

Forcher-Mayr, Matthias

Mehr Employability oder mehr Freiheit? Berufliches Lernen aus der Perspektive des Capability Ansatzes

Transfer Forschung - Schule 7 (2021) 7, S. 39-53



Quellenangabe/ Reference:

Forcher-Mayr, Matthias: Mehr Employability oder mehr Freiheit? Berufliches Lernen aus der Perspektive des Capability Ansatzes - In: Transfer Forschung - Schule 7 (2021) 7, S. 39-53 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280049 - DOI: 10.25656/01:28004

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280049>

<https://doi.org/10.25656/01:28004>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Matthias Forcher-Mayr

Mehr Employability oder mehr Freiheit? Berufliches Lernen aus der Perspektive des Capability Ansatzes.

More employability or more freedom? A capability approach to VET.

Zusammenfassung

In der internationalen Berufsbildung dominiert eine Humankapital-Perspektive. Der Beitrag diskutiert den Capability-Ansatz (CA) als alternative Leitperspektive und Analyserahmen für soziale Gerechtigkeit im Kontext beruflichen Lernens. Anstelle der Fokussierung auf arbeitsmarktrelevante Kompetenzen stellt der CA die Erhöhung von Verwirklichungschancen ins Zentrum der Betrachtung. Der Beitrag betrachtet den CA als Erweiterung des Humankapital-Ansatzes und diskutiert dessen Umsetzung am Beispiel eines Berufsbildungszentrums im Kontext der südafrikanischen Berufsbildungsreform. Er zeigt auf, dass die Anwendung des CA über Länder des Südens hinausreicht und von globaler Bedeutung ist.

Abstract

A human capital approach to 'development' is dominant in VET. This paper discusses the capability approach (CA) as an analytical framework for social justice and alternative approach to VET. The CA reaches beyond a perspective of providing competences in view of the labour market and focuses on human capabilities. The practical implementation of the CA is discussed using the example of a skills centre in the context of the South African TVET reform. It is highlighted that the CA is of global relevance in VET.

1 Einführung

Der Beitrag erschließt berufliches Lernen aus der Perspektive des Globalen Südens. Berufsbildung war ab den 1960er Jahren ein Schwerpunkt internationaler Zusammenarbeit im Bildungssektor. Nachdem sich in den 1980er und 90er Jahren der Fokus auf Grundbildung verschoben hatte, ist es in der vergangenen Dekade wieder zu einem verstärkten Interesse an beruflichem Lernen gekommen. Dies spiegelt sich in den Sustainable Development Goals (SDGs) wider. Unter Ziel 4 (Quality Education) verweisen die Targets 4.3. und 4.4. direkt auf berufliches Lernen. Eine Reihe weiterer Targets sind für die Berufsbildung relevant (4.5; 4.6; 4.7; 4a/b/c; 8.3; 8.5; 8.6; 8b; 12.8; 13.3) (McGrath, Alla-Mensah & Langthaler, 2018, S. 6). Das Konzept von ‚Entwicklung‘ reicht hier über ökonomisches Wachstum hinaus und verlangt die Bearbeitung mehrdimensionaler Benachteiligungen in Verschränkung mit ökologischer Nachhaltigkeit. Berufliches Lernen ist aufgefordert, diesem Anspruch zu folgen (McGrath et al., 2019). Die Technical Vocational Education and Training (TVET) Strategie (2016-21) der UNESCO (2016) bezieht sich auf die SDGs und betont die Rolle von Gerechtigkeit, Geschlechtergleichstellung und Nachhaltigkeit.

Diese neue Perspektive auf menschliche Entwicklung bedarf einer theoretischen Weiterentwicklung von Konzepten zu beruflichem Lernen. Der orthodoxe Zugang zu beruflichem Lernen wird zunehmend in Frage gestellt, besonders in Hinblick auf den Globalen Süden (McGrath et al., 2020). Weithin kritisiert wird die dominierende Orientierung am Humankapital-Ansatz, die sich an der Frage wirtschaftlichen Wachstums, der Rentabilität von Investitionen in berufliches Lernen bzw. wirtschaftlichen Vorgaben in Gestalt des formellen Arbeitsmarktes orientiert. Diesem Zugang werden alternative Perspektiven gegenübergestellt, wobei dem Capability-Ansatz (CA), der maßgeblich auf den Arbeiten des Wirtschaftswissenschaftlers und Philosophen Amartya Sen (1999) beruht, besondere Aufmerksamkeit zuteil wird. Der CA reicht über die Perspektive wirtschaftlichen Wachstums hinaus und definiert die Erweiterung von Freiheit als Ziel menschlicher Entwicklung.

Weltweit bestreiten zwei Milliarden Menschen ihren Lebensunterhalt in der informellen Ökonomie und damit außerhalb des formellen Arbeitsmarktes (ILO, 2018). Armut und Arbeitslosigkeit zählen zu den zentralen Problemen. Hieraus ergibt sich die Frage, wie berufliches Lernen dazu beitragen kann, die Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit von Menschen, im Sinne von mehr Freiheit bzw. eines guten Lebens, zu erweitern. Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die Grundzüge der Humankapital-Theorie bzw. der Perspektive des Produktivismus diskutiert, die in der internationalen Berufsbildung dominieren. Dieser wird der CA-Ansatz gegenübergestellt. Vor diesem Hintergrund wird exemplarisch die Diskussion zur Berufsbildungsreform in Südafrika beleuchtet und die praktische Umsetzung des CA-Ansatzes anhand eines Berufsbildungszentrums in einem sozioökonomisch benachteiligten Township (Johannesburg) vorgestellt. Im Ausblick wird auf die universelle Relevanz des CA für die Berufsbildung verwiesen.

2 Berufliches Lernen aus der Perspektive wirtschaftlicher Nachfrage

Anderson (2009) beschreibt die Entwicklung von Berufsbildung vor dem Hintergrund der industriellen Revolution. Während Arbeit in vorindustriellen Gesellschaften eine kleinräumige, in das soziale Zusammenleben integrierte Tätigkeit darstellte, wurde sie im Zuge der

industriellen Revolution von einem Produktionsverständnis erfasst, das sich über Effizienz und Profitorientierung definiert. Die Verbindung zwischen diesem neuen Verständnis von Arbeit und dem darauf bezogenen Lernen wurde mit dem Übergang zur Industriegesellschaft immer enger und erreichte über den Kolonialismus und spätere Geberprogramme auch den Globalen Süden. Die zwei zentralen Annahmen des Produktivismus in Bezug auf die Berufsbildung lauten (Anderson, 2009):

- “Promote economic growth by developing human resources required by industry to increase productivity and profit (training for growth) (...)
- Produce graduates with skills and competences for work in order to increase their economic output and employability (skills for work)” (S. 42).

