

Maurer, Markus

Jenseits globaler Kräfte? Berufspraktische Fächer an allgemeinbildenden Sekundarschulen in Sri Lanka und Bangladesh

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 2, S. 200-214



Quellenangabe/ Reference:

Maurer, Markus: Jenseits globaler Kräfte? Berufspraktische Fächer an allgemeinbildenden Sekundarschulen in Sri Lanka und Bangladesh - In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 2, S. 200-214 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43936 - DOI: 10.25656/01:4393

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43936>

<https://doi.org/10.25656/01:4393>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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

Inhaltsverzeichnis

Thementeil:

Internationale Organisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik

Eckhardt Fuchs/Jürgen Schriewer

Einführung in den Thementeil 145

Eckhardt Fuchs

Internationale Nichtregierungsorganisationen als Global Players:
Zur Herausbildung der transnationalen Zivilgesellschaft am Beispiel der
Kinderrechtsbewegung 149

Anja P. Jakobi

Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen
Akteurs 166

Jürgen Schriewer

„Bologna“ – ein neu-europäischer „Mythos“? 182

Markus Maurer

Jenseits globaler Kräfte? Berufspraktische Fächer an allgemeinbildenden
Sekundarschulen in Sri Lanka und Bangladesh 200

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Internationale Organisationen als Global Players in
Bildungspolitik und Pädagogik“ 215

Allgemeiner Teil

Wassilis Kassis

Unbeherrschte oder Zügellose? Eine aristotelische Klassifikation und ihre
Koppelung mit Fritz' These der Gewaltrahmungskompetenz bei extensiven
Nutzern gewaltorientierter Computerspiele 223

Monika Rehr/Hans Gruber

Netzwerkanalysen in der Pädagogik: Ein Überblick über Methode und Anwendung	243
---	-----

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Karabel, Jerome: The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton	265
---	-----

Julia Kurig

Michael Behnisch (2005): Pädagogische Beziehung. Zur Funktion und Verwendungslogik eines Topos der Jugendhilfe	268
--	-----

Michael Parmentier

Eva B. Ottilinger (Hrsg.): Zappel, Philipp! Kindermöbel. Eine Designgeschichte	271
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	275
-------------------------------------	-----

Markus Maurer

Jenseits globaler Kräfte?

Berufspraktische Fächer an allgemeinbildenden Sekundarschulen in Sri Lanka und Bangladesh

Zusammenfassung: *Der vorliegende Artikel macht deutlich, dass der exogene Einfluss sehr einflussreicher Organisationen wie etwa der Weltbank durch endogene Faktoren wesentlich überformt werden kann. Zudem legt er dar, dass das Verhältnis dieser exogenen und endogenen Faktoren nur durch eine möglichst umfassende vergleichend-historische Prozessanalyse verstanden werden kann. Er konzentriert sich dabei auf den Kurswechsel, der von der Weltbank Mitte der 1980er Jahre hinsichtlich der Berufsbildung eingeleitet wurde, und stellt dar, wie dieser in Sri Lanka und Bangladesh die Reformierung berufspraktischer Fächer an allgemeinbildenden Sekundarschulen nach 1990 beeinflusste.*

1. Einleitung

Die These neo-institutionalistischer Theoretiker, dass sich Bildungssysteme weltweit angleichen und dass dieser Prozess wesentlich durch multilaterale Organisationen vorangetrieben wird, scheint im Zusammenhang mit der stark von der Weltbank geprägten Kampagne *Education for All* an Plausibilität gewonnen zu haben (Chabbott 2003, S. 100; Meyer/Ramirez 2005, S. 220).¹ Der vorliegende Artikel zweifelt diese Vermutung jedoch an: Er macht zum einen deutlich, dass der exogene Einfluss einer doch sehr mächtigen Organisation durch endogene Faktoren wesentlich überformt werden kann. Zum anderen legt er dar, dass das Verhältnis dieser exogenen und endogenen Faktoren nur durch eine möglichst umfassende vergleichend-historische Prozessanalyse verstanden werden kann (vgl. Schriewer 1999, S. 66). Er konzentriert sich dabei nicht auf die Entstehung und Implementierung eines konkreten Projekts oder Programms, sondern auf den Kurswechsel, der von der Weltbank Mitte der 1980er Jahre hinsichtlich der Berufsbildung eingeleitet wurde, und stellt dar, wie in Sri Lanka und Bangladesh nach 1990 mit diesem umgegangen wurde.

Die Fälle Sri Lanka und Bangladesh bieten sich für eine solche Untersuchung deshalb an, weil ihre Bildungssysteme zwar deutlich durch die britische Kolonialherrschaft geprägt wurden, sich jedoch bereits vor und noch viel stärker nach der Entkolonialisierung unterschiedlich entwickelten und die Bildungsplanung entsprechend unterschiedlich auf den Strategiewechsel der Weltbank reagierte.

Einer Schilderung der sich verändernden Strategie der Weltbank gegenüber der Berufsbildung auf der Sekundarstufe folgen die beiden Fallstudien, die auf Ergebnissen

1 Die Kampagne *Education for All* wurde 1990 in Jomtien von zahlreichen UN-Organisationen, Regierungsvertretern und Nichtregierungsorganisationen mit dem Ziel lanciert, allen Menschen weltweit zu qualitativ guter Grundbildung zu verhelfen und zu diesem Zweck nationale Aktionspläne anzulegen und umzusetzen.

von Feldaufenthalten in Colombo (Sri Lanka) im Winter 2002/03 und in Dhaka (Bangladesh) im Sommer 2006 beruhen. Abschließend werden die aus diesem Vergleich gewonnenen Erkenntnisse in Abgrenzung zur erwähnten neoinstitutionalistischen These präsentiert.

2. Die Weltbank und Berufsbildung: Entwicklung eines Strategiewandels

Die Weltbank finanziert seit 1960 in zunehmendem Masse Bildungsentwicklung in ärmeren Ländern und ist zur wirkungs- und definitionsmächtigsten internationalen Organisation dieses Sektors geworden (Jones/Coleman 2005, S. 94; Bonal 2002, S. 4). Ihr direkter Einfluss auf globale Bildungsprogramme sowie auf die Formulierung spezifischer Bildungsreformen ist gut dokumentiert und wird kaum bestritten (Dale 1999, S. 6; Meyer/Ramirez 2005, S. 220). Dieses umfassende Agenda-Setting regte einige Beobachter immer schon dazu an, die Strategien der Bank und die von diesen ausgehenden sozialen Wirkungen stark zu kritisieren. Die Geschichte der Weltbank ist deutlich geprägt durch die Inkorporierung solcher Kritik, selbst wenn die allgemeine Zielsetzung, mittels Bildung in den entsprechenden Ländern eine Grundlage für offene Marktwirtschaften zu schaffen, die Entwicklung durchgehend begleitet (Klees 2002, S. 465). Wandel, wenn schon nicht der Ideologie, so sicherlich der Strategien, ist somit ein wichtiges Merkmal des Engagements der Weltbank im Bildungsbereich.

