zwischenlandwirts waren, mit größerer Wahrscheinlichkeit neue Technologien einführten als diejenigen, die dies nicht waren. Infolgedessen stiegen die Einführungsquoten für die Schlüsseltechnologien der LandwirtInnen unmittelbar nach dem Training, die der nicht ausgebildeten einfachen LandwirtInnen holten nach einiger Zeit auf.</p> <p>Mit der Verbreitung der Technologien stieg der Ertrag der Reisfelder der wichtigsten LandwirtInnen von 3,1 auf 5,3 Tonnen pro Hektar, während der Ertrag der normalen Landwirte von 2,6 auf 3,7 Tonnen pro Hektar stieg.</p> <p>Die Ergebnisse legten die Wirksamkeit und das praktische Potenzial von Farmer-to-Farmer-Erweiterungsprogrammen für Kleinlandwirte in SSA als Alternative zum konventionellen Farmer-Trainingsansatz nahe.</p>
-------------------	--

7.7.14. KindergärtnerInnenausbildung in Ghana

Impacts of Pre-Service Training and Coaching on Kindergarten Quality and Student Learning Outcomes in Ghana (↑U.w/Ghana: Wolf, 2018)	
Ziele	In dieser Studie wurde ein Programm evaluiert, das die ghanaischen KindergärtnerInnen während des Vorbereitungsdienstes durch Mentoring und Präsenztraining ⁵⁰ unterstützen soll. Es wurden verschiedene potentielle Hindernisse für die Lehrqualität und die Lernergebnisse untersucht.
Methoden	<p>Das „Fast-track Transformational Teacher Training program“ wurde in den Studienjahren 2015-2016 und 2016-2017 in der westlichen Region Ghanas evaluiert. Die randomisierte Kontrollstudie wurde im Register der American Economic Association für randomisierte kontrollierte Studien eingetragen. Zu den TeilnehmerInnen gehörte die gesamte Kohorte von KG-LehramtsanwärterInnen, die 2015 die Lehrveranstaltungen des Holy Child College of Education abschlossen.</p> <p>Eine Grunderhebung wurde im Juni 2015 durchgeführt, als die Lehramtsstudenten ihre Lehrveranstaltungen vor dem Praktikumsjahr beendeten. Danach wurden 137 Lehramtsstudenten nach dem Zufallsprinzip in eine Behandlungsschule (23 Schulen) oder eine Kontrollschule, die „business as usual“ praktizierte, eingewiesen (23 Schulen). Unter Verwendung einer zufälligen Zuordnung wurden 69 LehrerInnen der Behandlungsgruppe und 68 LehrerInnen der Kontrollgruppe zugeordnet. Die Baseline-Umfrage wurde vor der Randomisierung und vor dem Lehrjahr durchgeführt und sammelte grundlegende demografische Informationen, Sprachkenntnisse und grundlegende Vorkenntnisse der SchülerInnen.</p>

⁵⁰ „mentorship and in-classroom training“

Ergebnisse	<p>Die Ergebnisse zeigten, dass das Programm die Kenntnisse und die Umsetzung des nationalen Lehrplans für Einzelpersonen sowohl als Lehramtsstudenten als auch im folgenden Jahr als neu qualifizierte Lehrkräfte verbesserte. Es gab unterschiedliche Auswirkungen auf das berufliche Wohlbefinden, erhöhte die persönliche Leistung und Motivation, verringerte aber die Arbeitszufriedenheit der KG-LehramtsanwärterInnen. Es gab unterschiedliche Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität, mit einer Zunahme des von Kinder-zentrierten Lernens,⁵¹ aber einer Abnahme in anderen Aspekten der Qualität.</p> <p>Es gab keine Auswirkungen auf die Lernergebnisse der KG-LehramtsanwärterInnen. Die Ergebnisse hoben Herausforderungen auf Systemebene hervor, die sich sowohl aus der Entsendung von KG-LehramtsanwärterInnen zum Arbeitsplatz als auch aus dem Fehlen von Unterstützung im ersten Jahr am Arbeitsplatz ergeben.</p>
-------------------	--

51 „child-led learning“

Kapitel 8. Modelle für Gestaltung, Entwicklung und Bereitstellung von Berufsbildung

Dieses Kapitel betrachtet Fragestellungen zu Berufsbildungsmodellen, welche in der Forschungsliteratur diskutiert werden. Dies beinhaltet Aspekte zum Entwurf und zur Entwicklung und Bereitstellung von Berufsbildung, inklusive pädagogischer oder programmatischer Vorschläge (FF7a, FF7d). Hierbei werden auch die charakteristischen Dimensionen der Berufsbildung betrachtet, wie z. B. die kooperative Dimension und die zeitliche Dimension (Fernunterricht, „*blended learning*“, Lernortkooperationen, berufsbegleitendes, berufsbezogenes, schulisches Lernen, FF7b/e) sowie die beiden Dimensionen der Formalität (formell vs. informell) des Lehrens und Lernens (FF7c, Kapitel 4.4). Diese Diskussion verlangt notwendigerweise die Wiederholung einiger Elemente aus der Darstellung in Kapitel 6.

Schlussfolgerungen dieses Kapitels

Da ein möglichst praxisrelevanter Ausbildungsansatz in allen Studien präferiert wird, ordnen die Autoren die aktuell praktizierten Ausbildungsmodelle nach ihrer Praxisnähe (kooperative Dimension), wie im Folgenden kurz beschrieben.

Als Typ K1 Modelle werden überwiegend theorielastige Ansätze beschrieben, die als erfolgreich in den Gesundheitsberufen, in der LehrerInnenbildung und im handwerklichen Bereich z. B. in Südafrika, Kamerun, Uganda und Kenia beschrieben werden.

Als Typ K2 wurden Programme identifiziert, die schulische Ausbildung mit einem großen (teils gleichwertigen) Praxisanteil, ähnlich dem dualen System, anstreben. Sie wurden von vielen SSA-Staaten (Äthiopien, Mosambik, Mali, Malawi, Botswana, Tansania) erprobt, da sowohl geringe theoretische Kenntnisse als auch unzureichende Praxiserfahrung als hemmend für den erfolgreichen Start in das Berufsleben erkannt wurden. Die teilweise geringen Erfolge bei der Umsetzung (Äthiopien) der dualen Ansätze resultieren vor allem aus mangelhafter Zusammenarbeit mit der Industrie und aus Schwierigkeiten bei der Verzahnung theoretischer und praktischer Ausbildungsbereiche (z. B. veraltete Curricula).

Typ K3. Ansätze – die eine informelle Ausbildung umfassen – sind in allen SSA-Staaten zu finden. Sie gestalten die Ausbildung in der Regel fast ausschließlich am Arbeitsplatz. Obwohl diese Ausbildungsform zum Teil sehr etabliert ist, gilt sie als zu wenig von der Berufsbildungspolitik wahrgenommen und einbezogen.

Es wird vorgeschlagen, diese Ansätze zukunftsfähiger zu gestalten, indem technologiebezogene IKT-basierte Ansätze, die auch einen berufsbezogenen Fernunterricht zulassen, stärker in den Fokus rücken (Studien aus Nigeria, Uganda, Tansania, Simbabwe, Gambia, Südafrika).

Des Weiteren werden verschiedene Modelle beruflicher und betriebsbezogener Weiterbildung vorgestellt (Kurzzeitkurse zu aktuellen Themen, mentoring-basierte Kurse, informelle Alphabetisierungskurse zur Erhöhung der Ausbildungsreife im informellen Sektor, Multiplikatorenmodelle), die eingesetzt werden können, um die Ausbildung praxisrelevanter zu gestalten, ohne dass zugleich das gesamte System der Berufsausbildung verändert werden müsste.

Die Autoren setzen sich ferner mit den pädagogischen Anforderungen an Auszubildende und Lehrende auseinander und kommen zu dem Schluss, dass ein stärkeres Gewicht auf die an der Praxis ausgerichtete Lehrendenausbildung und -fortbildung gelegt werden muss. Ziel sollte es sein, eine interaktive Ausbildung anzubieten, in der authentische praxisrelevante Aufgaben gelöst werden. Der große informelle Ausbildungssektor muss dabei ebenfalls einbezogen werden.

Wie in den anderen Kapiteln stellen die folgenden Abschnitte einzelne Aspekte der obigen Kapitelzusammenfassung dar.

8.1. Programmatistische und pädagogische Programmmentwürfe

Die U-Veröffentlichungen belegen eine Reihe von verschiedenen programmatischen Entwürfen, die in SSA zu finden sind. Grundsätzlich lassen sich die Ansätze der beruflichen Erstausbildung danach einordnen, inwieweit sie praktische Komponenten umfassen:

1. **Typ K1.** Formalisierte College-basierte Kurse (Schwerpunkt auf theoretischer Lehre, beispielsweise mit 80% College-basiertem Lernen und 20% Lernen am Arbeitsplatz),
2. **Typ K2.** Formalisierte Ansätze mit zwei Lernorten (etwa 70% Lernen am Arbeitsplatz und 30% in einem Lernzentrum, entsprechend einem Beispiel aus Äthiopien; †Äthiopien: Krishnan & Shaorshadze, 2013),
3. **Typ K3.** Ansätze „ausschließlich am Arbeitsplatz“ (fast ausschließlich Lernen am Arbeitsplatz, „on the job“, mit geringer oder fehlender theoretischer Komponente).

Insgesamt entsprechen diese Typen verschiedenen Aspekten innerhalb der kooperativen (transversalen) Dimension (Abschnitt 4.5). In Bezug auf die Formalität könnten die Ansätze in Typ 3 sowohl als (teilweise) formell wie auch als informell eingestuft werden, abhängig von der Auffassung der Bildungspolitik in der entsprechenden Region (Relevanz für eine staatlich regulierte Wirtschaft oder für die Schattenwirtschaft) hinsichtlich der Formalität der Berufsbildung (Kapitel 4). Jede dieser Arten kann sowohl „expansiv“ oder „restriktiv“ sein (siehe Kapitel 4). Neben Typ K1, K2 und K3 ergab die Analyse der

U-Literatur zwei weitere Kategorien, die sich sowohl auf die kooperative als auch auf die zeitliche (longitudinale) Dimension beziehen:

4. **Typ Z4.** Technologie-unterstützter Fernunterricht (sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene);
5. **Typ Z5.** Betriebliche Ausbildung („*in-service approaches*“) und berufliche Weiterbildung (CPD).

Diese Liste umfasst nicht alle möglichen Ansätze. Die genannten fünf Modelle (K1, K2, K3, Z4, Z5) kommen jedoch am häufigsten in der Literatur vor.

8.1.1. Formale collegebasierte-basierte Kurse (Typ K1)

In den U-Veröffentlichungen werden häufig formale, berufsschulische Ansätze in Betracht gezogen. Die Veröffentlichungen enthalten verschiedene Beispiele aus zahlreichen Wirtschaftsbereichen, von denen einige in diesem Abschnitt näher beschrieben werden.

Dazu gehört ein vierjähriger Kurs im Gesundheitswesen, im pharmazeutischen Bereich (ein Jahr Grundlagen und drei Jahre Berufsstudium, [↑Südafrika: Summers, et al., 2001](#)), eine berufsschulzentrierte Erstausbildung von LehrerInnen („*ITE*“, „*initial teacher education*“) mit einer Dauer von 1 bis 3 Jahren (z. B. [↑Kamerun: Wohlfahrt, 2018](#); siehe auch [↑Uganda: Tukamushaba & Xiao, 2012](#)) sowie weitere Kurse an staatlichen, privaten oder kirchlichen Berufsschulen ([↑Simbabwe: Samkange, 2013](#)). Auch SchülerInnen, die eine landwirtschaftliche Ausbildung anstreben („*ATVET*“, „*agricultural technical and vocational education*“, [↑Äthiopien, Benin: Walker & Hofstetter, 2016](#)) oder die im Bereich Tourismus tätig sein möchten ([↑Uganda: Tukamushaba & Xiao, 2012](#)), können in der Regel formale, berufsschulische Angebote wahrnehmen. Dies gilt auch für viele handwerkliche Berufe. Ungefähr 150 Schulen für landestypische Handwerkskunst in Kamerun bieten etwa zweijährige Ausbildungen in den Bereichen Tischlerei, Töpferei, Maurerei und Landwirtschaft an ([↑Kamerun: Che, 2007](#)).

In Sambia können formalisierte theorielastige Programme für LehrerInnen und Führungskräfte im Bereich der Berufsbildung besucht werden. Diese Programme führen zu einem „*Bachelor of Education*“ an der University of Zambia. Grundlage für diese Angebote ist eine Kooperation der University of Bolton (UK) mit dem Ministerium für Wissenschaft, Technologie und Berufsbildung (Ministry of Science, Technology and Vocational Training, MSTVT; [↑Sambia: Smith, 2010](#)).

8.1.2. Formalisierte Ansätze mit zwei Lernorten (Typ K2)

In den U-Veröffentlichungen werden Ansätze, die explizit als „*duale Ansätze*“ bezeichnet werden, nur in drei Fällen behandelt. Duale Systemansätze auf nationaler Ebene sind derzeit in Äthiopien ([↑Äthiopien: Krishnan & Shaorshadze, 2013](#)) und in Mosambik ([↑Botswana, Guinea, Kenia, Mosambik, Südafrika, Uganda: Sandirasegarane, et al., 2016](#)) zu erkennen. Auf Programmebene wird dies nur in einem Fall, in Malawi, in den U-Veröffentlichungen besprochen ([↑Malawi: Safford, et al., 2013](#)). Weitere Hinweise zu einem

dualen Ansatz gibt es in Mali ([†Sierra Leone: Kingombe, 2011](#)) und Botswana ([†Namibia: Galguera, 2018](#)).

Status des dualen Ansatzes in Äthiopien

Einer Studie zufolge ist Äthiopien daran interessiert, deutsche Modelle für die Berufsausbildung zu übernehmen bzw. dem eigenen nationalen Kontext anzupassen. Die Studie konstatiert, dass „*Auszubildende in Äthiopien [...] 70% ihrer Ausbildungszeit in dem Programm mit praktischer Ausbildung*“ zubringen. Hochschulen, die LehrerInnenausbildung im Bereich Berufsbildung anbieten, werden „*von der Regierung beauftrag, potentielle ArbeitgeberInnen zu identifizieren, die Lehrerfahrung bieten können*“ ([†Äthiopien: Krishnan & Shaorshadze, 2013](#)).¹ Das deutsche duale System dient in vielen Staaten als Vorbild, aber es wird festgestellt, dass es „*bei der Umsetzung des dualen Systems eine Herausforderung ist, ein Unternehmen davon zu überzeugen, dass eine Teilnahme an der Berufsausbildung letztendlich zu seinem eigenen Nutzen*“ ist ([†ebd.](#)).² Es zeigt sich, dass einige Unternehmen trotz Erfolges, „*die Ausbildung von Auszubildenden als eine Belastung empfinden*“ ([†ebd.](#)).³ Dies zeigt sich auch in den unterschiedlichen Antworten von Befragten öffentlicher und privater Unternehmen. Während die befragten Verantwortlichen von staatlichen Unternehmen „*mit dem Berufsbildungssystem und der Qualität ihrer Absolventen zufrieden waren*“, erklärte ein Manager eines großen privaten Unternehmens, „*dass er nicht an der Ausbildung teilnehmen werde*“⁴ und lehnte es sogar ab, BerufsbildungsabsolventInnen einzustellen. Als Grund wurde angegeben, dass jemand ohne Ausbildung kostengünstiger sei und weniger Ansprüche geltend machen könne („*pocher*“ in [†Äthiopien: Krishnan & Shaorshadze, 2013](#)).

Status des dualen Ansatzes in Mosambik

An der Unversidade Pedagogica in Maputo werden Techniklehrer ausgebildet, die einen arbeitsbezogenen Unterricht an technischen Colleges durchführen. Dies ist jedoch noch nicht mit einem dualen Ansatz gleichzusetzen. Insgesamt sind die Informationen über die Entwicklungen in Mosambik spärlich. Werden die vorhandenen online auffindbaren Forschungsberichte betrachtet, führt das Land „*ein duales TVET ein, welches auf vorberuflicher Bildung in Grund- und Sekundarschulen aufbaut*“ ([†Botswana, Guinea, Kenia, Mosambik, Südafrika, Uganda: Sandirasegarane, et al., 2016](#)).⁵ SchülerInnen ab Klasse

1 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „TVET students in Ethiopia have to apprentice 70% of the time spent in the program“, with TVET colleges „tasked by the government to identify potential employers who can provide apprenticeship experience“ ([†Äthiopien: Krishnan, & Shaorshadze, 2013:1](#)). N 1)

2 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „challenge in implementing the dual system is that a company has to be convinced that participating in the apprenticeship scheme is ultimately to its own benefit“ ([†Äthiopien: Krishnan, & Shaorshadze, 2013:7](#)).

3 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „other companies resist [participation] and see TVET apprentices as a burden“ ([†Äthiopien: Krishnan, & Shaorshadze, 2013:18](#)).

4 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „expressed satisfaction with the TVET system and the quality of its graduates“, a manager of a large private company „stated that he would not participate in the apprenticeship“ ([†Äthiopien: Krishnan, & Shaorshadze, 2013:18](#)).

5 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „runs a dual vocational education and training program as a culmination of elementary and secondary-school VET programs“ ([†Südafrika, Guinea: Sandirasegarane, et al., 2016:108](#)).

6 verbringen „drei Jahre in einer praktischen Berufsausbildung und drei weitere Jahre in einer weiterführenden theoretischen und praktischen Ausbildung“⁶ (↑[ebd.](#)). Dieses Vorhaben hat – wie in Äthiopien – nur sehr begrenzt Erfolg (↑[ebd.](#)). Es ist von Problemen betroffen, wie etwa unzureichender Finanzierung, unangemessenem Unterricht (nicht auf einem international anerkannten Stand der Wissenschaften) und veralteten Lehrplänen (FF7b).

Status des dualen Ansatzes in Malawi

Ein Ausbildungsprogramm für Frauen in ländlichen Gebieten enthält „*duale akademisch-berufliche Komponenten*“ durch die Bereitstellung von „*simultanem Zugang zur Arbeit, Zugang zum Studium und Möglichkeiten zum Lernen*“ (↑[Malawi: Safford, et al., 2013](#)).⁷ Die Stipendiaten des „*Malawi Access to Teaching Stipendiums*“ (MATSS) arbeiten vier Vormittage pro Woche als LehrerassistentInnen in ländlichen Grundschulen. In der verbleibenden Zeit bilden sie sich weiter für ihre Qualifikation als LehrerInnen (Schwerpunktfächer: Mathematik, Physik, Biologie und Englisch). Ganz ähnlich dem Projekt zur Ausbildung von SchulassistentInnen, das auch in Deutschland, Sachsen, geläufig ist (Schulassistenten, d.h. Absolventen mit einem Techniker- oder Meisterabschluss in technischen Berufen arbeiten während ihres Lehramtsstudiums an der TU Dresden bereits als Assistenten für berufsschulische Lehrpersonen an einer berufsbildenden Schule (<https://www.schule.sachsen.de/23756.htm>, 10.07.2019). Die malawischen LehrerassistentInnen haben Zugang zu hoch strukturierten Materialien für das Fernlernen (sowohl für Praktika als auch für akademische Fächer) und werden von erfahrenen Lehrenden (Mentoren) betreut (↑[Malawi: Safford, et al., 2013](#)). Das Programm begann 2011 mit zwei Kohorten von jeweils 500 Frauen in vier Distrikten. Ein detaillierter Bericht über die Umsetzung dieses Programms ist in dem Konferenzbeitrag von Wolfenden (↑[Malawi: Wolfenden, et al., 2011](#)) zu finden.

Status des dualen Ansatzes in Mali

Mehrere Beiträge (↑[Südafrika, Äthiopien, Benin, Kamerun, Angola, Senegal, Mali: Walther, 2008](#), zusammengefasst in ↑[de Largentaye, 2009](#), und wiederum in: ↑[Sierra Leone: Kingombe, 2011](#)) geben Einblick in das duale System in Mali. Das System wurde 1997 offiziell eingeführt und kombiniert die von einem ausgebildeten Handwerker geleistete Betreuungsarbeit in der Ausbildung (80% der Ausbildungszeit) mit formellen Kursen in Ausbildungszentren (20%). Trotz der Bewertungen, die auf eine erhebliche Verbesserung der Qualifikationen und ihres Beitrags zur sozialen Eingliederung und zur Verbesserung der Beschäftigung hinweisen, bleibt der duale Ansatz in Mali

6 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*three years in limited practical training for a profession and then another three years in more advanced theoretical and practical training*“; students in tenth class enter a four-year training programme (↑[Südafrika, Guinea: Sandirasegarane, et al., 2016:108](#)).

7 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*dual academic-vocational components*“, through its delivery of „*simultaneous access to work, access to study and opportunities for reflection on learning*“ (↑[Malawi: Safford, et al., 2013:197](#)).

unbedeutend „mit etwa tausend Auszubildenden, die jedes Jahr einen Abschluss machen, verglichen mit den rund 300.000, die in den Arbeitsmarkt eintreten“.⁸

Um das duale Ausbildungssystem in Mali zu entwickeln, schlägt de Largentaye einige strukturelle Verbesserungen vor, beispielsweise die Kontrolle der Kosten pro Auszubildendem und die Einführung eines ordnungsgemäßen Ausbildungszeugnisses ([†de Largentaye, 2009](#)).

Status des dualen Ansatzes in Botswana

In Botswana wurde Ende der 1980er Jahre mit Unterstützung der (damaligen) GTZ der Versuch unternommen, duale Ansätze einzuführen. Dieses Vorhaben entwickelte sich jedoch weniger erfolgreich als erwartet ([†Botswana, Namibia: Galguera, 2018](#)). Galguera erklärt, dass Botswana „bei der Einführung des deutschen dualen Systems aufgrund seiner damals schwachen industriellen Basis gescheitert“ sei ([†Botswana, Namibia: Galguera, 2018](#)).⁹ In ähnlicher Weise beschreibt Wilson, dass in Botswana die Bemühungen zur Entwicklung einer Unternehmenskultur gescheitert seien und dass es unmöglich gewesen sei, den Integrationsgrad der deutschen Systemelemente (gemeint ist die Zusammenarbeit mit Sozialpartnern und Unternehmen – d. Red.) zu erreichen ([†Botswana: Wilson, 2000](#)).

8.1.3. Ansätze „ausschließlich am Arbeitsplatz“ (Typ K3)

Die Ausbildung Typ K3, ausschließlich am Arbeitsplatz („*apprenticeship*“), wird häufig erwähnt. Sie ist z. B. in Uganda ein wichtiger Bestandteil der Berufsbildung ([†Uganda: Bananuka & Katahoire, 2008](#))¹⁰ und spielt in ganz SSA eine unübersehbare Rolle, insbesondere im informellen Wirtschaftssektor. Hanson konstatiert, dass die meisten ArbeitnehmerInnen im informellen Sektor früher auf diese Weise ausgebildet wurden ([†Ghana: Hanson, 2005](#)). Die Rolle der Lehrprogramme würde über eine reine Berufsausbildung hinaus gehen und eine „*bemerkenswerte Mischung aus Arbeit, praktischer Ausbildung und moralischer Erziehung*“ enthalten ([†ebd.](#)).¹¹

Informelles Lernen findet auch in der Ausbildung zukünftiger traditioneller AugenheilpraktikerInnen in Nigeria statt ([†Nigeria: Ebeigbe, 2013](#)). 46% der Auszubildenden durchlaufen eine Ausbildung innerhalb des engsten Familienkreises und 37% lernen von entfernteren Verwandten ([†ebd.](#)). Nur 18% der Lehrlinge erhalten eher „*formale*“ Vereinbarungen (insbesondere einen unterschriebenen Vertrag) und ein Gehalt für ihre Arbeit ([†ebd.](#)).

8 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „with about one thousand apprentices graduating every year, as compared to the 300,000 or so entering the labour market“ ([†Sierra Leone: Kingombe, 2011:38](#)).

9 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „failed in its adoption of the German dual system due to its weak industrial base at that time“ ([†Botswana, Namibia: Galguera, 2018:108](#)).

10 Es sei darauf hingewiesen, dass sich der Begriff „Lehre“ auch auf die praktische Komponente formalisierter dualer Systemansätze beziehen kann (vgl. Äthiopien; auch deutsches duales System, d.h. Typ K2).

11 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „remarkable blend of work, practical training and moral upbringing“ ([†Ghana: Hanson, 2005:167](#)).

Ein weiteres Beispiel für informelle Ausbildung in der informellen Wirtschaft stellt die Ausbildung von TöpferInnen – bereits ab dem Kindesalter – in Kamerun dar (†Kamerun: Wallaert, 2008).¹² Mädchen ab sieben Jahren beginnen durch Beobachtung den Beruf zu erlernen. Nach einem mehrstufigen von Beobachtung und Wiederholung geprägten Lernprozess beenden die Lernenden mit 15 Jahren ihre Ausbildung. Nach einem Initiationsprozess und der Bindung an einen zukünftigen Ehemann wird der Berufsabschluss „durch eine Feier markiert, die impliziert, dass der Lehrling fähig ist, jede Art von Gefäß zu machen . . . “ (†ebd.).¹³ Diese Form der Berufsausbildung vom Typ K3 leistet nach Ansicht von Wallaert einen wesentlichen Bestandteil zur „sozialen Reifung“ der Auszubildenden. Laut dem Forschenden kann dies als eine Form des umfassenderen Lernens betrachtet werden (†ebd.).¹⁴ Aus Sicht der Autoren der vorliegenden Studie muss diese Form der Berufsausbildung nach ethischen Gesichtspunkten und Fragen des Kinderschutzes diskutiert werden.

Informelle Ausbildungen können jedoch auch formale Merkmale aufweisen. So kann beispielsweise eine ausschließlich betriebliche Ausbildung eindeutig in regulierten und steuerpflichtigen Branchen stattfinden. Von einigen Unternehmen in SSA wird diese Form der Berufsausbildung als Reaktion auf Qualifikationsdefizite der Mitarbeitenden und „als Strategie zur Verbesserung ihrer Wettbewerbsfähigkeit durch Anpassung an neue Fähigkeiten und Technologien“ verfolgt (†Ghana, Kenia, Tansania, Uganda: Kweka, et al., 2006).¹⁵ Atchoarena und Delluc (†Senegal, Mali: Atchoarena, & Esquieu, 2002, zitiert in †Südafrika: Oketch, 2007) weisen auf Unterschiede zwischen den frankophonen und den englischsprachigen Ländern hin. In der hier betrachteten U-Literatur (seit 2000) ist diese Unterscheidung jedoch nicht sehr auffällig. Stattdessen unterscheidet Walther (†Südafrika, Benin, Senegal, Kamerun, Marokko: 2006 und †Benin, Mali, Senegal, Togo: 2008) zwischen „Sahel-Typ“ und „Küsten-Typ“.

Lernen nach „Sahel-Typ“ beruht auf einem Ersatz für Familienbeziehungen zwischen ArbeitgeberInnen und Kindern (den Auszubildenden – d. Red.)¹⁶, d.h. es handelt sich um ein informelles Lernen innerhalb der Familie (†Walther, 2006). Laut Walther entstehen Schwierigkeiten durch „die unzureichende Qualifikation der MeisterInnen und die Unfähigkeit, bestimmte Konzepte oder Techniken zu theoretisieren“¹⁷ und „das Fehlen eines struk-

12 Anmerkung der Autoren. Diese Veröffentlichung ist ein Buchkapitel in †Stark, et al., (2008). Leider lag uns das gesamte Buch nicht vor, so dass es uns nicht möglich ist, eine Aussage darüber zu machen, ob und inwiefern Kinderschutz diskutiert wird.

13 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „marked by a celebration that implies that the apprentice is capable of making every type of vessel“ (†Kamerun: Wallaert, 2008:2).

14 Bei der Einbeziehung ausschließlich weiblicher Lehrlinge kann dieses spezifische Programm in Bezug auf FF12 betrachtet werden (Abschnitt §6.12.A). Dort wird darauf hingewiesen, dass traditionelle Geschlechterrollen die Teilnahme an der Berufsbildung beeinflusst haben, was in diesem Fall unmittelbar zuzutreffen scheint.

15 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „as a strategy for enhancing their competitiveness by adapting to new skills and technology“ (†Ghana, Kenia, Tansania, Uganda: Kweka, et al., 2006:2).

16 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „se distingue par le fait qu’il repose sur un substitut de relations familiales entre patrons et enfants“ (†Benin, Mali, Senegal, Togo: Walther, 2008:32).

17 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „l’insuffisante qualification des maîtres artisans et leur incapacité à théoriser certaines notions ou techniques“ (†Benin, Kamerun, Marokko, Senegal, Südafrika: Walther, 2006: 10).

turierten pädagogischen Fortschritts im Lernprozess“.¹⁸ Im Gegensatz zum Lernen in der Sahelzone Beruht das Lernen nach dem „Küsten-Typ“ (in Westafrika) auf der Grundlage einer „Geschäftsbeziehung zwischen dem/der ArbeitgeberIn und dem/der Auszubildende/n bzw. seiner/ihrer Familie“ (†Walther, 2006),¹⁹ d.h. einer Form des informell-formalen Lernens (vgl. Kapitel 4).

Ferner stellt †Höjlund (Tansania: 2013) fest, dass die traditionelle westafrikanische Lehrlingsausbildung (mit „formalen Verträgen, Ausbildungszeiten und Zertifizierung“)²⁰ gegenüber der Lehre in Tansania formaler ist (d.h. in Tansania ist sie informell-informell geprägt, vgl. Kapitel 4; vgl. auch †Ghana: Palmer, 2009).

8.1.4. Technologie-unterstützter Fernunterricht (Typ Z4)

Berufsbezogenen Fernunterricht nutzen die ArbeitnehmerInnen verschiedener Branchen. Dazu gehören LehrerInnen (†Simbabwe: Samkange 2013), MitarbeiterInnen des Gesundheitswesens (†Tansania: Nartker & Stevens, 2010) und ArbeiterInnen aus verschiedenen anderen Disziplinen (vgl. Angebote von der Makerere Universität, der Universität von Nairobi, der Universität von Addis Abbaba University und der Universität von Dar-es-Salaam (†Uganda: Openjuru, 2011)).²¹ Im Fernstudium oder in der berufsbegleitenden Weiterbildung können Technologien genutzt werden, die z. B. Mobiltelefone einbeziehen. Beispiele hierfür finden sich in der Ausbildung von LehrerInnen für Sozialwissenschaften (†Nigeria: Adedaja & Oluwadara, 2016) und von Krankenschwestern/-pflegern (Nutzung von SMS-Nachrichten für den Austausch zum Thema Anästhesie einmal monatlich; †Südafrika: Duys, et al., 2017).

Technologie an sich ist ein wichtiger Forschungsschwerpunkt, und die Literatur erwähnt häufig Auswertungen von technologieunterstützten Programmen. Zum Beispiel, wie BerufsschülerInnen der Elektrotechnik „ihr Wissen, das sie im Klassenzimmer oder in der Werkstatt erworben haben“ aktualisieren (†Nigeria: Chukwuedo, 2013).²² Weitere Programme umfassen E-Learning-Kurse (†Uganda: Openjuru, 2011) und kurzfristige computergestützte Schulungspakete (Gesundheitsberufe, †Gambia: Dawson & Joof, 2005).

18 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “l’absence de progression pédagogique structurée dans le processus d’apprentissage” (†Benin, Kamerun, Marokko, Senegal, Südafrika: Walther, 2006:10).

19 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “a commercial relationship between the employer, the apprentice and his family” (†Benin, Kamerun, Marokko, Senegal, Südafrika: Walther, 2006).

20 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “formal contracts, training periods and certification” (†Tansania: Höjlund, 2013:133).

21 Hierbei ist es wichtig zu beachten dass SSA Berufsausbildung zu bestimmten Berufen auch an Hochschulen stattfindet, wogegen die Ausbildung zu diesen Berufen in Deutschland im Ausbildungssystem und an Berufsschulen stattfindet.

22 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: need to [update] their knowledge beyond what is learnt in the classroom or workshop” (due in part to “challenges of insufficient resources” in the aforementioned settings: †Nigeria: Chukwuedo, 2013:122).

8.1.5. Betriebliche Ausbildung und berufliche Weiterbildung (Typ Z5)

Es sind weiterhin CPD- und berufsbezogene Berufsbildungsansätze (die nicht unter Typ K1-K3 oder Z4 fallen) erkennbar. Dazu gehören:

1. Multiplikatorenmodelle, in denen eine Reihe aktiver Fachleute in einem Sektor ihr neu erworbenes Wissen an andere weitergeben. Dies geschieht im industriellen Kontext beim Reisanbau in Tansania ([†Tansania: Nakano, et al., 2018](#)). Hier werden „20 LandwirtInnen . . . 12 Tage lang in einem nahegelegenen Ausbildungsinstitut in neuen Anbautechniken geschult“.²³ Diese „key farmers“ (Multiplikatoren) „hielten (dann) Schulungen auf einem Demonstrationsgelände ab und waren dafür verantwortlich, fünf weitere LandwirtInnen einzuladen, von denen erwartet wurde, dass sie später weitere LandwirtInnen (ordinary farmers) ausbilden“.²⁴
2. Nicht-formale Bildung für AnalphabetInnen und (weibliche) SchulabbrecherInnen ([†Ghana: Gaidzanwa, 2008](#)).
3. Mentoring-basierte Berufsbildung, die mit dem In-Class-Coaching und Erlebnislernen für teilnehmende KinderpflegerInnen („kindergarten teachers“) in Ghana kombiniert wurde ([†Ghana: Wolf, 2018](#)).
4. Kurze Kurse zur Vermittlung spezifischer Kompetenzen (mit einer Dauer von bis zu 10 Tagen), die sich an TeilnehmerInnen von Berufsbildungskursen richten, z. B. an die KenianerInnen, die im Umgang mit Solarpaneelsystemen ausgebildet werden ([†Kenia: Simiyu, et al., 2014](#)). Derartige kurze Kurse sind in verschiedenen Bereichen zu finden.
5. Andere CPD-Kurse mit Angeboten zu verschiedenen, sich speziell an LehrerInnen richtenden Inhalten. Dies umfasst Ad-hoc-Themen, darunter „pädagogische Fähigkeiten“ und „neue Lehrplanprogramme“ ([†Kenia: Onderi & Croll, 2008](#); auch vgl. [†Kamerun: Lange, 2014](#); [†Kamerun: Lange & Benavot, 2016](#)).²⁵

Die Vielfalt anderer CPD- und In-Service-Ansätze ist repräsentativ für die breite Palette an Berufsausbildungsformen, die in den U-Veröffentlichungen zu finden sind. Dies spiegelt die Vielfalt der Berufsbildungsanbieter (siehe FF19) und der Länderkontexte (siehe FF16) wider. Auffallend ist das relativ geringe Vorkommen von Berufsbildungsansätzen, die spezifisch dual sind (Typ K2). Einige Studien geben zu bedenken, dass Modelle, die in westlichen Kontexten erfolgreich sind, möglicherweise nur bedingt für die sozialen und ökonomischen Gegebenheiten in SSA geeignet sind (z. B. begrenzte Beteiligung privater Unternehmen; ([†Äthiopien: Krishnan, & Shaorshadze, 2013](#)); und unzureichende Finanzierung: [†Südafrika, Guinea: Sandirasegarane, et al., 2016](#)).

23 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „20 farmers . . . were trained on new cultivation technologies at a nearby training institute for 12 days“ ([†Tansania: Nakano, et al., 2018:2](#)).

24 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „held training sessions at a demonstration plot, [where they were] responsible for inviting five additional farmers [who] were expected to later train other non-trained ‘ordinary farmers’.“ ([†Tansania: Nakano, et al., 2018:2](#)).

25 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „pedagogical skills“ und „new curriculum programmes“ ([†Kenia: Onderi, & Croll, 2008:365](#)).

8.1.6. Anerkennung der informellen Berufsbildung

Einige Länder erkennen informelles Lernen für weiterführende staatliche Ausbildungen an („*Anerkennung von früherem Lernen*“, „*RPL*“, „*recognition of prior learning*“). Südafrika verfügt laut Hlongwane über das am weitesten entwickelte System zur Anerkennung von traditionellem Lernen in den SSA-Ländern (†Südafrika, Mauritius, Namibia, Seychellen: Hlongwane, 2018). Nduna gibt an, dass Südafrika im Jahr 2015 den Entwurf für eine teilweise Anerkennung des informellen Lernens (im Teilrahmen für Hochschulqualifikationen; HEQSF)²⁶ veröffentlicht hat.

Dies würde es Einzelpersonen ermöglichen, sich innerhalb und zwischen nicht abgeschlossenen und zertifizierten Qualifikationen zu bewegen und innerhalb von Qualifikationsprogrammen fortzuschreiten (†Südafrika: Nduna, 2017). Die Autorin fügt hinzu, dass dies auch die „*Beseitigung der unfairen Diskriminierung in der Vergangenheit in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung und Beschäftigung*“ beschleunigte (†ebd.:285).²⁷

Mauritius, Namibia und die Seychellen haben nationale politische Leitlinien für die Anerkennung von traditionellem Lernen entwickelt. In Namibia haben die Community Skill Development Centres (COSDEC), die geschaffen wurden, um den hohen Abbruchquoten zu begegnen, einen forschungsbasierten Ansatz für die Lehrplanentwicklung für informelles Lernen eingeführt (siehe auch †Burkina Faso: Sawadogo, 2012). Lokale Markteinschätzungen und Studien wurden verwendet, um „*Schulungsprogramme zu entwickeln, die die tatsächlichen Marktchancen widerspiegeln, die ihren Lernenden zur Verfügung stehen*“ (†Namibia: Galguera, 2018: 133).²⁸ Basierend auf diesen Informationen hat COSDEC seine Ausbildung diversifiziert und sowohl lange als auch kurze Kurse für unterschiedliche Fähigkeiten und mit verschiedenen Produktschwerpunkten durchgeführt. Umfragen in sieben Ländern stützen diesen Ansatz und zeigen, dass informelle Schulungsprogramme nur dann effektiv sind, wenn sie auf die sozialen und wirtschaftlichen Situationen zugeschnitten sind, die sie verbessern oder entwickeln sollen (†Angola, Äthiopien, Benin, Kamerun, Senegal; Morocco: Walther & Filipiak, 2007).

Unsere Analyse zeigt, dass das staatliche Uganda Vocational Qualification Framework die Bewertung von traditionellem Lernen und die Anerkennung von formaler und nicht formaler Ausbildung aufnimmt (†Uganda: Regierung, 2008). Der „*Formal Education Pathway*“ des Landes ermöglicht nicht formal Ausgebildeten im Handel das Handelstest-zertifikat („*Trade Test Certificate*“). Mit diesem Zertifikat ist der Zugang zu technischen und landwirtschaftlichen Schulen sowie Fachhochschulen möglich. Damit wiederum könnten Studierende über weitere Schritte zum Hochschulabschluss gelangen (†Uganda: Regierung, kein Datum).

26 Draft Recognition of Prior Learning Policy for the Higher Education Qualifications Sub-Framework (HEQSF)

27 „*the redress of past unfair discrimination in education, training and employment opportunities*“ (†Südafrika: Nduna 2017:285).

28 Local market assessment and design studies were used „*to develop training programs that are reflective of the real market opportunities available to their learners*“ (†Namibia: Galguera, 2018: 133).

Ein weiteres Beispiel für die Anerkennung von traditionellem Lernen stammt aus Kenia.²⁹ Wir verweisen außerdem auf die Veröffentlichung der (International Labour Organization, ILO), welche sich mit Fragen der informellen Ausbildung und ihrer Anerkennung auseinandersetzt (↑ILO, 2012). Auch die Publikationen von Palmer (↑Ghana: Palmer, 2009) und Sawadogo (↑Burkina Faso: Sawadogo, 2012) gehören in diesen Themenbereich.

8.2. Pädagogische Ansätze (FF7e)

In diesem Unterkapitel betrachten wir Unterrichtsansätze im beruflichen College, die teilweise praktische Komponenten enthalten. Lehransätze in Bezug auf Unterrichtsaktivitäten im Rahmen von Berufsbildungsprogrammen (U-Veröffentlichungen) sind:

1. Anstreben der interaktiven Pädagogik,
2. Einsatz nicht-interaktiver (vorlesungsorientierter) Ansätze, die gelegentlich auch auf Vorlesungen ausländischer Gäste ausgerichtet sein können,
3. Interesse am Einsatz von IKT für das Lehren und Lernen.

8.2.1. Interaktive Pädagogik: Authentische Aufgaben

In der gesichteten Literatur gibt es häufig Hinweise auf interaktives Lernen. Allerdings fehlen klare Informationen über die Art und Weise, wie interaktive Pädagogik in der Ausbildung konkret umgesetzt werden kann. Dieses ist auch auf den oft theoriebezogenen Fokus der U-Veröffentlichungen zurückzuführen.³⁰ Zwei Veröffentlichung erwähnen pädagogische Ansätze mit klaren Details zur praktischen Umsetzung:

1. Safford und KollegInnen weisen darauf hin, dass „*die wichtigsten Bestandteile (von Engeström) für effektives Lernen*“ darin bestehen „*authentische Aufgaben und Interaktionen mit anderen*“) in den Vordergrund zu stellen (↑Malawi: Safford, et al., 2013),³¹
2. Lange und Benavot charakterisieren die Idee des „*lernerorientierten Unterrichts*“ als zentrales Element der Lehrerausbildung (↑Kamerun: Lange & Benavot, 2016).³²

Weitere Hinweise finden sich in einer Reihe anderer U-Veröffentlichungen. Cunningham und KollegInnen nennen spezifische Details zum *aktiven Lernen* (↑Tansania: 2017). Die Entwicklung eines Notfallpflege-Studiums in Tansania basiert auf einem „*aktiven Lernansatz*“ und folgt andragogischen³³ Grundsätzen, beispielsweise der Berücksichtigung

29 Kenya National Qualifications Authority, <http://www.knqa.go.ke/recognizing-prior-learning>

30 Wir stellen fest, dass in der Literatur zur Lehrerausbildung in SSA (z. B. Haßler et al., 2018 und darin enthaltenen Referenzen) sowie in der Literatur zur allgemeinen Berufsbildung in Deutschland effektive Modelle der Berufsbildungspädagogik untersucht werden.

31 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*Engeström's key 'ingredients' for effective learning*“, „*authentic tasks and interactions with others*“ (↑Malawi: Safford, et al., 2013:197);

32 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*learner-oriented teaching*“ (↑Kamerun: Lange & Benavot, 2016:21).

33 <https://de.wikipedia.org/wiki/Andragogik>

der Erfahrungen der SchülerInnen „*bei der Anwendung neuer Informationen, die den derzeitigen Standardpraktiken in Einrichtungen widersprechen*“. In diesem Fall werden die „*TeilnehmerInnen ermutigt, ihre Erfahrungen, Herausforderungen und Alltagssituationen bezüglich der Lernaktivitäten mit anderen TeilnehmerInnen auszutauschen*“, um allen die Möglichkeit zu geben, „*ihr bisheriges und neues Wissen zu verbinden*“.³⁴ Der Kurs basiert durch den Einsatz solcher Übungen und Simulationen auf einer durchgängig interaktiven Pädagogik.

Wir weisen auf das OER4Schools Programm und die daraus entstandenen Veröffentlichungen hin.³⁵ Der OER4Schools Ansatz ist insofern einzigartig, als das gesamte Programm als offene Bildungsressource neben Forschungspublikationen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, frei verfügbar ist. Es ist daher möglich, die Forschungsergebnisse auf die genauen Ressourcen zu beziehen, die zur Erreichung dieses Ziels verwendet wurden (†Sambia: Haßler, et al., 2018; und Verweise darin).

8.2.2. Nicht interaktive (vorlesungsorientierte) Ansätze

Frontalunterricht, oft prüfungsorientiert, scheint in der schulischen Berufsbildung vorherrschend zu sein. Dies wird sowohl durch U-Veröffentlichungen und durch weitere Berichte gestützt. Zum Beispiel beschreibt ein UNEVOC-Bericht, „*ein stark etablierter prüfungsorientierter Ansatz bei der Umsetzung von Lehrplänen ist ein weiteres Hindernis, das die Entwicklung nigerianischer Berufsbildung behindert*“ (†UNESCO-UNEVOC, 2012: 12).³⁶

Ebenso wird in Tansania festgestellt, dass die Lehrerausbildung vorwiegend auf Frontalunterricht basiert und von AusbilderInnen angeboten wird, denen „*Erfahrung und Fachwissen*“³⁷ fehlen, wodurch eine Kluft zwischen Theorie und Praxis geschaffen wird (†Tansania: Hardman, et al., 2012). Eine Untersuchung der Vorlesungspraxis am Sunyani Polytechnic, einer ghanaischen Institution, die Berufsbildungsprogramme bereitstellt, zeigt auch, dass es die Mehrheit der Dozenten am bequemsten findet, auf „*traditionelle Art und Weise*“ (Kreide und Tafel, diktierter Notizen)³⁸ zu unterrichten (†Ghana Bonsu, et al., 2013).

Diese Unterrichtsmethoden wurden auch in Berufsbildungsprogrammen eingesetzt, an denen GastdozentInnen teilnahmen, die jeweils zwei Wochen im Monat zur Unterstützung der Ausbildung von PflegerInnen in Ghana anwesend waren (†Ghana: Bell,

34 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*when applying new information that may contradict current standard practices at facilities*“, „*participants were encouraged to share their experience, challenges, and daily situations regarding the learning activities*“, „*blend their past and new knowledge*“ (†Tansania: 2017:2).

35 Projekt: www.oer4schools.org; Veröffentlichungen: <https://bjohas.de/Publications>.

36 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*Strongly established examination-oriented approach to curricula implementation is one more obstacle preventing Nigerian TVET from due development*“ (†UNESCO-UNEVOC, 2012:12).

37 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*experience and expertise in primary education*“ (†Tansania: Hardman, et al., 2012:827).

38 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*using traditional ways of teaching (chalk and blackboard and handouts dictating notes)*“ (†Ghana: Bonsu, et al., 2013:16).

et al., 2014). Es ist jedoch ineffektiv, Bildung auf diese Art und Weise zu vermitteln (vgl. ↑Moon, et al., 2013, „bricks and mortar“). Darüber hinaus ist es selbstverständlich möglich, dass die Durchführung von Vorlesungen durch GastdozentInnen dazu führt, dass sich das didaktische Repertoire von AusbilderInnen in Berufsbildungseinrichtungen erhöht. Dabei werden häufig alternative pädagogische Methoden mit technologiebasierten Ansätzen vorgestellt (↑Südafrika: Duys, et al., 2017).³⁹

8.2.3. Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)

Im Einklang mit den globalen Trends im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) in der Bildung wurde die Anwendung der IKT in der Berufsausbildung in mehreren Veröffentlichungen betrachtet. Eine vollständige Übersicht dazu ist in Kapitel 7 enthalten.

In diesem Abschnitt erwähnen wir Veröffentlichungen, die sich speziell mit IKT in Bezug auf Pädagogik befassen. Zum Beispiel sagen 90 % der DozentInnen in Kenia in einer quantitativen Untersuchung zur Technologienutzung im Bereich Berufsbildung, „dass der Einsatz von IKT die Qualität der Lehre stark verbesserte“ (↑Kenia, Ruanda: Agufana, et al., 2015).⁴⁰ Ferner ermöglicht über Video vermitteltes Lernen in Benin Einblick in lokale Praktiken: „indem LandwirtInnen zeigen und erklären, wie die betreffende [landwirtschaftliche] Technologie funktioniert“ (↑Benin: Okry, et al., 2014).⁴¹

8.3. Praktische Komponenten

Wir betrachten nun praktische Komponenten, die eng mit der kooperativen (transversalen) Dimension (Abschnitt 4.5) zusammenhängen. Der Einsatz von praktischen Komponenten in der Erstausbildung von Gesundheitspersonal und LehrerInnen sowie in der Ausbildung von UnternehmerInnen und HandwerkerInnen in Ghana wird in den folgenden Abschnitten dargestellt. In zahlreichen untersuchten Programmen wurden keine praktischen Komponenten entdeckt (siehe Abschnitt 8.3.5.). Diese Tatsache wurde in den U-Veröffentlichungen überwiegend als problematisch eingestuft.

8.3.1. Bildungssektor: Erstausbildung von Lehrkräften

Zur Zentralität praktischer Erfahrungen in der LehrerInnenausbildung gibt es eine breite Palette von Literatur.

In der U-Veröffentlichung von Lange und Benavot wird berichtet, dass das in Betracht gezogene Kaskadenmodell der LehrerInnenausbildung in Kamerun (↑Kamerun: Lange & Benavot, 2016) Gelegenheit für die Anwendung von Wissen in der Praxis bietet. Während der LehrerInnenausbildung folgen „praktische Module in Programmschulen“

39 Diese Barrieren behindern in ähnlicher Weise „flexible Lern- und Unterrichtsmethoden“ (die nicht auf Technologie basierten), ausführlich diskutiert in: ↑Tiony, et al. (Kenia: 2016).

40 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „that instructional use of ICT greatly improved the instruction they gave“ (↑Kenia, Ruanda: Agufana, et al., 2015:85).

41 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „by having farmers show and explain how the concerned technology works“ (↑Benin: Okry, et al., 2014:28).

auf theoretische Module ([↑ebd.](#)). Andere Programme im Bildungssektor versuchen ebenfalls, den TeilnehmerInnen Wissen durch Beobachtung der Unterrichtspraxis (z. B. von Schulmentoren) zu vermitteln ([↑Malawi: Safford, et al., 2013](#)). In diesem Beispiel verbringen die Auszubildenden über einen Zeitraum von einem Jahr vier Vormittage pro Woche in ländlichen Berufsschulen. Außerdem wird berichtet, dass staatliche Erstausbildungsprogramme für LehrerInnen in der Regel praktische Komponenten enthalten. So absolvieren simbabwische zukünftige LehrerInnen während ihrer zweijährigen Ausbildung einen viermonatigen Praktikumsabschnitt (berichtet in einer Veröffentlichung, die Integration von IKT in der Lehrerbildung thematisierte; [↑Mosambik, Simbabwe: Musarurwa, 2011](#)).

8.3.2. Praxisnähe in Programmen für Auszubildende der Gesundheitsberufe

Innerhalb des Gesundheitssektors befassen sich Veröffentlichungen mit der Verwendung von praktischen Komponenten in verschiedenen Berufsausbildungen. Die Programme verlangen praktische Arbeit (nicht immer am zukünftigen Arbeitsort), in der Gelerntes angewandt wird, wie es zum Beispiel ein klinisches Übungsbuch für ein neunmonatiges Programm im ländlichen Uganda nahelegt ([↑Uganda: Miceli, et al., 2012](#)). Die Ausbildung von Hebammen in Sambia enthält Übungen an anatomischen Modellen und mit PatientInnen, die sich damit einverstanden erklären ([↑Sambia: Prager, et al., 2012](#)). Andere Ausbildungen von Krankenschwestern/-pflegern, die von anerkannten Einrichtungen in Kenia angeboten bzw. durchgeführt wurden, umfassen weitere sehr unterschiedliche praktische Übungen. Der Umfang dieser Praxiseinheiten variiert gemäß des jeweiligen Programmtyps ([↑Kenia: Appiagyei, et al., 2014](#)).

8.3.3. Praktische Komponenten in Ausbildungsverträgen in Ghana

Hansons Studie bietet eine Perspektive auf den städtischen Lebensunterhalt und auf Ausbildungsverträge in Koforidua, Ghana, zu Beginn der 2000er Jahre ([↑Ghana: Hanson, 2005](#)). Die Lehrlingsausbildungen haben gemeinsame praktische Komponenten und bieten einen „*praktischen und praxisorientierten Ansatz für die Ausbildung*“ ([↑ebd.](#)).⁴² Praxisnahes Lernen wird jedoch den Lernenden größtenteils nur gegen Gebühr angeboten (im Gegensatz zu anderen Arten der Lehrlingsausbildung, in denen Lehrlinge Gehalt beziehen). In Koforidua, Ghana, werden Ausbildungsvereinbarungen durch Verträge zwischen Lehrlingen und TutorInnen formalisiert, die nur den TutorInnen vor, während oder nach Abschluss einer Lehrzeit einen festen Verdienst zusichern (indirekte Vergütung, die durch „*Arbeit ohne Lohn*“ eines Lehrling erzielt wird; [↑ebd.](#)).

Hanson analysiert Ausbildungsverträge auf lokaler Ebene und damit verbundene Netzwerke. Es wird gezeigt, dass solche Ausbildungsverträge negative Folgen haben. Zum Beispiel kann „*die Forderung nach gegenseitiger Unterstützung von Mitgliedern des Netzwerks für Nachbarn und Familie so belastend sein, dass einige Personen aus dem*

42 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*hands-on, practical approach to training*“ ([↑Ghana: Hanson, 2005:167](#)).

Netzwerk ausscheiden“.⁴³ Dennoch behauptet Hanson, dass „*Lehrverträge und die von ihnen geschaffenen Netzwerkräume einen neuen sozialen Zusammenhalt und eine neue Gemeinschaft geschaffen haben, die über die traditionell bekannten Räume sozialer Unterstützung, d.h. ethnische Bindungen, familiäre Bindungen oder sogar institutionelle Unterstützung*“ (†ebd.)⁴⁴ hinausgehen.⁴⁵

8.3.4. Kurzprogramme (kurze CPD)

Praktische Komponenten in der Form von kurzen Weiterbildungen (kontinuierliche berufliche Weiterbildung; „*continuing professional development*“, CPD) wurden etwa in Kenia identifiziert, z. B. Schulungen für Fachleute mit Fokus auf Solarzellproduktion über einen Zeitraum von zehn Tagen, die aus fünf arbeitsorientierten Sitzungen bestehen: „*Modulmontage; Solarzelle/ Modulcharakterisierung; Akkumulatoren; Dimensionierung der Systeme; Verdrahtung, Installation und Inbetriebnahme*“.⁴⁶ Nach den Sitzungen evaluieren die teilnehmenden Kleingruppen eine Stunde lang ihre Erfahrungen in partizipativen Diskussionsrunden (†Kenia: Simiyu, et al., 2014).

Ein fünfwöchiges Training als Vorbereitung auf einen Ebola-Ausbruch für Distriktüberwachungsoffiziere an der Elfenbeinküste, in Guinea-Bissau, im Senegal und in Mali beinhaltet zwei praxisrelevante Projekte: „*Durchführung eines Datenqualitätsaudits durch Besuch von mindestens drei Gesundheitsposten in ihrem Bezirk*“ und „*Erstellung eines zusammenfassenden Überwachungsberichts über national meldepflichtige Krankheiten*“ (†Nigeria, Guinea-Bissau, Sierra Leone, Senegal, Liberia, Mali, Guinea: Cáceres, et al., 2017).⁴⁷ Laut der U-Literatur gibt es auch arbeitsorientierte Schulungen für ugandische Reisbauern. Die TeilnehmerInnen beteiligen sich in diesen an dem Erstellen einer experimentellen Demonstrationsanbaufläche für Reis, an dem Bau von Schulbeeten,⁴⁸ der Konstruktion von Bewässerungskanälen und an der Einbringung der Ernte (†Uganda: Kijima, et al., 2012).

Schließlich stellen wir fest, dass auch arbeitsorientierte Fort- und Ausbildungen durch Unternehmen von außerhalb SSAs zur Verfügung stehen, wie etwa Fortbildungen für im Straßenbau Tätige, die von chinesischen Unternehmen in Kenia angeboten werden (†Kenia: King, 2010).

43 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*demands of reciprocity or support from co-network members, neighbours and family, can be so taxing that some individuals opt out of the network*“ (†Ghana: Hanson, 2005:163).

44 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*apprenticeship contracts and the network spaces they create have created a new social cohesion and community that transcend the traditionally known spaces of social support, i.e. ethnic ties, family ties or even institutional support*“ (†Ghana: Hanson, 2005:163).

45 HandwerkerInnen und UnternehmerInnen schließen folgende Bereiche ein: HolzarbeiterInnen, KülschrankmechanikerInnen, MetallarbeiterInnen, SchneiderInnen, FriseurInnen und NäherInnen.

46 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*module mounting, solar cell/module characterization, storage batteries, system sizing, wiring, installation and commissioning*“ (†Kenia: Simiyu, et al., 2014:821).

47 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*conducting a data quality audit by visiting a minimum of 3 health posts in their district*“ and „*drafting a surveillance summary report of nationally reportable diseases*“ (†Nigeria, Guinea-Bissau, Sierra Leone, Senegal, Liberia, Mali, Guinea: Cáceres, et al., 2017:175).

48 Im Sinne von „Baumschule“.

8.3.5. Das Fehlen von arbeitsorientierten Komponenten in Pre-Service-Programmen

Oft fehlen arbeitsorientierte Komponenten in Fortbildungsprogrammen. In der Literatur werden bestimmte Programme als „*theoretischer*“ Unterricht bezeichnet (siehe z.B. die pädagogische Ausbildung, †Tansania: Muganyizi, et al., 2014). Bei ihrer Prüfung von Ausbildungsformen im Bereich Tourismus stellen Mayaka und King fest, dass es an formalen Schulungen mangelt, die „*berufliche Erfahrung*“⁴⁹ beinhalten, was sowohl für die Wirtschaftsbeteiligten als auch für die BildungsanbieterInnen eine Herausforderung darstellt (†Kenia: 2002). Es wird festgestellt, dass bei einer Ausbildung⁵⁰ im Bereich Gastronomie und Hotelmanagement keine Einrichtungen zum Erlernen praxisrelevanter Fähigkeiten zur Verfügung stehen (†Uganda: Tukamushaba & Xiao, 2012).

LehrerInnen der Berufsbildung berichten laut Chikasanda und KollegInnen, dass sie ihren SchülerInnen „*mehr Zeit für das Üben*“ geben würden, wobei ein „*arbeitsorientierter Ansatz*“⁵¹ als geeigneter angesehen wurde als ein prüfungsorientierter (Studium der Metall- und Holzverarbeitung; †Malawi: Chikasanda, et al., 2011). Unter den sudanesischen LehrerInnen herrscht ebenfalls Einigkeit darüber, dass die praktische Ausbildung in der Erstausbildung zu wenig Platz einnimmt (†Sudan: Ahmed, 2010).⁵²

Ebenso befindet eine Analyse des Themas Familienplanung (FP) im Bereich von klinischer und Pflegeausbildung, dass „*keine(s) der bewerteten arbeitsorientierten Module oder Sitzungen in allen [ausgewerteten] Schulen . . . der Familienplanung gewidmet*“ ist (†Tansania: Muganyizi, et al., 2014).⁵³ Ferner verfügt weniger als eine von vier bewerteten Schulen in dieser Studie über sogenannte „*Kompetenzlabore*“ (obwohl drei von vier Schulen mit einer Familienplanungsklinik verbunden waren oder mit ihr kooperierten). Das daraus resultierende Fehlen von praxisnahem Unterricht wurde von den ForscherInnen als besorgniserregend eingestuft.

Ein Beispiel für gelungene praxisnahe Ausbildung stammt aus Äthiopien. Angehenden LehrerInnen für Berufsbildung in Äthiopien wurde einerseits ein in die Ausbildung eingebettetes „*Industriepraktikum*“ empfohlen, in dem sie das Gelernte „*an einem authentischen Arbeitsplatz*“⁵⁴ anwenden können, und andererseits ein integriertes Schulpraktikum, bei dem sie das Unterrichten praktizieren (†Äthiopien: Solomon, 2016).

49 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*on-the-job experience [which] poses a challenge for both industry operators and education-providers*“ (†Kenia: 2002:130).

50 Dieses Programm führt zu einem Bachelor-Abschluss. Wie bereits erwähnt, beziehen wir Programme unabhängig von der Qualifikation mit ein, sofern sie in unsere Definition der Berufsbildung passt (siehe Kapitel 4).

51 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*be given more time to practice*“, with a „*work-oriented approach*“ (†Malawi: Chikasanda, et al., 2011:374).

52 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*that the practical training during their initial education is too weak*“ (†Sudan: Ahmed, 2010:116).

53 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*none of the assessed practical modules or sessions in all [evaluated] schools were devoted for family planning*“ (†Tansania: Muganyizi, et al., 2014:5).

54 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*in an authentic workplace setting*“ (†Äthiopien: Solomon, 2016:72).

Kapitel 9. Inklusionsbezogene Herausforderungen und Strategien

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Thema Inklusion und Genderfragen in der Berufsbildung in SSA sowie den damit verbundenen Herausforderungen und Strategien (FF12). Wir legen eine Analyse der staatlichen Richtlinien einiger Länder in SSA vor, die im Zusammenhang mit dem Inklusionsrecht stehen. Die nachstehende Diskussion enthält Informationen zu institutionellen Richtlinien und strategischen Plänen, die auch über unsere Websuche gefunden wurden (F21).

Schlussfolgerungen dieses Kapitels

Alle gesichteten Forschungsarbeiten zu dem Thema Gender betonen, dass die Tatsache akzeptiert wird, dass Frauen dieselben Voraussetzungen für den Erwerb von beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen besitzen wie Männer. Arbeiten aus Äthiopien, Ghana, Uganda, Mosambik, Benin und Burkina Faso führen aber auch aus, dass Frauen ihre Kompetenzen oft nicht nutzen können, da sie von den Bildungsangeboten nicht immer erreicht werden. Da Frauen, auch ausgebildete Frauen, auf dem Arbeitsmarkt weniger Chancen als Männer haben, würden viele von ihnen eine Ausbildung erst gar nicht antreten, wie Forschungen aus Tansania, Sambia und Simbabwe feststellen.

Bei der Wahl der Berufe und Berufsausbildungen treten dieselben strukturellen Genderrungleichheiten auf (z. B. Fürsorgeverantwortung und nur geringe Teilnahme von Frauen an Mathematik-, Informatik-, naturwissenschaftlichen und Technik-Fächern (sog. MINT Fächern) wie in Westeuropa. Dies belegen Untersuchungen aus Ghana, Kenia, Benin, Kongo, Burkina Faso und Mosambik.

Lehrkräfte können an dieser Stelle ausgleichend wirken. Auch deshalb sollte Gender und Lehrerbildung zu einem wichtigen Forschungsgebiet werden (lt. Erkenntnissen aus Ghana, Nigeria, Sierra Leone, Gambia, Liberia und Malawi).

Besonders in kenianischen Studien beschäftigen sich die AutorInnen mit dem Recht auf und den vorhandenen Möglichkeiten für freien und gleichen Zugang zu beruflicher Bildung für alle Menschen. Damit berühren sie Fragen der Inklusion, wie es auch wenige Studien aus Ghana, Äthiopien, Tansania und Südafrika tun, die das Thema berufliche Ausbildung für Menschen mit Handicap in den Mittelpunkt stellen. Der Schwerpunkt Handicap ist nach diesen Studien weder in der Bildungspolitik noch in notwendigen gesetzlichen Regelungen angemessen berücksichtigt.

In Kapitel 9 werden außerdem Benachteiligungen weiterer Gruppen in der Gesellschaft in SSA thematisiert. Einige Menschen besitzen aufgrund ihres wirtschaftlichen Status, ihrer geographischen Lebensgebiete, ihres Alters, ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Religion und ihrer sexuellen Ausrichtung weniger Chancen auf Ausbildung als andere.

Jugendliche und Geflüchtete müssen in SSA zum Teil auch als gefährdete Gruppen gelten. In Kapitel 9 wird darauf hingewiesen, dass Jugendliche – auch mit einer Ausbildung – gegenüber älteren Menschen auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt sind. Der Grund dafür liegt beispielsweise in einer praxisfernen Ausbildung der Jugendlichen und ihren geringen Erfahrungen am Arbeitsplatz.

Eine Studie aus Uganda belegt, dass Berufsbildung für Geflüchtete ein Weg sein kann, sich in eine neue Gemeinschaft zu integrieren.

Wir weisen darauf hin, dass die uns vorliegenden Dokumente zumeist nur ein Anzeichen dafür sind, dass Minderheitengruppen der Zugang zu Berufsbildung erleichtert werden muss und dass Regierungen und staatliche Stellen dazu ermutigt werden sollten, dies zu fördern. Spezifische Vorschläge darüber, wie dies in der Praxis umgesetzt werden könnte oder schon umgesetzt wurde, sind jedoch in der Literatur selten zu finden und dann zumeist nicht sehr umfassend.

In Beschäftigungsverhältnissen und damit auch in der beruflichen Ausbildung in Industrieländern spielen Ansätze im Bereich der Chancengleichheit und Integration schon länger eine wesentliche Rolle. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass auch in Ländern mit höchstem Lebensstandard viele dieser Prozesse nur langsam voranschreiten und die Entwicklung, z. B. im Bereich gleicher Vergütung, bei weitem noch nicht abgeschlossen ist. Neben sozialen, gesellschaftlichen und familiären Aspekten haben auch kulturelle Zusammenhänge einen weitreichenden Einfluss auf den aktuellen Stand und die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten. Zwar scheint die vorgefundene Ausgangssituation in diesem Bereich im Hinblick auf absolute Chancengleichheit und Integration schwierig zu sein. Auch die Randbedingungen lassen eine direkte Übertragung bestehender Ansätze nur in seltenen Fällen zu. Dennoch sollte der Fokus darauf gerichtet sein zu untersuchen, inwiefern bestehende Erfahrungen in anderen Ländern und Kulturen dazu beitragen können, das Thema effektiv voranzutreiben, um möglicherweise entstandene Verzögerungen zu vermeiden und Sackgassen zu umgehen.

Wie in den anderen Kapiteln stellen die folgenden Abschnitte einzelne Aspekte der obigen Kapitelzusammenfassung dar.

9.1. Gender

Wir beschäftigen uns nun mit der Frage, ob Frauen und Männer in SSA den gleichen Zugang zur Berufsbildung besitzen. Die von uns erfassten Dokumente enthalten keine Diskussionen zu nicht-binären Gender.

9.1.1. Zugang der Frauen zur Bildung

Mulder & Roelofs Bericht kommt zu der Schlussfolgerung, dass die Präsenz von Frauen in Berufsbildungsprogrammen in den letzten 20 Jahren weltweit zugenommen hat (†Südafrika, Ghana: Mulder & Roelof, 2012). Alade untersucht den Erwerb von beruflichen Fähigkeiten und beruflichem Grundwissen in der Technikerausbildung und kann keine signifikanten Gender-Unterschiede nachweisen (†Nigeria: Alade, 2015). Alade kommt von daher zu der Aussage, dass *„die geringe Anmeldequote/Aufnahmequote von Frauen in technische Ausbildungsprogrammen in Nigeria wahrscheinlich das Ergebnis der (kulturell geprägten – d. Red.) Auffassung ist, dass technische Ausbildung hauptsächlich für Männer“* geeignet ist (†ebd.:65).¹ Für Mosambik gibt Romiszowski an, dass *„die offiziell überprüfte Zahl für den Frauenanteil im Bildungssystem im öffentlichen Sektor im Jahr 2011 34,1%“* betrug (†Mosambik: 2015).²

Äthiopien, Botswana und Uganda sind die einzigen Länder, in denen wir Regierungsdokumente finden konnten, die sich speziell mit dem Thema Gender in der Bildung befassen. In Äthiopien gibt es zwei Dokumente, die beide 2014 veröffentlicht wurden: die Gleichstellungsstrategie für den Bereich allgemeine und berufliche Bildung (†Äthiopien: Regierung, 2014) und das Handbuch für geschlechtergerechte Pädagogik (†Äthiopien: Regierung, 2014). Eine Anpassung an den äthiopischen Kontext für geschlechtergerechte Pädagogik ist Latters Lehrerhandbuch, ein Dokument, das vom Forum for African Women Educationalist (†Äthiopien:FAWE) entwickelt wurde und als praktischer Leitfaden für Gender- und Lernprozesse in einem afrikanischen Kontext dient.