Der Produktivismus spiegelt sich in den Annahmen der Humankapital-Theorie wider, die maßgeblich auf Arbeiten von Becker (1993) zurückgeht und die vorherrschende Perspektive in der internationalen Berufsbildung darstellt. Gemäß dieser soll Arbeitskräften spezifisches Wissen vermittelt werden, das diese in den Arbeitsprozess einbringen. Hierdurch wird die Integration in den Arbeitsmarkt, Produktivität und wirtschaftliches Wachstum gefördert. Der Humankapital-Theorie kommt in einem globalen, wachstumsorientierten Wirtschaftssystem Relevanz zu, weil sie erklärt, wie und warum allgemeines sowie berufliches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlangen sind, um am Arbeitsmarkt teilzunehmen und Einkommen erzielen zu können. Weiters reicht sie über technische und makroökonomische Betrachtungsweisen hinaus und beleuchtet die zentrale Rolle von arbeitenden Menschen im wirtschaftlichen Entwicklungsprozess (Robeyns, 2006). Handlungsfähigkeit wird als ein Produkt von Wissen, Können und dessen Einsatz verstanden (Sen, 1997). Aus kritischer Perspektive ist diesem Zugang eine „ökonomistische“ und „instrumentalisierende“ Engführung zu konstatieren. Demnach ist Bildung nur relevant, wenn diese zu erhöhter Produktivität führt. Der intrinsische und nicht-ökonomische, d.h. soziale oder kulturelle Wert von Bildung kann nicht erfasst werden (Robeyns, 2006, S. 72-73). Dies führt zu einer Verengung beruflichen Lernens, weil Anteile, die nicht produktivitätsrelevant sind, vernachlässigt werden. Individuelle Interessens-, Bedürfnis- bzw. Lernpfade werden nicht verfolgt. Der Ansatz ist zudem nicht in der Lage, individuelle Benachteiligungen zu identifizieren. Vielmehr suggeriert er, dass Arbeitslosigkeit durch Qualifizierung überwunden werden kann. Strukturelle Ursachen von Arbeitslosigkeit werden nicht abgebildet. Hieraus ergibt sich die Gefahr, dass Arbeitslosigkeit individualisiert wird, d.h. als fehlende Qualifikationen von Arbeitnehmer*innen interpretiert wird. Die enge Definition von Employability baut auf diesem Ansatz auf, indem sie die Frage stellt, welche Kompetenzen Arbeitnehmer*innen aufweisen müssen, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein zu können. Hier ist zu kritisieren, dass eine breite, strukturelle Perspektive, vernachlässigt wird, die das Spektrum individueller, persönlicher und externer Faktoren abbildet (McQuaid & Lindsay, 2005; Guilbert, Bernaud, Gouvernet & Rossier, 2015). Aus einer solchen Perspektive ist Employability nicht ausschließlich die Bringschuld von Arbeitnehmer*innen, sondern setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen, die auch politisch beeinflussbar sind. Hierzu zählen bspw. Qualität und Erreichbarkeit von Ausbildungen, geographische Distanz zum Arbeitsplatz, die Chance auf den Erwerb von Arbeitserfahrung, finanzielles Kapital zur Weiterbildung oder Jobsuche, soziales Kapital, vorhandene Kinderbetreuung oder Möglichkeit zu Teilzeitarbeit, etc.

(McQuaid & Lindsay, 2005). Eine breite Definition nimmt diese Eigenschaften von Employability in den Blick, die über das Individuum hinausreichen.

3 Berufliches Lernen und Verwirklichungschancen

Der Capability Ansatz (CA) integriert die Akkumulierung arbeitsmarktrelevanter Kapitalien in eine breitere Sichtweise. Im Zentrum steht die Frage nach ‚capabilities‘, die als Verwirklichungschancen von Menschen übersetzt werden können. Neben Sen (1999) basiert der CA maßgeblich auf Beiträgen der US-amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum (z.B. 2006). Im Zentrum steht die Definition menschlicher Entwicklung. Der CA fragt nach der Freiheit bzw. der Handlungsfähigkeit von Menschen in Abhängigkeit vom Kontext, in dem sie leben. Er fordert die Abkehr von einem Entwicklungsbegriff, der mit wirtschaftlichem Wachstum gleichgesetzt wird. Stattdessen wird Entwicklung als „the expansion of the ‚capabilities‘ of persons to lead the kind of lives they value – and have reason to value“ definiert (Sen, 1999, S. 18). Freiheit bildet nicht nur das Ziel, sondern auch eine Bedingung menschlicher Entwicklung. Der CA ist keine Theorie sozialer Gerechtigkeit, sondern ein normativer Rahmen für die Analyse von individuellen und kollektiven Lebensbedingungen bzw. sozialer Verhältnisse sowie für die Bestimmung von politischen Handlungsmöglichkeiten (Robeyns, 2005). Hieraus ergibt sich die interdisziplinäre Entwicklung des Ansatzes und ein flexibler und angepasster Umgang mit seinen Komponenten.

Im Folgenden sollen die Begrifflichkeiten des CA am Beispiel beruflichen Lernens näher bestimmt werden (Abb. 1). Die Bestimmung individueller (oder kollektiver) Verwirklichungschancen (capabilities) fragt nach vorhandenen Ressourcen (endowments), welche diese beeinflussen. Die Freiheit, sich für ein berufliches Lernangebot, das den eigenen Interessen entspricht, entscheiden zu können, kann bspw. von der Qualität vorangegangener Schulbildung, erworbenen Abschlüssen, Bildungsniveau und/oder Erstsprachenkompetenz im Haushalt (human), Einkommen, Ersparnissen zur Finanzierung beruflichen Lernens (financial), der Distanz zum nächsten Lernort (location), vorhandenen Lernangeboten/ Zugang zur Ausbildung oder einem Praxisort (political, social) abhängen. Weiters werden individuelle Optionen von sogenannten ‚conversion factors‘ beeinflusst. Hierzu können bspw. physische oder psychische Beeinträchtigungen, politische Förderung/Ablehnung von beruflichem Lernen, wirtschaftliche Nachfrage/Krise, etc. zählen. Die Freiheit, dem eigenen Interesse folgend eine Berufsausbildung zu absolvieren, unterscheidet sich vom ‚functioning‘, der tatsächlich getroffenen Entscheidung. Die Handlungsfähigkeit (agency) bzw. Werte (values) einer Person sind Konzepte, mit denen die tatsächliche Entscheidung für oder gegen berufliches Lernen weiter beschrieben werden kann. So kann die soziale oder kulturelle Bedeutung, die beruflichem Lernen beigemessen wird, oder aktuelle sozioökonomische Verhältnisse, die Entscheidung beeinflussen.