Der hier zunächst darzustellende Strategiewandel bezog sich auf die berufliche Ausbildung. Diese genoss zwischen 1960 und etwa 1990 innerhalb der Weltbank eine privilegierte Stellung, sollte durch sie doch die mangelnde praktische und letztlich produktivitätshemmende Ausrichtung vieler kolonial geprägter Bildungssysteme berichtigt werden. Zum Zeitpunkt ihrer Entkolonialisierung um 1950 hatte es nämlich in vielen vormaligen Kolonien, besonders in denjenigen des *British Empire*, nur wenige Berufsschulen gegeben. Diese Lage hatte sich während des ersten Jahrzehnts der Unabhängigkeit kaum verändert, da zunächst im Interesse des *nation building* Primar- und Sekundarschulsysteme ohne Rücksicht auf die Erfordernisse beruflicher Ausbildung ausgeweitet worden waren. Die Projekte der Weltbank zielten dabei auf die sogenannte Verberuflichung der Sekundarschulbildung, also auf einen gezielten Ausbau beruflich ausgerichteter Schulen oder allgemeinbildender Schulen mit technisch-praktischen Fächern, die die Bank als Lösung für eine Vielzahl von Problemen betrachtete: So etwa für die nur schleppende wirtschaftliche Entwicklung in den ländlichen Gebieten mit meist ärmerer Bevölkerung, für den Mangel an berufspraktischen Fertigkeiten bei Schulabbrechern, jedoch auch für die Senkung der überhöhten beruflichen Aspirationen von Jugendlichen mit Sekundar- oder Hochschulabschlüssen (vgl. World Bank 1974, S. 21f.). Die diesbezüglichen Argumente folgten meist aus den Modellen der Arbeitsmarktplanungstheorie, welche innerhalb der Weltbank zunächst hoch im Kurs stand (Bennell/ Segerstrom 1998, S. 273).

Diese Strategie kam jedoch innerhalb der Bank zunehmend unter Beschuss, ließ sie sich doch nicht mit der neo-klassischen Humankapitaltheorie in Einklang bringen, wel-

che im Anschluss an Becker (1962) das Denken von zunächst nur wenigen Weltbank-Ökonomen beeinflusste, bis sie in den 1980er Jahren schließlich das theoretische Fundament für deren gesamte Bildungsplanung abgab (Bennell/Segerstrom 1998, S. 273). Autoren, die sich diesem Theorieansatz anschlossen, forderten schon früh, dass sich staatliche Bildungspolitik auf die Förderung vielseitig anwendbarer Grundkompetenzen im Rahmen der Allgemeinbildung beschränken und nicht auf die Vermittlung berufsspezifischer Kompetenzen ausweiten sollte (vgl. Foster 1965, S. 142f.), eine Position, welche zweifellos auch ideologische Implikationen hatte und innerhalb des Führungszirkels der Weltbank entsprechend kontrovers diskutiert wurde (Jones/Coleman 2005, S. 113f.). Um jedoch die Zweifel hinsichtlich der empirischen Begründbarkeit ihrer Prioritäten im Bildungssektor auszuräumen, gab die Weltbank nach 1980 eine Forschungsarbeit in Auftrag, die zeigte, dass in den untersuchten Ländern die ökonomischen Erträge für verberuflichte Sekundarbildung geringer ausfielen als für ihr allgemeinbildendes Gegenstück (Psacharopoulos/Loxley 1985, S. 225). Diese Studie nahm nicht nur den später durch *Education for All* bekräftigten Konsens vorweg, einer universalisierten Grundbildung Priorität einzuräumen. Sie wurde vielmehr auch zum Ausgangspunkt für eine grundsätzlich veränderte Strategie der Weltbank selbst, die sich bis zum Beginn der 1990er Jahre ganz von der Berufsbildung abwandte und dies im Strategiepapier zur Berufsbildung von 1991 gegenüber einer breiteren Öffentlichkeit begründete (World Bank 1991, S. 9).

In den Folgedokumenten von 1995 und 1999 stellte die Weltbank noch deutlicher dar, dass die Vorbereitung auf die Berufswelt zwar weiterhin eine zentrale Komponente ihrer Bildungsstrategie bleibe, diese jedoch im wesentlichen mittels der Ausrichtung der schulischen Inhalte auf die weltweite Modernisierung und Technologisierung der Arbeitswelt erreicht werden solle. Die Autoren verwendeten in ihrer Begründung ein Diskursmuster, welches in der Folge als Modernisierungs- und Technologisierungsdiskurs bezeichnet werden soll. In einer post-fordistischen Arbeitswelt, welche sich in global ähnlichen Formen entwickle, seien, so die Kernthese, nicht mehr unmittelbar berufspraktisch-technische Fertigkeiten gefragt, sondern vielmehr die Fähigkeit zur beständigen Adaption und schnellen Übernahme neuer Fertigkeiten (World Bank 1995, S. 24). Der neue Diskurs unterstrich die Bedeutung kritischen Denkens, von Problemlösefähigkeit, persönlicher Initiative und Kommunikationsfertigkeiten (ebd., S. 80). Noch stärker wurden die globale Modernisierung der Arbeitsmärkte und die daher notwendige Ausrichtung der curricularen Inhalte auf „foundation skills“ und auf „basic scientific and technological knowledge and skills“ im Strategiepapier von 1999 in den Vordergrund gerückt, das mit Nachdruck die Erfordernisse selbsttätigen Lernens sowie einer digitalen Aufrüstung der Klassenzimmer betonte (World Bank 1999, S. 8/33). Die Förderung beruflicher Ausbildung bzw. von Sekundarschulen mit starkem Gewicht auf dezidiert technisch-praktischen Fächern war somit keine Priorität mehr. In den folgenden beiden Abschnitten soll dargestellt werden, auf welche Weise dieser Strategiewechsel der Weltbank sich auf die Ausgestaltung der beruflichen Bildung auf Sekundarniveau in Sri Lanka und Bangladesh ausgewirkt hat.

3. Fallstudie I: Die Weltbank und die berufliche Ausbildung auf der Sekundarstufe in Sri Lanka

3.1 Interventionen der Weltbank und das Fach Practical and Technical Skills

1951 besuchte zum ersten Mal eine Mission der Weltbank Sri Lanka, welches 1948 in die Unabhängigkeit entlassen worden war. Sie riet, an der kolonial geprägten Wirtschaftsstruktur des Landes und an der liberalen Handelspolitik nichts zu ändern (Lakshman 1987, S. 58). In den folgenden Jahrzehnten, in deren Verlauf Sri Lanka zeitweilig eine stark sozialistisch inspirierte Wirtschaftspolitik verfolgte, sollte die Weltbank dieses liberale Credo oftmals wiederholen, bis es 1977 zu einer umfassenden Öffnung der srilankischen Wirtschaft für die globalen Märkte und zu ersten Strukturanpassungsprogrammen kam (ebd., S. 80f.).