Das überarbeitete Konzept für nationale Jugendpolitik in Botswana enthält Gendergleichstellung als Querschnittsthema. Gendergleichstellung stellt dort nach wie vor eine große Herausforderung dar (†Regierung von Botswana, 2010: 3.) Es werden Strategien festgelegt, um die Benachteiligung von Frauen zu ändern, denn:

„Frauen sind in vielerlei Hinsicht in Bezug auf Bildung, Ausbildung, Einkommen, wirtschaftliche Rechte und Entscheidungsfindung seit langem benachteiligt. Junge Frauen sehen sich in der Gesellschaft mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert, beispielsweise mit einer höheren Arbeitslosigkeit als junge Männer, weniger beruflichen Möglichkeiten und einer hohen Anzahl an Schwangerschaften.“ (†ebd.: 25)³

Wir weisen darauf hin, dass in diesem Zitat, Schwangerschaften als *„besondere Schwierigkeit“* beschrieben werden.

1 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“the low enrollment of females in technical education programmes in Nigeria is probably the result of the belief that technical education is mostly for males”* (†Nigeria: Alade, 2015:6).

2 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“the officially verified figure for the proportion of females in the formal, public-sector, secondary vocational training system in 2011 was 34.1%”* (†Mosambik: Romiszowski, 2015:1).

3 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“Women have long been disadvantaged in many respects, in education, training, income, economic rights and decision-making. Young women face particular difficulties in society such as higher levels of unemployment as compared to young men, few occupational opportunities and high number of pregnancies”* (†Botswana, Regierung, 2010:3).

Uganda hat ebenfalls ein Dokument zur Gender-in-Education-Politik veröffentlicht ([↑Uganda: Regierung, 2016](#)), das derzeit in zweiter Auflage erscheint. Die erste Richtlinie wurde im September 2010 veröffentlicht und sollte eine Laufzeit von 6 Jahren haben. Die derzeitige Politik für Gender-in-Education verfolgt:

1. die gleichberechtigte Beteiligung aller am Bildungssystem zu verbessern,
2. die Förderung der Bereitstellung von relevantem Wissen und Fähigkeiten für Männer und Frauen,
3. die Sicherstellung der geschlechtergerechten Planung, Finanzierung, Umsetzung, Evaluation und Auswertung von Bildungsprojekten,
4. die Förderung einer unterstützenden und schützenden Umgebung für alle.

Nach Aussage des Bildungsministers in Uganda gilt:

„Die zweite Richtlinie für Gender in der Bildung knüpft an alle anderen Richtlinien und Programme des Ministeriums für Bildung und Sport an und versucht, auf den Fortschritten aufzubauen, die in früheren Richtlinien und Programmen zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen verzeichnet wurden. Die erfolgreiche Umsetzung der zweiten Richtlinie für Geschlechter in der Bildung wird von den synergetischen und kollektiven Maßnahmen aller Interessengruppen abhängen, einschließlich der Partner für Bildungsentwicklung (EDP), Ministerien, Agenturen und Kommunen (MALG), religiösen Institutionen, Kultureinrichtungen, Satelliteneinrichtungen, Organisationen der Zivilgesellschaft (CSOs), des Privatsektors und aller Ugander.“
([↑Uganda: Regierung von Uganda, 2016:i](#))⁴

Da die Dokumentenlage nicht besonders reichhaltig und auf wenige Länder beschränkt ist, möchten wir an dieser Stelle noch einige Beispiele aus dem Hochschulbereich anführen. An einer der öffentlichen medizinischen Fakultäten wurden verbindliche Richtlinien eingeführt, um die Kluft zwischen den Geschlechtern zu verringern. Bei Ugandas Universitätszulassungen wird weitgehend – anhand von Schulnoten – ermittelt, wer zugelassen wird. Galukande und KollegInnen kommen in ihrer Studie zu dem Schluss, dass dies zu systematischen Ungleichheiten im Hochschulzugang führt – je nach Geschlecht, regionaler Herkunft und absolvierter allgemeiner Schule der Bewerber. Um diese Realität an öffentlichen medizinischen Schulen in Uganda zu ändern, werden

„[...] 1,5 zusätzliche Punkte . . . an Bewerberinnen vergeben, um ihre Chancen auf einen Hochschulabschluss zu verbessern. 2004 wurde von der Regierung ein Distriktquotensystem eingeführt, um herausragenden SchülerInnen

4 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “The Second Gender in Education Policy links with all the other policies and programmes of the Ministry of Education and Sports as well as seeks to build on the progress registered by previous policies and programmes on promoting gender equality in education. The successful implementation of the Second Gender in Education Policy will depend on the synergistic and collective actions of all stakeholders including the Education Development Partners (EDPs), Ministries, Agencies and Local Governments (MALGs), Religious Institutions, Cultural Institutions, Satellite Institutions, Civil Society Organizations (CSOs), Private Sector and all Ugandans” ([↑Uganda: Regierung, 2016: i](#)).

aus benachteiligten Schulbezirken eine Universitätsausbildung zu ermöglichen. Speziell – etwa im Sport – talentierte Menschen und Menschen mit Handicap werden ebenfalls besonders berücksichtigt.” (†Uganda: Galukande, et al., 2018:94)⁵

Dies scheint einen faireren Zugang zu Hochschulen zu ermöglichen, da sich nun das Verhältnis Männer/ Frauen an der Universität zugunsten von Studentinnen verbessert. Die AutorInnen erkennen die Wichtigkeit dieser „nachgelagerten“ Maßnahmen an, argumentieren jedoch, dass vorgelagerte Maßnahmen wie die Verbesserung des Zugangs zu naturwissenschaftlichen Fächern (im Sekundarbereich) für Mädchen und Kinder aus dem ländlichen Bereich konsolidiert werden müssen, wenn echte Veränderungen erreicht werden sollen (†ebd.).

9.1.2. Von Frauen wahrgenommene Berufsbildungsangebote

Die Studie von Vandenbosch gibt an, dass Frauen in der Landwirtschaft zwar stark vertreten sind, aber wenig an landwirtschaftlicher Ausbildung teilhaben (†Ghana, Uganda, Benin, Äthiopien, Burkina Faso: Vandenbosch, 2006). Die Literaturrecherche von NEPAD betont, dass die Zielgruppe – sowohl jugendliche Männer als auch Frauen – für die landwirtschaftliche Berufsbildung nur dann erfolgreich erreicht werden könne, wenn Bildungsprogramme und Maßnahmen zum Kapazitätsaufbau auf partizipative Weise definiert werden und Genderaspekte bei der Festlegung der Themen und des Zeitpunkts dieser Schulungen berücksichtigt werden (†Benin, Äthiopien, Namibia und Sierra Leone: NEPAD, 2013). Die Studie legt nahe, dies durch die Schaffung von „Jugendplattformen“ zu erreichen sei, die den Bedarf an Ausbildung und Kapazitätsaufbau bestimmen. Die Auswertung der NEPAD kommt zu dem Schluss, dass der Schwerpunkt der Berufsbildung auf bewährten landwirtschaftlichen Verfahren und dem Wissensaustausch liegen sollte. Dabei müssen Genderfragen explizit bedacht werden, da Vandenbosch feststellt, dass es *„wenig oder keine Garantie dafür gibt, dass Männer landwirtschaftliche Informationen, Wissen und Fertigkeiten tatsächlich an weibliche Landwirte weitergeben“* (†Äthiopien, Ghana, Uganda, Benin, Burkina Faso: Vandenbosch, op. cit.).⁶

Repräsentation ist in der Tat wichtig, damit die Interessen von unterrepräsentierten Gruppen (wie Frauen) auf Stakeholder-Ebene berücksichtigt werden können. In Anerkennung dessen wird im kenianischen Gesetz über technische und berufliche Bildung und Ausbildung festgelegt, dass die Berufsbildungsbehörde (TVETA) *„Ziele und Bedürfnisse der technischen Entwicklung und Berufsbildung berücksichtigt und sicherstellt, dass ausgewogene Kompetenzen, Geschlechter, Inklusion von Menschen mit Behinderungen,*

5 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “[...] an extra 1.5 points were awarded to female applicants to improve their chances of joining university education. A district quota system was introduced by the government in 2004 to enable outstanding students from less privileged schools districts to acquire university education. Special schemes like talent in sports and persons with disabilities are also considered” (†Uganda: Galukande, et al., 2018:94).

6 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “there is little or no guarantee that men actually transfer agricultural information, knowledge and skills to women farmers” (†Ghana, Uganda, Benin, Ethiopia, Burkina Faso: Vandenbosch, 2006:10).

Randgruppen und andere Minderheitengruppen gleichberechtigt vorhanden sind“ (†Kenia: Regierung von Kenia, 2013).⁷

Auch in Kenia besteht das strategische Ziel Nr. 2 in der „Strategie für berufliche Erstausbildung 2018 bis 2022“ darin, die Gleichstellung der Geschlechter und die Chancengleichheit in der Berufsbildung zu fördern. Zu den vorgeschlagenen Aktivitäten zur Erreichung dieses Ziels gehört die „Förderung des Gleichgewichts der Geschlechter zwischen Institutionen und Programmen, die Befürwortung des Gender Mainstreamings in Programmen und die Förderung einer genderfreundlichen Lernumgebung [und] Politik für benachteiligte Gruppen in der beruflichen Bildung“ (†Kenia: Regierung von Kenia, 2018).⁸

Achandi und KollegInnen weisen darauf hin, dass in Äthiopien in den meisten landwirtschaftlichen Haushalten mit männlichen Haushaltsvorständen auch nur diese in den Genuss einer Berufsausbildung kommen. In Tansania werden jedoch „sowohl männliche als auch weibliche Landwirte von der Regierung, internationalen Organisationen, wie z.B. Oxfam, durch direkte Interaktion mit FarmerInnen“ geschult (†Tansania, Äthiopien, Madagaskar: Achandi, et al., 2018: 188).⁹ Die AutorInnen folgern, dass die Ausweitung der Entscheidungsfindung auf Haushaltsebene in der Tat ein wichtiger Bestandteil der Stärkung von Frauen ist. Die AutorInnen schließen daraus:

„Die Stärkung von Frauen bei der Entscheidungsfindung auf Haushaltsebene kann den Zugang von Frauen und das Engagement für bessere landwirtschaftliche Praktiken verbessern, die im Rahmen von Beratungsdiensten vorgeschlagen werden. Dies trifft insbesondere zu, wenn Frauen die Hürden für den Zugang zu Fortbildungen und zu verbesserten Technologien überwinden können.“ (†Tansania, Äthiopien, Madagaskar: Achandi, et al., 2018:188)¹⁰

7 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “shall have regard to the objectives and needs of development of technical and vocational education and training and shall ensure that there are balanced competencies, gender equity, inclusion of persons with disabilities, the marginalized and other minority groups” (†Kenia: Regierung, 2013: 11).

8 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “advocating gender balance across institutions and programmes; advocating gender mainstreaming in programmes and to advocate gender friendly learning environments; [and] to advocate policies for disadvantaged groups in TVET” (†Kenia: Regierung, 2018: 31).

9 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “In Tanzania however, extension services are provided to both male and female farmers by the government, international organizations such as Oxfam, through direct interaction with farmers” (†Tansania, Äthiopien, Madagaskar: Achandi, et al., 2018:188).

10 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “empowerment of women in decision making at the household level can enhance women’s access and engagement in better farming practices suggested under extension advisory services. This is specifically true where women are able to overcome the hurdles of acquisition of extension training and access to the improved technologies” (†Tansania, Äthiopien, Madagaskar: Achandi, et al., 2018:188).

9.1.3. Frauenbeschäftigung und Arbeitsmarkt

Die Zahlen, die über die geringe Präsenz von Frauen in der Berufsbildung Aufschluss geben, können auf lokale Arbeitsmarktmerkmale bezogen sein, bei denen Frauen häufig Schwierigkeiten haben, ihre Fähigkeiten innerhalb der Branche einzubringen (†Sambia: Muya, et al., 2006 und †Tansania: Bennell, et al., 2006).

Muya und KollegInnen geben an, dass im untersuchten Geschäftsjahr etwa 50% der größeren Unternehmen in Sambia keine qualifizierten weiblichen HandwerkerInnen beschäftigen (†Sambia: Muya, et al., 2006). In einer Befragung von 2.000 AbsolventInnen in Tansania im Jahr 2002 stellen Bennell und KollegInnen fest, dass nur 22% davon in Berufen tätig waren, die mit ihrer Ausbildung in Zusammenhang standen. Sie urteilen, dass im Vergleich zu Männern *„weibliche Absolventen erheblich mehr Schwierigkeiten bei der Nutzung ihrer beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten hatten“* (†Tansania: Bennell, et al., 2006: 79–80).¹¹ Muya und KollegInnen geben an, dass

1. ausbildungsbezogene Beschäftigungsquoten am niedrigsten für Berufe sind, welche das höchste Beschäftigungsniveau im formellen Sektor haben (z. B. wenige Sekretariats- und Informatik-AbsolventInnen, die in Berufen tätig sind, die mit ihrer Ausbildung in Verbindung stehen),

während

2. die ausbildungsbezogenen Beschäftigungsquoten am höchsten für Berufe sind, in denen die Beschäftigung im formellen Sektor gering, die Selbständigkeit jedoch sehr hoch ist (z. B. Schreinerei und Schneiderei).

Kambarami (†Simbabwe: 2006, zitiert in Wonder, & Tenson, 2017: 64) sagt: *„Frauen neigen dazu, niedrig bewertete Jobs in der Wirtschaft anzunehmen, da es ihnen aufgrund der patriarchalischen Strukturen nicht möglich war, sich die relevanten Fähigkeiten für hoch bewertete Berufe anzueignen“*.¹² Wie in Simbabwe sind Frauen häufig in der häuslichen Sphäre tätig. (†Simbabwe: Wonder, 2017). Wonder stellt Folgendes fest:

„Infolge der Sozialisierung bezüglich der Geschlechterrollen, neigen die meisten Frauen zu Tätigkeiten im informellen Handel innerhalb der informellen Wirtschaft, während die meisten Männer im produzierenden Gewerbe tätig sind. Darüber hinaus waren alle Auszubildenden im informellen Sektor [in der Untersuchung der Autoren – d. Red.], außer einer, weiblich. Es scheint, dass die informelle Industrie den Ansatz von „Women in Development“ (WID) anwendet, ohne die patriarchalen Strukturen in der informellen Wirtschaft aufzubrechen. Dies impliziert, dass die kulturell eingebetteten stereotypen Geschlechterrollen die informelle Wirtschaft weiterhin durchdringen, obwohl

¹¹ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“female graduates have had considerably more difficulty utilising their occupational knowledge and skills”* (†Tansania: Bennell, et al., 2006:79–80).

¹² Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“because of patriarchy, women tend to occupy peripheral jobs in the economy because they lack relevant skills for important occupations”* (†Simbabwe: Wonder, 2017:54).

sich die Branche im Hinblick auf Geschlechterrollen weiterentwickelt hat.“
(↑[ebd.:54](#))¹³

Genauso empfiehlt Vandenbosch, Genderaspekte explizit in die Bildungsreformen in diesem Bereich einzubeziehen (vgl. oben). Gender-sensibilisierte und gezielte Rekrutierungsmaßnahmen sollen speziell für Frauen entwickelt werden (↑[Ghana, Uganda, Benin, Äthiopien, Burkina Faso: Vandenbosch, 2006](#)).

9.1.4. Geschlechtsspezifische Rollen, Berufswahl und Geschlechterstereotypen

In vielen Ländern werden bestimmte Branchen von Frauen dominiert – wie etwa das Gesundheitswesen. Technische Sektoren werden dagegen meist von Männern frequentiert. Dies ist laut Romiszowski auch in Mosambik der Fall (↑[Mosambik: 2015](#)). Berufsausbildung, die besonders junge Frauen anspricht, wird in den Bereichen Handel, Management, Verwaltung, Hotel und Tourismus angeboten. Auf der anderen Seite seien technische Kurse für junge Männer attraktiv. Die Afrikanische Union betont, dass „*einige berufliche Ausbildungsprogramme wie Schneiderei, Friseur und Kochen mit Mädchen in Verbindung gebracht werden – sehr oft Mädchen, die als weniger akademisch begabt eingestuft werden*“ (↑[Ghana, Kenia, Benin, Demokratische Republik Kongo, Burkina Faso: Afrikanische Union, 2007:8](#)).¹⁴ Die im Jahr 2007 veröffentlichte Strategie der Wiederbelebung der Berufsbildung in Afrika macht das Gender-Stereotyping daher zu einem der wichtigsten Themen, die angesprochen werden müssen.

Außerhalb der Berufsbildung verweisen wir auf eine Studie von Rogers und MitarbeiterInnen im tertiären Bildungsbereich (↑[Südafrika, Ghana: Rogers, Creed & Searle, 2012](#) zitiert in ↑[Südafrika, Ghana: Mulder & Roelofs, 2012](#)). Die Studie untersucht die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Wahl von Berufen. Befragt wurden junge Ärztinnen. Sie befinden, dass die Berufswahl von Frauen im Allgemeinen lebensstilfreundlicher ist, was sich z. B. durch Teilzeitarbeit zeigt. Frauen haben auch das Gefühl, dass ihnen Unterstützung und Lernmöglichkeiten fehlen, und sie müssen sich – mehr als Männer – selbst alternative Entwicklungsmöglichkeiten schaffen, so die Studie. Mulder und Roelofs stellen fest, dass Männer beruflich – hinsichtlich ihrer Karriere – davon profitieren können, in der Minderzahl am Arbeitsplatz zu sein (z. B. ein männlicher Lehrer in einer Gruppe sonst weiblicher Lehrerinnen), während Frauen in einer ähnlichen Lage (z. B. eine weibliche Baufacharbeiterin in einer Gruppe von männlichen

13 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“As a result of gender role socialisation, most women tend to engage in informal trading within the informal industry while most men are into manufacturing. Moreover, all informal apprentices but one in the informal industry were found to be female. It would seem the informal industry adopts the Women in Development (WID) approach without reorienting the patriarchal structures in the informal industry. This implies that, although the industry has reconstituted in terms of gender, the culturally embedded gender stereotypical roles tend to permeate the informal industry”* (↑[Simbabwe: Wonder, 2017:54](#)).

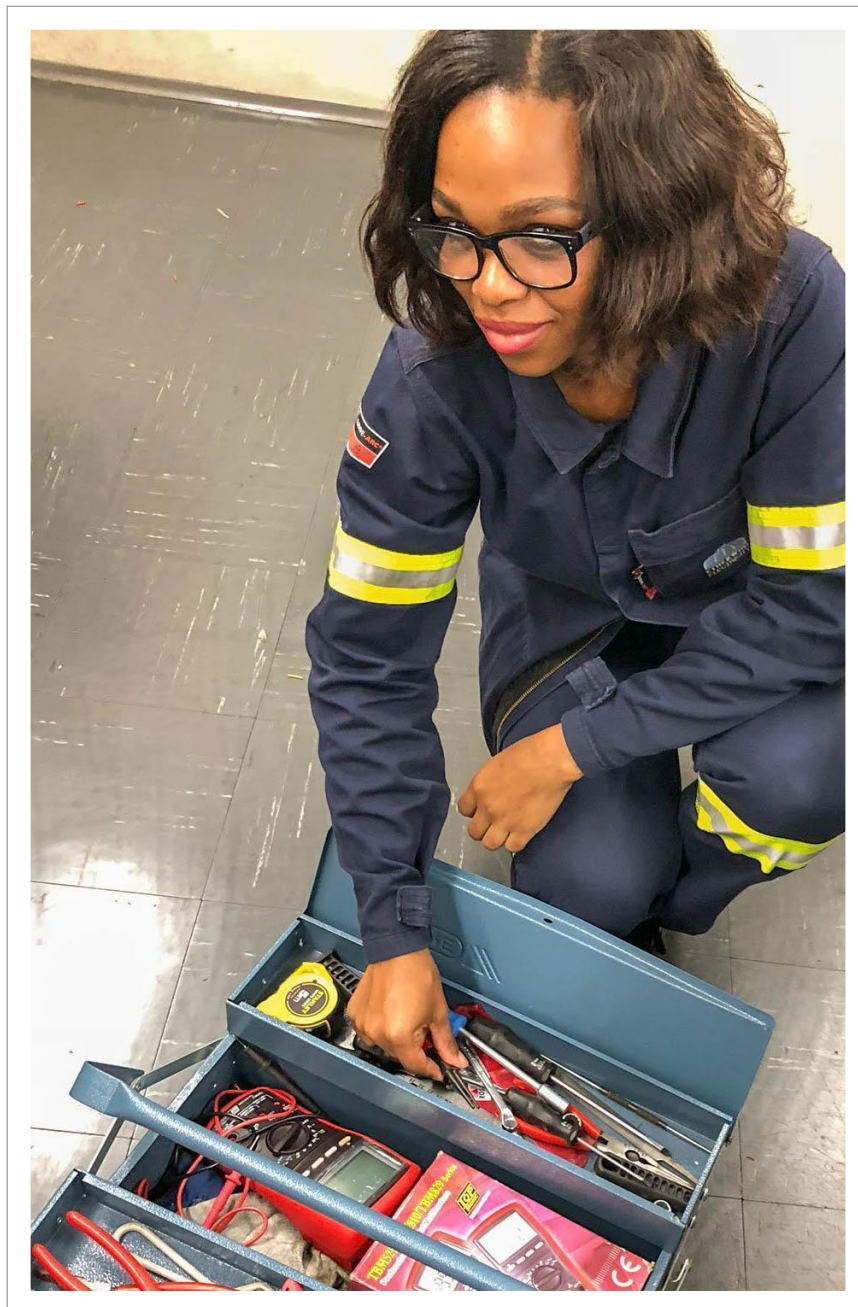
14 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“some vocational training programmes like dressmaking, hair-dressing, and cookery are associated with girls – very often girls who are less gifted academically”* (↑[Ghana, Kenia, Benin, Demokratische Republik Kongo, Burkina Faso: Afrikanische Union, 2007: 8](#)).

Baufacharbeitern) eher benachteiligt und unterbewertet werden (†Südafrika, Ghana: Mulder & Roelofs, ebd.).

Wir weisen darauf hin, dass diese Erkenntnisse auch von der Gender-Forschung in Deutschland (und generell der westlichen Welt) bestätigt werden können. Dieselben strukturellen Genderungleichheiten treten auch dort auf (z. B. Fürsorgeverantwortung, geringe Teilnahme von Frauen an „Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik“ (MINT) Fächern).

Abbildung 9.1. OER Africa, (2018). IMG_0107.jpg [Photo].

Aus: <https://www.flickr.com/photos/oerafrica/39513211604/>, CC-BY



9.1.5. Gender- und Lehrerbildung

Colley verweist auf „*Gender- und Lehrerbildung*“ als wichtiges Thema für zukünftige Forschung (Forschungssynthese, ↑[Ghana, Nigeria, Sierra Leone, Gambia, Liberia: Colley, 2014](#)). In Malawi geben Safford und KollegInnen an, dass das Unterrichten ein von Männern dominierter Beruf ist, und es allgemein üblich sei, „*dass Schulen keine Lehrerinnen haben und Mädchen niemals eine Lehrerin als Vorbild erleben dürfen; Geschlechterdiskriminierung, Belästigung und der Ausschluss von Mädchen können in diesen Lernumgebungen unangefochten bleiben*“ (↑[Malawi: Safford, et al., 2013: 194](#)).¹⁵ Als besondere Herausforderungen werden immer wieder genannt: die Isolation des ländlichen Lebens, geschlechterspezifische Gewalttaten, familiäre Barrieren und schwankende Unterstützung am Arbeitsplatz. So seien junge Mädchen und Frauen, z. B. durch zu viel Hausarbeit, Ungleichbehandlung gegenüber männlichen Mitschülern und lange Schulwege, mehrfach benachteiligt sowie durch erzwungene Ehen und sexuellen Missbrauch stärker gefährdet als junge Männer (↑[Malawi: ebd.](#)).

9.2. Menschen mit Handicap

Insgesamt stießen wir auf wenige Studien, die Menschen mit Handicaps in den Mittelpunkt stellen. Mulder & Roelofs zeigen, dass Menschen mit Handicap leider oft über ein niedriges Bildungsniveau und wenige Schlüsselkompetenzen verfügen (↑[Südafrika, Ghana: Mulder & Roelofs, 2012](#)). Da Bildung ausschlaggebend für die Berufstätigkeit ist, weisen die Ergebnisse auch auf die geringe Erwerbsbeteiligung dieser Gruppe hin, die dadurch auch in ihrer Teilnahme an sozialen Aktivitäten einschränkt ist. Empfehlungen beinhalten die Durchführung einer inklusiven Ausbildung gefolgt von einer sozial betreuten Beschäftigung (↑[ebd.](#)).

Malle stellt fest, dass „*die Teilnahme von Studierenden mit Handicap an Berufsbildungsprogrammen in Kenia und Tansania wegen ihres eingeschränkten Zugangs zu den Angeboten (bezogen auf Lehren und Lernen – d. Red.) von Berufsschulen unbedeutend war*“ (↑[Kenia, Tansania: Malle, 2016:60](#)).¹⁶ Folgende Faktoren wirken sich negativ auf die Beteiligung von Auszubildenden mit Handicap an der formalen Berufsbildung in Kenia oder Tansania aus. Malle betont, dass im Hinblick auf die Verbesserung des Zugangs keine konkreten Fortschritte erzielt wurden:

1. Negative Einstellung der Gesellschaft und der Eltern von Kindern mit Handicap, insbesondere hinsichtlich des Potenzials und der Kapazität von Studierenden mit Handicap,
2. Mangel an angepassten und modifizierten Lehrplänen, die auf die besonderen Bildungs- und Ausbildungsbedürfnisse von Studierenden mit Handicap eingehen,

¹⁵ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*for schools to have no female teachers and for girls never to experience a woman teacher as a role model; gender discrimination, harassment and the exclusion of girls can go unchallenged in these kinds of learning environments*“ (↑[Malawi: Safford, et al., 2013:194](#)).

¹⁶ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*the participation of students with disabilities in vocational education programmes in Kenya and Tanzania was insignificant due to their limited access to the services of TVET colleges*“ (↑[Kenia, Tansania: Malle, 2016:60](#)).

3. Mangel an spezialisierten und anpassungsfähigen Geräten und Technologien,
4. Fehlen klarer Richtlinien für die Bereitstellung von Hilfsgeräten und unterstützendem Personal, etwa Gebärdensprachen-Dolmetscher,
5. Fehlende Mittel für die Förderung einer inklusiven Bildung und Ausbildung, unabhängig davon, ob in Kenia (finanzielle) Behindertenbeihilfe zur Verfügung steht,
6. Unzugänglichkeit der physischen Umwelt sowie Unterkunftsdienstleistungen von Berufsbildungszentren und -einrichtungen,
7. Fehlende Integration von Auszubildenden mit Handicap in das reguläre Ausbildungssystem,
8. Mangel an IKT-qualifiziertem Personal, welches auch in der Inklusionspädagogik ausgebildet ist ([↑Äthiopien, Kenia, Tansania: Malle, 2016:59](#)).

In den U-Veröffentlichungen wird berichtet, dass das Thema Handicap weder in der Bildungspolitik noch bei der Bereitstellung von Instrumenten berücksichtigt wird, welche die administrativ und juristisch nötigen Prozesse und Regelungen angemessen einleiten könnten. Die Erkenntnisse von Malle ([↑Äthiopien, Kenia, Tansania: Malle, 2016](#)) zeigen:

„Ungeachtet des politischen Willens, der in den Regierungen der Studienländer [Kenia, Tansania], einschließlich Äthiopiens, beobachtet wurde, ist das Engagement für die Umsetzung dieser auf Handicaps bezogenen Richtlinien und Rechtsinstrumente begrenzt. Diese Einschränkung wirkt sich weiterhin nachteilig auf die Bildungs- und Ausbildungsrechte von Menschen mit Handicap sowie auf ihre uneingeschränkte und wirksame Teilnahme an den regulären Berufsbildungssystemen aus.“ ([↑ebd.:61](#))¹⁷

Die TeilnehmerInnen der Malle-Studie formulieren folgende Empfehlungen, um die Teilnahme von Studierenden mit Handicap an regulären Berufsbildungsprogrammen zu verbessern:

1. Anpassung und Modifizierung des Lehrplans an die besonderen Ausbildungserfordernisse von SchülerInnen mit Handicap,
2. Aufnahme von Mainstream-Sonderpädagogik als allgemeinen Kurs im Lehrplan für Ausbildungsprogramme für LehrerInnen und AusbilderInnen,
3. Durchführung von Forschung zum Thema Handicap und berufliche Bildung,
4. Zuteilung angemessener Ressourcen unter Berücksichtigung des besonderen Bildungs- und Ausbildungsbedarfs von SchülerInnen mit Handicap,
5. Verbesserung der Verfügbarkeit von spezialisierten Einrichtungen, Ausrüstungen, Technologien und Hilfsmitteln,

¹⁷ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “regardless of the political goodwill observed on the part of the governments of the study countries [Kenya, Tanzania], including Ethiopia, the commitment to the implementation of those disability-mainstreamed policies and legal instruments remains limited. This limitation continues to adversely affect the educational and training rights of persons with disabilities as well as their full and effective participation in the regular vocational education systems” ([↑Kenia, Tansania: Malle, 2016:61](#)).

6. Bereitstellung von Sondermitteln für Alumni mit Handicap, damit sich diese nach Abschluss ihrer Ausbildung in einer selbstständigen oder einkommensfördernden Tätigkeit (durch Unternehmensgründung) engagieren,
7. Politische Überprüfung und Änderung der nationalen Richtlinien- und Rechtsdokumente mit dem Ziel, die besonderen Bildungs- und Ausbildungsbedürfnisse und Rechte von Menschen mit Handicap inklusiver zu gestalten,
8. Sensibilisierung von PraktikerInnen und Gemeinschaften bezüglich der grundlegenden sowie spezifischen Bedürfnisse und Rechte von Menschen mit Handicap ([↑ebd.:60](#)).

In Uganda haben wir unter den Richtlinien der staatlichen Behörden Anweisungen für die zu treffenden Vorkehrungen gefunden, um Personen mit besonderen Bedürfnissen bei ihrer Berufsbildungsprüfung zu unterstützen ([↑Uganda: Regierung, 2014](#)). In Nigeria heißt es im Bildungsgesetz Nr. 16 ([↑Nigeria: Regierung, 1985](#)), dass der/die MinisterIn sich mit den Parteien beraten solle, bevor er/sie Mindeststandards für eine besondere und nicht-formale Ausbildung festlegt. Wenn er/sie es für angemessen hält, können Beratungsausschüsse eingerichtet werden.¹⁸ Das Dokument enthält weiter Hinweise zu Mindeststandards für die Sonder- und Erwachsenenbildung. In Nigeria wird seit den 1980er Jahren die sonderpädagogische Förderung zumindest in die politische Debatte einbezogen. In Kenia setzt das Bildungsministerium seit 2009 politische Leitlinien für eine inklusive Bildungspolitik auf nationaler Ebene fest. Gemäß dieser Leitlinien soll die inklusive Bildung für Lernende mit körperlichen, Seh-, Hör-, Sprach- und anderen Handicaps gefördert und gestärkt werden ([↑Kenia: Regierung, 2009](#)).

9.3. Andere gefährdete Gruppen

In diesem Abschnitt behandeln wir Gruppen, die aufgrund ihres wirtschaftlichen Status, ihrer geographischen Lebensgebiete, ihres Alters, ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Religion und ihrer sexuellen Ausrichtung gefährdet sind. Hierzu besteht wenig verfügbare Literatur und wir beschränken uns daher auf Beispiele in Ghana und Botswana.

9.3.1. Ghana

Sonnenberg, der den informellen Sektor beobachtet hat, behauptet, Ghanas nationale Beschäftigungspolitik habe eine hohe Arbeitslosenquote und Unterbeschäftigungsquote unter den anfälligen Gruppen (einschließlich Jugendlicher, Frauen und Menschen mit Handicap) als eine der größten Herausforderungen für die Beschäftigungspolitik erkannt ([↑Ghana, Senegal: Sonnenberg, 2012](#)). Die Politik wisse, dass gefährdete und ausgeschlossene Menschen als produktive Mitglieder der Wirtschaft einzubeziehen sind ([↑Ghana, Senegal: Nationale Beschäftigungspolitik, zitiert in Sonnenberg, 2012](#)). Aufgrund seiner Befunde argumentiert er:

¹⁸ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“may set up such committees as he considers appropriate to advise him”* ([↑Nigeria: Regierung, 1985](#)), Zugriff Dez. 2018 auf <http://www.lawnigeria.com/LFN/E/Education%28National-Minimum-Standards-and-Establishment-of-Institutions%29Act.php>.

„Nationale Qualifizierungsprogramme wie der NAP von Ghana richteten sich im Allgemeinen an Jugendliche in städtischen Gebieten und an Personen mit einem Minimum an Grundbildung. Es ist daher schwer einzuschätzen, inwieweit diese Initiativen den Zugang zu Qualifizierungsmaßnahmen für diejenigen verbessert haben, die derzeit wenig gebildet sind. Darüber hinaus ist nicht klar, ob diese Initiativen das Grundbildungsniveau von Jugendlichen ohne Vorbildung verbessert haben oder derer, die die Grundschulbildung abgebrochen haben.“ (↑ebd.: 101)¹⁹

9.3.2. Botswana: Richtlinien

Der Strategieplan für den Bildungs- und Ausbildungssektor in Botswana soll das Bildungssystem des Landes umfassend reformieren (↑Botswana, Regierung, 2015). Die Verbesserung des gleichberechtigten Zugangs zu Bildung ist eine der kritischen Prioritäten des Sektors. Es sollen die Themen Qualität, Relevanz, Zugang, Gerechtigkeit und Verantwortlichkeit im gesamten Bildungssektor angesprochen werden, um die Lernergebnisse aller Lernenden zu verbessern. Das Dokument weist jedoch darauf hin, dass für die soziale Gerechtigkeit („equity“) keine Leistungsindikatoren entwickelt wurden. Daher sind die Daten des Landes zu diesem Thema unzureichend und die Herausforderungen für die am stärksten gefährdeten Personen sind nicht klar. Die Regierung hat Folgendes anerkannt:

„Der Zugang für Minderheitengruppen, z. B. in abgelegenen Gebieten, Menschen mit Handicap und die damit verbundenen Herausforderungen, verdienen besondere Aufmerksamkeit. Die Beteiligung von Frauen in den Wissenschaften ist sehr gering und braucht unmittelbare Aufmerksamkeit.“ (↑ebd.:26)²⁰

Die fast zwei Jahrzehnte zuvor beschlossene nationale Politik des Landes bezüglich der Berufsbildung betont, dass benachteiligte Gruppen bei der Bereitstellung von Ausbildung bevorzugt werden sollen und weist auf Folgendes hin:

„Wo nötig, werden spezielle Schulungsprogramme eingerichtet, um auf die Bedürfnisse von speziellen Gruppen einzugehen. Sowohl das berufliche Bildungs- und Ausbildungssystem als auch das allgemeine Bildungssystem bemühen sich, tiefgreifende gesellschaftliche Stereotypen in Bezug auf die berufliche Aus- und Weiterbildung zu ändern. Der Zugang wird für die

19 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “national skills training programs such as Ghana’s NAP have generally targeted youth in urban areas and those with a minimum of basic education. Therefore, it is difficult to gauge the extent to which these initiatives have improved access to skills training for those who currently have little education. Moreover, it is not clear whether these initiatives have improved the basic education levels of youth with no prior education or who have dropped out of basic education” (↑Ghana, Senegal: National Employment Policy, zitiert in Sonnenberg, 2012:101).

20 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “The definition of who the disadvantaged groups also need to be spelt out in the form of policy. Access for minority groups, such as those in remote areas, those with disability and associated challenges, deserve particular attention/focus by the sub-sector. Women’s participation in the Sciences is very low and in need of immediate attention” (↑Botswana: Regierung, 2015:26).

Erstausbildung, die Umschulung und die Verbesserung der Qualifikationen für Erwachsene geöffnet.“ (†Botswana: Regierung 1997: 14)²¹

Die Anzahl der Orte mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Botswana stieg von zwölf Einrichtungen im Jahr 2012 auf 64 im Jahr 2014. Laut dem strategischen Plan des Sektors verfügt Botswana über 35 staatliche Einrichtungen für spezielle Berufsbildung, 11 NGOs, die eine besondere Ausbildung anbieten, und ein privates Zentrum. Das Dokument informiert außerdem darüber, dass die Abteilung Berufsbildung *„eine Politik der Chancengleichheit betreibt, die eine Quote von 15% für die Zulassung von Studenten aus benachteiligten Verhältnissen“* vorsieht (†Botswana: Regierung, 2015: 26).²² Es stellt fest:

„Derzeit sind die Berufsbildungsinstitutionen (Berufsschulen und Abteilungen) zwar nicht voll ausgelastet, aber für Lernende mit besonderen Bedürfnissen nicht geeignet. Vier Einrichtungen wurden als Sonderschulen bezeichnet. Es gibt keinen Hinweis auf einen tragfähigen und systematischen Plan zur Einstellung benachteiligter und anderer gefährdeter Gruppen in die Berufsbildung. Um diese Unzulänglichkeiten zu überwinden, müssen die meisten der vorhandenen Einrichtungen besser ausgestattet werden, um den Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen gerecht zu werden. Darüber hinaus muss die Politik geändert werden, um eine „School of Skills“ zu schaffen, die eine Sondergenehmigung für die Zulassung vorsieht, einzigartige Programme zu entwickeln und Vermittlungsmethoden für Menschen mit besonderen Bedürfnissen einzusetzen.“ (†Botswana: Regierung, 2015: 26)²³

9.3.3. Beispiel: Jugendpolitik in Botswana

Die reformierte nationale Jugendpolitik in Botswana listet mehrere strategische Bereiche auf, darunter einige, die sich geschlechtsspezifisch der gefährdeten Jugend widmen. Die Politik besagt, dass eine der Schwächen von Botswana der unzureichende Zugang sei, der Jugendlichen gewährt wird zu *„ergänzenden Produktionsfaktoren wie Finanzen, Land und Qualifikationen“* (†Botswana: Regierung, 2010: 4).²⁴

21 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“Where necessary special training programmes will be established to cater for the needs of special groups. Efforts will be made both by the vocational education and training system as well as the general education system to change entrenched societal stereotypes regarding vocational education and training. Access will be opened for initial training, re-training and skills upgrading for adults”* (†Botswana: Regierung 1997: 14).

22 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“has an equal opportunities policy that reserves a 15% quota for admission of students from disadvantaged backgrounds”* (†Botswana: Regierung, 2015: 26).

23 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“Currently TVET institutions, (colleges and brigades) though not fully utilised, are not able to accommodate learners with special needs. Four institutions have however been earmarked special education ‘schools’. There is no indication of a robust and deliberate plan to recruit the disabled, the disadvantaged and other vulnerable groups into TVET. To overcome these shortcomings, most of the existing facilities will need to be upgraded to accommodate the learners with special education needs. Furthermore, there will need to change policies to create ‘school of skills’ with special dispensation for admission; to develop unique programmes and to adopt delivery methods to suit people with special needs”* (†Botswana: Regierung, 2015:26).

24 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“to complementary factors of production such as finance, land and skills”* (†Botswana: Regierung, 2010:4).

Die Richtlinie für die reformierte nationale Jugendpolitik (Botswana) besagt:

„Das Verständnis für die spezifischen Bedürfnisse und Interessen von Menschen verschiedener Gruppen findet sich bisher nur in engen Grenzen und muss verbessert werden. Themen wie Rehabilitation von ehemaligen strafgefangenen Jugendlichen, die Behandlung von SexarbeiterInnen und der Umgang mit Jugendlichen, die von Missbrauch betroffen sind, erfahren keine angemessene Aufmerksamkeit. Auch im Hinblick auf die Gleichstellung der Geschlechter und auf Vorschläge zur sozialen Absicherung von gefährdeten Gruppen, fehlen Bemühungen. Es ist daher dringend notwendig, diese schutzbedürftigen Gruppen angemessen für ihr wirtschaftliches Überleben zu stärken.“ (†Botswana: Regierung, 2010:20)²⁵

Als Strategien für die Bewältigung dieser Situation werden unter anderem genannt: die Konzeption und Umsetzung spezieller Unterstützungsprogramme sowie die Bereitstellung geeigneter Infrastrukturen, Einrichtungen und Dienstleistungen. Ziel der Politik sei es, dass *„ein gerechter Zugang zu geeigneten Programmen und Diensten unabhängig von ihrer geografischen Lage, ethnischen Herkunft, Geschlecht, Behinderung, sozialen, religiösen und wirtschaftlichen Umständen sichergestellt wird“* (†Botswana: Regierung, 2010:10).²⁶

9.3.4. Flüchtlinge in Uganda

Durch unsere Recherche stießen wir auf ein Programm, das die Integration von Flüchtlingen in die Wirtschaft in Uganda zum Ziel hat. Die Direktion für industrielles Training (DIT) produzierte ein [Video](#), das auf ihrem YouTube-Kanal²⁷ verfügbar ist und die Hauptmerkmale des Programms zeigt. Die Regierung bietet Flüchtlingen in Ausbildungsgruppen, die zu 70% aus Flüchtlingen und zu 30% aus Personen der umliegenden Gemeinde zusammengesetzt sind, eine sechsmonatige nicht-formale Ausbildung an. Am Ende der Ausbildung werden die Ergebnisse bewertet und zertifiziert. Das Zertifikat ermöglicht im Bildungssystem Ugandas ein Vorankommen. Dies macht vor dem Hintergrund der progressiven Flüchtlingspolitik Ugandas Sinn, welche darauf abzielt, langfristige Lösungen für die Ansiedlung von Flüchtlingen zu finden, anstatt auf Repatriierung zu setzen.

25 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“Understanding of the specific needs and interest of each group is limited and needs to be improved. The rehabilitation of ex-convicts/juveniles, sex workers, and youth victims of abuse has not received adequate attention in terms of gender balance and livelihood strategies. There is, therefore, an urgent need to adequately empower these vulnerable groups for their economic survival”* (†Botswana, Regierung, 2010:20).

26 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“ensuring equitable access to appropriate programmes and services regardless of their geographic location, race, gender, disability, social, religious and economic circumstances”* (†Botswana: Regierung, 2010:10).

27 †DIT Uganda, Zugriff Dez. 2018, <https://youtu.be/CXzqBDy9dFE>

Abbildung 9.2. OER Africa (2018). IMG_0061.jpg [Photo].

Aus: <https://www.flickr.com/photos/oerafrica/40224369421/>, CC-BY.



Kapitel 10. Staatliche Schlüsselakteure in der Berufsbildung

In allen Ländern in SSA konnten staatliche Schlüsselakteure identifiziert werden, welche die Berufsbildung mehr oder weniger lenken und qualitätssichernde Aufgaben wahrnehmen (FF19a,b). Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die staatlichen Schlüsselakteure in Botswana, Ghana, Kenia und Nigeria. Diese Länder wurden ausgewählt, weil sie mit unterschiedlich strukturierten Ausbildungssystemen arbeiten und jeweils kontinuierlich eine bemerkenswerte Anzahl von wissenschaftlichen Veröffentlichungen herausgeben. Da es sich in unserer Arbeit um eine desk-based Analyse handelt, haben wir Staaten betrachtet, zu denen vorwiegend Informationen im Internet zur Verfügung stehen. Es gibt, wie bereits erwähnt, einige Staaten in SSA, bei denen wir während unserer Datenerhebung zu keinem Zeitpunkt auf die offiziellen Websites zugreifen konnten (Äthiopien). Wir identifizieren im Folgenden die relevantesten staatlichen Behörden.

Schlussfolgerungen dieses Kapitels

Die Hauptakteure sind ausnahmslos die Berufsbildungsbehörden des Landes (nachgewiesen in Botswana, Ghana, Kenia und Nigeria). Zum Beispiel entwickelt die Botswana Training Authority (BOTA) Richtlinien und Strategiepläne für das Berufsbildungssystem des Landes. Die Verwaltung des Systems ist auf verschiedene staatliche Stellen mit bestimmten Funktionen aufgeteilt. Wir haben festgestellt, dass Gewerkschaften, (HandwerkerInnen-)Gilden („*guildes*“) und andere Sozialpartner, wenn überhaupt, nur eine geringe Bedeutung haben.

Aus unserer Websuche geht hervor, dass in den meisten Ländern in SSA das Bildungsministerium und/oder das Arbeitsministerium die wichtigsten staatlichen Behörden für die Entscheidungsfindung und das Management des Berufsbildungssystems auf nationaler Ebene sind. Die Bereitstellung einer Berufsausbildung und die Durchführung von Berufsbildungsprogrammen fallen jedoch in der Regel in die Zuständigkeit des Ministeriums, welches für die Entscheidungsfindung und die Leitung des Wirtschaftssektors zuständig ist, in den der betreffende Beruf fällt. Die Berufsausbildung von Gesundheitsassistenten oder Krankenschwestern unterliegt also dem Gesundheitsministerium, die Ausbildung im Tourismusbereich dem Ministerium für Kultur und Tourismus usw.

Die Daten, die durch die unten beschriebene Websuche gesammelt wurden, werden durch die im Rahmen unserer Literaturrecherche erhaltenen Informationen ergänzt und/oder bestätigt. Die Bearbeitung der Forschungsfragen in diesem Kapitel wird nach

Ländern strukturiert und in alphabetischer Reihenfolge angeordnet. Die LeserInnen werden feststellen, dass die Liste nicht vollständig ist. Es wurden – wie in der Einleitung angemerkt – ausschließlich die Länder aufgenommen, in denen eine beträchtliche Menge an Informationen zu Schlüsselakteuren gefunden wurde. Damit soll ein möglichst umfassendes Verständnis für die Institutionen hergestellt werden, die mit der Planung, Durchführung und Bewertung der Berufsbildung befasst sind und die Administration der entsprechenden Prozesse steuern.

Wir haben bereits festgestellt, dass Forschungsarbeiten zur Berufsbildungspolitik in den an der Untersuchung beteiligten Staaten vorliegen. Es gibt jedoch keine Belege für den Einfluss von Forschungsergebnissen auf die Berufsbildungspolitik und das Agieren der Schlüsselakteure – weder auf nationaler noch auf regionaler Ebene.

Sprachgebrauch

Da es in diesem Kapitel oft um Gesetze und Richtlinien geht, verwenden wir in diesem Kapitel die Originalbezeichnung „TVET“ anstatt unseres allgemeineren Begriffs „Berufsbildung“. TVET bedeutet „*technical and vocational education and training*“, also sowohl technische Berufsbildung als auch nicht-technische Berufsbildung, aber im Sinne der entsprechenden nationalen Behörden. Weiterhin verwenden wir oft das Wort „College“ statt unseres allgemeineren Begriffs „Berufsschule“, weil dieses den nationalen Gepflogenheiten entspricht.

Es werden in diesem Kapitel die Bezeichnungen von Behörden, Einrichtungen und Programmen im Original wiedergegeben. Wie in den anderen Kapiteln stellen die folgenden Abschnitte einzelne Aspekte der obigen Kapitelzusammenfassung dar.

10.1. Botswana

In Botswana ist die staatliche Berufsbildungsbehörde das Ministry of Education and Skills Development (MoESD). Es ist für die allgemeine Verwaltung und das Management der Berufsbildung im Land zuständig. Innerhalb dieses Ministeriums gibt es vier Abteilungen, die direkt für die verschiedenen Bereiche des Berufsbildungssystems verantwortlich sind.

Dies sind

1. das Department of Technical and Vocational Education and Training (DTVET), welches für die Entwicklung der Berufsbildung und damit zusammenhängender Verfahrensweisen verantwortlich ist,
2. die Botswana Training Authority (BOTA), die für die Entwicklung von Standards, die Qualitätssicherung, die Bewertung und Akkreditierung von Einrichtungen, Programmen und AusbilderInnen verantwortlich ist,
3. die Botswana Qualification Authority (BQA), die für die Ausarbeitung von Richtlinien und Kriterien für die berufsbezogene Lehre, für die Berufsbildung und die Schaffung eines nationalen Qualifikationsrahmens zuständig ist, und

4. der Botswana Education Hub (BEH), der einen Beitrag zu einer qualitativ hochwertigen Bildung leisten soll, indem er die Kapazität bestehender Institutionen verstärkt.

Die derzeitige nationale Berufsbildungspolitik (NPVET) wird seit 1997 vom MoESD in Zusammenarbeit mit dem Ministry of Labour and Home Affairs (MLHA) entwickelt, einem weiteren Ministerium, das eine wichtige Rolle im Berufsbildungswesen von Botswana spielt. Die Beteiligung des MLHA erfolgt durch dessen Human Resource Development Council (HRDC). Ausbildungen werden jedoch von mehreren AkteurInnen angeboten, darunter auch von anderen Ministerien, halbstaatlichen Organisationen und privaten Einrichtungen.

10.1.1. Staatliche Berufsbildungsbehörde

Das MoESD ist für die allgemeine Verwaltung und das Management des Berufsbildungssystems verantwortlich sowie für die Ausbildung und die Qualifikation der beruflichen Lehrkräfte. Die Abteilung für technische und berufliche Aus- und Weiterbildung (DTVET) ist für die Planung, Verwaltung und Umsetzung staatlicher Richtlinien zur Berufsbildung zuständig. Im Jahr 2001 wurde das Botswana Technical Education Program (BTEP) ins Leben gerufen. Die Abteilung hat die folgenden Funktionen: Richtlinien- und Ausbildungsprogrammentwicklung und -bereitstellung, Personalmanagement, Abteilungsmanagement und „Brigaden“-Entwicklung.¹

Das DTVET ist auch für die Planung und Durchführung von institutionellen Berufsbildungsprogrammen verantwortlich. Es bietet eine institutionelle Berufsausbildung in 35 Berufen mit 27 Programmen. Die institutionellen Programme sind:

1. technische und berufliche Ausbildung (Vollzeit-College-Programme) und
2. Lehrlingsausbildung (theoretische Blöcke für die Lehrlingsausbildung), die von den staatlichen Berufsbildungszentren und Brigaden angeboten werden.

Im Jahr 2008 hat sich in Botswana ein Botswana Education Hub (BEH) gegründet. Es handelt sich um ein Koordinierungsbüro, das sich für „qualitativ hochwertige“ Bildung, Ausbildung und Forschung einsetzt und wichtige Initiativen zur wirtschaftlichen Diversifizierung und sozialen Entwicklung in Botswana unterstützt, indem es „die Kapazität bestehender Institutionen stärkt, neue Anbieter und neue Projekte für ein besseres

¹ „Brigaden“ waren die ersten Berufsbildungszentren in Botswana, die 1965 gegründet wurden. Laut UNEVOC (2012) waren Brigaden „Arbeitskräfte, die von Gemeinden in den Dörfern benannt wurden, als Reaktion auf die Arbeitslosigkeit von GrundschulabgängerInnen, die wegen ihrer schlechten schulischen Leistungen nicht in Sekundarschulen aufgenommen werden konnten. Sie bieten handwerkliches Training in Kombination mit der Produktion. Die in den Produktionseinheiten produzierten Waren und Dienstleistungen werden an die Gemeinschaft verkauft. Auf diese Weise konzentrieren sich die Brigaden auf die Entwicklung der Gemeinde und ermutigen Kleinunternehmer“.

internationales Engagement und verbesserte Standards anspricht“ (†Botswana: Regierung, 2018).²

10.1.2. Regelungen zur Berufsbildungsverwaltung

Die wichtigsten Richtlinien in Botswana sind:

1. Die überarbeitete nationale Bildungsrichtlinie (RNPE) wurde erstmals von der Regierung im Jahr 1994 im Regierungspapier Nr. 2 veröffentlicht. Im Rahmen dieser Politik ist die berufliche Aus- und Weiterbildung von entscheidender Bedeutung für den Übergang des Landes von einer traditionellen Agrarwirtschaft zu einer industrialisierten Gesellschaft.
2. Die Nationale Berufsbildungspolitik (NPVET) wird seit dem Jahr 1997 von der MLHA veröffentlicht (†Botswana, 1997).
3. Das Berufsbildungsgesetz Nr. 22 wurde im Jahr 1998 von der DTVET veröffentlicht. Es gründet die BOTA als gesetzliches Organ, um Berufsbildung zu koordinieren und umzusetzen sowie dem MLHA die Verantwortung für Politikgestaltung und strategische Planung der Berufsbildung zuzuweisen (†Botswana: Regierung, 1998).
4. Der Nationale Berufsbildungsrahmen für Botswana (BNVQF) wurde 2004 von BOTA veröffentlicht. Er umfasst die Berufsbildung und hat keine Verbindung zur allgemeinen Bildung oder Hochschulbildung (†Botswana: Regierung, 2005).
5. Der Botswana Qualifications Authority Act Nr. 24 (BQA-Gesetz; †Botswana: Regierung, 2013).
6. Der Strategieplan für den Sektor allgemeine und berufliche Bildung (ETSSP 2015-2020), im Jahr 2015 vom MoESD veröffentlicht (†Botswana: Regierung, 2015).
7. Das National Credit and Qualifications-Framework (NCQF), veröffentlicht von BQA (†Botswana: Regierung, 2016).

10.2. Ghana

Das Berufsbildungssystem in Ghana wird vom Ministry of Education (MoE) geregelt. Die staatliche Berufsbildungsbehörde im MoE ist das Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET). Es koordiniert und überwacht die Entwicklungen der Berufsbildung auf nationaler Ebene.

Weitere relevante Abteilungen im Rahmen des MoE sind der Ghana Education Service (GES), der für die Umsetzung der vom MoE festgelegten vorbereitenden Bildungspolitik zuständig ist, und das National Board for Professional and Technician Examinations (NABPTEx), das für die Beurteilung, Bewertung und Zertifizierung der Ausbildung und der Ausgebildeten zuständig ist.

² Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“strengthening the capacity of existing institutions, attracting new providers and attracting new ventures for better international engagement and improved standards”* (†Botswana: Regierung, Zugriff Nov. 2018).

Das Ministry of Employment and Labour Relations ([MELR](#)) ist der andere Zweig der Regierung, der für das Berufsbildungssystem von Bedeutung ist. Das Direktorium für Politikplanung, Budgetierung, Überwachung und Evaluierung leitet die technischen Prozesse zur Entwicklung von Richtlinien, Plänen, Programmen und Budgets für alle Aktivitäten des Ministeriums. Das National Vocational Training Institute (NVTI) und die Integrated Community Centers for Employable Skills (ICCES) sind zwei weitere Einrichtungen, die sich auf die Berufsbildung konzentrieren. Ersteres ist für die Koordinierung der vom Ministerium verwalteten Ausbildungszentren sowie für die Prüfung und Zertifizierung zuständig, während letzteres kompetenzbasierte Berufsbildungsangebote in ländlichen Gemeinden in Ghana durchführt.

Das MoE und das MELR sind auch die bekanntesten öffentlichen Berufsbildungsanbieter in Ghana. Das Ministerium für Jugend und Sport, das Ministerium für Kommunalverwaltung und ländliche Entwicklung sowie das Ministerium für Gesundheit und Umwelt sind an der Bereitstellung von Berufsbildung im Land beteiligt, jedoch in geringem Maße.

10.2.1. Staatliche Berufsbildungsbehörde

Wie bereits erwähnt, koordiniert und überwacht [COTVET](#) die Entwicklung der Berufsbildung in Ghana. Die Hauptaufgabe von COTVET besteht in der Formulierung nationaler Richtlinien (policies) zur Kompetenzentwicklung im Primar-, Sekundar-, tertiären und informellen Bereich im informellen Bereich, während die verschiedenen Ministerien für die Umsetzung der Politik innerhalb ihrer Berufsbildungseinrichtungen zuständig sind.

Darüber hinaus hat COTVET das Ziel, die Regierung in allen Fragen im Zusammenhang mit dem Management und der Verbesserung des Berufsbildungssystems zu beraten. Es besteht aus fünf ständigen technischen Ausschüssen, die als nationale Gremien fungieren. Dies sind das Industrial Training Advisory Committee, das National TVET Qualifications Committee (NTVETQC), das Training Quality Assurance Committee (TQac) und das Skills Development Fund Committee. Das fünfte Komitee, das National Apprenticeship Committee, wurde erst kürzlich geschaffen und ist für die traditionelle informelle Ausbildung verantwortlich.

Wir stellen fest, dass in Ghana das National Council for Tertiary Education (NCTE) eine bemerkenswerte Rolle spielt. Es hat die Aufgabe, dem Minister nationale Standards und Normen in Bezug auf Personal, Kosten, Unterkunft und Zeitnutzung zur Genehmigung zu empfehlen und die Umsetzung aller genehmigten nationalen Standards und Normen durch die Institutionen zu überwachen. Darüber hinaus hat es erheblichen Einfluss auf die Erstellung des jährlichen nationalen Bildungsbudgets. Es ist dafür verantwortlich, dem Minister die Zuweisung von Mitteln für Betriebskosten und Zuschüsse für die Kapitalausgaben jedes Colleges zu empfehlen. Es legt fest, wie die Zuweisungen ausgezahlt werden sollen.

Obwohl sich der NCTE hauptsächlich mit Hochschulbildung und Colleges befasst, gehören bestimmte Einrichtungen, die der Berufsbildung zuzurechnen sind, auch zum NCTE. Dies betrifft in erster Linie die rund 40 Colleges of Education in Ghana, die von GES

zu NCTE gewechselt sind. Sie gelten als Colleges, nicht jedoch als Universitäten, und konzentrieren sich auf die Ausbildung von GrundschullehrerInnen.

10.2.2. Regelungen zur Berufsbildungsverwaltung in Ghana

Die folgenden Regelungen und Gesetze zur Berufsbildungsverwaltung in Ghana waren in unserer Recherche auffindbar.

1. Der National Board Professional and Technician Examinations-Act Nr. 492 (NBPTEx-Act; ↑Ghana, 1994). Das 1994 gegründete NBPTEx-Institut hat das NBPTEx für die Verwaltung von Prüfungsprogrammen für Berufsverbände und außeruniversitäre Einrichtungen auf tertiärer Ebene eingerichtet.
2. Der Council for Technical and Vocational Education and Training Act Nr. 718 (COTVET-Act; ↑Ghana, 2006). Mit diesem 2006 veröffentlichten Gesetz hat die ghanaische Regierung einen rechtlichen Rahmen für die Berufsbildung und einen Rat (COTVET) geschaffen, der „das Ziel hat, alle Aspekte der beruflichen Bildung im Land zu koordinieren und zu überwachen“.³
3. Das Nationale Akkreditierungsausschussgesetz Nr. 744 (NAB-Gesetz). Das NAB-Gesetz wurde im Jahr 2007 veröffentlicht. Es regelt die Gründung des National Accreditation Boards und beauftragt es mit der Akkreditierung öffentlicher und privater Colleges im Hinblick auf den Inhalt und die Standards ihrer Programme.
4. Der im Jahr 2007 veröffentlichte Polytechnic Act 745⁴ (↑Ghana, 2007) berechtigt polytechnische Hochschulen, eine Hochschulausbildung in den Bereichen Fertigung, Handel, Wissenschaft und Technologie sowie Möglichkeiten für die Entwicklung von Fähigkeiten („skills development“), angewandte Forschung und die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen anzubieten.
5. Das Gesetzgebungsinstrument LI 2195. Das von COTVET 2012 veröffentlichte Rechtsinstrument regelt das Berufsbildungssystem und stellt sicher, dass es dem nationalen Rahmen für technische und berufliche Aus- und Weiterbildung (NTVETQF) entspricht, der darauf abzielt, Wege für Berufsbildungs-AbsolventInnen zu verbessern und zu erweitern. Es wird von COTVET verwaltet.

10.3. Kenia

In Kenia ist das Ministry of Education, Science and Technology (MoEST) die Regierungsbehörde, die für die Verwaltung und Entwicklung des Berufsbildungssystems sowie für seine Richtlinien und Programme verantwortlich ist. Es ist für Bildungsstandards, Lehrpläne und Prüfungen zuständig. Das Ministry of Public Service, Youth and Gender Affairs und das Ministry of Labour and Social Protection sind ebenfalls an der Berufsbildung in Kenia beteiligt.

³ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „the objective of coordinating and overseeing all aspects of TVET in the country“ (↑Ghana, 2006).

⁴ <http://laws.ghanalegal.com/acts/id/545/polytechnic-law>

Im Rahmen des MoEST, das in Kenias Berufsbildungssystem involviert ist, gibt es mehrere Abteilungen, Behörden und Verwaltungsräte. Dies ist ein Umstand, der – von außen betrachtet – hervorsticht. Der institutionelle Rahmen wirkt sehr fragmentiert, und in einigen Fällen scheinen sich die Funktionen zwischen den verschiedenen staatlichen Stellen zu überschneiden. Zum Beispiel verfügt das Ministerium über eine Technical and Vocational Education and Training Authority (TVETA) und eine staatliche Abteilung für berufliche und technische Ausbildung (TVET). Darüber hinaus besitzt das Land ein Institut für die Entwicklung von Lehrplänen (KICD), einen nationalen Prüfungsausschuss (KNEC) und eine nationale Qualifikationsbehörde (KNQA). Dennoch gibt es zusätzlich den Rat für die Entwicklung, Bewertung und Zertifizierung von Lehrplänen für TVET⁵ (†Kenia: Regierung, accessed May 2019). Es ist schwer nachvollziehbar, wie das Berufsbildungssystem verwaltet wird und wie diese verschiedenen Stellen kommunizieren.

10.3.1. Staatliche Berufsbildungsbehörde

Die †TVETA ist das 2013 auf Grund des Gesetzes über berufliche Bildung Nr. 29 (TVET Act Nr. 29, 2013) gegründete Organ für die Koordinierung und Regulierung der Berufsbildung in Kenia. Es legt somit die nationalen Berufsbildungsziele fest, fördert den Zugang zu Ausbildungsprogrammen und sichert deren Relevanz – alles im Rahmen der nationalen sozioökonomischen Pläne und Ziele.

Zu seinen Aufgaben gehören Registrierung, Zulassung und Akkreditierung von Einrichtungen, Programmen und Lehrkräften sowie die Umsetzung des nationalen Qualitätssicherungssystems der Berufsbildung. Die Akkreditierung von Institutionen wird gemäß §§ 18, 32 und 57 von TVET Act Nr. 29 von 2013 durchgeführt. Nach § 23 desselben Gesetzes müssen alle BerufsausbilderInnen vom TVETA-Vorstand registriert und zugelassen sein⁶ und die AusbildungsanbieterInnen sind verpflichtet, nur zugelassene Lehrkräfte zu rekrutieren. Schließlich ist TVETA für die Genehmigung von CBET-Programmen („Competence Based Education and Training“) zuständig. Die TVETE-Richtlinien zur kompetenzbasierten Aus- und Weiterbildung und zu Bewertungsstandards (CBETA Normen und Richtlinien), gemäß §57(b) des Berufsbildungsgesetzes, beinhalten die Aufgaben und Pflichten, die von GutachterInnen und PrüferInnen zu beachten sind, um akkreditiert zu werden.

Wir möchten zwei weitere Institutionen in der kenianischen Regierung beleuchten, eine unter dem MoEST und eine andere unter MLSP: Es handelt sich um den Ständigen Arbeitskreis Berufsbildung (PWG) und die National Industrial Training Authority (NITA).

Der im Jahr 2014 gegründete PWG „*fördert die Berufsbildung als Eintrittskarte für hochwertige Karrierewege für junge Menschen durch Rebranding [d.h. Image-Verbesserung von Berufsbildung] und praktisches Engagement für Jugendliche*“ (†Kenia, Regierung, Zugriff Nov 2018).⁷ Sein Hauptziel ist es, eine Plattform für den Austausch zwischen

⁵ <http://www.tvetcdacc.go.ke/>

⁶ Das erste TVETA-Board wurde im Jahr 2014 durch die Gazette Notice No. 3134 eingerichtet.

⁷ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*promotes TVET as a ticket to high-valued career pathways for young people through rebranding and hands-on youth engagement*“ (†Kenia, Regierung, Zugriff Nov 2018), 4th Objective, Permanent Working Group website. <https://tvetinkenya.net/about-us>.

den verschiedenen Interessengruppen des Berufsbildungssektors in Kenia bereitzustellen, einschließlich Regierungsbehörden, Unternehmen des Privatsektors, Colleges und Entwicklungspartnern, die zusammenarbeiten sowie ihre Arbeit zur Förderung der Berufsbildung unterstützen. Die Arbeitsgruppe befindet sich in der Position, die Regierung über Strategien, politische Fragen, bewährte Verfahren und deren Umsetzung zu informieren und zu beraten.

Die NITA ist dagegen eine halbautonome Regierungsbehörde, die dem Ministry of Labour and Social Protection (MLSP) unterstellt ist. Sie verfügt über ein dreigliedriges National Industrial Training Board (NITB), das sich aus ArbeitgeberInnen, ArbeitnehmerInnen, Ministerien, Universitäten und anderen Institutionen zusammensetzt. Bis 2011 als Department for International Trade (DIT) bekannt, besteht ihr Mandat darin, die Standards für Qualität und Effizienz in der industriellen Ausbildung in Kenia zu fördern. Auftrag der NITA ist nach eigener Angabe, *„integrierte industrielle Ausbildung für global wettbewerbsfähiges Personal zu erleichtern, zu fördern, zu regulieren und zu koordinieren“* (†Kenia: Regierung, 2016:1).⁸

10.3.2. Regelungen zur Berufsbildungsverwaltung in Kenia

Die folgenden Regelungen und Gesetze zur Berufsbildungsverwaltung in Kenia waren in unserer Recherche auffindbar:

1. Der politische Rahmen für Bildung, der im Jahr 2012 vom MoE veröffentlicht wurde.
2. Das Nationale Gesetz über die gewerbliche Ausbildung Nr. 12 (NITA Act). Im Jahr 2012 wurde mit diesem Gesetz des Parlaments NITA geschaffen, um Vorkehrungen zur Regulierung der Ausbildung in der Industrie zu treffen.
3. Gesetz Nr. 29 des Nationalen Prüfungsausschusses von Kenia (KNEC Act). Dieser im Jahr 2012 veröffentlichte Gesetzentwurf regelt die Einrichtung, die Befugnisse und Funktionen des KNEC und die Durchführung von Prüfungen.
4. Gesetz über technische und berufliche Bildung und Ausbildung Nr. 29 (TVETA-Gesetz). Das im Jahr 2013 veröffentlichte Gesetz verankert die TVTA als zentrale Verwaltungseinheit des Berufsbildungssystems in Kenia. Der TVET-Lehrplanentwicklungs-, Bewertungs- und Zertifizierungs-Rat (TVET CDACC) wurde ebenfalls durch dieses Gesetz geschaffen. In diesem Gesetz wird *„Akkreditierung“* definiert als *„der Prozess, durch den der Vorstand formell anerkennt und durch Zertifizierung bestätigt, dass eine Institution die vom Board gemäß den Richtlinien festgelegten Standards in Bezug auf akademische Ausbildung, Ausbildung und Kompetenz erfüllt“*.⁹

⁸ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“to provide, facilitate, promote, regulate and coordinate integrated industrial training for a globally competitive human resource”* (†Kenia: Regierung, 2016).

⁹ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“the process by which the Board formally recognizes and confirms by certification that an institution has met and continues to meet the standards of academic, training and competence excellence set by the Board in accordance with the provisions of this Act”* (†Kenia: Regierung, 2013:7).