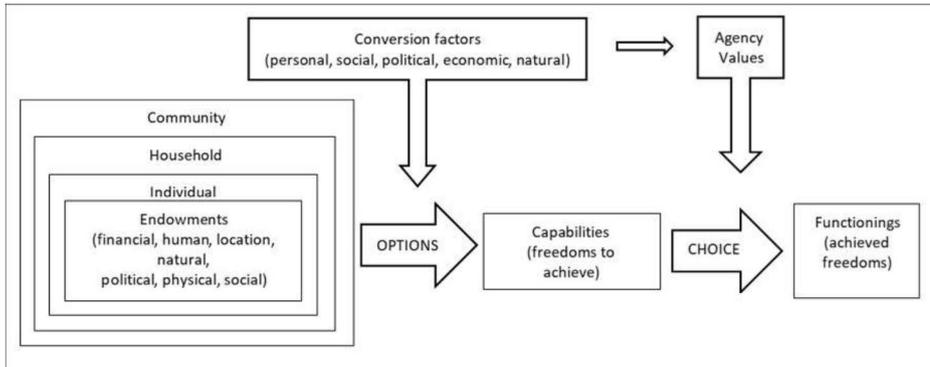


Abb. 1: Schematische Darstellung des Capability Ansatzes (Forcher-Mayr & Mahlknecht, 2019, S. 21).

Für den Bildungsbereich stellt der CA eine Perspektive zur Analyse sozialer Ungerechtigkeit und zur Bestimmung von Maßnahmen für deren Abbau und mehr Freiheit für Lernende dar. Die Betrachtung reicht hierbei von der systemischen und institutionellen bis hin zur individuellen Ebene.

Aus der Perspektive des CA reicht die Bedeutung von Bildung über eine zweckorientierte, ökonomische Rolle hinaus (Drèze & Sen, 2002). Sie wird normativ als eine grundlegende Handlungsoption und als Bedingung für andere Freiheiten verstanden (Sen, 1999; Drèze & Sen, 2002). Robeyns (2006) führt die Typologie von Drèze und Sen (2002) am Beispiel der allgemeinen Bildung aus. Diese wird hier in den Kontext der Berufsbildung übersetzt: So besitzt berufliches Lernen einen ‚intrinsischen‘ Wert, der sich aus den Interessen bzw. der Motivation einer Person heraus erklärt. So erfordert die Arbeit in der Landwirtschaft oder der Bau von Möbeln für den eigenen Gebrauch und aus Leidenschaft ein spezifisches Wissen und Können für diesen Zweck. Die ‚instrumentell persönliche ökonomische Rolle‘ (Robeyns, 2006, S.70) von beruflicher Bildung liegt vor, wenn diese zum Zweck der Teilhabe am Arbeitsmarkt erworben wird. Die ‚instrumentell kollektive ökonomische Rolle‘ ist insofern relevant, als die Entwicklung und Produktion von Waren, Gütern und Dienstleistungen arbeitsteilig organisiert ist. Dies erfordert gut ausgebildete Teilnehmer*innen am Arbeitsmarkt. Darüber hinaus kann argumentiert werden, dass berufliches Lernen eine individuelle oder kollektive ‚nicht-ökonomisch instrumentelle Rolle‘ (Robeyns, 2006, S. 71) einnehmen kann. Auf einer individuellen Ebene ist dies etwa dann erfüllt, wenn berufliches Lernen dazu beiträgt, die eigene Persönlichkeit, die gesellschaftliche Teilnahme oder die Reflexion des eigenen Seins in der Welt zu stärken. Hierzu zählt z.B. die Fähigkeit, Informationen zu sammeln und zu bewerten, Argumente zu strukturieren und zu vertreten, eigene Ziele zu definieren, etc. Auf der kollektiven Ebene trifft dies zu, wenn z.B. vorhandene Ideen und Narrative von einer Gemeinschaft hinterfragt werden und Lernen dazu beiträgt, alternative Entwürfe zu formulieren.

Der CA als Perspektive sozialer Gerechtigkeit im Kontext beruflichen Lernens geht über den Fokus auf Kompetenzen hinaus und beinhaltet Fragen der Verteilung von Ressourcen, der Anerkennung von persönlicher Identität und gleichberechtigter Partizipation (Frazer, 1998; Walker, 2008). Dies öffnet neuen Raum für eine breitere öffentliche Debatte bezüglich der Rahmenbedingungen, Inhalte und Ziele beruflichen Lernens jenseits von ökonomischer Verwertbarkeit (Tikly, 2013). Das Potential von beruflicher Bildung liegt demgemäß darin,

die Freiheit der Lernenden im dreifachen Sinn zu erweitern. So kann Berufsbildung erstens als ‚capability‘ an sich verstanden werden, die zweitens eine Reihe weiterer Verwirklichungschancen bedingen kann. Drittens kann die analytische Perspektive auf soziale Gerechtigkeit genutzt werden, um gesellschaftliche Bedingungen im Unterricht zu erforschen und die Handlungsfähigkeit der Lernenden vor dem Hintergrund des Bildungsziels der Emanzipation zu stärken (Walker, 2012; Forcher-Mayr & Mahlknecht, 2020a). Im Hinblick auf den ersten Punkt ist festzuhalten, dass berufliches Lernen *per se* noch keine Erweiterung von Verwirklichungschancen darstellt (Unterhalter, 2003). Vielmehr können unterschiedliche Faktoren die Freiheiten der Lernenden einschränken (z.B. schlechte Ausbildungsqualität) und müssen daher Aufmerksamkeit erlangen. Der perspektivische Mehrwert des CA im Hinblick auf berufliches Lernen besteht darin, dass er deutlich machen kann, welche Faktoren die Verwirklichungschancen von aktuellen und zukünftigen beruflich Lernenden einschränken und wie diese konstruktiv bearbeitet werden können. Dies impliziert einen partizipativen Zugang und lässt sich in drei Aspekte untergliedern.