Die Investitionen der Weltbank in den srilankischen Bildungssektor erfolgten vergleichsweise spät. So finanzierte sie in den 1980er Jahren zwei *Vocational Training Projects* und damit einen Teilbereich des Bildungssystems, der sich in Sri Lanka erst seit 1977 im Ausbau befand (World Bank 1986, S. 10f.). Gegen Ende der 1980er Jahre aber machte die Weltbank ihre Absicht deutlich, die Finanzierung von Projekten im Bereich der Berufsausbildung hinfort nicht mehr zu ihren Prioritäten zählen, sondern der Allgemeinbildung den Vorzug geben zu wollen. Die Planung des ersten *General Education Project* kam der Regierung insofern entgegen, als die Infrastruktur der Primar- und Sekundarschulen landesweit durch die im Rahmen der Strukturanpassungsprogramme erfolgten Sparbemühungen in Mitleidenschaft gezogen worden war und mit Hilfe des neuen Programms wieder aufgebaut werden konnte.² Mit dem *Second General Education Project* plante die Weltbank zusätzlich, in die Lehrplanentwicklung auf der Sekundarstufe einzugreifen, um eine nachhaltige Verankerung von „activity-based syllabi“ zu ermöglichen (World Bank 1997, S. 1).

Das daraufhin ausgearbeitete *New Education Reforms Programme* entsprach deutlich dem von der Bank favorisierten „modernen“ Modell akademischer Allgemeinbildung. Das Schwergewicht des Unterrichts sollte auf der schülerzentrierten Vermittlung von Basiskompetenzen liegen (National Education Commission u.a. 1999, S. 13). Zudem sollten, nachdem der Ausbau beruflicher Bildungseinrichtungen nach 1990 von staatlicher Seite kaum mehr vorangetrieben worden war, praktische Fertigkeiten nunmehr in den Klassen 6 bis 9 im Rahmen des Faches *Practical and Technical Skills* (PTS) vermittelt werden. Zu diesem Zweck wurden an den einzelnen Schulen sogenannte *Activity Rooms* eingerichtet, an deren Aufbau sich die Weltbank jedoch nicht beteiligte. Von dieser Neuerung erhoffte man sich, dass sie die Anwendung akademischer Inhalte auf praktische und technische Problemstellungen erleichtern würde (Jayatillake 1997, S. 1). Nicht nur die Bezeichnung des Faches, *Practical and Technical Skills*, sondern auch dessen curriculare Inhalte wiesen berufsbildende Aspekte auf. So umrissen die Lehrplaner fünf *activity*

2 So war der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandprodukt von 3.1% (1979) auf 2.3% (1984) gesunken, vgl. Alailima 1995, S. 5.

areas, welche in Entsprechung zu den lokal sehr unterschiedlichen wirtschaftlichen Voraussetzungen in Sri Lanka definiert worden waren. Grundsätzlich jedoch verwiesen die Autoren auf einen technologisierten Arbeitsmarkt selbst in ländlichen Gebieten. Unverkennbar nahm ihre Argumentation damit Elemente des von der Weltbank verwendeten Modernisierungs- und Technologisierungsdiskurses auf: „Technology has become an indispensable tool for man to be vigilant of a rapidly advancing world (...). Considering tomorrow's main livelihood of man and the constantly changing pattern of employment where a person has to be conversant with elementary skills relating to not just one profession but several professions we have to make pupils aware of the different practical areas appropriate for tomorrow“ (National Institute of Education 2000, S. 8). Eine dieser grundlegenden Fertigkeiten, so hieß es in den Planungspapieren weiter, sei Flexibilität, um rasch auf die Veränderungen des Arbeitsmarktes reagieren zu können. Zu ihrer Vermittlung seien individualisierte Lehr- und Lernmethoden unabdingbar (ebd., S. 18-21). Weiter waren aus der Sicht der Lehrplaner Computerfertigkeiten entscheidend für die Behauptung auf dem modernen Arbeitsmarkt. Sie sollten im Rahmen des Faches PTS ab dem Jahr 2000 an allen Schulen unterrichtet werden, die über die erforderliche Infrastruktur verfügten. Durch die Einbeziehung dieser Fertigkeitskomponenten sollte auch das Fach PTS von den Geldern der Weltbank profitieren, welche in Übereinkunft mit der Regierung bis zum Jahr 2010 eine umfassende Digitalisierung aller Schulen beabsichtigt.

3.2 *Der Bezug des Faches Practical and Technical Skills zur Bildungsentwicklung Sri Lankas*

Die bisherigen Ausführungen legen den Eindruck nahe, dass während der 1990er Jahre primär der von der Weltbank ausgehende exogene Einfluss den Umgang der Regierung mit beruflicher Ausbildung auf der Sekundarstufe geprägt hat. Ich möchte im Folgenden durch einen Rückgriff auf die historische Entwicklung des Bildungssystems darlegen, dass und weshalb dieser Eindruck trügerisch ist und letztlich das Konzept von PTS als eine durch endogene Prozesse mit gesteuerte Rekontextualisierung globaler Modelle verstanden werden muss.

In Sri Lanka schuf das in der Kolonialzeit errichtete duale Wirtschaftssystem mit seiner rigiden Trennung in einen modernen Plantagen- und einen traditionellen Subsistenzsektor eine neue soziale Elite, welche mit den in vorkolonialer Zeit einflussreichen Familien nicht deckungsgleich und auch nicht ethnisch definiert war. Die Kinder dieser neuen Elite besuchten Schulen, die auf das Studium an englischen Universitäten vorbereiteten und den Einstieg in die prestigeträchtige Verwaltung ermöglichten. Sie betrachteten daher schulische Leistung als Grundlage sozialen Aufstiegs (Fernando 1979, S. 33f.). Wenngleich die arme, vorwiegend ländliche Bevölkerung Schulen besuchte, die keine derartigen Aufstiegsmöglichkeiten eröffneten, verankerte sich doch auch bei ihr der Glaube, dass westlich geprägte Schulen Leistungen honorierten und zu einer angesehenen beruflichen Tätigkeit verhelfen könnten (ebd., S. 36). Wenige Jahre nach der

Einführung des allgemeinen Wahlrechts (1931) und der Übertragung der Entscheidungsmacht in der Bildungspolitik an die nationale Elite kam es mit den sogenannten *Kannangara Reforms* von 1940 zu einer entscheidenden Zäsur. Ideologischer Kern dieser Reformen, mit denen jedes Kind das Recht auf freie Bildung bis hin zur Universität erhielt, war die Prämisse der Egalität, der Schlüssel zum Verständnis der Bildungsentwicklung seit der Unabhängigkeit des Landes. „To leave the patrimony of the rich to the inheritance of the poor“ wurde der Wahlspruch einer Bewegung, welche von der nationalistischen singhalesischen Elite zwar eingeleitet wurde, die ihre politische Kraft jedoch durch die ärmere Bevölkerungsmehrheit gewann, um sich dann sukzessive gegen die Interessen der englischsprachigen christlichen Elite, aber auch gegen jene der tamilischen Minderheit, durchzusetzen (Jayasuriya 1969, S. 83).