5. Der Kenya Institute of Curriculum Development Act Nr. 4 ([KICD-Gesetz](#)). Auf der Grundlage des im Jahr 2013 vom Parlament veröffentlichten Gesetzentwurfs wurden das KICD und der Regierungsrat für das Institut gegründet.
6. Das nationale Qualifikationsrahmengesetz Nr. 22 ([KNQF Act](#)). Im Jahr 2014 wurde eine nationale Qualifikationsbehörde in Kenia eingerichtet und die Entwicklung des Qualifikationsrahmens sowie damit zusammenhängende Ziele formuliert.
7. Die Richtlinien für die Registrierung von Schulungsanbietern von NITA,¹⁰ veröffentlicht im Jahr 2016.
8. Die Standards und Richtlinien zur kompetenzbasierten Ausbildung, Schulung und Bewertung von Ausbildung ([CBETA-Standards und Richtlinien](#)¹¹).
9. Die nationalen Normen für die berufliche Ausbildung ([NITA Standards](#)), veröffentlicht von NITA.
10. Der TVET Strategieplan¹² für 2018 bis 2022. Dieser Strategieplan, veröffentlicht von TVETA, richtet MoEST auf die strategischen Prioritäten der Regierung aus, wie sie in der Kenia-Vision 2030, der Verfassung von Kenia 2010 und anderen relevanten regionalen und internationalen politischen Dokumenten dargelegt sind. Einem TVETA-Vorsitzenden nach „*basiert die Entwicklung dieses Strategieplans auf der Überprüfung der Leistung der Behörde und Erfahrungen seit ihrer Gründung und ist Höhepunkt eines umfassenden Beratungsprozesses zwischen MitarbeiterInnen der Behörde, des Vorstandes und der wichtigsten Beteiligten des Landes*“ (TVET-Strategischer Plan, 2018).¹³

10.4. Nigeria

Das Ministry of Education ([MoE](#)) ist die staatliche Stelle in Nigeria, die auf nationaler Ebene für die Koordinierung der Berufsbildung zuständig ist. Es ist für die Planung, Forschung und Entwicklung des Sektors verantwortlich. Laut UNESCO-UNEVOC ([↑UNESCO-UNEVOC, 2012](#)) „*sind die Behörden auf Bundesebene verantwortlich für Richtlinien, Lehrpläne, Inspektionen, Prüfungen, die Verwaltung der Schulen und staatlichen Berufsschulen (colleges). Die Bundesregierung trägt auch Verantwortung für Politikgestaltung, Strategie und Management aller bundeseigenen Berufsschulen, Colleges und Universitäten*“ ([↑ebd.:8](#)).¹⁴ Daher handelt es sich bei den nachstehend beschriebenen Regierungsstellen nur um Einheiten des MoE.

10 <https://www.nita.go.ke/resources/downloads.html?task=document.viewdoc&id=33>

11 <http://www.tvetauthority.go.ke/wp-content/uploads/2018/06/CBETA-Standards-and-Guidelines-20180610.pdf>

12 http://www.tvetauthority.go.ke/wp-content/uploads/2018/06/TIVETA-STRATEGIC-PLAN-2-e-pub_2-Compressed.pdf

13 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*the development of this Strategic Plan was based on a review of the Authority's performance and experiences since its inception, and is a culmination of an extensive consultative process among the Authority's staff, board of directors and key stakeholders in the country*“ ([↑Kenia: Regierung, 2018:vii](#)).

14 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*the federal level authorities are responsible for policy, curriculum, inspections, examinations, the management of schools and federal technical colleges belong to senior secondary education level. The Federal government also bears responsibility for policy design, strategy*

10.4.1. Staatliche Berufsbildungsbehörde

Das National Board for Technical Education (NBTE) wurde im Jahr 1977 in Kenia durch ein Dekret gegründet und ist die wichtigste Koordinierungsstelle für Berufsbildung in Nigeria (↑UNESCO-UNEVOC, 2012). Es ist für die Akkreditierung von akademischen Programmen in allen Berufsbildungseinrichtungen verantwortlich und veröffentlicht das Verzeichnis der akkreditierten Programme. Diese werden in den polytechnischen, technischen und beruflichen Institutionen angeboten, die den Vorschriften des NBTE unterliegen. Der Vorstand hat in Folge der Umstrukturierung des Verwaltungsrats eine Abteilung für akademische Planung, Forschung, Statistik und IKT geschaffen. Das NBTE akkreditiert Qualifizierungsvorschläge, die von Vergabestellen eingereicht werden und überwacht die Vergabestellen (awarding bodies), die „national skills qualifications“ (NSQs). NBTE verwaltet das gesamte System effektiv im Auftrag der Regierung.

Wie in Ghana werden ebenso in Nigeria die Colleges of Education getrennt von anderen Berufsbildungseinrichtungen verwaltet. Die National Commission for Colleges of Education (NCCE) wurde durch das Gesetz 13 von 1989 gegründet und durch das Gesetz 14 von 1993 novelliert. Das Hauptziel der Kommission ist es, die Qualität der Lehrerbildung derart zu fördern und sicherzustellen, dass sie zur nationalen Entwicklung beiträgt.

Die NCCE ist die Regierungsbehörde, die dafür verantwortlich ist, Empfehlungen zur nationalen Politik in Bezug auf die Entwicklung der Lehrerbildung zu formulieren und bezüglich der finanziellen Bedürfnisse der Colleges zu beraten. Sie fungiert auch als Agentur für externe Hilfen zur Verbesserung der Lehrerbildung in Nigeria. Die Kommission hat den Lehrplan für die Lehrerausbildung standardisiert und dabei unter anderem die Bedingungen für die Zulassung zu Kursen und die Dauer der Kurse festgelegt. Sie ist für die Festlegung der Mindestanforderungen für die Colleges of Education, die Festlegung der Kriterien für die Zulassung von Lehramtsstudiengängen und die von den Colleges erteilten Zertifikate verantwortlich.

Dieser Prozess wird alle fünf Jahre überprüft. Die NCCE sammelt, analysiert und veröffentlicht relevante Informationen in Bezug auf die Lehrerausbildung in Nigeria, ermittelt die Bedürfnisse der nigerianischen Lehrer und weist sie an, indem sie Masterpläne für die von ihr verwalteten 152 pädagogischen Colleges erstellt (21 Federal Colleges, 47 State Colleges, 61 private Colleges, 9 Polytechnics, die NCCE anbieten, sowie 14 weiteren NCCE-ausstellenden Einrichtungen).

Es ist erwähnenswert, dass Informationen zu nigerianischen Gesetzen und Vorschriften verfügbar sind. Wir hatten Zugang zu Richtlinien aus den 70er Jahren. Nigeria war eines der wenigen Länder, bei denen eine umfassende Liste offizieller Dokumente leicht gefunden und abgerufen werden konnte. Darunter waren nationale Standards für die Errichtung von Institutionen, für die Genehmigung von Programmen und für die Zertifizierung. Die Regierung hat für die Einrichtung von privaten Institutionen

and management of all federal-owned colleges of education, polytechnics and universities“ (↑UNESCO-UNEVOC, 2012:8).

Berufsbildungsrichtlinien erstellt, ebenso für die Errichtung und den Betrieb der praktischen Ausbildung („*production unit*“) in Berufsbildungs-Colleges.

10.4.2. Regelungen zur Berufsbildungsverwaltung in Nigeria

Die folgenden Regelungen und Gesetze zur Berufsbildungsverwaltung in Nigeria waren in unserer Recherche auffindbar:

1. [National Board for Technical Education Act](#). Mit dem 1977 veröffentlichten Gesetz wurde das National Board for Technical Education gegründet, das die Bundesregierung zu allen Aspekten der technischen Ausbildung berät, die nicht in den Bereich der Universitäten fallen.
2. [Federal Polytechnics Act](#). Auf Basis des 1979 veröffentlichten Gesetzes wurden in verschiedenen Teilen des Landes Polytechnics gegründet, um Vollzeitkurse in den Bereichen Technologie, angewandtes Wissenschaftsmanagement und weiteren Studienbereichen anzubieten und Vorgaben für die allgemeine Verwaltung solcher Polytechnics geschaffen.
3. [Bildungsgesetz Nationale Mindeststandards und Gesetz über die Einrichtung von Institutionen Nr. 16](#). Das 1985 veröffentlichte Gesetz listet die verschiedenen Behörden auf, die befugt sind, Mindeststandards für die Ausbildung in Nigeria und Sanktionen für Verstöße gegen diese Bestimmungen zu verhängen. Das Dokument enthält einen Abschnitt zur Sekundar- und Lehrerbildung und einen weiteren Abschnitt zur technischen Bildung. Es gibt den Zweck der Berufsbildung und der Lehrerausbildung sowie die Mindeststandards an.
4. [Federal Colleges of Education Act](#). Mit dem 1986 veröffentlichten Gesetz werden die im Gesetz aufgeführten Federal Colleges of Education geschaffen, deren Aufgabe es unter anderem ist, Vollzeitkurse in Lehre, Unterricht und Ausbildung in Technologie, angewandter Wissenschaft, Handel, Kunst, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und Management anzubieten sowie Forschung zur Entwicklung und Anpassung von Technik durchzuführen. Dieses Gesetz sieht auch die Ernennung eines Rektors/einer Rektorin und der Beamten jedes Colleges vor, welche die Verantwortung für die Verwaltung und die Ausbildung der StudentInnen übernehmen.
5. [Bildungskorrespondenz-College-Akkreditierungsgesetz Nr. 32](#). Dieses 1987 veröffentlichte Gesetz macht die Akkreditierung durch den Minister/die Ministerin für Bildung zur Voraussetzung für den Betrieb (oder die Fortführung des Geschäftsbetriebes bei bestehenden Institutionen) aller privaten Bildungs-Korrespondenz-Colleges, die in Nigeria aktiv sein wollen.
6. [Gesetz des Nigerianischen Bildungsforschungs- und -entwicklungsrats](#). Mit dem 1987 veröffentlichten Gesetz wird der Nigerianische Rat für Bildungsforschung und -entwicklung ins Leben gerufen, um unter anderem Bildungsforschungsprogramme in Nigeria zu fördern und zu koordinieren, Bildungsprobleme zu identifizieren, ihre Priorität zu bestimmen sowie Lehrbücher, Sprache und Lehrpläne zu entwickeln.

7. **Nationale Kommission für Colleges of Education Act.** Mit dem 1989 veröffentlichten Gesetz wird die National Commission for Colleges of Education eingerichtet, um die Bundesregierung unter anderem zu allen Aspekten der Lehrerbildung zu beraten, die außerhalb der Universitäten und Colleges stattfindet.
8. **Gesetz der nationalen Wirtschafts- und technischen Prüfungskommission.** Mit dem 1993 veröffentlichten Gesetz wird das National Business and Technical Examinations Board eingesetzt, das für die allgemeine Kontrolle der Durchführung von technischen und geschäftlichen Prüfungen verantwortlich zeichnet, die bisher von der Royal Society of Arts in London City und den Guilds of London und dem Prüfungsrat Westafrika durchgeführt worden sind.
9. **Nationales Zentrum für Frauenentwicklung.** Mit dem 1995 veröffentlichten Gesetz wird das Nationale Zentrum für Frauenentwicklung gegründet, das allgemein die Konzeption von Entwicklungsprogrammen und -aktivitäten zur Förderung von Frauen in Nigeria zum Ziel hat.
10. **Nationale Berufsnormen (NOS).** Dies sind Maßstäbe für effektive Leistungen, die eine Einzelperson bei der Ausführung von Funktionen am Arbeitsplatz erreichen muss. Von ArbeitgeberInnen und anderen Interessengruppen entwickelt und von der NBTE genehmigt und veröffentlicht, legt NOS die Fähigkeiten und Kenntnisse fest, die am Arbeitsplatz erforderlich sind. NOS beinhaltet auch Kriterien, welche die technischen Anforderungen und die Fähigkeit des Einzelnen erkennen lassen, seine Arbeit zu organisieren, Urteile zu fällen, Probleme zu lösen, Arbeitsprozesse zu optimieren und seine zwischenmenschlichen Fähigkeiten zu verbessern.
11. **†Nationale Fähigkeiten- und Fertigkeiten-Qualifikation** (National Skills Qualification; **NSQ**). Hierbei handelt es sich um berufsbezogene Qualifikationen.

Die NSQ-Standards sind sektorspezifisch und werden von der jeweiligen Branche selbst festgelegt. Sie spiegeln die Fähigkeiten und Kenntnisse wider, die ein Einzelner für eine effektive Tätigkeit benötigt. Es gibt NSQ in fünf Sektoren (Gastgewerbe und Tourismus, Energie/Ingenieurwesen, Gebäudekonstruktion, Service und landwirtschaftliche Prozesse). Sie werden regelmäßig überprüft und aktualisiert. Sie stehen Erwachsenen und Jugendlichen gleichermaßen zur Verfügung, da es keine Mindestkriterien für den akademischen Einstieg gibt. Die NSQ-Qualifikation auf Stufe 1, 2 oder 3 kann im Rahmen einer Ausbildung erreicht werden. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Schulungszentrum als auch am Arbeitsplatz bewertet.

Das NSQ-System wird gepflegt von den Kompetenzzentren des Sektors (deren Aufgabe es ist, beschäftigungsbasierte Kompetenzstandards zu ermitteln, zu definieren und zu aktualisieren), von den Vergabestellen (mit der Ausarbeitung von Bewertungs- und Qualitätssicherungssystemen für die Anerkennung der Qualifikation und mit der Genehmigung von Fortbildungen), von der Regulierungsbehörde (NBTE), von den Assessment-Centern (die NSQ nach den Kriterien der Vergabebehörde bewerten) und von den SchulungsanbieterInnen (die in Partnerschaft mit der Industrie Fortbildungen anbieten, KandidatInnen registrieren, bewerten und auf das Erreichen des Unterrichtszieles vorbereiten).

12. [Nigerian Skills Qualification Framework \(NSQF\)](#). Früher unter dem Namen National Vocational Qualification Framework (NVQF) bekannt, handelt es sich hierbei um ein „*System zur Entwicklung, Klassifizierung und Anerkennung von Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen, die von Einzelpersonen erworben werden, unabhängig davon, wo und wie das Training oder die Fähigkeit erworben wurde*“.¹⁵ Das Ziel des Rahmenprogramms besteht darin, Wege von informellen zu formellen Berufslerngängen festzulegen, um die Vergleichbarkeit verschiedener Qualifikationen aufzuzeigen und die Frage zu klären, wie man von einer Stufe zur anderen gelangen kann. Darüber hinaus sollen die Qualität, der Status, die Relevanz und die Bereitstellung der Berufsbildung in Nigeria sichergestellt werden. Laut NBTE wird der NSQF dazu verwendet, den Einfluss von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen auf die Entwicklung von Kompetenznormen für Qualifikationen zu erhöhen, mit dem Ziel, das System besser auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes abzustimmen ([Richtlinien für die Einrichtung und den Betrieb einer Produktionseinheit in den Technischen Colleges](#), veröffentlicht von der NBTE im Jahr 2006).
13. [Normen und Kriterien für die Genehmigung von Programmen in Berufsbildungsinstitutionen \(VEI\) und Innovationsunternehmensinstitutionen \(IEI\)](#). Von der NBTE im Jahr 2007 herausgegeben, werden hier die Anforderungen für die Genehmigung von kompetenzbasierten Programmen festgelegt, die von dem kürzlich erstellten VEI und IEI angeboten werden. Dies sind private Einrichtungen, die eine Alternative zur Hochschulbildung bieten. Die Liste der genehmigten Programme und institutionellen Informationen kann auf der NBTE-Website eingesehen werden (siehe: [VEI](#) und [IEI](#)).
14. [Richtlinien und Verfahren zur Errichtung privater technischer und technologischer Einrichtungen in Nigeria](#). Diese 2014 von der NBTE herausgegebenen Richtlinien und Verfahren werden mit dem Ziel erstellt, den Antrags- und Zulassungsprozess der Berufsbildungseinrichtungen zu vereinfachen. Dies ist eine überarbeitete Version der Richtlinien, die vor 20 Jahren erstmals umgesetzt wurde, um den Prozess einfacher und weniger zeitaufwendig zu gestalten, sodass möglicherweise mehr private PolytechnikerInnen und MonotechnikerInnen die Zulassung beantragen.
15. [Verzeichnis der akkreditierten Programme, die in polytechnischen, technischen und beruflichen Institutionen in Nigeria angeboten werden](#). In der derzeit 19. Ausgabe ist es, „*das Ziel der Veröffentlichung dieses Verzeichnisses, wissenschaftliche Einrichtungen, Stipendienkommissionen, ArbeitgeberInnen, Interessengruppen im technischen Bildungssektor, Eltern und potentielle StudentInnen über den Akkreditierungsstatus von Programmen zu informieren, die von diesen Einrichtungen angeboten werden*“ (NBTE Exekutivsekretär).¹⁶ Es enthält daher Informationen zu Zertifikaten, die von Polytechnics, Colleges für Landwirtschaft, Institutionen für

15 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*a system for the development, classification and recognition of skills, knowledge and competencies acquired by individuals, irrespective of where and how the training or skill was acquired*“ (†Nigeria: Regierung, Zugriff April 2019), <https://net.nbte.gov.ng/nsqf>.

16 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „*the purpose of publishing this Directory is to inform academic institutions, scholarship boards, employers of labour, stakeholders in the technical education sector, parents*

Innovationsunternehmen (IEI), Colleges für Gesundheitswissenschaften, spezialisierten Einrichtungen, technischen Colleges und Berufsbildungsinstitutionen (VEI) angeboten werden.

and prospective students about the accreditation statuses of programmes that are offered by these institutions” ([†Nigeria: Regierung, 2017:XIV](#)).

Kapitel 11. Nichtregierungsakteure in der Berufsbildung

Dieses Kapitel legt die Rolle von Akteuren der Berufsbildung außerhalb der Regierung dar. Außer den staatlichen Berufsbildungsbehörden gibt es in SSA auch nicht-staatlich kontrollierte und private Berufsbildungsanbieter, die Einfluss auf die Berufsbildung des jeweiligen Landes besitzen oder darum ringen. Wir überprüfen in diesem Kapitel, wie weit dieser Einfluss geht und wie er genutzt wird (FF19.c-f, private Bildungsanbieter, Unternehmen, Gewerkschaften).

Schlussfolgerungen dieses Kapitels

Aufgrund von – teilweise sehr spärlichen – Informationen kann in diesem Kapitel festgestellt werden, dass in Äthiopien, Ghana, Kenia, Nigeria, Uganda, Südafrika und Tansania Aktivitäten nicht-staatlicher Berufsbildung erkennbar sind. Der Sektor umfasst große Unternehmen, gemeinnützige Einrichtungen, ehrenamtliche Organisationen und NGOs. Diese sind in verschiedenem Maße beteiligt an der Formulierung von Richtlinien, der Entwicklung von Lehrplänen, der Festlegung von Prioritäten für berufliche Standards, Prognosen für die Arbeitsnachfrage sowie Indikatoren für die Lehrpläne und die Qualität der Ausbildung am Arbeitsplatz.

Die nicht-staatlichen Einrichtungen spielen zum Teil eine wichtige Rolle in der Berufsbildung. In Nigeria bieten sie etwa eine echte Alternative zu staatlichen Anbietern von Hochschulbildung für Lehrende. In Nigeria haben wir auch Hinweise auf die Beteiligung von nicht-staatlichen Anbietern an der Lehrplanentwicklung gefunden.

Für Kenia kann belegt werden, dass im privaten Sektor der Berufsbildung bemerkenswerte Arbeit geleistet wird. So sind in Kenia (wie auch in Botswana) Bemühungen von staatlicher Seite auszumachen, die Industrie und andere Interessengruppen bei der Gestaltung der Berufsbildung einzubeziehen.

In anderen Ländern, wie in Ghana (und Südafrika mit den SETAS), ist der industrielle oder kommerzielle Sektor durch Mitarbeit in der Berufsbildungsbehörde (in Ghana COTVET) und in ihren beratenden Ausschüssen nicht nur an der Bereitstellung von Berufsbildung beteiligt, sondern auch an der Ausarbeitung von staatlichen Richtlinien oder Ausbildungsplänen für die Berufsbildung.

Die Daten zu privaten Berufsbildungsanbietern sind in unserem gesamten Datensatz nicht konsistent. Forschungsarbeiten zur Rolle der Industrie als Förderer und Profiteur

von beruflicher Bildung sind uns nicht bekannt geworden. Anfängliche Bemühungen zur Zusammenarbeit zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Einrichtungen der beruflichen Bildung könnten gewinnbringend für alle Beteiligten an der Berufsbildung vertieft werden.

Wie in den anderen Kapiteln stellen die folgenden Abschnitte einzelne Aspekte der obigen Kapitelzusammenfassung dar.

11.1. Private Bildungsanbieter

Die Daten zu privaten Berufsbildungsanbietern sind in unserem gesamten Datensatz nicht konsistent. In einigen Ländern konnten wir Daten über die Anzahl der AbsolventInnen von privaten und öffentlichen Einrichtungen erhalten (z. B. in Äthiopien). In anderen Ländern wie Kenia und Nigeria wurde die Anzahl der Institutionen ermittelt. Laut dem Qualifikationsportal der Afrikanischen Union zur Beschäftigung und zum Unternehmertum von Jugendlichen (ASPYEE) gilt Folgendes:

„Der Privatsektor spielt eine wichtige Rolle bei der Kompetenzentwicklung. Er umfasst große Unternehmen, gemeinnützige Einrichtungen, ehrenamtliche Organisationen und NGOs. Das Engagement des Privatsektors ist besonders wichtig für die Umsetzung der technischen Berufsbildung (TVET). Seine Rolle in der beruflichen Bildung besteht nicht nur im Hinblick auf das Ausbildungsangebot, sondern umfasst auch eine Reihe anderer Bereiche. Dies betrifft die Formulierung von Richtlinien, die Entwicklung von Lehrplänen, die Festlegung von Prioritäten für berufliche Standards, Prognosen für die Arbeitsnachfrage sowie Indikatoren für die Lehrpläne und die Qualität der Ausbildung am Arbeitsplatz.“ (†Afrikanische Union, November 2018)¹

11.1.1. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Nigeria

Der Blick nach Nigeria ist aufschlussreich in Bezug auf private BerufsbildungsanbieterInnen, da Informationen aus dem National Board for Technical Education (†Nigeria: NBTE) gut verfügbar sind. Sie sind nicht nur über öffentliche und private AnbieterInnen in hoher Zahl vorhanden, sondern auch aktuell. Im Jahr 2017 veröffentlichte das NBTE ein Verzeichnis der akkreditierten Programme, die in polytechnischen, technischen und beruflichen Einrichtungen angeboten werden, in denen das Gründungsjahr und die Ressourcen der einzelnen Institutionen aufgeführt sind sowie auch die Liste der akkreditierten Berufsbildungsprogramme.

Von dem Verzeichnis der akkreditierten Programme, die in allen Institutionen unter der Regulierung von NBTE in Nigeria aufgelistet werden, gibt es mittlerweile die 19.

¹ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“The private sector plays an important role in skills development. It comprises of large corporations, for-profit institutions, voluntary organisations and NGO’s. The engagement of the private sector is especially crucial in the implementation of technical vocational education and training (TVET). Its role in TVET is not only in terms of training provision but also includes a range of other areas. These comprise policy formulation, in curricula development, the setting of occupational standards priority setting, labour demand forecasting and, curricular and quality indicators, on-the-job training”* (†Afrikanische Union, Zugriff Nov. 2018).

Auflage. Der aktuelle Umfang umfasst 241 Seiten (siehe [↑Nigeria: Regierung, 2017](#)). NBTE stellt außerdem jedes Jahr einen Überblick über die statistischen Dokumente der Berufsbildungseinrichtungen bereit. Die neueste verfügbare Version enthält Daten von 2014 bis 2015 ([↑Nigeria: Regierung, 2017](#)). Es war daher leichter möglich, eine eingehendere Analyse der Bedeutung und Prävalenz von BerufsbildungsanbieterInnen im Land durchzuführen als in anderen Ländern in SSA. Nach Angaben der NBTE sind die Berufsbildungseinrichtungen, die nicht zu den Universitäten gehören, „die Polytechnics und Colleges of Technology, die Monotechnics – die sich weiter unterteilen in Colleges of Agriculture und verwandte Disziplinen, Colleges of Health Sciences und spezialisierte Institutionen – Innovation Enterprise Institutions (IEI), Vocational Enterprise Institutions (VEIs) und Technical Colleges“ ([↑Nigeria: Regierung, 2017: iv](#)).²

Abbildung 11.1. Anzahl der akkreditierten Berufsbildungsanbieter pro institutioneller Verankerung

Art der Einrichtung	Federal	Staat	Privat
Polytechnics	28	43	51
Innovation Enterprise Institutions (VEI)	6	4	141
Berufsbildungsinstitutionen (VEI)	7	4	71
Technische Colleges	73	43	1
Spezialisierte Einrichtungen	22	3	2
Colleges für Gesundheitswissenschaften und -technologie	18	14	6
Colleges für Landwirtschaft	19	15	-
GESAMT	173	126	272

Die Berufsbildung in Nigeria wird seit einigen Jahren reformiert. 2007/2008 nahmen Vocational Enterprise Institutions (VEI) und Innovation Enterprise Institutions (IEI) ihren Betrieb auf. Hierbei handelt es sich um berufsspezifische Einrichtungen, die vom privaten Sektor unterstützt werden und eine Alternative zur Hochschulbildung darstellen. Nach UNEVOC, IEI und VEI wurde in Nigeria verlangt, „das Engagement im Privatsektor zu intensivieren und die Relevanz der Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und

² Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “the Polytechnics and Colleges of Technology, the Monotechnics – which is further sub-grouped into Colleges of Agriculture and Related Disciplines, Colleges of Health Sciences and Specialised Institutions – Innovation Enterprise Institutions (IEIs), Vocational Enterprise Institutions (VEIs) and Technical Colleges” ([↑Nigeria: Regierung 2017: iv](#)).

gleichzeitig attraktive Möglichkeiten für die Qualifizierung und Umschulung von Arbeitskräften bereitzustellen“ (†[UNESCO-UNEVOC 2012:12](#)).³

11.1.2. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Botswana

In Botswana gibt es 45 öffentliche Einrichtungen, die technische und berufliche Aus- und Weiterbildung anbieten: 8 technische Colleges und 37 Brigade-Zentren (Berufsbildungszentren), die ein Zertifikat bis zu einem Abschluss auf Diplomebene⁴ anbieten.⁵ Gemäß der Regierung *„führt dies zu 61% Auslastung der Einrichtungen“* (†[Botswana: Regierung, 2015:25](#)).⁶

11.1.3. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Äthiopien

In Äthiopien konnten wir während des gesamten Erfassungszeitraums nicht auf die Website des äthiopischen Bildungsministeriums zugreifen. Daher sind unsere Angaben zur Berufsbildung des Landes eingeschränkt. Der Bildungsstatistikbericht des Landes (†[Äthiopien, kein Datum](#)) informiert darüber, dass es im Jahr 2003 insgesamt 58.033 Absolventen staatlicher Berufsbildungseinrichtungen und 56.747 Absolventen nicht-staatlicher Berufsbildungsanbieter gab. Das heißt, dass nicht-staatliche Einrichtungen einen wesentlichen Teil des Berufsbildungsangebots in Äthiopien darstellen, da hier fast die Hälfte aller BerufsbildungsabsolventInnen des Landes ihren Abschluss erhielten.

11.1.4. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Ghana

In Ghana gibt es den nationalen Verband der privaten beruflichen und technischen Institutionen ([Ghana, GNAVTI](#)), der auf ein bestehendes Netzwerk zwischen privaten BerufsbildungsanbieterInnen sowie auf ein offizielles Engagement in den nationalen Normen oder in der Erarbeitung von Richtlinien des Sektors hinweist. Nach unseren Recherchen ist der Ghana Education Service ([GES](#)) für die Steuerung und Evaluierung von 26 öffentlichen technischen Ausbildungsinstituten (TTI) und privaten BerufsbildungsanbieterInnen zuständig. Zu letzteren gibt es leider keine Angaben.

11.1.5. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Kenia

In Kenia existieren öffentliche und private BildungsanbieterInnen nebeneinander, eine Beteiligung von Unternehmen an Berufsbildungsangeboten ist jedoch nicht üblich. Eines der Ziele der Arbeitsgruppe Berufsbildung (TVET Permanent Working Group) besteht darin, *„Strategien zu entwickeln, um die Bedürfnisse des privaten Sektors mit*

3 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “to intensify private sector engagement and improve the relevance of the (training to the job market, while providing popular means of skilling and re-skilling workforce” (†[UNESCO-UNEVOC, 2012: 12](#))).

4 Diplom hier gebraucht im Sinne von SSA, d.h. als ein Berufsschulabschluss.

5 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “there are forty-five public institutions providing technical and vocational education and training: Eight (8) Technical colleges and Thirty-seven (37) brigade centres, offering certificate up to diploma level qualifications” (†[Botswana: Regierung, 2015: 25](#)).

6 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “This translates to 61% utilization of facilities” (†[Botswana: Regierung, 2015: 25](#)).

dem öffentlichen Sektor in Einklang zu bringen“. Es soll auch „ein Zugang für den privaten Sektor zur Verfügung stehen, um den Interessengruppen seine Bedürfnisse mitteilen zu können“.⁷ Es war uns möglich, die Gesamtzahl der akkreditierten Berufsbildungseinrichtungen im Land zu ermitteln. Die verfügbaren Daten waren zuletzt im April 2018 aktualisiert worden als 987 Institute akkreditiert waren. Die Zahl umfasst alle Arten von öffentlichen und privaten Berufsbildungseinrichtungen in Kenia.

Im privaten Sektor ist die Arbeit der Kenya Association of Manufacturers (KAM) auffallend. Die Manufacturing Academy der KAM bietet folgende Kurse an: Strategisches Management, Fertigungsmanagement und technische Betriebskurse. Die Akademie möchte sicherstellen, dass die Mitglieder der KAM „auf dem neuesten Stand der neuesten Erkenntnisse aus der Fertigungsforschung und der Servicetechnologie sind, damit sie wettbewerbsfähig bleiben“.⁸ Ein Berufsbildungsprogramm, ebenfalls bei der KAM, besteht aus einem dreimonatigen Praktikum in der Industrie, bei dem jedem/r AbsolventenIn ein/e MentorIn zugeordnet wird. In dem Programm sollen in zwei Jahren über 500 AbsolventInnen auf Praktikumsplätze vermittelt werden, die sich in Arbeitsplätze verwandeln sollen. Ein anderer Zweig des Programms zielt darauf ab, „Auffrischungsschulungen für Beschäftigte in der Industrie auf der Grundlage festgestellter Qualifikationsdefizite anzubieten“.⁹ Die Vereinigung gibt an:

„Die KAM erleichtert Reiselogistik, Mentorent raining für Vorgesetzte und Soft Skills-Schulungen. Die Branche bietet Schulungsmöglichkeiten für praktische Fertigkeiten an und beauftragt die zuständigen BetreuerInnen mit der Begleitung der PraktikantInnen.“ (†KAM, Zugriff Dezember 2018)¹⁰

11.1.6. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Tansania

Tansania ist eines der Länder, in denen der Privatsektor im Berufsbildungssystem eine bedeutende Rolle spielt. Laut VETA werden in Tansania institutionelle Schulungen von unterschiedlicher Komplexität (Lang- und Kurzzeit-Kurse) angeboten. Diese finden derzeit in über 29 VETA-eigene Ausbildungszentren¹¹ und in fast 538 privaten Ausbildungszentren, Institutionen anderer Regierungsbehörden, religiöser Organisationen und Organisationen der Zivilgesellschaft statt (†Tansania: Regierung, Zugriff Dez. 2018).

7 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “strategizes on ways to match the needs of the private sector with the public sector”. It also is supposed to offer “an entry point for the private sector to communicate its needs to stakeholders” (†Kenia: Regierung, zugegriffen April 2019).

8 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “remain at the cutting edge of the latest manufacturing research findings and service technology to enable them to remain competitive” (†Kenia: Verband, zugegriffen April 2019).

9 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “provide refresher training to industry employees based on identified skills gap” (†Kenia: Verband, zugegriffen April 2019).

10 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “KAM facilitates travel logistics, mentorship training for supervisors and soft skills training. The industry provides practical skills training opportunities and assigns relevant supervisors to mentor the interns” (†KAM, Zugriff Dez. 2018).

11 <http://www.veta.go.tz/>

11.1.7. Nichtstaatliche BerufsbildungsanbieterInnen in Uganda

In Uganda hat die Direktion für Bildungsstandards (Directorate of Education Standards, DES) des Ministeriums für Bildung und Sport zwei Abteilungen, die sich der Berufsbildung widmen: die Abteilung für Lehrerausbildungsstandards und die Abteilung für technische Berufsbildungsstandards (Business Technical Vocational Education and Training Standards Department, BTVET). Letztere verfügt über ein Portal, auf dem Listen mit BerufsbildungsanbieterInnen mit ihrem Standort, dem Namen, den Schulungsbereichen und den angebotenen Programmen abgerufen werden können. Anhand der aufgefundenen Daten können wir die Anzahl der momentan in Uganda existierenden privaten AnbieterInnen jedoch nicht mit Sicherheit feststellen (siehe [↑Uganda, Regierung, Zugriff Dez. 2018](#)). Nur vierzehn private BerufsbildungsanbieterInnen waren auszumachen.

Das BTVET erkennt sowohl formell als auch informell erworbenen Fähigkeiten an. Es wird erwartet, dass *„die Entwicklung formeller und informeller Institutionen im öffentlichen und privaten Sektor gefördert wird, die Aufnahme und Unterstützung von Ausbildungen durch nicht-öffentliche Berufsbildungsinstitutionen und informelle betriebliche Ausbildung, [und] formelle und informelle allgemeine und berufliche Bildung mit ihrem jeweiligen Lehrplan zu verknüpfen“*¹² ist.

Nach dem TVET- Gesetz bestehen drei Kategorien privater BerufsbildungsanbieterInnen in Uganda ([↑Uganda: Regierung, 2008:8-9](#)):

1. Nichtöffentliche AnbieterInnen (Nichtregierungsorganisationen, religiöse Organisationen und Vereinigungen, private Unternehmen und Einzelpersonen), die *„die Berufsbildung gemäß den [...] Berufsbildungsgrundsätzen, -konzepten und dem festgelegten beruflichen Qualifikationsrahmen anbieten können“*.¹³
2. Informelle AnbieterInnen, die *„Ausbildungen zur Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten und zur Förderung der einheimischen Technologie“* anbieten.¹⁴
3. Formelle betriebliche Ausbildung, die eine *„industrielle Berufsausbildung“* ermöglicht.

11.2. Beteiligung und Rolle der Industrie und des Handels

In einigen Ländern ist der industrielle oder kommerzielle wirtschaftliche Sektor an der Berufsbildung beteiligt: als Ausbildungsanbieter und beratender Ausschuss. Außerdem wird er durch die Regierung dazu angehalten, an der Ausarbeitung von Richtlinien oder Ausbildungsplätzen teilzunehmen. Zum Beispiel hat COTVET, die staatliche

12 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “to promote the development of formal and non-formal institutions in the public and private sector; to incorporate and support training by non-public TVET institutions and non-formal enterprise-based training; [and] to link formal and non-formal education and training and their respective curricular” ([↑Uganda: Regierung, 2008: 6](#)).

13 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “may provide TVET[...] in accordance with TVET principles, concepts and the established vocational qualifications framework” ([↑Uganda: Regierung, 2008: 8-9](#)).

14 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “shall provide training aimed at upgrading skills and promoting indigenous technology” ([↑Uganda: Regierung, 2008: 8-9](#)).

Berufsbildungsbehörde in Ghana, einen beratenden Ausschuss für die berufliche Ausbildung.

Wir haben nur sehr wenige konkrete Hinweise auf an der Berufsbildung beteiligte Einrichtungen gefunden, abgesehen von den bereits oben diskutierten Sachverhalten. In Botswana und Kenia gibt es Absichten, die Industrie z. B. über Kompetenzgremien zusammen mit anderen Interessengruppen bei der Gestaltung des Lehrplans einzubeziehen (†[Botswana: Regierung, 1997](#); †[UNESCO-UNEVOC, 2018](#)). In Kenia zeigt sich nach UNEVOC das Engagement anderer AkteurInnen dabei, *„Berufsstandards zu entwickeln und aktiv an der Beurteilung von Lehrplänen teilzunehmen, um ihre Übereinstimmung mit den neuesten Kompetenzniveaus zu gewährleisten“* (†[UNESCO-UNEVOC, 2018: 7](#)).¹⁵ Es ist erwähnenswert, dass die Forschungsergebnisse von Mayaka & King darauf hinweisen, dass es in Kenia *„anscheinend unzureichende formelle Ausbildungen mit Erfahrungen am Arbeitsplatz gibt, dies stellt sowohl die BetreiberInnen von Unternehmen als auch die BildungsanbieterInnen vor eine Herausforderung“* (†[Kenia: Mayaka & King, 2002](#)).¹⁶

Der Rat, der für die TVET-Entwicklung, Bewertung und Zertifizierung von Lehrplänen ([TVET CDACC](#)) in Kenia zuständig ist, wird von drei Mitgliedern der Berufsbranchen gebildet. Darüber hinaus ist *„Industrial Attachment/Praktikum“* eines der Arbeitsgebiete von Kenias TVETA. Weitere Einzelheiten zu den Zielen und Verantwortlichkeiten der Behörde sind in Kapitel 10 und 12 beschrieben.

In Nigeria haben wir Hinweise auf die Beteiligung der Wirtschaft an der Lehrplanentwicklung gefunden (†[UNESCO-UNEVOC, 2012:7](#)). Durch unsere Recherche konnten wir feststellen, dass in Nigeria die nationalen Qualifikationsstandards sektorspezifisch sind und von der Branche selbst festgelegt werden. Die Ausbildung in Nigeria wird meist von Bildungseinrichtungen in Partnerschaft mit der Industrie angeboten, und die in den nationalen Standards vorgeschriebenen beruflichen Fähigkeiten werden sowohl am Arbeitsplatz als auch im Ausbildungszentrum erworben und bewertet.

15 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: "to develop occupational standards and actively participate in curriculum assessment to ensure their compliance with the latest competency levels" (†[UNESCO-UNEVOC, 2018:7](#)).

16 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: "there appears to be an insufficient incidence of formal training incorporating on-the-job experience and this poses a challenge for both industry operators and education-providers" (†[Kenia: Mayaka, & King, 2002](#)).

Kapitel 12. Nationale Standards und Richtlinien

Dieses Kapitel stellt nationale Standards, Richtlinien und Vorschriften für die Berufsbildung in SSA in den Mittelpunkt. Die wissenschaftliche Literatur bietet keinen großen Einblick in nationale Standards. Daher mussten wir zur Informationsgewinnung hauptsächlich auf Quellen im Internet (Websites der Regierungsorganisationen) zurückgreifen. Einige Staaten in SSA verfügen über informative, gut strukturierte und gepflegte Internetauftritte zu allen Aspekten ihres Berufsbildungssystems. Es gibt jedoch auch Regierungsbehörden (z. B. Äthiopien), bei denen diese Informationen im Internet kaum oder überhaupt nicht verfügbar waren. Zum Teil wurden Aspekte zur Berufsbildung auch über privat betriebene Internetauftritte ermittelt. Zu den in diesem Kapitel betrachteten Ländern gehören Botswana, Äthiopien, Ghana, Kenia, Südafrika, Nigeria, Uganda und Tansania.

Wie in Kapitel 3 (Abschnitt 3.6) dargestellt, haben wir SSA-Staaten, die in die Untersuchung einbezogen wurden, nach der Häufigkeit der Nennungen in relevanten Publikationen ausgewählt. Es kamen zunächst die Länder in die Auswahl, über die Informationen in zahlreichen Veröffentlichungen vorlagen. Ferner waren die in der Studie verwendete Sprache und Hinweise auf ein duales System Auswahlkriterien.

Schlussfolgerungen dieses Kapitels

Botswana, Ghana, Kenia, Südafrika, Nigeria, Uganda, Mauritius und Malawi arbeiten mit nationalen Qualifikationsrahmen für die Bildung. Sie legen hauptsächlich Mindestanforderungen für die Einstufung, Registrierung und Akkreditierung nationaler Qualifikationen und Zeugnisse fest. In einigen Ländern (Kenia, Ghana, Uganda und Tansania) geben sie außerdem Hinweise auf zu verfolgende pädagogische Ansätze. Dabei wird in jedem dieser Länder eine kompetenzorientierte Bildung¹ empfohlen.

Nur in Botswana, Ghana und Uganda wurden Qualifikationsrahmen speziell für die Berufsbildung gefunden. Die Recherche ergab, dass Botswana, Kenia, Uganda und Südafrika ihre Berufsbildung strategisch planen und entwickeln. In Südafrika wird auch die Ausbildung der Lehrenden in der beruflichen Bildung staatlich gesteuert. In den meisten der in die Untersuchung einbezogenen Länder sind staatliche Stellen für die

¹ Zu Kompetenzorientierung: Aus den Kontexten ist jedoch zu entnehmen, dass auf das competency-based-model abgestellt wird, das einer angelsächsisch geprägten Bildungstradition folgt (↑[Deißinger, 2013](#)) und nicht auf das in Deutschland vorherrschende Paradigma der kompetenzorientierten Berufsbildung (ebd.) wie sie die deutsche KMK (↑[2017](#)) empfiehlt. Siehe auch Kap. 12.1.2.

Akkreditierung von Berufsbildungsprogrammen und -institutionen zuständig. In Ghana, Kenia, Südafrika, Nigeria, Uganda und Mauritius werden von staatlicher Seite Richtlinien für die angebotene Berufsbildung erlassen.

Zu den Verantwortlichkeiten ihrer nationalen Berufsbildungsbehörden mit Regulierungs-, Akkreditierungs- und Überwachungsaufgaben in der Berufsbildung informieren die Staaten Ghana, Kenia, Südafrika, Nigeria, Uganda und Botswana auf den Webseiten ihrer jeweiligen Regierungen. Diese Staaten haben Standards für die Berufsbildung entwickelt, deren Qualitätsanforderungen sie zum Teil veröffentlichen und deren Einhaltung sie sichern. Dabei können förder- und entwicklungsfähige Ansätze zur Steuerung der Berufsbildung aus allen Veröffentlichungen der genannten Staaten herausgelesen werden, die zu den Fragestellungen dieses Kapitels hinzugezogen wurden. Es gibt Forschungsarbeiten zur Bildungspolitik, jedoch keine Nachweise, dass aktuelle Forschungsarbeiten zur Angemessenheit, Entwicklung und Prüfung von Berufsbildungsstandards entstanden sind oder in Auftrag gegeben wurden. Somit hat die Berufsbildungsforschung in den genannten Ländern bisher auch kaum Einfluss auf die nationalen Standards und Richtlinien für Berufsbildung. Hier eröffnet sich ein Forschungsfeld. (Die Autoren dieser Studie gehen davon aus, dass auch in weiteren Staaten in SSA nationale Standards und Richtlinien für Berufsbildung existieren. Materialien, die dies belegen, waren aber nicht zugänglich.)

Wie in den anderen Kapiteln stellen die folgenden Abschnitte einzelne Aspekte der obigen Kapitelzusammenfassung dar.

12.1. Nationale Qualifikationsrahmen für die Berufsbildung

In der nachstehenden Tabelle sind Qualifikationsrahmen für die Berufsbildung aus den Staaten in SSA aufgeführt, die diese Angaben veröffentlicht haben. Weitere Richtlinien sind möglicherweise direkt bei den Ministerien erhältlich. Einige der derzeitigen Qualifikationsrahmen wurden Anfang der 2000er Jahre eingeführt, in den letzten Jahren sind weitere Länder hinzugekommen, die ihre nationalen Standards festlegten.

Abbildung 12.1. Qualifikationsrahmen und nationale Normen für Berufsbildung die SSA

Land und Jahr der Veröffentlichung	Qualifikationsrahmen / Standards	Veröffentlicht oder gegründet von
Botswana, 1997	NPVET – Nationale Politik zur Berufsbildung (†Botswana: Regierung, 1997)	MLHA – Ministerium für Arbeit und Inneres (Ministry of Labour and Home Affairs)
Botswana 2005	BNVQF – Botswana National Vocational Qualifications Framework (†Botswana: Regierung, 2005)	BOTA – Botswanische Ausbildungsbehörde (Botswana Training Authority)
Botswana, 2016	NCQF – National Credit and Qualifications Framework (†Botswana: Regierung, 2016)	BQA – Botswanische Qualifikationsbehörde (Botswana Qualification Authority)
Ghana	NTVETQF – Nationale technische und Berufsbildung, Qualifikationsrahmen (†Ghana: Regierung, ca. 2012)	COTVET – Rat für technische und berufliche Aus- und Weiterbildung (Council for Technical and Vocational Education and Training)
Kenia, 2014	KNQF Act – Kenya National Qualifications Framework Act No 22 (†Kenia: Regierung, 2014)	Nationaler Rechtsrat (National Council)
Kenia, 2015	12.1.36-1 – Nationale Normen für die industrielle Ausbildung (†Kenia: Regierung, 2015)	NITA – Nationale Behörde für industrielle Ausbildung (National Industrial Training Authority)

Kenia, 2018	12.1.40-1 – CBETA-Standards und -Richtlinien – Normen und Richtlinien für die Kompetenz und Ausbildung auf dem Gebiet der Qualifikation von TVETA (↑Kenia: Regierung, 2018)	Berufsbildung – Technische und berufliche Bildung und Ausbildung (Technical and Vocational Education and Training Authority)
Malawi, 2015	Nationale Bildungsstandards – Primär- und Sekundärbildung (↑Malawi: Regierung, 2015)	MoEST – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie (Ministry of Education, Science and Technology)
Mauritius, 2001	MQA Act – Mauritius Qualifications Authority Act No 42 (↑Mauritius: Regierung, 2001)	Bundesregierung (Federal government)
Nigeria, 1985	Bildungsgesetz Nr. 16 (Nationale Mindeststandards und Einrichtung von Institutionen; ↑Nigeria: Regierung, 1985)	Bundesregierung (Federal government)
Nigeria	NID-Lehrpläne – Nationale Berufszertifikate – Lehrplan und Lehrveranstaltungsspezifikationen (↑Nigeria: Regierung, zugegriffen 2018)	NBTE – National Board für technische Bildung (National Board for Technical Education)
Südafrika, 2006	Weiterbildungsgesetz Nr. 16 (↑Südafrika: Regierung, 2006)	Bundesregierung (Federal government)
Südafrika, 2008	NQR Act – Nationaler Qualifikationsrahmen No 67 (↑Südafrika: Regierung, 2009)	Bundesregierung (Federal government)
Südafrika, 2013	NQF-Ebene 1 – Verordnung zum Bewertungsprozess und die Verfahren für die Erwachsenenbildung (AET; ↑Südafrika: Regierung, 2013)	DHET – Abteilung für Hochschulbildung und Ausbildung (Department of Higher Education and Training)

Uganda, 2014	UBTEB-Regeln für die Bewertung von Kompetenzen und Wohlverhalten, technischen und fachlichen Prüfungen in Uganda (↑Uganda: Regierung, 2014)	UBTEB – Uganda Business and Technical Examinations Board (Uganda Business and Technical Examinations Board)
Uganda, 2012	Uganda Vocational Qualifications Framework (UVQF), Zusammenfassung der Deskriptoren allgemeiner Ebenen (↑Uganda: Regierung, 2012)	DIT – Direktion für gewerbliche Ausbildung (Directorate of Industrial Training)
Uganda	Qualifikationsrahmen (↑Uganda: Regierung, zugegriffen April 2019; Bewertung und Zertifizierung, Direktion für gewerbliche Ausbildung)	DIT -Direktion für gewerbliche Ausbildung (Directorate of Industrial Training)

12.1.1. Geltungsbereich der Standards

In den untersuchten SSA-Staaten gelten landesweit nationale Richtlinien für Institutionen der Berufsbildung. Sie legen die Mindestanforderungen für die Einstufung, Registrierung und Akkreditierung nationaler Qualifikationen und Zeugnisse fest. Die Standards gelten für private und staatliche Bildungsanbieter und werden von staatlichen Behörden (Abb. 12.1) überwacht, die für die Akkreditierung von Institutionen und Berufsbildungsprogrammen zuständig sind. Zu den Aufgaben der Institutionen gehört es auch, den Weg in die berufliche Bildung für SchülerInnen populär zu machen. Dafür betreiben sie Öffentlichkeitsarbeit und informieren über Karrierewege, die nach der Wahl bestimmter Kurse möglich sind.

12.1.2. Pädagogische Ansätze der Qualifikationsrahmen

Wenn in Kenia, Ghana, Uganda und Tansania der pädagogische Ansatz in offiziellen Dokumenten Erwähnung findet, wird er als kompetenzbasiert bezeichnet. Es wird in den gesichteten Arbeiten aber nicht explizit auf den Kompetenzbegriff eingegangen. Aus den Kontexten ist jedoch zu entnehmen, dass auf das competency-based-model abgestellt wird, das einer angelsächsisch geprägten Bildungstradition folgt ([↑Deißinger, 2013](#)) und nicht auf das in Deutschland vorherrschende Paradigma der kompetenzorientierten Berufsbildung (ebd.), wie sie die deutsche KMK ([↑2017](#)) empfiehlt.

Stellvertretend für die oben genannten Länder in SSA sei hier die ugandische pädagogische Grundposition in der Berufsbildung vorgestellt: Die Direktion für industrielle Ausbildung (Directorate of Industrial Training (DIT)) ist für die Festlegung des ugandischen Rahmens für die berufliche Qualifizierung zuständig und hat sich seit 2009 für eine kompetenzorientierte pädagogische Grundposition in der Berufsbildung entschieden. Ugandas geschäftlicher und technischer Prüfungsausschuss (Uganda Business and

Technical Examinations Board – UBTEB, DES) legte Kriterien für die Beurteilung von beruflichen Kompetenzen in Richtlinien fest und überwachte deren Einführung. Staatlich zertifizierte Ausbildungen stellen seitdem auf diese kompetenzorientierte Grundposition ab. Das schließt allerdings nicht aus, dass sich private Bildungsanbieter anderen pädagogischen Grundpositionen öffnen.

An der Einführung der kompetenzorientierten Berufsausbildung waren in Uganda die wichtigsten Vertreter der Industrie beteiligt. Sie haben ihr großes Interesse an der Umsetzung eines kompetenzbasierten Lehrplans durch die Berufsbildungsanbieter deutlich gemacht und wollen die Ausbildung am Arbeitsplatz (in der Produktion) zukünftig gewährleisten und zu einem obligatorischen Bestandteil der Prüfungen machen (DIT, UBTEB).

Der Blick in die Richtliniendokumente (DIT, UBTEB) zeigt, dass Kompetenzorientierung mit dem oben genannten angelsächsischen competency-based-Ansatz gleichgesetzt wird.

12.1.3. Qualifikationsrahmen ausschließlich für Berufsbildung und Sektorstrategiepläne

Wir haben spezifische Berufsbildungs-Qualifikationsrahmen in drei Ländern gefunden: Botswana, Ghana und Uganda. Der „*Nationale Berufsbildungsrahmen für Botswana*“ (BNVQF, 2005) ist ausschließlich der Berufsbildung gewidmet und hat keine Verbindung zu allgemeiner oder höherer Bildung. Ghana schreibt im „*Nationalen Rahmen für technische und berufliche Aus- und Weiterbildung*“ (NTVETQF) einen neunstufigen Qualifikationsrahmen für den Berufsbildungssektor vor, in dem Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen beschrieben werden, die von den SchülerInnen innerhalb jedes einzelnen Bereichs der neun Stufen zu erwarten sind. Die ersten sechs Stufen beziehen sich auf die vorbereitende Ausbildung. Die weiteren Ebenen erfordern den Nachweis eines hohen Niveaus an konzeptionellem Wissen sowie Kontroll- und Managementfähigkeiten. In Uganda wurden dafür im Jahr 2008 sowohl der Berufsqualifikationsrahmen (UVQF) als auch der institutionelle Rahmen für die Förderung und Koordinierung der betriebswirtschaftlichen Berufsbildung (Uganda BTVET) geschaffen.

Bei unserer Recherche stießen wir auf weitere strategische Pläne, speziell für den Berufsbildungssektor in Botswana (ETSSP 2015-2020, [↑Botswana: Regierung, 2015](#)), in Kenia (TVET-Strategieplan 2018-2022, [↑Kenia: Regierung, 2018](#)), in Uganda (BTVET-Strategieplan 2011-2020, [↑Uganda: Regierung, 2011](#)) und in Südafrika ([↑Südafrika: Education & Training Sector Strategic Plan ETSSP 2015-2020](#)). Im letzteren wird auch die Strategie zur Entwicklung der Humanressourcen für Südafrika 2010 bis 2030 empfohlen ([↑Südafrika: Regierung, 2010](#)) sowie ein integrierter strategischer Planungsrahmen für die Lehrerausbildung und -ausbildungsentwicklung 2011 bis 2025 ([↑Südafrika: Regierung, 2011](#)).

12.2. Staatliche Regulierung der Berufsbildung

Wie bereits dargestellt, haben unsere Recherchen und die Gesetzes-Analysen gezeigt, dass in den meisten Ländern in SSA staatliche Stellen für die Akkreditierung von Berufsbildungsprogrammen und -institutionen zuständig sind. Diese Akkreditierungen werden regelmäßig erneuert. Die Dauer des Zertifikats, mit dem eine Einrichtung zur Berufsbildung zugelassen wird, hängt von dem angebotenen Kurs in dem jeweiligen Land ab. Es kann jedoch festgestellt werden, dass die Akkreditierungen mindestens zwei und höchstens fünf Jahre gültig sind.

In der folgenden Tabelle sind die staatlichen Berufsbildungsvorschriften aufgeführt, die bei der Websuche gefunden wurden, zusätzlich zu den Angaben, die durch die Literaturrecherche abgerufen wurden. Im Anschluss an die Tabelle werden Registrierung, Akkreditierung und Kontrolle in den einzelnen Ländern kurz beschrieben. Besonders Nigeria besitzt eine große Anzahl an Dokumenten mit verfügbaren Informationen zu diesen Themen. Deshalb haben wir uns ein tiefergehendes Verständnis für den Regulierungsprozess in der Berufsbildung in Nigeria bilden können als dies in anderen Ländern möglich war.

12.2.1. Regulierung der BerufsbildungsanbieterInnen

Abbildung 12.2. Gesetzliche Regulierung der Berufsbildung nach Land und Erscheinungsjahr.

Land	Erscheinungsjahr	Staatliche Berufsbildungsvorschriften
Ghana	2007	Polytechnisches Gesetz (↑Ghana: Regierung, 2007)
Kenia	2016	Richtlinien für die Registrierung von BildungsanbieterInnen (↑Kenia: Regierung, 2016)
Mauritius	2009	Vorschriften der Mauritius Qualifikationsbehörde (Mauritius Qualifications Authority) (↑Mauritius: Regierung, 2009)
Nigeria	1985	Gesetz über die Bildung (nationale Mindeststandards und die Errichtung von Institutionen) Nr. 16 (↑Nigeria: Regierung, 1985)
	1987	Akkreditierungsgesetz für Bildungskorrespondenz-Hochschulen Nr. 32 (↑Nigeria: Regierung, 1987)
	2014	Richtlinien und Verfahren für die Errichtung von privaten technischen und technologischen Institutionen (Guidelines and Procedures for the Establishment of Private Technical and Technological Institutions) (↑Nigeria: Regierung, 2014)
	2006	Richtlinien für die Einrichtung und den Betrieb einer Produktionseinheit in der Technischen Hochschule (↑Nigeria: Regierung, 2006)
	2007	Normen und Kriterien für die Genehmigung von Berufsbildungsprogrammen in Unternehmen (VEI) und Programme für Innovationsunternehmen (IEI; ↑Nigeria: Regierung, 2007)

Südafrika	2015	Nationale Politik für die Bildungseinrichtungen in der Gemeinschaft für berufliche (National Policy on Community Education and Training Colleges) und allgemeine Bildung (†Südafrika: Regierung, 19 2015)
	2011	Integrierter strategischer Planungsrahmen für die Lehrerausbildung und -entwicklung in Südafrika, 2011-2025 (†Südafrika: Regierung, 2011)
Uganda	2013	Richtlinien für die Zulassung und Regulierung von Privatschulen nach SPM (†Uganda: Regierung, 2013)

12.2.2. Botswana

In Botswana arbeitet die Botswana Training Authority (BOTA) parallel zur Botswana Qualifications Authority (BQA) an der Regulierung von Ausbildungsangeboten. Letztere registriert und akkreditiert Ausbildungsprogramme sowie auch ModeratorInnen. Das BOTA hat folgende Aufgabe:

„Akkreditierung, Registrierung und Überwachung sowohl öffentlicher als auch privater Ausbildungseinrichtungen, um die Einhaltung des erforderlichen Standards und der Qualität der Ausbildung sicherzustellen und die Variabilität zwischen den Ausbildungseinrichtungen (...) [und der Befugnis zur Zulassung] zu minimieren. Kontrolle und Bewertung der Durchführung von Programmkursen für eine umfassende Entwicklung des Einzelnen, der Wirtschaft und der Gesellschaft.“ ([†Botswana: Regierung, 1998: 5](#))²

Das BOTA ist bestrebt, Standards zu entwickeln, die auf den Bedürfnissen der Wirtschaft und der Lernenden basieren. Richtlinien zur Qualitätssicherung schulischer und beruflicher Bildung sind öffentlich zugänglich.

12.2.3. Nigeria

Der UNEVOC-Länderprofilbericht zum nigerianischen Berufsbildungssystem bietet einen guten Einblick in den Prozess der landesweiten Regulierung der Berufsbildung und der Bewertung der Bildungsqualität. Der Bericht informiert darüber, wen und was (4 Standards) die Akkreditierungsagenturen bei der Programmakkreditierung in der Regel berücksichtigen: die Studierenden, die beruflichen Einrichtungen, das Personal und die verfügbaren Mittel der Einrichtungen. Einige Agenturen fügen noch die Qualität

² Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“accredit, register and monitor both public and private training institutions to ensure adherence to the required standard and quality of training and to minimise variability between the training institutions (...) [and the power to] accredit, monitor and evaluate the implementation of programme courses for a comprehensive development of the individual, the economy and the society”* ([†Botswana: Regierung, 1998: 5](#)).

des Lehrens und Lernens hinzu, denn nach UNEVOC „ist eigentlich das Zusammenspiel der vier Standards bei der Umsetzung der Lehrpläne aktuell“ ([↑UNESCO-UNEVOC, 2012: 11](#)).³

Die Funktion des National Board for Technical Education ([↑NBTE](#)) ist „die Errichtung und Pflege von Mindeststandards in Fachhochschulen und anderen technischen Einrichtungen in der Föderation“ und die „Akkreditierung von Studiengängen in allen technischen und beruflichen Bildungs-(TVE) Einrichtungen zum Zweck der Erteilung nationaler Zertifikate und Diplome und ähnlicher Auszeichnungen“ ([↑Nigeria:Regierung, ab Dezember 2018 abgerufen](#)).⁴ Der Bericht der UNESCO über den Akkreditierungsprozess in Nigeria ist sehr detailliert und auch der einzige, der über diesen Prozess in SSA Auskunft gibt. Darin heißt es:

„Akkreditierungen für eine bestimmte Disziplin werden in der Regel von einer Expertenjury durchgeführt, die sich aus Vertretern der Wissenschaft, Industrie und einschlägigen Berufsverbänden zusammensetzt und von NBTE koordiniert wird. Das Team verwendet normalerweise den NBTE-Lehrplan und die Programmspezifikationen als Mindestreferenz und das Bewertungsformular für NBTE-Programme als Leitfaden.“ ([↑UNESCO-UNEVOC, 2012, S. 11](#))⁵

Durch unsere Recherche haben wir außerdem festgestellt, dass der staatliche Federal Education Quality Assurance Service (FIS) von Nigeria seinem Auftrag nachkommt, „eine optimale Leistung in allen Institutionen unterhalb des Tertiärbereichs“ und „einheitliche Standards und Qualitätskontrollen der Unterrichtstätigkeiten“⁶ durch regelmäßige Inspektionen und ständigen Austausch mit den Schulen ([↑Nigeria: Regierung, ab Dezember 2018 zugänglich](#)) sicherzustellen. In der Tat besitzt die FIS eine Abteilung für die Schulaufsichtsinspektion (I-WSE) sowie eine Abteilung für Lehrplan und Pädagogik (IC & P). Um Inspektionen durchzuführen, verfügt es in jeder der sechs geopolitischen Zonen des Landes über ein Zonal Office sowie über 36 Staatsbüros. Trotz der bestehenden Struktur und der Vorschriften gestalten sich die Inspektionen schwierig:

„Nur ein/e wesentliche/r DirektorIn leitet die Südostzonen. Die Staatsbüros werden von koordinierenden InspektorInnen geleitet, die normalerweise

3 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „is actually the interaction of the four standards in the implementation of the curricula“ ([↑UNESCO-UNEVOC, 2012: 11](#)).

4 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „the establishment and maintenance of minimum standards in polytechnics and other technical institutions in the Federation“, and „accreditation of academic programmes in all technical and vocational education (TVE) institutions for the purpose of award of national certificates and diplomas and other similar awards“ ([↑Nigeria: Regierung, Zugriff Dez. 2018](#)).

5 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „Accreditation visit to a specific discipline is usually undertaken by a panel of experts in the professional, are drawn from the academia, industry, and relevant professional bodies, under NBTE’s coordination. The team normally uses the NBTE minimum guide curriculum and programme specifications, as the minimum reference, and the NBTE’s programmes evaluation form, as a guide“ ([↑UNESCO-UNEVOC, 2012, p. 11](#)).

6 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „optimal attainment in all Institutions below tertiary level“ and „uniform standard and quality control of instructional activities“ ([↑Nigeria: Regierung, Zugriff Dez. 2018](#)).

stellvertretende DirektorInnen sind. Allerdings sind nur 20 Staatsbüros mit stellvertretenden DirektorInnen besetzt.” ([↑ebd](#))⁷

Im Jahr 2007 wurde die Registrierung aller professionell qualifizierten LehrerInnen obligatorisch, und es wurden landesweit Seminare und Workshops eingeführt, um LehrerInnen aus- und fortzubilden. UNEVOC teilt mit, dass der *„Teachers Registration Council of Nigeria” (TRCN) allgemein die Zulassung der Kurse und Programme aller Einrichtungen vornimmt, die von Personen vertreten werden, die in Nigeria LehrerInnen werden wollen*“ ([↑UNESCO-UNEVOC, 2012: 10](#)).⁸

12.2.4. Tansania

Die Registrierung öffentlicher und privater Einrichtungen sowie die Akkreditierung ihrer Programme fallen in Tansania in die Zuständigkeit der Aufsichtsbehörde (VETA) und die des National Council for Technical Education (NACTE; [↑UNESCO-UNEVOC, 2016: 13](#)).⁹ Als Berufsbildungsbehörde des Landes ist VETA für die Festlegung der Teilsektorstandards, die Entwicklung des Lehrplans, die Durchführung von Bewertungen und die Vergabe von Zertifizierungen verantwortlich. *„Es ist also die Regierungsbehörde, die die Standards für Berufsbildungseinrichtungen festlegt, sie registriert und akkreditiert und auf Einhaltung prüft”* ([↑Tansania: Regierung, Zugriff Dez. 2018](#)).¹⁰ Laut Angaben der Webseite der Behörde gab es in Tansania bis 2018 insgesamt 573 registrierte Berufsbildungszentren, von denen 29 zur VETA gehörten.

12.2.5. Uganda

In Uganda sind in den *„Richtlinien für die Zulassung und Registrierung von privaten Schulen”* (2013) die Anforderungen für die Zulassung von Schulen aufgeführt. Das Dokument enthält auch einen Abschnitt zu den Anforderungen für den Betrieb von BerufsbildungsanbieterInnen, in dem es heißt:

„BTVET-Schulen/-Einrichtungen [business, technical, vocational education and training] müssen zum Zeitpunkt der Registrierung alle grundlegenden Standards und Mindestanforderungen erfüllen (Indikatoren für

7 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“only one substantive director heading South-East zones; while the state offices are headed by Coordinating Inspectors who are normally Deputy Directors. However, only 20 state offices are manned by Deputy Directors”* ([↑Nigeria: Regierung, Zugriff Dez. 2018](#)).

8 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“generally, the Teachers’ Registration Council of Nigeria (TRCN) undertakes the accreditation of the courses and programmes of all establishments that prepare individuals intending to become teachers in Nigeria”* ([↑UNESCO-UNEVOC, 2012: 10](#)).

9 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“In Tanzania, the registration of public and private institutions and accrediting of their programmes falls under the Vocational Education and Training Authority (VETA) and the National Council for Technical Education (NACTE) mandates”* ([↑UNESCO-UNEVOC, 2016: 13](#)).

10 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“it is the government body that sets the standards for TVET institutions-registering and accrediting them and auditing them for compliance”* ([↑Tansania: Regierung, Zugriff Dec. 2018](#)).

Bildungseinrichtungen) gemäß der Broschüre der Direktion für Bildungsstandards (DES; November 2000).“ (†Uganda: Regierung, 2013: 11)¹¹

12.3. Qualitätssicherung und Akkreditierung der Berufsbildung

Einige Länder, die parlamentarische Rechtsakte zur Einrichtung der Berufsbildung öffentlich nennen, listen auch die Kriterien für die Akkreditierung, Kontrolle und Bewertung von Berufsbildungseinrichtungen und/oder -programmen auf. Ein Beispiel dafür ist die „*Nationale Qualifikationsrichtlinie*“ in Kenia¹² (*KNQA-Gesetz; †Kenia: Regierung, kein Datum*), die auch die Einführung eines Kompetenzsystems empfiehlt und die Erlangung nationaler Qualifikationen beinhaltet. Der kenianische Qualifikationsrahmen legt die Standards für die Anerkennung von Qualifikationen fest, die innerhalb und außerhalb des Landes erworben werden, um die Mobilität und den Fortschritt innerhalb der Bildungs-, Ausbildungs- und Karrierewege zu erleichtern. In anderen Ländern in SSA wurden der Qualifikationsrahmen sowie die Regelungen und Bewertungen der BerufsbildungsanbieterInnen und/oder -programme von unterschiedlichen staatlichen Behörden insgesamt entwickelt.

Detaillierte Informationen zu Akkreditierungen, Kontrolle und Bewertung nach Ländern finden sich in Abschnitt 12.1.2.

12.3.1. Funktion und Verantwortung der Behörden

Die zuständige staatliche Behörde für die Gewährleistung von Normen und Qualifikationen ist in SSA in der Regel die Berufsbildungsbehörde und/oder die Qualitätssicherungsbehörde (wenn das Land über eine solche verfügt). Es ist im Einzelnen nicht immer klar, wie das Kontroll- und Bewertungssystem aufgebaut ist und wie Daten erhoben und analysiert werden. Nach Meinung der AutorInnen dieser Studie müsste dies ethisch und rechtlich überprüft werden. In Bezug auf Berufsbildungsstandards wird von allen staatlichen Behörden erwartet, dass sie das Bildungsministerium im Rahmen ihres Mandats beraten. Daher werden in jedem Land immer wieder dieselben Institutionen genannt.

Die abgerufenen Informationen sind in alphabetischer Reihenfolge nach Ländern geordnet. Wir haben die Stellen zusammengefasst, die in den folgenden Ländern Standards für die Qualität der Berufsbildung gewährleisten sollen.