(1) Zugang zu beruflichen Lernangeboten

Die Freiheit ein berufliches Lernangebot zu nützen, ist von verschiedenen Faktoren wie bspw. räumlicher Distanz, Sprachkenntnissen, Geschlecht, Finanzierbarkeit, soziokultureller Bewertung, eigener Durchsetzungskraft oder Sicherheit abhängig. Aus der Perspektive des CA ist zu fragen, wer, unter welchen Bedingungen benachteiligt wird, und wie entsprechende Hürden und Ausschlussmechanismen abgebaut werden können.

(2) Angebot beruflicher Lernangebote

Neben Qualität sollte das Ausbildungsspektrum danach streben, eine möglichst große Bandbreite von Interessen, Bedürfnissen, Begabungen und Können zu bedienen. Eine Fokussierung auf Bedürfnisse des Arbeitsmarkts sollte eine aber nicht ausschließliche Orientierung von Lernangeboten sein. Berufsbildung geht nicht zwingend mit Arbeitsmarktintegration und wirtschaftlicher Entwicklung einher, weil strukturelle Probleme nicht durch Bildung gelöst werden können. Vielmehr ist zu fragen, wie Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit von beruflich Lernenden erweitert werden können.

(3) Didaktik beruflichen Lernens

Der Fokus auf Freiheit verlangt nach stärker individualisierten Lernarrangements. Weiters regt der CA das systematische Nachdenken und Bearbeiten von Fragen der Macht und hegemonialen Interessen im Rahmen beruflichen Lernens an. Dies folgt den Forderungen einer kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie (Kaiser & Ketschau, 2019). Im Gegensatz zu einem Paradigma, das kritisches Denken durch die Linse der ökonomischen Verwertbarkeit betrachtet, orientiert sich die pädagogische Umsetzung des CA am Konzept der Emanzipation. Dieses zielt auf das kritische Hinterfragen bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse zur individuellen und kollektiven Erweiterung von Freiheit. Walker (2012, S. 391) beschreibt diesen Zugang als „transformativ“, „teilhabend“ und „dialogisch“. Unter Rückgriff auf Klafki (1996, S. 52) kann ein solches Lernen auf die drei „Grundfähigkeiten“ der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität bezogen werden.

4 Berufliches Lernen in Südafrika

Seit 1994 ist das demokratische Südafrika mit den Herausforderungen der Bildungsgerechtigkeit und chronischen Massenarbeitslosigkeit konfrontiert. Die Folgen der Apartheidpolitik, die intendierte Unterqualifizierung der afrikanischen Bevölkerungsgruppe u.a. zur Sicherung billiger Arbeitskraft, konnte im Transitionsprozess der letzten zweieinhalb Jahrzehnte nicht befriedigend umkehrt werden. Reformen in den Bereichen Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik haben die Verwirklichungschancen der Menschen nicht umfassend erweitert. Südafrika ist heute eines der Länder mit der höchsten Einkommensungleichheit (Bundy, 2018; Seekings, 2019). Das Umverteilungsregime des ‚social wage‘ beinhaltet Transferzahlungen sowie den freien Zugang zu Gesundheits- und Bildungseinrichtungen der Primar- und Sekundarstufe. Es versucht, Benachteiligungen zu verringern. Das Phänomen der Jugendarbeitslosigkeit wird nur ungenügend adressiert. Häufig kann nur die ‚cream‘ der jungen Arbeitslosen von existierenden Maßnahmen profitieren, weil deren Kapazität begrenzt ist und Zugangshürden bestehen (z.B. Schulabschluss, Erreichbarkeit, Finanzierbarkeit) (Forcher-Mayr & Mahlkecht, 2020b). Die Jugendarbeitslosenrate (15-24) liegt bei über 70% (Statistics South Africa, 2021, S. 48). Hauptbetroffen sind Mitglieder der afrikanischen Bevölkerungsgruppe.

Im Rahmen des politischen Anliegens, die Jugendarbeitslosigkeit zu verringern, wird der Berufsbildung eine hohe Bedeutung zugemessen. Dies ist im National Development Plan 2030 (NDP) festgeschrieben (The Presidency, 2012). Berufsbildung wird in Südafrika vorrangig dem ‚post-school sector‘ zugerechnet, der ab der 9. Schulstufe beginnt und unter das Mandat des Berufsbildungsministeriums fällt (Department of Higher Education and Training – DHET). Parallel hierzu arbeitet das Bildungsministerium (Department of Basic Education – DBE) an einer berufsbildenden Komponente innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens. Das dominierende Paradigma der laufenden Reform ist vielfach als produktivistischer Humankapital-Ansatz bestimmt worden (u.a. Ngwacawangu, 2015). Die zentrale Annahme der Reform ist, dass die Qualifizierung junger Menschen für den formellen Arbeitsmarkt, deren Employability, wirtschaftliches Wachstum und den Zuwachs an Arbeitsplätzen fördert. Die Responsivität beruflichen Lernens in Bezug auf die Bedürfnisse des formellen Arbeitsmarktes stellt eine Leitperspektive dar (DHET 2013; Wedekind, 2014). Der empirische Befund macht deutlich, dass die Orientierung der Reform nicht in der Lage war und ist, die doppelte Herausforderung von Armut und Arbeitslosigkeit nachhaltig zu bearbeiten (u.a. Forcher-Mayr & Mahlkecht, 2020b). Der politische Fokus auf wirtschaftliches Wachstum und spezialisierte Arbeitskraft übersieht die ‚capability deprivations‘, von denen die Mehrheit der jungen Menschen sowie deren Herkunftshaushalte und Communities betroffen sind. Eine enge Definition von Employability kann dies nicht abbilden.

4.1 Der Capability-Ansatz am Beispiel eines Skills Centre

Die konkrete Umsetzung beruflichen Lernens aus einer CA Perspektive wird nachfolgend am Beispiel eines Berufsbildungszentrums im Township Katlehong (Johannesburg) erläutert. Das Zentrum bietet arbeitslosen Jugendlichen nach dem Ende der Pflichtschulzeit und Erwachsenen eine niederschwellige Berufsausbildung. Es wird von einer südafrikanischen NGO betrieben. Seit 2015 wird der Aufbau des Zentrums vom österreichischen Bildungsministerium (BMBWF) begleitet (Forcher-Mayr & Mahlkecht, 2016; 2017; ausführlich 2020b).