Diese Reformen lösten eine starke Zunahme der sozialen Nachfrage nach Bildung aus (Jayaweera 1998, S. 312). Gleichzeitig war sozioökonomischer Aufstieg in den 1950er Jahren ein weit verbreitetes Phänomen. Dieses wurde in der Öffentlichkeit auf erfolgreiche Schulbildung zurückgeführt, war jedoch ebenso sehr eine Konsequenz der Veränderung des Arbeitsmarktes, denn der Ausbau des staatlichen Sektors hatte zu einem beträchtlichen Angebot von Stellen geführt, die aufgrund schulischer Qualifikationen besetzt wurden (Hettige 2000, S. 326). Die scheinbar ideale Passung von Bildungssystem und Arbeitsmarkt war jedoch nur von kurzer Dauer. Bereits um 1960 wurde die Zahl verfügbarer Stellen mit gesellschaftlichem Prestige von der Zahl der Abgänger von Sekundarschulen und Universitäten übertroffen. Hohe Arbeitslosigkeit von gut ausgebildeten Jugendlichen war die Folge, was dazu führte, dass die Arbeitgeber von den Berufseinsteigern immer höhere Qualifikationen verlangten (Lewin/Little 1982, S. 19). Das damit offenkundige Problem mangelnder Passung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem hat sich bis heute kaum abgeschwächt. Es sollte wiederholt Gegenstand struktureller Reformen werden, die jedoch alle an der egalitären Ausrichtung des Bildungssystems scheiterten. Drei bildungspolitische Schlüssel-Episoden, welche die soziale Widerständigkeit von über Jahrzehnte hin aufgebauten Strukturen belegen (vgl. dazu auch Maurer 2003), sollen im folgenden kurz umrissen werden:

Episode I: Um 1965 kritisierten Bildungsplaner erstmals die negativen ökonomischen Konsequenzen der Expansion eines Bildungssystems, dessen Inhalte im Kern über die Zulassungsvoraussetzungen zu englischen Universitäten definiert wurden. So forderten sie in enger Anlehnung an die Thesen der Arbeitsmarktplanungstheorie eine Korrektur der „imbalance of the educational structure“ durch Selektion nach der Primarstufe und durch die Schaffung eines berufspraktisch ausgerichteten Profils auf der Sekundarstufe. Doch konnten sie sich gegen die politische Opposition, die auf das Postulat der Egalität pochte, nicht durchsetzen (Jayasuriya 1969, S. 113). Seit dem Scheitern dieser Reformpläne waren Maßnahmen wie die Einführung eines selektiven Zulassungsverfahrens zum 11. Schuljahr bzw. die Differenzierung unterschiedlicher Sekundarschultypen keine Gegenstände ernsthafter Diskussion mehr.

Episode II: Nach blutig niedergeschlagenen Jugendprotesten im Jahre 1972 suchten die Bildungsplaner erneut, die Öffentlichkeit von der Dysfunktionalität des vorhandenen Bildungssystems zu überzeugen, und setzten eine umfassende curriculare Verbe-

ruflichung durch. Das Fach *Pre-Vocational Studies*, durch welches an Schulen praktische Fertigkeiten vermittelt werden sollten, bekam mit 7 von 40 Wochenstunden eine prominente Stellung auf der Stundentafel der Klassen 6 bis 9 und wurde prüfungsrelevant (Diyasena 1976, S. 10). Doch stieß die gesellschaftliche Unterstützung für diese Reform rasch an ihre Grenzen. Die Unterschichten glaubten ihre Kinder der sozialen Aufstiegschancen beraubt, und die Elite sah die Zulassung ihres Nachwuchses zum Studium an englischen Universitäten in Gefahr (Lewin/Little 1982, S. 29). Infolgedessen wurden 1977, im Jahr der wirtschaftlichen Öffnung des Landes, die Sekundarschulcurricula wieder durchgängig akademisiert. Gleichzeitig wurden mit der Unterstützung der Weltbank berufliche Schulen aufgebaut, an denen aber zumeist nur Schnellkurse für Jugendliche ohne formalen Schulabschluss bzw. Weiterbildungskurse für Arbeitstätige angeboten wurden. Weil daher berufliche Ausbildungsformen in den Augen der Öffentlichkeit lediglich als minderwertige Optionen wahrgenommen wurden, gelang es ungeachtet wiederholter Initiativen nicht, diese Schulen systematisch im Rahmen einer differenzierten Sekundarstufe zu verankern.

Episode III: Im Winter 1988/89 kam es zu erneuten Studentenunruhen. Die daraufhin eingesetzte *Presidential Commission on Youth* beklagte das Missverhältnis zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt und forderte die Einführung von obligatorischen berufspraktischen Fächern, deren Status durch Prüfungen eigens gesichert werden sollte (Lakshman/Jayatillake 1990, S. 31). Doch blieb der Lehrplan unverändert; eine Abschlussprüfung nach der 9. Klasse, das *Junior Technical Certificate*, wurde zwar eingeführt, jedoch nicht auf nationaler Ebene koordiniert, so dass sich schon bald weder Schulen noch Arbeitgeber noch Eltern für diesen Abschluss interessierten (Department of Examinations 1999, S. 78). Prominente Verfechter des Egalitätsprinzips nämlich hatten diese Pläne schon frühzeitig kritisiert und deutlich gemacht, dass sie keine Reformen tolerieren würden, welche die Chancengleichheit beschneiden könnten (vgl. Jayaweera 1993, S. 11).

Die drei skizzierten bildungspolitischen Reformepisoden machen deutlich, wie problematisch nach wie vor die Integration berufspraktischer Inhalte und Fertigkeiten in das reguläre Bildungssystem Sri Lankas ist. Die Lehrplaner des Faches *Practical and Technical Skills*, die gegen Ende der 1990 Jahre einen erneuten Anlauf in dieser Hinsicht unternahmen, waren insofern deutlich darauf bedacht, durch die Ausrichtung des Faches an post-fordistischen Arbeitsmärkten und Basiskompetenzen der Kritik seitens der Verfechter der Egalitätsprämisse zuvorzukommen, welche eine erfolgreiche Implementierung der Reform unmöglich gemacht hätte.

Am Beispiel Bangladeshs soll im nächsten Abschnitt dargestellt werden, dass endogene Interpretationen und Umsetzungsstrategien nicht nur zur Rekontextualisierung global propagierter Programme führen können, sondern durchaus auch zu alternativen Entwicklungspfaden, und dies selbst in Ländern, deren strukturelle Abhängigkeit von der internationalen Gebergemeinschaft außerordentlich hoch ist.