11 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “*BTJET [business, technical, vocational education and training] schools/institutions at the time of registration will be required to have in place all the Basic Requirements and Minimum Standards (Indicators for Educational Institutions) as contained in the Directorate of Education Standards(DES) booklet (November 2000) BRMS*” (†Uganda: Regierung, 2013: 11).

12 National Qualifications Authority Act

Abbildung 12.3. Regulierungs- und Qualitätssicherungsaufgaben nach Ländern und staatlichen Behörden

Land	Staatliche Behörde	Funktionen und Verantwortlichkeiten
Botswana	↑BOTA	Definition und Regulierung nationaler Berufsbildungsstandards Erfassung der Entwicklung im Bereich der Bildungsangebote Definition für Berufsbildungs-Vorschriften Beratung des Ministeriums in Fragen der Berufsbildung
	↑BQA	Überwachung und Bewertung der Qualitätssicherungsnormen der Berufsbildung Beratung des Ministeriums in Fragen der Qualitätsnormen
Ghana	↑TVED	Monitoring und Bewertung von öffentlichen Technical Training Instituten und privaten BerufsbildungsanbieterInnen Vorgaben für Prüfungen und Zertifizierungen in der Berufsbildung
	↑COTVET	Formulierung nationaler Richtlinien für die Entwicklung von Fähigkeiten
Kenia	↑TVETA	Registrierung, Zulassung und Akkreditierung von Einrichtungen, Programmen und AusbilderInnen Management des nationalen Qualitätssicherungssystems der Berufsbildung
	↑NITA	Inspektion von AusbildungsanbieterInnen in der Industrie
	↑TVET CDACC	Beratung des Ministeriums für Berufsbildung und Lehrplan- Angelegenheiten

Nigeria	↑FIS	<p>Kontrolle und Bewertung der Bildungsqualität</p> <p>Inspektion und laufender Austausch zu Unterrichtsaktivitäten an Schulen</p> <p>Erfassung von Informationen zu problematischen Situationen von LehrerInnen und Einrichtungen der Berufsbildung</p>
	Forschungs- und Entwicklungsabteilung (Educational Planning Research and Development) der Abteilung für Bildungsplanung (↑EPRD, unter MoE)	Forschung, Evaluation, strategische Planung für die Berufsbildungspolitik
Südafrika	Qualitätssicherungs-rat für allgemeine und berufliche Bildung und Weiterbildung (General and Further Education and Training Quality Assurance Council)	<p>Akkreditierung von Bildungsangeboten</p> <p>Förderung der Verbesserung der Bildungsqualität</p> <p>Vorgaben für die Bewertung und Zertifizierung von Lernen und Lehren</p>
Uganda	↑DIT	<p>Entwicklung beruflicher Standards</p> <p>Vorgaben für die Bewertung und Zertifizierung von Studienleistungen</p> <p>Evaluation von Bildungsprogrammen</p> <p>Akkreditierung von Assessment Centern und Assessoren</p>
	↑DES	<p>Inspektion von Schulen und Institutionen</p> <p>Evaluation von Bildungsprogrammen und -einrichtungen</p> <p>Veröffentlichung von Berichten über die Bildungsqualität und Qualitätsentwicklung.</p>

12.3.2. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Botswana

In Botswana wird die Datenerfassung und die Qualitätssicherung im Berufsbildungssystem von zwei Organisationen durchgeführt: vom Ministry of Education and Skills Development, the Botswana Training Authority (†BOTA), sowie von der Botswana Qualifications Authority (†BQA). Durch das Berufsbildungsgesetz des Landes wird BOTA die Befugnis übertragen, Regelungen für die Lehrlingsausbildung in allen betreffenden Angelegenheiten zu erlassen (†Botswana: Regierung, 1998). Dies beinhaltet die Beschreibung und Regulierung nationaler Ausbildungsstandards für die verschiedenen Qualifikationsniveaus innerhalb des nationalen Rahmens der Berufsqualifikationen (National Vocational Qualifications Framework). Ebenso gehört die Anforderung von Informationen von allen AusbildungsanbieterInnen im Land dazu. Die BQA koordiniert die Qualitätssicherung von frühkindlicher Bildung bis hin zum Tertiärbereich. Sie prüft und bewertet die Einhaltung der Vorschriften. Dementsprechend legt die BQA Kriterien für die Gestaltung, Entwicklung, Implementierung und Prüfung der nationalen Qualitätssicherungsplattform für das gesamte Bildungssystem des Landes fest.

Es wird außerdem erwartet, dass die Regierung bzw. das entsprechende Ministerium in allen Angelegenheiten der Berufsbildung durch die BQA beraten wird. Zu den Aufgaben der BQA gehören in diesem Zusammenhang die Entwicklung von Richtlinien und Kriterien für das Lehren und Lernen, die Anerkennung von Ausbildungsleistungen sowie die Betreuung in Fragen des Systems für Ausbildungskredite.

12.3.3. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Ghana

In Ghana liegt die Qualitätssicherung der Berufsbildung in der Verantwortung des Ministry of Education und seines Council for Technical and Vocational Education and Training (†COTVET (Ghana)). Der Rat erstellt jährliche Berichte zum Stand der Qualifikationsentwicklung im Land und hat das Ziel, die nationale Politik zum Thema Qualifikationsentwicklung für das breite Spektrum der vorberuflichen und tertiären Bildung (formell und informell) zu formulieren. Der ghanaische Bildungsdienst (Ghana Education Service; †Ghana: GES)¹³ hat eine Abteilung für technische und berufliche Bildung (Technical and Vocational Education Division, TVED),¹⁴ die für die Qualitätssicherung und Bewertung von 26 öffentlichen technischen Ausbildungsinstituten (TTI) und privaten BerufsbildungsanbieterInnen verantwortlich ist. Darüber hinaus entwickelt und überprüft TVED das Curriculum der Berufsbildungsprogramme, führt Berufsbildungsprüfungen durch und stellt Zertifikate aus. Das Bildungsministerium verfügt auch über das nationale Gremium für Berufs- und Technikerprüfungen (National Board for Professional and Technician Examinations; †Ghana: NABPTEx),¹⁵ das für die Bewertung und Zertifizierung von außeruniversitären tertiären Einrichtungen zuständig ist.

¹³ <http://ghanaschoolsinfo.org/syllabus>

¹⁴ <https://www.ges.gov.gh/divisions/tvet>

¹⁵ <https://nabptex.gov.gh/>

12.3.4. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Kenia

Unter der Aufsicht des Ministry of Education, Science and Technology (†MoEST) ist in Kenia die Technical and Vocational Education and Training Authority (TVETA) für die Umsetzung des nationalen Qualitätssicherungssystems in der Berufsbildung verantwortlich. Das System erfasst 14 Bereiche, darunter Praktika in der Industrie, Prüfung der Lernumgebungen, Angemessenheit der Werkzeuge und Ausrüstungen für die Ausbildung, die Verwaltung von Prüfungen, den internen Qualitätssicherungsmechanismus und die beruflichen und pädagogischen Qualifikationen der AusbilderInnen. Der Rat (MoEST) für Entwicklung, Bewertung und Zertifizierung des TVET-Curriculums von MoEST (TVET Curriculum Development, Assessment and Certification Council, TVET CDAC) hat das Mandat in diesbezüglichen Angelegenheiten, „die Gestaltung und Entwicklung von Lehrplänen für die Prüfung, Bewertung und Kompetenzzertifizierung der Ausbildungseinrichtungen durchzuführen und die Regierung zu beraten“.¹⁶ Schließlich umfasst die Zuständigkeit der National Industrial Training Authority (†Kenia: NITA) die Kontrolle der Bildungsanbieter. Sie legt die Standards und Richtlinien für die interne und externe Qualitätssicherung in der gewerblichen Ausbildung fest und veröffentlicht auf ihrer Webseite die Liste der zugelassenen Bildungsanbieter. Sie wurde zuletzt im Dezember 2018 veröffentlicht.¹⁷ Einen Verhaltenskodex für registrierte Bildungsanbieter befindet sich ebenfalls auf der Webseite der Behörde.

12.3.5. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Nigeria

In Nigeria ist es die Aufgabe des Federal Education Quality Assurance Service (FIS), in allen Institutionen unterhalb des Tertiärbereichs eine optimale Leistung sicherzustellen. Um einheitliche Standards und Qualitätskontrollen der Berufsbildung zu gewährleisten, werden regelmäßige Inspektionen und eine ständige Überwachung der Unterrichtsaktivitäten in Schulen durchgeführt. Das nigerianische Bildungsministerium sagt:

„Inspektion und Aufsicht sind zwei komplementäre Prozesse in der Qualitätssicherung und beziehen sich auf die Überwachung der Unterrichtspraktiken und der Leistung einer Schuleinrichtung. Inspektion bezieht sich auf die Bewertung durch externe Beauftragte und wird sowohl von bundesstaatlichen als auch von staatlichen¹⁸ InspektorInnen durchgeführt. Aufsicht ist ein interner Prozess, der von Schulfunktionären wie dem/der SchulleiterIn, den stellvertretenden SchulleiterInnen oder den AbteilungsleiterInnen oder anderen staatlichen MitarbeiterInnen durchgeführt wird.“ (Bildungsministerium von Nigeria)¹⁹

16 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “to undertake design and development of curricula for the training institutions’ examination, assessment and competence certification and advise the Government” (TVET CDACC, <http://www.tvetcdacc.go.ke/background-2/>; †Kenia: Regierung, no date).

17 <https://www.nita.go.ke/resources/downloads.html?task=document.viewdoc&id=32>

18 Föderale Struktur in Nigeria.

19 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “inspection and supervision are two complementary processes in quality assurance and relate to the monitoring of instructional practises and performance of an educational establishment. Inspection concerns evaluation by external agents and is carried out by Federal, as well as

Die FIS ist daher verantwortlich für die Gestaltung, Überwachung und Bewertung von Instrumenten zur Messung der Bildungsqualität. Sie hat das Mandat, sich über die Probleme und Schwierigkeiten von LehrerInnen und Einrichtungen zu informieren und praktische Lösungen für sie zu finden.

Nach Angaben der UNESCO-UNEVOC Niger ([↑Niger: 2012](#)) ist die Berufsbildung in Nigeria mit vielen Problemen konfrontiert, zu denen fehlende effiziente Qualitätssicherungs- und Bewertungsverfahren gehören. In dem Bericht heißt es, dass die FIS auch dafür verantwortlich ist, *„Verbindungen zum nigerianischen Bildungsforschungs- und -entwicklungsrat, den Fakultäten für Bildung, Bildungseinrichtungen und anderen nationalen und internationalen Gremien für die Entwicklung des Lehrinhalts, des Unterrichts und pädagogischer Praktiken herzustellen, wie sie für die technische und berufliche Sekundarbildung gelten“* ([↑Niger: 2012:8](#)).²⁰ Die Politikplanung fällt jedoch unter die Zuständigkeit des Bereiches Educational Planning Research and Development im Bildungsministerium.

12.3.6. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Südafrika

Der General and Further Education and Training Quality Assurance Council in [↑Südafrika \(2001\)](#) akkreditiert die Bildungsangebote, fördert die Verbesserung der Bildungsqualität und stellt sicher, dass die BildungsanbieterInnen Qualitätsmanagementsysteme für die Leistungen der Lernenden übernehmen. Der Council sichert auch die Qualitätsstandards beim Bildungsabschluss und stellt Zertifikate für die Auszubildenden aus. Somit ist es die staatliche Behörde, die für die Überwachung von Standards und Qualifikationen in Südafrika zuständig ist. Ferner fällt in den Aufgabenbereich die Pflege einer Datenbank, die Berichterstattung an das Bildungsministerium und Empfehlungen zu erforderlichen Schritten, etwa auch zur Behebung von Mängeln. Schließlich ist der Rat für die Regulierung der allgemeinen Beziehungen zwischen dem nationalen Bildungsministerium, der südafrikanischen Qualifikationsbehörde, den Qualitätssicherungsstellen für die berufliche Bildung und den AnbieterInnen zuständig.

LehrerInnenausbildung in Südafrika ist auf verschiedene Ministerien verteilt. Das Ministerium für Hochschulbildung und Ausbildung²¹ und die Grundbildungsabteilungen²² in Südafrika veröffentlichten einen strategischen Plan zur Schaffung eines Rahmens für die Lehrerbildung mit dem Ziel, die Qualität der Bildung des Landes zu verbessern. Durch den Abschluss von Leistungsverträgen sollten die SchulleiterInnen befähigt werden, ihre Schulen zu verwalten und einen hohen Bildungsstandard sichern. Die Regierung erwartete zum Beispiel, die Leistung der LehrerInnen *„durch die unabhängig moderierten*

State Inspectors. Supervision is an internal process carried out by School functionaries such as the principal, vice principals or heads of departments or other state-designated personnel“ ([↑Nigeria: Regierung, Ministry of Education, no date](#))

20 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“ensuring linkages with the Nigerian Educational Research and Development Council, the faculties of education, institutes of education and other national and international bodies on development in curriculum content, delivery and pedagogy practices as they apply to secondary technical and vocational education“* ([↑2012:8](#)).

21 [↑Südafrika: Department of Higher Education and Training, DHET](#)

22 Department for Basic Education

*jährlichen nationalen Bewertungen in allen öffentlichen Grundschulen”*²³ nachverfolgen zu können (†Südafrika: Regierung, 2011).

Der letzte nationale Bewertungsbericht wurde im Jahr 2014 erstellt.

12.3.7. Qualitätssicherung und Akkreditierung in Uganda

Im Ministry of Education and Sports (†MoEs, Uganda: MoES) in Uganda gibt es ein Directorate of Industrial Training (†DIT, Uganda: DIT), das unter anderem die Entwicklung beruflicher Standards und die Bewertung von Ausbildungspaketen verantwortet. Die Akkreditierung von Assessment-Centern und Assessoren sowie die Verwaltung kompetenzbasierter Assessments und die Zertifizierung erfolgreicher BewerberInnen sind Teil der Qualitätssicherungsfunktion des DIT.

Auch in Ugandas Ministry of Education and Sports ist es das Directorate of Education Standards (DES), das für die Festlegung, Überprüfung und Überwachung quantitativer und qualitativer Standards im Bildungssektor verantwortlich ist. Hauptaufgaben des DES sind Planung und Durchführung von Inspektionen an Schulen und Institutionen, die Bewertung der Wirksamkeit von Bildungsprogrammen und -institutionen sowie die Erstellung von Berichten über die Qualität der Bildung und die Verbreitung bewährter Verfahren. Deshalb hat das Ministerium sechs Schriften herausgegeben, die Bildungsfachleuten die Frage stellen, wie die Erfahrungen und Erfolge von Lernenden an Schulen und technischen/beruflichen Bildungseinrichtungen durch Fokussierung auf ihre Bedürfnisse verbessert werden können (†Uganda: Regierung, 2012). Diese Fragestellung bezieht sich auf alle Regionen in Uganda mit öffentlichen und privaten Schulen und Institutionen.

Die Direktion berät auch das MoES, lokale Regierungen, Schulen und andere Institutionen wie die UNEB, das National Curriculum Development Center and Education Service Commission.

²³ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“through the independently moderated annual national assessments in all public primary schools”* (†Südafrika, 2011:6).

Kapitel 13. Herausforderungen bei der Umsetzung der Berufsbildungspolitik

Dieses Kapitel geht auf die Fragen zur Umsetzung, Auswirkung und Bewertung von Berufsbildungspolitik in SSA ein (FF19g, FF20). Dabei können wir uns nur auf die wenigen Veröffentlichungen stützen, die zu diesem Forschungsthema auffindbar waren. In den ausgewerteten Publikationen wird deutlich, dass sich die in die Untersuchung einbezogenen Staaten zum Teil sehr ambitionierte Ziele in der Berufsbildung und deren praxis- und kompetenzorientierter Weiterentwicklung setzen. Unmissverständlich ist jedoch, dass die Umsetzung dieser Ansprüche die Staaten in SSA und ihre Berufsbildungsbehörden vor große Herausforderungen stellt. In diesem Kapitel werden diese Herausforderungen und die daraus entstehenden Bewältigungsstrategien benannt.

Schlussfolgerungen dieses Kapitels

Wie bereits erwähnt, gibt es nur eine geringe Zahl von gültigen Verweisen in Bezug auf die Bewertung der Umsetzung und der Auswirkungen von Berufsbildungspolitik in SSA, was nicht heißt, dass die Bemühungen der Berufsbildungspolitik unwirksam sein müssen. In dem aufgefundenen Material wird häufig angegeben, dass Evaluationsprozesse stattfinden, aber es wird nicht beschrieben, wie diese Untersuchungen methodisch aufgebaut sind und durchgeführt werden.

Unter den verfügbaren Informationen werden die Auswirkungen von Berufsbildungspolitik im formellen Bereich im Allgemeinen positiv bewertet. Beispiele dafür stammen aus Kenia und Äthiopien, wo die Einhaltung von Richtlinien und die auf die Berufsbildung bezogenen Strategien und Maßnahmen ausgewertet werden.

Insbesondere werden die Auswirkungen von berufspolitisch angeordneten Veränderungen auf der unterrichtlich-pädagogischen Ebene untersucht. In Kenia können beispielsweise erhebliche Veränderungen im Unterrichtsgeschehen als Auswirkung auf die Änderung der pädagogischen Richtlinien festgestellt werden.

Als Umsetzungshemmnis von Reformen wird in den verfügbaren Studien jeweils die unzureichende (und im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen oft stiefmütterlich behandelte) Finanzierung des Berufsbildungssektors erwähnt. Wird eine kompetenz- und arbeitsplatzorientierte Ausbildung angestrebt, kommen Nachteile durch die schwache Vernetzung mit dem privaten Sektor, der Arbeitswelt und den industriellen Ausbildungseinrichtungen zum Ausdruck.

Es existieren auch einige wenige Forschungsarbeiten zu den unterschiedlichen Auswirkungen informeller Ausbildung, beispielsweise aus Nigeria. Aus der Literatur geht hervor, dass informelle Berufsbildungsmodelle mit formellen Aspekten stärker in West- als in Süd- und Ostafrika beheimatet sind. Eine nigerianische Studie konstatiert beispielhaft Auswirkungen von informeller Berufsbildung in SSA: Junge Menschen schätzen informelle Bildung, weil sie als kostengünstig und leicht zugänglich gilt. Darüber hinaus scheint sie oftmals bessere Chancen auf Beschäftigung zu bieten als eine formelle Ausbildung. Die Studie zählt jedoch auch Möglichkeiten der ungebremsten Ausbeutung stark gefährdeter Personengruppen zu den Folgen informeller Ausbildung.

Den Regierungsbehörden in allen untersuchten Staaten sind die Chancen aber auch die Gefahren einer Ausbildung ohne staatliche Qualitätssicherungsmechanismen bekannt. Mit Forschung zu den Auswirkungen und zu den praktizierten Modellen könnten informelle Ansätze (pädagogisch) unterstützt und Schlüsse zum Schutz von gefährdeten Gruppen gezogen werden.

In Kapitel 13 kommt auf Grundlage der untersuchten Literatur auch die Wirksamkeit der Regierungspolitik in Bezug auf inklusionsbezogene Ziele zur Sprache. Dabei wird in einer der wenigen Studien festgestellt, dass es immer noch eine beträchtliche Segmentierung nach Ethnie und Geschlecht innerhalb des Berufsbildungssektors gibt. Positive Veränderungen, bis hin zu Gleichstellung und Gleichberechtigung aller Menschen werden von politischer Seite gefordert, aber die Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen, die dazu beitragen, werden kaum kontrolliert oder unterstützt.

Wie in den anderen Kapiteln stellen die folgenden Abschnitte einzelne Aspekte der obigen Kapitelzusammenfassung dar.

13.1. Evaluation der Berufsbildungspolitik

Verweise auf die Bewertung der Umsetzung der Berufsbildungspolitik gibt es nur wenige. In offiziellen Dokumenten aus den letzten Jahren wird allerdings erwähnt, dass die Umsetzung der Richtlinien im Prozess bewertet und entsprechend angepasst werden muss, um die erwarteten Auswirkungen zu gewährleisten. Trotzdem findet man keinen Hinweis, wie und wann dieser Prozess durchgeführt werden soll. So zum Beispiel in Kenia, wo verschiedene Berufsbildungsreformen eingeleitet wurden. Nr. 5¹ des TVET-Strategieplans 2018 bis 2022 nennt das Ziel:

„Es wird davon ausgegangen, dass mindestens eine Überprüfung der TVET-Gesetzgebung und der TVET-Politik während der Laufzeit dieses Strategieplans stattfinden wird (TVETA).² TVETA wird sich weiterhin bemühen, Initiativen zur Harmonisierung der verschiedenen Gesetze und Politiken für den

1 „Durchführung und Beitrag zu Politik, Forschung, Entwicklung und innovativen Projekten im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung“.

2 Weitere Informationen zu TVETA, der kenianischen Behörde für technische und berufliche Bildung und Ausbildung, finden sich in Abschnitt 6.19.B.3.

Berufsbildungssektor zu ergreifen. TVETA wird sich weiterhin an allen relevanten Plattformen beteiligen.” (†Kenia: Regierung, 2018: 34)³

Der kenianische Berufsbildungsstrategieplan stellt dar, dass die Kenyan Technical and Vocational Education and Training Authority (TVETA) unzureichend finanziert ist und nur begrenzt mit dem privaten Sektor, der Arbeitswelt und den industriellen Ausbildungseinrichtungen zusammenarbeitet. Doch ist das Bewusstsein für TVETA und sein Mandat bei den meisten Stakeholdern begrenzt. Es wird erwartet, dass die Behörde weiterhin Initiativen zur Harmonisierung der verschiedenen Gesetze und Richtlinien für den Berufsbildungssektor ergreift, die *„zunehmend als fragmentiert und in einigen Bereichen als unvollständig angesehen werden und/oder zu unterschiedlichen Auslegungen führen. Dies wird nun von den meisten Beteiligten“* (†Kenia: Regierung, 2018:33-34)⁴ anerkannt.

Der kenianische TVET-Strategieplan (2018 bis 2022) betont:

„Um einen sinnvollen Beitrag zu diesen Reformen zu leisten, muss TVETA seine Forschungs- und Entwicklungskapazitäten erhöhen, um relevante Forschung bereitzustellen, z. B. Tracer-Studien und/oder gemeinsame Forschung mit dem Ministerium für Arbeit und/oder der Industrie und ihren Organisationen.” (†Kenia: Regierung, 2018: 33-34)⁵

Es ist bemerkenswert, dass das Dokument eine Situationsanalyse des Berufsbildungssystems Kenias enthält, in der erklärt wird, dass das Direktorat für Politik, Forschung und Entwicklung,⁶ dessen Kernauftrag es ist, die Berufsbildungsforschung durchzuführen und zu unterstützen, kaum funktioniert. Es wird von der Behörde erwartet, dass sie über Berufsbildungspolitik berät, Informationen zu Berufsbildungsfragen veröffentlicht, Entwicklungs- und Innovationsprojekte initiiert und sich daran beteiligt. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die Behörde unterbesetzt und deshalb nicht arbeitsfähig ist. Auswirkungen und Relevanz scheinen deshalb trotz der avisierten Bedeutung sehr begrenzt zu sein (†Kenia: Regierung, 2018:88).⁷

Nigeria ist ein anderes Beispiel. Die Abteilung für Planung und Umsetzung (Inspectorate Planning and Policy Implementation Division I-P&PI) unter der Aufsicht des Federal Education Quality Assurance Service unterhält Aufsichtsbehörden, die sich mit der regelmäßigen Überprüfung und Überwachung der Umsetzung der Richtlinien befassen.

3 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“it is assumed at least one review of the TVET legislation and TVET Policy will take place during the lifespan of this strategic plan, TVETA will continue to pursue to take initiatives towards harmonising the different laws and policies governing the TVET-sector. TVETA will continue to participate in all relevant platforms”* (†Kenia: Regierung, 2018: 34).

4 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“increasingly considered to be fragmented and in some areas incomplete and/or leading to different interpretations. This has now been recognised by most stakeholders”* (†Kenia: Regierung, 2018: 33-34).

5 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“in order to contribute meaningfully to these reforms, TVETA will have to increase its Research and Development capacity in order to provide relevant research, e.g tracer studies and/or joint research with Ministry of Labour and/or industry and their organisations”* (†Kenia: Regierung, 2018: 33-34).

6 Directorate of Policy, Research and Development

7 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“it is understood to have only two staff members and the impact and relevance appear to be very limited despite its importance”* (†Kenia: Regierung, 2018: 88).

Es werden keine weiteren Informationen bereitgestellt und auch keine Beweise dafür gefunden, dass die Bewertung der politischen Umsetzung in der Vergangenheit stattgefunden hat.

Die Technical Vocational Education and Training Division des tansanischen Bildungsministeriums ist für die Qualitätskontrolle und Bewertung der Durchführung der Berufsbildungsprogramme, -projekte und -politiken zuständig. Dazu zählt die „*ordnungsgemäße Umsetzung von politischen Strukturen, Entscheidungen und Richtlinien*“ ([†Tansania: Regierung, Zugriff Dezember 2018](#)).⁸ Weitere Details standen nicht zur Verfügung.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass politische Entscheidungen getroffen wurden, die in der Berufsbildung wahrgenommenen Probleme anzugehen und internationale Trends und Best Practices zu berücksichtigen. Die aufgefundenen Forschungsarbeiten enthalten mehrere Verweise auf die Probleme, die sichtbar wurden. Wir konnten jedoch keine Informationen über Änderungen an einer Richtlinie erhalten, die auf einer Bewertung des Implementierungsprozesses basiert. Wie im Fall von Kenia gezeigt, ist es wahrscheinlich, dass die für die Durchführung der Evaluierungsstudien in der Berufsbildungspolitik zuständigen staatlichen Stellen in vielen Ländern in SSA über zu wenig Ressourcen verfügen. Trotz bester Absichten sind daher erhebliche Schwierigkeiten zu überwinden, bevor die Umsetzung der Berufsbildungspolitik Erkenntnisse für politische Entscheidungsträger und die Forschungsgemeinschaft generieren kann.

13.2. Formeller Sektor: Auswirkungen von Richtlinien und Vorschriften

Da es nur wenige Belege für die Bewertung der Umsetzung der Politik in SSA gibt, ist es nicht überraschend, dass Belege zu den Auswirkungen von Politik, Vorschriften oder Strategien ebenfalls nur sehr begrenzt vorhanden sind. Dies gilt sowohl für die Litteraturrecherche als auch für die Websuche. Es wurde kein kodiertes Material gefunden, das darauf schließen lässt, dass die Strategien der Regierung überwiegend nachteilige Auswirkungen hatten. Daher sind die unten betrachteten Veröffentlichungen hinsichtlich der aktuellen Politik optimistisch. Die Regierungspolitik wirkt sich positiv auf Berufsbildung und AbsolventInnen von Berufsbildung aus.

Unter den verfügbaren Informationen in kodierten Veröffentlichungen werden die Auswirkungen von Politik im Allgemeinen positiv bewertet. Zu diesen Richtlinien gehören spezifisch auf die Berufsbildung bezogene Strategien und Maßnahmen (z. B. die Berufsbildungsstrategie von 2008 in Äthiopien ([†Äthiopien: Hagos Baraki und van Keme-nade, 2013](#)), Fernunterricht für die LehrerInnenausbildung ([†Uganda, Kenia, Tansania: Hardman, et al., 2011](#)), Richtlinien zur IKT-Nutzung ([†Kenia: Agufana, 2015](#)) und allgemeine Regierungsstrategien (unter Einbeziehung verschiedener politischer Dokumente, Pläne und Fonds) ⁹ ([†Kenia: Sambo, 2016](#)). Sambo schlägt der Regierungspolitik vor,

⁸ Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“the proper implementation of policies, decisions and directives from the stakeholders”* ([†Tansania: Regierung, Zugriff Dez. 2018](#)).

⁹ Sambo ([†Kenia: 2016](#)) bezieht sich auf verschiedene Regierungsinitiativen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. Dazu gehören das Sessional Paper Nummer 4 aus dem Jahr 2005, das Sessional Paper

Jugendliche zu unternehmerischem Handeln zu ermutigen, er bemerkt allerdings, dass *„andere WissenschaftlerInnen behaupten, dass die Bemühungen weniger erfolgreich sind als erwartet“* (†ebd.).¹⁰ Hardman (†Kenia, Tansania, Uganda: 2011) zeigt ein ähnliches Bild hinsichtlich des Erfolges in Bezug auf ein schulbasiertes Fernlehrrerausbildungsprogramm, das von einer Abteilung des Bildungsministeriums von 2001 bis 2005 durchgeführt wurde. Dieses Programm zielt darauf ab, *„die Qualität und Kosteneffizienz von Lehren und Lernen in Grundschulen zu verbessern, indem Lehrkräfte neue Fähigkeiten erwerben, die aktives Lernen fördern und sie in der Verwendung neuer Lehrbücher“* auszubilden (†Uganda, Kenia, Tansania: Hardman, et al., 2011).¹¹ Änderungen im Unterricht zwischen der Basisstudie von 1999 und der Bewertung von 2005 deuten auf erhebliche pädagogische Veränderungen bei kenianischen LehrerInnen hin. Diese Änderungen sind jedoch bei den teilnehmenden LehrerInnen des *„Kaskadenmodells“* nicht einheitlich: die Lehrkräfte geben ihre Ausbildung in geringerem Maße weiter, als es in der Konzeption des Programms erwartet worden war (†Uganda, Kenia, Tansania: Hardman, et al., 2011).

Die äthiopische TVET- Strategie von 2008, die Berichten zufolge zu einem Zeitpunkt umgesetzt wurde als *„Berufsbildung fragmentiert, unkoordiniert und unreguliert war“*,¹² zeigt eine Politik, die in der Literatur positiv aufgenommen wurde (†Äthiopien: Hagos Baraki & van Kemenade, 2013). Mit ihr ist ein Anstieg des Anteils der *„formellen BerufsausbildungsabsolventInnen“* durch das Zertifizierungssystem verbunden (†Äthiopien: ebd., 2013). In ähnlicher Weise hat die Haltung der kenianischen Regierung zur IKT-Förderung einen positiven Einfluss auf den IKT-Einsatz bei Berufsbildungseinrichtungen (†Kenia: Agufana, 2015).

13.3. Informeller Sektor: Rolle, Qualität und Beispiele

Wir geben zunächst einen Überblick über die informelle Berufsbildung in SSA sowie deren Bedeutung für die lokale Wirtschaft. Danach folgt eine Darstellung der aufgefundenen Materialien zum informellen Berufsbildungssystem, die durch unsere Literaturrecherche zusammengestellt wurden.

13.3.1. Die Rolle der informellen Berufsbildung

Die Afrikanische Union, die über den aktuellen Stand der Berufsbildung in Afrika berichtet, bekräftigt, dass

Nummer 2 aus dem Jahr 1992 über Kleinunternehmen und Jua Kali Enterprises, der Entwicklungsplan 1997 bis 2001, der Armutsbeseitigungsplan 1999 bis 2015 und der Start des Youth Enterprise Development Fund (YEDF).

10 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“other scholars maintain that the efforts are less successful than expected”* (†Kenia: Sambo, 2016: 337).

11 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“improve the quality and cost effectiveness of teaching and learning in primary schools through teachers acquiring new skills that promote active learning and training them in the use of new textbooks”* (†Uganda, Kenia, Tansania: Hardman, et al., 2011:672).

12 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“[TVET] delivery was fragmented, uncoordinated, and unregulated”* (†Äthiopien: Hagos Baraki, & van Kemenade, 2013:497).

„In vielen Teilen Westafrikas und in geringerem Maße in Kenia (im Jua Kali-Sektor) die traditionelle Lehrlingsausbildung die einzige Möglichkeit für benachteiligte Jugendliche ist, Beschäftigungsfähigkeiten zu erwerben. Und es funktioniert, trotz der Tatsache, dass der Sektor nur selten von einer staatlichen Unterstützung profitiert.“ (†Ghana, Kenia, Benin, Demokratische Republik Kongo, Burkina Faso: Eine Union, 2007: 42)¹³

Ogwo erklärt, dass informelle Ausbildungen in Entwicklungsländern kostengünstig und leicht zugänglich sind, geringe Eintrittsbarrieren aufweisen und zu besseren Ergebnissen in Bezug auf die Beschäftigung führen (†Nigeria: 2013). Daher erwerben die meisten jungen Frauen und Männer ihre Fähigkeiten über das informelle System. Der Autor weist nachdrücklich darauf hin, dass informelle Lehrstellen auch viele Nachteile mit sich bringen – einer davon ist die Möglichkeit unkontrollierter Ausbeutung der am stärksten gefährdeten Personen.

In der Literatur scheint sich ein Konsens über die Unterschiede zwischen dem informellen Berufsbildungssystem in West-, Süd- und Ostafrika zu ergeben. Zunächst gilt die Lehrlingsausbildung in süd- und ostafrikanischen Ländern als weitaus unstrukturierter als in westafrikanischen. Im südlichen und östlichen Afrika wird ein Lehrling normalerweise als „HelferIn“ oder „AssistentIn“ bezeichnet, jedoch „... die Vereinbarung zwischen MC (MeisterIn) und Lehrling wird meistens nur mündlich getroffen und ist unsicher...“ (†Sambia, Tansania, Malawi, Simbabwe: Aggarwal, 2013:11).¹⁴ Dies gilt besonders in ländlichen Gebieten (†Malawi: Safford, et al., 2013; †Sambia, Tansania, Simbabwe, Malawi: 2013; †Nigeria: Ogwo, 2013; †Sambia: Ryan, 2015). Safford und KollegInnen fügen hinzu, dass es in der Stadt, wo sich reguläre Wirtschaftsunternehmen befinden, normalerweise staatlich reglementierte Lehrlingsausbildungen gibt. Dies sind aber in der Regel technische Berufe, etwa aus dem Bereich Ingenieurwesen (†Malawi: Safford, et al., 2013). Wie in Kapitel 9 erläutert, sind dort hauptsächlich Männer tätig. Interessanterweise ergab die Untersuchung von Safford und KollegInnen, dass die Zahl der Auszubildenden bei beiden Geschlechtern ansteigt und die Wachstumsrate bei jungen Frauen, die eine Lehre absolvieren, höher ist als bei den Männern (†Malawi: Safford, et al., 2013). Wenn Frauen in SSA nur eingeschränkten Zugang zu einer formellen Berufsbildung haben, muss das zahlenmäßige Wachstum weiblicher Auszubildender also im informellen Sektor stattfinden. Dort ist auch das deutlichste Wachstum zu beobachten. Leider ist hier die Wahrscheinlichkeit hoch, dass stark gefährdete Personen ausgebeutet werden, wie Ogwo auch hervorhebt (†Nigeria: Ogwo, 2013).

13 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“in many parts of West Africa, and to a lesser extent in Kenya (the Jua Kali sector), traditional apprenticeship is the only avenue for many disadvantaged youths to acquire employable skills. And it works, in spite of the fact that the sector rarely benefits from any form of government support”* (†Ghana, Kenia, Benin, Demokratische Republik Kongo, Burkina Faso: Afrika Union, 2007: 42).

14 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“an apprentice is usually referred to [as] a ‘helper’ or an ‘assistant’ and agreement between MC (master craftsperson) and apprentice is mostly verbal and weak”* (†Sambia, Tansania, Malawi, Simbabwe: Aggarwal, 2013: 113).

13.3.2. Qualität der informellen Berufsbildung

Kingombe empfiehlt zur Qualitätssicherung in der informellen Bildung, dass

„... berufliche Standards für das Handwerk im traditionellen Lehrlingswesen entwickelt werden. Ein solcher Ansatz wird die Probleme variabler Trainingsstandards beseitigen. [...] Einige Werkstätten sollten identifiziert und zu Kompetenzzentren für alle Bezirke entwickelt werden sowie zur Validierung von Ausbildungsstandards beitragen.“ (†Sierra Leone: Kingombe 2011: 77)¹⁵

Wie in Abschnitt 13.1.1. zu sehen, haben viele der hier erwähnten Länder in den letzten Jahren Qualifikationsrahmen etabliert. Einige der aufgeführten Dokumente, wie z. B. das Uganda Vocational Qualifications Framework (UVQF), wurden erstellt, um offizielle Anerkennung zu gewährleisten. Personen, die ihre Fähigkeiten außerhalb des formalen Bildungssystems erwerben, können gleichwertige Qualifikationen erhalten, wenn sie die beschriebenen Mindestanforderungen nachweisen.

Ahadzie schlägt vor, HandwerkerInnen im informellen Sektor eine pädagogische Ausbildung anzubieten, um Ihre Ausbildungsfähigkeiten in der informellen Berufsbildung zu verbessern (†Sierra Leone: Ahadzie, 2009, zitiert in †Sierra Leone: Kingombe, 2011). Den Forschungsarbeiten ist zu entnehmen, dass die Vermittlung von pädagogischem Wissen an AusbilderInnen in der traditionellen Lehrlingsausbildung in SSA eine herausfordernde Aufgabe ist. Eine solche Initiative würde jedoch die Anerkennung informeller AnbieterInnen von Berufsbildung (durch die Regierung) bedeuten, einschließlich der Berücksichtigung ihrer besonderen Anforderungen. Kingombe zitiert Adams:

„Der informelle Sektor hat sich als Realität herausgestellt und muss von der Politik wahrgenommen werden. Wie er von den Regierungen einbezogen wird, hat wahrscheinlich Einfluss auf seine Zukunft als Instrument für Beschäftigung und Armutsbekämpfung. Wird im informellen Sektor die Einhaltung bestehender Vorschriften und eine Besteuerung wie in der regulären Industriewirtschaft durch verstärkte Durchsetzungsmaßnahmen erzwungen, wird ihn das wahrscheinlich noch weiter außer Sichtweite drängen oder in seiner Existenz ganz vernichten.“ (†Adams, 2008A, †Adams, 2008B, zitiert in †Kingombe, 2011)¹⁶

15 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “occupational standards should be developed for crafts in the traditional apprenticeship system. Such an approach will eliminate the problems of variable training standards. (...) Some workshops should be identified and developed into centres of excellence in all districts and used to validate training standards” (†Sierra Leone: Kingombe, 2011: 77).

16 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “The informal sector has emerged as a reality and has to be recognized for policy purposes. How it is treated by governments will likely influence its future as an instrument for employment and poverty reduction. Forcing its compliance with the regulations and taxation of an industrial economy through stronger enforcement measures will likely drive it further underground or out of existence altogether” (†Adams, 2008A, †Adams, 2008B, zitiert in †Kingombe, 2011:78).

13.3.3. Informelle Berufsbildung in Botswana

In Botswana sind bis 1997 nur wenige Maßnahmen entwickelt worden, die auf die Bedürfnisse des informellen Sektors und kleiner Unternehmen eingehen ([↑Botswana: Regierung, 1997](#)). Der Nationale Qualifikationsrahmen wurde geschaffen, um Personen zu beurteilen, die durch unkonventionelle Methoden gelernt haben, denn *„die Regierung ist sich des Potentials an Fähigkeiten und Kenntnissen von Personen ohne formelle Ausbildung und in Arbeitslosigkeit voll bewusst“* ([↑UNESCO-UNEVOC, 2012:10](#)).¹⁷ Es liegen jedoch nur wenige Informationen über die AnbieterInnen informeller und nicht-formaler beruflicher Bildung vor. Die Brigaden (Berufsbildungszentren) bieten informelle Schulungsprogramme oder Kurzurse an, welche die individuellen Fähigkeiten der Einzelnen fördern, aber nicht zu einer Zertifizierung führen.

Zusätzlich gilt laut UNEVOC:

„Das Botswana College für Fernunterricht und offenes Lernen (BODOCOL) wurde von der Revised National Policy Education (RNPE) gegründet, um berufliche Bildung und Ausbildung auf einer nicht formalen Grundlage durchzuführen. Einige anerkannte Zentren, wie das Madirelo Training and Testing Center (MTTC) und die Abteilung für außerschulische Bildung (DOSET) innerhalb des MOESD, bieten technische und berufliche Programme für außerschulisch Lernende an.“ ([↑UNESCO-UNEVOC, 2012:10](#))¹⁸

13.3.4. Informelle Berufsbildung in Kenia

In Kenia bieten eine Reihe von Ministerien nicht-formale TVET-Programme an. Die nationale Qualifikationsbehörde Kenias (KNQA) beabsichtigt, denjenigen, die noch keine formale Ausbildung absolviert haben, ein Zertifikat über nachgewiesene Kenntnisse zu verleihen. Die Webseite der Regierungsbehörde ([↑Kenia: Regierung, kein Datum](#)) informiert über den Prozess der Anerkennung von Erfahrungen. Dies umfasst sowohl das theoretisch als auch das praktisch (im Arbeitsprozess) Erlernte. Der KNQA stellt fest:

„Durch die Zertifizierung wird eine Person für ein bestimmtes Niveau im nationalen Qualifikationsrahmen in Kenia zugelassen oder sie erhält als Äquivalent für ihr erfahrungsorientiertes Lernen ein Zertifikat, das einer Qualifikation im nationalen Qualifikationsrahmen in Kenia entspricht.“ ([↑Kenia: Regierung, Zugriff Dez. 2018](#))¹⁹

17 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“the government is fully aware of the potential for recognition of skills and knowledge possessed by people without formal education or who are unemployed”* ([↑UNESCO-UNEVOC, 2012: 10](#)).

18 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“The Botswana College of Distance Education and Open Learning (BODOCOL) was established by the Revised National Policy Education (RNPE) to deliver vocational education and training on a non-formal basis. Some accredited centres, like Madirelo Training and Testing Centre (MTTC) and the Department of Out-of-School Education (DOSET) within the MOESD, offer technical and vocational programmes to out-of-school learners”* (p. 10) ([↑UNESCO-UNEVOC, 2012: 10](#)).

19 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: *“the award will make one eligible for admission to a Kenya National Qualifications Framework level or granted experiential learning equivalent to a qualification in the Kenya National Qualifications Framework”* ([↑Kenia: Regierung, Zugriff Dez. 2018](#)).

13.3.5. Informelle Berufsbildung in Nigeria

Aggarwal definiert informelle Ausbildung in Nigeria als:

„ein informelles System für den Transfer von Fähigkeiten von einem/r HandwerkerIn zu einem/r jungen/r Auszubildende/n, der/die durch Beobachtung, Nachahmung und Wiederholung der Arbeit des/der HandwerkerIn Fähigkeiten erwirbt. Die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten beruht auf einer Vereinbarung (schriftlich oder mündlich) zwischen HandwerksmeisterIn und Auszubildendem/r in Übereinstimmung mit den örtlichen Normen und Gepflogenheiten. Die Ausbildung unterliegt nicht den Gesetzen eines Landes“ (†Sambia, Tansania, Simbabwe, Malawi: Aggarwal, 2013: 113).²⁰

In Nigeria ist die Ausbildung bis zur Sekundarstufe II obligatorisch. Personen, die ihre Fähigkeiten außerhalb der Schule erworben haben, können erst dann eine weitere Ausbildung absolvieren, wenn sie die Prüfung des Grundschulabschlusses erfolgreich bestanden haben.

In diesem Stadium bieten sich laut Qualifikationsrahmen des Landes die folgenden Wege für SchülerInnen an (†Nigeria: UNESCO-UNEVOC, 2012):

1. die Hauptschule, die den Aufstieg in die weiterführende Schule / Berufsbildung ermöglicht,
2. die Fachhochschule, die den Aufstieg zur weiterführenden Schule / Berufsbildung ermöglicht,
3. private Berufsbildungsinstitutionen (VEI, VIEI) und berufsspezifische Einrichtungen, die vom privaten Sektor unterstützt werden und seit 2007 tätig sind,
4. außerhalb des staatlichen Sektors liegende Berufsausbildung,
5. die Lehrlingsausbildung in einer staatlichen Einrichtung.

13.3.6. Informelle Berufsbildung in Uganda

Laut UNEVOC wird der spezifische Ausbildungsbedarf des informellen Sektors im Berufsbildungswesen in Uganda weitgehend vernachlässigt. Die Organisation gibt Folgendes an:

„Es gibt keinen systematischen Ansatz für die Entwicklung von Fähigkeiten für Menschen, die bereits in den informellen Sektor eingestiegen sind oder dort einsteigen möchten. Viele der Bildungsangebote basieren auf dem Angebot von Sektortrainings und nicht auf Markteinschätzungen. Es werden

20 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “an informal system of skills transfer from a master craftsperson to a young apprentice who acquires skills by way of observation, imitation and repetition while working with the master craftsperson. The transfer of knowledge and skills is based on an agreement (written or verbal) between master craftsperson and apprentice in line with local community norms and practices, and the training is not regulated by the law of a country” (†Sambia, Tansania, Simbabwe, Malawi: Aggarwal, 2013:113).

lediglich formale Schulungen auf sehr niedrigem Niveau durchgeführt. Einige sehr effektive Programme können aufgrund fehlenden Informationsaustauschs und fehlender Ressourcen nicht wiederholt werden.” (†UNESCO-UNEVOC, 2014: 9)²¹

Die Regierung erkennt die Bedeutung des informellen Sektors für die lokale Wirtschaft an. Das Land hat die Ausbildung im Teilsektor Berufsbildung demokratisiert. Sein Nationaler Qualifikationsrahmen (NQF) zielt darauf ab, allen Lernenden die Möglichkeit zu bieten, ihre Ausbildung auf Hochschul- und Universitätsniveau fortzusetzen. Untersuchungen von Bananuka und Katahoire (†Uganda: Regierung, 2008) zeigen jedoch, dass das nicht-formale Bildungssystem des Landes nach wie vor eine erhebliche Herausforderung darstellt. Dazu gehört das Fehlen einer speziellen Ausbildung für Lehrkräfte in der Berufsbildung, der Mangel an politischen Rahmenbedingungen zur Regulierung des Sektors und begrenzte Mittel aufgrund der geringen Priorität nicht-formaler Bildung im politischen Spektrum (†Uganda: Bananuka & Katahoire, 2008). Die Ergebnisse von Bananuka & Katahoire legen nahe, dass trotz der Verpflichtung der Regierung zu internationalen Protokollen und Proklamationen zu „*Education for All*“ für die nicht-formale Berufsbildung in Uganda gilt:

„[Sie] wird auf Ad-hoc-Basis ohne klar definierte Strukturen, abgesehen von den jüngsten Initiativen in Community Polytechnics, durchgeführt. So wie verschiedene politische Dokumente und Erklärungen für die Integration der nicht-formalen Bildung in die PSE-Ebene (post-primary education) und das Bildungswesen insgesamt befürwortet werden, fehlt den politischen Erklärungen ein angemessenes Follow-up und die Kohärenz.” (†Uganda: Bananuka & Katahoire, 2008)²²

13.3.7. Einfluss der Gesetzgebung auf informelle Berufsbildung

Die Politik ist durch ihre Verbindung mit der regulierten Wirtschaft und formalisierte Verträge inhärent relevant für die formalisierte Berufsbildung.

In Ghana werden frühere Versuche, die „*traditionelle Lehrlingsausbildung*“²³ durch das National Vocational Training Institute (1970, NVTI) und das Nationale Koordinierungskomitee für technische und berufliche Bildung (1990, NACVET) zu reformieren, als gescheitert erachtet, weil sie nicht politisch umgesetzt werden konnten (†Ghana, Senegal:

21 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “*there is no systematic approach to skills development for people already in or seeking to enter the informal sector. Many of the training offers are supply driven, not based on market assessments and only duplicate formal sector training at very low levels. Some very effective programmes cannot be replicated due to the lack of information exchange and resources*” (†UNESCO-UNEVOC, 2014: 9).

22 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “*is run on a rather ad hoc basis without clearly defined structures save for the recent initiatives in Community Polytechnics. Much as various policy documents and statements advocate for the integration of Non-Formal Education into the PPE [post-primary education] level and the education system as a whole, the policy statements lack proper follow-up and coherence*” (†Uganda: Bananuka, & Katahoire, 2008: ix).

23 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: “*traditional apprenticeships*” (†Ghana, Senegal: Sonnenberg, 2012:98).

Sonnenberg, 2012). Das Nationale Lehrlingsausbildungsprogramm (2011, NAP) wurde von COTVET offiziell eingeführt. Sonnenberg hält es noch für verfrüht (zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seiner Studie) „um die Auswirkungen der Reformen zu bestimmen traditionellen Lehren feststellen zu können“ (†Ghana, Senegal: Sonnenberg, 2012).²⁴

Versuche, die traditionellen Berufsausbildungssysteme in Senegal zu verbessern, streben die Integration einer informalen und formellen Ausbildung an (†ebd.). Dies geschieht zusammen mit anderen Maßnahmen, darunter die „Erhöhung des Zeitrahmens, den Lehrlinge für das Erlernen des Handwerks aufwenden dürfen, die Verringerung des theoretischen Lehrplans, Verbesserung der Fähigkeiten des Handwerksmeisters, Festlegung einer Standardzertifizierung und eine schnellere Zertifizierung“ (†ebd.).²⁵ Sonnenberg ist der Umsetzungsgrad unbekannt, er bezieht sich jedoch auf eine durchgeführte Umfrage, in der es heißt, dass „junge Leute beklagen, dass informelle Berufsbildung lang dauert, wenig bewirkt und oft nicht zertifiziert ist“ (†ebd.).²⁶ Dies wurde als Beleg dafür betrachtet, dass die Integrationsmaßnahme der staatlichen Berufsbildungsinitiativen noch nicht „ausreichend viele senegalesische Jugendliche erreicht hat, um etwas zu bewirken“ (†ebd.).²⁷

13.4. Einfluss der Gesetzgebung auf Inklusion

In der Literatur wird die Wirksamkeit der Regierungspolitik in Bezug auf inklusionsbezogene Ziele ausgewertet (FF12). Die geschlechtsspezifische Ungleichheit wird in zwei Fällen behandelt. Erstens erkennt das Joint Admissions Board (JAB) in Uganda eine erfolgreiche Politik im Bereich der Gesundheitserziehung. Es wird eingeräumt, dass dies einen positiven Effekt auf die Gleichstellung der Geschlechter unter den EinsteigerInnen in die Berufsbildung hat. Die Entscheidung für eine berufliche Ausbildung wird jedoch immer noch als sozialer Abstieg, als „Upstream“, gegenüber einer akademischen Bildungslaufbahn gesehen (†Uganda: Galukande, et al., 2018). Zweitens stellen McGrath und Akoojee (†Südafrika: 2009) fest, dass sich das „National Vocational Certificate“ (NCV) positiv auf die Anzahl der Studierenden und die allgemeine demografische Zusammensetzung der Studierenden auswirkt. Es wird jedoch betont, dass je nach Programmen und Institutionen weiterhin Unterschiede bestehen. Als solches bleibt festzustellen, dass „es . . . eine beträchtliche Segmentierung nach Ethnie und Geschlecht innerhalb des Sektors“ gibt (†Südafrika: McGrath & Akoojee, 2009).²⁸

24 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „However, it is too soon to determine the impact of the reforms to traditional apprenticeship“ (†Ghana, Senegal: Sonnenberg, 2012:98).

25 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „increasing the amount of time apprentices spend practicing the trade and decreasing the theoretical curriculum, upgrading the skills of the master craftsman, establishing stand certification, and decreasing the time it takes to become certified in a skill“ (†Ghana, Senegal: Sonnenberg, 2012:101).

26 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „young people lamented that non-formal skills training was long in duration, low in pay, and often lacked certification“ (†Ghana, Senegal: Sonnenberg, 2012:101).

27 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „reached sufficient numbers of Senegalese youth to make a difference“ (†Ghana, Senegal: Sonnenberg, 2012: 101).

28 Übersetzung der Autoren. Direktes Zitat: „There remains considerable racial and gender segmentation within the sector“ (†Südafrika: McGrath, & Akoojee, 2009:152).

Schließlich werden von Malle politisch erzeugte Einschränkungen von Menschen mit Behinderungen diskutiert ([↑Kenia, Tansania: Malle, 2016](#)). In seiner Studie sind die Befragten aus Fokusgruppen, die Organisationen für Menschen mit Handicap und einschlägige Regierungsbehörden vertreten. Sie sind sich weitgehend darin einig, dass Beeinträchtigungen in der Berufsbildungspolitik und in rechtlichen Rahmenbedingungen nicht ausreichend berücksichtigt werden, und stellen fest, dass die relevante Politik nicht durch einen Umsetzungsmechanismus unterstützt wird ([↑Südafrika: McGrath & Akoojee, 2009](#)).

Kapitel 14. Ausblick

Ziel dieser Studie war es, den Forschungsstand zur Berufsausbildung in SSA durch eine Literatursynopse systematisch aufzuarbeiten. In neun Kapiteln gibt dieser Bericht einen Überblick zur Forschungslandschaft „Berufsbildung in SSA“ (Kapitel 4 - 13). Trotz intensiver Suche und Analyse können aus der vorliegenden Literatur nur wenige verlässliche Ergebnisse präsentiert werden, wie oben schon öfter erwähnt. Es besteht ein klarer weiterer Forschungsbedarf zur Berufsbildung in SSA.

Forschungsbedarf

Wir heben folgende Ansatzpunkte für weitere Forschung hervor:

- Es konnten keine Forschungsarbeiten gesichtet werden, die systemische Ansätze zur Berufsbildung an sich oder eine detaillierte Aufarbeitung solcher Ansätze beinhalten.
- Die Messung der Effektivität von Interventionen auf allen Ebenen muss verbessert werden (Politik, Berufsbildung).
- Insbesondere muss die Wirksamkeit der Regierungspolitik untersucht werden: Oft werden Ziele zwar als wichtig erkannt, können aber durch die entsprechenden Behörden und Institutionen nicht realisiert werden.
- Ziele, Maßnahmen und Ansätze in der pädagogisch-didaktischen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung müssen weiter erforscht und entwickelt werden.
- Forschung zur Aufstellung und Einführung von Berufsbildungsstandards, welche mit begründeten Lehransätzen auf dem aktuellen internationalen Stand der Forschung verknüpft sind, ist dringend notwendig.

Bildungsaspekte, soziale und gesellschaftliche Perspektive

Berufsbildung hat die Entwicklung von beruflicher Kompetenz bei den Auszubildenden zum Ziel. Aber Berufsbildungsforschung darf nicht nur auf die wirtschaftlich nutzbare Seite von Berufsbildung abzielen. Bildungsaspekte – das heißt, die Entwicklung zum „mündigen Bürger“, der verantwortungsvoll und nachhaltig Arbeit und Gesellschaft mitgestaltet – sollten im Hinblick auf zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen in SSA ebenso Themen für Forschung und Entwicklung sein. Dies sind Ansprüche, denen mit einer Berufspädagogik begegnet werden kann, die kritisch-emanzipatorisch und kompetenzorientiert ausgerichtet ist und demnach einen schülerzentrierten Unterricht

empfiehlt und Selbstständigkeit und (Selbst-)Reflexion bei Lernenden und (zukünftigen) Lehrenden fördert und verlangt. Wird die Frage der persönlichen Entwicklung und Bildung des Einzelnen, auch hinsichtlich seines kritischen Verständnisses, vernachlässigt (wie oft in der informellen Ausbildung), so sind die Absolventen dieser Berufsbildungsformen in ihrer anpassungsorientierten Haltung anfällig gegenüber Ausnutzung und Ausbeutung am Arbeitsplatz.

Perspektive der Industrie und der Unternehmen

Bei weiteren Aktivitäten im Bereich der Berufsausbildung sollte die Perspektive aller Handelnden, inklusive der Industrie und der Unternehmen, unbedingt ausreichend berücksichtigt werden. In fast allen afrikanischen Ländern gibt es trotz hoher Jugendarbeitslosigkeit Fachkräftemangel. Eine nachfrage- und kompetenzorientierte Berufsausbildung wird der Industrie und den Jugendlichen zu gute kommen. Darauf aufbauend kann konsequent für verstärkte Unterstützung entsprechender Ausbildungsprogramme aus der Wirtschaft geworben werden. Unternehmen und Gewerbebetriebe profitieren von anerkannten und systematisch verbreiteten Ausbildungsstandards für Fachkräfte. Auch hier besteht großer Forschungsbedarf.

Identifikation des Ausbildungsbedarfs

Darüber hinaus empfiehlt es sich, den Ausbildungsbedarf in Qualität und Quantität unter konsequenter Einbeziehung der regionalen Unternehmen und Institutionen zu ermitteln. Dies führt nicht nur zu einem entsprechenden Engagement der Wirtschaft und erhöht damit die Chancen ideeller sowie materieller Unterstützung. Es macht die Ausbildung auch deutlich attraktiver für die (zukünftigen) Auszubildenden, da ihre Chancen, auf dem regionalen Arbeitsmarkt beschäftigt zu werden und damit Einkommen und Lebensstandard zu erhöhen, realistisch steigen. Wird in der Berufsbildung das Potenzial genutzt, das zur Entwicklung von Gestaltungsfähigkeit führt, stärkt dies die Position der Auszubildenden und der an der Ausbildung beteiligten Institutionen und/oder Unternehmen. Damit würden innovative Entwicklungen wahrscheinlich, die auch zu wirtschaftlichen Vorteilen führen können. Das Modell einer systematischen kompetenzorientierten Berufsausbildung würde auf diese Weise an sich attraktiv und zukunftsfähig.

Um die Einstiegsbarriere gering zu halten und damit die Anziehungskraft von Ausbildungsprogrammen zu erhöhen, sind innovative Lösungen gefragt. Beispielsweise ist zukünftig auch darüber nachzudenken, inwiefern vorhandene Qualifikationen und Fähigkeiten genutzt und anerkannt werden können. Zahlreiche Menschen in den untersuchten Regionen verfügen auch ohne Ausbildung über Fähigkeiten und Erfahrungen in den verschiedensten Bereichen, unter anderem im Handwerk oder auf dem Agrarsektor. Diese nicht dokumentierten oder systematisierten, aber dennoch vorhandenen Qualifikationen sollten erfassbar gemacht werden, damit sie in die entsprechenden Ausbildungen einfließen.

Gemeinsame multilaterale Ansätze fördern

BerufsbildungsforscherInnen arbeiten oft ohne besondere Unterstützung und sind in ihren Institutionen oder Ländern isoliert. Obwohl Berufsbildungs-Netzwerke erkennbar sind (UNEVOC, VET-Net) und teilweise auch Berufsbildungsforschung darüber gefördert wird, gibt es wenige Forschungsnetzwerke, die sich speziell mit Berufsbildung und Berufsbildungsforschung befassen. Es besteht dringender Bedarf, Netzwerke und Methoden zu entwickeln, welche BerufsbildungsforscherInnen effektiv unterstützen können.

Viele Länder in SSA stehen vor weitreichenden und schwerwiegenden Problemen. Berufsbildung kann zur Bewältigung dieser Probleme beitragen. Aber in isolierten Projekten können nur wenig nachhaltige Ergebnisse erzielt werden. Die Chance von internationalen Akteuren sollte genutzt werden, gemeinsam zur Realisation des Potentials der Berufsbildung und der Berufsbildungsforschung beizutragen.

Anhang 1. Kommentierte Bibliographie

Diese kommentierte Bibliographie enthält eine kurze Beschreibung der am häufigsten genannten Publikationen in diesem Bericht.

1.1. „Geben Sie den Damen Mut“: Ausbildung für Frauen im ländlichen Malawi

Kimberly Safford, Deborah Cooper, Freda Wolfenden & Joyce Chitsulo (2013) ‘Give courage to the ladies’: expansive apprenticeship for women in rural Malawi. <i>Journal of Vocational Education & Training</i>, 65:2, 193-207.	
Zitat	† Malawi: Safford, et al., 2013
Kommentar	In diesem Beitrag werden die Möglichkeiten der Ausbildung für Frauen – mit Hilfe von Lehrstipendien – in Malawi in großem Umfang untersucht. Inhaltlich zielt das Förderprogramm darauf ab, die TeilnehmerInnen von restriktiven hin zu expansiven Lehr- und Lernansätzen zu überzeugen und hybride Rollen als Studierende, GemeindearbeiterInnen und Auszubildende anzunehmen. Die AutorInnen prüfen anhand der Daten der ersten Teilnehmergruppe, inwieweit sich die Stipendienvergabe an Frauen als innovatives Modell darstellt, um Hindernisse für die Weiterbildung von Frauen und den chronischen LehrerInnenmangel in SSA zu beseitigen.

1.2. Unterrichtsqualität in SSA: Empirische Ergebnisse des Kaskadentrainings

Lange, Sarah (2016) <i>Achieving teaching quality in sub-Saharan Africa: Empirical results from cascade training</i> . Bamberg: Springer, pp. 242.	
Zitat	↑Cameroon: Lange, 2016
Kommentar	Diese Studie beschäftigt sich mit der Frage, ob Kaskadentraining zur beruflichen Weiterbildung von Lehrern zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen kann.Der Autor untersucht die Wirksamkeit von Multiplikatoren für das Training an Schulen in Kamerun. Der Bericht konzentriert sich darauf, ob die Teilnahme von Lehrenden an der beruflichen Entwicklung zu Unterschieden in der Unterrichtspraxis und in der Einstellung der Lehrkräfte zum Lehrprinzip führt. Diese Forschungsfrage wird mit einem Design analysiert, das eine Fragebogenumfrage für Lehrer, Schüler und Schulleiter sowie eine für Lehrkräfte und einen Schülerleistungstest umfasst. Die empirischen Ergebnisse zeigen die Auswirkungen des Kaskadentrainings auf die lernorientierte Unterrichtspraxis, wenn die ausgebildeten LehrerInnen in ihrer Rolle als Change Agents unterstützt werden. Unter den Bedingungen für die konzeptionelle Qualität und die Durchführung von Kaskadentraining wird die Kontinuität der schulischen beruflichen Entwicklung angesichts der Ergebnisse besonders hervorgehoben.

1.3. UNESCO-UNEVOC: Database- und Länderbericht TVET Nigeria

UNESCO-UNEVOC World TVET Nigeria, S. 13, Database- und Länderbericht	
Zitat	↑ UNESCO-UNEVOC, 2012
Kommentar	Ein kurzer Bericht über die allgemeinen Merkmale des Berufsbildungssystems in Nigeria, bzgl. der Strategie, der Gesetzgebung, der aktuellen Reformen sowie der wichtigsten Projekte und Herausforderungen. Die Studie enthält auch Informationen zu den formalen, nicht formalen und informellen Systemen der Berufsbildung in Nigeria sowie zur Steuerung und Finanzierung der Berufsbildung und zu den Qualifikationsrahmen des Landes.

1.4. Erfahrungen von Entwicklungsländern aus der Arbeit mit technischer und beruflicher Bildung

Kingombe, Christian (2011). Lessons for developing countries from experience with technical and vocational education and training. International Growth Centre (IGC) working paper, reference number: F-39011-SLE-1.	
Zitat	↑ Sierra Leone: Kingombe, 2011
Kommentar	<p>Basierend auf Forschungsergebnissen nach der Untersuchung der jüngsten Berufsbildungsreformen in Entwicklungsländern soll dieses Dokument über die zukünftige umfassende Gestaltung und Umsetzung von Strategien für die Berufsbildung in Sierra Leone informieren. Es enthält Vorschläge, wie künftigen Herausforderungen und Chancen begegnet werden kann und um stellt sicher, dass die Reform der beruflichen Bildung zur Förderung eines nachhaltigen Wachstums durch die Entwicklung des Privatsektors beiträgt. Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut:</p> <p>Abschnitt 2 enthält eine Bestandsaufnahme der verfügbaren quantitativen Nachweise über die Auswirkungen der Berufsbildung.</p> <p>In Abschnitt 3 werden verschiedene institutionelle und strategische Rahmenbedingungen für die Berufsbildung dargestellt und diskutiert.</p> <p>Abschnitt 4 behandelt die Bedeutung eines nachfrageorientierten Berufsbildungssystems.</p> <p>In Abschnitt 5 werden die vorhandenen und potentiellen Quellen der Finanzierung des Berufsbildungssystems erörtert.</p> <p>Abschnitt 6 zeigt Beispiele für eine erfolgreiche externe Zusammenarbeit bei Berufsbildungsprojekten in Afrika und Asien.</p> <p>Abschließend werden in Abschnitt 7 Richtlinienoptionen vorgestellt.</p>

1.5. Bewertung der Informations- und Kommunikationstechnologie und ihrer Nutzung im Unterricht

Agufana, PB (2015) Assessment of perceived attributes and instructional use of information communication technology by lecturers in technical training institutions in Kenya. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of the degree of Doctor of Philosophy in Curriculum Instruction and Educational Media of Moi University, Eldoret, pp. 159	
Zitat	↑ Kenya: Agufana, 2015
Kommentar	Das Hauptziel dieser Studie ist es, die Beziehungen zwischen wahrgenommenen Attributen (Benutzerfreundlichkeit, Nützlichkeit, kulturelle Relevanz und Regierungspolitik) und dem Einsatz von IKT zu Unterrichtszwecken durch Dozenten in technischen Ausbildungseinrichtungen in Kenia zu untersuchen. Für die Studie werden quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden benutzt.

1.6. Republik Botswana - Strategischer Plan für den Sektor Bildung und Ausbildung

Republik Botswana (2015) <i>ETSSP 2015-2020 – Strategischer Plan für den Sektor Bildung & Ausbildung</i>, S. 174	
Zitat	↑ Botswana: Regierung, 2015
Kommentar	Die Regierung von Botswana hat über das Ministerium für Bildung und Qualifikationsentwicklung (MoESD) ihren auf fünf Jahre angelegten Strategieplan für die allgemeine und berufliche Bildung (ETSSP: 2015 bis 2020) als prioritär für den Sektor festlegt. Sie bietet Entscheidungsträgern und Planern auf allen Ebenen klare Leitlinien und zielt darauf ab, die Leistung des Bildungssektors in den nächsten fünf Jahren zu verbessern. Der Plan zeigt Herausforderungen für den Bildungsbereich und die verschiedenen Strategien, Programme und Aktivitäten zur Bewältigung dieser Herausforderungen.

1.7. Einflussfaktoren für die Entwicklung des Jugend-Unternehmertums in Kibera, Kenia

Wise Sambo (2016). Factors affecting youth entrepreneurship development within Kibera, Kenya: the perspective of entrepreneurship education. Problems and Perspectives in Management, 14(2-2), 331-338.	
Zitat	↑ Kenya: Sambo, 2016
Kommentar	<p>In dieser Studie werden die Faktoren untersucht, die Einfluss auf die Entwicklung des Jugend-Unternehmertums haben, unter besonderer Berücksichtigung der unternehmerischen Ausbildung in Kibera, einem Bezirk in Kenia. Es werden zwei Ziele festgelegt: (i) die Beratung der Regierung hinsichtlich des Zugangs zu Bildung und Ausbildung und zur Haltung gegenüber des Unternehmertum unter kenianischen Jugendlichen und (ii) die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau, der Ausbildung und der Entwicklung von Jugendlichen besteht. Die Ergebnisse zeigen eine starke positive Korrelation zwischen der Bereitstellung von Entrepreneurship-Ausbildung und der Entwicklung des Jugend-Unternehmertums bzw. eine sehr schwache positive Korrelation zwischen dem Bildungsniveau und der Entwicklung des Jugend-Unternehmertums. Die Studie enthält Empfehlungen, wie Jugend-Unternehmertum in Kibera und dem restlichen Kenia verbessert werden kann.</p>

1.8. Traditionelle Ausbildung in Ghana und im Senegal

Sonnenberg (2012). Traditional apprenticeship in Ghana and Senegal: Skills development for youth for the informal sector. Zeitschrift für internationale Zusammenarbeit in der Bildung, Band 15, Nr. 2 (2012), S. 93-105. CICE Hiroshima University.	
Zitat	↑ Ghana, Senegal: Sonnenberg, 2012
Kommentar	Ghana und Senegal haben eine lange Tradition in der traditionellen Ausbildung. Diese Formen der Qualifizierung erreichen mehr Jugendliche als formale technische und berufliche Ausbildung. Hier werden die Ansätze der Regierungen untersucht, um den Zugang und die Qualität der Möglichkeiten für nicht formale berufliche Weiterbildung zu verbessern. Trotz des Mangels an Daten zu den langfristigen Ergebnissen dieser Initiativen, Programme und Reformen ergeben sich einige wichtige Auswirkungen aus den Erfahrungen dieser Länder. Diese Implikationen werden ebenso besprochen wie Bereiche der zukünftigen Forschung.