Townships sind ein räumliches Erbe der Politik der Apartheid. Sie bildeten den gesetzlich vorgeschriebenen Wohnraum für afrikanische Arbeitskräfte an der Peripherie der weißen Produktions- und Wohngebiete. Nach 1994 wurden Townships im Rahmen von Infrastrukturprogrammen aufgewertet. Dennoch blieb mehrheitlich der Charakter sozioökonomisch benachteiligter Räume bestehen. Rund die Hälfte der städtischen Bevölkerung lebt in Townships.

Das Township Katlehong setzt sich aus einer Agglomeration formeller Townships sowie informeller Siedlungen zusammen und bildet eine der größten dieser Siedlungen in Südafrika. Der Raum ist von starker Land-Stadt Migration geprägt. Entsprechend sind Schulen dem jährlichen Zustrom an Schüler*innen nicht gewachsen. Ein einziger lokaler TVET College Campus bietet höherschwelligere Berufsausbildungen an.

Ausgangspunkt der Planung des Berufsbildungszentrums war die Frage, welche Art von beruflichem Lernen im Einzugsgebiet desselben zu einer Erhöhung der Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit unter den Lernenden beitragen kann. In der Sprache des CA wurde dem Ziel der realen Verwirklichungschancen – „the real freedom to choose a vocational training program or curriculum one has reason to value” – gefolgt (Bonvin, 2019, S. 8).

Die durchschnittliche Ausstattung der Lernenden mit ‚endowments‘ spiegelt die sozioökonomische und räumliche Benachteiligung wider. Die Freiheit, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren, die am formellen Arbeitsmarkt nachgefragt wird, ist auf vielfache Weise eingeschränkt. Junge Menschen haben seltener Zugang zu guter Schulbildung, produktiver Lernumgebung, sozialen Unterstützungsstrukturen, Medien, Netzwerken oder Transport. Dies sind Kapitalien, die das Sammeln von Erfahrungen, das Treffen von Ausbildungsentscheidungen oder eine erfolgreiche Stellensuche unterstützen. Der Ausgleich dieser Benachteiligungen durch entsprechende Transferleistungen, Mentor*innen, lokal angesiedelte niederschwellig angelegte Institutionen existiert landesweit nur in Form von Pilotprojekten und erreicht nicht die Masse jener, welche vom Mainstream der Berufsbildungsinstitutionen ausgeschlossen sind.

Parallel dazu wird der informelle Sektor als ein Raum, in dem viele junge Menschen ein Einkommen erwirtschaften, nicht ausreichend von Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik wahrgenommen und unterstützt. Die in einem anderen Township durchgeführte Studie (Forcher-Mayr, 2014) zum Übergang von Schule zu Arbeit im Kontext chronischer Arbeitslosigkeit zeigte ein den Sekundarschulen entstammendes dominantes Narrativ, das Schule und weiterführende Ausbildung als Pfad der Eingliederung in den formellen Arbeitsmarkt darstellte. Problematisch an dieser Erzählung ist die dreifach gegliederte Annahme, dass individuelle Leistung und standardisierter Lernerfolg von jedem/jeder im Township erbracht werden könne, Ausbildungsqualität in den Lerninstitutionen gewährleistet ist und Abschlüsse in öffentlichen Bildungsinstitutionen eine sichere Passage in die formelle Arbeitswelt garantieren. So wird das Phänomen der hohen strukturellen Arbeitslosigkeit sowie die soziale Ungerechtigkeit beim Erlangen von Positionen in Arbeitsmarkt und Gesellschaft ausgeblendet. Institutionen der Allgemein- und Berufsbildung tragen dazu bei, strukturelle Ursachen von Arbeitslosigkeit zu individualisieren. Im Zuge eines massiven ‚cooling out‘ (Goffman, 1952), d.h. die subjektive Verarbeitung der Differenz zwischen institutionellen Versprechen und der erlebten Wirklichkeit, können sich jungen Menschen ihre chronische Arbeitslosigkeit nur so erklären, dass sie ‚zu wenig können‘ bzw. ‚nicht gut genug sind‘ (Forcher-Mayr & Mahlknecht, 2020b). Auch den erfolgreichereren Absolvent*innen bieten sich häufig nur

nachgeordnete Tätigkeiten im formellen Sektor, wie das Befüllen von Einkaufstüten im Lebensmittelhandel oder die Arbeit in einer Fastfoodkette zum gesetzlich vorgeschriebenen Mindestlohn.

Dieser Bestand deckt sich mit einem jüngeren Diskussionsstrang, der sich mit beruflichem Lernen im (süd-) afrikanischen Kontext befasst, und die Frage des beruflichen Lernens für ein ‚gutes Leben‘ („making a life“) zum Gegenstand hat (Baatjes et al., 2018; Balwanz, 2019, S. 1). Ausgangspunkt der Überlegungen ist ein Forschungsprojekt im Auftrag des DHET und die hierin empirisch abgesicherte Erkenntnis, dass viele Menschen in marginalisierten städtischen und ländlichen Regionen berufliches Lernen und formelle Arbeit mit Erfahrungen der Abwertung, fehlender Anerkennung und Entfremdung von ihrem nicht-beruflichen sozialen Leben in Verbindung bringen (Balwanz, 2019). Interviewpartner*innen sprachen vom bewussten Verzicht auf diese Welt und viele demonstrierten ein klares Verständnis der politischen, ökonomischen und sozialen Mechanismen gesellschaftlicher Ungleichheit. In der Abkehr von dominanten, normativen Gesellschaftsvorstellungen manifestierte sich ihr ‚making a life‘:

„Many people we spoke with were busy meeting their basic needs – getting food and water; engaging in informal trade and service activities to generate income; farming; working with, taking care of, and relying on others (family/community); finding creative ways to get electricity or ensure shelter and comfort; and thinking creatively about ways to better their lives.“ (Balwanz, 2019, S. 6)

Unter Anerkennung der Realität von Armut und unzähliger Härten im alltäglichen Leben sucht dieser Ansatz keine Lösung für das Problem struktureller Arbeitslosigkeit. Vielmehr wendet er sich vom Versuch eines Lernens für die Teilnahme an der dominanten, exkludierenden Ordnung ab, und orientiert sich an den realen Beispielen des guten Lebens:

„[...] people who are ‚marginalized‘ are not simply eking out an existence on the margins of society, needing to be ‚empowered‘ or trained to be integrated into the mainstream economy; instead many of the groups we worked with are actively and purposefully creating lives outside of mainstream economic logic and reoriented toward meeting human needs [...]. (Balwanz, 2019, S. 7 unter Rückgriff auf Baatjes, 2014)

In Hinblick auf die Anwendung des CA Ansatzes verweist die gegenständliche Konzeption auf die Notwendigkeit, ‚capabilities‘ und ‚agency‘ nicht per se im Kontext des formellen Arbeitsmarkts sondern in der konkreten Lebensrealität der Lernenden zu denken. Powell und McGrath (2019) kritisieren die Employability-Agenda unter Rückgriff auf Interviews mit 30 TVET College Absolvent*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Townships. Der Fokus auf Employability, verstanden als die individualisierte Verantwortung vom Arbeitsmarkt nachgefragte Kompetenzen zu erlangen, ignoriert die vielfachen ‚capability deprivations‘ junger Menschen in Arbeitslosigkeit. Eine Version beruflicher Bildung, die strukturell blind auf die Integration in den formellen Arbeitsmarkt abzielt, blockiert berufliches Lernen für ein nachhaltiges ‚making a life‘ in der informellen Ökonomie und der eigenen Community. Allais (2012) argumentiert mit Blick auf die südafrikanischen Verhältnisse, dass die Perspektive auf eng definierte und klar abgrenzbare ‚skills‘ mit der Herstellung sozialer und arbeitsrechtlicher Sicherheit sowie sozialer Gerechtigkeit einhergehen müsste.

4.1.1 Umsetzung in die Praxis

Für den Aufbau des Berufsbildungszentrums mündeten diese Herausforderungen in die Frage, mit welchen ‚capability deprivations‘ Kursteilnehmer*innen konfrontiert sind und welche Konzepte, Inhalte und Fertigkeiten ihre Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit erweitern könnten. Entsprechend wurde ein niederschwelliger Zugang gewählt, der nur voraussetzt, dass Teilnehmer*innen vorab ein Verständnis davon entwickelt haben, was sie mit den Lernerfahrungen im Kurs erreichen wollen. Dies ermöglicht die Einschätzung der Vorerfahrung und Erwartungen der Teilnehmer*innen. Kursformate unterschiedlicher Dauer sind an die vier Lernfelder ‚Fashion Design & Sewing‘, ‚Bricklaying‘, ‚Woodwork‘ und ‚ICT‘ (EDV Anwendung) geknüpft. Die Auswahl der Lernfelder ist das Resultat der Nachfrage von potentiellen Kursteilnehmer*innen und dem informellen Markt in der lokalen Community.



Abb. 2: Freiheit zu/ durch ‚Möbel bauen können‘ (Aufnahme: Forcher-Mayr, 2019)

Nachfolgend werden die Formate ‚Bricklaying‘ und ‚Woodwork‘ exemplarisch diskutiert, die in Kooperation mit Fachlehrern*innen der HTL Mödling/ Niederösterreich entwickelt wurden. Die Kursentwicklung folgte dem CA. Sie beinhaltet die Komponenten (1) Kurscurriculum sowie dessen (2) organisatorische und (3) didaktische Umsetzung. Die Kursteilnehmer*innen wurden dialogisch in diesen Prozess eingebunden.

(1) Die Entwicklung des Curriculums war von der Frage geleitet, was Teilnehmer*innen bereits können, was sie lernen wollen und inwieweit dieses Lernen für das eigene Leben re-

levant ist. Dies bedeutet, auf Vorwissen in Englisch und Mathematik Rücksicht zu nehmen, die Motivationen und Wünsche, die mit der Teilnahme verbunden sind, zu erkunden und partizipativ zu prüfen, welche Holz- und Ziegelbauleistungen in der Community nachgefragt werden. Im ersteren Fall bedeutet dies den Bau von Gebrauchsgegenständen aus Altholzbeständen sowie einfache Dachstuhlkonstruktionen. Im zweiten Fall beinhaltet dies die Mitarbeit bei der Errichtung lokalen Sozialbaus („RDP housing“ – Einfamilienhäuser), die Erweiterung entsprechender Häuser, das Aufziehen von Begrenzungsmauern, Gartengrillanlagen, etc. Für die Gestaltung des Unterrichts bedeutet dies, dass sich Übungsprojekte mit den realen Anforderungen in der Community decken sollen.

(2) In der Umsetzung kommen nur jene Materialien und Werkzeuge zur Anwendung, die selbstständige Handwerker*innen erwerben und erhalten können. Anforderungen an die Anwesenheit und Dauer des Kurses muss die vielfachen Erschwernisse des Alltags in sozio-ökonomischen benachteiligten Gebieten berücksichtigen (Transportkosten, Kinderbetreuung, Distanz zu privaten oder staatlichen Leistungen als Resultat persistenter Apartheid-Geographien, fortlaufender Einkommenserwerb, etc.).

(3) Der Erwerb von Konzepten, Inhalten und Fertigkeiten vollzieht sich auf Basis von individualisierten Projekten, die an die Lebenswelt der Teilnehmer*innen anknüpfen. Der TVET Strategie der UNESCO (2016) folgend, sind diese in „kritische Entrepreneurship Education“ (EE) (Forcher-Mayr & Mahlke, 2020b) eingebettet, verstanden als die Umsetzung von Ideen, auf Basis vorhandener ‚capabilities‘, durch die Werte für andere geschaffen werden. Kritische EE zielt darauf, das dominante Versprechen hoher sozialer Mobilität durch Bildung zu hinterfragen, und in Anlehnung an Paulo Freire (2005) die Ursachen und Dynamiken sozialer Benachteiligung in Hinblick auf die eigene Person und Community sichtbar zu machen. Anstelle der Kultivierung der neoliberalen Figur des ‚risk-takers‘ soll dialogisch erarbeitet werden, dass sich unternehmerisches Handeln auf Basis von kreativen Ideen nicht in einem Raum gleicher Chancen und Risiken vollzieht, sondern von Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit abhängig ist. Dies vollzieht sich in der konkreten Verknüpfung von fachlichem Handeln mit der unternehmerischen Umsetzung von Ideen, wodurch eigene Handlungsmöglichkeiten und -grenzen in einem Wirtschaftssystem aufgezeigt, reflektiert und zivilgesellschaftliche Veränderungsmöglichkeiten diskutiert werden. Ein solches berufliches Lernen folgt einer kritischen Pädagogik, in dem es sich mit vorherrschenden ökonomischen und politischen gesellschaftlichen Verhältnissen, daran geknüpften dominanten Narrativen und deren Widersprüchen auseinandersetzt (Bernhard, Rothermel & Rühle, 2018).