4. Fallstudie II: Die Weltbank und die berufliche Ausbildung auf der Sekundarstufe in Bangladesh

4.1 Die Interventionen der Weltbank und das Sekundarschulprofil SSC Vocational

Im Gebiet des heutigen Bangladesh wurde die Weltbank bereits kurz nach 1947 tätig, als der bis dahin östliche Teil des britisch-indischen Teilstaates Bengalen in Ostpakistan aufging (das als solches bis 1971 Bestand haben sollte). Ihre Finanzierungsstrategie war dabei stark verflochten mit den politischen Bemühungen der USA, Pakistan zum strategischen Partner in Südasien aufzuwerten, und zielte auf eine umfängliche wirtschaftliche Liberalisierung (Islam 1972, S. 516/529). Auf den Ausbau des pakistanischen Bildungssystems legte die Bank zumindest in den 1950er Jahren noch keinen Wert (ebd., S. 517f.), unterstützte jedoch nach 1960 die Etablierung des *Directorate of Technical Education* (DTE) und des *Technical Education Board* (TEB, später BTEB). Beide Behörden widmeten sich verstärkt dem Aufbau beruflich ausgerichteter Schulen auf der Sekundarstufe und von polytechnischen Hoch- bzw. Fachschulen auf der Tertiärstufe (Siddiqi 1995, S. 16). Auf diese Weise wurde der Grundstein für das heutige Berufsbildungssystem in Bangladesh gelegt.

Nach 1971 erhielt das in der Folge schwerer bürgerkriegsförmiger Auseinandersetzungen von Pakistan losgelöste Bangladesh erhebliche Hilfe unterschiedlicher Geber, darunter auch der Weltbank. Die ausländische Hilfe konzentrierte sich zunächst auf den Wiederaufbau der Infrastruktur und auf die Lieferung von Nahrungsmitteln (Islam 1981, S. 14f.). Gleichzeitig versuchten einige Geldgeber, die vorhandene Infrastruktur der beruflichen Schulen und deren inhaltliche Ausrichtung auf den regionalen Arbeitsmarkt zu verstärken, so auch die Weltbank, welche ab 1979 das *First Vocational Training Project* implementierte (World Bank 1990a, S. VI). Deren Unterstützung beruflicher Ausbildungseinrichtungen nahm jedoch bis zum Beginn der 1990er Jahre ab zugunsten der Förderung allgemeiner Primarschulbildung, zu deren Verbesserung die Weltbank schon im Jahre 1980 ein erstes Projekt lanciert hatte (Dove 1983, S. 79). Nach 1990 planten maßgebliche Regierungsstellen sogar, berufliche Ausbildung, wie von der Weltbank empfohlen, gänzlich der Initiative der Privatwirtschaft zu überlassen (vgl. World Bank 1990b, S. XXX).

Schon wenige Jahre später jedoch, ab 1994, schlug das Land einen anderen Weg ein. Mit dem doppelqualifizierenden Sekundarschulzweig *Secondary School Certificate Vocational* (SSC Voc) wurde ein Profil eingerichtet, das für die Schülerinnen und Schüler schon deshalb attraktiv werden sollte, weil sie den allgemeinbildenden Sekundarschulabschluss SSC gleichzeitig mit einem Berufsbildungszertifikat erwerben konnten. Sie hatten sich dabei auf eines von anfänglich 15 unterschiedlichen Berufsfeldern zu spezialisieren, in welchen sie an den Schulen in Theorie und Praxis unterrichtet werden (Government of Bangladesh 1995, S. 1). Gegen das Anraten der Experten der Weltbank und anderer internationaler Organisationen suchte die Bildungsverwaltung mit dieser Alternative die Sekundarschulbildung in bisher ungekanntem Maße zu verberuflichen. Sie führte dieses Profil u.a. auch deshalb ein, weil sie die traditionell allgemeinbildenden

Sekundarschulen verdächtigte, ihre Klientel nur auf die jeweils höhere Bildungsstufe vorzubereiten und damit letztlich enttäuschte Aufstiegsambitionen und, in ihrer Folge, soziale Unruhen zu fördern (Rafique 1998, S. 2/37). Dieses Anliegen schien den verantwortlichen Bildungspolitikern umso dringlicher, als die Grundschulkampagne tatsächlich zu greifen begann und mehr und mehr Jugendliche nach erfolgreichem Grundschulabschluss auf die Sekundarschulen drängten.

Die Lehrpläne für den SSC Voc-Abschluss in den unterschiedlichen Berufsfeldern waren in deutlich geringerem Ausmaß von den Weltbankdiskursen geprägt als das Manual der srilankischen *Practical and Technical Skills*. Ihre Begründungsmuster orientierten sich nicht, wie in Sri Lanka, am Modernisierungs- und Technologisierungsdiskurs, sondern an der Arbeitsmarktplanungstheorie. Der zum SSC Voc führende Zweig sei konzipiert, so formulierten die Lehrplanrichtlinien, „to produce educated skilled manpower as per the need of internal and overseas employment markets“ (Government of Bangladesh 1995, S. 1). Die Bedeutung des globalisierten Arbeitsmarktes wurde zwar berücksichtigt, doch wollte man diesem gerade durch die Vermittlung von berufsspezifischen Fertigkeiten gerecht werden. Auch ging es nicht primär darum, die Jugendlichen als bildsame und zu bildende Individuen anzusprechen. Vielmehr sollte der SSC Voc-Abschluss dazu dienen, sie in die Lage zu versetzen, berufspraktisch einsetzbare Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt anzubieten und auf diese Weise ihren Lebensunterhalt zu sichern. Die vorgesehene Individualisierung des Unterrichts war einzig unterrichtspraktisch motiviert.

4.2 *Das Secondary School Certificate Vocational-Profil im Zusammenhang der sozio-historischen Entwicklung Bangladeshs*

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass in Bangladesh trotz großer struktureller Abhängigkeit des Landes von internationalen Geldgebern im Jahre 1994 ein berufsbildendes Profil auf der Sekundarstufe eingeführt werden konnte, das der vorherrschenden Programmatik der Weltbank widersprach. Im folgenden soll in aller Knappheit skizziert werden, dass und wie die Durchsetzung dieser – zumal im Vergleich mit Sri Lanka – „abweichenden“ bildungspolitischen Strategie mit einer Entwicklung des Bildungssystems im früheren Ostbengalen zusammenhängt, die sich von derjenigen des südasiatischen Inselstaats in wesentlichen Aspekten unterschied.

Im Osten des indischen Teilstaates Bengalen hatte sich gegen Ende der britischen Kolonialherrschaft ein stark aufgrund ethnisch-religiöser Kriterien segmentiertes Bildungssystem herausgebildet. Die öffentlichen Schulen und Universitäten wurden mehrheitlich von Hindus besucht, während unverhältnismäßig viele Muslime konfessionell ausgerichtete Privatschulen in Anspruch nahmen (Ahmad 1992, S. 124f.). Diese Differenzierung war eine indirekte Folge der in Bengalen starken Verbreitung von Schulen aus vorkolonialer Zeit. Die muslimischen Moghul-Herrscher hatten sich noch während des 18. Jahrhunderts mit Erfolg darum bemüht, Landeigentümer zur Gründung von Schulen zu bewegen, die von der Zentralverwaltung weitgehend unabhängig waren und

an denen primär islamische Bildungsinhalte sowie, insbesondere in den Städten, die Hochsprachen der islamischen Kultur unterrichtet wurden (ebd., S. 108).