1.9. Tourismusbildung in Uganda: Eine integrative Analyse

Eddy Kurobuza Tukamushaba & Honggen Xiao (2012) Hospitality and Tourism Education in Uganda: An Integrative Analysis of Students' Motivations and Industry Perceptions, Journal of Teaching in Travel & Tourism, 12:4, 332-357.	
Zitat	↑ Uganda: Tukamushaba, & Xiao, 2012
Kommentar	Diese Studie enthält eine integrative Analyse der Motivation von StudentenInnen an einer Ausbildung im Tourismus, Hotel- und Gaststättengewerbe teilzunehmen. Die Qualifikationen der Absolventen sind auf eine Beschäftigung in Uganda zugeschnitten. Es wird untersucht, wie sich Absolventen der Ausbildungen in der Praxis bewähren und wahrgenommen werden. Die Implikationen der Studie werden auch vor dem Hintergrund des Lehrplans und der möglichen Programmverfeinerung diskutiert, um zukünftige Absolventen besser auf ihre jeweiligen Berufsaufgaben vorbereiten zu können.

1.10. Berufsbildungspolitik und rechtlichen Rahmenbedingungen

Bananuka, T., & Katahoire, A. (2008). Mapping Non-formal Education at Post-primary Educational Level in Uganda (p. 131) [Working document]. Retrieved from http://cees.mak.ac.ug/sites/default/files/publications/Session.pdf	
Zitat	↑Uganda: Bananuka & Katahoire, 2008
Kommentar	In diesem Dokument werden verschiedene Fälle von informeller Bildung auf der Ebene der Vorschulen in Uganda untersucht, wobei der Schwerpunkt auf der Analyse des NFE-Angebots und des Lehrplans liegt. Andere Themen umfassen: die Ausbildung von Ausbildern, die Entwicklung von Materialien, Lehr- und Lernmethoden, politische Strategien und deren Entwicklung und Umsetzung, die Beziehung zur formalen Bildung, Verbindungen zu Arbeit und Beschäftigung sowie Fragen der Nachhaltigkeit und Kontinuität.

1.11. Nigerianisches Bildungsgesetz Nr. 16: Nationale Mindeststandards und Einrichtung von Institutionen

Government: Nigeria. Education Act No 16 (National Minimum Standards and Establishment of Institutions) (Nigeria). , (1985).	
Zitat	↑Nigeria, Regierung, 1985
Kommentar	Die Analyse eines Gesetzes, das sich unter anderem mit verschiedenen Behörden befasst, die befugt sind, Mindeststandards für die Ausbildung in Nigeria festzulegen und Sanktionen für Verstöße gegen diese Bestimmungen zu verhängen. Das Dokument enthält einen Abschnitt zur Sekundar- und Lehrerbildung sowie einen weiteren Abschnitt zur technischen Bildung. Es formuliert Begründungen für die Konzepte der TVET-Ausbildung und für die Lehrerbildung mit kontrollierbaren Mindeststandards.

1.12. Inklusion in der Berufsbildungspolitik und die rechtlichen Rahmenbedingungen in Kenia und Tansania

Malle, A. Y. (2016). Inclusiveness in the Vocational Education Policy and Legal Frameworks of Kenya and Tanzania. Journal of Education and Learning, 103. (LOCAL-PQ-1871575596).	
Zitat	↑Kenia, Tansania: Malle, 2016
Kommentar	Diese Studie untersucht den Status der Inklusivität in der Bildungs- und Ausbildungspolitik in Äthiopien im Vergleich zu einigen ausgewählten ostafrikanischen Ländern. Die meisten StudienteilnehmerInnen sind sich einig, dass die Probleme von Menschen mit Handicap in der Berufsbildung von der Politik bzw. in den Rechts- und Durchführungsinstrumenten der Politik nicht angemessen behandelt werden. Die Teilnehmer geben Empfehlungen für Änderungen.

1.13. Video als Instrument zur Entwicklung der Landwirtschaft: eine Fallstudie aus Ghana

David, S., & Asamoah, C. (2011). Video as a tool for agricultural extension in Africa: A case study from Ghana. International Journal of Education and Development Using ICT, 1516. (LOCAL-PQ-906340893).	
Zitat	↑Ghana: David, & Asamoah, 2011
Kommentar	In diesem Beitrag wird die Effektivität von Video Viewing Clubs (VVCs) als Trainingsmethode untersucht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Video Viewing Club als relativ kostengünstige interaktive Trainingsmethode effektiv ist, um Personen mit geringem Alphabetisierungsstand Fähigkeiten, Informationen und Wissen zu komplexen technischen Themen zu vermitteln. Das Forschungsdokument schließt mit einer Diskussion der Herausforderungen, die mit der Ausweitung von VVCs verbunden sind, und identifiziert Fragen für die weitere Forschung.

1.14. Lehrkräfte mit unterschiedlicher Vorbildung und Lernergebnisse von Schülern

Alade, I. A. (2015). Effects of Three Categories of Manpower on Undergraduate Students' Learning Outcomes in Technical Education and Their Implications for the Curriculum Implementation. JISTE Vol. 19, No. 2, 2015, 1144. (LOCAL-PQ-2101592493).	
Zitat	↑Nigeria: Alade, 2015
Kommentar	<p>Diese Studie untersucht, ob sich die unterschiedliche Vorbildung von Lehrkräften (in drei Kategorien) unterschiedlich auf die Lernergebnisse ihrer Schüler in der technischen Ausbildung auswirkt. Zusätzlich wird gefragt, wie sich dies im Lehrplan bemerkbar macht. Es wird der Schluss gezogen, dass die drei Kategorien von Arbeitskräften dazu beitragen, die Lernergebnisse der Schüler in der technischen Ausbildung in verschiedenen Dimensionen zu verbessern. Deshalb wird beispielsweise empfohlen, ausgebildete Kunsthandwerker in die Vermittlung beruflicher Fähigkeiten in den Hochschulen zu integrieren.</p>

1.15. Technische und berufliche Ausbildung in Äthiopien

Krishnan, P., & Shaorshadze, I. (2013). Technical and vocational Education and Training in Ethiopia (p. 1379) [Working Paper]. Retrieved from http://prime-ethiopia.org/wp-content/uploads/2015/03/TVET1.pdf	
Zitat	↑Äthiopien: Krishnan & Shaorshadze, 2013
Kommentar	<p>Dieser Bericht stellt eine Hintergrundstudie zum Stand der technischen und beruflichen Bildung in Äthiopien vor und betont, wie wichtig es ist, ihre Effizienz zu verbessern.</p> <p>Es werden zwei Möglichkeiten vorgeschlagen:</p> <p>Verbesserung von Effizienz und Fairness des zentral geführten Zuteilungsmechanismus, wobei auf die jüngsten Fortschritte bei der Anpassung von Algorithmen und deren Anwendung auf die Schulwahl zurückgegriffen wird.</p> <p>Analysen von Arbeitsmarktergebnissen müssen Absolventen zur Verfügung stehen und in das Berufsbildungssystem einfließen. Der Bericht diskutiert verschiedene Möglichkeiten, wie eine solche Bewertung durchgeführt und nutzbar gemacht werden kann.</p>

1.16. Traditioneller und blended learning Ansatz im Vergleich: eine Studie mit Mitarbeitern im Gesundheitswesen

Mastellos, N., Tran, T., Dharmayat, K., Cecil, E., Lee, H.-Y., PengWong, C. C., . . . O'Donoghue, J. M. (2018). Training community healthcare workers on the use of information and communication technologies: A randomised controlled trial of traditional versus blended learning in Malawi, Africa. BMC MEDICAL EDUCATION, 958. https://doi.org/10/gdc33z	
Zitat	↑ Malawi: Mastellos, et al., 2018
Kommentar	Die Studie zeigt, dass es unter Mitarbeitern der Gesundheitsfürsorge in Malawi keinen Unterschied zwischen blended learning – teilweise mit neuen Medien – und traditionellem Lernen gibt, um aktuelle Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. Angesichts der personellen Einschränkungen in abgelegenen ressourcenarmen Gebieten kann der Ansatz von blended learning eine vorteilhafte Alternative zum traditionellen Lernen darstellen.

1.17. Die Rolle von Ausbildungsverträgen vor dem Hintergrund städtischer Lebensbedingungen in Westafrika

Hanson, K. (2005). Vulnerability, partnerships and the pursuit of survival: Urban livelihoods and apprenticeship contracts in a West African City. <i>GeoJournal</i>, 1643. https://doi.org/10/cjzk3k	
Zitat	↑ Ghana: Hanson, 2005
Kommentar	In diesem Beitrag werden Ausbildungsverträge und -netze auf lokaler Ebene vor dem Hintergrund informeller städtischer Lebensbedingungen und ihrer sozioökonomischen Anfälligkeit innerhalb der umfassenden gegenwärtigen Veränderungen in Koforidua, Ghana. Der Beitrag stellt die Hypothese auf, dass Lehrlingsverträge und die von ihnen geschaffenen Netzwerkräume einen neuen sozialen Zusammenhalt und eine neue Gemeinschaft geschaffen haben, die über die traditionell bekannten Räume sozialer Unterstützung, d.h. ethnische Bindungen, familiäre Bindungen oder sogar institutionelle Unterstützung hinausgehen.

1.18. „Wenn ich ein Helfer sein kann, werde ich eines Tages Chef“ – eine Fallstudie über informelle Lehrlingsausbildung in Lusaka

<p>Ryan, S. (2015). "If I can be a helper, one day I be a boss"–A case study of informal apprenticeship in Lusaka (p. 200). Retrieved from http://www.academia.edu/download/43816756/A_study_on_informal_apprenticeship_in_Lusaka_4.3.15.pdf</p>	
Zitat	↑Zambia: Ryan, 2015
Kommentar	<p>In diesem Bericht wird argumentiert, dass die TVET-Politik stärker auf die informelle Wirtschaft reagieren muss, indem das Lehrlingsausbildungsgesetz revitalisiert, Handelstests wirksamer gefördert und informell erworbene Fähigkeiten anerkannt werden. Die Studie empfiehlt: Die Qualität der Ausbildung für Wirtschaftslehrer muss verbessert werden. Menschenwürdige Arbeit muss durch die Unterstützung von Handelsverbänden gestärkt werden, indem MCs mit besserem Zugang zu Finanzmitteln die Vorsorge für Gesundheit und Sicherheit steigern. Eine engere Verbindung zwischen dem formellen und dem informellen Ausbildungssektor und dem Beschäftigungssektor sollte hergestellt werden.</p>

1.19. Baseline-Studie für die technische und berufliche Fernausbildung in Mosambik

<p>Romiszowski, A. (2015). <i>Baseline Study for Distance Technical and Professional Education in Mozambique</i> (p. 613). Retrieved from http://oasis.col.org/handle/11599/1775</p>	
Zitat	↑Mozambique: Romiszowski, 2015
Kommentar	<p>Diese Basisstudie wurde durchgeführt, um die aktuelle Situation in der Berufsbildung zu betrachten und zu analysieren und die Bedürfnisse und die Durchführbarkeit des Einsatzes von Offen- und Fernunterricht (ODL) und insbesondere des E-Learning in einem flexiblen und kombinierten Evaluationsinstrument zu bewerten.</p>

1.20. Bewertung der Benutzerfreundlichkeit von IKT durch DozentInnen in Kenia

Agufana, P., Too, J., & Mukwa, C. (2018). Assessment of Perceived Ease of Use and Instructional Use of ICT by Lecturers in Technical Training Institutions in Kenya. African Journal of Education, Science and Technology, 124. (UTI-A93857DF-09E0-3D05-BE47-DA8BB16ADE69).	
Zitat	↑Kenya, Rwanda: Agufana, et al., 2018
Kommentar	Der Anlass für die Bearbeitung dieser Studie bestand darin, die angenommene Unterrichtsverbesserung durch die Verwendung von IKT zu untersuchen. Zielgruppe waren Dozenten in technischen Ausbildungseinrichtungen in Kenia. Die Ergebnisse zeigen, dass durch den Einsatz von IKT von Dozenten eine Verbesserung des Unterrichts wahrgenommen wird. Die Studie empfiehlt, Dozierende dazu anzuhalten, IKT zu Unterrichtszwecken zu verwenden.

Anhang 2. Literaturverzeichnis

Dieses Literaturverzeichnis ist auch als Zotero-Gruppenbibliothek erhältlich, welche hier verfügbar ist: <https://www.zotero.org/groups/2317526>. Alle Metadaten können ohne Registrierung eingesehen werden. Forscher können die Mitgliedschaft in der Gruppe beantragen, um auf zusätzliche Informationen zuzugreifen.

A

JOUR Abas, MA, Nhiwatiwa, SM, Mangezi, W, Jack, H, Piette, A, Cowan, FM, Barley, E, Chingono, A, Iversen, A, Chibanda, D (2014). *Building mental health workforce capacity through training and retention of psychiatrists in Zimbabwe*. (International Review of Psychiatry) DOI: [10.3109/09540261.2014.924487](https://doi.org/10.3109/09540261.2014.924487). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:84907878464; List: H,U; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; Zimbabwe.

RPRT Abassah, M (2011). *Analysis of the problems and prospect of the technical college teachers in Nigeria*. (Conference proceedings, Proceedings of the 2011 International Conference on Teaching, Learning and Change) URL: <http://www.hrmars.com/admin/pics/181.pdf>. Ref: UTI-2934A11E-AF12-336A-BC96-C5340FCF56CD; List: H,U; Location: Africa, West Africa; Nigeria.

JOUR Abassah, M (2011). *Technical college teachers in Nigeria: Issues, problems and challenges*. (Mediterranean Journal of Social Sciences) URL: <http://www.cees.mak.ac.ug/sites/default/files/publications/mjssvol2no7-Kagoda.pdf#page=57>. Ref: UTI-0455CB85-3AAA-3DA0-8287-FABE0D13ECB0; List: H; Location: West Africa; Nigeria.

JOUR Abdullah, NH, Shamsuddin, A, Wahab, E (2018). *Participation in continuous professional development training and perceived teaching assessment: A case study at the Malaysian Technical University*. URL: <https://www.ceeol.com/content-files/document-702793.pdf>. Ref: UTI-5262E29B-0250-325E-BD57-D7032F0E93CB; List: H; Location: Africa; South Africa.

RPRT Abubakar, B, Hashim, MHM, Raja, P, Pahat, B (2014). *Imperatives and the Challenges to Effective Integration of ICTs in Nigerian TVET Institutions toward Instructional Delivery*. URL: http://www.academia.edu/download/35489000/4th_World_Congress_on_TVET_2014_Proceeding.pdf#page=285. Ref: UTI-DE-11A8B3-CD56-3802-B5C1-E1F9F4B42625; List: H,U; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; Nigeria.

JOUR Abugre, JB, Adebola, K (2015). *An examination of training and development of middle level managers in emerging economies: Evidence from financial institutions in Ghana*. (International Journal of Organizational Analysis) DOI: [10.1108/IJOA-10-2011-0521](https://doi.org/10.1108/IJOA-10-2011-0521). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:84945198444; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Ghana.

RPRT Academy of Science of South Africa, (2017). *Revitalising Agricultural Education and Training in South Africa*. URL: <http://research.assa.org.za/handle/20.500.11911/85>. Ref: UTI-65B027FD-ED7D-39A3-B3CD-14FD9E465156; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa, Central Africa; South Africa.

JOUR Achandi, EL, Mujawamariya, G, Agboh-Noameshie, AR, Gebremariam, S, Rahalivavololona, N, Rodenburg, J (2018). *Women's access to agricultural technologies in rice production and processing hubs: A comparative analysis of Ethiopia, Madagascar and Tanzania*. (Journal of Rural Studies) DOI: [10.1016/j.jrurstud.2018.03.011](https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2018.03.011). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85045241283; List: H,U; Location: eastern Africa; Ethiopia, Madagascar, Tanzania.

JOUR Ackah-Baidoo, P (2016). *Youth unemployment in resource-rich Sub-Saharan Africa: A critical review*. (The Extractive Industries and Society) DOI: [10.1016/j.exis.2015.11.010](https://doi.org/10.1016/j.exis.2015.11.010); URL: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2214790X15300046>. Ref: DOI-10.1016/j.exis.2015.11.010; List: H,U; Location: Ghana.

BOOK Adams, AV (2008). *Skills development in the informal sector of sub-Saharan Africa.* URL: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/28120>. **Ref:** UTI-9D31EA35-E6EB-3835-B331-BCB4D2A0EA16; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, Central Africa; Ghana, Senegal.

BOOK Adams, AV, Johansson de Silva, S, Razmara, S (2013). *Improving skills development in the informal sector: Strategies for Sub-Saharan Africa.* URL: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-0-8213-9968-2>. **Ref:** UTI-FFC6A744-ED11-3556-9B8C-DAD32AA82262; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana, Nigeria, Tanzania, Rwanda.

JOUR Adedola, G, Oluwadara, A (2016). *Influence of Mobile Learning Training on Pre-Service Social Studies Teachers' Technology and Mobile Phone Self-Efficacies.* (Journal of Education and Practice) **Ref:** LOCAL-PQ-1826519509; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Nigeria.

CHAP Adekanmbi, G, Modise, M (2000). *The state of adult continuing education in Botswana.* (in: The state of Adult and continuing education in Africa) URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453359.pdf#page=73>. **Ref:** UTI-2B47C96D-E37A-3F5D-81B2-A380E77B864D; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Botswana.

RPRT Adelowotan, MO (2013). *Human capital development (HCD) through open, distance and e-learning: evidence from corporate annual reports (CARs) of top South African listed companies.* URL: <http://oasis.col.org/handle/11599/1885>. **Ref:** UTI-95686884-E106-3CA6-91E5-673D0BF11202; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

CONF Adeyemo, SA (2011). *Adult education as a panacea to the menace of unemployment in Oyo State, Nigeria.* URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529428.pdf#page=5>. **Ref:** UTI-D4C6197C-4688-3C05-8E67-037ACDDA64F9; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.

JOUR Adogpa, JN (2015). *Technical-Vocational Education and Language Policy in Ghana.* (International Journal of Educational Administration and Policy Studies) **Ref:** LOCAL-PQ-1871587202; **List:** H,U; **Location:** Africa; Ghana.

JOUR Adom, K (2016). *An evaluation of human capital theory and female entrepreneurship in sub-Saharan Africa: Some evidence from Ghana.* (International Journal of Gender and Entrepreneurship) DOI: [10.1108/IJGE-12-2015-0048](https://doi.org/10.1108/IJGE-12-2015-0048); URL: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJGE-12-2015-0048>. **Ref:** DOI-10.1108/IJGE-12-2015-0048; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana.

JOUR Adu-Agyem, J, Sabutey, GT (2013). *New Trends in the Ahwiaa wood carving industry in Ghana: Implications for art education and socio-economic growth.* (International Journal of Business and Management Review) URL: <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/New-Trends-in-the-Ahwiaa-Wood-Carving-Industry-in-Ghana-Implications-for-Art-Education-and-Socio-Economic-Gro.pdf>. **Ref:** UTI-97192A20-9F57-37EF-8AB3-115EFF003FAE; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana.

RPRT Afeti, G, Adubra, AL (2012). *Lifelong technical and vocational skills development for sustainable socio-economic growth in Africa.* URL: http://www.adeanet.org/sites/default/files/adea_triennale_synthesis_paper_sub_theme_2_english.pdf. **Ref:** UTI-A0C5E637-281D-39AD-9701-9F4AD6823FF7; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa, Central Africa; Kenya, Democratic Republic of the Congo.

RPRT African Union, (2007). *Strategy to revitalize technical and vocational education and training (TVET) in Africa.* URL: <http://www.academia.edu/download/45693684/TVET.pdf>. **Ref:** UTI-9B2C57AA-81CB-3002-80D5-AE15C6634AC9; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; Ghana, Kenya, Burkina Faso, Benin, Democratic Republic of the Congo.

JOUR Ageyi-Baffour, P, Rominski, S, Nakua, E, Gyakobo, M, Lori, JR (2013). *Factors that influence midwifery students in Ghana when deciding where to practice: a discrete choice experiment.* (BMC medical education) DOI: [10.1186/1472-6920-13-64](https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-64). **Ref:** DOI-10.1186/1472-6920-13-64; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana.

BOOK Aggarwal, A (2013). *Lessons learnt from informal apprenticeship initiatives in Southern and Eastern Africa.* URL: https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=QVgJAqC1L68C&oi=fnd&pg=PA113&dq=apprenticeships+Africa&ots=rvZppzSnnv_&sig=2-BuxhQ9mkVmuSt8kPUMWfzil1g. **Ref:** UTI-FAA9C374-F6A8-3558-BE51-BB035E54BF4E; **List:** H,U; **Location:** eastern Africa; Zambia, Tanzania, Malawi, Zimbabwe.

CHAP Agrawal, P (2009). *Traditional and transitional TVET systems.* (in: International Handbook of Education for the Changing World of Work) URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5281-1_12. **Ref:** UTI-90FEAF6A-DEAC-3E8E-A343-CA5509EC4C2C; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.

THES Agufana, PB (2015). *Assessment of perceived attributes and instructional use of information communication technology by lecturers in technical training institutions in Kenya.* URL: <http://ir.mu.ac.ke:8080>

[/xmlui/bitstream/handle/123456789/1079/Agufana%20Peace%20Byrne%202015.pdf?sequence=1](#). **Ref:** UTI-39EC9F47-CC5A-31FD-89D8-0425BA81B296; **List:** H,U; **Location:** East Africa; Kenya.

JOUR Agufana, PB, Too, JK, Mukwa, CW (2018). *Assessment of Perceived Ease of Use and Instructional Use of ICT by Lecturers in Technical Training Institutions in Kenya.* (African Journal of Education, Science and Technology) URL: <http://repository.mut.ac.ke:8080/xmlui/handle/123456789/3028>. **Ref:** UTI-A93857DF-09E0-3D05-BE47-DA8BB16ADE69; **List:** H,U; **Location:** East Africa; Kenya, Rwanda.

CHAP Ahadzie, W (2009). *The Traditional Informal Apprenticeship System of West Africa as Preparation for Work.* (in: International Handbook of Education for the Changing World of Work) URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5281-1_17. **Ref:** UA-8929A066-402C-4182-B51F-932157B2A7CB; **List:** H,U.

THES Ahmed, H (2010). *Building Capacity of Teachers and Trainers in Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Sudan.* URL: http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend%5Bid%5D=urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-73914. **Ref:** UTI-242D92CD-6820-377B-90B3-574781F893D6; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Sudan.

JOUR Aina, JK, Ogundele, AG, Olanipekun, SS (2013). *Students' proficiency in English language relationship with academic performance in science and technical education.* (American Journal of Educational Research) URL: http://www.academia.edu/download/32676834/Students_English_language_proficiency.pdf. **Ref:** UTI-EAEF3AC7-8F5F-3698-AEEE-54FC2597B357; **List:** H; **Location:** West Africa; Nigeria.

RPRT Aitchison, J (2012). *A educacao e aprendizagem de jovens e adultos na Africa Austral: visão geral de um estudo para cinco nações.* URL: <https://www.info-angola.com/attachments/article/3877/portugueseeducationoverview.pdf>. **Ref:** UA-D515621C-F674-4EF1-A48F-6B1272C7829D; **List:** H,U; **Location:** Mozambique, Namibia, Angola, Lesotho.

RPRT Aitchison, J (2012). *Overview of a five nation study.* **Ref:** UA-67013CFE-21A7-4ECE-A7D1-4E48E-6AEA301; **List:** H,U.

JOUR Ajala, EM, Ojo, OA (2014). *Relationship between Job Engagement, Security, Training and Employees Workplace Behaviour in Selected Industries in Ogun and Lagos states, Nigeria.* (LWATI Journal of Contemporary Research) URL: https://www.researchgate.net/profile/Emmanuel_Ajala3/publication/321081837_Relationship_between_Job_Engagement_Security_Training_and_Employees_Workplace_Behaviour_in_Selected_Industries_in_Ogun_and_Lagos_states_Nigeria/links/5a0c5696aca2729b1f4d1db0/Relationship-between-Job-Engagement-Security-Training-and-Employees-Workplace-Behaviour-in-Selected-Industries-in-Ogun-and-Lagos-states-Nigeria. **Ref:** UTI-B4134B7F-2698-39EE-BFFF-CEC3FA7D-32DA; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa, Nigeria.

JOUR Ajuwon, AA, Rhine, L (2008). *The level of Internet access and ICT training for health information professionals in sub-Saharan Africa.* (Health Information & Libraries Journal) URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-1842.2007.00758.x>. **Ref:** UTI-E40C4129-51C1-329A-8EF7-4A611338BF0A; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa, East Africa, Central Africa; South Africa, Kenya.

JOUR Ajuwon, GA, Kamau, N, Kinyengyere, A, Muziringa, M (2017). *Consumer Health Information Literacy Promotion Program in Public and Community Libraries in Africa: Experience from Kenya, Nigeria, Uganda, and Zimbabwe.* DOI: 10.1080/15398285.2017.1376180; URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15398285.2017.1376180>. **Ref:** DOI-10.1080/15398285.2017.1376180; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria, Uganda, Kenya, Zimbabwe.

JOUR Akakpo-Numado, SY (2011). *Entwicklung der beruflichen Bildung in Togo und die Gender-Problematik.* (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik) URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9416/pdf/ZEP_2011_1_AkakpoNumado_Entwicklung_der_beruflichen_Bildung.pdf. **Ref:** UTI-3758BC2E-ED81-3384-87F0-8375EC3C53BC; **List:** H,U; **Location:** Africa; Togo.

JOUR Akala, WJ (2017). *The Challenge of Contextualization and Domestication of VET Reforms for Higher Education Staff Capacity in East Africa.* **Ref:** UA-9CD768AA-B3D9-47CD-BDC8-3B78B9A6DC46; **List:** H; **Location:** Africa.

JOUR Akhuemonkhan, IA, Raimi, L (2013). *Entrepreneurship education and employment stimulation in Nigeria.* (Journal of Studies in Social Sciences) URL: <http://infinitypress.info/index.php/jsss/article/view/66>. **Ref:** UTI-7E2F8535-6BCD-3C95-BF2E-067BE8ACF445; **List:** H; **Location:** East Africa; Nigeria.

CHAP Akoojee, S (2005). *Vocational Education and Training in Southern Africa. Chapter 2: Botswana.* (in: vocational education and training in southern africa) **Ref:** UA-387A413E-D030-4097-ABB3-D6200F3456E6; **List:** H; **Location:** Botswana.

BOOK Akoojee, S (2013). *Apprenticeship in a Globalised World: Premises, Promises and Pitfalls.* **Ref:** UA-BD596AFA-A6C9-4D7B-8EF6-6E857D0D4F44; **List:** H.

CHAP Akoojee, S (2013). *Between an inglorious past and precarious future: South African apprenticeship in transition!* (in: Apprenticeship in a Globalised World: Premises, Promises and Pitfalls) **Ref:** UA-FE5EF204-0110-4F46-9908-CD010990B222; **List:** H,U.

CHAP Akoojee, S, Gewer, A, McGrath, S (2005). *South Africa: Skills development as a tool for social and economic development.* (in: Vocational education and training in Southern Africa) URL: http://www.academia.edu/download/42532073/South_Africa_skills_development_as_a_tool20160210-22806-vkvdid.pdf. **Ref:** UTI-AD4B0506-371A-3919-A64B-CBB831DA0873; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa.

CHAP Akoojee, S, Gewer, A, McGrath, S (2005). *Vocational Education and Training in Southern Africa. Chapter 7.* (in: vocational education and training in southern africa) **Ref:** UA-78DC6464-9AE1-4DCB-9B1E-F046C74BFDE7; **List:** H; **Location:** South Africa.

BOOK Akoojee, S, Gewer, A, McGrath, SA (2005). *Vocational education and training in southern Africa: a comparative study.* (ed. Research Programme on Human Resources Development (Human Sciences Research Council)) URL: https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=6ykR1dWWo50C&oi=fnd&pg=PP11&dq=%22Vocational+education+and+training%22+%22East+Africa%22+ICT&ots=WRlduHlI21&sig=jBn7mOuiw9DThFN0hTEMo_CmAnw. **Ref:** UTI-5FF747A1-40BE-3453-92F6-3E1F7829E05B; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa, Mauritius, Mozambique, Namibia, Botswana, Lesotho, eSwatini.

THES Akpotosu, BW (2015). *Competencies of agricultural extension agents in the use of internet for extension delivery in the Eastern Region, Ghana.* URL: <https://erl.ucc.edu.gh/jspui/handle/123456789/2536>. **Ref:** UTI-EF278E9D-BEA2-344A-B61D-0597887114B0; **List:** H; **Location:** West Africa; Ghana.

JOUR Alade, IA (2015). *Effects of Three Categories of Manpower on Undergraduate Students' Learning Outcomes in Technical Education and Their Implications for the Curriculum Implementation.* (JISTE Vol. 19, No. 2, 2015) **Ref:** LOCAL-PQ-2101592493; **List:** H,U; **Location:** Africa; Nigeria.

JOUR Alagaraja, M, Arthur-Mensah, N (2013). *Exploring technical vocational education and training systems in emerging markets: A case study on Ghana.* (European Journal of Training and Development) DOI: 10.1108/EJTD-04-2013-0037; URL: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/EJTD-04-2013-0037>. **Ref:** DOI-10.1108/EJTD-04-2013-0037; **List:** H,U; **Location:** Africa; Ghana.

JOUR Alhasan, NU, Tyabo, A (2013). *Revitalizing Technical and Vocational Education (TVET) for Youth Empowerment and Sustainable Development.* (Journal of Educational and Social Research) DOI: 10.5901/jesr.2013.v3n4p149; URL: <http://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/436>. **Ref:** DOI-10.5901/jesr.2013.v3n4p149; **List:** H,U.

JOUR Alhassan, M (2016). *The Major Constraints Militating Against Apprenticeship Training Schemes in the Informal Sector of Ghana: The Case of ...* (International Journal of Economics, Commerce and Management) URL: <http://ijecm.co.uk/wp-content/uploads/2016/01/4136.pdf>. **Ref:** UTI-40E5ADD9-6747-386F-B5D5-8F2FFF2E8181; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana.

RPRT Allais, SM (2011). *The Changing Faces of the South African National Qualifications Framework.* **Ref:** LOCAL-PQ-889930579; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.

JOUR Allen, LR, Garst, BA, Bowers, EP, Onyiko, KK (2016). *Building a Youth Development System in Kenya: Comparing Kenyan Perceptions of Local and National Systems.* (Journal of Youth Development) URL: <http://jyd.pitt.edu/ojs/jyd/article/view/461>. **Ref:** UTI-318C711D-FA3D-35D8-8E49-55BE3D843ECF; **List:** H; **Location:** East Africa; Kenya.

BOOK Almeida, R, Behrman, J, Robalino, D (2012). *The right skills for the job? Rethinking training policies for workers.* URL: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-0-8213-8714-6>. **Ref:** UTI-95EDC6A8-46F0-37C5-B2BC-4B10814D463A; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Benin.

THES Alvim, SJT (2016). *ROAPA–Repositório de Objetos de Aprendizagem para o ensino de pesca e aquicultura.* (Master's Thesis) URL: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2117>. **Ref:** UA-F394BABC-F0E0-484D-BC92-2ECEC75BBC49; **List:** H,U.

- JOUR Amani, J (2017).** *Prevalence of, and Factors Associated with, Unemployment among Graduates: Evidence from Tanzania.* (Africa Education Review, Volume 14, 2017 – Issue 3-4) DOI: [10.1080/18146627.2017.1300064](https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1300064); URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/18146627.2017.1300064>. **Ref:** DOI-10.1080/18146627.2017.1300064; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Tanzania.
- JOUR Amedorme, SK, Fiagbe, YAK (2013).** *Challenges facing technical and vocational education in Ghana.* (International Journal of Scientific & Technology Research) URL: <http://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-0613-6625>. **Ref:** UTI-FEB94723-6149-368E-A748-AA7A44905482; **List:** H,U; **Location:** Africa; Ghana.
- JOUR Ameh, CA, Kerr, R, Madaj, B, Mdegela, M, Kana, T, Jones, S, Lambert, J, Dickinson, F, White, S, Van Den Broek, N (2016).** *Knowledge and skills of healthcare providers in sub-Saharan Africa and Asia before and after competency-based training in emergency obstetric and early Newborn Care.* (PLoS ONE) DOI: [10.1371/journal.pone.0167270](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167270). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85007341048; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana, Nigeria, Kenya, Sierra Leone, Tanzania, Malawi, Zimbabwe.
- JOUR Anamuah-Mensah, J, Asabere-Ameyaw, A, Dennis, S (2007).** *Bridging the Gap: Linking School and the World of Work in Ghana.* (Journal of Career and Technical Education) **Ref:** LOCAL-PQ-815956292; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana.
- JOUR Anatole, M, Magge, H, Redditt, V, Karamaga, A, Niyonzima, S, Drobac, P, Mukherjee, JS, Ntaganira, J, Nyirazinyoye, L, Hirschhorn, LR (2013).** *Nurse mentorship to improve the quality of health care delivery in rural Rwanda.* (Nursing Outlook) DOI: [10.1016/j.outlook.2012.10.003](https://doi.org/10.1016/j.outlook.2012.10.003); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0029655412002916>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.outlook.2012.10.003; **List:** H; **Location:** Africa; Rwanda.
- THES Andrade, MOR (2009).** *A transição escola-trabalho em Cabo Verde: os sentidos da formação profissional para os jovens de baixa renda.* (PhD Thesis) URL: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31082010-095830/publico/MARIA_ODETE.pdf. **Ref:** UA-85EEE923-F78A-4362-B247-C4BEE225B241; **List:** H,U; **Location:** Cape Verde.
- JOUR Andrews, P, Playfoot, J (2015).** *Case Study 3 Mozambique: The Birth of a New Energy Nation How a Future Energy Powerhouse is Planning to Address the Need for Competent, Locally-Trained Employees.* (Education and Training for the Oil and Gas Industry Building a Technically Competent Workforce) DOI: [10.1016/B978-0-12-800975-8.00003-4](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800975-8.00003-4); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128009758000034>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/B978-0-12-800975-8.00003-4; **List:** H; **Location:** Africa; Mozambique.
- BOOK Andrews, P, Playfoot, J, Augustus, S (2015).** *Education and Training for the Oil and Gas Industry: The Evolution of Four Energy Nations: Mexico, Nigeria, Brazil, and Iraq.* URL: https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=EuScBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=%22technical+and+vocational+education+and+training%22+Africa+%22mobile+learning%22&ots=NSd0grwQiB&sig=km04T_LekIT3IG5kzi0jQWJZBF4. **Ref:** UTI-E8B78C85-E0F2-34CA-9A3F-B9080BFD5881; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.
- JOUR Appiagyei, AA, Kiriinya, RN, Gross, JM, Wambua, DN, Oywer, EO, Kamenju, AK, Higgins, MK, Riley, PL, Rogers, MF (2014).** *Informing the scale-up of Kenya's nursing workforce: A mixed methods study of factors affecting pre-service training capacity and production.* (Human Resources for Health) DOI: [10.1186/1478-4491-12-47](https://doi.org/10.1186/1478-4491-12-47). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:84906834010; **List:** H,U; **Location:** Africa; Kenya.
- JOUR Argenti, N (2002).** *People of the Chisel: Apprenticeship, youth, and elites in Oku (Cameroon)* (American Ethnologist) URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/ae.2002.29.3.497>. **Ref:** UTI-590B1E3C-5D66-373E-BEC6-947E60C998F8; **List:** H; **Location:** Africa; Cameroon.
- JOUR Aroge, ST (2014).** *Workplace education and the attainment of Vision 20: 2020 in Nigeria.* (International Journal of Development and Sustainability) URL: <http://ijdsnet.com/ijds-v3n9-8.pdf>. **Ref:** UTI-D7BE081D-7A54-38E5-BEF8-2F9B63EE17C1; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.
- JOUR Arogundade, BB (2011).** *Entrepreneurship education: An imperative for sustainable development in Nigeria.* (Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies) URL: <http://jeteraps.scholarlinkresearch.com/articles/Entrepreneurship%20Education.pdf>. **Ref:** UTI-36C8E7D2-272E-37E8-A316-A5CE9861F555; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.
- RPRT Arowolo, AA, Zakari, A, Ibrahim, A (2012).** *Historical factors that influence curriculum development in industrial technical education.* URL: http://www.academia.edu/download/1780521/HISTORICAL_FACTOR

[_THAT_INFLUENCE_CURRICULUM_DEVELOPMENT_IN_INDUSTRIAL_TECHNICAL_EDUCATIO1.pdf](#). **Ref:** UTI-C3C09B4B-4BA4-3A34-A899-DACEA18276FD; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.

JOUR Arthur-Mensah, N, Alagaraja, M (2018). *Examining training and skills development of youth and young adults in the Ghanaian context: an HRD perspective*. (Human Resource Development International) URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13678868.2018.1468587>. **Ref:** UTI-9D6B7AFC-2F26-3278-A817-C562D21D0490; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana.

CONF Aryee, K, Hansen, R (2011). *Technology-mediated Learning (TML): Researching the Potential and Challenges of Using Mobile Devices to Support Learning and Health in Ghana*. URL: <https://www.learntechlib.org/p/36240/>. **Ref:** UTI-A0C44201-1454-3ECB-B1E5-AB4FD5207DDF; **List:** H; **Location:** West Africa; Ghana, Niger.

JOUR Asare, R, Akuffobe, M, Quaye, W, Atta-Antwi, K (2015). *Characteristics of micro, small and medium enterprises in Ghana: Gender and implications for economic growth*. (African Journal of Science, Technology, Innovation and Development) DOI: [10.1080/20421338.2014.979651](https://doi.org/10.1080/20421338.2014.979651). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID: 85006409797; **List:** H,U; **Location:** Africa; Ghana.

JOUR Asghar, W, Shah, IH, Akhtar, N (2016). *Cost-benefit paradigm of apprenticeship training: reviewing some existing literature*. (International Journal of Training Research) DOI: [10.1080/14480220.2016.1152029](https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1152029); URL: <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1152029>. **Ref:** DOI-10.1080/14480220.2016.1152029; **List:** H,U.

THES Ashtari Abay, N (2016). *From counting women to ensuring women count: A qualitative study of university and early career experiences of women secondary school teachers in Addis Ababa, Ethiopia from a capabilities perspective*. **Ref:** LOCAL-PQ-1873007472; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ethiopia.

CHAP Assignon, ER (2018). *Why the TVET System of French-Speaking African Countries is Not Able to Produce a Highly Qualified and Operational Man Power? A Comparison with Canadian Community Colleges*. (in: Handbook of Comparative Studies on Community Colleges and Global Counterparts) URL: http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-50911-2_12. **Ref:** UA-DD0DFEEE-661B-463C-9BCB-A8F6994690B6; **List:** H,U.

JOUR Atari, DO, McKague, K (2015). *South Sudan: Stakeholders' Views of Technical and Vocational Education and Training and a Framework for Action*. (Journal of Vocational Education & Training) DOI: [10.1080/13636820.2014.983954](https://doi.org/10.1080/13636820.2014.983954). **Ref:** DOI-10.1080/13636820.2014.983954; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Sudan.

RPRT Atchoarena, D, Esquieu, P (2002). *Private Technical and Vocational Education in Sub-Saharan Africa: Provision Patterns and Policy Issues*. *New Trends in Technical and Vocational Education*. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED480333>. **Ref:** LOCAL-eric:ED480333; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Senegal, Mali.

JOUR Atchoaréna, D, Da Graça, PD, Marquez, JM (2008). *Strategies for post-primary education in small island developing states (SIDS): Lessons from Cape Verde*. (Comparative Education) URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060802041076>. **Ref:** UTI-1D7E1D3E-C9F6-3207-B119-52EC-2598DFBA; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa, West Africa; Cape Verde.

CONF Athanase, N, Cangru, J, Hongbing, L (2008). *Organizational e-learning strategies for technical and vocational education and training (TVET) in Sub-Sahara Africa*. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/4722894/>. **Ref:** UTI-5EAE3583-4088-3903-B8A7-E41217E2C5C7; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa.

JOUR Atitsogbe, KA, Moumoula, IA, Rochat, S, Antonietti, JP, Rossier, J (2018). *Vocational interests and career indecision in Switzerland and Burkina Faso: Cross-cultural similarities and differences*. (Journal of Vocational Behavior) DOI: [10.1016/j.jvb.2018.04.002](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.04.002); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879118300423>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.jvb.2018.04.002; **List:** H; **Location:** Africa; Burkina Faso.

JOUR Attebery, JE, Mayegga, E, Louis, RG, Chard, R, Kinasha, A, Ellegala, DB (2010). *Initial Audit of a Basic and Emergency Neurosurgical Training Program in Rural Tanzania*. (World Neurosurgery) DOI: [10.1016/j.wneu.2010.02.008](https://doi.org/10.1016/j.wneu.2010.02.008); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878875010000446>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.wneu.2010.02.008; **List:** H; **Location:** Africa; Tanzania.

JOUR Augustine, SM, Richard, JM, Donatha, EM (2017). *Linking vocational education and training (VET) progression pathways into the academic route in Tanzania: Case study in electrical and mechanical engineering programmes at Arusha technical college (ATC)* (International Journal of Vocational and Technical Education) URL: <http://www.academicjournals.org/journal/IJVTE/article-full-text-pdf/9C87ECD62268>. **Ref:** UTI-6E2C391A-E3E5-330F-AE6F-A8A33CEC6B33; **List:** H,U; **Location:** Africa; Tanzania.

JOUR Avoseh, MBM, Fayomi, OA, Simeon-Fayomi, BC (2013). *A Traditional African Perspective of Blended Learning*. (Transcultural Blended Learning and Teaching in Postsecondary Education) DOI: [10.4018/978-1-4666-2014-8.ch002](https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2014-8.ch002); URL: <https://www.igi-global.com/chapter/traditional-african-perspective-blended-learning/68616>. Ref: DOI-10.4018/978-1-4666-2014-8.ch002; List: H,U.

JOUR Awe, EM, Stephenson, P, Griffith, A (2009). *An assessment of education and training needs of skilled operatives within the Nigerian construction industry*. (Association of Researchers in Construction Management, ARCOM 2009 – Proceedings of the 25th Annual Conference) Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:84861048497; List: H,U; Location: Africa; Nigeria.

CONF Ayarkwa, J, Adinyira, E, Agyekum, K (2011). *Industrial training in Ghana: perceptions of the undergraduate construction student*. URL: <http://dspace.knust.edu.gh/handle/123456789/10925>. Ref: UTI-95F98E54-08F1-30A9-B090-37812F73845A; List: H,U; Location: West Africa; Ghana.

JOUR Ayentimi, DT, Burgess, J, Dayaram, K (2018). *Skilled labour shortage: a qualitative study of Ghana's training and apprenticeship system*. (Human Resource Development International) DOI: [10.1080/13678868.2018.1447881](https://doi.org/10.1080/13678868.2018.1447881). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85044955362; List: H,U; Location: Africa; Ghana.

RPRT Azoh, J, Weyer, F, Carton, M (2012). *Research on Technical and Vocational Skills Facilitating Integration into the Labour Market – Current Situation, Limitations and Future Outlook in Three West African Countries (burkina Faso, Côte D'ivoire and Ghana)* Ref: UTI-1DAF44DB-95CA-3F52-A5A2-A798C59AA45B; List: H,U; Location: West Africa, Central Africa; South Africa.

B

RPRT Baffour-Awuah, D (2012). *Ghana's input to the policy dialogue on technical and vocational education and training project of South Africa*. URL: <http://www.dhet.gov.za/Archive%20Manuals/Ghana/Final%20Draft%20GhanaTVET%20Input%20into%20South%20Africa.pdf>. Ref: UTI-3C71B235-760F-3940-AB2B-757E5F3C4D3B; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; South Africa, Ghana.

CHAP Baffour-Awuah, D (2013). *Policy Options for Improving Informal Apprenticeship: Experiences from Ghana*. (in: Apprenticeship in a Globalised World: Premises, Promises and Pitfalls) Ref: UA-8045836D-331E-4E62-810A-766BFCD9711F; List: H,U.

RPRT Baker, D, Bliss, A, Chung, R (2013). *E-Learning for Teacher Training in Tanzania*. URL: <https://asanteafrica.org/wp-content/uploads/2018/03/E-Learning-TZ-Teachers.2013.pdf>. Ref: UTI-6C9C6A37-88B7-3232-90E7-ACAA1211D6FB; List: H,U; Location: Africa, East Africa; Tanzania.

CONF Balasubramanian, K, Lesperance, J (2011). *Lifelong Learning in the Commonwealth: Issues and Challenges*. URL: <http://dspace.col.org/handle/11599/1279>. Ref: UA-483E635E-FDE3-4904-89EF-400CD0E73F0F; List: H; Location: Africa; South Africa.

RPRT Bananuka, T, Katahoire, AR (2008). *Mapping Non-formal Education at Post-primary Educational Level in Uganda*. URL: <http://cees.mak.ac.ug/sites/default/files/publications/Session.pdf>. Ref: UTI-69CB56DC-79EA-303A-A549-9A4988D1208D; List: H,U; Location: Africa; Uganda.

THES Barbosa, JA (2015). *Língua e desenvolvimento: o caso da Guiné-Bissau*. URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18319>. Ref: UTI-57986F5A-8059-3551-833F-ADA7E2F91822; List: H; Location: Africa; Guinea-Bissau.

THES Barbosa, VM (2013). *Capoeira angola na escola: uma alternativa à formação integral dos estudantes*. URL: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77246>. Ref: UTI-C47C157B-6327-307E-A5D9-CF69FEB7D609; List: H; Location: southern Africa; Angola.

RPRT Bashir, S (2009). *Developing the Workforce, Shaping the Future: Transformation of Madagascar's Post-basic Education*. URL: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-0-8213-7816-8>. Ref: UTI-65972CC3-39A4-3290-A4EB-4FE5C0F96D12; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; Madagascar.

CHAP Bauer, A, Kühnrich, HJ (2017). *Die richtigen Mitarbeiter finden: Berufsbildung und HR-Management*. (in: Praxishandbuch Wirtschaft in Afrika) URL: http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-14482-1_17. Ref: UTI-705A24DC-C4D6-3E16-8BD1-1FC28F8444A3; List: H,U; Location: Africa, West Africa, East Africa; Rwanda.

JOUR Bauer, W, Gessler, M (2017). *Dual Vocational Education and Training Systems in Europe: Lessons learned from Austria, Germany and Switzerland*. Ref: UA-1F630A11-8217-4113-BE83-32397B9DDA52; List: H.

BOOK Beilke, M (2008). *Building teacher capacity through teacher group meetings for Faith Works teachers in Zambia.* Ref: LOCAL-PQ-304440453; List: H; Location: Africa; Zambia.

JOUR Belay, A, Ghebreaab, F, Ghebremichael, T, Ghebreselassie, A, Holmes, J, White, G (2007). *How newly qualified primary teachers develop: A case study in rural Eritrea.* (INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT) DOI: 10.1016/j.ijedudev.2006.10.018. Ref: LOCAL-WOS:000251434600008; List: H; Location: Africa; Eritrea.

JOUR Bell, SA, Oteng, R, Redman, R, Lapham, J, Bam, V, Dzomecku, V, Yakubu, J, Tagoe, N, Donkor, P (2014). *Development of an emergency nursing training curriculum in Ghana.* (International Emergency Nursing) DOI: 10.1016/j.ienj.2014.02.002; URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1755599X14000056>. Ref: LOCAL-DOI:10.1016/j.ienj.2014.02.002; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Ghana.

JOUR Belwal, R, Dawit Ayalew Kassa,, Medhanie Gaim Asgedom, (2010). *Challenges of Curtin-AVU-AAU Distance Learning Program in Ethiopia: A Case Study.* (MERLOT Journal of Online Learning and Teaching) Ref: LOCAL-PQ-1497198752; List: H,U; Location: Africa; Ethiopia.

JOUR Bennell, P, Mukyanuzi, F, Kasogela, M, Mutashubirwa, F, Klim, M (2006). *Artisan training and employment outcomes in Tanzania.* (Compare: A Journal of Comparative and International Education) DOI: 10.1080/03057920500382358. Ref: DOI-10.1080/03057920500382358; List: H,U; Location: Africa; Tanzania.

JOUR Bennell, P, Segerstrom, J (1998). *Vocational education and training in developing countries: has the World Bank got it right?* (International Journal of Educational Development) DOI: 10.1016/S0738-0593(98)00021-2; URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059398000212>. Ref: UA-1CB3CD89-54F0-46F3-8952-842290C0691F; List: H,U.

JOUR Beratung und Training, KONZEPT, M, [author], M (2012). *Capacity Building in ausgewählten Technologiebereichen – Mosambik, Uganda und Reform der Berufsbildungssysteme in Ländern des östlich Afrikas: Capacity Building für Schlüsselorganisationen und gremien in Uganda und Mosambik GIZ, Alt-Unternehmens- teil InWEnt;; Abschlussevaluierung des Vorhabens; Kurzbericht.* URL: <https://portal.dnb.de/opac.htm?query=idn%3D1097466566>. Ref: LOCAL-jolis:950716620; List: H,U; Location: Africa; Uganda, Mozambique.

JOUR Berko, O, Damoah, O, Ashie, A (2016). *The propensity to participate in formal training programmes: Evidence from small and medium-sized enterprises (SMEs) in Ghana.* (World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development) URL: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/WJEMSD-07-2016-0033>. Ref: UTI-07C5BB1F-D5CA-355E-B40A-57E978332C0E; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Ghana, Kenya.

JOUR Bernards, N (2017). *The global governance of informal economies: the International Labour Organization in East Africa.* (Third World Quarterly) DOI: 10.1080/01436597.2016.1260448. Ref: LOCAL-SCOPUS_ID: 85010008910; List: H; Location: East Africa; Kenya, Tanzania.

CHAP Biao, I, Maruatona, T (2018). *The Southern African Development Community: Challenges and Prospects in Lifelong Learning.* (in: The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning) URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-55783-4_26. Ref: UTI-84C7AC2C-3A82-3E58-9E87-E55B901D23A7; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; South Africa, Botswana.

RPRT Bilo, C, others, (2017). *Reconhecimento do trabalho de cuidado: o caso do Programa Expandido de Trabalhos Públicos na África do Sul.* URL: http://www.ipc-undp.org/pub/port/OP365PT_Reconhecimento_do_trabalho_de_cuidado.pdf. Ref: UA-8FF8DC10-0C07-443B-88FF-C93DF75D9417; List: H,U; Location: South Africa.

THES Bittencourt, HK (2017). *Ações de telessaúde no continente africano: uma revisão sistemática.* (Undergraduate dissertation) URL: <http://hdl.handle.net/10183/178281>. Ref: UA-352F73C3-B7AD-4879-BBBC-EB9E-7E764EBA; List: H.

JOUR Blaak, M (2013). *Non-formal vocational education in Uganda: Practical empowerment through a workable alternative.* (International Journal of Educational Development) DOI: 10.1016/j.ijedudev.2012.02.002; URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059312000211?via%3Dihub>. Ref: DOI-10.1016/j.ijedudev.2012.02.002; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Uganda.

JOUR Blom, A, Cao, X, Andriamihamina, H (2017). *Reforming Instruction, Curriculum, Assessment, and Structure to Teach Vocational and 21st Century Skills.* URL: <http://documents.worldbank.org/curated>

- [/en/297731506359700310/pdf/119989-WP-P159532-PUBLIC-wbBotswanaetcpublication.pdf](#). **Ref:** UTI-FF2B09D7-1E76-3F97-B1C8-A00F81071EB8; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Zambia, Lesotho.
- THES Boakye, EA (2012).** *Meeting NCTE and Nabptex standards by Polytechnics in Ghana: Exploring the realities.* URL: <http://ir.knust.edu.gh/handle/123456789/7601>. **Ref:** UTI-AB21BEFF-BFE4-35E3-90B0-3C989604BBC0; **List:** H; **Location:** West Africa; Ghana.
- JOUR Boateng, C (2012).** *Restructuring vocational and technical education in Ghana: The role of leadership development.* (International Journal of Humanities and Social Science) URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/b171/6c09ac0070a4745af81b41d615400b343082.pdf>. **Ref:** UTI-F9B9F162-4343-395C-9173-8667987218FF; **List:** H,U; **Location:** Africa; Ghana.
- JOUR Bohne, C (2017).** *Shaping and networking with digital media in Further Education: Conceptional and strategic considerations.* **Ref:** UA-A7608267-3E8F-45A7-BC24-36D8004C420A; **List:** H.
- THES Bokoum, D (2010).** *Berufliche Bildung als Basis für umweltgerechtes berufliches Handeln?: Ausgangsbedingungen, pädagogische Handlungsprogramme und deren Effekte am Beispiel . . .* URL: <http://elib.uni-stuttgart.de/handle/11682/5537>. **Ref:** UTI-E9C82A5A-60B4-32F7-9849-9FFC076D37E9; **List:** H; **Location:** Africa; Burkina Faso.
- JOUR Bolarinwa, FFB (2018).** *Prospects, Issues and Challenges of Technical and Vocational Education and Training (tvvt) in Revamping Nigeria Depressed . . .* (International Journal of Vocational and Technical Education Research) URL: <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Prospects-Issues-and-Challenges-of-Technical-and-Vocational-Education-and-Training-TVET-In-Revamping-Nigeria-Depressed-Economy.pdf>. **Ref:** UTI-8A876AB1-4639-3E89-A9AA-2B55532EA115; **List:** H,U; **Location:** Africa, West Africa; Nigeria.
- JOUR Bonsu, KA, Duodu, A, Bonsu, K, Duodu, K (2013).** *The challenges and prospects of ICTs in teaching and learning in sunyani polytechnic, Ghana.* (Capa Scientific Journal) URL: http://tum.ac.ke/assets/highlights/6896059_JOURNAL_FINAL_COPY.pdf#page=16. **Ref:** UTI-48731208-E41C-3E97-809C-764E6166957F; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Ghana.
- JOUR Bosire, J, Etyang, M (2003).** *The Effect of Education on Business Skills Cognition: the case of indigenous microscale enterprise owners in Kenya.* (Journal of Vocational Education & Training) URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820300200215>. **Ref:** UTI-559F908B-B347-3E48-AA9A-0642374ADF47; **List:** H; **Location:** East Africa; Kenya.
- CHAP Boutin, F, Chinien, C, Moratis, L, van Baalen, P (2009).** *Overview: Changing economic environment and workplace requirements: Implications for re-engineering TVET for prosperity.* (in: International Handbook of Education for the Changing World of Work) URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5281-1_5. **Ref:** UTI-881AEDD3-49A6-3C9D-AE8A-EDA976739D2C; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.
- JOUR Brinkman, D, Westendorp, AMB, Wals, AEJ, Mulder, M (2007).** *Competencies for Rural Development Professionals in the Era of HIV/AIDS.* (Compare) **Ref:** LOCAL-PQ-62051146; **List:** H; **Location:** East Africa; Zambia.
- JOUR Briquet-Duhazé, S (2014).** *Training of School Teachers in West Africa: Remediation of Reading Difficulties through Training in Phonological Awareness and Letter Names.* (FIRE: Forum for International Research in Education) URL: 1. **Ref:** LOCAL-eric:EJ1133799; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Senegal, Burkina Faso, Guinea, Mali, Ivory Coast, Gambia, Cape Verde, Mauritania.
- JOUR Brixiová, Z, Ncube, M, Bicaba, Z (2015).** *Skills and Youth Entrepreneurship in Africa: Analysis with Evidence from Swaziland.* (World Development) DOI: 10.1016/j.worlddev.2014.09.027; URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X14002927>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.worlddev.2014.09.027; **List:** H; **Location:** Africa; eSwatini.
- JOUR Buss, PM (2010).** *Diplomacia da saúde e cooperação Sul-Sul: as experiências da Unasul saúde e do Plano Estratégico de Cooperação em Saúde da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)* (Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde) DOI: 10.3395/reciis.v4i1.351en; URL: https://www.reciis.iciict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/712/pdf_190. **Ref:** DOI-10.3395/reciis.v4i1.351en; **List:** H.
- BOOK Butler, E, Ferrier, F (2000).** *"Don't Be Too Polite, Girls!" Women, Work, and Vocational Education and Training: A Critical Review of the Literature.* **Ref:** UA-BBCFBC74-5A7D-4871-9296-E3DD1313244C; **List:** H,U; **Location:** Australia.

RPRT Butt, Z, Chaudhri, AA, Nassiri, N (2013). *Narrowing the Digital Divide a case study of "learning by doing" approach to narrowing the Digital Divide in East Africa (Kenya) by Dubai Women's College students.* URL: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6749487/>. **Ref:** UTI-F6A7B139-647C-3B64-BD70-A287EF7CDB21; **List:** H,U; **Location:** East Africa; Kenya.

C

JOUR Cabridens, M, Tolve, S (2012). *AMREF's Stand Up For African Mothers Campaign: Training Midwives to Reduce Maternal Mortality in Africa.* (The Journal of Field Actions: Field Actions Science Reports) URL: <https://journals.openedition.org/factsreports/1862>. **Ref:** UTI-1A7853B5-3161-3827-A9DE-182958302341; **List:** H,U; **Location:** Africa, West Africa; Uganda, Ethiopia, South Sudan.

JOUR Carlisle, S, Kunc, M, Jones, E, Tiffin, S (2013). *Supporting innovation for tourism development through multi-stakeholder approaches: Experiences from Africa.* (Tourism Management) DOI: [10.1016/j.tourman.2012.05.010](https://doi.org/10.1016/j.tourman.2012.05.010); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0261517712000982>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.tourman.2012.05.010; **List:** H; **Location:** Africa; Tanzania, Gambia.

JOUR Chacha, JZ (2015). *The Demand Increase for Management Education: Challenges and Implications for Teaching and Learning in Tanzania's Universities.* (General Education Journal) URL: <http://mmu.ac.tz/papers/article1.pdf>. **Ref:** UTI-1CB8B28C-6F96-3528-B288-06EB70DA0BCD; **List:** H; **Location:** East Africa; Tanzania.

CHAP Charles, CKKAPK, Kyobe, K (2012). *Technical and Teacher Training Challenges in Uganda.* (in: Conversations about Adult Learning in Our Complex World) URL: <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=0QIoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA237&dq=%22Vocational+education+and+training%22+%22East+Africa%22+%22open+educational+resources%22&ots=qQNK1xf-k&sig=HjOkGxhdedawMEm7YzbMen-z6uY>. **Ref:** UTI-5586B108-D85F-38F9-B822-912F8B9565CD; **List:** H; **Location:** East Africa; Uganda.

JOUR Che, SM (2007). *Technical and Vocational Education in Cameroon and Critical Avenues for Development.* (Research in Comparative and International Education) DOI: [10.2304/rcie.2007.2.4.333](https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.4.333). **Ref:** DOI-10.2304/rcie.2007.2.4.333; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Cameroon.

JOUR Chijioko, OP (2013). *Appraisal of theoretical models of psychomotor skills and applications to technical vocational education and training (TVET) system in Nigeria.* (Journal of Research and Development) URL: http://arabianjbm.com/pdfs/RD_VOL_1_6/3.pdf. **Ref:** UTI-9B8177EA-1EFB-3C36-9D6D-8CA2668EA571; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.

JOUR Chikasanda, VK, K Otrell-Cass, K, Jones, A (2011). *Teachers' views about technical education: implications for reforms towards a broad based technology curriculum in Malawi.* (International Journal of Technology and Design Education) URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-010-9125-5>. **Ref:** UTI-10E36A62-F31B-3BA6-9A1F-5C1A789FDEE1; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Malawi.

RPRT Chisholm, L (2009). *Global trends and TVET: The case of South Africa.* URL: http://www.lmip.org.za/sites/default/files/documentfiles/LindaChisholm%20GLOBAL%20TRENDS%20AND%20TVET_0.pdf. **Ref:** UTI-32EB57A8-62E0-35E4-9F76-91296400C536; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.

CONF Chisita, CT, Mataranyika, T (2013). *Towards a new paradigm of LIS training for agricultural librarians in Zimbabwe: challenges and opportunities.* URL: <http://library.ifla.org/id/eprint/172>. **Ref:** UTI-AEE719BD-1DFE-355C-8479-CA0BC660A04A; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Zimbabwe.

JOUR Chitera, N (2012). *Language-in-education policies in conflict: Lessons from Malawian mathematics teacher training classrooms.* (African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education) DOI: [10.1080/10288457.2012.10740729](https://doi.org/10.1080/10288457.2012.10740729); URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10288457.2012.10740729>. **Ref:** DOI-10.1080/10288457.2012.10740729; **List:** H; **Location:** Africa; Malawi.

CHAP Choy, S, Haukka, S (2009). *Industrial attachments for instructors in TVET delivery.* (in: International Handbook of Education for the Changing World of Work) URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5281-1_91. **Ref:** UTI-9ABEADC9-2E63-3FB3-A5D8-553F2E6EB10F; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Mauritius.

RPRT Chuachua, R, Altvater, A, Kisinda, A, Sekei, L (2015). *Extended Introduction to programmes in Vocational Training, Skills Development and Entrepreneurship.* URL: <http://bestdialogue.antenna.nl/jspui/bitstream/20.500.12018/402/1/Annex%20Mapping%20study%202015%2C%20extended%20introduction%20to%20programmes.pdf>. **Ref:** UTI-FD0B9F44-45AE-3647-A837-3697500273A9; **List:** H; **Location:** East Africa; Uganda, Kenya, Tanzania.

- JOUR** **Chukwuedo, (2013).** *Information and communication technology: The pivot of teaching and learning of skills in electrical and electronics technology programme in Nigeria.* (International Journal of Vocational and Technical Education) URL: <http://www.academicjournals.org/journal/IJYTE/article-full-text-pdf/0BC31E742499>. **Ref:** UTI-DEA5DCED-3910-3698-A99F-5B6D08CA82DF; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Nigeria.
- JOUR** **Chukwuedo, SO, Igbiniedion, VI (2014).** *ICT competences and capacity building needs of technical and vocational education lecturers in Nigeria universities.* (African Journal of Interdisciplinary Studies) URL: http://www.academia.edu/download/38111462/CHUKWUEDO_AND_IGBINEDION__ICT_AJIS.pdf. **Ref:** UTI-C85DD44E-EA5E-3E27-8F28-E2809DDFA56E; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Nigeria.
- JOUR** **Ciraso-Cali, A (2017).** *In-service teacher training for VET institutions: the challenge of evaluation in Comunitat Valenciana (Spain)* **Ref:** UA-3B2AFC98-36F6-4600-A798-101CE67B235E; **List:** H.
- JOUR** **Coetzee, N (2004).** *Education and training in South Africa after a decade of democracy.* (South African Qualifications Authority) URL: <http://www.saqqa.org.za/docs/bullet/2004/SAQA%20Bulletin%20%20Volume%205%20%20No%201%20%20August%202004.pdf#page=92>. **Ref:** UTI-B45DD3BB-359B-3304-90CE-8A915FA5DE83; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR** **Coker, AD, Majuta, AR (2015).** *Teaching Group Counseling in Botswana: Two U.S.-Trained Counselors Discuss Experiences and Share Cultural Considerations for Practice.* (The Journal for Specialists in Group Work) DOI: [10.1080/01933922.2014.992506](https://doi.org/10.1080/01933922.2014.992506). **Ref:** DOI-10.1080/01933922.2014.992506; **List:** H,U; **Location:** Africa; Botswana.
- JOUR** **Colley, KE (2014).** *Teacher education in anglophone west Africa: Does policy match practice?* (International Perspectives on Education and Society) DOI: [10.1108/S1479-367920140000025015](https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000025015). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:84912563796; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Ghana, Nigeria, Sierra Leone, Gambia, Liberia.
- CHAP** **Costa, DD (2017).** *From the Chicken or the Egg Technical-Vocational and Informal Training Story to Industry's Manpower, What Comes first A Philosophical Study.* (in: Vocational education and training in Sub-Saharan Africa: current situation and development) **Ref:** UA-E5E08DBB-DC9A-4B1C-A829-D8F8E6DAB4A1; **List:** H.
- JOUR** **Couper, I, Couper, I, Ray, S, Ray, S, Blaauw, D, Ng'Wena, G, Muchiri, L, Oyungu, E, Omigbodun, A, Omigbodun, A, Morhason-Bello, I, Ibingira, C, Tumwine, J, Conco, D, Fonn, S (2018).** *Curriculum and training needs of mid-level health workers in Africa: A situational review from Kenya, Nigeria, South Africa and Uganda.* (BMC Health Services Research) DOI: [10.1186/s12913-018-3362-9](https://doi.org/10.1186/s12913-018-3362-9). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID: 85050148686; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa, Nigeria, Uganda, Kenya.
- JOUR** **Cristofano, M (2014).** *Signwriters in Ghana—from Handmade to Digital.* (Journal of African Art History and Visual Culture) URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19301944.2014.975508>. **Ref:** UTI-C7780673-8898-3931-9DE5-4A477DBA9AE9; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana.
- CONF** **Cuco, A, Songane, F, C Matusse, (2003).** *Building linkages between poverty reduction strategy and national forestry programme: the case of Mozambique.* URL: http://www2.efi.int/files/attachments/publications/proc47_net.pdf#page=159. **Ref:** UTI-D8C2830F-A4F4-327D-B027-479C030D6288; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Mozambique.
- JOUR** **Cunningham, C, Brysiewicz, P, Sepeku, A, White, L, Murray, B, Lobue, N, Sawe, H (2017).** *Developing an emergency nursing short course in Tanzania.* (African Journal of Emergency Medicine) DOI: [10.1016/j.afjem.2017.08.002](https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.002); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211419X17300575>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.afjem.2017.08.002; **List:** H,U; **Location:** Africa; Tanzania.
- CONF** **Cá, LO, Ocuni Cá, CM (2015).** *Políticas públicas em educação: um apanhado histórico.* **Ref:** LOCAL-PQ-1682227804; **List:** H,U; **Location:** Africa; Guinea, Guinea-Bissau, Cape Verde.

D

- JOUR** **Dagenais, C, Somé, TD, Boileau-Falardeau, M, McSween-Cadieux, E, Ridde, V (2015).** *Collaborative development and implementation of a knowledge brokering program to promote research use in Burkina Faso, West Africa.* (Global Health Action) DOI: [10.3402/gha.v8.26004](https://doi.org/10.3402/gha.v8.26004). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID: 84930685449; **List:** H; **Location:** Africa, West Africa; Burkina Faso.
- THES** **Damasah, SK (2016).** *Challenges in the Informal Construction Artisan Training System in the Ghanaian Construction Industry.* URL: <http://dspace.knust.edu.gh/handle/123456789/9219>. **Ref:**

UTI-44D05C99-3FFA-30A1-91F8-C18A23CBCCA7; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; Ghana.

RPRT Darvas, P, Palmer, R (2014). *Demand and Supply of Skills in Ghana: How Can Training Programs Improve Employment and Productivity?* URL: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-1-4648-0280-5>. **Ref:** UTI-B2CB8C16-8812-3682-AD40-C4D791084A3D; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; Ghana.