Für viele Teilnehmer*innen ermöglicht diese Form beruflichen Lernens Erfahrungen des Könnens und der Anerkennung, die in ihrem bisherigen Lern- und Erwerbsbiographien als nicht vorhanden oder gering erfahren wurden. Es verfolgt in diesem Zusammenhang auch die Stärkung der Teilnehmer*innen für weiterführende Ausbildungen oder Projekte, die durch einen erweiterten Vorstellungshorizont und Handlungsfähigkeit subjektiv erreichbar scheinen. Dieses Ziel spiegelt Appadurais (2004) „capacity to aspire“ wider, indem es darauf zielt, durch ‚capability deprivations‘ begrenzte Erfahrungsräume aufzubrechen und zu erweitern. Weil die Erweiterung der Freiheit einen Zielhorizont des Strebens benötigt, sollen Anerkennungserfahrungen im Rahmen beruflichen Lernens negative Erfahrungen schuli-

schen Lernens oder Arbeitssuche überwinden und Teilnehmer*innen zur Weiterentwicklung einer Perspektive für ein ‚gutes Leben‘ anregen. Dies zu artikulieren und zu partizipieren entspricht dem Konzept der „capability for voice“ (Bonvin, 2019, S. 12).



Abb. 3: Anerkennung, Handlungsfähigkeit, neue Ziele: Präsentation des Gelernten vor der Community (Aufnahme: Forcher-Mayr, 2018).

5 Ausblick

Das Beispiel der Umsetzung beruflichen Lernens in einer sozioökonomisch benachteiligten Community verweist auf die Grenzen der Humankapital-Perspektive und die Notwendigkeit einer perspektivischen Erweiterung. Anstelle eines Fokus auf das Erwerben von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen, ist die Perspektive des CA breiter angelegt. Im Zentrum steht die Frage nach der Erweiterung von Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit von Menschen im Rahmen beruflichen Lernens.

Die Anwendung des CA bietet eine doppelte Perspektive auf soziale Gerechtigkeit. Aus einer systemischen bzw. institutionellen Perspektive kann er als analytischer Rahmen für die Evaluierung bestehender Angebote beruflichen Lernens verwendet werden, dort Benachteiligungen sichtbar machen und die Verbesserung bestehender bzw. die Schaffung neuer Angebote anleiten. Der Fokus rückt auf „what individuals value and why they participate in VET“ (McGrath et al., 2020, S. 11). Aus einer didaktischen Perspektive kann er auf Basis lebensweltlicher Bezüge individualisiertes Lernen sowie die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen anregen und Emanzipation und Mündigkeit fördern. Der CA kann in den Bereichen schulische Berufsbildung, duales System oder Berufsintegration zur Anwendung gebracht werden. Er öffnet den Blick aber auch für andere Felder

wie Projekte der offenen Jugendarbeit oder Quartiersarbeit, wenn diese mittels beruflicher Lerninhalte auf die Erhöhung von Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit abzielen. Im Kontext von Migration kann die Perspektive systemische Anforderungen aufzeigen (Wedekind, Fakoush & Alla-Mensah, 2019). Dies reicht von Ländern wie Österreich bis hin zu außereuropäischen Flüchtlingslagern (Al-Husban & Adams, 2016 am Beispiel von Zaatari/Jordanien) oder Marginalisierung in fragilen Staaten (Hilal, 2017 in Bezug auf Palästina). Mit der ‚globalen Finanzkrise‘ 2008 ist in einigen Staaten des Globalen Südens das Interesse an Berufsbildungssystemen deutschsprachiger Länder (insbesondere dem dualen System), die mit niedriger Jugendarbeitslosigkeit assoziiert werden, gewachsen (u.a. in Südafrika) (Langthaler, 2015). Die Planung von entsprechenden Projekten unter Anwendung der Perspektive des CA kann hier dazu beitragen, dass Maßnahmen unter der Leitperspektive der Erweiterung von ‚capabilities‘ entwickelt werden. Folglich ist eine Konzeption von beruflichem Lernen, welche die Erweiterung menschlicher Freiheit und die Herstellung von sozialer Gerechtigkeit als Zielhorizont bestimmt, von globaler Relevanz.

Autor*innenangaben

Matthias Forcher-Mayr: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), Lehrer, Erziehungswissenschaftler, Jugendarbeiter, Österr. Bildungsbeauftragter für Nordmazedonien, seit 2014: Repräsentant und Lead Expert des BMBWF in Südafrika. Interessen: Entrepreneurship Education und Berufsbildung im Kontext sozialer Ungleichheit. Matthias.Forcher-Mayr@bildung.gv.at

Verzeichnis der Abbildungen/Tabellen

Abb. 1: Schematische Darstellung des Capability Ansatzes

Abb. 2: Freiheit zu/ durch ‚Möbel bauen können‘

Abb. 3: Anerkennung, Handlungsfähigkeit, neue Ziele: Präsentation des Gelernten vor der Community

Literaturverzeichnis

- Allais, S. (2012). Will skills save us? Rethinking the relationships between vocational education, skills development policies, and social policy. *International Journal of Educational Development*, 32(5), 632-642. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.01.001>
- Al-Husban, M. & Adams, C. (2016). Sustainable refugee migration: A rethink towards a positive capability approach. *Sustainability* 8(5): 451. <https://doi.org/10.3390/su8050451>
- Anderson, D. (2009). Productivism and ecologism: Changing dis/courses in TVET. In J. Fien, R. Maclean R & M.-G. Park (Hrsg.), *Work, learning and sustainable development. Opportunities and challenges* (S. 35-57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8194-1_3
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Hrsg.), *Culture and public action* (S.59-84). Stanford: Stanford University Press.
- Baatjes, I. (Hrsg.) (2018). *Learning for a living: Towards a new vision for post-school learning in South Africa*. HSRC press.
- Balwanz, D. (2019). Making a life: doing, radical humanism and agency. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Stuart (Hrsg.), *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work* (S. 1-15). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_7-1
- Becker, G. (1993). *Human capital* (3. Ausgabe). University of Chicago Press.
- Bernhard, A., Rothermel, L., & Rühle, M. (2018). Einleitung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 11-23). Beltz.