In den ersten Jahrzehnten der britischen Herrschaft konnte dieser von autochthonen Traditionen geprägte Unterricht noch weitgehend unbehelligt fortgeführt werden. Erst ab 1835 beschlossen die neuen Herren, die Vermittlung der alten Hochsprachen durch jene des Englischen zu ersetzen. Zwei Jahrzehnte später begannen sie zudem, in Verbindung mit einer Expansion der Bildungseinrichtungen auch deren stärkere staatliche Durchdringung und Kontrolle durchzusetzen. Einerseits wurden vermehrt Schulen in rein staatlicher Trägerschaft gegründet; andererseits zielte die koloniale Bildungspolitik darauf ab, auch privaten Schulen staatliche Zuwendungen zukommen zu lassen, diese Förderung aber zugleich mit der Auflage zu verbinden, dass sie ihre Curricula und Unterrichtsformen sozusagen „säkularisierten“ (Ahmed 1974, S. 7-10).

An diese neuen Gegebenheiten passten sich die hinduistischen Bevölkerungsteile wesentlich besser an als die muslimischen, gegen deren Bildungstraditionen sich die Reformen im Grunde richteten. In der Folge wurden mehr staatliche Schulen im hinduistisch dominierten Westbengalen gegründet, und selbst in Ostbengalen wurden die staatlichen Schulen vorwiegend von Hindus besucht. Auch wenn sich die Kolonialregierung dieses Problems in zunehmendem Masse bewusst wurde, sollte es sich bis zum Ende der Kolonialherrschaft noch verstetigen und verschärfen. Die Teilung Indiens sollte dann das Ihrige zur Bildungsentwicklung in Ostbengalen beitragen, ging sie doch mit dem Exodus der Hindu-Bevölkerung und somit eines wesentlichen Teils der Lehrerschaft und intellektuellen Eliten sowie mit dem Verlust des kulturellen Zentrums Kalkutta einher (Peshkin 1963, S. 9).

Dem Abzug der Briten folgte in Pakistan kein mit Sri Lanka vergleichbarer und mit einer umfassenden Bildungsexpansion verbundener *Nation-building*-Prozess. Ganz im Gegenteil standen die pakistanischen Machthaber einer Ausweitung des Schulsystems skeptisch gegenüber, weil sich in der Bildungspolitik die sprachlichen und kulturellen Widersprüche des neuen Staates manifestierten. Sie entwickelte sich insofern zum Feld der Auseinandersetzung zwischen der Bengali sprechenden Bevölkerungsmehrheit des Landes in Ostpakistan und der im Urdu-sprachigen Westpakistan gelegenen Zentralregierung. Ein vereinheitlichtes Bildungssystem und eine Erhöhung der Einschulungsraten hätten, so die Überlegungen der Planer, diese Problematik noch akzentuiert (Ahmad 2003, S. 21). So blieben die Primar- und Sekundarschulen in Ostpakistan mehrheitlich in privater Hand. Breitenwirksame Anreize zur Errichtung zusätzlicher nicht-öffentlicher Schulen wurden nicht geschaffen. Wesentlich weniger problematisch aber war in dieser Konstellation der Ausbau beruflicher Bildungseinrichtungen, die nicht primär der nationalen Einheit zu dienen, sondern vielmehr auf die Verbesserung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit abzielen hatten.

Nach der 1971 erlangten Unabhängigkeit Bangladeshs wurde Bildung eine nationale Aufgabe, die in den Dienst der nationalstaatlichen Konsolidierung und Identitätsbildung des neuen Staates gestellt wurde. Investitionen in die Grundschulbildung wurden zur Priorität erklärt, und so erhöhten sich bald die Einschulungsraten in den nun umfassend verstaatlichten Primarschulen (ebd., S. 214). Doch im Unterschied zu Sri Lanka

waren die politischen Vertreter der sozial Benachteiligten nicht in der Lage, die Segmentierung des Bildungssystems auf der Sekundarstufe aufzubrechen und die Selektion nach der 8. Klasse zu beseitigen. Der Einfluss dieser Gruppen auf die Bildungspolitik war auch deshalb nicht stark ausgeprägt, weil schulische Bildung in den Augen der großen Mehrheit niemals den Ruf erlangt hatte, sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Somit war diese nicht dazu bereit, die mit dem Schulbesuch verbundenen Opportunitätskosten in Kauf zu nehmen (vgl. Dove 1983, S. 80). Diese Problematik wurde durch die wirtschaftlichen Auswirkungen der Ölkrise nach 1973 noch verschärft (Islam 1981, S. 20). So wurden nicht nur der *Take-Off* der Bildungsentwicklung behindert, sondern auch das Mobilisierungspotential für bildungspolitische Anliegen, insbesondere auf der Sekundarstufe, sehr gering gehalten. Im Unterschied zu Sri Lanka hatten mit anderen Worten Egalitätsgrundsätze in Bangladesh nicht nur keine gesellschaftsweite Verankerung, welche für die Strukturierung und den Ausbau des Bildungssystems richtungweisend hätte sein können; es fehlte vielmehr auch die Erfahrung gerade der armen Bevölkerungsmehrheit, dass sich Schulbildung auszahle.

Diese ebenso sehr historisch wie sozio-ökonomisch bedingte gesellschaftliche Konstellation beeinflusste die Bildungsplanung auch nach 1990, als diese einmal mehr ein klassisches Dilemma zu lösen hatte. Sie sollte definieren, welche schulischen Inhalte auf Sekundarniveau den immer zahlreicheren Abgängern der Primarschule angeboten werden sollten, ohne sie deswegen unterschiedslos in akademisch-studienvorbereitende allgemeinbildende Sekundarschulen zu lenken. Im Unterschied zu Sri Lanka konnte die Bildungspolitik dieses Dilemma ohne größeren politischen Widerstand mit der nachgerade „klassischen“ Lösung einer Verberuflichung – *vocationalization* – der Sekundarstufe beantworten (vgl. Lauglo/Lillis 1988, S. 3f.). Die treibenden Kräfte, die zur Einführung des *Secondary School Certificate Vocational*-Abschlusses rieten, d.h. die Beamten aus dem DTE und dem TEB, hatten lediglich die politischen Entscheidungsträger von ihrem Vorhaben zu überzeugen, was sie durch die Veröffentlichung von zahlreichen Berichten erreichten, die als Legitimationsgrundlage der Verberuflichung dienten. Die in diesen Dokumenten verwendete Argumentation, die für eine Ausrichtung schulischer Inhalte auf die wenig prestigereichen lokalen Arbeitswelten plädierte (vgl. Rafique 1994, S. 23f.), stieß in diesen Jahren auf geringen öffentlichen Widerspruch, weil der Einfluss egalitaristisch argumentierender Interessengruppen zu schwach ausgebildet war und weil arbeitsmarktplanungstheoretische Argumente ganz allgemein in Phasen, in welchen sich das erwähnte Dilemma verschärft, hohe Plausibilität aufweisen.