JOUR David, S, Asamoah, C (2011). *Video as a tool for agricultural extension in Africa: a case study from Ghana.* (International Journal of Education and Development using ICT) **Ref:** LOCAL-PQ-906340893; **List:** H,U; **Location:** Africa; Ghana.

JOUR Davies, TA, Farquharson, F (2004). *The Learnership Model of Workplace Training and Its Effective Management: Lessons Learnt from a Southern African Case Study.* (Journal of Vocational Education & Training) DOI: [10.1080/13636820400200253](https://doi.org/10.1080/13636820400200253). **Ref:** LOCAL-PQ-62004005; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.

JOUR Davis, KE, Ekboir, J, Spielman, DJ (2008). *Strengthening Agricultural Education and Training in Sub-Saharan Africa from an Innovation Systems Perspective: A Case Study of Mozambique.* (The Journal of Agricultural Education and Extension) URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13892240701820371>. **Ref:** LOCAL-PQ-61963615; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Mozambique.

RPRT Dawe, S, Naidu, R, Harris, LA (2007). *Education and Training that Meets the Needs of Small Business: List of 198 Studies with Abstracts and Reasons for Exclusion. Support Document.* URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED499702>. **Ref:** UTI-5C17BD0A-7DB7-3AD1-B3EC-2A53DC099FE7; **List:** H; **Location:** West Africa; South Africa, Ivory Coast.

JOUR Dawson, A, Joof, BM (2005). *Seeing, thinking and acting against malaria – A new approach to health worker training in rural Gambia.* (Education for Health: Change in Learning and Practice) DOI: [10.1080/13576280500307264](https://doi.org/10.1080/13576280500307264). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:28044446976; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Gambia.

JOUR de Villiers, MR, Cilliers, FJ, Coetzee, F, Herman, N, van Heusden, M, von Pressentin, KB (2014). *Equipping family physician trainees as teachers: a qualitative evaluation of a twelve-week module on teaching and learning.* (BMC medical education) DOI: [10.1186/1472-6920-14-228](https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-228). **Ref:** DOI-10.1186/1472-6920-14-228; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

JOUR Debrah, YA (2007). *Promoting the informal sector as a source of gainful employment in developing countries: Insights from Ghana.* (International Journal of Human Resource Management) DOI: [10.1080/09585190701321716](https://doi.org/10.1080/09585190701321716). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:34447338331; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana.

JOUR Debrah, YA, Ofori, G (2006). *Human resource development of professionals in an emerging economy: The case of the Tanzanian construction industry.* (International Journal of Human Resource Management) DOI: [10.1080/09585190500521425](https://doi.org/10.1080/09585190500521425). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:33645771729; **List:** H; **Location:** Africa; Tanzania.

CHAP Deissinger, T (2014). *TVET System Research.* (in: Areas of Vocational Education Research) URL: https://doi.org/10.1007/978-3-642-54224-4_5. **Ref:** UA-26AB1748-767A-43D1-9632-50B0E415DBC1; **List:** H,U.

JOUR Delaney, PG, Bamuleke, R, Lee, YJ (2018). *Lay First Responder Training in Eastern Uganda: Leveraging Transportation Infrastructure to Build an Effective Prehospital Emergency Care Training Program.* (World Journal of Surgery) DOI: [10.1007/s00268-018-4467-3](https://doi.org/10.1007/s00268-018-4467-3). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85040782327; **List:** H; **Location:** East Africa; Uganda.

THES Delz, S (2015). *Development Cooperation at all Costs: How Global Actors and Concepts Influence Urban and Rural Transformation: Case Studies from Ethiopia.* URL: <https://www.research-collection.ethz.ch/bitstream/handle/20.500.11850/155470/eth-48718-01.pdf>. **Ref:** UTI-347E94B3-E439-38FF-9D5F-AC5224C26C56; **List:** H,U; **Location:** Africa; Ethiopia.

JOUR Desta, T (2018). *ICT Innovations, entrepreneurship and hubs in East Africa: The case of Ethiopia.* (African Journal of Science, Technology, Innovation and Development) DOI: [10.1080/20421338.2018.1473064](https://doi.org/10.1080/20421338.2018.1473064). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85049568650; **List:** H; **Location:** Africa, East Africa; Ethiopia.

- RPRT Diompy, DP, Tendeng, ML, Ndiaye, MM (2011).** *De la formation professionnelle au Sénégal: Quelle efficacité externe? Le cas du Centre de Formation Artisanale (CFA) du Complexe Maurice Delafosse.* **Ref:** UA-A217146D-2247-4F58-A6E3-E780107C83D7; **List:** H,U.
- CHAP Dodds, T (2005).** *From government correspondence schools to parastatal colleges of open learning: out-of-school secondary education at a distance in central and southern Africa.* (in: The Open Classroom: Distance Learning in Schools) URL: <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=jluQAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA41&dq=%22continuing+education%22+%22Southern+Africa%22+%22open+learning%22&ots=Oo-uuMq6g&sig=F-rMSM8w3hl9f6UOTnUI4v0ykbo>. **Ref:** UTI-610C60B2-010B-39F3-A515-DE9C46E-4D5E3; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Namibia, Botswana.
- JOUR Dodds, T (2011).** *Open and distance learning for health: supporting health workers through education and training.* (Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning) URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680513.2011.567757>. **Ref:** UTI-5ACC3104-9BB4-3C7F-8B7B-FFDE5E23EA04; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Gambia.
- JOUR Donkor, F, Mallet, J (2006).** *Enhancing Apprenticeship Training in Ghana Through Distance Learning.* URL: <http://pcf4.dec.uwi.edu/viewpaper.php?id=395>. **Ref:** UTI-761A6F0F-8DB4-3DE4-A362-7EC-8B13CA4C5; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana.
- CONF Dormann, M (2017).** *Nonviolent communication – a communication concept for social inclusion and self-confident workers in Vocational Education and Training.* **Ref:** UA-EF845A94-A014-4853-894F-D42DE-6B2823E; **List:** H,U.
- JOUR Downing, J (2017).** *Applied Learning design in an online VET teacher-education course: A pedagogical framework that responds to the needs of mature- aged, employed students.* **Ref:** UA-641EA004-248E-4224-9767-5BDD11A11368; **List:** H,U.
- GEN Doyle, LA (1968).** *Continuing Education—NSUKKA: A Program of University Extension Aimed at Serving the Practical and Intellectual Needs of a Developing Nation.* URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED026577.pdf>. **Ref:** LOCAL-eric:ED026577; **List:** H,U; **Location:** Africa, West Africa; Nigeria.
- JOUR Dreher, R (2017).** *TT-TVET in Sub-Saharan Area: A proposal for work-process-oriented Teacher Training in the field of Vocational Education and Training.* **Ref:** UA-312DB65E-32E5-4B27-BE17-BF1A95633263; **List:** H.
- JOUR Du Toit, A, Gaotlhobogwe, M (2017).** *Benchmarking the Intended Technology Curricula of Botswana and South Africa: What Can We Learn?* DOI: [10.1080/18117295.2017.1328834](https://doi.org/10.1080/18117295.2017.1328834). **Ref:** DOI-10.1080/18117295.2017.1328834; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa, Botswana.
- RPRT Du Vivier, E (2016).** *Situational Analysis & Baseline Study of Open, Distance & Flexible Learning in the Technical Education, Vocational & Entrepreneurship Training Sector in Zambia.* URL: <http://oasis.col.org/handle/11599/1776>. **Ref:** UTI-B2FC1477-AD3E-3BEF-BDF3-AF81FF5240E1; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Zambia.
- JOUR Dulandas, R, Brysiewicz, P (2018).** *A description of the self-perceived educational needs of emergency nurses in Durban, KwaZulu-Natal, South Africa.* (African Journal of Emergency Medicine) DOI: [10.1016/j.afjem.2018.03.001](https://doi.org/10.1016/j.afjem.2018.03.001). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85046742352; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.
- BOOK Dumbrell, T (2000).** *Measuring the Outcomes of Vocational Education and Training. Review of Research.* **Ref:** UA-29031A52-7B05-42E1-9C65-059FF0C7B353; **List:** H,U; **Location:** Australia.
- JOUR Duncan, K (2017).** *Developing Lecturers at VET Institutions through Engagements with Industry: the South African Experience.* **Ref:** UA-5E7A66ED-B223-4BFB-8F8E-1508314943B9; **List:** H; **Location:** Africa.
- JOUR Duncan, M, Alperstein, M, Mayers, P, Olckers, L, Gibbs, T (2006).** *Not just another multi-professional course! Part 1. Rationale for a transformative curriculum.* (Medical Teacher) **Ref:** LOCAL-PQ-233251971; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.
- JOUR Dunn, M, Dunkel, NW (2013).** *Competency Development of Southern African Housing Officers.* (Journal of Student Affairs in Africa) **Ref:** LOCAL-PQ-1895983620; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR Duys, R, Duma, S, Dyer, R (2017).** *A pilot of the use of short message service (SMS) as a training tool for anaesthesia nurses.* (Southern African Journal of Anaesthesia and Analgesia) DOI: [10.1080/22201181.2017.1317422](https://doi.org/10.1080/22201181.2017.1317422). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85021336791; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.

BOOK Dzisi, S, Odoom, F (2017). *Formalizing the Role of Roadside Artisans for National Development: The Entrepreneurial Training Approach.* URL: <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=74k9DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA201&dq=%22Formal+apprenticeship%22+%22Sub-Saharan+Africa%22+%22distance+learning%22&ots=RkDeZHwBLd&sig=IKYrTRcPAghdTEbsm6RUcdL7im8>. **Ref:** UTI-CA9D2EC6-8D3A-3CFE-A143-500BF45732CD; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana.

JOUR Dzisi, S, Odoom, FD, Gligah, B (2018). *Entrepreneurship training and skills development in Africa: Evidence from Koforidua Technical University, Ghana.* (International Journal of Economics and Business Research) DOI: [10.1504/IJEBr.2018.092154](https://doi.org/10.1504/IJEBr.2018.092154). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85048338891; **List:** H,U; **Location:** Africa; Ghana.

JOUR Döveling, J (2015). *Das Tansanisch-deutsche Fachzentrum für Rechtswissenschaft (TGCL): Ausbildung künftiger Führungseliten für das östliche Afrika.* URL: https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/2363-6270_2014_1_98/das-tansanisch-deutsche-fachzentrum-fuer-rechtswissenschaft-tgcl-ausbildung-kuenftiger-fuehrungseliten-fuer-das-oestliche-afrika-jahrgang-17-2014-heft-1. **Ref:** UTI-14D9265A-44DC-38E0-B882-08C5E3871698; **List:** H,U; **Location:** eastern Africa; Tanzania.

E

JOUR Ebeigbe, JA (2013). *Traditional eye medicine practice in Benin-City, Nigeria.* (Southern African Optometrist) URL: <http://avehjournal.org/index.php/aveh/article/view/54>. **Ref:** UTI-8F386839-2473-3707-A77F-126FE6D8CD13; **List:** H,U; **Location:** East Africa; Nigeria.

RPRT Eichhorst, W, Rodríguez-Planas, N, Schmidl, R, Zimmermann, KF (2012). *A Roadmap to Vocational Education and Training Systems Around the World.* URL: <http://repec.iza.org/dp7110.pdf>. **Ref:** UTI-E7A-D1E2C-C53E-30AB-85DF-2C46F9D28D76; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Ghana, Botswana.

CHAP Eicker, F (2017). *Fundamentals of the development of Vocational Education and Further Education of VET pedagogues in Sub-Saharan Africa.* URL: <http://www.oapen.org/download?type=document&docid=640951#page=120>. **Ref:** UTI-7B87897D-3120-3B03-9C28-4B8DC3719BA5; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Mozambique, Ethiopia.

CONF Eicker, F, Fiedler, KA, Haseloff, G (2017). *Networked shaping—a perspective for international vocational education and further education of vocational educators.* **Ref:** UA-CD35E99A-62DF-4298-96BF-EE-7CEE00B8F3; **List:** H,U.

CHAP Eicker, F, Haseloff, G, Lennartz, B (2017). *Closing remarks.* (in: Vocational education and training in Sub-Saharan Africa: current situation and development) **Ref:** UA-07CF11C7-8FA9-4F3C-A06B-A9F-9F63ACD6C; **List:** H,U.

CHAP Eicker, F, Haseloff, G, Lennartz, B (2017). *Foreword.* (in: Vocational education and training in Sub-Saharan Africa: current situation and development) **Ref:** UA-EAC0C340-5EB3-439F-88C2-0083B69E3AB1; **List:** H,U.

BOOK Eicker, F, Haseloff, G, Lennartz, B (2017). *Vocational education and training in Sub-Saharan Africa: current situation and development.* URL: <https://www.wbv.de/artikel/6004570w>. **Ref:** UTI-E08DEB5D-8E4E-36B7-AEDF-9601AF31E43B; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, East Africa; Namibia.

JOUR Eke, HN (2011). *Modeling LIS students' intention to adopt e-learning: a case from university of Nigeria, Nsukka.* (Library Philosophy and Practice – Electronic Journal) URL: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/478/>. **Ref:** UTI-FBCDE7C3-D11B-3EF5-AA38-DFEFFF8947BF; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria, Ethiopia.

JOUR Ellahi, B, Annan, R, Sarkar, S, Amuna, P (2015). *Building systemic capacity for nutrition: training towards a professionalised workforce for Africa.* (Proceedings of the Nutrition Society) URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/proceedings-of-the-nutrition-society/article/building-systemic-capacity-for-nutrition-training-towards-a-professionalised-workforce-for-africa/4556B6DB7F983A73644E4399E11FD1C4>. **Ref:** UTI-4BC3C03B-B7E7-388B-93C3-3D7CA8240757; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Nigeria.

JOUR Ellis, J (2004). *Making Space for Adult Education in Independent Namibia.* (Convergence) **Ref:** LOCAL-PQ-62009666; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa, Zambia, Namibia, Zimbabwe, Angola, Botswana.

- BOOK Elsner, PA, Boggs, GR, Irwin, JT (2008).** *Global Development of Community Colleges, Technical Colleges, and Further Education Programs.* URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED509566>. **Ref:** LOCAL-eric:ED509566; **List:** H; **Location:** West Africa; South Africa.
- JOUR Essien, MI, Okon, JE, GomezChova, L, LopezMartinez, A, CandelTorres, I (2015).** *Technical and Vocational Education in Nigeria: Implication for Educational Planning for Youth Employment.* (EDULEARN15: 7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES) **Ref:** LOCAL-WOS:000376685701091; **List:** H; **Location:** West Africa; Nigeria.
- RPRT Euler, D (2013).** *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* URL: http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/2013_study_german_vet_system.pdf. **Ref:** UA-C00CC006-5454-4C89-B0C1-592F8E405487; **List:** H,U.
- JOUR Evenson, RE, Mwabu, G (2001).** *The effect of agricultural extension on farm yields in Kenya.* (African Development Review) URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8268.00028>. **Ref:** UTI-DA358DBB-7C9C-33CD-9BEE-1EB652EADA85; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Kenya.
- JOUR Everingham, N, McLean, D, Mancini, J, Mitton, A, Williams, M (2018).** *Addressing the challenge of scholarship and industry currency in vocational education: a pilot.* (International Journal of Training Research) DOI: [10.1080/14480220.2017.1403946](https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1403946); URL: <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1403946>. **Ref:** DOI-10.1080/14480220.2017.1403946; **List:** H,U.
- JOUR Evoh, CJ (2012).** *Taming the youth bulge in africa: Rethinking the world bank's policy on technical and vocational education for disadvantaged youth in the knowledge economy.* (International Perspectives on Education and Society) DOI: [10.1108/S1479-3679\(2012\)0000016019](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2012)0000016019). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID: 84887218022; **List:** H,U; **Location:** Africa; Kenya.
- JOUR Eze, JF, Nwali, AC (2012).** *Capacity Building For Entrepreneurship Education: The Challenge For The Developing Nations.* (American Journal of Business Education) DOI: [10.19030/ajbe.v5i4.7117](https://doi.org/10.19030/ajbe.v5i4.7117). **Ref:** DOI-10.19030/ajbe.v5i4.7117; **List:** H,U; **Location:** Africa; Nigeria.
- JOUR Ezekoye, BN (2017).** *Paradigms for Networking Universities and Vocational Education and Training (VET) Institutions on Competency-Based Further Education in Sub-Saharan Africa.* **Ref:** UA-D817B237-7BE9-4322-AAA9-D0D6A0626163; **List:** H; **Location:** Africa.
- ## F
- JOUR Falisse, JB, Masino, S, Ngenzebuhoro, R (2018).** *Indigenous medicine and biomedical health care in fragile settings: Insights from Burundi.* (Health Policy and Planning) DOI: [10.1093/heapol/czy002](https://doi.org/10.1093/heapol/czy002). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85048622599; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Burundi.
- MGZN Falsafi, A (2002).** *Teaching Skills, Inspiring Activism: The Media Education and Empowerment Program at TecsChange.* **Ref:** LOCAL-PQ-218782539; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR Fatoki, O (2014).** *The impact of managerial competencies on the performance of immigrant-owned enterprises in South Africa.* (Mediterranean Journal of Social Sciences) URL: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/2400>. **Ref:** UTI-67969E7C-C471-3FCE-8327-DF2F19EA5CAA; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa.
- CHAP Feda, K, Ralston, L (2017).** *6: EDUCATION, SKILLS, AND TRAINING FOR A COMPETITIVE WORKFORCE IN CÔTE D'IVOIRE.* (in: Employment, Productivity, and Inclusion for Poverty Reduction) URL: <https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/26384#page=147>. **Ref:** UTI-DD88D02C-ACF3-3664-8C8B-3B67B8CF0013; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ivory Coast.
- RPRT Fedatto, MS (2015).** *A Cooperação Internacional na efetivação da Saúde Global: o papel do Brasil no combate ao HIV.* URL: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/6476>. **Ref:** UTI-C7E5F5AC-3FFB-33A3-8F6E-DCDA625CF9E1; **List:** H; **Location:** southern Africa; Mozambique.
- JOUR Fedatto, UDFM (2015).** *Cooperação Internacional em Saúde: A contribuição da FIOCRUZ para a África.* (E-Civitas) URL: <http://revistas.unibh.br/index.php/dcjpg/article/view/1239>. **Ref:** UTI-F6640947-174A-3AC9-B167-0932BE0DE9BB; **List:** H; **Location:** Africa, southern Africa; Mozambique.
- JOUR Fejes, A, Olesen, HS (2010).** *Envisioning future research on the education and learning of adults.* (European Journal for Research on the Education and Learning of Adults) URL: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201011/relae1/10.3384_rela.2000-7426.relae1.pdf. **Ref:** UTI-67C3B11A-1CFE-391A-8CA4-4840D8662335; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

THES Ferdinand, UC (2011). *Influence of ICT literacy skills on its application for library use among academic librarians in South-West, Nigeria.* URL: <http://www.unn.edu.ng/publications/files/images/UGWUANYI%20CHIJOKE%20%20FERDINAND.pdf>. **Ref:** UTI-9FB43C89-EEFA-3DE7-A0C5-B98651AE8FB8; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.

CHAP Fisher, G, Jaff, R, Powell, L, Hall, G (2003). *Public further education and training colleges.* (in: Human Resources Development Review 2003: Education, Employment and Skills in South Africa) URL: http://www.academia.edu/download/4587251/Human_Resources_Development_Review_2003_-_Chapter_14_Public_Further_Education_and_Training_Colleges.pdf. **Ref:** UTI-A80B511F-3F0F-3815-A1AC-93355742857F; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

THES Flomo, JS (2013). *Aligning Higher Education to Workforce Needs in Liberia: A Tracer Study of University Graduates in Liberia.* **Ref:** LOCAL-PQ-1773224846; **List:** H; **Location:** Africa; Liberia.

JOUR Foletti, M, Ingrassia, PL, Ragazzoni, L, Djalali, A (2014). *Combining dedicated online training and apprenticeships in the field to assist in professionalization of humanitarian aid workers: a 2-year pilot project for . . .* (PLoS Currents) URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4169384/>. **Ref:** UTI-FCC8BB44-A1F7-3E14-91D5-7700B00FD796; **List:** H; **Location:** Africa; Sierra Leone, Senegal, Burkina Faso.

JOUR Fordjor, P, Kotoh, A, Kpeli, KK (2003). *A review of traditional Ghanaian and Western philosophies of adult education.* (International Journal of Lifelong Education) DOI: [10.1080/0260137032000055321](https://doi.org/10.1080/0260137032000055321); URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260137032000055321>. **Ref:** UTI-AF2875F6-DE57-37C7-9363-E343430A2EF5; **List:** H,U; **Location:** Africa, West Africa; Ghana.

THES Forh, ES (2014). *Stakeholders' Roles in Prioritizing Technical and Vocational Education and Training in PostConflict Liberia.* **Ref:** LOCAL-PQ-1640904237; **List:** H,U; **Location:** Africa; Liberia.

JOUR Fortanier, F, van Wijk, J (2010). *Sustainable tourism industry development in sub-Saharan Africa: Consequences of foreign hotels for local employment.* (International Business Review) DOI: [10.1016/j.ibusrev.2009.11.007](https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2009.11.007); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0969593109001449>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.ibusrev.2009.11.007; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Mozambique, Tanzania, Ethiopia.

JOUR Frambach, JM, Manuel, BAF, Fumo, AMT, Groosjohan, B, Van Der Vleuten, CPM, Driessen, EW (2017). *How Innovative and Conventional Curricula Prepare Medical Students for Practice in Sub-Saharan Africa: A Comparative Study from Mozambique.* (EDUCATION FOR HEALTH) DOI: [10.4103/1357-6283.210515](https://doi.org/10.4103/1357-6283.210515). **Ref:** LOCAL-WOS:000430800400002; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Mozambique.

JOUR Frazer, G, Frazer, G (2006). *Learning the master's trade: Apprenticeship and human capital in Ghana.* (Journal of Development Economics) DOI: [10.1016/j.jdeveco.2005.06.006](https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2005.06.006). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID: 33749984734; **List:** H,U; **Location:** Africa; Ghana.

THES Freitas, HP (2012). *Capacitação técnico-profissional de policiais militares para atuação nos grandes eventos esportivos internacionais (GEEI) no município de Belo Horizonte, nos anos . . .* URL: <http://monografias.fjp.mg.gov.br/handle/123456789/1649>. **Ref:** UTI-A773C737-DAF2-3438-AB07-1256CB5A6692; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

JOUR Fugar, FDK, Ashiboe-Mensah, NA (2013). *Human capital theory: implications for the Ghanaian construction industry development.* (Journal of Construction Project Management and Innovation) URL: <https://journals.co.za/content/jcpmi/3/1/EJC136885>. **Ref:** UTI-F8358CD2-C680-330C-AAAC-39937014C695; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana.

G

JOUR Gadio, M (2011). *Policy Review on Adult Learning: The Adult Non-formal Education Policy of Mali, West Africa.* (Adult Learning) **Ref:** LOCAL-PQ-1430243183; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Mali.

RPRT Gaidzanwa, RB (2008). *Gender Issues in Technical and Vocational Education and Training.* URL: <https://unevoc.unesco.org/e-forum/Session%20A%20Doc%20%20Gaidzanwa%20ENG.pdf>. **Ref:** UTI-1FFAC803-9C91-31B2-B7D9-5901E0020BEE; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; Ghana.

BOOK Galguera, MP (2018). *Globalization, Mass Education and Technical and Vocational Education and Training.* URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-91107-6.pdf>. **Ref:** UTI-FA6EC90D-5058-34B3-8639-D7C091AB7081; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa, West Africa; Namibia.

- JOUR Galukande, M, Duffy, K, Bitega, JP, Wooding, N (2014).** *Skills training of health workers in the use of a non surgical device (PrePex) for adult safe male circumcision.* (PLoS ONE) DOI: [10.1371/journal.pone.0104893](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0104893). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:84905923584; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Uganda.
- JOUR Galukande, M, Maling, S, Kabakyenga, J, Nshaho, J, Oboke, H, Oonge, B, Muyenje, H, Katumba-Sentongo, G, Mayanja-Kizza, H, Sewankambo, NK (2018).** *Equitable access to health professional training in Uganda: A cross sectional study.* (Annals of Global Health) DOI: [10.29024/aogh.7](https://doi.org/10.29024/aogh.7). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85054102666; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Uganda.
- JOUR Garcia-Rodriguez, FJ, Gil-Soto, E, Ruiz-Rosa, I, Sene, PM (2017).** *Entrepreneurship Education in Sub-Saharan Africa: Results of a Case Study in Senegal.* Ref: LOCAL-PQ-2024440218; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Senegal.
- JOUR Gasse, S (2018).** *Educational Intervention for the Development of Engineering by Training Expertise in Burkina Faso – a French Distance Learning Master Degree.* URL: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/viewFile/32825/23607>. Ref: UTI-6FA1C014-DFC1-3748-9793-8BEE3067C716; List: H; Location: West Africa; Burkina Faso.
- BOOK Gboku, MLS (2015).** *A case study of innovation platforms for agricultural research, extension, and development: Implications for non-formal leadership and adult learning, in: Cases on Leadership in Adult Education.* URL: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/133782>. Ref: DOI-10.4018/978-1-4666-8589-5.ch009; List: H; Location: Africa; Sierra Leone.
- THES Gebeyehu, SG (2018).** *Developing sector specific VET for the Ethiopian leather product manufacturing sector (work-process oriented approach)* URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbd/maschinenbau/diss2013/gebeyehu>. Ref: UTI-44A85666-7854-3234-9842-59314AC909F5; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Ethiopia.
- CHAP Gerdts, P, Zhao, ZQ (2006).** *Modular TVET-Teacher-Training-System, Based on Teacher-Qualification-Standards—a Propo-sal of UNIP.* (in: TVET Teacher Education on the Threshold of Internationalisation) URL: https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/TVET_Teacher_Education.pdf#page=125. Ref: UA-9FD21C00-9367-428D-8D51-32CD6A4B53B1; List: H; Location: Africa; South Africa, Tanzania.
- RPRT Gessler, M, Freund, L (2015).** *Crossing Boundaries in Vocational Education and Training: Innovative Concepts for the 21st Century.* URL: https://www.researchgate.net/profile/Michael_Gessler/publication/283328113_Crossing_Boundaries_in_Vocational_Education_and_Training_Innovative_Concepts_for_the_21st_Century/links/5633c7cd08ae758841121b26.pdf. Ref: UTI-00CFD744-D219-3574-8B13-784324FB701C; List: H; Location: Africa; South Africa.
- JOUR Gewer, A (2005).** *Vocational Education and Training in Southern Africa. Chapter 4.* Ref: UA-3A6E9770-4C56-4E06-9F71-FD19BD1D4ED1; List: H; Location: Mauritius.
- CONF Ginestié, J (2015).** *The RAIFFET, a network for support and development of TVET in teacher training institutions in Africa.* URL: <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01316021/>. Ref: UTI-57E96D1C-2C3C-37DC-90C5-38A465CDBEF1; List: H,U; Location: Africa, Central Africa; Gabon.
- JOUR Ginestié, J, Huot-Marchand, H, Delahaies, L (2012).** *L'EFTP en Afrique subsaharienne : où en est-on ?* Ref: UA-18D51CC4-DA71-4D61-8338-B444BCFD181B; List: H,U.
- THES Githinji, A (2014).** *Effects of training on employee performance: a case study of United Nations Support Office for the African Union Mission in Somalia.* URL: <http://erepo.usiu.ac.ke/handle/11732/71>. Ref: UTI-F45D99C4-6E7A-3AB5-BA5D-B42D702CFE0D; List: H; Location: Africa, East Africa; Somalia.
- BOOK Glasl, M (2017).** *Potenzial von jungen Flüchtlingen für eine Ausbildung im Handwerk.* URL: https://lfi-muenchen.de/wp-content/uploads/2017/08/2017_gesamtes_Dokument_Potenzial-Fl%C3%BCchtlinge-1.pdf. Ref: UTI-ADAB6251-38B5-30BF-906C-2785A5A75DD5; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Eritrea.
- RPRT Glassman, D, Hoppers, W, Destefano, J (2008).** *Transitions from primary to postprimary education: Using non-formal learning opportunities to increase access and relevance.* URL: <http://www.adeanet.org/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/05.%20Session%205/Parallel%20Session%205C/Final%20PDF%20documents/Session%205C%20Doc%201%20WGNFE%20ENG.pdf>. Ref: UTI-41E44AAA-7E63-3CDF-A226-8482FE1AC5FB; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; Mozambique.

CHAP Golub, SS (2012). *Informal Trading Networks in West Africa: The Mourides of Senegal/The Gambia and the Yoruba of Benin/Nigeria.* (in: The Informal Sector In Francophone Africa: Firm Size, Productivity, And Institutions) URL: <http://works.swarthmore.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1390&context=fac-economics>. **Ref:** UTI-4F2C762D-EA0C-3FA7-B2C0-C0EE0EEBC9BF; **List:** H; **Location:** West Africa; Nigeria, Senegal, Benin, Gambia.

BOOK Grierson, J (2002). *Practices and trends in formal sector enterprise-based training in Africa: Case studies from Kenya and Zambia.* URL: <http://siteresources.worldbank.org/INTLM/214578-1103217503703/20295536/EnterpriseBasedTraining.pdf>. **Ref:** UTI-8A17D6B1-0A8D-3853-AE78-66E7D01C7073; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; Zambia, Kenya, Mali.

RPT Grijpstra, D (2015). *TVET teacher education in Africa.* **Ref:** UA-8C540414-E0C9-4512-86CE-3C3F6C043F69; **List:** H,U; **Location:** South Africa, Ghana, Tanzania, Cameroon, Egypt.

JOUR Gulati, S, Yadav, HC (2012). *Competency Framework in Training, Recruitment and Selection: A Select Bibliography.* (Indian Journal of Public Administration) URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0019556120120327>. **Ref:** UTI-5CC73E92-CDEE-3838-8C2E-10E82974C9BA; **List:** H; **Location:** East Africa; Zambia.

H

BOOK Haan, HC (2002). *Training for work in the informal sector: New evidence from Eastern and Southern Africa.* URL: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/76309/dc2002/proceedings/pdfpaper/module5hh.pdf>. **Ref:** UTI-0324741C-70EC-3C84-8F92-AFA60B0877C9; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa, East Africa; Kenya.

BOOK Haan, HC, Serriere, N (2002). *Training for work in the informal sector: fresh evidence from West and Central Africa.* URL: <http://siteresources.worldbank.org/INTLM/214578-1103217503703/20295542/TrainingForWorkWCA.pdf>. **Ref:** UTI-F8D7D50B-B788-3F3B-83C1-76360700892C; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa, Central Africa; Benin, Cameroon, Niger.

JOUR Hagos Baraki, A, van Kemenade, E (2013). *Effectiveness of Technical and Vocational Education and Training (TVET) Insights from Ethiopia's reform.* (The TQM Journal) DOI: [10.1108/TQM-11-2012-0099](https://doi.org/10.1108/TQM-11-2012-0099). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:84884135549; **List:** H,U; **Location:** Africa; Ethiopia.

JOUR Haipinge, E (2013). *23 Using Facebook Mobile as a tool to create a virtual learning community for pre-service teachers.* (The Plugged-In Professor Tips and Techniques for Teaching with Social Media) DOI: [10.1016/B978-1-84334-694-4.50023-5](https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-694-4.50023-5); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9781843346944500235>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/B978-1-84334-694-4.50023-5; **List:** H; **Location:** Africa; Namibia.

JOUR Haipinge, E, Ferris, SP, Wilder, HA (2013). *Using Facebook Mobile as a tool to create a virtual learning community for pre-service teachers.* (PLUGGED-IN PROFESSOR: TIPS AND TECHNIQUES FOR TEACHING WITH SOCIAL MEDIA) **Ref:** LOCAL-WOS:000348502000024; **List:** H; **Location:** Africa; Namibia.

JOUR Hall, D, Thomas, H, Thomas, H (2005). *Links between higher education and employers in Malawi: The need for a dialogue?* (Journal of Higher Education Policy and Management) DOI: [10.1080/13600800500046156](https://doi.org/10.1080/13600800500046156). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:17044377500; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Malawi.

JOUR Hammond, S, Bowen, P, Cattell, K (2016). *The roadside work-seeker phenomenon in the South African informal construction sector.* (Proceedings of the 32nd Annual ARCOM Conference, ARCOM 2016) **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85032085581; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

JOUR Hanson, C, Hanson, C, Pembe, AB, Pembe, AB, Alwy, F, Alwy, F, Alwy, F, Atuhairwe, S, Leshabari, S, Morris, J, Kaharuza, F, Kaharuza, F, Marrone, G, Hilda, K, Atim Joyce Lucie, L, Kizito, S, Dinah, A, Nester, M (2017). *Evaluating the effect of the Helping Mothers Survive Bleeding after Birth (HMS BAB) training in Tanzania and Uganda: Study protocol for a randomised controlled trial.* (Trials) DOI: [10.1186/s13063-017-2056-7](https://doi.org/10.1186/s13063-017-2056-7). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85021778671; **List:** H; **Location:** Africa; Uganda, Tanzania.

JOUR Hanson, K (2005). *Vulnerability, partnerships and the pursuit of survival: Urban livelihoods and apprenticeship contracts in a West African City.* (GeoJournal) DOI: [10.1007/s10708-005-7915-1](https://doi.org/10.1007/s10708-005-7915-1). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:24144439325; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Ghana.

- JOUR Hardman, F (2015).** *Implementing school-based teacher development in Tanzania.* (Professional Development in Education) DOI: [10.1080/19415257.2015.1026453](https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1026453); URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2015.1026453?journalCode=rjie20>. **Ref:** DOI-10.1080/19415257.2015.1026453; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Tanzania.
- JOUR Hardman, F, Abd-Kadir, J, Tibuhinda, A (2012).** *Reforming teacher education in Tanzania.* (International Journal of Educational Development) DOI: [10.1016/j.ijedudev.2012.01.002](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.01.002); URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S073805931200003X>. **Ref:** DOI-10.1016/j.ijedudev.2012.01.002; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Tanzania.
- JOUR Hardman, F, Ackers, J, Abrishamian, N, O'Sullivan, M (2011).** *Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda.* (Compare: A Journal of Comparative and International Education) DOI: [10.1080/03057925.2011.581014](https://doi.org/10.1080/03057925.2011.581014); URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2011.581014>. **Ref:** LOCAL-PQ-889929539; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, East Africa; Uganda, Kenya, Tanzania.
- JOUR Harerimana, A, Mtshali, NG, Hewing, H (2016).** *E-Learning in nursing education in Rwanda: benefits and challenges. An exploration of participants' percepts.* (Journal of Nursing and Health Science) URL: https://www.researchgate.net/profile/Alexis_Harerimana/publication/299598225_E-Learning_in_Nursing_Education_in_Rwanda_Benefits_and_Challenges_An_Exploration_of_Participants'_Percepts/links/57021dff08ae1408e15eaf59/E-Learning-in-Nursing-Education-in-Rwanda-Benefits-and-Challenges-An-Exploration-of-Participants-Percepts.pdf. **Ref:** UTI-9A3B853B-1534-3942-A8FA-C4C9539A1B5C; **List:** H,U; **Location:** Central Africa; Rwanda.
- RPRT Hartl, M (2009).** *Technical and vocational education and training (TVET) and skills development for poverty reduction – do rural women benefit?* URL: http://fao-ilo.org/fileadmin/user_upload/fao_ilo/pdf/Papers/25_March/Hartl-formatted_01.pdf. **Ref:** UTI-EC5900C6-7CC4-3C56-AC74-B98E10C8FE6C; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Ghana, Seychelles, Senegal, Zimbabwe, Botswana.
- JOUR Hartmann, MD (2017).** *Theory and method of reflection levels – its use in Vocational Education and Training.* **Ref:** UA-2E590203-FDCB-481F-8048-9FA65091BB02; **List:** H.
- JOUR Haseloff, G (2017).** *The Train the Trainer-System – Results of a research and development project for and with VET pedagogues in Sub-Saharan Africa.* **Ref:** UA-B682C636-6001-4438-AD34-C71C28F4DA75; **List:** H; **Location:** Africa.
- BOOK Haseloff, G, Haseloff, G, Lennartz, B (2017).** *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa. Current Situation and Development.* **Ref:** UA-54FB075C-630A-48E2-9879-EC9CE3091AF9; **List:** H,U; **Location:** Africa.
- THES Hategekimana, KE (2014).** *The quest for a benchmark model of educational standards in Namibian Vocational Training Centres (NVTCs).* URL: <http://repository.unam.na/handle/11070/870>. **Ref:** UTI-9DB9411A-435B-34F0-8E7B-987D54C95825; **List:** H; **Location:** Africa; Tanzania, Namibia.
- JOUR Hauuanga, LP (2017).** *Competency based education and training for training of trainers in Vocational Education in Namibia: A curriculum evaluation.* **Ref:** UA-B888012A-1FB7-40F7-91E2-E63CEA48FE25; **List:** H.
- BOOK Hayman, R (2005).** *The Contribution of Post-Basic Education and Training (PBET) to Poverty Reduction in Rwanda: balancing short-term goals and long-term visions in the face of . . .* URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08c5ced915d3cfd001334/Hayman_Rwanda_PBET_WP3.pdf. **Ref:** UTI-45B4EDC7-D511-3D32-9C10-EEF2FD7C5AEF; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, Central Africa; Rwanda.
- JOUR Hedidor, D, Bondinuba, F (2017).** *Exploring Concrete Materials Batching Behaviour of Artisans in Ghana's Informal Construction Sector.* (Journal of Civil Engineering and Construction Technology) URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2991590. **Ref:** UTI-99345B0E-0912-3129-AC05-8AD1AE3EB441; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa, Ghana, Kenya, Ethiopia.
- JOUR Helland, H, Støren, LA (2011).** *Social reproduction in vocational secondary education. What are the effects of social background, gender and immigrant background on the attainment of competence?* (Tidsskrift for Samfunnsforskning) **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:80053036577; **List:** H; **Location:** Africa; Somalia.
- CHAP Hennessy, S (2016).** *Using digital technology and school-based professional development to leverage interactive classroom teaching in Zambia.* URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781136157974/chapters/10.4324%2F9780203078945-13>. **Ref:** LOCAL-<https://www.taylorfrancis.com/books>

[/e/9781136157974/chapters/10.4324%2F9780203078945-13](#); **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Zambia.

RPRT Herd, G, Richardson, AM (2015). *World Report on TVET The promise and potential of ICT in TVET*. URL: <http://dspace.col.org/handle/11599/824>. **Ref:** UTI-1BAC6926-1DB0-34E9-9D8F-6E9E96381160; **List:** H; **Location:** Africa; Zambia.

JOUR Higgins, E (2002). *Urban Apprenticeships and Senegalese Narratives of Development: Mansour Sora Wade's "Picc Mi" and Djibril Diop Mambety's "La petite vendeuse de Soleil"* (Research in African Literatures) URL: <https://www.jstor.org/stable/3820682>. **Ref:** UTI-0AFF7BE3-AD41-3115-818B-E47FA0EB9E4B; **List:** H; **Location:** Africa; Senegal.

BOOK Hinzen, H (2002). *Adult Education and Development*. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480386.pdf>. **Ref:** LOCAL-eric:ED480386; **List:** H; **Location:** Africa; Uganda, Senegal.

JOUR Hlongwane, I (2018). *Recognition of Prior Learning Implementation in Library and Information Science Schools in South Africa: A Literature Review*. (Africa Education Review) URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/18146627.2017.1353396?casa_token=mVqMsUJqt2YAAAAA:jSn5yM2sgdExKp_8cNVuEzuKlZFjAlbuAyhpV6np_bcff2UmjQ4m6qXW2VwJ9RwJOxli7Zj3n3Cwbg. **Ref:** UTI-70A1730C-636D-30E5-B9E8-60D22CDADD68; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa, Mauritius, Seychelles, Namibia.

JOUR Hlophe, ZF, Mindebele, CBS (2001). *Computer literacy among practical arts teachers in swaziland vocational schools*. (Journal of Vocational Education and Training) DOI: [10.1080/13636820100200161](https://doi.org/10.1080/13636820100200161). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85024152433; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; eSwatini.

JOUR Hodes, L, Pudlowski, ZJ (2006). *Innovative global apprenticeship for the technical training of farriers and saddlers in the new South Africa, and its educational outcomes*. (9th UICEE Annual Conference on Engineering Education, Conference Proceedings) **Ref:** LOCAL-WOS:000235939100039; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

CHAP Hoosen, S, Butcher, N (2017). *Chapter 12: Considerations in Costing ODL and ICTs in TVET*. (in: Using ICTs and Blended Learning in Transforming TVET) URL: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2718/2017_Latchem_Using-ICTs-and-Blended-Learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=200. **Ref:** UTI-863822E0-C881-3388-AB8F-071D09BB39AE; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa, Zambia, Namibia, Botswana.

JOUR Howe, V (2001). *Local community training and education in southern Tanzania—a case study*. (Marine Policy) DOI: [10.1016/S0308-597X\(01\)00029-X](https://doi.org/10.1016/S0308-597X(01)00029-X); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0308597X0100029X>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/S0308-597X(01)00029-X; **List:** H,U; **Location:** East Africa; Tanzania.

CHAP Hudson, HE (2001). *The Acacia programme: Developing evaluation and learning systems for African Telecentres*. (in: Perspectives on Distance Education, Telecentres: Case studies and key issues) URL: <http://www.academia.edu/download/30873673/4018.pdf#page=175>. **Ref:** UTI-DA0C746F-DD7F-33A7-993E-DBBD7611E6BB; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; Mali.

JOUR Human-Vogel, S, Dippenaar, H (2013). *Exploring Pre-Service Student-Teachers' Commitment to Community Engagement in the Second Year of Training*. (Higher Education Research & Development) DOI: [10.1080/07294360.2012.678307](https://doi.org/10.1080/07294360.2012.678307). **Ref:** DOI-10.1080/07294360.2012.678307; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

JOUR Hunde, AB, Tacconi, G (2017). *Professionalization of VET teachers in Ethiopia: The current practices, the challenges and the way forward*. **Ref:** UA-606968B3-89CE-4470-B818-1C2E610C0198; **List:** H.

CHAP Höjlund, G (2013). *Vocational skills formation in the informal economy in Tanzania*. (in: Minister of Higher Education and Training Declaration of: The year of the Artisan', 4 Feb 2013 "It's cool to be an Artisan" We are here today with the Deputy Minister of Higher Education) **Ref:** UA-DE81A060-7BC5-45B8-91DE-92BE0F47D591; **List:** H,U.

I

JOUR Idowuv, I, Okiki, O, Okonji, P, Alo, B, Chova, LG, Martinez, AL, Torres, IC (2017). *EVALUATING THE RESEARCH ADMINISTRATION AND MANAGEMENT PRACTICES IN SUB SAHARAN AFRICAN UNIVERSITY RESEARCH OFFICES: NIGERIAN UNIVERSITIES EXPERIENCE*. (10TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF

EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION (ICERI2017)) **Ref:** LOCAL-WOS:000429975300019; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Nigeria.

RPRT Idris, A (2010). *Integrating Technical/Vocational Education and Training (TVET) and Open and Distance Learning (ODL): a Strategy for Delivering Skills Training to the Doorstep of ...* (Conference proceedings, Pan-Commonwealth Forum 6 (PCF6), 2010) URL: <http://oasis.col.org/handle/11599/2105>. **Ref:** UTI-209CD0A3-8ECE-3191-8FA8-4E911AEB3AA0; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Nigeria.

THES Idris, A (2013). *Implementation of Technical and Vocational Education in Nigeria.* URL: <http://eprints.utm.my/id/eprint/35856/5/AlidrisPFP2013.pdf>. **Ref:** UTI-B27A3DD6-C07B-3F80-AD17-4C9F8F9D59F5; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.

JOUR Idris, A, Rajuddin, MR (2012). *An assessment of employability skills among technical and vocational education students in Nigeria.* (Archives Des Science) URL: http://www.academia.edu/download/33834974/An_Assessment_of_Employability_skills_in_Nigeria.pdf. **Ref:** UTI-E55D553A-9DE2-3555-89CA-9FE57F43EBD9; **List:** H,U; **Location:** West Africa, Central Africa; Nigeria.

JOUR Indabawa, SA (2000). *The Case of Non-formal Education Provisions in Namibia.* URL: <http://www.adeanet.org/adea/wgnfe/publications/indabawa.pdf>. **Ref:** UTI-315AB96B-C20B-3E81-8B60-CC3942F5FE-AE; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Namibia.

BOOK Indabawa, SA, Oduaran, A, Afrik, T, Walters, S (2000). *The State of Adult and Continuing Education in Africa.* URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453359.pdf>. **Ref:** LOCAL-eric:ED453359; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Nigeria, Zambia, Kenya, Senegal, Namibia, Zimbabwe, Botswana, Lesotho, Cameroon, Madagascar.

THES Innocencio, MLS, others, (1999). *Capacitação de professores leigos a distância: uma alternativa pedagógica desafiadora em Cabo Verde.* (Master's Thesis) URL: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253509/1/Inocencio_MariaLuisaSoares_M.pdf. **Ref:** UA-B7DF6B8E-9C8E-4FC2-8AFB-B40FE97CCF5A; **List:** H,U; **Location:** Cape Verde.

RPRT Isaacs, S (2015). *A Baseline Study on Technology-Enabled Learning in the African and Mediterranean Countries of the Commonwealth: Report.* URL: <http://oasis.col.org/handle/11599/1674>. **Ref:** UTI-E7722BF0-2411-38F6-9553-ECDC3A132D68; **List:** H; **Location:** Africa, West Africa, eastern Africa; South Africa, Nigeria, Namibia, Botswana.

CHAP Isaacs, S (2017). *Chapter 9: INVEST Africa.* (in: Using ICTs and Blended Learning in Transforming TVET) URL: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2718/2017_Latchem_Using-ICTs-and-Blended-Learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=200. **Ref:** UTI-863822E0-C881-3388-AB8F-071D09BB39AE; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Zambia, Kenya.

JOUR Ismail, S, Mohammed, DS (2015). *Employability Skills in TVET Curriculum in Nigeria Federal Universities of Technology.* (Procedia – Social and Behavioral Sciences) DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.111; URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281504759X>. **Ref:** DOI-10.1016/j.sbspro.2015.08.111; **List:** H,U.

JOUR Iwu, EN, Holzemer, WL (2017). *HIV Task Sharing Between Nurses and Physicians in Nigeria: Examining the Correlates of Nurse Self-Efficacy and Job Satisfaction.* (Journal of the Association of Nurses in AIDS Care) DOI: 10.1016/j.jana.2017.02.005; URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1055329017300365>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.jana.2017.02.005; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.

RPRT Iyengar, R, Shin, HI, Aliyu, B, Menkiti, A (2014). *Technical Vocational Education Training (TVET) Brief.* URL: http://www.academia.edu/download/36279069/VOCATIONAL_TRAINING_BRIEF_KSDF-4.pdf. **Ref:** UTI-2B50F0D0-96EF-3847-BB86-B848EBFB17EB; **List:** H,U; **Location:** Africa; Nigeria, Senegal, Guinea, Mali, Mauritania.

J

THES Jackson, LS (2016). *Public-Private Partnerships: Instruments to Enhance Education, Training and Employment Opportunities in the Republic of South Africa.* URL: http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1660&context=cc_etds_theses. **Ref:** UTI-4FA568EB-0BD9-3437-9558-46C7C1A01045; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.

JOUR Jacobs, L, Wet, CD (2013). *Evaluation of the vocational education orientation programme (VEOP) at a university in South Africa.* (The International Review of Research in Open and Distributed Learning)

URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1568>. Ref: UTI-81C0B4E9-2C39-33FE-9EE4-46C77859B61B; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; South Africa.

JOUR **Jambo, S, Pilz, M (2018)**. *Perceptions of teachers in industrial training institutes: an exploratory study of the attractiveness of vocational education in India*. (International Journal of Training Research) DOI: 10.1080/14480220.2017.1403945; URL: <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1403945>. Ref: DOI-10.1080/14480220.2017.1403945; List: H,U.

BOOK **Jameson, J, Loo, S (2016)**. *Global perspectives on vocationalism and the English model*. URL: <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=YuHLDAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA131&dq=%22school-based+VET%22+Africa+ICT&ots=frURS16Cad&sig=3qwg6oloWxkRFJfDCHG0KFY7IKA>. Ref: UTI-2923CA66-E26E-332B-BE96-344AA62A1E80; List: H; Location: Africa; South Africa.

JOUR **Jan R. Maluleka,, Mpho Ngoepe, (2018)**. *Turning mirrors into windows: Knowledge transfer among indigenous healers in Limpopo province of South Africa*. (South African Journal of Information Management) DOI: 10.4102/sajim.v20i1.918; URL: <https://sajim.co.za/index.php/sajim/article/view/918>. Ref: UTI-3ED6CB6C-482D-32E9-9A5B-3EC87764534C; List: H; Location: Africa; South Africa.

BOOK **Jayaram, S, Munge, W, Adamson, B, Sorrell, D, Jain, N (2017)**. *Bridging the Skills Gap: Innovations in Africa and Asia*. URL: <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=VBjjDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=TVET+%22Central+Africa%22+ICT&ots=4sjTOaVQaY&sig=QmnEK7e1FDC2i1z0R7ECuap04MA>. Ref: UTI-32CEF565-EAEA-3566-AC25-229AB0967806; List: H; Location: Africa, Central Africa; Kenya.

THES **Jiboku, JO (2016)**. *Between skills development and skills protectionism: The discourse and practice of skills development in the Nigerian multinational corporate sector*. URL: <http://libdspace.uhf.ac.za/handle/20.500.11837/670>. Ref: UTI-C45DD84F-5270-337E-9FEC-CE99D194F4B3; List: H; Location: Central Africa; Nigeria.

K

JOUR **Kahane, R, Diarra, K (2016)**. *Tertiary agricultural education needs in Africa – A case study on horticulture*. (Acta Horticulturae) DOI: 10.17660/ActaHortic.2016.1126.17. Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85007137717; List: H; Location: Africa, southern Africa; Kenya, Senegal.

JOUR **Kahyarara, G, Teal, F (2008)**. *The returns to vocational training and academic education: Evidence from Tanzania*. (World Development) DOI: 10.1016/j.worlddev.2007.11.011; URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0305750X08001605>. Ref: DOI-10.1016/j.worlddev.2007.11.011; List: H,U; Location: Africa; Tanzania.

CONF **Kaiser, F (2017)**. *Theme-Centered Interaction (TCI) as a structured-methodical approach to develop the reflexivity and formative capacity of VET teacher students in a democratic culture*. Ref: UA-D6618994-FFE5-4001-B8BB-7884CF7FC8AE; List: H,U.

RPR **Kaiser, F, Krugmann, S, Haseloff, G (2017)**. *Social Dimension and Participation in Vocational Education and Training*. (conference proceedings, Social Dimension and Participation in Vocational Education and Training) Ref: UA-2AEF7AC1-B247-437C-AD72-8906B193B132; List: H,U.

JOUR **Kaljee, L, [author] Munjile, K, [author] Menon, A, [author] Tembo, S, [author] Li, X, [author] Zhang, L, [author] Malungo, J, [author] Stanton, B, [author] Langhaug, L (2017)**. *The "Teachers Diploma Program" in Zambian Government Schools: A Baseline Qualitative Assessment of Teachers' and Students' Strengths and Challenges in the Context of a School-Based Psychosocial Support Program*. (International Education Studies) URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130369.pdf>. Ref: LOCAL-eric:EJ1130369; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; Zambia.

JOUR **Kaljee, L, Zhang, L, Langhaug, L, Munjile, K, Tembo, S, Menon, A, Stanton, B, Li, X, Malungo, J (2017)**. *A randomized-control trial for the teachers' diploma programme on psychosocial care, support and protection in Zambian government primary schools*. (Psychology, Health and Medicine) DOI: 10.1080/13548506.2016.1153682. Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:84961226808; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Zambia.

JOUR **Kamara, RD, Leonard, S, Haines, R (2017)**. *Enhancing the capabilities of municipalities for Local economic development through skills training*. (Journal of SocioEconomic Challenges) URL: <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/103014>. Ref: UTI-D2DE589A-9C51-3DF2-ABE9-CE821983C50B; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; South Africa.

- JOUR Kamau, JW (2010).** *Leadership Vacuum in the application of ICTs in Lifelong Learning in Africa.* URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/ddfa/373389cf7a262c9297875ec97c672019bbd4.pdf>. Ref: UTI-DCD14534-B41E-3F81-A622-5F0E9271F510; List: H; Location: Africa, East Africa; Kenya.
- JOUR Kamau, W, Wamutitu, J, Mbugua, G (2013).** *Employability of fashion and garment making students from youth polytechnics of Kenya.* (Vetri Education) URL: <http://ir-library.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/12584/Employability%20of%20Fashion%20and%20Garment%20Making.....pdf?sequence=1#page=22>. Ref: UTI-8F864254-7A06-3CD7-9B54-A64AE50A342D; List: H; Location: East Africa; Kenya.
- JOUR Kangai, C, Bukaliya, R (2011).** *Teacher development through open and distance learning: The case for Zimbabwe.* (International Journal on New Trends in Education and Their Implications) URL: http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/13._kangai.pdf. Ref: UTI-D0DADB55-F723-3765-A042-C0CCA235A339; List: H; Location: Africa, West Africa; Zimbabwe.
- CONF Karani, KJ (2015).** *Synergy in Student Selection, Content Analysis, Learning Outcomes and Industrial Needs in TVET Institutions for Industrial Development in Kenya.* URL: <http://www.capa-sec.org/images/Proceeding%20for%20Print%20Final%202.pdf#page=41>. Ref: UTI-128CD2B2-4897-36A1-958E-82D9AACB0E92; List: H; Location: Africa; Kenya, Burkina Faso, Ethiopia.
- JOUR Karsenti, T, Collin, S (2010).** *What is the role of ICT in initial teacher training in French? The case of Africa.* (INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION) Ref: LOCAL-WOS: 000217213500003; List: H; Location: Africa; Benin, Madagascar, Burundi.
- THES Katsande, TE (2016).** *Vocational education and training in rural Zimbabwe: the case of Murewa District.* URL: <http://arro.anglia.ac.uk/701765/>. Ref: UTI-A07E2144-6FB6-3A93-BAAF-A6646DC81F95; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; South Africa, Zambia, Mozambique, Namibia, Zimbabwe, Botswana.
- JOUR Kawooya, MG, Goldberg, BB, De Groot, W, Matovu, PD, Malwadde, EK, Baltarowich, OH (2010).** *Evaluation of US Training for the Past 6 Years at ECUREI, the World Federation for Ultrasound in Medicine and Biology (WFUMB) Centre of Excellence, Kampala, Uganda.* (Academic Radiology) DOI: 10.1016/j.acra.2009.10.009; URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1076633209005790>. Ref: LOCAL-DOI:10.1016/j.acra.2009.10.009; List: H; Location: Africa; Uganda.
- JOUR Kaziboni, T (2000).** *Picking up threads—women pursuing further studies at the University of Zimbabwe.* (Studies in the Education of Adults) URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02660830.2000.11661432>. Ref: UTI-7C485509-0196-309F-BAD8-A59B1612E3DE; List: H; Location: Central Africa; Zambia, Malawi, Zimbabwe.
- JOUR Keating, J (2009).** *Matching supply of and demand for skills: International perspectives.* (Australian Bulletin of Labour) URL: <https://search.informit.com.au/documentSummary>. Ref: UTI-CB860C5C-4BD6-3ABE-BC24-5228B6B8463A; List: H; Location: Africa; South Africa.
- BOOK Keegan, D (2003).** *Distance training: Taking stock at a time of change.* URL: <https://content.taylorfrancis.com/books/download?dac=C2004-0-09259-X&isbn=9781134580972&format=googlePreviewPdf>. Ref: UTI-551F974C-F945-37CA-9150-297879A8FB39; List: H; Location: Africa; South Africa.
- RPRT Keesy, J, Charraud, AM, Allgoo, K (2012).** *National qualifications frameworks developed in Anglo-Saxon and French traditions.* URL: http://www.academia.edu/download/31823734/ADEA_NQF_report.pdf. Ref: UTI-B566138C-BFA1-30F5-A9AF-148407EE107D; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa, West Africa; South Africa.
- JOUR Keijser, C, Iizuka, M (2018).** *Looking beyond global value chains in capacity development: The Case of the IT-Enabled Service (ITES) Sector in South Africa.* (European Journal of Development Research) DOI: 10.1057/s41287-017-0110-7. Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85031728346; List: H; Location: Africa; South Africa.
- BOOK Kember, D (2007).** *Reconsidering open and distance learning in the developing world: Meeting students' learning needs.* URL: <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=ub5sffAssgYC&oi=fnd&pg=PP1&dq=%22Vocational+education+and+training%22+%22Southern+Africa%22+%22Open+and+Distance+Learning%22&ots=i2FRj1VWoz&sig=hVbshjtAzmcdu5saL-GQoWPdaPM>. Ref: UTI-78780DBB-DE77-3B57-82BC-E5CF5A24D3D9; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Zimbabwe.
- JOUR Kibwika, P, Wals, AEJ, Nassuna-Musoke, MG (2009).** *Competence Challenges of Demand-Led Agricultural Research and Extension in Uganda.* (Journal of agricultural education and extension) DOI: 10.1080/13892240802617510. Ref: LOCAL-PQ-61914768; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Uganda.

- JOUR Kigwilu, PC (2017).** *TVET Teacher Further Education: Practice, Experiences and Reflections of Stakeholders in Catholic Sponsored Community Colleges in East Africa.* **Ref:** UA-0A9FBA06-7ECD-4429-8CF9-2D0B72497099; **List:** H; **Location:** Africa.
- JOUR Kigwilu, PC, Akala, WJ (2017).** *Resource utilisation and curriculum implementation in community colleges in Kenya.* (International Journal for Research in Vocational Education and Training) URL: <https://www.econstor.eu/handle/10419/172785>. **Ref:** UTI-11DC9863-D847-323C-9AFD-EB956AB4D3B5; **List:** H; **Location:** Africa; Kenya.
- JOUR Kijima, Y, Ito, Y, Otsuka, K (2012).** *Assessing the Impact of Training on Lowland Rice Productivity in an African Setting: Evidence from Uganda.* (World Development) DOI: [10.1016/j.worlddev.2012.04.008](https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2012.04.008); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X12000691>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.worlddev.2012.04.008; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Uganda.
- JOUR Kim, S, Kotamraju, P, Alagaraja, M (2014).** *A conceptual framework for examining HRD and NHRD linkages and outcomes: Review of TVET literature.* (European Journal of Training and Development) DOI: [10.1108/EJTD-01-2013-0009](https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2013-0009); URL: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/EJTD-01-2013-0009>. **Ref:** DOI-10.1108/EJTD-01-2013-0009; **List:** H,U.
- JOUR King, K (2010).** *China's cooperation in education and training with Kenya: A different model?* (International Journal of Educational Development) DOI: [10.1016/j.ijedudev.2010.03.014](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.014); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059310000362>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.ijedudev.2010.03.014; **List:** H,U; **Location:** Africa, East Africa; Kenya.
- RPR King, K (2011).** *Towards a New Global World of Skills Development? TVET's Turn to Make its Mark.* **Ref:** UA-7E56AAF9-EF65-4C20-B59A-EDDC969F004F; **List:** H,U.
- JOUR King, K (2012).** *A Review of Key Reports in TVET, Skills Development and Jobs – What do Global Trends Portend for Asia?* **Ref:** UA-D584713C-AD24-4131-AAF2-8E1B94ED6337; **List:** H,U.
- JOUR King, K (2012).** *Eight proposals for a strengthened focus on technical and vocational education and training (TVET) in the education for all (EFA) agenda.* (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report) **Ref:** UA-7F5619D8-8B4D-4A2F-8840-B3E62805CD0D; **List:** H,U.
- RPR King, K (2013).** *2012: The Year of Global Reports on TVET, Skills & Jobs Consensus or Diversity?* URL: <http://www.norrag.org/fileadmin/Full%20Versions/NN48.pdf>. **Ref:** UA-537E5A22-A135-4272-B89E-B31D4B182680; **List:** H,U.
- BOOK King, KP, Wang, VCX (2007).** *Innovations in career and technical education: Strategic approaches towards workforce competencies around the globe.* URL: https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=Q_onDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=%22technical+education%22+%22community+education%22&ots=zgJqPqkJAR&sig=—BvsZuh5dkmieUjabMBU47MIS4. **Ref:** UTI-C0F2C5BA-A666-3DF8-BD9F-62FB598F037F; **List:** H; **Location:** Africa; Kenya.
- JOUR Kingombe, C (2011).** *Lessons for developing countries from experience with technical and vocational education and training.* (Economic Challenges and Policy Issues in Early Twenty-First-Century Sierra Leone) URL: <http://www.theigc.org/wp-content/uploads/2014/09/Kingombe-2014-Working-Paper-1.pdf>. **Ref:** UTI-FF297253-147D-3979-8C35-FC30B2CA7361; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Sierra Leone.
- RPR Kinyanjui, K, Afeti, G (2008).** *Preparing Knowledge Workers for Africa's Development: Articulating Upper Secondary with Higher Education.* URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.8440&rep=rep1&type=pdf>. **Ref:** UTI-72D9F136-291F-3A9B-B2FA-EEBDB2730CC3; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, East Africa, Central Africa; Namibia.
- JOUR Kiplimo, R, Ikua, BW (2017).** *Maritime Education Training in East Africa Region: Current Status.* (Procedia Engineering) DOI: [10.1016/j.proeng.2017.08.156](https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.08.156); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877705817333076>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.proeng.2017.08.156; **List:** H,U; **Location:** Africa, East Africa; Kenya, Tanzania.
- JOUR Kirui, O, Kozicka, M (2018).** *Vocational Education and Training for Farmers and Other Actors in the Agri-Food Value Chain in Africa.* (SSRN Electronic Journal) URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3206514. **Ref:** UTI-DA789051-C8E1-3B9F-A59B-B9121D7834F7; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Nigeria, Zambia, Uganda.

- RPRT Kithinji, APK (2016).** *Female learners' access to Science, Engineering and Technology (SET) courses: Case of Marine Engineering in Mombasa Technical Training Institute, Kenya.* URL: <http://oasis.col.org/handle/11599/2577>. Ref: UTI-24DAD21C-87E3-345F-A2D4-F73CB3FDF3ED; List: H; Location: Africa; Kenya.
- RPRT Kluge, J, Puerto, S, Robalino, DA, Romero, JM, Rother, F, Stöterau, J, Weidenkaff, F, Witte, M (2016).** *Do youth employment programs improve labor market outcomes? A systematic review.* (Working Paper, Ruhr Economic Papers) URL: <http://hdl.handle.net/10419/149137>. Ref: UA-1A70FAB9-245A-495B-82F9-DC67B48D3F4F; List: H,U; Location: South Africa, Uganda, Kenya, Malawi, Ethiopia, Liberia.
- RPRT Komba, WLM (2013).** *Quality of civic education materials to promote democracy in context of a market-led education system: Conceptual and pedagogical issues, existing materials and ...* URL: <http://repository.udsm.ac.tz:8080/xmlui/handle/20.500.11810/1740>. Ref: UTI-640F2064-BAB6-3CD6-923E-FD20BA80021E; List: H; Location: East Africa; South Africa, Tanzania.
- RPRT Konayuma, G (2013).** *Using Open and Educational Resources (OERs) and Wiki's to Support Entrepreneurship Training in Technical and Vocational Education and Training (TVET) Institutions in Zambia.* URL: <http://dspace.col.org/handle/11599/1835>. Ref: UTI-DB2692E0-20E6-3912-8CBC-97FC8426690D; List: H,U; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; Zambia.
- THES Konayuma, GS (2012).** *A critical discourse analysis of e-learning policies in education and training in Zambia.* (Master's Thesis) URL: <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/8499>. Ref: UA-851A0C4E-02F6-43C0-83E9-C7B207B7F23C; List: H,U; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Zambia.
- JOUR Konayuma, GS (2017).** *Design of Current Technical and Vocational Education and Training (TVET) System in Zambia.* Ref: LOCAL-jolis:1018173864; List: H; Location: Zambia.
- JOUR Koumi, J, Tan, DTH, Fang, LML (2013).** "AUDIOVISION" FOR TRAINING TEACHERS OF NIGERIAN NOMADIC CHILDREN. (2013 IEEE 63RD ANNUAL CONFERENCE INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATIONAL MEDIA (ICEM)) DOI: [10.1109/CICEM.2013.6820217](https://doi.org/10.1109/CICEM.2013.6820217). Ref: LOCAL-WOS:000355656600085; List: H; Location: Africa; Nigeria.
- JOUR Kreitzer, L, Abukari, Z, Antonio, P, Mensah, J, Kwaku, A (2009).** *Social Work in Ghana: A Participatory Action Research Project Looking at Culturally Appropriate Training and Practice.* (SOCIAL WORK EDUCATION) DOI: [10.1080/02615470802109973](https://doi.org/10.1080/02615470802109973). Ref: LOCAL-WOS:000210534600004; List: H,U; Location: Africa, West Africa; Ghana.
- RPRT Krishnan, P, Shaorshadze, I (2013).** *Technical and vocational Education and Training in Ethiopia.* URL: <http://prime-ethiopia.org/wp-content/uploads/2015/03/TVET1.pdf>. Ref: UTI-3E9F792C-35F7-395F-96AB-69877ED76FF4; List: H,U; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; Ethiopia.
- RPRT Kuku, O, Orazem, PF, Rojid, S, Vodopivec, M (2012).** *Do training funds raise the pace of training? The case of Mauritius.* URL: https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1079&context=econ_las_workingpapers. Ref: UTI-D387CE8F-D56D-3150-AAED-5081E72918EF; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Mauritius.
- JOUR Kumi-Yeboah, A (2010).** *A Look at the Trend of Distance and Adult Education in Ghana.* (International Forum of Teaching & Studies) Ref: LOCAL-PQ-208908321; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Ghana.
- JOUR Kurth, AE, Jacob, S, Squires, AP, Sliney, A, Davis, S, Stalls, S, Portillo, CJ (2016).** *Investing in Nurses is a Prerequisite for Ensuring Universal Health Coverage.* (Journal of the Association of Nurses in AIDS Care) DOI: [10.1016/j.jana.2016.02.016](https://doi.org/10.1016/j.jana.2016.02.016). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:84962860707; List: H; Location: Africa; Rwanda.
- JOUR Kutcher, S, Wei, Y, Gilberds, H, Ubuguyu, O, Njau, T, Brown, A, Sabuni, N, Magimba, A, Perkins, K (2016).** *A school mental health literacy curriculum resource training approach: Effects on Tanzanian teachers' mental health knowledge, stigma and help-seeking efficacy.* (International Journal of Mental Health Systems) DOI: [10.1186/s13033-016-0082-6](https://doi.org/10.1186/s13033-016-0082-6). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:84984853537; List: H,U; Location: Africa, Sub-Saharan Africa, East Africa; Tanzania, Malawi.
- JOUR Kwapong, OATF (2009).** *Comparing Knowledge and Usage of ICT among Male and Female Distance Learners of an Endowed and Deprived Area in a Developing Country in Africa.* (Journal of Information Technology Education: Research) Ref: LOCAL-PQ-61876786; List: H; Location: Africa; Ghana.
- JOUR Kwarteng, JA (2016).** *Public-private partnership for responsive extension education: The case of SAFE and UCC in Ghana.* (African Journal of Food, Agriculture, Nutrition and Development) URL: http://www.ajfand.net/Volume16/No1/Commentary_Deola.pdf. Ref: LOCAL-http://www.ajfand.net/Volume16/No1/Commentary_Deola.pdf; List: H; Location: Africa; Ghana.