- Bonvin, J.-M. (2019). Vocational education and training beyond human capital: A capability approach. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Stuart (Hrsg.), *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work* (S. 1-17). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_5-1
- Bundy, C. (2019). Post-apartheid inequality and the long shadow of history. In C. Soudien, V. Reddy, & I. Woolard (Hrsg.), *State of the nation: poverty & inequality: diagnosis, prognosis, responses* (S. 79-99). HSRC Press.
- Department of Higher Education and Training (2013). *White paper of post-school education and training*. DHET.
- Drèze, J. & Sen, A. (2002). *India. Development and participation* (2. Auflage). Oxford University Press.
- Forcher-Mayr, M. (2014). *Fragile Übergänge*. Innsbruck University Press. <https://doi.org/10.15203/902936-28-8>
- Forcher-Mayr, M. & Mahlkecht, S. (2016). Ithuba Community College Johannesburg. Inklusive Berufsbildung mit österreichischem Know-How. *Indaba*, 90, 14-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4756833>
- Forcher-Mayr, M. & Mahlkecht, S. (2017). Berufsbildung und Schulentwicklung. Österreichisch-südafrikanische Lernerfahrungen. *Indaba*, 94, 15-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4756843>
- Forcher-Mayr, M. & Mahlkecht, S. (2019). *Sprouting Entrepreneurs. Teacher's manual grade 5 to 12*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research. <https://doi.org/10.25656/01:20596>
- Forcher-Mayr, M. & Mahlkecht, S. (2020a). A capability approach to entrepreneurship education: The Sprouting Entrepreneurs programme in rural South African schools. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 119-133. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0011>
- Forcher-Mayr, M. & Mahlkecht, S. (2020b). Critical entrepreneurship education in general education and TVET: Two concepts of practice in a South African township. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(2), 65-84. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0019>
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, participation*. (Discussion Papers, 98-108). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. <http://hdl.handle.net/10419/44061>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30. Jubiläumsausgabe). Continuum.
- Goffman, E. (1952). On cooling the mark out. *Psychiatry*, 15(4), S. 451-463. <https://doi.org/10.1080/00332747.1952.11022896>
- Guilbert, L., Bernoud, J.L., Gouvernet, B. & Rossier, J. (2016). Employability: review and research prospects. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 69-89. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9288-4>
- Hilal, R. (2017). TVET empowerment effects within the context of poverty, inequality and marginalisation in Palestine. *International Journal of Training Research*, 15(3), 255-267. <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1376384>
- ILO – International Labour Organization (2018). *Women and men in the informal economy: A statistical picture* (3. Ausgabe). ILO.
- Kaiser, F. & Ketschau, T.J. (2019). Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019* (S. 13-28). Verlag Barbara Budrich.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (5. Ausgabe). Beltz.
- Langthaler, M. (2015). *The transfer of the Austrian dual system of vocational education to transition and developing countries: An analysis from a developmental perspective* (OEFSE working paper no. 53). Wien: Österreichische Forschungsförderung für internationale Entwicklung.
- McGrath, S., Alla-Mensah, J. & Langthaler, M. (2018). *Skills for decent work, life and sustainable development: Vocational education and the sustainable development goals* (OEFSE briefing paper no. 18). Österreichische Forschungsförderung für internationale Entwicklung.
- McGrath, S., Ramsarup, P., Zeelen, J., Wedekind, V., Allais, S., Lotz-Sisitka, H., Monk, D., Openjuru, G. & Russon, J.-A. (2019). Vocational education and training for African development: A literature review. *Journal of Vocational Education and Training* 72(4), 465-487. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1679969>
- McGrath, S., Powell, L., Alla-Mensah, J., Hilal, R. & Suart, R. (2020). New VET theories for new times: the critical capabilities approach to vocational education and training and its potential for theorising a transformed and transformational VET. *Journal of Vocational Education & Training*, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820.2020.1786440>
- McQuaid, R.W., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197-219. <https://doi.org/10.1080/0042098042000316100>
- Ngcwangu, S. (2015). The ideological underpinnings of World Bank TVET policy: Implications of the influence of human capital theory on South African TVET policy. *Education as Change*, 19(3), 24-45. <https://doi.org/10.1080/16823206.2015.1085620>

- Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development* 7(3), 385-395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Powell, L. & McGrath, S. (2019). Capability or employability? Orientating VET toward “real work”. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Stuart (Hrsg.), *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work* (S. 1-25). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_12-1
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-114. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Statistics South Africa (2021). *Quarterly labour force survey. Quarter 4:2020*. STATSSA.
- Seekings, J. (2019). Poverty and inequality: South Africa in a continental context. In C. Soudien, V. Reddy, & I. Woolard (Hrsg.), *State of the nation: poverty & inequality: diagnosis, prognosis, responses* (S. 42-56). HSRC Press.
- Sen, A. (1997). Editorial: Human capital and human capability. *World Development*, 25(12), 1959-1961. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(97\)10014-6](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)10014-6)
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- The Presidency (2012). *National development plan 2030. Our future – make it work*. Republic of South Africa.
- Tikly, L. (2013). Reconceptualising TVET and development: A human capability approach. UNESCO (Hrsg.), *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practise* (S. 3-39). UNESCO – UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- UNESCO (2016). *Strategy for Technical Vocational Education and Training (TVET) (2016-2021)*. UNESCO.
- Unterhalter, E. (2003). The capabilities approach and gendered education: An examination of South African complexities. *Theory and Research in Education*, 1(1), 7-22. <https://doi.org/10.1177/1477878503001001002>
- Walker, M. (2008). The capability approach as a framework for reimagining education and justice. In H.-W. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 116-130). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90922-6_7
- Walker, M. (2012). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384-393. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.09.003>
- Wedekind, V. (2014). Going around in circles. Employability, responsiveness and the reform of the college sector. In S. Vally & E. Motala (Hrsg.), *Education, economy and society* (S. 57-80). UNISA Press.
- Wedekind, V., Alla-Mensah, J. & H. Fakoush (2019). *Human migration and TVET* (UNESCO-UNEVOC discussion paper). <https://unevoc.unesco.org/pub/30002-eng.pdf>