Kritische Äußerungen von Seiten unterschiedlicher Bildungsexperten des Landes, die wiederholt auf die grundsätzliche Skepsis der Weltbank gegenüber dem SSC Voc-Abschluss Bezug nahmen (vgl. World Bank 2000, S. 26), blieben in den folgenden Jahren zwar nicht aus. Doch setzten auch diese Kritiken bezeichnenderweise nicht so sehr an den möglicherweise sozial benachteiligenden Auswirkungen dieses Profils an, sondern an der ihm unterstellten mangelnden Effektivität in der Vermittlung beruflicher Fertigkeiten (Center for Policy Dialogue 2001, S. 23; Ahmad/Ahmed 2002, S. 64). Zwar erreichten die Kritiker in der Tat, dass die *National Education Commission* im Jahre 2003 dazu riet, die Sekundarschule künftig bis zur 10. Klasse nicht zu diversifizieren und den

curricularen Schwerpunkt für alle auf „communication skills, science and mathematics“ zu legen (Ahmed/Ali/Khan 2005, S. 27). Doch scheinen es die höchsten Entscheidungsträger bisher nicht zu schaffen, diesen auch von der Weltbank unterstützten Vorschlag zu implementieren, stellt sich ihnen doch nicht nur der Einfluss der Beamten des DTE und des BTEB entgegen, sondern mittlerweile auch die von ihnen selbst ausgelöste enorme soziale Nachfrage nach dem Sekundarschulprofil SSC Voc entgegen (vgl. Center for Policy Dialogue 2001, S. 17).

5. Schlussfolgerungen

Ungeachtet der Tatsache, dass die Bildungsprogrammatische der Weltbank in Sri Lanka und in Bangladesh vergleichbar handfeste Konsequenzen zeitigte – in beiden Ländern gingen die Investitionen in berufliche Ausbildungsformen ab etwa 1990 stark zurück – wurde in den vorstehenden Analysen doch auch deutlich, dass sich dieser exogene Einfluss sehr unterschiedlich auf die Bildungspolitik beider Staaten auswirkte. In beiden Ländern kam es in den 1990er Jahren zu Reformen im Bereich der beruflichen Bildung auf Sekundarniveau. In Sri Lanka wurde mit *Practical and Technical Skills* ein Fach eingeführt, dessen Lehrplan zwar die Vermittlung technisch-praktischer Fertigkeiten vorsah, das jedoch viel mehr noch auf die Vermittlung von Basiskompetenzen abstellte, welche eine modernisierte und hoch technologisierte Arbeitswelt heranwachsenden Jugendlichen abverlangt. Die zugrunde liegenden bildungspolitischen Entscheidungen ausschließlich dem Einfluss der Weltbank zuzuschreiben, wäre jedoch vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung des srilankischen Bildungssystems unangemessen. Seit der Entkolonialisierung bestand vielmehr der Einfluss politischer Gruppierungen, welche als Interessenvertreter sozioökonomisch Benachteiligter für eine möglichst akademisch ausgerichtete Sekundarschule eintraten und Ansätze zu ihrer Verberuflichung wiederholt verhindern bzw. rückgängig machen konnten. Die Bildungsstrategie der Weltbank mag dabei allenfalls eine verstärkende Rolle gespielt haben. Die sehr kostspielige, jedoch ohne nennenswerte Opposition in die Wege geleitete landesweite Digitalisierung der Schulen ließe sich ähnlich erklären.

Im Gegensatz zu Sri Lanka führte man im wesentlich stärker von ausländischer Hilfe abhängigen Bangladesh ab 1994 ein eigenständiges berufspraktisches Sekundarschulprofil mit deutlicher Ausrichtung auf konkrete Berufe ein. Auch in diesem Falle war die Kritik der Weltbank unüberhörbar, doch gelang es den Bildungsplanern, die einheimischen Politiker von der Wichtigkeit verberuflichter Bildung zu überzeugen. Während in Sri Lanka die Opposition solche Innovationen aus egalitären Motiven verhindert hatte, war eine analoge Blockade in Bangladesh aufgrund der starken Segmentierung des Bildungssystems, doch auch aufgrund des Desinteresses ärmerer Schichten an schulischer Bildung nicht möglich. Vielmehr stellte der *Secondary School Certificate Vocational*-Abschluss in den Augen vieler Schülerinnen und Schüler eine willkommene Möglichkeit dar, einen berufspraktischen Abschluss zu erwerben, ohne deshalb die Fortsetzung einer weiterführenden Schulbildung ab der 10. Klasse in Frage stellen zu müssen.

In Abgrenzung zu einigen der vom Neoinstitutionalismus inspirierten Thesen lässt sich daher feststellen, dass die unterschiedlichen Reformverläufe in beiden Ländern nur verstanden werden können, wenn der exogene Einfluss der Weltbank in ein Verhältnis zu endogenen Kräften und Gruppierungen gesetzt wird, welche – nicht zuletzt entlang den Pfaden einer über lange Zeiträume hin strukturierten Bildungsentwicklung – äußere Einflüsse stark zu überformen in der Lage sind.