RPRT Kweka, J, Aiko, R, Kessy, F, Ndlovu, T, Kajiba, J, Mkenda, BK (2006). *A Comparative Analysis of Firm Based Training in East African Manufacturing Sector: Does Level of Education Matter?* URL: <http://www.repository.udsm.ac.tz:8080/xmlui/handle/20.500.11810/2905>. **Ref:** UTI-8C498802-10D5-32E4-B4EA-F5DBF8474FD4; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, East Africa; Ghana, Uganda, Kenya, Tanzania.

JOUR Kyobe, E (2017). *The Concept of Competence Based Assessment in Vocational Education and Training.* **Ref:** UA-31AF5389-064E-4F71-A3D0-4D008CE3E769; **List:** H.

L

BOOK Lancy, DF (2012). *Children's Work and Apprenticeship.* URL: https://works.bepress.com/david_lancy/120/download/. **Ref:** UTI-CCB7C823-C9A9-3790-9ECB-445323574A10; **List:** H,U; **Location:** East Africa, Central Africa; Kenya, Burkina Faso, Guinea.

JOUR Lange, S (2014). *Learner orientation through professional development of teachers? Empirical results from cascade training in Anglophone Cameroon.* (COMPARE-A JOURNAL OF COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION) DOI: [10.1080/03057925.2013.841027](https://doi.org/10.1080/03057925.2013.841027). **Ref:** LOCAL-WOS:000337958700006; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Cameroon.

JOUR Lange, S, Benavot, A (2016). *Achieving teaching quality in sub-Saharan Africa: Empirical results from cascade training.* (Achieving Teaching Quality in Sub-Saharan Africa: Empirical Results from Cascade Training) DOI: [10.1007/978-3-658-14683-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14683-2). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85017575802; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Cameroon.

JOUR Langevang, T, Gough, KV, Gough, KV (2012). *Diverging pathways: Young female employment and entrepreneurship in sub-saharan africa.* (Geographical Journal) DOI: [10.1111/j.1475-4959.2011.00457.x](https://doi.org/10.1111/j.1475-4959.2011.00457.x). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:84864516010; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana.

BOOK Lasonen, J, Kemppainen, R, Raheem, K (2005). *Education and training in Ethiopia: an evaluation of approaching EFA goals.* URL: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44299/1/951-39-2220-0.pdf>. **Ref:** UTI-0422CB91-19D8-3FEA-A4F4-9973F752D961; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Nigeria, Ethiopia.

CHAP Latchem, C (2017). *Chapter 14: Conclusions and Recommendations.* (in: Using ICTs and Blended Learning in Transforming TVET) **Ref:** UA-B83528DA-8C8F-4ED1-BA18-A42B0981A1CD; **List:** H,U.

BOOK Latchem, C (2017). *Using ICTs and Blended Learning in Transforming TVET.* URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247495e.pdf>. **Ref:** UA-8A18DC58-16E9-4BAB-8833-6BD3D4DDD1C2; **List:** H,U.

CHAP Lauglo, J (2005). *Vocationalised secondary education revisited.* (in: Vocationalisation of Secondary Education Revisited) URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/1-4020-3034-7_1.pdf. **Ref:** UTI-ED60ADCE-0981-33EE-9830-EAC6C7B796D1; **List:** H; **Location:** Africa; Botswana.

JOUR Lebatteux, N (2012). *La prise en compte des rapports aux savoirs pour favoriser l'égalité des chances d'insertion professionnelle et sociale des élèves dans un lycée professionnel français.* **Ref:** UA-C1763651-4484-47D7-B79B-FBCD0D737AE2; **List:** H,U.

JOUR Lee, J (2010). *Partnerships with industry for efficient and effective implementation of TVET.* (International Journal of Vocational Education and Training) URL: [http://www.academia.edu/download/30906645/ijvet17\(2\).pdf#page=39](http://www.academia.edu/download/30906645/ijvet17(2).pdf#page=39). **Ref:** UTI-6ADD4FC1-2383-305A-A941-0CBC2A5A6CC8; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Ethiopia.

JOUR Lisa Wolf,, Petra Brysiewicz,, Natalia LoBue,, Tanya Heyns,, Sue Anne Bell,, Isabel Coetzee,, AnnMarie Papa,, Jean Augustyn,, Ilze van Eeden,, Angelina Sepeku,, Anthony Pho,, Millicent Qampi,, Rachel Hangula, (2012). *Developing a framework for emergency nursing practice in Africa.* (African Journal of Emergency Medicine) DOI: [10.1016/j.afjem.2012.09.001](https://doi.org/10.1016/j.afjem.2012.09.001); URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211419X12001097>. **Ref:** UTI-19C1D1B5-C0C7-3E3B-9255-AD020A3EA8E4; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

CHAP Lolwana, P (2013). *Artisanal development without a clear demand: What about the public economy?* (in: Apprenticeship in a Globalised World: Premises, Promises and Pitfalls) **Ref:** UA-0633B13E-6546-4F88-921D-805C307712D2; **List:** H,U.

JOUR Lolwana, P (2017). *Technical and Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa: the missing middle in post-school education.* **Ref:** UA-95BC4D13-E499-4AE0-8217-B28FA651BBA3; **List:** H,U; **Location:** Africa.

CHAP Lolwana, P, Oketch, M (2017). *Fundamentals... Introduction Keynotes.* (in: Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa) URL: <https://www.wbv.de/artikel/6004570w011>. **Ref:** UA-87A24DE6-E939-465C-ADCF-2E8C0DF0D801; **List:** H,U.

JOUR Lori, JR, Rominski, S, Richardson, J, Agyei-Baffour, P, Kweku, NE, Gyakobo, M (2012). *Factors influencing Ghanaian midwifery students' willingness to work in rural areas: A computerized survey.* (International Journal of Nursing Studies) DOI: [10.1016/j.ijnurstu.2012.02.006](https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.02.006); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002074891200051X>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.ijnurstu.2012.02.006; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana.

JOUR Lourens, AS, ASEE, (2013). *THE DESIGN OF A LEADERSHIP DEVELOPMENT PROGRAMME FOR WOMEN ENGINEERING STUDENTS AT A SOUTH AFRICAN UNIVERSITY.* (2013 ASEE ANNUAL CONFERENCE) **Ref:** LOCAL-WOS:000367454800045; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa.

JOUR Louw, G, Duvenhage, A (2016). *The education and training levels of the Southern African traditional healer: A present-day perspective.* (Australasian Medical Journal) DOI: [10.4066/AMJ.2016.2720](https://doi.org/10.4066/AMJ.2016.2720). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85006269462; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.

CHAP Lugg, R (2009). *Making different equal? Rifts and rupture in state and policy: The National Qualifications Framework in South Africa.* (in: Learning/Work) URL: http://www.academia.edu/download/32994304/Moeketsi_Letseka_in_Cooper_and_Walters_Learning_Work_ebook_1_.pdf#page=65. **Ref:** UTI-45A7E425-4591-3DDA-851B-FAF9A8E99345; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.

RPRT Lyons, E (2016). *The Impact of Job-Specific Training on Short-Term Worker Performance: Evidence from a Field Experiment.* URL: <http://fieldexperiments-papers2.s3.amazonaws.com/papers/00572.pdf>. **Ref:** UTI-F064F3C4-EEE1-393E-9F18-C286A04FA333; **List:** H; **Location:** Central Africa; Kenya.

M

JOUR Mabizela, M (2005). *Vocational Education and Training in Southern Africa. Chapter 6.* **Ref:** UA-D9C5D115-8486-4E9E-BF22-017E7110B6A8; **List:** H; **Location:** Namibia.

THES Mabuti, NJ (2013). *Implementation of maritime education and training (MET): an exploration of human and technological resources challenges facing MET in Kenya.* URL: http://commons.wmu.se/cgi/viewcontent.cgi?article=1257&context=all_dissertations. **Ref:** UTI-BD134288-C7B2-3C75-AE02-B91163B77CEF; **List:** H; **Location:** Africa; Kenya.

JOUR Machava, EJ (2010). *Diagnóstico de Participação de crianças moçambicanas com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física Inclusiva.* (Revista da Educação da UP) URL: <https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/view/207/210>. **Ref:** LOCAL-<https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/view/207/210>; **List:** H; **Location:** Africa; Mozambique.

JOUR Machumu, HJ, Zhu, C, Sesabo, JK (2016). *Blended Learning in the Vocational Education and Training System in Tanzania: Understanding Vocational Educators' Perceptions.* (International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding) URL: <http://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/46>. **Ref:** UTI-5C942F65-1513-3AC4-8993-CBC0906C370B; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Tanzania.

JOUR Maciel, CMA (2010). *Bantu oral narratives in the training of English Foreign Language teachers in Mozambique.* (Revista da Educação da UP) URL: <https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/view/158/164>. **Ref:** LOCAL-<https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/view/158/164>; **List:** H; **Location:** Africa; Mozambique.

CHAP Maclean, R, Lai, A (2011). *Editorial.* (in: The future of technical and vocational education and training: Global challenges and possibilities) **Ref:** UA-2974ADE7-C332-4E02-8012-7A872856BD55; **List:** H,U.

BOOK Maclean, R, Wilson, D (2009). *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning.* **Ref:** UA-17529C78-80AC-4367-9BE9-8CF2CA7483D5; **List:** H,U.

BOOK Maclean, R, Wilson, D (2009). *International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning.* URL: <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=vWyJYl9xVrWC&oi=fnd&pg=PR4&dq=%22Vocational+education+and+training%22+%22Sub-Saharan+Africa%22>

+%22Open+and+Distance+Learning%22&ots=nurjQhQYbc&sig=33Ng40e3f4WVggxYdL65q2gf3aE. Ref: UTI-1EC4738C-7E8A-38F6-A22E-75D6732A3DE6; List: H; Location: West Africa; South Africa.

JOUR **Madichie, NO, Nkamnebe, AD, Idemobi, EI (2008)**. *Cultural determinants of entrepreneurial emergence in a typical sub-Sahara African context*. (Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy) DOI: [10.1108/17506200810913881](https://doi.org/10.1108/17506200810913881). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:84992998939; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; Nigeria.

CHAP **Madileng, MM (2017)**. *Understanding the English subject offered in the South African Technical Vocational Education and Training Colleges and its implications for the curriculum delivery*. (in: Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa. Current Situation and Development) Ref: UA-4459F6F1-A10A-458C-9219-FB637F7FF9C2; List: H; Location: Africa.

THES **Magambo, J (2007)**. *Use of Information and Communications Technologies (ICTs) in teacher education in Sub-Saharan Africa: case studies of selected African universities*. URL: <https://kups.ub.uni-koeln.de/2140/>. Ref: UTI-441F94C5-4C20-346E-A931-260E9CC9ED5D; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa, eastern Africa; South Africa, Uganda, Kenya, Rwanda, Cameroon.

JOUR **Magau, T (2005)**. *Vocational Education and Training in Southern Africa. Chapter 3: Lesotho*. Ref: UA-DD3B2B92-485C-4799-ACF9-DC0D38303454; List: H; Location: Lesotho.

JOUR **Maigida, JF, Saba, TM (2013)**. *Entrepreneurial skills in technical vocational education and training as a strategic approach for achieving youth empowerment in Nigeria*. (International Journal of Humanities and Social Science) URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/8a31/dc43ba0e48d513bd89c8e182f44c2e359a9c.pdf>. Ref: UTI-07487CB8-9983-3320-9CBB-FF1466B43253; List: H,U; Location: Africa; Nigeria.

CHAP **Maina, L (2014)**. *Enhancing access to education and training for persons with disabilities in Somalia and Somaliland*. (in: A_13.761) URL: http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/eeer5/page26.php. Ref: LOCAL-http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/eeer5/page26.php; List: H,U; Location: Africa; Somalia.

JOUR **Maintz, J, Kronner, H (2004)**. *Agencies for International Cooperation in Technical and Vocational Education and Training: A Guide to Sources of Information*. (Online Submission) Ref: UA-9002CC71-9361-4DF1-9F6C-CEA9C279E57D; List: H,U.

JOUR **Malle, AY (2016)**. *Inclusiveness in the Vocational Education Policy and Legal Frameworks of Kenya and Tanzania*. (Journal of Education and Learning) Ref: LOCAL-PQ-1871575596; List: H,U; Location: East Africa; Kenya, Tanzania.

RPRT **Mambo, MN (2010)**. *Situational analysis and institutional mapping for skills for youth employment and rural development in Zimbabwe*. URL: http://africayouthskills.org/images/pdf/lrg/Situational_Analysis_and_Institutional_Mapping_Report.pdf. Ref: UTI-5B942B74-AAC9-33B6-80F7-D832E95CDAD3; List: H; Location: Africa; Zimbabwe.

JOUR **Mamman, A, Sani, B (2010)**. *Vocational Education and Training Reform: the Case from Nigeria*. (International Journal of Excellence in Public Sector Management) URL: <https://platform.almanhal.com/GoogleScholar/Details/?ID=2-12771>. Ref: UTI-4AD1DD3A-0D51-34FF-9C0E-96C79662F05B; List: H,U; Location: Africa, Sub-Saharan Africa, East Africa; South Africa, Ghana, Nigeria, Tanzania, Zimbabwe.

JOUR **Mano, Y, Iddrisu, A, Yoshino, Y, Sonobe, T (2012)**. *How Can Micro and Small Enterprises in Sub-Saharan Africa Become More Productive? The Impacts of Experimental Basic Managerial Training*. (World Development) DOI: [10.1016/j.worlddev.2011.09.013](https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2011.09.013); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X1100235X>. Ref: LOCAL-DOI:10.1016/j.worlddev.2011.09.013; List: H,U; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; Ghana.

JOUR **Mariki, BE (2014)**. *Teachers' Experiences in Educational Multi-Media Content Development: The Case of Tanzania's Institute of Adult Education*. (Turkish Online Journal of Distance Education) Ref: LOCAL-PQ-1651842215; List: H; Location: Africa; Tanzania.

THES **Marinho, YFF (2016)**. *Introdução da educação a distância no Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (Angola)* (PhD Thesis) URL: <http://hdl.handle.net/10773/17038>. Ref: UA-AC166AD5-23D8-45D0-A67D-A3427BC65C3A; List: H,U.

JOUR **Marinho, YFF, Ramos, F (2017)**. *Introdução da Educação a Distância no contexto do ISCED-Huíla (Angola)* (Indagatio Didactica) URL: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6113/4703>. Ref: UA-04FCB4EA-26C1-4557-A49A-304855429DB8; List: H.

- RPRT Marope, MT (2005).** *Namibia human capital and knowledge development for economic growth with equity.* URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/179781468774580944/pdf/327960NM0Human0capital0ARHD0No84.pdf>. **Ref:** UTI-4ADB78D0-4BEA-31E6-B20A-7AE2BCB43D09; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Namibia.
- RPRT Marope, PTM, Chakroun, B, Holmes, KP (2015).** *Unleashing the potential: Transforming technical and vocational education and training.* **Ref:** UA-8E91B7D7-DCA5-4E0F-B99E-0691AEF3471C; **List:** H,U.
- JOUR Martins, J (2005).** *The state of skills training in very small and microenterprises in the South African environment.* (South African Journal of Labour Relations) URL: <https://journals.co.za/content/labour/29/Issue-2-3-4/EJC59589>. **Ref:** UTI-7D3C0C80-5656-3100-A071-1EE3E7219797; **List:** H; **Location:** Africa, West Africa; South Africa.
- JOUR Masinire, A (2015).** *Teachers' Perceptions and Students' Lived Experiences in Vocational-Technical Subjects in a Rural High School in Zimbabwe.* (Gender and Education) DOI: [10.1080/09540253.2015.1079357](https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1079357). **Ref:** DOI-10.1080/09540253.2015.1079357; **List:** H,U; **Location:** Africa; Zimbabwe.
- JOUR Mastellos, N, Tran, T, Dharmayat, K, Cecil, E, Lee, HY, PengWong, CC, Mkandawire, W, Ngalande, E, Tsung-ShuWu, J, Hardy, V, Chirambo, BG, O'Donoghue, JM (2018).** *Training community healthcare workers on the use of information and communication technologies: a randomised controlled trial of traditional versus blended learning in Malawi, Africa.* (BMC MEDICAL EDUCATION) DOI: [10.1186/s12909-018-1175-5](https://doi.org/10.1186/s12909-018-1175-5). **Ref:** LOCAL-WOS:000428942000005; **List:** H,U; **Location:** Africa; Malawi.
- THES Mata, S (2015).** *E-skills and employability: a Technical and Vocational Education and Training (TVET) curriculum perspective.* URL: <http://etd.uwc.ac.za/handle/11394/5576>. **Ref:** UTI-402360A8-1CE3-3B03-9F84-65B6CAFA7A6AF; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR Matthews, H, Bishop, CFH, Bingley, E (2010).** *The Value of Knowledge Transfer Partnerships as a Tool for Capacity Building within the Kenyan Horticulture Sector.* (Acta Horticulturae) URL: https://www.actahort.org/books/921/921_17.htm. **Ref:** UTI-E13E00CC-E8E3-3F59-973A-C05F85125482; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa, East Africa; Kenya.
- BOOK Mattson, E (2006).** *Field-based models of primary teacher training: case studies of student support systems from Sub-Saharan Africa.* URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08c31ed915d3cfd00121c/EducationalPaper_No63.pdf. **Ref:** UTI-F1925D2A-DF9D-364B-A0D4-39D52C98FF13; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Uganda, Kenya, Tanzania, Zimbabwe.
- JOUR Mayaka, M, Akama, JS (2007).** *Systems approach to tourism training and education: The Kenyan case study.* (Tourism Management) DOI: [10.1016/j.tourman.2005.12.023](https://doi.org/10.1016/j.tourman.2005.12.023); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0261517706000288>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.tourman.2005.12.023; **List:** H,U; **Location:** Africa; Kenya.
- JOUR Mayaka, M, King, B (2002).** *A Quality assessment of education and for Kenya's tour-operating sector.* (Current Issues in Tourism) URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13683500208667911>. **Ref:** UTI-5376D6F9-97BF-3B3C-B49F-C165707B4BC0; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Kenya.
- CONF Mays, T (2015).** *TEACHING THE TEACHERS OF TEACHERS OF TEACHERS.* URL: http://www.deta.up.ac.za/proceedings/DETA%20Booklet%202017_Inside%20pages%20PRINT.pdf#page=12. **Ref:** UTI-A5EFE981-0348-3C4F-B68E-28AE5903E905; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR Mbarushimana, N, Role, E, Allida, V (2017).** *Competency-Based Curriculum in Tourism and Hospitality: A Practical Model for Rwanda.* (Journal of Research Innovation and Implications in Education) URL: <http://www.jriie.com/wp-content/uploads/2018/02/26-12-60-1-2-20170831.pdf>. **Ref:** UTI-484AFFB2-4591-3C38-B824-51580F39E949; **List:** H; **Location:** Central Africa; Nigeria, Rwanda.
- JOUR Mbawuni, J (2015).** *Examining students' feelings and perceptions of accounting profession in a developing country: The role of gender and student category.* (International Education Studies) DOI: [10.5539/ies.v8n6p9](https://doi.org/10.5539/ies.v8n6p9); URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/43354>. **Ref:** DOI-10.5539/ies.v8n6p9; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana.
- JOUR Mbele, N (2005).** *Vocational Education and Training in Southern Africa. Chapter 5: Southern Africa.* **Ref:** UA-143962E1-E985-44A9-BC87-A85AB5974744; **List:** H; **Location:** Mozambique.

- JOUR McGrath, S (2005).** *Vocational Education and Training in Southern Africa. Chapter 1: The multiple contexts of vocational education and training in southern Africa.* **Ref:** UA-3DDF586B-FD4A-4085-BF77-EEBF43F2E2BA; **List:** H.
- JOUR McGrath, S (2005).** *Vocational Education and Training in Southern Africa. Chapter 9.* **Ref:** UA-C368A175-79B6-4475-BA13-4F28D45779FD; **List:** H.
- JOUR McGrath, S (2012).** *Vocational education and training for development: A policy in need of a theory?* (International Journal of Educational Development) DOI: [10.1016/j.ijedudev.2011.12.001](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.12.001); URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059311001696>. **Ref:** UTI-D1F1BFCC-6FDD-39EF-B111-A508964AA02B; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR McGrath, S, Akoojee, S (2009).** *Vocational Education and Training for Sustainability in South Africa: The Role of Public and Private Provision.* (International Journal of Educational Development) DOI: [10.1016/j.ijedudev.2008.09.008](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.09.008). **Ref:** DOI-10.1016/j.ijedudev.2008.09.008; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.
- JOUR McGrath, S, Akoojee, S, Gewer, A, Mabizela, M, Mbele, N, Roberts, J (2006).** *An examination of the vocational education and training reform debate in Southern Africa.* (Compare: A Journal of Comparative and International Education) DOI: [10.1080/03057920500382655](https://doi.org/10.1080/03057920500382655); URL: <https://doi.org/10.1080/03057920500382655>. **Ref:** DOI-10.1080/03057920500382655; **List:** H,U.
- JOUR McKenzie, M, Harreveld, R, Blayney, W (2018).** *Beauty therapy, VET teaching and bio-power: a tale of two training packages.* (International Journal of Training Research) DOI: [10.1080/14480220.2018.1433614](https://doi.org/10.1080/14480220.2018.1433614); URL: <https://doi.org/10.1080/14480220.2018.1433614>. **Ref:** DOI-10.1080/14480220.2018.1433614; **List:** H,U.
- THES Mendonça, A (2014).** *Ambientes online na profissionalização de professores em Cabo Verde: um projeto de investigação ação.* (PhD Thesis) URL: <http://hdl.handle.net/1822/37893>. **Ref:** UA-7267DFCA-21B6-4BB4-B120-A1EE6626C926; **List:** H,U; **Location:** Cape Verde.
- THES Menezes, LJJM (2013).** *O ensino bilingue em Moçambique: entre a casa e a escola.* URL: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/9288>. **Ref:** LOCAL-<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/9288>; **List:** H; **Location:** Africa; Mozambique.
- JOUR Mercer, DG (2011).** *Skills training for food industry workers in Sub-Saharan Africa.* (Procedia Food Science) DOI: [10.1016/j.profoo.2011.09.276](https://doi.org/10.1016/j.profoo.2011.09.276); URL: <https://jointbankfundlibrary.on.worldcat.org/oclc/4934615328>. **Ref:** LOCAL-jolis:4934615328; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa, Nigeria, Mauritius, Kenya, Ethiopia.
- JOUR Miceli, A, Sebuyira, LM, Crozier, I, Cooke, M, Naikoba, S, Omwangangye, AP, Rayko-Farrar, L, Ronald, A, Tumwebaze, M, Willis, KS, Weaver, MR (2012).** *Advances in clinical education: a model for infectious disease training for mid-level practitioners in Uganda.* (International Journal of Infectious Diseases) DOI: [10.1016/j.ijid.2012.07.003](https://doi.org/10.1016/j.ijid.2012.07.003); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1201971212012088>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.ijid.2012.07.003; **List:** H,U; **Location:** Africa; Uganda.
- JOUR Michel-Schuldt, M, Michel-Schuldt, M, Billy Dayon, M, Toft Klar, R, Subah, M, King-Lincoln, E, Kpangbala-Flomo, C, Broniatowski, R (2018).** *Continuous professional development of Liberia's midwifery workforce—A coordinated multi-stakeholder approach.* (Midwifery) DOI: [10.1016/j.midw.2018.02.023](https://doi.org/10.1016/j.midw.2018.02.023). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85045246882; **List:** H; **Location:** Africa; Liberia.
- BOOK Middleton, J, Demsky, T (1989).** *Vocational education and training: a review of World Bank investment.* **Ref:** UA-6EE67DB4-1E23-431E-8328-F6523D4E097F; **List:** H,U; **Location:** SSA.
- JOUR Miles, SH, Ololo, H (2003).** *Traditional surgeons in sub-Saharan Africa: images from south Sudan.* (International Journal of STD & AIDS) URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1258/095646203767869057>. **Ref:** UTI-F6743AD5-970E-30D8-B53D-12C8203D58FC; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa, Central Africa; South Sudan.
- CONF Mingirwa, IM (2016).** *Teachers' technology uptake, a case of GeoGebra in teaching Secondary School Mathematics in Kenya.* DOI: [10.1109/ISTAFRICA.2016.7530652](https://doi.org/10.1109/ISTAFRICA.2016.7530652); URL: <http://ieeexplore.ieee.org/document/7530652/?reload=true>. **Ref:** DOI-10.1109/ISTAFRICA.2016.7530652; **List:** H; **Location:** Africa; Kenya.
- JOUR Minishi-Majanja, MK, Ocholla, DN (2003).** *Information and Communication Technologies in Library and Information Science Education in Kenya.* (Education for Information) **Ref:** LOCAL-PQ-61845047; **List:** H,U; **Location:** Africa; Kenya.

- BOOK Mishra, AK, Bartram, J (2002).** *Skills development through distance education.* URL: <http://oasis.col.org/handle/11599/112>. **Ref:** UTI-EF3E210D-D4F6-3F43-8F39-BC56098EAF5; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.
- THES Mlambo, YA (2017).** *Why Not Academia?—The Streamlined Career Choice Process of Black African Women Engineers: A Grounded Theory Study.* **Ref:** LOCAL-PQ-1968422321; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.
- JOUR Moenjak, T, Worswick, C (2003).** *Vocational education in Thailand: a study of choice and returns.* (Economics of Education Review) DOI: [10.1016/S0272-7757\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00059-0); URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775701000590>. **Ref:** DOI-10.1016/S0272-7757(01)00059-0; **List:** H,U; **Location:** Thailand.
- CONF Mohammed, Z (2008).** *Attracting students into library and information science programmes in developing countries: the Nigerian experience.* URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.151.1240&rep=rep1&type=pdf>. **Ref:** UTI-2299B1AE-60C2-30FC-9D66-A99792883065; **List:** H; **Location:** West Africa; Nigeria.
- JOUR Mohd Hashim, MH, Abubakar, B (2017).** *The Availability of Electronic Courses Using ICT Infrastructure in Teaching and Learning among Teachers in Nigeria's TVET Institutions.* URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=01287702&AN=128930371&h=6sqmFFz4PMRJsmFeOW%2F1Yd3fA4xdzCbPj9a3enYbwDuLvi7IG36QbwC%2FxxKIJ8%2BcZUvMOB6nm9ekMAJLCntAow%3D%3D&crl=c>. **Ref:** UTI-659E7698-0E52-3D96-B24B-CB8235ECD882; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Nigeria.
- RPRT Momanyi, C (2015).** *Alternatives towards achieving Education For All (EFA): a case of the informal sector business institute (ISBI), Nairobi, Kenya.* URL: https://www.worldconferences.net/proceedings/gse2014/toc/papers_gse2014/G%20070%20-%20CHRISTOPHER%20MOMANYI_ALTERNATIVES%20TOWARDS%20ACHIEVING%20EDUCATION%20FOR%20ALL_read.pdf. **Ref:** UTI-CF8A6054-0B65-30E6-82CA-7FE-6BA184909; **List:** H,U; **Location:** Africa, East Africa; Kenya.
- THES Mombassa, AZB (2013).** *A utilização das tecnologias de ensino à distância na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.* URL: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1463>. **Ref:** UTI-639CD633-0B06-3A81-B530-1B20064CD8F4; **List:** H; **Location:** southern Africa; South Africa, Mozambique.
- JOUR Moon, B (2008).** *O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento.* (Educação & Sociedade) URL: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000300008&script=sci_abstract&lng=pt. **Ref:** UA-40FACAAAD-9A18-40D5-AEE7-ECABF7094DFE; **List:** H.
- JOUR Moon, B (2008).** *The role of new communication technologies and distance education in responding to the global crisis in teacher supply and training: an analysis of the research and development experience.* (Educação & Sociedade) **Ref:** UA-074EE79F-D41A-4D24-86F9-26B1119757EF; **List:** H,U.
- RPRT Moore, MG, Pereira, LF (2007).** *Avaliação da Rede da Educação à Distância em Moçambique.* URL: <http://www.mined.gov.mz/DN/DCI/Documents/INEDdistlearn.pdf>. **Ref:** UTI-EBBCF31A-BFBB-3FAC-A96B-C23068AA91F9; **List:** H; **Location:** Africa; Mozambique.
- BOOK Moran, L, Rumble, G (2004).** *Vocational Education and Training through Open and Distance Learning: World review of distance education and open learning.* URL: <https://content.taylorfrancis.com/books/download?dac=C2004-0-01665-6&isbn=9781134283057&format=googlePreviewPdf>. **Ref:** UTI-802E2614-E937-3080-A06D-E81996210ECD; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR Morrissey, B, Kenny, T, Williams, S, Waddington, D (2013).** *G151(P) Impact of a Training Programme on Non-Medical Health Workers Confidence in Managing Common Neonatal Problems in Sierra Leone.* (Archives of Disease in Childhood) DOI: [10.1136/archdischild-2013-304107.163](https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-304107.163). **Ref:** DOI-10.1136/archdischild-2013-304107.163; **List:** H; **Location:** Africa; Sierra Leone.
- JOUR Mosalagae, MK, [author] Lukusa, JPK (2016).** *Contextualised Inclusive Education: A Retrospective Look at Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Botswana.* (Journal of Education and Practice) URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103029.pdf>. **Ref:** LOCAL-eric:EJ1103029; **List:** H,U; **Location:** Africa; Botswana.
- JOUR Moses, CL, Ayodele, OM, Mosunmola, A, Gbenga, AM (2016).** *Organizational culture and creativity in entrepreneurship education: A study of secondary education in Nigeria.* (Research Journal of Applied Sciences) **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:84991404518; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Nigeria.

JOUR **Moses, KM, Muladi, M, Wibawa, AP (2017).** *The Linkage between Vocational Schools and Industries Cooperation a comparison in Developed and Developing Countries.* URL: <http://pasca.um.ac.id/conferences/index.php/ice/article/view/65>. **Ref:** UTI-35C17D28-A8C2-384B-82A8-8CC55A37AF07; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa, Mauritius, Uganda, Seychelles.

JOUR **Mosoti, Z (2011).** *Human Resource Deveopment (HRD) through Technical and Vacational Education and Training (TVET) During Independence Days in Kenya.* pdf. (International Journal of Social and Policy Issues) URL: <http://erepo.usiu.ac.ke/handle/11732/1368>. **Ref:** UTI-4BE1C78C-9730-3BB9-80B7-D07E9D344652; **List:** H,U; **Location:** East Africa; Kenya.

JOUR **Moussone, E, Metougue Nang, P (2018).** *Le renforcement de la formation technique et l'industrialisation en Afrique subsaharienne : le cas du Gabon.* (Marché et organisations) DOI: [10.3917/maorg.032.0153](https://doi.org/10.3917/maorg.032.0153); URL: <http://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2018-2-page-153.htm>. **Ref:** UTI-26D9E3E9-03B0-3044-ABFC-35627CE2E7BE; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Gabon.

JOUR **Moyer, CA, Rominski, S, Nakua, EK, Dzomeku, VM, Agyei-Baffour, P, Lori, JR (2016).** *Exposure to disrespectful patient care during training: Data from midwifery students at 15 midwifery schools in Ghana.* (Midwifery) DOI: [10.1016/j.midw.2016.07.009](https://doi.org/10.1016/j.midw.2016.07.009); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S026661381630119X>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.midw.2016.07.009; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana.

JOUR **Mpofu, E, Jelsma, J, Maart, S, Levers, LL, Montsi, MMR, Tlabiwe, P, Mupawose, A, Mwamwenda, T, Ngoma, MS, Tchombe, TMS (2007).** *Rehabilitation in Seven Sub-Saharan African Countries: Personnel Education and Training.* (Rehabilitation Education) **Ref:** LOCAL-PQ-224986316; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Zambia, Tanzania, Zimbabwe, Rwanda, Botswana, Cameroon.

JOUR **Mpofu, S (2009).** *Professionalisation of Adult Education-a look into several regions and nations.* (Journal of Educational Sciences) URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=14547678&asa=Y&AN=42407007&h=nqunibbQ7kb7B4rpDcWhFs eG%2FCpshqZWjLhTtSoreK1zkoUE4YEtTbvswHSeiP2IzBiWw2bm9Xoi6hJypjXoQg%3D%3D&url=c>. **Ref:** UTI-6E3C0F71-F575-3C95-9FE7-2DEBBD8F81E2; **List:** H; **Location:** Central Africa; Namibia, Botswana.

JOUR **Mshelia, C, Lê, G, Mirzoev, T, Amon, S, Kessy, A, Baine, SO, Huss, R (2016).** *Developing learning diaries for action research on healthcare management in Ghana, Tanzania and Uganda.* (Action Research) DOI: [10.1177/1476750315626780](https://doi.org/10.1177/1476750315626780). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85006014521; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana, Uganda, Tanzania.

JOUR **Msiska, FGW (2016).** *REVIEW: Unleashing the potential: Transforming technical and vocational education and training.* (International Review of Education : Journal of Lifelong Learning) DOI: [10.1007/s11159-016-9589-y](https://doi.org/10.1007/s11159-016-9589-y); URL: <https://jointbankfundlibrary.on.worldcat.org/oclc/6947830718>. **Ref:** LOCAL-jolis: 6947830718; **List:** H,U; **Location:** Africa; Malawi.

THES **Msuya, AA (2016).** *Facilitators and Learners' Perceptions on the Implementation of Competence-Based Curricula in Adult Education Programmes in Tanzania.* URL: <http://repository.out.ac.tz/id/eprint/1527>. **Ref:** UTI-CD8FD84A-EB7B-3503-A344-10141EB074F2; **List:** H; **Location:** Africa, East Africa; Tanzania.

JOUR **Mubika, KA, Bukaliya, R (2013).** *Challenges in the training of teachers through open and distance learning: Implications for quality.* (Asian Journal of Social Sciences & Humanities) URL: [http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2\(3\)/AJSSH2013\(2.3-06\).pdf](http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2(3)/AJSSH2013(2.3-06).pdf). **Ref:** UTI-BCF2239B-F7FC-3E8D-A3BE-8B8B5C6D7A5D; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.

JOUR **Mufeti, TK (2017).** *Introducing computer programming in secondary schools: A case study of NAMTOSS.* DOI: [10.23919/ISTAFRICA.2017.8102343](https://doi.org/10.23919/ISTAFRICA.2017.8102343); URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8102343/>. **Ref:** DOI-10.23919/ISTAFRICA.2017.8102343; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Namibia.

JOUR **Muganyizi, PS, Ishengoma, J, Kanama, J, Kikumbih, N, Mwanga, F, Killian, R, McGinn, E (2014).** *An analysis of pre-service family planning teaching in clinical and nursing education in Tanzania.* (BMC medical education) DOI: [10.1186/1472-6920-14-142](https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-142). **Ref:** DOI-10.1186/1472-6920-14-142; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Tanzania.

JOUR **Mujeyi, K, Mutambara, J, Siziba, S, Sadomba, WZ, Manyati, TK (2015).** *Entrepreneurial innovations for agricultural mechanisation in Zimbabwe: Evidence from an informal metal industry survey.* (African Journal of Science, Technology, Innovation and Development) DOI: [10.1080/20421338.2015.1082367](https://doi.org/10.1080/20421338.2015.1082367). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85006365161; **List:** H; **Location:** Africa; Zimbabwe.

JOUR **Mukanga, D, Namusisi, O (2010).** *Field epidemiology training programmes in Africa-Where are the graduates?* (Human Resources for Health) URL: <https://human-resources-health.biomedcentral.com/arti>

cles/10.1186/1478-4491-8-18. **Ref:** UTI-82D0586F-7A8F-3371-8CDF-960D6435D255; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; Mozambique, Burkina Faso, Mali, Togo, Angola, Cameroon, Central African Republic, Democratic Republic of the Congo.

BOOK Mulder, M (2016). *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education*. URL: <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=5h4DDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=%22Vocational+education+and+training%22+%22East+Africa%22+%22educational+technology%22&ots=xIQXrnnvncQ&sig=HcgnKmlF5VwaFuFYaoUA4KKEFzE>. **Ref:** UTI-6C6907D3-5375-352B-B3DA-CEC01E1B3247; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Rwanda.

RPRT Mulder, M, Roelofs, E (2012). *A Critical Review of Vocational Education and Training Research in 2012 and Suggestions for the Research Agenda*. URL: <https://www.mmulder.nl/wp-content/uploads/2011/11/2013-Mulder-Roelofs-Critical-Review-of-VET-Research-and-Research-Agenda-2012.pdf>. **Ref:** UTI-9B6D8321-4691-315E-BE69-E7339065E16A; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa, Ghana.

JOUR Mulder, M, Weigel, T, Collins, K (2007). *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis*. (Journal of Vocational Education & Training) DOI: 10.1080/13636820601145630; URL: <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>. **Ref:** DOI-10.1080/13636820601145630; **List:** H,U.

JOUR Muller Mirza, N, Perret-Clermont, AN (2016). *"Are you really ready to change?" An actor-oriented perspective on a farmers training setting in Madagascar*. (European Journal of Psychology of Education) DOI: 10.1007/s10212-014-0238-1; URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-014-0238-1>. **Ref:** DOI-10.1007/s10212-014-0238-1; **List:** H.

JOUR Muraraneza, C, Mtshali, GN (2018). *Conceptualization of competency based curricula in pre-service nursing and midwifery education: A grounded theory approach*. (Nurse Education in Practice) DOI: 10.1016/j.nepr.2017.09.018. **Ref:** DOI-10.1016/j.nepr.2017.09.018; **List:** H,U; **Location:** Africa; Rwanda.

JOUR Murthy, CSHN (2006). *Designing the Course and Curricula for Teacher Development, Open School and Vocational Education through Media Education in Eritrea*. (Educational Media International) **Ref:** LOCAL-PQ-62101066; **List:** H,U; **Location:** Africa; Eritrea.

THES Musa, F (2018). *Assessment of Post Training Employee Performance in Higher Learning Institutions in Tanzania: A Case of Ardhi University*. URL: <http://scholar.mzumbe.ac.tz/bitstream/handle/11192/2222/Fatuma%20Mussa%20Report%20Final%20-%20After%20Oral.docx?sequence=1>. **Ref:** UTI-F57E6301-A6C1-37F9-9E85-27BAEBFDDAAE; **List:** H; **Location:** East Africa; Tanzania.

JOUR Musarurwa, C (2011). *Teaching with and Learning through ICTs in Zimbabwe's Teacher Education Colleges*. (US-China Education Review) URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED529913>. **Ref:** UTI-A303E4C9-4064-3579-B629-8FEED657633C; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Mozambique, Zimbabwe.

JOUR Mutabdzic, D, Bedada, AG, Bakanisi, B, Motsumi, J (2013). *Designing a contextually appropriate surgical training program in low-resource settings: the Botswana experience*. (World Journal of Surgery) URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00268-012-1731-9>. **Ref:** UTI-3778A3B7-F970-3CD4-894B-538B6C552A69; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Botswana.

RPRT Mutiku, JK (2013). *Open Educational Resources (OER): A Leading Force in Enhancing Access to Quality Education and Training*. URL: <http://oasis.col.org/handle/11599/1825>. **Ref:** UTI-EA7E96D6-5FB1-30C9-B952-97B1268885B4; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Kenya.

THES Mutsila, N (2009). *The role of African languages in education and training (skills-development) in South Africa*. URL: <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/1953>. **Ref:** UTI-A4C132E0-88F7-36BB-865B-2CD3B63CE-DE3; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

RPRT Mutungi, A, Harvey, S, Kibaru, J, Lugina, H (2008). *Kenya: assessment of health workforce competency and facility readiness to provide quality maternal health services*. URL: https://usaidassist.org/sites/assist/files/kenya_sba_withcover.pdf. **Ref:** UTI-C7B32A1A-EDF1-3F45-9742-8521DC03126D; **List:** H; **Location:** East Africa; Kenya.

JOUR Muya, M, Price, AD, Edum-Fotwe, FT (2006). *Construction craft skills requirements in sub-Saharan Africa: A focus on Zambia*. (Engineering, Construction and Architectural Management) DOI: 10.1108/09699980610669660. **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:33745087759; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Zambia.

- JOUR Muya, M, Price, ADF, Edum-Fotwe, FT (2006).** *Overview of funding for construction craft skills training in Sub-Saharan Africa: A case study of Zambia.* (Construction Management and Economics) DOI: [10.1080/01446190500310585](https://doi.org/10.1080/01446190500310585). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:32144446093; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Zambia.
- JOUR Mvoto Meyong, C (2006).** *Culture institutionnelle et apprentissage en ligne en Afrique subsaharienne francophone: le cas d'une école normale supérieure camerounaise.* (Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire) DOI: [10.18162/ritpu.2006.119](https://doi.org/10.18162/ritpu.2006.119); URL: <https://jointbankfundlibrary.on.worldcat.org/oclc/6850309997>. Ref: LOCAL-jolis:6850309997; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Cameroon.
- RPRT Mwaruma, J (2013).** *Mobile Learning for Teacher Professional Development.* URL: <http://dspace.col.org/handle/11599/1894>. Ref: UTI-2CDC5A7B-DD65-36EE-B037-4465FB0265A5; List: H,U; Location: East Africa; Tanzania.
- JOUR Mègnigbèto, E (2007).** *LIS curriculum in French-speaking West Africa in the age of ICTs: The case of Benin and Senegal.* (The International Information & Library Review) DOI: [10.1016/j.iilr.2007.02.007](https://doi.org/10.1016/j.iilr.2007.02.007); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1057231707000203>. Ref: LOCAL-DOI:10.1016/j.iilr.2007.02.007; List: H,U; Location: Africa, West Africa; Senegal, Benin.
- RPRT Müller, I (2006).** *Perspektiven für die wissenschaftlich-technologische Zusammenarbeit Deutschlands mit Subsahara-Afrika.* URL: http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/3068/pdf/17_2006.pdf. Ref: UTI-2AE54B62-3DCA-3734-B79A-C9AD758E2633; List: H,U; Location: Africa, Sub-Saharan Africa, East Africa; South Africa, Nigeria, Uganda, Kenya, Burkina Faso, Ivory Coast, Benin, Namibia.
- ## N
- RPRT N.A. (2000).** *AERC 2000: An International Conference. Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference (41st, Vancouver, Canada, June 2-4, 2000)* Ref: LOCAL-PQ-62334128; List: H; Location: Africa; Botswana.
- BOOK N.A. (2010).** *New Achievements in Technology Education and Development.* Ref: LOCAL-PQ-1312421343; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR N.A. (2011).** *Professional Education; Data on Professional Education Described by Researchers at Makerere University.* Ref: LOCAL-PQ-896270557; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Uganda.
- CHAP N.A. (2017).** *Chapter 13: Planning for the Use of ICTs at the National and Institutional Levels.* (in: Using ICTs and Blended Learning in Transforming TVET) URL: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2718/2017_Latchem_Using-ICTs-and-Blended-Learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=200. Ref: UTI-863822E0-C881-3388-AB8F-071D09BB39AE; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa.
- CHAP N.A. (2017).** *Session 2-Establishment of a VET system with focus on Further Education: presentation of ideas on the motivation and establishment of a Further Education system . . .* (in: A__9.554) Ref: UTI-FD18EF67-B7C3-33BE-BEF4-BB2D854D1ACF; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa, East Africa; Kenya.
- CHAP N.A. (2017).** *Session 3-What are concepts or conditions of success for a networked VET learning and teaching (oriented on competence, working practice, flexible, etc.) and . . .* (in: A__9.669) Ref: UTI-B24B9765-5B14-3911-AE74-CE516F9B6885; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR Nabirye, RC, Brown, KC, Pryor, ER, Maples, EH (2011).** *Occupational stress, job satisfaction and job performance among hospital nurses in Kampala, Uganda.* (Journal of Nursing Management) DOI: [10.1111/j.1365-2834.2011.01240.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2011.01240.x). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:80052535398; List: H; Location: East Africa; Uganda.
- CONF Naeve-Stoß, N (2017).** *The need of developing a self-critical experimental attitude – intentions, concepts and consequences for vocational teacher education.* Ref: UA-A0F88428-D8AF-4C0F-8304-6101FC93A9D0; List: H,U.
- JOUR Nafukho, FM, Machuma A. Helen Muyia, (2010).** *Entrepreneurship and socioeconomic development in Africa: a reality or myth?* (Journal of European Industrial Training) DOI: [10.1108/03090591011023961](https://doi.org/10.1108/03090591011023961). Ref: DOI-10.1108/03090591011023961; List: H; Location: Africa; Kenya.
- JOUR Nahamya, WK, Henry, TK (2014).** *The Role of Digital Literacy in Continuous Based Assessment in Technical Institutions in Uganda.* (International Journal of Vocational Education & Training) URL: <http://www>

.academia.edu/download/37801576/Publication_2_IVETA_JOURNAL_PUBLICATIONS-1.pdf#page=59.

Ref: UTI-88F55FF9-CFA5-36F5-BCB3-568F5DFB0E28; **List:** H; **Location:** East Africa; Uganda.

JOUR Nahm, MM (2017). *Korea's vocational education training sector in a globalized world: Current practices and future plans.* (Internationalization in Vocational Education and Training) URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-47859-3_10. **Ref:** UTI-86FCCC2D-3942-3A38-B42C-7CB5DBB53EC9; **List:** H; **Location:** Africa; Mauritius.

JOUR Naidoo, M (2013). *Persistent issues impacting on the training of ministers in the South African context.* (Journal for Contextual Hermeneutics in Southern Africa) URL: <https://journals.co.za/content/script/112/1/EJC146675>. **Ref:** UTI-A60EC0FB-F1F9-3B5E-84E8-703805EA409C; **List:** H; **Location:** Africa, Central Africa; South Africa.

JOUR Nakano, Y, Tsusaka, TW, Aida, T, Pede, VO (2018). *Is farmer-to-farmer extension effective? The impact of training on technology adoption and rice farming productivity in Tanzania.* (World Development) DOI: 10.1016/j.worlddev.2017.12.013; URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X17304060>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.worlddev.2017.12.013; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Tanzania.

JOUR Nartker, AJ, Stevens, L (2010). *Increasing health worker capacity through distance learning: a comprehensive review of programmes in Tanzania.* (Human Resources for Health) URL: <https://human-resources-health.biomedcentral.com/articles/10.1186/1478-4491-8-30>. **Ref:** UTI-9C668456-5B37-3DC7-8E48-D13F457D455D; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Tanzania.

JOUR Nchu, RM, Tengeh, R, Hassan, L, Iwu, CG (2017). *High school learner's interest and readiness to start a business: Evidence from South African schools.* (WSEAS Transactions on Business and Economics) **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85031276609; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.

JOUR Ndegwa, MK (2015). *Evaluation of artisan training in metal silo construction for grain storage in Africa: Impact on uptake, entrepreneurship and income.* (International Journal of Educational Development) DOI: 10.1016/j.ijedudev.2015.04.012; URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S073805931500053X?via%3Dihub>. **Ref:** DOI-10.1016/j.ijedudev.2015.04.012; **List:** H,U; **Location:** Africa; Kenya.

JOUR Ndemo, B (2017). *The Necessity of Portfolio Entrepreneurship and Its Challenges: A Case Study of Online Agricultural Services in Kenya.* (International Journal of Advanced Engineering and Management Research) URL: http://ijaemr.com/uploads/ijaemr_01_114.pdf. **Ref:** UTI-024CBCAE-791D-39E1-AEA5-760ABC3DC138; **List:** H; **Location:** East Africa; Kenya.

JOUR Ndirangu, E, Arudo, J, Amarsi, Y (2009). *The ARCAN cascading model: Enhancing nursing capacity in East Africa.* (HIV Nursing) **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:73649092132; **List:** H; **Location:** Africa, East Africa; Kenya, Tanzania, Ethiopia.

RPRT Ndoye, M, Walther, R (2012). *Critical knowledge, skills and qualifications for accelerated and sustainable development in Africa.* URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.7698&rep=rep1&type=pdf>. **Ref:** UTI-686A7062-0BB6-3A01-B36F-142D28D7318A; **List:** H; **Location:** Africa, Central Africa; Burkina Faso.

RPRT Ndoye, M, Walther, R (2012). *Triennale 2012 de l'ADEA: synthèse générale document présenté à la triennale 2012 de l'ADEA sur l'éducation et la formation en afrique, 11-17 février 2012, ouagadougou, burkina faso.* URL: http://www.adeanet.org/sites/default/files/synthese_triennale_web_fr.pdf. **Ref:** UTI-D23EE26E-D9A8-34B3-881F-02B5E0E8C082; **List:** H,U; **Location:** Africa; Burkina Faso.

JOUR Nduna, NJ (2017). *Promoting effective Work Integrated Learning (WIL) and Recognition of Prior Learning (RPL) practices in the TVET sector through research.* **Ref:** UA-0609A84C-3D71-4669-AD46-4DC9A8D91050; **List:** H.

JOUR Ndong'u, ME, Ministry of Education, ST (n.d.). *Competency based Training (CBT) Promotes Education and Training in TVET institutions for the world of Work.* URL: http://www.academia.edu/download/36280420/Competency_based_Training_CBT_Promotes_Education_and_Training_in_TVET_institutions_for_the_world_of_Work_.docx. **Ref:** UTI-1B3036EB-41BC-3E66-AC4C-C314F4B76ECE; **List:** H; **Location:** East Africa; Kenya.

JOUR Nentwich, MM, Klauß, V, Guthoff, R (2017). *Deutsche Augenheilkunde in Entwicklungsländern German ophthalmology in developing countries.* (Der Ophthalmologe) DOI: 10.1007/s00347-017-0550-7;

URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00347-017-0550-7>. Ref: UTI-7EABB932-E0D3-320A-8651-413B040D9FE0; List: H,U; Location: East Africa; Kenya.

JOUR Nentwich, MM, Klauß, V, Guthoff, R (2017). *German ophthalmology in developing countries: Partnerships with eye clinics in developing countries – an initiative of the German Ophthalmological Society.* (Ophthalmologie) DOI: [10.1007/s00347-017-0550-7](https://doi.org/10.1007/s00347-017-0550-7). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85028569901; List: H; Location: Africa, East Africa; Kenya, Democratic Republic of the Congo.

RPRT NEPAD, (2013). *Review of agricultural technical vocational education and training (ATVET) in Africa : best practices from Benin, Ethiopia, Namibia and Sierra Leone.* URL: <https://jointbankfundlibrary.on.worldcat.org/oclc/1002063669>. Ref: LOCAL-jolis:1002063669; List:H,U; Location: Africa; Sierra Leone, Benin, Ethiopia, Namibia.

JOUR Ngaka, W (2012). *Exploring formal and non-formal education practices for integrated and diverse learning environments in Uganda.* (The International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations: Annual Review) URL: <https://cgscholar.com/bookstore/works/exploring-formal-and-nonformal-education-practices-for-integrated-and-diverse-learning-environments-in-uganda>. Ref: UA-95FEA2D6-C981-4878-8B0A-8D25D95C4821; List: H; Location: Africa; Uganda.

JOUR Nganyi, JE, Odebero, SO, Onderi, H, Musera, G (2014). *Strategies That Enhance Students Access to Public Technical Training Institutions in Kenya.* (International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences) URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.679.8830&rep=rep1&type=pdf>. Ref: UTI-716A363B-23C2-361F-B8C1-391AED460CFC; List: H,U; Location: Africa, East Africa; Kenya, Ethiopia.

JOUR Ngongo, C, Christie, K, Holden, J, Ford, C, Pett, C (2013). *Striving for excellence: Nurturing midwives' skills in Freetown, Sierra Leone.* (Midwifery) DOI: [10.1016/j.midw.2013.01.013](https://doi.org/10.1016/j.midw.2013.01.013); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0266613813000508>. Ref: LOCAL-DOI:10.1016/j.midw.2013.01.013; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Sierra Leone.

JOUR Nkamnebe, AD (2013). *Apprenticeship and enterprise development in a typical sub Sahara African context.* (Enterprise Development in SMEs and Entrepreneurial Firms: Dynamic Processes) DOI: [10.4018/978-1-4666-2952-3.ch015](https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2952-3.ch015). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:84898298820; List: H; Location: Africa; Nigeria.

JOUR Ntim, S (2013). *Exploring the mismatch between teacher demand-supply in sub-Sahara Africa: Ghana as case study.* (Mediterranean Center of Social and Educational Research) DOI: [10.5901/mjss.2013.v4n1p273](https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n1p273); URL: <http://www.mcser.org/index.php/38-archive/mjss-archive/mjss-2013/617-mjss-vol-4-no-1-2013-2>. Ref: DOI-10.5901/mjss.2013.v4n1p273; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Ghana.

RPRT Nyabanyaba, T (2012). *Students' perceptions of the effectiveness and impact of current ODFL delivery in increasing educational access for marginalised members of communities in Lesotho.* URL: <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/9496>. Ref: UA-4839BDDD-08CF-49E7-9DD0-11C151247DBC; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Lesotho.

JOUR Nyadu-Addo, R, Mensah, MSB (2018). *Entrepreneurship education in Ghana – the case of the KNUST entrepreneurship clinic.* (Journal of Small Business and Enterprise Development) DOI: [10.1108/JSBED-02-2017-0062](https://doi.org/10.1108/JSBED-02-2017-0062). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85033600884; List:H,U; Location: Africa; Ghana.

JOUR Nyhus, HB, Kamara, MM (2017). *Quality improvement in emergency service delivery: Assessment of knowledge and skills amongst emergency nurses at Connaught Hospital, Sierra Leone.* (African Journal of Emergency Medicine) DOI: [10.1016/j.afjem.2017.04.002](https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.04.002); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211419X16300921>. Ref: LOCAL-DOI:10.1016/j.afjem.2017.04.002; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Sierra Leone.

JOUR Nyoni, CN, Nyoni, CN, Botma, Y (2018). *Sustaining a newly implemented competence-based midwifery programme in Lesotho: Emerging issues.* (Midwifery) DOI: [10.1016/j.midw.2018.01.015](https://doi.org/10.1016/j.midw.2018.01.015). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85041570782; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Lesotho.

O

JOUR O'Sullivan, MC (2001). *The inset strategies model: an effective inset model for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia.* (INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT) Ref: LOCAL-WOS:000167224200003; List: H; Location: Africa; Namibia.

- JOUR Oana IUCU, (2014).** *'e-Protocol' and IC&T:Consequences for Public Ad-Ministration's Staff Training.* URL: <http://rtsa.ro/tras/index.php/tras/article/view/411>. **Ref:** U-0DCEC737-A3F5-3254-866E-A610955F273D; **List:** H.
- JOUR Obeng-Odoom, F, Ameyaw, S (2011).** *The state of the surveying profession in Africa: A Ghanaian perspective.* (Property Management) DOI: [10.1108/02637471111139428](https://doi.org/10.1108/02637471111139428). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID: 79959232627; **List:** H,U; **Location:** Africa; Ghana.
- JOUR Ocholla, D (2007).** *Trends, challenges and opportunities for LIS education and training in Eastern and Southern Africa.* (New Library World) DOI: [10.1108/03074800710722180](https://doi.org/10.1108/03074800710722180); URL: <https://jointbankfundlibrary.on.worldcat.org/oclc/7058277550>. **Ref:** LOCAL-jolis:7058277550; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR Odora, RJ (2011).** *Employers' perceptions regarding the quality of technical education and training in Southern Africa : a case of the Botswana Technical Education Programme.* URL: <https://jointbankfundlibrary.on.worldcat.org/oclc/1045432917>. **Ref:** LOCAL-jolis:1045432917; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Botswana.
- RPRT OECD, (2015).** *OECD Reviews of Vocational Education and Training – Key Messages and Country Summaries.* **Ref:** UA-0E8E2366-8886-43BB-850D-1BFBA9676A04; **List:** H,U.
- JOUR Ogbondah, L, Wobi, KK (2014).** *Revitalizing Technical and Vocational Education in Nigeria for Youths and National Development.* (Journal of Education and Practice) URL: [http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/413/163-168%20Vol%205,%20No%2024%20\(2014\).pdf](http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/413/163-168%20Vol%205,%20No%2024%20(2014).pdf). **Ref:** UTI-8AB811C3-40A0-3034-BA8C-72A1082F4B5A; **List:** H,U; **Location:** Central Africa; Nigeria.
- JOUR Ogunniyi, MB (2011).** *The Context of Training Teachers to Implement a Socially Relevant Science Education in Africa.* (African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education) DOI: [10.1080/10288457.2011.10740721](https://doi.org/10.1080/10288457.2011.10740721). **Ref:** DOI-10.1080/10288457.2011.10740721; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.
- CHAP Ogwo, B (2013).** *Linking informal apprenticeship and formal education in South-Eastern Nigeria through market/mechanic village schools.* (in: Minister of Higher Education and Training Declaration of: The year of the Artisan', 4 Feb 2013 "It's cool to be an Artisan" We are here today with the Deputy Minister of Higher Education) URL: <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=QVgJAqC1L68C&oi=fnd&pg=PA117&dq=%22Formal+apprenticeship%22+%22Open+and+Distance+Learning%22&ots=rvZppyRmrU&sig=nyJ32kFB-QxgnVALGAzCqDwX3NY>. **Ref:** UTI-C567D825-0430-3949-B9EE-323F0C6C7C70; **List:** H,U; **Location:** Africa; Nigeria.
- JOUR Ogwo, BA (2017).** *Models of University-based Further Education Programmes (FEPs) for Vocational Education and Training (VET) Practitioners and the Economic Development of Sub-Saharan Africa.* **Ref:** UA-1702582F-012E-432C-B863-B391996D30FF; **List:** H; **Location:** Africa.
- RPRT Ojewumi, AK, Olasupo, MO (2013).** *Unemployment Challenge In Nigeria: Vocational Education Through Open & Distance Learning Model To The Rescue.* URL: <http://oasis.col.org/handle/11599/1879>. **Ref:** UTI-C2FD740-5129-3F80-85A5-DFDE3A5A9BDF; **List:** H; **Location:** West Africa; Nigeria.
- JOUR Okes, NC, Petersen, S, McDaid, L, Basson, J (2012).** *Enabling people to create change: Capacity building for Ecosystem Approach to Fisheries (EAF) implementation in Southern Africa.* (Marine Policy) DOI: [10.1016/j.marpol.2011.06.007](https://doi.org/10.1016/j.marpol.2011.06.007); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0308597X11001096>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.marpol.2011.06.007; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR Oketch, M (2017).** *Cross-country comparison of TVET systems, practices and policies, and employability of youth in Sub-Saharan Africa.* **Ref:** UA-83B7B71F-2150-4B18-850B-63FF7057F949; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana, Kenya, Botswana.
- JOUR Oketch, MO (2007).** *To vocationalise or not to vocationalise? Perspectives on current trends and issues in technical and vocational education and training (TVET) in Africa.* (International Journal of Educational Development) DOI: [10.1016/j.ijedudev.2006.07.004](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.004); URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059306000770>. **Ref:** DOI-10.1016/j.ijedudev.2006.07.004; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.
- JOUR Okiror, JJ, G, H, M, W (2017).** *Towards in-service training needs of secondary school agriculture teachers in a paradigm shift to outcome-based education in Uganda.* (The Journal of Agricultural Education and

Extension) DOI: [10.1080/1389224X.2017.1338593](https://doi.org/10.1080/1389224X.2017.1338593); URL: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1389224X.2017.1338593>. **Ref:** DOI-10.1080/1389224X.2017.1338593; **List:** H,U; **Location:** Africa; Uganda.

JOUR Okiror, JJ, Oonyu, J, Matsiko, F, Kibwika, P (2011). *Can schools offer solutions to small-scale farmers in Africa? Analysis of the socioeconomic benefits of primary school agriculture in Uganda.* (The Journal of Agricultural Education and Extension) DOI: [10.1080/1389224X.2011.544454](https://doi.org/10.1080/1389224X.2011.544454); URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1389224X.2011.544454>. **Ref:** DOI-10.1080/1389224X.2011.544454; **List:** H; **Location:** Africa; Uganda.

JOUR Okorley, EL (2014). *The potential of farmer field school in cocoa extension delivery: A Ghanaian case study.* (Journal of International Agricultural Extension Education) DOI: [10.5191/jiaee.2014.20203](https://doi.org/10.5191/jiaee.2014.20203). **Ref:** DOI-10.5191/jiaee.2014.20203; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana.

JOUR Okoye, KRE, Chijioke, OP (2013). *Private-Public Partnership and Technical Vocational Education and Training (tvet) in a Developing Economy.* (Arabian Journal of Business and Management Review (Oman Chapter); Sohar) DOI: [10.12816/0002333](https://doi.org/10.12816/0002333); URL: <https://search.proquest.com/docview/1372758283/abstract/D3AAAF29274C68PQ/1>. **Ref:** UTI-B7FA2415-1938-37FC-83AA-D2E6196D1B02; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Nigeria.

JOUR Okoye, KRE, Okwelle, PC (2013). *Technical and vocational education and training (TVET) in Nigeria and energy development, marketing and national transformation.* (Journal of Education and Practice) URL: https://www.researchgate.net/profile/Paulinus_Okwelle/publication/275950562_Technical_and_Vocational_Education_and_Training_TVET_In_Nigeria_and_Energy_Development_Marketing_and_National_Transformation/links/554a3870cf21ed21358e083/Technical-and-Vocational-Education-and-Training-TVET-In-Nigeria-and-Energy-Development-Marketing-and-National-Transformation.pdf. **Ref:** UTI-C999CFF1-0CBE-3153-A2F0-37FBBB35542A; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Nigeria.

JOUR Okoye, KRE, Okwelle, PC (2014). *Technical Vocational Education and Training (TVET) as intervention mechanism for global competitiveness: perspectives from Nigeria.* (Developing Country Studies) URL: https://www.researchgate.net/profile/Paulinus_Okwelle/publication/275893539_Developing_Country_Studies_Technical_Vocational_Education_and_Training_TVET_as_Intervention_Mechanism_for_Global_Competitiveness_Perspectives_from_Nigeria/links/55495fd00cf2ebfd8e3aede6/Developing-Country-Studies-Technical-Vocational-Education-and-Training-TVET-as-Intervention-Mechanism-for-Global-Competitiveness-Perspectives-from-Nigeria.pdf. **Ref:** UTI-38EF05AF-CE4B-353D-B9B1-C3B39073E23E; **List:** H,U; **Location:** Africa; Nigeria.

JOUR Okpor, I, Najimu, H (2012). *Public-private partnership for skill acquisition and vocational technical education development in Nigeria.* (Mediterranean Journal of Social Sciences) URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.656.4936&rep=rep1&type=pdf#page=91>. **Ref:** UTI-33340482-F704-3F39-AA2A-FBF8C4F574AA; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Nigeria.

JOUR Okry, F, Van Mele, P, Houinsou, F (2014). *Forging New Partnerships: Lessons from the Dissemination of Agricultural Training Videos in Benin.* (The Journal of Agricultural Education and Extension) DOI: [10.1080/1389224X.2013.783495](https://doi.org/10.1080/1389224X.2013.783495). **Ref:** DOI-10.1080/1389224X.2013.783495; **List:** H,U; **Location:** Africa; Benin.

JOUR Okurame, DE, Balogun, SK (2005). *Role of informal mentoring in the career success of first-line bank managers: A Nigerian case study.* (Career Development International) **Ref:** LOCAL-PQ-219380698; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.

JOUR Okurame, DE, Fabunmi, R (2014). *Protean and boundaryless careers.* (Career Development International) DOI: [10.1108/CDI-03-2013-0033](https://doi.org/10.1108/CDI-03-2013-0033). **Ref:** DOI-10.1108/CDI-03-2013-0033; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.

CHAP Olabiyi, OS (2014). *Challenges and Prospects of Information Communication Technology (ICT) in Teaching Technical Education towards Globalisation.* (in: Effects of Information Capitalism and Globalization on Teaching and Learning) URL: <https://www.igi-global.com/chapter/challenges-and-prospects-of-information-communication-technology-ict-in-teaching-technical-education-towards-globalisation/113257>. **Ref:** UTI-479B600B-A25D-39A7-8289-DF8FAC758066; **List:** H,U; **Location:** Africa; Nigeria.

JOUR Olaewe, OO, Kareem, AEA (2009). *Enhancing Workers' Productivity and Efficiency through ICT.* (The Pacific Journal of Science and Technology) URL: http://www.akamaiuniversity.us/PJST10_2_413.pdf. **Ref:** UTI-271F4DBE-1B99-303C-A0C1-108BF696D287; **List:** H; **Location:** West Africa; Nigeria.

- RPRT Olakulehin, FK (2009).** *Effectiveness of Proficiency Skills Development using Open and Distance Learning System in Nigeria.* URL: https://wikieducator.org/images/b/b7/PID_156.pdf. **Ref:** UTI-D34F34D1-7CD0-3E27-A04B-40FCDD75F161; **List:** H; **Location:** West Africa; Nigeria.
- JOUR Olaniran, SO, Duma, MAN, Nzima, DR, Kumar, V, Murthy, S, Kinshuk, (2016).** *Availability, Access and Utilization of E-Resources among Pre-Service Teacher Trainees by Distance.* (2016 IEEE 8TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON TECHNOLOGY FOR EDUCATION (T4E 2016)) DOI: [10.1109/T4E.2016.55](https://doi.org/10.1109/T4E.2016.55). **Ref:** LOCAL-WOS:000397995600047; **List:** H,U; **Location:** Africa; Nigeria.
- JOUR Olapade-Olaopa, EO, Adebayo, SA, Chibuzo, IN, Takure, AO, Okeke, LI, Shittu, OB (2015).** *The UCH bladder manikin – A locally designed teaching aid for suprapubic catheterization in low-resource countries.* (African Journal of Urology) DOI: [10.1016/j.afju.2014.10.006](https://doi.org/10.1016/j.afju.2014.10.006). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:84949058353; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.
- JOUR Olu, O, Usman, A, Kalambay, K, Anyangwe, S, Voyi, K, Orach, CG, Azazh, A, Mapatano, MA, Nsenga, N, Manga, L, Woldetsadik, S, Nguessan, F, Benson, A (2018).** *What should the African health workforce know about disasters? Proposed competencies for strengthening public health disaster risk management education in Africa.* (BMC Medical Education) DOI: [10.1186/s12909-018-1163-9](https://doi.org/10.1186/s12909-018-1163-9). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID: 85044756284; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.
- JOUR Olukanni, DO, Aderonmu, PA, Ogbiye, AS, Akinwumi, II, Chova, LG, Martinez, AL, Torres, IC (2014).** *Re-Integrating Vocational Technical Skill Acquisition into the Educational Curriculum: Capacity Building for Future Professionals.* (ICERI2014: 7TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION) **Ref:** LOCAL-WOS:000367082903001; **List:** H,U; **Location:** Africa; Nigeria.
- RPRT Oluwafemi, CO, Martins, OR, Adebaye, HO (2015).** *Governance and Change in Educational Policy Systems in Technical Vocational Education.* URL: http://www.academia.edu/download/40327275/GOVERNANCE_AND_CHANGE_IN_EDUCATIONAL_POLICIES_SYSTEMS_IN_TECHNICAL_VOCATIONAL_EDUCATION.docx. **Ref:** UTI-6C457ECB-8165-3E2C-9AEB-F3F2D265395E; **List:** H,U; **Location:** Central Africa; Nigeria.
- CHAP Omolewa, M (2000).** *Setting the tone of adult and continuing education in Africa.* (in: The State of Adult and Continuing Education in Africa) URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.841.5363&rep=rep1&type=pdf#page=23>. **Ref:** UTI-07284DF7-9205-3FB4-828C-99753AA213DD; **List:** H; **Location:** Africa; Senegal.
- JOUR Onderi, H, Croll, P (2008).** *In-Service Training Needs in an African Context: A Study of Headteacher and Teacher Perspectives in the Gucha District of Kenya.* (Journal of in-service education) **Ref:** LOCAL-PQ-61973980; **List:** H,U; **Location:** Africa; Kenya.
- JOUR Openjuru, GL (2011).** *Lifelong learning, lifelong education and adult education in higher institutions of learning in Eastern Africa: The case of Makerere University Institute of Adult and Continuing Education.* (International Journal of Lifelong Education) DOI: [10.1080/02601370.2011.538182](https://doi.org/10.1080/02601370.2011.538182); URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2011.538182>. **Ref:** DOI-10.1080/02601370.2011.538182; **List:** H,U; **Location:** Africa, eastern Africa; Uganda.
- JOUR Osita, OH (2013).** *Entrepreneurial skill development in woodwork trade: A panacea to the challenges of youth unemployment.* (Mediterranean Journal of Social Sciences) DOI: [10.5901/mjss.2013.v4n8p99](https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n8p99); URL: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/1765>. **Ref:** DOI-10.5901/mjss.2013.v4n8p99; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.
- JOUR Ossai, AG, Nwalado, EN (2014).** *Non-Formal Education in Nigeria: A Tool for Human Resource Development.* (Multidisciplinary Journal of Research Development) URL: <http://www.globalacademicgroup.com/journals/nard/NON-FORMAL%20EDUCATION%20IN%20NIGERIA.pdf>. **Ref:** UTI-5003FBBC-7E88-347A-AFA3-BF1D381C85AF; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa, East Africa; Nigeria.
- JOUR Ouédraogo, S (2003).** *Informationstechnologien in Burkina Faso: ein langfristiges Unternehmen.* (Schweizer Jahrbuch für Entwicklungspolitik) URL: <https://journals.openedition.org/sjep/531>. **Ref:** UTI-FF7031A7-891C-3D81-8B4A-D0D698370127; **List:** H,U; **Location:** Africa; Burkina Faso.
- JOUR Owusu-Daaku, F (2014).** *Pharmacists, Pharmacy Training and Mental Health Care Provision in Ghana.* (PHARMACY EDUCATION) **Ref:** LOCAL-WOS:000217201200021; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Ghana.
- JOUR Oyebola, AI, Olaposi, TO, Adejuwon, OO, Akarakiri, JB (2018).** *New product development process: The case of selected technical and vocational colleges in Nigeria.* (African Journal of Science, Technology,

Innovation and Development) DOI: [10.1080/20421338.2017.1381458](https://doi.org/10.1080/20421338.2017.1381458). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID: 85041364745; List: H,U; Location: Africa; Nigeria.

BOOK **Oyelaran-Oyeyinka, B (2004)**. *Networking technical change and industrialization: The case of small and medium firms in Nigeria*. URL: https://www.researchgate.net/profile/Banji_Oyelaran-Oyeyinka/publication/237525721_Change_and_Industrialization_The_Case_of_Small_and_Medium_Firms_in_Nigeria/links/5602418e08aeb0ce881b4eb/Change-and-Industrialization-The-Case-of-Small-and-Medium-Firms-in-Nigeria.pdf. Ref: UTI-F03A87FD-C9CD-3E92-A8BC-743E6B07DA2D; List: H; Location: East Africa; Nigeria.

P

JOUR **Paice, JA, Ferrell, B, Coyle, N, Coyne, P, Smith, T (2010)**. *Living and dying in East Africa: Implementing the end-of-life nursing education consortium curriculum in Tanzania*. (Clinical Journal of Oncology Nursing) DOI: [10.1188/10.CJON.161-166](https://doi.org/10.1188/10.CJON.161-166). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:77955290922; List: H; Location: East Africa; Tanzania.

JOUR **Palé, B (2018)**. *Évaluation de l'implantation de l'approche par compétences dans la formation professionnelle en Afrique sub-saharienne cas de la Côte d'Ivoire*. URL: <https://jointbankfundlibrary.on.worldcat.org/oclc/1045363616>. Ref: LOCAL-jolis:1045363616; List: H,U; Location: Africa; Ivory Coast.

JOUR **Papier, J (2017)**. *A comparative study of TVET in 5 African Countries with a specific focus on TVET Teacher Education*. Ref: UA-8BA0ABA3-860C-4453-9B11-07B7EAF7BAB7; List: H,U; Location: Africa.

CHAP **Papier, J, Hartmann, MD, Ogwo, BA, Ezekoye, BN, Gessler, M (2017)**. *Fundamentals... Session 1 – Vocational Education and Training: basics for teaching and research in Vocational Education and Training at universities*. URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/52708>. Ref: UTI-75F0B903-A467-39F2-AD8D-D426C9A01054; List: H,U; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Ghana, Tanzania, Cameroon.

JOUR **Parent, F, Baulana, R, Kahombo, G, Coppieters, Y, Garant, M, De Ketele, JM (2011)**. *A Comprehensive Competence-Based Approach in Curriculum Development: Experiences from African and European Contexts*. (Health education journal) DOI: [10.1177/0017896910376229](https://doi.org/10.1177/0017896910376229). Ref: DOI-10.1177/0017896910376229; List: H; Location: Africa; Senegal, Rwanda.

JOUR **Parent, F, Lemenu, D, Lejeune, C, Komba, D, Baulana, R, Kahombo, G, Coppieters, Y (2006)**. *Referral of nursing competencies in the Democratic Republic of Congo within the framework of strengthening human resources for health*. (Sante Publique) Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:33750124988; List: H; Location: Africa; Democratic Republic of the Congo.

CHAP **Park, MG (2009)**. *Global trends and their implications for sustainable human resource development through TVET*. (in: Work, Learning and Sustainable Development) URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-8194-1_1.pdf. Ref: UTI-1B15A534-3E82-35F2-BA0A-669815BAC2AC; List: H,U; Location: Africa; South Africa.

JOUR **Pasura, R (2018)**. *International education and migration nexus: experiences and outcomes of international students in private vocational education and training providers in Melbourne, Australia*. (International Journal of Training Research) DOI: [10.1080/14480220.2017.1416656](https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1416656); URL: <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1416656>; Ref: DOI-10.1080/14480220.2017.1416656; List: H,U.

JOUR **Pena-Fernandez, A, Choi, EML, Chova, LG, Martinez, AL, Torres, IC (2016)**. *Novel Methods of Teaching Evidence-Based Medicine and Public Health: Experience from the Field During the Ebola Outbreak*. (ICERI2016: 9TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION) Ref: LOCAL-WOS:000417330204060; List: H; Location: West Africa; Sierra Leone, Guinea, Liberia.

JOUR **Peterson, C, Hargis, J, Nesbit, C (2013)**. *Malawi's Physiotherapists: Implications for Clinical Faculty Development in Resource-Limited Regions of the World*. (Journal of Physical Therapy Education) Ref: LOCAL-PQ-1421279950; List: H; Location: Africa; South Africa, Malawi.

THES **Piper, B (2009)**. *Student-centered pedagogy's causal mechanisms: An explanatory mixed methods analysis of the impact of in-service teacher professional development in Ethiopia*. Ref: LOCAL-PQ-304890391; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Ethiopia.

RPR **Pires Ferreira, ACD (2015)**. *Que cabo-verdiano para o século XXI? Perspetivas a partir de manuais escolares*. URL: <http://www.unicv.edu.cv/component/spsimpleportfolio/item/40-atas-do-ii-coloquio-cabo>

-verdiano-de-educacao-cedu-2015. Ref: LOCAL-http://www.unicv.edu.cv/component/spsimpleportfolio/item/40-atas-do-ii-coloquio-cabo-verdiano-de-educacao-cedu-2015_NONUNIQUE_3; List: H; Location: Africa; Cape Verde.

JOUR Pongo, NA, Effah, B, Osei-Owusu, B (2014). *The Impact of TVET on Ghana's Socio-Economic Development: A Case Study of ICCES TVET Skills Training in Two Regions of Ghana*. (American International Journal of Contemporary Research) URL: https://www.researchgate.net/profile/Bernard_Effah/publication/261146524_The_Impact_of_TVET_on_Ghana's_Socio-Economic_Development_A_Case_Study_of_ICCES_TVET_Skills_Training_in_Two_Regions_of_Ghana/links/00b495335790e9baf5000000.pdf. Ref: UTI-9E621596-0265-3D22-B861-388E2D68C9B9; List: H,U; Location: West Africa; Ghana.

JOUR Prager, S, Gupta, P, Chilambwe, J, Vwalika, B, Neukom, J, Siamwanza, N, Eber, M, Blumenthal, PD (2012). *Feasibility of training Zambian nurse-midwives to perform postplacental and postpartum insertions of intrauterine devices*. (International Journal of Gynecology & Obstetrics) DOI: 10.1016/j.ijgo.2012.01.013; URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0020729212000902>. Ref: LOCAL-DOI:10.1016/j.ijgo.2012.01.013; List: H,U; Location: Africa; Zambia.

JOUR Priti, J (2002). *IT industry in Botswana: challenges and opportunities*. (Malaysian Journal of Library & Information Science) URL: <https://adminconference.um.edu.my/index.php/MJLIS/article/view/6799>. Ref: UTI-07CEDC82-6193-30D1-B42B-BCB3A84E4096; List: H; Location: Africa; Botswana.

JOUR Puchalski Ritchie, LM, Monique van Lettow,, Barnsley, J, Chan, AK, Schull, MJ, Martiniuk, ALC, Makwakwa, A, Zwarenstein, M (2016). *Lay Health Workers experience of a tailored knowledge translation intervention to improve job skills and knowledge: a qualitative study in Zomba district Malawi*. (BMC medical education) DOI: 10.1186/s12909-016-0580-x. Ref: DOI-10.1186/s12909-016-0580-x; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Malawi.

Q

JOUR Quadros, DV, MISANGO, S (2017). *Effects of training on organizational performance: a study of AGGRE-KO international Nairobi, Kenya*. (International Journal of Social Science and Economic Research) URL: http://ijsser.org/uploads/ijsser_02__272.pdf. Ref: UTI-A27775EE-8A5C-374C-BFC1-7BD2A2FA1091; List: H; Location: Sub-Saharan Africa, West Africa; Kenya.

R

BOOK Raby, RL, Valeau, EJ (2009). *Community college models: Globalization and higher education reform*. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-9477-4.pdf>. Ref: UTI-6340F20C-EE7A-3B4E-A12A-EFC0E03D6994; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; South Africa, Senegal.

CHAP Reditloaneng, WN (2015). *A case study on training and leadership: Implications for lifelong learning and poverty reduction in Africa*, in: *Cases on Leadership in Adult Education*. (in: Cases on Leadership in Adult Education) URL: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/133779>. Ref: DOI-10.4018/978-1-4666-8589-5.ch006; List: H; Location: Africa; Nigeria, Malawi, Botswana, Lesotho.

JOUR Rahyuda, AG, Soltani, E, Syed, J (2018). *Preventing a relapse or setting goals? Elucidating the impact of post-training transfer interventions on training transfer performance*. (International Journal of Training Research) DOI: 10.1080/14480220.2017.1411287; URL: <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1411287>. Ref: DOI-10.1080/14480220.2017.1411287; List: H,U.

JOUR Raju, J (2003). *The 'core' in library and/or information science education and training*. (Education for Information) URL: <https://content.iospress.com/articles/education-for-information/efi00768>. Ref: UTI-88C65B11-29A0-3DA0-84E0-49DAE1C6CD12; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; South Africa.

JOUR Ravhudzulo, A (2003). *"Nobody is listening": the attitudes of teachers towards professional development by distance*. (Progressio) URL: <https://journals.co.za/content/progress/25/1/EJC88760>. Ref: UTI-10B09992-66C8-3C34-8502-2F386FCE43E4; List: H; Location: Africa; South Africa.

JOUR Razzouk, R, Razdan, A, Adhikari, AP (2015). *The impact of educators' training in photovoltaic solar energy in developing countries*. (ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings) Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:84941997093; List: H; Location: Africa; Kenya.

RPT Reis, E (2014). *Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de uma competência comunicativa bilingue*. URL: http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUnicv/atas_cedu_13_nas_pegadas_das

[_reformas_educativas.pdf](#). **Ref:** LOCAL-http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/atas_cedu_13_nas_pegadas_das_reformas_educativas.pdf_NONUNIQUE_8; **List:** H; **Location:** Africa; Cape Verde.

JOUR **Rena, R, Kahsu, B (2005).** *Labour Market Needs And Development Of Technical And vocational Education In Eritrea.* (Manpower Journal) URL: <https://mpira.ub.uni-muenchen.de/10393/>. **Ref:** UTI-D7B931A1-3106-3024-A91C-DDDCA25EA5B1; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Eritrea.

JOUR **Richardson, AM (2009).** *Crossing the Chasm – Introducing Flexible Learning into the Botswana Technical Education Programme: From Policy to Action.* (The International Review of Research in Open and Distributed Learning) DOI: [10.19173/irrodl.v10i4.700](https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i4.700); URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/700>. **Ref:** DOI-10.19173/irrodl.v10i4.700; **List:** H.

CONF **Richardson, AM (2012).** *Flexible and blended learning in TVET.* URL: <http://www.unesco.org/education/TVET2012/special-sessions/Al-Mead-Richardson.pdf>. **Ref:** UA-6F601016-CD6C-4D35-8154-0FD75A802221; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa, Nigeria.

JOUR **Ridde, V (2008).** *“The problem of the worst-off is dealt with after all other issues”: The equity and health policy implementation gap in Burkina Faso.* (Social Science & Medicine) DOI: [10.1016/j.socscimed.2007.10.026](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.10.026); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027795360700559X>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.socscimed.2007.10.026; **List:** H; **Location:** West Africa; Burkina Faso.

JOUR **Ridge, LJ, Klar, RT, Stimpfel, AW, Squires, A (2018).** *The meaning of “capacity building” for the nurse workforce in sub-Saharan Africa: An integrative review.* (International Journal of Nursing Studies) DOI: [10.1016/j.ijnurstu.2018.04.019](https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.04.019). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85049988925; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Uganda, Rwanda.

RPRT **Rivera, WM (2006).** *Transforming post-secondary agricultural education and training by design: Solutions for sub-Saharan Africa.* URL: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEIA/Resources/Post_Secondary_Ag_Ed_Final.pdf. **Ref:** UTI-033FB69B-DACC-31B3-9456-131C2FD0A8F0; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Mozambique.

JOUR **Rivera, WM (2008).** *Three (Post-Secondary Agricultural Education and Training) Challenges and the Concept of “Workforce Education Systems”* (Journal of agricultural education and extension) **Ref:** LOCAL-PQ-61962525; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.

JOUR **Roberts, J (2005).** *Vocational Education and Training in Southern Africa. Chapter 8.* **Ref:** UA-F77A1E28-6FF5-493C-9CAB-B17C522562CD; **List:** H; **Location:** eSwatini.

THES **Robertson, CA, Du Plessis, CA (2015).** *Leadership development for technical and vocational education and training college leaders in South Africa: A post-graduate curriculum framework.* URL: <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/96966>. **Ref:** UTI-CACA454E-39E3-3CEB-BAB8-A2EFFDF58548; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.

RPRT **Rodriguez Startz, M (2012).** *Capacity Building in Selected Technology Fields – Mozambique, Uganda and Reform of Vocational Training 1. Capacity Building in Selected Technology Fields – Mozambique, Uganda (ID 83060) 2. Reform of Vocational Training Systems in Countries of Eastern and Southern Africa: Capacity Building for key organisations and key bodies in Uganda and Mozambique (ID 83071) – Final Programme Evaluation.* URL: <https://jointbankfundlibrary.on.worldcat.org/oclc/950716623>. **Ref:** LOCAL-jolis:950716623; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Uganda, Mozambique.

JOUR **Roka, ZG, Githuku, J, Obonyo, M, Boru, W, Galgalo, T, Amwayi, S, Kioko, J, Njoroge, D, Ransom, JA (2017).** *Strengthening health systems in Africa: A case study of the Kenya field epidemiology training program for local frontline health workers.* (Public Health Reviews) DOI: [10.1186/s40985-017-0070-7](https://doi.org/10.1186/s40985-017-0070-7). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85049393875; **List:** H,U; **Location:** Africa; Kenya.

CHAP **Roland Linzatti, (2013).** *African Development Bank. A Review and Assessment of Technical and Vocational Skills Development Policies and Practices in Africa (review)* (in: 2012: The Year of Global Reports on TVET, Skills & Jobs Consensus or Diversity?) URL: <http://www.norrag.org/fileadmin/Full%20Versions/NN48.pdf>. **Ref:** UA-42935005-4670-4310-9C30-AE6FF17E061B; **List:** H,U.

JOUR **Rominski, S, Bell, SA, Yeboah, D, Sarna, K, Hartney, H, Oteng, R (2011).** *Skills and educational needs of accident and emergency nurses in Ghana: An initial needs analysis.* (African Journal of Emergency Medicine) DOI: [10.1016/j.afjem.2011.08.004](https://doi.org/10.1016/j.afjem.2011.08.004); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211419X11000784>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.afjem.2011.08.004; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana.

RPRT Romiszowski, A (2015). *Baseline Study for Distance Technical and Professional Education in Mozambique.* URL: <http://oasis.col.org/handle/11599/1775>. **Ref:** UTI-8855753C-6F0B-3076-8226-E4525B4BC997; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Mozambique.

JOUR Rouleau, D, Fournier, P, Philibert, A, Mbengue, B, Dumont, A (2012). *The effects of midwives' job satisfaction on burnout, intention to quit and turnover: a longitudinal study in Senegal.* (Human Resources For Health) DOI: [10.1186/1478-4491-10-9](https://doi.org/10.1186/1478-4491-10-9). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:84862167446; **List:** H; **Location:** West Africa; Senegal.

THES RUBIO, JOSAUROLIOVAZQUEZ (2012). *As tecnologias de informação e comunicação na educação continuada: uma análise do projeto FODEPAL/UFV para os países africanos lusófonos.* (Master's Thesis) URL: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/4166>. **Ref:** UA-47E1F4D5-3CB5-4A9D-9ED9-3D674CFCEB94; **List:** H,U.

JOUR Rule, ARL, Rule, ARL, Rule, ARL, Rule, ARL, Maina, E, Cheruiyot, D, Mueri, P, Simmons, JM, Simmons, JM, Kamath-Rayne, BD, Kamath-Rayne, BD (2017). *Using quality improvement to decrease birth asphyxia rates after 'Helping Babies Breathe' training in Kenya.* (Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics) DOI: [10.1111/apa.13940](https://doi.org/10.1111/apa.13940). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85023766881; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Kenya.

RPRT Ryan, S (2015). *"If I can be a helper, one day I be a boss"—A case study of informal apprenticeship in Lusaka.* URL: http://www.academia.edu/download/43816756/A_study_on_informal_apprenticeship_in_Lusaka_4.3.15.pdf. **Ref:** UTI-F067D7A2-D085-3AC4-8D94-9D91F1D0B40E; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa, West Africa; Zambia.

S

RPRT Sabarwal, S (2013). *Tanzania Skills for Competitiveness in the Small and Medium Enterprise Sector.* URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/679961468341629374/pdf/895310WP0Skill00Box385285B00PUBLIC0.pdf>. **Ref:** UTI-889C6C84-D487-33F3-BEC8-8E22799566EB; **List:** H; **Location:** East Africa; Tanzania.

JOUR Safford, K, Cooper, D, Wolfenden, F, Chitsulo, J (2013). *"Give courage to the ladies": Expansive apprenticeship for women in rural Malawi.* (Journal of Vocational Education & Training) DOI: [10.1080/13636820.2012.755213](https://doi.org/10.1080/13636820.2012.755213); URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820.2012.755213>. **Ref:** DOI-10.1080/13636820.2012.755213; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Malawi.

JOUR Salami, B, Dada, FO, Adelakun, FE (2016). *Human Resources for Health Challenges in Nigeria and Nurse Migration.* (Policy, Politics, and Nursing Practice) DOI: [10.1177/1527154416656942](https://doi.org/10.1177/1527154416656942). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:84988674634; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Nigeria.

JOUR Salami, CGE (2011). *Entrepreneurship and Youth Unemployment in Nigeria: The Missing Link.* (Global Journal of Management and Business) URL: <http://journalofbusiness.org/index.php/GJMBR/article/view/493>. **Ref:** UTI-F7573A6A-2471-32FD-A1B9-36550C28F295; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Nigeria.

JOUR Salawu, A (2009). *The growth and development of African media studies: perspectives from Nigeria.* (Journal of African Media Studies) URL: <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/jams/2009/00000001/00000001/art00007>. **Ref:** UTI-3C19355D-A875-3E70-9EA9-3369B6C20B58; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Nigeria.

JOUR Sambo, W (2016). *Factors affecting youth entrepreneurship development within Kibera, Kenya: The perspective of entrepreneurship education.* (Problems and Perspectives in Management) **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:84974727877; **List:** H,U; **Location:** Africa; Kenya.

JOUR Samkange, W (2013). *Training Teachers at a Distance: Perceptions and Challenges of Open and Distance Learning (odl) in Teacher Education the Zimbabwean Experience.* (TURKISH ONLINE JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION) **Ref:** LOCAL-WOS:000439561500017; **List:** H,U; **Location:** Africa; Zimbabwe.

JOUR Sandhaas, B (2008). *THE INTEGRATED WOMEN'S EMPOWERING PROGRAMME (IWE) AS AN EXAMPLE FOR ESTABLISHING BASIC STRUCTURES OF A NATIONWIDE ADULT EDUCATION SYSTEM IN A POOR COUNTRY.* (Convergence) **Ref:** LOCAL-PQ-204608125; **List:** H; **Location:** Africa, East Africa; Ethiopia.

RPRT Sandhaas, B (2009). *Portrait adult education Ethiopia.* URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33983451.pdf>. **Ref:** UTI-F584CB4C-338C-3866-B7E6-371B53F37EF3; **List:** H,U; **Location:** Africa, East Africa; Ethiopia.

JOUR Sandirasegarane, S, Sutermaster, S, Gill, A (2016). *Context-driven entrepreneurial education in vocational schools.* (International Journal for Research in Vocational Education and Training) URL: <https://www.econstor.eu/handle/10419/146395>. **Ref:** UTI-6523C122-626F-32CC-BBA9-3C29CB9DC668; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; South Africa, Uganda, Mozambique, Kenya, Guinea, Botswana.

BOOK Sanga, C, Churi, AJ, Tumbo, S (2007). *Status, Opportunities, Potential and Challenges of Technology-Mediated Open and Distance Education (Tech-MODE) for Agricultural Education and Improved ...* URL: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/250/TechMODE_report_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=125. **Ref:** UTI-540DF7B0-B961-3CFC-872D-AFE7E15BC040; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa, East Africa; Tanzania.

JOUR Sanga, C, Mlozi, M, Haug, R, Tumbo, S (2016). *Mobile learning bridging the gap in agricultural extension service delivery: Experiences from Sokoine University of Agriculture, Tanzania.* (International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology) URL: <http://41.73.194.142:8080/xmlui/handle/123456789/1184>. **Ref:** UTI-58288E2E-A7C1-3BBC-8FF2-B93729779CF7; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Tanzania.

JOUR Sarfo, FK (2016). *Psychological Framework for Quality Technical and Vocational Education and Training in the Twenty-First Century.* (Learning, Design, and Technology) URL: https://link.springer.com/10.1007/978-3-319-17727-4_65-1. **Ref:** UTI-61077B51-DB52-3D8E-A2D1-A8D7C4EFFC99; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Ghana.

JOUR Saud, MS, Shu, B, Yasin, MAM (2011). *Effective integration of information and communication technologies (ICTs) in technical and vocational education and training (TVET) toward knowledge management ...* (African Journal of Business Management) URL: <http://www.academicjournals.org/journal/AJBM/article-abstract/11F54F315018>. **Ref:** UTI-AFAB05B4-BFD7-3894-BC00-E85602D62FDF; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.

CHAP Savadogo, B, Walther, R (2013). *Linking recognition practices and national qualifications frameworks: international benchmarking of experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation (RVA) of non-formal and informal learning; 2013.* (in: Linking recognition practices and national qualifications frameworks) URL: <http://educ-prosperidad.com/assets/linking-recognition.pdf#page=43>. **Ref:** UTI-80BE9FB3-1440-3BFF-B4E6-3DD0C8362C48; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa, Central Africa; South Africa, Ghana, Mauritius, Burkina Faso, Gam, Nam.

JOUR Sawadogo, WJE (2017). *Professionalization of VET teachers and Curriculum Development in VET System: Results of Survey, Practice and Challenges in Burkina Faso, Senegal and Germany.* **Ref:** UA-82956088-CF18-4BD1-B8CF-DCF32E77EFD6; **List:** H; **Location:** Senegal, Burkina Faso.

JOUR Scanga, LH, Deen, MKY, Smith, SR, Wright, K (2018). *Zoom Around the World: Using Videoconferencing Technology for International Trainings.* (JOURNAL OF EXTENSION) **Ref:** LOCAL-WOS:000444432600012; **List:** H,U; **Location:** Africa; Burundi.

JOUR Schaap, H, Baartman, L, Bruijn, E (2012). *Students' Learning Processes during School-Based Learning and Workplace Learning in Vocational Education: A Review.* (Vocations and Learning) DOI: [10.1007/s12186-011-9069-2](https://doi.org/10.1007/s12186-011-9069-2); URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-011-9069-2>. **Ref:** DOI-10.1007/s12186-011-9069-2; **List:** H,U.

BOOK Schmidt, Thomas, Pfaffenberger, Kay, Liebing, Stefan (2017). *Praxishandbuch Wirtschaft in Afrika.* **Ref:** UA-6D30BD6D-931F-4AF9-A4BE-C0C6725EEE0E; **List:** H.

JOUR Scholte, P, Scholte, P, Scholte, P, De Groot, WT, Mayna, Z, Talla, (2005). *Protected area managers' perceptions of community conservation training in West and Central Africa.* (Environmental Conservation) DOI: [10.1017/S0376892905002523](https://doi.org/10.1017/S0376892905002523). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:33646866948; **List:** H; **Location:** Africa, Central Africa; Cameroon.

BOOK Scholtz, B, Kapeso, M (2014). *Acceptance and Success Factors for M-Learning of ERP Systems Curricula.* **Ref:** LOCAL-PQ-1720060120; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

CHAP Schraven, B (2013). *Youths Between Urbanization and Poverty: Livelihood Opportunities and Challenges of Informal Apprenticeships in Ghana.* (in: Apprenticeship in a Globalised World: Premises, Promises and Pitfalls) URL: https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=QVgJAqC1L68C&oi=fnd&pg=PA141&dq=apprenticeships+Africa&ots=rvZppzSnv_&sig=xDMg0_uWfsBPZ4qelyMARNV4PwE. **Ref:** UTI-B6E167EF-33EC-3EF1-8816-0FA2465D4DB5; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana.

- JOUR Schrode, NF (2017).** *The "three branch model" of Further Education of in-company Vocational Educators: Linking in-company Learning Projects, external training in Further Education and University Learning.* **Ref:** UA-84A52B85-8DBB-4CAB-985A-C1A192C6DB20; **List:** H,U.
- RPRT Seddon, T (2009).** *The Journal of Vocational Education and Training.* URL: https://jvetconferences.com/wp-content/uploads/2015/01/abstracts_20090703.pdf. **Ref:** UTI-BB68A83D-A63B-34E0-B236-3F6B333899D7; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.
- THES Sedillo, R (2014).** *A pilot study of palliative care provider self-competence, ethical concerns and priorities for education and training in Kenya.* URL: <http://search.proquest.com/openview/d3c7eb13a91ba1dc2fc6c0c98da5d2c0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. **Ref:** UTI-8428F6DF-AB50-3346-A5DF-354EB65CD76D; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Kenya.
- RPRT Sender, J, Oya, C, Cramer, C (2005).** *Unequal prospects: disparities in the quantity and quality of labour supply in sub-Saharan Africa.* URL: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/12885/ASC-075287668-240-01.pdf?sequence=2>. **Ref:** UTI-4005EF5B-DAEB-3352-9EDF-AC7AFCCE9E12; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa, Ghana, Uganda.
- JOUR Severina, PN (2018).** *Resource allocation for teaching entrepreneurship in Africa: Challenges and implications in Kenya.* (Entrepreneurship Education: Opportunities, Challenges and Future Directions) **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85048449795; **List:** H; **Location:** Africa; Kenya.
- THES Seward, JJ (2008).** *Teaching response prompting strategies to special education teachers in Tanzania.* URL: <http://hdl.handle.net/2142/80067>. **Ref:** LOCAL-PQ-304606477; **List:** H,U; **Location:** Africa; Tanzania.
- BOOK Shalyefu, RK (2012).** *Youth and adult learning and education in Namibia.* URL: https://www.researchgate.net/profile/Rakel_Shalyefu/publication/309606832_Youth_and_Adult_Learning_and_Education_in_Namibia/links/5819541f08ae1f34d24ac614/Youth-and-Adult-Learning-and-Education-in-Namibia.pdf. **Ref:** UTI-3D60FBEE-2CEF-3F8B-AB8A-750CD5929FC4; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Namibia.
- RPRT Shaorshadze, I, Krishnan, P (2013).** *Technical and Vocational Education and Training in Ethiopia: Paper for the International Growth Centre – Ethiopia Country Programme.* URL: <https://www.theigc.org/wp-content/uploads/2014/09/Krishnan-Shaorshadze-2013-Working-Paper.pdf>. **Ref:** UA-DAE66E1A-E5C7-4189-9FE9-078CE34C2C35; **List:** H,U.
- JOUR Sharehu, A, Achor, E (2014).** *Empowering Individuals to Empower the Nation Nigeria: Implications for Technical and Vocational Education and Training, Entrepreneurship Education and ...* (National Association for Science, Humanities & Education Research Journal) URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2578866. **Ref:** UTI-2357B1D0-D32A-370F-8022-A6179B22A0AB; **List:** H,U; **Location:** Africa; Nigeria.
- JOUR Sharma, A, Upneja, A (2005).** *Factors influencing financial performance of small hotels in Tanzania.* (International Journal of Contemporary Hospitality Management) URL: <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdf/10.1108/09596110510612149>. **Ref:** UTI-94275F2E-527B-324C-98C9-1BD4AF1D3ACA; **List:** H; **Location:** East Africa; Tanzania.
- JOUR Shayo, E, Mwase, C, Kissaka, M (2017).** *Barriers towards the adoption of a practical training management system at the University of Dar es Salaam.* (2017 IST-Africa Week Conference, IST-Africa 2017) DOI: 10.23919/ISTAFRICA.2017.8101975. **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85043262287; **List:** H; **Location:** Africa; Tanzania.
- CHAP Sheppard, C, Ntenga, L (2014).** *Funding of the South African Further Education and Training sector for an equitable sharing of national revenue.* (in: 2014/2015 Technical Report: Submission for the Division of Revenue) URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.640.5197&rep=rep1&type=pdf>. **Ref:** UTI-21388C4C-AAB1-3289-A767-5A2F652ED131; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.
- BOOK Shi, A, Chen, M, Hoebink, P (2017).** *Assistance and knowledge transfer in East Africa from the perspective of ...* URL: https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=3DwLDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA231&dq=apprenticeships+%22East+Africa%22+ICT&ots=no_jm-o6kY&sig=DmpxqJsbkndAltR6VG09VE8juSI. **Ref:** UTI-008B29F2-E171-33B3-AB2B-E9B06D9AC78C; **List:** H; **Location:** East Africa; Tanzania.
- CHAP Shi, X, Chen, M, Hoebink, P (2017).** *The effectiveness of Chinese technical assistance and knowledge transfer in East Africa from the perspective of medium-of-instruction.* (in: China-Africa Relations: Building Images through Cultural Co-operation, Media) URL: <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=4DwLDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT308&dq=apprenticeships+%22East+Africa%22+ICT&ots=KZabOQ4>

6W2&sig=XsbqLPg_r-exPlucftrsK6c_9YA. **Ref:** UTI-0475FEFE-196B-38DF-9AFA-0BE2435FC285; **List:** H; **Location:** East Africa; Tanzania.

JOUR Shidi, H, Terna, R (2013). *The significance of electronic resources and digital library theories for skills development of library staff in Nigeria.* (Library Philosophy and Practice – Electronic Journal) URL: http://search.proquest.com/openview/9e238e136b128f08823084218e78c271/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54903&casa_token=Kuun1XpOVw4AAAAA:8uGgiByFfquh8BJrhjFEBDzO8StNWYlpMXiFu9uroM4rJDTbfb6xsaR56j3DSdvUZtN9zQT3. **Ref:** UTI-F1CF96A5-1333-324B-AF64-F9EF799999F9; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa, Nigeria.

JOUR Shindi, A (2017). *Establishment of a VET-system with focus on Further Education – Presentation of ideas on the motivation and establishment of a Further Education system, especially in universities in Sub-Saharan Africa.* **Ref:** UA-67F644AB-F6A3-435E-B209-9C76AE2F5F67; **List:** H,U; **Location:** Africa.

JOUR Shiohata, M, Pryor, J (2008). *Literacy and vocational learning: a process of becoming.* (Compare) DOI: [10.1080/03057920701419967](https://doi.org/10.1080/03057920701419967). **Ref:** DOI-10.1080/03057920701419967; **List:** H; **Location:** West Africa; Senegal.

GEN Shiohira, K, Keevy, J, Gibbs, C (2018). *From eMpela to Project DROID: A review of two ICT4E initiatives in South Africa.* URL: <https://www.jet.org.za/resources/from-empela-to-project-droid/@download/file/JET%20MLW%20Report%2006.pdf>. **Ref:** UTI-5FEB2093-0095-34C8-82E2-2DE2EF1DACC2; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.

BOOK Siaciwena, R (2000). *Case Studies of Non-Formal Education by Distance and Open Learning.* URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464235.pdf>. **Ref:** LOCAL-eric:ED464235; **List:** H; **Location:** Africa; Ghana, Zambia, Uganda, Kenya, Tanzania.

THES Sibiya, NE (2014). *Work integrated learning experiences of primary health care post basic nursing students in clinical settings.* URL: <http://openscholar.dut.ac.za/handle/10321/1052>. **Ref:** UTI-8FD06E75-B7B6-317B-8393-5EB40187A5AC; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

JOUR Silva, DB (2012). *As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste.* (Carta Internacional) URL: <https://cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/62>. **Ref:** UA-78A38164-9F09-48B2-A5D2-F352BBEF5075; **List:** H.

JOUR Silva, MA, Dmingos, MFN, Bizarria, FPA, Almeida, YA, Gomes, MLS (2014). *Educação à distância em países lusófonos: o caso do Brasil, de Moçambique e de Cabo Verde.* (Revista de Educação, Ciência e Cultura) URL: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/download/1457/1122>. **Ref:** UA-C9BC70DD-787E-431E-A1F9-6484E18C5C69; **List:** H.

JOUR Simiyu, J, Waita, S, Musembi, R, Ogacho, A, Aduda, B (2014). *Promotion of PV Uptake and Sector Growth in Kenya through Value Added Training in PV Sizing, Installation and Maintenance.* (Energy Procedia) DOI: [10.1016/j.egypro.2014.10.290](https://doi.org/10.1016/j.egypro.2014.10.290); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876610214016579>. **Ref:** LOCAL-DOI:10.1016/j.egypro.2014.10.290; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa, East Africa; Kenya.

THES Simiyu, MN (2017). *Factors Influencing Readiness to Adopt Open and Distance Learning in Kenya Medical Training College, Lodwar Campus ...* URL: <http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/101267/Mary%20Simiyu%20final%20project.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. **Ref:** UTI-66A75774-F040-3CEA-8F32-70350E8922B5; **List:** H; **Location:** Africa, East Africa, Central Africa; Kenya.

RPRT Singh, M (2008). *Creating Flexible and Inclusive Learning Paths in Post-Primary Education and Training in Africa: NQFs and Recognition of non-formal and informal learning The Key to Lifelong Learning.* URL: http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Africa/en/paper_UIL_recognition_2008_EN.pdf. **Ref:** UTI-3B9477C7-41A4-3403-A4CE-4CA8A0832B84; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Ghana, Namibia.

JOUR Singh, M (2015). *RVA's Role in Education, Working Life and Society.* (Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning) URL: https://link.springer.com/10.1007/978-3-319-15278-3_4. **Ref:** UTI-46048F44-BAC6-3358-9275-7366F843C811; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

CHAP Singo, BDO (2017). *Further Education for Technical and Vocational Education and Training Teachers at Pedagogical University, Maputo.* (in: Vocational education and training in Sub-Saharan Africa: current situation and development) **Ref:** UA-16C41663-3510-43B4-B906-50FCFE2955B0; **List:** H.

- JOUR Singo, F (2001).** *Gestaltungs- und Einsatzkonzeption multimedialer (interaktiver) Lehr- und Lernumgebungen für den Einsatz im Bildungswesen Mosambiks-prototypische Lösung für ...* URL: http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/cache.off?tx_slubopus4frontend%5Bid%5D=1022057564750-4153. Ref: UTI-23870FE1-BA88-34B2-A4C3-6FDDC5DB91B5; List: H,U; Location: Africa; Mozambique.
- JOUR Smith, BP, Lowe, T, Hunt-Hurst, P, Okech, D, Blalock, E, Dery, A (2013).** *The Lifeline Program: A Case Study of Workforce Education Combating Poverty for Females in Ghana.* (International Education) Ref: LOCAL-PQ-1467994353; List: H,U; Location: West Africa; Ghana.
- JOUR Smith, CJ (2010).** *'Distance learning' or 'learning at a distance'? Case study of an education initiative to deliver an in-service bachelors degree in Zambia.* (Innovations in Education and Teaching International) URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703291003718950>. Ref: UTI-2A96907C-0816-3D4C-ABDF-CB5C18345D43; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Zambia.
- JOUR Sofoluwe, AO, Shokunbi, MO, Raimi, ... , L (2013).** *Entrepreneurship education as a strategy for boosting human capital development and employability in Nigeria: Issues, prospects, challenges and solutions.* (Journal of Business Administration and Education) URL: <http://www.infinitypress.info/index.php/jbae/article/view/98>. Ref: UTI-5499E38C-909B-3742-B5A6-C8C55CD74398; List: H; Location: Africa, East Africa; South Africa, Nigeria.
- THES Solomon, GH (2016).** *Towards competence-based technical-vocational education and training in Ethiopia.* URL: <https://library.wur.nl/WebQuery/wurpubs/fulltext/388252>. Ref: UTI-B4EC9A55-21E3-3ABF-A2A5-4358C079B56E; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Ethiopia.
- JOUR Sonnenberg, K (2012).** *Traditional apprenticeship in Ghana and Senegal: Skills development for youth for the informal sector.* (Journal of International Cooperation in Education) URL: <http://home.hiroshima-u.ac.jp/~cice/wp-content/uploads/publications/15-2/15-2-06.pdf>. Ref: UTI-978B1D15-8E3A-3469-87B8-9303B871F310; List: H,U; Location: Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; Ghana, Senegal.
- RPRT Southern African Development Community Secretariat, (2010).** *Final Record of the Meeting of Ministers Responsible for Education and Training 18-19 March 2010 Kinshasa, Democratic ...* URL: <http://dqaf.uis.unesco.org/images/7/77/Final-Record-SADC-Ministers-Education-Kinshasa-March-2010.pdf>. Ref: UTI-81FFDCFE-D565-34C9-B474-6057CA4D0EC0; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Tanzania.
- JOUR Spencer, JP, Wyngaard, J, Ivala, E (2016).** *Is there a role for technology in hospitality studies at an independent South African hotel school?* (African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure) URL: http://www.ajhtl.com/uploads/7/1/6/3/7163688/2016_article_2__vol_5__2_.pdf. Ref: UTI-535B3B58-FA47-33A8-8754-EF167B07981C; List: H; Location: West Africa; South Africa.
- RPRT Stamm, A (2001).** *Eine globale IKT-Kompetenzoffensive zur Überwindung der digitalen Kluft zwischen Nord und Süd.* (Analysen und Stellungnahmen) URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-194331>. Ref: UTI-D0066C22-33A4-3B1C-8403-35EA21597AB1; List: H,U; Location: Africa; South Africa.
- RPRT STEP, (2018).** *Situational analysis on the status of sexual and reproductive health of students and gender-based violence in technical and vocational colleges in Malawi.* (STEP Research Series) URL: www.stepmw.com. Ref: UA-F896675C-44B2-408E-B1A2-3BCD30C13471; List: H,U.
- JOUR Subban, M, Vyas-Doorgapersad, S (2014).** *Public Administration Training and Development in Africa: The Case of the Republic of South Africa.* (JOURNAL OF PUBLIC AFFAIRS EDUCATION) Ref: LOCAL-WOS:000410029600006; List: H,U; Location: Africa; South Africa.
- JOUR Summers, R, Haavik, C, Summers, B, Moola, F, Lowes, M, Enslin, G (2001).** *Pharmaceutical education in the South African multicultural society.* (AMERICAN JOURNAL OF PHARMACEUTICAL EDUCATION) Ref: LOCAL-WOS:000169839300007; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR Swahn, MH, Buchongo, P, Kasirye, R (2018).** *Risky behaviors of youth living in the slums of Kampala: a closer examination of youth participating in vocational training programs.* (Vulnerable Children and Youth Studies) DOI: [10.1080/17450128.2018.1489168](https://doi.org/10.1080/17450128.2018.1489168). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85049586667; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Uganda.
- JOUR Swart, J, Pretorius, J (2018).** *Reinforcing the attitudes of aspiring young African entrepreneurs towards entrepreneurship by using appreciative inquiry.* (Journal of Entrepreneurship Education) Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85051579515; List: H; Location: Africa; South Africa.
- RPRT Swartland, JR (2008).** *A study of entrepreneurship education in Botswana and the significance of institutional preparation.* URL: <http://www.adeanet.org/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for>

%20presentation/06.%20Session%206/Parallel%20session%206C/Final%20PDF%20documents/Session%206C%20Doc%202%20Botswana%20ENG.pdf. Ref: UTI-7EB58199-446F-31CF-9A59-6C6E150B2840; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Botswana.

T

JOUR Taekman, JM, Taekman, JM, Taekman, JM, Foureman, MF, Bulamba, F, Steele, M, Comstock, E, Kintu, A, Mauritz, A, Mauritz, A, Olufolabi, A, Olufolabi, A (2017). *A novel multiplayer screen-based simulation experience for African learners improved confidence in management of postpartum hemorrhage.* (Frontiers in Public Health) DOI: [10.3389/fpubh.2017.00248](https://doi.org/10.3389/fpubh.2017.00248). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85045125757; List: H; Location: Africa; Uganda.

JOUR Tamene, EH (2017). *TVET-University Nexus: Room for Synergy.* Ref: UA-8B35C9DD-0542-42EE-8357-A9D4D9CDD4E5; List: H.

JOUR Tang, X (2010). *Bulldozer or locomotive? The impact of Chinese enterprises on the local employment in Angola and the DRC.* (Journal of Asian and African Studies) URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0021909610364777>. Ref: UTI-40AFC537-FA82-3E81-A569-8FEB4108658A; List: H; Location: Africa; South Africa, Angola, Democratic Republic of the Congo.

JOUR Tapela, NM, Tapela, NM, Peluso, MJ, Peluso, MJ, Kohler, RE, Setlhako, II, Botebele, K, Gabegwe, K, Nkele, I, Narasimhamurthy, M, Mmalane, M, Grover, S, Barak, T, Barak, T, Shulman, LN, Lockman, S, Lockman, S, Lockman, S, Dryden-Peterson, S, Dryden-Peterson, S, Dryden-Peterson, S (2018). *A step toward timely referral and early diagnosis of cancer: Implementation and impact on knowledge of a primary care-based training program in Botswana.* (Frontiers in Oncology) DOI: [10.3389/fonc.2018.00187](https://doi.org/10.3389/fonc.2018.00187). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85047661385; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Botswana.

THES Tawiah, A (2009). *The Role of Mentoring in the Educational Attainment and Career Development of Women Presidents in Colleges of Education in Ghana.* Ref: LOCAL-PQ-860369452; List: H,U; Location: West Africa; Ghana.

JOUR Taylor, S, Govender, CM (2017). *Increasing employability by implementing a Work-Integrated Learning partnership model in South Africa – A student perspective.* (Africa Education Review) DOI: [10.1080/18146627.2016.1224585](https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224585). Ref: DOI-10.1080/18146627.2016.1224585; List: H; Location: Africa; South Africa.

JOUR Temu, AB, Okali, D, Bishaw, B (2006). *Forestry education, training and professional development in Africa.* (International Forestry Review) DOI: [10.1505/1for.8.1.118](https://doi.org/10.1505/1for.8.1.118); URL: <https://www.ingentaconnect.com/content/cfa/ifr/2006/00000008/00000001/art00015>. Ref: UTI-D1F646A6-A3E9-35A3-929D-D912300C6CA5; List: H,U; Location: Africa, Central Africa; Togo, Niger, Democratic Republic of the Congo.

THES Terblanche, TEP (2017). *Technical and vocational education and training (TVET) colleges in South Africa: a framework for leading curriculum change.* URL: <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/102864>. Ref: UTI-5D931F19-4F47-3492-BB0C-58E17C2A8E33; List: H; Location: Africa; South Africa.

JOUR Tesh, D, Musiyarira, H, Dzinomwa, G, Mischo, H (2014). *Interventions for ensuring sustainability of the minerals education programmes at the Polytechnic of Namibia.* (Journal of the Southern African Institute of Mining and Metallurgy) URL: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2225-62532014001200016. Ref: UTI-0EEA1D70-113B-3136-9050-CE7327DE64E5; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; South Africa, Namibia.

RPRT Thompson, S, Ferrao, J (2012). *The challenges faced by Portuguese-speaking universities in Africa.* URL: <https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=otpomart>. Ref: UTI-030E9C21-CD94-3A48-9613-41B08393FFE9; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa, East Africa; Kenya.

CONF Tiony, AK, Ferej, A, Kitainge, K (2016). *Factors Influencing The Adoption Of Flexible Teaching Approaches In Technical Training Institutions In Kenya.* URL: <http://oasis.col.org/handle/11599/2620>. Ref: UTI-D5D7137D-35E0-379D-9969-32BF8A55F6CD; List: H,U; Location: Africa; Kenya.

JOUR Toonen, HM (2009). *Adapting to an innovation: Solar cooking in the urban households of Ouagadougou (Burkina Faso)* (Physics and Chemistry of the Earth, Parts A/B/C) DOI: [10.1016/j.pce.2008.03.006](https://doi.org/10.1016/j.pce.2008.03.006); URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1474706508000648>. Ref: LOCAL-DOI:10.1016/j.pce.2008.03.006; List: H; Location: Africa, Sub-Saharan Africa; Burkina Faso.

RPRT Touray, E, Sillah, A, Jallow, O, Faye, Y (2011). *Investigating the Feasibility of Incorporating TVET (including Life Skills) in the Madrasah Curriculum*. URL: <http://www.rocure.org/grants/2010/grants2010gm1.pdf>. **Ref:** UTI-A8419062-4644-35B5-B1D1-74C36431F690; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa, Central Africa; Gambia, Mauritania.

RPRT Tripney, J, Hombrados, J, Newman, M, Hovish, K, Brown, C, Steinka-Fry, K, Wilkey, E (2013). *Technical and vocational education and training (TVET) interventions to improve employability and employment of youth people in low- and middle-income countries: a systematic review*. URL: <https://campbellcollaboration.org/library/technical-vocational-education-training-interventions.html>. **Ref:** UA-A07ED353-8BC6-429F-9A8C-71AD64BB3466; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Kenya.

JOUR Tripney, J, Newman, M, Hovish, K, Brown, C, Brown, C, Steinka-Fry, KT, Wilkey, E (2012). *Protocol: Post-basic Technical and Vocational Education and Training (TVET) Interventions to Improve Employability and Employment of TVET Graduates in Low- and Middle-income Countries*. **Ref:** LOCAL-PQ-1773958549; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Kenya.

JOUR Tukamushaba, EK, Xiao, H (2012). *Hospitality and Tourism Education in Uganda: An Integrative Analysis of Students' Motivations and Industry Perceptions*. (JOURNAL OF TEACHING IN TRAVEL & TOURISM) DOI: 10.1080/15313220.2012.729457. **Ref:** LOCAL-WOS:000414842200002; **List:** H,U; **Location:** Africa; Uganda.

CONF Twigger, AJ (2002). *The Future of Workforce Development—A Global Perspective*. **Ref:** LOCAL-PQ-62222601; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa, Mauritius.

U

JOUR Udofia, AE, Ekpo, AB, Nsa, EO, Akpan, EO (2012). *Instructional variables and students' acquisition of employable skills in vocational education in Nigerian technical colleges*. (Mediterranean Journal of Social Sciences) URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.652.6722&rep=rep1&type=pdf>. **Ref:** UTI-211DC5AD-8C11-309E-9794-962A445AB9E3; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Nigeria.

JOUR Uduma, O, Galligan, M, Mollel, H, Masanja, H, Bradley, S, McAuliffe, E (2017). *The impact of a human resource management intervention on the capacity of supervisors to support and supervise their staff at health facility level*. (Human Resources for Health) DOI: 10.1186/s12960-017-0225-0. **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85028516140; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Tanzania.

BOOK Uimonen, P (2013). *Digital drama: Teaching and learning art and media in Tanzania*. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781136333545>. **Ref:** UTI-E1D8D4D8-641E-3D04-83F2-29E5C892F49C; **List:** H; **Location:** East Africa, eastern Africa; Tanzania.

RPRT UNESCO, (2018). *Report of the Southern Africa Regional Workshop on Work-based Learning*. **Ref:** UA-F2995AA5-6107-4844-947D-1B83B3717878; **List:** H,U.

RPRT UNESCO-UNEVOC, (2013). *Advancing TVET for Youth Employability and Sustainable Development*. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED560489>. **Ref:** UTI-94949B9F-A83A-36C0-ABDE-BD590C8D4D7D; **List:** H,U; **Location:** Africa, Central Africa; South Africa.

JOUR Ushimaru, K (2012). *Sustainable green energy production from agricultural and poultry operations-A renewable energy project for community empowerment and vocational training in remote villages in South Africa*. (Proceedings – 2012 IEEE Global Humanitarian Technology Conference, GHTC 2012) DOI: 10.1109/GHTC.2012.80. **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:84873114957; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.

JOUR Uwaifo, VO (2010). *Technical Education and its Challenges in Nigeria in the 21st Century*. (International NGO Journal) URL: <http://www.academicjournals.org/journal/INGOJ/article-abstract/4A4C4E640455>. **Ref:** UTI-FD686171-90F7-3D29-AFBE-218C2F8A4C2E; **List:** H; **Location:** Africa; Nigeria.

V

JOUR van den Boom, D (2000). *Der Bildungssektor der Republik Kenia am Anfang des neuen Jahrhunderts*. (Africa Spectrum) URL: <https://www.jstor.org/stable/40174860>. **Ref:** UTI-61667DC4-C265-3D97-A56A-7531913A68D4; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Kenya.

JOUR Van der Merwe, RP, Potgieter, TE (2002). *Assessment in the workplace: a competency-based approach*. (SA Journal of Industrial Psychology) URL: <https://journals.co.za/content/psyc/28/1/EJC88888>. **Ref:** UTI-CD7E98F5-2A57-3B7B-8828-46522432937B; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

JOUR Van der Walddt, G (2016). *Towards an E-Governance competency framework for public service managers: the South African experiment.* (African Journal of Public Affairs) URL: <https://utam.ac.ug/docs/research/publications/journals/Towards%20an%20E-Governance%20competency%20framework%20for%20public%20service%20managers.pdf>. **Ref:** UTI-77CA8687-F069-3471-9D0B-0EE12B8C4A32; **List:** H; **Location:** West Africa; South Africa, Ghana, Nigeria, Cape Verde.

CHAP van Halsema, W (2017). *Competence and TVET Innovation in Sub-Saharan Africa: The Case of Rwanda.* (in: Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education) URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_23. **Ref:** LOCAL-WOS:000398946600027; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Rwanda.

RPRT Vandenbosch, T (2006). *Post-primary agricultural education and training in sub-Saharan Africa: Adapting supply to changing demand.* URL: http://www.academia.edu/download/6744911/post-primary_aet_africa.pdf. **Ref:** UTI-210B7715-D26E-3228-BAFF-711C280804E6; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Ghana, Uganda, Burkina Faso, Benin, Ethiopia.

THES Veloso, JRP, Rodrigues, MMA (2016). *Sistemas internacionais de aprendizagem profissional: uma análise comparativa em alguns países desenvolvidos e emergentes.* URL: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/18>. **Ref:** UA-8CEE8B19-C8D4-4BA7-B737-0B8161501D80; **List:** H,U; **Location:** Angola.

CHAP Vieira, A (2015). *Os Desafios Das Reformas Na Formação De Professores Na África Subsariana.* **Ref:** UA-9A8F019A-DD8D-4A77-84E0-EBEF62C49B6E; **List:** H,U.

JOUR Visser, M, Kruss, G (2009). *Learnerships and Skills Development in South Africa: A Shift to Prioritise the Young Unemployed.* (Journal of Vocational Education and Training) **Ref:** LOCAL-PQ-61835789; **List:** H; **Location:** Africa; South Africa.

W

BOOK Wakahiu, JM (2011). *Evaluation of the Effectiveness of an Initiative to Develop Leadership among Women in Africa: A Case Study.* **Ref:** LOCAL-PQ-869739419; **List:** H; **Location:** Africa, West Africa, East Africa; Ghana, Nigeria, Uganda, Kenya, Tanzania.

JOUR Wakkee, I, Hoestenbergh, K, Mwasalwiba, E (2018). *Capability, social capital and opportunity-driven graduate entrepreneurship in Tanzania.* (Journal of Small Business and Enterprise Development) DOI: 10.1108/JSBED-02-2017-0053. **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:85033554773; **List:** H; **Location:** Africa; Tanzania.

BOOK Walker, K, Hofstetter, S (2016). *A Study of Agricultural Technical and Vocational Education and Training (ATVET) in Developing Countries.* URL: https://www.shareweb.ch/site/Agriculture-and-Food-Security/Focusareas/Documents/ras_capex_ATVET_Study_2016.pdf. **Ref:** UTI-C40DA23C-C8AB-3F06-846F-82552BC9D12E; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; Benin, Ethiopia.

JOUR Wall, T, Hindley, A (2018). *Work-based and vocational education as catalysts for sustainable development?* (Higher Education, Skills and Work-Based Learning) DOI: 10.1108/HESWBL-08-2018-103. **Ref:** DOI-10.1108/HESWBL-08-2018-103; **List:** H,U; **Location:** Africa; South Africa.

BOOK Wallaert, H (2008). *Apprenticeship Strategies Among Dii Potters from Cameroon, West Africa.* URL: https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=JJbQz_eZe64C&oi=fnd&pg=PA178&dq=apprenticeships+%22West+Africa%22+OER&ots=JXWQv06kJy&sig=Bvmz-c7KBkIK1Hh75X981KvQXj4. **Ref:** UTI-DE-D53AE8-353A-34B7-99B4-D80F6538A849; **List:** H,U; **Location:** West Africa; Cameroon.

RPRT Walther, R (2006). *Document de Travail – La formation en secteur informel: Note de problématique.* **Ref:** UA-1CC457B1-6C43-439F-9578-AA4EE8291244; **List:** H,U.

JOUR Walther, R (2008). *Nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest: Vers une meilleure insertion professionnelle des jeunes.* **Ref:** UA-D80EF7C6-0A6D-4926-A89C-2D541CE9C3E4; **List:** H,U.

BOOK Walther, R (2008). *Towards a renewal of apprenticeship in West Africa.* URL: http://www.eib.org/attachments/general/events/luxembourg_18112008_apprentissage_en.pdf. **Ref:** UTI-1CB4E4E6-AE1B-3392-8E7E-6D8811C1A90E; **List:** H,U; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa, East Africa, Central Africa; South Africa, Senegal, Mali, Benin, Ethiopia, Angola, Cameroon.

JOUR Wambugu, PW (2018). *Massive Open Online Courses (MOOCs) for Professional Teacher and Teacher Educator Development: A Case of TESSA MOOC in Kenya.* (Universal Journal of Educational Research) **Ref:** LOCAL-PQ-2101406554; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; Kenya.

- JOUR Wao, H, Onyango, R, Kisio, E, Njatha, M, Onyango, NO (2017).** *Strengthening capacity for monitoring and evaluation through short course training in Kenya.* (African Evaluation Journal) DOI: [10.4102/aej.v5i1.192](https://doi.org/10.4102/aej.v5i1.192). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85034782089; List: H; Location: Africa; Kenya.
- THES Waswa, GM (2013).** *Information and Communication Technology (ICT) Access for Training and Employment Opportunities by Kenyan Youth.* URL: <https://su-plus.strathmore.edu/handle/11071/2051>. Ref: UTI-8496C4E8-8B21-3567-8A0B-D22CEB4A6499; List: H,U; Location: Africa; Kenya.
- RPRT Watters, K (2008).** *Non-formal education and training opportunities for youth living in the rural areas of South Africa.* URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.580.6399&rep=rep1&type=pdf>. Ref: UTI-5F93DB9D-908D-31E2-862E-5EBFC740C575; List: H; Location: Africa; South Africa, Mozambique.
- JOUR Weiss, DN (2016).** *Assessing Online Courses in Health Education: Training a 21st Century Health Workforce.* (Handbook of Research on Advancing Health Education through Technology) DOI: [10.4018/978-1-4666-9494-1.ch020](https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9494-1.ch020); URL: <https://www.igi-global.com/chapter/assessing-online-courses-in-health-education/137973>. Ref: DOI-10.4018/978-1-4666-9494-1.ch020; List: H.
- JOUR Welch, T (2008).** *Reaching teachers? Curriculum challenges for distance teacher education in South Africa.* (Africa Education Review) URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/18146620802450017>. Ref: UTI-1ABD8762-7AF9-3249-9A0F-78691A952901; List: H; Location: Africa; South Africa.
- JOUR Wellard, K, Rafanomezana, J, Nyirenda, M, Okotel, M, Subbey, V (2013).** *A Review of Community Extension Approaches to Innovation for Improved Livelihoods in Ghana, Uganda and Malawi.* (The Journal of Agricultural Education and Extension) DOI: [10.1080/1389224X.2012.714712](https://doi.org/10.1080/1389224X.2012.714712). Ref: DOI-10.1080/1389224X.2012.714712; List: H,U; Location: Africa; Ghana, Uganda, Malawi.
- RPRT Wildschut, A, Ngazimbi, X (2012).** *Understanding Changing Artisanal Occupational Milieus and Identities.* URL: http://www.lmip.org.za/sites/default/files/documentfiles/29%20Wildschut_Artisans_0.pdf. Ref: UTI-0D369647-E212-3205-B2C3-7432702DAC3D; List: H; Location: Africa; South Africa.
- JOUR Winberg, C, Pallitt, N (2016).** *"I am trying to practice good teaching": Reconceptualizing eportfolios for professional development in vocational higher education.* (British Journal of Educational Technology) URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12440>. Ref: UTI-6FD7B9FC-0213-39AB-A184-5C746B4DC08B; List: H; Location: Africa; South Africa.
- JOUR Wodi, SW (2012).** *Global economic crisis: A challenge to the entrepreneurship development of technical vocational education and training in oil and gas sector of the Nigerian ...* (International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences) URL: <http://www.hrmars.com/admin/pics/679.pdf>. Ref: UTI-621EF8ED-FC0B-37B7-8B86-05C15BA2D5E4; List: H,U; Location: Africa; Nigeria, Niger.
- JOUR Wohlfahrt, MU (2018).** *Primary Teacher Education in Rural Cameroon: Can Informal Learning Compensate for the Deficiencies in Formal Training?* (Africa Education Review) DOI: [10.1080/18146627.2016.1224586](https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224586). Ref: DOI-10.1080/18146627.2016.1224586; List: H,U; Location: Africa; Cameroon.
- CHAP Wolf, S (2017).** *Past meets Present—the history of the German Vocational education and training model as a reflection frame to the prospect of the Egyptian model.* (in: Social Dimension and Participation in Vocational Education and Training) URL: https://www.researchgate.net/profile/Franz_Kaiser2/publication/320083654_Social_Dimensions_and_Participation_in_Vocational_Education_Proceedings_of_the_2nd_Crossing_boundaries_in_VET_Conference_Rostock_2017/links/59cd09dd0f7e9b6e1478fc17/Social-Dimensions-and-Participation-in-Vocational-Education-Proceedings-of-the-2nd-Crossing-boundaries-in-VET-Conference-Rostock-2017.pdf#page=96. Ref: UTI-8CD011A0-7E4F-31F6-AFA0-5EF7BF25AB80; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; Rwanda.
- JOUR Wolf, S (2018).** *Impacts of Pre-Service Training and Coaching on Kindergarten Quality and Student Learning Outcomes in Ghana.* (Studies in Educational Evaluation) DOI: [10.1016/j.stueduc.2018.05.001](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.001). Ref: LOCAL-SCOPUS_ID:85047056279; List: H,U; Location: Sub-Saharan Africa; Ghana.
- JOUR Wolhuter, CC (2011).** *Community Colleges in South Africa? Assessment of potential from comparative international perspectives.* (South African Journal of Higher Education) URL: <https://journals.co.za/content/high/25/6/EJC37729>. Ref: UTI-DE80F447-6E61-3B3F-BCFF-09B117403F3E; List: H; Location: Sub-Saharan Africa; South Africa.
- JOUR Wolhuter, CC, Van der Walt, JL, Potgieter, FJ (2015).** *The case for an adapted community college model for South Africa to address the problem of NEETS.* (Progressio) URL: <https://journals.co.za/content>

[/progress/37/2/EJC180404](#). **Ref:** UTI-ED907241-7CCC-3F76-86D1-24D67902DCDC; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.

JOUR Wonder, M, Tenson, M (2017). *The Informal Apprenticeship Miracle: A Case for Mbare-Magaba Informal Industry, Zimbabwe.* (Eastern Africa Social Science Research Review) URL: <https://muse.jhu.edu/article/669259/summary>. **Ref:** UTI-32679D53-3861-317B-BC71-1EB68167E576; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Zimbabwe.

JOUR Woods, DL (2015). *Improving neonatal care in district and community health facilities in South Africa.* (Paediatrics and International Child Health) DOI: [10.1179/2046905515Y.0000000031](https://doi.org/10.1179/2046905515Y.0000000031). **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:84943552514; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.

JOUR Woolman, DC (2001). *Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: A comparative study of four African countries.* (International Education Journal) URL: <https://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v2n5/v2n5.pdf#page=31>. **Ref:** UTI-C96F7C2D-6D5A-3FA5-A62B-8EB14305CB5B; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, East Africa; Kenya.

BOOK World Health Organization, (2016). *Working for health and growth: investing in the health workforce.* URL: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/250047/97892415?sequence=1>. **Ref:** UTI-8FE8C-3DE-8860-355F-8881-74E1DA9D2C4B; **List:** H; **Location:** West Africa; South Africa.

RPRT Woyo, E (2013). *Challenges facing technical and vocational education and training institutions in producing competent graduates in Zimbabwe.* URL: <http://researchdatabase.ac.zw/id/eprint/4241>. **Ref:** UTI-D9F82EE1-85CE-3175-8D8D-AA9B1CE79351; **List:** H,U; **Location:** Sub-Saharan Africa; Zimbabwe.

RPRT Wurdak, A (2012). *Transforming TVET: from idea to action.* **Ref:** UA-B4D539E3-55D3-4AEC-9FC3-726AB-27BA774; **List:** H,U.

Y

RPRT Yakubu, NA (2003). *Implementing the UNESCO/ILO Recommendations concerning Technical and Vocational Education and Training.* URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.112.8780&rep=rep1&type=pdf>. **Ref:** UTI-C836DCD8-042B-3BA3-A254-4B39A8282A8A; **List:** H,U; **Location:** Africa, West Africa; Nigeria, Mali.

RPRT Yangben, PN, Seniwoliba, JA (2014). *Career challenges in construction craft training in technical vocational education and training in Ghana.* URL: <http://udspace.uds.edu.gh/handle/123456789/340>. **Ref:** UTI-BB8248E6-3B00-36D8-B42C-02FDB191916A; **List:** H,U; **Location:** East Africa; Ghana, Kenya.

JOUR Yasak, Z, Alias, M (2015). *ICT Integrations in TVET: Is it up to Expectations?* (Procedia – Social and Behavioral Sciences) DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.08.120](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.120); URL: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042815047680>. **Ref:** DOI-10.1016/j.sbspro.2015.08.120; **List:** H,U.

JOUR Yonemura, A (2012). *Implications of the community college model in Ethiopia.* (Community Colleges Worldwide: Investigating the Global Phenomenon (International Perspectives on Education and Society) DOI: [10.1108/S1479-3679\(2012\)0000017012](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2012)0000017012); URL: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/S1479-3679%282012%290000017012>. **Ref:** DOI-10.1108/S1479-3679(2012)0000017012; **List:** H; **Location:** Africa; Ethiopia.

JOUR Youngman, F (2003). *Policy Development for Lifelong Learning in Botswana (Part 2 Articles and Conference Papers)* (Lifelong education and libraries) URL: <https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/43662/3/KJ00004256724.pdf>. **Ref:** UTI-8DBAFA0A-6859-3208-88A1-A3F09E082C9B; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; Botswana.

Z

JOUR Zacarias, DA, Williams, AT, Newton, A (2013). *Avaliação da Capacidade de Carga Turística e Gestão de Praias em Moçambique: Estudo de Caso da Praia do Tofo1.* (Revista de Gestão Costeira Integrada) URL: http://www.academia.edu/download/30631461/Manuscrito_Zacarias_GAM_2011.pdf. **Ref:** UTI-35E77BD8-35E2-317A-A339-8590A97CC47C; **List:** H; **Location:** Africa; Mozambique.

RPRT Zideman, A (2003). *Financing Vocational Training in Sub-Saharan Africa.* (Africa Region Human Development Series) URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480687.pdf>. **Ref:** LOCAL-eric:ED480687; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa; South Africa, Mauritius, Zambia, Kenya, Tanzania, Zimbabwe.

JOUR Zimmermann, KF, Biavaschi, C (2013). *Youth unemployment and vocational training.* (Foundations and Trends® in Microeconomics) URL: <http://www.nowpublishers.com/article/Details/MIC-058>. **Ref:** UTI-69646CE9-94A2-3A6D-91FE-F0AB39D62C53; **List:** H; **Location:** Africa, Sub-Saharan Africa, West Africa; South Africa.

JOUR Zongo, M, Capochichi, J, Gandaho, P, Takpara, I, Coppieters, Y (2009). *Effective management of the hospital facilities in Benin.* (Medecine Tropicale) **Ref:** LOCAL-SCOPUS_ID:68049085542; **List:** H; **Location:** Africa; Benin.

JOUR Zuma, T, Wight, D, Rochat, T (2016). *The role of traditional health practitioners in Rural KwaZulu-Natal, South Africa: generic or mode specific?* (BMC Complementary and Alternative Medicine) URL: <https://bmccomplementalternmed.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12906-016-1293-8>. **Ref:** UTI-899452D3-1969-36BB-84E9-62BD78621F14; **List:** H; **Location:** Sub-Saharan Africa; South Africa.