Literatur

- Ahmad, M. (2003): *Essays on Education in Bangladesh*. Dhaka: Ekushey.
- Ahmad, M./Ahmed, M. (2002): *Bangladesh Education Sector Overview*. Dhaka: JBIC.
- Ahmad, Z. (1992): *State and Education*. In: Islam, S. (Hrsg.): *History of Bangladesh 1704–1971* (Bd. 3). Dhaka: Asiatic Society of Bangladesh, S. 108–153.
- Ahmed, M./Ali, K.S./Khan, K.K. (2005): *Education Sector Mapping*. Dhaka: Institute of Education and Development.
- Ahmed, S. (1974): *Muslim Community in Bengal 1884–1912*. Dhaka: Oxford University Press.
- Alailima, P.J. (1995): *Post-Independence Evolution of Social Policy and Expenditure in Sri Lanka*. Colombo: Cenvor.
- Becker, G.S. (1962): *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*. In: *Journal of Political Economy* 70, H. 5, S. 9–49.
- Bennell P./Segerstrom, J. (1998): *Vocational Education and Training in Developing Countries: Has the World Bank got it right?* In: *International Journal of Educational Development* 18, S. 271–287.
- Bonal, X. (2002): *Plus ça change... The World Bank Global Education Policy and the Post-Washington Consensus*. In: *International Studies in Sociology of Education* 12, S. 3–21.
- Center for Policy Dialogue (2001): *Policy Brief on Education Policy*. Dhaka: Centre for Policy Dialogue.
- Chabbot, C. (2003): *Constructing Education for Development. International Organizations and Education for All*. New York: Routledge/Falmer.
- Dale, R. (1999): *Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms*. In: *Journal of Education Policy* 14, S. 1–17.
- Department of Examinations (1999): *Statistical Handbook*. Colombo: Department of Government Printing.
- Diyasena, W. (1976): *Pre-vocational Education in Sri Lanka*. Genf: UNESCO.
- Dove, L.A. (1983): *Education Policy in Bangladesh 1978–81: promise and performance in political perspective*. In: *Comparative Education* 19, S. 73–88.
- Fernando, T. (1979): *Aspects of Social Stratification*. In: Fernando, T./Kearney, R.N. (Hrsg.): *Modern Sri Lanka: A Society in Transition*. Syracuse: Syracuse University, S. 29–42.
- Foster, P.J. (1965): *The Vocational School Fallacy in Development Planning*. In: Anderson, C.A./Bowman, M.J. (Hrsg.): *Education and Economic Development*. Chicago: Aldine, S. 142–166.
- Government of Bangladesh (1995): *SSC Voc Programme*. Dhaka: BTEB.
- Hettige, S.T. (2000): *Economic Liberalization, Qualifications and Livelihoods in Sri Lanka*. In: *Assessment in Education* 7, S. 325–333.
- Islam, N. (1972): *Foreign Assistance and Economic Development: The Case of Pakistan*. In: *The Economic Journal* 82, S. 502–530.
- Islam, N. (1981): *The Debate*. In: Faaland, J. (Hrsg.): *Aid and Influence. The Case of Bangladesh*. London: Macmillan, S. 14–24.

- Jayasuriya, J.E. (1969): Education in Ceylon before and after Independence: 1939-1968. Colombo: Associated Educational Publishers.
- Jayatillake, L. (1997): Practical Work for Grades VI to XI. Paper Prepared for the Meeting held on 8th May 1997 at the Ministry of Education and Higher Education. Maharagama: National Institute of Education.
- Jayaweera, S. (1993): Education and Human Development. In: Proceedings of the Sri Lanka Association for the Advancement of Science 49, H. 2, S. 5-15.
- Jayaweera, S. (1998): Education in Sri Lanka: Fifty Years since Independence. In: Indraratne, A.V.D.D.S. (Hrsg.): Fifty Years of Sri Lanka's Independence. A socio-economic Review. Colombo: Sri Lanka Institute of Socio-Economic Studies, S. 311-341.
- Jones, P.W./Coleman, D. (2005): The United Nations and Education. Multilateralism, development and globalisation. London: Routledge/Falmer.
- Klees, S.J. (2002): World Bank Education Policy: New Rhetoric, Old Ideology. In: International Journal of Educational Development 22, S. 451-474.
- Lakshman, C./Jayatillake, V. (1990): Report of the Presidential Commission on Youth. Colombo: Department of Government Printing.
- Lakshman, W.D. (1987) IMF-World Bank Intervention in Sri Lankan Economic Policy. In: Dunham D. (Hrsg.): Essays on the Sri Lankan Economy. Colombo: Social Scientist's Association, S. 54-95.
- Lauglo, J./Lillis, K. (1988): „Vocationalization“ in International Perspective. In: Lauglo, J./Lillis, K. (Hrsg.): Vocationalizing Education. An International Perspective. Oxford: Pergamon, S. 3-26.
- Lewin, K./Little, A.W. (1982): Examination Reform and Educational Change in Sri Lanka 1972-1982: Modernisation or Dependent Underdevelopment? Brighton: University of Sussex.
- Maurer, M. (2003): Schulen jenseits post-fordistischer Arbeitswelten: Zur Wirkung globaler Bildungsdiskurse auf Bildungsreformen in Sri Lanka und auf pädagogische Praxis an Schulen in der Nachbarschaft einer Freihandelszone. Zürich: Universität Zürich.
- Meyer, J.W./Ramirez, F.O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J.W. (Hrsg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 212-234.
- National Education Commission/Ministry of Education and Higher Education/National Institute of Education (1999): New Education Reforms Programme: Secondary Education, Grades 6-11. Colombo: Department of Government Printing.
- National Institute of Education (2000): Instructional Manual for Practical and Technical Skills/Activity Room Concept: Grades 6-9. Maharagama: National Institute of Education.
- Peskhin, A. (1963): The Shaping of Secondary Education in Pakistan. In: History of Education Quarterly 3, S. 4-18.
- Psacharopoulos, G./Loxley, W. (1985): Diversified Secondary Education and Development. Evidence from Colombia and Tanzania. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Rafique, A. (1994): A Case Study on Innovative Strategies of the Bangladesh TVET System to Cope with the Changing National Labour Market Demand. Dhaka: UNESCO.
- Rafique, A. (1998): The Study on Articulation of Vocational, Technical and General Education Programmes as a Means of Providing Opportunities to the Secondary School Graduates to Acquire Employable Skills and Academic Excellence. Dhaka: UNESCO.
- Schriewer, J. (1999): Vergleich und Erklärung zwischen Kausalität und Komplexität. In: Kaelble, H./Schriewer, S. (Hrsg.): Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 53-102.
- Siddiqi, M.M.R. (1995): National Profiles in Technical and Vocational Education in Asia and the Pacific: Bangladesh. Bangkok: UNESCO.
- World Bank (1974): Education Sector Working Paper. Washington DC: World Bank.
- World Bank (1986): Staff Appraisal Report. Sri Lanka Second Vocational Training Project. Washington DC: World Bank.

- World Bank (1990a): Project Completion Report. Bangladesh First Vocational Training Project. Washington DC: World Bank.
- World Bank (1990b): Bangladesh. Vocational and Technical Education Review. Washington DC: World Bank.
- World Bank (1991): Vocational and technical education and training. A World Bank Policy Paper. Washington DC: World Bank.
- World Bank (1995): Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review. Washington DC: World Bank.
- World Bank (1997): Project Appraisal Document on a Proposed Credit in an Amount of \$ 51.4 Million to the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka for a Second General Education Project. Washington DC: World Bank.
- World Bank (1999): Education Sector Strategy. Washington DC: World Bank.
- World Bank (2000): Bangladesh Education Sector Overview (Bd. 3). Dhaka: UPL.

Abstract: *The present article shows clearly that the exogenous impact of highly influential organizations such as the World Bank is prone to be essentially superposed by endogenous factors. It is furthermore shown that the relation between these exogenous and endogenous factors can only be fully understood on the basis of a comprehensive comparative-historical process analysis. The author focuses on the change of direction initiated by the World Bank in the mid-1980s with regard to vocational education and shows how this change was dealt with in Sri Lanka and Bangladesh after 1990.*

Anschrift des Autors:

Lic. phil. Markus Maurer, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik, Beckenhofstrasse 35, CH-8006 Zürich. E-Mail: markus.maurer@igb.unizh.ch.